

Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi
w środowisku rówieśniczym

**Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi
w środowisku rówieśniczym**

Redakcja naukowa:
Ewa Domagała-Zyśk

Lublin 2012

Recenzenci:

dr hab. Ewa Skrzetuska, prof. UMCS
dr hab. Bernadeta Szczupał, prof. APS

Korekta, skład, adiustacja i opracowanie graficzne, projekt okładki:

TRUE COLOURS Wydawnictwo Agencja Reklamowa

Grafika na okładce:

© KonstantinosKokkinis/Fotolia

© Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, 2012

ISBN 978-83-7702-469-0

Wydawnictwo KUL

ul. Zbożowa 81, 20-827 Lublin

tel. 81 740 93 40, fax 81 740 93 50



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Projekt „Kompetentne wsparcie – kursy doskonalące dla pracowników oświaty”
współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

Publikacja jest dystrybuowana bezpłatnie.

Spis treści

Wstęp	7
-------------	---

Część I

Uczniowie z trudnościami w uczeniu się i zaburzeniami językowymi

<i>Ewa Domagała-Zyśk</i> Relacje rówieśnicze uczniów z niespecyficznymi trudnościami w nauce	13
<i>Małgorzata Knopik</i> Zaburzona komunikacja a relacje społeczne. Zagrożenia i strategie wsparcia.....	29
<i>Marlena Wilgocka</i> Teatr w procesie podnoszenia poziomu kompetencji społecznych uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych	43

Część II

Uczniowie z różnymi rodzajami niepełnosprawności i chorobami przewlekłymi

<i>Bożena Sidor-Piekarska</i> Relacje uczniów z niepełnosprawnością intelektualną z rówieśnikami w kształceniu niesegregacyjnym	65
<i>Aleksandra Borowicz</i> Środowisko społeczne dziecka z uszkodzonym słuchem.....	83
<i>Ewelina Skoczylas</i> Dziecko z dysfunkcją wzroku w integracyjnym systemie kształcenia	93
<i>Ewa Domagała-Zyśk</i> Wspieranie ucznia z chorobą przewlekłą w środowisku szkolnym	111

Część III

Uczniowie zagrożeni niedostosowaniem i niedostosowani społecznie

<i>Tomasz Wach</i> Trudności wychowawcze w okresie adolescencji – diagnoza, oddziaływania, efekty.....	129
--	-----

Część IV

Uczniowie z trudnościami wynikającymi z różnic kulturowych

Katarzyna Braun

Edukacyjne konsekwencje migracji i reemigracji153

Część V

Uczniowie zdolni

Tomasz Knopik

Trening mądrości jako innowacyjna metoda wspierania rozwoju
uczniów wybitnie zdolnych167

Noty o autorach193

Wstęp

W nauczaniu dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych, niemal od początków tworzenia się formalnych struktur edukacji, ścierają się dwa stanowiska: segregacyjne i integracyjne. Pierwsze z nich wyrosło głównie na gruncie społecznych stereotypów nakazujących izolowanie się od osób, które są w jakikolwiek sposób *inne* – chore, niepełnosprawne, będące w konflikcie z normami społecznymi, innej narodowości czy też nieprzeciętnie zdolne. Te stereotypy i postawy społeczne dały początek segregacyjnemu systemowi edukacji. Tworzeniu się szkół, w których z czasem mogły uczyć się nie tylko dzieci z zamożnych rodzin, ale także wszystkie dzieci mieszkające na danym terenie, towarzyszyło więc zakładanie przytułków, sierocińców i domów dla dzieci porzuconych. Jak pisze Surdacki, jeszcze w XVI-XVII wieku porzucenie dziecka nie nosiło znamion czynu kryminalnego, stąd np. w Rzymie do zakładów opieki nad dziećmi porzuconymi trafiało ponad 500 dzieci rocznie (1998, 10 i 107).

Segregacji uczniów sprzyjał też medyczny model pojmowania niepełnosprawności i choroby. Przez wiele lat, aż do drugiej połowy XX wieku, osoby dotknięte jakimkolwiek zaburzeniem były traktowane przede wszystkim jako *pacjenci*, którym potrzebne były kuracje i specjalistyczna opieka medyczna. Nieuwzględnianie potrzeb psychicznych i społecznych pacjentów w tym modelu prowadziło w wielu przypadkach do poprawy zdrowia fizycznego, ale jednocześnie nieodwracalnych szkód psychicznych, znanych np. w postaci tzw. *choroby szpitalnej*. Metody leczenia oparte były na długotrwałej hospitalizacji, co sprawiało, że np. dzieci leczone na choroby układu oddechowego lub choroby reumatyczne spędzały w odległych od domu rodzinnego szpitalach i sanatoriach wiele miesięcy, a nawet lat swojego życia (por. Domagała-Zyśk 1996). Medyczny model niepełnosprawności i choroby wymagał więc tworzenie segregacyjnych szkół przyszpitalnych a także szkół specjalnych dla uczniów z niepełnosprawnościami. Ośrodki te wielu osobom pomogły w nauczaniu się zawodu i podstaw samodzielności, jednak miały charakter „instytucji totalnych”: przestrzeń społeczna uczniów ograniczona była do przestrzeni zakładu, w ramach ośrodka funkcjonowała zazwyczaj szkoła z internatem i zapleczem umożliwiającym samodzielne funkcjonowanie ośrodka: pralnią, ogrodem, kaplicą itp. Uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych spędzali zatem w takich instytucjach całe dzieciństwo i młodość, bez możliwości korzystania z usług innych instytucji, a także bez możliwości nawiązywania kontaktów z osobami z zewnątrz, a jako osoby dorosłe często zostawały pensjonariuszami Domów Pomocy Społecznej lub innych instytucji.

Nurt integracyjny w edukacji pojawił się zasadniczo w późniejszych etapach rozwoju systemów oświatowych poszczególnych państw (druga połowa XX wieku), należy jednak zauważyć, że idea integracji rozwijała się w skromnych rozmiarach także wcześniej. Za jej „twórcę” można w pewnym sensie uznać Pestalozziego, który zalecał nauczanie i wychowywanie „wszystkich dzieci” (za: Rieser 2008). W odniesieniu do dzieci głuchych znane są z kolei np. poglądy Hilla, który już w XVIII stuleciu zalecał nauczanie dzieci głuchych wspólnie ze słyszącymi i przekonywał, że dzieci niesłyszące posiadają potencjał intelektualny umożliwiający im regularną edukację (za: Pérrier 1992).

Idea integracji, jako szerokiego nurtu społecznego, pojawiła się w USA w latach siedemdziesiątych jako tzw. *mainstreaming* i zaowocowała przyjęciem przez USA w 1975 roku ustawy gwarantującej edukację dla wszystkich dzieci – *Education for All Handicapped Children Act*. Praktyki te stanowiły początek dla kolejnych aktów prawnych, np. *Individuals with Disabilities Education Act* (1989) czy też *Americans with Disabilities Act* (1990), które gwarantują edukację każdemu dziecku, także temu o specyficznych potrzebach wynikających z choroby, niepełnosprawności czy też innych trudnych sytuacji. Zaleca się, aby nauczanie odbywało się w środowisku jak najmniej restrykcyjnym i ograniczającym dziecko (*least restrictive environment*, Dybwad 1980), czyli w takich warunkach, w jakich dziecko uczyłoby się, gdyby nie było chore czy też niepełnosprawne. Oznacza to w praktyce uczenie się w lokalnej szkole, możliwość mieszkania z rodzicami, a nie w internacie oraz swobodny dostęp do różnych sytuacji dydaktycznych, np. wycieczek czy zajęć sportowych. W Polsce integracja stała się możliwa dopiero po transformacji ustrojowej z 1989 roku i wyzwoliła potężny ruch obywatelski, angażujący głównie rodziców dzieci z niepełnosprawnościami oraz wolontariuszy, którzy zakładali prywatne i społeczne szkoły integracyjne i walczyli o równy dostęp do edukacji i przestrzeni publicznej dla dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (Bogucka, Kościelska 1996).

Współcześnie obserwujemy systematyczny rozwój idei integracji, co sprawia, że większość dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi uczy się w szkołach integracyjnych i ogólnodostępnych. Nadzieje społeczne są jednak jeszcze większe: oczekuje się, że szkoła wykona kolejny krok na drodze rozwoju edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – krok w kierunku inkluzji. Inkluzja wyrasta ze społecznego modelu niepełnosprawności, choroby i zaburzeń. Oznacza, że to nie uczeń z trudnościami ma dostosować się do reguł szkoły ogólnodostępnej/integracyjnej, lecz to szkoła i środowisko ma usunąć bariery utrudniające funkcjonowanie zdrowotne, psychiczne i społeczne uczniowi ze specjalnymi potrzebami. W modelu tym, pojawienie się w szkole dziecka ze specjalnymi potrzebami (np. z zespołem Downa, cukrzycą, dziecka wybitnie zdolnego czy też dziecka uchodźczego) nie powinno stanowić zaskoczenia i stawiać nauczycieli wobec konieczności nagłej zmiany utartych schematów postępowania. Szkoła ma tak funkcjonować, aby być otwartą dla wszystkich uczniów i gotową przyjąć każdego, kto chciałby w niej zdobywać wiedzę. Takie przygotowanie szkoły nazywane jest czasem *Universal Learning Design* – *Uniwersalny model uczenia się* i polega na takim przygotowaniu jednostki lekcyjnej, aby była dostępna dla każdego ucznia. Może temu służyć np. alternatywna organizacja przestrzeni klasy, stwarzająca możliwość ruchu dzieciom potrzebującym większej aktywności fizycznej, tłumaczenie na język migowy lub transliteracja z zastosowaniem metody fonogestów czy też pętla indukcyjna zamontowana dla dzieci niesłyszących, wykorzystanie powiększalników i nakładek

brajlowskich umożliwiających udział w lekcji uczniowi niewidomemu. Znakomitą pomocą może być wykorzystanie technologii informacyjnych i komunikacyjnych, np. prezentacji PP, systemu e-learningu czy tzw. *blended learning*, dzięki czemu także uczniowie nieobecni danego dnia w klasie, np. z powodu choroby, mogą czasowo uczyć się indywidualnie poza budynkiem szkoły. Szczególnie istotnym działaniem szkoły jest tworzenie klimatu akceptacji dla dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych i działania sprzyjające niszczeniu stereotypów krzywdzących tę grupę uczniów.

Publikacja *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w środowisku rówieśniczym* zaprojektowana została jako pomoc dla nauczycieli i studentów kierunków pedagogicznych, którzy chcą przygotować się do pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych w szkole ogólnodostępnej. Została napisana przez pracowników Instytutu Pedagogiki i Instytutu Psychologii Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, którzy osobiście przekonani są do idei inkluzji i mocno wierzą w sens twórczej pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Praca badawcza i doświadczenia praktyczne, które stoją u podstaw tej książki, a także liczne kontakty każdego z nas z nauczycielami-praktykami pozwoliły nam na sformułowanie głównego problemu tej książki – zagadnienia relacji ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi z rówieśnikami. Uznajemy ten problem za wyjątkowo istotny z dwóch względów: wychowanie rozumiemy jako budowanie relacji z drugim człowiekiem, a jednocześnie sądzimy, że miarą sukcesu szkoły inkluzyjnej jest nie tylko zwiększenie się poziomu wiedzy uczniów, ale też zadowolenie z jakości relacji międzyludzkich, przede wszystkim relacji rówieśniczych i przygotowanie uczniów do budowania trwałych, znaczących relacji społecznych w dorosłości – w ich własnej rodzinie, środowisku lokalnym, miejscu pracy. To dzięki szkolnym przyjaźniom dziecko rośnie w poczuciu własnej wartości, bezpieczeństwa i radości. Brak tych relacji i niska ich jakość jest przyczyną eskapizmu, smutku, a nierzadko depresji i innych zaburzeń.

Książka składa się z dziesięciu rozdziałów, z których 9 charakteryzuje problemy funkcjonowania społecznego i intelektualnego uczniów z poszczególnymi rodzajami specjalnych potrzeb edukacyjnych, zaś jeden omawia zagadnienie roli teatru w edukacji i wychowaniu tej grupy uczniów. Jest to przykład nowatorskiej formy oddziaływań pedagogicznych, skutecznej w pracy z każdą z grup uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Główną grupą wiekową, na której się koncentrujemy, jest okres szkoły podstawowej, a szczególnie wiek 10-13 lat (klasy IV-VI), ponieważ grupa rówieśnicza staje się niezmiernie istotna właśnie w tym okresie. Szczegółowe wprowadzenia do artykułów znajdują się na początku poszczególnych części książki.

Wyrażam w tym miejscu bardzo serdeczne podziękowanie osobom, które pomogły nam w przygotowaniu tej publikacji i nadaniu jej ostatecznego kształtu. Są to przede wszystkim nasi Przełożeni, którzy nieustannie zachęcają nas do podejmowania kolejnych wyzwań naukowych. Podziękowania dla nich wszystkich składam na ręce Dyrektora Instytutu Pedagogiki KUL, ks. dr. hab. prof. KUL Mariana Nowaka, a także byłej Dyrektorki Instytutu, dr hab. prof. KUL Aliny Rynio. Bardzo serdecznie dziękuję także recenzentom, dr hab. Ewie Skrzetuskiej, prof. UMCS oraz dr hab. Bernadecie Szczupał, prof. APS za podjęcie trudu recenzji i wiele konstruktywnych uwag, które wpłynęły na ostateczny kształt książki.

W imieniu wszystkich autorów wyrażam nadzieję, że książka ta okaże się przydatnym narzędziem dla nauczycieli, pedagogów i terapeutów, zarówno tych aktywnych zawodowo od wielu lat, jak i tych rozpoczynających swoją pracę. Życzę więc wszystkim Czytelnikom owocnej lektury, a także wiele satysfakcji z pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Ewa Domagała-Zyśk
Redaktor naukowy

Bibliografia

- Bogucka J., Kościelska M. (1996). *Wychowanie i nauczanie integracyjne. Wybór tekstów*. Warszawa: CMPP MEN.
- Domagała Ewa (1996). *Działania zapewniające prawidłowy rozwój i wychowanie dziecka hospitalizowanego*. Praca magisterska napisana na seminarium prof. dr hab. T. Kukołowicz w Instytucie Pedagogiki KUL.
- Dybwad, G. (1980). *Avoiding the misconceptions of mainstreaming, the least restrictive environment, and normalization*. „Exceptional Children”, 47, 85-90.
- Périer O. (1992). *Dziecko z uszkodzonym narządem słuchu*. Warszawa: WSiP.
- Rieser R. (2008). *Implementing inclusive education. A Commonwealth guide to implementing Article 24 of the UN Convention of the Rights of People with Disabilities*. London: Commonwealth Secretariat.
- Surdacki M. (1998). *Dzieci porzucone w Szpitalu Świętego Ducha w Rzymie w XVIII wieku*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.

Część pierwsza

Uczniowie z trudnościami w uczeniu się i zaburzeniami językowymi

W pierwszej części książki zawarto teksty omawiające specjalne potrzeby edukacyjne uczniów z niespecyficznymi trudnościami w uczeniu się oraz trudnościami językowymi. Wspólną cechą tych dwóch grup uczniów jest doświadczanie trudności w zakresie posługiwania się słowem, a co za tym idzie – trudności w zakresie nabywania umiejętności elementarnych, zwłaszcza sprawności czytania i pisania. Różne są oczywiście przyczyny tego stanu rzeczy, co warunkuje także podejmowanie zróżnicowanych działań terapeutyczno-edukacyjnych. Jednocześnie wartym zauważenia jest fakt, że trudnościami w nauce bardzo często towarzyszą wady wymowy, a częściowo także warunkują je. Autorki tekstów zamieszczonych w tym rozdziale, Ewa Domagała-Zyśk oraz Małgorzata Knopik, zwracają szczególną uwagę na konieczność precyzyjnej i wczesnej diagnozy rodzaju trudności doświadczanych przez dziecko oraz postulują podjęcie intensywnych działań terapeutycznych. Jako przykład terapii, w ostatnim z artykułów tej części przedstawiono teatroterapię. Marlena Wilgocka opisuje możliwości wykorzystywania sztuki w oddziaływaniach terapeutycznych ukazując istotę oraz najważniejsze założenia wychowania estetycznego i arteterapii. Szczególna uwaga poświęcona została działalności teatralnej oraz jej znaczeniu w kształtowaniu kompetencji umożliwiających budowanie prawidłowych relacji społecznych uczniów z trudnościami szkolnymi, a także dzieci zaliczającymi się do innych grup specjalnych potrzeb edukacyjnych, z grupą rówieśniczą.

Ewa Domagała-Zyśk

Relacje rówieśnicze uczniów z niespecyficznymi trudnościami w nauce

*Artykuł ten dedykuję śp. mgr Ewie Filipek,
psychologowi Zespołu Społecznych Szkół
Terapeutycznych im. H. Ch. Andersena
w Lublinie – z wdzięcznością*

Streszczenie

We współczesnym społeczeństwie wiedzy naczelną wartością staje się sprawność intelektualna osoby, umiejętność korzystania z różnych sposobów poszukiwania, gromadzenia i wykorzystywania informacji. Ważne jest to, żeby wiedzieć więcej, szybciej, dokładniej. Stawia to grupę uczniów z trudnościami w uczeniu się w wyjątkowo trudnej sytuacji, ponieważ doświadczają oni deficytów intelektualnych i najczęściej nie dysponują wystarczającym potencjałem, aby ten stan rzeczy zmienić.

Celem artykułu jest przedstawienie specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów z niespecyficznymi trudnościami w nauce. We współczesnej literaturze pedagogicznej ta grupa dzieci jest często pomijana. Nie diagnozowane trudności w uczeniu się, a także nieobejmowanie tej grupy uczniów wsparciem pedagogicznym powoduje, że trudnościom w nauce towarzyszą także zaburzenia zachowania, co utrudnia funkcjonowanie nie tylko poznawcze, ale i społeczne. W artykule zawarte zostaną także wskazówki ułatwiające integrację dziecka z trudnościami w nauce z grupą rówieśniczą.

Słowa kluczowe: *niespecyficzne trudności w nauce, grupa rówieśnicza, dolna norma intelektualna, wsparcie społeczne*

Wstęp

Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi stanowią obecnie przedmiot szczególnego zainteresowania nauczycieli. Rozporządzenie MEN z dn. 17.11.2010 w sprawie zasad udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej nakłada bowiem na nich obowiązek diagnozowania i opisywania specjalnych potrzeb edukacyjnych różnych grup uczniów, wśród nich także uczniów z niepowodzeniem szkolnym. Do tej kategorii można zakwalifikować każdego ucznia, u którego, jak mówi definicja, stwierdza się występowanie „istotnych rozbieżności między nabytą wiedzą i umiejętnościami a wymaganiami edukacyjnymi szkoły” (Kupisiewicz 1996). Oznacza to jednak, że ta grupa uczniów jest ogromnie zróżnicowana, ponieważ należeć do niej będą zarówno uczniowie o wysokich ogólnych predyspozycjach intelektualnych, ale niskich wynikach edukacyjnych (np. uczniowie ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się i z niepowodzeniem w terapii), uczniowie z zaburzeniami

zachowania (np. wysoką absencją szkolną, uczniowie wagarujący) skutkującymi niskimi ocenami, a także uczniowie z tzw. Syndromem Nieadekwatnych Osiągnięć Szkolnych, których niskie wyniki nauczania uwarunkowane są występowaniem określonych negatywnych schematów funkcjonowania rodzinnego (Rimm 1994).

Szczególną kategorią będą także uczniowie z niespecyficznymi trudnościami w uczeniu się¹, czasem nazywani *uczniami dolnej normy intelektualnej*. Są to osoby osiągające najniższe wyniki w skalach inteligencji, np. 70-84 w skali inteligencji Wechslera. Oznacza to, że ich predyspozycje intelektualne są w normie, nie są niepełnosprawni intelektualnie i nie otrzymują orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego. Jednocześnie, od poprzednio wymienionych grup uczniów z niepowodzeniem szkolnym odróżnia ich przede wszystkim fakt posiadania trudnych do skompensowania, wrodzonych ograniczonych możliwości intelektualnych, co skutkuje nie tylko trudnościami o charakterze poznawczym, ale także społecznym i emocjonalnym.

Celem artykułu jest przedstawienie złożoności sytuacji szkolnej uczniów z niespecyficznymi trudnościami w nauce, a zwłaszcza trudności doświadczanych przez tych uczniów w zakresie nawiązywania i podtrzymywania znaczących relacji z rówieśnikami. Artykuł składa się z trzech części: w pierwszej zostanie przedstawiona charakterystyka funkcjonowania poznawczego i społecznego uczniów z niespecyficznymi trudnościami w nauce, w drugiej ukazane zostanie znaczenie relacji rówieśniczych dla rozwoju ucznia oraz zaprezentowany zostanie przegląd literatury na temat uwarunkowań i przejawów trudności doświadczanych w relacjach rówieśniczych przez tę grupę uczniów. W ostatniej części zaproponowane zostaną możliwości oddziaływań pedagogicznych, które mogą zmienić sposób funkcjonowania ucznia z niespecyficznymi trudnościami w uczeniu się w klasie i szerszym otoczeniu społecznym.

1. Uczniowie z niespecyficznymi trudnościami w nauce

Brak opanowania tzw. umiejętności elementarnych (czytania, pisania i liczenia) staje się coraz poważniejszym problemem społecznym, ponieważ oznacza, iż w praktyce po zakończeniu edukacji osoby te nie umieją czytać, pisać i liczyć w stopniu umożliwiającym im uczestnictwo w kulturze i życiu społecznym. Oznacza to, że jako osoby dorosłe nie rozumieją treści czytanych gazet, audycji radiowych i telewizyjnych, a także podstawowych zasad działania systemu politycznego czy gospodarczego państwa. Są także osobami podatnymi na manipulację, np. poprzez tendencyjne treści w reklamach, artykułach prasowych i programach telewizyjnych. Przede wszystkim jednak braki w zakresie umiejętności elementarnych nie pozwalają tym grupom uczniów znaleźć ciekawej, stałej i dobrze płatnej pracy. Częściej niż rówieśnikom zdarza im się więc przerwanie nauki przed ukończeniem szkoły czy też usunięcie ze szkoły, w efekcie czego zdobyty zawód daje im jedynie możliwość pracy na stanowiskach mniej prestiżowych i gorzej płatnych niż ich rówieśnikom (np. Werner 1993).

¹ Do grupy uczniów z trudnościami niespecyficznymi można także zaliczyć grupę uczniów z trudnościami o charakterze wychowawczym (np. uczniowie wagarujący, uczniowie wchodzący w konflikt z prawem), jednak ich sytuacja edukacyjna nie jest przedmiotem rozważań w tym artykule.

Mimo nieustannych działań na rzecz poprawy edukacji, w ostatnich latach wzrosła znacząco liczba uczniów z niepowodzeniem szkolnym – w krajach Europy Zachodniej liczba uczniów przerywających naukę przez jej zakończeniem wynosi więcej niż 20% ogółu populacji. Stało się to bodźcem do podjęcia szczegółowych działań w tym zakresie: Rada Europy wydała w czerwcu 2011 roku dokument dotyczący działań na rzecz zredukowania zjawiska przerywania edukacji przed jej zakończeniem (*Council Recommendation on policies to reduce early school leaving*, 2011), informując, że celem działań państw członkowskich powinno być ograniczenie liczby uczniów przerywających naukę do 10% w roku 2020.

Duże zainteresowanie pedagogów budzą w tym kontekście uczniowie ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, czyli dysleksją, dysgrafią, dysortografią lub dyskalkulią (por. np. Bogdanowicz 2005, 2006; Domagała-Zyśk 2008, 2012, Gindrich 2001, Krasowicz-Kupis 2008 i inne publikacje). Charakterystyczną cechą tych zaburzeń jest fragmentaryczny charakter doświadczanych przez dziecko trudności – przy ogólnie wysokim ilorazie inteligencji (pełnej normie intelektualnej) – uczeń ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu doświadcza wybiórczych trudności w zakresie dekodowania pojedynczych słów, co najczęściej jest wynikiem niedostatecznych umiejętności przetwarzania fonologicznego (Bogdanowicz 2006). Trudności te, w świetle definicji *International Dyslexia Association*, są niewspółmierne do wieku życia oraz innych zdolności poznawczych i umiejętności szkolnych, nie są także wynikiem ogólnego zaburzenia rozwoju ani zaburzeń sensorycznych (Bogdanowicz 2005, 58). Z kolei w przypadku specyficznych trudności w uczeniu się matematyki mówimy o występowaniu dyskalkulii, określanej jako specyficzne zaburzenie zdolności matematycznych w kontekście prawidłowego rozwoju umysłowego (Oszwa 2005, 21). Precyzując definicję specyficznych trudności w uczeniu się matematyki E. Gruszczyk-Kolczyńska (1996a, 6) podaje, że w przypadku tego zaburzenia uczniowie doświadczają większych niż przeciętnie trudności w zakresie rozumienia matematycznego sensu zadań i dostrzegania zależności między liczbami, a ich niska odporność emocjonalna nie pozwala im wytrzymać napięć związanych z uczeniem się matematyki, które jest w dużej mierze oparte na rozwiązywaniu zadań matematycznych. Trudnościom tym towarzyszą często zaburzenia w zakresie psychomotoryki: obniżona spostrzegawczość wzrokowa, słuchowa oraz sprawność manualna.

Uczniowie ze specyficznymi trudnościami w czytaniu, pisaniu i liczeniu dysponują jednak potencjałem intelektualnym, który pozwala im na przyswajanie i utrwalanie wiedzy i umiejętności szkolnych, doświadczają natomiast większych niż inni uczniowie, specyficznych trudności o charakterze fragmentarycznym. Kluczowym czynnikiem wspierającym dziecko jest przeprowadzenie wczesnej diagnozy, która powinna obejmować przesiewowe badanie w kierunku ryzyka dysleksji w wieku 5-6 lat oraz badanie w kierunku dysleksji w wieku 8-9 lat (Bogdanowicz 2005), a także badanie dojrzałości do uczenia się matematyki przed rozpoczęciem nauki w szkole, w wieku 6-7 lat (Gruszczyk-Kolczyńska 1996a). Analiza wyników tych wczesnych badań oraz wczesne rozpoczęcie terapii pozwala w wielu przypadkach na wyeliminowanie lub znacząco zminimalizowanie trudności doświadczanych przez ucznia, co umożliwi pełne wykorzystanie predyspozycji intelektualnych i osiągnięcie sukcesu edukacyjnego.

Sytuacja uczniów z niespecyficznymi trudnościami w nauce jest zupełnie inna. Doświadczają oni poważnych trudności w uczeniu się czytania, pisania i liczenia, jednak źródłem

tych trudności nie są zaburzenia fragmentaryczne, charakterystyczne dla dysleksji, dysgrafii czy dyskalkulii, ale zaburzenia bardziej złożone, obejmujące wiele sfer funkcjonowania poznawczego, emocjonalnego i społecznego dziecka. Zazwyczaj tę grupę uczniów nazywamy uczniami dolnej normy intelektualnej.

Jest to grupa dzieci i młodzieży, które z jednej strony w jednoznaczny sposób przynależą do kategorii uczniów w normie intelektualnej, jednak osiągając w teście inteligencji WISC-R wartości pomiędzy 70-84 punktów nie dysponują predyspozycjami intelektualnymi, które pozwoliłyby im bez przeszkód, samodzielnie i skutecznie realizować program nauczania w szkole ogólnodostępnej. Wymagają zatem systematycznej pomocy psychologiczno-pedagogicznej w formie zajęć korekcyjno-kompensacyjnych oraz dydaktyczno-wyrównawczych, bądź też przeniesienia (trwałego lub czasowego) do klas wyrównawczych lub terapeutycznych.

J. Kostrzewski i I. Wald (1981) wyróżniają w tej grupie pięć podgrup uczniów:

- *dzieci i młodzież zaniedbane pedagogicznie*: ich trudności w nauce wynikają najczęściej z braku wiadomości, które posiadałyby, gdyby wychowywały się w środowisku bardziej korzystnym wychowawczo, istotnym problemem tej grupy jest pozostawanie w błędnym kole ubóstwa kulturowego (por. Kwieciński 1990);
- *dzieci i młodzież z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim*, które na skutek starannej stymulacji domu rodzinnego, ze względu na wysokie wyniki w niektórych podtestach testu inteligencji (np. w zakresie słownictwa) osiągają globalny wynik sytuujący ich w normie intelektualnej;
- *dzieci i młodzież ze sprzężonymi deficytami parcjalnymi*, które osiągają niskie wyniki w zakresie kilku kategorii testu inteligencji (np. spostrzeganie wzrokowe czy słuchowe), przy wysokich wynikach w innych kategoriach;
- *dzieci i młodzież o powolnym przebiegu funkcji intelektualnych*, które osiągają niskie wyniki w tych podtestach, gdzie mierzony jest czas przeznaczony na wykonanie poszczególnych zadań;
- *dzieci i młodzież o inteligencji niższej niż przeciętna* – w sensie ścisłym, którzy osiągają niskie wyniki w większości podtestów, a żadne z uprzednio wymienionych uwarunkowań nie tłumaczy takiego wyniku.

Psychospołeczna charakterystyka funkcjonowania uczniów tej grupy jest złożona. Kwaśniewska i Wojnarska (2001) uznają, że ich głównym problemem jest wolne tempo pracy intelektualnej i mniejsza samodzielność poznawcza. Zaburzona jest także zazwyczaj pamięć słuchowa, która cechuje się mniejszym zakresem, mniejszą wiernością i trwałością (Wojnarska 2001). Osłabione są także inne funkcje (Kostańska 1995): gorzej rozwinięta jest zdolność do myślenia abstrakcyjnego, małe są zdolności prowadzenia analizy, wyodrębniania cech istotnych, uogólniania, rozumienia związków przyczynowo-skutkowych i wnioskowania logicznego. Dominuje pamięć mechaniczna, która jednak jest mało wierna i ma ograniczoną pojemność, charakterystyczna jest także koncentracja tych uczniów na zadaniach praktycznych i doświadczeniu sporych trudności w zakresie radzenia sobie z zadaniami wymagającymi myślenia abstrakcyjnego.

Od pierwszych dni nauki szkolnej dzieci te doznają trudności w zakresie uczenia się i doskonalenia umiejętności czytania, pisania i liczenia. Dzieje się tak pomimo ich początkowo dużej motywacji do uczenia się i dużego wysiłku w trakcie pracy intelektualnej. Trud-

nościom intelektualnym towarzyszą często trudności emocjonalne, wynikające z przeżywania frustracji, niepokoju i lęku szkolnego, które w złożonej formie mogą prowadzić do rozwinięcia się fobii szkolnej. Dużą trudnością dla tych uczniów jest także rozumienie norm społecznych, które często przecież opierają się na rozumieniu komunikatów językowych.

Z badań Witkowskiego (1993) wynika, że uczniowie o inteligencji niższej niż przeciętna narażeni są, oprócz trudności w nauce, na przeżywanie wielu dodatkowych sytuacji trudnych. Największe ich nasilenie obserwowane jest w sferze osobowościowej: odczuwają oni swoją pozycję społeczną jako coś nienormalnego, pragną więc być podobnymi do innych, martwią się swoją sytuacją i obwiniają siebie samych za swoje niepowodzenia, wykazują podwyższony niepokój, osłabioną motywację do pracy, mają negatywny obraz siebie. Również w sferze rodzinnej nasilenie problemów jest większe niż u ich rówieśników: uczniowie mają świadomość bycia dla swoich rodziców ciężarem, osobą, która nie spełnia pokładanych w nich oczekiwań. Z drugiej strony młodzi ludzie martwią się także o swoją przyszłą rodzinę: czy zostaną przez kogoś wybrani jako ktoś atrakcyjny w roli przyszłego męża/zony, czy będą w stanie zdobyć wykształcenie umożliwiające im znalezienie i wykonywanie pracy pozwalającej utrzymać rodzinę. Młodzi ludzie z tej grupy przeżywają także liczne problemy w dwóch kolejnych badanych przez T. Witkowskiego sferach: zawodowej i społecznej. Podstawowym problemem jest skrępowanie i zażenowanie w sytuacjach nawiązywania nowych znajomości: uczniowie zastanawiają się nad tym, co inni o nich myślą, jak są postrzegani przez rówieśników. Chcieliby być osobami bardziej popularnymi, ale mają też świadomość ograniczonej własnej atrakcyjności wynikającej z faktu osiągania niskich wyników w nauce. Te problemy ograniczają także ich pozycję w zespole klasowym, a uczniowie przewidują, że będą one również przyczyną trudności w trakcie poszukiwania pracy.

2. Znaczenie relacji z rówieśnikami dla rozwoju poznawczego i społecznego ucznia z niespecyficznymi trudnościami w nauce ⁽²⁾

W okresie nauki szkolnej relacje z rówieśnikami stają się coraz istotniejsze dla prawidłowego rozwoju młodego człowieka. Heller (1985, w: Sarason i in. 1990) wylicza następujące czynniki przemawiające za szczególnym znaczeniem tych relacji:

- rówieśnicy dają uczniowi poczucie społecznego osadzenia,
- członkostwo w grupie daje poczucie przynależności i przywiązania,
- rówieśnicy są źródłem emocjonalnego poczucia wartości, dają osobie przeświadczenie, że jest doceniana przez tych, których uważa za znaczących w swoim życiu,
- rówieśnicy, dostarczając informacji i pomocy w rozwiązywaniu problemów, są źródłem zdolności do podejmowania działań,
- relacje z rówieśnikami są okazją do uczenia się wzajemności w kontaktach, jako że relacje między młodymi osobami w tym samym wieku są przykładem relacji symetrycznej, gdzie partnerzy mają te same prawa i możliwości działania; ta wzajemność relacji i obopólne zrozumienie stanowią o atrakcyjności rówieśników dla dzieci i młodzieży.

² Podrozdziały 2 i 3 przygotowano na podstawie wcześniejszej publikacji: E. Domagała-Zysk (2004). *Autonomia czy odłączenie? O roli osób znaczących w życiu młodzieży gimnazjalnej z trudnościami w nauce*. Lublin: Wydawnictwo TN KUL.

Prawidłowe relacje z rówieśnikami są uczniowi potrzebne do właściwego rozwoju psychospołecznego, ale także intelektualnego: zapewniają uczniom poczucie bezpieczeństwa, podnoszą poczucie własnej wartości, zaspakajają potrzebę bliskości i przynależności. Zostało to dostrzeżone np. w badaniach Barrera i współpracowników (1993): te nastolatki, które opisywały swoje przyjaźnie w bardziej pozytywny sposób, charakteryzowały się wyższym poczuciem wartości siebie i rzadziej zauważano u nich zaburzenia emocjonalne (za: Berndt, Keefe 1995). Dzięki tym cechom następuje rozwój kompetencji społecznych, uczniowie uczą się funkcjonowania w różnych rolach społecznych i doświadczania różnych postaw i emocji: podziwu, szacunku, ale także odrzucenia i izolacji (Asher, Parker 1989, za: George, Hartmann 1996). Relacje rówieśnicze, podobnie jak relacje z rodzeństwem, uczą podejmowania współpracy, ale też asertywności i dowodzenia swoich racji.

Rówieśnicy wpływają także bezpośrednio na proces uczenia się, np. na ilość czasu, który dzieci i młodzież poświęcają uczeniu się – zauważono tę zależność np. w badaniach Berndt, Laychak i Park (1990, za: Wentzel i Caldwell 1997). Na związek pozostawania w relacji przyjaźni i efekty edukacji szkolnej zwracają uwagę także inni badacze: potwierdzają oni, że uczniowie mający pozytywne, przyjacielskie relacje z innymi charakteryzują się lepszym zachowaniem się w szkole i wyższymi wynikami nauczania niż ci, którzy nie mieli bliskich przyjaciół (zob. Cauce, 1986, Dubov i Tisak 1989). Także Berndt i K. Keefe (1995) stwierdzili, że uczniowie, którzy charakteryzowali swoją przyjaźń w pozytywnych terminach byli bardziej zaangażowani w naukę szkolną (por. też Epstein 1989, za: Wentzel i Caldwell 1997).

Ważnym elementem każdej szkoły jest panująca w niej atmosfera. Może ona wzbudzać pozytywne emocje, ale może też być miejscem kojarzonym z lękiem, przemocą, mobbingiem. Wszystkie te sytuacje, jak zauważają badacze, wiążą się przede wszystkim z zachowaniami rówieśników. Berndt i Keefe (1992, za: Urdan 1997). Wentzel i Caldwell (1997) prowadziły szeroko zakrojone badania nad zależnościami między nastoletnimi przyjaźniami, akceptacją ze strony rówieśników i przynależnością do grupy rówieśniczej, a wynikami w nauce mierzonymi średnią ocen. Stwierdziły, że zarówno dla chłopców jak i dziewcząt istnieje pozytywna zależność między odwzajemnioną przyjaźnią, akceptacją rówieśniczą i przynależnością do grupy rówieśniczej, a wysokimi wynikami w nauce. Autorki twierdzą, że spójne i silnie wspierające grupy rówieśnicze mogą być dla dzieci i młodzieży środowiskiem szczególnie silnie wpływającym na osiągnięcie wysokich lub niskich wyników w nauce.

W badaniach stwierdzono także szczególnie istotne znaczenie kompetencji społecznej: uczniowie, którzy na początku pobytu w nowej szkole łatwo nawiązują nowe relacje, mają większe szanse, by znaleźć się w grupie osób dobrze uczących się. Badania Berndta i Keefe (1995) pokazały, że kiedy w przeprowadzanych na początku roku szkolnego badaniach uczniowie twierdzili, że mają bliskich i serdecznych przyjaciół, ich zaangażowanie w naukę rosło wraz z upływem roku szkolnego. Nastolatki opisujące swoją przyjaźń w bardziej negatywny sposób charakteryzowały się z kolei mniejszym zaangażowaniem w naukę i częściej zachowywały się w sposób naganny. Odwrotnie niż grupa uczniów zaangażowanych w przyjaźnie o pozytywnym charakterze, nastolatki opisujące w jesieni swoją przyjaźń w negatywnych kategoriach, w ciągu roku szkolnego zwiększały ilość zachowań nieakceptowanych społecznie. Szczególnie dotyczyło to tych osób, które opisywały swą przyjaźń w kategoriach negatywnych (kłótnie i inne zaburzenia w relacji), ale jednocześnie traktowały ją jako źródło dużego wsparcia emocjonalnego. Zdaniem Berndta i Keefe (1995) zależność ta zachodzi

dlatego, że przyjaciele zwykle stają się do siebie podobni, jako że wzajemnie wywierają na siebie wpływ. Ta potocznie znana prawda („Z kim przestajesz, takim się stajesz”) znalazła odzwierciedlenie w przeprowadzonych przez powyższych autorów badaniach. Poza stwierdzeniem podobieństwa par przyjacielskich co do wyników w nauce i zachowania się, autorzy wykazali, że nauczyciele oceniając zaangażowanie uczniów w proces uczenia się i ich zachowanie często oceniali grupy przyjacielskie bardzo podobnie, bardziej podobnie niż robili to uczniowie. To upodabnianie uczniów do siebie dotyczyło zwłaszcza charakterystyki zachowań negatywnych. Zauważono także różnice między płciami. Dziewczęta w parach przyjacielskich były postrzegane jako bardziej podobne do siebie niż chłopcy. Stwierdzono także, że grupy przyjacielskie charakteryzują się dużym stopniem podobieństwa w zakresie nauki szkolnej, np. co do postawy względem szkoły, planów dalszej edukacji, zachowania się oraz wyników w nauce (Epstein 1983, za: Akers i in. 1998, Berndt, Keefe 1995). Wpływ rówieśników może mieć charakter bezpośredni, odbywać się dzięki wspólnemu wykonywaniu zadań albo pomocy w nauce, lub charakter pośredni, dokonując się przez udzielanie i doznawanie wsparcia emocjonalnego.

Z drugiej strony to osiągnięcia szkolne są powodem przynależności ucznia do określonej grupy, „paczki” w klasie. Chęć należenia do określonej grupy może więc być motywem większych starań o osiągnięcie lepszych stopni. Epstein (1989, za: Urdan 1997) sądzi, że przy wyborze przyjaciół uczniowie zwracają uwagę na podobieństwo postaw w stosunku do szkoły, a z czasem u osób będących przyjaciółmi te postawy stają się coraz bardziej podobne. Nowi przyjaciele są wybierani pod wpływem tych zmodyfikowanych postaw. Kinderman (1993, za: Urdan 1997) twierdzi na podstawie badań, że motywacja do nauki u członków grupy rówieśniczej osiąga bardzo podobny poziom i jest relatywnie stała w ciągu roku szkolnego. Zdaniem Kindermana młodzież na początku roku szkolnego tworzy grupy rówieśnicze uwzględniając poziom motywacji do nauki, nowi zaś członkowie przyjmowani są wtedy, gdy prezentują podobny poziom motywacji lub wyrażają chęć jego zmiany w związku z przynależnością do określonej grupy rówieśniczej. Z badań Urdana (1997) także wynika, że uczniowie osiągający wysokie wyniki w nauce wybierają na przyjaciół uczniów ceniących podejmowanie wysiłku szkolnego i osiągnięte w szkole sukcesy, podczas gdy uczniowie słabsi jako przyjaciół wybierali częściej uczniów negatywnie ustosunkowanych do podejmowania wysiłku i osiągnięcia sukcesów.

Podsumowując zaprezentowane badania należy stwierdzić, że rówieśnicy odgrywają istotną rolę nie tylko w zakresie kształtowania relacji społecznych, ale wspierają się wzajemnie – lub też demotywują – w zakresie nauki szkolnej. Jednocześnie wyniki badań wskazują, że uczniowie z trudnościami w nauce doświadczają większych niż inni uczniowie trudności w relacjach z rówieśnikami.

3. Trudności w relacjach z rówieśnikami doświadczane przez uczniów z trudnościami w nauce

Trudno określić jest jednoznacznie rodzaj związku między trudnościami w uczeniu się i trudnościami w relacjach z kolegami i koleżankami ze szkoły. W niektórych przypadkach może być tak, że trudności w uczeniu się są podstawą nie tylko niepowodzenia w nauce,

ale zaburzają także relacje społeczne. Z drugiej strony, kiedy uczeń doświadcza trudności w relacjach, obniża się jego motywacja do uczenia się i pojawiają się trudności w nauce. Zjawiska te były także przedmiotem badań naukowych (por. Siperstein 1997, George, Hartmann 1996, Steinberg, Dornbusch i in. 1992, Domagała-Zyśk 2004). Ich wyniki wskazują, że grupa uczniów z trudnościami w uczeniu się przeżywa duże trudności w nawiązywaniu i podtrzymywaniu kontaktów społecznych z rówieśnikami. Można też przyjąć, że to przeżywane przez tych uczniów trudności w zakresie relacji z rówieśnikami są przyczyną pojawiania się i narastania trudności w nauce. Stwierdzono bowiem, że uczniowie z trudnościami w uczeniu się charakteryzują się znacząco wyższym poziomem samotności niż ich rówieśnicy. Przewidują także, że w przyszłości również będą osobami samotnymi, co w negatywny sposób wpływa na ich funkcjonowanie społeczne (Tur-Kaspa, Weisel, Seger 1998).

Wiele badań wskazuje także na fakt, że uczniowie z trudnościami w nauce osiągają w badaniach socjometrycznych znacznie niższe wyniki niż ich rówieśnicy, są odrzucani, ignorowani i ogólnie mniej popularni wśród rówieśników, a postawy odrzucające są szczególnie częste w stosunku do słabiej uczących się dziewcząt (Pearl, Donahue, Bryan 1986). Charakteryzując tę grupę uczniów Deptuła (1997) pisze o szeregu cech, które utrudniają tym uczniom nawiązywanie poprawnych relacji z innymi, a co się z tym łączy, efektywną pracę intelektualną. Dzieci odrzucane przez rówieśników radzą sobie znacznie gorzej w wielu sytuacjach społecznych, z powodu słabiej rozwiniętej kompetencji społecznej, rozumianej jako „zdolność do podejmowania celów osobistych, takich jak zawieranie przyjaźni” (Argyle 1994, za: Deptuła 1997). Do najważniejszych z nich zaliczono: reagowanie na próby nawiązania kontaktu ze strony rówieśnika, reagowanie na porażkę i na sukces, respektowanie norm grupy rówieśniczej i dostosowywanie się do wymagań nauczyciela, zarówno w zakresie dyscypliny, jak i uczenia się (Dodge, McClaskey, Feldman, za: Deptuła 1997). Uczniowie nieakceptowani przez rówieśników gorzej radzą sobie w sytuacjach nawiązywania i podtrzymywania relacji z innymi, mają też mniejsze umiejętności społeczne w zakresie rozwiązywania konfliktów. Mamy tu więc do czynienia z błędnym kołem: brak kompetencji społecznej utrudnia znalezienie przyjaciół, a z kolei brak przyjaciół uniemożliwia rozwijanie kompetencji społecznej.

Badania nad zakresem i jakością relacji z rówieśnikami w grupie uczniów gimnazjum prowadziła Domagała-Zyśk (2004). Tematem badań było określenie roli osób znaczących w życiu uczniów z trudnościami w nauce oraz porównanie wyników osiąganych przez uczniów z trudnościami z wynikami uczniów osiągającymi bardzo wysokie wyniki w nauce. Analiza zebranego materiału badawczego wskazuje na fakt, że uczniowie z trudnościami w nauce (N=100) rzadziej niż uczniowie z wysokimi wynikami w nauce wybierają jako osoby znaczące rówieśników, szczególnie rzadko czynią to chłopcy. Koledzy i przyjaciele uczniów z trudnościami to istotnie częściej osoby spoza klasy i szkoły, natomiast uczniowie bez trudności częściej wskazywali na fakt posiadania kolegów z tej samej klasy i szkoły. Wynik ten można bezpośrednio powiązać z osiągnięciami w nauce – uczniowie z trudnościami rzadziej mają przyjaciół w tej samej klasie/szkole, a więc rzadziej doświadczają od nich wsparcia na terenie szkoły, w sytuacjach związanych z uczeniem się, przez co szkoła staje się miejscem mało przyjaznym. Zaobserwowano także różnice w zakresie charakteryzowania przyjaciół: uczniowie z trudnościami w nauce nadawali im znacznie mniej pozytywnych cech niż uczniowie bez trudności. Może to wskazywać zarówno na niską jakość istnieją-

cych przyjaźni, jak i na trudności w zakresie werbalizowania swoich uczuć i przekonań, co w konsekwencji także utrudnia relacje społeczne. Uczniowie z trudnościami zwracają także uwagę na fakt, że w swoich przyjaźniach nie czują się traktowani po partnersku, ale w sposób paternalistyczny, z wyższością: raczej jak osoby, którym należy pomagać, niż jako równoprawni uczestnicy różnych sytuacji klasowych. W analizowanych tutaj badaniach uczniowie określali także, w jakim zakresie doświadczają od swoich przyjaciół wsparcia szkolnego i wsparcia społecznego. Wyniki okazały się znaczące: uczniowie z trudnościami w nauce rzadziej niż ci z sukcesem edukacyjnym otrzymują wsparcie w uczeniu się: ich przyjaciele nie oczekują od nich dobrych ocen, nie interesują się ich ocenami i nie umieją zaradzić w sytuacjach trudnych.

4. Wspieranie kształtowania się relacji rówieśniczych uczniów z trudnościami w nauce

W pracy z uczniami o niespecyficznymi trudnościami szkolnymi szczególnie istotne są oddziaływania nie tylko wspierające takiego ucznia dydaktycznie, ale przede wszystkim emocjonalnie i społecznie. W odróżnieniu od pozostałych grup dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, ci uczniowie nie są w stanie, nawet przy ogromnym wkładzie pracy własnej, kompetentnej pomocy rodziców i nauczycieli, przekroczyć pewnych ograniczeń, które uniemożliwiają im osiągnięcie wysokich ocen. Istotne jest więc organizowanie pomocy o charakterze dydaktycznym, ale też pomocy w zaakceptowaniu własnych ograniczeń i wyszukaniu w biografii ucznia mocnych stron, umiejętności i predyspozycji (np. zdolności plastycznych lub muzycznych albo też praktycznych, takich jak wykonywanie prostych napraw domowych czy pieczenie ciast), które pomogą uczniowi na etapie edukacji gimnazjalnej czuć się kompetentnym członkiem społeczności, a w przyszłości wyznaczą profil poszukiwania zawodu.

Współcześnie stosunkowo wcześniej możliwe jest rozpoznanie trudności bądź szczególnych zdolności posiadanych przez dziecko. Można wykorzystać w tym celu specjalne metody diagnostyczne, ale często tradycyjna metoda nominacji nauczycielskiej czy pedagogicznej pozwala na wskazanie dzieci ryzyka edukacyjnego już w przedszkolu. Taka wczesna diagnoza stać się może podstawą dla wczesnej interwencji (terapii). Powinna ona obejmować nie tylko kształcenie kompetencji poznawczych, ale także osobowościowych oraz wczesne rozpoznanie mocnych stron ucznia.

Skuteczną formą wsparcia uczniów z trudnościami w przedszkolu i szkole podstawowej może być wykorzystanie samodzielnie przez dziecko przygotowanych gier planszowych. Zdaniem Gruszczyk-Kolczyńskiej (1996b, 7-39) kształtują one w dziecku nie tylko oczekiwane kompetencje szkolne, np. matematyczne, ale przede wszystkim rozwijają dojrzałość emocjonalną: uczą wygrywać, ale i przegrywać, przyjmować reguły i dotrzymywać umów, współpracować w grupie, czekać na swoją kolejkę, zgłaszać twórcze pomysły, ale i negocjować przyjęcie rozwiązań zaproponowanych przez inne osoby. Gry pozwalają także poznać zainteresowania dziecka, ponieważ ich tematyka będzie wynikała z pasjonowania się przez dziecko określonym tematem. Czas wspólnej pracy nad przygotowaniem planszy stwarza także okazję do rozmów, które pozwalają lepiej poznać dziecko, zrozumieć jego trudności i zdefiniować mocne strony.

Sam styl pracy dydaktycznej może też mieć wymiar terapeutyczny. Dla ucznia z trudnościami korzystne będą formy pracy grupowej, w czasie ich trwania nabywa bowiem określoną wiedzę od rówieśników, którzy często mówią językiem bardziej zrozumiałym niż nauczyciele i w związku z tym uczniowie z trudnościami mają większą odwagę zadawać pytania. Jednocześnie jednak, praca grupowa jest szkołą nawiązywania relacji i współpracy nad określonym zadaniem, obniża także poziom stresu związany z uczeniem się. Praca w grupach umożliwia także nabycie strategii uczenia się poprzez obserwację działania zdolniejszych kolegów i koleżanek, jednak, jak zwraca uwagę Skrzetuska (2012), uczeń niepełnosprawny (z trudnościami) nie może funkcjonować w grupie tylko jako odbiorca wsparcia, ale powinien mieć stworzone szanse do bycia aktywnym uczestnikiem prac grupy, także wnoszącym swój wkład w ogólny rezultat prac. Badania nad znaczeniem pracy grupowej dla funkcjonowania uczniów z trudnościami prowadzili Nichols i Miller (1994). Ich wyniki pokazały, że praca w grupie rówieśniczej jest również okazją do zmiany motywacji uczenia się. Uczniowie słabsi wykazują wtedy zainteresowanie osiągnięciem dobrych wyników nie tylko przez całą grupę, ale i przez nich osobiście, chętniej podejmują zadania wymagające wysiłku intelektualnego, nie zniechęcają się łatwo w obliczu trudności. Kiedy grupa osiąga sukces, wzrasta również samoocena własnych możliwości intelektualnych u uczniów słabszych. Odnoszenie sukcesów sprawia też, że nauka zaczyna sprawiać im przyjemność, co jest warunkiem narodzenia się motywacji wewnętrznej, chęci uczenia się dla samej przyjemności zdobywania wiedzy.

Obiecującą formą pracy z uczniem z trudnościami w nauce może okazać się też tutoring rówieśniczy (Pawlak 2009), który polega na wzajemnym uczeniu się dzieci. W odniesieniu do uczniów z trudnościami w nauce warto wykorzystać metodę tutoringu organizując takie sytuacje edukacyjne, w których uczeń z trudnościami będzie wyjaśniał młodszemu koledze lub rodzeństwu materiał, który ma być przez niego opanowany. Taka sytuacja pozwala na odniesienie sukcesu i może stać się czynnikiem mobilizującym ucznia do dalszej pracy.

Pomocną w udzielaniu wsparcia uczniom z trudnościami może być wykorzystywana szeroko w zarządzaniu zasobami ludzkimi w biznesie teoria 34 talentów Buckingham i Clifton (2009). Teoria oparta jest na szeroko zakrojonych badaniach prowadzonych przez Instytut Gallupa, których celem było określenie czynników, dzięki którym niektórzy ludzie osiągają sukces w pracy zawodowej. Analiza wywiadów przeprowadzonych z dwoma milionami osób pozwoliła na określenie, że sukces osiągamy dzięki pielęgnacji posiadanych talentów, wrodzonych cech sposobu myślenia i zachowania. Istotny jest jednak fakt, że poprzez talent nie rozumie się jedynie wybitnych zdolności artystycznych czy też poznawczych, ale także talenty pomagające w budowaniu znaczących relacji z innymi, np. talent organizatorski, talent do aktywowania innych, talent do bycia odpowiedzialnym, zgodnym, współpracującym, integrującym innych czy też talent do bycia zdyscyplinowanym (pełna lista znajduje się w tab. 1). Teoria Buckingham i Clifton (2009) mówi, że każdy człowiek posiada co najmniej 5 takich talentów, zaś osiągnięcie sukcesu osobistego i zawodowego wiąże się nie tyle z eliminowaniem wad w swoim charakterze i pokonywaniem trudności, ile z rozwijaniem swoich mocnych stron (talentów). Przyjęcie takiej perspektywy w pracy z uczniem z trudnościami pozwala przede wszystkim na dokonanie diagnozy pozytywnej, w której pedagog koncentruje się nie na brakach i deficytach, ale mocnych stronach, na których można oprzeć proces edukacji. Takie podejście jest szalenie istotne szczególnie w pracy

z uczniami z trudnościami w nauce, ponieważ w ich sytuacji bardzo trudno jest pokonać trudności intelektualne, w wielu sytuacjach jest to po prostu niemożliwe i intelektualne predyspozycje ucznia przez cały okres edukacji pozostają na niskim poziomie. Wykorzystanie teorii 34 talentów może jednak pomóc uczniowi, jego rodzicom i wychowawcom odkryć, że posiada on talenty inne niż sprawność poznawcza. Pielęgnowanie tych talentów da satysfakcję i pomoże przygotować się do przyszłej pracy zawodowej i samodzielnego życia.

Tab. 1. Lista 34 talentów wg. Buckingham i Cliford (2009)

Rozwijanie innych	Rozwaga	Intelekt
Aktywator	Rozwijanie innych	Zbieranie
Elastyczność	Dyscyplina	Uczenie się
Analitik	Empatia	Maksymalizacja
Organizator	Bezstronność	Optymista
Pryncypialność	Ukierunkowanie	Bliskość
Dowodzenie	Wizjoner	Odpowiedzialność
Komunikatywność	Zgodność	Naprawianie
Rywalizacja	Odkrywczość	Wiara w siebie
Współzależność	Integrator	Poważanie
Kontekst	Indywidualizacja	Strateg
		Czar

Rodzice i nauczyciele uczniów z niespecyficznymi trudnościami w nauce, rozczarowani brakiem efektów w terapii tradycyjnej często szukają nowych, nierzadko alternatywnych sposobów pracy z uczniem, chcąc za wszelką cenę osiągnąć poprawę w jego funkcjonowaniu. Nierzadko, niestety, prowadzi to do wyboru metod z pogranicza magii i okultyzmu, które nie tylko nie przynoszą realnej poprawy funkcjonowania dziecka, ale mogą szkodzić jego rozwojowi. Taką metodą jest np. Metoda Kinezylogii Edukacyjnej Paula Denisona (Posacki 2007, Oszustowicz 2009). Polega ona na wykonywaniu pewnego rodzaju ćwiczeń fizycznych, których celem jest uaktywnienie prawej półkuli mózgowej. Zabieg ten, zdaniem autorów metody, w istotny sposób polepsza koncentrację uwagi i ogólne funkcjonowanie poznawcze dziecka. W opisie metody zawarty jest program *maksymalizmu terapeutycznego*, w którym obiecuje się, że po zastosowaniu się do reguł terapii znikną wszelkie problemy w nauce, a zachowanie dziecka zmieni się na tyle, że będzie mogło ono spontanicznie nawiązywać trwałe i satysfakcjonujące relacje z innymi osobami i cieszyć się pełnią życia. Zdaniem naukowców metoda ta nie ma jednak żadnych podstaw naukowych (Grabowska 2009) i w związku z tym ćwiczenia nie mogą być skuteczne. Co więcej, jak ocenia Posacki (2007), proponowane ćwiczenia nie tylko realnie nie przynoszą obiecywanych efektów, ale stanowią wprowadzenie w świat magii i okultyzmu, co może dla ucznia i jego rodziców okazać się błędną ścieżką, niszczącą ich życie psychiczne i duchowe.

Wszystkie wyżej wymienione formy pracy z uczniem z niespecyficznymi trudnościami w nauce służą nie tylko podniesieniu poziomu jego wiedzy, ale także pozwalają mu nabyć określone kompetencje społeczne: dojrzałość emocjonalną, umiejętność współpracy w grupie, umiejętność radzenia sobie z porażkami, doświadczenie poczucia sukcesu.

Zakończenie

W artykule przedstawiono problemy doświadczane przez uczniów z niespecyficznymi trudnościami w uczeniu się, w kontekście ich relacji rówieśniczych. Wskazano na uwarunkowania tego typu trudności oraz charakterystyczne cechy funkcjonowania tej grupy uczniów. Naturalną potrzebą dzieci i młodzieży jest nawiązywanie relacji rówieśniczych, jednak uczniowie z niespecyficznymi trudnościami w nauce doświadczają wielorakich trudności w zakresie nawiązywania i podtrzymywania relacji rówieśniczych. W kontekście powyżej zasygnalizowanego zróżnicowania, szczególnego znaczenia nabierają programy indywidualizacji pracy z uczniem z trudnościami w nauce wynikające z nowej *Podstawy programowej kształcenia ogólnego* z dnia 23.12.2008, które powinny także zawierać działania na rzecz integracji dzieci z niespecyficznymi trudnościami w nauce z rówieśnikami. Kończąc artykuł wnioski praktyczne zawierają wskazówki dla rodziców i nauczycieli, tak, aby mogli oni wspierać ucznia w rozwijaniu nie tylko jego kompetencji poznawczych, ale także społecznych.

Bibliografia

- Akers, J.F., Jones, R.M., Coyle, D.D. (1998). *Adolescent friendship pairs*. "Journal of Adolescent Research", 13, 2, 178-201.
- Barrera M., Chassin L., Rogosch F. (1993). Effects of social support and conflict on adolescent children of alcoholic and non-alcoholic fathers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 602-612.
- Berndt T.J., Laychak A.E., Park K. (1990). *Friends' influence on adolescents' academic achievement motivation: An experimental study*. "Journal of Educational Psychology", 82, 664-670.
- Berndt, T. J., Keefe, K. (1995). Friends' influence on adolescents adjustment to school. *Child Development*, 66, 1312-1329.
- Bogdanowicz M. (2005). *Ryzyko dysleksji. Problem i diagnozowanie*. Gdańsk: Harmonia.
- Bogdanowicz M. (2006). *Dziecko z dysleksją w domu*, Gdańsk: Harmonia.
- Buckingham M. i Clifton D.O. (2006). *Teraz odkryj twoje silne strony*. Warszawa: MT Biznes.
- Buckingham M., C. Coffman (2003). *Po pierwsze: złam wszelkie zasady*, MT Biznes.
- Cauce, A.M. (1986). *Social networks and social competence*. "American Journal of Community Psychology", 14, 607-628.
- Council Recommendation on policies to reduce early school leaving* (28.06.2011), Official Journal of European Union C 191, 01, 1-6.
- Deptuła, M. (1997). *Szanse rozwoju psychospołecznego dzieci w zmieniającej się szkole*. Bydgoszcz.
- Domagała-Zyśk E. (2008). *Specyfika trudności i potrzeb doświadczanych przez dorosłe osoby z syndromem dysleksji*. W: G. Krasowicz-Kupis, I. Pietras *Zrozumieć, żeby pomóc. Dysleksja w ujęciu interdyscyplinarnym*. Gdynia: Operon, 231-241.
- Domagała-Zyśk E. (2008). *Uzdolnienia młodzieży a jej szanse na kulturową samorealizację*. W: W.F. Wawro *Młodzież a kultura życia w kontekstach społecznych*. Lublin: RW KUL, 181-198.

- Domagała-Zyśk E. (2009). *Osoby z trudnościami w uczeniu się – nowi wykluczeni w społeczeństwie wiedzy*. W: A. Krause, J. Rutkowiak (red), *Obszary społecznej marginalizacji – niepełnosprawność*. Olsztyn: Olsztyńska Szkoła Wyższa im. Józefa Rusieckiego, 165-172.
- Domagała-Zyśk E. (2012). *Dorośle osoby z trudnościami w czytaniu i pisaniu a idea kształcenia ustawicznego*. W: Wołosiuk B., Nowak M. *Kształcenie zawodowe i ustawiczne a potrzeba rynku*. Biała Podlaska: Wydawnictwo PSW JPPII, 87-107.
- Domagała-Zyśk E. (2004). *Autonomia czy odłączenie? O roli osób znaczących w życiu młodzieży gimnazjalnej z trudnościami w nauce*. Lublin: Wydawnictwo TN KUL.
- Dubow, E.F., Tisak, J. (1989). *The relation between stressful life events and adjustment in elementary school children: The role of social support and social problem solving skills*. "Child Development", 60, 1412-1423.
- George, T.P., Hartmann, D.P. (1996). *Friendship networks of unpopular, average, and popular children*. "Child Development", 67, 2301-2316.
- Gindrich P. (2001). *Nasilenie się zjawiska specyficznych i niespecyficznych trudności w uczeniu wśród uczniów szkół masowych w świetle wyników ankiety*, w: D. Osik, A. Wojnarska *Wspomaganie rozwoju uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Lublin: UMCS.
- Grabowska A. (2006). *Opinia dotycząca podstaw naukowych metody „Kinezylogii Edukacyjnej” oraz konsekwencji jej stosowania*. Maszynopis, za: B. Oszustowicz (2009). *Kinezylogia edukacyjna – kontrowersyjna metoda terapii*. W: B. Oszustowicz, V. Lechta (2009). *Teoretyczne i praktyczne aspekty terapii pedagogicznej osób z niepełnosprawnością*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, s. 149-161.
- Gruszczyk-Kolczyńska E. (1996a). *Jak nauczyć dzieci sztuki konstruowania gier?* Warszawa: WSiP.
- Gruszczyk-Kolczyńska E. (1996b). *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kinderman T.A. (1993). *Natural peer groups as context for individual development: The case of children's motivation school*. "Developmental Psychology", 29,970-977.
- Kostańska L. (1995). *Procesy intelektualne i poznawcze dzieci o niższym od przeciętnego poziomie inteligencji – próba charakterystyki*, w: Z. B. Gaś *Psychologia wychowawcza stosowana. Wybrane zagadnienia*. Lublin: UMCS.
- Kostrzewski J., Wald I. (1981). *Podstawowe wiadomości o upośledzeniu umysłowym*. W: K. Kirejczyk (1981). *Upośledzenie umysłowe – pedagogika*. Warszawa: PWN.
- Kupisiewicz, Cz. (1996). *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Polska Oficyna Wydawnicza „BGW”.
- Kwaśniewska G., Wojnarska A. (2001). *Formy pomocy uczniom z inteligencją niższą niż przeciętna w przezwyciężaniu trudności i niepowodzeń szkolnych*. W: D. Osik, A. Wojnarska (2001). *Wspomaganie rozwoju uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 23-30.
- Kwieciński, Z. (1990). *Błędne koło ubóstwa kulturowego*. [W:] L. Witkowski (red.) *Ku pedagogii pogranicza* (s.12-024).Toruń: UMK.
- Nichols, J.D., Miller, R.B. (1994). *Cooperative learning and student motivation*. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 167-178.
- Osik D., Wojnarska A. (2001). *Wspomaganie rozwoju uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Lublin: UMCS.

- Oszustowicz B. (2009). Kinezylogia edukacyjna – kontrowersyjna metoda terapii. W: B. Oszustowicz, V. Lechta (2009). *Teoretyczne i praktyczne aspekty terapii pedagogicznej osób z niepełnosprawnością*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, s. 149-161.
- Oszustowicz B., Lechta V. (2009). *Teoretyczne i praktyczne aspekty terapii pedagogicznej osób z niepełnosprawnością*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Oszwa U. (2005). *Zaburzenia rozwoju umiejętności matematycznych. Problem diagnozy i terapii*. Kraków: Impuls.
- Oszwa U. (red.) (2008). *Wczesna diagnoza dziecięcych trudności w liczeniu. Wybrane zagadnienia*. Kraków: Impuls.
- Pawlak A. (2009) Tutoring dziecięcy w procesie nauczania-uczenia się dzieci siedmioletnich i ośmioletnich. Lublin: UMCS
- Pearl, R., Donahue, M., Bryan ,T. (1986). *Social Relationships of Learning Disabled Children*. [W:] J.K. Torgesen, B.Y.L. Wong (red.) *Psychological and Educational Perspectives on Learning Disabilities* (s. 193 – 220). London: Academic Press.
- Posacki A. (2007). *Psychologia i New Age. Psychologiczne terapie czy okultystyczne inicjacje?* Gdańsk: Wydawnictwo Arka Noego.
- Rimm S. (1994). *Bariery szkolnej kariery*. Warszawa: WSIP.
- Sarason, B. R. , Sarason, I.G., Pierce, G.R. (1990). *Social Support: an Interactional View*. New York: Willey & Sons.
- Siperstein, G.N., Leffert, J.S., Wenz-Gross, M. (1997). *The quality of friendships between children with and without learning problems*. "American Journal on Mental Retardation", 102,2,111-125.
- Skrzetuska E. (2012). *Dylematy koncepcji neonowoczesnej szkoły a niepełnosprawność ucznia*. W: Z. Palak, D. Chimicz, A. Pawlak (2012). *Wielość obszarów we współczesnej pedagogice specjalnej*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 53-64.
- Steinberg, L., Dornbusch, S.M., Brown, B.B. (1992). *Ethnic diversities in adolescent achievement. An ecological perspective*. "American Psychologist", 47, 6, 723-729.
- Tur-Kaspa, H., Weisel, A. (1998). *Attributions of feelings of loneliness of students with Learning disabilities*. "Learning Disability Research and Practice", 13, 2, 89-94.
- Tur-Kaspa, H., Weisel, A. (1998). *Attributions of feelings of loneliness of students with Learning disabilities. Learning Disability Research and Practice*, 13, 2, 89-94.
- Urda, T.C. (1997). *Examining the relations among early adolescent students' goals and friends' orientation toward effort and achievement in school*. "Contemporary Educational Psychology", 22, 165-191.
- Wentzel, K.R., Caldwell, K. (1997). *Friendships, peer acceptance, and group membership: relations to academic achievement in middle school*. "Child Development", 6, 1198-1209.
- Werner E. (1993). *Risk and resilience in individuals with learning disabilities: Lessons learned from Kauai longitudinal study*. "Learning Disabilities Research and Practice" 8, 28-34.
- Witkowski T. (1993). *Rozumieć problemy osób niepełnosprawnych*. Warszawa: MBDO.
- Wojnarska A. (2001). *Charakterystyka procesów pamięciowych dzieci z obniżoną sprawnością intelektualną*, w: D. Osik, A. Wojnarska (red.) *Wspomaganie rozwoju uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Lublin: UMCS.

Peer relationships of students with non-specific learning disorders

Summary:

Intellectual abilities and knowledge have started to be the most significant value in the contemporary world: the level of intellectual competencies, and storing and using different sources of knowledge are considered crucial points in getting a proper position in the world. These trends place a child with low educational outcomes in a very difficult situation, as they experience intellectual dysfunctions and at the same time they do not possess the capital to change it.

The article presents the school and educational situation of students with non-specific learning disorders. This is a group of students who experiences serious difficulties in learning and their intellectual capabilities are rather low. The author presents information about characteristic features of children with this syndrome, especially in the context of the significance the peer group possess for them and challenges in everyday relationship. Last part of the paper presents practical implications that might be useful in pedagogical work with this group of students.

Keywords: *non-specific school difficulties, school failure, school underachievement, peer group, low IQ.*

Małgorzata Knopik

Zaburzona komunikacja a relacje społeczne. Zagrożenia i strategie wsparcia

Streszczenie

Uczeń z zaburzeniami komunikacji jest szczególnie narażony na trudności związane z prawidłowym budowaniem relacji rówieśniczych. Jeśli bowiem podstawą kontaktów interpersonalnych jest dialog umożliwiający obu stronom przekazywanie i rozumienie swoich intencji, to wystąpienie nieprawidłowości w zakresie mowy bezpośrednio oddziałuje na jakość owych kontaktów. Dodatkowo, sytuacje wynikające z normalnego toku zajęć (ustne wykonywanie ćwiczeń, praca w grupach, recytacja wierszy, występy na akademiach) mogą w przypadku uczniów z trudnościami językowymi narazić ich na reperkusje społeczne (drwiny, przezwiska).

Artykuł ma na celu zaprezentowanie zagrożeń, jakie mogą pojawić się w rozwoju psychospołecznym ucznia z zaburzeniami komunikacji, takich jak: nieadekwatna samoocena, lęk społeczny, nadmierny samokrytycyzm, poczucie wyalienowania, stres związany z sytuacją ekspozycji społecznej, fobia szkolna, logofobia, brak akceptacji społecznej. Problemy te o charakterze endo- i egzogenym wzajemnie się warunkują, co znacząco zwiększa siłę ich wpływu. Oprócz szczegółowego omówienia powyższych zagrożeń, autorka prezentuje opracowane przez siebie zasady pracy z uczniami z zaburzeniami komunikacji. Z jednej strony można je potraktować jako zbiór podstawowych wytycznych organizujących pracę z zespołem klasowym, z drugiej zaś jako ogólne ramy formalne umożliwiające podjęcie indywidualnego trudu projektowania wsparcia dla tej grupy uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Słowa kluczowe: komunikacja, relacje społeczne, wsparcie

Wstęp

Komunikacja jest podstawowym sposobem istnienia człowieka jako istoty społecznej (Aronson, 2009). Stanowi żywiół, w którym zostajemy zanurzeni już w okresie prenatalnym (komunikacja matki z dzieckiem poprzez muzykę, lekturę bajek, dotyk, czy też same emocje przeżywane przez nią) i z którego nie jesteśmy w stanie wyrwać się tak, jak można by wyjść z pomieszczenia, gdzie jest zbyt duszno. Nie oznacza to jednak, że wobec komunikacji należy przyjąć postawę skrajnego determinizmu. Tak, jesteśmy skazani na komunikację, ale jednocześnie możemy sprawować nad nią kontrolę, twórczo ją kształtować zarówno zajmując stanowisko nadawcy (wpływamy na to, co i jak mówimy), jak i odbiorcy (posiadamy szeroką dozę autonomii interpretując komunikaty napływające do nas z zewnątrz).

Okazuje się jednak, że możliwości kreowania aktów komunikacyjnych mogą być ograniczone z powodu różnego rodzaju zaburzeń językowych o charakterze pierwotnym (zwią-

zanych bezpośrednio z wadami narządów artykulacyjnych lub niewłaściwie ukształtowanymi wzorcami wymowy) lub wtórnym (wynikających z innych dysfunkcji, np. upośledzenia umysłowego lub uszkodzenia słuchu). Podmiot wraz z nabywaniem doświadczeń społecznych spostrzega, że jego komunikacja (przez niego samego odbierana początkowo jako całkowicie normalna) postrzegana jest jako niezrozumiała, dziwna, czy wręcz upośledzona. Takie informacje zwrotne wykorzystywane są do budowania wiedzy o sobie samym stanowiącej istotę samooceny (Heckhausen, 1997). Zaburzenia komunikacyjne stanowią zatem bardzo poważny problem psychologiczny, gdyż dotknięty nimi człowiek zostaje pozbawiony swobody i poczucia kompetencji w wyrażaniu swych myśli, a jest to przecież nasza fundamentalna potrzeba jako istot posiadających samoświadomość.

Warto również zauważyć, że komunikacja służy adaptacji jednostki do otoczenia społecznego, pozwala jej zintegrować się ze światem, umożliwia poczucie przynależności do grupy. Tym samym, jako naturalną konsekwencję zaburzeń komunikacji uznać można zaburzone relacje społeczne, wystąpienie ryzyka wyalienowania i osamotnienia.

Niniejszy artykuł ma na celu zaprezentowanie różnych modeli komunikacji, a następnie w oparciu o te modele wyodrębnienie i opisanie potencjalnych zagrożeń wynikających z braku możliwości realizowania tak opisanej komunikacji przez uczniów, głównie szkół podstawowych. Zdiagnozowane zagrożenia stanowiąc będą podstawę sformułowania naczelnych zasad pracy z uczniami z zaburzeniami komunikacji i zaprojektowania konkretnych ćwiczeń mających na celu włączenie tych uczniów do zespołu klasowego.

1. Komunikacja językowa jako zjawisko społeczne

Termin „komunikacja” na dobre zadomowił się w języku potocznym i bywa używany w różnorodnych kontekstach. Warto zatem zastanowić się nad możliwie najbardziej spójną i precyzyjną jego definicją, którą można by z powodzeniem zastosować w odniesieniu do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Mikułowski-Pomorski rozróżnia takie terminy, jak: „komunikacja”, „komunikowanie” i „komunikowanie się”. Według niego komunikacja to proces porozumiewania się, zaś komunikowanie i komunikowanie się to dwa główne sposoby komunikacji. W pierwszym dochodzi do pośredniego kontaktu między nadawcą a odbiorcą komunikatu (np. poprzez środki masowego przekazu), w drugim zaś występuje bezpośrednia wymiana sygnałów (Mikułowski Pomorski, 1999). Najbardziej ogólną jednak definicję komunikacji znaleźć można u M. Bense’a, który inspirował się klasyczną teorią znaku Peirce’a: *komunikacja jest trójargumentową funkcją bytową/funktozem, w który trzeba wstawić: znak, nadawcę i odbiorcę, aby funkcja zadziałała* (Bense, 1980, 54). Bense nie wnika w intencje podmiotów-członów komunikacji, pomija aspekt bezpośredniej wymiany znaczeń, czy porozumiewania się, skupiając się przede wszystkim na logicznej stronie relacji. Podkreślić jednak należy traktowanie komunikacji jako funkcji bytowej, a więc mocne osadzenie jej w strukturze ontycznej rzeczywistości. Przekładając to z poziomu refleksji metafizycznej na poziom naszej wiedzy i doświadczenia potocznego można powiedzieć, że każdy akt komunikacyjny jest nową jakością niesprowadzalną do żadnej innej, jest zjawiskiem posiadającym swój własny przebieg i indywidualny sens. Ta hermeneutyczna intuicja bywa

coraz częściej eksponowana przez semiotyków, psycholingwistów i filologów zajmujących się procesami komunikacji językowej. Uwrażliwia ona również pedagogów i logopedów na zwracanie uwagi nie tylko na formę komunikacji, ale także na jej wartość jako zjawiska kulturowego.

Okazuje się jednak, że literatura przedmiotu nie dostarcza jednej utrwalonej eksplikacji terminu „komunikacja” (por. Sobkowiak, 1997). W moim przekonaniu przyczyną tej sytuacji jest brak zgodności, co do samej natury zjawiska komunikowania, a także formalny problem dotyczący wyboru kryterium definicyjnego: czy projektować wyjaśnienie terminu na podstawie czynności, które budują komunikację, czy też na podstawie idealnego celu komunikacji, czy w końcu w oparciu o samą relację między elementami komunikacji. Oto krótki przegląd wybranych definicji komunikacji:

- *przekazywanie znaczeń między jej członkami* (Robbins, 1998, 215),
- *proces, w którym świadomie bądź nieświadomie, w sposób zamierzony lub niezamierzony, dokonuje się wzajemna wymiana treści znaczeniowych* (Cieślak, 1989, 134),
- *szczególna odpowiedź organizmu na bodziec* (Sobkowiak, 1998, s. 10),
- *proces, w trakcie którego pewna osoba sprawia, że jej myśli, pragnienia lub wiedza stają się znane i zrozumiałe dla innej osoby* (Stoner, Wankel, 1996, 34),
- *wzajemne przekazywanie informacji, umiejętności, pojęć, idei, uczuć itp. za pomocą symboli tworzonych przez słowa, dźwięki, obrazy czy dotyk* (Wiszniewski, 1994, 12),
- *proces, w którym jest tworzone wspólne zrozumienie* (Barker, 2007, 8),
- *wymiana symboli werbalnych, wokalnych i niewerbalnych dla poprawy poziomu współdziałania między partnerami* (Nęcki, 1996, 109).

W mojej opinii definicją najbardziej uniwersalną i jednocześnie oddającą najtrafniej istotę komunikacji jest ta sformułowana w oparciu o teorię relewancji, którą można by streścić w zdaniu: komunikowanie to intencjonalna modyfikacja przestrzeni w polu percepcyjnym odbiorcy. Zwróćmy uwagę na kilka aspektów tej definicji:

- komunikowanie jest działaniem intencjonalnym (a więc i świadomym),
- komunikowanie zmienia pole percepcyjne odbiorcy (działa więc w oparciu o wszystkie modalności zmysłowe),
- komunikacja tworzy nową jakość (nowa przestrzeń w polu percepcyjnym).

Zaakcentowana powyżej intencjonalność komunikacji oznacza, że nadawca przekazuje swoje intencje odbiorcy w przekonaniu, że odbiorca jest w stanie te intencje właściwie odczytać. Między obiema stronami tej relacji toczy się pewna misterna gra o zrozumienie. Poza bardzo prostymi aktami komunikacji, w których odbiór intencji może być weryfikowany poprzez wykonanie odpowiednich czynności przez odbiorcę zgodnie z wytycznymi nadawcy (np. *Podaj mi proszę tę gazetę*), nie mamy możliwości sprawdzenia stopnia zrozumienia treści komunikatu. Dysponujemy bowiem teorią umysłu (głównie dzięki myśleniu analogicznemu), ale nie potrafimy bezpośrednio wnikać w świadomość innego podmiotu (por. Bruner, 1986). To poznawcze ograniczenie jest jednocześnie przekleństwem, jak i błogosławieństwem komunikacji. Z jednej bowiem strony zrozumienie ma z reguły charakter tylko domniemany (przypuszczamy jedynie, że nasz rozmówca trafnie odczytał nasze myśli), z drugiej zaś strony jesteśmy motywowani do jak najbardziej odpowiedzialnego używania języka tak, aby odpowiednie dać rzeczy słowo przy jednoczesnej gotowości do rzetelnego i aktywnego słuchania.

Odwołując się do powyższej definicji należy zastanowić się nad warunkami, w jakich może nastąpić modyfikacja pola percepcyjnego. Otóż adresat komunikatu musi mieć dostosowany swój układ odbiorczy do rodzaju wysyłanego sygnału. Między nadawcą, sygnałem i odbiorcą musi istnieć płaszczyzna wspólnoty. Nie dojdzie do komunikacji (a więc modyfikacji pola percepcyjnego), jeżeli nie zaistnieje „część wspólna” łącząca przestrzenie poznawcze obu stron uczestniczących w akcie (Tendera-Właszczuk, 1998). Im większy jest obszar zachodzenia na siebie zakresów dwóch odrębnych sensów (dwóch indywidualności) tym łatwiej jest nam się ze sobą skomunikować, tj. właściwie przekazać i zrozumieć intencje. W bardziej ogólnym wymiarze ta wspólnota znaczeń, do której mamy dostęp poprzez język to *doświadczenie zbiorowego losu ludzkości. Dzięki słowu człowiek nie jest bytem osamotnionym, może mieć dostęp do innych osób, wymieniać z nimi treści psychiczne i uczestniczyć w ich doświadczeniu* (Krakowiak, 2006, 136).

Nasze dotychczasowe rozważania o możliwościach pojmowania terminu „komunikacja” pozwoliły nam *implicite* wskazać na funkcje języka w akcie porozumiewania się:

- ekspresywną: nadawca wyraża swoje emocje, postawy, nastroje,
- konatywną (socjalną, ewokacyjną): komunikat językowy wywołuje jakieś reakcje po stronie odbiorcy,
- perswazyjną: odbiorca chce osiągnąć konkretne zmiany w zachowaniu odbiorcy,
- fatyczną: podtrzymywanie kontaktu z rozmówcą,
- informatywną: następuje przekazanie informacji,
- tekstową: wyznaczanie wewnętrznych reguł tworzenia dyskursu (por. Halliday, 1973),
- terapeutyczną: efekt *katharsis* osiągany poprzez wypowiedzenie (opisanie) znaczących wydarzeń.

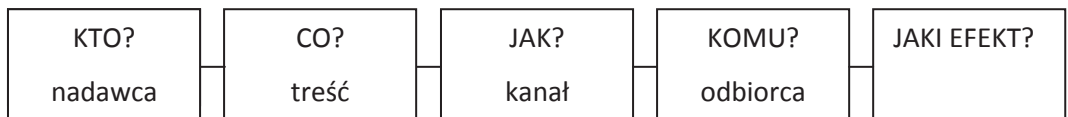
Oczywiście wypunktowane powyżej funkcje języka zazwyczaj występują razem, uzupełniają się, służąc nadrzędnej celowi komunikacji, tj. trafnemu przekazaniu intencji. Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na jeszcze jedną funkcję języka, którą Halliday nazywa ideacyjną i odnosi do idei, sądów i wyobrażeń, które wyrażają treść doświadczeń jednostki (Kurcz, 2005, 23). Jest ona analogiczna do funkcji symbolicznej czy reprezentatywnej, przy czym autor podkreśla „upubliczniającą” rolę języka, tzn. czynienia z własnej historii poprzez opowiadanie pewnego dobra wspólnego (Halliday, 1973). Wypowiedziany komunikat ma status bytu symbolicznego, który zajmuje miejsce w świecie idei (bytów niematerialnych) i domaga się interpretacji. Nie ma zatem mowy prywatnej, sięgając po słowo odkrywamy siebie przed światem, włączamy swoją osobę we wspólnotę istot rozumiejących¹.

Podkreślenie wieloaspektowej funkcji języka w komunikacji jest istotne z punktu widzenia potencjalnych jej zaburzeń. Oznacza to, że język może w ogóle nie spełniać przypisanej mu funkcji. W przypadku np. jąkania się lub dyslalii wielorakiej informatywna, perswazyjna lub fatyczna rola języka jest znacznie ograniczona, co może wywołać w nadawcy frustrację i unikanie wypowiedzania się w przyszłości.

Elementy aktu komunikacji wraz ze złożonymi funkcjami języka uwzględnione zostały w modelach komunikacji. Jednym z nich jest model autorstwa H.L. Lasswella. Elementy schematu zostały określone poprzez pytania wskazujące bezpośrednio na ich funkcję (patrz:

¹ L. Wittgenstein w 271. tezie *Dociekań filozoficznych* tak pisze o języku prywatnym: *Język prywatny musiałby być zbudowany z prywatnych, niezrozumiałych dla innych, pojęć. Większość pojęć, których chcielibyśmy użyć, nie ma rodowodu prywatnego* (Wittgenstein, 2008). Stąd język prywatny nie istnieje.

rys. 1). Pytanie KTO? dotyczy nadawcy przekazu, jego intencji, świadomości, osobowości, a więc wszystkich tych czynników, które mogą mieć wpływ na kształt komunikatu. Pytanie CO? akcentuje złożoność przekazywanych treści zarówno świadomych jak i nieświadomych, jawnych i ukrytych. JAK? zwraca uwagę na rodzaj kanału, w jakim odbywa się komunikacja. Zauważmy, że kwestia ta jest niezwykle ważna dla jakości porozumiewania się i w dużym stopniu reguluje zachowania komunikacyjne obu zaangażowanych stron. Pytanie KOMU? odsyła nas do odbiorcy, jego aktualnego samopoczucia, stanu mentalnego, relacji, w jakich pozostaje z nadawcą. Te psychologiczne zmienne mają niebagatelne znaczenie dla właściwego odbioru intencji autora komunikatu.



Rys.1. Model komunikacji według Lasswella (Olson, 1997)

Prezentowany powyżej klasyczny już model Lasswella cechuje niezwykła prostota, która w sensie linearnym oddaje istotę komunikacji. Układ elementów i relacje między nimi ułożone są synchronicznie, co dobrze służy schematyczności modelu. Jest to jednak zbyt duże uproszczenie, które całkowicie pomija ujęcie diachroniczne, a więc bezpośredniego powiązania między odbiorcą a treścią, między treścią a wynikiem, nadawcą a wynikiem, etc. Komunikacja to system naczyń powiązanych i każdy element tego systemu kształtuje inny, nawet jeśli w sensie chronologicznym element oddziałujący jest późniejszy od elementu, na który oddziałuje. Jak twierdzi S.R. Olson: *Przekaz jest wysyłany przez tego, na kogo mają wpływ różne czynniki. Kształtują one intencje nadawcy i w konsekwencji prowadzą do powstania formy komunikatu. W wypowiedzi przekazywanych jest wiele rzeczy, niektóre z nich są zamierzone, inne nie, niektóre otwarte, inne ukryte, niektóre implikowane, inne wnioskowane, niektóre odbierane, inne ignorowane(...)* Komunikat wysyłany jest do odbiorcy(...), którego aktywność w procesie komunikowania modyfikuje przekaz. Odbiorca przypisuje komunikatowi własne znaczenia, albo zgodnie z intencją, albo wbrew intencji, albo też w inny sposób nieograniczony przez nadawcę. Komunikat przesyłany jest kanałami, które rozwijają się w taki sposób, że niezmiernie trudno jest odróżnić ich unikatowe atrybuty (...) Wielkość i konsekwencja wpływu procesu komunikowania pozostają nieznane (Olson, 1997, 34).

Bazując na modelu Lasswella polskie badaczki L. Grzesiuk i L. Korpolewska skonstruowały własny model komunikacji zbudowany z sześciu głównych etapów (patrz: rys. 2). Co ciekawe, większość czynności podejmowanych na każdym z etapów dzieje się w psychice i zewnętrzny obserwator (w tym sam interlokutor) nie ma do nich dostępu. W zasadzie tylko nadawanie zakodowanych treści jest ekspresją sensu stricte. To kolejny argument na rzecz tezy o immanentnej tajemnicy komunikacji interpersonalnej.

ETAP	DZIAŁANIE	OSOBA
I	Inicjacja aktu komunikacji: intencja przekazania określonej treści	nadawca
II	Kodowanie	
III	Nadawanie zakodowanych treści	
IV	Odbiór przez zmysły zachowań nadawcy	odbiorca
V	Odkodowywanie wiadomości	
VI	Interpretacja odkodowanej informacji (rola kontekstu)	

Rys. 2. Model komunikacji w ujęciu L. Grzesiuk i L. Korpolewskiej (opr. własne na podst. Grzesiuk, Korpolewska, 1988)

Bez względu jednak na różnice w pojmowaniu kontekstu czynione przez badaczy stwierdzić należy z całą pewnością, iż zgadzają się oni, co do procesualnego charakteru komunikacji. C.D. Mortensen wyodrębnia pięć cech pozwalających traktować komunikację jako proces (za: Globan-Klas, 1999):

- dynamiczność – ciągła zmiana status quo, wzajemne wpływanie na siebie uczestników komunikacji, hermeneutyczna metafora rozmowy jako gry doskonale oddaje ów dynamiczny i nieprzewidywalny charakter komunikacji;
- nieodwracalność – raz rozpoczęta interakcja w taki sposób modyfikuje jej uczestników, iż nie ma możliwości powrotu do stanu wyjściowego; *każda kolejna fraza odbieranego komunikatu stopniowo odkrywa jego znaczenie, gdyż niezależnie od subiektywnie odczuwanego zbliżania się i oddalania do/od intencji nadawcy, odbiorca kumuluje swoje doświadczenie* (Podgórska-Jachnik, 2004, 15); warto dodać, że kumulacja doświadczeń następuje również po stronie nadawcy, a więc nieodwracalność w równym stopniu dotyczy obu stron komunikacji;
- proaktywność – oznacza przeciwieństwo reaktywności, mechanizm komunikacji nie jest zgodny z wykładnią behawiorystów (bodziec – reakcja); komunikacja angażuje osobowość człowieka, jego indywidualność i zmusza go do projektowania własnych sensów, współtworzenia aktu komunikacji;
- interaktywność – komunikacja zakłada współpracę, zaangażowanie co najmniej dwóch podmiotów;
- kontekstualność – komunikacja nie zachodzi w próżni; na jej przebieg wpływają warunki fizyczne, społeczne, kulturowe i bardzo często uczestnicy aktu komunikacyjnego nie zdają sobie sprawy z wpływu kontekstu na jakość ich interakcji.

W przypadku zaburzonych zachowań językowych wymienione cechy komunikacji jako procesu również mogą ulec modyfikacji, a przejawia się to głównie w obniżonej dynamiczności i interaktywności dialogu (Podgórska-Jachnik, 2004).

2. Zaburzenia komunikacji a zagrożenia rozwoju psychospołecznego uczniów

Zaburzenia komunikacji językowej, choć zostały wprost potraktowane w Rozporządzeniu MEN nr 1487 z dnia 17.11.2010 jako źródło specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów, w rzeczywistości odnoszą się do dość kontrowersyjnego konstruktu utworzonego w ramach polskiej logopedii jako translacja angielskiego wyrażenia *language disorders* (Jastrzębowska, 2003). Ustawodawca nie precyzuje, co rozumie przez „zaburzenia komunikacji językowej”, odwołując się albo do powszechnego rozumienia tego pojęcia (które jednak jest mało spójne i zrelatywizowane do indywidualnej perspektywy przyjmowanej przez danego logopedę) albo do intuicji nauczycieli, którzy na mocy posiadanej wiedzy ukrytej są w stanie wyodrębnić grupę uczniów z ogólnymi trudnościami w sferze komunikacyjnej.

Prawdopodobnie rozporządzenie to włącza w obszar zaburzeń komunikacji zarówno zaburzenia języka, jak i zaburzenia mowy. Na pozór ta dystynkcja może sprawiać wrażenie nieco sztucznej, typowo akademickiej. Okazuje się jednak, że rozróżnienie to ma istotne przełożenie na przyjmowany model postępowania terapeutycznego. Według S. Grabiasa (1994) w przypadku pierwszego rodzaju zaburzeń obserwuje się trudności w zakresie fonologii, składni, semantyki bądź pragmatyki języka, a więc w zakresie szeroko rozumianej kompetencji językowej, w drugim zaś chodzi o zaburzenia artykulacji, fonacji, oddychania lub płynności mowy. Inne środki podjęte zostaną podczas kompensacji zaburzeń języka, inne podczas redukcji zaburzeń mowy. Gdybyśmy jednak potraktowali zapisy rozporządzenia nr 1487 jako wyczerpujące, tzn. uwzględniające w sposób kompleksowy specjalne potrzeby edukacyjne wszystkich uczniów, należałoby obie te kategorie połączyć, oczywiście mając na uwadze zarysowaną wyżej różnicę.

Warto przy okazji rozważań terminologicznych zwrócić uwagę na występowanie w polskiej literaturze logopedycznej pojęcia „zakłócenie rozwoju mowy”, które wskazuje na niepatologiczny, ale rozwojowy charakter trudności językowych (Herzyk, 1992). Oznacza to, że przyczyną zakłóceń rozwoju mowy jest indywidualne tempo i rytm dojrzewania układu nerwowego.

Odwołując się do ogólnej definicji „zaburzenia” podanej w klasyfikacji ICD-10 (1997), w której podkreśla się, jako symptomatyczne, istnienie układu klinicznie stwierdzanych objawów lub zachowań połączonych w większości przypadków z cierpieniem i zaburzeniem funkcjonowania indywidualnego, możemy pokusić się o opracowanie roboczej definicji „zaburzeń komunikacji językowej”. Są to wszystkie patologiczne (tj. różniące się od obowiązującej w danej społeczności normy, por. Styczek, 1980) zachowania językowe obejmujące zarówno proste wady wymowy, jak i całkowity brak umiejętności mówienia i/lub rozumienia mowy powodujące dyskomfort psychiczny i utrudniające samorealizację jednostki. Zaburzenia komunikacji językowej dotyczą zatem zarówno braku umiejętności budowania, jak i odbioru wypowiedzi słownej (por. Kaczmarek, 1966; Grabias, 2000).

W nawiązaniu do powyższej definicji przybliżmy najczęstsze zagrożenia rozwoju psychospołecznego uczniów z zaburzeniami komunikacji językowej. Celem ich uporządkowania warto podzielić je na problemy o charakterze intraindywidualnym (związane z kształtowaniem się osobowości podmiotu) oraz interindywidualnym (dotyczą relacji międzypersonalnych). Rozróżnienie to ma oczywiście charakter teoretyczny (zabieg techniczny) – w rzeczywistości problemy te wzajemnie warunkują się, co zgodne jest z podstawowymi założeniami

większości teorii socjalizacji (np. samoocena uwzględnia aprobatę społeczną, podobnie motywacja do rozwoju uwarunkowana może być gratyfikacją ze strony otoczenia).

W ramach pierwszej grupy zagrożeń omówione zostaną: motywacja wewnętrzna, samoocena oraz poczucie sprawstwa, natomiast w drugiej grupie zjawiska: osamotnienia i odrzucenia przez grupę oraz agresji jako formy wyrażania frustracji.

Naturalną potrzebą człowieka jest potrzeba przynależności do grupy, afiliacji, osadzenia w konkretnym kontekście społeczno-kulturowym (Maslow, 1990). Motywacja ta jest tak silna, że bardzo często człowiek uzależnia swoje działania od tego tylko, na ile pozytywnie oceniane są one przez grupę. To podstawowe zjawisko podatności na aprobatę społeczną pokazuje sprzężony mechanizm kształtowania się samooceny, motywacji i poczucia sprawstwa. Każda z tych zmiennych psychologicznych jest ze sobą pozytywnie skorelowana (Heckhausen, 1997). Oznacza to, że negatywny osąd społeczny (o ile jednostka uważa go za ważne kryterium autoewaluacji) obniża motywację do pracy i samorozwoju, a to przekłada się na zahamowanie poczucia sprawstwa, tj. świadomości, że jednostka ma wpływ na to, co się przytrafia w jej życiu i podejmowane przez nią działania służą realizacji wyznaczonych wcześniej celów.

Zaburzenia komunikacji są zazwyczaj dość łatwo zauważalne (jąkanie się, wyraźne zniekształcenia fonemów, mutyzm). Sytuacja ekspozycji społecznej dotkniętych nimi osób rodzi duże ryzyko odrzucenia i zredukowania posiadanego potencjału do stygmatyzujących trudności językowych. Do jednostki dociera negatywna ocena ze strony najbliższego otoczenia, która nie jest interpretowana jedynie jako uwaga dotycząca rozwiniętej kompetencji komunikacyjnej, ale całościowa ocena jej jako osoby. Automatyczną tego konsekwencją jest obniżenie samooceny i motywacji wewnętrznej.

Należy pamiętać, że proces terapii logopedycznej jest dość długi i wymaga od uczestniczącego w nim pacjenta dużej determinacji i samozaparcia. Sukces uzależniony jest od intensywności prowadzonego treningu, a więc bezpośrednio od zaangażowania osoby z zaburzeniami językowymi. Bardzo często efekty nie są widoczne od razu, pacjenci zniechęcają się, a ciągle dobiegające z zewnątrz drwiny lub oznaki zdziwienia dodatkowo utwierdzają ich w przeświadczeniu o bezcelowości podejmowanego wysiłku.

Obniżone poczucie sprawstwa w zakresie usprawniania kompetencji komunikacyjnej rzutuje na inne dziedziny życia ucznia. Pojawia się niechęć do szkoły, znaczne opuszczenie w nauce przybierające czasem postać chroniczną, unikanie sytuacji publicznych. Psychologiczna reakcja na negatywny odbiór społeczny wywołuje efekt „kuli śnieżnej” prowadzący do zahamowania rozwoju, a nawet regresji.

Poczucie bycia odrzuconym może wykształcić w jednostce postawę trwałego wyalienowania. Znane są mi przypadki uczniów jękających się, którzy wytworzyli w swojej świadomości fałszywe przekonanie, że kontakty społeczne „face to face” są im zupełnie niepotrzebne (jako bardziej konstruktywne uznali spotkania wirtualne w sieci). Jest to jednak klasyczny mechanizm obronny negujący ważność faktu przynależenia do danej grupy, który w przyszłości może przerodzić się w dojmujące poczucie osamotnienia.

Inną reakcją na brak pełnej akceptacji ze strony otoczenia jest agresja, stanowiąca próbę poradzenia sobie z frustracją, tj. niespełnieniem potrzeby afiliacji. Jest to oczywiście strategia błędnego koła, która ostatecznie doprowadzi do wzmocnienia i utrwalenia negatywnej oceny społecznej. Zazwyczaj, rozpoznanie agresji jako mało efektywnej metody budowania

relacji rówieśniczych powoduje jej zaniechanie. Wymaga to jednak dość rozwiniętej samowiedzy i odpowiedniego wsparcia ze strony szkoły i rodziców.

Zauważmy, że przytoczone zachowania nie są specyficzne jedynie dla uczniów z zaburzeniami komunikacji. Można je potraktować jako uniwersalne zagrożenia rozwoju osób, które pod pewnymi względami postrzegane mogą być jako inne, tzn. odbiegające od utrwalonej mocą społecznej konwencji normy. W tym znaczeniu kształtowanie postawy tolerancji wobec inności jest niezwykle ambitnym wyzwaniem dla szkoły jako instytucji o charakterze wychowawczym.

3. Zasady pracy z uczniami z zaburzeniami komunikacji i przykładowe ćwiczenia

Na podstawie literatury przedmiotu (Kielar-Turska, 2012; Czaplewska, 2012; Krasowicz-Kupis, 2004; Jastrzębowska, 1999) oraz własnego doświadczenia w zakresie diagnozy i terapii zaburzeń komunikacji językowej wśród uczniów szkół podstawowych sformułowałam swoisty dekalog – zbiór zasad optymalnej współpracy. Oczywiście nie należy traktować go jako algorytmu postępowania pedagogicznego, bo takiej „ścieżki bezpośredniego dostępu do sukcesu” po prostu nie ma, ale raczej jako zbiór inspiracji i sugestii dla nauczycieli, które warto przemyśleć, a przede wszystkim samodzielnie ocenić.

1. Proponuj ćwiczenia angażujące różne kanały i środki komunikacji. Większość aktywności szkolnych odbywa się z wykorzystaniem mowy oralnej, co jest oczywiście zjawiskiem naturalnym (biorąc pod uwagę efektywność w zakresie informowania tego rodzaju komunikacji). Warto jednak wzbogacić zarówno metody sprawdzania wiedzy, jak i sposoby wyrażania myśli przez uczniów (szczególnie jeśli w klasie mamy osoby z zaburzeniami komunikacji) o elementy dramy, pantomimy, ekspresję plastyczną lub prace pisemne. Kluczowym wyzwaniem dla nauczyciela jest dostosowanie środków komunikacji do preferencji ucznia, ale w taki sposób, żeby nie miało to charakteru wyróżnienia (zastosowanie alternatywnej komunikacji tylko w stosunku do jednego ucznia, postrzeganego jako dziecko z zaburzeniami językowymi), tylko wynikało z normalnej praktyki szkolnej (obejmującej wszystkich w klasie). Jest to niezwykle ważne, aby stosując indywidualne podejście do ucznia, jednocześnie nie przypiąć mu określonej etykiety „dziecka z trudnościami”, stygmatu „osoby specjalnej troski”.
2. Wykorzystaj różne kanały i środki komunikacji w pracy z uczniami. Pokaż im poprzez własne zachowanie, że poza mową werbalną, człowiek dysponuje całą paletą gestów, ruchów, wyrazów twarzy. Dzięki twojemu zaangażowaniu uczniowie uznają te sposoby ekspresji myśli za naturalne i z przyjemnością będą wykonywać ćwiczenia opisane w punkcie 1. Pamiętaj, że nigdy nie będziesz efektywnie nauczał(a), jeśli sam(a) nie umiesz tego, czego uczysz.
3. W przypadku niewłaściwej realizacji fonetycznej danego wyrazu nie poprawiaj ucznia, mówiąc mu: *Powinieneś wypowiedzieć ten wyraz w następujący sposób...* Użyj formy bardziej dyskretnej z wykorzystaniem parafrazy: *Rozumiem, że chciałeś(aś) powiedzieć, że....*
4. Wykorzystaj podczas zajęć z klasą przykłady znanych osób, które przejawiają zaburzenia językowe, do wyrobienia przekonania, że posiadanie nawet chronicznych trudności w zakresie komunikacji (np. jąkanie) nie przekreśla szansy na osiągnięcie sukcesu.

Podkreśl potencjał tych osób i determinację w zwalczaniu własnych słabości. Posiłkowanie się analizami biograficznymi powszechnie uznanych postaci pełni ważną funkcję zarówno z perspektywy ucznia z trudnościami językowymi (motywuje do samorozwoju), jak i zespołu klasowego (umniejsza „dziwność” i „anormalność” zaburzeń językowych).

5. Jeśli zauważasz, że uczeń z zaburzeniami komunikacji jest odrzucany przez klasę, lekceważony bądź wyśmiewany, stwarzaj jak najwięcej okazji do wyróżnienia go na forum poprzez podkreślenie jego zalet. Pamiętaj, że jako nauczyciel jesteś osobą niezwykle znaczącą dla uczniów (przynajmniej na etapie szkoły podstawowej) i twoja nominacja pozwala przełamać największy opór i uprzedzenia. Punktem wyjścia każdej terapii czy działań kompensacyjnych powinno być zaakcentowanie walorów ucznia tak, aby jego uwaga, a tym samym motywacja zorientowana była wokół mocnych stron, a nie słabości.
6. Projektuj ćwiczenia i zabawy grupowe, w których uczeń z zaburzeniami językowymi, będzie miał szanse grać pierwsze skrzypce. Idealną sytuacją edukacyjną, która podnosi samoocenę osób z wszelkiego rodzaju deficytami, jest autentyczne i spontaniczne docenienie ich przez członków zespołu przy okazji wygranej podczas zaplanowanej i kierowanej przez nauczyciela rywalizacji.
7. Unikaj sytuacji, w których posiadane przez ucznia zaburzenia językowe mogą stać się okazją do drwiny i publicznego ostracyzmu. Oczywiście nie chodzi o sztuczną wybiórczość w podejmowanych działaniach dydaktycznych i ciągłe wyprzedzanie ich podejrzeniem: czy przypadkiem nie narażę danego ucznia na wyśmianie i złośliwości ze strony rówieśników, ale o pewną wrażliwość pozwalającą przewidzieć kierunek i siłę reakcji klasy.
8. Pokazuj uczniom jak najwięcej przykładów zachowań niekonwencjonalnych i wartościowych jednocześnie. Oswajaj z innością i ucz tolerancji wobec tych, którzy przekraczają schematy i mają odwagę robić to, co z pozoru wydaje się dziwne i trudne do zaakceptowania. Edukacja w szacunku dla oryginalności pozwala nie tylko kształtować postawę autentycznego humanizmu wśród uczniów, ale także rozwija kreatywność i innowacyjność.
9. Chwal ucznia z zaburzeniami językowymi za postępy, nawet jeśli uważasz je za zbyt powolne. Postaraj się jednak czynić to podczas indywidualnej rozmowy z nim zamiast wypowiedzi na forum.
10. Kontaktuj się na bieżąco z logopedą i rodzicami ucznia z zaburzeniami językowymi. Tylko wzajemna wymiana informacji i spostrzeżeń pozwoli szybko zdiagnozować pojawiające się trudności. Praca w pojedynkę jest z góry skazana na niepowodzenie.

Poniżej zaprezentowano przykłady autorskich ćwiczeń odwołujących się do sformułowanych zasad. Głównym celem proponowanego wsparcia jest zintegrowanie uczniów z zaburzeniami komunikacji językowej z zespołem klasowym, co oznacza (podkreślmy to wyraźnie!) **relację dwustronną**: klasa uznaje „wyobcowaną” jednostkę jako członka grupy, „wyobcowana” jednostka natomiast uznaje klasę jako grupę odniesienia. Ćwiczenia nie odwołują się wprost do kompensacji deficytów językowych, gdyż jest to zadanie logopedy i trudno wymagać od nauczyciela przejęcia roli zarezerwowanej dla specjalisty.

I. WIEŻA

Dzielimy klasę na dwa zespoły. Każdy zespół otrzymuje: 5 kartonów w formacie A3, blok techniczny w formacie A4, klej, 2 linijki. Zadaniem grupy jest zbudowanie jak najwyższej wieży. Grupa powinna wspólnie opracować własne rozwiązanie przedstawionego problemu bez użycia komunikatów werbalnych. Czas na wykonanie zadania: 20 min.

Nauczyciel powinien wykorzystać to ćwiczenie do obserwacji zaangażowania poszczególnych uczniów i oceny roli, jaką odgrywają oni w pracach zespołu.

II. WSPÓLNE MALOWANIE

Dzielimy klasę na pary. Każda z par losuje kartkę z tematem (nauczyciel przygotowuje wcześniej tyle kartek, ile jest par w klasie). Proponowane tematy:

- „Moja ulubiona potrawa”
- „Najszybszy samochód świata”
- „Statua wolności”
- „Kuchenka mikrofalowa”
- „Najzdrowsze warzywo”
- „Egzotyczne zwierzę”
- „Stadion narodowy”

Każdy zespół otrzymuje kartkę w formacie A3 i jednego markera. Zadaniem poszczególnych zespołów jest przedstawienie wylosowanych tematów w ten sposób, że dwie osoby używają tylko jednego markera i nie mogą rozmawiać ze sobą podczas rysowania. Inne środki komunikacji są jak najbardziej dopuszczalne. Czas na wykonanie zadania: 7-8 min.

Po zakończeniu rysowania nauczyciel przeprowadza rozmowę dotyczącą emocji, jakie pojawiły się podczas wykonywania ćwiczenia.

III. CO NAS ŁĄCZY?

Uczeń wykazujący trudności z uzyskaniem akceptacji rówieśników zostaje poproszony o zajęcie miejsca w rogu sali. Po przeciwnej stronie ustawiają się pozostali uczniowie. Zabawa polega na przybliżaniu się o metr w stronę „wyróżnionego” ucznia za każdym razem, gdy pozostali uczestnicy zgadzają się z jego odpowiedzią.

Nauczyciel zadaje pytania, np.:

1. Jaki kolor lubisz najbardziej?
2. Jaki smak lodów jest według ciebie najlepszy?
3. Kim chciałbyś zostać w przyszłości?

Itd.

Ćwiczenie ma na celu poprzez zmniejszanie fizycznego dystansu uświadomienie uczniom, jak wiele cech (czy upodobań) mają wspólnych.

IV. MÓJ „CICHY” PRZYJACIEL

Każdy uczeń losuje imię i nazwisko kolegi/koleżanki z klasy. Jego zadaniem jest zaprzyjaźnić się z wylosowaną osobą w ciągu tygodnia. Po upływie tygodnia następuje ocena działań: każdy prezentuje wykonane przez siebie czynności i opisuje reakcje „cichego” przyjaciela na podjęte kroki.

Zakończenie

W artykule tym podjęte zostało zagadnienie związku zaburzeń komunikacji językowej z funkcjonowaniem psychospołecznym uczniów szkół podstawowych. Choć zależności te wydają się być oczywiste (komunikacja jest przecież formą funkcjonowania psychospołecznego człowieka), literatura przedmiotu nie podejmuje tej kwestii explicite. Rozporządzenie MEN nr 1487 z 17.11.2010 wskazujące na konieczność uwzględniania w działaniach szkoły indywidualnych potrzeb edukacyjnych uczniów z zaburzeniami językowymi rodzi pytanie o specyfikę owych potrzeb i charakter odpowiadającego im wsparcia.

Nauczyciel, który nie jest logopedą i w zakres którego kompetencji nie wchodzi terapia trudności językowych, powinien przede wszystkim zorientować swoje działania wokół integracji ucznia z zaburzeniami komunikacji z rówieśnikami. Artykuł ten oprócz prezentowania ogólnych zasad udzielania wsparcia i przykładowych ćwiczeń, miał na celu przede wszystkim uświadomienie, jak ważna jest rola zintegrowania ucznia z klasą dla jego dobrej kondycji psychicznej. W tym sensie przeprowadzona refleksja potraktowana może zostać jako uniwersalny namysł nad najbardziej fundamentalną (bardziej życiową niż edukacyjną) potrzebą uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – potrzebą akceptacji.

Bibliografia

- Aronson, E. (2009). *Człowiek – istota społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Barker, A. (2007). *Doskonała umiejętność komunikacji*. Warszawa: One Press.
- Bense, M. (1980). *Świat przez pryzmat znaku*. Warszawa: PIW.
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Cieślak, K. (1989). *Zadowolenie z małżeństwa a style komunikacji*, w: Z. Nęcki (red.), *Z zagadnień komunikowania interpersonalnego*. Materiały z I Ogólnopolskiej Konferencji „Komunikowanie interpersonalne”. Kraków: Wydawnictwo UJ, s. 133-144.
- Czaplewska, E. (2012). *Diagnoza zaburzeń rozwoju artykulacji*. W: E. Czaplewska, S. Milewski (red.), *Diagnoza logopedyczna*. Podręcznik akademicki (s. 65-120). Sopot: GWP.
- Globan-Klas, T. (1999). *Media i komunikowanie masowe*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Grabias, S. (1994). *Logopedyczna klasyfikacja zaburzeń mowy*. *Audiofonologia*, 6, 7-22.
- Grabias, S. (2000). *Mowa i jej zaburzenia*. *Logopedia*, 28, 7-36.
- Grzesiuk, L., Korpołewska, K. (1988) *Zaburzenia komunikowania się neurotyków, ich poznawcze uwarunkowania i psychoterapia*. W: L. Grzesiuk (red.), *Zaburzenia komunikowania się neurotyków, osobowościowe wyznaczniki nerwicy i psychoterapia*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, s. 14-67.
- Halliday, M.A.K. (1973). *Explorations in the Functions of Language*. London: R. Arnold Ltd.
- Heckhausen, J. (1997). *Developmental regulation across adulthood: Primary and secondary control of age-related challenges*. *Developmental Psychology*, 33, 176-187.
- Herzyk, A. (1992). *Afazja i mutyzm dziecięcy*. Lublin: Wydawnictwo Polskiej Fundacji Zaburzeń Mowy.

- Jastrzębowska, G. (1999). *Podstawy teorii i diagnozy logopedycznej*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Jastrzębowska, G. (2003). *Zakłócenia i zaburzenia rozwoju mowy*. W: T. Gałkowski, G. Jastrzębowska (red.), *Logopedia. Pytania i odpowiedzi. Podręcznik akademicki* (s. 9-82). Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Kaczmarek, L. (1966). *Nasze dziecko uczy się mowy*. Lublin: Wydawnictwo Lubelskie.
- Kielar-Turska, M. (2012). *Rozwój sprawności językowych i komunikacyjnych*. W: E. Czaplewska, S. Milewski (red.), *Diagnoza logopedyczna. Podręcznik akademicki* (s. 15-64). Sopot: GWP.
- Krakowiak, K. (2006). *Studia i szkice o wychowaniu dzieci z uszkodzeniami słuchu*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Krasowicz-Kupis, G. (2004). *Rozwój świadomości językowej dziecka. Teoria i praktyka*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Kurcz, I. (2005). *Psychologia języka i komunikacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Maslow, A. (1990). *Motywacja i osobowość*. Warszawa: Instytut PAX.
- Międzynarodowa Statystyczna Klasyfikacja Chorób i Problemów Zdrowotnych ICD-10 (1997). Kraków – Warszawa: Vesalius.
- Mikułowski Pomorski J. (1999). *Komunikacja międzykulturowa. Wprowadzenie*. Kraków: Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Krakowie.
- Nęcki, Z (1996). *Komunikacja międzyludzka*. Kraków: Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu.
- Olson, S. R. (1997). *Teoria komunikowania: ponowne rozpatrzenie kwestii*, w: B. Dobek-Ostrowska (red.), *Współczesne systemy komunikowania*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 41-60.
- Podgórska-Jachnik, D. (2004). *Przekaz pantomimiczny w komunikacji z dzieckiem niesłyszącym*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Robbins, S. (1998). *Zachowania w organizacji*. Warszawa: PWE.
- Sobkowiak, B. (1997). *Komunikowanie społeczne*, w: B. Dobek-Ostrowska (red.), *Współczesne systemy komunikowania*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 10-21.
- Stoner A.F, Wankel C. (1996): *Kierowanie*. Warszawa: PWE.
- Styczek, I. (1980). *Logopedia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tendera-Właszczuk, H. (1998). *Negocjacje i komunikacja. Materiały dydaktyczne do przedmiotu*. Katowice: Demi-Press.
- Wiszniewski, K. (1994). *Jak przekonująco mówić i przemawiać?* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wittgenstein, L. (2008). *Dociekania filozoficzne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Communication disorders and social relationships. Dangers and support strategies

Summary

Each student with communication disorder is especially endangered with the possibility of difficulties connected with building peer relationships. The basis of social relationships is dialogue, enabling persons to pass and receive their intentions. Communication disorders mean that these contacts are at risk.

The aim of the paper is to present the dangers that might appear in psychosocial development of students with special educational needs, such as: inadequate self-esteem, social fear, alienation, school stress, logophobia and school phobia, lack of social acceptance.

Keywords: communications, social relationship. support

Marlena Wilgocka

Teatr w procesie podnoszenia poziomu kompetencji społecznych uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych

*„Wychowanie jest sztuką, a sztuka -
to najbardziej aktywny wychowawca”*

Emil Jaques-Daleroze

Streszczenie

Artykuł wyjaśnia istotę oraz ukazuje walory metod arteterapeutycznych w pracy pedagoga z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych ze szczególnym uwzględnieniem uczniów z trudnościami szkolnymi. Głównym obszarem tematycznym artykułu jest opis zastosowania metod teatralnych w procesie kształtowania kompetencji społecznych jako elementu integralnego wychowania ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na pierwszym etapie edukacyjnym w perspektywie środowiska szkolnego. W artykule zostały opisane główne problemy rozwoju społecznego ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w młodszym wieku szkolnym. Podjęte zostało zagadnienie implikacji pedagogicznych wychowania estetycznego i arteterapii, a w tym opis metod opartych na działaniach teatralnych z wyjaśnieniem terminów teatroterapia, dramaterapia, drama, pantomima, psychodrama, teatr szkolny. Najwięcej uwagi poświęcone zostało przedstawieniu korelacji między aktywnością teatralną a rozwojem kompetencji społecznych ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Artykuł zwieńcza wykaz ważnych zasad pedagogicznych, o których należy pamiętać podczas wdrażania metod teatralnych w pracy terapeutyczno-wychowawczej.

Słowa kluczowe: metody pracy dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, teatroterapia, drama, rozwój społeczny

Wprowadzenie i geneza problematyki

Pierwsze lata doświadczeń szkolnych są niezwykle istotne dla harmonijnego integralnego rozwoju dziecka. Na szkole spoczywa obowiązek zapewnienia optymalnych warunków dla rozwoju, odpowiadających na zindywidualizowane potrzeby i możliwości wszystkich uczniów.

Obecnie w systemie polskiej oświaty dokonują się przeobrażenia, które w centrum swojej uwagi stawiają ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W trosce o wyrównanie szans edukacyjnych, podniesienie efektywności kształcenia, a także jakości pomocy udzielanej tej grupie uczniów wprowadzanych jest szereg regulacji w prawie oświatowym. Od 1 września 2011 organizacja i udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej dzie-

ciom i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w przedszkolach, oddziałach przedszkolnych, w szkołach podstawowych, w gimnazjach, szkołach specjalnych, oddziałach specjalnych w szkołach ogólnodostępnych i placówkach oświatowych odbywa się w inny niż dotychczas sposób. Główna zmiana polega na przeobrażeniu formuły realizacji przez nauczycieli dotychczasowych zadań w zakresie pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom ze specjalnymi potrzebami. Rozporządzenie określa cele oraz precyzuje grupę objętą szczególną pomocą. „Pomoc psychologiczno-pedagogiczna udzielana uczniowi w przedszkolu, szkole i placówce polega na rozpoznawaniu i zaspokajaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia oraz rozpoznawaniu indywidualnych możliwości psychofizycznych ucznia, wynikających w szczególności: z niepełnosprawności, z niedostosowania społecznego, z zagrożenia niedostosowaniem społecznym, ze szczególnych uzdolnień, ze specyficznych trudności w uczeniu się, z zaburzeń komunikacji językowej, z choroby przewlekłej, z sytuacji kryzysowych lub traumatycznych, z niepowodzeń edukacyjnych, z zaniedbań środowiskowych związanych z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny, sposobem spędzania czasu wolnego, kontaktami środowiskowymi, z trudności adaptacyjnych związanych z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą.” (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach).

Szansa na skuteczne zaspokojenie tych potrzeb rośnie wraz z wczesnym rozpoznaniem oraz projektowaniem rozwiązań zapewniających uczniowi wsparcie i indywidualizowaną pomoc. W dobie dokonujących się przemian to wyzwanie stawiane jest przed nauczycielem, który musi odnaleźć się w zmieniającej się rzeczywistości szkolnej realizując postulat dbania o dobro ucznia. Podkreślana jest również odpowiedzialność nauczyciela za to, czego i jak uczy. Zadaniem nauczycieli i szkoły jest taka organizacja pracy, żeby jak najlepiej wychodzić naprzeciw indywidualnym potrzebom, trudnościom, zainteresowaniom czy zdolnościom uczniów. Ma on zadbać o możliwie pełne i racjonalne wykorzystanie potencjału rozwojowego dziecka przez odpowiednie dostosowanie treści i sposobów ich przekazywania. To wyzwanie wymaga wzmożonej refleksji i kompetentnego działania, ponieważ oddziaływania edukacyjne muszą obejmować jednocześnie dzieci w pełni sprawne oraz dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Wyniki dotychczas przeprowadzonych badań wskazują, że nauczyciele we własnej opinii w większości oceniają swój poziom wiedzy o istocie specjalnych potrzeb edukacyjnych jako przeciętny, wskazują także na przeciętny poziom umiejętności pracy z dziećmi należących do tej grupy (przeciętny poziom wiedzy – 52% ankietowanych, przeciętny poziom umiejętności – 71% ankietowanych). Nauczyciele sygnalizują, że stan ich kompetencji jest pochodną umiejętności nabytych i zweryfikowanych na podstawie własnego doświadczenia, będących w dużej mierze działaniem intuicyjnym nie zawsze popartym fachową wiedzą. Dlatego pedagodzy deklarują chęć i potrzebę edukacji szczególnie w zakresie praktycznych nowych umiejętności organizowania pracy z uczniami wymagającymi wsparcia w edukacji (Rybska-Kłapa, 2006, 145).

Obecny stan rodzi konieczność odpowiedniego przygotowania nauczycieli w zakresie metodyki nauczania i pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Wśród aktualnie panujących tendencji pedagogicznych duży nacisk kładziony jest na poszukiwa-

nie twórczych i innowacyjnych metod mających na celu aktywizowanie wychowanka w jak największym stopniu oraz pobudzanie go do pełnego integralnego rozwoju. Dlatego można zauważyć niewątpliwy wzrost zainteresowania problematyką wykorzystywania sztuki w wychowaniu i terapii dziecka. Coraz większą popularność i wartość zyskują metody arteterapeutyczne. Następstwem tych tendencji jest pojawienie się wśród nauczycieli potrzeby kształcenia i doskonalenia się w zakresie tych metod.

W odpowiedzi na powyższe zjawiska artykuł ma na celu wyjaśnienie istoty, ukazanie walorów, oraz prezentację metod arteterapeutycznych w pracy nauczyciela z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych, ze szczególnym uwzględnieniem uczniów z trudnościami szkolnymi. Kluczową kwestią artykułu będzie przedstawienie technik teatralnych w procesie kształtowania kompetencji społecznych jako elementu integralnego wychowania ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na pierwszym etapie edukacyjnym w perspektywie środowiska szkolnego.

1. Problematyka społecznego funkcjonowania dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w młodszym wieku szkolnym

W rozwoju społecznym bardzo ważną rolę pełnią osobiste doświadczenia jednostki z wczesnych lat życia. W tym czasie człowiek nabywa kompetencje społeczne, które będą rzutować na jego zachowania społeczne w późniejszych latach. Wcześnie wyuczone wzory zachowań utrwalają się w świadomości dziecka osiągając stałą tendencję w zachowaniach i postawach społecznych, które w późniejszych latach są mało podatne na zmianę. Doświadczenia z dzieciństwa wywierają duży wpływ na jakość podejmowanej aktywności z zakresu udziału w życiu społecznym oraz kształtują osobowość jednostki w dorosłym życiu (Hurlock 1985, 449).

Późne dzieciństwo jest okresem nasilonych przemian społecznych w życiu dziecka, ponieważ wzrasta interakcja między nim a społeczeństwem. Relacje w ramach wszystkich środowisk, w które wchodzi dziecko w tym wieku – w grupie rówieśniczej, w szkole i w rodzinie – stają się bardziej złożone (Turner, Helms 1999, 308).

Rozwój społeczny dziecka w młodszym wieku szkolnym wiąże się z rozpoczęciem nauki w szkole. Od tego momentu dziecko poza domem rodzinnym znajduje się pod wpływem oddziaływań dwóch nowych środowisk wychowawczych, jakimi są szkoła i grupa rówieśnicza. W dalszym ciągu rodzina, jako pierwsze i do tej pory niemalże jedyne otoczenie, w którym rozwija się dziecko, odgrywa istotną rolę w kształtowaniu postaw społecznych i moralnych. Specyficznym jednak zadaniem rodziny w tym okresie jest zapewnienie poczucia bezpieczeństwa i oparcia emocjonalnego kiedy ich pociecha wchodzi w nową i trudną dla siebie sytuację, jaką jest przekroczenie szkolnego progu. Szkoła jest miejscem, gdzie dziecko po raz pierwszy na tak dużą skalę uczy się nawiązywania kontaktów, zasad współpracy i współdziałania w grupie. Proces uspołeczniania towarzyszy wspólnemu wykonywaniu zadań, nauce w klasie, a także zabawie między zajęciami lekcyjnymi. Środowisko szkolne wpływa znacząco na uspołecznienie uczniów. Szkoła nie tylko odpowiada za edukację, ale także za zaszczepianie społecznych i moralnych norm postępowania, kształtowanie światopoglądu oraz postaw, przygotowując tym samym do współżycia w społeczeństwie. (Wołoszynowa

1982, 627-630). Dzięki wejściu w relacje rówieśnicze w okresie młodszego wieku szkolnego, rozwijają się kompetencje społeczne obejmujące lepsze zrozumienie sytuacji społecznych, zdobycie szerszej wiedzy o ludziach i zjawiskach społecznych, rozwój w zakresie wnioskowania społecznego, trening ról społecznych, a także postęp w umiejętnościach komunikacyjnych. Grupa odgrywa istotną rolę w przyswajaniu przez dziecko norm społecznych dotyczących funkcjonowania w układach wzajemnej zależności, takich jak: komunikowanie się, doświadczanie i okazywanie uczuć, podporządkowanie się, a także kierowanie innymi (Stefańska-Klar 2001, 148). W tym wieku dziecko stopniowo coraz bardziej od autorytetu nauczyciela zaczyna liczyć się z opinią kolegów, co prowadzi do całkowitego podporządkowania się normom i ocenom rówieśników. To właśnie koledzy, zarówno indywidualnie jak i w grupie, stają się modelami wzorców myślenia, spostrzegania, oceniania, reagowania oraz sposobów komunikowania się. Grupa rówieśnicza przejmując wpływ na podejmowane przez dziecko decyzje, przyjmowane postawy, a nawet kształtuje preferencje dotyczące zainteresowań. Dlatego tak ważna jest ogólna akceptacja ze strony rówieśników. Poczucie bycia odrzuconym przez grupę ma najczęściej poważne, ujemne skutki. Nie tylko wpływa na złe samopoczucie dziecka, ale także powoduje negatywne postrzeganie własnej osoby, które może rzutować na poczucie własnej wartości w późniejszych etapach rozwojowych. (Stefańska-Klar, 2001, 148).

Prawidłowe funkcjonowanie społeczne i adaptacja do środowiska rówieśniczego stanowią ważny problem uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Dzieci z trudnościami w uczeniu się, ale i te z niepełnosprawnością, chore somatycznie, niedostosowane społecznie czy wybitnie zdolne często borykają się z kłopotami w nawiązywaniu i podtrzymywaniu kontaktów z rówieśnikami. Wiąże się to z niskim poczuciem własnej wartości, częstymi nieobecnościami w szkole, odmiennym sposobem zachowywania się oraz funkcjonowania spowodowanym ograniczonymi możliwościami psychofizycznymi. Z przekroczeniem progu szkoły pojawiają się pierwsze trudności wynikające z konieczności przestrzegania reguł współżycia społecznego i regulaminu szkolnego, np. siedzenie w ławce, rozpoznawanie swojego miejsca i swych przyborów szkolnych, samodzielne rozbieranie się i ubieranie, skupienie uwagi przez 45 minut, odrabianie zadań domowych, nauka nowych wiadomości i umiejętności. Z tymi zadaniami muszą sobie poradzić wszyscy uczniowie, jednak dla dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi podstawowe obowiązki ucznia stanowią prawdziwe wyzwania, których realizacja to trudny proces wymagający mobilizacji wszystkich sił. Dzieci z trudnościami szkolnymi, podobnie jak dzieci z innymi specjalnymi potrzebami mają wolniejsze tempo uczenia się, osiągają gorsze wyniki w nauce. Często ich dysfunkcje rodzą niezrozumienie rówieśników nie mających podobnych problemów, a to w konsekwencji prowadzi do odrzucenia przez grupę. Ponadto negatywny obraz własnej osoby i brak wiary we własne możliwości są powodem utrudnionych relacji z grupą. Dzieci z każdej grupy specjalnych potrzeb edukacyjnych zmagają się z różnorodnymi przeszkodami na tle stosunków społecznych wynikającymi ze specyfiki ich problemów, które szczegółowej zostały opisane w niniejszej publikacji.

Włączanie wychowanków w zespół klasowy oraz podnoszenie poziomu kompetencji społecznych stanowi zatem ważny element pracy wychowawczo-terapeutycznej realizującej w rzeczywisty sposób proces inkluzji dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w środowisko rówieśnicze.

2. Implikacje pedagogiczne wychowania estetycznego i arteterapii

Sztuka towarzyszy człowiekowi od zarania dziejów. Jest znakiem rozwoju kultury ludzkiej cywilizacji. Oprócz estetycznej wartości sztuki od dawna również dostrzegany jest jej wpływ na rozwój pojedynczego człowieka i całych społeczeństw.

Wśród wachlarza funkcji sztuki wymieniane są: estetyczna, wychowawcza, osobotwórcza, społeczna, poznawcza, terapeutyczna, katarska, integracyjna, aksjologiczna, sublimująca, egzystencjalna, ludzka, utylitarna (Marek, 2004, 104).

Idea wychowania estetycznego sięga swoimi korzeniami do czasów starożytnej Grecji. Wywodzi się z koncepcji wychowawczej, „wedle której istota ludzka kształtuje się na swoich własnych dziełach kumulowanych w toku historycznej ewolucji, w postaci trwałego dziedzictwa a wzbogacanych dzięki nieustającym procesom kreacyjnym” (Wojnar, 1997, 7).

Wychowanie estetyczne zawiera w sobie dwa rozumienia tego terminu. Pierwszym, węższym znaczeniem jest wychowanie do sztuki, którego celem jest kształtowanie estetycznej wrażliwości człowieka, wyrabianie dobrego smaku, umiejętności oceny i rozumienia zjawisk estetycznych. W szerszym znaczeniu wychowanie estetyczne oznacza zintegrowane kształtowanie osobowości dzięki stymulacyjnemu oddziaływaniu sztuki. Drugi obszar określany jest wychowaniem przez sztukę, oddając pedagogiczny wymiar sztuki w kształtowaniu postaw moralnych człowieka, jego stosunku do świata, do innych ludzi i do siebie samego oraz pobudzanie jego dyspozycji twórczych i wyobraźni (Wojnar, 1997, 276).

Dlatego też nie dziwi fakt, że koncepcja wychowania estetycznego budzi coraz większe zainteresowanie praktyków i teoretyków, zarówno w środowisku pedagogicznym, jak i wśród przedstawicieli filozofii, socjologii, działaczy kultury czy polityki oświatowej. Dzięki połączeniu wielu specjalistów koncepcja ta stwarza nową propozycję działania zintegrowanego, przełamującego sztywne bariery kształcenia w szkole na rzecz swobodnych procesów samokształcenia i samowychowania. Według Wojnar sztuka, jako „atrakcyjny instrument wychowawczy odpowiadający aktualnym potrzebom i tendencjom, nie mieści się w żadnej tradycyjnej kategorii wychowawczej i wykracza poza ramy tradycyjnych pedagogicznych instytucji. Jest środkiem wychowania, ponieważ kształtuje postawy człowieka, ale równocześnie jest środkiem nauczania, ponieważ wzbogaca i zasób wiedzy i mechanizmy poznawcze” (Wojnar, 1997, 14).

Wychowanie estetyczne może być realizowane w aspekcie obioru i tworzenia sztuki. Suchodolski podkreśla, że w zadaniach wychowania estetycznego muszą być ustalone proporcje między kształceniem umiejętności odbioru dzieł sztuki i kształceniem aktywności własnej dzieci i młodzieży w dziedzinie artystycznej (Suchodolski, 1997, 169). Z zastrzeżeniem, że celem wychowania estetycznego nie jest wykształcenie profesjonalnych artystów, którzy fachowo zajmują się twórczością artystyczną. To zadanie należy do szkół artystycznych (Szuman, 1997, 146).

Współcześnie często wychowanie estetyczne jest marginalizowane w edukacji szkolnej poprzez sprowadzanie go wyłącznie do edukacji artystycznej. Natomiast istotą koncepcji wychowania przez sztukę jest kształcenie całego człowieka. Za Szumanem można stwierdzić, że „dzięki sztuce możemy realizować jeden z naczelných postulatów współczesnej pedagogiki – postulat wszechstronnego rozwoju i ukształtowania całego człowieka” (Szuman, 1997, 130). Read, którego uważa się za prekursora koncepcji wychowania przez sztukę,

określił cel wychowania jako pobudzanie tego, co indywidualne w człowieku przy jednoczesnym harmonijnym włączaniu jednostki w sposób organiczny w jej środowisko i świat grupy społecznej. Zadaniem wychowania estetycznego według jego teorii są: utrzymanie naturalnej intensywności wszystkich rodzajów percepcji i wrażeń, koordynowanie różnych rodzajów percepcji i wrażeń wzajemnie pomiędzy sobą i w stosunku do otoczenia, wyrobienie umiejętności wyrażania uczuć w formie komunikatywnej, wyzwalanie konstruktywnych sił wyobraźni oraz nauczenie właściwego wyrażania swoich myśli. Realizacji tych zadań powinny służyć głównie zajęcia praktyczne posługujące się różnymi drogami ekspresji (Torowska, 2010, 51-52).

Wychowanie przez sztukę w swej idei ma kształtować postawę człowieka wszechstronnego, żyjącego w określonych warunkach cywilizacyjnych, tym samym formującego określoną jakość życia. Wychowanie estetyczne ma inspirować do działalności twórczej i kształcić wrażliwość, oznaczającą syntezę zachowań emocjonalnych i kulturowych (Wojnar, 1997, 28).

W wychowaniu estetycznym oddziaływania pedagogiczne realizowane są zarówno przez percepcję i obcowanie z dziełem artystycznym, jak i przez działalność o charakterze ekspresyjnym i twórczym. Współcześnie szczególny nacisk kładziony jest na rozwijanie i pobudzanie twórczych dyspozycji.

Twórczość aktualnie uznawana jest za ważną wartość pedagogiczną i cel wychowawczy. Spopularyzowanie podejścia egalitarnego do twórczości uprawnia do przyznania twórczych możliwości wszystkim ludziom. Podstawą podejścia egalitarnego jest założenie, że każdy człowiek jest twórczy, choć nie każdy w jednakowym stopniu. Twórczość traktowana jest jako jedna z cech człowieka, tak jak inteligencja czy ekstrawersja (Nęcka, 2001, 19). Oznacza to, że każda jednostka jest na swój sposób twórcza i tak jak ludzie różnią się poziomem inteligencji, tak różnią się również poziomem dyspozycji twórczych. Zwolennicy pankreacjonistycznej koncepcji stawiają twórczość jako cel i warunek samorealizacji i dobrostanu psychicznego oraz opowiadają się za potrzebą rozwijania twórczości i wspomagania twórczego rozwoju człowieka (Szmidt, 2007, 70-71). Działania twórcze przestały być przywilejem jedynie ludzi wybitnie utalentowanych, a stały się prawem wszystkich jednostek, nawet tych mniej sprawnych intelektualnie, sensorycznie, fizycznie i psychicznie. Twórczość przestała być także rozumiana jako dzieło artystyczne w formie takiej jak obraz czy rzeźba, ale stała się pojęciem określającym także postawy, czynności, procesy a nawet ludzkie charaktery (Gładyszewska-Cylulko, 2011, 19). Szmidt definiuje twórczość jako „działalność przynosząca wytwory (dzieła sztuki, wynalazki, sposoby postrzegania świata, metody działania itd.) cechujące się nowością i posiadające pewną wartość (estetyczną, użytkową, etyczną, poznawczą bądź inną), przynajmniej dla samego podmiotu tworzącego” (Szmidt, 2001, 67).

Wartość ludzkiej ekspresji poprzez działania twórcze stała się podstawą do rozwinięcia arteterapii. Arteterapia na podstawie etymologii terminu najprościej ujmując oznacza terapię sztuką. Pojęcie to składa się z dwóch głównych komponentów „arte” oraz „terapia”. „Arte” pochodzące w języku łacińskim od słowa „ars” – sztuka, oznacza wykonywanie czegoś doskonale, po mistrzowsku. Drugi człon, „terapia” z greckiego „therapeuein”, zakłada troszczenie, opiekowanie się, leczenie. Zgodnie z tłumaczeniem z języka angielskiego (*therapy*) – terapia odwołuje się także do postępowania leczniczego bez użycia środków farmakologicznych oraz interwencji chirurgicznej np. terapia zajęciowa czy grupowa (Konieczna, 2003, 14).

Termin arteterapia po raz pierwszy został użyty w 1942 roku przez Adriana Hilla – nauczyciela sztuki z Wielkiej Brytanii. W Polsce pierwsze zainteresowanie zagadnieniem arteterapii datuje się od przełomu lat 1989-1990 (Szulc, 2008, 202-203).

Precyzyjne zdefiniowanie arteterapii spotyka się z utrudnieniem ze względu na bogaty zakres pojęcia, wielość koncepcji teoretycznych ją wyjaśniających oraz rodzajów praktyk, jakie w nią wchodzi.

Arteterapia w szerokim znaczeniu oznacza wszystkie formy i metody pomocy terapeutycznej, w których wykorzystuje się różne dziedziny sztuki. Stanowi ona wyspecjalizowaną i komplementarną formę psychoterapeutyczną wykorzystującą wytwory sztuki do poprawy funkcjonowania w zakresie kondycji fizycznej i psychicznej jednostki. Jest to zatem działanie skierowane na człowieka i jego środowisko w celu przywrócenia lub potęgowania zdrowia (Jaworska, 2006, 10).

Kulczycki arteterapię definiuje z kolei jako „układ poglądów i czynności ukierunkowanych na utrzymanie i/lub podniesienie jakości życia ludzi przy pomocy szeroko rozumianych dzieł sztuki i uprawiania sztuki” (Konieczna, 2003, 19).

Arteterapię można definiować jako zespół działań o charakterze edukacyjnym lub terapeutycznym, opartych na kreacji wizualnej, ukierunkowanych na wspomaganie rozwoju osobowego i zdrowia. Zmiany wywoływane pod wpływem oddziaływań arteterapeutycznych obejmują cztery poziomy: zachowania, struktury umysłowe, struktury osobowości, relacje z otoczeniem. Jej narzędziem jest transformacja nabytych doświadczeń w toku podejmowanej przez jednostkę aktywności (Florczykiewicz, Józefowski, 2011, 11).

W literaturze wymieniane są następujące funkcje arteterapii: rekreacyjna, edukacyjna, korekcyjna, diagnostyczna i rokownicza oraz integracyjna z profilaktyczną (Jaworska, 2006, 11).

Według Kulczyckiego arteterapii nie należy ograniczać jedynie do funkcji terapeutycznych i leczniczych, ale włączyć ją można również do działań wychowawczych (Marek, 2004, 105).

Termin arteterapia w rozumieniu węższym obejmuje jedynie terapię za pomocą sztuk plastycznych (Florczykiewicz, Józefowski, 2011, 9). W Polsce pojęciem arteterapia posługuje się do określenia głównie zbioru metod:

1. muzykoterapia – terapia przy pomocy muzyki,
2. choreoterapia – terapia tańcem, ruchem,
3. biblioterapia – terapia czytelnicza,
4. teatroterapia/ dramaterapia – działania terapeutyczne przy pomocy teatru (Hanek, 1990, 5).

W literaturze wymieniane są również między innymi; operoterapia, chromoterapia, esteterapia (Florczykiewicz, Józefowski, 2011, 10).

Walorem pedagogicznym arteterapii jest możliwość stosowania jej w pracy z grupami zróżnicowanymi pod względem wieku i problemów. Stosuje się ją zarówno do pracy z dziećmi, jak i dorosłymi w przypadku pomocy osobom z problemami natury psychicznej, społecznej, wynikającymi z różnego rodzaju sytuacji trudnych, w przewlekłych chorobach, w kalectwie, w każdym niemal stopniu i rodzaju niepełnosprawności, w niedostosowaniu społecznym, (Jaworska, 2006, 11) w terapii agresji, ale i nieśmiałości a także terapii pedagogicznej (Gładyszewska-Cylulko, 2011, 16). W pracy nad łagodzeniem stresu, zaburzeń komunikacji, problemów emocjonalnych i społecznych (Florczykiewicz, Józefowski, 2011, 15).

Według Jaworskiej cele arteterapii są zbieżne z zadaniami nowoczesnej terapii pedagogicznej, która koncentruje się nie tylko na usprawnianiu zaburzonych funkcji, ale również na profilaktyce i działaniach wpływających na osobowościowe determinanty uczenia się oraz wspomaganie wszechstronnego i harmonijnego rozwoju ucznia poprzez doskonalenie osobowości, prawidłowe relacje interpersonalne, a także uczestnictwo w świecie kultury (Jaworska, 2006, 11). W odniesieniu do dzieci w młodszym wieku szkolnym profilaktyka obejmuje działania kształtujące dojrzałość do nabywania umiejętności czytania i pisania oraz eliminowania ze środowiska szkolnego i rodzinnego czynników utrudniających dziecku naukę. Oddziaływania naprawczo-korelacyjne i reedukacyjne polegają na usprawnianiu zaburzonych funkcji psychicznych mających wpływ na proces uczenia się. Oddziaływanie na osobowość zaś ma obejmować budzenie motywacji do nauki i wiary we własne umiejętności, eliminowanie lęku przed niepowodzeniem, budzenie pozytywnej samooceny i samoakceptacji (Marek, 2004, 105).

Wszystkie metody arteterapeutyczne łączą fakt, że aktywność artystyczna czy dzieło artystyczne nie stanowi celu samego w sobie, a środek do osiągnięcia korzystnej zmiany w jednostce. Arteterapia opiera się na przekonaniu o rozwojowym działaniu wyobraźni, ekspresji uczuć, twórczości oraz aktywności osoby. Aktywność to podstawowy warunek rozwoju człowieka. Proces twórczy, wyrażający jednostkę poprzez różne formy ekspresji oddziałuje silnie na emocje powodując u niego powstanie intensywnych doznań, przeżyć i refleksji, które motywują do podjęcia działań praktycznych i dokonania przeobrażeń.

Wyobraźnia – ekspresja – twórczość to triada kategorii Wojnar, na których opiera się wychowanie przez sztukę (Wojnar, 1980, 255-259).

Arteterapia jako metoda edukacyjna, wychowawcza i terapeutyczna, której narzędziem oddziaływania jest sztuka może być cennym środkiem zarówno diagnozy, jak i terapii dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W psychoterapii i terapii pedagogicznej zwraca się uwagę na podnoszenie efektywności poprzez wielokierunkowość oddziaływań na wychowanka. Można to osiągnąć przez łączenie technik w pracy pedagogicznej.

3. Metody teatralne w oddziaływaniach terapeutyczno-wychowawczych

Metoda arteterapeutyczna, która łączy w sobie różne dziedziny sztuki a tym samym metody arteterapeutyczne to teatroterapia. Termin pochodzi od łacińskiego słowa *theatrum* i greckich słów *théatron* oznaczającego „oglądam” oraz *therapeuēin* co w tłumaczeniu znaczy leczenie. Teatroterapia rozumiana jest jako narzędzie wewnętrznego wzrostu i wzbogacenia osobowości. Jedną z definicji teatroterapii brzmi „spontaniczne przedstawienie teatralne, stosowane w celach terapeutycznych przy udziale dzieci i dorosłych z zaburzeniami charakteru” (Konieczna, 2003, 68). Metoda ta wyróżnia się wywoływaniem szeregu korzystnych zmian w psychice człowieka. Teatroterapia sprzyja odreagowaniu stłumionych uczuć, pozwala jednostce stawać się tym kim pragnie oraz prowadzi do przemian w zachowaniu w kierunku do lepszego przystosowania się do rzeczywistości (Konieczna, 2003, 69). Jako metoda terapeutyczna teatroterapia polega na zaangażowaniu pacjentów w działania teatralne bazując na pozytywnym nastawieniu do tego rodzaju sztuki oraz potrzebie i chęci występowania przed innymi ludźmi. Wspólne działania osób zaangażowanych w tworzenie

sztuki teatralnej pozwalają wyzbyć się poczucia osamotnienia, bierności oraz przełamywać wewnętrzne bariery. Teatr stanowi doskonałą rozrywkę, ale także wpływa na wszechstronny rozwój osobowości człowieka. Aktualnie, na całym świecie i w Polsce silnie propagowane są działania wykorzystujące teatr i metodę teatroterapii nie tylko do celów artystycznych, ale również edukacyjnych, resocjalizacyjnych, rehabilitacyjnych oraz w psycho- i socjoterapii (Wojcieszuk, 2006, 39-40). Sukces teatroterapii tkwi w tym, że teatr jest nośnikiem głębokich treści, a także sposobem na ich wyrażanie. Twórczość teatralna stanowi wyjątkową terapię dzięki relacji dzieło – odbiorca gdzie zarówno twórcą, twórczynią i odbiorcą jest człowiek, który silnie przeżywa i wyraża swoje emocje. Teatr zawiera w sobie wszystkie dziedziny sztuki; taniec, muzykę, plastykę, rzeźbę. To daje możliwości ekspresji poprzez różne formy twórczości działając tym samym wieloaspektowo na jednostkę.

Do głównych narzędzi teatroterapii zalicza się: dramę, pantomimę oraz psychodramę.

Dramaterapia jest definiowana jako metoda posługująca się kreatywną dramą w celu osiągnięcia terapeutycznych efektów w postaci rozwoju osobowości lub odczuciu ulgi czy integracji emocjonalnej. Teatr jest tu nośnikiem dla wyrażania siebie i grupowych interakcji. W szerokim znaczeniu ujmuje różnorodne zastosowanie technik dramatycznych w wychowaniu, leczeniu i resocjalizacji. Pojęcie dramaterapii można dwójako rozwinąć:

1. Jako teatr oparty na improwizacji, który sięga po osobiste problemy. Improwizacja w grupie ma pomóc zanurzyć się w świecie wewnętrznym „pacjenta” oraz znaleźć teatralny środek wyrazu.
2. Jako gotową propozycję teatralną, która ma pomóc w wyrażeniu własnych uczuć, konfliktów i zachowań w celu lepszego poznania siebie i treningu własnej ekspresji (Białańska, 2002, 22-23).

Drama pochodzi od greckiego „dro” – działam, usiłuję, „drama” – czynność, akcja. W języku angielskim określenie to oznacza sztukę teatralną, dramat, teatr. Metoda dramy to metoda edukacyjna bazująca na naturalnej zdolności ludzi do zabawy, refleksji i wchodzenia w rolę, zmierzająca do osiągnięcia zmian społecznych. Nie tylko wykorzystuje fikcyjne sytuacje zawierające w sobie konflikt, ale również zaprasza do uczestniczenia w nich, do wejścia w rolę danej postaci. Dzięki temu daje możliwość wejścia w daną postać nie tylko umysłem, ale również ciałem poprzez działanie (Chodasz, Winiarek-Kołučka, 2010, 20-21). Celami dramy są wykształcenie samodzielności w myśleniu i działaniu oraz otwartej i aktywnej postawy jednostki, ponadto poszerzenie skali jej emocjonalności oraz wzbogacenie wyobraźni (Pankowska, 1990, 23). Do głównych zadań dramy należy także zaliczyć kształcenie wrażliwości uczniów, doskonalenie ich umiejętności wyrażania uczuć, lęków i problemów oraz uświadamianie im specyfiki własnej indywidualności przy jednoczesnym poszanowaniu odrębności innych. Drama traktowana jest również jako metoda pomocnicza w nauczaniu przedmiotowym.

Way, którego powszechnie uznaje się za klasyka metody dramy, apelował o uznanie potrzeby rozwoju unikatowości każdej jednostki ludzkiej za pomocą praktycznego wykorzystania i wyćwiczenia zmysłów człowieka. Postulował on potrzebę wprowadzania dramy rozumianej jako „ćwiczenie życia” w wychowanie dzieci (Way, 1997, 23). Drama dzieli się na cztery główne poziomy aktywności zróżnicowane pod względem zaawansowania formy. Najniższy poziom zawiera w sobie proste doświadczenia czyli ćwiczenia rozwijające zmysły, prawki dramatyczne, proste ćwiczenia dramowe, zabawy dramowe, rozgrzewki, ale również inne formy artystyczne jak taniec i rysunek (Butkiewicz, 2009, 24-26).

Pantomima z języka greckiego *pantomimus* oznacza „naśladowający wszystko”. Mianem *pantomimus* w starożytnym Rzymie określano aktorów, którzy potrafiliby naśladować i odtworzyć wszystkie postacie, zdarzenia, przedmioty oraz stworzyć iluzję wszystkich możliwych sytuacji za pomocą jedynie gry ciała. Współcześnie pantomimę definiujemy jako nieme widowisko sceniczne, którego treść jest przekazywana przez mimów za pomocą ruchów i gestów, niekiedy także mimiki. Terapeutyczna pantomima polega na oglądaniu lub samodzielnej prezentacji pantomim podczas sesji terapeutycznej. Zakłada ona przedstawianie zdarzeń i towarzyszących im uczuć poprzez twórczą ekspresję w formie ruchu scenicznego. Diagnostycznym celem tego typu terapii jest uchwycenie panujących w grupie terapeutycznej związków interpersonalnych między poszczególnymi członkami (Konieczna, 2003, 92-97).

Psychodrama jest formą terapii psychiatrycznej. Etymologia pojęcia wywodzi się z języka greckiego z połączenia słów *psyche* – tchnienie, dusza oraz *drama* – czynność akcyjna co można przetłumaczyć jako „działanie duszy”. Psychodrama to metoda rozpoznawania i leczenia zaburzeń psychicznych, polegająca na wyrażaniu przeżyć i konfliktów pacjentów w formie improwizowanych scen, w których biorą udział pacjenci i terapeuta. Leutz definiuje psychodramę jako „spontaniczne przedstawienie sceniczne, które pozwala na uwidocznienie i ponowne przeżycie konfliktów interpersonalnych i intrapsychicznych w ramach terapeutycznych” (Konieczna, 2003, 71-72). Metoda ta polega na przedstawieniu swoich wewnętrznych problemów, konfliktów i trudności na scenie. Najważniejszą funkcją psychodramy jest osiągnięcie stanu *katharsis* oraz danie możliwości spontanicznego wyrażania lęków tkwiących głęboko we wnętrzu człowieka. Istotne jest, aby psychodrama była prowadzona przez kompetentnego wykwalifikowanego terapeutę.

Ważną i najbardziej rozpowszechnioną formą teatralną w szkolnej rzeczywistości jest amatorski teatr szkolny. Należy podkreślić bogatą historię wykorzystywania teatru szkolnego jako środka wychowania. W Polsce działalność teatru dziecięcego sięga XII wieku. Pionierską inicjatywę podjął Kościół organizując z żakami widowiska teatralne, które na początku wystawiane były w murach świątyni, a w późniejszym czasie także na ulicach i rynkach (Wroński, 1974, 9). Działalność, w której to dziecko jest twórcą sztuki teatralnej w okresie międzywojennym spotykało się z trudnościami w nazewnictwie. Komarnicki pisał o *teatrze szkolnym*, Mirski mówił o *teatrze młodzieży*. Określeniem *teatr samorodny* posługiwali się W. Budzyński czy Kwieciński. W literaturze spotkać także można pojęcie *teatr amatorski* lub *teatr edukacyjny* (Tomaszewska 2007, s. 208). Wszyscy Ci autorzy zajmowali się pedagogicznymi koncepcjami teatru. Sukces teatru szkolnego w ujęciu Komarnickiego stanowi istnienie instynktu teatralnego u dzieci, który można dostrzec w zabawach oraz w dążeniu do odgrywania ról. Istotą szkolnego teatru według autora powinna być specyficzna atmosfera, własny repertuar, styl gry oraz oprawa muzyczna, która odbiegała od dążenia do uzyskania efektu profesjonalnego teatru. Teatr ten miał kształtować i wychowywać dzieci i młodzież (Wikłacz, 2006, 115-117). Zwolennikami tego nurtu byli również Kwieciński, Polewka i Cierniak. Teatr samorodny definiowany jest przez nich jako działanie wspólnej gromady społecznej składającej się z aktorów amatorów, dla których gra aktorska nie jest zawodem, ale bezinteresowną pracą. Widzami są członkowie tej samej gromady, znający się ze sobą z bezpośredniego współżycia. Teatr ten ma charakter spontaniczny, bez hierarchicznego podziału na autora, reżysera czy aktora. Dzieci mają także prawo do spontanicznego samowyznania się w nim, konstruując przedstawienia na podstawie własnych treści intelektualnych i uczuciowych (Michalska, Michalski, 1999, 60-61).

Samulczyk-Pawluk wymienia następujące cechy teatru szkolnego: przy pracy nad spektaklem spotykają się nauczyciele i uczniowie jako partnerzy, nauczyciel ma być moderatorem a nie profesjonalnym reżyserem; zespół szkolny nie może naśladować teatru zawodowego; najistotniejszy jest tu okres poszukiwań, wspólnego tworzenia spektaklu; w teatrze szkolnym można zaspokoić posiadany przez wszystkich instynkt dramatyczny, osobowość ucznia, jego wrażliwość i wyobraźnię; tu uczeń może wyrazić swoje uczucia, myśli i wyobraźnię (Samulczyk-Pawluk, 2005, 47-48). Teatr szkolny powinien być przede wszystkim miejscem rozwoju jego uczestników. Wypełniać zadania wychowania do sztuki oraz przez sztukę. Oznacza to, że cel działań powinien obejmować cele artystyczne ale przede wszystkim realizację potrzeb uczestników.

W szkolnej grupie teatralnej ważne jest współdziałanie, współtworzenie oraz współodpowiedzialność przy zachowaniu warunków do realizacji indywidualnych talentów. W teatrze szkolnym punktem wyjścia i głównym celem wszelkich działań nie jest spektakl ale pobudzenie psychicznego rozwoju dzieci i młodzieży.

4. Znaczenie aktywności teatralnej w kształtowaniu kompetencji społecznych uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Posiadanie umiejętności wchodzenia w i podtrzymywania relacji interpersonalnych jest podstawą prawidłowego funkcjonowania dziecka w społeczeństwie. Metody teatralne doskonale rozwijają wachlarz umiejętności wchodzących w zakres kompetencji społecznych dziecka. Do kompetencji międzyosobowych możemy zaliczyć umiejętności, które ułatwiają porozumiewanie się i funkcjonowanie w różnych środowiskach i sytuacjach, a przede wszystkim służą zaspokajaniu potrzeb człowieka i osiągnięciu jego celów. Umiejętności międzyosobowe to również takie sposoby postępowania z innymi ludźmi, które sprzyjają budowaniu wzajemnych związków, przyczyniając się do osobistego szczęścia i rozwoju wszystkich zaangażowanych w nie osób. Brak tych zdolności utrudnia, a nawet uniemożliwia zawieranie kontaktów międzyosobowych. Konkretnymi umiejętnościami jakie dziecko musi nabyć, by nawiązywać prawidłowe relacje interpersonalne, są: porozumiewanie się komunikatami werbalnymi i niewerbalnymi, ocenianie i utożsamianie się ze stanami emocjonalnymi innych osób, opanowanie społecznie akceptowanych sposobów wyrażania zgody i sprzeciwu, postępowanie według przyjętych norm społecznych, prawidłowe wartościowanie sytuacji społecznych oraz kultura współpracy i współżycia z innymi. Obcowanie z teatrem w różnych formach na etapie szkoły podstawowej jest niezastąpioną drogą kształcenia umiejętności międzyosobowych. Teatr sprawia, że dziecko nie tylko przyswaja nową wiedzę o otaczającej go rzeczywistości społecznej, ale także poszerza jej zakres nadając jej świadomy i uogólniony charakter (Skowrońska, 2000, 28-29).

Teatr rozumiany jako zespół teatralny, zajęcia dramatyczne i techniki teatralne stosowane w praktyce pedagogicznej stanowią może czynnik rozwoju społecznego dziecka w młodszym wieku szkolnym.

Pierwszą grupą kompetencji, które są rozwijane poprzez aktywne uczestnictwo w teatrze dziecięcym stanowią podstawowe umiejętności procesu komunikacji. Nabycie kompetencji językowych oraz sposobu ich użycia w zależności od sytuacji i roli społecznej jest warun-

kiem koniecznym do nawiązania poprawnej komunikacji z drugą osobą (Szczepańska 1999, 54). Przystwojenie tekstu scenariusza teatralnego lub spontaniczna improwizacja w zabawach teatralnych sprzyja przyswajaniu nowego słownictwa oraz swobodzie w wypowiedzaniu się. Dzieci przynależące do teatru szkolnego wykazują się wyższym poziomem umiejętności komunikacyjnych niż rówieśnicy nieuczestniczący w działaniach teatralnych. Pod wpływem metod teatralnych zwiększa się zdolność używania języka w zależności od rodzaju sytuacji i osoby słuchającej oraz dostosowywania informacji do kontekstu rozmowy. Dzieci potrafią przekazywać jasne komunikaty, zadawać zrozumiałe pytania, argumentować oraz dokonywać rozbudowanych opisów. Umiejętność wchodzenia w rolę sprzyja także nabyciu umiejętności wyrażania pozytywnych i negatywnych emocji, a także odczytywania ich u innych osób (Szczepańska 1999, 151).

Głównym zadaniem szkoły podstawowej jest nauka pisania i czytania. Umiejętność zrozumiałego wysławiania się jest warunkiem koniecznym do nauki pisania. Dziecko, które posiada umiejętność swobodnej wypowiedzi w mowie, łatwiej będzie wypowiadać się także w piśmie, tworząc poprawne i bogate językowo zdania w pracach pisemnych w szkole. Granie ról w teatrze oraz samodzielna praca nad scenariuszem teatralnym, a więc dopisywanie dalszych losów bohaterów czy adaptacja tekstu literackiego na scenariusz doskonali umiejętność literackiego pisania, a także motywuje i ćwiczy płynność w czytaniu.

Gra aktorska uczy także komunikacji niewerbalnej. Dzieci w teatrze uczą się wykorzystywać mimikę i gestykulację w trakcie wypowiedzania się dopełniając w ten sposób treść swojej wypowiedzi, a nawet zastępując w ten sposób mowę werbalną. Pomaga to także w umiejętności odczytywania mimiki i gestykulacji drugiego człowieka tak, aby na podstawie mowy ciała można było rozpoznać jego samopoczucie, nastrój oraz zrozumieć to, co chce on wyrazić. W ten sposób otwierają się przed dzieckiem nowe sposoby komunikowania się.

Nauka komunikacji różnymi sposobami w rolach sprzyja również wyrobieniu ścieżek komunikacyjnych i integracji w sytuacji spotkania między „zdrowymi” dziećmi a dziećmi z uszkodzeniami słuchu i wzroku (Piasecka, 2008, 168). Wyrażanie siebie za pomocą sztuki, czyli ekspresja w działaniach twórczych jest bardzo przydatna w pracy z dziećmi z problemem zaburzeń komunikacyjnych. Te dzieci, które mają problem z werbalizacją swoich przeżyć mogą dzięki ekspresji myśli, uczuć, przeżyć powstałych podczas działań arteterapeutycznych poczuć się zrozumiane, co wpływa korzystnie na ich sferę emocjonalno-społeczną. Dzieci chętniej wyrażają się przez ruch, taniec, plastykę – teatr. Sztuką łatwiej się jest komunikować niż mową. Arteterapia nie stawia przed dzieckiem wymogu bezpośredniego zwerbalizowania problemu (Gładyszewska-Cylulko, 2011, 22).

W zakresie wychowania społecznego głównym celem zespołu teatralnego jest integrowanie jego uczestników w jedną zwartą grupę. Wiele czynności wykonywanych w zespole teatralnym sprzyja integracji jego członków wspomagając tym samym pokonywanie barier między dziećmi. Praca w trakcie przygotowania przedstawienia angażuje wszystkich członków – wspólne zabawy, ćwiczenia warsztatowe oraz wystawianie sztuki sprawia, że na każdym z tych etapów dziecko wchodzi w relacje z innymi dziećmi, ucząc się otwierania na inne osoby oraz pracy w zespole. Premiera sztuki zwykle poprzedzona jest ogromem pracy. Wybór tematu, następnie scenariusza, podział ról, nauka tekstu oraz zaprojektowanie i wykonanie scenografii i kostiumów. Wszystkie te czynności wymagają odpowiedniego zorganizowania i zaangażowania wszystkich dzieci. Zespołowe działanie sprzyja rozwijaniu umie-

jętności współpracy. Osiągnięcie wspólnego celu, jakim jest stworzenie spektaklu, musi być oparte na harmonijnym działaniu wszystkich członków zespołu. W grupie teatralnej dzieci uczą się wspólnie rozwiązywać problemy wynikające z wchodzenia w różne relacje społeczne. Członków zespołu teatralnego łączy więź solidarności przejawiająca się dzieleniem się wzajemną pomocą (Asyngier-Kozieł, 2001, 71-72). Swobodna improwizacja teatralna świetnie sprawdza się w realizacji postulatów współpracy oraz integracji uczniów z różnymi rodzajami trudności szkolnych z pozostałą częścią zespołu klasowego. W przypadku dzieci ze specyficznymi problemami edukacyjnymi ważne jest, aby rozwijać i wzmacniać przede wszystkim osobowość dziecka. Działania improwizacyjne dają możliwość lepszego zrozumienia siebie i wytworzenia pewnych relacji w grupie współpracujących aktorów.

Niezwykle cenną metodą jest drama, która daje możliwość aktywnego uczestnictwa i osiągania wymiernych sukcesów zarówno uczniowi mającemu trudności szkolne, jak i uczniowi zdolnemu. Ponadto, umożliwia zwielokrotnione przeżycie doświadczeń za pomocą wyobraźni. Wchodząc w rolę uczeń może stać się „każdym” lub „samym sobą” na wiele różnych sposobów. Wykorzystanie dramy daje możliwość pracy indywidualnej z dzieckiem z trudnościami szkolnymi, ale również z całą klasą (Jezińska-Wiejak, 2005, 161-162).

Metody teatralne, a szczególnie drama, stosowane są także jako środek w skutecznej pomocy dzieciom, których główny problem współwystępuje także z objawami niedostosowania społecznego, nadpobudliwości, nieśmiałości czy agresji. Możliwość wchodzenia w rolę podczas dramy przyczynia się do efektywnego korygowania negatywnych przejawów funkcjonowania społecznego dziecka. Przeżywanie zdarzeń i doznawanie uczuć w trakcie wchodzenia w rolę służy kształceniu mechanizmów zachowań pożądanых. Drama, wykorzystując bliską dziecku zabawę w naśladowanie, daje szansę doświadczenia najrozmaitszych przygód i poznania uczuć innych ludzi z różnych perspektyw. Dziecko może przeżyć sytuacje zawierające w sobie pewnego rodzaju konflikt z pozycji ucznia i nauczyciela, dziecka zdolnego i dziecka z trudnościami szkolnymi. Sposób rozumienia innych wzbogaca go o nowy wymiar. Takie doświadczenie skutecznie umożliwia spojrzenie z innego punktu widzenia oraz mobilizuje do zmiany zachowań. Wchodzenie w rolę i przeżywanie wynikających w trakcie jej grania emocji, daje materiał do przemyślenia własnych reakcji i ich skutków. Dlatego warto dawać dzieciom role o zupełnie innym charakterze od tych, które pełnią w prawdziwym życiu. Na przykład dzieci nieśmiałe, z brakiem wiary we własne siły przez powierzenie im ról superbohaterów mają okazję sprawdzenia się w nowej roli oraz szansę do nabrania wiary we własne siły. Grając daną postać można odczuć co oznacza być na cudzym miejscu, a co najważniejsze można przećwiczyć sposoby rozwiązywania problemu w bezpiecznej fikcyjnej sytuacji. Takie doświadczenie sprzyja umiejętności rozwiązywania analogicznych trudnych sytuacji w realnym życiu. Praca w grupie wykorzystująca różne techniki teatralne takie jak drama, pantomima czy spektakl służy poprawie komunikacji z otoczeniem, wzbudzaniu zaufania do ludzi oraz zrozumieniu samego siebie. W pracy z dziećmi mającymi problemy z dostosowaniem się do norm społecznych najistotniejsze jest to, że zabawa w teatr ułatwia zrozumienie własnych reakcji na różne sytuacje życiowe (Kwapiszewski, Sygitowicz-Sierosławska, 2008, 98-100). Drama i zabawy teatralne w przeciwdziałaniu agresji mają głównie służyć treningowi empatii oraz uświadamianiu negatywnych skutków zachowań agresywnych (Nowak, 2008, 55). Zajęcia teatralne szczególnie korzystnie wpływają na uczniów z nadpobudliwością ruchową. Uczestnictwo w tego

rodzaju zabawach umożliwia dzieciom nadpobudliwym ekspansję ruchu w formie ćwiczeń ruchowych, mimicznych, naśladowczych. Dzieci bawiąc się w teatr i uczestnicząc w przedstawieniach starają się opanować swoje ruchy nawykowe i koncentrują się na mowie lub czynności scenicznej, choć na krótką chwilę, aby dobrze wypaść na scenie. Zajęcia teatralne są również terapią dla dzieci z nadpobudliwością w sferze emocjonalnej. Dzieci z takimi trudnościami, w trakcie zajęć mają możliwość pozbywania się negatywnych emocji, takich jak: gniew, płacz, złość, skarżenie czy kłótność, na rzecz prawidłowych zachowań poprzez stwarzanie określonych sytuacji. Teatr także sprawia, że dzieci nieśmiałe otwierają się przed grupą i wypowiadają swoje opinie. W trakcie zajęć dzieci zapominają o swoich smutkach i szkolnych problemach, ponieważ wczuwają się w zupełnie nowe role. Gra aktorska dziecka jest akceptowana przez rówieśników dzięki czemu umacnia się jego pozycja w grupie (Czuba, 2012).

Zabawa w teatr sprzyja formowaniu poczucia własnej wartości. Dzięki grze na scenie każde dziecko może stać się kimś wyjątkowym. Pokonanie tremy, lęku przed oceną innych i aplauz, który stanowi potwierdzenie akceptacji przez grupę dodaje pewności siebie i przełamuje wewnętrzne bariery. Uznanie ze strony rówieśników dla dzieci w młodszym wieku szkolnym jest szczególnie istotne. Dziecko doświadcza oklasków wszystkimi zmysłami, dzięki temu są one bardziej obrazowe i namacalne niż ocena w dzienniku czy pochwała nauczyciela lub rodzica. Otrzymanie braw za występ jest piękną nagrodą i wielkim przeżyciem. Aplauz, stwarzając wyjątkową atmosferę, motywuje dziecko do dalszej gry oraz pokonywania trudności, by stać się jeszcze lepszym. (Flemming, Fritz, 2002, 10-11).

Udział w działaniach teatralnych sprzyja także wzrostowi wartości potrzeby zrozumienia siebie i innych. Dzieci aktywnie uczestniczące w działaniach teatralnych wykazują się umiejętnością autoprezentacji oraz prezentują ukształtowane poglądy do swoich postaw i przekonań, posiadają także silne poczucie wpływu i sprawstwa względem otaczającej rzeczywistości. Aktywność teatralna wpływa na pozytywny obraz własnej osoby. Dzieci, opisując siebie, częściej używają pozytywnych określeń. Teatr także pobudza potrzeby, które warunkują realizowanie dążenia do osiągnięcia sukcesu i wytrwałości oraz osobowości twórczej. Dzieci obcuje na co dzień z różnymi technikami teatralnymi charakteryzują się większym poziomem asertywności, ambicji, pewniej podejmują decyzje i inicjatywę niż dzieci, które nie mają styczności z podobnymi metodami. Dzieci te są także bardziej otwarte na poznanie siebie oraz wykazują się chęcią podjęcia refleksji nad postępowaniem własnym i innych osób w wyniku czego przejawiają się większą akceptacją swojej osoby (Maksymowicz, 2002, 115-116). W grupie teatralnej dziecko może się wykazać nowymi umiejętnościami i zyskać szacunek i aprobatę grupy, która w tym miejscu nie ocenia dziecka przez pryzmat gorszych wyników w nauce. Na scenie, w sztuce przygotowanej na miarę dziecka, nie jest istotne czy ktoś gorzej liczy, czyta lub pisze. Poczucie bezpieczeństwa i akceptacji przez grupę, z kolei, przekłada się na poziom motywacji do nauki i podejmowania wyzwań edukacyjnych. Teatr sprzyja zatem budowaniu poczucia własnej wartości, kształtując pozytywny obraz własnej osoby i przełamując kompleksy nie tylko na scenie ale również w realnym życiu, wspomagając tym samym rozwój społeczny dzieci.

5. Zasady organizacji pracy z wykorzystaniem metod arteterapeutycznych w pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Prawidłowy przebieg procesu arteterapeutycznego oraz uzyskiwanie oczekiwanego efektu w postaci pomocy dziecku z trudnościami szkolnymi w rozwoju kompetencji społecznych i integracji z rówieśnikami wymaga jednak spełnienia odpowiednich warunków. Konieczne jest wdrożenie określonych zasad, które odnoszą się zarówno do organizacji samego procesu terapeutycznego, postrzegania i traktowania uczniów przez nauczyciela, jak i wymagań wobec nauczyciela realizującego program terapeutyczny.

Zasady pracy metodami arteterapeutycznymi z uczniami borykającymi się z różnego rodzaju trudnościami edukacyjnymi powinny być spójne z zasadami terapii pedagogicznej, a więc z: zasadą indywidualizacji środków i metod oddziaływania korekcyjnego; zasadą wolnego stopniowania trudności; zasadą korekcji zaburzonych funkcji; zasadą kompensacji zaburzeń rozumianą jako potrzeba łączenia ćwiczeń funkcji zaburzonych z ćwiczeniami funkcji niezaburzonych w celu tworzenia właściwych mechanizmów kompensacyjnych; zasadą systematyczności oddziaływań; zasadą ciągłości oddziaływań pedagogicznych. Techniki arteterapeutyczne mają zatem stanowić dopełnienie zajęć korekcyjno-kompensacyjnych w realizacji wspólnego celu.

Oprócz przestrzegania powyższych zasad ważne jest, aby stosować również ważne zasady pedagogiczne, które stanowią podstawę efektywności oddziaływań opartych o działania artystyczne i twórczość dziecka mające na celu rozwój osobisty. Lewandowska-Kidoń wymienia następujące zasady pedagogiczne:

- Zasada podmiotowego traktowania każdego ucznia – czyli okazywanie szacunku, uwzględnianie jego potrzeb, zainteresowań, inicjatywy i pomysłowości. Każdemu dziecku przysługuje prawo do samodzielnego kształtowania własnego losu, każdemu należy się szacunek i uznanie jego godności. Podmiotowe traktowanie wychowanków ma wyrażać się w ogólnej postawie względem ucznia i w pozytywnych relacjach między wychowankiem a nauczycielem.
- Zasada dobrowolności udziału, polegająca na uznaniu prawa dziecka do decyzji w sprawie uczestnictwa w konkretnych zadaniach. Nauczyciel nie powinien zmuszać uczestników do zajęć, a pozytywnie zachęcać i motywować. Wszyscy są zapraszani do zabawy i ćwiczeń, nikt nie powinien być odrzucony.
- Zasada dostosowania zajęć do możliwości dzieci – zarówno treści, jak i zadania powinny być dostosowane do możliwości psychofizycznych ucznia, ich potrzeb i zainteresowań.
- Zasada aktywności odnosi się do inicjowania działań dzieci, wspierania prób podejmowania aktywności poprzez zyczliwe zachęcanie do samodzielności. Niedopuszczalne jest sugerowanie uczestnikom gotowych rozwiązań czy demonstrowanie sposobu rozwiązania danej sytuacji. Nauczyciel również powinien być gotowy do elastycznego dostosowywania formy zajęć do aktualnych warunków, potrzeb i reakcji uczestników unikając schematyzmu.
- Zasada akceptacji polega na bezwzględnej akceptacji dziecka z jego wadami i zaletami, potrzebami i doświadczeniami, takim jakim jest. Zasadę tą realizuje się poprzez uznanie postaw ucznia z należyty szacunkiem dla indywidualności, okazanie zaufania i podkreślenie wartości każdej osoby.

- Zasada nieoceniania. Prowadzący i dzieci powinni unikać oceniania, krytykowania czy interpretowania prac, wypowiedzi czy opinii uczestników w trakcie zajęć. Nie powinno się bowiem narzucać własnego punktu widzenia innym ludziom bez wysłuchania ich propozycji.
- Zasada zaufania. Zaufanie jest podstawą korygowania niewłaściwych postaw i pracy terapeutycznej, dlatego tak ważne jest, aby zadbać o atmosferę zaufania w relacji uczniów z nauczycielem, jak i z pozostałymi członkami grupy.
- Zasada różnorodności środków wyrazu, a więc umożliwienie procesu ekspresji poprzez różne formy wyrazu: ruch, gest, taniec, słowo itp.
- Zasada współdziałania w grupie, czyli zachęcanie do współpracy i podejmowania działań zespołowych bez zbędnej rywalizacji.
- Zasada bezpieczeństwa i ładu odnosi do zapewnienia bezpiecznych warunków fizycznych i psychicznych uczestnikom w trakcie zajęć. Dzieci przede wszystkim muszą czuć się bezpieczne, aby proces terapeutyczny mógł się rozpocząć i przebiec pomyślnie. Pamiętajmy, że rozwój nie przebiega prawidłowo w sytuacji gdy uczestnik czuje się zagrożony lub atakowany.
- Zasada norm dotyczy przestrzegania wspólnie ustalonych zasad i norm grupowych przez wszystkich uczestników zajęć.
- Zasada aktywności prowadzącego. Nauczyciel powinien zawsze być czynnym uczestnikiem zajęć, a nie jedynie biernym obserwatorem (Lewandowska-Kidoń, Wosik-Kawała, 2009, 34-37).

Nauczyciel przystępujący do pracy wychowawczo-terapeutycznej powinien również zastanowić się nad organizacją procesu terapeutycznego z uwzględnieniem poszczególnych etapów pracy z uczniem. Podstawowy schemat działań składa się z trzech etapów.

Pierwszy etap ma za zadanie stworzyć odpowiednią atmosferę i kontakt terapeutyczny w grupie. Etap ten obejmuje wzajemne poznawanie się członków grupy, wypracowanie norm grupowych, stworzenie atmosfery bezpieczeństwa i zaufania oraz integrację zespołu. Na tym etapie powinna być dokonana przez nauczyciela wstępna diagnoza problemów uczestników oraz wyznaczenie celów pracy terapeutycznej.

Drugi etap to już praca właściwa, polegająca na oddziaływaniach zmierzających do korekty wadliwych postaw, zachowań, trudności. Obejmuje nabywanie nowej wiedzy i doświadczeń, ćwiczenie nowych zachowań.

Ostatni etap polega na podsumowaniu zdobytych doświadczeń i umiejętności oraz wyciągnięciu wniosków do dalszej pracy (Lewandowska-Kidoń, D. Wosik-Kawała, 2009, 33-34).

Podsumowanie

Dziecko posiada naturalną potrzebę wyrażania siebie poprzez twórczość. Działalność artystyczna, a szczególnie ta o charakterze zespołowym, jak wspólne granie, śpiewanie, malowanie pozwala dzieciom o zaburzonym rozwoju emocjonalno-społecznym na łatwiejsze i bliższe nawiązywanie kontaktu z innymi dziećmi, nabieranie zaufania do siebie i innych, doświadczanie partnerstwa i przyjemności ze wspólnie realizowanego założenia. Udział

dziecka w działalności artystycznej sprzyja uczeniu się współdziałania oraz odpowiedzialności za efekt zbiorowy, co stanowi istotę wychowania społecznego i bycia dziecka w grupie rówieśniczej (Jabłońska, 2005, 171). Wszelkie działania integrujące dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi ze społeczeństwem sprzyjają jego wszechstronnemu rozwojowi, gdyż wiele problemów sensorycznych, fizycznych i poznawczych ma swoje podłoże w sferze emocjonalno-społecznej. Metody teatralne stanowią skuteczne narzędzie podnoszenia kompetencji społecznych uczniów z trudnościami szkolnymi oraz uczniów borykających się z innymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Wielowymiarowość oddziaływań poprzez różne formy ekspresji i komunikacji oraz konieczność wyrabiania umiejętności współdziałania i współodczuwania, jest bowiem postawą działań teatralnych. Atrakcyjność pedagogiczna tych metod wynika również z bogatego repertuaru technik – od najprostszych do bardzo złożonych. Od podstawowych zabaw teatralnych i improwizacji do spektakli teatralnych i zajęć dramatycznych poruszających głęboko sferę intelektualną, emocjonalną i komunikacyjną dziecka. Taki wachlarz technik daje możliwość indywidualnego dostosowywania i modyfikacji do potrzeb i możliwości wszystkich dzieci zarówno w pracy indywidualnej jak i grupowej. Metody teatralne doskonale sprawdzają się w organizacji zajęć, które jednocześnie skupiają dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych z pozostałymi członkami zespołu klasowego, dając obydwu grupom wymierne efekty terapeutyczne. Największą zaletą jest jednak atmosfera radości i zabawy towarzysząca działaniom teatralnym. Teatr odpowiada na podstawowe potrzeby każdego dziecka w młodszym wieku szkolnym: zabawa, ruch, ekspresja, kontakt z rówieśnikami. Jest zatem atrakcyjną i aktywną metodą, która dając radość i satysfakcję z jej wykonywania wspomaga integralny rozwój dziecka.

Bibliografia

- Asyngier-Kozieł A., (2001). *Edukacja teatralna dzieci*, w: J. Plisiecki (red.), *Sztuka jako wyzwanie edukacyjne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Białańska A., (2002). *Teatr który leczy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego Kraków.
- Butkiewicz J., (2009). *Drama w edukacji wczesnoszkolnej*, „Blżej przedszkola”, 11,98.
- Chodasz A., Winiarek-Kołuca M., (2010). *Kluczowe elementy dramy*, w: A. Jagieło-Rusiłowski (red.) *Drama w STOP – KLATCE w kierunku pozytywnych zmian społecznych*, Stowarzyszenie praktyków dramy STOP-KLATKA, Warszawa.
- Czuba B., *Zajęcia teatralne a rozwój dzieci*, w: <http://www.szkolnictwo.pl/index.php?id=PV0181>, 20.06.2012.
- Flemming I., Fritz J., (2002). *Teatr w szkole. Propozycje zabaw dla dzieci w wieku od 6 do 13 lat*, Jedność, Kielce.
- Florczykiewicz J., Józefowski E., (2011). *Arteterapia w edukacji i resocjalizacji. Wybrane działania arteterapeutyczne i studia empiryczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, Siedlce.
- Gładyszewska-Cululko J., (2011). *Arteterapia w pracy pedagoga. Teoretyczne i praktyczne podstawy terapii przez sztukę*, Impuls, Kraków.
- Hanek L., Passella M., (1990). *Arteterapia*, AM, Wrocław.
- Hurlock E. B., (1985), *Rozwój dziecka, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, T. 1*, Warszawa.

- Jabłońska M., (2005). *Dziecięca obecność w działaniach artystycznych*, W: B. Cytowska, B. Winczura (red.) *Dziecko z zaburzeniami w rozwoju: konteksty diagnostyczne i terapeutyczne*, Impuls, Kraków.
- Jaworska A., (2006). *Wprowadzenie w problematykę arteterapii*, W: A. Jaworska, B. Kasprzak, M. Nowak, A. Wojnarowska, M. Stanowski (red.), *Od teatru do terapii, Tom 1: Między teorią a praktyką*, Rekreacyjny Klub Nieprzetartego Szlaku, Lublin.
- Jezierska-Wiejak, E., (2005). *Terapia przez dramę dziecka napotyającego trudności szkolne*, w: B. Cytowska, B. Winczura (red.) *Dziecko z zaburzeniami w rozwoju: konteksty diagnostyczne i terapeutyczne*, Impuls, Kraków.
- Konieczna J., (2003). *Arteterapia w teorii i praktyce*, Impuls, Kraków.
- Kwapiszewski J., Sygitowicz-Sierosławska K., (2008). *Wychowanie przez sztukę i arteterapia jako remedium na agresję i przemoc. Teatr w działaniach profilaktyczno-wychowawczych*, Katedra Filozofii Pomorskiej Akademii Pedagogicznej, Słupsk.
- Lewandowska-Kidoń T., Wosik-Kawala D., (2009). *Rozwijanie poczucia własnej wartości u dzieci w młodszym wieku szkolnym*, Impuls, Kraków.
- Maksymowicz L., (2002). *Drama jako metoda wspomagania rozwoju osobowości dziecka w młodszym wieku szkolnym*, Pomorska Akademia Pedagogiczna w Słupsku, Słupsk.
- Marek E., (2004). *Arteterapia jako metoda wspierająca pracę wychowawczą*, w: M. Knapik, W.A. Sacher, *Sztuka w Edukacji i terapii*, Impuls, Kraków.
- Michalska I., Michalski G, (1999). *Wychowanie przez teatr szkolny w II Rzeczypospolitej*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej Towarzystwa Wiedzy Powszechnej, Warszawa.
- Nęcka E., (2001). *Psychologia twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Nowak P., (2008). *Arteterapia w profilaktyce agresji*, W: M. i T. Siemień (red.) *Arteterapia w edukacji i rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Pankowska K., (1990). *Drama – zabawa i myślenie*, Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury, Warszawa.
- Piasecka A., (2008). *Dziecko niepełnosprawne i teatr*, W: K. Krasoń, B. Mazepa-Domagała (red.), *Wyrazić i odnaleźć siebie. Czyli o sztuce, ekspresji, edukacji i arteterapii*, Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała Augusta Hłonda w Mysłowicach, Katowice-Mysłowice.
- Rybska-Kłapa J., (2006). *O potrzebie doskonalenia warsztatu pracy nauczycieli w zakresie realizacji specjalnych potrzeb edukacyjnych*, W: B. Muchacka, J. Kurcz (red.), *Wspieranie dziecięcej kreatywności*, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa : „Nova Sandec”, Nowy Sącz.
- Samulczyk-Pawluk T., (2005). *Edukacja teatralna w szkole podstawowej*, Impuls, Kraków.
- Skowrońska A., (2000). *Czy dziecko ma wpływ na kształtowanie własnej postawy twórczej*, w: W. Szlufik, A. Pękała (red.), *Dziecko i sztuka*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Częstochowa.
- Stefańska-Klar R., (2001). *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny*, w: B. Harwas-Napierała, J. Tempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, T.2, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Suchodolski B. (1997). *Wychowanie przez sztukę*, w: I. Wojnar (red.) *Teoria wychowania estetycznego. Wybór tekstów*, Żak, Warszawa.

- Szulc W., (2008). *Arteterapia*, w: W. Karolak, B. Kaczorowska (red.), *Arteterapia w medycynie i edukacji*, Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi, Łódź.
- Szumam S., (1997). *Specyfika wychowania estetycznego*, w: I. Wojnar (red.) *Teoria wychowania estetycznego. Wybór tekstów*, Żak, Warszawa.
- Szuman S., (1997). *Sztuka wzbogaca i pogłębia człowieka*, w: I. Wojnar (red.) *Teoria wychowania estetycznego. Wybór tekstów*, Żak Warszawa.
- Szczepańska M., (1999). *Edukacja teatralna a rozwój kompetencji społecznych dziecka w młodszym wieku szkolnym*, Wydawnictwo Uczelniane Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Słupsku, Słupsk.
- Szmidt K. J., (2007). *Pedagogika twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Tomaszewska E., (2007). *Teatr dziecięcy a teatr dla dzieci – tradycja i współczesność*. W: M. Żukowska (red.), *Sztuka, edukacja, współczesność*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie Skłodowskiej, Lublin.
- Torowska J., (2010). *Aktualność koncepcji wychowania przez sztukę Herberta Read*, w: K. Pankowska (red.), *Sztuka i wychowanie. Współczesne problemy edukacji estetycznej*, Żak, Warszawa.
- Turner J. S., Helms D. B., (1999). *Rozwój człowieka*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa;
- Way B., (1997). *Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa;
- Wikłacz J., (2006). *Teatr w wychowaniu i estetycznym dzieci i młodzieży*, w: J. Wuttke, M. Kisiel (red.), *Wychowanie estetyczne w edukacji i wspomaganiu rozwoju dzieci i młodzieży*, Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach, Mysłowice;
- Wojcieszuk M., (2006). *Geneza i aktualna sytuacja teatroterapii w Polsce – zagadnienia wstępne*, w: A. Jaworska, B. Kasprzak, M. Nowak, A. Wojnarowska, M. Stanowski (red.), *Od teatru do terapii, Tom 1: Między teorią a praktyką*, Rekreacyjny Klub Nieprzetartego Szlaku, Lublin;
- Wojnar I., (1997). *Teoria wychowania estetycznego, Wybór tekstów*, Żak, Warszawa.
- Wojnar I., (1997). *Społeczna obecność sztuki a wychowanie człowieka*, w: I. Wojnar (red.), *Teoria wychowania estetycznego. Wybór tekstów*, Żak, Warszawa.
- Wojnar I., (1997). *Możliwości wychowawcze sztuki*, w: I. Wojnar (red.), *Teoria wychowania estetycznego. Wybór tekstów*, Żak, Warszawa.
- Wojnar I. (1980). *Teoria wychowania estetycznego – zarys problematyki*, Żak, Warszawa;
- Wołoszynowa L., (1982), *Młodszy wiek szkolny*, W: M. Żebrowska (red.), *Psychologia Rozwojowa dzieci i młodzieży*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Wroński J., (1974). *Teatr szkolny i jego funkcja wychowawcza*, Polska Akademia Nauk. Oddział w Krakowie, Warszawa-Kraków;
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach z dnia 17 listopada 2010 r.

Theatre in the process of improving social competence of students with special educational needs

Summary

The article presents the art therapy techniques as an effective method of therapy of children with special needs. The article focuses on drama method that helps to develop social competence as an integral part of education of children with special educational needs, especially in primary school. Main problems of social development are also described and the pedagogical implications of aesthetic education are presented. The methods presented are as following: techniques based on action plays such as theatre therapy, drama therapy, drama, pantomime, psychodrama and school theatre. The majority of information in this article is connected with the presentation of the correlation between art activities and the development of social competence of children with special educational needs. The article ends with the list of important pedagogical principles which should be used while introducing drama methods in therapeutic and educational work.

Keywords: *methods of therapy children with special needs, theatre therapy, drama therapy, social development*

Część druga

Uczniowie z różnymi rodzajami niepełnosprawności i chorobami przewlekłymi

Dzieci z niepełnosprawnością mają specyficzne potrzeby rozwojowe. Jest to ściśle związane z ich możliwościami i ograniczeniami odnoszącymi się do konkretnych typów niepełnosprawności, dodatkowo oczywiście z ich indywidualnymi cechami. Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jest scharakteryzowany w nowych rozporządzeniach ustawy z 17 listopada 2010 przez pryzmat jego indywidualnych potrzeb.

W drugiej części książki przedstawiona zostanie sytuacja edukacyjna uczniów z niepełnosprawnością intelektualną, niepełnosprawnościami sensorycznymi oraz chorobami przewlekłymi. W pierwszym z artykułów tej części Bożena Sidor-Piekarska przedstawia sytuację dziecka z niepełnosprawnością intelektualną w relacjach z rówieśnikami w klasach o charakterze niesegregacyjnym. Wskazuje także na sposoby budowania relacji między uczniami w klasie. Aleksandra Borowicz ukazuje rolę wychowania w rodzinie, wczesnej rehabilitacji w domu rodzinnym oraz relacji z rodzicami w edukacji i kształtowaniu się relacji rówieśniczych uczniów z uszkodzeniem słuchu. Celem artykułu Eweliny Skoczyłlas jest przedstawienie uwarunkowań udanej integracji uczniów z dysfunkcją wzroku. Część drugą kończy artykuł Ewy Domagała-Zyśk ukazujący specyficzne potrzeby edukacyjne uczniów z najczęstszymi chorobami przewlekłymi. Szczególna uwaga we wszystkich artykułach poświęcona została możliwościom wspierania tych grup uczniów w zakresie budowania znaczących relacji rówieśniczych.

Bożena Sidor-Piekarska

Relacje uczniów z niepełnosprawnością intelektualną z rówieśnikami w kształceniu niesegregacyjnym

Streszczenie

Praca z dzieckiem z niepełnosprawnością intelektualną powinna rozpocząć się od działań z zakresu wczesnego wspierania rozwoju, stwarza to szanse na sukces edukacyjny a także społeczny dziecka z trudnościami w rozwoju.

Dzieci z niepełnosprawnością intelektualną mają możliwość uczenia się w szkołach specjalnych oraz w klasach integracyjnych bądź masowych. Działania nauczycieli w klasach, gdzie wspólnie uczą się dzieci sprawne z dziećmi z niepełnosprawnością powinny być skupione na realizacji celów edukacyjnych, ale powinny obejmować także działania wychowawcze sprzyjające budowania pozytywnych relacji w klasach.

Celem artykułu jest przedstawienie sytuacji dziecka z niepełnosprawnością intelektualną w relacjach z rówieśnikami w klasach o charakterze niesegregacyjnym oraz próba wskazania sposobów budowania relacji między uczniami w klasie.

Większość zagranicznych i polskich opracowań wskazuje na niską pozycję socjometryczną uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w formach kształcenia niesegregacyjnego. Budowanie relacji między dziećmi uczącymi się w klasach o charakterze niesegregacyjnym to zadanie wymagające wielu działań, które na pewno warto podejmować. Szkoła nie powinna być tylko miejscem realizowania celów dydaktycznych, powinna być miejscem, w której każde dziecko czuje się wartościowe.

Słowa kluczowe: *uczeń z niepełnosprawnością intelektualną, integracja, inkluzja, relacje między uczniami w klasie*

Wprowadzenie

Kształcenie dziecka z niepełnosprawnością intelektualną musi rozpocząć się od wcześnie postawionej diagnozy oraz natychmiastowo podjętej rehabilitacji. Wcześnie podjęta rehabilitacja pozwala na sukces w szkole podstawowej i gimnazjum.

Tradycyjny system edukacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością uważany był za dość kontrowersyjny ze względu na jego segregacyjny charakter. Polska sieć szkół specjalnych ukierunkowanych na edukację dzieci z różnymi typami niepełnosprawności to w większości dobre szkoły z bardzo bogatym doświadczeniem. Nie powinna to być jednak jedyna droga zdobywania wykształcenia dla dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością (Kuczyńska-Kwapisz 2004, 35).

Dzieci z niepełnosprawnością intelektualną mają możliwość uczenia się w szkołach specjalnych oraz w klasach integracyjnych bądź masowych. Pojęcie „kształcenie integracyjne” to taki rodzaj kształcenia – zarówno wychowania, jak i nauczania – który realizuje również postulatory idei integracji społecznej osób niepełnosprawnych. Można przyjąć, że jest to wdrożenie integracji społecznej na płaszczyźnie edukacyjnej (Wiącek 2008, 24). Natomiast, podstawową przesłanką koncepcji edukacji włączającej jest przekonanie, że w nowoczesnym świecie potrzebna jest, a równocześnie możliwa, jedna szkoła dla wszystkich uczniów (Szumski 2011, 17).

Praca z uczniem z niepełnosprawnością intelektualną w warunkach szkoły masowej lub integracyjnej jest wyzwaniem nie tylko pod względem dostosowania i realizowania treści objętych programem szkolnym, ale i zapewnienia mu odpowiedniej pozycji społecznej w klasie. Pomimo kilkunastu lat doświadczeń w pracy z klasami, gdzie wspólnie uczą się dzieci sprawne i dziećmi z niepełnosprawnością, brakuje wypracowanego modelu działań, który sprzyjałby wykorzystaniu potencjału obu grup uczniów. Brakuje także rozwiązań, które kładłyby akcent na działania wychowawcze sprzyjające budowaniu pozytywnych relacji w klasach. Nauczyciele w poszczególnych klasach wypracowują działania, które można by określić przykładami dobrej praktyki. Jednak są to działania indywidualne, często nauczyciele ci borykają się z brakiem zrozumienia dla problemów związanych z nauczaniem i wychowaniem swych uczniów wśród rodziców dzieci czy reszty kadry pedagogicznej.

Celem artykułu jest przedstawienie sytuacji dziecka z niepełnosprawnością intelektualną w relacjach ze swymi rówieśnikami w klasach o charakterze niesegregacyjnym oraz próba wskazania sposobów budowania relacji między uczniami w klasie.

1. Niepełnosprawność intelektualna – wyjaśnienie pojęcia, diagnozowanie, obraz społeczny

Najnowsze ujęcie niepełnosprawności intelektualnej, zawarte w 10 wydaniu *Mental Retardation: Definition. Classification and Systems of Supports*¹ wskazuje, że jest to niepełnosprawność charakteryzująca się istotnym ograniczeniem, zarówno w funkcjonowaniu intelektualnym, jak również w zachowaniu przystosowawczym ujawniającym się w poznawczych społecznych i praktycznych umiejętnościach przystosowawczych, powstała przed 18 rokiem życia. Do umiejętności poznawczych zaliczane są: porozumiewanie się, umiejętność czytania, umiejętność kierowania sobą. Umiejętności społeczne to funkcjonowanie interpersonalne, odpowiedzialność, nawiązywanie przyjaźni, postępowanie według zasad, przestrzeganie prawa, umiejętność wykorzystania wolnego czasu. Natomiast do praktycznych umiejętności przystosowawczych należą czynności niezbędne do codziennej egzystencji, przygotowywanie posiłków, troska o zdrowie, troska o utrzymanie domu, gospodarowanie pieniędzmi, umiejętności zawodowe, utrzymywanie środowiska w bezpieczeństwie.

W definicji tej podkreśla się znaczenie skutecznego systemu wsparcia, który powinien odnosić się do wymienionych w definicji trudności, powinien być dostosowywany do indywidualnych i zmieniających się potrzeb osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Wspar-

¹ American Association on Mental Retardation. (2002), *Mental Retardation: Definition, Classification, and Systems of Supports*, 10th Edition. DC: American Association on Mental Retardation, Washington.

ciem powinno być objęte zarówno funkcjonowanie poznawcze, jak i emocjonalno-społeczne. Proces wsparcia powinien rozpocząć się od zauważenia, następnie zdiagnozowania, że dziecko ma trudności. Po zdiagnozowaniu opóźnienia psychoruchowego powinna być dostarczona dziecku i jego rodzicom odpowiednia pomoc. Działania z zakresu wczesnej pracy z dzieckiem i jego rodziną powinny być podejmowane zarówno w sytuacji głębszych, jak i lżejszych trudności. Należy podkreślić, że już w sytuacji pojawienia się opóźnienia psychoruchowego, gdy nie ma jeszcze diagnozy niepełnosprawności intelektualnej, konieczna jest praca z dzieckiem i jego rodzicami.

Możliwość wczesnego diagnozowania niepełnosprawności intelektualnej dotyczy głównie osób z głębszymi deficytami. Wiele przypadków niepełnosprawności intelektualnej, szczególnie lekkiego stopnia, orzekanych jest dopiero w wieku szkolnym (Kirenko, Parchołmiuk 2008, 42). W praktyce diagnozowania niepełnosprawności intelektualnej zauważa się tendencję do odlewiania orzekania o niepełnosprawności intelektualnej aż do szóstego, siódmego roku życia – do momentu rozpoczęcia przez dziecko realizowania obowiązku szkolnego. Z jednej strony jest to pozytywne, bo dajemy dziecku czas na nadrobienie zaległości, wyrównanie braków, z drugiej jednak nie informujemy rodziców o zagrożeniu niepełnosprawnością intelektualną. Bardzo często ma miejsce sytuacja, że gdy rodzice zauważają opóźnienie psychoruchowe dziecka lub są o tym informowani przez nauczycieli w przedszkolu a później terapeutów wówczas bardzo zaczynają wierzyć, że do szóstego, siódmego roku życia ich dziecko będzie funkcjonowało jak większość rówieśników. Koncentrują się wówczas na bardzo intensywnym usprawnianiu sfery poznawczej dziecka często kosztem zabaw z dzieckiem, jego samodzielności, jego dążeń do autonomii.

Jednak szczególnie niekorzystną dla dziecka z trudnościami w rozwoju jest sytuacja, gdy rodzice o niepełnosprawności intelektualnej dziecka dowiadują się, gdy ma ono sześć, siedem lat – traci ono wówczas szansę na wczesne wspomaganie rozwoju. Funkcjonowanie osób z niepełnosprawnością zależy w dużej mierze od udzielonego wsparcia, ale także od środowiska, w którym żyją. Osoba z niepełnosprawnością intelektualną, także uczeń z tym rodzajem niepełnosprawności, może mieć trudności z funkcjonowaniem w środowisku, w którym żyje ze względu na stereotypy, negatywny obraz oraz negatywne bądź obojętne postawy społeczne.

Z badań wynika, że osoby z niepełnosprawnością intelektualną (oraz osoby chore psychicznie) wywołują najsilniejsze reakcje negatywne (Giryński, Przybylski 1993). Dystans wobec nich zaznacza się w niskiej gotowości do wchodzenia w bliskie relacje (Giryński, Przybylski 1993; Sękowski 2002).

Dorośle osoby z niepełnosprawnością intelektualną nie są akceptowane w roli sąsiadów, współpracowników, towarzyszy zabaw, gości czy małżonków (Majewska 1986, Giryński, Przybylski 1993). Na podstawie wyników badań rysuje się obraz osoby z niepełnosprawnością intelektualną jako osoby złośliwej, wybuchowej, nieproduktywnej, mało społecznie aktywnej. Dyskryminacja tych osób szczególnie przejawia się w sferze pracy i w życiu seksualnym. Wyobrażenia o tych osobach koncentrują się na ich słabościach i ograniczeniach, a bardzo rzadko na ich możliwościach. W społecznym odbiorze wymagają i oczekują przede wszystkim pomocy i współczucia (Giryński, Przybylski 1993). Ten negatywny obraz osób z niepełnosprawnością intelektualną ulega zmianom na skutek bliskich kontaktów z nimi (Wereszczyńska 1991; Giryński, Przybylski 1993; Kościelak 1996) jak też jakości doświad-

czeń i poziomu wykształcenia osób pełnosprawnych (Ostrowska, Sikorska 1996, Ostrowska 1997). W naszym społeczeństwie ciągle funkcjonują stereotypy myślowe przedstawiające osoby z niepełnosprawnością intelektualną w niewłaściwym świetle (Szabała 2010).

Pod wpływem kampanii prowadzonej przez PSOUU² „Niepełnosprawni mogą zarazić cię, ale tylko pasją” zmniejszyło się postrzeganie tych osób jako nieprzewidywalnych, agresywnych czy zaniedbanych, natomiast zwiększyło się postrzeganie tych osób jako potrafiących się zaprzyjaźnić, potrafiących kochać. Większość respondentów twierdzi, że dzięki odpowiedniej rehabilitacji i opiece mają szansę na rozwój pewnej samodzielności. Jednocześnie jednak 40% uważa, że nie są oni w stanie samodzielnie funkcjonować w społeczeństwie i dlatego powinni przebywać w specjalnych zakładach opieki (Ocena skuteczności kampanii „Niepełnosprawni intelektualnie mogą cię zarazić, ale tylko pasją” 2009)³.

Także w szkołach niepełnosprawność intelektualna ciągle traktowana jest jako niepełnosprawność przysparzająca nauczycielom największej trudności, kwalifikująca w wielu przypadkach ucznia do szkoły specjalnej. Takie wnioski sformułowano po realizacji projektu „Szkoła dla wszystkich” w ramach rządowego programu „Bezpieczna i przyjazna i skuteczna szkoła”, którego założeniem było promowanie idei włączania uczniów niepełnosprawnych do szkół ogólnodostępnych (Gołubiew- Konieczna 2010, 90, 94).

2. Rys historyczny kształcenia osób z niepełnosprawnością

Najstarszym i do dziś stosowanym rozwiązaniem w kształceniu specjalnym jest system segregacyjny. Jego istotą jest wyraźne oddzielenie dróg edukacyjnych uczniów niepełnosprawnych i sprawnych. Podstawową tezę tego stanowiska jest przekonanie, że populacja uczniów dzieli się na dwie zasadnicze grupy, które daje się wyodrębnić ze względu na cechy poszczególnych osób. Tak więc stosunkowo nieliczna grupa osób niepełnosprawnych dzieli się na rodzaje niepełnosprawności, a każdy z tych rodzajów wymaga odrębnego kształcenia (Szumski 2011, 14).

Uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w okresie przed drugą wojną światową i po niej uczyli w placówkach specjalnych. W roku 1939 w Polsce istniały 64 szkoły specjalne dla dzieci upośledzonych umysłowo. Rozwój szkolnictwa specjalnego w latach 1918-1939 odbywał się głównie za sprawą działań społecznych. Obowiązek szkolny realizowały głównie dzieci z lekkim stopniem niepełnosprawności intelektualnej. Wzrost liczby placówek specjalnych był ściśle związany z dużą aktywnością społeczną absolwentów Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej⁴. Po drugiej wojnie światowej podstawą szkolnictwa specjalnego było przedszkole specjalne, zaś na bazie szkoły podstawowej specjalnej organizowano szkolnictwo zawodowe. Rozwój specjalnych szkół zawodowych rozpoczął się po drugiej wojnie światowej i odbywał się równoległe do wzrostu liczby szkół podstawowych specjalnych. Nowością w systemie kształcenia dzieci z niepełnosprawnością intelektualną było wprowadzenie przedszkoli specjalnych oraz tzw. „Szkół życia”, czyli placówek

² Polskie Stowarzyszenie na Rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym.

³ Informacje pochodzą ze strony <http://www.PSOUU.org.pl/publikacje/ksiazki>.

⁴ Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej został zorganizowany w Warszawie w 1922 roku przez Marię Grzegorzewską. Dzięki niemu wzrosła liczba wykwalifikowanych nauczycieli pracujących w szkołach specjalnych dla dzieci z niepełnosprawnością intelektualną.

rewalidacyjnych dla dzieci niepełnosprawnych intelektualnie w stopniach umiarkowanym i znacznym. Dzieci z głębokim stopniem niepełnosprawności intelektualnej objęto obowiązkiem szkolnym dopiero w latach 90-tych na mocy ustawy z sierpnia 1994 o ochronie zdrowia psychicznego i Rozporządzenia MEN z dnia 30 stycznia 1997 (Wyczesany 1999).

I choć Sękowska (1998, 21) podkreślała, że należy liczyć się z faktem, że szkoły specjalne wciąż są i będą potrzebne dla dzieci szczególnie ciężko poszkodowanych i ograniczonych w sprawnościach i możliwościach przystosowania społecznego, to ważne by pojawiały się nowe formy kształcenia osób z niepełnosprawnością intelektualną.

W początkach lat 70. XX wieku zaczęto tworzyć alternatywny model kształcenia uczniów niepełnosprawnych nazywany kształceniem integracyjnym (Szumski 2011, 15). Idea kształcenia integracyjnego wywodzi się z nurtu promującego integrację społeczną osób niepełnosprawnych. Dla dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością integracja społeczna jest realizowana właśnie w formie kształcenia integracyjnego (Palak 2000).

Przełomem w systemie kształcenia uczniów z niepełnosprawnością w Polsce była ustawa uchwalona w dniu 7 września 1991 przez Sejm Rzeczypospolitej o *Systemie oświaty*, która reguluje zadania oświatowe, to znaczy zadania w zakresie kształcenia, wychowania, opieki. Wówczas to w prawodawstwie polskim pojawiło się określenie „szkoła integracyjna”⁵. Ustawa ta zrodziła się z niezadowolenia z dotychczasowego systemu szkolnego. Podstawowe znaczenie w realizowaniu nowej koncepcji kształcenia ma dostęp do edukacji, pomoc w wyrównywaniu szans życiowych oraz stworzenie warunków równego dostępu do odpowiedniego poziomu kształcenia dla osób z niepełnosprawnością⁶. W kolejnych latach ustawa ta była uzupełniana i modyfikowana, aż do zmian, które miały miejsce w 1999 roku (por. Wiącek 2008, 43).

Rozszerzenie się idei integracji powoduje różnicowanie się szkoły masowej. Rozporządzenie MEN 15 lutego 1999, w sprawie *Podstawy programowej wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego*⁷ wprowadziło od 1 września 1999 w szkołach podstawowych wszystkich typów, w tym dla uczniów niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu lekkim, taką samą podstawę programową kształcenia ogólnego. Niepełnosprawność intelektualna, szczególnie w stopniu lekkim nie musi się już kojarzyć z etykietą – uczeń szkoły specjalnej. Kształcenie osób niepełnosprawnych przestało być wyłącznie domeną zainteresowania pedagogów specjalnych (Szumski 2009, 9).

Bąbka (2001, 34-35) wyróżnia następujące cele edukacji integracyjnej – (perspektywa dalsza):

- kształtowanie u dzieci kompetencji zmysłowych, motorycznych, interakcyjnych, intelektualnych i emocjonalnych oraz gromadzenie informacji o sobie i innych;
- odkrywanie różnorodności w świecie fizycznym i społecznym;
- zdobycie doświadczeń dotyczących zajmowania różnych pozycji w układach interakcyjnych (podrzędnej, nadrzędnej, równorzędnej z rówieśnikami, grupą, osobą starszą);
- gromadzenie doświadczeń sprzyjających pokonywaniu trudności, przekraczaniu granic, co jest przeciwstawne postawie biernej, wyczekującej;

⁵ Ustawa z dnia 7 września 1991 roku O Systemie Oświaty (tekst jednolity: Dz. U. 1996 r., nr 67, poz. 329; nr106, poz. 496; Dz. U.1997r., nr 28, poz. 153, nr 141, poz. 943; Dz. U. 1998 r. , nr 117, poz. 759.

⁶ Biblioteczka Reformy, MEN, 2001, nr35, s.7.

⁷ Dziennik Ustaw, nr 14 z 23 lutego 1999, poz. 129 i nr 60, poz. 642 oraz z 2000, nr 2, poz. 18.

- socjalizacja pierwotna wychowanków oraz socjalizacja wtórna (resocjalizacja, reedukacja) ludzi dorosłych np. nauczycieli, rodziców dzieci, którzy nie mają doświadczeń z niepełnosprawnymi bądź przejawiają wobec nich postawę odrzucającą.

Kowalik (por. Szumski 2011, 16) zwraca uwagę, że wspólne nauczanie w klasie integracyjnej ogranicza się do wymiaru instytucjonalnego i nie udaje się zbudować integracji programowej i społecznej. Rodzice dzieci z niepełnosprawnością preferują niesegregacyjne formy kształcenia, chociażby z tego względu, że nie chcą aby ich dziecko dojeżdżało do szkoły kilkanaście kilometrów lub mieszkało w internacie.

W praktyce zdarzają się przypadki, kiedy dzieci po kilku latach w klasie integracyjnej kontynuują naukę w szkole specjalnej lub w ramach nauczania indywidualnego. Ich obecność w klasie integracyjnej przyczyniła się do budowania u nich negatywnego obrazu siebie, zaburzeń zachowania, agresji, bierności, zaburzeń emocjonalnych (Sidor-Piekarska 2010, 219).

W odpowiedzi na słabości kształcenia integracyjnego na początku lat 90. XX wieku zaczęto rozwijać koncepcje edukacji włączającej (Szumski 2004; Szumski 2011, 16). Idea edukacji inkluzyjnej jest propozycją doskonalszej organizacji wspólnego nauczania osób pełnosprawnych i niepełnosprawnych (Szumski 2004). Potrzebę wspólnego uczenia się uczniów sprawnych i niepełnosprawnych uzasadnia się przez odwołanie się do zasad funkcjonowania współczesnych demokratycznych społeczeństw, które wszystkim swoim obywatelom zapewniają równe szanse życiowe i udział w życiu społecznym wspólnie z innymi obywatelami. Różnorodność uważana jest za wartość współczesnych społeczeństw (Szumski 2011, 17).

Niekiedy, kształcenie integracyjne oraz nauczanie włączające traktowane są jako synonimy, a jest to spowodowane tym, że odnoszą się one do praktyki kształcenia osób niepełnosprawnych, którą można określić jako niesegregacyjną. Najogólniej można stwierdzić, że z edukacją inkluzyjną mamy do czynienia wtedy, gdy ogólnodostępna szkoła jest gotowa na przyjęcie uczniów bez względu na ich indywidualne cechy, podczas gdy kształcenie integracyjne ma miejsce wtedy, gdy uczeń niepełnosprawny znajdzie miejsce w jakiejś szkole ogólnodostępnej. W podejściu integracyjnym działania pedagogów specjalnych skoncentrowane są na bezpośredniej pracy z dzieckiem z niepełnosprawnością, w podejściu inkluzyjnym przyjmują oni przede wszystkim rolę metodycznych doradców. System pomocy specjalnej ma charakter elastyczny, dostosowany do zmieniających się potrzeb poszczególnych uczniów (Szumski 2004, 2011, 17). Charakterystyczną cechą podejścia integracyjnego jest to, że placówki otrzymują dodatkowe środki ze względu na liczbę posiadanych uczniów z niepełnosprawnością, natomiast, gdy kształcenie wszystkich dzieci (inkluzja) staje się zasadą funkcjonowania systemu szkół ogólnodostępnych nie ma potrzeby tworzenia odrębnego systemu finansowania edukacji niepełnosprawnych. Ważną przesłanką organizacji kształcenia w myśl koncepcji inkluzyjnej jest przyjęcie przez dyrektora i całą kadre odpowiedzialności za postępy w nauce wszystkich uczniów (Szumski 2004). W ramach koncepcji edukacji włączającej najważniejsze są potrzeby indywidualne każdego ucznia i wspólne potrzeby uczniów w danej grupie wiekowej, które wynikają z ogólnych prawidłowości rozwojowych. Zwolennicy edukacji włączającej sprowadzają kształcenie specjalne w dużej mierze do indywidualizacji metod i strategii dydaktycznych. Jest to podejście pozostające w wyraźnej sprzeczności z tradycyjnymi poglądami pedagogów specjalnych. Postulat głoszący, że szkoła rejonowa powinna być miejscem kształcenia wszystkich uczniów, w tym także uczniów z niepełnosprawnością związany jest z głęboką reformą systemu kształcenia.

Nie można go zrealizować bez przekształceń organizacyjnych i programowych wszystkich placówek szkolnych (Szumski 2011, 17-19). Współczesna szkoła nie jest jeszcze gotowa na realizację założeń edukacji włączającej. W dalszym ciągu brakuje oferty ze strony szkół dla dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Jedną z najpoważniejszych barier wciąż są względy finansowe.

Współcześnie, w procesie orzekania o konieczności kształcenia dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną zasadniczą rolę odgrywają poradnie psychologiczne publiczne i niepubliczne. Wydają one na wniosek rodziców lub prawnych opiekunów dziecka orzeczenie o odpowiedniej do jego potrzeb formie edukacji (Jurkiewicz, Rola 2010).

Uczniowie niepełnosprawni intelektualnie stopniu lekkim realizują tę samą podstawę programową co ich sprawni rówieśnicy. Nauczyciele mają obowiązek dostosować wymagania edukacyjne.

Dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w szkołach integracyjnych i specjalnych opracowywany jest Indywidualny program edukacyjno – terapeutyczny (IPET). Będzie on także opracowywany w szkołach masowych. Jest przygotowywany i weryfikowany przez wszystkich nauczycieli i specjalistów prowadzących zajęcia z dziećmi. Jego ewaluacja powinna się odbywać co najmniej raz w semestrze podczas spotkań zespołów. Podstawą oceniania uczniów z niepełnosprawnością umysłową jest położenie akcentu na ocenę wkładu pracy i zaangażowania a nie poziom wiadomości i umiejętności (Jurkiewicz, Rola 2010).

Uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym, jako jedyna grupa uczniów, realizują odrębną podstawę programową, różni się ona znacznie od podstawy programowej pozostałych uczniów. Dla każdego dziecka także tworzony jest przez zespół specjalistów IPET. Dzieci najczęściej realizują obowiązek szkolny w szkołach specjalnych lub w ośrodkach szkolno-wychowawczych (Marcinkowska 2010).

Osoby z głębokim stopniem niepełnosprawności intelektualnej objęte są zajęciami rewalidacyjno-wychowawczymi. Jest to jedyna grupa, która nie ma statusu uczniów. W świetle prawa są wychowankami. Nie obowiązuje ich realizacja żadnej podstawy programowej. Zajęcia są realizowane w oparciu o indywidualne programy przygotowane przez zespół specjalistów stosownie do jego potrzeb i możliwości

3. Uczeń z niepełnosprawnością intelektualną w relacjach z rówieśnikami w klasie szkolnej

Większość zagranicznych opracowań (por. Szumski 2010, 54) wskazuje na niską pozycję socjometryczną uczniów niepełnosprawnych w klasach niesegregacyjnych (por. Szumski 2010, 54). Także wiele badań nad efektywnością niesegregacyjnego kształcenia w Polsce wskazuje na złą sytuację społeczną uczniów z niepełnosprawnością w klasach integracyjnych (Maciarz 2001, Chodkowska 2004, Wiącek 2008). Badania wskazują na zbyt słabe rezultaty pracy wychowawczej w klasach integracyjnych oraz na niepokojący fakt w pełni pozytywnej oceny stosunków między dziećmi w opinii nauczycieli (Palak 2000, Maciarz 2001, Bąbka 2001, Chodkowska 2004, Wiącek 2008). Wyniki badań dotyczące osiągnięć i trudności w nauce szkolnej, kompetencji społecznych oraz pozycji w klasie dzieci uczących się w klasach integracyjnych i masowych (pozorna integracja) wskazują na problemy

w funkcjonowaniu społecznym uczniów z niepełnosprawnością, zwłaszcza uczniów z niepełnosprawnością intelektualną. Są one często zdecydowanie odrzucane przez rówieśników. Niepokoi fakt, wspomniany wcześniej, że w opinii nauczycieli dzieci te nie powinny mieć problemów z akceptacją ze strony reszty klasy. Wskazuje to na niski poziom orientacji nauczycieli w rzeczywistej sytuacji dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w klasie (Chodkowska 2004).

Z badań Maciarz (1990) wynika, że wskaźnik dzieci izolowanych i odrzucanych w klasach integracyjnych w pomiarach socjometrycznych kształtuje się bardzo wysoko (od 37% do 88%), przy czym najbardziej niekorzystna jest sytuacja dzieci niepełnosprawnych intelektualnie i osób z dysfunkcją ruchu. Kontakty koleżeńskie badanych dzieci są w większości przypadków ubogie i powierzchowne, pozbawione więzi emocjonalnej. Postawa ta wyraża się dyskretnym unikaniem kontaktu i eliminowaniem osoby niepełnosprawnej ze swego kręgu. Także badania Dyduch (1999), w których badanymi byli uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim oraz inteligencją poniżej przeciętnej, wykazały, że ich status socjometryczny w klasach ogólnodostępnych jest bardzo niski. Izolacja uczniów z obniżoną sprawnością intelektualną przejawiała się brakiem zainteresowania tą grupą uczniów ze strony pełnosprawnych rówieśników, obojętnością, odsunięciem dzieci niepełnosprawnych od aktywnego życia klasy, wyłączeniem z zajęć pozalekcyjnych, pozaszkolnych. W badaniach Lipińskiej-Lokś (2003 s. 252) prowadzonych w trzech klasach integracyjnych (w klasach tych było siedmioro dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, siedemnaście osób to uczniowie z innymi typami niepełnosprawności) stwierdzono, że zdecydowana większość uczniów (82,4%) z niepełnosprawnością jest izolowana lub odrzucana. Klasy charakteryzowała mała spójność emocjonalna i dominacja negatywnych kontaktów między jej członkami. Podobne wyniki uzyskał G. Wiącek (2008 s. 139) w badaniach, które obejmowały uczniów z różnymi typami niepełnosprawności. Z jego badań wynika, że dzieci z niepełnosprawnością są znacząco mniej lubiane przez rówieśników i w związku z tym spotykają z mniejszą ilością emocji pozytywnych i większą ilością emocji negatywnych ze strony innych dzieci w klasie. Pavrii, Lufting (2000, za: Wiącek 2008, 59) badali uczniów z niepełnosprawnością intelektualną, którzy uczyli się w klasach integracyjnych pod kątem ich funkcjonowania społecznego. Uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną byli porównywani z ich pełnosprawnymi rówieśnikami ze względu na takie cechy jak: poczucie osamotnienia, kompetencje społeczne i status społeczny w grupie. Wyniki wskazują na to, że uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną mają niższy status społeczny mierzony metodami socjometrycznymi, doświadczają większego poczucia osamotnienia, co wiąże się z gorszą sytuacją w grupie rówieśniczej. W badaniach Mishny (2003, za: Zamkowska 2011, 27) dzieci z upośledzeniem umysłowym bardziej narażone były na represjonowanie ze strony rówieśników niż ich sprawni rówieśnicy. Także badania A. Mikruta (2004, 264) wskazały, że uczniowie upośledzeni umysłowo w stopniu lekkim, kształcący się w szkołach ogólnodostępnych podlegają, w wyższym stopniu aniżeli ich sprawni rówieśnicy, różnego rodzaju przemocy i agresji w postaci agresji fizycznej lub gróźb, że zostanie ona zastosowana. Niestety z badań wynika także, że ich pełnoprawne koleżanki i koledzy nie wstawili się za nimi w momentach upokorzenia i doznawania urazów.

Zawiślak (2009) podjęła interesującą próbę analizy tekstów dotyczących integracji zamieszczanych w Internecie przez nauczycieli. Nauczyciele zwracają uwagę na fakt, że pro-

blemy z włączaniem rosną wraz z wiekiem uczniów. Pedagodzy są zaniepokojeni pogłębiającą się barierą między uczniami z niepełnosprawnością a rówieśnikami pełnosprawnymi, obniżającą się samooceną uczniów z niepełnosprawnością, ich zwiększającym się zniechęceniem, osamotnieniem i izolacją. Nauczyciele chcieliby dobrze organizować proces integracji na wyższych etapach kształcenia, jednak jest to coraz trudniejsze. Sygnalizowany jest też proces przechodzenia dzieci z niepełnosprawnością intelektualną do szkół specjalnych, co utożsamiane jest, szczególnie przez nauczycieli szkół specjalnych, z porażką wszystkich uczestników integracji. Ubolewają oni nad straconym czasem, trudnym procesem adaptacji dzieci przenoszonych do nowego środowiska oraz niedostosowaniem społecznym uczniów będących często „ubocznym efektem procesów integracji”. W przypadku ukończenia szkół integracyjnych nauczyciele zastanawiają się, gdzie uczniowie będą kontynuować naukę bo oferta do nich kierowana jest bardzo uboga. Nauczyciele opisują też zjawisko rozczarowania integracją rodziców dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, którzy wiązali z nią często nierealne nadzieje. Nauczyciele mają poczucie, że są oni obarczani odpowiedzialnością za ten stan rzeczy. Piszą też o ciekawych pomysłach na integrację, takich jak: organizacja olimpiad specjalnych, promowanie aktywności fizycznej wśród osób z niepełnosprawnością intelektualną czy też wspólne turnusy rehabilitacyjne.

Karwowska (2009) poddała diagnozie opinie kadry pedagogicznej pracującej (72 osoby) w Zespole Szkół Integracyjnych nr 1 we Włocławku. Z jej badań wynika, że respondenci są świadomi problemu nietolerancji wobec uczniów niepełnosprawnych. 19,4% badanych dostrzegło na terenie szkoły negatywne postawy wobec uczniów z niepełnosprawnością. Formy zachowań świadczące o tych postawach to: wyśmiewanie, ironiczne uśmieszki, przedrzeźnianie, przezywanie (*debil, kretyn, nietoperz, elektryk, esol*), kpienie, dyrektywność, sporadyczne przejawy agresji fizycznej (popychanie, szturchanie). Często w wypowiedziach respondentów padało stwierdzenie, że uczniowie sprawni dystansują się w relacjach koleżeńskich, a ich kontakty z rówieśnikami niepełnosprawnymi są czysto formalne. Rzadkością są przyjaźnie i wspólne spędzanie wolnego czasu. Nauczyciele wyrażają zadowolenie z kształcenia integracyjnego, ale dostrzegają też, że problem dyskryminacji jest powodem większości trudności dzieci niepełnosprawnych. Badając umiejętności osób z niepełnosprawnością do wchodzenia w relacje ze swymi rówieśnikami w klasie, zyskuje się następujące wyniki: w opinii 20% respondentów dzieci niepełnosprawne są bardzo dobrze nastawione do swych pełnosprawnych kolegów, 40% oceniło ten kontakt jako dobry, 26,4% jako umiarkowanie dobry, a 13,6% osób badanych oceniło ten kontakt jako niewłaściwy i niekorzystny. Ten pozytywny wynik może świadczyć o efektywnej pracy kadry pedagogicznej ale z drugiej strony, pamiętając o nietolerancji uczniów pełnosprawnych, może też wskazywać, że osoby z niepełnosprawnością podejmują próby „wkradania się w łaski” swych sprawnych rówieśników.

Natomiast z badań Ostracha (2011, 139) wynika, że większość (53% spośród 105 badanych) rodziców dzieci pełnosprawnych zauważa, że ich dzieci przyjaźnią się z niepełnosprawnymi kolegami, rodzice niewiedzący o takich relacjach stanowią 20%, a 27% to rodzice, którzy twierdzą, że ich dzieci nie przyjaźnią się w klasie z osobami niepełnosprawnymi.

W badaniach Firkowskiej-Mankiewicz i Szumskiego (por. Szumski 2011, 21) stwierdzono, że w klasach zatrudniających pedagogów specjalnych (klasach specjalnych, zwłaszcza w klasach integracyjnych) zanika związek między osiągnięciami szkolnymi i samooceną

ich zdolności szkolnych, integracją rówieśniczą czy samopoczuciem w szkole. Wynik ten wskazuje na to, że pomoc specjalna w klasie wpływa na kształtowanie się „nowej kultury w szkole”, co oznacza, że mniejsze znaczenie ma konkurencja, a samoocena osoby nie musi być związana z osiągnięciami szkolnymi a później zawodowymi. W badaniach realizowanych tuż po ukończeniu klasy III poziom subiektywnie odczuwanej integracji społecznej uczniów w klasach integracyjnych, ogólnodostępnych, specjalnych był zbliżony, choć najbardziej zintegrowani czuli się uczniowie klas ogólnodostępnych, najslabiej zaś szkół specjalnych. Jednak po kilku miesiącach (funkcjonowania w klasie IV) ujawniły się wyraźne różnice między uczniami z poszczególnych form kształcenia. Najbardziej zintegrowani czuli się uczniowie szkół specjalnych, wyraźnie lepiej w porównaniu do uczniów realizujących obowiązek szkolny w klasach integracyjnych i ogólnodostępnych (Szumski 2010, 131-134).

Szumski na podstawie przeprowadzonych badań stwierdza, że „upowszechnianie form edukacji niesegregacyjnej na dalszych etapach edukacji obarczone jest już ryzykiem”. Ważne jest, nierozstrzygnięte w tych badaniach, pytanie czy lepsze relacje rówieśnicze w formach segregacyjnych skutkują także lepszym rozwojem umiejętności społecznych tych uczniów?

Z przeglądu badań dotyczących funkcjonowania w relacjach rówieśniczych uczniów z niepełnosprawnością intelektualną wynika, że powinny być one objęte szczególną troską wychowawców, nauczycieli, a także rodziców, gdyż są one najczęściej powierzchowne a status socjometryczny tej grupy uczniów jest najczęściej niski. Z badań wynika także, że nauczyciele mają tendencję do niedostrzegania tego zjawiska. Dlatego niezwykle ważne jest popularyzowanie wyników badań, organizowanie warsztatów, szkoleń, które pogłębiały wiedzę nauczycieli, wychowawców pracujących w klasach o charakterze niesegregacyjnym, dyrekcji, rodziców o różnych działaniach wychowawczych sprzyjających budowaniu bliskich, nieformalnych relacji w klasie.

4. Uwarunkowania relacji między uczniami z niepełnosprawnością intelektualną a sprawnymi rówieśnikami w klasie szkolnej

Powodzenie w kształceniu integracyjnym tkwi w umożliwieniu wszechstronnego rozwoju uczniom – wychowankom oraz takiej interwencji w rozwój uczestników procesu wychowania i nauczania, aby osoby pełnosprawne i niepełnosprawne zdobywały doświadczenia sprzyjające obcowaniu i współdziałaniu (Wiącek 2008, 53).

Analiza literatury wskazuje na różne czynniki warunkujące pozycję uczniów z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej, a dwa główne to:

- biopsychospołeczne -- które można wiązać z samym uczniem z niepełnosprawnością (np. rodzaj niepełnosprawności dziecka);
- ekologiczne – związane z wpływem środowiska, w którym uczeń z niepełnosprawnością przebywa przy rozróżnieniu środowiska domowego oraz szkolnego (por. Cwirynkało, Wójcik 2011, 119).

Na etapie wdrażania zmian w edukacji osób z niepełnosprawnością najważniejszym elementem warunkującym skuteczność wprowadzanych zmian są nauczyciele. To ich zaangażowanie i przekonanie przesądza o końcowym sukcesie, a opór utrudnia, a czasem wręcz uniemożliwia, wdrażanie reform (Gajdzica 2011).

Nauczyciele (183 osoby) gimnazjum z województwa śląskiego, małopolskiego, łódzkiego i opolskiego, badani w 2009 roku w większości deklaruwali swój sprzeciw w zakresie kształcenie uczniów w szkołach ogólnodostępnych. Można postawić różne hipotezy dlaczego prezentują takie stanowisko. Zdecydowana większość respondentów (85%) uważa, że szkoła ogólnodostępna nie jest dobrym miejscem rozwoju uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Być może czynnikiem warunkującym takie twierdzenie jest przeświadczenie nauczycieli o niewystarczających swoich kompetencjach (ponad 55% osób wyraziło taki pogląd) oraz pogląd, że szkoła nie ma wystarczającego potencjału w zakresie pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, wreszcie pogląd, że uczniowie ci nie poradzą sobie w warunkach szkoły ogólnodostępnej (Gajdzica 2011, 60, 77-78). Natomiast z badań Jankowskiej (2011, 89) wynika, że 30 nauczycieli na 40 badanych (75%) uważa, że uczeń z niepełnosprawnością intelektualną powinien chodzić do szkoły ogólnodostępnej. Dziesięciu pozostałych nauczycieli twierdzi, że skoro kończyli studia przedmiotowe i zatrudniali się w szkole ogólnodostępnej powinni pracować z dziećmi o normie intelektualnej, im powinni poświęcać swój czas i zaangażowanie. Odnosząc się do przeprowadzonych badań własnych Jankowska (2011, 92) podsumowuje je stwierdzeniem, że często przy licznych klasach, bez odpowiedniego przygotowania i przy braku wiedzy nauczycieli o niepełnosprawności uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim będzie traktowany jako problem. Charakteryzując sylwetkę nauczyciela pracującego z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi podkreśla się, że niezbędnym warunkiem do pracy na etacie nauczyciela wspomagającego oprócz kompetencji zawodowych są kompetencje osobowościowe. Nauczyciel powinien rozumieć wartość społeczną swojej pracy i charakteryzować się empatycznym stosunkiem do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, powinien rozumieć problemy indywidualności (Karwowska 2009, 158). Maciarz (1999) zwraca szczególną uwagę na umiejętność stosowania przez nauczycieli specjalnych pomocy dydaktycznych i technicznych oraz metod niezbędnych w nauczaniu dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Nauczanie tej grupy dzieci w klasach integracyjnych powinno być wzbogacone o te metody i środki, które są stosowane w szkolnictwie specjalnym. Janiszewska-Nieścioruk (2000) wymienia takie cechy pedagoga specjalnego, jak: cierpliwość, wytrwałość, pogodne usposobienie, umiejętność panowania nad emocjami. Na trudności w pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi narażone są osoby nadpobudliwe, mało odporne na stres, szybko ulegające zmęczeniu na skutek trudności z funkcjonowaniem somatycznym. Z kolei Wiącek (2008) analizując związki między osobowością nauczycieli a efektywnością integracji podkreśla, że lepsze relacje wśród uczniów klas integracyjnych wiążą się z mniejszą wytrwałością i motywacją pracy nauczycieli wiodących (prowadzących) oraz z mniejszym altruizmem, zaufaniem, wrażliwością w podejściu do ludzi u nauczycieli wspierających.

Rozważając znaczenie różnych uwarunkowań skutecznej integracji należy pokreślić znaczenie pracy w grupie, podczas której każdy uczeń jest kimś ważnym, ma swoje miejsce i zadanie do wypełnienia. Podczas współdziałania w grupie dochodzi do konfrontacji różnych punktów widzenia, co sprawia, że uczniowie są aktywni poznawczo. Walorem wychowawczym pracy w grupie jest rozwijanie poczucia wspólnoty i współdziałania z zespołem, co sprzyja prospołeczności. Niepowodzenie zespołowe jest mniej przykre niż indywidualne, nie przyczynia się do obniżania poczucia własnej wartości. Praca w grupach daje możli-

wość aktywnego współdziałania, pozwala dziecku wpływać na swoje otoczenie. Ważne, aby kształtować w dzieciach świadomość, że w kontaktach z innymi mogą wiele otrzymywać, ale też wiele dawać (Tomkiewicz-Bętkowska, Krztoń 2011, 44, 45). Propagowanie w społeczności uczniów indywidualnej rywalizacji powoduje brak pozytywnych uczuć grupowych i antagonizuje dzieci. Dzieci rywalizujące ze sobą nie uczą się współpracy, kształtują negatywne zachowania wobec słabszych i mniej sprawnych uczniów. A u mniej sprawnych powoduje to lęk przed porażką, wpływa negatywnie na poczucie własnej wartości i stawia ich w sytuacji nieustannego porównywania się. Nastawienie szkoły na wymuszanie u uczniów osiągnięć, stosowanie jako dominującego kryterium oceny ucznia jego wiedzy encyklopedycznej uniemożliwia realizację humanitarnych celów wychowania (Maciarz 1997, 20-22).

Na podstawie przeprowadzonych badań dotyczących psychospołecznych uwarunkowań powodzenia w kształceniu integracyjnym Wiącek (2008) formułuje następujące wnioski:

1. Istnieje potrzeba organizowania oddziaływań wychowawczych poprawiających relacje w grupie. Różne oddziaływania wychowawcze nie powinny być tylko okazjonalnym uzupełnieniem lecz stałym, codziennym sposobem budowania poczucia wspólnoty i wzajemnej akceptacji. Warto wykorzystywać różne programy, scenariusze, zabawy ukierunkowane na poprawę relacji w grupie klasowej, rozwój umiejętności społecznych uczniów, budowanie poczucia wspólnoty, budowanie klimatu do otwierania się na wartości: miłości bliźniego, przyjaźni, koleżeństwa, dobra, życzliwości, współpracy.
2. Ważne są działania ukierunkowane na rozwój umiejętności społecznych dzieci z niepełnosprawnością, gdyż małe są ich doświadczenia w tym zakresie. Istnieje potrzeba podejmowania dodatkowych działań wychowawczych realizowanych we współpracy szkoły z rodzicami w celu rozwijania umiejętności społecznych tych uczniów.
3. Należy obniżyć lęk szkolny uczniów, wówczas możliwa będzie poprawa relacji między uczniami. Ważne jest tu poczucie sukcesu u uczniów z niepełnosprawnością.
4. Istnieje potrzeba wyrównanego wsparcia płynącego od obu nauczycieli, wskazana jest mniejsza koncentracja nauczyciela prowadzącego na przedmiocie nauczania i efektach dydaktycznych, zaś nauczyciela wspomagającego na relacjach międzyludzkich. Lepsze relacje wśród uczniów klas integracyjnych wiążą się z mniejszą wytrwałością i motywacją pracy nauczycieli wiodących (prowadzących) oraz z mniejszym altruizmem, zaufaniem, wrażliwością w podejściu do ludzi u nauczycieli wspierających.
5. Ważna jest współpraca nauczycieli ze środowiskiem rodzinnym, angażowanie ich w życie klasy oraz organizowanie zajęć i wyjazdów integrujących cały system klasowy. Ciekawym wnioskiem z badań okazuje się potrzeba angażowania ojców dzieci w życie klasy.
6. Potrzebne jest wsparcie w systemie klasy integracyjnej. Potrzebna jest praca zespołowa nauczycieli i specjalistów oraz angażowanie rodziców w realizację celów wychowawczych, co skutkowałoby z jednej strony odciążeniem od nadmiernego poczucia odpowiedzialności nauczycieli za kształt integracji w danej klasie, z drugiej zaś wzbogacałoby sposoby radzenia sobie z sytuacjami trudnymi.

Wskazówki te stanowią pewien model postępowania w klasie szkolnej, w której uczą się wspólnie uczniowie z niepełnosprawnością i uczniowie sprawni. Działania w tym modelu mają charakter holistyczny. Aby sprostać wyzwaniu efektywnej edukacji i integracji uczniów w klasach o charakterze niesegregacyjnym należy aktywnie zaangażować w ten proces samych uczniów, ich nauczycieli, ale także ich rodziców.

Podsumowując należy podkreślić, że idea integracji społecznej jest na pewno wartościowa i może być realizowana poprzez wspólne kształcenie i wychowanie uczniów sprawnych i uczniów z niepełnosprawnością. Jednak wymaga to wielu działań o charakterze systemowym. Szkoła powinna realizować w stosunku do swych uczniów dwie grupy celów. Są to cele edukacyjne, w ramach których uczniowie, zarówno sprawni jak i ci z trudnościami w uczeniu się, powinni maksymalnie wykorzystać swe możliwości intelektualne oraz cele o charakterze społecznym (wychowawczym), w ramach których pojawia się dążenie do tworzenia dobrych jakościowo relacji między uczniami w klasie. Analizując ten proces oraz wyniki badań nasuwa się wniosek, że nie jest to zadanie łatwe, szczególnie gdy uczniami z niepełnosprawnością są uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną.

Wiele czynników warunkuje proces efektywnej wspólnej edukacji uczniów sprawnych i uczniów z niepełnosprawnością. Przede wszystkim czynnikiem warunkującym efektywną integrację jest świadomość społeczna, że proces ten jest ważny i jest wart tego, by w niego inwestować. Idea wspólnej edukacji dzieci z niepełnosprawnością i dzieci sprawnych może być realizowana przy silnym wsparciu władz lokalnych, współpracujących ze szkołami. Władze lokalne powinny mieć świadomość potrzeb finansowych szkół i powinny być zainteresowane efektywnym kształceniem i wychowaniem obu grup dzieci. Analizując sytuację wspólnego kształcenia i wychowania dzieci z niepełnosprawnością należy uwypuklić czynniki związane z samym uczniem z niepełnosprawnością intelektualną, który często ma trudności z nawiązywaniem relacji, ponieważ brakuje mu społecznych kompetencji. Kolejna grupa czynników związana jest z nauczycielami, którzy czują odpowiedzialność za realizowany proces wspólnego nauczania uczniów, a jednocześnie czują się tą odpowiedzialnością obciążeni przy braku odpowiedniego wsparcia (brak szkoleń, współpracy). Nauczyciele wiodący mocno koncentrują się na celach edukacyjnych, a nie stwierdzają trudności w relacjach między uczniami w klasie. Następna grupa czynników dotyczy uczniów sprawnych, którzy bardzo rzadko nawiązują bliskie relacje o charakterze nieformalnym z rówieśnikami z niepełnosprawnością. Inna grupa czynników wiąże się z rodzicami dzieci klas integracyjnych. Ważne, by rodzice dzieci sprawnych uczyli swe dzieci pozytywnych postaw wobec osób z niepełnosprawnością i aby obie grupy rodziców angażowały się w życie klasy.

Budowanie relacji między dziećmi uczącymi się w klasach o charakterze niesegregacyjnym to zadanie wymagające wielu działań, ale na pewno warto je stale podejmować. Szkoła nie powinna być tylko miejscem realizowania celów dydaktycznych – powinna być miejscem, w którym każde dziecko czuje się wartościowe.

Dopiero zachowanie równowagi we wszystkich sferach życia, m.in. w nauce, w czasie wolnym, w trakcie realizacji zainteresowań oraz w interakcjach społecznych i poczucie osiągnięcia w nich sukcesu sprawiają, że osoba czuje się spełniona i szczęśliwa (Szczupał 2009, 211). To poczucie bycia osobą wartościową, spełnioną a także szczęśliwą powinno towarzyszyć dzieciom na poszczególnych szczeblach edukacji a potem w ich dorosłym życiu.

Bibliografia

American Association on Mental Retardation. (2002). *Mental Retardation: Definition, Classification, and Systems of Supports*, 10th Edition. DC: American Association on Mental Retardation, Washington.

- Bąbka J. (2001). *Edukacja integracyjna dzieci pełnosprawnych i niepełnosprawnych – założenia i rzeczywistość*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Chodkowska M. (2004). *Socjopedagogiczne problemy edukacji integracyjnej dzieci z obciążeniami biologicznymi i środowiskowymi*. Warszawa: Wydawnictwo WSPTWP.
- Ćwirynkało-Wójcik, M. (2011). *Integracja osób pełno i niepełnosprawnych jedną z dróg rozwoju kształcenia specjalnego*. (w:) red. Z. Gajdzica *Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej*. Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, 111-123.
- Dyduch E. (1999). *Izolacja społeczna uczniów z obniżoną sprawnością intelektualną w szkole publicznej*. (w:) red. J. Pańczyk, W. Dykciak *Pedagogika specjalna wobec zagrożeń i wyzwań XXI wieku*. Poznań, Zakład Pedagogiki Specjalnej, 243-249.
- Gajdzica Z. (2011). *Opinie nauczycieli szkół ogólnodostępnych na temat edukacji włączającej uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym w kontekście toczącej się reformy kształcenia specjalnego*. W: Z. Gajdzica (red.) *Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej*. Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, 56-81.
- Giryński A, Przybylski S. (1993). *Integracja społeczna osób upośledzonych umysłowo w świetle ujawnianych do nich nastawień społecznych*. Warszawa: WSPS im. M. Grzegorzewskiej.
- Gołubiew – Konieczna M. (2010). *Projekt „Szkoła dla wszystkich” jako diagnoza środowiska oświatowego w zakresie jego przygotowania na włączanie uczniów niepełnosprawnych ogólnodostępnych (na przykładzie województwa pomorskiego)*. W: Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.) *Uczeń o specjalnych potrzebach w przestrzeni współczesnego systemu edukacji*, Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, 89-102.
- Janiszewska-Nieścioruk Z. (2000). *Znaczenie samooceny w społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych intelektualnie*. Zielona Góra: Lubuskie Towarzystwo Naukowe.
- Jankowska D. (2011). *Uczeń z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w szkole ogólnodostępnej – problem czy wyzwanie*. W: Z. Gajdzica (red.) *Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej*. Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, 82-92.
- Jurkiewicz P. B. Rola (2010). *Model pracy z uczniem z upośledzeniem w stopniu lekkim*. W: *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały dla nauczycieli MEN*, 175-198.
- Karwowska M. (2009). *Problemy integracyjne w opinii kadry pedagogicznej*. W: Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.) *Problemy edukacji integracyjnej dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 157-169.
- Kirenko J. Parchomiuk M., (2008). *Edukacja i rehabilitacja osób z upośledzeniem umysłowym* Lublin. Drukarnia i Wydawnictwo Akademickie.
- Korzon A.(2006). *Edukacja niepełnosprawnych warunkiem wyrównywania ich szans w zjednoczonej Europie*. W: Cz. Kosakowski, A. Krause, S. Przybyliński (red.) *Pomiędzy teorią a praktyką*, Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 251-256.
- Kościelak R. (1996). *Funkcjonowanie psychospołeczne osób niepełnosprawnych umysłowo*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Krause A. (2009). *Relacje i doświadczenia społeczne osób z niepełnosprawnością – wyjściowe tezy dyskursu*. W: Cz. Kosakowski, A. Krause, M. Wójcik (red.) *Relacje i doświadczenia społeczne osób z niepełnosprawnością*, Toruń – Olsztyn, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, 13-19.

- Kuczyńska-Kwapisz J.(2004). *Wychowanie do integracji*. W: Z. Gajdzica, A. Klinik (red.) *Wątki zaniedbane, nieobecne w procesie edukacji i wsparcia społecznego osób niepełnosprawnych*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 35-43.
- Lipińska-Lokś J. (2003). *Psychospołeczna sytuacja dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w klasach integracyjnych*. W: Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.) *Człowiek z niepełnosprawnością intelektualną*, T. 1. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 249-257.
- Majewska D. (1986). *Postawy uczniów szkół ponadpodstawowych wobec osób odbiegających od normy*. „Zagadnienia Wychowawcze a Zdrowie Psychiczne”, 5/6, 52-63.
- Maciarz A. (1990). *Dzieci niepełnosprawne w szkole powszechnej*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 10, 379-382.
- Maciarz A. (1997). *Psychoemocjonalne problemy społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych*. „Rocznik naukowo-dydaktyczny WSP w Krakowie. Prace pedagogiczne XX wieku”,186.
- Maciarz A. (1999). *Z teorii i badań społecznej integracji*. Kraków: Impuls.
- Maciarz A. (2001). *Psychoemocjonalne wyznaczniki społecznej integracji dzieci przewlekle chorych*. W: M. Heine (red.) *Problemy integracji społecznej osób niepełnosprawnych i niedostosowanych*, Zielona Góra: Wydawnictwo Szkoły Nauk Humanistycznych i Społecznych Uniwersytetu Zielonogórskiego, 9-14.
- Marcinkowska B. (2010). *Model pracy z uczniem z upośledzeniem w stopniu lekkim*. W: *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały dla nauczycieli MEN*, 199-214.
- Mikrut A. (2004). *Uczniowie z upośledzeniem umysłowym jako ofiary między rówieśniczej przemocy i agresji w szkole ogólnodostępnej – wstępne rozeznanie problemu*. W: Z. Gajdzica, A. Klinik (red.) *Wątki zaniedbane, nieobecne w procesie edukacji i wsparcia społecznego osób niepełnosprawnych*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Oleksy J. (2011). *Edukacja inkluzyjna – pomiędzy szansą a zagrożeniem*. W: Z. Gajdzica (red.) *Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej*. Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, 35- 44.
- Ostach Z. (2011). *Postrzeganie kształcenia integracyjnego przez rodziców uczniów pełnosprawnych*. W: Z. Gajdzica (red.) *Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej*. Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, 132-147.
- Ostrowska A. (1994). *Niepełnosprawni w społeczeństwie*. Warszawa: IFiS PAN.
- Ostrowska A, Sikorska J. (1996). *Syndrom niepełnosprawności w Polsce. Bariery integracji*. Warszawa: IFiS PAN.
- Pałak Z. (2000). *Uczniowie niewidomi i słabowidzący w szkołach ogólnodostępnych*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Sękowski A. (2002). *W kierunku typologii uwarunkowań postaw wobec osób niepełnosprawnych*. „Roczniki Psychologiczne”, 5, 129-144.
- Sidor-Piekarska B. (2010). *Idea integracji a kształcenie zawodowe i funkcjonowanie w sferze zawodowej osób z niepełnosprawnością intelektualną*. W: D. Bis, J. Ryś (red.) *Szkolnictwo i kształcenie zawodowe – wybrane aspekty*. Lublin: Wydawnictwo Studio Format, 215-235.
- Szabała B. (2010). *Stereotypy odnoszące się do osób z upośledzeniem umysłowym – konsekwencje i sposoby zmiany*. W: M. Chodkowska, S. Byra, Z. Kazanowski, D. Osik- Chudowska, M. Parchomiuk, B. Szabała (red.) *Stereotypy niepełnosprawności. Między wykluczeniem a integracją*. Lublin Wydawnictwo UMCS, 62-71.

- Szczupał B. (2009). *Program PACE jako przykład skuteczności edukacji integracyjnej młodzieży z obniżoną sprawnością intelektualną*. W: Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.). *Problemy edukacji integracyjnej dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 211-219.
- Szumski G. (2004). *Od kształcenia integracyjnego do edukacji inkluzyjnej- przemiany idei i praktyki*. W: Cz. Kosakowski, A. Krause (red.) *Rehabilitacja, opieka i edukacja specjalna perspektywie zmiany*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 42-47.
- Szumski G. (2009). *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Szumski G. (2010). *Wokół edukacji włączającej*. Warszawa: Wydawnictwo APS
- Szumski G. (2011). *Teoretyczne implikacje koncepcji edukacji włączającej*. W: Z. Gajdzica (red.) *Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej*. Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, 13-23.
- Tomkiewicz- Bętkowska A., Krztoń A. (2011). *ABC pedagoga specjalnego*. Kraków Impuls.
- Wereszczyńska A. (1991). *System wartości studentów uczestników w ruchu Wiara i Światło a postawy wobec osób upośledzonych umysłowo*. „Szkoła Specjalna”, 4, 159-167.
- Wiącek G. (2008). *Efektywna integracja szkolna*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Wyczasany J. (1999). *Pedagogika upośledzonych umysłowo*. Kraków: Oficyna wydawnicza „Impuls”.
- Zawiślak A. (2009). *Nauczycielskie opinie o procesie integracji integracyjnej uczniów z niepełnosprawnością intelektualną*. W: Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.) *Problemy edukacji integracyjnej dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 145-157.
- Zamkowska A. (2011). *Bariery i uwarunkowania edukacji włączającej*. W: Z. Gajdzica (red.) *Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej*. Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, 24-34.
- Żółkowska T. (2004). *Wyrównywanie szans społecznych osób z niepełnosprawnością intelektualną. Uwarunkowania i obszary*. Szczecin: In Plus.
- Netografia
- Ocena skuteczności kampanii „Niepełnosprawni mogą cię zarazić, ale tylko pasją”* (2009). Raport z badania ilościowego przeprowadzonego dla PSOUU Dom Badawczy Maison, Warszawa [http:// www. PSOUU.org.pl/publikacjeksiążki](http://www.PSOUU.org.pl/publikacjeksiążki). (data korzystania 12.05.2011)

Student with intellectual disability in mainstream education – peer relationships

Summary

Work with a child with intellectual disability should begin with early development support. It creates for the child with developmental problems chances for educational and social success.

Children with intellectual disability have an opportunity to learn at special schools and in either integration or mainstream classes. Teacher's work in the classes where children with disability learn together with the non-disabled ones should be focused on realizing educational objectives, but it should also include educational actions favourable for building positive relations in the classes.

The aim of the article is introducing the situation of the child with intellectual disability in his relations with the peers in the mainstream classes. It also includes an attempt to indicate the ways of building the relations between pupils in the class.

The majority of foreign and Polish studies points at the low sociometric position of the pupils with intellectual disability in mainstream education. Building the relations between children studying in mainstream classes is a task requiring a lot of action which is certainly worth undertaking. School should not only be the place for realizing teaching objectives. It should be the place where every child feels valuable.

Keywords: *pupil with intellectual disability, integration, inclusion, relations between pupils in the class*

Aleksandra Borowicz

Środowisko społeczne dziecka z uszkodzonym słuchem

Streszczenie

W dobie szybkich i znaczących przemian w dziedzinie audiologii i protetyki słuchu pojawia się dziś przed osobami z uszkodzeniami słuchu nowa perspektywa związana z możliwościami otwarcia się na szeroko pojęte środowisko społeczno-kulturowe. Łączność z tym środowiskiem nie jest jednak możliwa bez jednoczesnych gruntownych przemian w dziedzinie rehabilitacji i edukacji dzieci z uszkodzeniami słuchu. Dostęp do środowiska społecznego możliwy jest jedynie dzięki kompetencjom komunikacyjnym będącym podstawowym „narzędziem” do budowania i podtrzymywania więzi i relacji międzyludzkich.

W artykule poruszone zostanie zagadnienie integracji dziecka z uszkodzonym słuchem z jego najbliższym środowiskiem społecznym. Ukazana zostanie rola wychowania w rodzinie, wczesnej rehabilitacji w domu rodzinnym oraz relacji z rodzicami. Kolejnym środowiskiem, którego rola zostanie szerzej opisana będzie grupa rówieśnicza. Na odrębne omówienie zasługują tu grupy rówieśników słyszących oraz rówieśników niesłyszących.

Poruszone zostaną także warunki skuteczności włączania dzieci z uszkodzeniami słuchu do życia w społeczeństwie. Zagadnienie to wymagać będzie zatrzymania się nad problemem kluczowych kompetencji społecznych i ich wypracowywania. Przytoczone zostaną badania naukowe dotyczące tej problematyki.

Podsumowaniem artykułu będzie próba odpowiedzi na pytanie – jakie warunki powinny spełnić podstawowe środowiska społeczne, w których żyje dziecko z uszkodzonym słuchem, by umożliwić mu pełną integrację oraz by możliwe było traktowanie dziecka, jako pełnoprawnego członka danej społeczności?

Słowa kluczowe: środowisko społeczne, izolacja społeczna, integracja społeczna, komunikacja językowa, rodzina, szkoła, rówieśnicy, dziecko z uszkodzonym słuchem, niepełnosprawność.

Problematyka funkcjonowania dziecka z uszkodzonym słuchem w środowisku społecznym często bywa pomijana w rozważaniach dotyczących problemów tej grupy dzieci. Najprawdopodobniej dzieje się tak dlatego, że priorytetowe wydają się kwestie związane z technicznym wsparciem i kompensacją ograniczenia słyszenia oraz rozwojem kompetencji językowych i komunikacyjnych dzieci niesłyszących i słabosłyszących. Należy pamiętać, że konsekwencje związane z niepełnosprawnością słuchową znajdują swoje odzwierciedlenie niemal we wszystkich aspektach ludzkiego funkcjonowania. Człowiek, jako homo socialis – istota z natury społeczna – potrzebuje innych ludzi by żyć z nimi we wspólnocie. „Człowiek nie jest stworzony by żyć samotnie. Rodzi się i dorasta w rodzinie, aby później włączyć się swą pracą w życie społeczne” (Jan Paweł II, *Fides et Ratio*, 31). Społeczne funkcjonowanie każdego człowieka jest uwarunkowane wieloczynnikowo. Nie każdy jego aspekt jesteśmy

w stanie poznać, zbadać i opisać. Działania podejmowane w procesie rehabilitacji dziecka z uszkodzonym słuchem mają na celu poprawę jakości życia dziecka z częściową głuchotą i przywrócenie mu możliwości pełnego uczestnictwa w życiu rodzinnym, szkolnym i rówieśniczym (Putkiewicz i in. 2011, 99). W niniejszym artykule opisane zostaną zagadnienia rozwoju komunikacji, jako warunku pełnego uczestnictwa w życiu społecznym, roli rodziny i rówieśników w kontekście społecznego funkcjonowania dziecka, izolacji oraz integracji społecznej dziecka z uszkodzonym słuchem.

1. Rozwój umiejętności komunikowania warunkiem pełnego uczestnictwa w życiu społecznym

Wymiana komunikatów między matką a dzieckiem pojawia się dużo wcześniej niż mowa. Im lepiej matka rozumie komunikaty płynące od dziecka, a tym samym dziecko ma więcej doświadczeń z bycia rozumianym przez matkę – tym większa gotowość do rozwijania innych form kontaktu. Ta reguła dotyczy wszystkich dzieci, także niesłyszących (Ilczuk, Kobosko 1999, 127). Gotowość dziecka do mówienia wyrasta z gotowości do komunikowania się. Dziecko posiada specyficznie ludzkie, wrodzone predyspozycje do rozwoju językowego, który odbywa się według genetycznie uwarunkowanego programu. Proces ten przebiega z zachowaniem stałych stadiów rozwojowych, a warunkiem koniecznym jest istnienie warunków społecznej interakcji komunikacyjnej, w której dziecko jest aktywnym i stopniowo coraz bardziej świadomym uczestnikiem. Procesu rozwoju mowy nie da się wyjaśnić w oderwaniu od procesu komunikowania się ludzi, a w przypadku dzieci niesłyszących bez uwzględnienia bariery sensorycznej, uniemożliwiającej mu włączenie się do sieci interakcji komunikacyjnych (K. Krakowiak 1995, s. 28).

Los dziecka z uszkodzonym słuchem w dużej mierze uzależniony jest od specjalistów, którzy podjęli się jego rehabilitacji oraz od specjalistów, którzy pracując także z jego rodzicami pomagają im przygotować się do tej niełatwej roli. Funkcjonowanie dziecka niesłyszącego, szczególnie funkcjonowanie językowe, zależy od wielu zmiennych, między innymi od wcześnie postawionej diagnozy i aparatowania, wcześnie rozpoczętej rewalidacji a także od kompetencji osób otaczających je wielospecjalistyczną opieką. Od efektywności pomocy rodzicom dzieci z uszkodzeniami słuchu zależy zarówno jakość relacji między rodzicami a dzieckiem, a także skuteczność procesu pracy rehabilitacyjnej.

Dziecko z uszkodzonym słuchem mimo zastosowania najnowszych cyfrowych aparatów słuchowych czy wszczepienia implantu ślimakowego, nadal będzie miało kłopot z naturalną percepcją dźwięków. Przez całe swoje życie będzie się zmagало z barierą fonologiczną. Dzięki zastosowaniu właściwych metod rehabilitacji słuchu i rozwoju języka istnieje jednak szansa na znaczące zmniejszenie owej bariery (Dryżałowska 2008, 40). Wspólne pokonanie bariery komunikacyjnej to najważniejsze zadanie rodziców i dziecka z wadą słuchu. Im wcześniej zostanie ona pokonana między matką a dzieckiem, tym pełniejszy będzie ich wzajemny kontakt (Krakowiak 1996, 7).

Na bazie kontaktu z najbliższymi dziecko uczy się norm i zachowań społecznych, buduje w umyśle obraz wzajemnych relacji i więzi społecznych. Ważne jest, by miało ono okazję poznawania prawidłowych wzorców, by móc z ufnością poszerzać kręgi osób bliskich i znajomych.

Jak pisze Kobosko (2011), bardzo ważna jest psychologiczna i psychoterapeutyczna pomoc rodzinie dziecka z uszkodzonym słuchem oraz młodzieży niesłyszącej w trosce o jej prawdziwe „ja”, gdyż sukces w osiągnięciu wysokich kompetencji językowych nie wystarczy. „Nie wystarczy wyposażenie dzieci głuchych w język, narzędzie do kontaktu z drugą osobą i ekspresji, bez wyposażenia jej w wystarczające zdolności do dzielenia przeżyć i stanów wewnętrznych, a więc bycia z drugim człowiekiem” (Kobosko 2011, 93). W tym kontekście ważne jest uwrażliwianie dziecka na właściwe odczytywanie nie tylko pozawerbalnych przekazów, ale również podtekstów ukrytych w metaforach i w ironicznych wypowiedziach. Umiejętności takie mogą ustrzec dziecko przed popełnianiem gaf i nietaktów społecznych oraz sprawiają, że dziecko czuje się komfortowo w rozmowach z bliskimi i z obcymi osobami. Szybkie i skuteczne odczytywanie i wychwytywanie niuansów językowych to niezwykle istotna sprawność komunikacyjna.

2. Problem izolacji społecznej dziecka z uszkodzonym słuchem

Izolacja społeczna dziecka z uszkodzonym słuchem może być powodowana różnymi czynnikami. Niski poziom kompetencji językowej sprawia, że dzieci, szczególnie w wieku szkolnym mają trudności w nawiązywaniu i podtrzymywaniu kontaktów społecznych i w budowaniu więzi. Dodatkowym czynnikiem utrudniającym jest niski poziom wiedzy społecznej i lęk otoczenia przed tym, co nieznanne. Przełamywanie tych barier to proces trudny i długi i tylko nieliczni decydują się na podjęcie próby zrozumienia potrzeb, możliwości i ograniczeń dziecka niesłyszącego. Na poczucie izolacji wpływa również niska pozycja dziecka w zespole rówieśniczym oraz niskie poczucie własnej wartości.

Powierzanie odpowiedzialnych zadań na miarę wieku rozwojowego dziecka, to jeden z najskuteczniejszych sposobów na wzmacnianie poczucia własnej wartości. Nawet proste, codzienne obowiązki mogą dostarczyć dziecku wiele radości i satysfakcji a jednoczesne stosowanie wzmocnień pozytywnych może wpływać na pożądane zmiany zachowania. Nagminne wyręczanie dziecka w trudnościach stanowi przeszkodę w usamodzielnieniu się. Stymulowanie dziecka do aktywności pomnaża okazje do nawiązywania kontaktów społecznych z otoczeniem.

W kontekście nauki szkolnej, przyczyną poczucia izolacji mogą być trudności w nauce, a często nawet nawarstwiające się niepowodzenia szkolne. Sytuacja taka wywołuje w dziecku stan wewnętrznego napięcia, lęku i wycofania. Także otoczenie społeczne może hamować proces uspołeczniania dziecka niesłyszącego poprzez swoje niewłaściwe postawy, szczególnie nadmiernego ochraniańa, litości a z drugiej strony nieakceptacji i odrzucenia.

Chcąc przeciwdziałać izolacji społecznej dziecka z uszkodzonym słuchem należy wystrzegać się jawnego obniżania wymagań i ochraniańa. Subtelna pomoc i wsparcie rodziców, opiekunów czy nauczycieli powinny ułatwić dziecku zaangażowanie się w relacje z rówieśnikami i budowanie więzi społecznych.

Ważne jest by skupić się na tworzeniu warunków dla uzyskania podmiotowości osób z uszkodzeniami słuchu. Podmiotowe traktowanie polega na stworzeniu godnych warunków życia i rozwoju, włączaniu w możliwie szeroki krąg społeczny, umożliwieniu wszechstronnego rozwoju przy uwzględnieniu indywidualnych możliwości.

Do zadań rodziców, opiekunów i nauczycieli powinno należeć obserwowanie umiejętności psychospołecznych dziecka, w tym ocena możliwości nawiązywania kontaktów z rówieśnikami i dorosłymi. Informacje te powinny być uwzględniane w orzeczeniu wydawanym przez zespół orzekający poradni psychologiczno-pedagogicznej. Tymczasem okazuje się, że badanie w poradni dostarcza niewiele informacji na temat społecznego funkcjonowania dziecka w grupie rówieśniczej. Wiedzę na ten temat można uzyskać w trakcie wywiadu z rodzicami i bliskimi osobami dziecka. Wczesna diagnoza społecznego funkcjonowania dziecka i podjęcie bezpośredniej interwencji może ustrzec przed dotkliwymi konsekwencjami poczucia izolacji społecznej.

3. Integracja uczniów z uszkodzeniami słuchu w szkołach ogólnodostępnych

By móc realizować ideę integracji społecznej konieczne jest funkcjonowanie członków danej społeczności oparte o wspólną płaszczyznę dialogu. Konieczność tego warunku rodzi pytanie o możliwości wzajemnego dostosowania się językowego tych osób oraz prymarność języka, jakim się posługują. Od lat toczą się dyskusje, który język należy uznać za prymarny, który język prowadzi do integracji? W literaturze spotykamy się z polaryzacją stanowisk na ten temat. Kontrowersyjne poglądy głoszą ci, dla których tragizmem jest sytuacja, gdy dziecku z uszkodzonym słuchem uniemożliwia się przyswojenie w jego przypadku języka naturalnego, a więc języka migowego (sic!). Nietrudno natomiast zgodzić się z tym, że argumenty głoszone przez część środowiska osób niesłyszących o prymarności kodu migowego dla dzieci z uszkodzonym słuchem, są nielogiczne. Jak pisze J. Cieszyńska osoby te „przypisują skutkom (uszkodzenie słuchu) przyczynę (przynależność do grupy mniejszościowej warunkuje wybór języka). Tworzenie mniejszości, którą środowisko nazywa *kulturowo głusi* jest nieuzasadnione i narusza prawo rodzicielskiej wolności. Może także prowadzić do osłabiania więzi i uczuć rodzinnych” (Cieszyńska 2002).

Podstawową kwestią związaną ze skutecznością integracji społecznej jest pełna akceptacja inności drugiego człowieka, przyjęcie go takim, jaki jest, zrozumienie jego potrzeb oraz danie prawa do bycia sobą.

Jak pokazują wyniki badań M. Zborniak-Sobczak, integracja uczniów z uszkodzeniami słuchu w szkołach ogólnodostępnych, czy nawet w integracyjnych, budzi wiele emocji i wywołuje liczne dyskusje wśród teoretyków nauk pedagogicznych, praktyków – pedagogów specjalnych oraz samych osób niesłyszących (2011, 41). Wielu z nich wymienia pozytywne i negatywne skutki integracji dzieci niesłyszących ze środowiskiem osób słyszących. Zarówno jedne, jak i drugie argumenty wydają się być rzeczowe, nietrudno więc sobie wyobrazić, jak trudna jest decyzja rodziców o wyborze formy kształcenia dla dziecka.

Integracja może przynieść pozytywne rezultaty tylko przy zapewnieniu odpowiednich warunków zewnętrznych dzieciom z uszkodzeniami słuchu. Do takich warunków wyliczonych przez G. Diller'a należą między innymi:

- mniej liczne klasy;
- dobra akustyka pomieszczeń;
- spokojna atmosfera w klasie;
- miejsce w sali, gdzie dziecko może dobrze słyszeć i widzieć;

- dobra dykcja (i prawidłowa artykulacja – A.B.) nauczyciela;
- „kultura dyskusji”, w której zawsze wiadomo, kto i z jakiego miejsca w danej chwili mówi;
- ustalanie jasno określonych zadań;
- powtarzanie i podsumowywanie treści dydaktycznych. (Diller, 15-16).

Negatywnymi skutkami nauczania w systemie segregacyjnym może być: „niski poziom rozwoju mowy, brak u dziecka motywacji do mówienia, trudności w odbiorze mowy ustnej, korzystanie z manualnych sposobów porozumiewania się, brak wzorców zachowania się dzieci słyszących i brak kontaktów z nimi, niski stopień samodzielności, często dochodzi do tego konieczność zamieszkania w internacie” (A. Korzon 2002, s. 147). Tych skutków obawiają się rodzice wybierający szkołę dla swego dziecka. Decydując się na szkołę ogólnodostępną zadają sobie pytania: Czy moje dziecko podoła wymaganiom stawianym w tej szkole? Jak będzie się w niej czuło i jak zostanie przyjęte przez społeczność szkolną? Czy szkoła jest przystosowana do potrzeb dziecka z uszkodzonym słuchem? Czy w szkole tej znajdują się nauczyciele znający problemy tej grupy dzieci?

Jak podkreślają liczni autorzy integracja oznacza „bycie przyjętym” ze wszystkimi wadami i zaletami. Wszystko zaczyna się zatem w ludzkich umysłach. Można winić systemy i ustroje polityczne, warunki edukacyjne i finansowe, w jakich żyjemy, jednak przemiany powinny się zacząć od ludzkiej mentalności. Stereotypowe myślenie pozbawia ludzi refleksji, wrażliwości i realizmu w spojrzeniu na sytuacje osób niesłyszących i słabosłyszących.

4. Rola rodziny i rówieśników w kontekście społecznego funkcjonowania dziecka z uszkodzonym słuchem

Niezwykle ważnym zadaniem rodziców jest wprowadzenie dzieci w umiejętność prowadzenia dialogu, w którym ono samo może wykazać się inicjatywą i gotowością kontaktu. W dialogu dziecko ma szansę stać się równorzędnym partnerem w komunikacji słownej, w której uczy się naprzemienności ról. Pierwszym dialogom zawsze towarzyszy mowa matki, dzięki temu dziecko może odkryć, że zanim mowa stanie się nośnikiem treści, jest przede wszystkim procesem nawiązywania kontaktu. Dziecko poznaje w ten sposób fundamentalną cechę natury mowy, która zawiera się w mechanizmie nawiązywania kontaktu i która jest źródłem przyjemności, dostarczonej dzięki zaspokojeniu potrzeby komunikacji, potrzeby drugiego człowieka (Bouvet 1996, 218). Naturalny proces socjalizacji i rozwoju językowego zaczyna się we wspólnocie rodzinnej i jak pisze K. Krakowiak polega na stopniowym wprowadzaniu do kolejnych wspólnot komunikacyjnych o coraz szerszym zasięgu, zaczynając od wspólnoty środowiskowej, przez wspólnoty środowisk edukacyjnych i zawodowych, do wspólnoty narodowej i uniwersyteckiej (2011, 64).

U wszystkich dzieci, a w szczególności u dzieci z uszkodzonym narządem słuchu istotne znaczenie dla stymulacji ogólnego rozwoju poznawczego, emocjonalnego i społecznego ma wczesne dostarczenie okazji do licznych interakcji z osobami z najbliższego otoczenia. Stymulacja ta odbywa się między innymi przez wychowanie słuchowe, którego nadrzędnym celem jest kształtowanie zdolności różnicowania dźwięków. „Stymulacja rozwoju językowego dziecka z uszkodzonym słuchem musi być ściśle związana z jego aktywnością

poznawczą realizowaną podczas codziennych interakcji komunikacyjnych” (Dłużniewska 2010, 37). Zaburzenie funkcjonowania analizatora słuchowego wpływa negatywnie na całościowy kształt umysłowego i społecznego rozwoju. Największe zaburzenia dotyczą jednak zmian w osobowości dziecka niesłyszącego. Wychowanie słuchowe ma na celu włączenie funkcji słuchowych do całości obrazu siebie u danej jednostki. Ogromne znaczenie w rozwoju osobowości ma również postrzeganie dziecka przez otoczenie.

Przyczyną zakłócającą proces wymiany komunikatów między dzieckiem a rodzicami może być emocjonalna niedostępność rodziców. Dzieje się tak, gdy przeżycia związane z momentem poznania diagnozy niepełnosprawności całkowicie blokują spontaniczność w relacjach z małym dzieckiem. Rodzice powinni być świadomi tego, w jaki sposób emocje te wpływają na ich komunikację z dzieckiem.

Z badań E. Domagały-Zyśk wynika, iż rodzice to osoby wybierane jako znaczące przez największą liczbę młodzieży. Matka postrzegana jest jako osoba znacząca przez 98% młodzieży, natomiast ojciec przez 93% (E. Domagała-Zyśk 2004, 173). W sytuacji dzieci z niepełnosprawnością słuchową, a jednocześnie językową, zagadnienie to wydaje się mieć jeszcze większe znaczenie. Rodzice, z którymi dziecko ma dobry kontakt są dla dziecka autorytetami i wzorami norm i zachowań społecznych. Dla dziecka z uszkodzonym słuchem najbliższe osoby znaczące są często jedynymi zaufanymi powiernikami tajemnic, doradcami czy tłumaczami.

Jak pisze Putkiewicz „w miarę rozwoju dziecka kontakt z pojedynczymi osobami przechodzi w kontakt z grupą, również grupą rówieśniczą, środowisko domowe – w środowisko przedszkolne i szkolne, gdzie problem rozumienia mowy znacząco pogłębia się, zwłaszcza w kontakcie z kilkoma osobami równocześnie” (Putkiewicz i in. 2011, 98). Problemy dziecka z uszkodzonym słuchem nasilają się w momencie rozpoczęcia nauki szkolnej. Liczba wymagań i oczekiwań stawianych dziecku rośnie. Coraz więcej czasu spędza ono poza domem, a kręgi osób, z którymi się spotyka znacząco rosną. Rodzi to konieczność doskonalenia umiejętności komunikowania się i przełamywania lęku przed kontaktami z innymi ludźmi.

Obserwacje Krawiec (2009) wskazują, że relacje społeczne dzieci z uszkodzeniami słuchu w środowisku słyszących rówieśników zmieniają się wraz z wiekiem. Lepiej sobie radzą, gdy głównym motywem łączącym jest zabawa, czyli w przedszkolu i w młodszych klasach szkolnych. W zabawach ruchowych zwykle nie mają problemów towarzyskich. Sytuacja zmienia się w okresie dorastania, gdyż zmienia się forma kontaktów. Zaczynają dominować rozmowy i wspólne zainteresowania. Rośnie w nich poczucie świadomości własnej niepełnosprawności i ograniczeń z nią związanych. Pojawiają się pytania o własną tożsamość, a także o przyszłość. Dzieci, porównując się do słyszących rówieśników, w okresie dojrzewania dość boleśnie uzmysławiają sobie swoją „inność”. To dla nich szczególnie trudny okres. Wiele zależy także od podejścia rówieśników, od tego czy będą przygotowani do tego by zaakceptować w swoim towarzystwie osobę z ograniczeniem słyszenia czy problemami w komunikowaniu się. Dzieci i młodzież z uszkodzeniami słuchu stosują różne, wypracowane przez siebie strategie ułatwiające im dopasowanie się do słyszących rówieśników. Niektóre z nich polegają na ukrywaniu wady słuchu, inne na niezwracaniu na siebie uwagi, czy nieodzywaniu się w towarzystwie. Większość z nich przynosi jednak negatywny skutek. Aby pomóc młodzieży poznać i zaakceptować siebie i nauczyć się otwartości w kontaktach z innymi specjaliści pracujący w Specjalistycznym Ośrodku Diagnostyki i Rehabilitacji Dzie-

ci i Młodzieży z Wadami Słuchu PZG w Radomiu stworzyli Program Pracy z Młodzieżą z Uszkodzeniami Słuchu „*Lepiej rozumiem siebie i odważniej idę w świat*”¹.

Kontakt dziecka z uszkodzonym słuchem z rówieśnikami mającymi podobne problemy w wielu przypadkach może być pożyteczny. Grupa taka może być dobrym środowiskiem, które pomoże w zaspokajaniu potrzeby poczucia bezpieczeństwa, akceptacji i bycia dostrzeżanym. W grupie tej śmieiej mówi się o swoich problemach, można bez wstydu i zażenowania opowiedzieć o swoich trudnościach. Łatwiej także uzyskać zrozumienie i życzliwość.

Podsumowanie

Na koniec warto się zastanowić, jakie warunki powinny spełniać podstawowe środowiska społeczne, w których żyje dziecko z uszkodzonym słuchem, by umożliwić mu pełną integrację oraz by możliwe było traktowanie dziecka, jako pełnoprawnego członka danej społeczności? Odpowiedź na to pytanie nie jest prosta. Jak wspomniano już wyżej zasadniczą rolę w tworzeniu warunków umożliwiających integrację dziecka ze społecznością odgrywają postawy społeczne osób bliskich dziecku, pozbawione stereotypowych uprzedzeń. W pierwszych latach życia postawy te stanowią dla dziecka matrycę postaw całego społeczeństwa. Dziecko pozytywnie nastawione do świata i ludzi łatwiej poradzi sobie z zawiłościami społecznych norm i zachowań.

Niepełnosprawność słuchowa niewątpliwie utrudnia funkcjonowanie społeczne, jednak przykłady osób, które mimo tego ograniczenia świetnie czują się w towarzystwie i chętnie zawierają nowe znajomości wskazuje, że nie można generalizować tej grupy osób. Szybkie i znaczące przemiany w dziedzinie medycyny, elektroniki i wczesnej rehabilitacji sprawiają, że dzieci z uszkodzeniami słuchu mają dziś szansę na lepsze funkcjonowanie w świecie osób słyszących. Można zatem żywić nadzieję, że izolacja społeczna będzie w coraz mniejszym stopniu dotyczyć tej grupy osób.

Bibliografia:

- Bouvet D. (1996). *Mowa dziecka. Wychowanie dwujęzyczne dziecka niesłyszącego*. Tłum. R. Gałkowski. Warszawa: PWN.
- Cieszyńska J. (2002). *Językowa integracja niesłyszących. Język – narzędzie komunikacji czy źródło nabywania wiedzy?* W: „Konspekt” 10, Kraków: AP.
- Diller G. *List szkoleniowy 6. Usprawnianie i rehabilitacja dzieci*. W: <http://www.qeswhic.eu/downloads/letter06pl.pdf>.
- Dłużniewska A. (2010). *Model pracy z uczniem niesłyszącym lub słabo słyszącym*. W: *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Materiały szkoleniowe. Cz. II. Warszawa: MEN. s. 31-78.

¹ Opis programu znajdzie czytelnik w artykule M. Krawiec (2009). „*Lepiej rozumiem siebie i odważniej idę w świat*” – autorski program pracy z młodzieżą, jako jedna z form wspomagania kompetencji językowej, komunikacyjnej i społecznej młodzieży z uszkodzeniami słuchu. W: Joanny Kobosko (red.) *Młodzież głucha i słabo słysząca w rodzinie i otaczającym świecie*. Warszawa: Stowarzyszenie Rodziców i Przyjaciół Dzieci i Młodzieży z Wadą Słuchu „Usłyszeć Świat”. s. 267-283.

- Domagała-Zyśk E. (2004). *Autonomia czy odłączenie? Rola osoby znaczącej w życiu młodzieży z trudnościami w nauce*. Lublin TN KUL.
- Ilczuk G., Kobosko J. (1999). *Gotowość do komunikowania się dziecka a rozwój mowy*. W: J. Kobosko (red.), *Moje dziecko nie słyszy. Materiały dla rodziców dzieci z wadą słuchu*. Warszawa, Stowarzyszenie Przyjaciół Osób Niesłyszących i Niedosłyszących „Człowiek – Człowiekowi”, s. 127-129.
- Jan Paweł II (1998). *Fides et Ratio*. W: Encykliki Ojca Świętego Jana Pawła II. Kraków: Wydawnictwo Księży Sercanów.
- Kobosko J. (2011). „*Gdzie jest moje prawdziwe Ja (self)?*” – świat emocji młodzieży głuchej ze słyszących rodzin. W: K. Krakowiak, A. Dziurda-Multan (red.) *Ku wspólnocie komunikacyjnej niesłyszących i słyszących*. Seria: Nie głos, ale słowo... T. 2. Lublin: KUL, s. 81-95.
- Korzon A. (2002). „*Za*” i „*przeciw*” integracji niesłyszących w świecie słyszących. W: E. Górniewicz, A. Krause (red.), *Od tradycjonalizmu do ponowoczesności. Dyskursy pedagogiki specjalnej*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, s. 146-151.
- Krakowiak K. (1995): *Fonogesty jako narzędzie formowania języka dzieci z uszkodzonym słuchem*. Komunikacja językowa i jej zaburzenia. T.9. Lublin: Wyd. UMCS.
- Krakowiak K. (1996). *Mówimy z fonogestami. Przewodnik dla rodziców i przyjaciół dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem*. Warszawa, WSiP.
- Krakowiak K. (2011). *Wspólnota komunikacyjna i język dzieci z głębokimi uszkodzeniami słuchu*. W: K. Krakowiak, A. Dziurda-Multan (red.) *Ku wspólnocie komunikacyjnej niesłyszących i słyszących*. Seria: Nie głos, ale słowo... T. 2. Lublin: KUL, s.57-79.
- Putkiewicz J., Piotrowska A., Lorens A., Pankowska A., Obrycka A., Skarżyński H. (2011). *Dziecko z częściową głuchotą w aspekcie relacji szkolnych i rówieśniczych*. W: K. Krakowiak, A. Dziurda-Multan (red.) *Ku wspólnocie komunikacyjnej niesłyszących i słyszących*. Seria: Nie głos, ale słowo... T. 2. Lublin: KUL, s. 97-99.
- Zborniak-Sobczak M. (2011). *Wspólne kształcenie uczniów z wadą słuchu i słyszących*. W: K. Krakowiak, A. Dziurda-Multan (red.) *Ku wspólnocie komunikacyjnej niesłyszących i słyszących*. Seria: Nie głos, ale słowo... T. 2. Lublin: KUL, s. 39-53.

Social environment of a child with hearing impairment

Summary

In the era of rapid and significant changes in the field of audiology and hearing prosthetics, there is a new perspective for people with hearing impairments associated with the possibilities open to the broader socio-cultural environment. Communication with that environment is not possible without fundamental transformation in the field of rehabilitation and education of hearing impaired children. Access to the social environment is possible only through communication competencies which are a primary "tool" for building and maintaining interpersonal relations.

The article covers the issue of integration of a hearing-impaired child with his/her nearest social environment. The role of education in the family, early rehabilitation at home, and relationships with parents were also described. Other environments which roles are described in details are school and peer groups. The groups of hearing and deaf peers are discussed separately. Article indicates the conditions of effective inclusion of children with hearing impairments in society. This issue requires analysis of the key social skills and the ways of their development. Also the scientific research on this subject are presented. In a summary of this article there is the attempt to find the answer for the question: what conditions should be met by the basic social environments in which the hearing impaired child lives to help him/her fully integrate, so that it can be possible to treat the child as a rightful member of the community?

Keywords: social environment, social isolation, social inclusion, linguistic communication, family, school, peers, children with hearing impaired, disability.

Ewelina Skoczylas

Dziecko z dysfunkcją wzroku w integracyjnym systemie kształcenia

Streszczenie

Artykuł podejmuje problematykę integracji edukacyjnej dzieci i młodzieży z uszkodzeniem wzroku w szkołach ogólnodostępnych, ze szczególnym uwzględnieniem relacji w grupie rówieśniczej. Po krótkim wprowadzeniu teoretycznym dotyczącym idei integracji została zaprezentowana specyfika rozwoju dzieci z dysfunkcją wzroku, następnie dokonano charakterystyki sytuacji uczniów z uszkodzeniem wzroku w szkołach masowych. Ostatnia część artykułu została poświęcona uwarunkowaniom integracji uczniów niewidomych i słabowidzących w środowisku społecznym.

Słowa kluczowe: integracja, uczniowie z dysfunkcją wzroku, specjalne potrzeby edukacyjne, relacje rówieśnicze

1. Integracja – ujęcie teoretyczne

Historia daje nam świadectwo tego, jak na przestrzeni wieków ulegał zmianom stosunek społeczności ludzkiej do osób z niepełnosprawnością. Wyznaczały go dominujące na danym etapie rozwoju historycznego poglądy filozoficzne i społeczne, wierzenia religijne, systemy wartości, zwyczaje i obyczaje oraz realia ekonomiczne i polityczne. Na przestrzeni dziejów można wyróżnić całą gamę postaw wobec niepełnosprawnych: od dyskryminacji i wyniszczenia, izolacji i segregacji – do integracji.

Przebyliśmy drogę od czasów starożytnych, gdzie w wielu przypadkach odmawiano osobom niepełnosprawnym prawa do życia, do czasów współczesnych, w których coraz częściej osoby z dysfunkcjami rozwojowymi uczestniczą w otwartym życiu społecznym. Niezaprzeczalnym jest fakt, że osoby o nietypowym rozwoju, jednostki sprawiające trudności wychowawcze, osoby niepełnosprawne żyją na całym świecie, we wszystkich środowiskach społecznych i w każdym kraju. Ich liczba wciąż rośnie, co stanowi paradoks rozwoju cywilizacji oraz postępu naukowego naszych czasów. Jednak problem postaw wobec osób z niepełnosprawnością to ciągle aktualne wyzwanie dla społeczeństw XXI w. (Dykcik 2001, 9).

Poziom kultury i cywilizacji społeczeństwa jest mierzony poziomem opieki nad tymi, którzy najbardziej potrzebują wsparcia. Współcześnie, coraz bardziej popularna idea integracji jest traktowana jako wyraz demokratyzacji sposobu życia społecznego, kierunek przemian, w którym na każdym etapie jednostka ludzka bez względu na rodzaj i stopień zaistniałych zaburzeń i ograniczeń rozwojowych ma zagwarantowane naturalne środowisko rozwoju.

Termin integracja (łac. *integrare* – scalać) ma wiele znaczeń oraz interpretacji i obejmuje różne dziedziny życia. W pedagogice specjalnej pojęcie to można rozpatrywać w dwóch zakresach znaczeniowych: szerszym i węższym. W rozumieniu szerokim integracja wyraża umiejętność harmonijnego współżycia i współdziałania osób niepełnosprawnych we wszystkich formach i sferach życia społecznego, w domu, w szkole, w pracy, w czasie wolnym, czyli sprowadza się do integracji społecznej (Ruka 1991). Celem integracji społecznej jest „normalizacja sytuacji społecznej osób niepełnosprawnych”, która umożliwi im optymalny rozwój w naturalnym środowisku społecznym, w warunkach umożliwiających zaspokajanie ich potrzeb, przygotowanie do pracy zawodowej, pełnienia ról społecznych oraz samodzielnego i odpowiedzialnego podejmowania oraz realizacji zadań (Kossewska 2000, 17).

Integrację można również ujmować w znaczeniu wąskim, ograniczając ją do problematyki kształcenia osób z niepełnosprawnością. W takim ujęciu integracja polega na kształceniu i wychowaniu osób z odchyleniami od normy w stanie zdrowia i rozwoju w powszechnych szkołach oraz placówkach oświatowych, przy uwzględnieniu specyficznych potrzeb poznawczych i edukacyjnych takich uczniów, a także na stworzeniu warunków umożliwiających zaspokojenie tych potrzeb (Kossewska 2000, 18). Należy podkreślić, że relacje pomiędzy integracją edukacyjną i społeczną są dwukierunkowe: integracja społeczna musi rozpoczynać się w obszarze edukacji, a integracja edukacyjna ma sens tylko wówczas, gdy prowadzi do integracji społecznej. (Chodkowska 2003, 22).

Integracyjne kształcenie dzieci z niepełnosprawnością jest sprawą bardzo złożoną, trudną i odpowiedzialną. Liczne dyskusje na ten temat w coraz mniejszym stopniu akcentują stanowiska ekstremalne, opowiadające się zdecydowanie przeciwko integracji, bądź za całkowitą integracją. Niezależnie od sporu nad wartością idei integracji prawdą jest, że dzieci dotknięte jakąkolwiek niepełnosprawnością bez racjonalnego wsparcia z zewnątrz i bez stworzenia im odpowiednich warunków rozwoju, nie opanują wielu niezbędnych w życiu sprawności i umiejętności. Nie wystarczy nawet najlepszy wzór i przykład zachowań osób dorosłych, zamykających hermetyczny krąg oddziaływań wychowawczych, ograniczający się do grona najbliższych członków rodziny. Dzieci z niepełnosprawnością, podobnie jak wszystkie inne, potrzebują bowiem szerszego kręgu kontaktów społecznych, przede wszystkim kontaktu z dziećmi, ze swoimi rówieśnikami. Potrzebują wymiany komunikatów i doznawania przyjemności wynikającej z bycia i bawienia się „razem”. Pomimo miłości i troski rodzicielskiej, współczucia i akceptacji ze strony rodziców, dziecko niepełnosprawne bez racjonalnego wsparcia z ich strony i rzetelnej pracy z nim, nie nauczy się żyć w swoim środowisku w sposób racjonalny, aktywny i pożyteczny. Dzieci wychowywane w rodzinie muszą zatem doświadczać trudu zdobywania niezbędnej im w życiu wiedzy i umiejętności. W zdobywaniu nowych doświadczeń pomagają im rodzice, ale w procesie tym powinny brać udział osoby spoza kręgu najbliższych, zarówno dorośli, jak i dzieci, którzy dostarczają im wzorów pełnienia „dziecięcych ról”. Powinny być one także zachęcane i systematycznie oraz konsekwentnie włączane do aktywnego udziału w życiu swego najbliższego środowiska, a przy tym rzetelnie rozliczane z efektów podejmowanych działań.

Niewątpliwie okazją do realizacji wymienionych powyżej postulatów jest integracyjny system kształcenia, który stwarza warunki do możliwie najpełniejszego uczestnictwa dzieci z niepełnosprawnością w życiu i rozwoju społecznym dzięki obcowaniu z rówieśnikami, akceptację odmienności drugiego człowieka, nawiązywanie wzajemnych relacji. Poprzez

wspólną naukę i zabawę dzieci kształtują wiarę we własne siły, odwagę twórczego działania, umiejętność poszanowania własnej i cudzej godności. Kształcenie integracyjne jest okazją do budzenia w społeczeństwie świadomości, że wszyscy ludzie mają równe prawa, choć ich możliwości są różne. Integracja stwarza optymalne warunki do wspólnego rozwoju osobowości dzieci zdolnych, przeciętnych, zaniedbanych wychowawczo czy opóźnionych w rozwoju.

Idea integracji opiera się na założeniu, że osoby niepełnosprawne i pełnosprawne mają więcej cech wspólnych niż odrębnych. Zdaniem Zofii Sękowskiej „przygotowujemy dzieci do udziału w pracy i życiu społecznym, a więc powinniśmy realizować proces wychowawczy w ścisłym powiązaniu ze społecznością ludzi zdrowych i pełnosprawnych, nawet w ogólnodostępnej szkole publicznej, jeżeli warunki psychofizyczne i środowiskowe na to pozwolą. Jest to tym bardziej uzasadnione, że wiele dzieci tylko okresowo objawia zaburzenia w swym funkcjonowaniu i zachowaniu. Powinny one wówczas podlegać wychowaniu korekcyjnemu i terapeutycznemu w swoim naturalnym środowisku” (Sękowska 1998, s. 45) – nie można bowiem przygotować dziecka do życia w otwartym społeczeństwie w izolacji od tego społeczeństwa.

Przesłaniem integracji jest umożliwienie osobom niepełnosprawnym pełnego (w granicach ich możliwości i potrzeb) uczestnictwa w życiu społeczno-ekonomicznym (pracy, rodzinie, kulturze), a także ukształtowanie umiejętności życia ludzi pełnosprawnych z niepełnosprawnymi wraz z interioryzacją postawy tolerancji i akceptacji wobec obiektywnych i indywidualnie postrzeganych trudności życiowych osób z dysfunkcjami rozwojowymi.

Integracja odnosi się do funkcjonowania na kilku poziomach. Można mówić o integracji fizycznej (współbycie, bliskość fizyczna), funkcjonalnej (realizacja tych samych zdań, chociaż w inny sposób) i społecznej (rozumianej jako najwyższa forma spontanicznego uczestnictwa w każdej grupie na pełnoprawnych zasadach członka) (Dykcik 2005, 371).

Analizując realizację założeń idei integracji i rozwój integracyjnych form kształcenia specjalnego w systemach oświatowych różnych krajów można wyróżnić dwa kierunki działania. Pierwszy polega na modyfikowaniu procesu rewalidacji dzieci i młodzieży – ku integracji – w istniejących placówkach segregacyjnych. Ma temu służyć wprowadzenie różnych sytuacji wychowawczych i dydaktycznych, w których wychowankowie niepełnosprawni mają możliwość przebywania w środowisku osób pełnosprawnych, nawiązywania z nimi kontaktów, odbywania wspólnych zajęć (...). Dąży się również do tego, by wychowankowie zakładów specjalnych mogli jak najczęściej przebywać w swoim środowisku rodzinnym i by rodzina brała udział w ich rewalidacji.

Drugi kierunek działań związany jest z organizowaniem dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnej różnych form pomocy specjalnej w nauce i przystosowywaniu w przedszkolach, szkołach, internatach powszechnie dostępnych. W polskim systemie edukacji realizowane są obydwa kierunki działań integracyjnych.

Współcześnie można zaobserwować tendencję do odstępowania od wyodrębniania placówek kształcenia dostosowujących osoby z niepełnosprawnością do życia na rzecz przystosowywania organizacyjnego, lokalowego przedszkoli i szkół ogólnodostępnych do pracy dzieci i młodzieży niepełnosprawnych razem z pełnosprawnymi. Najczęściej stosowane formy organizacyjne to:

- szkoły integracyjne – dzieci z różnymi odchyleniami od normy uczęszczają do zwykłych klas w szkołach masowych;

- klasy integracyjne – częściowe lub całkowite włączanie dzieci niepełnosprawnych do zajęć lekcyjnych w zwykłych klasach (organizacja pracy w takiej klasie zakłada zmniejszoną liczebność – od 15 do 20 uczniów, w tym 3-5 uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych oraz obecność obok nauczyciela także pedagoga wspierającego/specjalnego);
- klasy współpracujące – dzieci niepełnosprawne współuczestniczą tylko w niektórych wspólnych zajęciach z dziećmi zdrowymi;
- klasy pomocnicze (specjalne w masowych szkołach);
- instytucja nauczyciela wspierającego (dodatkowa obecność specjalisty w klasie);
- nauczanie indywidualne (oparte na specjalnym programie, ale w stałym kontakcie z rówieśnikami w domu i w szkole) (Dykcik 2005, 371).

Integracja może być częściowa, kiedy do klasy masowej włącza się dzieci niepełnosprawne o jednym rodzaju/zakresie niepełnosprawności, lub całkowita/pełna, zakładająca, że do jednej klasy uczęszczają dzieci o różnym stopniu i rodzaju niepełnosprawności.

Edukacja integracyjna nie oznacza prostego włączania dzieci niepełnosprawnych do przedszkoli i szkół ogólnodostępnych i wymuszaniu na nich adaptacji do panującego systemu szkolnego, ale polega na tworzeniu nowego typu środowisk edukacyjnych, w których dzieci o zróżnicowanych możliwościach, potrzebach i tempie uczenia się znajdują właściwe warunki do swojego rozwoju (Zabłocki 2002, 98).

Stopień integracji zależy w znacznej mierze od poziomu sprawności fizycznej, społecznej i psychicznej dziecka. Im większy dystans między możliwościami dziecka z dysfunkcjami rozwojowymi, a wymaganiami szkolnymi, tym większe prawdopodobieństwo, że dziecko utraci gotowość do aktywnego współdziałania w procesie integracji. Dochodzi wtedy do pozornej integracji i do rzeczywistej izolacji dziecka w środowisku szkolnym. Taka izolacja jest najtrudniejszą formą izolacji społecznej dziecka i stanowi duże obciążenie, które w konsekwencji prowadzi do ukształtowania postawy negacji szkolnej (Lipkowski 1999, 68).

O powodzeniu ucznia niepełnosprawnego w szkole ogólnodostępnej, według licznych badań, decyduje nie tylko rodzaj i stopień upośledzenia, ale także wiele czynników związanych z nim samym jak np. inteligencja, zrównoważenie emocjonalne, cechy osobowości, motywacja, a także wiele czynników zewnętrznych, środowiskowych, np. sytuacja rodzinna, sytuacja w grupie rówieśniczej, postawy otoczenia (Palak 2000, 14). Niezwykle ważną rolę odgrywa również przygotowanie personelu. Działania dydaktyczno-wychowawcze nauczycieli powinny być tak zorganizowane, by uwrażliwiały na potrzeby i pomoc osobom z niepełnosprawnością, a równocześnie tak przemyślane, by dzieci zdrowe nie czuły niesprawiedliwości z powodu innego traktowania przez nauczycieli ich niepełnosprawnych kolegów.

W literaturze pedagogicznej, dotyczącej omawianej problematyki coraz częściej, obok pojęcia integracja, pojawia się termin inkluzja (*inclusion*). Pojęcie to odzwierciedla różne formy kształcenia niesegregacyjnego, powiązane z określoną ideologią i polityką oświatową. Może być również synonimem kształcenia integracyjnego lub kształcenia niesegregacyjnego o wysokiej jakości. Odnosi się do systemu szkół powszechnych, dostosowanego do ogromnego zróżnicowania uczniów: ich potrzeb i możliwości. Może także określać totalną integrację, czyli stan osiągnięty w wyniku eliminacji wszelkich przejawów segregacji i izolacji (Szumski 2006, 23-26).

2. Specyfika funkcjonowania dziecka z uszkodzonym narządem wzroku

Dzięki wrażeniom zmysłowym poznajemy świat: zmysły łączą nas z przeszłością, pozwalają zrozumieć i przeżywać teraźniejszość, w całym jej bogactwie i różnorodności, a także dostarczają tworzywa, umożliwiającego projektowanie wizji przyszłości (Ossowski 2005, 179). Zasadniczą rolę w poznawaniu rzeczywistości, zjawisk i przedmiotów pełni wzrok. Przyjmuje się, że aż 80% informacji, docierających ze świata zewnętrznego, jest odbierane przez człowieka za pomocą analizatora wzrokowego. Jest on wykorzystywany w codziennym życiu, a także w działalności praktycznej: od czynności samoobsługowych, po czynności związane z nauką i pracą, np. czytanie, pisanie, itp. Zmysł wzroku jest teleanalizatorem, co oznacza, że ma zdolność odbierania bodźców pochodzących od przedmiotów i zjawisk znajdujących się w znacznej odległości od osoby spostrzegającej. Wzrok odgrywa ważną rolę w orientacji przestrzennej i lokomocji, umożliwia lokalizowanie obiektów i wykrywanie przeszkód z bezpiecznej odległości. Możliwość odbioru wrażeń wzrokowych pozwala na pełniejsze obcowanie ze sztuką, zwłaszcza na dostęp do obrazów, fotografii oraz czerpanie z nich wrażeń i emocji (Paplińska 2004). Wszystko to powoduje, że w społecznej opinii brak wzroku jest uważany za jedno z największych nieszczęść, jakie może dotknąć człowieka.

Osoby z uszkodzonym narządem wzroku nie stanowią jednolitej grupy. Różne są bowiem przyczyny i czas uszkodzenia zmysłu wzroku. Istotna jest również głębokość i zakres uszkodzenia wzroku.

Ze względu na jakościowe różnice w poznawaniu świata przez osoby z dysfunkcją wzroku można wyróżnić wśród nich trzy grupy:

- niewidomych,
- szcążkowo widzących,
- słabowidzących.

Do grupy niewidomych zalicza się osoby, które nie widzą nic – cechuje je niemożność korzystania z wrażeń wzrokowych. Jest to grupa najbardziej jednolita, u której brak bodźców wzrokowych jest kompensowany przez dynamiczne układy strukturalne, głównie słuch i dotyk oraz procesy korowe. Do tej grupy zalicza się również osoby posiadające poczucie światła.

Osoby szcążkowo widzące spostrzegają zarysy przedmiotów – ich kształty oraz ruch; mogą mieć także możliwości różnicowania niektórych barw oraz wzrokowej orientacji przestrzennej. Omawiana grupa jest bardzo zróżnicowana pod względem możliwości korzystania z wrażeń wzrokowych.

Do grupy osób słabowidzących zalicza się te, u których wzrok (mimo uszkodzenia) pełni dominującą rolę w poznawaniu świata. Posługiwanie się dotykiem i innymi zmysłami w poznawaniu przedmiotów ma na celu jedynie uzupełnianie, upewnienie, rozszerzenie spostrzeżeń. Dzięki zastosowaniu pomocy optycznych, osoby te z powodzeniem posługują się czarnodrukiem.

Niezwykle istotny jest również czas uszkodzenia zmysłu wzroku. Ważne jest, czy mamy do czynienia z osobą niewidomą od urodzenia lub wczesnego dzieciństwa, czy też z osobą ociemniałą, która utraciła wzrok w późniejszym czasie (Majewski 2002, 16).

Z przytoczonych typologii osób z uszkodzeniami narządu wzroku wynika duża różnorodność problemów, które należy wziąć pod uwagę w działalności edukacyjnej. W innej

sytuacji znajduje się człowiek, który wzrastał od urodzenia jako osoba niewidoma, w innej ktoś, kto przeżył dramat utraty wzroku i konieczność budowania życia od nowa, według reguł dla niewidomych (osoby ociemniałe), a w jeszcze innej osoba, która ma możliwość korzystania ze wzroku w ograniczonym stopniu.

Bardziej szczegółowa charakterystyka zdrowotno-psychologiczna dzieci z uszkodzeniami narządu wzroku wskazuje na coraz częstsze występowanie tzw. uszkodzeń sprzężonych. Rozwój medycyny daje szansę na ratowanie życia w wielu ciężkich przypadkach, ale nie zawsze istnieje możliwość przywrócenia osoby do w pełni zdrowia. Dlatego też, istnieje grupa dzieci o wieloprofilowej niepełnosprawności. Niejednokrotnie trudno orzec, który rodzaj niepełnosprawności ma charakter wiodący, ponieważ w sposób szczególny utrudnia regulację stosunków z otoczeniem (np. trudno jest jednoznacznie określić, czy w przypadku sprzężenia inwalidztwa wzroku z niepełnosprawnością intelektualną, wiodącym inwalidztwem jest brak wzroku, czy upośledzenie umysłowe). Dlatego też istnieje konieczność indywidualnego podejścia do każdego przypadku dziecka z uszkodzonym wzrokiem (Ossowski 1999, 317).

Brak lub zaburzenie kontroli wzrokowej stwarza swoiste warunki rozwoju społecznego i psychofizycznego dziecka. Uszkodzenia analizatora wzroku powodują następujące konsekwencje:

- fizyczno-zdrowotne,
- orientacyjno-poznawcze,
- psychospołeczne.

Konsekwencje fizyczno-zdrowotne są związane z obiektywnymi skutkami uszkodzenia wzroku oraz ogólnym stanem zdrowia jednostki. U niewidomego dziecka występuje szereg wad postawy. W przeciwieństwie do widzącego oseska, który od pierwszych miesięcy, poznaje otoczenie: podnosi głowę, obraca się wzmacniając mięśnie pleców i okolicy lędźwi oraz mięśnie górnej części klatki piersiowej, dziecko z dysfunkcją wzroku nie jest stymulowane wrażeniami wzrokowymi do poruszania się. Również w kolejnych fazach rozwoju motorycznego, kiedy dziecko widzące stara się uchwycić przedmioty znajdujące się w pewnej odległości, czołga się, raczkuje rozwijając mięśnie brzucha, pleców i kończyn oraz układ kostny, dziecko niewidome ma sporo do nadrobienia. Poznaje pozycję siedzącą dużo później niż jego widzący rówieśnicy, a także dużo później zaczyna poruszać się w przestrzeni. Ma również znacznie ograniczoną możliwość uczenia się przez naśladownictwo.

Brak możliwości wzrokowej kontroli otoczenia utrudnia osobie z uszkodzonym wzrokiem odbiór informacji o grożącym niebezpieczeństwie. Stąd niechęć do ruchu i lęk przed pokonywaniem przestrzeni, któremu towarzyszy trwałe napięcie psychiczne związane z oczekiwaniem nieznanych rzeczy i zjawisk. Świadomość niebezpieczeństw związanych z aktywnością ruchową jest przyczyną hipokinezy. Często u osób niewidomych występują blindyzmy czyli zespoły tików, odruchów obrony, póż i gestów, będących reakcją na niezidentyfikowane obiekty, a także brak mimetycznej kontroli własnych zachowań. Brak wzroku jest przyczyną swoistej postawy ciała osoby niewidomej (skrzywienia kręgosłupa, wyciągnięte do przodu ramiona, cofnięta głowa i tułów) oraz jej poruszania się. (tzw. chód koguci). Należy zauważyć, że im później nastąpiła utrata/uszkodzenie wzroku, tym mniejsze nasilenie powyższych zjawisk (Ossowski 2005, 182-183).

Pozbawienie lub znaczne ograniczenie możliwości odbioru bodźców wzrokowych ma również poważne konsekwencje orientacyjno-poznawcze, powoduje ograniczony odbiór

informacji o świecie. O swoistości poznawczego funkcjonowania osób z uszkodzonym wzrokiem stanowi zjawisko kompensacji. Polega ono na zastępowaniu funkcji uszkodzonego analizatora wzroku przez współdziałanie innych, sprawnie funkcjonujących zmysłów. Dla osoby niewidomej, tak dorosłego jak i dziecka, informacje dopływające z receptorów dotykowych, słuchowych i węchowych, są warunkiem niezbędnym do jakościowego poznawania przedmiotów i cech specyficznych najbliższego otoczenia (Mizera, Paplińska, Walkiewicz-Kutak i inni 2007). W funkcjonowaniu osób z uszkodzonym wzrokiem znaczącą rolę ogrywa tzw. kompensacja werbalna. Osoby z dysfunkcją wzroku mogą otrzymywać wiele informacji o otaczającym ich świecie za pomocą słownego opisu, wyjaśnień, instruktarzu itp. Kompensacja werbalna jest bodźcem do powstawania wyobrażeń surogatowych. Są to substytuty psychiczne treści pogłądowych, które są w zupełności lub częściowo niedostępne dla osób niewidomych, a odgrywają ważną rolę w kształtowaniu ich świata, wyobrażeń i pojęć (Sękowska 1998). Niewidomi posługują się mową ludzi widzących, jednak pełne pokrycie w treści wyobrażeń ma jedynie część używanych przez nich pojęć. Ten fakt mobilizuje osoby z dysfunkcją narządu wzroku do wypełnienia powstałej luki wyobrażeniami zastępczymi, które są wyrazem dążenia do zdobycia jak największej liczby danych o świecie i kompensacji poniesionej straty. W tworzeniu wyobrażeń surogatowych znaczącą rolę odgrywają analogie (łatwiej wytłumaczyć różnice między barwami odwołując się do dźwięków, które są dostępne dla osób niewidomych) (Sękowska 1974, 68). Kompensacyjny charakter ma także tzw. „zmysł przeszkód”, który pełni ważną funkcję orientacyjno-poznawczą. Wykorzystanie go w nauce orientacji przestrzennej stwarza niewidomym szansę samodzielnego życia (Ossowski 2005, 184).

Z występowaniem dysfunkcji narządu wzroku wiążą się również problemy w sferze psychospołecznej. Akceptacji niepełnosprawności towarzyszą problemy emocjonalne, szczególnie w przypadku osób ociemniałych, które nagle straciły wzrok i nie wyobrażają sobie życia i funkcjonowania w zupełnie nowej sytuacji. Często pojawiają się również trudności w akceptacji mniejszych możliwości i większych ograniczeń, w porównaniu z osobami widzącymi, np.: w wykonywaniu pewnych zawodów i czynności. Z obiektywnych ograniczeń wynika często bierna postawa osób z uszkodzeniem wzroku oraz brak motywacji do podjęcia wysiłków, zmierzających do przezwyciężenia trudności, np.: w zdobyciu wykształcenia na miarę swoich potrzeb i możliwości oraz podjęcia satysfakcjonującej pracy.

Brak akceptacji własnych ograniczeń i wstyd często powodują, że osoba z dysfunkcją wzroku nie wykorzystuje efektywnie pomocy ułatwiających jej bezpieczne i sprawne funkcjonowanie, np. nie korzysta z białej laski umożliwiającej samodzielne poruszanie się lub rezygnuje z używania pomocy optycznych, dających szansę wykorzystania resztek wzrokowych (Ossowski 1999, 328).

Uszkodzenie wzroku ogranicza również możliwość inicjowania kontaktów interpersonalnych, jednak to, czy i w jaki sposób człowiek niewidomy poradzi sobie w takich sytuacjach, zależy przede wszystkim od indywidualnych cech osobowości i wypracowanych sposobów działania (Paplińska 2004). Dzieci niewidome mają znacznie ograniczone możliwości poznania nowych osób, ich lokalizacji i działalności; poznania partnerów wzajemnej zabawy; nawiązania kontaktów słownych z osobami dorosłymi i dziećmi oraz wspólnego udziału w zajęciach. Utrudnione jest więc zaspokojenie potrzeb kontaktu emocjonalnego z drugim człowiekiem, nawet z członkami najbliższej rodziny: rodzicami, rodzeństwem

i innymi dziećmi. (Majewski 1983, 138). Odpowiednie postawy środowiska wobec dziecka, a zwłaszcza wobec jego prób przejawiania aktywności, powinny sprzyjać rozwojowi motywacji do wszelkiej działalności dziecka.

3. Dzieci z uszkodzonym wzrokiem w szkołach ogólnodostępnych

Współczesna tyflopedagogika stara się wyjść naprzeciw wyzwaniom, związanym z edukacją i rehabilitacją osób z dysfunkcją narządu wzroku. W ostatnim czasie do głównych tendencji należy zwrócenie uwagi na ogromne znaczenie wczesnej interwencji, znaczącą rolę rodziny we wspomaganiu rozwoju dziecka z dysfunkcją wzroku, wdrażanie nowoczesnych technologii, wyrównywanie szans edukacyjnych, łączenie teorii z praktyką, alternatywne metody i programy kształcenia, wykorzystanie zasobów społecznych, edukację integracyjną (Kuczyńska-Kwapisz 2004, 32-36).

Uczeń z niepełnosprawnością ma takie same prawa i obowiązki jak jego pełnosprawny rówieśnik. Aby każdy uczeń miał zagwarantowane równe szanse edukacyjne, konieczne jest zapewnienie podstawowych warunków organizacji procesu dydaktycznego. Uszkodzenie wzroku oraz wynikająca z niego specyfika funkcjonowania, wpływają na charakter edukacji uczniów. Oprócz ogólnych zadań wychowawczych przed szkołą stają dodatkowe wyzwania, które mają na celu maksymalny, możliwy do osiągnięcia rozwój oraz przygotowanie do życia w społeczeństwie. Tym, co wyróżnia szkolnictwo dla osób niewidomych i słabowidzących są specjalne potrzeby edukacyjne uczniów związane z koniecznością stosowania w nauczaniu metod, technik i środków uwzględniających specyfikę percepcji i działania bez udziału (z ograniczonym udziałem) wzroku, a zarazem opartych na właściwościach dynamicznych układów strukturalnych, które kompensują uszkodzenia wzroku.

Według statystyk PZN z 2011 roku niewidome i słabowidzące dzieci pobierały naukę w następujących typach szkół:

- a) szkoły podstawowe – ogółem 1927 dzieci, w tym:
 - w ogólnodostępnych – 1452 (75%), z tego 438 w oddziałach lub klasach integracyjnych,
 - w szkołach dla niewidomych i słabowidzących – 312 (16%),
 - w innych szkołach specjalnych – 163 (9%);
- b) gimnazja – ogółem 1298 dzieci, w tym:
 - w ogólnodostępnych – 982 (76%), z tego 329 w oddziałach lub klasach integracyjnych,
 - w szkołach dla niewidomych i słabowidzących – 241 (18%),
 - w innych szkołach specjalnych – 75 (6%);
- c) szkoły zasadnicze – ogółem 292 dzieci, w tym:
 - w ogólnodostępnych – 158 (54%), z tego 51 w oddziałach lub klasach integracyjnych,
 - w szkołach dla niewidomych i słabowidzących – 90 (31%),
 - w innych szkołach specjalnych – 4 (15%);
- d) szkoły średnie – ogółem 852 dzieci, w tym:
 - w ogólnodostępnych – 610 (72%), z tego w oddziałach lub klasach integracyjnych,
 - w szkołach dla niewidomych i słabowidzących – 220 (26%),
 - w innych szkołach specjalnych – 22 (2%).

Z ogółu 4369 dzieci i młodzieży pobierających naukę we wszystkich typach wyżej wymienionych szkół 73% (3202 dzieci) uczęszczało do szkół ogólnodostępnych, 20% (863) do szkół dla niewidomych i słabowidzących, 7% (304) do innych szkół specjalnych. Pobieranie nauki w szkołach ogólnodostępnych przez znaczącą część uczniów z dysfunkcją wzroku jest zjawiskiem pozytywnym, jednak rodzi wiele problemów, które mimo pozytywnych zmian widocznych w ostatnich latach, w dalszym ciągu nie do końca są rozwiązane (Łukasiak, Oleksiak 2011, s. 13.).

Obecność dzieci z dysfunkcją wzroku w szkołach ogólnodostępnych rodzi potrzebę znalezienia odpowiedzi na podstawowe pytania dotyczące skuteczności integracji edukacyjnej dzieci niewidomych i słabowidzących:

- Czy sam fakt wspólnej nauki z dziećmi widzącymi oznacza już integrację ucznia z upośledzeniem wzroku?
- Od kogo i jakiej pomocy może oczekiwać niewidomy uczeń szkoły masowej?
- Od kogo i jakiej pomocy mogą oczekiwać nauczyciele ze szkół ogólnodostępnych, którzy nie posiadają przygotowania tyflopedagogicznego?
- Jakie umiejętności powinien posiadać nauczyciel wspomagający, pracujący w szkole masowej?
- Czy absolwenci studiów tyflopedagogicznych posiadają wystarczającą wiedzę i umiejętności niezbędne do skutecznego wspierania integracji niewidomego ucznia?
- Czy system edukacji sprzyja integracji dzieci niewidomych i umożliwia realizację zadań stojących przed szkołą ogólnodostępną i nauczycielem wspierającym? (Marek 2001, 69-70).

Liczne opracowania dotyczące znaczenia idei integracji w edukacji osób z dysfunkcją wzroku wymieniają szereg argumentów przemawiających za wyborem integracyjnego systemu kształcenia, który:

- umożliwia kształcenie i wychowanie dzieci niewidomych lub słabowidzących bez konieczności długotrwałej rozłąki z rodziną i mieszkania w internacie, w naturalnym środowisku wychowawczym;
- zapobiega konieczności instytucjonalizacji wychowania;
- zapewnia kształcenie i wychowanie w warunkach realizmu społecznego – co powala na uniknięcie lęku, jaki wywołuje przejście ze specjalnych „ochronnych” warunków szkoły specjalnej do otwartej rzeczywistości;
- ułatwia właściwy przebieg informacji między osobami pełnosprawnymi i niepełnosprawnymi;
- umożliwia wzajemne poznanie, zrozumienie, uznanie praw, możliwości i potrzeb, co prowadzi do likwidacji uprzedzeń, stereotypów, a także stwarza okazję do kształtowania pozytywnych postaw społecznych;
- umożliwia nabywanie przez osoby z dysfunkcją wzroku technik społecznego bytowania, niezbędnych w życiu wśród ludzi widzących (Palak 2001, 19).

Jednak wyniki analiz teoretycznych oraz badań empirycznych dotyczących aktualnej sytuacji edukacji integracyjnej pozwoliły na identyfikację poważnych luk, barier i utrudnień w realizacji idei integracji uczniów niewidomych i słabowidzących (wystarczy wspomnieć o nieprzystosowaniu programów szkolnych do potrzeb uczniów z dysfunkcją wzroku, niedostatecznym przygotowaniu nauczycieli szkół ogólnodostępnych, zbyt licznych klasach,

czy chociażby o braku odpowiedniego zaplecza tyflotechnicznego oraz programów rewalidacji indywidualnej (Palak 2000, 20-21).

Integracja jest niewątpliwie dużą szansą, ale trzeba ją stosować z rozwagą, mając na uwadze przede wszystkim dobro dziecka. Niestety często zdarza się, że kształcenie dzieci z uszkodzonym wzrokiem w ogólnodostępnych szkołach podstawowych nie jest świadomym i racjonalnym wyborem optymalnej dla nich formy edukacji. Mimo, że to poradnie psychologiczno-pedagogiczne orzekają o predyspozycjach dziecka do nauki w określonym systemie kształcenia, to jednak ostateczna decyzja w tym względzie zawsze należy do rodziców. Zdarza się, że powody, dla których uczniowie z dysfunkcją wzroku uczęszczają do szkół powszechnych mają podłoże emocjonalne, ambicjonalne lub są wynikiem przypadku. Bywa, że rodzice nie mają świadomości specjalnych potrzeb, trudnień i możliwości swoich dzieci. Niewystarczająca jest również ich wiedza o istniejących szkołach specjalnych i ich funkcjonowaniu. Niejednokrotnie zdarza się, że dopiero pojawiające się w początkowym okresie nauczania w szkole masowej poważne trudności dydaktyczno-wychowawcze skłaniają rodziców i nauczycieli do podjęcia starań o skierowanie dziecka do szkoły specjalnej, gdzie często musi ono nadrabiać nie tylko braki z zakresu wiedzy ogólnej oraz wiadomości z poszczególnych przedmiotów, ale również deficyty związane z nieznaną braille i nauką umiejętności praktycznych, chociażby z zakresu samoobsługi. Bywa, że zaległości jest tak wiele, że ich uzupełnienie powoduje cofnięcie ucznia o rok lub dwa. Takie sytuacje nie pozostają obojętne dla dalszego rozwoju dziecka: bagaż negatywnych doświadczeń edukacyjnych utrudnia uczniowi odzyskanie równowagi emocjonalnej i właściwą adaptację szkolną (Marek 2001, 76).

Literatura tyfologiczna wskazuje, że integracyjne kształcenie dzieci z uszkodzonym wzrokiem może przynosić korzystne efekty, jeśli poprzedza je etap edukacji specjalnej, podczas którego jest realizowany specjalny program rewalidacyjny. Czas kształcenia specjalnego nie jest ściśle określony – zależy od indywidualnych potrzeb i możliwości dziecka. Jego celem jest usunięcie zaniedbań, zaburzeń i braków rozwojowych, pomoc uczniowi w wypracowaniu mechanizmów kompensacyjnych, nauka posługiwania się pomocami tyflotechnicznymi, opanowanie technik brajlowskich, dobór i wyposażenie ucznia w odpowiednie oprzyrządowanie – pomoce optyczne i dydaktyczne (Palak 2000, 45).

M. Magner i E. Więckowska (1999, 85) stworzyli koncepcję „dojrzałości integracyjnej dziecka niewidomego”, wyodrębniając na podstawie własnych, wieloletnich doświadczeń pedagogicznych wskaźniki dojrzałości integracyjnej. Należą do nich:

- umiejętność wykonywania podstawowych czynności z zakresu życia codziennego, samoobsługa;
- opanowanie w dobrym stopniu bezwzrokowych technik pracy szkolnej (czytanie, pisanie, rysowanie i czytanie grafiki dotykowej);
- orientacja w małej i dużej przestrzeni, samodzielne poruszanie się z białą laską,
- opanowanie maszynopisania na zwykłej maszynie,
- średni poziom inteligencji i innych sprawności intelektualnych,
- brak zaburzeń emocjonalnych,
- akceptacja własnej niepełnosprawności,
- akceptacja dziecka niewidomego przez najbliższe otoczenie: rodziców, opiekunów,
- prawidłowy rozwój moralno-społeczny dziecka,
- dobre opanowanie materiału programowego na poziomie klasy, którą uczeń ukończył.

Do czynników, które korzystnie wpływają na przebieg procesu integracji należy również zaliczyć:

- dodatkowe uzdolnienia i zainteresowania dziecka (gra na instrumencie, śpiew, itp.),
- wiedzę nauczycieli pracujących w szkole ogólnodostępnej na temat przebiegu procesu dydaktycznego w edukacji osób z uszkodzonym wzrokiem.

Z obserwacji poczynionych przez wymienionych autorów wynika, że uzyskanie przez ucznia szkoły specjalnej odpowiedniego poziomu dojrzałości integracyjnej rokuje jego duże szanse na powodzenie integracji w szkole ogólnodostępnej.

Funkcjonowanie dzieci z dysfunkcją wzroku w placówkach integracyjnych jest więc uwarunkowane wieloma czynnikami indywidualnymi, do których należą: stopień i czas wystąpienia dysfunkcji wzroku, wiek, stopień rewalidacji, przystosowanie osobiste i społeczne, psychofizyczna odporność, reakcje na stres, właściwe oprzyrządowanie; jak również środowiskowymi, wśród których należy wymienić: przystosowanie środowiska fizycznego, wyposażenie w środki tyfłotechniczne, odpowiednie pomoce dydaktyczne, a także właściwe postawy rodziców, nauczycieli, rówieśników (Palak 2000, 47-48).

4. Uwarunkowania integracji uczniów niewidomych w środowisku społecznym

W całokształcie życia społecznego istotne miejsce zajmuje problematyka postaw międzyludzkich. Postawy wobec osób z niepełnosprawnością są kształtowane w określonym środowisku społecznym, a równocześnie są specyficzną cechą konkretnego człowieka, związaną ze sferą potrzeb, możliwości i odczuć. Badania naukowe dotyczące procesu kształtowania się analizowanych postaw dotyczą następujących elementów: cech osób niepełnosprawnych, osobowości osób pełnosprawnych, a także warunków, w jakich przebiega interakcja między osobami pełnosprawnymi i osobami z niepełnosprawnością. Integracyjny system kształcenia stwarza odpowiednie warunki do kształtowania się omawianych postaw. Można przypuszczać, że przyczyni się on do formowania postaw bardziej adekwatnych, bo opierających się na rzetelnej wiedzy i doświadczeniu, a nie na stereotypach i uprzedzeniach (Sękowski 2001, 138).

Postawy dzieci i młodzieży widzącej wobec rówieśników z uszkodzonym wzrokiem stanowią zazwyczaj odbicie postaw ludzi dorosłych i ogółu społeczeństwa. Mają oni zwykle bardzo błędne wyobrażenia i poglądy na temat osób z niepełnosprawnością wzrokową. Uważają dysfunkcję wzroku za wielkie nieszczęście dla człowieka, pociągające za sobą liczne negatywne konsekwencje. Wydaje się, że przyczyną trudności w uznaniu osób niewidomych za pełnoprawnych członków społeczeństwa jest przewartościowanie zmysłu wzroku, a co za tym idzie przeszacowanie ślepoty w sensie negatywnym. Utożsamianie osoby niewidomej z ciemnymi okularami, białą laską, psem przewodnikiem, smutnym, pełnym cierpienia życiem sprawia, że osoby widzące wyobrażają sobie, że człowiek z uszkodzonym wzrokiem nie jest zdolny do nauki, do prowadzenia samodzielnego życia, do pracy, do zajmowania wysokich stanowisk, do udziału w życiu społecznym i towarzyskim. Widzą go raczej jako osobę godną pożałowania, a nie człowieka mającego swoje prawo do życia w społeczeństwie i obowiązki wobec niego. W znacznym stopniu dotyczy to także osób słabowidzących.

Błędne wyobrażenia i poglądy mają bezpośredni wpływ na zachowanie osób widzących wobec osób z uszkodzonym wzrokiem. Izolacja i traktowanie osób z uszkodzonym wzrokiem jako obywateli niższej kategorii powoduje, że nie stwarza się im równych szans i warunków do prowadzenia normalnego życia i wykonywania pracy w normalnych warunkach (Kazanowski 2010, 21).

Powodem błędnych wyobrażeń i poglądów jest brak rzetelnej wiedzy o rzeczywistych możliwościach osób z uszkodzonym wzrokiem. Ma w tym swój udział tradycja, czyli przekazywanie z pokolenia na pokolenie błędnych wyobrażeń i poglądów na osoby z uszkodzonym wzrokiem oraz dotychczasowe segregacyjne i izolacyjne systemy dla tych osób.

Kształtowanie właściwych postaw i form zachowania się wobec osób z uszkodzonym wzrokiem trzeba rozpocząć u dzieci od najmłodszych lat. Obecność w klasie lub w szkole ogólnodostępnej dziecka niewidomego czy słabowidzącego stwarza wyjątkową okazję do zapoznania dzieci widzących z możliwościami swoich rówieśników i osób z uszkodzonym wzrokiem w ogóle. Postawy ukształtowane w dzieciństwie zachowują na całe swoje życia i przekazują je następnemu pokoleniu. Pozytywne postawy społeczeństwa wobec osób słabowidzących i niewidomych są koniecznym warunkiem ich integracji społecznej i zawodowej, o którą aktualnie tak bardzo się walczy.

By zwiększyć szanse rzeczywistej integracji społecznej osób niewidomych i pełnosprawnych należy przedmiotem specjalnej troski uczynić relacje młodzieży, jako grupy podatnej na wszelkiego rodzaju interwencję (Palak 1999, 177).

Młodzież wciąż gromadzi swoje doświadczenia, spostrzeżenia, kształtuje swoje sądy, opinie. Bezpośrednie oddziaływanie na postawy poprzez argumentację, perswazję, prezentowanie pozytywnych wzorców zachowania odnosi najlepsze skutki we wczesnych etapach socjalizacji. W toku bliskich i intensywnych wzajemnych kontaktów mogą kształtować się otwarte postawy, umożliwiające osobowe, wzajemne relacje.

Najszerszą płaszczyznę kontaktów interpersonalnych w środowisku szkolnym tworzą relacje rówieśnicze. Także sami uczniowie przypisują im największe znaczenie. W edukacji integracyjnej nie można pozwolić sobie na rezygnację z podejmowania wysiłków w celu jak najpełniejszego zaspokojenia potrzeb dzieci niewidomych w tym zakresie.

Koncentracja wyłącznie na czynnikach ułatwiających naukę oraz orientację w przestrzeni, mimo że bardzo ważna, nie uwzględnia szerokiego spektrum problemów społecznych, z którymi poza szkołą, a także w dorosłym życiu będzie musiała zmierzyć się osoba niewidoma. Obecność dzieci niewidomych w szkole powinna w sposób naturalny skłaniać do zwracania większej uwagi nie tylko na dydaktyczne funkcje edukacji. Wprawdzie oczekiwania wielu podmiotów zaangażowanych w proces kształcenia ciągle sprawiają, że eksploatowany jest przede wszystkim zakres treści umieszczonych w programach nauczania poszczególnych przedmiotów, to jednak podejmowanie wysiłków w celu integracji szkolnej dzieci niepełnosprawnych może stanowić interesującą próbę przywrócenia równowagi w tym obszarze. Warto podkreślić, iż zagadnienie społecznych interakcji dzieci z dysfunkcją wzroku jest przedmiotem refleksji wielu pedagogów i psychologów (zob. min. Majewski 1997, Ossowski 1999, Palak 2000, Skrzetuska 1996, Sękowska 1998), co przyczynia się do wypracowywania rozwiązań dla praktyki pedagogicznej.

Uczniowie z dysfunkcją wzroku uczący się w szkołach powszechnych są w trudnej sytuacji z punktu widzenia relacji interpersonalnych. Wiele czynników ważnych dla kształto-

wania się ich pozycji socjometrycznej ma specyficzny charakter, określony utrudnieniami związanymi z faktem uszkodzenia wzroku np. stan zdrowia, sprawność fizyczna, poziom samodzielności, prezentowane formy zachowań, funkcjonowanie w rolach społecznych, poziom samooceny (Palak 1995, 72).

Warto w tym miejscu przytoczyć wnioski z badań M. Chodkowskiej dotyczących pozycji socjometrycznej dziecka niepełnosprawnego w klasie. Z przeprowadzonych analiz porównawczych wynika, iż ze względu na kryterium atrakcyjności towarzyskiej dzieci z niepełnosprawnością zajmują na ogół niskie pozycje społeczne w klasie. Badania pokazują, że wyższe pozycje socjometryczne zajmują niepełnosprawni uczniowie klas młodszych, niż ich koledzy w klasach starszych – co pozwala stwierdzić, że integracja nie pogłębia się odpowiednio do zwiększania się liczby lat wspólnej nauki. Ponadto, nauczyciele oceniając uczniów niepełnosprawnych w relacji do pozostałej części klasy mają tendencję do przypisywania im wyższych pozycji w klasie niż wynika to z testów socjometrycznych (Chodkowska 2001, 92). Pozycję socjometryczną uczniów z dysfunkcją wzroku uczących się w szkołach ogólnodostępnych badała Z. Palak. Wnioski z jej badań są następujące: jedynie 20% dzieci z uszkodzonym wzrokiem jest akceptowanych przez grupę rówieśniczą. Zdecydowana większość (63,3%) znajduje się w niekorzystnej społecznie sytuacji: 33,3% badanych uczniów niewidomych i słabowidzących jest izolowanych przez pełnosprawnych rówieśników, a 30% z nich doświadcza odrzucenia (Palak 2000, 155).

Tymczasem pozytywne relacje z rówieśnikami stanowią istotny warunek integracji społecznej. Warto podkreślić, że pozytywne to nie znaczy tylko takie, które są pozbawione zachowań negatywnych (agresji słownej i fizycznej) wobec ucznia z dysfunkcją wzroku. Pozytywne relacje znajdują swój wyraz w przyjaźniach z rówieśnikami. Dają uczniowi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi poczucie przynależności do grupy, bycia jej cennym członkiem, który wzbogaca ją swoimi unikalnymi doświadczeniami i umiejętnościami. Powodują, że wzrasta jego pewność siebie i samoocena. Istotne jest także to, że pozytywne relacje powinny mieć miejsce nie tylko podczas lekcji, ale też, a może przede wszystkim, podczas przerw, w stołówce, podczas szkolnych wycieczek, na zajęciach pozalekcyjnych (Witczak-Nowotna 2010, 24).

Bardzo istotne jest więc staranne przygotowanie odpowiednich warunków integracji rówieśniczej, które będą prowadziły do akceptacji i wzajemnego zrozumienia między uczniami, a w dalszej kolejności zaspokojenia ich potrzeb psychicznych – zwłaszcza potrzeby poczucia bezpieczeństwa (Maciarz 1999, 14). Dlatego szkoły ogólnodostępne powinny zadbać o:

- przekazywanie uczniom widzącym odpowiedniej wiedzy na temat osób z dysfunkcją wzroku, a także wzorów współdziałania i zachowania wobec nich;
- stawianie dzieciom widzącym konkretnych wymagań dotyczących kontaktów i współdziałania z niewidomymi lub słabowidzącymi rówieśnikami;
- stwarzanie okazji do wzajemnego poznawania się i współpracy dzieci widzących i dzieci z uszkodzonym wzrokiem;
- zachęcanie uczniów widzących do włączania ucznia z uszkodzonym wzrokiem do grup nieformalnych – spotkania poza szkołą (Majewski 2002, 338).

Budowanie pozytywnych doświadczeń uczniów widzących w kontaktach z osobami niewidomymi w środowisku szkolnym jest szansą na lepsze radzenie sobie przez nich z podobnymi sytuacjami w przyszłości. Dlatego trzeba jak najwcześniej wykorzystać wszelkie

okazje do angażowania emocjonalnego uczniów w towarzystwie osobom niepełnosprawnym w różnych sytuacjach. Szkoła jest środowiskiem, w którym można prawidłowo zainicjować kontakty rówieśnicze z dziećmi niewidomymi. To pozwoli, by kontakty te mogły rozwijać się również poza szkołą (Kazanowski 2010, 31).

Dzieci z uszkodzeniami wzroku uczęszczające do szkół ogólnodostępnych powinny mieć możliwość rozwijania własnej tożsamości, na którą składa się także ich niepełnosprawność. Jak pisała Elżbieta Róża Czacka, prekursorka tyflogologii w Polsce „Niewidomy rozumie i odczuwa, czy wymaga się od niego wszystkiego, na co go stać pod względem wysiłku, zaradności i umiejętności. Nie należy, aby przed sobą lub przed innymi zasłaniał kalectwem lenistwo lub inne swoje wady. Z drugiej jednak strony powinien znać granice swoich możliwości i przyjmować z prostotą i męstwem ograniczenia, które ślepotą wkłada na niego” (Czacka, Landy 1932, 192). Punktem wyjścia do postawy akceptacji innych jest samoakceptacja, obejmująca nie tylko własne wartości, zalety i możliwości, ale także ograniczenia, które niesie inwalidztwo i trudności z nim związane. Przystosowanie do życia z inwalidztwem wzroku wymaga takiego podejścia do siebie, aby można było ukształtować pozytywny obraz siebie jako człowieka, który może być wartościowy w różnych życiowych rolach czy sytuacjach. Ważne jest również zadbanie o możliwość kontaktów dziecka niewidomego/słabowidzącego z rówieśnikami z dysfunkcją wzroku. Integracja dzieci z uszkodzonym wzrokiem w zwykłym środowisku szkolnym, bez możliwości kontaktowania się z niewidomymi rówieśnikami, często tworzy sytuację, w której poznają oni świat widzących, ale rzadko bywają do niego przyjęci (Palak 1999, 128, 129).

W dużym stopniu od samych niewidomych zależy, czy zyskają akceptację otoczenia. Wybitni niewidomi (np. artyści, uczeni) cieszą się szacunkiem, a nawet podziwem społecznym, który wynika nie tylko z uznania ich talentu i osiągnięć, lecz także z wysokiej oceny wysiłku, który pozwolił im przekroczyć barierę stworzoną przez kalectwo. Podobnie pozytywne postawy występują również w stosunku do ludzi niewidomych, którzy pracują, utrzymują siebie i rodziny, radzą sobie w życiu (Palak 1999, 176).

Podsumowanie

Idea integracji osób z niepełnosprawnością wzroku stanowi szczególne wyzwanie dla współczesnej cywilizacji nie tylko w zakresie edukacji, ale także normalizacji życia społecznego. Z powyższych rozważań wynika, że w edukacji dzieci z uszkodzeniem wzroku nie istnieje system, który można by jednoznacznie uznać za dobry lub lepszy od drugiego. System edukacji jest dobry dla dziecka niewidomego/słabowidzącego jeżeli stwarza warunki do jego pełnego rozwoju i przygotowuje do życia w społeczeństwie ludzi widzących. Istnieje konieczność zwrócenia uwagi na indywidualne, osobiste możliwości, oczekiwania i doświadczenia dziecka odnośnie wyboru określonej formy kształcenia.

Wydaje się, że w przypadku dzieci z uszkodzonym wzrokiem jedynie rozpatrywanie systemu integracyjnego i segregacyjnego w koegzystencji, jako wzajemnie powiązanych, połączonych, współpracujących, może przynieść oczekiwane korzyści dla samych dzieci z dysfunkcją wzroku, a także ich pełnosprawnych rówieśników (Palak 1999, 131).

Jak pokazuje praktyka pedagogiczna, integracyjny system nauczania i wychowania powinien zakładać różnorodność form edukacji na zasadzie kontinuum, przy wykorzystaniu szeregu form pośrednich, umożliwiających współpracę pełnosprawnych i niepełnosprawnych.

Mimo niewątpliwych korzyści płynących z zastosowania integracyjnej formy kształcenia faktem jest, że nie wszystkie szkoły ogólnodostępne posiadają odpowiednie warunki, umożliwiające osiągnięcie sukcesu edukacyjnego (szkoły ogólnodostępne często nie posiadają specjalnych urządzeń niezbędnych do efektywnej edukacji dziecka niepełnosprawnego i nie mają organizacyjnych warunków do prowadzenia zajęć wyrównawczych lub specjalistycznej pomocy dydaktycznej, co prowadzi to do stosowania pedagogiki „ograniczenia”).

Liczne doniesienia badaczy i teoretyków zainteresowanych edukacją integracyjną podkreślają, że samo włączenie uczniów z niepełnosprawnością w masowy system kształcenia nie gwarantuje zaspokojenia ich potrzeb edukacyjnych. Do podobnych wniosków prowadzi praktyka edukacyjna, w której nauczyciele, terapeuci, dyrektorzy szkół integracyjnych podkreślają jak wiele problemów napotykają w swojej pracy i jak wiele specyficznych trudności doświadczają uczniowie z dysfunkcją wzroku i ich rodzice (Czerwińska 2006, 163-167).

Niedostrzeganie ograniczeń i niebezpieczeństw związanych z systemem integracji może mieć negatywne skutki zarówno w zachowaniach ludzi, jak też ich postawach emocjonalnych. Badania wskazują na konieczność szczególnej rozwagi i troski przy planowaniu kształcenia integracyjnego w przedszkolu i pierwszych klasach szkoły podstawowej. Dzieci w tym wieku wymagają szczególnej uwagi, a niekorzystne doświadczenia zdobyte podczas pierwszych lat edukacji mogą powodować szkodliwe długotrwałe konsekwencje psychologiczne (Sękowski 2001, 143).

Autentyczna integracja to integracja stwarzająca szansę maksymalnego rozwoju danej jednostki. Podmiotowe traktowanie osób niepełnosprawnych wyklucza istnienie rozwiązań „jedynie słusznych”, powoduje konieczność tworzenia różnych, komplementarnie istniejących form kształcenia i rehabilitacji (Walczak 1998, 10).

Stwierdzenie, że sama fizyczna obecność dziecka z dysfunkcją wzroku w szkole ogólnodostępnej nie jest równoznaczna z jego integracją, nie budzi wątpliwości. Już nieco mniej oczywiste wydaje się, że udanej integracji nie zapewni jedynie dostosowanie metod pracy, wyposażenie uczniów w odpowiednie pomoce i sprzęt tyfłotechniczny. Tymczasem równie ważne dla udanego włączenia jest to, aby umożliwić uczniowi opanowanie podstaw programowych i zdanie egzaminów pozwalających na dalszą edukację, jak i to, aby czuł się on w szkole dobrze, miał poczucie przynależności do grupy, rozwijał się w niej emocjonalnie i społecznie. Współcześnie w tym względzie jest jeszcze wiele do zrobienia: brakuje wypracowanych procedur, włączających w szkolną codzienność takie działania, które wspomagają integrację społeczną uczniów z dysfunkcją wzroku. Jednak należy z całą mocą podkreślić, że integracja społeczna jest równie ważna, co zapewnienie możliwości realizacji programu edukacyjnego. Udana integracja nie może zaistnieć bez obu tych elementów (Witczak-Nowotna 2010, 26).

Bibliografia

- Bąbka J. (2001). *Edukacja integracyjna dzieci pełnosprawnych i niepełnosprawnych: założenia i rzeczywistość*, Poznań, Wydawnictwo Fundacji „Humaniora”.
- Chodkowska M, Kazanowski Z. (2007). *Socjopedagogiczne konteksty postaw nauczycieli wobec edukacji integracyjnej*, Lublin, Wydawnictwo UMCS.
- Chodkowska M. (2003). *Wielowymiarowość procesu integracji w edukacji i życiu społecznym*, [w] M. Chodkowska (red.), *Wielowymiarowość integracji w teorii i praktyce edukacyjnej*, Lublin, UMCS, s. 23-33.
- Czacka E., Landy T., (1932). *Memoriał o wychowaniu i wykształceniu niewidomych dzieci i młodzieży, Laski grudzień 1932*, [w] A. Gościńska (red.) *Torowała nowe drogi niewidomym, Róża Czacka – Matka Elżbieta, jako tyflolog i wychowawca*, Laski 1983, s. 44.
- Czerwińska (2006). *Projekt „Per lingua mundi ad laborem” – kształcenie językowe szansą osób niewidomych i słabo widzących na zdobycie pracy*, [w] „Szkoła Specjalna”, nr 3, s. 163-167.
- Dykcik W. (2005). *Problemy autonomii, integracji społecznej i normalizacji życia osób niepełnosprawnych w środowisku*, [w] *Pedagogika specjalna* W. Dykcik (red.) Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań s. 355-378.
- Dykcik W. (2001). *Wprowadzenie w przedmiot pedagogiki specjalnej jako nauki*, [w] W. Dykcik (red.), *Pedagogika specjalna*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, s.13-64.
- Kazanowski Z. (2010). *Uwarunkowania integracji społecznej uczniów niewidomych w grupie rówieśniczej*. [w] „Szkoła Specjalna, Nr 1 (252), s. 20-33.
- Kirenko J, Gindrich P. (2007). *Odkrywanie niepełnosprawności wzrokowej w nauczaniu włączającym*, Lublin, Wydawnictwo Akademickie WSSP im. Wincentego Pola.
- Kossewska J. (2000). *Uwarunkowania postaw: nauczyciele i inne grupy zawodowe wobec integracji szkolnej dzieci niepełnosprawnych*, Kraków, Wydawnictwo Naukowe AP.
- Kuczyńska-Kwapisz (2004). *Nowe trendy w tyflopädagogice – prace naukowo badawcze i publikacje*, [w] „Szkoła Specjalna”, Nr 1, s. 32-36.
- Lipkowski O. (1999). *Problem integracji* [w] „Szkoła Specjalna”, Nr 2, s. 67-72
- Łobacz E. (2006). *Współczesne tendencje w edukacji i rehabilitacji osób niepełnosprawnych wzrokowo*, [w] „Szkoła Specjalna”, Nr 5, s. 362-372.
- Łukasiak E., Oleksiak E. (2011). *Osoby niewidome i niedowidzące*, [w] B. M. Kaczmarek (red.) *Zbiórny raport z diagnozy świadczonych usług z zakresu rehabilitacji społecznej dla osób niepełnosprawnych w Polsce*, Warszawa, s. 4-20.
- Maciarz A. (red.) (1999). *Z teorii badań społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych*, Kraków, Wydawnictwo „Impus”.
- Maciarz A. (2005). *Integracja edukacyjna w świetle doświadczeń i oczekiwań dzieci niepełnosprawnych*, [w] W. Pilecka, A. Ozga, P. Kurtek (red.), *Dziecko ze specjalnymi potrzebami w ekosystemie*, Kielce, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, s. 79-84.
- Magner M., Więckowska E. (1993). *Integracja absolwentów szkoły podstawowej dla niewidomych w powszechnych liceach ogólnokształcących* [w] „Szkoła Specjalna”, nr 3, s. 83-89.
- Majewski T. (1997). *Poradnik metodyczny dla nauczycieli pracujących z dziećmi z uszkodzonym wzrokiem w systemie integracyjnym*, Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.

- Majewski T. (2002). *Tyflopsychologia rozwojowa. Psychologia dzieci niewidomych i słabowidzących*, Warszawa, Redakcja Wydawnictw Tyflogicznych PZN.
- Mizera L, Paplińska M., Walkiewicz-Krutak M., i inni (2007). *Pakiet edukacyjny projektu GALERIA PRZEZ DOTYK*, Muzeum Regionalne w Stalowej Woli.
- Ossowski R. (2005). *Pedagogika niewidomych i niedowidzących*, [w] W. Dykcik (red.) *Pedagogika specjalna* Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 179-200.
- Ossowski R. (1999). *Wychowanie dzieci niesprawnych sensorycznie: Dzieci niedowidzące i niewidome*, [w] I. Obuchowska (red.), *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, Warszawa, WSiP, s. 318-348.
- Palak Z. (1995). *Efektywność rewalidacji społecznej uczniów z inwalidztwem wzroku kształcących się w szkołach powszechnych* [w]: Z. Sękowska (red.) *Przygotowanie pedagogów specjalnych do nowych form kształcenia dzieci niepełnosprawnych*, Lublin, Wyd. UMCS, s. 67-74.
- Palak Z. (1999). *By zwiększyć szanse integracji społecznej osób niewidomych i słabowidzących*, [w] M. Chodkowska (red.) *Interdyscyplinarność w teorii i praktyce pedagogiki specjalnej*, Lublin, UMCS, s.125-131.
- Palak Z. (2000). *Uczniowie niewidomi i słabowidzący w szkołach ogólnodostępnych*, Lublin, Wydawnictwo UMCS.
- Palak Z. (1999). *Wzajemne postawy i stereotypowe wyobrażenia młodzieży niewidomej i widzącej – w kontekście jej integracji* [w]: Z. Palak (red.) *Rehabilitacja oraz edukacja dzieci i młodzieży z dysfunkcjami narządu wzroku*, s. 171-180.
- Paplińska M. (2004). *Rozwój percepcji i poznania dotykowego u niewidomych dzieci*, [w] G. Walczak (red.), *Wspomaganie rozwoju małych dzieci z uszkodzonym wzrokiem*, Warszawa, APS, CD.
- Ruka M. (1991). *Integracja – utopia czy rzeczywistość*, „*Roczniki Pedagogiki Specjalnej*” T. 2, s. 38-44.
- Sękowska Z. (1974), *Kształcenie dzieci niewidomych*, Warszawa, PWN.
- Sękowska Z. (1998). *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*, Warszawa, Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej.
- Sękowski A. (2001). *Tendencje integracyjne a postawy wobec osób niepełnosprawnych*, [w]: Z. Palak (red.) *Pedagogika specjalna w reformowanym ustroju edukacyjnym*, Lublin, UMCS, s. 134-147.
- Skrzetuska E. (1996). *Zachowania uczniów klas II o różnym stopniu utraty wzroku: w szkole i internacie ośrodków szkolno-wychowawczych dla dzieci niewidomych i niedowidzących*, Lublin, UMCS.
- Szumski G. (2006). *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN,.
- Walczak G. (1998). *Rozważania o integracji*, „*Szkoła Specjalna*”, nr 1, s. 10-16.
- Witczak-Nowotna J. (red) (2010). *Wspomaganie uczniów z dysfunkcją wzroku w szkołach ogólnodostępnych*, Wybrane zagadnienia, Warszawa, Wyd. UW.
- Zabłocki K. (2002). *Integracja szansą wychowania nowego pokolenia*, Płock, Wydawnictwo Naukowe Novum.

A child with a vision dysfunction in inclusive educational system

Summary

The article discusses the problem of educational integration of children and youth with visual impairment in publicly available schools, with particular regard to peer group relations. After a brief theoretical introduction concerning the idea of integration, the specificity of the development of the children with vision dysfunction was presented. Then, the description of the pupils with visual impairment situation in mass schools was discussed. The last part of the article is devoted to the conditions and prerequisites of blind and partially sighted students' integration in schools and in social environment.

Keywords: *integration, students with vision dysfunction, special educational needs, peer relations*

Ewa Domagała-Zyśk

Wspieranie ucznia z chorobą przewlekłą w środowisku szkolnym

Artykuł ten dedykuję
Pani Beacie Słowikowskiej-Postój
Dyrektor Zespołu Społecznych Szkół Terapeutycznych
im. Hansa Christiana Andersena w Lublinie
– z wyrazami szacunku i wdzięczności

Streszczenie

W społecznym modelu choroby i niepełnosprawności szczególną uwagę przykładą się do stwarzania osobom z chorobami i niepełnosprawnościami możliwości swobodnego i pełnego uczestnictwa w życiu społecznym. Dotyczy to także chorych i niepełnosprawnych uczniów szkół różnego stopnia, których liczba staje się coraz większa. Należy to wiązać z coraz większą częstotliwością występowania w populacji różnych problemów zdrowotnych uwarunkowanych cywilizacyjnie, takich jak zaburzenia zdrowia psychicznego, otyłość, choroby układu oddechowego czy cukrzyca, a także – paradoksalnie – rozwojem medycyny, dzięki czemu żyją dzieci w przeszłości skazane na szybką śmierć, np. dzieci przedwcześnie urodzone, po przebyciu ciężkich chorób czy też dzieci z głębokimi niepełnosprawnościami.

Celem artykułu jest przedstawienie specyficznych potrzeb edukacyjnych uczniów z najczęstszymi chorobami przewlekłymi uczęszczającymi do szkół ogólnodostępnych. Szczególna uwaga poświęcona zostanie uczniom z cukrzycą, padaczką oraz zaburzeniami neurologicznymi. Przedstawione zostaną specyficzne potrzeby uczniów w zakresie dostosowania warunków edukacji oraz model wsparcia dla tej grupy uczniów, szczególnie w aspekcie relacji z rówieśnikami.

Słowa kluczowe: choroba somatyczna, wsparcie społeczne, rówieśnicy, specjalne potrzeby edukacyjne

Wstęp

Uczniowie z chorobami somatycznymi uczący się w szkołach ogólnodostępnych coraz częściej stanowią przedmiot badań psychologicznych i pedagogicznych (por. Woynarowska 2010), nie tylko w kontekście jakości opieki medycznej, ale także w kontekście specyficznych potrzeb edukacyjnych i społecznych oraz możliwości ich zaspakajania. Zainteresowanie to wynika także z faktu zwiększającej się populacji uczniów z problemami zdrowotnymi. Zjawisko to należy przede wszystkim wiązać z coraz większą częstotliwością występowania w populacji różnych problemów zdrowotnych uwarunkowanych cywilizacyjnie, takich jak zaburzenia zdrowia psychicznego, otyłość, choroby układu oddechowego czy cukrzyca. Drugim ważnym powodem zwiększania się grupy dzieci chorych przewlekle jest – paradoksalnie – rozwój medycyny, dzięki czemu żyją dzieci w przeszłości skazane na szybką

śmierć, np. dzieci przedwcześnie urodzone, po przebyciu ciężkich chorób czy też dzieci z głębokimi niepełnosprawnościami.

Obecność uczniów z chorobami przewlekłymi w szkołach ogólnodostępnych jest także efektem rozpowszechniania się społecznego modelu choroby i niepełnosprawności (Rieser 2008), w którym są one postrzegane jako naturalna kondycja ludzka. W modelu tym uznaje się, że osobom chorym i niepełnosprawnym potrzebna jest nie tylko opieka medyczna, ale także działania społeczne, będące wyrazem akceptacji, szacunku i pragnienia likwidacji barier uniemożliwiających im swobodne uczestnictwo w życiu społecznym.

Nie jest łatwo oszacować liczbę dzieci z chorobami somatycznymi uczących się w szkołach ogólnodostępnych. Dane dotyczące chorób ucznia są poufne, zatem nie mogą być przekazane do publicznej wiadomości. Z obawy przed stygmatyzacją, często także nauczyciele nie są informowani lub otrzymują niepełną informację dotyczącą stanu zdrowia ucznia. W przypadku chorób somatycznych nie jest też łatwo rozstrzygnąć, jaki stopień jej nasilenia wymaga stosowania specyficznych form wsparcia, a w jakim przypadku najślusniejsze byłoby taktowanie ucznia w taki sam sposób, jak jego koleżanki i kolegów. Decyzje te są uwarunkowane przede wszystkim indywidualnymi cechami uczniów chorych.

Celem artykułu jest scharakteryzowanie specyficznych potrzeb uczniów z chorobami somatycznymi, a także wskazanie efektywnych strategii wspierania uczniów w osiąganiu pełni rozwoju fizycznego, poznawczego i społecznego. Cel ten zostanie zrealizowany poprzez analizę literatury przedmiotu oraz wyników badań empirycznych prowadzonych pod kierunkiem autorki w latach 2010-2012.

1. Psychospołeczne funkcjonowanie uczniów z chorobami somatycznymi

Choroba przewlekła jest zazwyczaj określana jako ta, która trwa dłużej niż 4 tygodnie, ma przebieg łagodniejszy niż w przypadku chorób ostrych, zmiany patologiczne mają charakter nieodwracalny, zaś doświadczane przez dziecko objawy i dolegliwości wymagają stałego i uciążliwego leczenia (Jarosz 1988). Do najczęściej spotykanych chorób przewlekłych zalicza się choroby nowotworowe, cukrzycę, choroby reumatyczne, wady serca, niewydolność nerek, choroby układu oddechowego, np.: astmę, gruźlicę, choroby genetyczne, np. mukowiscydozę czy fenyloketonurię, oraz choroby psychiczne, np. schizofrenię. WHO określa, że choroby przewlekłe stanowią przyczynę 43% wszystkich chorób oraz 60% zgonów i wartości te współcześnie mają tendencję wzrostową.

Chorobom somatycznym często towarzyszą zaburzenia ze strony układu nerwowego, co powoduje u uczniów trudności w uczeniu się – słabą pobudliwość psychoruchową, poczucie zmęczenia, zaburzenia koncentracji uwagi, zaburzenia pamięci, szybkie męczenie się wykonywaną pracą umysłową, wolne tempo myślenia, zmienność zainteresowań lub ich powierzchowność, a także spowolnienie ruchów, upośledzenie sprawności manualnej, funkcji lokomocyjnych oraz ogólną utratę kondycji fizycznej (Woynarowska 2010).

Choroba przewlekła to jednak nie tylko zaburzenia fizyczne, ale także zaburzenia w zakresie funkcjonowania psychospołecznego, które dostrzegane są w sferze społecznej, osobowościowej i rodzinnej (Witkowski 1993, Domagała 1996, Maciarz 2006, Góralczyk 2009, Szczupał 2009). Zmiany mogą dotyczyć zaburzenia obrazu siebie, większej labilności emo-

cyjnej, zaniżonego poczucia własnej wartości, niechęci do podejmowania kontaktów społecznych, braku poczucia bezpieczeństwa, lęku a także stanów depresyjnych (Owczarek, Rozenek, Michalak 2007). Potwierdzają te tendencje wyniki badań Woynarowskiej (2010): wskaźnik ryzyka wystąpienia zaburzeń emocjonalnych i społecznych jest 2-4 razy większy u chorych nastolatków niż u ich zdrowych rówieśników. Woynarowska (2010) podaje także, że u dzieci z chorobami przewlekłymi obserwuje się obniżone poczucie własnej wartości, nieprawidłowo kształtujące się poczucie tożsamości, zaburzone relacje z rówieśnikami oraz niezaspokojoną potrzebę niezależności, co jest widoczne zwłaszcza u nastolatków.

Zachowania takie mogą być nasilone w sytuacji, kiedy rodzice przyjmują wobec chorego dziecka nieprawidłowe postawy rodzicielskie – są nadopiekuńczy, bądź wprost przeciwnie – zaniedbują dziecko w zakresie zaspakajania jego potrzeb fizycznych, ale i społecznych.

Choroba przewlekła zaburza przede wszystkim relacje chorego dziecka z rodzicami, rodzeństwem i rówieśnikami. Częstość absencji w szkole, liczne pobyty w szpitalach, duża męczliwość, mała sprawność fizyczna i niemożność wykonywania pewnych czynności, ale także duży niepokój i koncentracja na chorobie powodują, że dzieci chore są izolowane przez rówieśników, a także – jawnie lub dyskretnie – niedopuszczane do pełnienia określonych funkcji, np. niewyberane do samorządu uczniowskiego, niezapraszone do prac grupowych, ich obecność jest niedostrzegana w czasie przerw i spontanicznych zabaw (Maciarz 1998). W niektórych sytuacjach otoczenie chorego dziecka może doprowadzić do jego marginalizacji, dyskryminacji, stygmatyzacji czy nawet wykluczenia (Szczupał 2009).

Oprócz dzieci chorych przewlekłe w szkołach uczą się także dzieci z różnymi chorobami somatycznymi o mniej dramatycznym przebiegu, a także dzieci z różnego rodzaju dolegliwościami zdrowotnymi. Zachowania zdrowotne dzieci i młodzieży na szeroką skalę badane są systematycznie w przekrojowych międzynarodowych badaniach *Health Behaviour in School-Aged Children* (HBSC), zainicjowanych przez naukowców z Finlandii, Norwegii i Anglii na początku lat osiemdziesiątych. Polska uczestniczy w tym projekcie od roku 1999. Badania realizowane są co cztery lata wśród uczniów klas V szkół podstawowych i klas I gimnazjum; w roku 2010 uczestniczyło w nich 41 krajów. Problemy badawcze obejmują nie tylko opis zachowań zdrowotnych, ale różne uwarunkowania subiektywne, rodzinne i społeczne sytuacji choroby i zagrożenia zdrowia.

W roku 2010 w badaniach tych uczestniczyło 6162 osób w wieku 11, 13, 15 i 17 lat. Wyniki badań wskazują (Mazur, Małkowska-Szkutnik 2010), że spora grupa dzieci doświadcza różnego rodzaju dyskomfortu w czasie zajęć szkolnych. W grupie uczniów klas piątych, 44% odczuwa zdenerwowanie, 38% odczuwa rozdrażnienie lub niepokój, 23% odczuwa przygnębienie, 15% doświadcza bólów pleców, 23% bólów brzucha, zaś 26% bólów głowy. W tym samym raporcie 14,7% uczniów klasy piątej stwierdziło, że odczuwa niskie zadowolenie z życia, zaś 43,6% osób określiło, że jest zadowolone z życia w stopniu przeciętnym. Także ta kategoria dzieci wymaga uwagi i troski ze strony nauczycieli.

2. Organizacja wsparcia dla uczniów z chorobami przewlekłymi w Polsce

W Polsce w ostatnich latach podjęto szereg działań zmierzających do podniesienia wśród nauczycieli i uczniów poziomu zrozumienia problemów dzieci z chorobami przewlekłymi,

a ich prawa zabezpieczone są w szeregu aktów prawnych (Szczupał 2012). Szczególne znaczenie ma program „Bezpieczna i przyjazna szkoła”, w ramach którego przygotowano ilustrowane broszury zawierające informacje dotyczące specyfiki potrzeb uczniów z różnymi chorobami przewlekłymi. Drugi z istotnych projektów w tej dziedzinie to realizowany przez MEN projekt pt. „Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi”, w ramach którego opracowano modele wsparcia także uczniów z chorobami przewlekłymi (dostępne na stronie internetowej www.men.gov.pl) i prezentowane podczas rozmaitych szkoleń dla nauczycieli.

Ramy formalne dla udzielania pomocy uczniom z chorobami somatycznymi stanowi Rozporządzenie MEN w sprawie udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej z dn. 17.11.2010, regulujące zasady rozpoznawania specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów i programowania dla nich pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Dla każdego ucznia z orzeczeniem, opinią lub innym dokumentem poświadczającym jego specjalne potrzeby edukacyjne, a także dla tych uczniów, których potrzeby zostały rozpoznane przez nauczycieli bądź zgłoszone przez rodziców dziecka, przygotowywana jest Karta Indywidualnych Potrzeb Ucznia (KIPU), w której zawarte są wszelkie informacje opisujące poznawcze, psychiczne, społeczne i fizyczne trudności ucznia, a także jego mocne strony. Karta ta stanowi podstawę przygotowania Planu Działań Wspierających (PDW), w którym zawarty powinien zostać program wspierania ucznia, uwzględniający podstawową zasadę wychowania i edukacji, jaką jest troska o integralny rozwój ucznia.

Wsparcie dla ucznia z chorobą somatyczną najczęściej przybiera postać zajęć terapeutycznych, korekcyjno-kompensacyjnych lub zajęć dydaktyczno-wyrównawczych, ale może też zostać zorganizowane w formie klasy terapeutycznej. Klasy takie organizuje się dla uczniów posiadających jednorodne lub sprzężone zaburzenia, które wymagają specjalnego dostosowania organizacji szkoły i procesu nauczania do specyficznych potrzeb edukacyjnych uczniów. W klasach terapeutycznych realizowany jest program nauczania właściwy dla danej klasy, jednak metody i formy nauczania dostosowane są do indywidualnych możliwości i potrzeb rozwojowych uczniów. Proces nauczania jest także optymalizowany poprzez fakt, że są to klasy mało liczne, ponieważ liczba uczniów nie może być większa niż 15. Każdy z uczniów klasy terapeutycznej powinien posiadać opinię poradni psychologiczno-pedagogicznej, w której zawarte są wyniki diagnozy i szczegółowe wskazania do pracy z uczniem.

Jastrząb (2002) wskazuje na liczne korzyści odnoszone przez ucznia w klasie terapeutycznej. Nazywa ona klasy terapeutyczne systemem zwielokrotnionego oddziaływania specjalistycznego i miejscem, gdzie wdrażany jest w życie program wychowawczy, dostosowany do możliwości i oczekiwań uczniów, odpowiadający ich potrzebom poznawczym i społecznym.

Klasy terapeutyczne można też tworzyć w ramach szkół terapeutycznych. Przykładem takiej placówki jest działający w Lublinie zespół szkół o nazwie Społeczne Szkoły im. H. Ch. Andersena, wcześniej funkcjonujący jako Zespół Społecznych Szkół Terapeutycznych im H. Ch. Andersena. Główne założenia tej placówki to indywidualizacja programów nauczania tak, aby każdemu uczniowi umożliwić poradzenie sobie z trudnościami i przeżycie sukcesu. Kluczem do osiągnięcia tego celu jest szeroki wachlarz zajęć terapeutycznych prowadzonych przez wykwalifikowanych specjalistów, którzy przyjmują postawę wspierającą

uczniów i zauważają nie tylko efekty pracy, ale także proces dochodzenia do rezultatu – nawet wtedy, gdy sam rezultat jest tylko zadowalający, a nie bardzo dobry.

Mimo funkcjonujących od wielu lat zapisów prawnych umożliwiających tworzenie klas terapeutycznych, ich liczba w Polsce nie jest duża – w roku 2002 wynosiła 104 (Chrzanowska 2004). Wiąże się to zapewne z obawą rodziców i uczniów przed stygmatyzacją, która sprawia, że koszty społeczne ponoszone przez ucznia mogą przewyższać korzyści dydaktyczne i psychologiczne odnoszone w czasie pobytu w szkole. Także zbadane przez Chrzanowską (2004, 283) wyniki nauczania w klasach terapeutycznych, oscylujące wokół 20-30% materiału nauczania przewidzianego dla gimnazjum ogólnodostępnego, budzą u części rodziców i uczniów obawę przed porażką edukacyjną.

Inną z form wsparcia edukacji uczniów z chorobami somatycznymi jest nauczanie indywidualne, organizowane dla dzieci i młodzieży, których stan zdrowia uniemożliwia lub znacznie utrudnia uczęszczanie do szkoły. Organizowane jest ono na podstawie orzeczenia o potrzebie nauczania indywidualnego wydanego przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną na podstawie Rozporządzenia MEN z dnia 18 września 2008 w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych (Dz. U. Nr 173, poz. 1072). Nauczanie indywidualne umożliwia uczniowi kontynuację edukacji, jednak pozbawia go możliwości systematycznego kontaktu z rówieśnikami, co może negatywnie wpłynąć na jego rozwój społeczny, dlatego istotne jest, aby uczeń chory tak często, jak to tylko jest możliwe, uczęszczał na lekcje i zajęcia w szkole i spędzał czas z rówieśnikami. Nauczanie indywidualne powinno zakończyć się tak szybko, jak to jest możliwe, a uczeń chory powinien otrzymać wsparcie organizacyjne i społeczne umożliwiające mu włączenie się w regularne życie szkoły.

3. Trudności uczniów z chorobami somatycznymi – przegląd literatury przedmiotu

Trudno jest określić zasięg występowania chorób somatycznych wśród uczniów polskich szkół. Informacje o chorobie ucznia traktowane są bowiem jako „dane poufne” i nie mogą być upubliczniane. Często także zdarza się, że rodzice – w trosce o specyficznie rozumiane dobro dziecka – nie informują szkoły o złym stanie jego zdrowia. Wiele jednak częściowych badań wskazuje na fakt, że około 1/5 populacji uczniów doświadcza różnych dolegliwości związanych ze złym stanem zdrowia. Takie wyniki podają np. Małkowska-Szkutnik i Mazur (2011), na podstawie ogólnopolskich badań w ramach międzynarodowego projektu *Health behaviour in school-aged children* (HBSC). Badania były prowadzone wśród uczniów klas III gimnazjum. Próba badawcza liczyła 1551 uczniów, reprezentujących duże miasta (305 osób), małe miasta (187 osób) i wieś (270 osób). Połowę grupy stanowili chłopcy, zaś połowę dziewczęta. Spośród tej grupy ponad 22% uczniów stwierdziło, że ma długotrwałe problemy zdrowotne stwierdzone przez lekarza, 15% uczniów systematycznie przyjmuje lekarstwa, zaś 6,1% musi z powodu choroby często opuszczać zajęcia dydaktyczne.

Pytani o ocenę środowiska szkolnego, uczniowie z chorobami przewlekłymi badani przez Małkowską-Szkutnik i Mazur (2011) częściej niż ich zdrowi koledzy mają pozytywny stosunek do szkoły, co może oznaczać, że uczestnictwo w zajęciach szkolnych traktują jako symbol „normalności” i wiążą z tym pozytywne emocje. Jednocześnie uczniowie z chorobą

somatyczną częściej doświadczają stresu szkolnego – przyznało się do tego 19,3% uczniów z chorobą somatyczną i 9,9% uczniów zdrowych. W tych samych badaniach uczniowie oceniali także zakres doznawanego od rówieśników wsparcia szkolnego: istotnie częściej czuli się wspierani przez rówieśników uczniowie zdrowi: wysoki poziom wsparcia deklarowało 21,8% uczniów zdrowych i 14,7% przewlekle chorych. Istotne różnice dotyczą przede wszystkim grupy uczniów z dobrymi wynikami w nauce – pomimo osiągnięcia sukcesów dydaktycznych, ponad 18% uczniów chorych z bardzo dobrymi wynikami w nauce nadal odczuwa silny stres szkolny.

Badania nad jakością życia uczniów z chorobami somatycznymi przeprowadzone w Wielkiej Brytanii przez Lightfoot, Wright i Sloper (1999) pokazują, że największym problemem uczniów z chorobami somatycznymi są nieobecności w szkole, które powodują – ich zdaniem – znaczne wykluczenie z życia klasy i trudności w podtrzymywaniu relacji rówieśniczych. Należy jednak zauważyć, że trudno jest tutaj określić jednoznacznie charakter związku tych zależności: gorsze relacje rówieśnicze mogą być przyczyną stresu szkolnego, ale także stres związany z chorobą, obawa przed odrzuceniem lub wyśmianiem z powodu choroby bądź jej objawów może spowodować, że uczeń będzie unikał relacji rówieśniczych i nie będzie podejmował wysiłku starania się o ich trwanie.

Uczniowie zdrowi współcześnie rzadko pozwalają sobie na wyrażanie otwartej niechęci, pogardy czy też złośliwości w stosunku do osób chorych somatycznie, co wiąże się z większą społeczną świadomością przyczyn chorób i zaburzeń, częstszą obecnością osób chorych w przestrzeni społecznej oraz zmianach w zakresie funkcjonowania społecznego, poznawczego i emocjonalnego samych osób chorych, które pomimo swojej choroby nie ukrywają się za zamkniętymi drzwiami swoich domów, ale odważnie wkraczają w rozmaite dziedziny życia społecznego (Rieser 2008). Jednocześnie jednak, dużym problemem uczniów z chorobami somatycznymi jest odczuwana przez nich niechęć lub obojętność ze strony osób zdrowych. Takie wyniki przedstawione są także w badaniach Janiszewskiej-Nieścioruk (1995): co prawda 67% badanych uczniów deklaruje, że osobą chorą traktuje w klasie „jak gdyby nigdy nic”, a 7% chciałoby, aby ich kolega wyzdrowiał, jednak kolejne 12,5% obawia się chorego i unika go, zaś 8,7% czuje się nieswojo w jego towarzystwie. W tych samych badaniach tylko 17,5% uczniów chciałoby spędzić czas po lekcjach w towarzystwie chorego dziecka.

4. Trudności uczniów z chorobami somatycznymi w ich opinii

W ramach programu badań nad zjawiskiem trudności szkolnych w Instytucie Pedagogiki KUL w latach 2011-2012 prowadzone były w ramach prac licencjackich przygotowywanych pod kierunkiem autorki badania nad uwarunkowaniami trudności szkolnych w sytuacji choroby (Cyparska 2012, Najda 2012, Błachnio 2012, Hoduń 2012). Do analiz wybrane zostały wypowiedzi samych osób chorych dotyczące następujących chorób: cukrzyca, padaczka, trudności i niepowodzenia szkolne, choroby kręgosłupa, migrenowe bóle głowy i inne. Wszystkie badania miały formę studium przypadku.

Analiza wyników pozwala na stwierdzenie, że współczesna medycyna pozwala w znacznym stopniu na minimalizowanie trudności związanych z chorobą, jednak zazwyczaj nie jest możliwe całkowite ich zlikwidowanie. Ważna jest także świadomość, że uczeń z cho-

robą somatyczną może mieć różne samopoczucie w zależności od stanu swojego zdrowia w danym dniu, warunków atmosferycznych (np. ciśnienia, temperatury powietrza, temperatury w sali lekcyjnej) czy też samopoczucia psychicznego i emocjonalnego. O braku takiego zrozumienia ze strony nauczyciela i rówieśników piszą uczniowie chorzy na cukrzycę w pracy dyplomowej przygotowanej przez J. Cyparską pod kierunkiem autorki artykułu (Cyparska 2012, 51): *Nauczyciele nie wierzą, że np. dzień wcześniej mieliśmy takie „odloty” z niedocukrzenia, że nie byliśmy w stanie skupić się, żeby coś przeczytać. Wysokie cukry też są straszne, organizm jest tak na maksa przeciążony, wszystko boli – z zewnątrz i wewnątrz, a cały człowiek jest jakby z waty. Nauczyciele i rówieśnicy nie wykazują także zrozumienia i podstawowej wiedzy co do zachowań ucznia z cukrzycą wynikających z jego choroby, np. konieczności wyjścia do toalety czy też natychmiastowego wyrównania poziomu cukru poprzez spożycie cukru: Kiedyś pani w szkole powiedziała, że nie mogę wyjść do łazienki, bo jest lekcja. A mama przecież mówiła jej, że czasem muszę, jak mam wysoki cukier. Bolał mnie brzuch i zwymiotowałam. A pani zamiast mi pomóc, zaczęła na mnie krzyczeć. [...] Obawa przed reakcją rówieśników i nauczyciela prowadzi uczniów nawet do działań niszczących własne zdrowie, ale pozwalających zachować twarz: Kiedyś była taka sytuacja, że musiałam zjeść kostkę cukru, bo miałam niski cukier. Zmierzyłam sobie pod ławką cukier i zaczęłam cichutko jeść cukier w kostkach. Pani to zauważyła, wyprosiła mnie z sali i powiedziała, że przerwa jest od tego, żeby jeść. Cała klasa śmiała się ze mnie, nazywali mnie „podjadajka”. Od tego czasu wolałam więcej zjeść na śniadanie i przychodzić z wysokim cukrem z domu, niż nie zjeść i dojadać na lekcji, żeby mi tylko cukier nie spadł.*

Niektóre z chorób budzą obawę osób nimi doświadczonych nie tyle przed objawami, ile przed możliwością nieprzewidzianego ujawnienia się choroby i jej trudnych do zaakceptowania objawów. Do takich chorób należy padaczka, która jest chorobą słabo kontrolowaną przez medycynę, zatem atak padaczki może przytrafić się osobie chorej w każdym miejscu i czasie. W związku z tym epileptycy często ograniczają swoje kontakty z innymi, nie chcąc narazić się na ujawnienie się choroby (Oleś 2007). Często także nie przyznają się do choroby (Najda 2012, 38). Odczuwają także, że rówieśnicy dowiadując się o chorobie reagują często przerażeniem, szokiem, zdziwieniem i niepokojem, a także niezdrawą i nieuprzejmą ciekawością, kiedy np. pytają o szczegóły zachowania różnych osób w czasie napadu padaczkowego (Najda 2012, 37).

O tym, jakie jest znaczenie wsparcia społecznego dla uczniów chorych mówią same dzieci. To im bardzo zależy na tym, żeby zostać zaakceptowanymi przez rówieśników i sami starają się o zachowanie wszelkich możliwych form aktywności potwierdzających, że są tacy sami jak ich rówieśnicy i odrzucają możliwość stosowania wobec nich taryfy ulgowej. Pisze o tym jedna z uczestniczek badań (Hoduń 2012, 36): *Rok temu poprosiłam rodziców, by pozwolili mi pojechać na kolonie. Mama wtedy wytłumaczyła mi, że nie mogę, bo mam chory kręgosłup. Było mi smutno, że przez chorobę muszę zrezygnować ze wspólnego wyjazdu z rówieśnikami. Dalej prosiłam mamę, ale ona nie była przekonana. Wreszcie poszliśmy do biura, które organizowało wyjazd. Mama powiedziała o mojej chorobie i ta pani powiedziała, że nie widzi problemu i powiedziała też, żeby moja mama się nie martwiła, bo będę miała dobrą opiekę. W końcu mama się zgodziła. Byłam przeszczęśliwa, że mogę jechać z koleżankami na kolonie. Miałam dobrą opiekę i byłam w stałym kontakcie z mamą. To były najfajniejsze wakacje w moim życiu.*

Podsumowując wyniki badań własnych można stwierdzić, że problem relacji z rówieśnikami jest najbardziej palącym problemem dla uczniów chorych. Oznacza to, iż aby zapewnić dziecku prawidłowy rozwój należy w porozumieniu z rodzicami lub opiekunami dziecka większą uwagę przykładać do aranżowania i podtrzymywania kontaktów z rówieśnikami.

Model organizacji wsparcia rówieśniczego dla uczniów z chorobami przewlekłymi¹

„Wsparcie społeczne” to termin mający wiele definicji, choć najczęściej mówi się, że są to „zasoby dostarczane nam poprzez interakcje z innymi ludźmi” (Sheridan 1998). Termin „wsparcie społeczne” (*social support*) został zdefiniowany przez Cobba (1976, za: Sarason 1990, 10) jako pewne zachowania innych, które powodują, że czujemy się otoczeni troską, jesteśmy przekonani, że inni nas kochają i szanują oraz mamy świadomość istnienia wokół nas grupy osób, z którymi łączy nas wzajemność relacji. G. Caplan natomiast pisze, że wsparcie społeczne to sieć znaczących relacji międzyosobowych, które ułatwiają psychiczne i społeczne funkcjonowanie osoby. Wsparcie społeczne zwiększa prawdopodobieństwo podjęcia przez osobę konkretnego działania w odpowiedzi na sytuację problemową i sprawia, że łatwiej jest mu znaleźć energię do działania w obliczu problemu wymagającego rozwiązania. (Caplan 1974, za: Licitra-Kleckler, Waas 1993, tłumaczenie z angielskiego własne).

Heller (1985, w: Sarason i in. 1990) wylicza szereg powodów, dla których rówieśnicy powinni być traktowani jako ważne źródło wsparcia społecznego:

- rówieśnicy dają dorastającemu człowiekowi poczucie społecznego osadzenia,
- członkostwo w grupie daje poczucie przynależności i przywiązania,
- rówieśnicy są źródłem emocjonalnego poczucia wartości, dają osobie przeświadczenie, że jest doceniana przez tych, których uważa za znaczących w swoim życiu,
- rówieśnicy, dostarczając informacji i pomocy w rozwiązywaniu problemów, są źródłem zdolności do podejmowania działań,
- relacje z rówieśnikami są okazją do uczenia się wzajemności w kontaktach, jako że relacje między młodymi osobami w tym samym wieku są przykładem relacji symetrycznej, gdzie partnerzy mają te same prawa i możliwości działania; ta wzajemność relacji i obopólne zrozumienie stanowią o atrakcyjności rówieśników dla nastoletniej młodzieży (por. też Lacković-Grgin 1990).

Analizując głębiej zagadnienie młodzieńczych przyjaźni można stwierdzić za Asherem i Parkerem (1989, w: George, Hartmann 1996), że przyjaźń zapewnia przede wszystkim poczucie emocjonalnego bezpieczeństwa, wysokie poczucie własnej wartości, zaspakaja potrzebę bliskości, przynależności i obecności kogoś bliskiego, daje możliwość korzystania z rad życzliwych osób i, co najważniejsze, jest okazją do rozwoju kompetencji społecznej. Rówieśnicy tworzą jedyne w swoim rodzaju, odmienne od środowiska osób dorosłych, środowisko socjalizacyjne, gdyż są podobni młodemu człowiekowi pod względem poziomu umiejętności i zasobu doświadczeń, poziomu funkcjonowania poznawczego i społeczno-emocjonalnego oraz nastawienia wobec otoczenia. Stwarzają więc okazję do eksperymentowania z nowymi stylami zachowań i rolami społecznymi, co ułatwia rozwój tożsamości (Licitra-Kleckler, Waas 1993). „Dzięki rówieśnikom młody człowiek uczy się nawiązywać

¹ Część paragrafu 5 jest przeredagowaną wersją fragmentu mojej książki (Domagała-Zyśk 2004).

i utrzymywać relacje z innymi, zdawać sobie sprawę z istnienia kontroli społecznej i podporządkowywać się jej, opanowywać wartości społeczne grupy rówieśniczej i dostosowywać do nich własne zachowania”, pisze Lis (1992, por. też Akers i in. 1998).

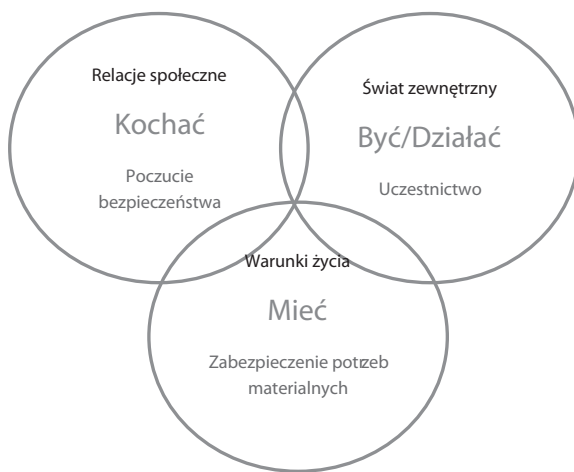
Doświadczenie wsparcia rówieśniczego pozwala na lepsze radzenie sobie z sytuacjami trudnymi. Zjawisko to badali Licitra-Kleckler i Waas (1993). Wyniki potwierdziły, że wsparcie ze strony rówieśników odgrywa istotną rolę w modyfikowaniu przeżywania sytuacji stresowych. Nastolatki postrzegające mniejsze niż inni wsparcie społeczne charakteryzowały się wyższym poziomem objawów depresyjnych niż ich rówieśnicy przeżywający sytuacje trudne, ale przekonani o dostępności przyjaciół jako źródła wsparcia społecznego.

Wielu autorów łączy wsparcie ze strony rówieśników z ogólnym dobrostanem młodzieży (Cauce 1986, Epstein 1983, Greenberg 1983, za: Hirsch 1990), a szczególnie z lepszym przystosowaniem się do funkcjonowania w szkole średniej (Berndt 1989, za: Hirsch 1990). Wiąże się to z faktem, że szkolni przyjaciele są w stanie pomóc w nauce i wypełnianiu innych obowiązków szkolnych, zapewniają sympatyczne relacje towarzyskie, dają wsparcie emocjonalne w sytuacjach konfliktu z nauczycielem, sprzyjają także tworzeniu się poczucia wspólnoty i integracji społecznej z szerszym niż szkoła środowiskiem (Hirsch i in. 1990). Przyjaźń służy jednak przede wszystkim zaspokojeniu potrzeb emocjonalnych, w mniejszym stopniu jest źródłem wsparcia rzeczowego czy informacyjnego (Youniss, Smollar 1985). Przyjaciele słuchają, udzielają informacji zwrotnych, krytykując lub doradzając, gdy zachodzi taka potrzeba.

Youniss i Smollar (1985) skomponowali cztery główne zasady rządzące młodzieńczymi przyjaźniami. Naczelną z nich jest zasada równości, co odróżnia relacje z przyjaciółmi od relacji z rodzicami. Kolejną zasadą jest zasada wzajemnej troski. Gwarantem trwałości przyjaźni jest wzajemne zainteresowanie dobrostanem drugiej osoby. Jest to z jednej strony świadomość, że jest ktoś chętny w każdej chwili wysłuchać, zrozumieć, pomóc, a z drugiej strony gotowość do bycia z osobą, którą określamy jako przyjaciela w każdej z chwil, kiedy zachodzi taka potrzeba. Trzecią zasadą przyjaźni młodych ludzi jest zasada wzajemnego szacunku, przekonanie, że jest się dla przyjaciela osobą ważną i traktowanie przyjaciół jako znaczących osób w swoim życiu. Kolejna zasada to zasada wzajemnego zaufania. Jest to przekonanie, że inni troszczą się o nas, akceptują nas i obdarzają szacunkiem, jednocześnie unikając zachowań, które by to zaufanie niszczyły, takich jak kłamstwo, zdradanie tajemnic, niedotrzymywanie słowa. Ostatnia z zasad w katalogu J. Younissa to zasada symetrycznej wzajemności. Oznacza ona, że jeśli jedna z osób pozostających w przyjaźni wyświadcza drugiej jakąś przysługę, np. pożycza pieniądze, pozostaje w przekonaniu, że może o taką samą przysługę poprosić w przyszłości. Zasada wzajemności jest bardzo ważna w młodzieńczych przyjaźniach. Z badań prowadzonych przez J. Younissa wynika, że 90% młodzieży wyświadczało swoim przyjaciołom jakąś przysługę w odpowiedzi na zyczliwość doświadczoną wcześniej.

Wsparcie dla ucznia z chorobą somatyczną powinno opierać się więc nie tylko na wspólnie obowiązujących aktach prawnych, ale na ogólnych zasadach pracy pedagogicznej z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Podstawą dla stworzenia modelu wsparcia dla tych uczniów powinna stać się definicja wychowania, która mówi, że wychowanie jest procesem wspierania ucznia w rozwoju, aż do osiągnięcia przez niego pełni człowieczeństwa (Nowak 2008). Wychowanie powinno mieć charakter integralny: wsparcie ze

strony rodziców i wychowawców powinno zatem dotyczyć nie tylko sfery poznawczej, ale także społecznej i osobowościowej. Korzystając z modelu Bardy'ego stosowanego dla określenia modelu jakości życia, model wsparcia dla ucznia z chorobą przewlekłą można przedstawić w formie trzech zachodzących na siebie kół (por. Bardy 2009, 36, za: Veistila 2012), w którym wsparcie udzielane jest uczniowi zarówno w zakresie poprawy warunków życia (właściwa opieka lekarska, dostępność sprzętu rehabilitacyjnego, lekarstw i innych zasobów materialnych), możliwości podejmowania aktywności (uczenia się, rozwijania zainteresowań, pracy) oraz relacji społecznych (budowania i podtrzymywania więzi rówieśniczych i innych). Szkoła w tym modelu nie tylko wspiera rozwój poznawczy ucznia, troszcząc się o właściwe rozwiązania edukacyjne. Zadaniem nauczycieli jest także stworzenie uczniowi możliwości twórczego działania i wyrażania siebie poprzez rozmaite aktywności podejmowane wspólnie z rówieśnikami oraz indywidualnie, oraz stworzenie warunków dla rozwoju społecznego ucznia poprzez dyskretne animowanie podejmowania przez niego kontaktów społecznych. Trzy opisywane sfery oddziaływań oznaczone są pojedynczymi słowami: mieć (*having*), być/działać (*being/ doing*) oraz kochać (*loving*) (por. schemat 1). Możliwość pełnego funkcjonowania ucznia w tych zakresach oznacza dla niego szansę integralnego rozwoju oraz wyklucza marginalizację, stygmatyzację i odrzucenie społeczne.



Schemat 1. Model wsparcia dla ucznia przewlekle chorego (w oparciu o model Bardy 2009, za: Veistila 2012).

5. Wybrane metody i techniki wsparcia ucznia z chorobą przewlekłą w środowisku szkolnym.

Realizacja przedstawionego powyżej modelu może dokonywać się na wielu płaszczyznach, zarówno prawnej, organizacyjnej i edukacyjnej, jak i na płaszczyźnie relacji między uczniem chorym a jego rówieśnikami. Poniżej przedstawione zostaną wybrane metody i techniki realizacji zaprezentowanego modelu.

5.1. *Być i działać* – choroba jako naturalna sytuacja wychowawcza

Choroba jednego z uczniów może stać się dla całego zespołu klasowego istotną sytuacją wychowawczą. Punktem wyjścia powinna być tutaj postawa personalizmu chrześcijańskiego, w której choroba lub niepełnosprawność nie pomniejszają w niczym naturalnej godności i niepowtarzalności każdego człowieka, a stanowią jedynie jedną z wielu jego cech istotnościowych (Chudy 1988, 2007). W takiej perspektywie choroba nie powinna być wstydliwie ukrywana, ale traktowana jako jeden z elementów konstytuujących tożsamość ucznia. Stworzenie w klasie atmosfery akceptacji dla różnorodnych cech każdego ucznia może pozwolić uczniowi choremu – przy życzliwym i taktownym wsparciu ze strony nauczyciela – na przyznanie się do swojej choroby, wyjaśnieniu jej mechanizmu, objawów i form pomocy, jakiej oczekuje od rówieśników. Pozwala to na uniknięcie niezdrowej ciekawości, spekulacji co do zachowania ucznia, niezręczności w zachowaniu się wobec niego. Uczeń chory opowiadając o swojej chorobie staje wobec rówieśników w roli eksperta – co zazwyczaj pozwala mu też zbudować pozycję w klasie.

Świadomość choroby wśród rówieśników dziecka i jego nauczycieli pozwala na tworzenie bezpiecznych sytuacji, w których uczeń chory może aktywnie uczyć się i odpoczywać. Nawet w przypadku poważnych chorób przewlekłych, takich jak cukrzyca czy padaczka, możliwy jest udział dziecka w zajęciach sportowych, wycieczkach i spotkaniach towarzyskich (por. Witkowski, Pietrusińska, Szewczyk, Wójcik 2009, Józwiak 2009, por. też Najda 2012, Cyparska 2012). Bardzo ważne jest także wspieranie chorego dziecka i dyskretne zachęcanie go do aktywnego udziału w życiu klasy.

W budowaniu relacji rówieśniczych ważne jest dostarczenie wiedzy o danej chorobie. Pomocą w tym zakresie może być biblioterapia (Szczupał 2009, 124-130), a zwłaszcza czytanie wspólne z dziećmi książek, w których bohaterami są osoby z różnymi chorobami, które jednak pokonały spotykające je trudności. Tacy bohaterowie literaccy mogą stać się modelami dla uczniów chorych, a uczniom zdrowym pokazać osobę chorą jako kogoś godnego podziwu, kto umiejętnie radzi sobie z przeciwnościami losu i zasługuje na szacunek i podziw.

5.2. *Kochać* – wsparcie rówieśnicze

Najważniejszym źródłem wsparcia ucznia z chorobą somatyczną w klasie szkolnej są jego rówieśnicy. Mogą oni służyć wsparciem informacyjnym, przekazując choremu koledze czy koleżance formalne i nieformalne wiadomości dotyczące życia klasy. Od jakości przekazania tych informacji zależy w dużej mierze, czy uczeń czuje się włączony w życie klasy (np. mając dostęp do klasowych i szkolnych plotek i tzw. *small talks*), czy też jest jedynie formalnie informowany o przebiegu lekcji i zadanych pracach domowych. Rolą nauczyciela jest dyskretne monitoring tego procesu i uświadamianie uczniom zdrowym, że ich chory kolega czy chora koleżanka także są częścią klasy i mają potrzebę kontaktu z innymi, nawet jeśli oznacza to dodatkowy wysiłek i niesie ze sobą pewne trudności. Rówieśnicy są także źródłem cennego dla ucznia wsparcia społecznego, dzięki czemu uczniowie chorzy czują się potrzebni, szanowani i lubiani. Ponownie rolą nauczyciela jest uświadomienie uczniom wagi tego rodzaju wsparcia i dyskretne zachęcanie uczniów do włączania w zasięg wsparcia także uczniów chorych. Pomóc w tym mogą metody integrujące klasę a także oddziaływania wychowawcze opiekuna klasy.

Jedną z metod, które mogą być stosowane w tym celu jest „Krąg słuchania” (por. Domagała-Zyśk). Metoda ta jest wzorowana na metodzie *Magic Circle* stosowanej jako program profilaktyczny w rejonie Muenster w Niemczech. Składa się z cyklu spotkań prowadzonych przez wychowawcę, w czasie których uczniowie siedząc w kręgu przekazują sobie wzajemnie własne refleksje na zadany przez wychowawcę temat. Każde spotkanie składa się z 4 etapów: 1. Zaproponowanie tematu przez wychowawcę; 2. Wypowiedzi wszystkich uczniów – zgodnie z ruchem wskazówek zegara. Jeśli uczeń nie chce mówić, może po chwili milczenia przekazać głos kolejnej osobie, 3. *Wiederspielen*: Uczniowie starają się przypomnieć sobie i głośno powtórzyć wypowiedź każdego z uczniów, przy czym nauczyciel musi być czujnym i sprawdzić, aby wszystkie wypowiedzi zostały przywołane. Na tym etapie zaznaczamy także, jeśli któryś z uczniów nie zabrał głosu (np. Marysia nic nie powiedziała) 4. Zamknięcie sesji poprzez zebranie najważniejszych wątków rozmowy. Lista tematów, które można poruszyć może być tworzona przez wychowawcę. Poniżej w tabeli zawarto przykładowe tematy spotkań

Tabela 1. *Tematy zajęć Kręgu słuchania związane z chorobą i niepełnosprawnością (dla uczniów klas IV-VI)*

Nr	Treść twierdzenia
1	Jakie są twoje skojarzenia ze słowem choroba?
2	Kiedy ostatnio byłeś chory – jak się wtedy czułeś?
3	Czego nauczyła Cię choroba, której ostatnio doświadczyłeś?
4	Czego można nauczyć się od osób chorych?
5	Co potrafią zrobić osoby chore, które znasz?
6	Jakiej postawy oczekują ode mnie osoby chore przewlekłe?
7	Co mogę zrobić, żeby pomóc osobom chorym przewlekłe w moim sąsiedztwie?

Ważnym źródłem wsparcia dla uczniów chorych mogą być osoby doświadczające tej samej choroby, które już poradziły sobie z określonymi problemami. Mogą wtedy stać się wzorami radzenia sobie w trudnych sytuacjach. Przykład takiego działania podaje Cyparska (2012, 81-82) w pracy dotyczącej cukrzycy. W pracy tej zamieszczono fragmenty dziennika zbuntowanej nastolatki, która pisze o swoich trudnościach w zaakceptowaniu choroby, ale także o wsparciu, jakie otrzymała na spotkaniach z chorą na cukrzycę studentką:

1 marca 2012

Mama wczoraj kazała mi się spotkać z jakąś studentką, którą poznała przez przypadek w trolejbusie. Co mnie to obchodzi, że ona też jest chora? Tak sobie pomyślałam, negując

wszelkie słowa mamy, które przemawiały „za” spotkaniem z tą dziewczyną. Ale... w końcu lubię spontan, raz się żyje – pomyślałam. Poszłam. i.. szczerze mówiąc byłam oczarowana – myślałam, że przyjdzie jakaś ważniara, która wszystkie rozumy pozjadła, a ona... ona opowiedziała mi o swoich trudnościach związanych z cukrzycą, była tak miła, jak miła jest dla mnie tylko mama i bracia. Aż żałuję, że nie byłam dla niej miłsza...

5 marca 2012

Kłótnia z ojcem – niepotrzebna, bo jest 4+ a nie 5. No a przecież Kasia to, Kasia tamto... nie znoszę tego durnego porównywania z siostrą, nienawidzę! Jej też nienawidzę! (...) Byłam taka wściekła, postanowiłam, że odezwę się do mojej „nowej koleżanki” z cukrzycą. Napisała kilka słów wsparcia, zapewniła o modlitwie. Hmm... Pomyślałam, Ala – przecież musisz dać radę! Dam, w sumie zanim ludzie przenosili góry, to zaczęli od kamieni...

Powyższy fragment pokazuje, że dopiero spotkanie z osobą przeżywającą podobne trudności wynikające z choroby, a nie działania nauczycieli i rodziców okazały się skuteczną formą wsparcia.

5.3. *Mieć* – organizacja środowiska rzeczowego

Działania podejmowane w ramach modelu dotyczą zatem zarówno stwarzania realnych warunków ekonomicznych i rzeczowych ułatwiających funkcjonowanie uczniom z chorobą przewlekłą, jak i podejmowanie działań o charakterze edukacyjnym i terapeutycznym. Istotną kwestią jest troska o zapewnienie uczniom chorym niezbędnego wsparcia materialnego, dzięki czemu będą mogli korzystać z udogodnień poprawiających ich jakość życia – np. wózków elektrycznych, podjazdów, pomp insulinowych czy innych urządzeń. Zdrowi uczniowie powinni także poczuć się odpowiedzialni za wsparcie materialne, np. organizując koncert czy loterię, a zyski przekazując na zakup potrzebnych przedmiotów ułatwiających życie osobom chorym. Świadomość kosztów, jakie niesie ze sobą choroba może stać się elementem wychowawczym, a podjęcie konkretnych działań – szkołą charakteru i współodpowiedzialności za najbliższe środowisko.

Kreowanie środowiska rzeczowego to także korzystanie z pomocy naukowych i przedmiotów, które promują społeczny model choroby i niepełnosprawności. Znakomitą formą wsparcia działań na rzecz uczniów chorych może być skorzystanie z propozycji ze strony internetowej prowadzonej przez Richarda Riesera (www.worldofinclusion.com), który od lat gromadzi wszelkie materiały służące wspieraniu dzieci chorych i niepełnosprawnych (w postaci filmów, slajdów, artykułów i książek). Warto zatem zadbać, żeby dzięki różnorodności materiałów i technik dydaktycznych już od najmłodszych lat dzieci doznawały różnorodności otaczającego je środowiska osób (*diversity*). Cel można także osiągnąć zakupując rozmaite obrazy, obrazki i szablony, zawierające postaci osób z niepełnosprawnością. Dla przykładu – jeśli dzieci bawią się w dom, w sklep – warto włączać w zabawę figurki osób z niepełnosprawnościami – niosące laski, jeżdżące na wózku inwalidzkim, niewidome itp. Jeśli nie jest możliwe zakupienie takich materiałów, można pamiętać o tej zasadzie tworząc samemu np. dekoracje lub pomoce dydaktyczne, a także zachęcać uczniów, aby uwzględniali w swoich pracach także obecność osób chorych i niepełnosprawnych, ponieważ takie osoby także żyją w naszym środowisku.

Zakończenie

Celem artykułu było zaprezentowanie specyficznych potrzeb uczniów z chorobami przewlekłymi i znaczenia wsparcia społecznego, jakiego mogą doznawać w środowisku szkolnym. Zaproponowany model wsparcia opiera się na rozwojowych potrzebach dziecka – potrzebie działania, kochania i bycia kochanym oraz posiadania rzeczy i wyposażenia środowiska ułatwiającego codzienne funkcjonowanie. Przedstawione w artykule przykłady działań mogą stanowić inspirację do podjęcia przez nauczycieli świadomej pracy nad włączaniem dzieci chorych w środowisko szkolne.

Bibliografia

- Chrzanowska I. (2004). *Poziom osiągnięć szkolnych uczniów klas terapeutycznych na etapie kształcenia gimnazjalnego*. W: Cz. Kosakowski, A. Krause *Normalizacja środowisk życia osób niepełnosprawnych*. Olsztyn: Wydawnictwo UWM, 279-287.
- Chudy W. (1988). *Sens filozoficzny kondycji człowieka niepełnosprawnego*. W: D. Kornas-Biela (red.) *Osoba niepełnosprawna i jej miejsce w społeczeństwie*. Lublin: RW KUL, s. 105-122.
- Chudy W. (2007). *Istota pedagogiki personalistycznej*. W: A. Rynio (red.) *Wychowanie chrześcijańskie. Między tradycją a współczesnością*. Lublin: Wydawnictwo KUL, 271-295.
- Cyparska J. (2012). *Wartość rodziny i grupy rówieśniczej w życiu dzieci i młodzieży przewlekle chorych z cukrzycą insulinozależną*. Praca licencjacka napisana pod kierunkiem E. Domagała-Zyśk, Instytut Pedagogiki KUL.
- Domagała-Zyśk E. (2010). *Chrześcijańska pedagogika niepełnosprawności – współczesne wyzwania*. W: J. Michalski, A. Zakrzewska (red.) *Pedagogika chrześcijańska. Tradycja, współczesność, nowe wyzwania*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek. ISBN 978-83-7611-416-3, s. 495-509.
- Domagała Ewa (1996). *Działania zapewniające prawidłowy rozwój i wychowanie dziecka hospitalizowanego*. Praca magisterska napisana na seminarium prof. dr hab. T. Kukołowicz w Instytucie Pedagogiki KUL.
- Domagała-Zyśk E. (2004). *Autonomia czy odłączenie? O roli osób znaczących w życiu młodzieży z trudnościami w nauce*. Lublin: Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego KUL, ss. 272.
- George T.P., Hartmann D.P. (1996). Friendship networks of unpopular, average, and popular children. *Child Development*, 67, 2301-2316.
- Głódkowska J. (red.) (2011). *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole ogólnodostępnej. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Góralczyk E. (2009). *Dziecko przewlekle chore. Psychologiczne aspekty funkcjonowania dziecka w szkole i przedszkolu*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
- Hoduń A. (2012). *Rodzina z dzieckiem z niepełnosprawnością ruchową*. Praca licencjacka napisana pod kierunkiem E. Domagała-Zyśk, Instytut Pedagogiki KUL.

- Janiszewska-Nieścioruk (1995). Wyznaczniki akceptacji dzieci niepełnosprawnych przez pełnosprawnych rówieśników w okresie wczesnoszkolnym. W: W. Pilecka, A. Ozga, *Dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w ekosystemie*.
- Jarosz M. (1988). *Psychologia lekarska*. Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich.
- Józwiak S. (2009). *Dziecko z padaczką w szkole i przedszkolu*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
- Konieczna I. (2011). Praca z dzieckiem przewlekle chorym. W: J. Głodkowska (red.) *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole ogólnodostępnej. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Lacković-Grgin K., Deković M. (1990). The contribution of significant others to adolescents' self-esteem. *Adolescence*, 25,100, 839-845.
- Licitra-Kleckler D.M., Waas G.A. (1993). Perceived social support among high-stress adolescents. The role of peers and family. *Journal of Adolescent Research*, 8,4, 381-402.
- Lightfoot J, Wright S, Sloper P. (1999). *Supporting pupils in mainstream school with an illness or disability: Young people's views*. "Child Care Health Development", 25(4), 267-283.
- Maciarz A. (1998). *Dziecko przewlekle chore w roli ucznia*. Kraków.
- Maciarz A. (2006). *Dziecko przewlekle chore – opieka i wsparcie*. Wydawnictwo Żak.
- Małkowska-Szcutnik A., Mazur J. (2011). *Funkcjonowanie w szkole uczniów z chorobą przewlekłą „Problemy Higieniczno-Epidemiologiczne”* 92(2), 232-240.
- Mazur J, Małkowska-Szcutnik A. (2010). *Wyniki badań HBSC 2010. Raport techniczny*. Instytut Matki i Dziecka, Warszawa.
- Najda W. (2012). *Jakość życia osób chorych na epilepsję w okresie późnej adolescencji*. Praca licencjacka napisana pod kierunkiem E. Domagała-Zyśk, Instytut Pedagogiki KUL.
- Nowak M. (2008). *Teorie i koncepcje wychowania*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Oleś M. (2007). *Jakość życia u dzieci chorych – zagadnienia teoretyczne i przegląd badań*. W: A. Kulik, L. Szewczyk (red.) *Wybrane zagadnienia z psychologii klinicznej i osobowości. Psychospołeczne następstwa choroby przewlekłej u dzieci i młodzieży*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Rieser R. (2008). *Implementing inclusive education. A Commonwealth guide to implementing Article 24 of the UN Convention of the Rights of People with Disabilities*. London: Commonwealth Secretariat.
- Sarason B.R. , Sarason I.G., Pierce, G.R. (1990). *Social Support: an Interactional View*. New York: Willey & Sons.
- Sheridian Ch.L., Radmacher S.A. (1998). *Psychologia zdrowia*. Warszawa: Wydawnictwo PTP.
- Szczupał B. (2009). *Godność osoby z niepełnosprawnością. Studium teoretyczno-empiryczne poczucia godności młodzieży z dysfunkcją narządu ruchu*. Kraków: Wydawnictwo naukowe AKAPIT.
- Szczupał B. (2009). *O literaturze dla dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością*. Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa.
- Szczupał B. (2012). *Konstytucyjna zasada godności człowieka i praktyka jej stosowania w realizacji praw pacjenta przewlekle chorego*. W: Z. Palak, D. Chimicz, A. Pawlak *Wielość obywateli we współczesnej pedagogice specjalnej*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 131-144.

- Van der Lee J.H., Mokkink L.B., Grootenhuis M.A. i wsp. (2007). Definitions and measurement of chronic health conditions in childhood: a systematic review. *JAMA* 297(24), 2741-2751.
- Veistila M. (2011). Narrative reflection. A New research metod in the field of child protection in Finland. W: E. Domagała-Zyśk, Nowak M. (red.), (2011). *European Social Work – Identity, International Problems and Interventions*. Lublin: Gaudium -- Instytut Pedagogiki KUL, 62-72.
- WHO (2007). *Integrated chronic disease prevention and control*. www.who.int/chp/about/integrated_cd/en DP 16.06.2012.
- Witkowski D., Pietrusińska J., Szewczyk A. , Wójcik R. (2009). *Dziecko z cukrzycą w szkole i przedszkolu*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
- Woynarowska B (red.). (2010). *Uczniowie z chorobami przewlekłymi. Jak wspierać ich rozwój, zdrowie i edukację*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2010.
- Youniss J., Smollar J. (1985). *Adolescent relations with mothers, fathers, and friends*. Chicago – London: The University of Chicago Press.
- Woynarowska B., *Wpływ chorób przewlekłych na rozwój, zachowania i sytuację szkolną dzieci i młodzieży* [w:] B. Woynarowska (red.), *Uczniowie z chorobami przewlekłymi. Jak wspierać ich rozwój, zdrowie i edkację*, Warszawa 2010, s. 26-27.

Supporting the chronically ill child in the school environment

Summary

Within the social model of illness and disability special attention is paid towards creating for the disabled and ill children and adolescents the opportunity to participate freely and effectively in social activities. This appeals also to ill and disabled students. The number of them is increasing and this might be connected with high frequency of onsets of civilisation illnesses, such as psychiatric problems, obesity, diabetes and breathing problems. Growing number of illnesses can also be attributed – paradoxically – to the development of medicine that helps to survive these children who several years ago were “sentenced for death”: prematurely born children, children with neurological problems, children with severe illnesses or disabilities.

The aim of this paper is to present specific educational needs of students with major somatic problems who study in mainstream settings. Special needs of these children are recognised and addressed and a new model of pedagogical care for this group of students is presented. It stresses especially the significance of the ill students’ needs, especially as far as his/her peer relationships are concerned.

Keywords: *somatic illness, peers, special educational needs, support*

Część trzecia

Uczniowie zagrożeni niedostosowaniem i niedostosowani społecznie

Skuteczne rozwiązywanie problemów wychowawczych stojących przed współczesnym systemem wychowawczym wymaga podejścia całościowego. Warunki egzystencjalne, w których żyją współczesne rodziny mogą nie być optymalne rozwojowo. Do problemów będących udziałem uczniów i rodzin, wymagających od środowiska wychowawczego intensywnych działań wspierających, należy niedostosowanie społeczne i związane z nim: wykluczenie społeczne, demoralizacja, przestępczość, problemy alkoholowe, zaniedbania opiekuńcze itp.

Tomasz Wach w swoim artykule dobitnie argumentuje, że skuteczna pomoc świadczona na rzecz rozwoju młodych ludzi musi być starannie zaplanowana i przygotowana. Koniecznym warunkiem wstępnym jest tu przeprowadzona - poprawna metodologicznie i merytorycznie - diagnoza zasobów i obciążeń środowiskowych. Tej właśnie problematyce warto poświęcać dużo uwagi i prezentowany w książce fragment jest tym kwestiom poświęcony.

Tomasz Wach

Trudności wychowawcze w okresie adolescencji – diagnoza, oddziaływania, efekty

Streszczenie:

Artykuł zawiera analizę szeregu obszarów egzystencji ludzkiej związanych z „trudnościami wychowawczymi”. Omówienia zostały dokonane w kontekście jakości funkcjonowania szerszej rozumianego systemu edukacyjnego – poruszono problem pracy szkół, ale i placówek (wychowawczych i resocjalizacyjnych).

Wśród problemów szczegółowych związanych tematycznie z „trudnościami wychowawczymi” i omówionych w artykule, znalazły się: przemoc, kontakty ze środkami psychoaktywnymi, w tym z alkoholem, zaniedbania wychowawcze związane z obniżeniem jakości funkcjonowania rodzin.

Omówiono także wybrane metody oddziaływań wspierających rozwój osób i środowisk zagrożonych, ze szczególnym zwróceniem uwagi na możliwości tworzone przez systemową terapię pedagogiczną.

Całość analiz osadzono w kontekście myślenia systemowego – całościowo traktującego problemy. Oznacza to, że omówiono także elementy systemu prawnego, zwłaszcza, że część artykułu dotyczy sytuacji społeczno-prawnych nieletnich sprawców czynów zabronionych.

Artykuł zawiera także szereg rekomendacji metodycznych, dotyczących organizacji oddziaływań wychowawczych i resocjalizacyjnych wobec osób i środowisk wymagających wsparcia rozwojowego.

Słowa kluczowe: wychowanek, system oddziaływań wychowawczych, trudności wychowawcze, możliwości działania wychowawczego

Wprowadzenie

Wśród licznych problemów analizowanych przez środowisko wychowawcze, jeden zajmuje pozycję szczególną. Dotyczy efektywności oddziaływań wychowawczych adresowanych do tych osób i środowisk, które weszły w obszar *naruszeń norm społecznych*. Oczywiście „naruszanie norm” jest szeroką kategorią problemową, zawierającą zarówno przejawy zachowań dające się skorygować w toku bieżącej działalności wychowawczej, ale w zakresie znaczeniowym tego pojęcia znajdują się też zachowania „trudne”, w tym nawet przestępcze w typie gwałtownie przemocowym. Posługiwanie się pojęciem „naruszenia norm” wymaga więc jednoczesnego dookreślenia znaczeniowego.

W artykule niniejszym zostanie zwrócona uwaga na funkcjonowanie społeczne ludzi młodych, którzy negatywnymi zachowaniami znacząco obniżają swoje szanse wychowawcze. Proces wychowania jest tu traktowany relacyjnie, jako układ skomplikowanych zależności między wychowankiem i jego środowiskiem a wychowawcą reprezentującym system. Jeśli udział w nim ma w pełni służyć wychowankowi – powinien to być udział aktywny

i twórczy. Gdyby wystąpiły jakieś okoliczności utrudniające – uzyskiwane efekty nie będą pełne i funkcjonowanie społeczne wychowanka może się stawać szkodliwe dla niego samego, ale też oczywiście dla otoczenia.

Uwagi powyższe stanowią powtórzenie licznych sformułowań dotyczących procesu wychowania – obecnych w specjalistycznych opracowaniach z tego zakresu, ale w niniejszym artykule przywołano je celowo. Stało się tak w wyniku dostrzeżenia prób relatywizowania znaczenia takich celów wychowania jak: rozwój integralnej osobowości wychowanka, wzmacnianie spójności rodziny czy ukierunkowanie na wartości w postaci dobra wspólnego czy solidarności... Należy jednoznacznie wskazać na niebezpieczeństwa związane z odejściem od przejrzystych celów wychowania, co jest obecnie możliwe w niektórych kręgach, w wyniku przyjęcia np. opcji liberalnej, związanej m.in. z odejściem od ukierunkowania na wymienione wartości (co charakterystyczne mimo paradoksalnego używania sloganów z tymi wartościami związanych). Wyrażanie poglądu o występujących zagrożeniach dla wychowania i o konieczności przeciwstawienia się temu zjawisku wymaga jednocześnie zastrzeżenia, że nie chodzi bynajmniej o postulat powrotu do jakichś absolutnie i kategorycznie wymaganych jednolitych zasad, norm i celów wychowania. Przeciwnie – należy dopuszczać pewien zakres swobody w tym zakresie. Ale nie może to być „swoboda” dotycząca obszaru przyzwolenia na negację norm moralnych (w tym norm moralnych ogólnie ważnych w rodzaju „nie rób krzywdy”) i społecznych.

Współcześni wychowawcy skupieni w różnych instytucjach i rzeczywiście zatroskani o dobro wychowanka i rodziny, często stają w obliczu dylematu, dającego się przedstawić pytaniem: *Jakie jest usytuowanie „edukacji” w systemie wartości podopiecznego i jego rodziny, skoro funkcjonowanie tego podopiecznego narusza liczne nieraz zasady i normy współżycia?* Towarzyszy temu refleksja dotycząca jakości przystosowania człowieka do życia społecznego w sposób warunkujący sukces systemowy – zarówno indywidualny, jak i zbiorowy. W literaturze specjalistycznej obecny jest pogląd, że człowiek społecznie przystosowany jest gotowy przejawiać zachowania służące zaspokojeniu jego potrzeb osobistych, ale z uwzględnieniem pozytywnego zapotrzebowania społecznego (Spionek, 1975, 18). Uznając użyteczność tego poglądu łatwo jest wskazać, że zachowania trudne wychowawczo/zaburzone, będą utrudniać lub (w przypadku ich większego natężenia), wręcz uniemożliwiać osiągnięcie sukcesu wychowawczego.

Zwykle nie powinno być trudności z informowaniem wychowanków, które z ich zachowań są pozytywne, czyli dobrze służą rozwojowi indywidualnemu i społecznemu. Zdarza się jednak, że przejawiane przez podopiecznych zachowania nie są w porę i skutecznie korygowane. Może to być wynikiem wielu okoliczności, w tym m.in. związanych z poziomem współpracy międzyinstytucjonalnej i jakością przygotowania merytorycznego wychowawców/pracowników instytucji. Naturalnie, nie można zapomnieć o przejawianej przez rodziny wychowanków wychowalności, rozumianej jako gotowość do pozytywnego zareagowania na oferowane im oddziaływania wychowawcze. Dla pedagogów oczywiste jest, że jeśli wychowanek i jego środowisko nie otrzymają w porę informacji o szkodliwości niektórych zachowań – nieuchronnie dojdzie do eskalacji problemów i znacznie trudniej będzie można je korygować niż we wstępnych fazach wystąpienia.

Uczniowskie zachowania trudne a system wychowawczy

Stosowanie pojęć „trudności wychowawcze” czy „zachowania trudne”, wymaga więc sprecyzowania. W niniejszym artykule przedmiotem zainteresowania są:

- zachowania negatywnie eskalujące, nasilające się, co przy braku korekty wychowawczej może doprowadzić nawet do postaci antyspołecznej;
- zachowania trudno korygowalne w wyniku wystąpienia u wychowanków (i ich rodzin) niskiego poziomu wychowalności;
- zachowania godzące bezpośrednio w dobro drugiego człowieka, nawet na najmniejszym poziomie nasilenia (naturalnie chodzi także o zachowania przemocowe);
- zachowania negatywne, przejawiane na tle rówieśniczych grup podkulturowo dewiacyjnych.

Przyjęty zakres oznacza, że w treści artykułu nie znajdują się szersze odniesienia do zachowań dających się skorygować w toku bieżących standardowych oddziaływań wychowawczych. Sytuacje, gdy wychowawcy podejmują wysiłek związany z bieżącą korektą zachowań uczniowskich są codzienne i jest to wpisane w rzeczywistość np. szkół. Artykuł omawia więc zachowania niejako poważniejsze, mogące skutkować negatywnie w wymiarze społecznie szerszym (np. całej klasy szkolnej, placówki, wpływać na zmianę indywidualnie uznawanych systemów wartości wychowanków).

Znaczna część omawianych w artykule zachowań jest przedmiotem zainteresowania prawa. System norm prawnych dotyczących nieletnich i rodziny (prawo rodzinne i prawo dotyczące rodziny), jest złożony i składa się z wielu regulacji. Obecnie celowe jest przywołanie dwóch charakterystycznych dokumentów: *ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich* (Dz. U. 2010 Nr 33, poz. 178) i *kodeksu rodzinnego i opiekuńczego* (tekst jednolity, obowiązujący od 11 VII 2012: Dz. U. 2012 Nr 131, poz. 788).

Analiza licznych opracowań specjalistycznych, w także własna działalność diagnostyczna (zob. Wach, 2009), pozwalają na wskazanie, że w etiologii zachowań uznawanych za trudne wychowawczo, dostrzegalne jest występowanie charakterystycznych związków zależnościowych między dysfunkcjami rodziny, patologiami instytucji wspomagających a trudnościami wychowawczymi o charakterze eskalującym. Występują tu skomplikowane zależności o charakterze cyrkularnym i nie da się jednoznacznie wskazać linearnie rozumianych „przyczyn i skutków”. Efekty zaniedbań systemowych w dziedzinie wychowania młodzieży i wspierania rodzin, skorelowane z niskim poziomem pozytywnej kontroli społecznej, są z reguły trudne do wychowawczego opracowania. Stopień komplikacji sytuacji dodatkowo rośnie w przypadkach występowania obciążeń środowiskowych, związanych z ekskluzją społeczną, wyuczoną bezradnością czy kryminogennością.

Podkreślenia wymaga znaczenie dysfunkcji w obszarze wychowania rodzinnego. Szczególnie chodzi o rodzicielski wpływ modelujący zachowania adolescentów. Element ten występuje praktycznie w etiologii wszystkich przypadków zachowań trudnych i celowe jest zadanie ogólnie diagnozującego pytania o kompetencje społeczne rodzin/rodziców. Sprawa jest poważna, bo w świetle licznych analiz i doświadczeń, uzasadniona staje się teza mówiąca o tym, że dysfunkcje w tym obszarze nakazują zaliczyć rodzinę do kręgu wykluczonych społecznie, lub co najmniej takim stanem zagrożonych.

Do istotnych czynników zaburzających jakość społecznego funkcjonowania rodzin należy niestety zaliczyć także ubóstwo. Czynniki biedy nasila się w odniesieniu do licznych grup społecznych i uzasadnione jest podkreślanie konieczności podejmowania jakichś przedsięwzięć zaradczych. Mimo, że ubóstwo jest ludzkości znane i zostało szeroko opisane w literaturze (Holla, 2011, 122), to oczywiście konieczne jest analizowanie okoliczności współcześnie z nim związanych.

Ponieważ deficyty wychowawcze w rodzinach nie mają bynajmniej prostej etiologii i najczęściej są efektem działania wielu złożonych okoliczności, to zasadne jest pytanie o cechy skutecznych działań wychowawczo-korekcyjnych (wspierających), podejmowanych wobec tych środowisk. W świetle dostępnej wiedzy teoretycznej i praktycznej, możliwe jest wskazanie na taki katalog i warto dodać, że nie musi on być zbyt szeroki.

Podkreślając złożoność omawianej problematyki, za główną cechę podejmowanych czynności wychowawczych należy uznać usystematyzowanie. Oznacza to planowość podejmowanych działań, poprzedzonych prawidłową diagnozą. Powinny to być przedsięwzięcia zindywidualizowane wobec osób i ich wąskich środowisk (rodzin). Powinny być także nacechowane możliwością realizacyjną, co oznacza, że planować i wdrażać można tylko te z nich, które poddadzą się weryfikacji poprzez końcowe kryterium skuteczności, ale naturalnie ich projektowanie musi mieć solidne podłoże teoretyczne, wykorzystujące podejście interdyscyplinarne.

Działania wychowawcze podejmowane w sytuacjach trudności wychowawczych adolescentów mogą być dwojakie:

- mogą dotyczyć osób już naruszających normy, wtedy uzasadnione będzie nazwanie ich oddziaływaniami resocjalizacyjnymi;
- mogą być zorientowane na zapobieganie powstaniu niekorzystnych zjawisk i otrzymają nazwę oddziaływań profilaktycznych (Tomicka, 1998: 9).

Obszary profilaktyki i resocjalizacji powinny się uzupełniać. Współczesny młody odbiorca przekazów wychowawczych ma inne niż kiedyś cechy. Młodzież jest najczęściej elokwentna, przygotowana i gotowa do zadawania trudnych pytań, wykształcona technicznie/informatycznie w stopniu często wyższym niż opiekunowie – a to może przyprawić kłopotów prowadzącym, jeśli nie są dość starannie przygotowani.

Mówiąc o profilaktyce, często używa się tego określenia w stosunku do całej sfery wychowawczo-socjalizującej. Częściowo jest to zabieg uzasadniony, ale warto pokusić się o bardziej konkretne określenie problemu i najlepiej to zrobić na poziomie zoperacjonalizowanym. Analizując determinanty zachowań nieprawidłowych adolescentów, uzasadnione jest używanie określeń typu: profilaktyka przestępczości, uzależnień czy przemocy (opinie na te tematy wyrażali m. in.: B.T. Woronowicz, 1994; J. Kinney, G. Leaton, 1996; B. Habrat, 1994; W. Sztander, 1996; S. Brown, 1990; J. Wallace, 1989; A. Dodziuk, 1993; A. Dodziuk, W. Kamecki, 1994; E. Woydyłło, 1993; T.T. Gorski, M. Miller, 1995; J. Mellibruda, 1996; A. Marzec-Tarasińska, 1998; C. Cekiera, 1985; M. Jarosz, 1980; K. Frieske, R. Sobiech, 1987; M. Kusnitz, 1994). Bywa przecież tak, że szkodliwe społecznie przejawy zachowań wychowanków, jak: negacja szkoły, ucieczki z domów, niszczenie struktur rodzinnych, czy udział w podkulturze – co najczęściej wiąże się z dużą gotowością do zachowań przemocowych – są powiązane z np. tendencjami do uzależnienia od środków psychoaktywnych. Wtedy problemem dominującym staje się szerzej skontekstowany problem kontaktu ze środkami

psychoaktywnymi, nie zaś konkretny, niejako węższy przejaw zachowań, czyli np. ucieczka ze szkoły (choć i ta może w pewnych warunkach przyjąć rangę główną). Zdefiniowanie problemu dominującego ułatwia określenie problemów pochodnych i kolejności koniecznych działań wychowawczych, ale często nie jest możliwe jakieś jednoznaczne określenie rang znaczeniowych poszczególnych przejawów zachowań. Może wystąpić niejako odwrócenie kolejności i np. narkomania pojawi się dopiero na końcu łańcucha zdarzeń (czyli będzie obserwowana jako skutek – np. systemowej dysfunkcjonalności rodziny). W przypadku środków psychoaktywnych sprawa ma z reguły bardzo złożony charakter cyrkularny.

Analizując uwarunkowania skutecznych oddziaływań profilaktycznych wobec młodzieży, należy bezwzględnie odwoływać się do systemów wartości uznawanych przez ludzi w tym wieku. Konieczność taka wynika z faktu, że od szeregu już lat w środowisku psychologów, pedagogów i ogólnie osób zajmujących się wychowaniem, upowszechnił się tzw. *nowy model profilaktyki*. Zrezygnowano z nieskutecznych strategii awersyjnych, polegających na straszaniu (np. ojcem alkoholikiem, czy natychmiastową, dramatyczną utratą zdrowia). Okazało się, że uporczywe wmawianie młodzieży sentencji w rodzaju „*alkohol to twój wróg*”, bardzo często dawało skutki odwrotne od zamierzonych, niekiedy wręcz komiczne. Dawała o sobie znać powiązana z autonomizacją reaktancja psychologiczna i młodzież bywała skłonna do próbowania zachowań ryzykownych – niejako na przekór przekazom wychowawczym.

Rekomendując jako skuteczne tylko te przedsięwzięcia wychowawcze, które trwale odwołują się do systemów wartości uznawanych przez wychowanków, warto jednocześnie wyrazić pogląd o nieprawdziwości tezy o rzekomej anomii wśród młodzieży – w odniesieniu do całej tej warstwy społecznej. Młodzież nie jest pozbawiona kierunkowych wartości i celów życiowych – przeciwnie, uznaje ona wartości w rodzaju miłości czy dobra, ale ma szersze perspektywy rozwojowe niż osoby dorastające w innych realiach egzystencjalnych i być może ten element powoduje występowanie nieporozumień. Przykładowo – analizując systemy wartości młodzieży, dostrzega się jak istotne miejsce zajmuje w nich „*wolność*”. Od m.in. tej kategorii wychodzi się przy konstruowaniu dobrych programów profilaktycznych. Odbywa się to przy pełnym poszanowaniu osoby ludzkiej, jej prawa do autonomii.

W przedsięwzięciach profilaktycznych nie może zabraknąć uwzględnienia trzech podstawowych środowisk, tj.: rodziców, wychowawców-nauczycieli i samej młodzieży. Zachodzi tu potrzeba działania komplementarnego.

Wśród wartości użytecznych dla profilaktyki, oprócz wymienionej wolności, wymienić należy także: prawdę, naturalność uczuć (w tym miłość), bliskość, czystość (moralną, ale także ekologiczną), sprawność (zarówno umysłową jak i fizyczną).

Niestety, wiele z tych wartości w programach placówek wychowawczych (w tym szkół), jest pomijanych lub niedocenianych. A tymczasem naturalność uczuć, czy bliskość są w profilaktyce wprost nieocenione...

W proponowanym katalogu cech skutecznych strategii profilaktycznych nie może zabraknąć *dopuszczenia młodzieży do głosu*¹. Raczej nie ma uzasadnienia by przyjąć, że młodzież pozytywnie zareaguje na pogadanki, odczyty czy prelekcje, które nie są uzupełnione dyskusjami. Młodzież chętnie rozmawia z dorosłymi o picciu, przestępczości, czy agresji. Mimo to pije, popełnia czyny przestępcze, bywa też agresywna. Wychowankowie są z reguły

¹ Na problem ten ogólnie zwracał uwagę m. in. J. Mellibruda (zob. listę rekomendowanych wyżej opracowań).

bystrych obserwatorami życia i dla prowadzących zajęcia wychowawcze/profilaktyczne ogromnym wyzwaniem jest sytuacja, gdy uczestnicy mówią, że przecież dorośli robią to samo. Dlaczego więc zabraniają takich zachowań młodym? To właśnie między innymi z tego powodu dorośli nie zawsze są dobrymi przekazicielami wartościowych treści. Z dużym zadowoleniem należy więc przyjmować inicjatywy włączające młodzież do działań na rzecz swoich rówieśników i promujących zdrowy tryb życia fizycznego i duchowego (mowa o ruchach katolickich, także harcerstwie, ruchu „oazowym” itd.).

Dbłość o profesjonalną profilaktykę wymaga dostrzeżenia znaczenia treści realizowanych programów. Warto pamiętać by znalazł się w nich element dotyczący nauki konstruktywnego odmawiania, czyli dokonywania autonomicznego wyboru, niezależnie od silnych nieraz rówieśniczych nacisków na negatywne zachowania konformistyczne. W sytuacji ekspozycji społecznej wobec grupy, podejmowanie negatywnych dla siebie decyzji jest bardzo możliwe. Młodzież na ogół nie ma dużej gotowości do odmawiania, wszak naraziłoby to ją na możliwe drwiny, obniżenie wartości w oczach grupy, czy spowodowało nawet usunięcie z niej – zgodnie ze znanym mechanizmem sankcji społecznych. Niektóre „dokuczliwe” rodzaje zachowań, w tym kojarzonych z przestępczością – jak np. wandalizm, są domeną grup rówieśniczych, których członkowie starają się w ten sposób utrwalić swoją szkodliwą przynależność. Stwierdzono jednak, że nie wszyscy uczestnicy takich zajęć są jednakowo aktywni, mimo, że sprawowane przywództwo nieformalne często wymusza jednak konformizm i powstaje wrażenie, że negatywnie szkodliwa jest cała grupa. Podobnie dzieje się w sprawach narkotyków („jeśli wszyscy palą a ty jeden nie chcesz, to znaczy, że nie pasujesz do tej grupy i na pewno jesteś jakimś słabeuszem”). Ten szkodliwy mechanizm można dość skutecznie zniwelować pokazując jego przebieg, skutki i sposoby zaradcze. Pomagają tu techniki asertywne i bazowanie na wspomnianej wolności. Wszak człowiek wolny może wybierać, więc jeśli „jestem wolny to wybieram i np. unikam kontaktów z towarzystwem dla mnie szkodliwym”.

Koniecznym elementem systemowo realizowanych działań profilaktycznych jest pedagogizacja rodziców, wykazywanie im, że dzieci także doświadczają sytuacji trudnych, związanych z wpływem grupy. Zdarza się, że to właśnie mechanizm grupowy jest pomocny, wszak grupa rówieśnicza nie musi być podkulturowa, czyli destrukcyjna. Jeśli wychowanek jest członkiem jakiejś wartościowej społeczności, z pewnością będzie mu łatwiej dokonywać rozsądnych wyborów i zachowania szkodliwego nie przejawiać.

Warto spojrzeć na profilaktykę jako na humanitarny i ogólnie dość tani sposób znacznego niwelowania zagrożeń związanych z negatywnymi zjawiskami, możliwymi do wystąpienia w wymiarach szkodliwych społecznie. Nie jest to jednak działalność pozbawiona wątpliwości. Oto jedna z nich, dotycząca środków psychoaktywnych, w tym alkoholu: „informować młodzież o skutkach np. picia alkoholu, czy nie?” Jeśli uczestnicy programu odbiorą informacje jako tendencyjnie negatywne – mogą zareagować ciekawością i podjąć próbę zweryfikowania: „szkodzi czy nie, aby się przekonać, trzeba spróbować”. Materiały edukacyjne, w postaci plakatów, czy zdjęć, pokazujące np. spustoszenie wywołane alkoholem, mogą wywołać niezrozumienie, a nawet niechęć i drwinę. Podobnie z przemocą. W stosunku do młodzieży bardzo ryzykowne jest odnoszenie się do kategorii zdrowie w sensie np. „nie pij, bo to prowadzi do choroby”. W młodym wieku kategoria zdrowia nie jest w pełni uświadamiana, bo zdrowie po prostu „się ma”. Wszelkie obrazy awersyjne, pokazujące negatywne skutki zdrowotne, młodzież może potraktować jako element chorego świata dorosłych.

W przypadku profilaktyki uzależnień pojawia się następny, bardzo poważny i niejednolicie w środowisku społecznym rozwiązany problem. Wiąże się on z pytaniem, czy propagować abstynencję, czy raczej racjonalizować kontakt ze środkami. Problem ten nabiera dodatkowego znaczenia w sytuacji, gdy obecne są głosy dotyczące podziału narkotyków na tzw. twarde i miękkie – tak, jakby była jakaś różnica w psychologicznym mechanizmie, prowadzącym do uzależnienia się od nich. Pojawiają się także głosy propagujące dostęp do substancji chemicznych w myśl fałszywej troski o zapewnienie „wolności”. A przecież mechanizm generujący zespół uzależnienia psychicznego jest identyczny w przypadku wszystkich środków, substancji i sytuacji – a różnice pomiędzy środkami, substancjami i sytuacjami zachodzą wyłącznie w ich bezpośrednim działaniu fizycznym. Niestety, mimo, że prawidłowość ta jest znana, jednak pojawiają się głosy dotyczące liberalizacji podejścia do narkotyków. Owszem, część z nich dotyczy świata dorosłych (np. wzorem alkoholu zalegalizować marihuanę dla dorosłych), ale są to opinie niepokojące i należy wyraźnie wskazać na ich ewidentną szkodliwość.

Wydaje się zresztą, że w programach profilaktycznych nie dość mocno różnicuje się świat dorosłych od świata młodzieży – świata rozwijających się osobowości. *Co się przykładowo stanie po zezwoleniu na legalny obrót wybranymi środkami narkotycznymi?* Będziemy mieli kolejny obszar ryzyka społecznego i niezadowoloną młodzież, która łatwo uzna, że dorośli znów sobie coś „załatwili”. Warto podkreślić znaczenie poważnego traktowania adolescentów – jako części dorosłego świata. Od jakości dzisiejszych oddziaływań wychowawczych, zależy kształt przyszłego społeczeństwa. Argument, którym się często szermuje przy forsowaniu poglądów liberalnych, dotyczy patologicznego elementu życia, związany jest z powszechnym naruszeniem zakazu sprzedaży alkoholu młodzieży (*skoro już i tak mogą kupić, to im pozwólmy*). Należy wyraźnie stwierdzić, że mimo powszechności łamania prawa nie można z tego patologicznego stanu czynić normy – a więc legalizować kolejnych środków psychoaktywnych. Warto przy tej okazji odnieść się do jednoznacznie negatywnych (mimo wstępnych opinii pozytywnych), doświadczeń krajów które zalegalizowały dostęp do środków psychoaktywnych. Chodzi przy tym o rzetelne informacje naukowe, nie zaś potocznie wyrażane opinie. Mowa przykładowo o doświadczeniach Holandii, Portugalii, także stanu Kalifornia. Owszem, występują w tych miejscach grupy osób zadowolonych z liberalizacji, ale rzetelna naukowa ocena systemowych skutków społecznych i jednostkowych zupełnie nie uzasadnia takich „zachwyków”. Straty ponoszone przez systemy społeczne tych krajów są bowiem poważne i potęgują się. Przy czym odwrócenie sytuacji, poprzez m.in. powrót do reglamentacji dostępu, jest niezwykle trudny.

Rozpatrując te dylematy warto pamiętać, że od poglądów liberalnych, co najmniej częściowo pozwalających na dostęp do środków, bardzo blisko do stwierdzenia, że jednak są jakieś bezpieczne dawki alkoholu, lub innych środków psychoaktywnych. A tymczasem pogląd taki jest fałszywy. Dawek bezpiecznych nie ma, każda może przynieść szkody. Na tym polega istota „psychoaktywności” substancji. Jednocześnie w pełni uprawniony jest pogląd, że dorośli o spójnej konstrukcji osobowościowej, umieją sami ocenić ilość zażywanego środka. Nie niweluje to całkowicie zagrożeń, ale je znacznie racjonalizuje. Tu właśnie leży różnica między dorosłą strukturą osobowościową a niedojrzałym wychowankiem. W przypadku niedojrzałych, młodzieżowych osobowości, zdolność do racjonalnej oceny jest niewykształcona i każda dawka, każdego środka jest zdecydowanym zagrożeniem.

Sednem programów profilaktycznych powinno więc być pokazywanie młodzieży, że występują wyraźne różnice społeczne i psychologiczne ze światem dorosłych. W jednym z programów profilaktyki alkoholowej używano stwierdzenia: „*nie możesz pić, bo nie jesteś dorosły według prawa*”. Okazało się, że było to przyjmowane poważnie. Filozofia odpowiedzialnych decyzji jest konstruktywną odpowiedzią na strategię awersyjną. Nie ma sensu wymagać rzeczy niemożliwych, w warunkach polskich absolutna większość młodzieży zdobędzie doświadczenia alkoholowe, a znaczna część – narkotykowe. Z problemem przemocy zetkną się wszyscy jako świadkowie, a pewna część zostanie ofiarami. Udawanie, że jest inaczej nie ma uzasadnienia. Jedyna uprawniona i odpowiedzialna decyzja w sprawie narkotyków brzmi: „*nie biorę*” i tego należy młodzieży uczyć.

Warto w tym miejscu poruszyć kwestię różnic pomiędzy grupami młodzieży. Wszak nie jest ona jednolita w swojej zbiorowości. Charakter poszczególnych środowisk wymusza indywidualizowanie oddziaływań, w sposób dostosowany do specyfiki danej grupy. O ile można spokojnie przyjąć, że w polskim/europejskim kręgu kulturowym kontekst alkoholowy jest powszechny, to już w przypadku innych środków psychoaktywnych (w tym narkotyków), tak nie jest. Są obszary życia społecznego, gdzie narkotyki nie docierają. O alkoholu tak powiedzieć nie można. Należy więc pamiętać o ważnym wymogu, dotyczącym realizowanych programów – o *niewzbudzaniu sensacji*. Oznacza to wręcz zakaz dostarczania odbiorcom treści instrumentalnie edukacyjnych na temat środków psychoaktywnych – przykładowo związanych z technologią produkcji, cenami, dostępnością. Tego robić nie wolno, wszak może to przynieść skutek odwrotny do zamierzonego, w postaci chęci eksperymentowania (wymieniona już wyżej reaktancja psychologiczna). Błędem byłoby więc mówić o narkotykach w małej wiejskiej szkole, gdzie nie było do tej pory incydentów związanych z „braniem”. Natomiast już w klasie gimnazjalnej dużego miasta, co samo w sobie stanowi okoliczności wymagające, gdzie były przypadki kontaktu ze środkami szkodliwymi, można posunąć się w swoich oddziaływaniach dalej, wszak mamy wręcz pewność, że skoro część uczniów w klasie wie, to wiedzą także inni. Jednak i tu spotkania z młodzieżą powinny być poprzedzone staranną diagnozą stanu wiedzy i analizą socjometryczną klasy/grupy odbiorców. Może to mieć formę klasycznych badań socjometrycznych – ważne, by zachować poprawną metodologię, uprawniającą do rzetelnego wnioskowania. Należy też przeprowadzić diagnozę kompetencji wychowawczych rodziców uczniów z takiej klasy/grupy. Wszak to rodzice stają się istotnym elementem działań, tworzą też ważne tło społeczne.

Cel niniejszego artykułu skłania do określenia systemowej charakterystyki skutecznych programów profilaktycznych. W świetle dostępnej wiedzy specjalistycznej uprawniony jest pogląd, że zarówno przedsięwzięcia związane z problematyką alkoholową, narkotykową, jak i przemocową (przestępczości), dadzą się w pewien sposób skategoryzować.

I tak, po pierwsze występują programy adresowane do pojedynczych osób. Ich główne cele to:

- dostarczenie obiektywnie sprawdzalnych informacji na temat środków psychoaktywnych, mechanizmów psychospołecznych uzależnień i ogólnie konsekwencji zachowań nieakceptowanych,
- zmiana przekonań młodzieży w tych sprawach,
- praca z osobami, u których już wystąpiły przejawy zachowań aspołecznych (wagary, ucieczki z domu) i antyspołecznych (czyny zabronione, przemoc),
- racjonalizowanie poglądów w rodzaju „mnie to nie dotyczy”,

- uczenie zachowań w sytuacjach emocjonalnych (np. w sytuacji wyeksponowania społecznego),
- pokazywanie racjonalnych dróg zaspokajania potrzeb życiowych, konstruowania planów życiowych.

Następna grupa programów adresowana jest do szerszych grup rówieśniczych, w tym klas szkolnych i grup wychowawczych w placówkach opiekuńczych. Oprócz wymienionych wyżej, programy aktualnie omawiane mają dodatkowe cechy (cele):

- wspieranie środowisk i ruchów, których uczestnicy preferują zdrowy tryb życia;
- edukacji grup i częściowo ich liderów,
- organizowanie kontaktów z osobami, mogącymi stać się dobrym przykładem życia,
- trenowanie umiejętności radzenia sobie w grupie, w tym przeciwstawianie się naciskom konformistycznym w sytuacjach społecznie negatywnych.

Ostatnia z omawianych grup programów dotyczy także rodziców. Ich realizacja uwzględnia kolejne cele:

- dostarczanie informacji o środkach (w sposób dostosowany do możliwości percepcyjnych dorosłych),
- uczenie tzw. „domowej profilaktyki”,
- tworzenie rodzicielskich grup wsparcia (dla rodziców dzieci bardziej zagrożonych lub już przejawiających zachowania nieakceptowane).

Dokonując częściowego podsumowania, można wskazać na kilka wspólnych cech przedsięwzięć programowych, bez wydzielania, o jaki rodzaj profilaktyki szczegółowej chodzi. Zbytne dzielenie/specjalizowanie takich przedsięwzięć byłoby niewłaściwe, chodzi o zespół oddziaływań uczących stosunku do pozytywnego życia i wartości.

Takie wspólne cechy to:

- w programach należy przekazywać informację, że nie ma żadnych bezpiecznych dawek środków psychoaktywnych, a polskie prawo zabrania podawania alkoholu osobom poniżej 18 lat,
- nie należy straszyć skutkami negatywnych zachowań (unikanie strategii awersyjnych), choć pokazywanie np. racjonalnej odpowiedzialności prawnej za przejawiane zachowania, jest jak najbardziej na miejscu,
- nie dostarczać żadnych informacji o wytwarzaniu, cenach, dostępności środków psychoaktywnych,
- zadbać, by koordynatorem merytorycznym programu był zawsze specjalista: psycholog, pedagog, socjolog – obecność wyłącznie trzeźwiejącego alkoholika, lub osoby będącej we własnej terapii uzależnienia, nie wystarczy,
- uwzględniać element budowania pozytywnych relacji międzyludzkich,
- nie wzbudzać sensacji przez zbytne ubarwianie (sensacyjność) zajęć,
- dopuszczać możliwość wymiany poglądów,
- wskazywać, że każde łamanie prawa jest naganne, nie ma sytuacji usprawiedliwiającej.

Problematyka współczesnych oddziaływań profilaktycznych jest złożona. Nie ma technologii gotowych, możliwych do zastosowania w każdych warunkach – uniwersalnych. Nowoczesne programy tworzone są jako odpowiedź na konkretne potrzeby konkretnego środowiska. Stąd wielokrotnie wcześniej wymieniany wymóg dokonania diagnozy wejściowej sytuacji (zob. Pacewicz, 1992). Zakres niniejszych analiz upoważnia do wyjścia naprzeciw

zapotrzebowaniu środowiska nauczycieli/wychowawców praktycznie realizujących wybrane strategie profilaktyczne i podania konkretnych wskazówek, pomocnych przy tej aktywności.

Tak więc każdy program wychowawczy czy profilaktyczny, powinien uwzględniać następujące zasady (Piotrowski, Zajączkowski, 2003: 23):

- a) zajęcia powinny być prowadzone metodami aktywizującymi,
- b) rozpoczynając realizację programu należy ustalić normy obowiązujące przez cały czas trwania zajęć – omówić należy:
 - gwarancje bezpieczeństwa dla uczestników (fizyczne i psychiczne), dotyczące
 - zakazu używania siły, presji i przemocy, oraz związane z bezpieczeństwem informacyjnym,
 - akceptację bliskich kontaktów nauczyciela z uczniami,
 - wspólne ćwiczenia wykonywane przez uczniów i nauczyciela,
 - udzielanie sobie wzajemnego wsparcia przez członków klasy/grupy;
- c) zajęcia nie mogą kumulować dużej ilości zagadnień, powinny pozwalać na przemyślenia;
- d) prowadzący musi dokładnie znać swoje ograniczenia interpersonalne;
- e) w czasie zajęć nie należy dokonywać prostego oceniania wypowiedzi uczestników;
- f) aktywność nauczyciela powinna polegać głównie na inicjowaniu pewnych działań (wypowiedzi);
- g) należy zwracać uwagę na uczniów mniej aktywnych i „kontestujących”.

Uznaje się powszechnie, że efektywność przedsięwzięć profilaktycznych znacznie rośnie, gdy odpowiednie przekazy kierowane są także do środowiska rodzicielskiego (Łuczyński, 2008: 87). Są ogólnie dwa sposoby włączenia rodziców do pracy. Po pierwsze można to zrobić za pośrednictwem samych dzieci. Można też to uczynić bezpośrednio – np. w czasie zebrania z rodzicami. Wydaje się, że obie formy mają wiele zalet i warto je rekomendować. Rodzice powinni wiedzieć, że powstał zamiar realizacji przedsięwzięcia, a ich dzieci będą uczestnikami. Niektóre informacje udzielane przez nauczycieli, mogą być związane z zagadnieniami uważanymi za trudne, dotyczące np. narkotyków czy przestępczości. Należy pokazać rodzicom, że realizator programu jest osobą kompetentną.

W czasie spotkań z rodzicami należy wykazywać im ich rolę, czyli włączyć strategię tzw. *domowej profilaktyki*. Ogromną rolę odgrywa klimat spotkania, powinien być bardziej bezpośredni niż sztywny. Uczniowie powinni mieć pełną świadomość, że ich rodzice wiedzą o całym zamiarze i, że będą nauczyciela wspierać. Najlepiej byłoby, gdyby uczniowie słyszeli podobne w treści komentarze zarówno od nauczycieli, jak i od własnych rodziców. Powoduje to poczucie wspólnoty pojęciowej, czyli stan przeciwstawny do dysonansu poznawczego. Jakikolwiek relatywizowanie lub inne osłabianie wypowiedzi nauczyciela przez rodziców, znacznie osłabia znaczenia takiego przekazu. Przyjęcie określonej wyżej formuły wymaga wprawdzie wiele pracy i przygotowań, lecz daje pozytywne efekty i oczywiście mnóstwo satysfakcji pedagogicznej².

² Wskazując zalety przedsięwzięć profilaktycznych, warto odnieść się do konkretów. Oto lista wybranych programów profilaktycznych realizowanych w kraju. Przedsięwzięcia te zasługują na rekomendację ze względu na swoją poprawność merytoryczną, oraz na możliwość zaadaptowania każdego z nich do praktycznie każdych warunków szkolnych/placówkowych. Wspólną cechą tych programów jest to, że były wręcz powszechnie realizowane w licznych szkołach i placówkach. Są to więc przedsięwzięcia sprawdzone (np. program „*Drugi Elementarz*” był realizowany w ponad 3 tys.

W realizowanych programach profilaktycznych należy doceniać treści, które pokazują jak unikać sytuacji zagrażających w postaci: toksycznych relacji i kontaktów społecznych czy zachowań szkodzących zdrowiu. Należy do nich także element psychoedukacji mówiący o unikaniu wiktyimizacji. Chodzi o zagrożenie przestępczością w typie głównie gwałtownym (np. pobicia, rozboje, wymuszenia). Poruszane zagadnienie jest trudne, gdyż nie ma gotowych i jednoznacznie pewnych wskazań jak nie paść ofiarą przestępstwa. Jednak pokazując szersze konteksty społeczne, także sytuacyjne, można ludziom pomóc zachować bezpieczeństwo. Jest to trudny obszar problemowy, a jego aktualność jest niestety duża. Wśród wskazówek programowych wypowiedzianych przy takiej okazji, niektóre wypracowano na podstawie badań kryminologicznych – sformułowane w postaci skonkretyzowanych zaleceń mogą brzmieć następująco³:

- zdobądź wiedzę czym jest przestępstwo, nie unikaj tego tematu, ciebie to także dotyczy,
- zrozum, że nie ma sztywnych reguł, których przestrzegają sprawcy,
- masz prawo przebywać tam, gdzie chcesz, ale zrozum, że są okoliczności zdecydowanie niebezpieczne (puste ulice, parki, późna pora itd.),
- jeśli jesteś rodzicem, myśl o swoim dziecku (gdzie aktualnie jest, z kim i co robi),
- spróbuj porozmawiać z kimś o swoim bezpieczeństwie, dobre rady mądrych ludzi bywają cenne,
- nie wierz w potęgę różnych środków obronnych (broni), to może być zawodne i nie gwarantuje ci bezpieczeństwa,
- pamiętaj, że twoje nawet wysokie kompetencje społeczne w dziedzinie nawiązywania pozytywnych kontaktów, mogą okazać się nieprzydatne przy agresywnych i np. pijanych sprawcach,
- spróbuj sobie wyobrazić swoje zachowanie w sytuacji realnego zagrożenia,
- pamiętaj, że życie jest cenniejsze od wartości w rodzaju portfela czy kurtki,
- w sytuacji zagrożenia uciekaj, walka to ostateczność.

szkół i placówek w Polsce. Zainteresowani mogą znaleźć pełne informacje na stronach www – po wpisaniu nazwy danego programu):

- „*Drugii elementarz*”, czyli program siedmiu kroków. Opracowany przez Państwową Agencję Rozwiązywania Problemów Alkoholowych, adresowany głównie do uczniów gimnazjów i ich środowisk;
- „*Jak żyć z ludźmi*”, to polska wersja australijskiego programu, zaadaptowana przez A. Kobiałkę. Przeznaczony do realizacji w gimnazjach i szkołach średnich;
- „*Dziękuję – NIE*” to program przeznaczony dla uczniów gimnazjów. Opracowany przez zespół: S. Mieszalski, M. Szymański, E. Sobczyk;
- „*Spójrz inaczej*” jest programem profilaktyczno-wychowawczym, którego autorami są: A. Kołodziejczyk, E. Czerniewska, T. Kołodziejczyk. Jedna z trzech jego części jest przeznaczona dla gimnazjalistów;
- „*Spójrz inaczej na agresję*” to uzupełnienie przedsięwzięcia poprzedniego. Adresowany dla uczniów starszych klas szkół podstawowych i gimnazjalistów;
- „*Tak czy nie*” W. Skrzypczyka, jest programem z zakresu profilaktyki uzależnień, przeznaczonym dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych;
- „*NOE*”, to program autorstwa K. Wojcieszka, przeznaczony jako wstęp do innych programów profilaktycznych;
- „*Nasze Spotkania*” autorstwa M. Król-Fijewskiej i P. Fijewskiego, może być wykorzystywany do pracy z liderami szkolnymi;
- „*Zanim spróbujesz*” to program psychoedukacyjny opracowany przez zespół w składzie: Z. Jakubowska, Z. Sobolewska i A. Pacewicz. Dostosowany do specyfiki gimnazjów oraz dla uczniów starszych;
- „*Odczuwaj, ufaj, mów*” to program psychoedukacyjny dla młodzieży poszukującej wsparcia w związku z problemami występującymi w ich rodzinach (uzależnienia).

³ Sformułowano z wykorzystaniem rekomendacji Komendy Głównej Policji (kgp.gov.pl)..

Taki lub podobnie sformułowany zestaw „rad” może być pomocny dla osób nie mających praktyki w bezpośrednich kontaktach ze sprawcami przestępstw, a takich ludzi jest przecież większość. Uzasadnione jest oczekiwanie, że rekomendacje powyższe mogą być przydatne także dla środowiska młodzieżowego⁴.

Zagadnienia omawiane w niniejszym artykule mogą dotyczyć realiów szkolnictwa otwartego, ale także placówek wychowawczych dla młodzieży i nieletnich. Rozpatrując możliwe strategie korekcyjne, w tym profilaktyczne, realizowane wobec podopiecznych (i ich rodzin) takich instytucji, warto podkreślić, że podobny zestaw spostrzeżeń, rad, czy zaleceń, można sformułować w stosunku do systemów wychowawczych wszystkich rodzajów placówek: otwartych (w tym szkół powszechnych), wychowawczych, nawet poprawczych.

Odnosząc się do realiów placówek opiekuńczo-wychowawczych, wychowawczych czy resocjalizacyjnych⁵, możliwe jest zaproponowanie całościowego zestawu oddziaływań – programów.

Prezentację otworzy opis propozycji oddziaływań wobec podopiecznych przebywających w placówkach wychowawczych (i resocjalizacyjnych) krótko, nowo umieszczonych, nie mających jeszcze szerszych doświadczeń z takimi realiami. Praktyka wykazuje, że w takiej sytuacji (stan krótko po umieszczeniu) są oni podatni na szereg przemyślanych oddziaływań wychowawczo-korekcyjnych. Część ta może przybrać nazwę *Socjokorekcyjnego Programu Oddziaływań* (SPO) i zawierać następujące założenia (zob. Bloch, Moniuk, Wach, 2002).

Kierunkowe zasady pracy z wychowankami:

- jawności oddziaływań (diagnostycznych, prognostycznych, wychowawczych, socjoterapeutycznych),
- angażowania wszelkich możliwych środowisk dotyczących nieletnich, szczególnie ich rodzin,
- pełnej indywidualizacji wszystkich oddziaływań resocjalizacyjnych.

Cele systemowe podejmowanych działań:

- wszechstronne poznanie genezy zachowań nieprawidłowych, z operacyjnym wskazaniem czynników je powodujących,
- profesjonalizacja pedagogiczna przypadku wychowanka/nieletniego,
- uzyskanie pełnej współpracy ogółu pracowników pedagogicznych, kierowanych przez wychowawcę patronującego (w ramach systemu patronatu indywidualnego), co pozwoli zbudować klimat socjoterapeutyczny,
- jak najszybsze opracowanie *indywidualnego programu oddziaływań/resocjalizacji* (IPO/R) wobec nieletniego, zawierającego konkluzję z diagnozy, oraz propozycje operacyjne działań korekcyjnych ze wskazaniem mocnych i słabych stron – np. na zasadzie analizy SWOT,
- stała ocena uzyskiwanych wyników i pełne wdrożenie systemu ekonomii punktowej.

⁴ W środowisku występują próby wdrażania specjalistycznych programów za zakresu profilaktyki przestępczości. Przykładem jest program „Przestroga” inicjowany przy udziale ZK w Chełmie.

⁵ Także instytucji tworzonych na podstawie ustawy z dnia 9.VI.2011 o *wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej* (Dz. U. 2011.149.887).

Etapy budowania (realizowania) programu:

- a) wstępno-informacyjny:
 - dostarczenie informacji o warunkach pobytu w placówce, opis miejsca nieletniego w systemie,
 - przedstawienie możliwych rodzajów zachowań nieletniego i konsekwencji z tym związanych,
 - inicjacja kontaktów ze środowiskiem życia nieletniego;
- b) wstępno-korekcyjny:
 - opracowanie podstawowych założeń do IPR (Indywidualnego Projektu Resocjalizacji),
 - wstępne opracowanie kontraktu wychowawczego z nieletnim,
 - umieszczenie nieletniego w systemie ekonomii punktowej;
- c) właściwy:
 - pełne wdrożenie kontraktu wychowawczego,
 - początki zajęć socjoterapeutycznych indywidualnych i grupowych, głównie polegających na udrożnieniu systemu komunikacji,
 - pełne wykorzystywanie zasady ekonomii punktowej;
- d) zaawansowany:
 - włączenie do oddziaływań rodziny nieletniego (lub opiekunów),
 - wyznaczanie nieletniemu zaawansowanych zadań edukacyjnych, związanych z wyrównywaniem braków szkolnych, pomoc we włączaniu się do świata kulturowego,
 - udział w zaawansowanych zajęciach socjoterapeutycznych, prowadzących do konkluzji w rodzaju np. wnioskania moralnego,
 - projektowanie powrotu nieletniego do środowiska otwartego (wstępne usamodzielnianie);
- e) końcowy:
 - podsumowanie wyników kontraktu wychowawczego,
 - umieszczenie nieletniego w systemie środowiskowym, przedłużanie udziału w grupach socjoterapeutycznych w warunkach otwartych.

Uwagi końcowe:

- program musi posiadać koordynatora w osobie wychowawcy patronującego,
- powinien być stale monitorowany,
- jego kryteria muszą być jawne i jednakowe dla wszystkich wychowanków/nieletnich,
- należy posiłkować się zespołem wychowawczym przy omawianiu niektórych aspektów funkcjonowania nieletniego, oznacza to powołanie „zespołów klinicznych”,
- warunkiem inicjacji programu jest przyjęcie propozycji przez nieletniego, oraz zaprzestanie łamania prawa we wszelkich postaciach.

Prezentowana propozycja jest wymagająca organizacyjnie i koncepcyjnie, ale tworzy realne szanse powodzenia. Oczywiście wymaga też jednolitego systemu oddziaływań w skali danej placówki, co wcale nie jest powszechne i łatwe do uzyskania. Jest to jednocześnie propozycja weryfikowalna i porównywalna poziomo, czyli możliwe jest dokonywanie naukowych analiz i wnioskanie o skuteczności poszczególnych elementów.

Stosując opisany schemat oddziaływań resocjalizacyjnych, ujętych w postaci SPO, można zaproponować zestaw szczegółowych oddziaływań wychowawczych, również opracowanych i zaproponowanych w postaci specjalnych programów.

Istotnym elementem tego zestawu staje się *Edukacja Społeczno-Prawna* (ESP) (Wysociki, 1996). Trafiający do placówek opiekuńczych i wychowawczych/resocjalizacyjnych podopieczni, są najczęściej w złożonej sytuacji społeczno-prawnej. Po pierwsze zostają oderwani ze swoich środowisk domowych, po drugie mówi się im, że umieszczenie jest skutkiem ich zachowań, po trzecie niezbyt często mają konkretne i realne perspektywy życiowe. Każdy wychowanek musi zostać „opracowany” diagnostycznie, co umożliwi zainicjowanie zestawu oddziaływań wychowawczych. Należy to zrobić w sposób w pełni szanujący osobowość nieletniego i tak, by opracowywane propozycje były zgodne z oczekiwaniami społecznymi. Stan wiedzy wychowanków na swój temat jest najczęściej słaby – potoczny, na pewno nie nosi cechy rzetelności. Stąd pojawiające się u nich wypowiedzi w typie negującym wszelkie oddziaływania instytucji wychowawczych, ale także (może szczególnie) sądu, policji, czy innych instytucji związanych z wymiarem sprawiedliwości. Proces resocjalizacji powinien ten stan zmieniać, a jednym z elementów takiej zmiany jest dostarczenie podopiecznym rzetelnej wiedzy prawnej na temat ich sytuacji, konsekwencji stanu obecnego na tle zachowań przeszłych oraz ogólnie wymiaru sprawiedliwości. W świetle tych spostrzeżeń można wskazać, że edukacja społeczno-prawna powinna być treścią także programów wychowawczych, realizowanych w placówkach otwartych.

Następnym elementem prezentowanego zestawu, jest *Program Zapobiegania Uzależnieniom* (PZU). W tym miejscu warto wypowiedzieć specjalny komentarz. Otóż z analizy sytuacji społecznej wychowanków placówek, w tym nieletnich, umieszczanych w schroniskach dla nieletnich wynika, że blisko 100% z nich (sic!) ma nasilony problem alkoholowy, a około 60% związanych z używaniem środków psychoaktywnych innych niż alkohol i bynajmniej nie chodzi tylko o produkty tytoniowe. Jest to więc problem niezwykle poważny⁶. Oczywiście nie chodzi o osoby z formalną diagnozą zespołu uzależnienia. Mowa tu o *składowej społecznej zespołu uzależnienia*, czyli o jednym z istotnych elementów „pełnego” zespołu uzależnienia od środków psychoaktywnych. Przejawia się ona (*składowa...*) tym, że nieletni wszelkie kontakty społeczne realizuje „w kontekście” alkoholu lub innego środka. Ma np. kontakty tylko z rówieśnikami obarczonymi problemem alkoholowym. Z czasem, staje się to poważnym problemem prowadzącym do uzależnienia, jednak wobec osób w wieku 13-18 lat (praktyka mówi, że w takim głównie wieku są nieletni podopieczni placówek), unika się stawiania diagnoz w typie przesądającym, więc mówiących o zespole uzależnienia, raczej mówi się o „tendencjach...”, „picciu szkodliwym” itd. Nie zmienia to w żaden sposób sytuacji, która jest bardzo poważna. Brak profesjonalnych oddziaływań wobec zachowań związanych z używaniem środków psychoaktywnych przez młodzież, negatywnie odbija się na kondycji całego społeczeństwa. W realiach placówek wychowawczych i resocjalizacyjnych, realizacja profesjonalnych programów związanych ze środkami psychoaktywnymi nabiera znaczenia wręcz podstawowego. Stąd niniejsza propozycja, zbierająca doświadczenia zarówno teoretyczne, jak i praktyczne.

Cechami prezentowanego programu (PZU) są:

- orientacja na konkretne cele związane z racjonalizacją i redukcją kontaktu ze środkami, substancjami i sytuacjami uzależniającymi,
- rozwinięcie tematyki mechanizmów związanych z powstawaniem zespołu uzależnienia, redukcja informacji o samych środkach,

⁶ Na podstawie badań własnych, realizowanych w Schronisku dla Nieletnich w D..., w latach 2001-2009.

- akcentowanie umiejętności psychospołecznych (kompetencji społecznych), których braki mogą zwiększyć ryzyko wystąpienia uzależnienia,
- położenie nacisku na znaczenie własnych wyborów oraz wskazywanie związku uznawanych wartości z dokonywanymi wyborami,
- akcentowanie znaczenia środowiska kulturowego (jako wynik przekonania o doniosłości tego środowiska w wychowaniu).

Uogólniony zestaw treści jest następujący:

- podstawowe informacje o działaniu środków, substancji i sytuacji psychoaktywnych,
- informacje o mechanizmach uzależnienia,
- informacje o rodzinach osób uzależnionych,
- umiejętności radzenia sobie w trudnych sytuacjach życiowych,
- pojęcie zdrowego stylu życia,
- postawy wobec alkoholu i innych środków psychoaktywnych,
- metody odmawiania w sytuacji nacisku,
- podstawowe emocje w życiu ludzkim,
- istota konfliktów,
- istota wzajemnych kontaktów młodzieży z dorosłymi,
- problemy szkolne a zachowania związane z używaniem środków psychoaktywnych,
- czas wolny a środki psychoaktywne,
- środki psychoaktywne a przestępczość,
- sytuacja prawna nieletniego/wychowanka używającego środków psychoaktywnych,
- umiejętności i kompetencje społeczne, do jakich wytworzenia dąży program,
- zachowanie własnego zdania w sytuacji ekspozycji społecznej,
- podejmowanie wyborów dotyczących kontaktu ze środkami psychoaktywnymi,
- racjonalny stosunek do dorosłych z problemem kontaktu ze środkami psychoaktywnymi, w tym własnej rodziny,
- wzmacnianie i racjonalizowanie własnej samooceny,
- odreagowywanie napięć w sposób zgodny z oczekiwaniami społecznymi, tj. bez przemocy.

Podstawowe metody realizacji programu:

- psychodrama i socjodrama (na bardziej zaawansowanym poziomie komunikacji),
- prace plastyczne,
- praca w małych grupach,
- sprawozdania,
- praca w parach,
- wykład,
- burza mózgów,
- dyskusja na forum grupy,
- debaty na forum grup wychowawczych i całej placówki.

Możliwe jest określenie następujących operacjonalizujących wskazówek dla realizatorów (wychowawców):

- przed przystąpieniem do realizacji należy określić pełną diagnozę społeczną grupy (podkultura, konflikty i doświadczenia przestępcze i związane z kontaktem ze środkami psychoaktywnymi),

- zajęcia prowadzić dynamicznie, optymalny czas trwania jednej jednostki to w tym środowisku 30 min.,
- należy zachęcać uczestników do aktywności (stąd ważna wcześniejsza niwelacja wpływu podkultury nieformalnej i ewentualnych konfliktów pomiędzy poszczególnymi uczestnikami),
- należy unikać odnoszenia się do bezpośrednich kontekstów rodzinnych wychowanków/nieletnich (oni dość dobrze znają swoje wzajemne sytuacje i ich identyfikacja stanowiłaby naruszenie poczucia bezpieczeństwa sytuacyjnego).

Oczywiście nie da się precyzyjnie przewidzieć jak zareagują poszczególni uczestnicy na propozycję udziału w zajęciach, w tym – jak przyjmą wychowawcze działania ich aktywizujące. W omawianym środowisku, wielokrotnie w literaturze określonym warunkiem jest konieczność „uporania” się z podkulturą nieformalną, negatywną. Jej (podkultury) występowanie skutecznie niweczy wysiłki związane z wywoływaniem u nieletnich gotowości do mówienia o sobie. Najtrudniej jest rozpocząć zajęcia w placówce, w której do tej pory nic takiego nie było realizowane. Powtórzenia wymaga wymóg pozyskania dla idei takich zajęć całej kadry pedagogicznej. Niedopuszczalne, wręcz uniemożliwiające zajęcia, są postawy relatywizujące lub lekceważące ze strony choćby wąskiego grona pedagogów. Należy zwrócić szczególną uwagę na element zajęć poświęconych przygotowywaniu do uczestnictwa w kulturze. Nieletni podopieczni placówek wychowawczych i resocjalizacyjnych mają z reguły negatywne doświadczenia z tym związane. Należy pokazywać im możliwości i zachęcać do uczestniczenia. Prezentowany program ma wiele treści z zakresu psychoedukacji, dotyczących relacji międzyludzkich, ale już wiadomości dotyczące np. konkretnych środków psychoaktywnych zostały poważnie zredukowane. Wynika to z całościowego rozumienia pedagogiki w tym resocjalizacji i wiąże się z przekonaniem, że rozwijanie kompetencji społecznych u nieletnich powinno koncentrować się na relacjach ze społeczeństwem i przejawami pozytywnego życia społecznego. Odzwierciedla się tu więc idea wychowania integralnego.

Socjoterapia

Rekomendowane w niniejszym artykule formy pomocy wychowankom/nieletnim, przebywającym w placówkach wychowawczych, mogą być realizowane z zastosowaniem *strategii socjoterapeutycznej*⁷. Pod tym określeniem należy rozumieć zajęcia realizowane metodami aktywnymi, z odnoszeniem się do kompetencji społecznych wychowanków i przy wykorzystaniu wpływu społecznego na proces wnioskowania społecznego/moralnego, jaki powinien być udziałem każdego z uczestników. Każdy z omówionych wyżej programów zakłada aktywny udział podopiecznych, zorientowany jest na wywoływanie zmian w postawach i bazuje na pozytywnych relacjach z zewnętrznym światem społecznym. Posiada tym samym główne cechy przedsięwzięcia socjoterapeutycznego (Sawicka, 1998: 9).

⁷ Interesujący stan prawny wywołuje: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17.IX.2010, w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. 2010.228.1487).

Przydatność metody (strategii) socjoterapii jest dla profilaktyki i resocjalizacji duża, choć czasem bywa tak, że w codziennej rzeczywistości placówek przeważają zajęcia „proste”, związane np. z podstawowym regulaminem pobytu lub odtwórczym uczestnictwem w zbanalizowanej kulturze – (mowa o oglądaniu telewizji, czy mało aspiracyjnej aktywności sportowej). Jeśli w programach instytucji wychowawczych pojawiają się treści bardziej wglądowe, to niestety często nie są realizowane/omawiane na dobrym poziomie, a podejmowane formy zajęć często nie mają uzasadnienia systemowego/merytorycznego. Dzieje się tak np. w warunkach występowania wśród wychowanków placówek resocjalizacyjnych silnych podziałów na tle podkulturowym, gdzie sytuacja nie pozwala na omawianie treści związanych np. z przeżywanymi uczuciami (temat kluczowy przy kreowaniu postawy otwartej na zastępowanie agresji).

Ocena możliwości włączenia socjoterapii do katalogu metod i form służących korekcie postaw nieletnich, nakazuje zadać ważne pytanie, dotyczące procedur dotyczących oceny jakości podejmowanych działań. Czy technologie takie są opracowane i wdrażane? Czy przyczyniają się do rzeczywistej poprawy jakości pracy wychowawczej? Społeczeństwo wydając środki na edukację chciałoby, by system oświatowy opuszczali ludzie wykształceni. Podobnie w przypadku oddziaływań korekcyjnych, dotyczących adolescentów naruszających normy społeczne. Pomiar jakości oddziaływań w znacznej mierze ułatwia planowanie działań, pomaga wybrać te z nich, którym można przypisać walor optymalności (Hawkins, Nederhood, 1994, 12).

Rekomendacje dotyczące możliwości rozwiązywania kluczowych problemów wychowawczych

Analizując podopiecznych placówek oświatowych – otwartych, ale także korekcyjnych typu wychowawczego i resocjalizacyjnego, można określić zestaw podstawowych pytań ewaluacyjnych, służących poprawie jakości pracy z takimi klientami:

- 1) Czy proces diagnozy etiologicznej przejawów trudności u uczniów/wychowanków/nieletnich jest poprawny metodologicznie?
- 2) Czy placówka posiada spójny program oddziaływań, całościowo traktujący o problemach środowiska wychowawczego i jaki jest poziom operacjonalizacji tego programu?
- 3) Czy na skutek realizacji programów profilaktycznych zmalała w placówce ilość zdarzeń z użyciem np. przemocy?
- 4) Jaki jest udział rodziców wychowanków w przedsięwzięciach programowych, służących poprawie relacji stosunków rodzinnych?
- 5) Które strategie programowe są w danych warunkach najefektywniejsze?
- 6) Czy uczestnicy (wychowankowie i ich rodzice) są zadowoleni z realizowanych przedsięwzięć programowych?
- 7) Czy spadła liczba przypadków kontaktu ze środkami psychoaktywnymi?
- 8) Jaki jest poziom wewnętrznej integracji kadry pedagogicznej wokół realizowanych zadań?
- 9) Czy opracowane są konkretne wskaźniki dotyczące zachowań, podlegających korekcji (przestępczości, ucieczek, przemocy, kontaktu ze środkami psychoaktywnymi)?

- 10) Czy ocena jakości pracy odbywa się przy udziale specjalistów zewnętrznych, niezależnych od środowiska placówki, której dotyczy?
- 11) Czy ogólna metodologia badań jakości funkcjonowania placówki, uwzględnia powszechnie stosowane wymogi, a szczególnie: daje możliwość porównania placówek między sobą, umożliwia powtarzalność badań (i wyników), przez np. inne zespoły analityczne, oraz, czy dokonywany pomiar uwzględnia natężenie poszczególnych mierzonych cech/obszarów?

Wśród problemów dominujących u młodzieży z trudnościami zachowania, dwa mają znaczenie szczególne:

- problem przemocy rówieśniczej, związany z koniecznością z jednej strony zapewnienia ochrony ofiarom, ale także powodujący konieczność oddziaływania na sprawców,
- problem alkoholowy i związany z konsumpcją innych środków psychoaktywnych.

Diagnozowalność pierwszego problemu jest stosunkowo wysoka i możliwości te będą prawdopodobnie jeszcze wzrastały – między innymi na skutek prowadzonych oddziaływań wychowawczych, w tym profilaktycznych. Niewątpliwie należy otoczyć opieką podopiecznych mogących stać się ofiarami przemocy – z racji sytuacji społecznej, stanu psychofizycznego, czy sytuacji prawnej. Jednocześnie jednak konieczne jest wdrożenie takich mechanizmów korekcyjnych, by możliwe było sprawne i uogólnione w skali placówki oddziaływanie korekcyjne na sprawców. Powinno to być realizowane adekwatnie do potrzeb i natężenia problemu, nawet na drodze wychowawczo-dyscyplinującej. Włączenie sprawców przemocy do grup socjoterapeutycznych jest uzasadnione tylko po osiągnięciu przez nich minimalnego choćby poziomu wychowalności, rozumianej jako gotowość do przyjęcia oferty wychowawczej.

Odnosząc się do drugiego obszaru problemowego (alkohol...), należy wskazać na poważne ograniczenie. Chodzi głównie o niedostatki w zakresie diagnozy stanu rodzinnego sporej liczby wychowanków/nieletnich, w tym szczególnie należy wskazać na niedostatki diagnostyczne relacji domowych zachodzących w kontekście alkoholowym. A tymczasem, aby podejmować skuteczne oddziaływania socjoterapeutyczne należy znać szerokie konteksty społeczne, także związane z rodzinami. Problem potęgują niskie najczęściej kompetencje komunikacyjne podopiecznych, często związane z niechęcią do mówienia o sobie, co poniekąd zrozumiałe w warunkach nie dających gwarancji bezpieczeństwa informacyjnego. W związku z tymi przeszkodami, należałoby najpierw udrożnić system komunikacji, czyli także pokazać wychowankom możliwości mówienia o sobie w sposób bezpieczny. Powinno to dotyczyć obszaru społecznego grupy socjoterapeutycznej, ale także – ze względu na totalny charakter części placówek wychowawczych – wchodzić w sferę bieżących oddziaływań wychowawczych personelu. Celowe będzie podkreślenie znaczenia wymienionego już „klimatu socjoterapeutycznego” i „społeczności terapeutycznej”. Wydaje się, że budowa „klimatu” byłaby możliwa przy średnim nawet zaangażowaniu kadry, ale już „społeczność” wymaga pełnego zaangażowania i profesjonalnych kompetencji.

Analizując problemy alkoholowe podopiecznych, natrafia się także na dodatkowy czynnik negatywnie modyfikujący planowane działania – chodzi o niedostępność rodzin (rodziców). Problem ten nie dotyczy uczniów ze szkolnictwa otwartego, uczących się w miejscach zamieszkania, ale już w przypadku wychowanków/nieletnich z placówek wychowawczych (nie są rejonizowane) staje się istotną przeszkodą. Zachodzi tym samym konieczność skupienia się tylko na wybranych elementach oddziaływań związanych z problematyką alkoholową.

Głównie wymienić należy:

- udrożnienie poziomu komunikacji związanej z problemami: picia, okoliczności, skutków,
- zdefiniowanie jakości relacji rówieśniczych,
- diagnozę siły związków zachowań szkodliwych z ideą zdrowego życia.

Nie wymieniono tu zagadnień związanych z szerszymi relacjami rodzinnymi, tym samym kontekst np. DDA wydaje się być możliwy do uwzględnienia tylko w pewnym wąskim wycinku.

Kwalifikowanie nieletnich (ich potrzeb), do udziału w grupach socjoterapeutycznych powinno się odbywać w placówkach na bieżąco, konieczne przy tym jest wychowawcze stymulowanie „wejścia” danego wychowanka do działających już grup.

W stosunku do wychowanków nowych, oczekiwanymi elementami „zmiany” byłyby tu:

- odreagowanie napięcia sytuacyjnego,
- nabywanie nowych umiejętności reagowania w sytuacjach dla siebie trudnych (konieczne przy opracowywaniu problemu przemocy zarówno od strony ofiar, jak i sprawców),
- doświadczenia korekcyjne, które bezpośrednio wiążą się z jakością relacji rówieśniczych wśród wychowanków.

Wydaje się, że w początkowych etapach stosowania metody socjoterapii, wskaźnikami możliwymi do osiągnięcia przez uczestników, będą:

- Wzrost otwartości komunikacyjnej, związanej z gotowością nieletnich do mówienia o sprawach bieżących – trudnych. Tu naturalnie dominować będzie kontekst sytuacyjny pobytu w placówce, dotyczący okoliczności w niej się rozgrywających. Poprawa tego wskaźnika możliwa będzie wyłącznie przy współdziałaniu całości kadry wychowawczej.
- Wzrost zainteresowania działaniem grupy socjoterapeutycznej, jako możliwego terenu uzyskania pomocy (istotne np. dla ofiar przemocy rówieśniczej).

Udzielanie pomocy potrzebującym jej uczniom/wychowankom, w tym w postaci oddziaływań specjalistycznych, jest zadaniem trudnym, wymagającym intensywnych przygotowań merytorycznych.

Uogólniająca konkluzja niniejszego artykułu mówi o konieczności podejścia systemowego, pozwalającego w pełni dostrzec podmiotowość wychowanka i jego rodziny, tym samym najlepiej służyć osiągnięciu sukcesu pedagogicznego.

Bibliografia

- Bloch M., Moniuk M., Wach T. (2002). *Program aklimatyzacji wychowanków schroniska dla nieletnich*. Opieka – Wychowanie – Terapia nr 1.
- Brown S. (1990). *Leczenie alkoholików*. Warszawa: PZWL.
- Cekiera C. (1985). *Toksykomania*. Warszawa: PWN.
- Dodziuk A. (1993). *Trudna nadzieja*. Warszawa: PARPA.
- Dodziuk A., Kamecki W. (1994). *Wyjść z matni*. Warszawa: Prószyński i S-ka.
- Frieske K., Sobiech R. (1987). *Narkomania. Interpretacje problemu społecznego*. Warszawa: IWZZ.

- Gorski T. T., Miller M. (1995). *Jak wytrwać w trzeźwości*. Warszawa: Akuracik.
- Habrat B. (1994). *Organizm w niebezpieczeństwie*. Warszawa: PARPA.
- Hawkins J. D., Nederhood B. (1994). *Podręcznik ewaluacji programów profilaktycznych*. Warszawa – Olsztyn: Polskie Towarzystwo Psychologiczne.
- Holla Z. (2011). *Matka Teresa a wychowanie*. Lublin: Liber Duo.
- Jarosz M. (1980). *Samoniszczenie. Zabójstwo. Alkoholizm. Narkomania*. Wrocław: Ossolineum.
- Kinney J., G. Leaton G. (1996). *Zrozumieć alkohol*. Warszawa: PARPA, Warszawa.
- Kusinitz M. (1994). *Używanie narkotyków na świecie*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza „Profit”.
- Latowska-Wach J. (2003). *Współczesne strategie profilaktyczne*. W: W. Waśkowicz (red). *Praktyczna resocjalizacja*. Lublin: Wyd. LIBER. 9-35.
- Łuczyński A. (2008). *Dzieci w rodzinach zastępczych i dysfunkcyjnych*. Lublin: KUL.
- Marzec-Tarasińska A. (1998). *Sytuacja rodzinna młodzieży zażywającej środki odurzające*. Stalowa Wola: Oficyna Wydawnicza Fundacji Uniwersyteckiej.
- Mellibruda J. (1996). *Ludzie z problemem alkoholowym*. Warszawa: CRSS.
- Mellibruda J. (1993). *Psychologiczny paradoks profilaktyki*. *Remedium* nr 2. 36-41.
- Pacewicz A. (1992). *Szkolne Programy Profilaktyczne*. „Alkohol a polska młodzież. Biuletyn” nr 3/1992. Warszawa: Biuro Pełnomocnika Ministra Zdrowia i Opieki Społecznej ds. Profilaktyki i Rozwiązywania Problemów Alkoholowych.
- Piotrowski P, Zajączkowski K. (2003). *Profilaktyka w gimnazjum. Projektowanie, realizacja i ewaluacja programów*. Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Sawicka K. (1998). *Socjoterapia – proces i metoda*. W: K. Sawicka (red.). *Socjoterapia*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN. 9-26.
- Spionek H. (1975). *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*. Warszawa: PWN.
- Sztander W. (1996). *Poza kontrolą*. Warszawa: PARPA.
- Tomicka B. (1998). *Profilaktyka i resocjalizacja w pracy szkoły*. Warszawa: PZWS.
- Wach. T. (2009). *Resocjalizacja nieletnich sprawców gwałtownych czynów zabronionych*. Lublin: KUL.
- Wallace J. (1989). *Alkoholizm – nowe spojrzenie na chorobę*. Warszawa: IPZiT.
- Woydyłło E. (1993). *Wybieram wolność*. Warszawa: IPZiT.
- Woronowicz B. T. (1994). *Alkoholizm jako choroba*. Warszawa: PARPA.
- Wysocki A. (1996). *Edukacja prawna w Schronisku dla Nieletnich w Dominowie*. (Konsultacja: T. Wach). Niepublikowany program autorski, opracowany i realizowany w SdN w Dominowie w latach 1996-2002 (materiały powielone).
- Ustawa z dnia 9.VI.2011 r, o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej. (Dz. U. 2011.149.887).
- Ustawa z dnia 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich (Dz. U. 2010 Nr 33, poz.178).
- Ustawa z dnia 25 lutego 1964 r. Kodeks rodzinny i opiekuńczy (tekst jednolity, obowiązujący od 11.VII.2012: Dz. U. 2012 Nr 131, poz. 788).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17.IX.2010, w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. 2010.228.1487).

Behavior problems in adolescence – diagnosis, pedagogical activities, effects

Summary

The paper consist of a thorough analysis of a series of fields of human existence connected with behavioral problems. The analysis is prepared in the context of educational system. Special attention was paid to issues such as violence, psychoactive substance abuse, family disorders. The author provides also methodological recommendations that may improve organization of supporting school environment for students with behavioral problems.

Słowa kluczowe: *system of school educational activities, behavioral problems, possibilite of educational work*

Część czwarta

Uczniowie z trudnościami wynikającymi z różnic kulturowych

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, wśród grup dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych wymienia także dzieci z trudnościami adaptacyjnymi związanymi z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą. Dzieci te stanowią obecnie liczną grupę uczniów uczęszczających do szkół na wszystkich szczeblach kształcenia. Nie jest to grupa jednorodna, dlatego też szkoły, do których uczęszczają dzieci należące do omawianej grupy borykają się ze zróżnicowanymi problemami.

Do tej szerokiej zakresowo grupy zaliczyć możemy m.in.: dzieci cudzoziemców, które przebywają w Polsce ze względu na pracę rodziców (zatrudnionych w dużych koncernach); dzieci uchodźców, które przybyły do naszego kraju ze względu na trudną sytuację w kraju pochodzenia, szukając tutaj bezpieczeństwa i stabilizacji życia rodzinnego oraz dzieci, których rodzice są Polakami, ale przez dłuższy czas przebywały za granicą. Ich sytuację edukacyjną oraz problem relacji rówieśniczych tej grupy dzieci omawia Katarzyna Braun.

Tym, co wspólne dla tych grup dzieci jest problem zaistnienia z sukcesem w polskiej szkole. W związku ze zróżnicowaniem sytuacji tej grupy dzieci nie jest jednak możliwe opracowanie jednego, gotowego programu pracy, zastosowanie jednak zasady indywidualizacji metod i form pracy umożliwia udzielenie dzieciom uchodźczym i dzieciom-imigrantom skutecznej pomocy pedagogicznej.

Katarzyna Braun

Edukacyjne konsekwencje migracji i reemigracji

Streszczenie

Jedną ze znamienitych cech współczesnego świata są częste przemieszczenia zagraniczne. Dotyczą one mieszkańców wszystkich kontynentów, choć mają różne przyczyny. Współczesny migrant to najczęściej człowiek poszukujący miejsca do godnego życia. Cechą obserwowanej obecnie ruchliwości przestrzennej są nie tylko wyjazdy, ale i powroty. Na podjęcie decyzji o migracji wpływ wywierają zazwyczaj czynniki bezpośrednie (ekonomiczne, polityczne i indywidualne) oraz pośrednie (wynikające z indywidualnych losów migrantów).

Analizując zagadnienie migracji nie sposób wśród ich konsekwencji pominąć sytuacji szkolnej dzieci przemieszczających się wraz z rodzicami. Artykuł „Edukacyjne konsekwencje migracji” podejmuje to zagadnienie w dwóch perspektywach. Pierwsza dotyczy konsekwencji powrotu do szkoły polskich dzieci, które z różnych względów pobierały wcześniej naukę w innych krajach. W artykule ukazane zostały trudności, jakie mogą się wówczas pojawić z punktu widzenia dziecka, nauczyciela oraz klasy. Druga perspektywa dotyczy coraz częściej pojawiających się w polskich szkołach dzieci migrantów i uchodźców. W tym obszarze omówione zostaną zagadnienia odnoszące się do przygotowania środowiska szkolnego na przyjęcie dzieci „cudzoziemskich” oraz sposoby ich adaptacji do warunków szkoły ze szczególnym uwzględnieniem przebiegu procesu akulturacji dzieci młodzieży.

Słowa kluczowe: konsekwencje migracji, uchodźcy, migranci, edukacja, szkoła, akulturacja.

Wprowadzenie

Polska jest krajem, w którym dokonują się intensywne zmiany na wielu płaszczyznach. Można do nich z pewnością zaliczyć obserwowane w ostatnich latach zwiększanie się liczby przybywających do Polski cudzoziemców, przez co nasz kraj staje się przestrzenią, w której żyją ludzie wielu historii indywidualnych, zbiorowych i kultur. Szczególną przestrzenią, w której wszelkie zmiany znajdują odzwierciedlenie jest szkoła. Wraz z dorosłymi cudzoziemcami i uchodźcami przyjeżdżają do Polski dzieci, które podobnie jak ich polscy rówieśnicy, przebywając na terenie RP podlegają obowiązkowi szkolnemu. Innym zjawiskiem, nienależącym dzisiaj do rzadkości, jest fakt migracji zagranicznych całych rodzin z Polski i związana z tym fala migracji powrotnych. Dzieci powracających po dłuższym pobycie za granicą Polaków, także trafiają do polskiej szkoły. Relacje nauczycieli, którzy pracują w szkołach, do których uczęszczają uczniowie zróżnicowani pod względem etnicznym, kulturowym i obyczajowym wskazują na wielość pojawiających się w tej przestrzeni trudności.

Niniejszy artykuł stanowi próbę analizy sytuacji dzieci uchodźczych oraz powracających do Polski po dłuższym pobycie za granicą w szkole. Kolejno zaprezentowane w nim zostaną skutki, jakie mogą być spowodowane zmianą miejsca życia dziecka oraz próby podejmowane przez szkoły oraz organizacje pozarządowe starające się wspierać te dzieci w procesie integracji.

1. Migracja a sytuacja dziecka

Uchodźstwo i migracja to jeden ze znaków współczesnej cywilizacji. Migracją określa się przekraczanie granic jednostki politycznej lub administracyjnej na pewien czas. Mobilność zagraniczna uwarunkowana jest czynnikami zewnętrznymi oraz wewnętrznymi, czyli charakterystycznymi dla danego kraju. Zewnętrzne źródła wynikają z procesów globalizacji, w tym swobodnego przepływu informacji oraz łatwości komunikacji, co daje możliwość fizycznego kontaktu z miejscami w przestrzeni geograficznej i ich mieszkańcami. Migracje zróżnicowane są pod względem przyczyn, wśród których możemy wyróżnić – ekonomiczne, polityczne, ekologiczne, eskapistyczne, np. z powodu wojen, konfliktów (Danilewicz 2009, 222).

Uchodźcy są szczególną kategorią cudzoziemców osiedlających się w obcym kraju. Zasadniczym kryterium odróżnienia pojęć uchodźcy od migranta są motywy indywidualnej decyzji opuszczenia kraju. W pewnym uproszczeniu można mówić o migracji dobrowolnej, będącej udziałem imigrantów ekonomicznych, którzy chcą poprawić los swój i bliskich oraz migracji przymusowej, na którą skazani są uchodźcy (Boratyński 2001, 7).

Polska jest jednym z krajów, do którego – od momentu ratyfikacji we wrześniu 1991 Konwencji Genewskiej z 1951 r. i Protokołu Nowojorskiego z 1967 r. dotyczącego statusu uchodźcy – zaczęło przyjeżdżać wielu uchodźców w poszukiwaniu bezpieczeństwa. Od 2000 roku najliczniejszą grupą poszukującą schronienia w naszym kraju są obywatele Federacji Rosyjskiej narodowości czeczeńskiej (Januszewska 2010, 342).

Zdecydowana większość cudzoziemców przybywających do Polski to uchodźcy z terenów byłych Republiki Związku Radzieckiego, co znajduje odzwierciedlenie wśród dzieci uczęszczających do polskich szkół. Najliczniejszą grupę stanowią dzieci pochodzące z Czeczenii, których napływ do Polski był skutkiem konfliktów zbrojnych z Rosją. Po roku 2000, w którym liczba wniosków z ich strony nie przekraczała jeszcze 1000, w kolejnych latach liczba ta wzrastała, osiągając w roku 2004 – liczbę bliską 7000, w roku 2007 – liczba złożonych wniosków o nadanie statusu uchodźcy wzrosła do prawie 9000 (Ząbek 2010, 363).

Drugą pod względem liczebności grupę stanowią dzieci gruzińskie. Zjawisko napływu cudzoziemców z Gruzji nasiliło się w ostatnim czasie. W latach 2003-2008, niewiele ponad 200 osób wystąpiło z wnioskiem o status uchodźcy. Gwałtowna zmiana pojawiła się w roku 2009. Od początku roku 2009 do 31 lipca 2009, z takim wnioskiem wystąpiło ponad 3000 osób legitymujących się obywatelstwem Gruzji (Gruzja, sytuacja ogólna i w regionach, 2009, 5).

Nieco mniej liczną grupę stanowią migranci z Armenii i Azerbejdżanu. Powodem migracji osób z tych krajów, stały się konflikty etniczne tj. wojna między Armenią i Azerbejdżanem o Górski Karabach w latach 1989-1994, wojna domowa w Gruzji w latach 1991-1993, wojna secesyjna w gruzińskiej Abchazji w latach 1992-1994 oraz Osetii Południowej w latach 1991-1992 (Materski 2010, 282-290).

Przytoczone powyżej fakty świadczą o tym, że jedną z głównych przyczyn przybywania tej grupy cudzoziemców do Polski jest potrzeba zapewnienia bezpieczeństwa. Wśród przybywających do Polski dzieci-uchodźców są takie, które nie zaznały w swoim kraju życia w warunkach pokojowych. Ciągły lęk o przetrwanie, troska o bezpieczeństwo najbliższych, trudna podróż i odmienny kulturowo kraj „bezpieczny” sprawiają, że dzieci czują się

zagubione w nowej rzeczywistości. Nieznajomość języka, inna kultura, religia powodują w nich poczucie lęku o przyszłość. Dziecko nie odczuwając poczucia bezpieczeństwa ma problemy w nawiązywaniu nowych relacji społecznych, dążeniu do własnego rozwoju. Rodzina stanowi swoistą, jedyną i niepowtarzalną wspólnotę wartości, norm, wzorów i modeli zachowań wyzwalającą w człowieku określone sposoby myślenia, reakcje uczuciowe, przestrzeganie siebie i otaczającego świata (Łuczynski 2010, 485). Dziecko, które obserwuje w nowym środowisku zupełnie inne wzorce niż te przekazywane w rodzinie czuje zagubienie i niepewność. Zawieszenie pomiędzy kulturą kraju pochodzenia, a kraju przebywania może powodować u dzieci kryzys tożsamości wyrażający się w pytaniach: kim jestem? Do czego dążę? Co w życiu jest najważniejsze? Jak należy zachowywać się wobec innych? Dziecko nawiązujące relacje tylko ze swoim środowiskiem kulturowym w szkole może odczuwać osamotnienie i wyobcowanie.

Funkcjonowanie w obrębie różnych kultur powoduje, że jednostka poddana ich oddziaływaniu znajduje się w sytuacji konfliktu wewnętrznego i zewnętrznego zwielokrotnionego odmiennością proponowanych jej wzorów identyfikacyjnych. Potrzeba bezpieczeństwa i potrzeba posiadania układu odniesienia i czci jest w przypadku uchodźców zwielokrotniona przez doświadczaną obcość w kraju „wejścia” i traumatyczne przeżycia w kraju „wyjścia”. Potrzeba zaznaczenia własnej indywidualności i niezależności oraz samorealizacji w kraju „wejścia” jest zminimalizowana przez psychospołeczne zawieszenie w próżni i niemożność kontrolowania własnej sytuacji życiowej. Na skutek przedłużającej się sytuacji zawieszenia i niemożności podjęcia działań w jakimś kierunku zmieniać się może w wyuczoną bezradność. Może pociągać także za sobą deficyty: motywacyjny (spadek do inicjowania działań, apatia), emocjonalny (pogorszenie nastroju) oraz poznawczo-asocjacyjny (obniżenie zdolności do samodzielnego radzenia sobie z problemami w sytuacjach kontrolowanych wcześniej przez jednostkę) (Wysocka 2007, 27).

Sytuację uchodźców charakteryzuje zatem chaos przejawiający się w różnych wymiarach rzeczywistości, który wiąże się z koniecznością poszukiwania zarówno ładu wewnętrznego, jak i ładu w otaczającym go świecie. Na położenie uchodźców w kraju przyjmującym nakłada się dodatkowo sytuacja kryzysowa związana z wyniesionymi doświadczeniami z kraju pochodzenia (traumatyczne wydarzenia doprowadzające do podjęcia decyzji o ucieczce) oraz sytuacja kryzysowa stanowiąca efekt wielu problemów adaptacyjnych. (...) Sytuacja zwielokrotnionego chaosu, będącego udziałem uchodźców, wyzwała wiele mechanizmów obronnych, które potencjalnie chronią osobowość (tożsamość) przed dezintegracją. Jednakże taki sposób radzenia sobie jest skuteczny jedynie w krótkiej perspektywie czasowej. Zbyt wiele obron przekłada się zwrotnie na niekorzystne konsekwencje rozwojowe, które ogólnie można opisać jako utratę podmiotowości, dezintegrację osobowości czy rozpad tożsamości (Wysocka 2007, 28).

W takiej sytuacji szkoła powinna podjąć wszelkie starania, by umożliwić i ułatwić uczniom – cudzoziemcom integrację i rozwój własnych potencjałów.

Drugą grupą, której sytuacja zostanie poddana analizie są dzieci powracające z migracji do Polski. Warto nadmienić, że od wcześniej opisanej grupy dzieci te różnicuje motywacja opuszczenia Ojczyzny. Dzieci te po różnym okresie czasu wracają do Polski, a co za tym idzie, do polskich szkół. Zjawisko migracji powrotnych opisał Ernest Ravenstein. Wśród siedmiu zaproponowanych przez siebie praw migracji zawarł punkt mówiący o tym, że

każdy strumień migracji wywołuje strumień powrotów (Dziekońska 2009, 235). Migracja powrotna to proces, w wyniku którego ludzie powracają do kraju lub miejsca pochodzenia po spędzeniu znacznego okresu czasu w innym kraju lub regionie (Dziekońska 2009, 237). Jednym z ogniw migracji powrotnej jest proces reintegracji – ponownego zaaklimatyzowania się w środowisku domowym, ojczystym. Reintegracja przebiega w sposób indywidualizowany. W procesie reintegracji ważnym czynnikiem jest „bagaż” przywieziony przez migrantów. W przypadku osób dorosłych wymienia się wiedzę, nowe umiejętności, podwyższone kwalifikacje, opanowanie języka. Wraz z rodzicami powracają do kraju dzieci. Na ich indywidualną sytuację związaną z readaptacją może wpływać wiele czynników. Do najważniejszych należą:

- okoliczności wyjazdu z Polski,
- czas przebywania za granicą,
- relacje utrzymywane z bliskimi w kraju podczas pobytu za granicą,
- stopień znajomości języka polskiego (zdarzają się także takie sytuacje, kiedy poziom znajomości języka polskiego jest bardzo niski – dziecko urodziło się za granicą, bądź w trakcie wyjazdu było bardzo małe i rodzice nie rozmawiali z dzieckiem w języku polskim),
- okoliczności powrotu (przyczyny powrotu, środowisko rówieśnicze, które dziecko musiało opuścić, przygotowanie dziecka przez rodziców do powrotu).

Zarówno dzieci-uchodźcy, jak i dzieci powracające do kraju po pobycie za granicą narażone są w nowych warunkach na przeżycie szoku kulturowego. Zjawisko to ma kilka faz.

Na początku nowe miejsce, do którego dziecko przybywa może wywołać fascynację i zachwyt, że się tam człowiek znalazł (choć może być też odwrotnie, może wywołać przerażenie, bo czuje się w nim obco). W miarę upływu czasu pobytu w nowym miejscu dziecko dostrzega coraz więcej niezrozumiałych, nowych sytuacji, w których nie umie adekwatnie się zachować, gdyż nie rozumie zasad, jakie kierują komunikacją międzyludzką w nowym miejscu. Kolejne stadium to przeżywane bardzo przykro poczucie osamotnienia, izolacji, poczucia, że jest się gorszym. Po jakimś czasie ta złość obraca się przeciwko ludziom w nowym miejscu – już nie my, ale oni są „dziwni” lub „głupi”. W miarę tego jak dziecko uczy się funkcjonować w nowym miejscu, ten stan mija, poznaje reguły funkcjonowania, „oswaja” nowe miejsce. Po kilku miesiącach stan dyskomfortu mija, ale czasami wystarczy jedna sytuacja, konflikt i znowu proces zaczyna się od początku. Dlatego w psychologii kulturowej przyjmuje się, że szok kulturowy można opisać przy pomocy litery W, kiedy to poczucie porażki i zwycięstwa w procesie akulturacji w nowym miejscu wraca kilkakrotnie (Bochner 1994, 257).

Przytoczone powyżej treści ukazują trudności, na jakie narażone jest dziecko w nowym miejscu. Bez względu na przyczynę zmiany miejsca zamieszkania może ono odczuwać zagubienie, osamotnienie. Ma trudności szkolne związane z różnicami programowymi lub umiejętnościami językowymi. Poniżej zaprezentowanych zostanie kilka teorii i dobrych praktyk wspierających adaptację dzieci-cudzoziemców i powracających do polskiej szkoły po dłuższym pobycie za granicą.

2. Szkoła wobec dzieci uchodźców i reemigrantów

Wszystkie dzieci, które przebywają na terytorium RP, niezależnie od ich statusu prawnego podlegają obowiązkowi szkolnemu. Do aktów prawnych regulujących te kwestie należą m.in.:

- Konstytucja RP (1997, art. 35, 70),
- Ustawa o systemie oświaty (1991, ze zmianami; Dz.U. z 1991 Nr 95, poz. 425; Dz.U. 2004 Nr 256, poz. 2572),
- Ustawa o języku polskim (1999 r. Dz.U. 1999Nr 90poz.999.),
- Ustawa o repatriacji (2000r. Dz.U. 2000 Nr 106 poz. 1118),
- Ustawa o zmianie ustawy o cudzoziemcach i ustawy o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej (2005 r., Dz.U. 2005 Nr 94 poz. 788),
- Rozporządzenie MEN w sprawie przyjmowania osób niebędących obywatelami polskimi do publicznych przedszkoli, szkół, zakładów kształcenia i placówek (2010r. Dz.U. 2010 Nr 131 poz. 1458),
- Rozporządzenie MENiS w sprawie warunków i trybu przyjmowania uczniów do szkół publicznych oraz przechodzenia z jednych typów szkół do innych (2004r. Dz.U.2004 Nr 26 poz. 232) (zob. Siegień-Matyjewicz 2008, 78).

Dzieci od siódmego roku życia do czasu ukończenia gimnazjum – nie dłużej jednak niż do osiemnastego roku życia – są objęte obowiązkiem szkolnym. W przypadku braku znajomości przez dziecko języka polskiego lub słabej znajomości tego języka, gmina, na terenie której dziecko zamieszkuje ma obowiązek zapewnić mu przez okres roku, dodatkowe, bezpłatne lekcje z języka polskiego (Januszewska 2010, 342).

Ważnym elementem w procesie integracji, na który zwraca uwagę Małgorzata Dziekońska jest potrzeba zaangażowania obydwu stron – zarówno samego uchodźcy czy powracającego, jak i jego środowiska (Dziekońska 2009, 252). Na zasadę dwustronności w procesie adaptacji i integracji uchodźców wskazuje także Ewa Wysocka.

Poniżej przedstawione zostaną uwarunkowania, które mogą sprzyjać integracji dzieci podejmujących naukę w polskiej szkole. Najpierw zaprezentowane zostanie stanowisko dotyczące dzieci-uchodźców, a następnie dzieci-reemigrantów.

Jak wynika z badań przeprowadzonych przez Edytę Januszewską do głównych problemów dzieci uchodźczych uczęszczających do szkoły w Polsce należą:

- brak znajomości lub słaba znajomość języka polskiego,
- występowanie różnic kulturowych pomiędzy dziećmi z różnych krajów,
- częste konflikty wynikające pomiędzy rówieśnikami różnych narodowości (Januszewska 2010, 344-346)

W raporcie dotyczącym organizacji i realizacji kształcenia przedstawicieli mniejszości narodowych w Polsce zwrócono uwagę także na:

- niewystarczające rozpoznanie potrzeb przedstawicieli mniejszości narodowych,
- niedostateczne przygotowanie nauczycieli do pracy z przedstawicielami mniejszości narodowych,
- niewystarczające przygotowanie szkół do edukacji przedstawicieli mniejszości narodowych,

- słaba współpraca z rodzicami,
- izolowanie od grup rówieśniczych (zob. Raport o wynikach..., 2006).

Zadaniem szkoły chcącej wyjść z pomocą w integracji dzieci-uchodźców jest podejmowanie działań niwelujących wspomniane powyżej trudności.

Katarzyna Olbrycht poddaje analizie dotychczasowe próby edukowania do sytuacji kontaktu z odmiennością kulturową proponowane przez teoretyków i realizowane w praktyce, które zasadzają się na szerokiej, antropologicznej interpretacji kultury, unikającej wartościowania. Wysiłki w tym kierunku składają się na kilka wyraźnych strategii edukacyjnych. Ważniejsze spośród nich, to:

- zapoznanie ze sposobami życia społeczności odmiennych kulturowo, zmierzające głównie do rozbudzenia zainteresowań (eksponuje się tu barwną, tajemniczą egzotykę danej kultury, rzadko wnikając w jej historię, obraz świata jej przedstawicieli, uznawane hierarchiczne wartości; metody i formy mają najczęściej charakter turystyczny);
- aranżowanie w miarę autentycznych doświadczeń (degustacje potraw narodowych, nauka tańców, udział w obrzędach);
- eliminowanie stereotypów (organizowanie różnego typu kontaktów interkulturowych, szczególnie nieformalnych);
- edukacja językowa przygotowująca do prostej komunikacji związanej z codziennymi sytuacjami życiowymi oraz prowadzeniem interesów;
- kształcenie do tolerancji negatywnej, jako dobrowolnego znoszenia nawet uciążliwej odmienności, by zażegnawać konflikty oraz racjonalnie analizować zyski i straty związane ze zniesioną lub odroczonej reakcją;
- kształcenie do tolerancji pozytywnej (totalnej, bezwarunkowej akceptacji inności oraz niwelowania wszelkiej dominacji, co w praktyce prowadzi do rezygnacji z jakiegokolwiek działania edukacyjnego adresowanego do grup i jednostek odmiennych kulturowo).

Praktyka pokazała, że strategie te, choć wprowadzane w dobrej wierze i uzyskujące w pojedynczych przypadkach pozytywne efekty, w szerszym wymiarze nie spełniają pokładanych w nich nadziei (Olbrycht 1996, 119). Stąd potrzeba dalszych poszukiwań, na bazie dotychczasowych doświadczeń optymalnego sposobu wspierającego proces adaptacji.

Według Mirosława Sobeckiego pierwszym zadaniem edukacji wielokulturowej wydaje się rozbudzanie przekonania, że każdy z nas funkcjonuje w wielu wymiarach kulturowych (Sobecki 2009, 273). Ewa Wysocka twierdzi, że podstawowy wyznacznik i mechanizm adaptacji i integracji „obcych” wśród „swoich”, dokonujący się przez budowanie wiedzy i wzajemnego zrozumienia stanowi edukacja dwustronna. Dalej autorka konkretyzuje zadania sprzyjające integracji stojące po dwóch stronach – uchodźców i społeczności przyjmującej. Do zadań po stronie uchodźców zalicza: eliminację barier językowych (dostarczanie kompetencji językowych), eliminację barier społeczno-kulturowych (dostarczanie wiedzy, uczenie umiejętności społecznych), eliminację barier strukturalnych (wykształcenie jako podstawa emancypacji). Natomiast do zadań stawianych po stronie przyjmującej zalicza – zmianę postaw społecznych wobec uchodźców (eliminacja stereotypów, uprzedzeń, praktyk dyskryminacyjnych) przez zwiększanie świadomości społecznej, kształtowanie postaw tolerancyjnych oraz wskazanie korzyści wpływających z włączenia uchodźców w system społeczno-kulturowy (Wysocka 2007, s. 56-57).

W myśl tych założeń, jednym z głównych celów edukacji kulturowej powinno stać się kształtowanie postawy szacunku wobec innego w jego tożsamości kulturowej, postawy sprzyjającej równocześnie wszelkiej perswazji. Jeśli przez postawę rozumieć osobowościową strukturę trójkomponentową, wyznaczającą stosunek do danego przedmiotu w sferze intelektualnej, emocjonalno-wolicjonalnej i działaniowej, kompetencje, które miałyby rozwijać edukacja kulturowa w proponowanym tu sensie, powinny obejmować:

- znajomość praw człowieka i narodów,
- znajomość historii narodów (przede wszystkim własnego, narodów sąsiednich oraz szczególnie w danym momencie znaczących),
- znajomość kanonu kultury wysokiej, z równoczesną znajomością głównych kierunków jego krytyki (przede wszystkim w odniesieniu do własnego narodu, narodów sąsiednich oraz kulturowo znaczących),
- znajomość języków umożliwiających dialog międzykulturowy na płaszczyźnie osobowej.

Powyższe kompetencje dotyczyły głównie sfery intelektualnej. W sferze emocjonalnej konieczne byłyby doświadczenia bezpośrednich kontaktów ze znaczącymi dla danej kultury postaciami, miejscami i sytuacjami. Szczególnie istotne i aktualnie pilne, stało się rozwijanie uczuć wyższych, w tym – uczucia szacunku do drugiego człowieka widzianego przez pryzmat jego wartości osobowych, a więc i do jego kultury.

W sferze działaniowej niezbędna byłaby sprawna, wyrobiona (wyćwiczona) wola. Umożliwia ona realizację przyjmowanych programów życiowych, w tym programu uznawania praw człowieka i narodów, a także podejmowanie możliwych i adekwatnych do sytuacji form pomocy, oraz ich inicjowanie (Olbrycht 1996, 119).

Przewidziane tak rozumianą edukacją kulturową poznawanie kultur musiałoby w pierwszym rzędzie zmierzać do szukania przyjętych za kluczowe przejawów myśli i działań, ich rozumienia, a dopiero potem do budzenia zainteresowań poszczególnymi obiektami, zachowaniami i ich odmiennością. Drugi człowiek, „inny”, musi się pojawić w tej sytuacji najpierw jako osoba z całym swym uposażeniem i uprawnieniami, godna szacunku i miłości, bogata w doświadczenie swojej wspólnoty dążącej do odkrycia sensu, ale jako taka – równocześnie narażona na degradację, regres osobowy na miarę zagrożeń własnej cywilizacji, wpływ antykultury jako działań osłabiających wrażliwość na własne człowieczeństwo i osobowy wymiar drugiego człowieka (Olbrycht 1996, 120).

Obecnie w wielu szkołach, do których uczęszczają dzieci-uchodźcy, oraz w ramach kilku organizacji pozarządowych podejmowane są działania zmierzające do ułatwienia integracji. Działania te podejmowane są kilkutorowo:

- działania mające na celu przygotowanie nauczycieli do pracy z dziećmi-uchodźcami,
- działania przygotowujące środowisko szkolne (uczniów, rodziców, nauczycieli) na przyjęcie dzieci-uchodźców,
- działania integracyjne wobec dzieci-uchodźców i ich rodziców.

Działania we wszystkich wspomnianych obszarach podejmowane są m.in. przez takie organizacje jak Polska Akcja Humanitarna, Stowarzyszenie Centrum Wolontariatu w Lublinie, Fundacja Edukacja i Twórczość, Stowarzyszenie Ekologiczne „Dla Ziemi”, Centrum Inicjatyw Międzykulturowych¹. W ramach zajęć prowadzone są liczne kursy dla nauczy-

¹ Więcej szczegółowych informacji na temat realizowanych programów można znaleźć na stronie: <http://www.udsc.gov.pl/Dzialania,na,rzecz,dzieci,uchodzcow,1143.html> (15.06.2012).

cieli, których celem jest przygotowanie ich do prowadzenia klas z dziećmi-cudzoziemcami. Zwraca się podczas nich szczególną uwagę na potrzebę przygotowania polskich rodziców i dzieci na przyjęcie do społeczności szkolnej dzieci-uchodźców. Ważny element stanowią warsztaty międzykulturowe prowadzone przez wolontariuszy w szkołach. Dzięki tym warsztatom uczestnicy mogą zapoznać się z inną kulturą i przekonać, że „inny” nie znaczy gorszy. Dopełnieniem tych zajęć jest indywidualne wsparcie rodzin przez wolontariuszy-asystentów, którzy pomagają w załatwianiu codziennych spraw, towarzyszą podczas spotkań z nauczycielami, zwłaszcza wówczas, kiedy znajomość języka polskiego przez rodziców jest jeszcze słaba. Ciekawą inicjatywą o szerokim zasięgu są organizowane z okazji Światowego Dnia Uchodźcy (20 czerwca) liczne imprezy masowe, które przybliżają kulturę krajów, z których pochodzą uchodźcy. Celem wszystkich tych działań powinno być ułatwienie dostosowania się dzieci do nowych warunków pracy w szkole oraz innych wymagań edukacyjnych.

Trudności nie jest pozbawione także przyjęcie do szkoły dziecka, które powróciło do Polski po dłuższym pobycie za granicą. Rodzice dziecka, które wróciło z emigracji, muszą wystąpić do dyrektora szkoły z podaniem o przyjęcie dziecka do szkoły. Jeśli dziecko objęte było wcześniej obowiązkiem szkolnym, do podania powinny być dołączone świadectwo (zaświadczenia) wydane przez szkołę za granicą i ostatnie świadectwo szkolne wydane w Polsce. Świadectwa te stanowią podstawę do ustalenia sumy lat nauki szkolnej ucznia i określenia klasy, do której dziecko powinno uczęszczać. Warto podkreślić, że w przypadku uczniów powracających z zagranicy i przyjmowanych do szkół ponadgimnazjalnych nie stosuje się obowiązujących zasad rekrutacji². Ważną kwestią jest uznawalność świadectw uzyskanych za granicą. Mogą być one, na mocy umów międzynarodowych, uznawane za równorzędne ze świadectwami polskimi albo w wypadku braku odpowiednich umów podlegać nostryfikacji³.

Ukazane powyżej wymogi formalne stanowią zaledwie początek drogi. Szkoła powinna pomóc dzieciom powracającym z zagranicy uzupełnić różnice programowe i ewentualne braki w znajomości języka polskiego. Uczniowie powracający z zagranicy:

- mają prawo do dodatkowej, bezpłatnej nauki języka polskiego, którą organizuje organ prowadzący szkołę,
- mogą korzystać z dodatkowych zajęć wyrównawczych w zakresie przedmiotów nauczania organizowanych przez organ prowadzący szkołę, nie dłużej jednak niż przez okres 12 miesięcy,
- różnice programowe z zajęć edukacyjnych realizowanych w klasie, do której uczeń przechodzi, są uzupełniane na warunkach ustalonych przez nauczycieli prowadzących dane zajęcia.

Prawo daje podstawę do działań, które podejmuje szkoła, ale od jakości tych działań zależy, czy staną się one rzeczywistym wsparciem dla dzieci wracających z zagranicy, czy jedynie potwierdzeniem obiegowej opinii, że polskie szkoły nie są gotowe na ich przyjęcie (Kula, 2012).

² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 20 lutego 2004 w sprawie warunków i trybu przyjmowania uczniów do szkół publicznych oraz przechodzenia z jednych typów szkół do innych (Dz.U. nr 26, poz. 232 z późn. zm.): „§ 19 ust. 1 pkt 3. Do klasy programowo wyższej (na semestr programowo wyższy) w szkole podstawowej, gimnazjum oraz szkole ponadgimnazjalnej przyjmuje się ucznia na podstawie świadectwa (zaświadczenia) wydanego przez szkołę za granicą i ostatniego świadectwa szkolnego wydanego w Polsce, na podstawie sumy lat nauki szkolnej ucznia.

³ Art. 93 Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty – Dz.U. z 2004 r. nr 256, poz. 2572 z późn. zm.

Poniżej przedstawionych zostanie kilka rozwiązań, które mogą pomóc odnaleźć się dziecku powracającemu z migracji w polskiej szkole. Pierwszym elementem jest potrzeba – jeszcze za granicą, kiedy rodzice planują powrót – organizacji zajęć podnoszących kompetencje językowe oraz wiedzę o różnicach kulturowych, o tym jak polska szkoła i Polska będą się różniły od tego, do czego przywykły w kraju, w którym obecnie przebywają. Po powrocie do kraju warto zadbać nie tylko o zapisanie dziecka do szkoły, ale także o środowisko rówieśnicze, w którym dziecko poczuje się akceptowane. Można tego dokonać poprzez zapisanie dziecka do klubu sportowego, domu kultury, czy innej instytucji prowadzącej zajęcia dla dzieci i młodzieży. Warto zadbać także o pokazanie dziecku nowej szkoły zanim zacznie do niej chodzić. W procesie integracji dziecka po powrocie do kraju szczególnie ważną rolę odgrywają rodzice, którzy wrócili razem z dzieckiem, bowiem to oni mają wspólne z dzieckiem doświadczenia dotyczące tego co było „tam” i też tego, co się dzieje tutaj. Bo kłopoty nie ograniczają się do kłopotów w szkole, wcale nie mniej kłopotów jest w funkcjonowaniu społecznym po powrocie. Innym źródłem wsparcia dla dzieci i rodziców w kwestii pomocy w procesie powtórnej akulturacji w Polsce mogą być organizacje pozarządowe pomagające cudzoziemcom w Polsce. Pracuje w nich wielu psychologów specjalizujących się w problematyce międzykulturowej – mają oni kompetencje, aby pomóc w takich trudnościach związanych z powrotem do Polski. Działalność tego typu prowadzi między innymi Fundacja Sto Pociągów⁴. Dużą pomocą dla dzieci byłoby znalezienie się w gronie innych, którzy mieli podobne doświadczenia zagraniczne a teraz przeżywają podobne trudności w Polsce. Jeśli w szkole lub w dzielnicy jest kilkoro dzieci, które znajdują się w podobnej sytuacji, warto wystąpić do dyrekcji szkoły/szkoł o zorganizowanie lekcji języka polskiego nie przez któregokolwiek z polonistów z lokalnej szkoły, ale kogoś kto ma specjalizację w nauczaniu języka polskiego jako języka obcego. Obecnie na kilku uczelniach w Polsce (np. w Krakowie na UJ, w Katowicach, Wrocławiu, Warszawie, Lublinie) prowadzone są studia magisterskie II stopnia i/lub studia podyplomowe kształcące polonistów i neofilologów w tym kierunku. Nauczyciel specjalista z tego zakresu posiada wiedzę na temat odpowiedniego warsztatu metodycznego (specjalistyczne podręczniki, pomoce audiowizualne, plansze itp.); potrafi dostosować słownictwo do poziomu językowego ucznia; uczy gramatyki opisowej, a nie funkcjonalnej, wie, co w nauce języka polskiego, i w którym jego obszarze, jest dla uczniów, o których tu mowa, najtrudniejsze, jest świadom potrzeb takich uczniów, co do nauczania komunikacyjnego (Grzymała-Moszczyńska 2012).

Bardzo ważne zagadnienie stanowi wsparcie dziecka w przeżyciu „szoku kulturowego”. Rodzice i nauczyciele powinni pomóc dziecku, by nie przeżywało tych trudności w kategorii „jestem gorszy”, tylko wiedziało, że może się tak czuć, bo sytuacja jest bardzo trudna (Grzymała-Moszczyńska 2012).

Wskazane powyżej realia wielu polskich szkół, do których uczęszczają dzieci o bardzo zróżnicowanych historiach indywidualnych (dzieci polskie, dzieci-cudzoziemcy, dzieci-reemigranci) wymagają od nauczycieli twórczości i postawy dialogu. Jerzy Nikitorowicz wskazuje trzy rodzaje dialogu, które mają służyć wzajemnemu oswajaniu, uwrażliwianiu i pokojowemu współistnieniu:

- informacyjno-poznawczy (zauważanie i poświęcanie uwagi, zainteresowanie, przekaz, ciekawość poznawcza, porozumienie w przekazie),

⁴ [Http://www.stopociagow.pl/s/index.php?option=com_content&view=article&id=432&Itemid=259](http://www.stopociagow.pl/s/index.php?option=com_content&view=article&id=432&Itemid=259) (6.06.2012).

- negocjacyjny (poszukiwanie i nadawanie wartości, wzajemne zrozumienie, kompromis, otwartość),
- traktowany jako imperatyw – warunek pokoju i rozwoju (aktywna wymiana myśli, tolerancja i uznanie, zaangażowanie w procesie wzajemnego ubogacania dzięki różnicom) Dialog jest określany jako sposób komunikacji, w którym podmioty dążą do wzajemnego poznawania i zrozumienia, zbliżenia emocjonalnego, współdziałania, przebywania ze sobą, wspierania się (Nikitorowicz 2010, 91).

Takiemu podejściu mogą służyć wypracowane liczne formy pracy i ćwiczenia, które realizowane w szkołach i środowisku lokalnym przyczyniają się do wzajemnego szacunku i pomocy w integracji. Do takich form możemy zaliczyć:

- wykład na temat różnic i podobieństw między kulturą rodzimą i obcą,
- dygresja kulturowa, krótka wzmianka na temat wybranego aspektu kultury łączącego się bezpośrednio lub pośrednio z tematem lekcji,
- kapsuła kulturowa – krótki opis wybranego aspektu kultury połączony z dyskusją na temat różnic z kulturą rodzimą,
- kulturogram, czyli prezentacja różnic kulturowych przedstawiona w telegraficznym skrócie,
- incydenty krytyczne, polegające na rozważaniu przypadków nieporozumień komunikacyjnych na tle różnic kulturowych, a następnie wskazywanie na sposoby rozwiązywania czy uniknięcia konfliktu,
- wyspa kulturowa – „kącik kulturowy” z fotografiami, mapami, wycinkami, plakatami, które informują, zwracają uwagę oraz prowokują pytania na temat kultury,
- minidrama, podczas której uczniowie odgrywają scenki przedstawiające sytuacje typowe dla innej kultury, itp. (Nikitorowicz 2010, 92).

Wszystkie przedstawione powyżej strategie, metody i przykłady służą wsparciu ucznia, który w poczuciu zagubienia, osamotnienia rozpoczyna naukę w polskiej szkole po przeżyciach związanych z powrotem do kraju, bądź uchodźstwem. Zadaniem stojącym przed dorosłymi – nauczycielami, wychowawcami jest pomoc w indywidualnej drodze przezwyciężania pojawiających się trudności. Nie da się zapewne w tych sytuacjach zastosować jednej, wspólnej strategii, czy uniwersalnej metody. Każdy uczeń i jego historia jest jedyna, niepowtarzalna. Stąd potrzeba wysiłków zmierzających do poznania ucznia i indywidualnego wsparcia.

Zakończenie

W niniejszym artykule podjęta została analiza sytuacji dziecka rozpoczynającego naukę w polskiej szkole po przeżyciach związanych z emigracją lub uchodźstwem. To, jak będzie przebiegał proces adaptacji i edukacji zależy od wielu czynników, takich jak: wsparcie rodziny, przygotowanie szkoły do pracy z dziećmi prezentującymi różne tradycje kulturowe, przygotowanie środowiska rówieśniczego na kontakty z „nowym” kolegą/koleżanką.

Zaprezentowane powyżej treści nie dają gotowych rozwiązań na udaną pracę z dzieckiem-uchodźcą czy reemigrantem, ale mogą przyczynić się do pojęcia refleksji i wytyczenia własnych koncepcji na pracę indywidualną w wielokulturowej szkole.

Bibliografia

- Bochner S. (1994). *Culture Shock*. W: W.J. Lonner, R.S. Malpass (red.), *Psychology and culture*, 245-249.
- Boratyński J. (2001). *Uchodźstwo we współczesnym świecie*, W: K. Koszewska (red.), *Zrozumieć innych, czyli jak uczyć o uchodźcach*, Wyd. CODN, Warszawa, 7-23.
- Danilewicz W. (2009). „Jestem tu, ale tam” – transnarodowe ujęcie zjawiska migracji w rodzinie, W: W. Danilewicz (red.), *Oblicza współczesności w perspektywie pedagogiki społecznej*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa, 269-286.
- Dziekońska M. (2009). *W poszukiwaniu własnego miejsca – powroty jako element migracji zagranicznych*, W: W. Danilewicz (red.), *Oblicza współczesności w perspektywie pedagogiki społecznej*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa, 234-253.
- Gruzja. *Sytuacja ogólna i w regionach. 3-17 listopada 2009. Raport z misji badawczej współfinansowany z Europejskiego Funduszu na rzecz uchodźców*.
- Januszewska E. (2010). *Dzieci czeczeńskie w polskiej szkole*. W: M. Ciczowska-Giedziun, E. Kantowicz (red.) *Pedagogika społeczna wobec problemów współczesnej rodziny*, Wyd. Akapit, Toruń, 340-349.
- Łuczyński A. (2010). *Rola pedagogiki chrześcijańskiej w kształtowaniu pozytywnego rozumienia małżeństwa i rodziny*. W: J. Michalski, A. Zakrzewska (red.), *Pedagogika chrześcijańska. Tradycja, współczesność, nowe wyzwania*, Wyd. Adam Marszałek, 483-494.
- Materski W. (2010). *Gruzja*. Wydawnictwo Trio, Warszawa.
- Nikitorowicz J. (2010). *Nauczyciel w dialogu kulturowym kreującym postawy obywatelskie w warunkach wielokulturowości*. W: R. Kwiecińska, M.J. Szymański (red.), *Nauczyciel wobec zróżnicowań społecznych*, Wyd. Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków, 83-99.
- Olbrycht K. (1996). *Edukacja kulturowa a wychowanie do szacunku dla praw narodowych*, W: „Człowiek w Kulturze” 8, 115-124.
- Raport o wynikach badania dotyczącego organizacji i realizacji kształcenia dzieci i młodzieży należących do mniejszości narodowych i etnicznych w szkołach podstawowych, gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych w województwie mazowieckim w roku 2005/2006*, Kuratorium Oświaty w Warszawie, Wydział Kształcenia Podstawowego i Gimnazjalnego, Warszawa 2006.
- Siegień-Matyjewicz A.J. (2008). *Ramy prawne edukacji dla przedstawicieli mniejszości narodowych w Polsce*, W: G. Orzechowska (red.) *Pedagogika społeczna i jej współczesne konteksty*, Wyd. Akapit, Toruń, 74-83.
- Sobecki M. (2009). *Wielowymiarowość tożsamości kulturowej a świadomość wielo- i międzykulturowości w edukacji u progu nowego wieku*, W: W. Danilewicz (red.), *Oblicza współczesności w perspektywie pedagogiki społecznej*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa, 269-286.
- Wysocka E. (2007). „My” i „oni” – dlaczego tak trudno być razem? Odpowiedź pedagoga, psychologa i socjologa, W: D. Lalak (red.), *Migracja, uchodźstwo, wielokulturowość. Zderzenie kultur we współczesnym świecie*, Wyd. Akademickie „Żak” Warszawa, 13-63.
- Ząbek M. (2010). *Czeczeni w polskich ośrodkach dla uchodźców*, W: M. Ząbek (red.), *Dylematy kaukaskie. Problemy narodowościowe i migracyjne*, Wydawnictwo Dig, Warszawa, 363-365.

Akty prawne

- Rozporządzenie MEN w sprawie przyjmowania osób niebędących obywatelami polskimi do publicznych przedszkoli, szkół, zakładów kształcenia i placówek (2010r. Dz.U. 2010 Nr 131 poz. 1458).
- Rozporządzenie MENiS w sprawie warunków i trybu przyjmowania uczniów do szkół publicznych oraz przechodzenia z jednych typów szkół do innych (2004 r. Dz.U. 2004 Nr 26 poz. 232).
- Ustawa o języku polskim (1999 r. Dz.U. 1999 Nr 90 poz. 999.).
- Ustawa o repatriacji (2000 r. Dz. U. 2000 Nr 106 poz. 1118).
- Ustawa o systemie oświaty (1991, ze zmianami; Dz.U. z 1991 r. Nr 95, poz. 425; Dz.U. 2004 r. Nr 256, poz. 2572).
- Ustawa o zmianie ustawy o cudzoziemcach i ustawy o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej (2005r., Dz.U. 2005 Nr 94 poz. 788).

Netografia:

- Kula B., [http://www.oswiataiprawo.pl/Dyrektor/Prawo-w-szkole/Nauczanie-i-ocenie / Dzieci-powracajace-z-emigracji](http://www.oswiataiprawo.pl/Dyrektor/Prawo-w-szkole/Nauczanie-i-ocenie/Dzieci-powracajace-z-emigracji) (10.06.2012).
- Grzymała-Moszczyńska, <http://zielonalinia.gov.pl/default.aspx?docId=12335#przygotowanie> (7.06.2012).

The Educational Consequences of Migration

Summary

One of the characteristic features of the modern world are frequent migrations abroad. This phenomenon concerns inhabitants of all continents, although reasons for migration differ. Contemporary migrant is most often a person seeking for a decent place to live. Spatial mobility which is taking place nowadays can be characterized by both departures and returns. The decision on relocating is usually influenced by both direct factors (economic, political and personal) and indirect factors (resulting from migrant's individual lot).

When analysing the consequences of migration, one cannot omit the question of children migrating with their parents and the influence such relocation has on their schooling. The article entitled "The Educational Consequences of Migration" discusses two different perspectives of this issue. The first aspect is the return of polish children who, from various reasons, have been educated abroad. The article presents potential difficulties for children, teachers and classmates. The second aspect is the more and more frequent presence of migrants' and refugees' children in Polish schools. In the scope of this issue, the article discusses how schooling environment can be adapted to "foreign" children, as well as the ways of their adaptation to the schooling conditions, while paying special attention to the process of the youth acculturation.

Keywords: *consequences of migration, refugees, migrant, education, school, acculturation.*

Część piąta

Uczniowie zdolni

Problematyka pracy nauczyciela z uczniami wybitnie zdolnymi nie jest zbyt często podejmowana w czasie studiów nauczycielskich oraz kursów i szkoleń. Zakłada się a priori, że taki uczeń powinien poradzić sobie samodzielnie w procesie nauczania. Takie podejście sprawia, że wielu uczniów zdolnych nie otrzymuje potrzebnego im wsparcia i nie rozwija swoich uzdolnień i wrodzonych talentów. Jednocześnie, jeśli organizowane jest wsparcie dla uczniów zdolnych, często przyjmuje ono formę jedynie dodatkowych zajęć dydaktycznych, poszerzających wiedzę ucznia.

Opierając się na klasycznych definicjach wychowania należy zauważyć, że takie podejście nosi znamiona redukcjonizmu. Aby pomoc uczniowi wybitnie zdolnemu była efektywna, musi mieć charakter integralny i odnosić się zarówno do sfery intelektu, jak i emocji, relacji społecznych i sfery duchowej.

W piątej części publikacji przedstawiony zostanie przykład takiego podejścia, nazwany przez autora, Tomasza Knopika, „treningiem mądrości”. Oprócz szczegółowego przedstawienia założeń i form tej metody, w aneksie zawarto także przykłady ćwiczeń, które mogą posłużyć do rozpoczęcia realizacji wsparcia dla ucznia wybitnie zdolnego z wykorzystaniem tej metody.

Tomasz Knopik

Trening mądrości jako innowacyjna metoda wspierania rozwoju uczniów wybitnie zdolnych

Streszczenie

Dotychczasowe badania dotyczące specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów wybitnie zdolnych wskazują przede wszystkim na ich deficyty w zakresie inteligencji emocjonalnej i społecznej. Preferowanie czynności związanych z rozwijaniem talentu skutkuje traktowaniem relacji rówieśniczych jako kwestii drugorzędnej, co może wiązać się z wycofaniem i poczuciem osamotnienia. Zajmowanie się tematami wykraczającymi poza ramy standardów nauczania, posługiwanie się dość rozbudowanym językiem, krytyczna postawa wobec siebie i otoczenia, indywidualizm stanowiąc mogą istotne zagrożenia integracji ucznia zdolnego z zespołem klasowym.

Jedną z form kompleksowego wsparcia osób wybitnie zdolnych jest trening mądrości ukierunkowany na rozwijanie zarówno inteligencji analitycznej, twórczej, jak i praktycznej (zgodnie z triarchiczną koncepcją intelektu R. Sternberga). Mądrość w psychologii współczesnej jest wiedzą na temat pragmatyki życiowej, zdolnością do rozwiązywania dylematów i podejmowania przemyślanych decyzji, a także umiejętnością godzenia własnego dobrostanu z realizacją celów przez innych ludzi.

Artykuł prezentuje wymiar aplikacyjny psychologicznych koncepcji mądrości w postaci propozycji konkretnych zestawów ćwiczeń, które pedagodzy będą mogli wykorzystać podczas pracy z uczniami zdolnymi. Głównym zadaniem zaprojektowanych treningów jest zintegrowanie osób szczególnie utalentowanych z klasą w taki sposób, aby, nie tracąc swego indywidualizmu, poczuły się częścią zespołu i czerpały z tego autentyczną satysfakcję.

Słowa kluczowe: *trening mądrości, uczniowie wybitnie zdolni, wsparcie*

Wstęp

Psychologia ucznia wybitnie zdolnego jako dziedzina zajmująca się opisem i wyjaśnianiem jego zachowań jest psychologią skrajności. Zamiast arystotelesowskiego złotego środka wprowadzającego równowagę do podejmowanych działań, mamy do czynienia albo z nadmiarem albo też z deficytem w zakresie określonej cechy, czy właściwości. Nauczyciel ucznia zdolnego może zatem zaobserwować zarówno przejawy aspołecznego indywidualizmu, jak i konformizmu odbierającego młodemu człowiekowi jego tożsamość i redukującego potrzeby do oczekiwań najbliższego otoczenia. Z jednej strony uczeń zdolny to neurotyczny perfekcjonista, który dąży do celu w przeświadczeniu o własnej niedoskonałości i nigdy nie jest zadowolony z efektów pracy, z drugiej zaś zupełnie niezaangażowany w rozwijanie swojego potencjału apologeta postawy „tumiwisizmu”. Niektórzy pedagodzy

wskazują postawę egocentryczną jako kluczową cechę ucznia zdolnego, inni natomiast postawę allocentryczną, w której brakuje troski o własne dobro (Limont, 2011).

Stąd, bardzo trudno jest opracować spójną i wyczerpującą psychologiczną charakterystykę dziecka uzdolnionego. Zamiast jednej unifikującej fenomen posiadania zdolności teorii, przeważają we współczesnym dyskursie naukowym raczej fragmentaryczne ujęcia tego zjawiska przeprowadzane w ujęciu idiograficznym (por. Sękowski, 2000). Pomimo to, badacze zgadzają się ze sobą, co do określenia głównej przyczyny występujących problemów o charakterze psychospołecznym. Dostrzegają ją w dysharmonii wynikającej z braku adekwatności między rozwojem poznawczym a osobowościowym (Altman, 1983; Ledzińska, 2010). Wybitnie zdolni uczniowie dysponują wiedzą i słownictwem znacznie wykraczającymi poza standard obowiązujący dla osób w tej grupie wiekowej. Wykorzystanie jednak tej wiedzy w praktyce, świadomość właściwych znaczeń poznanych terminów uwarunkowana jest dojrzałością społeczno-emocjonalną, zakresem dotychczasowych doświadczeń życiowych oraz umiejętnościami metapoznawczymi (Sternberg, 1986). Oznacza to, że normalnie przebiegający rozwój emocjonalny w konfrontacji z przyspieszonym rozwojem poznawczym, postrzegany jest jako „zahamowany” lub też „zakłócony”, co w rzeczywistości jest artefaktem wynikającym z pewnego złudzenia percepcyjnego (można by je porównać do „optycznego złudzenia” polegającego na obligatoryjnym przypisaniu spożywania bardzo dużych posiłków osobom z nadwagą i zaskoczeniu, kiedy widzimy, że posilają się zupełnie normalnymi, jeśli chodzi o wielkość, porcjami). Oczywiście, nie można zapominać o tym, że konsekwencje opisanej dysharmonii faktycznie przejawiają się w zachowaniu, przy czym nadużyciem jest (a czyni to wielu pedagogów i psychologów) mówienie o „upośledzeniu inteligencji społeczno-emocjonalnej” lub też o „poważnych deficytach emocjonalnych”.

W tej psychologicznej ambiwalencji zachowań kryje się ogromne wyzwanie dla nauczycieli, którzy podejmują się wysiłku wspierania uczniów zdolnych. Zanim jednak przystąpi się do praktycznego udzielania pomocy, warto zadać sobie kluczowe pytanie: jaki jest cel naszych działań? Jakie jest właściwe przeznaczenie naszej pomocy? Oczywiście odpowiedź, jaka nasuwa się większości nauczycieli, to: „chodzi o to, żeby rozwinąć potencjał ucznia zdolnego”. Uważam jednak, że odpowiedź ta jest niepełna. Rodzi bowiem kolejne zasadnicze pytanie: po co w ogóle rozwijać swój potencjał? Czy jest to rodzaj tzw. „sztuki dla sztuki”, a więc człowiek rozwija się sam dla siebie, po prostu aktualizuje posiadany potencjał?

Niniejszy artykuł jest próbą zmierzenia się z powyższymi, fundamentalnymi zarówno w aspekcie aksjologicznym jak i dydaktycznym, pytaniami. Główną perspektywą teoretyczną, w której przebiegać będzie moja refleksja, jest psychologia mądrości rozumiana jako zrównoważona wiedza na temat pragmatyki życiowej. W związku z tym, że proponowana w części aplikacyjnej artykułu edukacja ku mądrości ma wymiar terapeutyczny, koniecznym jest również przedstawienie w zarysie problemów i zagrożeń, wobec których owa terapia ma być zastosowana. Punktem wyjścia jednak będzie eksplikacja samego terminu „uczeń wybitnie zdolny”, nie da się bowiem uprawiać konstruktywnej refleksji, jeśli jej przedmiot jest niedookreślony (a takie można odnieść wrażenie, analizując aktualne sposoby i konteksty używania przez psychologów i pedagogów tego terminu).

1. Zdolności w ujęciu współczesnej psychologii

Zdolności to właściwości człowieka, które warunkują jego powodzenie w różnych dziedzinach życia i które odróżniają go od innych osób w danej populacji (Lewowicki, 1986; Borzym, 1979). Aspekt „bycia wyróżnionym” poprzez posiadanie zdolności podkreśla w swej definicji również Pietrasiński, wedle którego to *takie różnice indywidualne, które sprawiają, że przy jednakowej motywacji i uprzednim przygotowaniu poszczególni ludzie osiągają w porównywalnych warunkach zewnętrznych niejednakowe rezultaty w uczeniu i działaniu* (Pietrasiński, 1976, 736).

To klasyczne już ujęcie zdolności zwraca uwagę na różnice w efektywności realizowania przez jednostki pewnych zadań wynikające przede wszystkim z właściwości poznawczych człowieka. Pietrasiński traktuje motywację jako proces, który towarzyszy zdolnościom (jednakowa motywacja jako warunek właściwego pomiaru nasilenia zdolności), a nie ich element składowy.

Zdolności zatem odnoszą się do inteligencji ogólnej, którą zgodnie z koncepcją Ch. Spearmana określić można jako czynnik *g* (*generalfactor*) odpowiedzialny za efektywność procesów poznawczych, w tym: pamięci, uwagi, myślenia, percepcji (Nęcka, 2003). Niezwykle inspirująca metafora inteligencji jako energii mentalnej przydzielanej poszczególnym czynnościom i zadaniom umysłowym w różnym stopniu trafnie oddaje ideę zdolności ogólnych, pojmowanych jako baza dla kształtowania się zdolności specyficznych. Według Spearmana bowiem, każde działanie człowieka wymaga zaangażowania czynnika *g*, przy czym podejmowane aktywności można uszeregować wedle wielkości wydatkowanej energii mentalnej. Stąd wykonywanie pracy plastycznej związane jest z mniejszym kosztem intelektualnym niż rozwiązywanie zagadki logicznej, choć obie czynności nie mogą odbyć się bez udziału takich procesów poznawczych, jak myślenie, uwaga, czy pamięć (różnica dotyczy stopnia intensywności przebiegu tych procesów). Hornowski, zgadzając się z takim podejściem, dodatkowo podkreśla osobowościowy status zdolności i wewnętrzną wolę podmiotu implikującą aktualizację wrodzonych potencjalności: *zdolność jest indywidualną właściwością osobowości człowieka, której nie można sprowadzić do wykształconych nawyków, ale dzięki której można kształtować różnego rodzaju nawyki, sprawności i umiejętności* (Hornowski, 1986, 48).

Psycholodzy odróżniają zdolności ogólne od zdolności specyficznych, utożsamiając te pierwsze po prostu z ponadprzeciętną inteligencją odpowiedzialną za szybkość przetwarzania informacji. Zdolności specyficzne określone przez Spearmana jako *czynniki s* są w istocie uzdolnieniami lub zdolnościami specjalnymi, które J. Strelau definiuje jako *względnie stałe warunki wewnętrzne człowieka determinujące efektywność wykonywania czynności w specyficznej sferze jego działalności* (Strelau, 1997, 223). Owa specyficzna sfera działalności to konkretna dziedzina, np. plastyka, muzyka, matematyka, informatyka, literatura. Dokładna analiza uzdolnień pokazuje, że na każdą zdolność specjalną składają się pojedyncze zdolności o najwyższym poziomie specyfikacji. Uzdolnienia muzyczne na przykład są konfiguracją bardziej specyficznych zdolności, takich jak: słuch tonalny, słuch harmoniczny, wycucie rytmu, pamięć melodii (Strelau, 1997). Stąd można przyjąć za Nosalem, iż uzdolnienia to wyspecjalizowane układy przetwarzające określone klasy bodźców (Nosal, 1990).

Talent traktowany jest w literaturze przedmiotu jako synonim uzdolnień (por. Ledzińska, 1996; Siekańska, 2004), choć niektórzy autorzy zwracają uwagę, że warunkiem zdia-

gnozowania talentu są wysokie lub bardzo wysokie osiągnięcia w danej dziedzinie (Limont, 2011). Talent odnosi się zatem do uzdolnień zaktualizowanych przez jednostkę w postaci konkretnych wytworów ocenianych jako ponadprzeciętne. To dość subtelne rozróżnienie być może łatwiej jest zrozumieć, kiedy jako analogię do niego potraktujemy klasyczny podział inteligencji autorstwa Hebba na typ A (wrodzone możliwości – *capacities*), B (zdolności rzeczywiste – *abilities*) i C (rzeczywisty poziom wykonania zadań – *performance*). W pewnym uproszczeniu można by porównać zdolności do inteligencji typu A, konkretne uzdolnienia rozwinięte na bazie zdolności do inteligencji typu B, zaś rzeczywiste przejawy posiadania uzdolnień w postaci talentu do inteligencji typu C. Z porównania tego wynika jednoznaczny wniosek: nie ma talentu bez osiągnięć. W tym sensie talent jest pewną kompetencją wykorzystywania przez jednostkę posiadanych uzdolnień w praktyce. Okazuje się, że tym, co decyduje o poziomie rozwinięcia tej kompetencji, jest osobowość.

J. Renzulli jest jednym z pierwszych badaczy, którzy podważyli słuszność traktowania zdolności jako właściwości *stricte* poznawczych podmiotu. Autor ten uważa, że warunkiem koniecznym mówienia o wybitnych zdolnościach jest ścisły związek między „trzema pierścieniami”: ponadprzeciętnymi zdolnościami, twórczością i zaangażowaniem w pracę (Renzulli, 1986). Klasyczny model zdolności oparty o teorię inteligencji Spearmana, Cattella i Horna został wzbogacony o dwa nowe czynniki o charakterze osobowościowym. Jednak największym *novum* koncepcji Renzulliego było wskazanie na specyficzny typ relacji między tymi czynnikiemami, który w istocie odpowiadał za występowanie zdolności (rys. 1).



Rys. 1. Model Renzulliego prezentujący interakcję między trzema pierścieniami zdolności (Renzulli, 1986, 128).

Ponadprzeciętne zdolności mogą być rozumiane jako zdolności ogólne (warunkowane inteligencją płynną według koncepcji Cattella i Horna, por. Horn, Cattell, 1967; Horn, 1985) oraz zdolności specyficzne przejawiane w konkretnych dziedzinach aktywności (np. muzyka, matematyka, chemia), przy czym wymagają one oczywiście zakotwiczenia w zdolnościach ogólnych. Jest to stanowisko zbieżne z ujęciem inteligencji przez Spearmana (por. Nęcka, 2003). Nawiązując do rozróżnień terminologicznych przedstawionych powyżej można uznać, że zdolności ogólne to po prostu zdolności, zaś zdolności specyficzne to

uzdolnienia. Podział ten nakłada się na kolejne rozróżnienie zdolności, jakiego dokonał Renzulli, tj. zdolności szkolne (*schoolhousegiftedness*) i twórczo-wytwórcze (*creative-productivegiftedness*). Pierwsze z nich odnoszą się do umiejętności efektywnego opanowania treści zawartych w programach nauczania i są bezpośrednio związane z inteligencją ogólną, drugie zaś umożliwiają twórczą aktywność w konkretnych dziedzinach kultury i nauki. Według Renzulliego analiza biograficzna osób uznanych za wybitne pokazuje jednoznacznie, że sukces warunkowany jest w zdecydowanie większej mierze przez zdolności twórcze niż iloraz inteligencji (Renzulli, 2003).

Przez twórczość (drugi pierścień w modelu Renzulliego) należy rozumieć typ myślenia charakteryzujący się:

- a) płynnością (łatwością wytwarzania pomysłów),
- b) giętkością (gotowością do zmiany kierunku myślenia),
- c) oryginalnością (zdolnością do wytwarzania reakcji nietypowych, niezwykłych i niepowtarzalnych),
- d) otwartością na nowości, ciekawością poznawczą,
- e) wnikliwością.

Pierwsze trzy cechy myślenia twórczego zaczerpnął Renzulli z egalitarnej koncepcji twórczości J. Guilforda (por. Nęcka, 2004). Poszerzył jednak pojęcie twórczości o aspekt osobowościowy. Otwartość na nowości, ciekawość i wnikliwość poznawcza wskazują na te cechy podmiotu, które są niezbędne do zainicjowania działań twórczych (Nęcka, 2004; Popek, 2003). Jednostka twórcza musi odczuwać potrzebę zaktualizowania posiadanego potencjału. Renzulli, podobnie jak wielu innych psychologów badających różnice indywidualne (Amabile, 1985; Csikszentmihalyi, 1996; Tokarz, 1985), wskazuje na te czynniki natury intraindywidualnej, które pobudzają proces twórczy, a następnie odpowiadają za jego kontynuację. Potrzeba aktywności twórczej może przybrać formę:

- a) motywacji samoistnej polegającej na czerpaniu satysfakcji z samej wykonywanej czynności (Deci, 1975);
- b) motywacji autotelicznej, stanu „bycia na fali” (flow) polegającego na jednoczesnym odczuwaniu stanu ciekawości poznawczej, podniecenia, radości, ekscytacji warunkującego efektywne wykonywanie dość trudnych czynności bez oznak lęku i zmęczenia¹ (Csikszentmihalyi, 1996);
- c) motywacji hubrystycznej polegającej na trwałym dążeniu do potwierdzania i wzrostu własnej wartości (Kozielecki, 2007, 154); według J. Kozieleckiego jest to metapotreba, która w największym stopniu wpływa na biografię człowieka i podejmowanie przez niego działań transgresyjnych (przekraczających zastane granice zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i grupowym, por. Kozielecki, 1987);
- d) ciekawości poznawczej polegającej na dostrzeganiu wielu problemów (zazwyczaj dotyczących kwestii, które powszechnie uznawane są za wystarczająco zbadane lub wyjaśnione) i konsekwentnym poszukiwaniu na nie odpowiedzi poprzez podejmowanie czynności o charakterze eksploracyjnym (Tokarz, 1985; Nęcka, 2004).

¹ Warunkiem efektu *flow* jest równowaga między posiadanymi przez jednostkę kompetencjami a stawianymi wymaganiami. Zbyt wysokie wymagania są źródłem lęku, zaś zadania niewymagające zbytniego zaangażowania – zmęczenia (Csikszentmihalyi, 1996).

Zaangażowanie w pracę definiuje Renzulli jako wysoką motywację do podejmowania działań przez podmiot celem aktualizowania własnego potencjału (zdolności). Pierścien ten powiązany jest z twórczością, ale jego zakres jest znacznie szerszy (dotyczy wszystkich czynności podejmowanych przez jednostkę, nie tylko działań twórczych). Na motywację składają się m.in.: wytrwałość, wytrzymałość, pracowitość, pewność siebie, wysoka samoocena. Warto zauważyć, że motywacja rozumiana jest w tym modelu bardzo szeroko, raczej jako zespół cech osobowości odpowiedzialnych za inicjowanie i podtrzymywanie aktywności w danej dziedzinie przez osobę zdolną niż sama gotowość do wykonania pewnego wzorca zachowania.

Renzulli podkreśla, że o rozwoju zdolności decyduje w mniejszym stopniu intensywność poszczególnych cech, ale przede wszystkim siła interakcji między nimi. Oznacza to, że nawet wybitny potencjał poznawczy jednostki nie zostanie zaktualizowany jeśli nie zostanie wsparty odpowiednią motywacją i postawą twórczą (Renzulli, 1986). W ujęciu Renzulliego osoba o niższych zdolnościach ogólnych (choć ponadprzeciętnych), ale zaangażowana w pracę i otwarta na nowości ma zdecydowanie większe szanse na sukces (mierzony konkretnymi osiągnięciami) niż osoba wybitna, ale o niskiej motywacji do pracy i obniżonej ciekawości poznawczej.

Interesującą propozycją Renzulliego jest wyodrębnienie na podstawie metaanalizy dotychczasowych badań nad zdolnościami sześciu komponentów pozaintelektualnych wpływających na rozwijanie talentu przez jednostki: optymizm, odwaga, umiłowanie dyscypliny, wrażliwość na problemy innych, energia fizyczna i mentalna, poczucie przeznaczenia. Co istotne, według tego badacza, czynniki te są względnie niezależne od wymiarów związanych ze sferą poznawczą i sprawnościową (Limont, 2011). Koncepcja ta zasługuje na szczególną uwagę, gdyż według jej twórcy rozwój zdolności wsparty kształtowaniem takich cech, jak optymizm, odwaga, czy empatia jest źródłem satysfakcji życiowej i dobrostanu (Renzulli, 2003). Daje ona zatem punkt wyjścia do opracowania optymalnego wsparcia osób zdolnych, którego efektem jest umacnianie w nich poczucia szczęścia.

2. Specyfika rozwoju psychospołecznego uczniów wybitnie zdolnych

Psycholodzy zajmujący się tematyką zdolności wyodrębnili kilka kluczowych problemów endogennych (wynikających ze struktury osobowości) osób wybitnie zdolnych, w tym: perfekcjonizm, przesadny krytycyzm i samokrytycyzm, idealizm oraz indywidualizm (por. Sękowski, 2000). Zjawiska te są bezpośrednio związane z jednej strony z posiadaniem ponadprzeciętnego potencjału poznawczego, z drugiej zaś z jego społeczną percepcją. W taki też sposób, stosując dialektyczną perspektywę, należy podejść do ich opisu: jako wyniku immanentnych cech podmiotu, a także wyniku ich oceny dokonywanej przez najbliższe otoczenie. Może bowiem okazać się, że właściwym problemem jest nie specyfika zachowania osób zdolnych, ale ich społeczny, zbyt krytyczny odbiór (Sękowski, Knopik, 2011).

Perfekcjonizm uważany jest za jedną z najbardziej charakterystycznych właściwości osób wybitnie zdolnych (Reis, McCoach, 2002; Robinson, 2002). Jest to postawa pełnego zaangażowania w podejmowane działanie, które zostaje przerwane dopiero w momencie realizacji wszystkich zaplanowanych na wstępie celów (analogicznie jak w modelu interakcji twórczej; Nęcka, 2004). Perfekcjonizm łączy się zatem z poczuciem obowiązku, wysokim

poziomem motywacji, z byciem odpowiedzialnym, pracowitym, ale także ze sztywnością myślenia i „fiksacją funkcjonalną” (por. Schuler, 2002).

Perfekcjonizm stanowi wewnętrzny regulator działań, który nie pozwala na zadowalanie się przez jednostkę namiastkami, ale wymusza osiągnięcie jak najbardziej wartościowych rezultatów często bez liczenia się z kosztami tego zaangażowania. Interesująca jest (szczególnie w tym kontekście) specyficzna percepcja czasu osób wybitnie zdolnych. Dążenie do perfekcji, zupełne pochłonięcie w wypełnianiu powziętych zamiarów umieszcza podmiot poza czasoprzestrzenią. Czas ustępuje miejsca subiektywnej ocenie stopnia bliskości aktualnego efektu pracy z efektem zaplanowanym (wyobrażonym) w wyznaczaniu rytmu życia. Trafnie ujął i opisał ten fenomen „zanurzenia w problemie” Csikszentmihalyi w efekcie *flow*, „bycia na fali” (Csikszentmihalyi, 1996).

Zderzenie takiego pojmowania czasu ze współczesnym traktowaniem go jako parametru wydajności pracownika jest źródłem poważnego konfliktu. Presja czasu może hamować optymalny rozwój osób zdolnych, szczególnie w aspekcie myślenia twórczego (Amabile, 1996). Niedostosowanie się do obowiązujących standardów w oczach np. niektórych pracodawców, czy pedagogów postrzegane jest automatycznie w kategoriach obniżonej wydajności, niskiej efektywności, braku motywacji, gdy tymczasem paradoksalnie spowolnienie to wywołane jest zbyt wysokim zaangażowaniem, pryncypialnością w wykonywaniu konkretnych działań, pewnym typem idealizmu aksjologicznego (Sękowski, 2000).

Uczeń wybitnie zdolny, który nadmiernie koncentruje się na danym problemie i nie potrafi zaakceptować sytuacji, kiedy należy przerwać rozwiązywanie zadania, destabilizuje porządek działań przewidziany przez nauczyciela. Wnikliwość objawiająca się zadawaniem wielu pytań, liczne komentarze zakłócają normalny tok pracy. Takie zachowanie może być interpretowane zarówno przez pedagogów, jak i rówieśników jako opryskliwe, niegrzeczne, a przede wszystkim odmienne od pewnych przyjętych w szkole standardów. Świadomość bycia postrzeganym jako INNY, która dociera do ucznia zdolnego z najbliższego otoczenia, stwarza poważny problem z samoakceptacją i kształtuje wewnętrzny obraz siebie jako jednostki nieatrakcyjnej społecznie. Być może jest to jedna z przyczyn jego nieśmiałości i dystansu w kontaktach interpersonalnych.

Rozpatrywanie kwestii perfekcjonizmu jedynie jako pewnego balastu w karierze zawodowej osób wybitnie zdolnych jest jednak pewnym mitem. To, co w pewnych sytuacjach stanowi zagrożenie, w innych może okazać się dużym atutem. Cały czas są nisze na rynku pracy przeznaczone dla osób bardzo precyzyjnych, analitycznych, perfekcyjnych w działaniu. Rolą psychologicznego doradztwa zawodowego jest dopasowanie miejsca pracy do predyspozycji jednostki tak, aby jej potencjał miał szansę optymalnego rozwoju i efektywnego wykorzystania w praktyce. Jak pokazują badania ta odpowiedniość kompetencji osoby zdolnej (również jej temperamentu) do charakteru danej pracy jest kluczowa dla poczucia zadowolenia z życia zawodowego i sprawia, że praca nie jest tylko sposobem na zdobycie środków pieniężnych, ale jest wartością autoteliczną (Siekańska, Sękowski, 2008).

W przypadku osób wybitnie zdolnych perfekcjonizm jest głównie efektem motywacji hubrystycznej. Zachowanie motywowane hubrystycznie może jednak przybrać dwie główne postaci: rywalizacji z innymi ludźmi celem potwierdzenia własnej genialności lub dążenia do doskonałości w oparciu o własne jej standardy. Okazuje się więc, że perfekcjonizm osób wybitnie zdolnych implikowany jest również przez pragnienie bycia lepszym w kon-

frontacji z konkurentami. Jest to powszechna motywacja, która w istocie wypływa z typowo ludzkiej potrzeby docenienia nas przez innych, podtrzymywania i podnoszenia własnej samooceny (Sulls, 1977; Goethals, 1986).

W wielu badaniach podkreśla się ambiwalentną rolę perfekcjonizmu: z jednej strony mówi się o pozytywnym wpływie perfekcjonizmu na osiągnięcia osób wybitnie zdolnych, z drugiej zaś strony akcentuje się jego destrukcyjne oddziaływanie na relacje interpersonalne (Robinson, 2002). Przejawia się ono między innymi wysokim stopniem nasilenia krytycyzmu zarówno wobec własnej osoby, jak i innych ludzi (Sękowski, 2000). Stawianie sobie wysokich wymagań jest stymulatorem rozwoju, ale potraktowane jako standard obowiązujący wszystkich może przyczynić się do zbyt krytycznego oceniania otoczenia, traktowania go w sposób lekceważący, arogancki. Dość rozpowszechniony wizerunek osoby wybitnie zdolnej jako człowieka zarozumiałego, zdystansowanego (por. Runco, 1990) związany jest między innymi z jego tendencją do postrzegania innych przez pryzmat nadmiernych oczekiwań, jakie sobie (a także innym) stawia.

Tak można by wytłumaczyć ten mechanizm z perspektywy psychologii analizującej osobę zdolną. Warto jednak zmienić perspektywę i zastanowić się nad przyczynami takiego postrzegania osoby zdolnej istniejącymi po stronie obserwatora właśnie. Czy nie jest tak, że kiedy osoba przeciętnie uzdolniona bez wyróżniających ją z tłumu osiągnięć, wchodzi w relację z osobą, o której wie, że jest wybitna, automatycznie uruchamia się skrypt interpretowania jej zachowań jako ekspresji wyższości, zarozumiałstwa? To w ludziach przeciętnych budzi się lęk przed konfrontacją z człowiekiem, który wie więcej, szybciej rozwiązuje zadania matematyczne lub olsniewająco gra na fortepianie. Obawiają się o kondycję swojej samooceny (sami sobie zadają pytanie: w czym są dobrzy? czym wyróżniają się z tłumu?) i obronnie starają się zdyskredytować osobę stanowiącą punkt odniesienia czynionych przez siebie porównań. Jedną z technik dewaluacji jest uznanie jej za człowieka zarozumiałego, „z problemami”, który choć jest zdolny i tak nie ma udanego życia.

Warto zwrócić również uwagę na specyfikę komunikacji osób wybitnie zdolnych, które często używają specjalistycznego słownictwa, poruszają dość szczegółowe tematy, starają się jasno precyzować swoje stanowisko, nakłaniając do tego również swych rozmówców. Taka postawa może zostać zinterpretowana jako celowe podważanie kompetencji partnera dyskusji, próba udowodnienia braków w posiadanych przez niego wiedzy i umiejętnościach. Wówczas osoba zdolna zaczyna być traktowana z dystansem, pojawiają się trudności w nawiązywaniu nowych znajomości, jej relacje interpersonalne obciążone są stygmatem „bycia przemądrzałym”, ostentacyjnie prezentującym swoją przewagę intelektualną nad innymi. Niemożność nawiązania porozumienia jest zatem wynikiem z jednej strony braku dostosowania osoby wybitnie zdolnej do poziomu i możliwości komunikacyjnych partnera, z drugiej zaś strony obawą partnera przed ośmieszeniem się, niewłaściwym odbiorem intencji nadawcy, obniżeniem własnej niewiedzy.

Analizując zjawisko perfekcjonizmu u osób wybitnie zdolnych, należy wspomnieć o jeszcze jednym istotnym zagadnieniu, jakim jest idealizm. Respektowanie takich wartości, jak uczciwość, prawdomówność, sprawiedliwość i wymaganie tego samego od otoczenia może rodzić rozczarowania. Rzeczywistość wymaga czasem podejmowania decyzji o dwuznacznym wydźwięku moralnym i akceptacja takiego stanu spotyka się u idealistów z dużym oporem (Sękowski, 2000). Nie oznacza to jednak, że pryncypialność stanowi przeszkodę

w utrzymywaniu aktywnych relacji z otoczeniem. Często idealisci funkcjonują w swoich grupach jako wzorce godne naśladowania, swoiste autorytety, które mimo powszechnej skłonności do permisywizmu, pozostają wierne swoim zasadom. Zagrożeniem relacji interpersonalnych staje się taka pryncypialność, która nie pozostawia miejsca na wolność wyboru innym, która indywidualny kodeks postępowania przemienia w dogmat.

Idealizm przejawia się także w podejmowaniu przez osoby zdolne zadań trudnych, których osiągnięcie czasem jest niemożliwe, co w rezultacie może doprowadzić do frustracji i zaniku wiary w wyznawane wartości, a także w niektórych wypadkach do depresji (Neihart, 2002). Zaznaczyć jednak trzeba, że pozornie negatywne konsekwencje zderzenia idealizmu z rzeczywistymi możliwościami jednostki odnoszą ostatecznie pozytywny skutek w postaci poszerzenia samowiedzy.

Wykształcenie w osobach wybitnie zdolnych realistycznej perspektywy postrzegania własnego potencjału jest niezwykle istotne zarówno dla ich osiągnięć, jak i kondycji psychicznej, tj. pozytywnego obrazu siebie (Feldhusen, 1986). Weryfikacja ideałów zarówno w zakresie swoich uzdolnień, jak i wyznawanych wartości kształtuje dojrzałość społeczną, a także rozwija komponenty metapoznawcze, które regulują procesy przetwarzania informacji, a także odpowiadają za planowanie i podejmowanie decyzji w sprawie konkretnych działań podmiotu (Sternberg, 1986).

Wielu badaczy zajmujących się wybitnie zdolnymi wskazuje na indywidualizm i niezależność, jako czynniki w znacznym stopniu kształtujące charakter relacji społecznych tych osób (Strzałecki, 2005; Sękowski, 2000). Samo pojęcie indywidualizmu ma bardzo różnorodne konotacje. Niektórzy autorzy wiążą je z nonkonformizmem i oryginalnością (Popek, 2003), inni traktują je jako przekonanie normatywne na temat relacji: JA – INNI (Reykowski, 1990), jeszcze inni przez indywidualizm rozumieją przewagę wartości stymulacji i samokierowania (Schwartz, Sagiv, 1993). Próbując znaleźć podobieństwa w tych podejściach należałoby określić indywidualizm jako pewien styl funkcjonowania jednostki w grupie charakteryzujący się odwagą w wyrażaniu własnych poglądów, niezależnością, oryginalnością, a także konsekwencją w samorealizacji. W tym znaczeniu osoby wybitnie zdolne uznać możemy za indywidualistów, którzy kroczą własną ścieżką często wbrew ogólnym trendom, czy sugestiom najbliższego otoczenia.

Indywidualizm i nonkonformizm osób wybitnie zdolnych postrzegany bywa jako czynnik mogący destrukcyjnie oddziaływać na ich rozwój społeczny. Związane jest to z kilkoma zjawiskami: 1) osoby wybitnie zdolne poświęcają bardzo wiele czasu na rozwijanie swych talentów przez co traktowane są jako mało towarzyskie i zamknięte w sobie, 2) osoby wybitnie zdolne mają trudności z respektowaniem obowiązujących w danym środowisku norm i zasad, przez co postrzegane są jako nieprzystosowane (Sękowski, 2004), 3) osoby wybitnie zdolne nie ukrywają swoich prawdziwych sądów na temat ludzi i zdarzeń, ich swobodna ekspresja może być interpretowana jako zachowanie aspołeczne.

Niektórzy psychologowie społeczni o orientacji biokulturowej twierdzą, że naruszanie konwencji może być postrzegane jako zagrożenie dla pożądaných praktyk socjalizacyjnych i bywa piętnowane, gdyż zmniejsza efektywność grupy (a życie w grupie pozwala przetrwać i przekazać swoje geny, por. Neuberg, Smith, Asher, 2008). O ile badania faktycznie pozwalają ujmować indywidualizm osób wybitnie zdolnych jako pewien rodzaj zagrożenia dla ich funkcjonowania społecznego, o tyle warto się zastanowić nad bardziej palącym problemem:

czy indywidualizm jako pewien typ relacji Ja do świata nie jest zjawiskiem o charakterze uniwersalnym, wychodzącym daleko poza obszar psychologii wybitnych zdolności, swoistym emblematem współczesności (Sztompka, 2005)?

Stawiam zatem tezę: dominacja indywidualizmu w świecie współczesnym stawia zdolnych i wybitnie zdolnych w dużej lepszej pozycji niż „osoby przeciętne”. Samodzielność, kreatywność, determinacja w działaniu to wartości niezwykle cenione dziś, kluczowe dla osiągnięcia tzw. sukcesu zawodowego. Wysokie zdolności poznawcze i metapoznawcze pozwalają efektywnie funkcjonować w społeczeństwie informacji, krytycznie selekcjonować napływające zewsząd komunikaty i włączać je do swojej mentalności. Wysoki poziom inteligencji osób wybitnie zdolnych oznacza rozwiniętą umiejętność adaptacji do realnie istniejącej rzeczywistości (Sternberg, 1986). Zamiast wycofania występuje zaangażowanie i aktywne tworzenie przestrzeni do życia w „nowym ładzie”.

Wyposażenie poznawcze osób wybitnie zdolnych, chęć ciągłego rozwijania się, otwartość na doświadczenie połączona z absorpcją (Roche, McConkey, 1990), proces szybkiego przetwarzania danych dają im szansę na konstruktywne funkcjonowanie w świecie ciągłych przemian, przyjęcie ofensywnej postawy wobec rzeczywistości. Indywidualizm osób wybitnie zdolnych, postrzegany jako zagrożenie dla ich relacji interpersonalnych, można zatem również potraktować w kategorii przystosowania do zmian społecznych. Wówczas okaże się kapitałem, który chroni przed alienacją i redukuje lęk przed przyszłością.

Analizując osobowość osób wybitnie zdolnych, nie sposób pominąć kwestii samooceny. Zarówno klasyczne badania Termana (Terman, Oden, 1925), jak i bardziej współczesne (Borzym, 1979; Tyszkowa, 1990; Sękowski, 2000) wskazują, że zasadniczo jest ona wysoka. Potoczne łączenie wybitnych zdolności ze skłonnościami do depresji i zachowań suicydalnych (często na skutek bardzo niskiej samooceny) utrwalone poprzez biografie znanych artystów i naukowców w większości badań psychologicznych nie znajduje potwierdzenia².

Badania nad rolą samooceny w rozwijaniu zdolności nie przynoszą jednak jednoznacznych rozstrzygnięć. Większość autorów wskazuje na pozytywny wpływ wysokiej samooceny na podejmowanie przez osoby zdolne działań związanych z samorozwojem. Zgodne jest to z podstawową zasadą regulacyjnych ujęć osobowości mówiącą, że pozytywna ocena zgodności własnych osiągnięć ze stanem idealnym (optymalnym) zachęca do powtórzenia danej sytuacji lub utrwalenia określonego stanu (Obuchowski, 1985). Freeman (1991) podkreśla, że poziom samooceny osób zdolnych powinien być na tyle wysoki, żeby byli w stanie obronić się przed krytyką społeczną wynikającą z podejmowania przez nich nowych, kontrowersyjnych często problemów. Również Sternberg i Lubart (1991) wskazują na wysoką ocenę własnych możliwości jako warunek obligatoryjny inicjowania działań twórczych. Zbyt wysoki poziom samooceny może jednak mieć działanie destrukcyjne. Wynika to z przeszacowania własnego potencjału i realizacji celów obiektywnie niemożliwych do osiągnięcia przez daną osobę (np. z braku posiadanej wiedzy w danej dziedzinie lub posiadania przeciętnych zdolności przy stawianiu sobie jako „punktu dojścia” mistrzostwa). Związki samooceny z celową aktywnością człowieka trafnie opisuje model optymalizacji pierwotnej i wtórnej kontroli opracowany przez Heckhausen (2001).

² Dokładne analizy biografii pozwalają stwierdzić, że przyczyną depresji i problemów psychicznych wielu znanych twórców nie było samo posiadanie zdolności, ale bardzo często sława (pośrednio wynikająca z talentu) i brak emocjonalnej i poznawczej dojrzałości pozwalającej ją udźwignąć.

Według tej autorki człowiek stosuje dwa rodzaje mechanizmów samokontroli:

- 1) pierwotną – związana jest z wyborem i realizacją celów; cele powinny być dostosowane do zdolności i potrzeb podmiotu, gdyż głównym zadaniem samokontroli pierwotnej jest nadzór nad skutecznym inwestowaniem jego zasobów celem wzmocnienia pozycji w grupie;
- 2) wtórną – odpowiedzialna jest za ocenę stopnia realizacji celów i podejmowanie decyzji, co do kontynuacji bądź zaprzestania działań; jej kluczową funkcją oprócz ochrony zasobów przez eksploatacją jest wzmocnianie motywacji proaktywnej oraz podtrzymywanie wysokiej samooceny (pomimo nie osiągnięcia zakładanego celu).

Optymalizacja w koncepcji Heckhausen została sprowadzona do trzech podstawowych zasad: odniesienie celów do wieku podmiotu i jego możliwości rozwojowych, analiza mocnych i słabych stron projektowanych działań – bilans potencjalnych zysków i strat, zróżnicowanie potrzeb podmiotu celem uniknięcia ryzyka poniesienia porażki w jednym wybranym obszarze/dziedzinie (Heckhausen, 2001). Utrzymywanie względnej równowagi między procesami kontroli pierwotnej i wtórnej wzmocnia poczucie własnej wartości i dobrostan.

Odwołując się do modelu Heckhausen, można stwierdzić, że przewaga kontroli pierwotnej u osób wybitnie zdolnych związana jest z podejmowaniem zadań przerastających osobiste zasoby poznawcze, emocjonalne i społeczne, co skutkuje brakiem optymalnego wykorzystania właściwego potencjału i negatywną samooceną. Przewaga kontroli wtórnej natomiast spowodować może zbyt pochopną rezygnację z postawionych celów i unikanie podejmowania ryzyka poznawczego (por. Oleś, 2011).

Z analiz Heckhausen wynika, że kluczem do osiągnięcia satysfakcji życiowej jest wypracowanie równowagi między ocenami formułowanymi przez podmiot. Tak ujmowany dobrostan doskonale wpisuje się w psychologiczne teorie mądrości, które próbują wprost odpowiedzieć na pytanie: co robić, by osiągnąć szczęście?

3. Mądrość jako kategoria psychologiczna

Wychodząc z założenia, że mądrość jest wiedzą o charakterze elitarnym, w Berlińskim Paradygmacie Mądrości konceptualizuje się ją jako znawstwo w zakresie sensu i sposobu życia (Baltes, Staudinger, 1993). Owo znawstwo dotyczące tzw. pragmatyki życiowej obejmuje: praktyczną znajomość warunków, zróżnicowania, zmian ontogenetycznych i historycznego charakteru ludzkiego rozwoju, rozumienie życiowych obowiązków i celów, praktyczną znajomość wpływu czynników społecznych i sytuacyjnych na ludzkie życie oraz świadomość skończoności ludzkiego życia i naturalnych ograniczeń posiadanej wiedzy. Osoba mądra zatem dostrzega problemy natury egzystencjalnej i stawia im czoła poprzez opracowanie szczegółowej strategii rozwiązania z jednoczesną świadomością zawodności podjętych środków.

Mądrość definiowaną jako znawstwo w dziedzinie pragmatyki życiowej należałoby raczej postrzegać jako ciągły proces przebiegający pod wpływem różnorodnych czynników zewnętrznych i wewnętrznych niż konkretny rezultat znajdujący się w obszarze posiadania przez jednostkę. Mądrość ma strukturę dynamiczną, gdyż każda zmiana o charakterze osobowościowym, światopoglądowym lub aksjologicznym (preferowana hierarchia wartości)

bezpośrednio oddziałuje na jej strukturę, wprowadza nową jakość, wymaga ponownego dookreślenia, redefiniowania. Ciągłe aktualizowany związek mądrości ze strumieniem życia jest w istocie współzależnością: egzystencja będąca przedmiotem zainteresowania mądrości modyfikuje ją, mądrość zaś pełni wobec egzystencji rolę regulującą. Autorzy modelu wymieniają trzy grupy czynników warunkujących nabywanie mądrości:

- 1) związane z kontekstem (wiek, wykształcenie, rodzicielstwo, uprawianie zawodu wymagającego potwierdzenia inteligencji społeczno-emocjonalnej, znajomość literatury pięknej oraz rozumienie okresów historycznych różnych od bieżącego),
- 2) związane z wiedzą ekspercką (doświadczenie życiowe, terminowanie u mistrza, posiadanie mentorów, autorytety, szkolenia zawodowe, czynniki motywacyjne),
- 3) związane z osobą (inteligencja, twórczość, style poznawcze, otwartość na doświadczenia, siła ego).

Oczywiście czynników tych nie należy traktować rozłącznie, w praktyce mamy do czynienia z ich współwystępowaniem i wzajemnym oddziaływaniem. Zastanawiające jest umieszczenie przez Baltesa i współpracowników czynników motywacyjnych w grupie zmiennych związanych z wiedzą ekspercką, a nie w zmiennych osobowych. Świadczyć to może o specyficznym rozumieniu przez psychologów niemieckich motywacji jako swoistej ciekawości poznawczej, inklinacji jednostki ku doskonałości w obrębie danej dziedziny szczegółowej lub też ogólnej wiedzy na temat pragmatyki życiowej (Baltes, Glück, Kunzmann, 2002). Jednocześnie motywacja może być efektem inspirującego wpływu otoczenia (autorytetów i mentorów) lub wymagań związanych z zajmowanym stanowiskiem pracy lub określoną pozycją społeczną.

Mądrość jako system wiedzy eksperckiej podlega ocenie. Berliński Paradygmat Mądrości wyodrębnia pięć podstawowych jakościowych kryteriów tej oceny:

- 1) bogata wiedza deklaratywna dotycząca pragmatyki życiowej,
- 2) bogata wiedza proceduralna dotycząca pragmatyki życiowej,
- 3) wiedza kontekstualna zdobyta w trakcie życia,
- 4) relatywizm wartości i tolerancja,
- 5) świadomość braku pewności wiedzy i umiejętność radzenia sobie z nią.

Pierwsze dwa kryteria dotyczą zasobów jednostki nabytych dzięki doświadczeniu służących rozwiązywaniu problemów egzystencjalnych. Według Baltesa wiedza deklaratywna i proceduralna odnosząca się do pragmatyki życiowej musi być zakorzeniona w uznawanej przez podmiot hierarchii wartości (Baltes, Smith, 2008). Nie jest możliwe rozwiązywanie dylematów życiowych bez uwzględnienia zasad moralnych i norm społecznych.

Pozostałe trzy kryteria autorzy nazywają metakryteriami, podkreślając w ten sposób ich regulującą funkcję wobec dwóch pozostałych, tj. wiedzy deklaratywnej i proceduralnej dotyczącej pragmatyki życiowej. Wiedza kontekstualna odnosi się do refleksji nad rozwojem relacji podmiotu ze światem w toku życia. Jest ona wynikiem krytycznego namysłu nad ewolucją własnych poglądów, wyznawanymi wartościami, podejmowanymi działaniami i wypracowanymi rezultatami. Wymaga jednak umiejscowienia poszczególnych epizodów biografii we właściwej perspektywie ontogenetycznej – od narodzin do starości z pełną akceptacją zadań i kryzysów rozwojowych naturalnie wpisanych w dany etap życia (Baltes, Glück, Kunzmann, 2002).

Relatywizm wartości i tolerancja odnoszą się do postawy akceptacji wielości światopoglądów, uznawanych hierarchii wartości, różnorodności realizowanych przez ludzi celów. Osoba mądra ma otwarty umysł, a więc jest wrażliwa na opinie i sądy innych osób, nawet jeśli nie są zgodne z jej mentalnością. Relatywizm oznacza dojrzałą zgodę na współwystępowanie wielu równouprawnionych stanowisk odnoszących się do tej samej kwestii i domniemany charakter tego, co człowiek uznaje za prawdę.

Świadomość braku pewności i radzenie sobie z nim odnosi się do wiedzy o ludzkich ograniczeniach w zakresie przetwarzania informacji oraz o niskiej przewidywalności zdarzeń i ich następstw (Baltes, Glück, Kunzmann, 2002). Osoba mądra akceptuje incydentalność pewnych sytuacji życiowych, brak poczucia absolutnego wpływu na rzeczywistość. Nie oznacza to jednak przyjęcia postawy deterministycznej, czy fatalistycznej, poczucia niskiej sprawczości własnych działań. Chodzi o świadomość możliwości wystąpienia zdarzeń (typu: choroba, wypadek), na które nie mamy bezpośredniego wpływu, a które w sposób diametralny mogą odmienić nasze życie. Mądrość to również wiedza na temat granic wiedzy, barier poznania zarówno w wymiarze ludzkiego umysłu, jak i mojej indywidualnej świadomości.

Niepewność wiedzy jest pośrednim źródłem szacunku i tolerancji dla poglądów innych ludzi, stanowi kontrpunkt dla wydawania zbyt krytycznych ocen wobec otoczenia przez osoby wybitnie zdolne. Pozwala dostrzec im walory różnorodności występującej w świecie i przygotowuje do przyjęcia perspektywy patrzenia na siebie jako jednego z jej licznych elementów. W wymiarze społecznym aplikacja mądrości skutkuje postrzeganiem osób wybitnie zdolnych bardziej jako otwartych, niż zarozumiałych, czy krytykanckich. Ta otwartość odgrywa podstawową rolę w konstruktywnym budowaniu relacji interpersonalnych z jednej strony, z drugiej zaś może mieć istotne znaczenie w kreowaniu innowacji np. w nauce (por. Heller, 2007).

W podobnym duchu utrzymana jest koncepcja mądrości jako równowagi. Opracowana przez Sternberga teoria jest w istocie podsumowaniem jego długoletnich prac nad optymalnym modelem inteligencji (ewolucja koncepcji przebiegała następująco: triarchiczna teoria inteligencji – teoria inteligencji sprzyjającej powodzeniu życiowemu – teoria mądrości jako równowagi), w którym przez adaptację rozumie się formę przystosowania będącą złotym środkiem między realizacją własnych celów i pragnień, a interesami otoczenia (Sternberg, 1985; 1986; 1996). Sternberg definiuje mądrość jako:

zastosowanie ukrytej, jak również jawnej wiedzy dla wspólnego pożytku przez równoważenie interesów osobistych, interpersonalnych i pozaosobowych w krótkim i długim okresie, służące osiągnięciu równowagi między adaptacją do istniejącego środowiska, modyfikacją istniejącego środowiska, oraz wyborem nowego środowiska (Reznitskaya, Sternberg, 2007, 133).

W koncepcji tej mądrość jest zatem równowagą w podwójnym sensie, tzn. odnosi się do godzenia interesów własnych z interesami innych ludzi celem osiągnięcia dobra wspólnego, tj. wypracowania kompromisu między indywidualną adaptacją do środowiska, aktywną modyfikacją tego środowiska oraz jego selekcją (Sternberg, 1986). Podejście Sternberga jest skrajnie pragmatyczne: mądry człowiek nie może być niewolnikiem sytuacji i kontekstu, w których się znalazł (zewnętrzna lokalizacja kontroli). Jako byt inteligentny ma prawo podjąć kroki służące zmianie otoczenia (poprzez np. propagowanie społecznej inicjatywy dbania o porządek osiedla) lub też w przypadku braku efektu tych działań, powinien wybrać nowe środowisko (w którym dbanie o porządek będzie standardem).

Nie oznacza to jednak, że brak możliwości wprowadzania modyfikacji w najbliższym otoczeniu jest równoznaczny z jego opuszczeniem. Mądrość, jako równowaga, wskazuje na konieczność znalezienia złotego środka między tymi podejściami tak, aby zachowanie człowieka nie było zbyt pochopne i aby nie służyło jedynie realizacji własnych celów życiowych. Stąd, kluczowym komponentem mądrości są wartości (Sternberg, 2001). Pozwalają one odnieść aktualny proces decyzyjny do kategorii dobra wspólnego i wówczas jednostka może kontynuować swoje starania o zmianę w otoczeniu (zamiast jego zamiany) w przekonaniu, że ostatecznie uda się jej osiągnąć cel stanowiący korzyść dla wszystkich (wracając do powyższego przykładu przez zrównoważone rozwiązanie rozumielibyśmy ponawianie starań o porządkowanie osiedla poprzez wykorzystanie wszelkich możliwych sposobów, aż do osiągnięcia celu w postaci wspólnej korzyści dla mieszkańców osiedla). Takie podejście stanowi w opinii autora koncepcji stylów myślenia punkt wyjścia do budowania nowoczesnego społeczeństwa obywatelskiego, dlatego trening mądrości proponuje on obligatoryjnie umieścić w szkolnych programach nauczania (Sternberg, 2010).

Sternberg, opisując fenomen mądrości, wskazuje na trzy rodzaje myślenia odpowiedzialne za wypracowywanie przez podmiot stanu równowagi:

- 1) myślenie refleksyjne – obejmuje: metapoznanie, kontrolę emocjonalną, monitoring własnego stanu psychicznego oraz stanów psychicznych innych ludzi, świadomość wyznawanych przez siebie wartości, skuteczne kontrolowanie konfliktowych interesów (konflikt na linii: ja – inni), zdolność do uzyskiwania wglądu w subtelności danej sytuacji oraz wykorzystywanie tego wglądu do opracowania skutecznej strategii rozwiązania konfliktu;
- 2) myślenie dialogiczne – polega na stosowaniu różnorodnych systemów odniesienia podczas rozwiązywania problemów celem uchwycenia wielu punktów widzenia i perspektyw; zamiast monologiczności polegającej na przywiązaniu do własnego zdania i doświadczenia, Sternberg proponuje dialogiczność, tj. prowadzenie wewnętrznej dyskusji z samym sobą, dzięki której możliwe jest zauważenie tych aspektów sprawy, których wcześniej nie byliśmy w stanie wyodrębnić; *osoby myślące muszą słyszeć różne głosy w swoich głowach, które reprezentują różne perspektywy w spojrzeniu na dany problem* (Reznitskaya, Sternberg, 2007, 143);
- 3) myślenie dialektyczne – podkreśla dynamiczną integrację perspektyw przeciwnych zgodnie ze schematem rozwoju myśli w ujęciu Heglowskim: teza – antyteza – synteza); postępowanie według tego algorytmu pozwala zrozumieć relatywność ludzkiej wiedzy oraz kryteriów prawdy, zaś akceptacja ambiwalencji w zakresie tez o świecie (np. „Istnieje jeden Bóg”, „Człowiek posiada duszę”, „Dusza jest nieśmiertelna”) jest warunkiem koniecznym mądrości; myślenie dialektyczne, co bardzo wyraźnie podkreśla Sternberg, przesuwając źródło wiedzy z autorytetu na Ja, to podmiot staje wobec różnych interpretacji i stanowisk i ma na ich bazie wykształcić własny pogląd będący syntezą czasem zupełnie przeciwstawnych sobie podejść (Sternberg, 2001).

Koncepcja mądrości jako równowagi to w opinii jej autora nie tylko kolejna teoria psychologiczna, ale przede wszystkim model życia, który przy odpowiednim zaangażowaniu i wewnętrznej determinacji podmiotu, zaowocuje wzrostem dobrostanu (por. Sternberg, 2010; Sękowski, Knopik, 2011). Wynika to z kilku powodów:

- 1) postulat równoważenia interesów własnych i innych ludzi pozwala zoptymalizować relacje interpersonalne; zgodnie z imperatywem kategorycznym Kanta drugi człowiek jest celem naszego działania, a nie środkiem, troska o potrzeby innych rozwija naszą empatię i docelowo ukierunkowuje nasze działanie na realizację dobra wspólnego;
- 2) myślenie refleksyjne wsparte myśleniem dialogicznym i dialektycznym umożliwia intelektualne oswojenie świata, co redukuje lęk poznawczy i sprzyja aktywności podmiotu;
- 3) równoważenie adaptacji, modyfikacji i selekcji środowiska (w ramach subteorii kontekstu) daje jednostce poczucie autonomii i sprawczości, dzięki czemu posiada ona kontrolę nad rzeczywistością, co sprzyja wysokiej ocenie własnego życia.

Można zatem zaryzykować twierdzenie, iż teoria mądrości jako równowagi (wywodząca się z koncepcji inteligencji sprzyjającej powodzeniu życiowemu) jest niezwykle inspirującą psychologiczną (choć mającą źródła epistemologiczne) próbą kompleksowego ujęcia modelu dobrego życia. Jednocześnie, wprost odpowiada ona na pytanie: jaki powinien być właściwy cel rozwijania talentów młodych ludzi?

Oczywiście dobro społeczne. Rodzi się jednak kolejna wątpliwość: jak nauczać mądrości? Czy w ogóle mądrość jest wyuczalna?

4. Trening mądrości – przykładowe ćwiczenia

Najważniejszym walorem uprawiania nauki (szczególnie na gruncie społeczno-humanistycznym) jest możliwość aplikowania zaobserwowanych i opisanych prawidłowości w konkretnym działaniu. Teoretyczne wnioski płynące z zaprezentowanych w artykule badań zostały wykorzystane przeze mnie w projektowaniu wsparcia dla osób zdolnych. Projekt ukierunkowany na rozwijanie mądrości zatytułowano *Od zdolności do mądrości* i od ponad pół roku wdrażany jest zarówno wśród utalentowanych uczniów lubelskich szkół podstawowych, jak i wśród nauczycieli pracujących z uczniami wybitnie zdolnymi.

Głównym celem projektu jest rozwijanie myślenia refleksyjnego, dialogowego i dialektycznego (zgodnie z założeniami koncepcji WICS Sternberga) służącego wypracowaniu równowagi między własnymi potrzebami podmiotu a potrzebami najbliższego otoczenia. Podczas treningu mądrości kształtowane są **jednocześnie**:

- tolerancja dwuznaczności,
- inteligencja emocjonalna (w tym rozumienie emocji i kontrola emocjonalna),
- ciekawość poznawcza,
- empatia,
- umiejętność rozwiązywania dylematów życiowych,
- samowiedza (w tym rozpoznawanie hierarchii wartości i przyjmowanego światopoglądu),
- kontekstowe ujmowanie własnego rozwoju i akceptacja naturalnych procesów życiowych,
- kreatywność.

Dotychczas zweryfikowano efektywność trzymiesięcznego treningu na grupie 50 uczniów lubelskich gimnazjów (kryterium doboru do grupy uczniów zdolnych była średnia ocen powyżej 4,80 i nominacja nauczyciela – kryterium pedagogiczne) techniką test-retest z wykorzystaniem: kwestionariusza SWLS (diagnoza poczucia jakości życia, por. Juczyński, 2009), DINEMO (diagnoza inteligencji emocjonalnej, por. Matczak, Jaworowska, 2006)

oraz Skali Nietolerancji Wieloznacznosci (diagnoza tolerancji niepewności poznawczej i ambiwalencji, por. Jakubowska, 2005).

Uzyskane wyniki (tab. 2) pokazują, że przeprowadzony trening okazał się skuteczny zarówno jeśli chodzi o kształtowanie tolerancji wieloznacznosci, jak i inteligencji emocjonalnej. Również różnica w poziomie dobrostanu przed treningiem i po zakończeniu udziału we wsparciu okazała się istotna statystycznie (test t dla prób zależnych, $p=0,03$). Trening mądrości uczy między innymi takiego rozwiązywania problemów, podczas którego bierze się pod uwagę możliwie wszystkie dostępne przesłanki i informacje. Pozwala to na zminimalizowanie ryzyka popełnienia błędu, co zwiększa efektywność działania człowieka, a także chroni przed poczuciem poniesienia porażki. Oczywiście nie należy interpretować uzyskanych wyników jako bezpośredniego dowodu wzrostu mądrości wśród badanych, gdyż zaobserwowane zmiany dotyczą jedynie wybranych aspektów zachowania warunkujących mądrość, a nie samej mądrości (którą bardzo trudno zmierzyć poprzez wykorzystanie jakichś wystandaryzowanych narzędzi).

Tab. 2. *Efektywność treningu mądrości (wyniki badań własnych)*

Test	SWLS	DINEMO	Skala Nietolerancji Wieloznacznosci
M (1)	19,16	20,12	22,65
M (2)	23,44	24,12	18,20
p <i>(na podstawie testu t dla prób zależnych)</i>	p=0,03	p=0,02	p=0,01

Podsumowanie

Zdolności człowieka stanowią jego potencjał służący zdobywaniu osiągnięć. Jednocześnie takie właściwości osób zdolnych, jak ciekawość poznawcza, idealizm aksjologiczny, szczególne umiłowanie wartości teoretycznych, perfekcjonizm oddziałują bardzo silnie na ich społeczne funkcjonowanie. Czynności związane z rozwijaniem pasji wymagają dość indywidualistycznego podejścia, przewartościowywania zastanych schematów i norm, co może nie być właściwie zrozumiane przez otoczenie. Konsekwencją takiego niezrozumienia jest często unikanie kontaktów społecznych i wyalienowanie.

Celem niniejszego artykułu było pokazanie, że taki scenariusz nie jest obligatoryjną wersją opisującą kondycję relacji interpersonalnych ludzi zdolnych. Przy odpowiednim wsparciu psychologów, doradców zawodowych, pedagogów można opracować strategię optymalnego rozwoju osób wybitnych, której podstawą będzie równoważenie tendencji indywidualistycznych i konformistycznych z jednej strony oraz egocentrycznych i allocentrycznych z drugiej. Teoretyczną podstawą do konstruowania takiej pomocy są psychologiczne teorie mądrości poszukujące recepty na szczęśliwe życie jednostki

w zgodzie z celami i dążeniami najbliższego otoczenia. Zgodnie z ich założeniami sukces człowieka jest zależny przede wszystkim od umiejętności godzenia interesów własnych z interesami innych ludzi, harmonijnego kształtowania zarówno inteligencji analitycznej, jak i praktycznej i twórczej, realizowania własnego systemu wartości.

Tak zdefiniowane umiejętności kluczowe stanowić powinny punkt dojścia podejmowanych przez psychologów i pedagogów treningów mądrości, które mogą zostać potraktowane zarówno jako rodzaj wsparcia o charakterze elitarnym (w ramach specjalnych zajęć tylko dla uczniów zdolnych), jak i egalitarnym (skierowanym do wszystkich uczniów bez względu na potencjał poznawczy), ukierunkowany na rozwijanie empatii i budowanie społeczeństwa obywatelskiego.

Bibliografia

- Altman, R. (1983). Social-emotional development of gifted children and adolescents: A research model. *Roeper Review*, 6, 65-68.
- Amabile, T. (1985). Motivation and creativity: Effects of motivational orientation on creative Whiting. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 393-399.
- Amabile, T. (1996). *Creativity in context*. Boulder, CO: Westview Press, Inc.
- Baltes, P., Staudinger, U. (1993). The search for a psychology of wisdom. *Current Directions in Psychological Science*, 2, s. 75-80.
- Baltes, P., Glück, J., Kunzmann, U. (2002). Wisdom: Its structure and function in regulating successful life span development. W: C. Snyder, S. Lopez (red.), *Handbook of positive psychology* (s. 327-347). Oxford: Oxford University Press.
- Baltes, P., Smith, J. (2008).** The fascination of wisdom: Its nature, ontogeny, and function. *Perspectives on Psychological Science*, 3, s.56-64.
- Borzym, I. (1979). *Uczniowie zdolni. Psychologiczne i społeczne determinanty osiągnięć szkolnych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper Collins Publishers.
- Deci, E. (1975). *Intrinsic Motivation*. New York: Planum Books.
- Freeman, J. (1991). *Gifted children growing up*. Londyn: Cassell.
- Goethals, G. (1986). Fabricating and ignoring social reality: Self-serving estimates of consensus. W: J. Olson, C. Herman, M. Zanna (red.), *Reactive deprivation and social comparison: The Ontario Symposium* (s. 137-157). New York: Erlbaum.
- Heckhausen, J. (2001). Adaptation and resilience in midlife. W: M. Lachman (red.), *Handbook of midlife development* (s. 345-394). New York: John Wiley & Sons.
- Heller, K. (2007). Scientific Ability and Creativity. *High Ability Studies*, 18, s. 209-234.
- Horn, J. (1985). Remodelling old models of intelligence. W: B. Wolman (red.), *Handbook of intelligence: Theories, measurement, and applications* (s. 267-300). New York: Wiley.
- Horn, J., Cattell, R. (1967). Age differences in fluid and crystallized intelligence. *Acta Psychologica*, 26, 107-129.
- Hornowski, B. (1986). *Rozwój inteligencji i uzdolnień specjalnych*. Warszawa: WSiP.

- Jakubowska, U. (2005). *Ekstremizm polityczny. Studium psychologiczne*. Gdańsk: GWP.
- Juczyński, Z. (2009). *Narzędzia pomiaru w promocji i psychologii zdrowia*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.
- Kołąkowski, L. (1998). *13 bajek z królestwa Lailonii dla dużych i małych oraz inne bajki*. Warszawa: Prószyński i S-ka.
- Kozielecki, J. (2007). *Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Ledzińska, M. (1996). *Przetwarzanie informacji przez uczniów o zróżnicowanym poziomie zdolności a ich postępy szkolne*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Wydziału Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego.
- Ledzińska, M. (2010). Przeszkody w rozwoju zdolności – refleksja psychologa. W: W. Limont, J. Dreszer, J. Cieślukowska (red.), *Osobowościowe i środowiskowe uwarunkowania rozwoju ucznia zdolnego, t. I* (s. 51-66). Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Lewowicki, T. (1986). *Kształcenie uczniów zdolnych*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Limont, W. (2011). *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować?* Sopot: GWP.
- Matczak, A., Jaworowska, A. (2006). *DINEMO. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Neihart, M. (2002). Gifted children and depression. W: M. Neihart, S. Reis, N. Robinson, S. Moon (red.), *The Social and Emotional Development of Gifted Children. What Do We Know?* (s. 93-102). Washington: Prufrock Press, Inc.
- Neuberg, S., Smith, D., Asher, T. (2008). Dlaczego ludzie piętnują: w stronę podejścia biokulturowego. W: T. Heatherton, R. Kleck, M. Hebl, J. Hull (red.), *Społeczna psychologia piętna* (s. 49-73). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nęcka, E. (2003). *Inteligencja. Geneza, struktura, funkcje*. Gdańsk: GWP.
- Nęcka, E. (2004). *Psychologia twórczości*. Gdańsk: GWP.
- Nosal, Cz. (1990). *Psychologiczne modele umysłu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Obuchowski, K. (1985). *Adaptacja twórcza*. Warszawa: KiW.
- Oleś, P. (2011). *Psychologia człowieka dorosłego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Pietrasinski, Z. (1976). Zdolności. W: T. Tomaszewski (red.), *Psychologia* (s. 735-762). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Popek, S. (2003). *Człowiek jako jednostka twórcza*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Reis, S., McCoach, D. (2002). Underachievement in Gifted Students. W: M. Neihart, S. Reis, N. Robinson, S. Moon (red.), *The Social and Emotional Development of Gifted Children. What Do We Know?* (s. 81-92). Waszyngton: Prufrock Press, Inc.
- Renzulli, J. (1986). The three-ring conception of giftedness: a development model for creative productivity. W: R. Sternberg, J. Davidson (red.), *Conceptions of giftedness* (s. 53-92). Cambridge: Cambridge University Press.
- Renzulli, J. (2003). Conception of giftedness and its relationship to the development of social capital. W: N. Colangelo, G. Davis (red.), *Handbook of gifted education* (s. 75-87). Boston: Pearson Education.
- Reykowski, J. (1990). Ukryte założenia normatywne jako osiowy składnik mentalności. W: J. Reykowski, K. Skarżyńska, M. Ziółkowski (red.), *Orientacje społeczne jako element mentalności* (s. 11-51). Poznań: Wydawnictwo „Nakom”.

- Reznitskaya, A., Sternberg, R. (2007). Jak nauczyć podopiecznych mądrego myślenia: program "Edukacja dla mądrości". W: A. Linley, S. Joseph (red.), *Psychologia pozytywna w praktyce* (s. 132-152). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Robinson, N. (2002). Individual Differences in Gifted Students' Attributions for Academic Performances. W: M. Neihart, S. Reis, N. Robinson, S. Moon (red.), *The Social and Emotional Development of Gifted Children. What Do We Know?* (s. 267-288). Washington: Prufrock Press, Inc.
- Roche, S., McConkey, K. (1990). Absorption: nature, assessment and correlates. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, s. 91-101.
- Runco, M. (1990). Implicit theories and ideational creativity. W: M. Runco, R. Albert (red.), *Theories of Creativity*. Newbury Park, CA: Sage.
- Schuler, P. (2002). Perfectionism in gifted students. W: M. Neihart, S. Reis, N. Robinson, Moon, S. (red.), *The Social and Emotional Development of Gifted Children. What Do We Know?* (s. 71-80). Washington: Prufrock Press, Inc.
- Schwartz, S., Sagiv, L. (1993). Identifying culture-specifics in the content and structure of values. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 24, s. 139-157.
- Sękowski, A. (2000). *Osiągnięcia uczniów zdolnych*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Sękowski, A. (2004). Inteligencja, twórczość, mądrość a wybitne zdolności. W: A. Sękowski (red.), *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań* (s. 173-192). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sękowski, A., Knopik, T. (2011). Psychology of Giftedness and Psychology of Wisdom: One or Multiple Perspectives? W: A. Ziegler, Ch. Perleth (red.), *Excellence: Essays In Honour of Kurt A. Heller* (s. 102-115). Berlin: Lit Verlag.
- Siekańska, M. (2005). *Zadowolenie z pracy zawodowej osób wybitnie zdolnych*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Siekańska, M., Sękowski, A. (2008). Job Satisfaction and Temperament Structure of Gifted People. *Mensa Research Journal*, Vol. 39, No 2, 34-40.
- Sternberg, R. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. (1986). Triarchic theory of intellectual giftedness. W: R. Sternberg, J. Davidson (red.), *Conceptions of giftedness* (s. 223-243). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. (1996). *Successful intelligence: How practical and creative intelligence determine success in life*. New York: Simon&Schuster.
- Sternberg, R. (2001). Why school should teach for wisdom: The balance theory of wisdom in educational settings. *Educational Psychologist*, 36, 227-245.
- Sternberg, R. (2010). Academic Intelligence Is Not Enough! WICS: An Expanded Model for Effective Practice In School and Later Life. W: R. Sternberg, D. Preiss, *Innovations in educational psychology. Perspectives on Learning, Teaching, and Human Development* (s. 403-440). New York: Springer Publishing Company.
- Sternberg, R., Lubart, T. (1991). An investment theory of creativity and its development. *Human Development*, 34, 1-31.
- Strelau, J. (1997). *Inteligencja człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”.
- Strzałecki, A. (2005). Sprawność osobowości: tożsamość, stabilność i integracja osobowości młodzieży uzdolnionej. W: W. Limont, J. Cieślukowska (red.), *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych. Tom 2* (s. 23-33). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Sulls, J. (1977). Social comparison theory and research. W: J. Sulls, R. Miller (red.), *Social comparison processes: Theoretical and experimental perspectives*, (s. 1-19). Washington: Hemisphere.
- Sztompka, P. (2005). *Socjologia zmian społecznych*. Kraków: Znak.
- Terman, L., Oden, M. (1925). *Genetic studies of genius: Mental and physical traits of a thousands gifted children, t. 1*. Stanford: Stanford University Press.
- Tokarz, A. (1985). *Rola motywacji poznawczej w aktywności twórczej*. Wrocław: Ossolineum.
- Tyszkowa, M. (1990). *Zdolności, osobowość i działalność uczniów*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Wisdom training as innovative method of supporting exceptionally gifted children

Summary

Research concerning special educational needs of the exceptionally gifted children shows their deficits in emotional and social intelligence. Preference given to developing intellectual potential often results in placing the peer relationships as a minor factor that in consequence often leads to loneliness and withdrawal.

The aim of the paper is to present the wisdom training as a complex tool developing both the analytical and practical intelligence (in accordance with the Sternberg's conception of intelligence).

Słowa kluczowe: *wisdom training, exceptionally gifted students, support*

ANEKS

W aneksie zaprezentowano przegląd wybranych autorskich ćwiczeń stosowanych w ramach treningu mądrości.

Podstawowe założenia treningu mądrości:

- nauczyciel jest moderatorem, który inspiruje i kontroluje wymianę myśli między uczestnikami zajęć na forum;
- rolą nauczyciela jest podkreślanie podobieństw i różnic w wypowiedziach uczestników tak, aby z jednej strony mieli świadomość wspólnych poglądów, z drugiej zaś zdawali sobie sprawę z naturalnego zróżnicowania myśli i sądów między ludźmi;
- poruszane przez nauczyciela problemy (dylematy) do grupowego rozwiązania powinny wynikać lub być związane z aktualną przestrzenią życiową uczniów, trudno bowiem zaangażować się w dyskusję, której temat jest zupełnie obojętny, czy obcy.

I. INNYMI SŁOWY, czyli o naturze manipulacji

Dostosuj podany niżej komunikat do możliwości percepcyjnych i /lub intelektualnych wymienionych odbiorców:

- DZIECKO 3-LETNIE
- PROFESOR UNIWERSYTETU
- OBCOKRAJOWIEC UCZĄCY SIĘ OD ROKU JĘZYKA POLSKIEGO
- UCZEŃ II KLASY SZKOŁY PODSTAWOWEJ
- PRZYJACIEL
- SZEFE

„Podane przez Ciebie kontrargumenty w żaden sposób nie korespondują z główną ideą naszej dysputy”.

II. MĄDRE PYTANIA

Zadaj pytanie, które osłabi stanowiska partnera w dyskusji:

- **„Co z tego, że pomogę jednemu dziecku, skoro świata to i tak nie zbawi. Problem głodu jest nie do rozwiązania”.**
- **„Wszyscy politycy kradną, więc po co chodzić na wybory”.**
- **„Przyczyną problemów ze współczesną młodzieżą jest brak dyscypliny. Zamiast porządnego klapsa rodzica preferują globalną aprobatę: wszystko wolno”.**
- **„Nic nie zależy od pojedynczego człowieka. Jesteśmy tylko trawą uginającą się pod naporem nawet najdelikatniejszego wiatru”.**

III. PRZEWROTNA DIALEKTYKA

Poprowadź tok argumentacji w taki sposób, żeby wychodząc od podanej tezy dojść do tezy przeciwnej.

Np. Wiadomo, że wszystkie lektury są nudne.

1. Lektury są nudne, ponieważ nie ciekawią nas czynności, które musimy robić.
2. A gdyby tak ucznia nie zmuszać do czytania...
3. Wszystkie lektury są ciekawe (szczególnie te nadobowiązkowe).

TEZY:

- I. Jedzenie warzyw jest zdrowe.
- II. Uprawianie polityki demoralizuje.
- III. Polacy stają się społeczeństwem laickim.
- IV. Myślenie ma kapitalną przyszłość.

IV. CHIŃSKA ENCYKLOPEDIA

Starożytna chińska encyklopedia dzieliła wszystkie zwierzęta na:

- stanowiące własność cesarza
- balsamowane
- oswojone
- prosięta
- syreny
- dzikie psy
- zachowujące się jak szalone
- nieprzeliczone
- narysowane cienkim pędzelkiem na jedwabiu
- te, które stłukły dzban
- te, które z daleka wyglądają jak muchy.

Podziel analogicznie (według własnych kategorii) ludzi dorosłych, artystów, poetów, nauczycieli, naukowców.

V. DYLEMATY

Nagraj na dyktafonie głośne rozwiązywanie poniższych dylematów. Po wyrażeniu przez Ciebie zgody poddane one zostaną grupowej dyskusji.

SYTUACJA 1.

Jesteś członkiem komisji przyznającej darmowe zestawy komputerowe. Możesz wybrać tylko dwie osoby w swojej klasie, którym przyznasz ów prezent. Kto to będzie i dlaczego?

SYTUACJA 2.

Wyobraź sobie, że masz doradzić rodzinie Kowalskich przy rozwiązywaniu następującego problemu:

Tata Jacek dysponuje tylko 10 dniami urlopu. Chce spędzić przynajmniej tydzień nad polskim morzem. Mama Agata nienawidzi polskiego morza ze względu na zimną wodę

i częste opady. Najchętniej pojechałaby do słonecznej Italii. Córka Zosia zafascynowana jest Bieszczadami. Według niej nie ma udanych wakacji bez wypadu w góry. Rodzina Kowalskich chciałaby jednak spędzić wakacje razem. Jak to zrobić?

SYTUACJA 3.

Co zrobić, żeby na świecie nie było głodnych ludzi?

SYTUACJA 4.

Jak zachęcić Polaków do segregowania śmieci?

SYTUACJA 5.

Czy według Ciebie należy dawać pieniądze osobom żebrzącym na ulicach?

SYTUACJA 6.

Co wybierzesz: 200 zł jutro, czy 2000 zł za 2 lata?

SYTUACJA 7.

Czy lekarz może okłamywać pacjenta?

SYTUACJA 8.

Jesteś na spacerze. Osoba idąca przed Tobą wyrzuca papierek po cukierku na trawnik. Jak reagujesz?

SYTUACJA 9.

Jesteś na spacerze. Osoba idąca przed Tobą płacze. Jak zareagujesz?

SYTUACJA 10.

W szkole od miesiąca powtarzają się kradzieże. Prawdopodobnie jakiś uczeń podbiera z szatni pieniądze. Przez przypadek zauważasz, że złodziejem jest twój najlepszy kolega. Jaka jest strategia Twojego działania?

VI. JAK ZOSTAĆ SŁAWNYM?

Zapoznaj się z tekstem autorstwa Leszka Kołakowskiego pt. „O sławnym człowieku”, a następnie zastanów się nad zamieszczonymi pod tekstem pytaniami:

(...) Zmartwiony Tat udał się po poradę do pewnego przyjaciela mieszkającego w sąsiednim domu. Szedł do niego dwa dni, ponieważ wśród innych umiejętności został był także najpowolniejszym piechurem świata. Wykładał też bardzo długo swoją kwestię, ponieważ dawno już postanowił zostać największym na świecie jękałą, stąd każde słowo wypowiadał co najmniej godzinę, nawet własne imię, które było dosyć krótkie. W końcu jednak udało mu się wyłożyć przyjacielowi swoją troskę, a zarazem spytać go o radę: co zrobić, żeby zostać bardzo sławnym?

Przyjaciel powiedział mu, że jest to całkiem proste. Trzeba mieć bardzo dużo pieniędzy. Każdy człowiek, który ma bardzo dużo pieniędzy, może szybko zdobyć sławę.

- Oczywiście, oczywiście, oczywiście – powiedział Tat. (Powtórzył to słowo jeszcze wielokrotnie, bo wśród innych swoich umiejętności był on także człowiekiem, który najczęściej na świecie powtarzał słowo „oczywiście”.) – Ale skąd wziąć bardzo dużo pieniędzy?

- Och, to jest całkiem proste – powiedział przyjaciel. - Trzeba zdobyć wielką sławę. Każdy człowiek bardzo sławny z łatwością może mieć dużo pieniędzy.

- Oczywiście – przyznał Tat. – Ale jak zostać sławnym człowiekiem?

- Przecież ci powiedziałem – odparł przyjaciel zniecierpliwiony. – Trzeba mieć bardzo dużo pieniędzy.

Tat uznał, że rada przyjaciela jest dobra, ale nie wiedział, jak ją wykonać, a przyjaciel nie potrafił objaśnić go bliżej. Wobec tego Tat nadal się trapił niesprawiedliwością i nawet myślał, czy nie dobrze byłoby umrzeć w najmłodszym wieku na świecie, ale doszedł do wniosku, że to chyba mu się nie uda. Na wszelki wypadek kazał sobie jeszcze zrobić najdłuższy na świecie ołówek i największą na świecie spinkę do koszuli (ważyła ona cztery tony). Przystał także jadać w ogóle truskawki i ogłosił, że jest człowiekiem, który jada najmniej truskawek na świecie.

Ostatecznie Tat doszedł do wniosku, że można również zostać bardzo wybitnym człowiekiem robiąc coś właśnie najgorzej na świecie i że to może przynieść mu sławę. Nauczył się najgorzej na świecie jeździć na rowerze, pisać najgorsze na świecie wiersze i szyć najgorsze na świecie majteczki kąpielowe. Pracując nad sobą w tym kierunku, wpadł wreszcie na znakomity pomysł, który, gdyby był wcześniej przyszedł mu do głowy, mógł mu naprawdę zaoszczędzić wiele trudów. Oto postanowił zostać najmniej sławnym człowiekiem świata. Spostrzegł, że w tym celu musi opuścić swoje miasto i udać się do jakiegoś miejsca, gdzie absolutnie nikt nie mógłby o nim słyszeć.

Tak też zrobił. Pewnego dnia Tat zniknął zupełnie. Znikając, liczył oczywiście na to, że szybko zdobędzie wielką sławę jako najmniej sławny człowiek na świecie. Znikł, a przyjaciele jego przez kilka dni zastanawiali się nad tym, co też mogło się stać z Tatem. Po kilku dniach rozważań zapomnieli o nim i w ten sposób Tat osiągnął swój cel. Został najmniej sławnym człowiekiem świata. O Tacie nie wie absolutnie nikt. My również nic o nim nie wiemy i dlatego właśnie nie możemy w ogóle napisać opowiadania o Tacie (Kołakowski, 1998).

PYTANIA:

1. Dlaczego Tat zniknął?
2. W jaki sposób Tat doszedł do wniosku, że bycie najbardziej sławnym człowiekiem jest tożsame z byciem najmniej sławnym człowiekiem?
3. Na czym według Ciebie polegał błąd Tata?
4. Gdybyś spotkał/a Tata, jakich rad byś mu udzielił/a?

VII. INTERPRETACJE

Przedstaw jak najwięcej możliwych interpretacji poniższych twierdzeń:

1. Myślenie jest jak narkotyk...
2. Mądrość ludu na pstrym koniu jeździ...
3. Demokracja to jednak rządy dominującej mniejszości...
4. Sprawiedliwość poszła na stronę...
5. Słowo leczy głosem...
6. Prawda poszukuje tragarza...
7. Fakty są nagie na pozór...
8. Ojczyzna wzywa, gdy naród śpi...

9. Wiedza jest jak sitko...

10. Na serio to może być tylko radość o poranku...

Analizując wypowiedzi zastanów się, kto mógł je wypowiedzieć. Jakie emocje mu wówczas towarzyszyły? Postaraj się opisać stan jego uczuć i myśli. Czy kiedykolwiek byłeś/byłaś w podobnej sytuacji?

Po godzinnej pracy indywidualnej wypowiedzi konfrontowane są na forum.

Noty o autorach

Aleksandra Borowicz – dr nauk humanistycznych; asystentka w Katedrze Pedagogiki Specjalnej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, pracownik Centrum Edukacji Nieśłyszących i Słabo Słyszących KUL, absolwentka pedagogiki ogólnej i Podyplomowego Studium Surdopedagogiki „Komunikacja językowa z nieśłyszącymi i Słabo Słyszącymi” w KUL; członek zarządu Polskiego Stowarzyszenia Metody Fonogestów, instruktor Metody Fonogestów; Kurator Koła Naukowego Studentów Nieśłyszących KUL „Surdus Loquens”; autorka kilkunastu publikacji o tematyce surdopedagogicznej. Główne obszary zainteresowań to: zagadnienie stresu rodziców dzieci z uszkodzeniami słuchu oraz ich wsparcia i udzielania pomocy; rozwój językowy dzieci z uszkodzeniami słuchu, wykorzystanie metody fonogestów w komunikacji z osobami nieśłyszącymi.

Katarzyna Braun – dr nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, pracownik Katedry Pedagogiki Chrześcijańskiej w Instytucie Pedagogiki KUL JP II. Zainteresowania naukowe – wolontariat, pedagogika społeczna, pedagogika chrześcijańska. Od 10 lat zaangażowana w prace Centrum Wolontariatu w Lublinie.

Ewa Domagała-Zyśk – dr nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, adiunkt w Katedrze Pedagogiki Specjalnej KUL. W 2003 obroniła w KUL doktorat pt. *Rola osób znaczących w funkcjonowaniu młodzieży gimnazjalnej z trudnościami w nauce*. Jej zainteresowania badawcze koncentrują się wokół problematyki uwarunkowań niepowodzenia szkolnego – szczególnie uczniów gimnazjum (grant MNiSW w 2002 roku), funkcjonowania dorosłych osób z trudnościami w czytaniu i pisaniu, chrześcijańskiego wymiaru pedagogiki specjalnej oraz teorii i metodyki nauczania języków obcych uczniów z uszkodzeniami słuchu (grant MNiSW w latach 2009-2010). W latach 2007-2010 była jednym z koordynatorów dwóch edycji międzynarodowych programów typu *Erasmus*, pt. *Building Civil Society and Fighting Social Exclusion*, w których uczestniczyli studenci i wykładowcy z 9 krajów Europy. Dr Ewa Domagała-Zyśk jest autorką monografii *Autonomia czy odłączenie? O roli osób znaczących w życiu młodzieży gimnazjalnej z trudnościami w nauce* (2004), współautorką książki *Uczeń z wadą słuchu w szkole ogólnodostępnej. Podstawy metodyki nauczania języków obcych* (2011), tłumaczką i redaktorką książki *Metoda fonogestów w Stanach Zjednoczonych i w Polsce* (2009), redaktorką (wspólnie z M. Nowakiem) książek *Social Work in Europe: State of the Art and Future Challenges* (2010) oraz *European Social Work – Identity, International Problems and Interventions* (2011). Jest także autorką ponad 70 artykułów i rozdziałów w publikacjach naukowych, w tym kilku w języku angielskim.

Małgorzata Knopik – pedagog i logopeda, doktorantka w Katedrze Pedagogiki Specjalnej KUL. Jej zainteresowania naukowe dotyczą głównie zachowań językowych osób z deficytami uwagi oraz innowacyjnych metod pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Pracę badawczą, w ramach przygotowywanego doktoratu, łączy z praktyką logopedyczną w Szkole Podstawowej nr 30 w Lublinie.

Tomasz Knopik – dr psychologii, doradca zawodowy, coach. Naukowo związany z Katedrą Psychologii Różnic Indywidualnych KUL. Autor kilkunastu publikacji dotyczących tematyki wybitnych zdolności, mądrości i twórczości.

Bożena Sidor-Piekarska – dr psychologii, adiunkt w Katedrze Pedagogiki Specjalnej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jan Pawła II. Swoje zainteresowania naukowe koncentruje wokół funkcjonowania rodziny z dzieckiem z niepełnosprawnością oraz wczesnej pomocy rodzinie z dzieckiem zagrożonym niepełnosprawnością. Współpracuje z Dziennym Centrum Aktywności dla osób z niepełnosprawnością umysłową w Świdniku. Członek Polskiego Stowarzyszenia na Rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym.

Ewelina Skoczylas – magister pedagogiki, doktorantka w Katedrze Pedagogiki Specjalnej KUL. Związana przez wiele lat z lubelskimi wspólnotami „Wiara i Światło”. Jej zainteresowania badawcze dotyczą metod terapii osób niewidomych i niedowidzących.

Tomasz Wach – dr socjologii, dr pedagogiki, adiunkt KUL, biegły sądowy z zakresu pedagogiki resocjalizacyjnej, uprawniony mediator sądowy (udział w I edycji szkoleń dla mediatorów w Polsce, organizowanych przez Senat RP). W latach 1992-1998 pełnomocnik Wojewody Lubelskiego ds. Profilaktyki i Rozwiązywania Problemów Alkoholowych. Związany z Zakładem Poprawczym i Schroniskiem dla Nieletnich w Dominowie. Współautor koncepcji *Interwencyjnego Schroniska dla Nieletnich*. Autor szeregu opracowań specjalistycznych z zakresu: przestępczości nieletnich, resocjalizacji, wykluczenia społecznego (m. in. autor monografii: *Resocjalizacja nieletnich sprawców gwałtownych czynów zabronionych*, Lublin 2009). Nauczyciel dyplomowany.

Marlena Wilgocka – mgr pedagogiki animacji kultury i wychowania przez sztukę, wykwalifikowany terapeuta pedagogiczny, doktorantka Instytutu Pedagogiki KUL w Katedrze Pedagogiki Chrześcijańskiej, praktyk pedagog-animatorek; prowadzi autorskie zajęcia dodatkowe w przedszkolach bazujących na metodach aktywizujących i wychowania przez sztukę, trener rad pedagogicznych, animator czasu wolnego. Zainteresowania naukowe: znaczenie i funkcje sztuki w integralnym wychowaniu i rozwoju dziecka, wykorzystywanie teatru w procesie edukacyjnym i wychowawczym, pedagogika twórczości, pedagogika zabawy, metody aktywizujące w nauczaniu.

