

ZESZYTY NAUKOWE **1/2015**
P E D A G O G I K A

Trudności szkolne dziecka

Wybrane zagadnienia

pod redakcją
Genowefy Pańtak i Ewy Słodownik-Rycaj

WSZECHNICA POLSKA
Szkola Wyższa w Warszawie

Recenzent
dr hab. Mirosław Górecki
(Uniwersytet Warszawski)

Redakcja naukowa
dr Genowefa Pańtak, dr Ewa Słodownik-Rycaj

Kolegium Redakcyjne
dr Genowefa Pańtak (przewodnicząca),
dr Ewa Słodownik-Rycaj (sekretarz), red. Bogumił Paszkiewicz

Artykuły niniejszego numeru ZESZYTÓW NAUKOWYCH
pochodzą z materiałów konferencji naukowej
Trudności szkolne dziecka,
zorganizowanej przez Wszechnicę Polską Szkołę Wyższą
w Warszawie, 8 maja 2014 roku.

Redakcja wydawnicza
Bogumił Paszkiewicz

Projekt graficzny i typograficzny
Krystyna Bukowczyk, Agencja KUBA

Skład i łamanie
Agencja KUBA

Copyright © Wszechnica Polska Szkoła Wyższa w Warszawie, 2014

ISSN 2300-990X

ISBN 978-83-89077-22-6

WSZECHNICA POLSKA
Szkoła Wyższa w Warszawie

Pałac Kultury i Nauki
00-901 Warszawa, pl. Defilad 1
rekrutacja@wszechnicapolska.edu.pl

www.wszechnicapolska.edu.pl

Spis treści

Genowefa Pańtak, Maria Januszewska-Warych	
Wprowadzenie	5
Maria Januszewska-Warych	
Niepowodzenia dydaktyczne i edukacyjne dzieci i młodzieży w świetle ustaleń nauk pedagogicznych.....	13
Ewa Słodownik-Rycaj	
Zaburzenia mowy a trudności szkolne dziecka	23
Wojciech Brejnak	
Dysleksja jako zaburzenie rozwoju dziecka – rozpoznanie i terapia	33
Krystyna Bakoń	
Trudności uczenia się matematyki uczniów klas początkowych i próby przezwycięzania tych trudności	51
Anna Polcyn-Radowska	
Rozłąka z ojcem przebywającym na misji wojskowej jako potencjalne źródło trudności w rozwoju i funkcjonowaniu dziecka	63
Genowefa Pańtak	
Problematyka trudności szkolnych w pracach dyplomowych studentów Pedagogiki Wszechnicy Polskiej Szkoły Wyższej w Warszawie	77
Antoni Zieliński	
Rozpowszechnienie substancji psychoaktywnych w szkołach gimnazjalnych. Wtórna analiza wyników badań studentów Wszechnicy Polskiej Szkoły Wyższej w Warszawie	87
Romuald Ponczek	
Uregulowania prawne pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla uczniów z trudnościami w nauce	97
Iwona Błaszczak	
Skuteczność terapeutyczna bajki w pokonywaniu trudności wychowawczych dzieci w wieku 4-9 lat	107
Anna Bargielska	
Pedagogika dramy w pokonywaniu trudności komunikacyjnych uczniów	121
Danuta Al-Khamisy	
Wsparcie edukacyjne ucznia z nadpobudliwością psychoruchową (ADHD)	137
Ewa Bilska	
Działania nauczyciela wobec trudności szkolnych dziecka powodowanych przemocą w rodzinie	153

Aneks

Józef Andrzej Stuchliński	
O podstawach etyki niezależnej	171

Contents

Introduction	
by Genowefa Pańtak, Maria Januszczyńska-Warych	5
Causes of learning and educational difficulties in children and teenagers	
by Maria Januszczyńska-Warych	13
Language development disorders and child's learning difficulties	
by Ewa Słodownik-Rycaj	23
Dislexia as child's development disorder. Diagnosis and therapy	
by Wojciech Brejnak	33
Difficulties in learning mathematics at beginner stage and attempts to overcome them	
by Krystyna Bakoń	51
Separation from father, who is away on a military mission, as a potential source of difficulties in development and functioning	
by Anna Polcyn-Radomska	63
Issues of learning difficulties presented in dissertations by students in the Department of Pedagogy at the Wszechnica Polska University in Warsaw	
by Genowefa Pańtak	77
Widespread use of psychoactive substances in secondary schools	
by Antoni Zieliński	87
Legal regulations on psychological and pedagogical assistance for pupils with learning difficulties	
by Romuald Ponczek	97
Therapeutic effectiveness of a fairy tale in overcoming learning difficulties in children 4-9 years of age	
by Iwona Błaszczak	107
The importance of rpg (role playing games) in overcoming communication difficulties in school children	
by Anna Bargielska	121
Educational support for pupils with ADHD syndrome	
by Danuta Al-Khamisy	137
Teacher's response to learning difficulties in children suffering from domestic violence	
by Ewa Bilśka	153
Annex	
On the basics of independent ethics by Józef Andrzej Stuchliński	171

Genowefa Pańtak, Maria Januszevska-Warych

Wprowadzenie

Oddając do rąk Czytelników niniejsze opracowanie chcemy zwrócić uwagę na fakt, że zapewnienie powodzenia szkolnego dziecka na poszczególnych etapach edukacji jest związane z pokonywaniem różnych trudności. Jakiego rodzaju mogą to być trudności i w jaki sposób je rozwiązywać, to główne przesłanie adresowane do Czytelników.

Tematyka przedstawionych zagadnień jest dość zróżnicowana, co wynika z istoty uwarunkowań trudności szkolnych. Przyczyny trudności szkolnych w odniesieniu do każdego dziecka są inne, często złożone, dlatego też wszelkie formy pomocy i terapii powinny być poprzedzone pogłębioną diagnozą psychologiczno-pedagogiczną, ze wskazaniem kierunku postępowania naprawczego.

Termin trudności szkolne możemy zastąpić terminem niepowodzenia szkolne. Wydaje się jednak, że termin niepowodzenie, to jakby cecha trwała, przypisana danemu uczniowi, a trudność to swego rodzaju wyzwanie do pokonania określonej przeszkody i uzyskanie powodzenia w nauce. Tak też postrzegają trudności autorzy większości artykułów, wskazując przyczyny określonych trudności oraz możliwości ich rozwiązania.

Prezentowana monografia powstała w wyniku zainteresowania Katedry Pedagogiki Wszechnicy Polskiej Szkoły Wyższej w Warszawie problematyką szeroko rozumianych trudności szkolnych, zwłaszcza możliwości i sposobów ich rozwiązywania w obecnej rzeczywistości szkolnej. Przez dłuższy czas gromadziliśmy opracowania na ten temat; najpierw zostały one zaprezentowane na ogólnouczelniczej konferencji w dniu 8 maja 2014 roku, a obecnie posłużyły do wydania niniejszego numeru ZESZYTÓW NAUKOWYCH. Autorzy opracowań są wykładowcami Wszechnicy Polskiej.

Niepowodzenia szkolne mają w badaniach pedagogicznych długą historię. Wystarczy przywołać z ubiegłego stulecia badania Heleny Radlińskiej nad społecznymi przyczynami powodzeń i niepowodzeń szkolnych, potem w latach 50. i 60. dwudziestego wieku badania Mariana Falskiego i Jana Konopnickiego, i w kolejnych latach badania Czesława Kupisiewicza, Haliny Spionek, Marii Tyszkowej. Na przełomie lat 60. i 70. niepowodzenia w nauce, a w ich wyniku tzw. straty szkolne – odchodzenie ze szkoły przed jej ukończeniem, odpad szkolny zostały uznane przez UNESCO za światowy problem pedagogiczny numer jeden. (C. Kupisiewicz, 2004).

Problematyka powodzeń i niepowodzeń szkolnych jest przedmiotem stałej troski władz oświatowych w różnych krajach, czego wyrazem jest Rezolucja Rady Europy z dnia 14 grudnia 1989 roku, w sprawie walki z niepowodzeniami szkol-

nymi. Jej autorzy stwierdzają, że niepowodzenia szkolne przybierają w ostatnich latach niepokojące rozmiary, często są udziałem uczniów wywodzących się ze środowisk niekorzystnie usytuowanych pod względem materialnym, społecznym i kulturalnym. A zatem niepowodzenia szkolne są nie tylko szkodliwym zjawiskiem pedagogicznym, ale także psychologicznym, społecznym, a nawet ekonomicznym (C. Kupisiewicz).

Dzięki badaniom pedagogicznym udaje się pokazać różne aspekty i uwarunkowania omawianego zjawiska. Jakkolwiek autorzy wspomnianej Rezolucji podkreślają głównie społeczne przyczyny niepowodzeń szkolnych, to należy zauważyć także wiele dociekań naukowych dotyczących biopsychicznych uwarunkowań trudności szkolnych, a między innymi takich jak: specyficzne trudności w nauce, nadpobudliwość psychoruchowa – ADHD, różne rodzaje niepełnosprawności dziecka, mające wpływ na jego edukację.

Pozostając w kręgu rozważań terminologicznych należy zauważyć, że w określeniu trudności i niepowodzenia szkolne mamy do czynienia zarówno z niepowodzeniami w nauce, jak i trudnościami w zachowaniu, zwanymi też nieprzystosowaniem społecznym. Zwykle te zjawiska występują razem i zwykle trudności w zachowaniu są skutkiem niepowodzeń w nauce.

W ostatnim czasie (poczynając od lat 60.) używana jest także w literaturze pedagogicznej bardziej precyzyjna terminologia na określenie szczególnego rodzaju trudności w nauce, nazywanych mianem „trudności w uczeniu się”. Termin ten ma swoje miejsce w dwóch międzynarodowych klasyfikacjach, w Międzynarodowej Klasyfikacji Chorób IC-10, zatwierdzonej przez Światową Organizację Zdrowia w 1992 roku pod nazwą „specyficzne rozwojowe zaburzenia umiejętności szkolnych” (*Specific Developmental Disorders of Scholastic Skills*) oraz w klasyfikacji amerykańskiej DSM-IV, zatwierdzonej przez Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne w 1994 roku, pod nazwą „zaburzenia uczenia się” (*Learning Dis-orders*) (M. Bogdanowicz, 1997).

Jakkolwiek w wymienionej klasyfikacji wskazuje się na liczne związki trudności w uczeniu się z zaburzeniami zachowania czy zaburzeniami emocjonalnymi, to w istocie termin – trudności w uczeniu się – używany jest w dwóch znaczeniach, jako niespecyficzne i specyficzne trudności w uczeniu się.

Niespecyficzne trudności w uczeniu się mogą być uwarunkowane różnymi przyczynami, np. opóźnieniem intelektualnym, zaburzeniami emocjonalnymi, nadpobudliwością psychoruchową, czynnikami rodzinnymi bądź społecznymi. Możliwość wyeliminowania niektórych z tych przyczyn daje dziecku szansę na wyeliminowanie trudności i uzyskanie powodzenia szkolnego. Natomiast specyficzne trudności w uczeniu się są spowodowane zaburzeniami podstawowych zdolności poznawczych (przy zachowaniu prawidłowego rozwoju umysłowego) i dotyczą podstawowych procesów psychicznych, takich jak pamięć, percepcja wzrokowa i słuchowa, które z kolei warunkują proces czytania, pisanie, liczenia, orientacji przestrzennej. Ten rodzaj przyczyn jest swego rodzaju indywidualną,

konstytutywną cechą danej osoby i towarzyszy jej w całym życiu. Łagodzenie skutków tego rodzaju zaburzeń polega na stosowaniu różnych form terapii pedagogicznej.

Przywołane definicje i rozważania terminologiczne są próbą ukierunkowania lektury zamieszczonych w publikacji opracowań autorskich.

Zawartość merytoryczna opracowań autorskich monografii pozwala podzielić je na dwie części. Część pierwsza zawiera artykuły poświęcone różnym uwarunkowaniom trudności szkolnych, bez szerszych rozważań na temat sposobów pomocy i rozwiązywania tych trudności. Część druga, to artykuły, w których przedstawione są zarówno przejawy opisywanych trudności, jak i możliwości ich rozwiązywania.

Opracowanie **Marii Januszewskiej-Warych** pt. *Niepowodzenia dydaktyczne i edukacyjne dzieci i młodzieży w świetle ustaleń nauk pedagogicznych* przedstawia niejako klasyczne podejście do problematyki niepowodzeń szkolnych.

Dokonując przeglądu literatury przedmiotu Autorka wymienia trzy grupy czynników warunkujących niepowodzenia edukacyjne, a mianowicie:

- odnoszące się bezpośrednio do uczniów, które obejmują psychofizyczną strukturę ich osobowości oraz społeczne uwarunkowania ich życia i nauki;
- związane z pracą pedagogiczną nauczyciela i szkoły;
- dotyczące organizacji i przebiegu procesu nauczania i wychowania (tzw. zabezpieczenie logistyczne).

Analizując szczegółowo uwarunkowania zawarte w przedstawionych grupach Autorka wskazuje wiele przyczyn trudności szkolnych wymienianych przez innych autorów. Jak podaje na przykład, do czynników biopsychicznych Janusz Reykowski zaliczył takie, jak: niewystarczające zdolności, brak równowagi emocjonalnej, luki w wiadomościach, brak motywacji do nauki, a Zygmunt Wiatrowski dodaje: trudności w uczeniu się, zły stan zdrowia i zaburzenia układu nerwowego. W grupie czynników społeczno-ekonomicznych wymieniane są przede wszystkim warunki życia rodzinnego dziecka, czyli warunki bytowe, socjalne, ale także atmosfera życia rodzinnego, więzi emocjonalne w rodzinie, zjawiska patologii i sytuacji kryzysowych (Sławomir Cudak), zwraca się też uwagę na uwarunkowania wynikające ze środowiska lokalnego oraz regionalnego miasta – wieś, określającego dostęp do szkoły i warunki komunikacyjne (Z. Wiatrowski).

Wśród pedagogicznych czynników związanych z organizacją pracy szkół i przebiegiem procesu dydaktyczno-wychowawczego liczni autorzy wymieniają: metody i środki dydaktyczne stosowane przez nauczycieli, kwalifikacje pedagogiczne nauczycieli, ich autorytet i kompetencje społeczne, poziom wyposażenia szkół i stan bazy dydaktycznej (Emilia Badura, Halina Spionek, Tadeusz Lewowicki).

Wszelkie klasyfikacje są elementem porządkującym złożone zjawiska, a takimi niewątpliwie są trudności szkolne. Dlatego warto na ten temat przywo-

łać konkluzję Ziemowita Włodarskiego: „Przyczyny trudności mają najczęściej charakter kompleksowy. O wystąpieniu trudności nie decyduje zazwyczaj pojedynczy czynnik, lecz złożone układy. Poszczególne czynniki współzależą niekiedy od siebie tak silnie, że całkowite rozgraniczenie ich nie jest możliwe”.

Kontynuując rozważania autorów niniejszej monografii na temat uwarunkowań trudności szkolnych chcemy zwrócić uwagę na takie przyczyny tych trudności, jak zaburzenia mowy, dysleksja, trudności w uczeniu się matematyki oraz nieobecność ojca w rodzinie.

W artykule *Zaburzenia mowy a trudności szkolne dziecka* Ewa Słodownik-Rycaj zwraca uwagę na rozróżnienie, kiedy zaburzenia mowy stają się przyczyną trudności szkolnych, a kiedy trudności szkolne prowadzą do wystąpienia zaburzeń mowy oraz w jakim stopniu zaburzenia mowy i rozwój kompetencji językowych dziecka wpływają na jego kontakty społeczne i na kształtowanie sfery emocjonalno-motywacyjnej dziecka. Co jest tutaj przyczyną, a co skutkiem i jaki jest związek wymienionych problemów z trudnościami szkolnymi dziecka? Rozważania Autorki są szczególnie przydatne nauczycielom; pomagają im spojrzeć na dziecko z szerszej perspektywy, w całym kontekście jego osobistych uwarunkowań, a zwłaszcza pomagają dostrzec występujące zależności, bowiem od tego zależy kierunek pomocy i sytuacja szkolna dziecka.

Wojciech Brejnak w artykule *Dysleksja jako zaburzenie rozwoju dziecka – rozpoznanie i terapia* stara się uporządkować i wyjaśnić znaczenie terminów stosowanych w literaturze psychologiczno-pedagogicznej na określenie zjawiska dysleksji, zaliczanej – jak wiemy – do specyficznych trudności w uczeniu się. Autor wymienia, na podstawie jakich symptomów możemy rozpoznać dysleksję, jaka jest rola rodziców oraz nauczyciela w rozpoznawaniu tych symptomów i jakie znaczenie dla dziecka ma w konsekwencji diagnoza psychologiczno-pedagogiczna oraz wydana przez poradnię opinia o występujących trudnościach. Opinia poradni stanowi zwykle podstawę dla zakwalifikowania ucznia do terapii pedagogicznej, umieszczenia ucznia w klasie terapeutycznej, a nawet czasowo w placówce terapeutycznej. Dla wielu uczniów opinia taka stanowi podstawę do korzystania z pewnych ułatwień podczas sprawdzianów i egzaminów.

Analizując różne uwarunkowania skutecznej terapii pedagogicznej Autor zwraca uwagę, że zajęcia korekcyjno-kompensacyjne nie mogą być formą realizacji szkolnego programu dydaktycznego (tak jak rehabilitacja nie może być lekcją gimnastyki), nie jest zatem wskazane używanie szkolnych podręczników, jak również uzupełnianie zaległości szkolnych, czyli traktowanie tego typu zajęć jako dodatkowych lekcji.

Opracowanie *Trudności uczenia się matematyki uczniów klas początkowych i próby przezwyciężania tych trudności* autorstwa Krystyny Bakoń z pewnością zainteresuje wielu nauczycieli i rodziców, bowiem dotyczy powszechnego problemu szkolnego, a co więcej powszechnego przekonania, że matematyka jest trudna, zatem nic się nie da zrobić.

Autorka sygnalizuje przyczyny trudności w uczeniu się matematyki, tkwiące po stronie dziecka, m.in. nadpobudliwość, impulsywność, nieśmiałość, deficyty funkcji percepcyjno-motorycznych, dolegliwości psychofizyczne, trudności z czytaniem, ale także po stronie nauczyciela: rygorystyczna postawa, brak umiejętności analizowania prac ucznia i negatywna ocena dziecka, mimo wkładanego przez nie wysiłku w rozwiązanie zadania. Najtrudniejsza sytuacja powstaje wtedy, gdy nauczyciel przez długi czas nie rozpoznaje braków w umiejętnościach dziecka, wówczas trudności te pogłębiają się i samo dziecko nie jest w stanie ich przezwyciężyć.

W artykule znajdziemy wiele przykładów zadań matematycznych dla dzieci z klas początkowych, pomocnych we właściwym wyjaśnianiu dziecku takich problemów matematycznych, jak: stałość ilości, przekraczanie progu dziesiętkowego, układanie równań, dodawanie i odejmowanie liczb dwucyfrowych, porównywanie różnicowe i ilorazowe, rozumienie pozycyjnego układu dziesiętkowego itp.

Artykuł *Rozłąka z ojcem przebywającym na misji wojskowej jako potencjalne źródło trudności w rozwoju i funkcjonowaniu dziecka* autorstwa **Anny Polcyn-Radomskiej** jest spojrzeniem na trudności szkolne dziecka przez pryzmat problemów związanych z nieobecnością ojca, przebywającego długoterminowo poza domem. Wprawdzie swoje rozważania Autorka prowadzi głównie w kontekście nieobecności ojca-żołnierza wyjeżdżającego na misje pokojowe, to jednak problemy, których doświadcza rodzina bez ojca można także przenieść do rodzin rozłączonych z powodu migracji zarobkowej. Wiele dzieci wychowuje się w rodzinach niepełnych, z powodu wyjazdu jednego lub obojga rodziców do pracy za granicę, a dzieciom z tych rodzin nie bez racji przypisuje się miano Eurosierot.

Z przywołanych badań innych autorów wynika, że brak udziału ojca w wychowaniu dziecka prowadzi do takich trudności, jak: osłabienie motywacji do nauki, zachwianie równowagi emocjonalnej, aspołeczne zachowanie, trudności z ukończeniem szkoły i wyborem zawodu, gorsze wyniki w nauce oraz zmianę ról w rodzinie. Niekorzystnie na dziecko i rodzinę wpływa stres powodowany lękiem o utratę zdrowia lub życia ojca podczas pobytu na misji wojskowej. Zdarza się natomiast, że powracający z misji ojciec także nie stanowi oparcia dla rodziny, jeśli sam, pod wpływem traumatycznych przeżyć, popada w uzależnienie bądź chorobę psychiczną.

Opracowanie **Genowefy Pańtak** pt. *Problematyka trudności szkolnych w pracach dyplomowych studentów Pedagogiki Wszechnicy Polskiej Szkoły Wyższej w Warszawie* jest swego rodzaju raportem z pracy badawczej studentów Pedagogiki, szczególnie w odniesieniu do podejmowanej przez nich tematyki, w tym zwłaszcza tematyki dotyczącej trudności szkolnych.

Autorka przeprowadziła analizę ponad pół tysiąca prac dyplomowych z okresu ostatnich trzech lat, ustalając, jaka tematyka z obszaru życia szkolnego i życia społecznego spotyka się z zainteresowaniem studentów na tyle, że czynią ją przedmiotem swojej pracy dyplomowej. Analiza ta wykazała, że prace po-

święcone trudnościom szkolnym nie są szczególnie chętnie podejmowane przez studentów, ale gdy włączymy je do całego zbioru prac opisujących negatywne zjawiska społeczne, to okaże się, że tym zagadnieniom poświęcona jest ponad połowa powstałych prac. Tematyka negatywnych zjawisk w pracach studentów jest bardzo rozległa, od zjawisk hazardu, mobbingu, prostytucji, alkoholizmu, samobójstw, subkultury więziennej, po takie zagadnienia, jak agresja w szkole, przemoc w rodzinie, przestępczość nieletnich, nierówność płci, życie w placówkach opiekuńczych, patologię w korporacjach.

Na pytanie, dlaczego studentów pedagogiki interesuje głównie tematyka problemów trudnych, nie ma jednoznacznej odpowiedzi. Być może studenci są przekonani, że ten właśnie kierunek studiów służy rozwiązywaniu trudnych problemów, natomiast zjawiska pozytywne są normą, czymś oczywistym, a więc wydają się mało godne uwagi.

Artykuł **Antoniego Zielińskiego** *Rozpowszechnienie substancji psychoaktywnych w szkołach gimnazjalnych. Wtórna analiza wyników badań studentów Wszechnicy Polskiej Szkoły Wyższej w Warszawie* jest syntezą badań zrealizowanych przez studentów Uczelni na temat rozpowszechniania substancji psychoaktywnych w gimnazjach. Wprawdzie artykuł wprost nie nawiązuje do trudności szkolnych, ale oczywistym jest związek między używaniem substancji psychoaktywnych a problemami w edukacji szkolnej młodzieży. Można z dużym prawdopodobieństwem utożsamiać skalę używania substancji psychoaktywnych z rozmiarami trudności szkolnych uczniów na każdym etapie nauczania, chociaż trudno tu określić, który z tych czynników może być przyczyną, a który skutkiem.

Studenckie badania zasługują tu na szczególną uwagę ze względu na jednorodną procedurę badań wzorowaną na europejskich badaniach nad rozpowszechnianiem substancji psychoaktywnych w szkołach (ESPAD – *The European School Survey on Alcohol and Drugs*). Antoni Zieliński przeprowadził analizę porównawczą wyników badań w szkołach warszawskich (badania ESPAD) z wynikami badań przeprowadzonych przez studentów w małych miejscowościach, ukazując rozmiary zjawiska i jego kulturowe uwarunkowania.

Drugą część publikacji otwiera opracowanie **Romualda Ponczka** pt. *Uregulowania prawne pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla uczniów z trudnościami w nauce*. Zawiera ono zasady udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej dzieciom przejawiającym trudności szkolne, powodowane różnymi przyczynami. Autor wskazuje rodzaje takiej pomocy oraz określa zadania poradni psychologiczno-pedagogicznych dotyczące diagnozowania trudności, wydawania opinii i orzeczeń o potrzebie kształcenia specjalnego, zajęć rewalidacyjno-wychowawczych lub indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży.

Skuteczność terapeutyczna bajki w pokonywaniu trudności wychowawczych dzieci w wieku 4-9 lat to w ujęciu autorki **Iwony Błaszczak** metoda pracy pedagogicznej, która może przyczynić się do rozbudzenia dziecięcej wyobraźni i wyzwalania twórczego działania, pomocnych w rozwiązywaniu trudności

z jakimi borykają się dzieci w życiu codziennym. Autorka przytacza typologię bajek terapeutycznych, omawia znaczenie książki w pracy terapeutycznej, czyli znaczenie biblioterapii. Przeprowadzone wśród studentów pedagogiki badania potwierdziły, że wiedza studentów na temat biblioterapii i bajkoterapii jest na dobrym poziomie, co pozwala mieć nadzieję, że w przyszłości te metody pracy staną się ważnym narzędziem rozwiązywania trudności wychowawczych dzieci.

Inne podejście terapeutyczne odnajdujemy w opracowaniu **Anny Bargielskiej** *Pedagogika dramy w pokonywaniu trudności komunikacyjnych*. W przekonaniu Autorki niepowodzenia edukacyjne, to także niepowodzenia komunikacyjne dzieci, dlatego podejmuje próbę wyjaśnienia tajemnicy dramy, polegającej na zmniejszaniu lub zanikaniu barier komunikacyjnych między uczniami a nauczycielami podczas zajęć z zastosowaniem tej metody pedagogicznej. Drama może skutecznie wpływać na tworzenie i utrwalanie więzi społecznych w procesie edukacji. Autorka podaje strukturę dramy, uwzględniającą cztery jej poziomy, do których zalicza:

- proste doświadczenia, wprawki dramatyczne, ćwiczenia dramatyczne, gry i inne formy artystyczne;
- gry dramowe;
- teatr;
- dramę właściwą, której celem jest doprowadzenie do odkrycia przez uczestników zajęć znaczeń ukrytych w zdarzeniach i przedstawionych sytuacjach.

Autorka zwraca uwagę na współczesne zagrożenia związane z cywilizacją informatyczną, które prowadzą do naruszenia tradycyjnych więzi i zakłóceń w komunikacji międzyludzkiej.

Wsparcie edukacyjne ucznia z nadpobudliwością psychoruchową (ADHD) autorstwa **Danuty Al-Khamisy** dotyczy funkcjonowania dziecka nadpobudliwego psychoruchowo w szkole i możliwości pomocy, wsparcia – jak określa Autorka – by efektywnie realizować zaplanowany proces edukacyjny. Zespół nadpobudliwości psychoruchowej z zaburzeniami koncentracji uwagi nie tylko nastręcza licznych kłopotów w wychowaniu dziecka, ale też jest jedną z przyczyn niepowodzeń szkolnych. Dzieci wykazujące emocjonalne nie zrównoważenie, nie są odporne na sytuacje trudne i stresujące, łatwo popadają w złość lub reagują agresją. W przekonaniu Autorki warunkiem powodzenia edukacji szkolnej dziecka z zespołem ADHD jest pełne uświadomienie nauczycieli na czym polega istota tego zaburzenia oraz dostosowanie sposobu nauczania do rzeczywistych możliwości dziecka. Szczególnie ważne jest utrzymanie właściwej pozycji dziecka w strukturze klasy szkolnej, w czym ogromną rolę odgrywa nauczyciel prowadzący, zapewniając akceptację dziecka nadpobudliwego przez zespół klasowy i zapobiegając ewentualnym konfliktom.

Artykuł **Ewy Bilskiej** *Działania nauczyciela wobec trudności szkolnych dziecka powodowanych przemocą w rodzinie* zapoznaje Czytelnika z różnymi

rodzajami przemocy, których może doświadczać dziecko we własnej rodzinie. Opis symptomów przemocy jest szczególnie ważny dla nauczycieli; ich uwadze nie powinny umknąć nietypowe zachowania dziecka, jego wygląd, znaki na ciele, ubiór, brak drugiego śniadania, brak pomocy szkolnych. Wszelkie nieprawidłowości obserwowane przez nauczyciela w tych obszarach mogą być sygnałem, że dziecko wymaga pomocy. Skuteczna pomoc dziecku krzywdzonemu, to jak pisze Autorka, przede wszystkim umiejętność rozpoznawania sygnałów świadczących o stosowaniu przemocy, wiedzy o konsekwencjach doznawanej przez dziecko przemocy oraz znajomości procedur formalnych stosowanych w rozwiązywaniu tego problemu. Ustawa o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie (z dnia 10 czerwca 2010 r.) daje uprawnienia nauczycielom do uruchamiania i realizacji procedury Niebieskich Kart.

Prezentując w formie krótkiego przeglądu zawartość niniejszej monografii mamy nadzieję, że PT Czytelników zainteresuje pełna lektura, jeśli nie całości, to choćby wybranych zagadnień.

Na zakończenie, w Aneksie, przedstawiamy tekst Józefa Andrzeja Stuchlińskiego zatytułowany *O podstawach etyki niezależnej*. Tekst ten zapowiada tematykę kolejnego numeru ZESZYTÓW NAUKOWYCH pod nazwą *Dylematy etyczne w Szkole Wyższej*.

Genowefa Pańtak*, Maria Januszewska-Warych**

* Dr Genowefa Pańtak, wykładowca we Wszechnicy Polskiej Szkole Wyższej w Warszawie.

** Dr Maria Januszewska-Warych, wykładowca w Szkole Wyższej im. Pawła Włodkowica w Płocku i wykładowca we Wszechnicy Polskiej Szkole Wyższej w Warszawie.

Maria Januszevska-Warych

Niepowodzenia dydaktyczne i edukacyjne dzieci i młodzieży w świetle ustaleń nauk pedagogicznych

Streszczenie

Artykuł nawiązuje do źródeł niepowodzeń szkolnych w ujęciach Jana Konopnickiego, Czesława Kupisiewicza, Wincentego Okonia, Zygmunta Wiatrowskiego, Janusza Reykowskiego, Ziemowita Włodarskiego, Bożeny Janiszewskiej, Sławomira Cudaka i innych. Scharakteryzowano w nim także strategię walki z niepowodzeniami szkolnymi i przedwczesnym przerywaniem nauki w kontekście raportu przygotowanego przez Eurydice pt. *Drugoroczność w kształceniu obowiązkowym w Europie: regulacje i statystyka* oraz wynikających z niego wniosków.

Całokształt globalnych zmian cywilizacyjnych niesie ze sobą częściowo niekorzystne zmiany w obrębie systemu kształcenia dzieci i młodzieży. Dotyczy to również Polski, wpisującej się dynamicznie w system edukacji ustalony w Europie Zachodniej.

Zagrożenia dotyczące niepowodzeń szkolnych charakteryzował Czesław Kupisiewicz¹, nawiązując do Rezolucji z 14 grudnia 1989 r. Rady Wspólnoty Europejskiej i Ministrów Edukacji zgromadzonych w Radzie w sprawie walki z niepowodzeniami szkolnymi. W krajach europejskich już w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku przybrały one znaczne rozmiary, stając się[...] *udziałem przede wszystkim uczniów wywodzących się ze środowisk niekorzystnie usytuowanych pod względem materialnym, społecznym i kulturalnym*². W literaturze przedstawia się różne przyczyny niepowodzeń, nadając im odmienne znaczenie. Często-króć uwypukla się jedno, a jednocześnie nie docenia innych bądź też całkowicie się je pomija. Towarzyszy temu także różnorodność strategii stosowanych przez różnych autorów, w tym różnych metod, technik i środków naukowo-badawczych. Analizując literaturę z tego zakresu, zajęłam się głównie charakterystyką prac najbardziej reprezentatywnych dla poszczególnych kierunków badań, nie pomijając opracowań nieco starszych.

1 C. Kupisiewicz, *Niepowodzenia szkolne – pedagogiczne wyzwanie dla Europy*, „Edukacja” 1995, nr 1, s. 7-17;

C. Kupisiewicz, *Pedagogiczne wyzwanie dla Europy*, „Głos Nauczycielski” 1995, nr 10, s. 1 i 7.

2 C. Kupisiewicz, *Niepowodzenia szkolne – pedagogiczne wyzwanie dla Europy* ..., s. 8.

W tych kategoriach należy rozpatrywać poglądy Jana Konopnickiego³, który w czterech grupach usystematyzował źródła niepowodzeń szkolnych, a mianowicie jako:

- 1) intelektualne – warunkowane niskim poziomem umysłowym dziecka;
- 2) emocjonalne (np. różne formy społecznego upośledzenia ucznia, będące wytworem jego rodziny i osób bliskich);
- 3) szkolne – w tym organizacyjne (określane przez strukturę instytucjonalną szkoły, programy nauczania, treści kształcenia itp.) oraz dydaktyczne, wynikające przede wszystkim z wadliwej pracy nauczyciela;
- 4) społeczne – (np. rozbita rodzina, brak pozytywnego wpływu wychowawczego).

Czesław Kupisiewicz ustalił podział przyczyn niepowodzeń dydaktycznych na społeczno-ekonomiczne, biopsychiczne i pedagogiczne, przy czym w obrębie tych ostatnich wyróżnił przyczyny zależne i niezależne od nauczyciela⁴. Szczegółowo charakteryzując poszczególne przyczyny występowania niepowodzeń zogniskował uwagę głównie na ich pedagogicznych determinantach względnie zależnych od nauczyciela. Zaliczył do nich: błędy metodyczne popełniane przez nauczyciela podczas prowadzenia zajęć dydaktycznych; niedostateczną znajomość uczniów przez nauczycieli; brak ze strony szkoły opieki nad uczniami opóźnionymi w nauce, czyli uczniami z niepowodzeniami ukrytymi. Wymienionym, zgrupowanym przyczynom niepowodzeń, można zdaniem C. Kupisiewicza, przeciwstawić takie rodzaje środków zaradczych, jak: profilaktyka, diagnoza i terapia pedagogiczna.

Podobny pogląd przyjął Wincenty Okoń, który do czynników warunkujących powodzenie (lub niepowodzenie) pracy szkolnej przede wszystkim zaliczył nauczyciela oraz metody i środki jego działalności, następnie ucznia oraz warunki społeczne, w jakich przebiega praca wychowawcza⁵.

Stanowisko oparte na równorzędnym traktowaniu kilku przyczyn niepowodzeń szkolnych uczniów szkół dla pracujących przedstawił Zygmunt Wiatrowski⁶. Wyróżnił on przyczyny o charakterze psychologicznym, „profesjonalnym”, społeczno-ekonomicznym i pedagogicznym. Najwyższą rangę przypisał przyczynom biopsychicznym i osobowościowym, które związane są m.in. z niekorzystnymi cechami osobowości młodzieży, niskim poziomem motywacji do nauki, trudnościami w uczeniu się, złym stanem zdrowia i zaburzeniami układu nerwowego. Na drugim miejscu Wiatrowski sytuował przyczyny „profesjonalne”, które wynikają z trudności godzenia obowiązków zawodowych i szkolnych, dalej z niekorzystnego stosunku zakładu pracy do uczącego się, wreszcie z niewłaściwych warunków psychosocjalnych i ergonomicznych panujących w instytucji. Natomiast społeczno-ekonomicznym przyczynom, określanym głównie przez

³ Por. J. Konopnicki, *Powodzenia i niepowodzenia szkolne*, Warszawa 1966, s. 45 i nast. oraz rozdz. VII i VIII.

⁴ Por. C. Kupisiewicz, *Niepowodzenia dydaktyczne. Przyczyny oraz niektóre środki zaradcze*, Warszawa 1964, s. 14-51 oraz rozdz. III i IV.

⁵ Por. W. Okoń, *Zarys dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1965, s. 223-225.

⁶ Por. Z. Wiatrowski, *Powodzenia i niepowodzenia szkolne pracujących*, Warszawa 1975, s. 210-215.

środowisko rodzinne, szkolne i lokalne (regionalne, miejskie, zakładowe) przyznał trzecie miejsce. Na koniec na czwartej pozycji umiejscowił przyczyny pedagogiczne niepowodzeń zarówno zależne, jak i niezależne od nauczyciela, a także tkwiące w pracy ucznia. Wyróżnionym grupom niepowodzeń szkolnych uczniów pracujących Z. Wiatrowski przeciwstawił szereg zabiegów (środków zaradczych) o charakterze dydaktyczno-wychowawczym, społecznym, ekonomicznym i psychologicznym⁷.

Janusz Reykowski⁸ podzielił przyczyny niepowodzeń w nauce na wewnętrzne (niewystarczające zdolności, luki w wiadomościach, brak równowagi emocjonalnej, brak motywacji do nauki) i zewnętrzne w stosunku do uczącego się (nie-dobre warunki uczenia się i źle prowadzone nauczanie). Pisał także o pewnych grupach przyczyn ogólnych o charakterze psychologicznym (określanym przez czynniki natury instrumentalnej, emocjonalnej i motywacyjnej) i niepsychologicznym, czyli znajdujących się w sferze społecznej, materialnej, zdrowotnej, organizacyjnej. Zastrzegał przy tym, iż czynniki te nie działają osobno, lecz są one wzajemnie sprzężone i współwystępują ze sobą, np. zdolności uzależnione są od czynników typu emocjonalnego (takich np. jak lęk) i motywacyjnego (przykładowo – zainteresowania)⁹.

W pracach. Emilii Badury, Boleśława Niemierki, Józefa Pietera, Haliny Spionek, Tadeusza Lewowickiego i Marii Tyszkowej¹⁰, silnie podkreślony został związek niepowodzeń w nauce z wadliwą organizacją i funkcjonowaniem szkoły, złą pracą nauczyciela, defektami narządów zmysłowych u uczniów oraz zaburzeniami ich układu nerwowego, chorobami psychosomatycznymi, dezintegracją środowiska wychowawczego.

Klasyfikacją grup przyczyn niepowodzeń szkolnych zajmowali się także badacze zachodnioeuropejscy, wśród nich E. Esperet, L.A. Althusser, A. Grisay: Klasyfikacja ta obejmuje przyczyny:

- indywidualne o orientacji genetycznej i psycho-afektywnej (dotyczą czynników wewnętrznych i trudności w przystosowaniu się dzieci i młodzieży do zmian odnoszących się do edukacyjnej egzystencji);
- społeczno-kulturalne (dotyczą uczniów należących do warstwy społecznej o niskim poziomie materialnym i kulturalnym);
- socjologiczno-reprodukcyjne (wiążą się z nierównościami wynikającymi z właściwości struktur społeczno-ekonomicznych i ideologicznych, które reprodukuje szkoła);

7 Por. tamże, s. 244-253.

8 Por. J. Reykowski, *Z zagadnień psychologii motywacji*, Warszawa 1977, s. 16-17.

9 Por. tamże.

10 Por. np. E. Badura, *Emocjonalne uwarunkowania autorytetu nauczyciela*, Warszawa 1981; B. Niemierko, *O powodzeniu nauczyciela w pracy dydaktyczno-wychowawczej*, Warszawa 1969; J. Pieter, *Psychologia uczenia się*, Warszawa 1961; T. Lewowicki, *Psychologiczne różnice indywidualne a osiągnięcia uczniów*, Warszawa 1975; H. Spionek, *Psychologiczna analiza trudności i niepowodzeń szkolnych*, Warszawa 1970; H. Spionek, *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*, Warszawa 1981; M. Tyszkowa, *Czynniki determinujące pracę szkolną dziecka: studium psychologiczne*, Warszawa 1964.

- dydaktyczne (pedagogiczne) (dotyczą dzieci i młodzieży mających opóźnienia w nauce, w stosunku do których należy poznać przyczyny opóźnień i zastosować odpowiednie działania wspomagające ich rozwój);
- interakcjonistyczne (wiążą się z odpowiedzią na jedno z wielu pytań: Jaki charakter ma interakcja „nauczyciel – uczniowie/uczeń”)¹¹.

Określanie przyczyn niepowodzeń dydaktycznych i edukacyjnych dzieci i młodzieży szkolnej skłania do opisu mechanizmów patogenetycznych trudności w nauczaniu i wychowaniu oraz trudności wychowawczych. Opis taki przedstawił Ziemowit Włodarski, Bożena Janiszewska i Sławomir Cudak. Relacjonowane niżej poglądy przytaczam obszernie, być może w odczuciu Czytelnika nazbyt szeroko, uznałam jednak, że w ten sposób mogę wykroczyć poza ogólne i poniekąd abstrakcyjne przedstawienie problemu.

Zdaniem Z. Włodarskiego wśród [...] przyczyn trudności w nauczaniu i wychowaniu powszechnie wskazuje się czynniki ekonomiczno-społeczne, biologiczno-psychologiczne i pedagogiczne. Czynniki ekonomiczno-społeczne należy rozumieć szeroko, nie tylko jako rażące niedomagania bytowe, wyrażające się w niezaspokajaniu podstawowych potrzeb, ale jako brak warunków prawidłowego rozwoju. Czynniki biologiczno-psychologiczne to różnego rodzaju właściwości dzieci, które decydują o obniżonym poziomie ich funkcjonowania i w konsekwencji powodują, że dzieci nie czynią zadowalających postępów w różnych dziedzinach. Czynniki pedagogiczne to wielorakie błędy dydaktyczne i wychowawcze, przyczyniające się do powstania trudności. Przyczyny trudności mają najczęściej charakter kompleksowy. O wystąpieniu trudności nie decyduje zazwyczaj pojedynczy czynnik, lecz złożone ich układy. Poszczególne czynniki współzależą niekiedy od siebie tak silnie, że całkowite rozgraniczenie ich nie jest możliwe. Tak np. pewne właściwości jednostki mają wyraźne uwarunkowania ekonomiczno-społeczne, toteż – jeżeli prowadzą one do powstania trudności – błędne byłoby kwalifikowanie ich jako spowodowanych wyłącznie czynnikami biologiczno-psychologicznymi. Podobnie pewne właściwości jednostki mogą przyczyniać się do popełnienia błędów pedagogicznych. W ustaleniu związków przyczynowo-skutkowych (tego, co pierwotne i tego, co wtórne) trzeba zachowywać dużą ostrożność. Nasileniu trudności sprzyja m.in. rozluźnienie więzi rodzinnych, alkoholizm, narkomania, osłabienie autorytetów, częste przedstawianie scen agresji w programach telewizyjnych¹².

Kwestię przyczyn trudności wychowawczych podjęła Bożena Janiszewska stwierdzając, iż zaburzenia i dysharmonie w rozwoju dziecka są [...] spowodowane patogennymi czynnikami uszkadzającymi tkankę nerwową. Czynniki te mogą [...] mieć charakter genetyczny [...] wrodzony – działają w okresie płodowym [...] oddziaływać po urodzeniu się dziecka [...]. Częstotliwość urodzeń dzieci z zaburzeniami o charakterze genetycznym wzrasta u kobiet powyżej 40 lat. Negatywny wpływ mają też: promieniowanie rtg, izotopowe, jądrowe itp., picie alkoholu i inne czynniki. Zaburzenia o charak-

11 C. Kupisiewicz, *Niepowodzenia szkolne – pedagogiczne wyzwanie dla Europy* ..., s. 11-13.

12 Z. Włodarski, *Nauczanie i wychowanie. Trudności w nauczaniu i wychowaniu*, [w:] *Encyklopedia psychologii*, pod red. W. Szewczuka, Warszawa 1998, s. 303-304.

terze wrodzonym mogą być spowodowane między innymi: działaniem wirusów, bakterii, toksyn, promieniowania, toksoplazmozy, zaburzeń metabolizmu, niedotlenienia, konfliktu serologicznego i wielu innych czynników. Zaburzenia okołoporodowe mogą powstać na skutek: urazów mechanicznych czaszki (wylewów do mózgu), niedotlenienia, brudnych wód płodowych, porodu przedwczesnego i innych czynników prowadzących do uszkodzeń struktury lub funkcji ośrodkowego układu nerwowego. Czasami skutki uszkodzeń ujawniają się po pewnym czasie – od kilku tygodni do kilku lat. Czynniki patogenne działające po urodzeniu dziecka to: urazy czaszki otwarte lub zamknięte (wylewy, wstrząs mózgu itp.), niedotlenienie, infekcje mózgowe o charakterze wirusowym bądź bakteryjnym, uszkodzenia mózgu przez toksyny itp. Zaburzenia metabolizmu, zaburzenia hormonalne, różne choroby somatyczne (np. reumatyzm) wpływają bezpośrednio, na drodze fizjologicznej na układ nerwowy. Inne schorzenia bądź defekty mogą działać na układ nerwowy pośrednio, chociaż też na drodze fizjologicznej, np. mała wydolność fizyczna, ból czy odmienny wygląd powodują ustawiczne poczucie zagrożenia i lęk, co przez układ autonomiczny i hormonalny odbija się na funkcjonowaniu mózgu¹³.

Szeroko o przyczynach trudności wychowawczych pisał Sławomir Cudak, wyodrębniając [...] przyczyny tkwiące w środowisku rodzinnym [...] uwarunkowania wynikające z przyczyn szkolnych [...] przyczyny wynikające z funkcjonowania grup rówieśniczych [...] trudności wychowawcze związane z biologicznymi uwarunkowaniami rozwojowymi dziecka (mikrodefekty rozwojowe, zaburzenia w sferze emocjonalnej – głównie z ADHD) [...] przyczyny wynikające z negatywnych oddziaływań środowiska lokalnego [...] zagrożenia wychowawczo-socjalizacyjne tkwiące w mass mediach¹⁴.

Zdaniem S. Cudaka, trudności wychowawcze pozostają w przyczynowym związku z takimi negatywnymi czynnikami środowiska rodzinnego dzieci, jak: [...] rozbicie rodziny, nasilone konflikty między rodzicami, traumatyczna atmosfera życia domowego, alkoholizm jednego bądź obojga rodziców prowadzący do zaburzenia środowiska rodzinnego i jej rozkładu moralnego, osłabienie bądź zerwanie więzi emocjonalnych między członkami danej rodziny, nadmierne stosowanie kar cielesnych, negatywne postawy rodzicielskie wobec dzieci, stosowanie przemocy w rodzinie, niedostatek lub brak zaspokajanych potrzeb psychospołecznych dziecka, popełnione przez rodziców błędy wychowawcze¹⁵.

Trafne, moim zdaniem, jest stwierdzenie Cudaka, że wyróżnione [...] sytuacje kryzysowe we współczesnej rodzinie stanowią poważne zagrożenie socjalizacyjne i wychowawcze dla dzieci i młodzieży. Coraz więcej dzieci żyje w rodzinach rozbitych, dotkniętych patologią moralną. Dzieci te przeżywają osamotnienie, powodujące – w wyniku negatywnych napięć emocjonalnych – trudności wychowawcze w domu rodzinnym, środowisku szkolnym i rówieśniczym. Agresja w zachowaniach rodzicielskich wyzwala najczęściej

13 B. Janiszewska, *Trudności wychowawcze*, [w:] *Pedagogika*, pod red. W. Ciechaniewicz, Warszawa 2008, s. 156-157.

14 S. Cudak, *Trudności wychowawcze*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, pod red. T. Pilcha, Warszawa 2007, t. VI, s. 818.

15 Por. tamże.

*agresję w zachowaniach dziecięcych. Przemoc stosowana w rodzinie uczy dziecko stosowania przemocy wobec słabszych kolegów w szkole i w środowisku lokalnym*¹⁶.

W świetle reprezentatywnej literatury przyjmuję, że najistotniejsze czynniki warunkujące niepowodzenia edukacyjne (niepowodzenia dydaktyczno-wychowawcze, niepowodzenia w kształceniu i wychowaniu, ewidentne braki w wykształceniu ogólnym dzieci i młodzieży oraz określone deficyty osobowościowe – intrapsychiczne i interpersonalne) można sklasyfikować w trzech grupach.

Pierwsza grupa, ogólnie rzecz ujmując, odnosi się bezpośrednio do uczniów-wychowanków i obejmuje psychofizyczną strukturę ich osobowości (stan zdrowia, poziom zdolności intelektualnych, temperament, preferowane potrzeby, zainteresowania, cechy charakteru, przejawiane skłonności, aspiracje życiowe, tendencje autokreacyjne i tym podobne) oraz społeczne (makro- i mikrospołeczne) uwarunkowania ich życia, pracy i nauki, zarówno przed rozpoczęciem nauki w danej placówce oświatowo-wychowawczej, jak i w toku jej trwania.

Do drugiej grupy należą czynniki związane z pracą pedagogiczną (dydaktyczno-wychowawczą, psychoedukacyjną, socjalizacyjną, psychokorekcyjną) nauczycieli-wychowawców (kwalifikacje naukowo-specjalistyczne i pedagogiczne, autorytet zawodowy i osobisty, kompetencje społeczne i emocjonalne, postawa wychowawcza wobec podopiecznych, preferowany styl kierowania zespołami uczniowskimi itp.).

Trzecią grupę czynników wpływających na szkolne niepowodzenia tworzą organizacja i tzw. zabezpieczenie logistyczne procesu nauczania-uczenia się (kształcenia), wychowania i kształtowania (formowania) osobowości uczniów-wychowanków (plany i programy szkolne, stosowane strategie kształcenia i wychowania, preferowany model diagnostyczno-ewaluacyjny kształcenia, stan bazy dydaktycznej i socjalnej, bazy szkoleniowej i rekreacyjnej istniejącej w środowisku pozaszkolnym).

Proponowany wyżej model określania przyczyn niepowodzeń edukacyjnych dzieci i młodzieży jest z konieczności uproszczony, ale chyba najpełniej ukazuje istotę problemu. Przede wszystkim systematyzuje czynniki ogólne, w których mieszczą się niemal wszystkie zmienne o charakterze biologicznym (endogenym, dziedziczno-rodzinnym), psychologicznym, pedagogicznym i socjologicznym (społecznym, środowiskowym, rodzinnym, socjalizacyjno-wychowawczym i kulturowym), co pozwala na wszechstronne i kompleksowe (holistyczne, systemowe) podejście do przyczyn owych niepowodzeń dydaktyczno-wychowawczych.

Jest to przesłanka do dyskusji nad strategiami (formami, metodami i środkami) działalności interwencyjnej i prewencyjnej w sytuacjach niepowodzeń edukacyjnych dzieci i młodzieży szkolnej. Nawiązywać może do:

- zabiegów profilaktycznych obejmujących m.in. nauczanie problemowe i nauczanie grupowe, systematyczną kontrolę wykonywanych przez uczniów prac domowych, racjonalną organizację lekcji powtórzeniowych z jawną oceną wy-

¹⁶ Por. tamże.

ników nauczania, włączenie organizacji dziecięcych i młodzieżowych do walki z niepowodzeniami, współpracę szkoły z rodzicami uczniów¹⁷, uczenie się do mistrzostwa (B.S. Blomm) oraz indywidualizowanie treści i toku nauczania¹⁸,

- diagnozy pedagogicznej, prowadzonej *przez kogoś i dla kogoś, po coś i z określonego punktu widzenia*¹⁹ oraz stosowanej w formie indywidualnej, zbiorowej, wycinkowej i całościowej²⁰. Wymiar funkcjonowania dziecka-ucznia w sytuacji szkolnej wiążącej się z jego powodzeniem i niepowodzeniem szkolnym może być oceniany przez nauczyciela, gdy zostaną zgromadzone informacje o dziecku za pomocą technik badawczych stosowanych w badaniach pedagogicznych, dostępnych nauczycielowi. Będą nimi wywiad, rozmowa, obserwacja, analiza dokumentów, analiza wytworów, testy osiągnięć szkolnych, techniki socjometryczne, eksperyment pedagogiczny, techniki autoekspresyjne²¹.
- terapii pedagogicznej, *traktowanej jako całokształt oddziaływań pedagogicznych stosowanych wobec dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się*²², jednocześnie przybierającej formę terapii szczegółowej, ogólnej, indywidualnej, zbiorowej, bądź stanowiącej różnorakie ich kombinacje²³.

Terapia pedagogiczna uwzględniająca zasady: indywidualizacji środków i metod oddziaływania korekcyjnego, powolnego stopniowania trudności, korekcji zaburzeń, kompensacji zaburzeń i systematyczności i ciągłości oddziaływania psychoterapeutycznego²⁴ może być realizowana poprzez metody, formy i techniki np. takie jak:

- muzykoterapię, wykorzystującą wieloraki wpływ muzyki na psychosomatyczny ustrój człowieka²⁵,
- Metodę Dobrego Startu Marty Bogdanowicz rozwijającą funkcje językowe, spostrzeżeniowe, (wzrokowe, słuchowe, dotykowe, kinestetyczne) i motoryczne oraz współdziałanie między tymi funkcjami²⁶,
- metodę Weroniki Sherborne, wykorzystującą dotyk, ruch, oraz wzajemne relacje fizyczne, emocjonalne i społeczne do rozszerzania świadomości samego siebie i pogłębiania kontaktu z innymi ludźmi²⁷,

17 C. Kupisiewicz, *Niepowodzenia dydaktyczne*, Warszawa 1970, s. 225 i nast.

18 C. Kupisiewicz, *Pedagogiczne wyzwanie dla Europy...*, s. 7.

19 E. Wysocka, *Diagnoza wresocjalizacji. Obszary problemowe i modele rozwiązań w ujęciu psychopedagogicznym*. Warszawa 2008, s. 7.

20 C. Kupisiewicz, *Niepowodzenia dydaktyczne...* s. 234 i nast.

21 W. Marzec-Holka, *Wybrane zagadnienia diagnostyki pedagogicznej*, Bydgoszcz 1990, s. 31 i nast.; E. Jarosz, *Wybrane obszary diagnozowania pedagogicznego*, Katowice 2006, ss. 98-106; E. Jarosz, E. Wysocka, *Diagnoza psychopedagogiczna. Podstawowe problemy i rozwiązania*, Warszawa 2006, s. 51-105.

22 E. M. Skorek, *Terapia pedagogiczna. Zaburzenia rozwoju psychoruchowego dzieci*, t. I, Kraków 2005, s. 7.

23 C. Kupisiewicz, *Niepowodzenia dydaktyczne...*, s. 264 i nast.

24 M. Wolska-Długosz, *Terapia pedagogiczna*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, pod red. T. Pilcha, Warszawa 2007, t. VI, ss. 646-647.

25 T. Natanson, *Wstęp do nauki o muzykoterapii*, Wrocław 1979, s. 51.

26 M. Bogdanowicz, D. Szlagowska, *Piosenki do rysownia czyli Metoda Dobrego Startu dla najmłodszych*, Gdańsk 2001, s. 6.

27 W. Sherborne, *Ruch rozwijający dla dzieci*. Z języka angielskiego przełożył M. Bogdanowicz. Redakcja naukowa przekładu B. Kisiel, M. Bogdanowicz, Warszawa 1997, s. 8; M. Bogdanowicz, A. Kasica, *Ruch rozwijający dla wszystkich. Efektywność metody Weroniki Sherborne*, Gdańsk 2003; M. Bogdanowicz, B. Kisiel, M. Przasnyska, *Metoda Weroniki Sherborne w terapii i wspomaganiu rozwoju dziecka*, Warszawa 1992.

- metodę Kinezylogii Edukacyjnej, opartej na neurofizjologii i holistycznym wspomaganiu procesów nauczania i uczenia się oraz korygowaniu dysfunkcji rozwojowych u dzieci²⁸,
- metodę przez kontakt ze zwierzętami skierowaną do dzieci wymagających dodatkowego wsparcia w nauce czytania²⁹.

Terapia pedagogiczna realizowana w formie zajęć korekcyjno-kompensacyjnych może także wiązać się z pracą z dziećmi przejawiającymi zaburzenia percepcji słuchowej, percepcji wzrokowej, zaburzenia mowy i ruchowe. Wymieniony zakres działalności terapeutycznej stał się przedmiotem moich rozważań i przedstawiony został w publikacji pt.: *Wspomagająca rola muzyki w procesie edukacji dzieci o zróżnicowanym poziomie intelektualnym*³⁰.

W ramach edukacji wczesnoszkolnej dzięki odpowiednio dobranym metodom i technikom terapeutycznym ujętym w modelu zajęć muzyczno-słowno-ruchowych, których organizacja obejmowała: organizowanie przez nauczyciela wielokierunkowej aktywności muzycznej dzieci, dobór odpowiednich ćwiczeń i zabaw muzyczno-słowno-ruchowych, korygujących określone zaburzenia rozwojowe, aktywne podejmowanie przez dzieci zadań muzycznych i realizowanie ich w sposób odtwórczy lub twórczy z powodzeniem zastosowano w przeprowadzonym eksperymencie pedagogicznym w grupie dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim i w normie intelektualnej³¹.

W niektórych państwach europejskich ok. 25% uczniów powtarza rok szkolny. Ze względu na ponoszone duże koszty związane z tym zjawiskiem opracowano strategię walki z nim i ogłoszono ją w komunikacie zatytułowanym: *Rozwijanie kompetencji na miarę XXI wieku: plan europejskiej współpracy w zakresie szkół*³².

Drugoroczność, która jest elementem szerszego problemu walki z niepowodzeniami szkolnymi i przedwczesnym przerywaniem nauki, stała się przesłanką opracowania raportu pt.: *Drugoroczność w kształceniu obowiązkowym w Europie: regulacja i statystyki*³³. W raporcie zamieszczono zbiór uregulowań prawnych i praktyk wiążących się z powtarzaniem klas przez uczniów. Studium przygotowane przez Eurydice jest wkładem tej sieci do debaty nad niepowodzeniami szkolnymi i przedwczesnym przerywaniem nauki w ramach regulacji Komisji Europejskiej w zakresie edukacji i szkoleń.

28 B. Grodzilewska, *Kinezylogia edukacyjna jako wsparcie dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, [w:] *Terapia pedagogiczna. Zagadnienia praktyczne i propozycje zajęć*. Red. E.M. Skorek, t. II, Kraków 2004, s. 28; E. Dzionek, M. Gmosińska, A. Kościelniak, M. Szwałkajzer, *Kinezylogia edukacyjna*, Kraków 2006.

29 B. Kulisiwicz, *Dogoterapia we wspomaganiu nauki i usprawnianiu techniki czytania*, Kraków 2009.

30 M. Januszewska-Warych, *Wspomagająca rola muzyki w procesie edukacji dzieci o zróżnicowanym poziomie intelektualnym*, Słupsk 2006.

31 tamże.

32 *Drugoroczność w kształceniu obowiązkowym w Europie: regulacja i statystyki*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2010, s. 3; Rezolucja Parlamentu Europejskiego z dnia 2 kwietnia 2009 r. na temat lepszych szkół: planu europejskiej współpracy (2008/2329 (INI)) (2010/C137E//09) (Dz. U. UE C z dnia 27 maja 2010 r.). Komisja proponuje program współpracy w trzech dziedzinach: rozwijanie kompetencji każdego ucznia, wysoka jakość szkoły i nauczyciele o wysokim poziomie wykształcenia.

33 *Drugoroczność w kształceniu obowiązkowym w Europie...*

W rozdziale pierwszym scharakteryzowano warunki dopuszczania do edukacji obowiązkowej w szkole podstawowej. W drugim nawiązano do drugoroczności w szkołach podstawowych. Natomiast w trzecim – ostatnim – ujęto zagadnienia dotyczące powtarzania klas w szkołach średnich I stopnia.

Wnioski wynikające z raportu sformułowano następująco:

- *w państwach, w których warunkiem przyjęcia do szkoły podstawowej jest dojrzałość i poziom rozwoju, rozpoczęcie nauki może zostać opóźnione o rok,*
- *niewystarczające do zakładanego poziomu postępy są najczęstszą przyczyną umieszczenia w przepisach określających sposób podejmowania decyzji o powtarzaniu przez ucznia klasy,*
- *w większości państw na proces decyzyjny o pozostawieniu ucznia na drugi rok w tej samej klasie największy wpływ ma opinia nauczycieli: opinia rodziców odgrywa rolę podrzędną,*
- *mimo zbliżonych uregulowań prawnych wskaźniki drugoroczności w państwach europejskich bardzo się różnią. W krajach, w których wskaźnik ten jest wysoki, w społecznościach szkolnych wciąż dominuje przekonanie, że powtarzanie klasy przynosi uczniom korzyści³⁴.*

Zdaniem autorów raportu [...] *potrzebne jest wsparcie w alternatywnym podejściu do przewyżniania trudności edukacyjnych dzieci. Wyzwanie polega raczej na podważaniu niektórych założeń i przekonań niż uchwaleniu innych przepisów³⁵.*

Z przytoczonych wyżej wniosków raportu można wynieść przeświadczenie, iż nie ma takiego panaceum na drugoroczność, które byłoby możliwe do standardowego zastosowania we wszystkich krajach europejskich. Źródła niepowodzeń szkolnych, chociaż zbliżone, w różnych krajach występują z odmiennym nasileniem. Dlatego programy przeciwdziałania szkolnym niepowodzeniom także powinny być różnicowane, co jednak może być trudne do zastosowania w świetle prób unifikacji systemu szkolnictwa podejmowanych przez biurokrację europejską. Biorąc zaś pod uwagę nieustanne zmiany w naszym szkolnictwie, zaprogramowane, i żywiołowe, musimy z dystansem oceniać perspektywę obniżenia poziomu szkolnych niepowodzeń.

Literatura

- Badura E., *Emocjonalne uwarunkowania autorytetu nauczyciela*, Warszawa 1981.
- Bogdanowicz M., Kasica A., *Ruch Rozwijający dla wszystkich. Efektywność metody Weroniki Sherborne*, Gdańsk 2003.
- Bogdanowicz M., Kisiel B., M. Przasnyska, *Metoda Weroniki Sherborne w terapii i wspomaganiu rozwoju dziecka*, Warszawa 1992.
- Bogdanowicz M., Szlagowska D., *Piosenki do rysowania czyli Metoda Dobrego Startu dla najmłodszych*, Gdańsk 2001.
- Cudak S., *Trudności wychowawcze*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, pod red. T. Pilcha, Warszawa 2007, t. VI.
- Domagała-Kręciuch A., *Niedostosowanie społeczne uczniów a niepowodzenia szkolne*, Kraków 2008.
- Drugoroczność w kształceniu obowiązkowym w Europie: regulacja i statystyki*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2010.

34 Tamże, s. 59-60.

35 Tamże, s. 60.

- Dzionek E., Gmosińska M., Kościelniak A., Szwałkajzer M., *Kinezylogia edukacyjna*, Kraków 2006.
- Janiszewska B., *Trudności wychowawcze*, [w:] *Pedagogika*, pod red. W. Ciechaniewicz, Warszawa 2008.
- Januszewska-Warych M., *Wspomagająca rola muzyki w procesie edukacji dzieci o zróżnicowanym poziomie intelektualnym*, Słupsk 2006.
- Jarosław E., *Wybrane obszary diagnozowania pedagogicznego*, Katowice 2006.
- Jarosław E., Wysocka E., *Diagnoza psychopedagogiczna. Podstawowe problemy i rozwiązania*, Warszawa 2006.
- Karpińska A., *Obszary trudności w kształceniu gimnazjalnym – refleksja ontodydaktyczna*, [w:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Ewaluacja poprawy jakości kształcenia*, pod red. J. Grzesiaka, Kalisz – Konin 2014.
- Konopnicki J., *Powodzenia i niepowodzenia szkolne*, Warszawa 1966.
- Kulisiewicz B., *Dogoterapia we wspomaganiu nauki i usprawnianiu techniki czytania*, Kraków 2009.
- Kupisiewicz C., *Niepowodzenia dydaktyczne*, Warszawa 1970.
- Kupisiewicz C., *Niepowodzenia dydaktyczne. Przyczyny oraz niektóre środki zaradcze*, Warszawa 1964.
- Kupisiewicz C., *Niepowodzenia szkolne – pedagogiczne wyzwanie dla Europy*, „Edukacja” 1995, nr 1.
- Kupisiewicz C., *Pedagogiczne wyzwanie dla Europy*, „Głos Nauczycielski” 1995, nr 10.
- Lewowicki T., *Psychologiczne różnice indywidualne a osiągnięcia uczniów*, Warszawa 1975.
- Marzec-Holka K., *Wybrane zagadnienia diagnostyki pedagogicznej*, Bydgoszcz 1990.
- Metera A., *Muzykoterapia. Muzyka w medycynie i edukacji. Poradnik dla lekarzy, muzykoterapeutów, nauczycieli, wychowawców, studentów kierunków pedagogicznych. Materiały do prowadzenia zajęć terapeutycznych*, Leszno 2006.
- Natanson T., *Wstęp do nauki o muzykoterapii*, Wrocław 1979.
- Niemierko B., *O powodzeniu nauczyciela w pracy dydaktyczno-wychowawczej*, Warszawa 1969.
- Okoń W., *Zarys dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1965.
- Osiecka-Chojnacka J., *Niepowodzenia szkolne – charakterystyka zjawiska*, [w:] *Dzieci z grup ryzyka*, pod red. J. Szymańczak, „Studia Biura Analiz Sejmowych” nr 1 (17), Warszawa 2009.
- Panaszuk B., *Problemy badań trudności i niepowodzeń dydaktycznych w wyższym szkolnictwie wojskowym*, „Zeszyty Naukowe WAP” 1989, nr 2 (139).
- Pieter J., *Psychologia uczenia się*, Warszawa 1961.
- Reykowski J., *Z zagadnień psychologii motywacji*, Warszawa 1977.
- Rezolucja Parlamentu Europejskiego z dnia 2 kwietnia 2009 r. na temat lepszych szkół: planu europejskiej współpracy (2008/2329 (INI)) (2010/C137E//09), Dz. U. UE C z dnia 27 maja 2010 r.
- Terapia pedagogiczna. Zaburzenia rozwoju psychoruchowego dzieci*, t. I. Red. E.M. Skorek, Kraków 2005.
- Terapia pedagogiczna. Zagadnienia praktyczne i propozycje zajęć*, t. II. Red. E.M. Skorek, Kraków 2004.
- Sherborne W., *Ruch rozwijający dla dzieci*, Z języka angielskiego przełożył M. Bogdanowicz. Redakcja naukowa przekładu B. Kisiel, M. Bogdanowicz, Warszawa 1997.
- Spionek H., *Psychologiczna analiza trudności i niepowodzeń szkolnych*, Warszawa 1970.
- Spionek H., *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*, Warszawa 1981.
- Tyszkowa M., *Czynniki determinujące pracę szkolną dziecka: studium psychologiczne*, Warszawa 1964.
- Wiatrowski Z., *Powodzenia i niepowodzenia szkolne pracujących*, Warszawa 1975.
- Włodarski Z., *Nauczanie i wychowanie. Trudności w nauczaniu i wychowaniu*, [w:] *Encyklopedia psychologii*, pod red. W. Szewczuka, Warszawa 1998.
- Wolska-Długosz M., *Terapia pedagogiczna*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, pod red. T. Pilcha, Warszawa 2007, t. VI.
- Wysocka E., *Diagnoza w resocjalizacji. Obszary problemowe i modele rozwiązań w ujęciu psychopedagogicznym*, Warszawa 2008.

Maria Januszewska-Warych*

***Dr Maria Januszewska-Warych, wykładowca w Szkole Wyższej im. Pawła Włodkowica w Płocku i wykładowca we Wszechnicy Polskiej Szkole Wyższej w Warszawie.**

Ewa Słodownik-Rycaj

Zaburzenia mowy a trudności szkolne dziecka

Streszczenie

W artykule określono trzy obszary, w jakich mogą przejawiać się trudności szkolne dziecka: niepowodzenia edukacyjne, trudności w kontaktach społecznych oraz zaburzenia emocjonalno-motywacyjne. Przedstawiono, czym są zaburzenia mowy, zasygnalizowano różne ich rodzaje i różną etiologię. Zwrócono uwagę na rozróżnienie pomiędzy pojęciami: zaburzenia mowy oraz wadliwa wymowa. Te wstępne rozważania stały się podstawą do ukazania złożoności relacji pomiędzy zaburzeniami mowy a trudnościami szkolnymi dziecka. Wskazano, że zależności pomiędzy tymi problemami mogą być trojaki: zaburzenia mowy jako przyczyna występowania trudności szkolnych, zaburzenia mowy jako skutek pojawiających się trudności oraz współwystępowanie trudności szkolnych i zaburzeń mowy niejako obok siebie, spowodowane tą samą przyczyną.

Podkreślono, że w procesie edukacyjnym istotne jest, by nauczyciel pracujący z dzieckiem z zaburzeniami mowy świadomy był powyższych zależności oraz problemów, jakie wówczas mogą się pojawiać. Ważne, by umiał spojrzeć na takiego ucznia z szerszej perspektywy, a nie tylko poprzez pryzmat zaburzonej wymowy, i by dostrzegał specyfikę i złożoność jego sytuacji, co jest nieodzownym warunkiem skutecznego wspomagania rozwoju.

Zagadnienie zależności pomiędzy zaburzeniami mowy a trudnościami szkolnymi dziecka jest złożone już choćby ze względu na szeroki zakres pojęcia trudności szkolne, a także na różne rodzaje i zróżnicowaną etiologię zaburzeń mowy.

Czym są niepowodzenia szkolne, w jakich obszarach dają o sobie znać, w czym przejawiają się? Z uwagi na omawiany zakres dokonam takiego podziału trudności, który pozwoli na wnikięcie w istotę zależności między nimi a zaburzeniami mowy.

1. Przede wszystkim niepowodzenia szkolne kojarzą się z obniżeniem efektów w nauce. Rezultaty dydaktyczne okazują się niższe od zakładanych. Powstaje więc pytanie: czy istnieje zależność pomiędzy występowaniem zaburzeń mowy a trudnościami w nauce i jaki tu jest rodzaj tej zależności? Czy jest tak, że zaburzenia mowy utrudniają edukację, czy też istnieje zależność odwrot-

na – kłopoty w nauce obniżają możliwości językowe dziecka lub wpływają na wystąpienie zaburzeń mowy. A może mamy do czynienia z jeszcze inną sytuacją – niepowodzenia w nauce i trudności językowe występują obok siebie i są spowodowane tą samą przyczyną?

2. Trudności szkolne dziecka mogą także przejawiać się pod postacią problemów w komunikowaniu się z innymi, z rówieśnikami, ale także i z nauczycielami. Czas, jaki uczeń spędza w szkole przeznaczony jest nie tylko na poszerzanie wiedzy i umiejętności, ale także na budowanie i czerpanie satysfakcji oraz korzyści z prawidłowych relacji z innymi, zwłaszcza rówieśnikami, niezbędnymi dla prawidłowego rozwoju i funkcjonowania każdej osoby. Mamy więc kolejne pytanie – Czy istnieje relacja pomiędzy zaburzeniami mowy i rozwoju języka a problemami i ograniczeniami w kontaktach społecznych. Co jest tutaj przyczyną, a co skutkiem – innymi słowy, jaki jest kierunek tej zależności.
3. Trudności szkolne możemy wreszcie rozpatrywać w aspekcie emocjonalno-motywacyjnym. Wiek szkolny, zwłaszcza ten interesujący nas pierwszy etap edukacji to czas kształtowania się sfery emocjonalno-motywacyjnej. Chcielibyśmy, by dziecko odczuwało radość z pełnienia roli ucznia, by to motywowało je do zwiększonego wysiłku, by przeżywanie pozytywnych emocji, ale także i umiejętność radzenia sobie z porażkami, wzmacniało odporność emocjonalną i przyczyniało się do rozwoju w tej sferze. Jeśli w tym obszarze wystąpią problemy, uczeń może odczuwać sytuację szkolną jako trudną, obawiać się jej, czy też wprost unikać. Jaki tu może być udział zaburzeń mowy, czy też trudności językowych?

Zanim przejdę do dalszych rozważań, chciałabym zwrócić uwagę na stosowane przeze mnie rozróżnienie: zaburzenia mowy i zaburzenia rozwoju językowego. W praktyce terminy te często stosowane są zamiennie, choć tak naprawdę istnieje między nimi różnica, której z uwagi na zakres naszych rozważań nie możemy pominąć.

Zacznijmy więc od uświadomienia sobie, czym właściwie jest mowa (i nie chodzi tu o przytoczenie definicji, lecz o zrozumienie zjawiska). Potocznie uważa się, że mowa to to samo co wymowa. Tymczasem mowa jest pojęciem szerszym. Oznacza porozumiewanie się językowe – czyli zarówno rozumienie innych, jak i mówienie.

Rozumienie to poznawanie treści, nadawanie znaczeń czyimś wypowiedziom. Jest to możliwe między innymi dzięki wykorzystaniu kodu słuchowego, tzw. kodu fonologicznego.

Mówienie natomiast to tworzenie różnorodnych wypowiedzi (pojedynczych zdań, ale i dłuższych narracji, także wypowiedzi dialogowych, itp.). Na każdą wypowiedź składają się trzy warstwy: treść, którą niesie, forma językowa, czyli użyte środki językowe (gramatyczne) oraz warstwa (substancja) czyli zastosowane tworzywo dźwiękowe. Na to tworzywo dźwiękowe składają się dźwięki mowy czyli głoski (płaszczyzna segmentalna) oraz cechy melodyczne (akcent, rytm, intonacja) czyli prozodia wypowiedzi (płaszczyzna suprasegmentalna).

Aby wypowiedź była zrozumiana przez słuchacza, muszą pojawić się te trzy składniki. Każda wypowiedź powstaje na podstawie języka. Zatem przyswojenie języka warunkuje zarówno formę językową wypowiedzi, jak i jej substancję. Treść jest także uwarunkowana myśleniem opartym na językowo zorganizowanej wiedzy o świecie (G. Krasowicz 1997; I. Kurcz 1992; Z. Kaczmarek 1993). Tak więc można powiedzieć, że prawidłowe opanowanie języka przez dziecko jest najważniejszym warunkiem sprawnego porozumiewania się. Prawidłowe opanowanie języka to sprawne posługiwanie się jego regułami (fonologicznymi, morfologicznymi, syntaktycznymi oraz składniowymi) oraz sposobami ich łączenia ze sobą.

Przechodząc do wyjaśnienia pojęcia zaburzenia mowy należy zaznaczyć, że mogą dotyczyć zarówno budowania, jak i odbioru wypowiedzi językowych. Dzieli się je także ze względu na to, której warstwy wypowiedzi dotyczą – substancji brzmieniowej, treści, czy formy gramatycznej (G. Krasowicz 1997).

Najczęstszymi zaburzeniami mowy u dzieci są zaburzenia wymowy, zwane potocznie wadami wymowy, a w literaturze przedmiotu znane pod nazwą dyslalia. Polegają one na zniekształceniach substancji dźwiękowej, z której budowane są wypowiedzi (E. Słodownik-Rycaj 2008).

U dzieci mogą także występować zaburzenia mowy wynikające z deficytów kompetencji językowej, czyli umiejętności posługiwania się regułami językowymi. Często wyróżnianym zaburzeniem jest tzw. opóźniony rozwój mowy, czyli ponad 6-miesięczne opóźnienie w opanowywaniu poszczególnych stadiów kształtowania mowy.

Dla naszych rozważań ważne jest także zwrócenie uwagi na różną etiologię zaburzeń mowy – od przyczyn organicznych związanych z dysfunkcjami centralnego lub obwodowego układu nerwowego, czy z wadami organicznymi w obrębie aparatu artykulacyjnego i słuchowego, po przyczyny środowiskowe, takie jak niedostateczna stymulacja, czy przyczyny emocjonalne (G. Krasowicz 1997, s. 70).

Zaburzenia mowy możemy również podzielić na specyficzne i niespecyficzne. Niespecyficzne zaburzenia mowy związane są z i innymi zaburzeniami rozwoju, np.: opóźnienie rozwoju umysłowego, zaburzenia emocjonalno-osobowościowe (autyzm, psychotyzm), czy mózgowie porażenie dziecięce. Specyficzne zaburzenia mowy zaś związane są z mechanizmami anatomiczno-fizjologicznymi warunkującymi kształtowanie mowy (G. Krasowicz 1997, s. 70).

Częstą przyczyną zaburzeń mowy jest opóźnione dojrzewanie funkcjonalne kory mózgowej w okolicach związanych z mową. Jest ono przeważnie sprzężone z innymi problemami, np. z dysleksją rozwojową czy z zaburzoną lateralizacją. Problemy te współwystępują ze sobą, gdyż – jak pokazują badania – mają wspólną etiologię (G. Krasowicz 1997, s. 70).

Bogatsi o najbardziej podstawową wiedzę z zakresu zaburzeń mowy wracamy do wyróżnionych wcześniej rodzajów niepowodzeń szkolnych i powiązań między nimi.

Trudności edukacyjne a zaburzenia mowy i języka

Zaburzenia mowy zwykle się łączyć z zagadnieniami specyficznych trudności w nauce czytania i pisania. Od lat 70. XX wieku na świecie prowadzone są liczne analizy rozwoju językowego dzieci dyslektycznych (A. Borkowska 1998). Wyniki wielu badań z tego zakresu przytaczają w swoich pracach Grażyna Krasowicz (1997) oraz Aneta Borkowska (1998). Zainteresowanych odsyłam więc do prac tych autorek, gdzie można znaleźć szczegółowe wyniki odnośnie korelacji pomiędzy problemami dyslektycznymi a deficytami lingwistycznymi. Znamienne jest to, że deficyty te obserwowane są we wszystkich aspektach rozwoju języka: (poziom fonologiczny, morfologiczny, syntaktyczny i semantyczny), a także że dotyczą zarówno rozumienia, jak i mowy czynnej. Wraz z wiekiem obserwuje się narastanie różnic w językowym funkcjonowaniu między dobrze i źle czytającymi (A. Borkowska, 1998). Poziom kompetencji językowej i komunikacyjnej jest u dzieci z problemami w czytaniu i pisaniu istotnie niższy niż u uczniów bez tego rodzaju obciążeń. Niższa sprawność językowa może opóźniać i utrudniać naukę czytania. Z kolei bez tej umiejętności nie można rozwijać kompetencji językowej.

Chciałabym zwrócić uwagę na złożoność relacji pomiędzy trudnościami językowymi i zaburzeniami wymowy a problemami w nauce czytania i pisania.

1. Przede wszystkim mogą mieć wspólną przyczynę, np. ogólny deficyt poznawczy.
2. Wzajemnie na siebie oddziałują, przy czym kierunek tego oddziaływania jest dwustronny:
 - problemy językowe utrudniają naukę czytania i pisania. Wydaje się to oczywiste, gdy uświadomimy sobie, że proces czytania i pisania jest przede wszystkim procesem językowym, zatem zaburzenia mowy i języka będą uwidaczniać się także w trudnościach opanowywania mowy pisanej. Szczególnym tego przykładem są kłopoty w nauce czytania i pisania u dzieci z wadliwą wymową. Najbardziej oczywistą kwestią jest tutaj bezpośredni wpływ wadliwej artykulacji na zniekształcanie warstwy brzmieniowej tekstu czytanego na głos, co pośrednio może wpływać na jego rozumienie. Uważa się, że u dzieci z izolowanymi wadami wymowy mogą występować przejściowe trudności w czytaniu, które po zastosowaniu odpowiedniej terapii szybko znikają (G. Krasowicz 1997). Jeśli wadliwa artykulacja współwystępuje z zakłóceniami w nabywaniu języka, to wówczas towarzyszące jej trudności są znacznie poważniejsze;
 - trudności w nauce czytania i pisania przyczyniają się do ograniczania kontaktu ze słowem pisanym, co niewątpliwie wywiera wpływ na rozwój języka.

Pamiętajmy jednak, że skupianie się jedynie na umiejętnościach językowych to swego rodzaju ograniczenie, jako że w procesie komunikowania równie ważna jest sprawność pragmatyczna. Stąd lepiej mówić o sprawności komunikacyjnej a nie tylko językowej. Kompetencja komunikacyjna jest ważna dla sprawnego procesu czytania i pisania, ale też wiedza zdobywana w trakcie czytania rozwija i udoskonala umiejętności komunikacyjne.

W świetle powyższych rozważań trudno nie zauważyć, że jeśli u dziecka stwierdzamy zaburzenia rozwoju językowego lub zaburzenia mowy, to sytuacja ta zawsze będzie stawiała je w gorszej sytuacji względem jego rówieśników. Niepowodzenia edukacyjne dadzą o sobie znać nie tylko w zakresie nauki czytania i pisania, lecz również w innych obszarach. Uczniowie z zaburzeniami językowymi objawiającymi się np. w zakresie obniżenia rozumienia mowy mogą mieć trudności w zrozumieniu objaśnień nauczyciela, co w oczywisty sposób utrudnia im przyswajanie nowych informacji, rozumienie wyjaśnianych procesów i zależności. Utrudniony jest więc proces zdobywania wiedzy i umiejętności. Uczniowie mogą mieć także kłopoty w rozumieniu poleceń nauczyciela, co sprawia, że ich praca na lekcji nie jest tak efektywna, jak byśmy tego oczekiwali.

Wiemy także, jak duże znaczenie odgrywa język i sam proces mówienia w przyswajaniu i organizacji wiedzy o świecie. Deficyty językowe dadzą więc o sobie znać także i w tym zakresie. Uczniowie z zaburzeniami języka mają zdecydowanie mniejsze możliwości również w tzw. procesie mówienia dla myślenia. Ich niższe możliwości objawiają się również w sytuacjach, gdy trzeba poprosić o pomoc, czy też zgłosić swoje trudności. Mało wrażliwy nauczyciel może nie być więc w ogóle świadomy pojawiających się problemów, a uczeń nie potrafi ich zakomunikować.

Obok wpływu zaburzeń mowy na efektywność nauki, który starałam się ukazać powyżej, możemy także wskazać zależność odwrotną. Istnieją sytuacje, gdy to trudności w nauce powodują zwiększone napięcie i stres u dziecka. Efektem tego może być pojawienie się zaburzeń mowy o podłożu emocjonalnym takich jak np.: jąkanie, logofobia, fonastenia, a w skrajnych sytuacjach nawet mutyzm.

Dla ukazania całości zagadnienia trzeba jeszcze wspomnieć o sytuacji, gdy i zaburzenia mowy i niepowodzenia edukacyjne występują obok siebie, jako spowodowane tą samą przyczyną (np. upośledzenie umysłowe, zaburzenie procesów poznawczych).

Ukazaną złożoność relacji dobrze obrazuje zależność (lub jej brak) pomiędzy występowaniem wadliwej artykulacji a trudnościami w nauce czytania i pisania. Wadliwa artykulacja to najczęściej występujące zaburzenie mowy u dzieci, dlatego warto to zagadnienie omówić nieco szerzej. Istnieje potoczne przekonanie, że jeśli dziecko źle mówi, to będzie także źle pisało. Jest to uogólnienie, które nie we wszystkich przypadkach jest zasadne. Nie zawsze jest tak, że wadliwa artykulacja znajdzie odbicie w piśmie. Istotne są tutaj jej przyczyny. Jeśli za jej powstawanie odpowiadają zmiany pochodzenia obwodowego (np.: wady zgryzu, anomalie zębowe oraz nieprawidłowa budowa języka czy podniebienia), wspomniane trudności nie wystąpią. Jeśli zaś wadliwa wymowa jest pochodzenia centralnego, tzn. powstaje w wyniku uszkodzenia bądź niedokształcenia pewnych struktur odpowiedzialnych za określone funkcje (percepcyjno-motoryczne), znajdzie to odbicie w piśmie. Znacznie głębsze problemy w pisaniu będą mieli

również uczniowie, u których zmieniona wymowa jest jednym z przejawów deficytów poznawczo-lingwistycznych.

Najczęstszym powodem powstawania błędów w pisaniu jest brak stabilnych wzorców słuchowych głosek. Utrudnia to różnicowanie dźwięków zbliżonych fonetycznie np.: *s* i *sz*; *z* i *s*. Nie słysząc, która z tych głosek występuje w wyrazie, uczeń nie wie, którą literę powinien napisać, chyba że zapamiętał jego obraz graficzny. Może więc zamieniać litery. Podobnie niemożność słuchowego różnicowania dźwięków *l* i *r* powoduje mylenie tych głosek w wypowiedzi i mylenie odpowiadających im liter w piśmie.

Trudności z wymową i zapisem pojawiają się również w sytuacji, gdy istnieją kłopoty z czuciem ułożenia narządów artykulacyjnych, co warunkuje precyzję wykonywania zamierzonych ruchów. Powstaje wówczas wzorec słuchowy, lecz utrudnione jest tworzenie wzorca kinestetyczno-ruchowego, niezbędnego dla prawidłowej wymowy i prawidłowego zapisu.

Jeśli powodem niewłaściwej artykulacji są zmiany w budowie lub funkcjonowaniu obwodowych narządów artykulacyjnych lub anomalie zgryzowe, wówczas ryzyko wystąpienia błędów w pisaniu jest niewielkie. Tworzenie bowiem właściwych wzorców słuchowych jest niezakłócone. Dziecko wie, jaki dźwięk powinien być wypowiedziany, zapisuje go więc poprawnie. Ma problemy z jego prawidłową wymową, np. *s* tworzy w sposób międzyzębowy lub boczny, ale te wadliwe realizacje nie mają odbicia w zapisie. Analogicznie, zła artykulacja *r*, np. języczkowa, wargowa czy boczna, zawsze może być zapisana tylko w jeden sposób.

Rozpowszechnione jest przekonanie, iż skutkiem wadliwej artykulacji są trudności w nauce czytania i pisania. Tymczasem zależność pomiędzy nimi polega na tym, że mają wspólną przyczynę, a konkretnie deficyty w zakresie funkcji percepcyjno-motorycznych. Większą przeszkodę w nauce czytania i pisania stanowią dysfunkcje takich analizatorów jak słuchowego, wzrokowego i kinestetyczno-ruchowego, aniżeli same zaburzenia wymowy. Dysfunkcje te utrudniają nabywanie zarówno wspomnianych umiejętności, jak i kształtowanie prawidłowej artykulacji. Ponieważ łatwiej jest zaobserwować zaburzenia wymowy, aniżeli dysfunkcje analizatorów, można dojść do mylnego wniosku, że to owe zaburzenia wymowy odpowiedzialne są za występowanie problemów w pisaniu.

Wadliwa artykulacja może być jednym z przejawów głębszych problemów dziecka. Działania podejmowane dla jej poprawy obejmują usprawnianie zaburzonych funkcji percepcyjno-motorycznych, co w efekcie prowadzi do złagodzenia trudności w uczeniu się. Uzasadnione jest więc powiedzenie, że poprzez terapię logopedyczną osiąga się pośrednio poprawę czytania i pisania. Jeśli będzie podjęta odpowiednio wcześniej może być swoistą profilaktyką dla tychże problemów.

Dzieci, u których nie wyeliminowano w porę wadliwej artykulacji, w wielu przypadkach trafią do specjalisty z powodu trudności szkolnych. Część z nich nauczy się w końcu mówić poprawnie, ale jak zaznacza Sawa „Problem polega głównie na nabywaniu niewłaściwych nawyków w pracy szkolnej, deformowa-

niu się postaw emocjonalnych i powstawaniu tendencji aspołecznych – wskutek długotrwałych niepowodzeń szkolnych i niewłaściwych reakcji środowiska” (B. Sawa 1990, s. 83).

Trudności w kontaktach społecznych a zaburzenia mowy i języka

Zaburzenia mowy to mniejsza zrozumiałość wypowiedzi, co często pociąga za sobą obniżenie skuteczności komunikowania się. Wypowiedź często jest „zamazana”, trudna w odbiorze, a w szczególnych przypadkach wręcz niezrozumiała. Sytuacja braku lub niewłaściwego zrozumienia czyni proces porozumiewania się mało skutecznym, a przede wszystkim niesatysfakcjonującym. Nie uzyskując pozytywnego wzmocnienia z codziennych aktów komunikowania się, dziecko nie będzie do nich dążyło. Stopniowo może nawet zaniechać ich inicjowania. Wciągane do rozmowy przez innych, przeżywa przykre chwile, gdy jego wypowiedź jest negatywnie oceniana. Zaczyna więc unikać tego typu sytuacji. Kontakt słowny zaczyna kojarzyć z nieprzyjemnymi odczuciami, co pociąga za sobą unikanie, a nawet lęk przed wypowiadaniem się. W ten sposób znacznie zostaje zredukowana okazja do doskonalenia procesu komunikowania się. Dziecko staje się uboższe o nowe, tak ważne w procesie rozwoju mowy, doświadczenia. Niektórzy wręcz uważają, że pewien udział w zawężeniu doświadczeń i zwolnieniu tempa rozwoju kompetencji komunikacyjnej mogą mieć również nauczyciele, którzy wykazują egocentryzm w komunikowaniu się z uczniem. Inicjują bowiem rozmowę głównie z tymi, którzy najchętniej sami rozpoczynają wymianę słowną (B. Sawa 1990).

Niesatysfakcjonujące doświadczenia w zakresie kontaktów werbalnych mogą być jedną z przyczyn bierności i izolacji od rówieśników. Badania uczniów z zaburzeniami mowy pokazują, że cechuje ich nieśmiałość i zahamowanie. Ujawniają więcej zachowań wskazujących na brak przystosowania aniżeli badani z defektami fizycznymi, czy też grupa bez jakichkolwiek zaburzeń (Sawa 1990). Ryzyko nieprzystosowania jest dla nich 5-krotnie wyższe niż dla dzieci bez zaburzeń. Istnieje także 12-krotnie większe ryzyko, że wystąpi obniżona aktywność społeczna. Badania wykazały również, że stopień i zakres zaburzeń mowy nie zawsze jest proporcjonalny do rozmiarów trudności przystosowawczych i obserwowanych zakłóceń w rozwoju emocjonalno-społecznym (B. Sawa 1990, s.103).

Także nowsze badania wskazują, że problemy z językiem wywierają niekorzystny wpływ na sytuację społeczną ucznia i ograniczenie kontaktów. Na przykład w przypadku dzieci z SLI (ze specyficznymi zaburzeniami w zakresie rozwoju językowego) występuje ryzyko niskiego statusu społecznego w grupie rówieśników. Już na poziomie przedszkola w badaniach socjometrycznych dzieci rozwijające się normalnie były wskazywane częściej niż te z SLI, jako preferowani towarzysze zabaw, ponadto w przypadku dzieci z SLI stwierdzono mniej wskazań odwzajemnionych. Na poziomie szkoły stwierdzono, że dzieci z SLI rzadziej wchodziły w relacje społeczne z kolegami w porównaniu z grupą rówieśników.

Dzieci z SLI oceniane były jako słabsze pod względem zdolności społecznych nie tylko przez rówieśników, ale także i nauczycieli. Były one oceniane niżej pod względem dojrzałości społecznej, zdolności przywódczych i popularności. Znamienne jest także, że poziom zadowolenia z relacji społecznych, deklarowany przez dzieci z SLI w wieku szkolnym, był znacząco niższy od deklarowanego przez rówieśników z grupy kontrolnej (L. Leonard, 2006, ss. 30-31).

Wydaje się, że w omawianym przypadku kierunek zależności jest oczywisty: zaburzenia mowy przyczyniają się do występowania utrudnień w kontaktach społecznych i ich ograniczania. Można jednak wyobrazić sobie również zależność odwrotną – uczeń nieśmiały, mało popularny w grupie, czy też wręcz nieakceptowany przez rówieśników to osoba bardziej narażona na występowanie zaburzeń mowy o podłożu emocjonalnym. Pojawienie się jąkania, bądź jego nasilenie w wyniku ograniczeń i problemów w relacjach z innymi to właśnie przykład na istnienie tej zależności. Warto też uświadomić sobie, że ograniczenie kontaktów społecznych, to także mniej okazji do rozwijania języka i doskonalenia umiejętności posługiwania się nim. Rozwój języka następuje przecież w wyniku uczestnictwa w różnorodnych sytuacjach o charakterze społecznym. To dzięki nim zwiększa się językowa sprawność systemowa, językowa sprawność społeczna, sytuacyjna oraz pragmatyczna.

Zaburzenia emocjonalno-motywacyjne a zaburzenia mowy i języka

Przedstawione powyżej sytuacje z pewnością nie są korzystne dla rozwoju, co należy rozpatrywać z punktu widzenia całej osobowości. U dzieci z ograniczeniami w procesie komunikowania się może dochodzić do zaburzeń w przeżyciach emocjonalnych, a w konsekwencji do utrudnień w funkcjonowaniu także w roli ucznia. Dzieje się tak w wyniku powtarzających się niepowodzeń przy nieskuteczności mechanizmów obronnych. Ograniczenia w porozumiewaniu się powodują mniejsze szanse na zaspokajanie podstawowych potrzeb, takich jak: społecznej aprobaty, potrzeby sukcesu, zdobywania nowych doświadczeń, poczucia bezpieczeństwa. Powyższe okoliczności rodzą poczucie inności, odrębności, poczucie niższej wartości i braku wiary we własne siły. Tego typu problemy nie mogą pozostać bez wpływu na sytuację szkolną dziecka. Będą prowadzić do spadku motywacji i nastawienia wobec zadań szkolnych. Tak więc jest to sytuacja, gdy występowanie zaburzeń mowy lub rozwoju języka prowadzi do pojawienia się zaburzeń emocjonalno-motywacyjnych.

Możemy jednak wskazać zależność odwrotną – zaburzenia emocjonalne ucznia stają się przyczyną wystąpienia zaburzeń mowy, np. jąkania czy też mutyzmu. Podczas klasyfikacji zaburzeń mowy ze względu na ich etiologię, wyróżnia się między innymi te pochodzenia emocjonalnego. Sytuacja nie jest jednak tak oczywista, jak to mogłoby się na pozór wydawać. Pojawiają się bowiem wątpliwości, czy na pewno zaburzenia emocjonalne są przyczyną zaburzeń mowy,

czy też może obie grupy zaburzeń są uwarunkowane tymi samymi czynnikami, np. i jąkanie, i problemy emocjonalne są efektem słabości układu nerwowego.

Podsumowując, chciałabym powtórzyć tezę o złożoności zagadnienia zależności pomiędzy zaburzeniami mowy i języka a niepowodzeniami szkolnymi. Co to oznacza w praktyce? Otóż nauczyciel, mający w swojej klasie ucznia z trudnościami w procesie komunikowania się, musi być świadomy istnienia tych zależności i problemów, jakie mogą się pojawić. Dziecko będzie w znacznie gorszym położeniu aniżeli jego rówieśnicy bez zaburzeń mowy. Będą się pojawiać kłopoty w nauce, i to nie tylko w zakresie czytania i pisania, także problemy w procesie budowania właściwych relacji w grupie i komunikowania się, a często również w sferze emocjonalno-motywacyjnej. Funkcjonowanie szkolne będzie w dużej mierze wyznaczone przez rodzaj, zakres i głębokość zaburzeń. Obserwując podopiecznego nauczyciel musi spojrzeć na jego sytuację ze znacznie szerszej perspektywy, aniżeli tylko koncentrując się na samych zaburzeniach mowy. Niezależnie od tego, co będzie przyczyną, a co skutkiem, występowanie owych zaburzeń będzie zawsze czyniło sytuację dziecka specyficzną i złożoną, a problemy rzadko kiedy będą izolowane. Dostrzeżenie mniej zauważalnych symptomów, powiązań i zależności jest więc koniecznością, gdy rozważamy zagadnienie z punktu widzenia wspomagania rozwoju ucznia.

Bibliografia

- Borkowska A., (1998), *Analiza dyskursu narracyjnego u dzieci z dysleksją rozwojową*, Lublin.
- Cieszyńska J., (2005), *Nauka czytania krok po kroku*, Kraków.
- Kaczmarek B., (1993), *Płaty czołowe a język i zachowanie człowieka*, Lublin.
- Krasowicz G., (1997), *Język, czytanie i dysleksja*, Lublin.
- Krasowicz-Kupis G., (1997), *Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu u dzieci 6-9-letnich*, Lublin.
- Krasowicz-Kupis G., (2012), *SLI i inne zaburzenia językowe*, Sopot.
- Kurcz I., (1992), *Język a psychologia*, Warszawa.
- Leonard L., (2006), *SLI – Specyficzne zaburzenie rozwoju językowego*, Gdańsk.
- Sawa B., (1990), *Dzieci z zaburzeniami mowy*, Warszawa.
- Ślodochnik-Rycaj E., (2008), *Wady wymowy*, [W:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Warszawa.

Ewa Ślodochnik-Rycaj*

***Dr Ewa Ślodochnik-Rycaj, wykładowca we Wszechnicy Polskiej Szkole Wyższej w Warszawie.**

Wojciech Brejnak

Dysleksja jako zaburzenie rozwoju dziecka – rozpoznanie i terapia

Streszczenie

Upłynęło sto dwadzieścia lat od pierwszego opisu problemów dziecka z dysleksją, ale wciąż jeszcze wielu nauczycieli i rodziców nie rozumie kłopotów dzieci ze specyficznymi potrzebami rozwojowymi w procesie edukacji. I choć przeprowadzono wiele badań naukowych nad dysleksją, to jednak jeszcze zbyt często dzieci z tym problemem uważa się za inteligentne, ale leniwe lub niedouczone w wyniku wychowawczych zaniedbań. W tym opracowaniu, dla lepszego zrozumienia problematyki dysleksji, przedstawione są ustalenia pojęciowe a także skutki, jakie dla rozwoju dziecka i jego funkcjonowania w dorosłym życiu wiążą się z omawianą niesprawnością. Pierwsze objawy ryzyka dysleksji powinni oczywiście dostrzec rodzice. Wczesna diagnostyka psychopedagogiczna umożliwi w toku zajęć – w przedszkolu i w młodszych klasach szkoły podstawowej – zaplanowanie konkretnej pomocy. Dla niektórych dzieci z rozpoznaną dysleksją może się okazać konieczna wysoce specjalistyczna terapia pedagogiczna.

Konieczną też wydaje się zmiana postaw wielu rodziców, a także nauczycieli. Rodzice powinni od najmwcześniejszych lat towarzyszyć swym dzieciom w rozwoju, aby wyzwolić w nich ich własną aktywność. Nauczyciele natomiast muszą posiąść wiedzę o problemach dzieci z fragmentarycznymi deficytami rozwojowymi, ponieważ każdy pedagog może spotkać takie dzieci w swojej klasie. Nauczyciele muszą posiadać znajomość choćby podstawowych form pracy, a przede wszystkim wiedzieć, jakich środków i metod nie należy stosować w odniesieniu do uczniów z dysleksją, a także umieć dokonywać oceny tych uczniów według odmiennych kryteriów, uwzględniających swoiste właściwości ich rozwoju.

1. Ustalenia pojęciowe i definicyjne

Dysleksja jest pojęciem znanym i dość często używanym przez nauczycieli, a także przez uczniów i ich rodziców. Czy jednak jest poprawnie rozumiane?

Pierwsze określenia: aleksja, agrafia, ślepotą i głuchota słowna wskazują, że najpierw dostrzeżono symptomy dysleksji nabytej, tzw. pourazowej, traumatycznej, czyli utraty już posiadanych umiejętności czytania i pisanie. Znaczy to, że np. w wyniku jakiegoś urazu ulegają zaburzeniu już wykształcone odpowiednie

mechanizmy mózgowe – warunkujące zarówno funkcjonowanie językowe, jak również funkcjonowanie poznawcze, emocjonalno-motywacyjne czy społeczno-kulturowe. Zaburzenie czynności czytania i czynności pisania łączy się u takich osób, po pierwsze z patologią strukturalną mózgowia (uszkodzeniem tkanki nerwowej), po drugie z patologią czynnościową, czyli zaburzeniami działania tkanki nerwowej), a także po trzecie ze zmianami strukturalno-czynnościowymi¹. Badania naukowe tych zjawisk prowadzono już na przełomie XVII-XVIII wieku.

Symptomy dysleksji rozwojowej, czyli specyficznych trudności w nabywaniu umiejętności czytania i pisania pierwszy opisał w 1896 r. angielski lekarz okulista Paul Morgan po obserwacji 14-letniego chłopca, który nawet własne imię zapisywał błędnie. Nauczyciel chłopca sądził, że te jego trudności są wynikiem wady wzroku, bo uważał, że dziecko mogłoby odnosić sukcesy w nauce, gdyby było uczone jedynie na drodze instrukcji słownych. Lekarz wykluczył u chłopca defekt wzroku, a trudności w czytaniu nazwał „wrodzoną ślepotą słów”. Opracowanie na ten temat można uznać za początek badań nad diagnozowaniem i terapią dysleksji rozwojowej.

Podawana przez różnych badaczy różna liczebność uczniów z dysleksją ogólnej populacji uczniów (według jednych 3%, zaś według innych aż 30%) jest konsekwencją prezentowanego punktu widzenia odnośnie etiologii tego zaburzenia. Brak zgodności co do etiologii, a także brak jednoznaczności w zakresie stosowanej terminologii, bywa powodem licznych nieporozumień, nieścisłości, a nawet rozbieżnych stanowisk. Etiologia dysleksji jest więc zagadnieniem kontrowersyjnym, bo żadna z koncepcji nie zawiera dostatecznie przekonujących, jednoznacznych dowodów. Dlatego wielu badaczy przyjmuje stanowisko polietiologicznego uwarunkowania dysleksji, opowiadając się za uznaniem – jako dominującej – koncepcji opóźnienia rozwojowego centralnego układu nerwowego.

Zdaniem niektórych badaczy zróżnicowana terminologia i różniące się definicje powodują, że za tą wspólną etykietą: „dysleksja”, kryją się całkowicie różne formy zaburzeń. Do dziś nie ma zgodności, co do jednej wspólnej definicji dysleksji, dzięki której można by w sposób jednoznaczny identyfikować osoby z tym problemem.

Definicja dysleksji ulegała modyfikacji wraz z rozwojem wiedzy, na temat etiologii i patomechanizmu specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu². Wiele naukowców i praktyków zaakceptowało definicję dysleksji, opublikowaną w 1994 roku przez Towarzystwo Dysleksji im. Ortona (Stany Zjednoczone): *Dysleksja jest jednym z wielu różnych rodzajów trudności w uczeniu się. Jest specyficznym zaburzeniem o podłożu językowym, uwarunkowanym konstytucjonalnie. Cha-*

1 patrz: Danuta Kądziaława, *Aleksja i agrafia u pacjentów neurologicznych*, [w:] Biuletyn Informacyjny Oddziału Warszawskiego PTD nr 25/2003, pod red. Wojciecha Brejnaka, s. 57-67.

2 Szerokie omówienie tej problematyki znajdzie Czytelnik w pracy zbiorowej *Dysleksja: od badań mózgu do praktyki*, pod redakcją naukową Anny Grabowskiej i Krystyny Rymarczyk, Instytut Biologii Doświadczalnej im. M. Nenckiego PAN, Warszawa 2004 oraz w Biuletynie Informacyjnym Oddziału Warszawskiego PTD nr 28/2004, pod red. Wojciecha Brejnaka.

rakteryzuje się trudnościami w dekodowaniu pojedynczych słów, co najczęściej odzwierciedla niewystarczające zdolności przetwarzania fonologicznego. Trudności w dekodowaniu pojedynczych słów są zazwyczaj niewspółmierne do wieku życia oraz innych zdolności poznawczych i umiejętności szkolnych; trudności te nie są czynnikiem ogólnego zaburzenia rozwoju, ani zaburzeń sensorycznych. Dysleksja manifestuje się różnorodnymi trudnościami w odniesieniu do różnych form komunikacji językowej; często oprócz trudności w opanowaniu sprawności w zakresie czynności pisania i poprawnej pisowni.³

W powyższej definicji wskazuje się na specyfikę trudności w czytaniu i pisaniu oraz wyróżnia dysleksję spośród innych trudności w uczeniu się. Jednak nie wszyscy badacze zaakceptowali tę definicję i dopatrują się w niej zasadniczych błędów. W przekonaniu prof. Anny Grabowskiej⁴ główna przyczyna trudności w zrozumieniu problematyki dysleksji, jak i trudności jej diagnozowania ma swe źródła w wadliwej konstrukcji definicji dysleksji. Jak wiadomo, podstawą do rozpoznania dysleksji jest stwierdzenie, że dziecko wykazuje specyficzne zaburzenia czytania, pod warunkiem jednak, że zaburzenia te nie wynikają z zaniedbań pedagogicznych lub obniżonego intelektu. Taka definicja – zdaniem A. Grabowskiej ma trzy podstawowe wady: (1) jest nieprecyzyjna; (2) dotyczy jedynie skutków zaburzenia (tj. trudności w czytaniu i pisaniu), a nie jego przyczyn (tj. nieprawidłowości funkcji mózgu); (3) jest definicją różnicową, opartą na założeniu, że „coś jest czymś, jeżeli nie jest czymś innym”.

Diagnostując dysleksję należy więc stwierdzić, czy dziecko czyta na poziomie odbiegającym od jego możliwości intelektualnych i edukacyjnych. Ale co to w praktyce oznacza? Jaki poziom czytania określimy jako „wskazujący na dysleksję”? Niektóre kraje dysponują testami umożliwiającymi ocenę opóźnienia poziomu czytania w latach. Na ogół opóźnienie przynajmniej dwuletnie traktuje się jako wskazujące na dysleksję. W Polsce takiego narzędzia nie mamy. Można posługiwać się testami przyjmującymi, że dziecko z dysleksją – to takie, które czyta na poziomie odbiegającym w określonym stopniu (o 2 lub 1,5 odchylenia standardowego) od poziomu czytania dzieci w tym samym wieku. Niektórzy badacze za punkt odniesienia przyjmują iloraz inteligencji. Według nich dzieci z dysleksją to takie, których poziom czytania odbiega o 2 (lub 1,5) odchylenia standardowego od poziomu ich inteligencji.

Na szczególne trudności natrafimy, gdy musimy wypowiedzieć się na temat ewentualnej dysleksji u starszych dzieci, które zdołały opanować sztukę czytania w stopniu takim, by radzić sobie w szkole. Na czym tu się opierać? Czy na tym, że w innych niż czytanie testach wypadają słabiej niż pozostałe dzieci? Czy na tym, że miały kłopoty z czytaniem we wcześniejszym okresie?

3 Marta Bogdanowicz, *Psychometryczna czy kliniczna diagnoza dysleksji*, [w:] Biuletyn Informacyjny Oddziału Warszawskiego PTD Nr 6/1996, pod red. Wojciecha Brejnaka, s. 35.

4 Anna Grabowska, *Dokąd zmierzamy*, [w:] Biuletyn Informacyjny Oddziału Warszawskiego PTD nr 29/2004, pod red. Wojciecha Brejnaka, s. 39-43.

Warto zauważyć, że opisane wyżej zamieszanie wokół dysleksji dotyczy właśnie kategorii dzieci starszych, czyli takich, które przystępują do egzaminów zewnętrznych (np. gimnazjalnych czy maturalnych). Tu mamy największe trudności, bo też stosunkowo rzadziej w praktyce diagnozuje się dysleksję w tym wieku, niż w początkach szkoły podstawowej, a więc wówczas, gdy dzieci zaczynają naukę czytania.

Kryteria są jeszcze bardziej niepewne, gdy przyjdzie nam ocenić, czy w danym przypadku mamy do czynienia z zaniedbaniami pedagogicznymi, czy też nie – tym bardziej, że coraz częściej w tzw. porządnym domu rodzice nie mają czasu, by zajmować się swoimi dziećmi (przecież niektóre dzieci z tych domów też bywają zaniedbane pedagogicznie; a nadto – czy o zaniedbaniu pedagogicznym można mówić, jeśli nauczyciel nie jest odpowiednio przygotowany i popełnia liczne błędy metodyczne). Brak precyzji w definicji dysleksji nieuchronnie musi prowadzić do ogromnych różnic w częstotliwości jej diagnozowania.

Rozważmy teraz drugą wadę definicji, czyli fakt, że dotyczy ona jedynie skutków (zaburzeń czytania), a nie przyczyn (dysfunkcji mózgowych). Dziś wiemy, że przyczyn dysleksji należy upatrywać w dysfunkcjach mózgowych, jak również, że te dysfunkcje mogą mieć bardzo zróżnicowany charakter, prowadząc do różnego obrazu dysleksji u poszczególnych osób. U jednych mogą więc dominować zaburzenia uwagi, u drugich – zaburzenia językowe, a u trzecich – problemy z koordynacją ruchową. Zatem istnieją zapewne różne typy dysleksji, które wynikają z odmiennych pierwotnych przyczyn. Dlatego – zdaniem Anny Grabowskiej – powinno się dążyć do takiej definicji dysleksji, która odnosiłaby zaburzenia czytania do konkretnych dysfunkcji mózgowych (możliwych do wykrycia za pomocą konkretnych narzędzi badawczych). Takie podejście dawałoby szansę sformułowania definicji, która nie byłaby oparta na zaprzeczeniu – „zaburzenie czytania NIE WYNIKAJĄCE...” – lecz byłaby definicją opartą na pozytywnym stwierdzeniu: „zaburzenie czytania WYNIKAJĄCE Z...”. Taka definicja musiałaby zawierać określoną typologię dysleksji, co znacznie ułatwiłoby zadanie terapeutom. Jeżeli bowiem stwierdza się obecność określonego deficytu, leżącego u podłoża zaburzeń dyslektycznych u danej osoby, znacznie łatwiej jest trafnie dobrać odpowiednie środki zaradcze. Istniejące typologie, odnoszące się np. do ogólnych zaburzeń typu wzrokowego, słuchowego lub obu kategorii naraz, są zbyt mało precyzyjne, by mogły być pomocne w praktyce. W terminologii stosowanej w latach 60.-70. ubiegłego stulecia, pojęcie „dysleksja” oznaczało „trudności w czytaniu”, zaś pojęcie „dysgrafia” oznaczało „trudności w pisaniu”⁵.

Pojęciem dysleksja (w szerokim znaczeniu) określano specyficzne zaburzenia manifestujące się trudnościami w nauce czytania i/lub pisania, mimo stosowania obowiązujących metod nauczania, normalnej inteligencji i sprzyjających warunków społeczno-kulturowych.

Obecnie dysleksja rozwojowa – jest najczęściej stosowanym terminem dla określenia specyficznych trudności w uczeniu się czytania i/lub pisania. Okreś-
5 patrz: Halina Spionek, *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*, Warszawa 1973.

ślenie „rozwojowa” oznacza, że trudność w czytaniu i/lub pisaniu występuje od początku nauki szkolnej, natomiast „dysleksja nabyta” – to utrata już opanowanej umiejętności czytania lub pisania – zwykle u osób dorosłych, po przebytym uszkodzeniu mózgu.

Termin „dysleksja rozwojowa” rozumiany jest jako syndrom specyficznych zaburzeń w uczeniu się czytania i pisania, w którym można wyróżnić następujące formy trudności:

- **dysleksja** – specyficzne trudności lub zaburzenia w nauce czytania, którym często towarzyszą trudności w pisaniu; cierpi na nią około 10% uczniów;
- **dysortografia** – specyficzne kłopoty z opanowaniem poprawnej pisowni (w tym nagminnie popełniane błędy ortograficzne, pomimo werbalnej znajomości zasad ortografii); cierpi na nią około 16% uczniów;
- **dysgrafia** – trudności lub zaburzenia w opanowaniu właściwego poziomu graficznego pisma (do tego stopnia, że nie tylko inni, ale i sami nią dotknięci nie są w stanie odczytać się po pewnym czasie); cierpi na nią około 4% uczniów;

Spotkać się można jeszcze z takimi pojęciami jak: ryzyko dysleksji, dysleksja skompensowana, hiperdysleksja czy pseudodysleksja.

Ryzyko dysleksji – rozpoznajemy, gdy symptomy trudności w czytaniu pojawiają się przed podjęciem nauki szkolnej, już w klasie zerowej. Są to objawy dysharmonii rozwoju psychoruchowego, czyli opóźnienia rozwoju tych funkcji, które leżą u podstaw uczenia się czytania i pisania. Dotyczy to niektórych funkcji poznawczych, w tym przede wszystkim funkcji językowych (opóźnienie rozwoju mowy), wzrokowych, ruchowych oraz ich koordynacji. Ryzykiem dysleksji szczególnie obciążone są dzieci z rodzin, w których występowały już podobne zaburzenia oraz dzieci pochodzące z nieprawidłowej ciąży i porodu.

Dysleksja skompensowana – postać specyficznych trudności w pisaniu, która dzięki wieloletnim ćwiczeniom, pozostała w formie „tylko błędów ortograficznych”; ich liczba nasila się podczas klasówek, na skutek stresu oraz zaburzeń uwagi i postrzegania.

Hiperdysleksja – trudności w czytaniu ze zrozumieniem. Oznacza to, że czytający dobrze opanował technikę czytania, ale słabo rozumie treść czytanego tekstu.

Pseudodysleksja – trudności w czytaniu i pisaniu, które nie mają specyficznego charakteru. Są to najczęściej trudności w nauce uwarunkowane zaniedbaniami środowiskowymi; brakiem motywacji do nauki ucznia, a niekiedy i jego rodziny; przebywaniem np. w środowisku wielojęzycznym czy mówiącym gwarą; trudności wynikające z błędów dydaktycznych szkoły.

2. Przyczyny i skutki zaburzeń dyslektycznych a rozwój dziecka

Przyczynami trudności w nauce czytania i pisania mogą być: ogólny brak zdolności wynikający z obniżonego poziomu rozwoju umysłowego, wadliwa metoda nauczania, zaniedbania pedagogiczne, zła sytuacja rodzinna dziecka, brak mo-

tywacji do nauki, a także nieskorygowane wady wzroku, słuchu, wymowy oraz choroby somatyczne.

Ważna jest też analiza charakterystycznych dla dyslektyków trudności w życiu codziennym, takich jak kłopoty z rozróżnianiem lewej i prawej ręki (na zajęciach wychowania fizycznego nieprawidłowe reakcje na komendy „w prawo zwrot” czy „w lewo zwrot”), trudności z rozpoznawaniem stron świata, z nauką układów tanecznych, zapamiętaniem nazw miesięcy we właściwej kolejności i częstym tzw. przejęzycznianiem się. Dorośli dyslektycy unikają wypełniania formularzy i czeków, czytania różnego rodzaju instrukcji, czytania jadłospisów w restauracji – tłumacząc to wadą wzroku i brakiem okularów. Do kina chodzą jedynie na filmy bez napisów. Dramaty Szekspira i inne dzieła literackie znają wyłącznie z kina lub teatru. Prawie w ogóle nie czytają beletrystyki. Niechętnie piszą listy. Unikają jazdy samochodem w nieznane miejsca. Wybierają zawody, w których sprawność czytania i pisanie nie jest szczególnie wymagana.

Trudności i błędy w czytaniu i pisaniu zależą od patomechanizmu zaburzeń. Dlatego też na podstawie ich analizy można formułować hipotezy co do warunkujących je zaburzeń funkcji słuchowo-językowych, wzrokowo-przestrzennych i motorycznych lub też ich współdziałania.

Poziom rozwoju psychoruchowego większości dzieci każdego rocznika mieści się w granicach normy dla wieku i jest w miarę harmonijny. Dzieci te z reguły nie mają większych trudności z nauką. Trudności takie mają przeważnie dzieci o zaburzonym lub opóźnionym rozwoju, u których występują znaczne dysharmonie rozwojowe.

Trudności szkolne wynikające z „konstrukcji psychofizycznej” dziecka często potęgują się w przypadku niewłaściwych oddziaływań domu i szkoły. I tak np. niewłaściwe nauczanie dzieci z dysleksją w okresie nauczania początkowego, nieudzielenie im w porę specjalistycznej pomocy – z zasady powoduje, że ich trudności pogłębiają się, a błędy w pisaniu i czytaniu utrwalają. Doświadczenia z pierwszych lat nauki mają duży wpływ na przebieg kariery szkolnej ucznia. Pozytywne doświadczenia mobilizują i rozbudzają ciekawość poznawczą dziecka, zaś trudności znacznie przekraczające jego możliwości mogą nawet prowadzić do załamania.

Zagadnienie trudności w przyswajaniu przez uczniów umiejętności czytania i pisanie jest problemem doniosłym z uwagi na ujemne skutki zaburzeń dyslektycznych dla prawidłowego rozwoju intelektualnego i emocjonalno-społecznego dzieci i młodzieży. Brak bowiem opanowania na dobrym poziomie tych umiejętności natychmiast pociąga za sobą trudności szkolne nie tylko z językiem polskim, ale także z wieloma innymi przedmiotami. Z kolei przeżywane przez dziecko niepowodzenia w nauce wpływają na zaburzenia funkcji intelektualnych, jak i motywację do nauki. W konsekwencji nasilają się trudności szkolne i zaburzenia zachowania.

3. Zjawisko samoistnej kompensacji a powodzenia/niepowodzenia w nauce

O wadze omawianego problemu świadczy fakt, iż w Polsce około 800 tys. dzieci w młodszy wieku szkolnym przejawia zaburzenia dyslektyczne, które nie znikają automatycznie w wyniku zwykłych oddziaływań dydaktycznych nauczyciela w toku realizacji programu nauczania z całą klasą. Dzieciom ryzyka dysleksji i dyslektyki źle wiedzie się w przedszkolu czy w szkole, bo w większości przypadków nie są one w stanie uporać się z problemem. Tylko w nielicznych przypadkach może występować zjawisko samoistnej kompensacji zaburzonych funkcji. Większości niezbędna jest pomoc specjalistów: nauczyciela-terapeuty, pedagoga szkolnego, psychologa czy lekarza, o dużej wiedzy teoretycznej, a także umiejętnościach stosowania odpowiednich metod diagnostycznych i terapii.

U niektórych uczniów może występować zjawisko samoistnej kompensacji zaburzonych funkcji, zdarza się to jednak tylko w określonych warunkach. Większość dzieci dyslektycznych wymaga specjalistycznych oddziaływań terapeutycznych zwłaszcza, że z zaburzeniami dyslektycznymi współwystępować mogą zaburzenia mowy, lateralizacji, orientacji przestrzennej czy zaburzenia emocjonalne.

Zaburzenia mowy stanowią jeden z pierwszych objawów opóźnień funkcji percepcyjno-motorycznych (słuchowych i kinestetyczno-ruchowych). Zaburzenia emocjonalne (np. postawy lękowe, agresywne) są natomiast przeważnie konsekwencją nieprzezwyciężonych trudności w nauce. Dziecko samo nie może wyrównać zaległości w wiadomościach szkolnych. Stale powtarzające się niepowodzenia i oceny niedostateczne – mimo ogromnego wkładu pracy – zniechęcają dziecko, powodują spadek jego motywacji do nauki. Zaburzenia sfery emocjonalnej i przystosowania społecznego dzieci dyslektycznych nasilają się wraz z wiekiem. U dzieci z klas 0-II, jako skutek niepowodzeń szkolnych, dominują zaburzenia emocjonalno-motywacyjne. Wśród dyslektyków klas III-IV zwiększa się procent dzieci z wyraźnymi reakcjami nerwicowymi (m.in. fobią szkolną). Już od klasy IV obserwuje się przeróżne formy protestu, reakcji agresywnych i nieakceptowanych społecznie form zachowań.

Dzieci z dysleksją to dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Same często nie potrafią dostosować się do wymagań programowych obowiązujących w masowych szkołach publicznych. W nauce wspierane muszą być specjalistyczną pomocą korekcyjno-kompensacyjną dostosowaną do ich ograniczeń i możliwości.

4. Rozpoznawanie i opiniowanie objawów dysleksji rozwojowej u uczniów

Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu wyróżnia się na podstawie charakterystycznych objawów, w tym tzw. specyficznych błędów, takich jak: mylenie liter p-b-d-g, l-t-l, k-g, z-s, nagminne opuszczanie i przestawianie liter i końcówek wyrazów, czy popełnianie błędów ortograficznych pomimo znajomości zasad pisowni. Wnikliwa, wieloletnia obserwacja uczniów dyslektycznych dowodzi, że objawy specyficzne dla dysleksji rozwojowej zmieniają się na przestrzeni życia. Potwierdzają to badania longitudinalne.

Najczęściej trudności w czytaniu i pisaniu są dostrzegane i diagnozowane po okresie nauczania początkowego. Niekiedy rodzice, a zdarza się, że i nauczyciele twierdzą, że dziecko na początku dobrze czytało, a potem „coś się stało” i nagle opuściło się w nauce. Otóż jeśli dzieci dyslektyczne są bardzo inteligentne i mają dobrą pamięć wzrokową, to potrafią nauczyć się na pamięć całej książki i „czytać” ją z pamięci. Wystarczy jednak zasłonić obrazek lub część tekstu i dziecko już nie potrafi czytać.

Pierwsze objawy ryzyka dysleksji powinni oczywiście dostrzec rodzice i swoje spostrzeżenia oraz obawy zgłosić lekarzowi pediatrze, konsultującemu dziecko w okresie wczesnodziecięcym. Pediatrę, jako pierwszy specjalistę, powinien dostrzec już w wieku niemowlęcym ewentualne objawy neurologiczne i skonsultować je z lekarzem neurologiem. Gdy w wieku poniemowlęcym i przedszkolnym lekarz pediatra stwierdzi opóźnienia lub zaburzenia rozwoju ruchowego i rozwoju mowy, powinien skierować matkę z dzieckiem do odpowiednich specjalistów. Częstym konsultantem pediatri w tych okresach rozwojowych dziecka powinien być logopeda.

Wielu naukowców i praktyków poradnictwa uważa, iż diagnoza dziecka ryzyka dysleksji i z dysleksją rozwojową powinna rozpoczynać się właśnie od specjalistycznego rozpoznania medycznego. W historii badań nad dysleksją – to właśnie badania medyczne rozpoczęły etap poszukiwań etiologii i patomechanizmów dysleksji.

Diagnoza i opieka medyczna jest niezbędna, bo dzieci z dysleksją stanowią grupę ryzyka deprywacji emocjonalnej. Każdy program terapii pedagogicznej powinien uwzględniać opinię i zalecenia nie tylko psychologiczne, ale i medyczne. Aby móc postawić kompleksową diagnozę medyczną lekarz prowadzący musi niekiedy skorzystać z konsultacji lekarzy różnych specjalności, głównie: okulisty, laryngologa, foniatry, audiologa, ortodonta i neurologa-psychiatry dziecięcego.

Z moich doświadczeń wynika, że na etapie wczesnodziecięcego rozwoju bardzo rzadko zwraca się uwagę na problemy rozwojowe dziecka, które w przyszłości skutkować mogą poważnymi nawet trudnościami w nauce czytania i pisania. Dlatego szczególnie bacznej obserwacji pedagogicznej powinny być poddane dzieci na etapie wychowania przedszkolnego, przez nauczyciela klasy „0”. To on powinien rozpoznać wszystkie dzieci ryzyka dysleksji.

Natomiast na etapie nauczania zintegrowanego (początkowego) w klasach I-III, analizy objawów specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu ucznia powinien dokonać nauczyciel-wychowawca, zaś w klasach starszych – przede wszystkim nauczyciel języka polskiego i pedagog szkolny. A zatem, bardzo istotnych informacji o objawach dysleksji dostarcza badanie pedagogiczne, czyli, po pierwsze ocena głośnego czytania (tempa, techniki i liczby błędów) oraz stopnia zrozumienia przeczytanego tekstu, po drugie, sprawdzenie poziomu pisania, czyli analiza zeszytów, ocena pisania ze słuchu (dyktando), z wzoru (przepisywanie), z pamięci oraz samodzielnego pisania własnej wypowiedzi – pod kątem poziomu graficznego pisma, stopnia poprawności pisowni i typu popełnionych błędów.

Istotne jest też badanie psychologiczne, które ma na celu poznanie i opis poszczególnych wskaźników funkcji psychicznych dziecka. Zawierać powinno opis jego zachowania oraz charakterystykę reakcji emocjonalnych. W przypadku dzieci z dysleksją szczególnie istotna jest precyzyjna diagnoza ogólnej sprawności intelektualnej oraz parcjalnych zaburzeń rozwoju, bowiem dość często mylono specyficzne trudności w nauce z globalnym upośledzeniem umysłowym.

Diagnozy cząstkowe (pedagogiczna, psychologiczna i lekarska) z zasady kończą się opracowaniem wielospecjalistycznej opinii o badanym. Opinie takie sporządza się na różne okoliczności: najczęściej dla rodziców na użytek szkoły, do której uczęszcza uczeń, ale również i dla innych celów. Szkoła opinii takiej potrzebuje głównie dla ukierunkowania pracy nauczyciela-wychowawcy w klasach młodszych, a w klasach starszych – głównie dla polonisty i wychowawcy, (ale też niekiedy sięgają do niej również nauczyciele innych przedmiotów, np. języków obcych). Opinia bywa też niezbędna dla zakwalifikowania przez szkołę danego ucznia do terapii pedagogicznej (indywidualnej lub zespołowej). Staje się ona też podstawą do zakwalifikowania badanego do szkoły (klasy) dla uczniów z dysleksją, czy specjalistycznej placówki (ośrodka) terapii pedagogicznej.

Tak jak są różni adresaci tych opinii, tak też i inne są konstrukcje wydawanych opinii. Część z nich stwierdza tylko stan badanego, wyjaśniając niekiedy patomechanizm określonych trudności w nauce, a zwłaszcza w nauce czytania i pisania. Jednak wiele opinii, poza podsumowaniem wielospecjalistycznych badań, zawiera wnioski do pracy terapeutycznej, a niekiedy też program pracy korekcyjno-wyrównawczej, który powinien być uwzględniany przez prowadzącego terapię pedagogiczną z uczniem.

Jeśli poradnia psychologiczno-pedagogiczna, także niepubliczna, wyda opinię, że dziecko ma trudności w nauce typu dyslektycznego, to taka opinia zobowiązuje szkołę do szczególnego traktowania ucznia z dysleksją. Wówczas konieczne jest rozpoczęcie z takim dzieckiem specjalistycznej terapii psychopedagogicznej. Pragnę w tym miejscu mocno podkreślić, że praca korekcyjno-kompensacyjna (nie nazywajmy jej reedukacją, bo słowo to obecnie oznacza coś innego) powinna być również traktowana jak uzupełnianie i pogłębienie powyższych diagnoz. Postępowanie diagnostyczne powinno być zespołowe i kilkuetapowe, jako wynik

ściśłego współdziałania nauczyciela, pedagoga korekcyjnego, pedagoga szkolnego, psychologa, lekarza, przy stałym kontakcie z rodzicami.

Ważne jest otoczenie właściwą opieką psychopedagogiczną przede wszystkim na terenie szkoły. W szkole nauczyciele, wspólnie z pedagogiem szkolnym, powinni takiego potrzebującego ucznia otoczyć zindywidualizowaną opieką w warunkach normalnych lekcji, np. dostosowując niektóre wymagania szkolne do jego dysfunkcji. Kolejnym działaniem szkoły powinno być włączenie takiego ucznia do zespołu korekcyjno-kompensacyjnego prowadzonego przez odpowiednio przygotowanego do takiej pracy, doświadczonego pedagoga-terapeutę. W przypadku dzieci o sprzężonych i głębokich deficytach funkcji percepcyjno-motorycznych należy starać się załatwić takiemu dziecku indywidualną terapię w poradni psychologiczno-pedagogicznej lub w innej poradni specjalistycznej. Gdy zaistnieje potrzeba zorganizowania dziecku bardziej zaawansowanej formy pomocy, to niezbędne wówczas będzie zsynchronizowanie działań niekiedy wielu specjalistów i instytucji. Można czynić starania umieszczenia dziecka w klasie terapeutycznej (w szkole, która takie klasy prowadzi). Istnieją również szkoły o profilu terapeutycznym, choć nie jest ich zbyt wiele.

5. Efektywność terapii psychopedagogicznej

Terapia dziecka z dysleksją jest oddziaływaniem długofalowym. Jej wyniki zależą od wielu czynników, m.in. od: (1) poziomu inteligencji oraz umiejętności radzenia sobie z trudnościami; (2) wieku – im młodsze dziecko, tym szybciej następuje usprawnienie zaburzonej funkcji; (3) zakresu zaburzeń – im mniejszy zakres zaburzeń, tym lepsze rokowania, np. zaburzenia wyłącznie w zakresie funkcji wzrokowych łatwiej wyeliminować, niż gdyby występowały jednocześnie z zaburzeniami funkcji słuchowych; (4) stopnia głębokości zaburzeń – im głębsze, tym trudniej o szybkie efekty terapii; (5) stanu psychicznego dziecka – przy nadpobudliwości psychomotorycznej i związanych z nią zaburzeniach koncentracji uwagi, postępy w terapii są powolne, a efekty mało trwałe; (6) współpracy z rodzinami – konsekwencja i systematyczność we wzajemnych kontaktach powoduje większe osiągnięcia uczniów; (7) zrozumienia ze strony szkoły – nauczyciel znający problem dysleksji potrafi zindywidualizować zarówno pracę z dzieckiem, jak i wymagania wobec niego.

Terapia pedagogiczna powinna wyzwalać w dzieciach z dysleksją pozytywne uczucia. Nie należy np. porównywać dzieci między sobą dla zdopingowania ich do lepszej pracy. Dzieci te zbyt często przeżywają przykrości, które zakłócają ich rozwój emocjonalno-społeczny. Praca terapeutyczna z dziećmi z dysleksją musi więc mieć zupełnie inny charakter niż douczanie, korepetycje czy dodatkowe zajęcia lekcyjne. Musi angażować możliwie najwięcej zmysłów i narządów, a także emocje i uczucia – słowem oddziaływać na dziecko wszechstronnie i polisensorycznie.

Zgodnie z opiniami większości praktyków w pracy korekcyjno-kompensacyjnej z dziećmi dyslektycznymi szczególnie istotne jest jednoznaczne realizowanie

trzech rodzajów oddziaływań terapeutycznych, a mianowicie: (1) usprawnianie zaburzonych funkcji istotnych w opanowaniu umiejętności czytania i pisania; (2) doskonalenie techniki czytania i pisania oraz (3) oddziaływanie terapeutyczne ogólnie uspokajające, a równocześnie aktywizujące dziecko do nauki.

Ze względu na rodzaj stosowanych oddziaływań terapeutycznych wyodrębnia się w terapii pedagogicznej dwa główne etapy (okresy): wstępny i właściwy. W okresie wstępnym dominować powinna działalność psychoterapeutyczna (zajęcia powinny być kompilacją terapii zachowawczej i zajęciowej z zaangażowaniem funkcji percepcyjno-motorycznych, z wyłączeniem czytania i pisania). Na tym etapie terapeuta powinien nawiązać kontakt z dzieckiem i przez obserwację określić jego problemy, a także przywrócić dziecku wiarę w jego możliwości. Właściwy okres terapii poświęca się kompleksowemu doskonaleniu opóźnionych funkcji poprzez dobór optymalnych ćwiczeń dla danego rodzaju zaburzeń. Na tym etapie rozpoczyna się ćwiczenia usprawniające umiejętności czytania i pisanie w oparciu o materiał literowy i wyrazowy. Oczywiście podział ten jest umowny, bo zabawowy charakter ćwiczeń usprawniających zaburzone funkcje, powinien przewijać się przez cały czas trwania terapii. Irena Czajkowska⁶ wymienia jeszcze okres trzeci – doskonalenie umiejętności czytania i pisanie przez dalsze prowadzenie ćwiczeń korekcyjno-kompensacyjnych usprawniających funkcje: wzrokową, słuchową i kinestetyczno-ruchową oraz ich koordynację w czasie czytania i pisanie

Należy mieć przy tym świadomość, że zajęcia korekcyjno-kompensacyjne są jedynie środkiem pomocy dziecku dyslektycznemu. Nie mogą być formą realizacji szkolnego programu dydaktycznego (tak jak rehabilitacja ruchowa nie może być lekcją gimnastyki). Ich program i przyjęte przez terapeutę metody muszą być maksymalnie dostosowane do potrzeb i możliwości dziecka. Forma prowadzonych zajęć, jak również używane pomoce powinny się różnić od tych, które są stosowane na lekcjach. Niewskazane jest używanie podręczników szkolnych, jak również uzupełnianie zaległości szkolnych, czyli traktowanie tego typu zajęć jak dodatkowych lekcji.

Prawidłowo realizowana terapia psychopedagogiczna – to pełne zrozumienie trudności dziecka oraz znajomość zasad tego rodzaju prac. Istotą oddziaływania terapeutycznego jest organizowanie aktywności dziecka w taki sposób, aby poprzez zaspokojenie potrzeb, wyzwolenie pozytywnych zmian motywacyjnych, usprawnienie i korygowanie zaburzonych procesów, kompensowanie braków w zakresie poszczególnych funkcji i przy oparciu się na najmocniejszych stronach dziecka, umożliwić mu dalszy, pełny i wszechstronny rozwój. Całokształt oddziaływań terapeutycznych ma na celu rozwój i aktywizowanie tych wszystkich właściwości intelektualnych i osobowościowych ucznia, które umożliwiają mu pełne uczestnictwo w procesie dydaktyczno-wychowawczym realizowanym w szkole.

⁶ patrz: Irena Czajkowska, Kazimierz Herda, *Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne w szkole*, WSiP, Warszawa 1989, s. 60-82.

Im młodsze lub im bardziej zaburzone dzieci, tym większa konieczność częstego, zindywidualizowanego z nimi kontaktu. Wszak te dzieci z trudem pracują w grupie, „nie słyszą” poleceń kierowanych do grupy i nie odnoszą ich do siebie. Wymagają częstych powtórzeń, naprowadzeń, utwierdzania się, że dobrze wykonały dane polecenie, bo mają problemy z autokontrolą. Nie są dojrzałe do samodzielnej pracy, wymagają pomocy, ukierunkowania i dyskretnego korygowania wykonywanych ćwiczeń, ponieważ łatwo się onieśmialają i rozpraszaają.

6. Zasady postępowania w terapii psychopedagogicznej dziecka dyslektycznego

Terapia psychopedagogiczna to system zintegrowanych, zaplanowanych w czasie i zindywidualizowanych działań zapobiegawczo-stymulująco-usprawniających i korekcyjno-kompensacyjnych, realizowany przez terapeutę, nauczyciela i rodziców (wobec dziecka z trudnościami w nauce) poprzez różne formy pomocy i przy udziale różnych specjalistów. Wspólną cechą tych działań jest swoista interwencja wychowawcza i dydaktyczna, i dlatego można ją opisać w kategoriach procesu dydaktyczno-wychowawczego.

Istotą oddziaływania terapeutycznego jest organizowanie aktywności dziecka w taki sposób, aby poprzez zaspokojenie potrzeb, wyzwolenie pozytywnych zmian motywacyjnych, usprawnienie i korygowanie zaburzonych procesów, kompensowanie braków w zakresie poszczególnych funkcji i przy oparciu się na najmocniejszych stronach dziecka, umożliwić mu dalszy, pełny i wszechstronny rozwój. Całością oddziaływań terapeutycznych ma na celu rozwój i aktywizowanie tych wszystkich właściwości intelektualnych i osobowościowych ucznia, które umożliwiają mu pełne uczestnictwo w procesie dydaktyczno-wychowawczym realizowanym w szkole.

W pracy terapeutycznej z dziećmi dyslektycznymi szczególnie istotne jest jednocześnie realizowanie następujących rodzajów oddziaływań: usprawnianie zaburzonych funkcji istotnych w opanowaniu umiejętności czytania i pisanie; doskonalenie techniki czytania i pisanie; oddziaływanie terapeutyczne ogólnie uspokajające, a równocześnie aktywizujące dziecko do nauki.

Prawidłowo realizowana terapia pedagogiczna – to pełne zrozumienie trudności dziecka oraz znajomość zasad tego rodzaju pracy. Pozytywne wyniki można osiągnąć jedynie wtedy, gdy ćwiczenia są właściwie dobrane i stosowane, nie pogłębiają zaburzeń i nie utrwalają niewłaściwych nawyków w czytaniu i pisaniu. Terapia pedagogiczna jest specyficzną edukacją i powinna być prowadzona przez doświadczonego terapeuta, przy bieżącym współdziałaniu z nauczycielami dziecka i z jego rodzicami.

Skuteczność terapii pedagogicznej zależy też w dużym stopniu od prawidłowej współpracy pedagoga-terapeuty z rodzicami dziecka dyslektycznego. Wszak często rodzice nie rozumieją istoty trudności dziecka wynikających z nietypowych zaburzeń rozwoju. Terapeuta powinien dysponować zorganizowanym systemem

pouczeń rodziców odnośnie specyficznych trudności w nauce oraz omawiać sposoby wyrównywania braków w czytaniu i pisaniu w warunkach domowych.

Rodzicom należy uświadomić, że wysłanie dziecka do poradni czy do szkolnego terapeuty nie likwiduje problemu. Rodzice powinni wspierać dziecko najlepiej jak potrafią w pokonywaniu przez nie trudności szkolnych oraz stwarzać okazję do planowych ćwiczeń w domu. Ich zadaniem jest również dbanie o odpowiednią atmosferę przy wykonywaniu tych ćwiczeń, by nie zniechęcać dziecka, lecz pozytywnie motywować je do stałego wysiłku związanego z nauką.

Terapeuta i nauczyciele powinni mieć świadomość, że dziecko ze specyficznymi trudnościami w nauce podlega częstej krytyce w rodzinie. Niejednokrotnie rodzice nie są w stanie zrozumieć – jak to się dzieje, że dziecko niby takie bystre, rezolutne, sprawnie myślące, radzące sobie w wielu skomplikowanych sytuacjach życiowych, nie lubi czytać i tak brzydko pisze? Dlatego terapeuta w pierwszej fazie kontaktów z rodzicami powinien wybrać z diagnozy te elementy, które pozytywnie charakteryzują dziecko, zaś w czasie terapii informować rodziców o postępach i sukcesach dziecka. Powinien też uświadamiać rodziców, że dzieci dyslektycznych nie należy uważać za chore, kalekie, niezdolne, złe, czy leniwe. Nie powinno się ich karać i wyśmiewać w nadziei, że to zmobilizuje je do lepszej nauki. Powinno się je traktować jak owoce, które dojrzewają nieco wolniej, bo na jakimś etapie swego krótkiego życia (niekiedy już płodowego) miały niesprzyjającą aurę dla właściwego dojrzewania i rozwoju.

7. Wybrane czynniki opóźniające lub zakłócające przebieg terapii psychopedagogicznej

W ramach uwarunkowań środowiska domowego zasadniczą przeszkodą dla terapii jest niekorzystny układ stosunków wewnątrzrodzinnych, błędy wychowawcze rodziców – różnego rodzaju niekonsekwentne oddziaływania, brak zainteresowania pracą szkolną dziecka, niedostrzeganie jego potrzeb psychicznych, specyfiki i prawidłowości rozwojowych dziecka.

W środowisku szkolnym jedną z zasadniczych przeszkód w osiągnięciu pełnej efektywności terapii mogą być kryteria oceny postępów szkolnych. Uczniowie o nieharmonijnym rozwoju wymagają odmiennych kryteriów oceny szkolnej, uwzględniających swoiste właściwości ich rozwoju. Poważnym czynnikiem zakłócającym pomyślność oddziaływań korekcyjno-kompensacyjnych może też być brak zsynchronizowania współpracy nauczycieli uczących dziecko (nie tylko polonisty) z pedagogiem-terapeutą.

Wynika to często z niedostatecznej wiedzy nauczycieli o zjawisku dysleksji. Nauczyciele muszą posiadać wiedzę o problemach dzieci z fragmentarycznymi deficytami rozwojowymi, ponieważ każdy z nich może spotkać takie dziecko w swojej klasie. Muszą przy tym posiadać znajomość choćby podstawowych form pracy, a przede wszystkim wiedzieć, jakich środków i metod nie należy stosować w odniesieniu do uczniów z dysleksją.

Wśród czynników zakłócających przebieg procesu terapii znajdują się również wszystkie sytuacje zwiększające napięcie emocjonalne. Wielu doświadczonych terapeutów słusznie uważa, że należy raczej „postępować za dzieckiem” i starać się stwarzać mu maksymalnie korzystne warunki dla rozwoju potencjalnych możliwości, niż „wymuszać” opanowanie pewnych sprawności. Prawdopodobną rozwojową jest swoiste dla każdego tempo jego rozwoju i zawsze można spodziewać się spowolnienia lub przyspieszenia tego tempa. Nieudzielenie zaś małym dyslektykom w porę specjalistycznej pomocy może spowodować, że wyrosną z nich uczniowie o ogólnie zablokowanej zdolności uczenia się.

Niepowodzenia w efektywnej pracy korekcyjno-kompensacyjnej z dziećmi dyslektycznymi mogą wiązać się z osobą terapeuty. Jego kompetencje zawodowe, a więc jego wiedza, umiejętności i postawa, w znacznym stopniu warunkują skuteczność oddziaływań terapeutycznych. Praktyka wykazuje, iż wiedza zdobyta na studiach z zakresu pedagogiki, psychologii czy socjologii nie wystarcza do bycia terapeutą. Również z punktu formalno-prawnego zajęcia korekcyjno-kompensacyjne mogą prowadzić nauczyciele mający przygotowanie z zakresu terapii pedagogicznej. Bardzo istotny element szeroko rozumianych kompetencji zawodowych (poza wiedzą i umiejętnościami) stanowi postawa terapeuty. Dobry terapeuta musi posiadać określone predyspozycje psychiczne, m.in.: zdolność empatii, życzliwość, cierpliwość i wyrozumiałość. Cechować go powinna konsekwencja w działaniu. Przejawiać musi przyjazny stosunek do dzieci z dysfunkcjami rozwojowymi oraz przekonanie o celowości i skuteczności swoich działań. Musi też być twórczy i otwarty na korygowanie swych działań, a świadomość niedostatków swojej pracy terapeutycznej i zdolność do autorefleksji – może jedynie prowadzić do pozytywnych zmian w tej pracy.

Często można spotkać się z opiniami, zwłaszcza młodych terapeutów, że mimo prawidłowej organizacji zajęć i właściwie dobranych ćwiczeń nie widzą oni rezultatów swej pracy. Niekiedy terapeuci czują się znużeni i zniechęceni pracą, która ich zdaniem nie przynosi oczekiwanych efektów. Muszą być odporni na krytyczne uwagi rodziców i nauczycieli, którzy oczekują często od terapeuty bardzo szybkich efektów jego pracy. Złagodzenia napięć na drodze: uczeń – rodzice – nauczyciel, osiągnąć można przez bieżącą i systematyczną pracę nie tylko z dyslektycznym uczniem, ale również z jego rodzicami i nauczycielami, a także przez pracę nad sobą i własnym warsztatem pracy.

Dysonans między wymarzoną przez rodziców wizją dziecka a jego rzeczywistym obrazem, skutkujący negatywnymi postawami wobec dziecka, jest zjawiskiem dość częstym w rodzinach dzieci dyslektycznych, zwłaszcza w tych rodzinach, w których jest starsze „bezproblemowe” dziecko. Podczas licznych pogadarek i wykładów⁷ apeluję o zmianę postaw rodziców względem problemów dzieci.

⁷ Szerzej o tym: *Postawy wychowawcze rodziców i nauczycieli wobec trudności szkolnych a zwłaszcza trudności w czytaniu i pisanu*, [w:] Biuletyn Informacyjny Oddziału Warszawskiego PTD nr 8/1997, pod red. Wojciecha Brejnaka, s. 17-21; *O dysleksji i dyslektykach w rodzinie i szkole*, [w:] Antoni Balejko, Monika Zińczuk (red), *Terapia pedagogiczna w teorii i praktyce*, Uniwersytet w Białymstoku, 2006, s. 105-115.

Namawiam, by od najwcześniejszych lat towarzyszyli swym dzieciom w ich rozwoju i wyzwalali w nich ich własną aktywność. Wielokrotnie badałem dzieci, których rodzice nie wiedzieli, że ich dziecko jest lewoocne, niewłaściwie trzyma ołówek, nie odróżnia barw. Doświadczenie pedagogiczne wskazuje, iż dzieciom, których rodzice sporo wiedzą na temat specyficznych trudności w nauce czytania i/lub pisania, łatwiej jest pokonać te trudności zarówno w szkole, jak i w codziennym życiu.

8. Refleksje końcowe

Dysleksję, czyli specyficzne trudności w nauce czytania i pisania, nazywa się czasem „ukrytym kalectwem”. Trudno jest zaakceptować istnienie zaburzeń, które nie są widoczne i tak oczywiste, jak np. kalectwo fizyczne. Określenie ukryte kalectwo wskazuje, że przyczyny trudności w uczeniu się leżą „wewnątrz” dziecka i są uwarunkowane konstytucjonalnie, jako skutek nieprawidłowo funkcjonującego centralnego układu nerwowego. Natomiast trudności z diagnostyką dysleksji powodują, że niektórzy nauczyciele negują istnienie tego problemu u dzieci, myląc te specyficzne trudności w nauce czytania i pisania z trudnościami uczniów wynikającymi z ich globalnych opóźnień intelektualnych czy zaniedbań środowiskowych.

Dorośli dyslektycy skrzętnie ukrywają to swoje „kalectwo”. Potrafią stale nosić w rękę gazetę, której nigdy nie czytają. Unikają wypełnia formularzy i czeków, czytania różnego rodzaju instrukcji, czytania jadłospisów w restauracji – tłumacząc to brakiem okularów. Do kina chodzą jedynie na filmy bez napisów. Niechętnie piszą listy. Wolą rozmawiać przez telefon, niż porozumiewać się za pomocą SMS-ów. Unikają jazdy samochodem w nieznane miejsca. Wybierają zawody, w których duża sprawność czytania i pisania nie jest bardzo wymagana.

W pracy zawodowej często spotykałem dorosłych, którzy stwierdzali, że w dzieciństwie mieli niejednokrotnie poważne trudności w nauce czytania i pisania, a mimo to ukończyli szkoły (niekiedy nawet na poziomie wyższym). Obecnie w zasadzie piszą poprawnie, niekiedy tylko mniej czytają książek (zwłaszcza beletrystycznych). To oni najczęściej bagatelizują – zwłaszcza w początkowym okresie nauki – specyficzne trudności z nauką czytania i pisania swych dzieci.

Mam nadzieję, że dzięki coraz liczniejszym publikacjom na temat dysleksji – rzadziej będziemy spotykać się z poglądami, że nie ma dzieci z dysleksją, tylko są dzieci „niedouczone” w wyniku zaniedbań środowiskowych (słabo przygotowanych metodycznie nauczycieli, czy rodziców niedbających o edukacyjny poziom swych dzieci). Nauczyciele, dzięki pogłębionej wiedzy na temat edukacyjnych problemów dzieci dyslektycznych, lepiej będą mogli radzić sobie w praktycznym ich rozwiązywaniu. Poprzez ukierunkowaną obserwację łatwiej jest dostrzec dzieci, u których istnieje prawdopodobieństwo ryzyka dysleksji. Wczesna diagnostyka psychopedagogiczna umożliwi w toku zajęć – w przedszkolu i w młodszych klasach szkoły podstawowej – zaplanować konkretną pomoc tym dzieciom,

zmierzającą do maksymalnego zminimalizowania ich specyficznych trudności w uczeniu się. Wiadomo bowiem, że dzieci z dysleksją są dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych, bo występujące u nich różnego rodzaju dysharmonie rozwojowe (będące wynikiem mikrodeficytów rozwojowych) powodują, że na swojej drodze życia napotykać na zadania dla nich za trudne, których nie są w stanie rozwiązać bez życzliwego wsparcia i specjalistycznej pomocy korekcyjno-kompensacyjnej.

Powstaje pytanie, czy rzeczywiście niezbędne jest ładne i bezbłędne pisanie dla osiągnięcia sukcesu w pewnych dziedzinach wiedzy i umiejętności – nawet na poziomie wyższym? Jeśli dzięki współczesnej technice komputerowej w wielu zawodach w ogóle nie używa się do pisania ołówka czy długopisu, to nie jest istotnym, czy osoby uprawiające te zawody mają ładny charakter pisma i czy potrafią pisać bezbłędnie. Wszystkim tym, którzy kiedykolwiek mieli do czynienia z komputerem wiadomo, że wystarczy włączyć automatyczną korektę błędów, aby błędnie napisany wyraz natychmiast został poprawiony. Dlaczego więc nie uczyć dzieci z dysleksją pisania prac z wykorzystaniem komputera i nie zezwalać im na wykonywanie części prac domowych z pomocą tych – tak już powszechnych – środków technicznych? Przecież w życiu wielu niepełnosprawnych osób nie jest istotny graficzny wygląd ich odręcznego pisma, bo np. osoby niewidome ucząc się posługują się wyłącznie techniką zapisu dostosowaną do typu ich niesprawności. Dlaczego więc uczniowie z dysleksją mają być dyskryminowani?! Czyż wobec nich nie jest konieczne również zastosowanie odpowiedniego programu korekcyjno-kompensacyjnego oraz programu edukacyjnego?

Czy zatem niektóre sprawności za 10-15 lat, kiedy dzisiejsi uczniowie wejdą w aktywne życie zawodowe, będą im niezbędne. Planując przyszłość edukacyjną każdego dziecka, w tym także i tego z dysleksją, należy odpowiedzieć sobie na pytanie: co komu w przyszłości będzie potrzebne? A niestety, do młodzieży i dorosłych z zaburzeniami dyslektycznymi podchodzi się u nas z lekceważeniem, gdy tymczasem na Zachodzie – z dużym zrozumieniem dla ich niesprawności (np. w bankach czy na pocztach są wydzielone okienka, gdzie osobom mającym trudności z wypełnieniem czeku czy przekazowi pomaga się w tych czynnościach). Nie zabijajmy w dzieciach indywidualności i nie wyśmiewajmy się z ich dziecięcych fascynacji, czy specyficznych zainteresowań i zdolności. Nie ośmieszajmy ich z powodu pewnych niesprawności. Adam Mickiewicz i Hans Chrystian Andersen też robili błędy, a mimo to przeszli do historii dzięki pisaniu.

I jeszcze jedna refleksja. Na skutek nagłaśniania w środkach masowego przekazu problemów uczniów z dysleksją, jest coraz więcej nacisków rodziców domagających się stygmatyzacji ich dziecka⁸. Etykieta „dyslektyk” – stała się dla niektórych uczniów wygodnym „rozgrzeszeniem” możliwości bezkarnego popełniania błędów. Jest jednak i druga, pozytywna strona tej sprawy. Dzięki

8 Barbara Kaja, *Dysleksja, wątpliwości, obszary badań*. [w:] Biuletyn Informacyjny Oddziału Warszawskiego PTD nr 8/1997, pod red Wojciecha Brejnaka, s. 16.

zdecydowanym postawom wielu rodziców, którzy broniąc praw i dobra swych dzieci, poszukiwali pomocy w różnego typu poradniach – wiele dzieci zdiagnozowano i objęto specjalistyczną opieką psychopedagogiczną, a rozpoznanie dysleksji i stosowna pomoc, umożliwiła wielu wartościowym uczniom kontynuowanie nauki.

Literatura

- Balejko Antoni, Zińczuk Monika (red), *Terapia pedagogiczna w teorii i praktyce*, Uniwersytet w Białymstoku, 2006.
- Bogdanowicz Marta, Czabaj Renata, *Jestem rodzicem dziecka z dysleksją*, Gdynia 2007.
- Brejnak Wojciech, Opolska Teresa, Ponczek Romuald, *O dysleksji, czyli specyficznych trudnościach w nauce*, Zeszyt Nr 18 z serii MEN „Biblioteczka Reformy”, 1999.
- Brejnak Wojciech, Zabłocki Kazimierz Jacek, *Dysleksja w teorii i praktyce*, Warszawa 2000.
- Brejnak Wojciech, Zabłocki Kazimierz Jacek (red), *Wybrane problemy dzieci i młodzieży ze specyficznymi potrzebami rozwojowymi w procesie edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Wyszyńskiego, Warszawa 2004.
- Brejnak Wojciech, *Dysleksja*, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa 2003.
- Czajkowska Irena, Herda Kazimierz, *Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne w szkole*, WSiP, Warszawa 1989.
- Grabowska Anna, Rymarczyk Krystyna (red), *Dysleksja: od badań mózgu do praktyki*, Instytut Biologii Doświadczalnej im. M. Nenckiego PAN, Warszawa 2004.
- Biuletyn Informacyjny Oddziału Warszawskiego PTD, nr 1/1993-33/2007.

Wojciech Brejnak*

***Mgr Wojciech Brejnak, psycholog, wieloletni wykładowca na Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie.**

Krystyna Bakoń

Trudności w uczeniu się matematyki uczniów klas początkowych i próby przezwyciężania tych trudności

Streszczenie

W artykule przedstawiono trudności uczniów klas początkowych w uczeniu się matematyki. Wyjaśniono pojęcia trudności ukrytych i jawnych, opisano też przyczyny niepowodzeń dziecka. W drugiej części pracy podano praktyczne sposoby rozwiązywania różnorodnych problemów matematycznych, których zastosowanie umożliwi dziecku przezwyciężenie opisanych kłopotów. Artykuł może zainteresować zwłaszcza młodych stażem nauczycieli i studentów pedagogiki wczesnoszkolnej.

Trudności w uczeniu się matematyki nie są nowym problemem, ale jest to problem ciągle aktualny. Wielu nauczycieli ma do czynienia z uczniami, którzy nie potrafią rozwiązywać zadań, nie rozumieją podawanego materiału, nie pamiętają podstawowych praw, reguł czy twierdzeń. U tych uczniów nie stwierdzono wyraźnych dysfunkcji w ich rozwoju, a mimo to nie dostają pozytywnych ocen z matematyki. Uczeń nie jest w stanie sprostać wymaganiom edukacyjnym. Często bez dodatkowej pomocy nie może zrealizować programu przewidzianego dla danej klasy, nie nabywa wymaganych kompetencji ani umiejętności.

Do trudności w uczeniu się matematyki zalicza się: brak rozumienia pojęć, nieumiejętność zastosowania reguł i praw, błędy w prostych obliczeniach, nieumiejętność rozwiązania nawet prostych zadań tekstowych, trudności w abstrahowaniu i uogólnianiu. Wszystko to powoduje niechęć do nauki matematyki, bierność, a z czasem nawet zachowania lękowe.

Wymienione trudności mogą mieć charakter jawny lub ukryty. Trudności ukryte są wówczas, gdy nauczyciele nie dostrzegają braków w wiadomościach, umiejętnościach i nawykach uczniów, mimo, że braki te już istnieją. Natomiast w trudnościach jawnych nauczyciel stwierdza braki oceniając je oceną niedostateczną. Niepowodzenia ukryte dotyczą najpierw niewielkich luk w wiadomościach powstałych na różnym tle, które niedostrzeżone w porę powodują niepowodzenia jawne.

Przyczyny trudności w nauce matematyki mogą tkwić w samym uczniu, jako:

- niezależne od niego, np.: cechy osobowościowe, dolegliwości psychofizyczne, niska wydolność wysiłkowa, obniżone możliwości intelektualne (dolna gra-

nica normy), deficyty funkcji percepcyjnych, zaburzenia sfery emocjonalnej (nadpobudliwość, nadruchliwość, impulsywność), nieśmiałość, zagubienie;

- zależne od niego, np.: nieznamość technik uczenia się, zniechęcenie niepowodzeniami, brak ciekawości poznawczej, niechęć do czytania, także trudności z czytaniem, co pociąga za sobą nierozumienie tekstów matematycznych, brak motywacji, absencję, problemy wychowawcze.

Skutkiem trudności w uczeniu się matematyki są oceny niedostateczne i drugoroczność. Z punktu widzenia ucznia trudności powodują niechęć do nauki i brak motywacji, obniżanie się odporności nerwowej, a nawet złe zachowanie się na lekcji i agresję. Gdy dziecko zaczyna sobie uświadamiać, że samo sobie nie poradzi, prosi rodziców o pomoc w odrabianiu lekcji. Pomoc ta, często nieumiejętna, zwykle polega na podpowiedzi, jak coś obliczyć czy wykonać jakieś działanie. W rezultacie niczego nie naprawia. Dziecko zaczyna stawać się coraz bardziej niesamodzielne w wykonywaniu prac z matematyki.

Dlaczego do tego dochodzi? Dlaczego dziecko pełne zapału, chęci do nauki, przygotowane w przedszkolu, pogodne, bez większych problemów zdrowotnych, już w pierwszej klasie traci motywację do nauki, a nawet niechętnie uczęszcza do szkoły? Wydaje się, że przejście z przedszkola do szkoły, od zabawy do nauki, może być dla dziecka po prostu uciążliwe, zbyt trudne. Monotonne siedzenie w ławce całą lekcję, nużące skupienie na problemie przez dłuższy czas staje się nie do zniesienia. Łatwo więc czegoś nie zrozumieć, coś przeoczyć, czegoś nie zdążyć przepisać. Pojawia się zniechęcenie, czasem rozdrażnienie, zamknięcie się, a nawet lęk. Do tego dochodzi nieumiejętna pomoc rodziców, dziecko nie radzi sobie z matematyką i tak dzień po dniu rosną trudności i zaległości. Pominiam kwestię nauczycieli, którzy swoją postawą, rygorystycznym postępowaniem przypominającym tresurę, a nie wychowanie, i małymi umiejętnościami metodycznymi zrażają uczniów i w ten sposób pośrednio odpowiadają za trudności dziecka w uczeniu się matematyki.

W swojej praktyce dydaktycznej miałam okazję pracować z uczniami mającymi trudności w uczeniu się matematyki i zauważyć zasygnalizowane wyżej sytuacje. Najbardziej niepokojące jest pytanie, dlaczego nauczyciel zbyt późno rozpoznał, że uczeń ma braki? Zdarza się to niekiedy w drugiej, trzeciej klasie lub na końcu roku klasy trzeciej. Oczywiście nauczyciel wytłumaczy ten stan liczebnością klas, małą ilością czasu, wieloma obowiązkami itp. Hospitując lekcje, zadawałam nauczycielom pytania: dlaczego uczeń w klasie IV nie umie tabliczki mnożenia? Odpowiedź brzmiała: bo się nie nauczył. Dlaczego tabliczka mnożenia nie wisi w klasie lub uczeń nie ma jej w zeszyty? Odpowiedź: bo uczniowie będą ściągać. Spokojnie tłumaczyłam, że przecież uczeń zapamiętuje także wzorkowo i byłoby to z wielką korzyścią dla niego.

Nauczyciel jest odpowiedzialny za postępy dziecka w nauce, chociaż nie zawsze ma świadomość tej odpowiedzialności. O nowy typ odpowiedzialności

współczesnego nauczyciela apeluje Hannah Arendt: *Wychowawcy występują wobec młodych jako przedstawiciele świata, za który muszą brać odpowiedzialność, chociaż nie oni go budowali.(...) Ten, kto odmawia odpowiedzialności za świat, nie powinien mieć dzieci i nie może być dopuszczony do ich wychowywania.* (Cyt. za: H. Kwiatkowska, 1997, s.127).

Aby rozpoznać faktyczne braki ucznia, należy go obserwować, analizować jego wypowiedzi, umiejętności i działania, sprawdzać zeszyty i poprawiać błędy, oceniać prace domowe i klasówki, również obserwować, czy uczeń podejmuje wysiłki na lekcji. Czasami trzeba przygotować dodatkowy materiał do wyćwiczenia, do zapamiętania, dać analogiczne przykłady do obliczenia czy analogiczne zadania do wykonania. A wszystko w atmosferze życzliwości, spokoju, zrozumienia dziecka. Należy także przewidzieć indywidualną pracę z dzieckiem.

Nauczyciel jest zobowiązany do udzielania dziecku pomocy dydaktycznej. Te zobowiązania wynikają z etyki powinności, z racji osobotwórczego charakteru profesji nauczycielskiej. Nauczyciel z całą pewnością powinien przyjąć odpowiedzialność za pomoc dziecku w kształtowaniu przez nie obrazu siebie, sprzyjającego rozwojowi, czyli powinien podjąć trud kształtowania wiary dziecka we własną moc i siłę. Nauczyciel jest dobrze przygotowany w swoim kształceniu do formułowania diagnoz negatywnych ucznia – określania jego braków, zaniedbań, luk w wiedzy i umiejętnościach, i przygotowany do diagnoz pozytywnych – rozpoznawania, identyfikowania i opisywania mocnych stron ucznia. Upraszczając problem zauważmy, że nauczyciel częściej formułuje diagnozę negatywną. Co potwierdza Kazimierz Obuchowski, który twierdzi że: *z punktu widzenia etycznego niepokojącym zjawiskiem w pedagogicznej diagnostyce jest to, że nauczyciel za najważniejsze swe zadanie uważa sporządzenie diagnozy negatywnej dziecka. Dokonuje tego najczęściej przy braku świadomości, że podstawową odpowiedzialnością każdego, kto bierze na siebie ryzyko mówienia prawdy człowiekowi jest to, by nie pozostawić go w stanie fragmentarycznej wiedzy, a zwłaszcza wiedzy negatywnej obnażającej niemoc* (K. Obuchowski, 1983, s. 92).

Przedstawię wybrane trudności w uczeniu się matematyki uczniów z klas I-III, które generują narastające braki w wiedzy ucznia i pokażę przykłady, jak je pokonywać.

Dużo trudności sprawia dzieciom zrozumienie stałości ilości. Takie badania prowadził Jean Piaget. Zrozumienie tego zjawiska jest niezbędne, aby dziecko mogło zacząć rozumować za pomocą pojęć:

Przykład 1.

Układam w jednej pętli 5 klocków czerwonych, w drugiej 5 klocków niebieskich. Polecam je dziecku przeliczyć. Dziecko policzy i odpowie, że czerwonych klocków jest 5, niebieskich jest 5. Teraz polecam klocki niebieskie ułożyć na stosik, pytając, których klocków jest więcej. Dziecko które nie rozumie, że zmiana ułożenia klocków nie odgrywa roli, powie, że klocków czerwonych jest

więcej, chociaż wcześniej przeliczało te klocki. Nie zauważa, że klocków niebieskich jest tyle samo, tylko że są inaczej ułożone. Podobnie, jeżeli do pętli włożę np. 4 słonie, a do drugiej 4 mrówki i zapytam, czego jest więcej, uczniowie z trudnościami odpowiedzą, że słoni jest więcej. Dziecku wydaje się, że większy obrazek, większe zwierzę, to jest więcej. Żeby pokazać, że słoni jest tyle samo polecam dziecku wyjmować z pętli jednego słonia i jedną mrówkę i układać w pary. Dziecko ułoży w pary i przekona się, że jest tyle samo.

Takie przyporządkowanie wzajemnie jednoznaczne można przeprowadzić na następującym zadaniu:

Przykład 2.

Układam obrazki 4 ptaszków i obrazki 5 ziarenek. Pytam: czy każdy ptaszek dostanie ziarenko? Uczeń układa ptaszki i każdemu ptaszkowi daje ziarenko. Jedno ziarenko zostaje. Zatem ziarenek było o jeden więcej niż ptaszków. Uczeń wykonywał czynność dokładania.

Uczeń może przyporządkowanie zaznaczyć strzałką. Przypinam do tablicy 5 obrazków pieszków i rysuję 5 kości. Pytam czy wystarczy kości dla pieszków? Uczeń rysuje strzałki od kości do pieska. Odpowiada na zadane pytanie. Kości wystarczyło dla wszystkich pieszków. Jest tyle samo pieszków co kości. Uczeń zaznaczał przyporządkowanie wzajemnie jednoznaczne za pomocą strzałek. Analogicznie mogą być koszyczki i jabłka lub trójkąty i koła.

Dodatkowo dziecko powinno przeliczać, ile czego jest. Taka czynnościowa praca dziecka daje znaczne korzyści w zrozumieniu materiału.

W klasie I należy zwrócić uwagę na rozkładanie liczb na składniki i dopełnianie do dziesięciu. Rozkładanie liczb na dwa składniki oraz na większą liczbę składników organizuję na „kolorowych liczbach”. Jest to doskonała pomoc, której nauczyciele nie wykorzystują. Każdy klocek reprezentuje inną liczbę i jest innego koloru.

Gdy dzieci poznają liczbę 10, należy im uświadomić, że jest to pełna dziesiątka, związać przy tym 10 patyczków w jedną dziesiątkę lub 10 kwadracików zamienić na pasek długości 10, oraz wykorzystać klocki „kolorowe liczby” zamieniając 10 klocków długości jeden (klocki białe) na klocek długości 10 (pomarańczowy).

Uczniowie powinni liczyć różne przedmioty w zakresie 10, dodawać, odejmować, porównywać:

Przykład 3.

Nauczyciel powinien też zadawać pytania dotyczące dopełniania do dziesięciu np. masz 7, ile brakuje do dziesięciu? Masz 4, ile brakuje do dziesięciu. Czyli ile dodać do 4, aby otrzymać 10. Uczeń musi wówczas wykonać operację przeciwną $10 - 4 = 6$.

Jest to przykład parafrazowania pytań (innymi słowami, ale to samo). Słowo brakuje dla dziecka w tej sytuacji raczej jest abstrakcją. Bliższe wydaje się słowo dodać lub ile dodasz. Bliższe jest dodać, bo można dodawać po jednym i patrzeć, ile jeszcze trzeba dołożyć i po jednym elemencie liczyć. Ile brakuje jest pytaniem o całość brakującego składnika. Ale takie ćwiczenia są niezbędne.

Oczywiście są do tego potrzebne liczmany, liczydło lub sznurek z koralikami, na którym uczeń będzie liczył. Jeżeli uczeń nie opanuje dobrze pierwszej dziesiątki, a nauczyciel przejdzie do działań w drugiej dziesiątce, to już zaczynają się ukryte braki, które potem trudniej uczniowi wyrównać. Do działań w zakresie dziesięciu należy używać także palców jako pierwszej naturalnej pomocy.

Spore kłopoty mają dzieci z przekroczeniem progu dziesiątkowego i problem ten wymaga prawidłowego wyjaśnienia.

$$\text{Np. } 7 + 5 = (7 + 3) + 2 = 10 + 2 = 12.$$

Gdy dziecko nie rozumie, wyjaśniam na liczydło. Oto propozycja metodyczna:

Przykład 4.

Odliczam na liczydło 7 koralików, mamy dodać 5, na tym druciku możemy najpierw dodać 3, to daje 10 i jeszcze z drugiego drucika dodać 2, to jest 12. Dobrze objaśnienie na liczydło sposobu dodawania daje gwarancję rozumienia problemu przez dziecko. Nauczyciel powinien sprawdzić każde dziecko, aby wyjaśniło na liczydło jak liczy, wtedy może mieć pewność, że uczniowie potrafią dodawać z przekroczeniem progu dziesiątkowego, potem pozostaje kwestia wyćwiczenia, aby uczniowie utrwaliли te umiejętności.

Podobnie postępuję przy odejmowaniu.

$$\text{Np. } 12 - 5 = (12 - 2) - 3 = 10 - 3 = 7.$$

Odsuwam 12 koralików w ten sposób, że na pierwszym druciku 10, a na drugim 2. Mamy odjąć 5. Najpierw odejmuję 2, to jest 10, potem odsuwam 3, otrzymuję 7.

W klasie I trudności w uczeniu się matematyki mogą dotyczyć rozwiązywania zadań tekstowych z powodu:

- niezrozumienia treści;
- niedostrzegania danych liczbowych;
- nieokreślenia szukanych;
- trudności w znalezieniu zależności między liczbami.

Praca nad zrozumieniem treści zadania polega na kilkakrotnym przeczytaniu go. Jeżeli uczeń słabo czyta, cały wysiłek koncentruje na rozpoznawaniu wyrazów i zdań, zaś mniejszą uwagę kieruje na jego treść. Uczniowie mogą przeczytać najpierw po cichu treść zadania, potem głośno, pojedynczo lub zbiorowo, mogą także powtórzyć treść z pamięci. Kilkakrotne powtarzanie treści danego zadania ułatwia uczniom rozumienie treści. Następnie analizuję zadanie, np. Co wiemy z pierwszego zdania? O czym jest mowa w drugim zdaniu? Co mamy ob-

liczyć? Czego nie wiemy? Jak będziemy liczyć? Obliczenia zapisujemy na tablicy i redagujemy odpowiedź. W klasie I zwłaszcza w pierwszym półroczu odpowiedzi są ustne ze względu na wolne tempo pisania uczniów. Dążymy do tego, aby jedno zadanie rozwiązać kilkoma sposobami:

Przykład 5.

Podaję rozwiązanie jednego zadania kilkoma sposobami.

Zadanie. Filip kupił notes za 5 zł i długopis. Dał do kasy 10 zł i otrzymał reszty 3 zł. Ile kosztował długopis? Po zapoznaniu uczniów z treścią zadania i jego analizie ustalam, że obliczymy:

1) na konkretnych

Uczeń bierze notes i długopis oraz 10 monet po jeden złoty i rozkłada je pod przedmiotami.

Odlicza 5 monet (cena za notes) i kładzie je pod notesem. Odsuwa 3 monety (reszta), pozostałe monety umieszcza pod długopisem i przelicza. Formułuje odpowiedź. Długopis kosztował 2 złote.

2) na rysunku

Uczeń rysuje notes i długopis i 10 monet jednozłotowych. Pod rysunkiem notesu oddziela 5 monet, odkreśla 3 monety (reszta) i przelicza te, które są pod długopisem. Formułuje odpowiedź.

3) za pomocą formuły matematycznej. Po analizie zadania ustalam sposób rozwiązania

$10 - 3 = 7$, czyli po odjęciu reszty zostaje 7 złotych, które zapłacił za dwa przedmioty. Notes kosztował 5 złotych, stąd jeżeli od 7 odejmiemy 5, to będzie 2, czyli cena długopisu, co zapiszemy jako $7 - 5 = 2$.

Potem doprowadzamy do wzoru w jednym zapisie: $(10 - 3) - 5 = 2$.

Redagujemy odpowiedź.

4) na kolorowych liczbach

Uczeń bierze klocek długości 10 (pomarańczowy), pod nim układa klocek 5 (żółty), dosuwa klocek 3 (niebieski) i uzupełnia brakującym klockiem 2 (różowym).

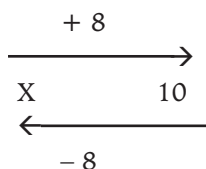
5) za pomocą równania.

Uczeń układa równanie:

$$5 + x + 3 = 10$$

notes, długopis, reszta i rozwiązuje za pomocą grafu, przedtem dodając 5 i 3 to daje 8 i zapisuje prościej jako

$$x + 8 = 10 \text{ i rysuje graf.}$$



Strzałka na dole to działanie przeciwne $10 - 8 = 2$.

Po rozwiązaniu tego samego zadania wieloma sposobami, każdy uczeń wybierze sposób dla niego dobry. Każde dziecko zapamięta chociaż dwa sposoby, którymi może rozwiązywać zadania tekstowe, a to daje mu poczucie sukcesu, niezbędne dla uczniów z trudnościami w uczeniu się matematyki.

Pozostałe zagadnienia programowe nie powinny sprawiać uczniom większych kłopotów. Są to pojęcia praktyczne i geometryczne. Trzeba je tylko właściwie metodycznie wprowadzić.

Przy działaniach dodawania i odejmowania w zakresie 100 pojawiają się trudności, zwłaszcza, gdy uczniowie nie mają dobrze opanowanych działań w zakresie 20. Nauczyciel mógł nie wiedzieć o ukrytych brakach uczniów. Przed rozpoczęciem działań w zakresie 100 należy omówić pojęcie jedności i dziesiątek. Początkowo liczymy na liczydłach pełnymi dziesiątkami, dodajemy i odejmujemy, zawsze stosując zasadę krok po kroku. Zdolny uczeń da sobie radę z dodawaniem i odejmowaniem, przeciętny już może mieć problemy, a coś dopiero słaby uczeń, któremu dodawanie $47 + 38$ już sprawia wiele kłopotów. Jeżeli odkryjemy, że uczeń tego nie potrafi wracamy do początku i tak:

Przykład 6

- dodajemy i odejmujemy pełne dziesiątki np. $30 + 40$ i $70 - 40$;
- dopełniamy do setki $70 + 30$ i $100 - 30$;
- do pełnych dziesiątek dodajemy i odejmujemy jedności $50 + 4$ i $54 - 4$;
- do liczby dwucyfrowej dodajemy i odejmujemy jedności $43 + 5$ i $48 - 5$;
- do liczby dwucyfrowej dodajemy i odejmujemy jedności z przekroczeniem progu dziesiątkowego

$$38 + 5 = (38 + 2) + 3 = 40 + 3 = 43 \text{ i } 43 - 5 = (43 - 3) - 2 = 40 - 2 = 38;$$
- do liczby dwucyfrowej dodajemy i odejmujemy dziesiątki

$$56 + 30 = 50 + 30 + 6 = 80 + 6 = 86,$$

$$86 - 30 = 80 - 30 + 6 = 50 + 6 = 56;$$
- dodawanie liczby dwucyfrowej do dwucyfrowej

$$34 + 42 = 30 + 40 + 4 + 2 = 70 + 6 = 76;$$
- odejmowanie liczby dwucyfrowej od dwucyfrowej

$$76 - 42 = (70 - 40) + (6 - 2) = 30 + 4 = 34;$$
- dodawanie i odejmowanie liczb dwucyfrowych z przekroczeniem dziesiątek
 - a. przedstawię różne sposoby dodawania
 - 1) $48 + 37 = 40 + 30 + 8 + 7 = 70 + (8 + 2) + 5 = 70 + 10 + 5 = 85$

$$2) 48 + 37 = 50 + 30 + 7 - 2 = 87 - 2 = 85$$

$$3) 48 + 37 = 50 + 40 - 2 - 3 = 90 - 5 = 85$$

$$4) 48 + 37 = 48 + 40 - 3 = 88 - 3 = 85$$

$$5) 48 + 37 = 48 + 30 + 7 = 78 + 7 = (78 + 2) + 5 = 80 + 5 = 85$$

Po pokazaniu wszystkich przykładów uczeń może wybrać sposób dla niego najprostszy. Zauważyłam, że uczniowie zdolni często liczą jak w sposobie 2;

b. różne sposoby odejmowania

$$1) 75 - 18 = 75 - 20 + 2 = 55 + 2 = 57$$

$$2) 75 - 18 = (75 - 10) - 8 = 65 - 8 = 57$$

$$3) 75 - 18 = (80 - 18) - 5 = 62 - 5 = 57$$

$$4) 75 - 18 = (80 - 20) - 3 = 60 - 3 = 57$$

$$5) 75 - 18 = (78 - 18) - 3 = 60 - 3 = 57$$

$$6) 75 - 18 = (60 - 10) + (15 - 8) = 50 + 7 = 57$$

Nauczyciel musi postępować cierpliwie, aby dziecko krok po kroku wchodziło na wyższy stopień zrozumienia, wówczas ćwiczenia przełożą się na nowe umiejętności i uczeń zdobędzie potrzebną wiedzę.

W klasie II, a także w klasie III wielu uczniów ma problemy ze zrozumieniem porównywania różnicowego i porównywania ilorazowego. Uczeń rozumie porównywanie różnicowe jako: o tyle więcej, o tyle mniej. Przekłada się ono także na zadania typu: o tyle droższy, o tyle tańszy, o tyle wyższy, o tyle niższy, o tyle bliżej, o tyle dalej, o tyle starszy, o tyle młodszy itp. Jeżeli dziecko te zadania źle rozwiązuje, to nie rozumie pojęcia o tyle więcej.

Praca nad przewyżczeniem tego typu trudności powinna mieć następujący przebieg:

Przykład 7.

Układałam 4 patyczki, pytam ile patyczków mam?

I I I I 4

Polecam dziecku ułożyć o 2 patyczki więcej. Jak to zrobisz? Uczeń najpierw ułoży 4 patyczki i jeszcze doloży 2

I I I I 4 patyczki

I I I I I I o 2 patyczki więcej, czyli $4 + 2 = 6$. To jest 6 patyczków .

Zadanie 1:

Olek ma 5 klocków, a Staś o dwa klocki więcej. Ile klocków ma Staś?

I I I I I 5 klocków Olka

I I I I I I I o 2 klocki więcej Stasia, czyli $5 + 2 = 7$

Staś ma 7 klocków.

Zadanie 2:

Tomek ma 7 samochodów, a Jurek ma o 2 samochody mniej. Ile samochodów ma Jurek?

I I I I I I I 7 samochodów Tomka

I I I I o 2 samochody mniej Jurka, czyli $7 - 2 = 5$.

Jurek ma 5 samochodów.

Aby dziecko zrozumiało, należy tego typu ćwiczeń połączonych z konkretną sytuacją i czynnościami wykonywanymi przez nie zrobić kilkanaście. Włożony trud przyniesie efekty. Jeżeli natomiast ten problem zrealizujemy pobieżnie, daremne będą nasze wysiłki, a w rezultacie możemy się spodziewać nawarstwiających się trudności w klasach wyższych i dalszej edukacji dziecka.

Z kolejnym pojęciem porównywaniem ilorazowym uczniowie również mają trudności. Porównywanie ilorazowe dla dziecka znaczy

- tyle razy więcej;
- tyle razy mniej.

Praca wyrównawcza powinna przebiegać podobnie jak wyżej.

Przykład 8

Nauczyciel rozkłada 4 patyczki i poleca Oli ułożyć 2 razy więcej patyczków. Pyta, ile patyczków ułożyła Ola?

I I I I 4 patyczki ułożone przez nauczyciela

I I I I I I I I dwa razy więcej patyczków ułożonych przez Olę, czyli 8
bo $2 \times 4 = 8$

Ola ułożyła 8 patyczków.

Zadanie 1.

Adaś ma 5 baloników. Bolek ma dwa razy więcej baloników. Ile baloników ma Bolek?

I I I I I 5 baloników Adasia

I I I I I I I I I I dwa razy więcej baloników Bolka, czyli 10,
bo $2 \times 5 = 10$

Zadanie 2.

Jaś ma 6 piłek, a Filip ma dwa razy mniej piłek. Ile piłek ma Filip?

I I I I I I 6 piłek Jasia

I I I 2 razy mniej piłek Filipa, czyli 3
bo $6 : 2 = 3$. Filip ma 3 piłki.

Pewne problemy mogą mieć dzieci z dzieleniem, zwłaszcza w drugiej klasie. Powinny czynnościowo rozumieć dwa znaczenia dzielenia jako podział i mieszczczenie. Zilustruję te zagadnienia zadaniami.

Następnie powinniśmy przeprowadzić wiele ćwiczeń dotyczących dodawania i odejmowania w zakresie drugiej dziesiątki. Tego typu ćwiczeń trzeba zrobić tyle, aż dziecko już bez pomocy powie, że 10 i 5 to 15, a 10 i 7 to 17 itp.

Następnie kształtuję setkę. Przygotowuję 10 pasków długości 20 cm i szerokości 2 cm oraz kwadrat 20 cm na 20 cm. Układam 10 prostokątów – pasków – czyli 10 dziesiątek obok siebie, nakładam na ułożone paski przygotowany kwadrat. Wyjaśniam: 10 dziesiątek to jedna setka. Uczeń widzi 100 kratek.

Na drugiej tabliczce wypisuję wszystkie liczby od jeden do stu lub uczniowie sami je wypiszą w swoich tabliczkach. Układają 7 pasków czyli 7 dziesiątek i 3 kwadraciki czyli 3 jedności – liczbę 73, potem 43, 65 itp.

Tych ćwiczeń należy przeprowadzić tyle, by uczeń umiał odpowiedzieć, że 75 to 7 dziesiątek i 5 jedności.

Trzeba również wykorzystać liczydło. Na każdym druciku jest 10 koralików, 10 drucików po 10 koralików, czyli na liczydło dzieci zobaczą 100 koralików.

W wyniku tych ćwiczeń uczeń powinien nabyć umiejętność, iż 10 jednostek niższego rzędu tworzy jedną jednostkę wyższego rzędu.

Oczywiście bardzo ważne są ćwiczenia dodawania i odejmowania w zakresie 100.

Następnie wprowadzam pojęcie tysiąca. Do tego należy przygotować 10 tabliczek po 100 kratek. Wielkość kwadratu 10 cm na 10 cm. Układam 10 tabliczek po 100 kratek, liczymy po 100. Dziesięć tabliczek po 100 kratek daje jeden tysiąc.

Tu wprowadzam tabelę pozycyjnego układu dziesiątkowego. Uczniowie powinni do tej tabeli wpisywać liczby, odczytywać i pisać je słowami, zwłaszcza te, które mają trudną pisownię, np. sześćset pięćdziesiąt dziewięć, trzysta trzydzieści sześć itp.

Praca nauczyciela z uczniami mającymi trudności w matematyce powinna być nacechowana cierpliwością, zrozumieniem, indywidualnym podejściem, różnicowaniem trudności ćwiczeń, a często długofalowym programem z podkreślaniem mocnych stron dziecka i ciągłym motywowaniem go.

Podkreślam, że nie poruszałam problemów dzieci ze specyficznymi potrzebami w nauce. Z tymi uczniami z orzeczeniami w klasach integracyjnych pracujemy metodami pedagogiki specjalnej, dostosowując w ich edukacji indywidualne programy nauczania.

W ramach podsumowania chciałam zaproponować nieco głębszą refleksję nad diagnozą i wyrównywaniem braków zarysowanej wyżej praktycznej koncepcji, w kontekście teorii psychopedagogicznej, której autorem jest Jerome S. Bruner; przypisuje on szczególnie duże znaczenie aktywności poznawczej dziecka. Działalność poznawczą dziecka określa jako „odkrywanie nieznanego”. Jest to wychodzenie „poza dostarczone informacje”, w którym dziecko tworzy nową dla siebie wiedzę, dochodzi do nowych stwierdzeń. Jak widać, koncepcja ta jest aktualna w uczeniu się matematyki. A co szczególnie istotne, postulowany tutaj typ uczenia się matematyki, czyli „uczenia się jako odkrywania” ma niewiele wspólnego z tak zwanym „uczeniem się o czymś”, które angażuje prawie

wyłącznie pamięć dziecka. Uczenie się „przez odkrywanie” jest szczególną sytuacją, w której aktywność dziecka jest nagradzana przez wewnętrzne zadowolenie z odkrycia. Dziecko diagnozuje wówczas samego siebie, odkrywa swoje dobre i mocne strony. Również według J.S. Brunera do dobrych rezultatów dochodzi się przez ćwiczenia i działanie czynnościowe. Dziecko w pewnym momencie stwierdza: „aha, już wiem, to takie łatwe, potrafię to obliczyć”. A zwiększonej liczby ćwiczeń potrzebują wszyscy uczniowie o przeciętnych zdolnościach.

Literatura

Bruner J.S., *Poza dostarczone informacje*, PWN, Warszawa, (1978).

Kwiatkowska H., *Edukacja nauczycieli. Konteksty. Kategorie. Praktyki*, IBE, Warszawa, (1997).

Obuchowski K., *Człowiek intencjonalny, czyli o tym jak być sobą*, Rebis, Poznań, (2000).

Obuchowski K., *Głos w dyskusji*, [w:] *Strategia życia. Rozważania i dyskusje na sympozjum w Jabłonie*, red. Suchodolski B., Wydawnictwo Ossolineum, Warszawa – Wrocław, (1983).

Maks Weber, *Polityka jako zawód i powołanie*, SIW Znak, Fundacja im. Stefana Batorego, Kraków – Warszawa, (1998).

Krystyna Bakoń*

***Mgr Krystyna Bakoń, wykładowca w Kolegium Nauczycielskim w Warszawie i wykładowca we Wszechnicy Polskiej Szkole Wyższej w Warszawie.**

Anna Polcyn-Radowska

Rozłłka z ojcem przebywającym na misji wojskowej, jako potencjalne źródło trudności w rozwoju i funkcjonowaniu dziecka

Streszczenie

Artykuł przedstawia społeczne i psychologiczno-pedagogiczne problemy dziecka i rodziny powodowane długotrwałą nieobecnością ojca w domu. Nieobecność ojca negatywnie odbija się na wynikach szkolnych dzieci. Brak opieki ojcowskiej w okresie nauki szkolnej wpływa na poziom motywacji do nauki oraz na wybór przyszłego zawodu. Ze wszystkich badań prowadzonych nad osiągnięciami szkolnymi dzieci pozbawionych opieki ojcowskiej wynika, że osiągnięcia te są o wiele niższe od postępów dzieci mających opiekę ojca. Podczas nieobecności rodzica zwiększa się skłonność do wagarowania, dzieci inaczej spędzają wolny czas, zmianie ulegają role w rodzinie. Na wyniki nauki szkolnej zdecydowanie negatywnie działa stres, zwłaszcza długotrwały stres dezorganizuje procesy poznawcze. U dzieci żołnierzy pełniących służbę w rejonie misji silnym stresorem jest świadomość zagrożeń, jakie się z tym wiążą. Po powrocie ojca z misji źródłem negatywnych doświadczeń dla dzieci mogą być tzw. zaburzenia stresowe pourazowe u weteranów (PTSD). Wraz z nasilającymi się objawami PTSD wzrasta prawdopodobieństwo pojawienia się uzależnień. Na podstawie wyników licznych badań przeprowadzonych w USA i Australii na dzieciach weteranów wojny wietnamskiej, można stwierdzić, że na funkcjonowanie dzieci, bardziej niż same objawy PTSD, może wpływać nadużywanie przez chorego ojca-weterana substancji uzależniających. W związku z piciem ojca u dzieci częściej spotyka się zaburzenia zachowania. Alkoholizm rodzica ma istotny wpływ na funkcjonowanie ucznia w szkole. Szkolne problemy dzieci alkoholików wiążą się z gorszym funkcjonowaniem procesów poznawczych i przyswajaniem wiedzy, z licznymi trudnościami w sferze społeczno-emocjonalnej. W badaniach nie stwierdzono przejmowania objawów traumy ojców przez ich dzieci, natomiast decydujący wpływ na dzieci ma fakt, jak matka radzi sobie w sytuacji rozłłki i gdy ich ojciec wraca z misji z PTSD.

Rozłąka misyjna rodziny niekoniecznie musi obfitować w negatywne skutki. Stan rozłąki to nie to samo co rozbić rodziny czy osierocenie, chociaż może do tego doprowadzić. Wszystko zależy od tego, jak dziecko zostanie przeprowadzone przez czas oczekiwania na powrót ojca. Im więcej uwagi, troski i uczucia, tym łatwiej dzieci znoszą rozłąkę z tatą. Nieuczestniczenie ojca w procesie wychowania dziecka nie zawsze daje ewidentne objawy zaburzeń zachowania. Długi okres nieobecności ojca jest dla dziecka ciężkim przeżyciem, jednak wiąże się z nim także pewne korzyści. Dziecko staje się bardziej samodzielne, poszerza relacje z otoczeniem, dziadkami i członkami dalszej rodziny.

Wstęp

W ostatnich latach w mediach i literaturze wiele uwagi poświęca się konsekwencjom emigracji zarobkowej Polaków. Emigracja ta stała się przyczyną zwiększającej się liczby rozwodów. Główną przyczyną rozstań jest rozpad więzi spowodowany rozłąką. Liczba orzekanych rozwodów i separacji w Polsce systematycznie wzrasta. Demografowie prognozują, że z powodu rozłąki rozpadnie się co trzecie „emigracyjne” małżeństwo.

Ewa Winnicka pisze, że *...Wstydliwym efektem ubocznym fali emigracyjnej jest osamotnienie dziesiątek tysięcy dzieci, które nie mieszczą się w planach rodziców i zostają w kraju. Emigracja rozrywa rodzinę. Zwłaszcza taką, która wcześniej była krucha...*¹

Całkowite poświęcenie się pracy zawsze odbywa się kosztem rodziny, chociaż to właśnie dla niej mężczyzna pracuje. Wśród emigrujących do pracy za granicę zdecydowanie przeważają mężczyźni, i to oni żyją z dala od reszty rodziny. Gdy rozdzieleni emigracją małżonkowie decydują o rozstaniu, po rozwodzie dzieci znacznie częściej zostają z matką. Właściwe spełnienie roli ojca utrudnia mężczyźnie fakt jego nieobecności w rodzinie. *Autorytet ojca zależy od jego postawy i zaangażowania w rolę wychowawczą. Ojciec staje się autorytetem wtedy, gdy jest obecny i kiedy jest wzorem.*² Dlatego rozłąkę związaną z wykonywaniem obowiązków zawodowych można zaliczyć do czynników pogłębiających kryzys ojcostwa.

W przeszłości w Polsce najlepiej opisaną grupą dzieci z niedostatkiem opieki ojca z powodów zawodowych były dzieci marynarzy.³ Jak jest obecnie pod tym względem w polskiej armii? Specyfika służby wojskowej wymaga dyspozycyjności i mobilności, co przyczynia się do częstych nieobecności żołnierza w domu.

1 E. Winnicka, *Eurosieroty* – raport, „Polityka” nr 46, 17 listopada 2007.

2 W. Półtawska, *Plciowość jako dar i zadanie*, [w:] D. Kornas-Biela (red.), *Oblicza ojcostwa*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2001, s. 235.

3 B. Basińska, *Dom to baza – funkcjonowanie rodzin żołnierzy pełniących służbę w warunkach ekstremalnych*, [w:] O. Truszczyński, L. Konopka, K. Sikora, A. Rakowski, L. Kosiorek (red.), *Służba żołnierzy i funkcjonowanie służb państwowych wykonujących zadania w warunkach ekstremalnych*, Tom 8, Departament Wychowania i Promocji Obronności MON, Warszawa 2004, s. 59.

Jakim zatem ojcem i mężem jest mężczyzna będący żołnierzem? Czy istnieje „syndrom rodziny wojskowej”?

Nauki empiryczne wymieniają wiele funkcji ojcowskich, określając je pojęciami: „rodzic”, „żywiciel”, „obrońca”, „wychowawca”, „obiekt identyfikacji”, „towarzysz zabaw”. Te wszystkie określenia można sprowadzić do trzech podstawowych funkcji ojca w rodzinie:

- prokreacyjnej;
- wychowawczej;
- utrzymania i ochrony rodziny⁴.

Papież Jan Paweł II w *Familiaris consortio* (FC 25) podkreśla cztery podstawowe zadania stojące przed mężczyzną jako ojcem:

1. wielkoduszna odpowiedzialność za życie poczęte pod sercem matki;
2. troskliwe pełnienie obowiązku wychowania dzieci, dzielonego ze współmałżonką;
3. praca, która nie rozbija rodziny, lecz utwierdza ją w spójni i stałości;
4. dawanie świadectwa dojrzałego życia chrześcijańskiego.⁵

Ojciec będący żołnierzem ma takie same zadania wobec rodziny, jak wszyscy ojcowie. Jednak ze względu na charakter wykonywanej pracy nie wszystkie funkcje może realizować w zadowalający rodzinę sposób.

Celem niniejszego artykułu jest przybliżenie problematyki ojcostwa w zawodzie żołnierza i analiza możliwych zagrożeń dla rozwoju, nauki i funkcjonowania dzieci z rodzin wojskowych w związku z częstym doświadczaniem rozłąki wynikającej ze specyfiki pracy w armii, a przede wszystkim przeżywania rozłąki w związku z wyjazdem ojca-żołnierza na misję wojskową.

1. Przyczyny rozłąki w rodzinach wojskowych

Autorzy amerykańscy⁶ zidentyfikowali cztery zagrożenia dla rozwoju dzieci z rodzin wojskowych. Są to: wysoka mobilność, czasowa nieobecność ojca, przebywanie w obcym kulturowo środowisku, przejście ojca na wcześniejszą emeryturę, w wyniku czego następują duże zmiany w stylu życia. Czynnikiem, który w ostatnich latach ma najistotniejszy wpływ na funkcjonowanie dzieci z polskich rodzin wojskowych, jest czasowa nieobecność ojca i związana z nią rozłąka.

W przeszłości w Polsce najlepiej opisaną grupą dzieci z niedostatkiem opieki ojca z powodów zawodowych były dzieci marynarzy.⁷ W potocznej opinii także

4 B. Mierzwiński, *Mężczyzna jako mąż i ojciec*, [w:] K. Ostrowska, M. Ryś (red.) *Przygotowanie do życia w rodzinie*, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam”, Warszawa 1997, s. 60-61.

5 Tamże, s. 60.

6 N.A. Ryan-Wenger, *Impact of threat of war on children in military families*. Journal of Pediatric Health Care nr 16, 2002, s. 245-252

7 B. Basińska, *Dom to baza – funkcjonowanie rodzin żołnierzy pełniących służbę w warunkach ekstremalnych*, [w:] O. Truszczyński, L. Konopka, K. Sikora, A. Rakowski, L. Kosiorek (red.) – *Służba żołnierzy i funkcjonowanie służb państwowych wykonujących zadania w warunkach ekstremalnych*, Tom 8, Departament Wychowania i Promocji Obronności MON, Warszawa 2004, s. 59.

obecnie rozłąka związana ze służbą w armii kojarzona jest głównie z rodzinami marynarzy.

Tymczasem wszystkie rodziny wojskowe z założenia skazane są na życie w rozłące.

Bycie żołnierzem nierozzerwalnie wiąże się z wyjazdami na parotygodniowe poligony czy kilkumiesięczne kursy doszkalać, praca w wojsku obliguje do przeniesień służbowych i wykonywania obowiązków w odległych od rodziny garnizonach. Również ze względu na trudną sytuację mieszkaniową wiele rodzin wojskowych nie może zamieszkać razem. To w znacznym stopniu utrudnia, a nawet uniemożliwia pełnienie przez żołnierza funkcji małżeńskich i rodzicielskich.⁸

Ostatnio najpowszechniejszą przyczyną rozłąki w rodzinach wojskowych są wyjazdy męża i ojca na misje poza granicami kraju. W ciągu ostatnich kilkunastu lat nastąpił prawie trzykrotny wzrost polskiego zaangażowania w misjach wojskowych – z ok. 2500 w 1997 r. do ponad 7000 żołnierzy i pracowników cywilnych w 2007 r.⁹ Do tej pory wzięło w nich udział ponad 100 tys. żołnierzy i pracowników cywilnych wojska.¹⁰

W chwili obecnej niewiele jest rodzin wojskowych, które nie mają doświadczeń związanych z pobytem bliskiej osoby w rejonie misji. Wielu żołnierzy pełniło tego typu służbę nawet kilkakrotnie – wcześniej w Kambodży, Bośni i Hercegowinie, Libanie i Syrii, w ostatnich latach w Kosowie, Iraku, Czadzie i Afganistanie. Obecnie największy kontyngent polskich wojsk stacjonuje w Afganistanie. Misja stabilizacyjna w tym kraju uznawana jest za najtrudniejszą i najniebezpieczniejszą ze wszystkich.

Pobyt na misji stabilizacyjnej przeciętnie trwa pół roku. Biorąc pod uwagę również wcześniejszy okres przygotowań do wyjazdu, nieobecność żołnierza w domu może potrwać nawet ponad rok.

Nieobecność ojca w domu powoduje, że rodzina jest w jakimś sensie niepełna. Ta sytuacja odbija się na wszystkich – żonie, dzieciach i na samym wiecznie zapracowanym ojcu. Jak dotąd nie ma udokumentowanych danych na temat wpływu życia w rozłące misyjnej na funkcjonowanie rodzin wojskowych w Polsce. Wszelkie bilanse dotyczące udziału naszych żołnierzy w misjach poza granicami kraju koncentrowały się na korzyściach i stratach związanych z wykorzystywaniem sprzętu bojowego i wyszkoleniem ludzi. Podsumowaniu i ocenie podlega wszystko, co da się zmierzyć i wyrazić w liczbach. Tylko sporadycznie wspomina się o społecznych i emocjonalnych kosztach wynikających z rozłąki z rodziną.

A koszty takiej rozłąki ponoszą zarówno ci, co wyjeżdżają, jak również ci, co zostają na miejscu.

Podstawowym elementem budowania i umacniania więzi z drugim człowiekiem jest możliwość aktywnego dzielenia z nim jego codzienności. Większość rodzin na co dzień zbliża wspólne podejmowanie decyzji i rozwiązywanie co-

8 A. Polcyn-Radomska, *Skazani na rozłąkę*, „Polska Zbrojna” nr 36(607), 07.09.2008, s. 27-29.

9 S. Ilnicki, *Słowo końcowe: profilaktyka i leczenie zaburzeń powodowanych przez stres bojowy w Wojsku Polskim*, [w:] C.R. Figley, W.P. Nash (red), *Stres bojowy. Teorie, badania, profilaktyka i terapia*, op. cit., s. 376.

10 Szczegółowe dane liczbowe są dostępne na stronie internetowej www.mon.gov.pl.

dziennych problemów. Planowanie urlopu, trudności syna w nauce czy problemy sercowe córki – tego rodzaju życiowe sprawy podczas kilkumiesięcznej rozłąki przestają być wspólne. Ojciec żyjący z dala od domu może stopniowo zacząć odsuwać od siebie problemy związane z życiem rodzinnym. Często członkowie rodziny świadomie nie informują go o trudnościach, nie oczekują pomocy w podejmowaniu ważnych decyzji, żeby go niepotrzebnie nie obciążać. W porównaniu z okrucieństwami wojny, z jakimi mają do czynienia „misjonarze”, problemy dnia codziennego wydają się banalne, niekiedy nawet śmieszne. Dlatego mogą nie chcieć mieć z nimi nic wspólnego, ani brać udziału w ich rozwiązywaniu.

2. Skutki długoterminowej nieobecności ojców w domu

Misja wojskowa, podobnie, jak praca na emigracji, jest wyjazdem związanym z pracą zawodową. Ale obydwa wyjazdy i związana z nimi rozłąka bardzo się od siebie różnią. Przede wszystkim pobyt na misji ma konkretne ramy czasowe i można określić jej koniec z dokładnością do paru tygodni. Natomiast czas trwania nieobecności rodzica związanej z emigracją zarobkową często przedłuża się w nieskończoność, co sprawia, że lęk odczuwany zwykle przez dzieci w takich sytuacjach, przekształca się w poczucie opuszczenia.¹¹

Tę szczególną rozłąkę różni od innych wyjazdów również to, że z misji nie można wrócić w każdej chwili, tak jak z innego pobytu w pracy za granicą. Zwykle wcześniejsze powroty związane są z jakimiś przykrymi wydarzeniami w kraju, jak np. śmierć bliskiej osoby lub poważny wypadek. Wcześniejszy powrót z misji następuje także w przypadku poważnego zranienia żołnierza. Dlatego wyruszającym na kolejną zmianę zawsze życzy się, by „wracał o czasie”, a nie by „wracał szybko” – jak zwykle mówi się do jadących w zwykłą podróż.

Emigrację zarobkową rodziców i wynikającą z niej rozłąkę z dziećmi można postrzegać jako:

- a) problem pedagogiczny – wyniki osiągane przez uczniów pozostają na poziomie przeciętnym bądź słabym;
- b) problem społeczny – nieobecność rodziców powoduje, że dzieci częściej przejawiają formy aspołecznego zachowania;
- c) problem psychologiczny – zachwianie równowagi emocjonalnej.¹²

W podobny sposób można postrzegać rozłąkę związaną z pobytem ojca-żołnierza na misji.

Wiele źródeł wskazuje, że nieobecność ojca negatywnie odbija się na wynikach szkolnych dzieci. Brak właściwej opieki ojcowskiej w okresie nauki szkolnej wpływa na poziom motywacji do nauki oraz na wybór przyszłego zawodu.¹³

11 S. Ilnicki, *Wsparcie psychologiczne uczestników misji pokojowych w wybranych państwach europejskich*, [w:] O. Truszczyński, L. Konopka, K. Sikora, A. Rakowski, L. Kosiorek (red) – *Służba żołnierzy i funkcjonowanie służb państwowych wykonujących zadania w warunkach ekstremalnych*, Tom 8, Warszawa 2004, s. 76.

12 A. Kwak, *Niepewność rodziny jako wyznacznik stosunków wewnątrz rodzinnych* [w:] *Rodzina jako system interakcji*, Lublin 1988, s. 180-183.

13 M.V. Covington, K. Manheim Teel, *Motywacja do nauki*, GWP, 2004, s. 14-16

K. Pospiszyl podaje, że (...) *wszystkie badania prowadzone nad osiągnięciami szkolnymi dzieci pozbawionych opieki ojcowskiej wskazują, że są one o wiele niższe od postępów dzieci mających możliwość częstego odczuwania tejże opieki*.¹⁴

Badania nad relacjami córek z ojcami wyjaśniają, dlaczego kobiety stosunkowo rzadko podejmują naukę na kierunkach ścisłych (a są to kierunki, po których najłatwiej znaleźć dobrą pracę). Zespół naukowców z Uniwersytetu Johna Hopkinsa wyjaśnił, że przyczyna tkwi przede wszystkim w występującej u kobiet silnej identyfikacji z matką. Na podstawie szczegółowej analizy życiorysów kobiet z wybitnymi osiągnięciami w dziedzinach ścisłych, okazało się, że wszystkie te kobiety były silniej związane z ojcem niż z matką, a po drugie – ich ojcowie wyróżniali się pod jakimś względem z otoczenia, w którym żyli.¹⁵

W 2008 r. Biuro Rzecznika Praw Dziecka zleciło Wyższej Szkole Pedagogiki Resocjalizacyjnej w Warszawie „Pedagogium” przeprowadzenie badań dotyczących wpływu długotrwałej nieobecności rodzica na funkcjonowanie dzieci. Autorem i koordynatorem badań był dr Bartłomiej Walczak. Z badań tych wynika, że w związku z długotrwałą nieobecnością rodzica:¹⁶

- Zwiększa się skłonność do wagarowania dzieci w wieku 14-17 lat;
- Zmienia się struktura czasu wolnego – dzieci, których choćby jeden z rodziców przebywał poza Polską, zwykle spędzały mniej czasu wolnego w domu. W tym przypadku nie musi to mieć wcale negatywnych konsekwencji, a jedynie świadczy o tym, że dom przestaje być ważnym ośrodkiem na mapie „miejsc spędzania wolnego czasu”;
- Następuje zmiana ról w rodzinie. W sposób naturalny wzrasta rola matki i członków dalszej rodziny (dziadków);
- Dzieci, których choćby jeden rodzic pozostaje za granicą, mają obniżoną motywację do nauki, gorsze wyniki, obniżoną frekwencję oraz obniżoną dyscyplinę.¹⁷

Do podobnych konkluzji doszedł socjolog i pedagog społeczny Mariusz Jędrzejko po przeprowadzeniu badań w jednej ze szkół w wojskowym garnizonie.¹⁸

Powszechnie wiadomo, że na wyniki nauki szkolnej zdecydowanie negatywnie działa nadmierny stres. Zwłaszcza długotrwały stres dezorganizuje procesy poznawcze. Badania N.A. Rayan-Wenger (porównujące różne aspekty funkcjonowania dzieci żołnierzy służby czynnej, dzieci weteranów i cywili), wykazały, że dzieci z rodzin wojskowych nie różnią się pod względem natężenia symptomów psychopatologicznych od dzieci z rodzin cywilów. Ale wyróżnia je to, że myślą o zagrożeniu, jakie może spotkać ich ojców.¹⁹

Każdy żołnierz jest narażony na zagrożenie życia i zdrowia – bez względu na to, czy bezpośrednio uczestniczy w działaniach wojennych, czy tylko je obser-

14 K. Pospiszyl, *Ojciec a wychowanie dziecka*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007, s. 140

15 Tamże, s. 141-142

16 Na podstawie informacji dostępnych na stronie internetowej www.polishexpress.co.uk

17 Tamże

18 M. Jędrzejko, *Digital native, czyli nasze dzieci*, „Polska Zbrojna” nr 49/2008, s. 61.

19 B. Basińska, *Dom to baza, op.cit.*, s. 60-61.

wuje. Ponieważ pobyt żołnierza-ojca w rejonie konfliktów zbrojnych wiąże się z realnym zagrożeniem utraty życia lub zdrowia, świadomość tego faktu u dzieci znacznie nasila stres związany z nieobecnością ojca. Dzieci, których ojciec przebywa w rejonie misji, świadome istniejących zagrożeń, mogą w związku z tym odczuwać lęk. Podwyższony poziom lęku wywiera negatywny wpływ na poziom osiągnięć w pracy umysłowej, a tym samym na wyniki w nauce szkolnej.²⁰ Na wzrost poziomu doświadczanego stresu wpływają aktualne wiadomości w mediach.

Tego rodzaju stresory nie występują w przypadku doświadczania rozłąki emigracyjnej.

Nie można mówić o nieszkodliwym okresie rozłąki, choć rodzice często tak to postrzegają. Każde dziecko ma własny „wewnętrzny zegar”, który zależy nie tylko od wieku, ale indywidualnych predyspozycji i stopnia rozwoju emocjonalnego. Wszystko zależy od siły więzów łączących dziecko z rodzicami.²¹

Istotnym warunkiem skuteczności procesu wychowania jest autorytet rodziców. Trudno zdobyć i utrzymać autorytet, gdy często jest się nieobecnym. Bo „nieobecni nie mają racji”.

3. Stan zdrowia ojców po misji a funkcjonowanie dziecka i rodziny

Z badań nad zdrowotnymi i psychospołecznymi skutkami uczestnictwa w misjach wynika, że dla większości uczestników udział w operacjach pokojowych stanowi pozytywne doświadczenie życiowe.²² Wielu żołnierzy traktuje pobyt na misji jako swego rodzaju wyróżnienie, kolejne wyzwanie i interesujące doświadczenie. Jednak specyficzne wymagania służby w warunkach wojny i narażenie na różnego rodzaju czynniki wywołujące stres (tzw. stresory) mogą negatywnie wpływać na psychikę żołnierzy. U znaczącej liczby weteranów, traumatyczne przeżycia powodują tzw. zaburzenia stresowe pourazowe (ang. *Post-traumatic Stress Disorders – PTSD*).²³ Mimo, że objawy tego zaburzenia opisywane były już dużo wcześniej, PTSD zostało uznane za odrębną jednostkę chorobową dopiero w 1980 r.²⁴

20 K. Pospiszyl, *Ojciec a wychowanie dziecka*, op.cit., s. 142

21 A. Skreczko, *Gdy rodzice emigrują*, artykuł dostępny na stronie internetowej www.polishexpress.co.uk

22 S. Ilnicki, *Wsparcie psychologiczne uczestników misji pokojowych*, op. cit., s. 73.

23 tamże, s. 74.

24 Dla przypomnienia – kryteria diagnostyczne tego zespołu według klasyfikacji zaburzeń psychicznych ICD10 to:

1. Osoba, która doświadczyła, była świadkiem lub została skonfrontowana z traumatycznym zdarzeniem, w którym ktoś poniósł śmierć, doznał poważnych obrażeń lub istniała groźba śmierci, obrażeń;
2. Reakcję osoby na to zdarzenie charakteryzuje intensywny strach, bezradność, przerażenie lub odraza;
3. Po zdarzeniu występują symptomy z 3 grup:
 - A. Intruzyjne (wtargnieniowe) polegają na ponownym przeżywaniu traumy na jeden lub więcej podanych sposobów:
 - powtarzające się i stresogenne wspomnienia zdarzenia: obrazy, myśli lub wrażenia percepcyjne;
 - powtarzające się stresujące sny o zdarzeniu, *flashbacki*;
 - działanie i odczuwanie takie, jakby zdarzenie traumatyczne powtarzało się np. halucynacje, epizody reminiscencji, skojarzenia;
 - silny stres psychologiczny podczas ekspozycji na wewnętrzne lub zewnętrzne czynniki/ sygnały (*triggers*), które przypominają jakiś aspekt zdarzenia;

Obecnie PTSD jest jednym z bardziej znanych i rozpowszechnionych zaburzeń zdrowia psychicznego na świecie.²⁵ W poszczególnych badaniach odsetki weteranów z PTSD wahają się od kilku do kilkunastu procent.²⁶ W Klinice Psychiatrii i Stresu Bojowego 60% leczonych stanowią żołnierze, w tym 40% to weterani pokojowych misji wojskowych. W okresie od stycznia 2006 r. do czerwca 2012 r. w tej klinice leczono 260 uczestników misji, niektórych kilkakrotnie. Zaburzenia związane ze stresem jako główną chorobę zdiagnozowano u 38,9% weteranów, zaburzenia adaptacyjne u 26,9%, zaburzenia nerwicowe i somatyzacyjne u 19,6%.²⁷

Istotną okolicznością rzutującą na motywację weteranów do leczenia, szczególnie w wojskowych zakładach psychiatrycznych, jest obawa przed piętnem chorego psychicznie oraz negatywnymi skutkami tej stygmatyzacji dla dalszej kariery wojskowej. Dlatego brak jest dokładnych danych dotyczących liczby leczonych weteranów z powodu PTSD, ponieważ część z nich leczy się w gabinetach prywatnych, nieprzygotowanych do specjalistycznej terapii zaburzeń związanych ze stresem bojowym.²⁸ Urazy związane z walką, w odróżnieniu od cywilnych zdarzeń traumatycznych (gwałt, pożar) często wiążą się nie tylko z biernym doświadczeniem okropności, ale także, w pewnym stopniu, z popełnianiem tych okropności.²⁹

Trudności interpersonalne u weteranów wojennych z PTSD wiążą się bezpośrednio z trudnościami w relacjach z bliskimi.³⁰ W wielu pracach pomija się ich

- fizjologiczne reakcje na bodźce, które symbolizują bądź przypominają zdarzenie traumatyczne.

B. Unikowe – polegają na uporczywym unikaniu bodźców związanych z traumą i ogólne odretwienie psychiczne wyznaczone przez co najmniej dwa/trzy z poniższych objawów:

- wysiłki w celu uniknięcia myśli, uczuć lub rozmów związanych z traumą;
- unikanie aktywności, miejsc lub ludzi, którzy mogą przypomnieć traumę;
- niezdolność do przypomnienia sobie ważnego aspektu zdarzenia;
- poczucie wyobcowania od innych ludzi, poczucie obojętności;
- obniżone zainteresowanie lub uczestnictwo w znaczących aktywnościach życiowych;
- ograniczony zakres afektu – stopień przeżywania miłości i innych pozytywnych emocji, a nawet odczuć sensorycznych (smaku, zapachu);
- pesymizm co do przyszłości i perspektyw życiowych;
- fuga – amnezja w szczególnie trudnych przypadkach.

C. Pobudzenia – utrzymujące się symptomy wzmożonego pobudzenia wyrażone obecnością minimalnie dwóch poniższych objawów:

- trudności z zasypianiem, sen płytki, przerywany;
- irytacje i gwałtowne wybuchy gniewu;
- trudności z koncentracją;
- wzmożona czujność, nadpobudliwość na bodźce obojętne (np. dźwięk syreny, dzwonek do drzwi);
- wzmożony odruch orientacyjny.

PTSD diagnozuje się, gdy czas trwania zaburzenia (symptomów) jest dłuższy niż jeden miesiąc.

Zaburzenie powoduje klinicznie istotny dystres lub załamanie w życiu społecznym, zawodowym, rodzinnym.

25 C.R. Figley, W.P. Nash (red), *Stres bojowy. Teorie, badania, profilaktyka i terapia*, PWN, WIM, Warszawa 2010, s. 191.

26 S. Ilnicki, *Wsparcie psychologiczne uczestników misji pokojowych*, op.cit. s. 73, także: B. Basińska, *Dom to baza*, op.cit., s. 56.

27 S. Ilnicki, *Rola służby zdrowia w systemie ochrony zdrowia psychicznego w wojsku – stan obecny i propozycje zmian*, [w:] *Psychologia w żołnierskiej służbie*, Materiały z II Konferencji Psychologów Wojska Polskiego, Warszawa, 2013, s. 55.

28 Tamże, s. 55-56.

29 R.M. MacNair, 2002, [za:] C.R. Figley, W.P. Nash (red), *Stres bojowy*, op.cit., s. 89.

30 C.R. Figley, W.P. Nash (red), op. cit, ss. 160-179, także: B. Basińska, *Dom to baza*, op.cit., s. 55-66.

relacje z dziećmi.

Badania A.C. Davidson i D.J. Mellor opublikowane w 2001 r. wskazują, że dzieci weteranów z Wietnamu miały więcej problemów z zachowaniem, wykazywały niższą samoocenę, zachowania agresywne, gorsze relacje społeczne oraz żywiły ambiwalentny stosunek do matki.³¹ Z badań przeprowadzonych na dzieciach weteranów przez A.M. Ruscio i współautorów w 2002 r.³² wynika, że w porównaniu do grupy kontrolnej, istnieją u nich różnice w komunikacji i umiejętności rozwiązywania problemów. Dzieci te postrzegały swą rodzinę jako mniej spójną, komunikację oceniali jako wymijającą, niejasną i niebezpośrednią.

Inne badania wykazały, że dzieci weteranów z PTSD ujawniają bardziej negatywne wyobrażenia o świecie i więcej przykrych doznań psychicznych niż dzieci weteranów bez PTSD.³³

Ojcowie – weterani z PTSD mogą mieć tendencję do rozpieszczania swoich dzieci. Zgodnie z tym, co pisze K. Pospiszyl³⁴: (...) *Tendencję do rozpieszczania dzieci, a szczególnie córek, zdradzają także mężczyźni po zbyt wielu, jak na ich siły psychiczne, bolesnych doświadczeniach życiowych bez względu na wiek.*

Wydawałoby się, że gdy „misjonarz” ma PTSD, fakt ten może mieć katastrofalne skutki dla społecznego funkcjonowania dzieci i ich nauki szkolnej. Tymczasem w badaniach nie stwierdzono przejmowania objawów traumy ojców przez ich dzieci.³⁵

Badania przeprowadzone na amerykańskich weteranach z Wietnamu i ich małżonkach wskazują, że na funkcjonowanie rodzinne negatywny wpływ wywierają przede wszystkim symptomy stresu związane z pobudzeniem i unikaniem.³⁶ Ponadto z wielu badań dotyczących relacji małżeńskich wynika, że żony weteranów poważniej niż oni sami oceniali nasilenie symptomów PTSD, identyfikowały je nawet wtedy, gdy małżonkowie zaprzeczali ich występowaniu. To żony, spośród wszystkich członków rodziny, ponoszą największe koszty misyjnej traumy przeżywanej przez męża. Może to prowadzić do wystąpienia u nich zjawiska wtórnej traumatyzacji. Reakcje żon mają zasadnicze znaczenie, jeśli chodzi o zachowanie stabilności rodziny, tworzą one swoistą strefę ochronną pomiędzy otoczeniem a dysfunkcyjnymi zachowaniami partnera.³⁷

Wszystko wskazuje na to, że decydujący wpływ na dzieci ma to, jak matka radzi sobie w sytuacji rozłąki oraz wtedy, gdy ich ojciec wraca z misji z symptomami PTSD.

Bardziej niż zaburzenia związane ze stresem pourazowym może wpływać na dzieci nadużywanie przez chorego ojca-weterana substancji uzależniających. Na hospitalizację z powodu zaburzeń potraumatycznych decydują się często weterani pod wpływem okoliczności stanowiących następstwo nieleczonych zaburzeń

31 B. Basińska, *Dom to baza*, op.cit., s. 59.

32 Tamże, s. 59-62.

33 C.R. Figley, W.P. Nash (red), *Stres bojowy*, op. cit., s. 173-174.

34 K. Pospiszyl, *Ojciec a wychowanie dziecka*, op.cit., s. 58-59

35 Tamże, s. 61.

36 C.R. Figley, W. P. Nash (red), *Stres bojowy*, op.cit., s. 61.

37 Tamże, ss. 160-179.

lub ich „samoleczenia” alkoholem.³⁸ Bo wraz z nasilającymi się objawami PTSD wzrasta prawdopodobieństwo pojawienia się uzależnień (zażywanie z nadzieją na złagodzenie cierpienia psychicznego) oraz ryzyko wystąpienia przemocy w rodzinie.³⁹ Ich niszczący wpływ na relacje interpersonalne w rodzinie jest powszechnie znany, warto jednak przypomnieć obszary życia rodzinnego, które są szczególnie zagrożone z powodu problemu alkoholowego w rodzinie.

Są to:

1. Życie uczuciowe. Alkohol niszczy życie uczuciowe rodziny. Członkowie rodziny przeżywają ciągły lęk i poczucie zagrożenia. Towarzyszy im także złość, gniew i wstyd, a także poczucie krzywdy i poczucie winy;
2. Oparcie i wzajemna pomoc. W rodzinie z problemem alkoholowym brak jest źródeł oparcia i wzajemnej pomocy. Życie rodzinne jest źródłem największych problemów, także w zewnętrznym środowisku społecznym i największym obciążeniem dla poszczególnych jednostek;
3. Kontakt i zrozumienie. W rodzinie alkoholowej obserwuje się ciągłe udawanie, pojawia się wiele kłamstw i manipulacji, co prowadzi do zubożenia kontaktów i braku wzajemnego zrozumienia członków rodziny;
4. Kontakty ze światem zewnętrznym. Rodzina z problemem alkoholowym zamyka się w swojej tragedii i cierpieniu, odizolowuje się od zewnętrznego świata i innych ludzi. Wynika to z uczucia wstydu, poczucia winy i społecznych stereotypów dotyczących postaw wobec alkoholika i jego rodziny;

Zasoby materialne. W rodzinach alkoholowych często występują trudności finansowe o różnym wymiarze.⁴⁰

Zgodnie z tym, co podaje B.E. Robinson⁴¹, w związku z piciem ojca u dzieci częściej spotyka się zaburzenia zachowania niż zaburzenia emocjonalne (które uwidaczniają się częściej w przypadku alkoholizmu matki).

Alkoholizm rodzica ma istotny wpływ na funkcjonowanie ucznia w szkole. Do szkolnych problemów dzieci alkoholików można zaliczyć:⁴²

- a. niższe zdolności intelektualne – zwłaszcza chłopców,
- b. gorsze umiejętności werbalne i niższy stopień rozumienia czytanego tekstu,
- c. gorsze wyniki w nauce, częsty brak pracy domowej,

38 S. Ilnicki, *Rola służby zdrowia w systemie ochrony zdrowia psychicznego w wojsku – stan obecny i propozycje zmian*, [w:] *Psychologia w żołnierskiej służbie*, Materiały z II Konferencji Psychologów Wojska Polskiego, Warszawa, 2013, s. 55.

39 na co wskazują badania autorów amerykańskich i izraelskich nad wpływem symptomów pobudzenia, [w:] C.R. Figley, W.P.Nash (red), *Stres bojowy*, op.cit., s. 164.

40 J. Mellibruda, *Psychologiczna analiza funkcjonowania alkoholików i członków ich rodzin*. Instytut Psychologii Zdrowia, Warszawa 1999, [za:] M. Ryś, *Role pełnione w rodzinie z problemem alkoholowym a poczucie własnej wartości i relacje interpersonalne z najbliższymi u Dorosłych Dzieci Alkoholików*, *Kwartalnik naukowy „Fides et Ratio”*, nr 4(8)2011, *Wokół uzależnień*, s. 95.

41 B.E. Robinson, *Pomoc psychologiczna dla dzieci alkoholików*, PARPA, Warszawa 1998, s. 66.

42 Tamże, s. 109-111 i s. 155.

- d. gorsze wyniki testów na inteligencję,
- e. gorszą pamięć i opanowanie słownictwa oraz koordynację wzrokowo-ruchową,
- f. częstsze zmienianie szkoły,
- g. częstsze powtarzanie klasy,
- h. niższą frekwencję w szkole, zwłaszcza w poniedziałki,
- i. zaburzenia koncentracji uwagi,
- j. niepokój i impulsywność, czasem zachowania kompulsywne (np. objadanie się, używanie substancji psychoaktywnych),
- k. problemy społeczne – nieśmiałość, niską samoocenę, trudności w nawiązywaniu kontaktów, kłótniwość, niechęć do współdziałania.

W związku z PTSD u ojca, dzieci mogą odczuwać „niejednoznaczną utratę”. Termin ten (ang. *ambiguous loss*) został wprowadzony przez P. Bossa na określenie sytuacji, w której dana osoba jest obecna psychicznie, lecz nieobecna fizycznie (np. przebywa w więzieniu, zaginęła w akcji), albo obecna fizycznie, lecz nieobecna psychicznie, jak wtedy, gdy cierpi na zaburzenia upośledzające sprawność psychiczną, których jednym z przykładów jest PTSD. Prowadzi to do niejasności roli w rodzinie i obowiązków chorej osoby. Granice relacji są nieprecyzyjne.⁴³

Warto podkreślić, że weterani cierpiący z powodu PTSD nie są ofiarami własnej lekkomyślności. Ich choroba jest następstwem udziału w konflikcie zbrojnym z woli władz naszego państwa. Z tego tytułu oczekują szacunku i szczególnego traktowania, które nie zawsze jest im okazywane.

Niezależnie od przyczyny nieobecności ojca, sytuacja jest w pewnym sensie nienormalna i niekorzystna dla wszystkich członków rodziny, ale przede wszystkim pozbawia dziecko jednej z dwu najważniejszych dla niego osób oraz ważnego wzoru męskości. K. Pospiszyl twierdzi, że w przypadkach, gdy ojciec nie uczestniczy w wychowaniu dziecka, dla prawidłowego rozwoju konieczne jest znalezienie dla dziecka substytutu ojca wśród dorosłych mężczyzn. Bardzo odpowiednim substytutem ojca bywa nauczyciel w szkole.⁴⁴

Zakończenie

Na podstawie doświadczeń z pobytu naszych żołnierzy na misjach, został opracowany „Program osłony psychologicznej uczestników misji poza granicami państwa i ich rodzin” (MON, DWiPO, IWSZ, Warszawa, 20 lipca 2010 r.). Działania profilaktyczne podejmowane w jego ramach mają między innymi na celu wyeliminowanie lub chociaż złagodzenie konsekwencji rozłąki z rodziną. Działania te są podejmowane przed wyjazdem, w trakcie pobytu żołnierza w rejonie misji oraz po jego powrocie.

43 C.R. Figley, W.P.Nash (red), *Stres bojowy*, op. cit., s. 172-173.

44 K. Pospiszyl, *Ojciec a wychowanie dziecka*, op. cit., s. 143.

Rozłąka misyjna rodziny niekoniecznie musi obfitować w negatywne skutki. Stan rozłąki to nie to samo, co rozbitcie rodziny czy osierocenie, chociaż może do tego doprowadzić. Mimo, że długi okres nieobecności ojca jest dla dziecka ciężkim przeżyciem, to wiążą się z nim także pewne korzyści. Dziecko poszerza relacje z otoczeniem, dziadkami i członkami dalszej rodziny. Nie bez znaczenia jest też poprawa sytuacji materialnej rodziny. Wszystko zależy od tego, jak dziecko zostanie przeprowadzone przez czas oczekiwania na powrót. Im więcej uwagi, troski i uczucia, tym łatwiej dzieci znoszą rozłąkę z ojcem. Jak wynika z dotychczasowych rozważań i przytaczanych wyników badań, nieuczestniczenie ojca w procesie wychowania dziecka nie zawsze daje ewidentne objawy zaburzeń zachowania.

To nie reguła, ani prosta zależność, że rozłąka skazuje nasze bliskie relacje z innymi na niepowodzenie. Każdy inaczej przeżywa ten czas. Warto dbać o bliskość emocjonalną z tymi, którzy są daleko, aby dzieląca odległość nie stała się przyczyną klęski relacji budowanej niekiedy całymi latami.

Bibliografia

- Basińska B., *Dom to baza – funkcjonowanie rodzin żołnierzy pełniących służbę w warunkach ekstremalnych*, [w:] O. Truszczyński, L. Konopka, K. Sikora, A. Rakowski, L. Kosiorek (red), *Służba żołnierzy i funkcjonowanie służb państwowych wykonujących zadania w warunkach ekstremalnych*, Tom 8, Departament Wychowania i Promocji Obronności MON, Warszawa 2004.
- Covington M.V., Manheim Teel K., *Motywacja do nauki*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.
- Figley C.R., Nash W.P. (red), *Stres bojowy. Teorie, badania, profilaktyka i terapia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Wojskowy Instytut Medyczny, Warszawa 2010.
- Ilnicki S., *Słowo końcowe: profilaktyka i leczenie zaburzeń powodowanych przez stres bojowy w Wojsku Polskim*, [w:] C.R. Figley, W.P. Nash (red), *Stres bojowy. Teorie, badania, profilaktyka i terapia*, op. cit.
- Ilnicki S., *Rola służby zdrowia w systemie ochrony zdrowia psychicznego w wojsku – stan obecny i propozycje zmian*, [w:] *Psychologia w żołnierskiej służbie*, Materiały z II Konferencji Psychologów Wojska Polskiego, Departament Wychowania i Promocji Obronności MON, Wojskowe Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2013.
- Ilnicki S., *Wsparcie psychologiczne uczestników misji pokojowych w wybranych państwach europejskich*, [w:] O. Truszczyński, L. Konopka, K. Sikora, A. Rakowski, L. Kosiorek (red), *Służba żołnierzy i funkcjonowanie służb państwowych wykonujących zadania w warunkach ekstremalnych*, Tom 8, Departament Wychowania i Promocji Obronności MON, Polskie Towarzystwo Naukowe Kultury Fizycznej, Sekcja Kultury Fizycznej Jasielska wojsku, Warszawa 2004.
- Jędrzejko M., *Digital native, czyli nasze dzieci*, „Polska Zbrojna” nr 49/2008.
- Kwak A., *Niepelnosć rodziny jako wyznacznik stosunków wewnątrz rodzinnych* [w:] *Rodzina jako system interakcji*, KUL, Lublin 1988.

- Mellibruda J., *Psychologiczna analiza funkcjonowania alkoholików i członków ich rodzin*, Instytut Psychologii Zdrowia, Warszawa 1999.
- Mierziński B., *Mężczyzna jako mąż i ojciec*, [w:] K. Ostrowska, M. Ryś (red.), *Przygotowanie do życia w rodzinie*, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam”, Warszawa 1997.
- Polcyn-Radomska A., *Skazani na rozłąkę*, „Polska Zbrojna” nr 36(607), 07.09.2008.
- Pospiszył K., *Ojciec a wychowanie dziecka*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007.
- Półtawska W., *Płciowość jako dar i zadanie*, [w:] D. Kornas-Biela (red.), *Oblicza ojcostwa*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2001.
- Robinson B.E., *Pomoc psychologiczna dla dzieci alkoholików*, PARPA, Warszawa 1998.
- Ryan-Wenger N. A., *Impact of threat of war on children in military families*. Journal of Pediatric Health Care nr 16.
- Winnicka E., *Eurosieroty* – raport, „Polityka” nr 46, 17 listopada 2007.

Anna Polcyn-Radomska*

***Mgr Anna Polcyn-Radomska, psycholog, doktorantka Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie.**

Genowefa Pańtak

Problematyka trudności szkolnych w pracach dyplomowych studentów Pedagogiki Wszechnicy Polskiej Szkoły Wyższej w Warszawie

Streszczenie

Artykuł zawiera analizę prac dyplomowych studentów Pedagogiki pierwszego i drugiego stopnia przygotowanych w okresie minionych trzech lat we Wszechnicy Polskiej w Warszawie. Podstawowe pytanie dotyczyło tematyki przygotowanych prac, w tym tematyki trudności szkolnych oraz metodologii badań stosowanej przez studentów. Przeprowadzono analizę ponad pół tysiąca prac dyplomowych, z których prawie 15% poruszało zagadnienia trudności szkolnych, w tym połowa traktowała o trudnościach w nauce, a połowa o trudnościach w zachowaniu dzieci i młodzieży. Wybierając tematy studenci głównie kierują się własnymi zainteresowaniami, ale też aktualnością i społeczną wagą danego zjawiska. Osobiste doświadczenia mają zasadniczy wpływ na wybór tematu pracy dyplomowej. Można powiedzieć, że studenci chętnie podejmują tematy powszechnie uznawane za społecznie ważne i aktualne.

1. Uwagi wstępne

Trudności szkolne to obszar zagadnień obejmujący swoim zakresem problemy w nauce i problemy w zachowaniu dziecka. Zarówno jeden, jak i drugi rodzaj trudności ma swoje uwarunkowania i przejawy, rzadko też występują one w izolacji, częściej są powiązane, a nawet wzajemnie się warunkują. Nerozwiazane na czas trudności w nauce prowadzą do trudności w zachowaniu i odwrotnie. Problem trudności szkolnych jest pedagogicznym wyzwaniem dla wszystkich uczestników edukacji, czyli dla dziecka, rodziców, nauczycieli i występuje na każdym etapie kształcenia. Waga tego zagadnienia stała się inspiracją do dokonania analizy prac dyplomowych studentów na kierunku Pedagogika uczelni. Analiza ta pozwoli odpowiedzieć na pytanie, w jakim stopniu problematyka trudności szkolnych pozostaje w obszarze zainteresowań studentów. Zasadne wydało się ustalenie następujących kwestii:

1. Jaki okres powstania prac dyplomowych przyjąć do analizy?

2. Jakiego rodzaju problematyka jest podejmowana przez wszystkich studentów różnych specjalności pedagogicznych?
3. Jakie miejsce wśród realizowanych tematów zajmuje problematyka trudności szkolnych?
4. Jakie problemy z zakresu trudności szkolnych podejmują studenci?
5. Czym charakteryzuje się metodologia badań realizowanych przez studentów prac z zakresu trudności szkolnych?

Dopełnieniem dla tych kwestii jest próba porównania prac dyplomowych studiów I i II stopnia.

Przyjęcie powyższych założeń spowodowało niejako samorzutne określenie okresu powstania prac dyplomowych poddanych analizie, bo pierwsi absolwenci studiów II stopnia opuścili uczelnię w 2012 r. A zatem przedmiotem analizy były prace z ostatnich trzech lat, czyli powstałe w latach 2011-2014.

Wstępnej analizy dokonano na podstawie spisu tytułów prac dyplomowych studiów I i II stopnia wszystkich specjalności pedagogicznych.¹ Spis ten zawierał 313 tytułów prac licencjackich oraz 250 tytułów prac magisterskich.

2. Rodzaj tematyki w pracach dyplomowych

Biorąc pod uwagę treść tytułów dokonano własnej typologii tematów ze względu na rodzaj badanych zjawisk. Chodziło mianowicie o odpowiedź na pytanie, w jakim stopniu interesują studentów zjawiska pedagogiczne o charakterze pozytywnym, a w jakim o charakterze negatywnym, gdzie także sytuują się trudności szkolne. Wszystkich tematów nie można przyporządkować tylko do tych dwóch grup, dlatego wyodrębniono trzecią kategorię, czyli tematy, które zawierają opis stanu rzeczy, a ze sformułowanego tytułu trudno się domyśleć, czy są to zjawiska pozytywne czy negatywne. Szczegółowe dane zawiera **Tabela 1**.

Tabela 1. Typologia tematów ze względu na rodzaj badanych zjawisk

Lp.	Rodzaj zjawisk	Studia			
		I stopnia (n = 313)		II stopnia (n = 250)	
		liczba	%	liczba	%
1.	Zjawiska pozytywne	56	17,9	27	10,8
2.	Opis stanu rzeczy	115	36,7	109	43,6
3.	Zjawiska negatywne w tym trudności szkolne	142	45,4	114	45,6
		(40)		(44)	
Razem		313	100,0	250	100,0

¹ Pedagogika wczesnoszkolna i przedszkolna, Pedagogika resocjalizacyjna i profilaktyka uzależnień, Edukacja dla rynku pracy, Pedagogika opiekuńczo-wychowawcza

Z danych wynika, że głównie zjawiska o charakterze negatywnym są przedmiotem zainteresowania studentów kierunku Pedagogika. W tym obszarze sytuują się także trudności szkolne. Na ten temat powstało 40 prac na studiach I stopnia oraz 44 – na studiach II stopnia.

W drugiej kolejności studenci podejmują tematy opisujące istniejący stan rzeczy, zarówno elementy pozytywne, jak i negatywne interesujących ich zjawisk. Jako przykładowe tytuły można tu wymienić:

- Proces adaptacji dziecka do środowiska przedszkolnego a postawy rodzicielskie;
- Świetlica szkolna w procesie wychowawczym siedmiolatków;
- Status prawny i socjalny nauczyciela;
- Zastosowanie e-learningu w kształceniu dorosłych;
- Rola zameężnych kobiet we współczesnym modelu rodziny;
- Modele małżeństwa w opinii studentów.

Najmniejszym zainteresowaniem studentów cieszą się tematy określone mianem zjawisk pedagogicznych o charakterze pozytywnym. W tej grupie znalazły się m. in. tytuły takich prac, jak:

- Znaczenie harcerstwa w wychowaniu młodzieży gimnazjalnej;
- Przekazywanie tradycji polskim dzieciom mieszkającym w Irlandii;
- Analiza satysfakcji zawodowej pracowników Zakładów Azotowych „Puławy SA”;
- Nauczanie języka angielskiego dzieci w wieku wczesnoszkolnym z użyciem piosenek;
- Możliwości wspomagania rozwoju twórczego dzieci przedszkolnych;
- Uczeń uzdolniony; Szkoły Odkrywców Talentów.

Próba odpowiedzi na pytanie – dlaczego studentów Pedagogiki interesuje głównie tematyka problemów trudnych, może wiązać się z ich przekonaniem, że ten kierunek studiów właśnie służy rozwiązywaniu takich problemów. Natomiast zjawiska pozytywne nie zaprzatają uwagi, bo są normą, czymś oczywistym, a więc wydają się mało godne uwagi.

Tematyka negatywnych zjawisk w pracach studentów jest bardzo rozległa od zjawiska hazardu, mobbingu, prostytutki, samobójstw, alkoholizmu, subkultury więziennej, aż po takie zagadnienia, jak agresja w szkole, przemoc w rodzinie, przestępczość nieletnich, nierówność płci, pobyt w placówkach opiekuńczych, patologie w pracy, w korporacjach.

Trudności szkolne w porównaniu z wymienionymi zjawiskami wydają się problemami mniejszej wagi, ale w istocie tak nie jest, bo one najczęściej są początkiem niepomyślnej drogi życiowej jednostki.

3. Trudności w nauce

Z ogólnego spisu tytułów prac studenckich, który zawierał 563 pozycji, wyodrębniono 84 prace opisujące trudności szkolne, w tym 40 prac na studiach I stopnia i 44 prace na studiach II stopnia. Prace te stały się przedmiotem szczegółowej analizy w kontekście sformułowanych na wstępie pytań.

Przyjmując, że trudności szkolne dzielą się na trudności w nauce i trudności w zachowaniu – tematyka prac studentów przedstawia się następująco (Tabela 2).

Tabela 2. Rodzaj trudności szkolnych w pracach studentów

L. p	Rodzaj trudności	Studia I stopnia	Studia II stopnia
1.	Trudności w nauce	20	13
2.	Trudności w zachowaniu	20	31
	Razem	40	44

Na studiach I stopnia powstało tyle samo prac na temat trudności w nauce co na temat trudności w zachowaniu dzieci. Natomiast na studiach II stopnia dominują prace na temat trudności w zachowaniu.

Trudności w nauce nie są jednorodne i określane są w literaturze pedagogicznej mianem „trudności w uczeniu się”. Ze względu na przejawy i uwarunkowania dzielą się na niespecyficzne i specyficzne.

Te pierwsze obejmują wszelkiego rodzaju trudności w uczeniu się spowodowane m.in.:

- opóźnieniem intelektualnym;
- schorzeniami neurologicznymi;
- uszkodzeniem narządu zmysłu;
- uszkodzeniem mózgu;
- zaburzeniami emocjonalnymi;
- czynnikami środowiskowymi.

Natomiast trudności specyficzne mają inne podłoże i dotyczą dzieci, które nie osiągają powodzenia w nauce pomimo prawidłowego poziomu inteligencji, prawidłowego rozwoju ogólnego i właściwych warunków środowiskowych. Uwarunkowania tych trudności wynikają z zaburzeń funkcji słuchowych, myślenia, mówienia, czytania, pisania i liczenia. Nie obejmują natomiast trudności w uczeniu się będących bezpośrednim rezultatem uszkodzeń wzroku, narządów ruchu, upośledzenia umysłowego czy zaniedbań środowiskowych. Powszechnie określa się te trudności mianem dysleksji. Mogą one polegać na trudnościach w czytaniu, pisaniu, w matematyce, ale także na trudnościach w uczeniu się muzyki, (przyswajaniu melodii, rytmu), geografii, plastyki czy wykonywaniu ćwiczeń gimnastycznych.

Zarówno na studiach I, jak i II stopnia dominują tematy o trudnościach w nauce, określanym mianem niespecyficznych (14 prac na studiach licencjack-

kich i 9 prac na studiach magisterskich), a w nich takie zagadnienia, jak pokazuje poniższe zestawienie.

Tabela 3. Tematyka prac dotyczących niespecyficznych trudności w nauce

Lp	Tematyka prac	Studia I stopnia	Studia II stopnia
1.	Niepełnosprawność dziecka	3	
2.	Mózgowe porażenie dziecięce	3	
3.	Dziecko z zespołem Downa	1	1
4.	Dziecko przewlekle chore	1	
5.	Dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi		2
6.	Trudności szkolne uwarunkowane środowiskowo		3
7.	Autyzm dziecięcy	6	3

Z zestawienia wynika, że w okresie minionych trzech lat powstały 23 prace na temat niespecyficznych trudności w nauce, w tym najwięcej na temat autyzmu dziecięcego, niepełnosprawności dziecka, mózgowego porażenia dziecięcego oraz trudności szkolnych uwarunkowanych środowiskowo.

Z kolei na temat specyficznych trudności w nauce, czyli ogólnie mówiąc problemów dziecka z dysleksją rozwojową powstało 10 prac, w tym 6 na studiach I stopnia i 4 prace na studiach II stopnia.

Szczegółowe zagadnienia na temat specyficznych trudności w nauce dotyczyły:

- ryzyka dysleksji w klasach początkowych;
- problemów diagnozy i terapii dysleksji;
- rozwoju kompetencji językowych dziecka;
- leworęczności.

4. Trudności w zachowaniu

Drugi obszar zainteresowań studentów dotyczących trudności szkolnych to trudności w zachowaniu dziecka. Gdy mówimy o trudnościach wychowawczych mamy na myśli zachowanie dziecka odbiegające od przyjętych norm i wzorów postępowania. Trudności te określane są też innymi terminami, jako m.in. nieprzystosowanie społeczne, trudności wychowawcze, zaburzenia w zachowaniu. Ten rodzaj trudności zwykle wiąże się z przyczynami o charakterze środowiskowym, którymi są nieprawidłowości środowiska rodzinnego, szkolnego, grup rówieśniczych, oddziaływanie mediów, ale także biologiczne uwarunkowania jednostki, w postaci mikrodefektów rozwojowych i zaburzeń emocjonalnych.

Na temat trudności wychowawczych powstało 19 prac dyplomowych na studiach licencjackich i 31 na studiach magisterskich.

Próba typologii sprowadza się do przedstawienia szczegółowych zagadnień, którymi zajmowali się studenci (Tabela 4).

Tabela 4. Tematyka prac według rodzajów trudności w zachowaniu

Lp	Rodzaj trudności	Liczba prac	Liczba prac
1.	Agresja i przemoc w szkole, w rodzinie	12 1	8 3
2.	Przestępczość nieletnich	1	2
3.	Błędy wychowawcze rodziców		5
4.	Uzależnienia od narkotyków, od alkoholu		3 1
5.	Dzieci ulicy	1	2
6.	Samobójstwa	1	1
7.	Trudności a mass media	1	2
8.	Nadpobudliwość, ADHD	2	1
9.	Niedostosowanie społeczne		3
	Razem	19	31

Z powyższego zestawienia wynika, że nastąpiło spore rozproszenie tematyki, ale jedno zagadnienie w zdecydowany sposób dominuje, a jest to problem agresji i przemocy w szkole. Na ten temat powstało 12 prac licencjackich oraz 8 prac magisterskich. Tematyka tych prac realizowana była przez studentów zarówno na podstawie badań w szkołach podstawowych, jak i w gimnazjach, a nawet w przedszkolu. W wielu przypadkach myśl o podjęciu takiego tematu powstała w wyniku obserwacji poczynionych przez studentów podczas praktyki w szkołach. Należy z tego wnosić, że jest to zauważalny problem w szkołach i to zarówno w mieście, jak i na wsi.

Wprawdzie dominują prace o zjawiskach agresji w szkole, ale również rodzi na jawi się jako drugie w kolejności środowisko, gdzie zaburzenia zachowania ujawniają się równie często. Wystarczy przywołać takie zagadnienia podejmowane w pracach dyplomowych, jak:

- trudności i błędy wychowawcze rodziców;
- niedostosowanie społeczne;
- przestępczość nieletnich;
- uzależnienia;
- dzieci ulicy;
- samobójstwa.

Uwzględniając motywy, a więc przyczyny dla których studenci w swoich pracach dyplomowych podejmują te, a nie inne zagadnienia, należy stwierdzić, że tylko około jedna trzecia dyplomantów pisze o nich. W pierwszej kolejności jako motyw podają zainteresowanie danym zagadnieniem, następnie powszechność występowania określonego zjawiska w społeczeństwie oraz osobiste doświadczenie związane z jakimś problemem. Większość autorów, niestety, nie pisze

o powodach wyboru danego tematu, być może przez zapomnienie lub pomijanie znaczenia tej kwestii.

5. Metodologia badań w pracach studentów

Prace opisujące trudności szkolne analizowano pod kątem celu i przedmiotu badań. Cel badań pedagogicznych można podzielić na trzy kategorie, jako:

- badania teoretyczne, określane mianem podstawowych;
- badania eksperymentalne, zwane weryfikacyjnymi;
- badania diagnostyczne (T. Pilch, T. Bauman, s. 36).

Odnosząc to kryterium do prac studenckich można powiedzieć, że dominujące są badania o charakterze diagnostycznym. Ponad trzy czwarte tego rodzaju prac powstało na studiach I stopnia i na studiach II stopnia. Nie ma w ogóle badań o charakterze eksperymentalnym, a jedną trzecią stanowią prace o charakterze teoretycznym, czyli takie, które są oparte o analizę literatury. Co więcej, ten rodzaj prac realizowany jest częściej na studiach licencjackich niż na studiach magisterskich. Ten stan rzeczy ma swoje przyczyny; jeśli uwzględni się krótki czas pisania pracy, zwłaszcza na studiach I stopnia, to prowadzenie eksperymentów staje się niemożliwe. Trudno też studentom przypisać badania podstawowe, kiedy dopiero rozpoczynają pierwsze badania na zasadach naukowych.

Pozytywnie natomiast należy ocenić prowadzenie przez studentów badań diagnostycznych, bo jest to najbardziej samodzielny nakład pracy studenta, związany z organizacją badań, przygotowaniem narzędzi badawczych i analizą uzyskanych wyników.

W badaniach diagnostycznych studentów dominują tzw. badania opisowe, wyjaśniające pojedyncze zjawiska i zdarzenia. Jest to opis sprawozdawczy, czyli fotografia zdarzenia, zbiorowości (T. Pilch, tamże).

Wynika to z faktu, że autorzy stawiają pytania dotyczące pojedynczych faktów, pojedynczych zmiennych, a nie pytają o związki między zmiennymi. Pytania o związki między zmiennymi, czyli co od czego zależy, określane są mianem badań wyjaśniających, a te z pewnością dla studentów są trudne. Tylko w kilku pracach magisterskich pojawiły się problemy badające związki między zmiennymi i odpowiedzi na nie.

Biorąc pod uwagę stosowane metody badawcze można stwierdzić, że najczęściej stosowana jest metoda sondażu diagnostycznego (17 prac na studiach I stopnia i 25 na studiach II stopnia) w drugiej kolejności wykorzystana została metoda indywidualnych przypadków (odpowiednio 8 i 4 prace), potem monografia pedagogiczna (4 i 2 prace).

Sondaż diagnostyczny z wykorzystaniem ankiety audytoryjnej stosowany jest głównie w szkołach wobec dzieci i młodzieży. Często też adresatami ankiety są rodzice, rzadziej nauczyciele.

Dobór próby badawczej w metodzie sondażu jest dość zróżnicowany, od populacji poniżej 30 osób do około 100 respondentów.

Dane ilustruje zestawienie (Tabela 5):

Tabela 5. Wielkość próby badawczej w pracach studentów

Wielkość próby badawczej	Studia I stopnia Liczba prac	Studia II stopnia Liczba prac
Do 30 osób	6	9
31-50	7	6
51-70	5	2
Powyżej 70 osób	4	11

Uogólniając, prace magisterskie częściej powstają na podstawie badań większych populacji respondentów.

Metoda indywidualnych przypadków wykorzystana została do opisu, z reguły, jednego przypadku, np. dziecka z porażeniem mózgowym, chorego przewlekle (fenyloketonuria), dziecka autystycznego, z zespołem nadpobudliwości psychoruchowej ADHD, dziecka z dysleksją czy też do opisu hipoterapii i dogoterapii. Czasem w pracach opisanych jest kilka przypadków dzieci, ich szczegółowe charakterystyki jako przykład omawiania danego problemu.

Metoda monografii pedagogicznej została zastosowana zaledwie w kilku pracach dyplomowych, głównie na studiach I stopnia.

6. Podsumowanie

Analiza prac dyplomowych studentów dotyczących problematyki trudności szkolnych prowadzi do pewnych wniosków ogólnych w aspekcie metodyki przygotowania tego rodzaju prac.

Prace studentów w zdecydowanej większości oparte są o badania własne autorów i zwykle mają charakter badań ilościowych. Badania o charakterze jakościowym są nieliczne i na ogół sprowadzają się do analizy indywidualnych przypadków. Duża różnorodność podejmowanej problematyki wskazuje na rozległe zainteresowania studentów, będące – jak można przypuszczać – wynikiem ich dotychczasowych doświadczeń życiowych oraz programu studiów pedagogicznych.

Pozytywnie należy ocenić dobór tematyki prac zgodny ze studiowaną specjalnością. Zdecydowana większość prac spełnia to kryterium. Czasem tematyka wykracza poza specjalność, ale mieści się w obszarze problematyki badań pedagogicznych. Pewne zastrzeżenia można przypisać formułowaniu tytułów prac. Niektóre tytuły są bardzo krótkie, hasłowe i na ich podstawie można tylko domyślać się czego będzie dotyczyć praca. W innych tytułach znajdujemy wyczer-

pującą informację o przedmiocie badań, uczestnikach, terenie badań. Ten sposób formułowania tematów wydaje się zasadny, bo łatwo pozwala na identyfikację problematyki, a studentowi wyznacza obszar jego zainteresowań badawczych.

Ważnym elementem w pracy dyplomowej jest wyraźne określanie problemów stanowiących przedmiot zainteresowań i badań autora. We wszystkich analizowanych pracach jest zakreślona problematyka badawcza, albo w formie ogólnego sformułowania zawartego we wstępie, albo w postaci szczegółowych pytań w rozdziale metodologicznym. Szczegółowe formułowanie problemów jest ze wszech miar zasadne, ponieważ wyraźnie określa drogę badawczą autora, ograniczając możliwość pisania o wszystkim. Warto też zauważyć, że o ile przedmiot i problematyka pracy jest przez autorów z reguły określona, o tyle odpowiedzi na postawione pytania badawcze nie są dokładnie opisane, a zakończenie niewiele różni się od wstępu.

W problemach badawczych z reguły jest zawarte pytanie o pojedynczą cechę zjawiska czy też jedną zmienną, nie zaś o związki między zmiennymi, czyli poszukiwanie wzajemnych zależności jednej zmiennej od drugiej i wpływu jednej cechy na drugą. Jakkolwiek trudno takie oczekiwania przypisać wszystkim pracom, to jednak warto, zwłaszcza w pracach magisterskich, wskazywać studentom ten kierunek rozważań, przy wykorzystaniu elementarnych wskaźników statystycznych.

Należy także zwrócić uwagę na dobór literatury naukowej wykorzystanej przez studentów przy pisaniu prac dyplomowych. Ważne tutaj wydają się dwie kwestie, liczba zgromadzonej literatury przedmiotu i okres jej powstania. Załączone bibliografie są bardzo zróżnicowane w obu tych aspektach. Spisy bibliografii zawierają od kilkunastu do kilkudziesięciu pozycji, poczynawszy od połowy XX wieku po chwilę obecną. Nie przesądzając, jaka objętość bibliografii w pracach studentów jest pożądana, na pewno trzeba zwrócić uwagę, by znalazły się tam opracowania, do których autor się odwołuje, nie zaś wszystkie, które na dany temat powstały. Większej uwagi wymaga kwestia czasu powstania tych publikacji. Niektóre opracowania są klasyczne, ponadczasowe i ich przywołanie nie budzi wątpliwości, nawet jeśli liczą sobie wiele lat. Jeśli jednak w pracach studentów dominują tylko dawne publikacje, sprzed 30-40 lat, to powstaje wątpliwość, co do tego jak autor postrzega współczesne rozumienie opisywanego przez siebie zjawiska, zwłaszcza, jeśli jest wiele współczesnych książek i artykułów na ten temat.

Genowefa Pańtak*

***Dr Genowefa Pańtak, wykładowca we Wszechnicy Polskiej Szkole Wyższej w Warszawie.**

Antoni Zieliński

Rozpowszechnienie substancji psychoaktywnych w szkołach gimnazjalnych

Wtórna analiza wyników badań zrealizowanych przez studentów Wszechnicy Polskiej Szkoły Wyższej w Warszawie

Streszczenie

Artykuł zawiera wyniki badań audytoryjnych przeprowadzonych przez studentów Wszechnicy Polskiej z zastosowaniem procedury ESPAD (*European School Survey Project on Alcohol and Drugs*) w ośmiu trzecich klasach gimnazjów w małych miejscowościach. Punktem odniesienia poziom rozpowszechnienia wybranych substancji były wyniki badań Janusza Sierosławskiego na reprezentatywnej próbie gimnazjalistów klas trzecich w Warszawie – ESPAD 2003. Wprawdzie ankieta ESPAD – Wszechnica nie zawierała pytań o trudności szkolne badanych gimnazjalistów, ale na podstawie rozpowszechnienia substancji psychoaktywnych wśród 15-16-latków można zakładać jak bardzo szkodliwy wpływ na wszechstronny rozwój młodego organizmu ma nadużywanie tytoniu, alkoholu i narkotyków czy środków uspakajających i nasennych. W przypadku uczniów, osób niepełnoletnich, wszelkie, nawet jednorazowe próby z substancjami psychoaktywnymi, należy traktować jako zachowania groźne dla zdrowia, nauki i dalszego życia. Badania ESPAD – Wszechnica ujawniły jak wielka jest skala takich zachowań wśród nastolatków z małych miejscowości w porównaniu do zachowań młodzieży z wielkiego miasta, jakim jest Warszawa.

1. Geneza projektu ESPAD

Na kolejnym 20. spotkaniu ekspertów w zakresie epidemiologii problemów narkomanii („Grupa Pompidou” przy Radzie Europy w Strasburgu 25-27 maja 1994 roku) z inicjatywy Szwecji zawiązał się projekt Europejskich Badań nad Rozpowszechnieniem Substancji Psychoaktywnych w Szkołach (ESPAD – *The European School Survey on Alcohol and Drugs*). Tego samego roku zakończono prace nad uzgodnioną wersją kwestionariusza ankiety audytoryjnej ESPAD. Polskę do tego projektu zgłosił autor tego opracowania, a w maju-czerwcu 1995 przeprowadził pierwszą edycję tych badań w kraju; kolejne badania w odstępach czteroletnich prowadzi Janusz Sierosławski z Instytutu Psychiatrii i Neurologii

w Warszawie. Obecnie w projekcie uczestniczą 34 kraje oraz Moskwa. Do porównań międzynarodowych wchodzi wyniki badań nad młodzieżą w wieku 15-16 lat, czyli w przypadku Polski uczniowie trzecich klas gimnazjalnych. Na użytek wewnętrzny równolegle badana jest młodzież w wieku 17-18 lat, czyli licealiści i uczniowie szkół zawodowych klas drugich.

2. Projekt ESPAD – Wszechnica

Na seminarium dyplomowym w roku akademickim 2006/07 powstała skrócona wersja badań ESPAD – Wszechnica. W grupach seminaryjnych 2007/08 i 2008/09 kolejni studenci pisali swoje prace dyplomowe w oparciu o procedurę ESPAD – 2003. W odniesieniu do możliwości organizacyjnych i finansowych studentów projekt ESPAD – Wszechnica zakłada jako konieczne minimum objęcie ankietą audytoryjną jednej klasy trzeciej gimnazjalnej lub drugiej klasy licealnej.

Procedura ESPAD zakłada wykonanie następujących kroków badawczych gwarantujących porównywalność wyników oraz trafność i rzetelność pomiaru:

- wejście na teren szkoły i w miarę możliwości losowy wybór klasy z klas równoległych;
- wejście do wybranej klasy z przedstawicielem szkoły;
- autoprezentacja badacza i przeprowadzenie ankiety audytoryjnej z zachowaniem pełnej anonimowości ucznia i klasy (a także szkoły);
- zebranie ankiet z zabezpieczeniem dostępu;
- przeprowadzenie analiz wyników z odniesieniami do reprezentatywnych badań na próbach gimnazjalistów i licealistów warszawskich (Janusz Sieroślawski: Raport ESPAD – 2003, Instytut Psychiatrii i Neurologii w Warszawie) i pogłębianie analiz o własne spostrzeżenia stanu zjawiska z okresu, gdy sami byli w wieku gimnazjalnym czy licealnym.

Procedura zakłada ściśle przestrzeganie zasad etycznych udostępniania wyników badań instytucjom i osobom zainteresowanym. Oprócz wspólnej części ankiety ESPAD – Wszechnica każdy z seminarzystów mógł włączyć do ankiety kilka pytań własnych sondujących opinie młodzieży na temat palenia papierosów, picia piwa, wina, wódki, prób z marihuaną, amfetaminą, ecstasy, prywatek młodzieżowych czy norm wieku w dostępie do tytoniu i alkoholu. Uczestnicy projektu ESPAD – Wszechnica zachęceni byli do pogłębienia badań ankietowych wynikami wywiadami na temat: „Czy można się bawić dobrze bez używek?”. Niniejsze opracowanie obejmuje 8 prac dyplomowych opartych na w pełni porównywalnych wynikach badań młodzieży gimnazjalnej i licealnej.

3. Metoda wtórnej analizy wyników badań zrealizowanych przez studentów Wszechnicy Polskiej

Opracowanie jest wstępną próbą oceny rozpowszechnienia substancji psychoaktywnych w 8 klasach gimnazjalnych w porównaniu do próby reprezentatywnej ESPAD – 2003. W porównaniu, które ma charakter dość uproszczony, przyjęto poziom rozpowszechnienia „jako równy” z tolerancją plus-minus 5 punktów procentowych, jako „niższy” wyniki poniżej tego progu i „wyższy” powyżej tego progu. To uproszczone porównanie wydaje się zasadne tylko w odniesieniu do takich masowych zjawisk wśród młodzieży, jak palenie papierosów, picie napojów alkoholowych, używanie marihuany oraz przyjmowanie tabletek uspokajających i nasennych bez zalecenia lekarza. Innych narkotyków takich, jak amfetamina, LSD, ecstasy, kokaina czy heroina, ze względu na bardzo małą skalę rozpowszechnienia zjawiska nie porównywano z wynikami próby reprezentatywnej ESPAD – 2003, a jedynie zasygnalizowano obecność takich przypadków w badanych przez studentów Wszechnicy Polskiej klasach gimnazjalnych.

Przeprowadzone porównania dają jedynie ogólne wyobrażenie o skali rozpowszechnienia substancji psychoaktywnych w badanych przez studentów klasach. A więc przedstawione niżej porównania przyjmować należy z dużą ostrożnością. Niewątpliwy walor opracowania polega na tym, że studenci Wszechnicy Polskiej mogli oprzeć swoje badania na najlepszych europejskich standardach metodologicznych.

4. Rozpowszechnienie substancji psychoaktywnych wśród uczniów ośmiu klas gimnazjalnych

Tabela 1. Rozpowszechnienie prób palenia papierosów w życiu wśród gimnazjalistów warszawskich (N=2800) w roku 2003 (ESPAD – 2003) w porównaniach z wynikami badań studentów: ESPAD – Wszechnica

Palenie papierosów. Liczba prób w życiu	ESPAD – 2003	W porównaniu do ESPAD – 2003 w ośmiu klasach ESPAD – Wszechnica rozpowszechnienie było: „niższe”, „równe”, „wyższe”		
		Niższe l.b.	Równe (+5%) l.b.	Wyższe l.b.
Nigdy nie palił(a)	36%	2	4	2
1-2 razy	12%	0	4	4
3-9 razy	13%	2	3	3
10-39 razy	11%	2	5	1
40 razy i więcej	29%	7	1	0

Źródło: Janusz Sierosławski, Raport ESPAD – 2003, Prace dyplomowe ośmiu studentów Wszechnicy

Wskaźniki rozpowszechnienia prób palenia papierosów wśród gimnazjalistów warszawskich ESPAD – 2003 były generalnie wyższe („nigdy nie palił” i „40 razy i więcej”):

- Niepalących w czterech klasach gimnazjalnych było relatywnie tyle samo, co wśród gimnazjalistów warszawskich – ESPAD – 2003; w dwóch klasach było więcej jak w ESPAD – 2003, a w dwóch niepalących było mniej;
- Prawie co trzeci gimnazjalista z ESPAD – 2003 palił co najmniej 40 razy w życiu. Tak wysokie rozpowszechnienie ujawniło się tylko w jednej klasie ESPAD – Wszechnica, a w siedmiu było niższe.
- Bezpośrednio z badań studentów wynika, że tak jak wśród gimnazjalistów warszawskich proporcje palących dziewcząt i chłopców były bardzo zbliżone, to w klasach ESPAD – Wszechnica chłopcy częściej mieli bardziej intensywne doświadczenia z paleniem papierosów.

Tabela 2. Rozpowszechnienie prób palenia papierosów w ciągu ostatnich 30 dni wśród gimnazjalistów warszawskich (N=2800) w roku 2003 (ESPAD – 2003) w porównaniach z wynikami badań studentów ESPAD – Wszechnica

Palenie papierosów	ESPAD –2003	W porównaniu do ESPAD – 2003 w ośmiu klasach ESPAD – Wszechnica rozpowszechnienie było: „niższe”, „równe”, „wyższe”		
		Niższe l.b.	Równe (+5%) l.b.	Wyższe l.b.
Liczba prób w ciągu ostatnich 30 dni	N=2800			
nie palił(a) w ciągu ostatnich 30 dni	67%	1	4	3
Mniej niż 1 papieros na tydzień	7%	0	7	1
Mniej niż 1 papieros dziennie	4%	2	5	1
1-5 papierosów dziennie	9%	2	5	1
6-10 papierosów dziennie	6%	5	3	0
11 lub więcej papierosów dziennie	7%	4	4	0

Źródło: Janusz Sierosławski, Raport ESPAD – 2003, Prace dyplomowe ośmiu studentów Wszechnicy

Co trzeci gimnazjalista warszawski palił co najmniej 1 papierosa w tygodniu, a co szósty-siódmy palił regularnie co najmniej 6 papierosów dziennie: to bardzo wysoki i niepokojący już wskaźnik początków uzależnienia. Na szczęście rozpowszechnienie wśród gimnazjalistów z małych miejscowości jest generalnie niższe: w czterech klasach było ono podobne, a w czterech niższe. A więc w badanych przez studentów klasach gimnazjalnych było relatywnie mniej „nałogowych” palaczy i relatywnie mniej było tam palących dziewcząt.

Tabela 3. Rozpowszechnienie prób picia alkoholu wśród gimnazjalistów warszawskich (N=2800) w roku 2003 (ESPAD – 2003) w porównaniu z wynikami badań studentów ESPAD – Wszechnica

Picie alkoholu w różnych okresach życia	ESPAD –2003	W porównaniu do ESPAD – 2003 w ośmiu klasach ESPAD – Wszechnica rozpowszechnienie było: „niższe”, „równe”, „wyższe”		
		Niższe l.b.	Równe (+-5%) l.b.	Wyższe l.b.
Kiedykolwiek w życiu)	92%	5	2	1
W czasie 12m-cy przed badaniaem	87%	7	1	0
W czasie 30 dni przed badaniem	69%	8	0	0

Źródło: Janusz Sierosławski, Raport ESPAD – 2003, Prace dyplomowe ośmiu studentów Wszechnicy

Rozpowszechnienie picia alkoholu wśród warszawskich gimnazjalistów uznać należy za bardzo wysokie (choć nie najwyższe wśród europejskich rówieśników z 35 krajów). Na szczęście wszystkie wskaźniki ESPAD – Wszechnica” były o kilka-kilkanaście procent niższe, ale i tak z moralnego punktu widzenia niepokojące. Życie towarzyskie nastolatków obfituje w nader liczne okazje do picia alkoholu we własnym gronie.

Tabela 4. Rozpowszechnienie epizodów upicia się wśród gimnazjalistów warszawskich (N=2800) w roku 2003 (ESPAD – 2003) w porównaniu z wynikami badań studentów ESPAD – Wszechnica

Epizody upicia się	ESPAD –2003	W porównaniu do ESPAD – 2003 w ośmiu klasach ESPAD – Wszechnica rozpowszechnienie było: „niższe”, „równe”, „wyższe”		
		Niższe l.b.	Równe (+-5%) l.b.	Wyższe l.b.
W różnych okresach życia	N=2800 %			
Kiedykolwiek w życiu	60%	4	2	2
W czasie 12 m-cy przed badaniem	50%	4	4	0
W czasie 30 dni przed badaniem	27%	4	3	1

Źródło: Janusz Sierosławski, Raport ESPAD – 2003, Prace dyplomowe ośmiu studentów Wszechnicy

Większość nastolatków, tak warszawskich, jak i tych z małych miejscowości, doświadczyła co najmniej raz w życiu stanu silnego rauszu; co czwarty warszawski gimnazjalista zaliczył taki epizod w czasie ostatnich 30 dni przed badaniem. Takie bieżące epizody upijania się w czterech klasach były nieco niższe, ale w trzech te wskaźniki były podobne, a w jednej klasie były nawet wyższe.

Tabela 5. Rozpowszechnienie epizodów picia pięciu lub więcej drinków z rzędu w czasie ostatnich 30 dni przed badaniem wśród gimnazjalistów warszawskich (N=2800) w roku 2003 (ESPAD – 2003) w porównaniu z wynikami badań studentów ESPAD – Wszechnica

Epizody picia 5-ciu i więcej drinków z rzędu	ESPAD-2003	W porównaniu do ESPAD – 2003 w ośmiu klasach ESPAD – Wszechnica rozpowszechnienie było: „niższe”, „równe”, „wyższe”		
W czasie ostatnich 30 dni	N=2800 %	Niższe l.b.	Równe (+5%) l.b.	Wyższe l.b.
Ani razu	57%	3	5	0
1-2 razy	24%	1	5	2
3-5 razy	11%	2	5	1
6-9 razy	4%	1	7	0
10 lub więcej razy	4%	3	5	0

Źródło: Janusz Sierosławski, Raport ESPAD – 2003, Prace dyplomowe ośmiu studentów Wszechnicy

Picie co najmniej 5-ciu drinków z rzędu, co najmniej raz w okresie 30 dni przed badaniem deklarowała prawie połowa gimnazjalistów warszawskich. W małych miejscowościach zjawisko to było zróżnicowane i ostrożnie przyjąć można, że takie wskaźniki były równe w pięciu klasach, a w trzech proporcje pijących duże ilości alkoholu były niższe.

Prawie co dwunasty nastolatek pił duże ilości alkoholu co najmniej 6 razy w okresie ostatnich 30 dni i wskaźniki te były podobne dla warszawskich gimnazjalistów i ich rówieśników z małych miejscowości. To bardzo niepokojące zjawisko i oznaczać może zagrożenie uzależnieniem w bliższej czy dalszej perspektywie. Picie dużych ilości alkoholu przy jednej okazji lokuje polskich nastolatków na jednym z wyższych miejsc wśród europejskich rówieśników z 35 krajów.

Tabela 6. Rozpowszechnienie prób z substancjami psychoaktywnymi w życiu wśród gimnazjalistów warszawskich (N=2800) w roku 2003 (ESPAD – 2003) w porównaniu z wynikami badań studentów ESPAD – Wszechnica

Próby z substancjami psychoaktywnymi	ESPAD –2003	W porównaniu do ESPAD – 2003 w ośmiu klasach ESPAD – Wszechnica rozpowszechnienie było: „niższe”, „równe”, „wyższe”		
Kiedykolewkie w życiu	N=2800 %	Niższe l.b.	Równe (+5%) l.b.	Wyższe l.b.
Marihuana	27,7%	2	4	2
Leki uspakajające lub nasenne bez przepisu lekarza	23,8%	4	3	1

Źródło: Janusz Sierosławski, Raport ESPAD – 2003, Prace dyplomowe ośmiu studentów Wszechnicy

Generalnie, rozpowszechnienie narkotyków wśród warszawskich gimnazjalistów jest dużo wyższe niż wśród ich rówieśników z małych miejscowości. Młodzi badacze z Wszechnicy Polskiej wyjaśniają to silną kontrolą lokalną i mniejszą dostępnością takich środków. Nastolatek z małej miejscowości nie jest anonimowy, zwykle jest rozpoznawalny przez policjantów, nauczycieli, sąsiadów i inne znaczące osoby. Marihuana jest jednak prawie wszędzie obecna z wyjątkiem jednej gimnazjalnej klasy w małej (chyba wiejskiej) miejscowości. Również leki uspokajające i nasenne bez zalecenia lekarza są od wielu lat znacznie rozpowszechnione zwłaszcza wśród nastolatków. Zjawisko to lokuje nasz kraj w czołowie kilkunastu krajów europejskich uczestniczących w projekcie ESPAD – 2003. W badaniach ESPAD – Wszechnica „pigułki” wymieniane były w sześciu klasach przez co najmniej dwóch-trzech uczniów.

Krótki przegląd obecności narkotyków w środowisku gimnazjalistów ośmiu miejscowości zacząć należy od amfetaminy – narkotyku zajmującego trzecie miejsce pod względem rozpowszechnienia w reprezentatywnej próbie gimnazjalistów warszawskich (ESPAD – 2003, N= 2800) żeby następnie przejść do innych, na szczęście, rozpowszechnionych śladowo:

- Amfetamina – 5,1% w próbie ESPAD – 2003; wymieniana przez gimnazjalistów tylko w pięciu z ośmiu badanych klas przez dwóch, najwyżej trzech uczniów;
- LSD lub inne halucynogeny – 2,4% w próbie ESPAD – 2003; wymieniane tylko w trzech klasach przez jednego-dwóch uczniów;
- Crack – 0,9% w próbie ESPAD – 2003; wymieniany tylko w dwóch klasach przez jednego-dwóch uczniów;
- Kokaina – 2,2% w próbie ESPAD – 2003; wymieniana w trzech klasach przez dwóch-trzech uczniów;
- Heroina – 1,6% w próbie ESPAD – 2003; wymieniana w jednej klasie przez dwóch uczniów;
- Ecstasy – 2,8% w próbie ESPAD – 2003; wymieniana w czterech klasach przez jednego-trzech uczniów;
- Grzyby halucynogenne – 2,5% w próbie ESPAD – 2003; wymieniane w czterech klasach przez jednego-czterech uczniów;
- Sterydy anaboliczne, środek niezaliczany do narkotyków – 1,9% w próbie ESPAD – 2003; wymieniane w pięciu klasach przez jednego-czterech uczniów.

W kilku gimnazjach wiejskich badani uczniowie nie wymieniali żadnych narkotyków z wyjątkiem marihuany. Pamiętać jednak należy, że badający uczniów studenci sami byli absolwentami tych gimnazjów, co osłabiać mogło poczucie anonimowości. Z szerszych badań zjawiska rozpowszechnienia narkotyków wśród młodzieży wynika taka oto prawidłowość: im dalej od centrów wielkomiejskich, tym mniejsze rozpowszechnienie.

Tabela 7. Rozpowszechnienie wiedzy na temat łatwego zakupu marihuany lub haszyszu wśród gimnazjalistów warszawskich (N=2800) w roku 2003 (ESPAD – 2003) w porównaniach z wynikami badań studentów ESPAD – Wszechnica

Znajomość miejsca łatwego zakupu marihuany lub haszyszu	ESPAD –2003	W porównaniu do ESPAD – 2003 w ośmiu klasach ESPAD – Wszechnica rozpowszechnienie było: „niższe”, „równe”, „wyższe”		
		Niższe l.b.	Równe (+5%) l.b.	Wyższe l.b.
W miejscu zamieszkania lub nauki	N=2800 %			
Nie znam takich miejsc	38%	0	3	5
Ulica, park	33%	4	3	1
Szkoła	27%	6	1	1
Dyskoteka, bar	33%	5	2	1
Mieszkanie diler	21%	5	2	1
Inne miejsce	10%	4	3	1

Źródło: Janusz Sierosławski, Raport ESPAD –2003, Prace dyplomowe ośmiu studentów Wszechnicy

Z oczywistych względów dostępność marihuany (i innych narkotyków) jest najwyższa w wielkich miastach jak Warszawa, Kraków, Gdańsk. W Warszawie miejsca łatwego zakupu popularnego wśród młodzieży „zioła” (w opinii nastolatków „mało szkodliwego”) zna większość gimnazjalistów. W małych miejscowościach takie miejsca zna dużo mniej młodzieży, ale też tylko w niektórych szkołach taka wiedza jest mało rozpowszechniona. Relatywnie częściej niż w Warszawie miejscem łatwego zakupu mogą być dyskoteki w małych miejscowościach. Dostępność marihuany na terenie swoich szkół wymieniali uczniowie aż siedmiu gimnazjów i wiedzę taką ujawniał co piąty – co trzeci gimnazjalista. Marihuana jest obecna w kulturze młodzieżowej już od kilkudziesięciu lat.

5. Wstępne hipotezy wyjaśniające wysoki poziom rozpowszechnienia substancji psychoaktywnych wśród młodzieży

Rewolucja młodzieżowa lat sześćdziesiątych XX wieku doprowadziła do powstania kultury młodzieżowej, potężnego regulatora zachowań młodzieży w kolejnych latach. W moich kilkudziesięciu badaniach nad alkoholem i narkotykami w kontekście społecznym, normy tej kultury uznałem za decydujący czynnik wyjaśniający zachowania młodych ludzi związane z substancjami psychoaktywnymi. Ta permissywna kultura reguluje, śmiem twierdzić, całą sferę życia obywatelskiego (seks), modę, z całym przemysłem kosmetycznym napędzanym „kultem młodości”, zmienia naszą estetykę (afirmacja nagości). Jedynie pole polityki nie zostało opanowane przez młodzież. W ramach tej kultury zmiany uległy wzory używania napojów alkoholowych. W okresie do początku II Wojny Światowej w świadomości społecznej dominowało przekonanie o prozdrowotnych właściwościach alkoholu jako „wody życia” (*aqua vitae*). W wychowaniu domowym rodzice nie bronili dostępu dzieciom do alkoholu. Dominującym wzorem picia

wśród dorastającej młodzieży było picie „razem z rodzicami lub za ich aprobatą”. W latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych ulegają zmianie przekonania społeczne na temat wpływu alkoholu na organizm dziecka i wówczas w Polsce i innych krajach europejskich wyraźnie spada powszechność dostępu alkoholu dla młodzieży. Gwałtowna emancypacja młodzieży począwszy od lat 60. trwa do dziś. Już w latach osiemdziesiątych zaczyna dominować wzór picia „tylko z rówieśnikami”, bez udziału i kontroli ze strony dorosłych. Całonocne prywatki młodzieżowe, bez obecności fizycznej dorosłych w domu są tego przykładem. To tam dochodzi do śmiałych prób z alkoholem i papierosami, a także pierwszych zetknięć erotycznych i seksualnych. Kolejnym przykładem mogą być wakacje jako okres wolności od kontroli rodziców i innych dorosłych.

Rozwój rozmaitych środków komunikacji doprowadził do błyskawicznej dyfuzji wzorów zachowań w skali globalnej. Dość powiedzieć, że tylko roku potrzebowwały media na upowszechnienie wizerunku hipisa w świecie oraz związanej z nim ideologii, języka, estetyki i wzorów używania substancji psychoaktywnych. Dzisiejsze centra kultury młodzieżowej promieniują różnymi modami ze Stanów Zjednoczonych czy Londynu. Tym tłumaczyć można mniej więcej wyrównany poziom rozpowszechnienia substancji psychoaktywnych w wielkich miastach europejskich, jak Londyn, Warszawa, Paryż, Rzym czy Amsterdam. Również badania ESPAD w skali Europy ujawniają taką powszechność wzorów używania substancji psychoaktywnych, jak tytoń, alkohol i narkotyki.

Polskie nastolatki w wieku 15-16 lat pod względem rozpowszechnienia substancji psychoaktywnych lokują się gdzieś pośrodku listy 35 krajów uczestniczących w projekcie ESPAD. Częściej niż ich rówieśnicy sięgają po „pigułki” – głównie dziewczęta, a chłopcy częściej piją duże ilości alkoholu przy jednej okazji. Na szczęście badania ESPAD w roku 2007 ujawniają pierwsze oznaki odwrócenia negatywnych trendów.

Lista autorów prac i miejscowości, w których studenci realizowali badania oraz wielkości badanej próby:

Aneta Bogulak, Konstancin-Jeziorna (N=14)

Paulina Cybulska, Młodzieszyn (N=21)

Monika Grudzińska, Strykowice Górne (N=20)

Emilia Kozłowska-Demus, Wieliczki (N=20)

Monika Michalak, Nowodwór (N=21)

Marta Słoka, Kozłów (N=20)

Sylvia Suchenek, Tłuszcz (N=30)

Monika Szubierajska, Marki (N=35)

Antoni Zieliński*

***Dr Antoni Zieliński, wykładowca we Wszechnicy Polskiej Szkole Wyższej w Warszawie.**

Romuald Ponczek

Uregulowania prawne pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla uczniów z trudnościami w nauce

Streszczenie

Pomoc psychologiczno-pedagogiczna dla dzieci i młodzieży jest ustawowym obowiązkiem systemu oświaty, uwzględniającym specjalne potrzeby edukacyjne dzieci.

Artykuł zawiera informacje o tym, w jakich indywidualnych sytuacjach zapewniana jest tego rodzaju pomoc, kto może występować o udzielenie pomocy oraz jak przebiega organizacja pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Przedstawiona jest rola poradni psychologiczno-pedagogicznej, szczególnie w zakresie diagnozowania, wydawania stosownych opinii i orzeczeń, prowadzenia terapii oraz wspomagania nauczycieli i rodziców w pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Opinie i orzeczenia poradni mają szczególne znaczenie dla spełniania przez dziecko obowiązku szkolnego, w nich bowiem określone są formy kształcenia i sposoby pomocy, stosownie do potrzeb dziecka.

Artykuł zawiera spis szczegółowych rozporządzeń Ministra Edukacji Narodowej określających aktualny stan prawny realizowania pomocy psychologiczno-pedagogicznej wobec dzieci i młodzieży.

Pomoc psychologiczno-pedagogiczna a potrzeby dzieci

Odpowiedź na pytanie, na czym polega pomoc psychologiczno-pedagogiczna i do kogo jest adresowana, zamyka się w dwóch „słowach kluczach”: jedno to rozpoznawanie, drugie to zaspokajanie. Najpierw rozpoznajemy potrzeby ucznia, a potem staramy się jak najlepiej je zaspokoić, określić dla niego takie formy wsparcia, które rzeczywiście przyniosą zamierzone efekty. Osobami uprawnionymi do korzystania z pomocy stają się wszyscy uczniowie, którzy wymagają wsparcia ze względu na rozpoznane indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne. Uczeń powinien mieć zapewnioną pomoc psychologiczno-pedagogiczną, zgodnie z jego indywidualnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi oraz możliwościami psychofizycznymi, rozpoznanymi przez nauczyciela lub specjalistę, prowadzącego zajęcia z uczniem. Rozpoznanie indywidualnych potrzeb i możliwości psychofizycznych ucznia może dotyczyć zarówno jego trudności w uczeniu się, jak i szczególnych uzdolnień ucznia.

W rozporządzeniu w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach wymienia się specjalne potrzeby edukacyjne uczniów wynikające z różnych przyczyn, a mianowicie:

1. z niepełnosprawności;
2. z niedostosowania społecznego;
3. z zagrożenia niedostosowaniem społecznym;
4. ze szczególnych uzdolnień;
5. ze specyficznych trudności w uczeniu się;
6. z zaburzeń komunikacji językowej;
7. z choroby przewlekłej;
8. z sytuacji kryzysowych lub traumatycznych;
9. z niepowodzeń edukacyjnych;
10. z zaniedbań środowiskowych związanych z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny, sposobem spędzania czasu wolnego, kontaktami środowiskowymi;
11. z trudności adaptacyjnych związanych z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą.

Ten katalog nie jest katalogiem zamkniętym. Nie sposób wskazać wszystkich specjalnych potrzeb ucznia, bo taka identyfikacja najlepiej jest zrobiona właśnie w przedszkolu, szkole czy placówce. Najważniejsze jest to, żeby wszystkie potrzeby dzieci i młodzieży były jak najlepiej zaspokojone.

Potrzeby uczniów są najczęściej identyfikowane przez nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych i specjalistów podczas pracy z uczniem, w szczególności podczas prowadzenia zajęć. Indywidualne potrzeby ucznia mogą pojawić się w związku ze specyfiką konkretnego środowiska.

Kto może wnioskować o udzielenie uczniowi pomocy psychologiczno-pedagogicznej?

O udzielenie pomocy psychologiczno-pedagogicznej mogą wystąpić:

- rodzice ucznia, a także sam uczeń;
- dyrektor placówki i nauczyciel;
- pielęgniarka środowiskowa oraz poradnia zdrowia;
- asystent rodziny i pracownik socjalny oraz kurator sądowy.

Pomoc psychologiczno-pedagogiczną organizuje dyrektor placówki. I co istotne, jest ona dobrowolna i bezpłatna.

W szkole pomoc psychologiczno-pedagogiczna jest organizowana i udzielana uczniom w formie:

- klas terapeutycznych (z wyjątkiem szkół specjalnych);
- zajęć rozwijających uzdolnienia;
- zajęć dydaktyczno-wyrównawczych;
- zajęć specjalistycznych: korekcyjno-kompensacyjnych, logopedycznych, socjoterapeutycznych oraz innych zajęć o charakterze terapeutycznym;
- zajęć związanych z wyborem kierunku kształcenia i zawodu oraz planowaniem kształcenia i kariery zawodowej;
- porad i konsultacji (gimnazja i szkoły ponadgimnazjalne).

Rodzicom uczniów i nauczycielom pomoc udzielana jest w formie porad, konsultacji, warsztatów i szkoleń.

W rozporządzeniu zdefiniowano poszczególne rodzaje zajęć z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej:

1. Zajęcia rozwijające uzdolnienia organizuje się dla uczniów szczególnie uzdolnionych przy wykorzystaniu aktywnych metod pracy. Liczba uczestników zajęć wynosi do 8 uczniów.
2. Zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze organizuje się dla uczniów mających trudności w nauce, w szczególności w spełnianiu wymagań edukacyjnych określonych w podstawie programowej kształcenia ogólnego dla danego etapu edukacyjnego. Prowadzi się je również dla uczniów szkół specjalnych. Liczba uczestników zajęć wynosi do 8 uczniów.
3. Zajęcia o charakterze specjalistycznym:
 - Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne organizuje się dla uczniów z zaburzeniami i odchyleniami rozwojowymi lub specyficznymi trudnościami w uczeniu się. Liczba uczestników zajęć wynosi do 5 uczniów.
 - Zajęcia logopedyczne organizuje się dla uczniów z zaburzeniami mowy, które powodują zaburzenia komunikacji językowej oraz utrudniają naukę. Liczba uczestników zajęć wynosi do 4 uczniów.
 - Zajęcia socjoterapeutyczne oraz inne zajęcia o charakterze terapeutycznym organizuje się dla uczniów z dysfunkcjami i zaburzeniami utrudniającymi funkcjonowanie społeczne. Liczba uczestników zajęć wynosi do 10 uczniów.
4. Zajęcia związane z wyborem kierunku kształcenia i zawodu oraz planowaniem kształcenia i kariery zawodowej organizuje się w celu wspomagania odpowiednio uczniów lub słuchaczy w podejmowaniu decyzji edukacyjnych i zawodowych, przy wykorzystaniu aktywnych metod pracy.

Zajęcia rozwijające uzdolnienia, zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze oraz zajęcia specjalistyczne prowadzi nauczyciele i specjaliści posiadający kwalifikacje odpowiednie dla rodzaju prowadzonych zajęć.

W szkole mogą być organizowane klasy terapeutyczne. Organizuje się je dla uczniów wykazujących jednorodne lub sprzężone zaburzenia, wymagających dostosowania organizacji i procesu nauczania do ich specjalnych potrzeb edukacyj-

nych oraz długotrwałej pomocy specjalistycznej. Zajęcia w klasach terapeutycznych prowadzą nauczyciele właściwych zajęć edukacyjnych. Nauczanie w klasach terapeutycznych jest prowadzone według realizowanych w danej szkole programów nauczania, z dostosowaniem metod i form ich realizacji do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych uczniów. Liczba uczniów w klasie terapeutycznej nie może przekraczać 15. Klasy terapeutyczne organizuje się z początkiem roku szkolnego.

Kto planuje i koordynuje udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej?

Planowanie i koordynowanie, w tym ustalanie form pomocy, okresu ich udzielania oraz wymiaru godzin udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniowi jest zadaniem wychowawcy klasy lub dyrektora placówki. Wychowawca klasy lub dyrektor placówki informuje innych nauczycieli, wychowawców lub specjalistów o potrzebie objęcia ucznia pomocą psychologiczno-pedagogiczną w trakcie bieżącej pracy z uczniem. Wymiar godzin udzielania pomocy ustala dyrektor. O potrzebie objęcia ucznia pomocą psychologiczno-pedagogiczną informuje się rodziców ucznia albo pełnoletniego ucznia.

W rozporządzeniu określono zadania dla specjalistów:

- pedagoga i psychologa;
- logopedy;
- doradcy zawodowego;
- terapeutę pedagogicznego.

Zadania poradni psychologiczno-pedagogicznych

Od strony instytucjonalnej pomocą psychologiczno-pedagogiczną realizowaną w różnej formie zajmują się poradnie psychologiczno-pedagogiczne na podstawie przepisów rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych. Zadania poradni zostały uporządkowane tematycznie i opisane w podziale na obszary, których dotyczą. Są to:

- diagnozowanie dzieci i młodzieży;
- udzielanie bezpośredniej pomocy dzieciom i młodzieży oraz ich rodzicom;
- realizowanie zadań profilaktycznych oraz wspierających wychowawczą i edukacyjną funkcję przedszkola, szkoły i placówki, w tym wspieranie nauczycieli w rozwiązywaniu problemów dydaktycznych i wychowawczych;
- organizowanie i prowadzenie wspomagania przedszkoli, szkół i placówek w zakresie realizacji zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych.

Efektem diagnozowania dzieci i młodzieży jest w szczególności:

1. wydanie opinii;

2. wydanie orzeczenia o potrzebie: kształcenia specjalnego, zajęć rewalidacyjno-wychowawczych, indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego lub indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży;
3. objęcie dzieci i młodzieży albo dzieci i młodzieży oraz rodziców bezpośrednią pomocą psychologiczno-pedagogiczną;
4. wspomaganie nauczycieli w zakresie pracy z dziećmi i młodzieżą oraz rodzinami.

Poradnie wydają opinie w sprawie:

1. Wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka, od chwili wykrycia niepełnosprawności do podjęcia nauki w szkole.
2. Wcześniejszego przyjęcia dziecka do szkoły podstawowej.
3. Odroczenia rozpoczęcia spełniania obowiązku szkolnego.
4. Spełniania przez dziecko obowiązku nauki poza szkołą.
5. Zwolnienia ucznia z nauki drugiego języka obcego (uczniowi z wadą słuchu, z głęboką dysleksją rozwojową, z afazją, z niepełnosprawnościami sprzężonymi lub z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera).
6. Objęcia ucznia nauką w klasie terapeutycznej.
7. Specyficznych trudności w uczeniu się.
8. Dostosowania wymagań edukacyjnych wynikających z programu nauczania do indywidualnych potrzeb edukacyjnych ucznia.
9. Udzielenia zezwolenia na indywidualny program lub tok nauki.
10. Przyjęcia ucznia, po klasie I gimnazjum i ukończeniu 15 roku życia i nierokującego ukończenia gimnazjum w normalnym trybie, do oddziału przysposabiającego do pracy.
11. Pierwszeństwa w przyjęciu ucznia z problemami zdrowotnymi do szkoły ponadgimnazjalnej.
12. Zezwolenia na zatrudnienie młodocianego (osoba niemająca lat 16), który nie ukończył gimnazjum w formie przyuczenia do wykonywania określonej pracy oraz tego, który ukończył gimnazjum w formie nauki zawodu.
13. Braku przeciwwskazań do wykonywania przez dziecko do ukończenia przez nie 16 roku życia pracy lub innych zajęć zarobkowych.
14. Objęcia dziecka pomocą psychologiczno-pedagogiczną w przedszkolu, szkole lub placówce oświatowej.
15. Inne opinie (np. dla Poradni Zdrowia Psychicznego, Poradni Foniatrycznej, Sądu).

Pomoc psychologiczno-pedagogiczna udzielana bezpośrednio dzieciom i młodzieży oraz rodzicom to w szczególności:

1. indywidualne lub grupowe zajęcia terapeutyczne dla dzieci i młodzieży;

2. terapia rodziny;
3. grupy wsparcia;
4. prowadzenie mediacji;
5. interwencja kryzysowa;
6. warsztaty;
7. porady i konsultacje;
8. wykłady i prelekcje;
9. działalność informacyjno-szkoleniowa.

Ważnym zadaniem poradni jest wydawanie orzeczeń o potrzebie kształcenia specjalnego. Kształcenie specjalne organizuje się dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych:

1. niesłyszących;
2. słabo słyszących;
3. niewidomych;
4. słabo widzących;
5. z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją;
6. z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim;
7. z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym;
8. z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera;
9. z niepełnosprawnościami sprzężonymi.

Procedury określające zasady wydawania orzeczeń i opinii o potrzebie zajęć wczesnego wspomagania rozwoju dziecka, od chwili wykrycia niepełnosprawności do podjęcia nauki w szkole zostały określone w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych. Orzeczenia i opinie wydają zespoły orzekające działające w poradniach psychologiczno-pedagogicznych.

Orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wydaje się na okres roku szkolnego, etapu edukacyjnego albo okresu kształcenia w danej szkole. Orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego dla uczniów szkół podstawowych z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim wydaje się na okres każdego etapu edukacyjnego w tej szkole. Orzeczenie o potrzebie zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla dzieci z upośledzeniem umysłowym w stopniu głębokim wydaje się na okres do 5 lat. Orzeczenie o potrzebie indywidualnego przygotowania przedszkolnego oraz orzeczenie o potrzebie indywidualnego nauczania wydaje się na czas określony wskazany w zaświadczeniu o stanie zdrowia dziecka, nie

krótszy jednak niż 30 dni.

Orzeczenie o potrzebie indywidualnego nauczania ucznia szkoły prowadzącej kształcenie w zawodzie wydaje się na czas określony wskazany w zaświadczeniu o stanie zdrowia dziecka, nie krótszy jednak niż 30 dni i nie dłuższy niż rok szkolny. Zasady organizacji indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego i indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży określa rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie sposobu i trybu organizowania indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego i indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży. Na podstawie orzeczenia dyrektor ustala zakres, miejsce i czas prowadzenia zajęć indywidualnego przygotowania przedszkolnego lub zajęć indywidualnego nauczania oraz formy i zakres pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka, od chwili wykrycia niepełnosprawności do podjęcia nauki w szkole regulują przepisy rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie organizowania wczesnego wspomagania rozwoju dzieci. Ta niezwykle ważna forma pomocy psychologiczno-pedagogicznej kierowana do dzieci niepełnosprawnych, traktowana jest jako forma profilaktyki trudności w nauce. Wczesne wspomaganie może być organizowane w przedszkolu i w szkole podstawowej, w tym w specjalnych, w innych formach wychowania przedszkolnego, w ośrodkach (tj. MOW, MOS, SOSW, ośrodkach pracujących z dziećmi z upośledzeniem umysłowym w stopniu głębokim) oraz w publicznej i niepublicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym poradni specjalistycznej.

Zajęcia w ramach wczesnego wspomagania organizuje się w wymiarze od 4 do 8 godzin w miesiącu, w zależności od możliwości psychofizycznych i potrzeb dziecka. Zajęcia te są prowadzone indywidualnie z dzieckiem i jego rodziną. W przypadku dzieci, które ukończyły trzeci rok życia, zajęcia mogą być prowadzone w grupach liczących 2 lub 3 dzieci, z udziałem ich rodzin.

Zajęcia rewalidacyjno-wychowawcze organizowane są na podstawie rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie warunków i sposobu organizowania zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla dzieci i młodzieży z upośledzeniem umysłowym w stopniu głębokim. Zajęcia te organizuje się dla dzieci i młodzieży z upośledzeniem umysłowym w stopniu głębokim, posiadających orzeczenie o potrzebie zajęć rewalidacyjno-wychowawczych wydane przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradniach specjalistycznych. Zajęcia organizuje się dla dzieci i młodzieży, o których mowa w ust. 1, od początku roku szkolnego w roku kalendarzowym, w którym kończą 3 lata, do końca roku szkolnego w roku kalendarzowym, w którym kończą 25 lat. Celem zajęć jest wspomaganie rozwoju dzieci i młodzieży z upośledzeniem umysłowym w stopniu głębokim, rozwijanie zainteresowania otoczeniem oraz rozwijanie samodzielności w funkcjonowaniu w codziennym życiu, stosownie do ich możliwości psychofizycznych oraz indy-

widualnych potrzeb rozwojowych. Udział w zajęciach dzieci i młodzieży z upośledzeniem umysłowym w stopniu głębokim objętych obowiązkiem rocznego przygotowania przedszkolnego, obowiązkiem szkolnym lub obowiązkiem nauki uznaje się za spełnianie tych obowiązków. Zajęcia są prowadzone w formie zajęć indywidualnych lub zajęć zespołowych, organizowanych we współpracy z rodzicami (prawnymi opiekunami). Zajęcia zespołowe prowadzi się w zespołach liczących od 2 do 4 uczestników zajęć.

Odrębną grupą uczniów mających trudności w nauce są dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. W rozporządzeniu w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych dookreślono pojęcie specyficzne trudności w uczeniu się:

przez specyficzne trudności w uczeniu się należy rozumieć trudności w uczeniu się odnoszące się do uczniów w normie intelektualnej, którzy mają trudności w przyswajaniu treści nauczania, wynikające ze specyfiki ich funkcjonowania percepcyjno-motorycznego i poznawczego, nieuwarunkowane schorzeniami neurologicznymi.

Przepisy wymienionego rozporządzenia zobowiązują nauczyciela do:

- indywidualizacji działań pedagogicznych, zarówno na obowiązkowych, jak i na dodatkowych zajęciach edukacyjnych;
- pozostawienia na poziomie szkoły decyzji w zakresie śródrocznego promowania ucznia kl. I i II szkoły podstawowej w ciągu roku szkolnego, bez konieczności uzyskania opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej, za zgodą rodzica;
- pozostawienia na poziomie szkoły decyzji w zakresie pozostawienia w tej samej klasie ucznia kl. I-III szkoły podstawowej, bez konieczności uzyskania opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej, po zasięgnięciu opinii rodzica;
- zwolnienie ucznia z afazją z nauki drugiego obowiązkowego języka obcego (uczniowie z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim nie są objęci tym obowiązkiem);
- zwiększenia kompetencji szkoły w zakresie dostosowania warunków przeprowadzania sprawdzianu i egzaminów zewnętrznych do indywidualnych potrzeb psychofizycznych i edukacyjnych ucznia – Rada Pedagogiczna wskazuje sposoby dostosowania na podstawie szczegółowej informacji Dyrektora o wymogach Centralnej Komisji Egzaminacyjnej.

Przedstawione prawne rozwiązania wynikają z potrzeby dostosowania obecnego systemu pomocy i poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego do potrzeb dzieci tak, aby te rozwiązania stały się elementem spójnego, nowoczesnego i bardziej efektywnego systemu wspomagania przedszkoli, szkół i placówek.

Podstawy prawne organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom, nauczycielom i rodzicom regulują:

- ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572, z późn. zm.)
- rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. poz. 532)
- rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych (Dz. U. poz. 199)
- rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 września 2008 r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych (Dz. U. Nr 173, poz. 1072)
- rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 września 2008 r. w sprawie sposobu i trybu organizowania indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego i indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży (Dz. U. Nr 175, poz. 1086)
- rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 października 2013 r. w sprawie organizowania wczesnego wspomagania rozwoju dzieci (Dz. U. poz. 1257)
- rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz ośrodkach (Dz. U. Nr 228, poz. 1489, z 2012 r. poz. 981 i z 013 r. poz. 958)
- rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych (Dz. U. Nr 228, poz. 1490, z 2012 r. poz. 982 i z 2013 r. poz. 957)
- rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 kwietnia 2013 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla dzieci i młodzieży z upośledzeniem umysłowym w stopniu głębokim (Dz. U. poz. 529)
- rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów w szkołach publicznych (Dz. U. Nr 83, poz. 562, z późn. zm.)
- rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 19 grudnia 2001 r. w sprawie warunków i trybu udzielania zezwoleń na indywidualny program lub tok nauki oraz organizacji indywidualnego programu lub toku nauki (Dz. U. z 2002 r. Nr. 3 poz. 28).

Romuald Ponczek*

***Mgr Romuald Ponczek, psycholog, członek Polskiego Towarzystwa Dysleksji.**

Iwona Błaszczak

Skuteczność terapeutyczna bajki w pokonywaniu trudności wychowawczych dzieci w wieku 4-9 lat

Streszczenie

Bajkoterapia stanowi cenny element pracy terapeutycznej nauczyciela w pokonywaniu trudności wychowawczych u dzieci w okresie przedszkolnym. Dzięki bajkoterapii dziecko może odreagować napięcia i stresy, łagodzić lęki i obawy, przekraczać granice związane ze zwykłą codziennością, w której musi walczyć chociażby o akceptację grupy rówieśniczej. Bajkoterapia wspiera wychodzenie z nieśmiałości, nudy, apatii. Jest szansą na radzenie sobie dziecka z emocjami. Dzięki bajkom i opowiadaniom terapeutycznym nauczyciele mogą efektywnie wspierać rozwój dziecka oraz budować jego pozytywny obraz, co stanowi klucz do wychowawczej satysfakcji.

Przeprowadzone badania wśród studentów Pedagogiki potwierdziły, że bajkoterapia jest potrzebną i efektywną metodą pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym. Warto jednak zastanowić się nad poszerzeniem przekazywanych na kierunkach pedagogicznych treści, dotyczących zastosowania biblioterapii i bajkoterapii w pokonywaniu trudności wychowawczych u dzieci w wieku przedszkolnym. Przyczyni się to do poszerzenia wiedzy studentów w tym zakresie oraz do podniesienia ich kompetencji zawodowych.

1. Wprowadzenie

Wpływ literatury na rozwój dzieci jest często niedoceniany przez rodziców, a nawet samych nauczycieli. Żyjemy w czasach, które można by określić mianem „ery obrazu”, prawdziwej ekspansji oddziaływań na człowieka różnorodnych środków multimedialnych. Często w tej rzeczywistości zapomina się, że przez czytanie dziecku, zaspokajamy jego potrzeby intelektualno-emocjonalne oraz wspieramy jego holistyczny rozwój. Czytanie literatury sprawia dzieciom, dużą radość i na długo pozostawia w ich pamięci liczne przeżycia i doznania. Są to nie tylko wspomnienia z przeżytych historii, ale – co może w tym przypadku istotniejsze – doświadczania wspólnych chwil spędzonych z rodzicami i nauczycielami. Warto przypomnieć słowa I. Koźmińskiej i E. Olszewskiej, które podkre-

ślają, że: *Codzienne czytanie dziecku dla przyjemności, jest najlepszą inwestycją w jego przyszłość! (...)*¹.

Istotna w tej sytuacji jest rola samej osoby dorosłej, bowiem potrzeby czytelnicze dzieci nie są zjawiskiem ze swej natury spontanicznym. *Pojawienie się takiej potrzeby u dziecka, jest nagrodą za wysiłek włożony w proces inicjacji literackiej, która ma za zadanie wytworzyć silną motywację do lektury*².

Teksty literackie, pozwalają dziecku przenieść się w fikcyjny świat, dzięki któremu w bezpieczny sposób może odreagować negatywne emocje, lęki czy frustracje. Pedagodzy i psycholodzy zgodnie podkreślają, iż literatura ma zbawienyny wpływ na sferę rozwoju intelektualno-emocjonalnego dziecka. Dzięki i za pomocą książek można zatem uporządkować świat dziecięcych myśli i uczuć, a także pomóc w rozwiązaniu problemów wychowawczych.

Teoretycy wychowania wskazują na fakt podejmowania w pracy z dziećmi najczęściej działań wychowawczych opartych na schemacie „tu i teraz”. Model takiego działania pedagogicznego, według założeń „problem – działanie”, jest w zasadzie powszechnie stosowany przez nauczycieli, ponieważ tak skonstruowany jest ludzki mózg i też do takiego działania zostaliśmy przyzwyczajeni. Warto sobie jednak uświadomić, że wszędzie tam, gdzie środkiem dydaktycznym w pracy nauczyciela staje się również książka, schemat ten nabiera innego znaczenia.

Model pracy nauczycielskiej, który opiera działalność wychowawczą na teraźniejszości jest określany jako podejście poznawczo-behawioralne. Skupia się ono na myślach i emocjach człowieka, do których ma on łatwy dostęp oraz na jego działaniach. Dzieci są bardzo podatne na działanie emocji, a przez to ich zdrowie emocjonalne jest o wiele bardziej narażone na uszczerbek niż u osoby dorosłej. W związku z powyższym należy zauważyć, że właśnie w terapii, która wykorzystuje książki w oswojaniu dziecka z otaczającym światem, pomocne może okazać się nawiązanie do terapii poznawczo-behawioralnej, która przez W. Kałwak jest definiowana następująco: *Terapia poznawczo-behawioralna jest formą psychoterapii, która skupia się przede wszystkim na myślach, emocjach i zachowaniach człowieka. Zakłada, że nie same wydarzenia w zewnętrznym świecie i doświadczenia na nas wpływają, ale to, jak je interpretujemy, jakie nadajemy im znaczenie, jaką przypisujemy im rolę*³.

Dziecko obserwuje świat i podejmuje próbę jego wszechstronnej analizy, w jej trakcie napotyka na liczne problemy i trudności, którym musi stawić czoło. Zatem schemat „problem – działanie”, jest nieodłącznym elementem jego rozwoju. Jednak, aby dziecięce działanie było właściwe, potrzebuje ono nakierowania, czasem wyjaśnienia i uporządkowania różnych spostrzeżeń. Jest to rola, jaką mają do spełnienia dorośli.

1 I. Koźmińska, E. Olszewska, *Wychowanie przez czytanie*. Warszawa 2010, s. 46.

2 I. Konopnicka, *Terapia czytelnicza*, „Życie Szkoły”, 2007, nr 5, s. 12-16.

3 W. Kałwak, *Psychoterapia behawioralno-poznawcza (CBT)* [online] Kraków [dostęp: 05.05.2013]. Dostępny w [www: http://www.zdronet.pl/psychoterapia-behawioralno-poznawcza-cbt,829,choroba.html](http://www.zdronet.pl/psychoterapia-behawioralno-poznawcza-cbt,829,choroba.html).

2. Cele i zadania biblioterapii

Geneza teorii określanej jako „leczenie książką”, znajduje swoje źródła w czasach bardzo odległych. Ta forma terapii stosowana była już w starożytnym Rzymie i Grecji. To właśnie nad jedną z najstarszych bibliotek tamtego okresu widniał napis „Lekarstwo dla duszy”⁴. Podstawy tej terapii zostały jednak stworzone dopiero w XX wieku, kiedy to N.A. Rubakin przeprowadzał badania nad reakcjami indywidualnych czytelników. W dzisiejszym świecie terapia ta doczekała się wielu poważnych opracowań naukowych i jest uznawana za metodę adresowaną zarówno do dzieci, jak i do osób dorosłych.

Biblioterapia doczekała się wielu prób zdefiniowania. Pojęcie wywodzi się z dwóch wyrazów greckich – *biblion*, co oznacza książkę, i *therapeo* – leczę⁵. Najczęściej przywoływana definicja wyjaśniająca pojęcie biblioterapii to ta, że jest ona specyficzną metodą terapii, w której w toku oddziaływań na jednostkę wykorzystuje się literaturę piękną. I. Borecka podkreśla, że biblioterapia jest działaniem terapeutycznym, w którym przez ukierunkowane wykorzystanie materiału czytelniczego psychicznie wspiera się osobę w rozwiązywaniu jej problemów osobistych. Materiał czytelniczy jest w tym przypadku ujmowany jako środek, który ma za zadanie wesprzeć proces terapeutyczny. Proces ten w głównej mierze opiera się na terapeutycznym wykorzystywaniu wartości literatury, a ta dostarcza dziecku niezbędnych bodźców do rozwoju emocjonalnego, jak również przyczynia się do poszerzenia zakresu jego spostrzeżeń, a także pojęć. Tak ujmowana biblioterapia wzbogaca jego wyobraźnię.

Zatem biblioterapia jest działaniem zamierzonym, w którym wykorzystuje się książki lub materiały niedrukowane, a które prowadzi do realizacji czterech podstawowych celów:

- a. profilaktycznych;
- b. rewalidacyjnych;
- c. resocjalizacyjnych;
- d. ogólnorozwojowych.

Terapia nie jest niczym nowym czy nieznanym. Na jej temat powstało wiele publikacji, poradników, w tym ciekawy – pod redakcją E.J. Koniecznej, w którym autorka traktuje biblioterapię jako zamierzone oddziaływanie na jednostkę lub grupę, z pomocą specjalnie dobranej treści. To bowiem ma odróżnić biblioterapię nieświadomą od świadomej i być elementem działań profilaktycznych, wychowawczych bądź terapeutycznych⁶.

Aspekt pedagogiczny koncentruje się na książce i jej roli, jako metodzie leczenia, opartej na procesie edukacyjnym, który ma wspomóc w poradzeniu sobie z sytuacją trudną. Zmiany, które są celem terapii, mają być widoczne w zachowaniu.

4 A. Łaba, *Bajki rymowane w biblioterapii*, Kraków 2008, s. 11.

5 M. Molicka, *Bajkoterapia, O lękach dzieci i nowej metodzie terapii*, Poznań 2002, s. 103.

6 E.J. Konieczna (red.), *Biblioterapia w praktyce. Poradnik dla nauczycieli, wychowawców i terapeutów*, Kraków 2006, s. 13.

waniu, uczuciach i wierzeniu. Użycie książki ma spowodować zmianę widzenia sytuacji, w której znalazło się dziecko, jak i pogłębić jego samoświadomość.

Przytoczone definicje opisywanego pojęcia wskazują na różnorodność interpretacji roli, jaką w procesie edukacyjnym może pełnić biblioterapia, jednak na potrzeby tego artykułu, najbardziej przydatna wydaje się definicja zaproponowana przez M. Molicką (...) *biblioterapia jest metodą psychoterapeutyczną, która ma za zadanie wzmocnić i wzbogacić zasoby, by (człowiek) lepiej potrafił radzić sobie z trudnościami*⁷.

Biblioterapię można wykorzystać w wielu przypadkach, jednak za główny cel jej zastosowania uznaje się łagodzenie stresujących wydarzeń i ich następstw. Kontakt dziecka z książką pomaga w poznawaniu odmiennych sposobów myślenia i działania, oferuje bogaty wachlarz wzorcowych zachowań, a co najważniejsze, daje wsparcie w sytuacjach emocjonalnie trudnych. Stanowi również źródło spokoju, relaksuje i wyzwala w czytelniku dobry nastrój. Po taki charakter pracy z książką należy sięgnąć, by lepiej zrozumieć zachowania dziecka, a także jego motywacje, by poprawić obraz jego osoby i zwiększyć poczucie własnej wartości, a także dostrzec inne aspekty otaczającej dziecko rzeczywistości, które wykraczają poza jego osobę. Istotnym elementem tych oddziaływań jest możliwość uświadomienia sobie przez dziecko, że nie jest ono jedyną osobą z podobnymi problemami. Kontakt z książką pomaga zredukować poziom odczuwanej przez dziecko presji emocjonalnej i intelektualnej, co w rezultacie przyczynia się do polepszenia odczuwanego komfortu psychicznego dziecka.

Literatura stymuluje wyobraźnię człowieka i przez porównania buduje doświadczenia, pomaga odnaleźć się w sytuacji, jak również poradzić sobie z niezrozumiałymi problemami, które przynosi nam życie. Ponadto daje możliwość zastanowienia się nad problemem, przeanalizowania tego, co boli najbardziej i zrozumienia źródła bólu. Pozwala na rozpoznanie uczuć, w pierwszej kolejności u fikcyjnych bohaterów, a dopiero później u samego siebie. W końcowej fazie pozwala na konkretne nazwanie tych uczuć. Czytanie w tym przypadku to pomoc w budowaniu samoświadomości dziecka oraz wiedza, które w istotny sposób pomagają człowiekowi dokonać „lustrzanego odbicia”. Dziecko może odnieść wszystko to, co już wie, do siebie samego. To, co jest przez dziecko przeżywane, potrzebuje subiektywnego spojrzenia, a książka jako „podmiot” z zewnątrz doskonale pełni tę funkcję. Równowaga psychiczna dziecka jest wspomagana przekonaniem, że sytuacja, z którą przyszło mu się zmierzyć nie dotyczy tylko jednej konkretnej jednostki, czyli nas samych, ale szerszego ogółu społeczeństwa.

Biblioterapia koryguje zachowania, a jednocześnie podając wzorce wspiera integrację ze społeczeństwem, daje szansę dzieciom, które z różnych przyczyn wycofują się z kontaktu z grupą rówieśniczą. Są one często samotne, nieśmiałe, pełne lęku i poczucia niższości wobec innych. Czytanie stanowi skuteczną formę ludzkiej aktywności, która przynosi ulgę i pozwala zaakceptować siebie. W nie-

⁷ M. Molicka, *Op. cit.*, s. 105.

powtarzalny sposób niweluje stres, strach i lęk oraz agresję. Wspomaga dziecko w procesie rozwoju oraz autokreacji.

Identyfikacja dziecka z fikcyjnym bohaterem może spowodować swoiste, emocjonalne *katharsis* nadmiaru ciężaru emocjonalnego, który ogranicza egzystencję dziecka. Dzięki temu możliwe jest racjonalne spojrzenie na własną sytuację, a także zastosowanie w życiu działań, które będą jak najbardziej akceptowane przez siebie, ale także i przez środowisko społeczne.

Nie sposób wymienić wszystkich celów i zadań, jakimi kieruje się biblioterapia. Faktem jest jednak, że ta metoda w ostatnich latach bardzo zyskała na wartości i stała się cenionym sposobem oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych. Ponadto wskazuje się na jej właściwości terapeutyczne, które przynoszą wymierne rezultaty, co utwierdza wielu pedagogów w przekonaniu, że wykorzystanie literatury w pokonywaniu trudności wychowawczych przyczynia się do prawidłowego rozwoju dzieci i młodzieży oraz dorosłych.

3. Rola bajki w pokonywaniu trudności wychowawczych **– praktyczne zastosowanie**

Bajka to forma literacka, która od stuleci towarzyszy człowiekowi w postaci legendy, podania ludowego czy mitu. Od wieków nieświadomie wykorzystywano jej dobroczynny wpływ na psychikę dziecka. W potocznym języku pojęcia „bajka” i „baśń” są używane zamiennie, jednak jako utwory literackie cechuje je odmienne znaczenie. Bajka jest krótkim, dowcipnym utworem, najczęściej poetyckim, o charakterze satyrycznym lub dydaktycznym. Jej bohaterami są zazwyczaj zwierzęta lub ludzie i zakończona jest morałem. Baśń natomiast, jest opowiadaniem narracyjnym, folklorystycznym, w którym zachowany jest obiektywny stosunek autora do opisywanych zdarzeń. W takim rozumieniu, właśnie bajka może pełnić rolę skutecznego narzędzia w pracy pedagogicznej, które przyczynia się do rozbudzenia dziecięcej wyobraźni, wyzwala twórcze działanie, oraz pomaga w rozwiązywaniu trudności, z jakimi na co dzień mierzą się dzieci.

Dokonując wstępnej analizy pedagogicznej roli i znaczenia bajki w pokonywaniu trudności wychowawczych dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, można wskazać na jej dwie podstawowe płaszczyzny: poznawczą i emocjonalną. Dziecko poznaje otaczającą rzeczywistość przez działania bohaterów bajki – dostarcza ona wzorców moralnych, wskazuje na to, co jest dobre, a co złe, uświadamia słuchaczom konsekwencje podejmowanych działań. Oczywiście, przedstawiany świat jest uproszczony, ale przez to zrozumiały i przystępny. Bajka pomaga zrozumieć dziecku świat adekwatnie do jego potrzeb oraz możliwości intelektualnych, sprzyja budowaniu obrazu własnej tożsamości. Dziecko przez identyfikację z bohaterem przyjmuje jego wzorce moralne, sposób myślenia oraz działania.

Szczególnie istotną rolą bajki jest pobudzanie słuchaczy do wczuwania się w emocje, jakich doświadczają postacie bajkowe, a przez to dzieci stają się em-

patyczne wobec innych ludzi. Za najistotniejszą rolę bajki należy jednak uznać jej wpływ na redukcję różnorodnych odczuwanych przez najmłodszych stanów lękowych. Dziecko, utożsamiając się z bohaterem bajki, ma poczucie, że istnieje „nadprzyrodzone siły”, które potrafią odmienić każdą trudną sytuację. Bajka ma tę wspaniałą zaletę, że daje dziecku poczucie sprawstwa i siły, sublimuje potrzeby i przez to redukuje poczucie lęku. Taką rolę pełni w szczególności bajka terapeutyczna, uznawana za skuteczną metodę dydaktyczno-wychowawczą obniżającą poczucie lęku i frustracji u dzieci.

Konkludując, rola i znaczenie bajki terapeutycznej w edukacji dziecka w okresie przedszkolnym i wczesnoszkolnym jest nieoceniona. Ta prosta forma literacka nie tylko bawi, uczy, wychowuje, ale pomaga rozwiązywać liczne problemy wychowawcze. Czytając bajki, nauczyciele i rodzice mogą w bezpieczny dla dziecka sposób przepracować wiele różnych nurtujących je problemów. Taka metoda pracy dydaktyczno-wychowawczej z dziećmi, stanowi skuteczną pomoc w sytuacjach szczególnych, związanych z przeżywaniem przez dziecko trudnych stanów emocjonalnych, jak: lęk, strach, nieśmiałość, złość, gniew, agresja. Warto jednak pamiętać, że opowiadania i bajki terapeutyczne odnoszą się również do codziennych trosk i trudności wychowawczych. Mogą być zastosowane nie tylko w pokonywaniu trudnych emocji dzieci, ale pomagają również w pokonaniu poczucia alienacji w środowisku szkolnym, w sytuacjach konfliktowych z rówieśnikami oraz uczą samodzielności.

Z pedagogicznego punktu widzenia należy uznać bajkę za szczególnie pożyteczną w rozwiązywaniu problemów i trudności wychowawczych. Okazuje się, że potrafi ona „leczyć zarówno duszę, jak i ciało”. Bajkoterapia jest tą specyficzną formą terapii, która polega na czytaniu, opowiadaniu oraz tworzeniu bajek. Jest to coraz bardziej popularna, dzięki swej prostocie i efektywności, metoda pracy z dziećmi, mająca szczególnie zastosowanie w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Dzięki niej można skutecznie wspierać dziecko we wczesnych okresach jego rozwoju. Terapia przez bajki redukuje napięcia i pomaga dziecku zbudować pozytywny obraz siebie i świata. To metoda, która również rozwija świadomość rodzica. Bajka uznawana jest nie tylko za cenne narzędzie dydaktyczno-wychowawcze, ale również za cenną formę pracy terapeutycznej. *Bajka to krótka opowiadanka wierszem lub prozą, której bohaterami są zwierzęta, ludzie, rzadziej rośliny lub przedmioty, zawierająca moralne pouczenie wypowiedziane wprost lub dobitnie zasugerowane*⁸.

Terapia z udziałem bajek, czyli bajkoterapia, została zapoczątkowana przez B. Bettelheima, który o samej metodzie pisał: *To nowa metoda terapeutyczna, która oddziałuje za pomocą treści. Ogólnie przyjmuje się, że bajkoterapia to terapia przez bajkę*⁹.

⁸ A. Łaba, *op. cit.*, s. 11.

⁹ J. Karbowiczek, M. Grabowski, *Bajkoterapia jako metoda wspomagająca rozwój dzieci niepełnosprawnych i pełnosprawnych*, [w:] *Współczesna rzeczywistość w wybranych problemach społecznych*. (red.) G. Durska, Kraków 2010, s. 207-216.

Od takiego ujmowania terapii dzisiejsze próby interpretacji samego pojęcia bajkoterapia różnią się jedynie materiałem terapeutycznym, wykorzystywanym podczas pracy z dziećmi. Jak zauważa autorka wielu prac poświęconych bajkoterapii M. Molicka: *Bajkoterapia to metoda profilaktyczna i terapeutyczna adresowana do małych dzieci w wieku od czterech do dziewięciu lat*¹⁰.

Charakterystycznym elementem tej metody jest zapoznanie dziecka z przygotowanym wcześniej materiałem literackim o charakterze terapeutycznym przez nauczyciela. Podstawowym zadaniem stojącym przed pedagogiem jest znalezienie przy wykorzystaniu materiału terapeutycznego odpowiedzi na dwa zasadnicze pytania. Po pierwsze, jaka jest rzeczywistość, w której żyjemy i jakie zasady w niej obowiązują? Po drugie, w jaki sposób można poradzić sobie z otaczającymi nas zagrożeniami?

Bajka, jak wskazaliśmy powyżej, może być skutecznym narzędziem, którym posługujemy się w procesie dydaktyczno-wychowawczym, ale również ma zastosowanie w procesie socjalizacji dziecka.

Psychologia rozwojowa wskazuje na fakt, iż dziecko do siódmego roku życia znajduje się w fazie ikonicznej, w której bez żadnego problemu wchodzi w relacje z własną fantazją, dzięki czemu może wyobrazić sobie zupełnie nierealne światy. Zatem bajka wywiera istotny wpływ na psychikę dziecka, co ma swoje zastosowanie w podstawowych założeniach oddziaływań wychowawczych o charakterze terapeutycznym.

Dla dzieci w wieku 4-9 lat bajki stanowią świat idealny, inny niż ten, w którym żyją. Bajki utwierdzają je w przekonaniu, że dobro, prawda, miłość i inne wartości pozytywne zawsze zwyciężają. Opis sytuacji, w których zło przegrywa, porusza młodego odbiorcę i powoduje, że on sam identyfikuje się z bohaterem. Bajki skutecznie umożliwiają dzieciom poznawanie świata wewnętrznego człowieka oraz przybliżają mu życie codzienne. Dziecko zdaje sobie jednak sprawę, że owo życie to również sytuacje trudne, z którymi należy się zmierzyć. Kontakt z tego typu tekstami pomaga dziecku zrozumieć świat i uporządkować go, a przede wszystkim pomaga zrozumieć samego siebie. Pokazuje, co jest wartościowe, a co nie, a tym samym wyznacza normy i zachowania społecznie i moralnie akceptowalne. Tym samym dziecko zaspokaja bardzo ważną potrzebę, a mianowicie poczucie bezpieczeństwa. Dzieci bowiem preferują jasno określone zasady, nawet jeżeli się im sprzeciwiają. To właśnie one pozwalają im czuć się bezpiecznie i żyć w przekonaniu, że są kochane.

Dzięki bajkoterapii dziecko odreagowuje napięcia i stres, łagodzi lęki i obawy, przekracza granice związane ze zwykłą codziennością, w której musi walczyć z odrzuceniem przez rówieśników. Dodatkowym atutem bajkoterapii jest to, że podczas słuchania bajki dziecko ma możliwość dialogu z osobą dorosłą o własnych odczuciach. Dajemy mu szansę na autokreację jego harmonii emocjonalnej oraz wzajemną wymianę doświadczeń.

¹⁰ M. Molicka, *Biblioterapia i bajkoterapia. Rola literatury w procesie rozumienia świata społecznego i siebie*, Poznań 2011, s. 223.

4. Typologia bajek terapeutycznych

Bajki terapeutyczne możemy podzielić ze względu na następujące funkcje: relaksacyjną, psychoedukacyjną i psychoterapeutyczną¹¹.

Bajka relaksacyjna – ma kluczowe zastosowanie w przypadku dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Dzieci w tej kategorii wiekowej radzą sobie słabiej z emocjami i nie znają żadnych technik, dzięki którym mogłyby się w pełni zrelaksować. Budowanie przeciwwagi dla pobudzenia, odsunięcie na dalszy plan zmartwień oraz lęków, a także zmniejszenie napięcia mięśni jest istotnym czynnikiem w relaksacji. Im głębiej dziecko zostanie wprowadzone w ten stan, tym łatwiej będzie mu się uspokoić i wyciszyć, będzie również w o wiele lepszym nastroju do dalszego funkcjonowania. Bajki relaksacyjne służą wyciszeniu, odprężeniu oraz regeneracji zasobów osobistych. Mają one na celu przede wszystkim wywołanie uspokojenia.

Bajka psychoedukacyjna – jej zadaniem jest zmiana dotychczasowych zachowań dziecka. Przedstawienie bohatera w sytuacji trudnej emocjonalnie, z problemem podobnym do tego, który dręczy dziecko – rozwija jego wiedzę na ten temat, a także sprzyja nauczeniu się odpowiedniego zachowania w sytuacji trudnej. Przedstawienie tej sytuacji głównie na zasadzie interpretacji służy redukcji negatywnych stanów emocjonalnych. Zmiana sposobu, w jaki dziecko myśli, ułatwi mu odczuwanie, co w efekcie doprowadzi do zmiany w zachowaniu. Bajki psychoedukacyjne kształtują inteligencję emocjonalną dziecka, uczą je strategii działania, które będą jak najbardziej efektywne. Powinny opowiadać o emocjach wyzwalanych przez konkretne sytuacje, ale nie powinny mieć charakteru moralizatorskiego. W tym rodzaju bajek, dla jeszcze łatwiejszego ich zrozumienia, używa się symboli czy metafor, które pełnią rolę wspierającą.

Bajki psychoterapeutyczne – w przeciwieństwie do bajek relaksacyjnych i psychoedukacyjnych, są o wiele dłuższe, ich fabuła jest rozbudowana. Taka struktura ułatwia wystąpienie mechanizmu naśladownictwa i identyfikacji. Zawierają inny sposób myślenia, a przez to dają okazję do innego odczuwania sytuacji lękotwórczej. Posiadają niektóre cechy charakterystyczne dla baśni, które kompensują potrzeby, a także dla bajek psychoedukacyjnych, które zawierają wzory. Poszerzone są o wsparcie emocjonalne; owo wsparcie powinno uświadomić dziecku, że nie tylko ono przeżywa sytuacje trudne. To uświadomienie pomaga w odbudowie poczucia własnej wartości, jak również umożliwia dziecku wyrzucenie z siebie negatywnych emocji, chwilowe oczyszczenie i nadanie tym emocjom konkretnych nazw. Podstawowymi celami, które spełnia bajka psychoterapeutyczna są: zaspokojenie potrzeb i dowartościowanie dziecka, udzielenie wsparcia opartego na zrozumieniu i akceptacji poprzez bajkowe postacie oraz przekazanie wiedzy na temat sytuacji problematycznej i sposobów, dzięki którym można sobie z nią poradzić. Zadaniem tego rodzaju bajek jest redukcja lęku¹².

11 M. Molicka, *Bajki terapeutyczne*, „Życie Szkoły”, 2004, nr 2, s. 9-14.

12 M. Molicka, *op. cit.*, s. 9-14.

Bajka spełnia swoją rolę terapeutyczną wówczas, kiedy słuchacz asymiluje jej przekaz, co oznacza, że włącza w swoje struktury poznawcze przedstawione w opowiadaniu treści, co powoduje zmianę dotychczasowego spostrzegania, rozumienia, odczuwania i postępowania dziecka.

Bajki są bardzo pomocne w pokonywaniu trudności wychowawczych, jakie sprawia dziecko, bądź z jakimi ono samo musi się zmierzyć. Poniżej zostaną zaprezentowane przykładowe bajki, które nauczyciele mogą wykorzystać w pokonywaniu trudności wychowawczych związanych z emocjami. Bajki stanowią skuteczne narzędzie, przy pomocy którego nauczyciel pomaga dziecku przeżyć trudne sytuacje, przezwyciężyć różnego rodzaju lęki, strach czy frustracje. Bajki mogą również mieć zastosowanie w różnorodnych sytuacjach konfliktowych pojawiających się w szkole lub rodzinie. Słuchanie bajek obniża poziom lęku i agresji dziecka, ponieważ świat w bajce jest na pół realny, na pół fantastyczny. Dzięki temu, że bajka tworzy najbliższą percepcji dziecka rzeczywistość, daje ona wsparcie w sytuacjach trudnych, pomaga uporać się z emocjami, które są dla dziecka niezrozumiałe i niepokojące.

Dzieci lubią czasami odczuwać strach, ponieważ wiedzą, że za chwilę nastąpi przyjemne uczucie ulgi. Szczęśliwe rozwiązanie przedstawianej za pomocą bajki sytuacji buduje pokłady optymizmu i nadzieję, że problemy dziecka też zostaną rozwiązane. W bajce jest opisane niebezpieczeństwo, które dziecko identyfikuje nie doznając przy tym szkody, poznaje ten lęk i uczy się spojrzeć na swoje problemy z dystansem.

Poniżej zostaną zaprezentowane przykładowe bajki, które nauczyciele mogą sami stworzyć i wykorzystać w pokonywaniu trudności wychowawczych.

Tabela 1. Przykładowe trudności wychowawcze oraz proponowane tematy bajek

PROBLEM	PROPONOWANY TYTUŁ BAJKI
nowe sytuacje, np. adaptacja w dziecka w nowej klasie	Domek na drzewie
trudności szkolne i odrzucenie w grupie	Alicja w krainie czarów i baśni
przemoc fizyczna w szkole	Kamień i łódka
przemoc psychiczna	Bajka o świnkach
lęk przed publicznym wystąpieniem w klasie	Kubuś i przyjaciele
nowe sytuacje, np. adaptacja w dziecka w nowej klasie	Dziewczynka z sąsiedztwa

Źródło: opracowanie własne.

Warto również, aby nauczyciele korzystali z gotowych propozycji. I tak M. Molicka w książce pt. *Bajki terapeutyczne*, wskazuje wybrane bajki, które mogą być pomocne w rozwiązaniu różnych trudności wychowawczych:

Tabela 2. Przykłady bajek i poruszanych w nich problemów

ZADANIE	TYTUŁ
wyciszenie niespokojnych dzieci	Niedźwiadek Milusiński i zajaczek Kicuś, Księżniczka džungli
poczucie akceptacji	Wróżka
odczucie ciepła i bezpieczeństwa	Gwieździsta noc
pozbywanie się trosk i złości	W tęczowej krainie
zanurzenie się w krainę marzeń	Pałac marzeń, Skarb królowej mórz

Źródło: M. Molicka, Bajkoterapia, *O lekach dzieci i nowej metodzie terapii*, Media Rodzina, Poznań 2003, s. 14.

Praktyczna użyteczność bajkoterapii w pokonywaniu różnorodnych problemów wychowawczych, które sprawia dziecko, bądź które samo przeżywa, polega głównie na tym, że treść bajki przenika stopniowo do dziecka i zaczyna na nie wpływać. Szczególnie dzieci w wieku przedszkolnym silnie utożsamiają się z bohaterami bajek i dzięki temu zaczynają rozumieć, jak człowiek może się czuć w określonych sytuacjach. Uczą się dostrzegać i nazywać emocje swoje i innych. Dziecko intuicyjnie odczuwa, która z prezentowanych mu bajek odnosi się do jego sytuacji. Odnajduje podobieństwo ze swoim problemem i uczy się stawić mu czoła. Bajki dotyczą ważnych problemów wychowawczych jak: strach, złość, rywalizacja między rówieśnikami, agresja, lęk, odrzucenie, nieśmiałość i wiele innych.

Istnieje wiele przykładów bajek terapeutycznych, które mogą być zastosowane w pokonywaniu określonej trudności wychowawczej, szczególne zastosowanie mogą tu pełnić bajki psychoedukacyjne, których celem jest dokonanie zmian w zachowaniu dziecka. Ten typ bajki powinien dawać wzory pewnych zachowań, dzięki którym możemy rozwiązać problem. Nie może to być jednak moralizatorstwo, ale propozycja. Bohater takiej bajki ma problem podobny do tego, który przeżywa dziecko. Zdobywa ono doświadczenia poprzez świat bajkowy, gdzie uczy się, jakie wzory zachowań należy zastosować, poszerza swoją samoświadomość, co sprzyja uczeniu się zachowania w trudnej sytuacji. Bajki tego typu są głównie wsparciem dla procesu wychowania. Bajki te mają wskazać nowe wzory myślenia o sytuacjach problemowych, przedstawić inne wzory reagowania emocjonalnego. Dzieci same powinny zinterpretować bajkę, dopiero wówczas nabierze ona dla nich znaczenia osobistego.

Poniżej przykład bajki psychoedukacyjnej zatytułowanej *Przygoda ołówka*, którą nauczyciel może zastosować w sytuacji, kiedy dziecko nie wierzy w siebie, jest nieśmiałe i wycofane w kontaktach z rówieśnikami.

A było to tak: *W sklepie papierniczym wśród różnych przedmiotów leżał sobie kolorowy piórnik, który nie mógł się doczekać, aż ktoś go kupi. Pewnego dnia do sklepu razem z mamą przyszła mała Zuzia, która kupiła piórnik i powiedziała, że razem z nim będzie chodzić do przedszkola. W piórniku mieszkam ja, szary ołówek, obok kolorowe kredki, pisaki, gumka do mazania, nożyczki, linijka, tem-*

perówka, długopis i pędzelek. Nasze mieszkanie było bardzo kolorowe, wprost bajecznie kolorowe, każdy miał swoje miejsce, równo poukładane kredki pyszniły się swoimi barwnymi tebkami. Pachnąca gumka roztaczała zapach i wykrzykiwała, że mają być grzeczne, bo inaczej to ją popamiętają! Pisaki wystrojone w śliczne czapeczki już szykowały się do rysowania, nożyczki do cięcia, linijka do podkreślania, temperówka do strugania, długopis do pisania, a pędzel do malowania. Naszego domku strzegł suwak, który zamykał i otwierał piórnik. Nocą często wyobrażaliśmy sobie, jak to będzie i kto z nas pierwszy zobaczy przedszkole, kto pierwszy będzie rysował, malował, wycinał? Kolorowe kredki przechwalały się, która z nich jest najpiękniejsza, pisaki chichotały i zaczęły wyśmiewać się ze mnie. Zrobiło mi się smutno, że takiego szaraka nikt nie będzie brał do rysowania. Aż wreszcie nadszedł ten dzień. Suwak często otwierał swe drzwi, co rusz wychodziły kredki i inne przybory. Przez uchyloną szparę słysząc było gwar, śmiechy, muzykę, tylko ja jeszcze nie widziałem przedszkolnej sali. Zacząłem zastanawiać się, dlaczego Zuzia mnie nie wybiera, było mi smutno i z boku przyglądałem się wesołym przyborom. Kolejnego dnia Zuzia wyciągnęła mnie nareszcie z piórnika, zrobiłem kreseczkę, laseczkę i już chciałem narysować pieska, wtem z piórnika wypadła pachnąca gumka i zniszczyła wszystko to, co narysowałem. Było mi bardzo smutno, poczułem się źle, chciało mi się płakać, przecież wydawało mi się, że umiem rysować. Mijały kolejne dni w przedszkolu, a ja wciąż siedziałem uwięziony w swojej przegródce. Nocą wszystkie przybory zmęczone po całodziennnej pracy smacznie spały, a ja kręciłem się z boku na bok i nie mogłem zasnąć. Tylko poczciwy suwak otwierał swe drzwi i mówił do mnie: „Nie martw się, będzie dobrze, przyjdzie czas, że będziesz najważniejszy dla Zuzi, na pewno...”. I tak się stało. Nazajutrz w przedszkolu pani powiedziała do dzieci: „Dzisiaj potrzebne wam będą tylko ołówki, będziemy rysować szlaczki”. Gdy Zuzia wzięła mnie do ręki, byłem tak roztrzęsiony, że aż się złamałem. Wtedy to suwak szybko się rozsunął i wypchnął temperówkę, która w mig mnie zaostrzyła. I już roztańczyłem się na kartce – kółeczka, kreseczki, laseczki to moja specjalność. I nie tylko, bo odtąd Zuzia nie mogła się obejść bez mojej pomocy. Rysowaliśmy portrety wszystkich członków rodziny Zuzi, szarugi jesienno-deszczu, a nawet kopalnię. Było wspaniale. Teraz już wiem, że jestem ważny, a nawet niezbędny. Jestem po prostu szczęściarzem!

Opinie studentów pedagogiki o bajkoterapii

W 2013 roku pod moim kierunkiem zrealizowano wśród studentów Pedagogiki badania sondażowe dotyczące wiedzy studentów na temat biblioterapii i bajkoterapii oraz ich wykorzystaniu w pracy pedagogicznej. Badaniami objęto stuosobową grupę studentów Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, a realizację prowadzili studenci koła naukowego.

Analiza przeprowadzonych badań wykazała, że studenci Pedagogiki biblioterapię rozumieją jako terapię książkami, natomiast bajka jest dla nich równo-

znaczne z wymyśloną historią, która oddziałuje na psychikę małego dziecka. Jednocześnie okazało się, że nie oceniają oni roli bajek w terapii dzieci w wieku przedszkolnym jako bardzo przydatnych, zaś jedynie jako przydatne.

Badania potwierdziły jednak, że studenci oceniają skuteczność bajkoterapii na poziomie dobrym i przejawiają do niej pozytywny stosunek, natomiast nie dostrzegają podstawowej roli bajki, którą ona pełni w uspołecznieniu dziecka w wieku przedszkolnym.

W odczuciu ankietowanych studentów za główny cel bajkoterapii można uznać m.in.: relaksację, redukcję lęków, uspołecznienie czy uspokojenie. Inni stwierdzali, że główny cel terapii to sposób na problemy i utrzymywanie z drugą osobą lepszego kontaktu. Ponad jedna trzecia badanych nie wiedziała, co jest głównym celem bajkoterapii, choć większość uznała, że bajkoterapia jest raczej powszechnym zjawiskiem wśród nauczycieli dzieci w wieku przedszkolnym.

Bajkoterapia, w opinii studentów, jest potrzebną i zarazem efektywną metodą pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym.

Uogólniając, można powiedzieć, że wiedza studentów uczestniczących w badaniu na temat biblioterapii i bajkoterapii jest na dobrym poziomie. Jednak warto się zastanowić, w kontekście przeprowadzonych badań, nad poszerzeniem problematyki biblioterapii i bajkoterapii na kierunkach pedagogicznych, jako skutecznego narzędzia w pokonywaniu trudności wychowawczych dzieci. Na pewno pomoże to w udoskonaleniu posiadanych przez studentów wiadomości oraz podniesie ich kompetencje zawodowe.

5. Podsumowanie i wnioski

Bajka jest skutecznym narzędziem, którym posługujemy się w socjalizacji dziecka, ale także w pokonywaniu problemów wychowawczych, jakie dziecko przeżywa i dostarcza opiekunom. Bajkoterapia sprawia, że problemy wychowawcze łatwiej jest rozwiązywać, łatwiej też dorosłym zrozumieć dziecko, a dziecku łatwiej zrozumieć własne uczucia. W życiu codziennym wielokrotnie napotykamy na różne problemy, pokonujemy liczne trudności wychowawcze. Nauczyciele i rodzice każdego dnia stawiają czoło kolejnym wyzwaniom wychowawczym. Dzięki bajce nauczyciel rozwija nie tylko umiejętności poznawcze dziecka, ale również wpływa na jego rozwój emocjonalno-społeczny czy dziecięcą tożsamość. Dziecko do siódmego roku życia znajduje się w fazie ikonicznej, w której bez żadnego problemu wchodzi w relacje ze swoją fantazją, dzięki czemu może wyobrazić sobie zupełnie nierealne, bajkowe światy. Dzięki temu, że w jego życiu obecna jest bajka, mogą być rozwiązywane w „bezbolesny sposób” różne problemy wychowawcze. Dzięki bajkoterapii dziecko odreagowuje napięcia i stresy, łagodzi swoje lęki i obawy, przekracza granice związane ze zwykłą codziennością, w której musi walczyć chociażby o akceptację innych osób, a więc bajkoterapia wspiera wychodzenie z nieśmiałości – nudy czy apatii. Jest to również szansa, żeby dziecko mogło poradzić sobie z emocjami, które powstały wskutek zdarzeń

nie do końca przemyślanych. Co więcej, bajki wpływają na wyobraźnię, a więc również ją rozwijają. Przez ten rodzaj terapii można dotrzeć do nieuświadomionych lęków dziecka. W ten sposób wzmacnia się jego odwagę do życia i podnosi samoocenę, a tym samym wiarę w siebie i własne możliwości. Bajki przecież uczą wiary we wszystko, co dobre, a przede wszystkim we własną osobę.

Reasumując, z powyższych rozważań wynika, że bajka może stanowić cenny element terapeutyczny, posiadający szereg czynników świadczących o pozytywnym aspekcie wykorzystania jej w pokonywaniu różnorodnych trudności wychowawczych występujących u dzieci w okresie przedszkolnym. Na jej korzyść świadczy to, że spełnia ona szereg funkcji w życiu dziecka oraz zaspokaja jego podstawowe potrzeby emocjonalne. Dzięki bajkom i opowiadaniom terapeutycznym nauczyciele mogą efektywnie wspierać rozwój dziecka, przekazywać pozytywne wartości, dzięki którym dziecko buduje pozytywny obraz siebie, a to jak się wydaje stanowi klucz do wychowawczej satysfakcji.

Literatura

- Brett D., *Bajki, które leczą*, Gdańsk 2012.
- Handford, O., *Karolak W., Bajka w twórczym rozwoju i arteterapii*, Łódź 2007.
- Jaszczyk A., Kochaniak B., *Czarodziejski pyłek, czyli metafora i bajka we wspomaganiu rozwoju małego dziecka*, Kraków 2006.
- Karolak W., (red.) *Arteterapia w medycynie i edukacji*, Łódź 2008.
- Knapik, *Sztuka w edukacji i terapii*, Kraków 2004.
- Konieczna E.J., *Arteterapia w teorii i praktyce*, Kraków 2003.
- Konieczna E.J., *Biblioterapia w praktyce. Poradnik dla nauczycieli, wychowawców i terapeutów*, Kraków 2006.
- Łaba A., *Bajki rymowane w biblioterapii*, Kraków 2008.
- Molicka M., *Bajkoterapia. O lękach dzieci i nowej metodzie terapii*, Poznań 2002.
- Molicka M., *Bajki terapeutyczne*, „Życie Szkoły”, Warszawa 2004, nr 2.

Netografia:

- M. Cuch, *Zajęcia terapeutyczne – Bajkoterapia, czyli Bajka Pomagajka*, [dostęp: 26.06.2014]. Dostępny w www.rokitki.net/zajecia-pozalekcyjne/5/bajkoterapia-kl-i-iii. www.rokitki.net/zajecia-pozalekcyjne/5/bajkoterapia-kl-i-iii.
- W. Kałwak, *Psychoterapia behawioralno-poznawcza (CBT)* [online] Kraków [dostęp: 05.05.2013]. Dostępny w <http://www.zdronet.pl/psychoterapia-behawioralno-poznawcza-cbt,829,choroba.html>

Iwona Błaszczak*

***Dr Iwona Błaszczak, wykładowca w Szkole Głównej Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie i wykładowca we Wszechnicy Polskiej Szkole Wyższej w Warszawie.**

Anna Bargielska

Pedagogika dramy w pokonywaniu trudności komunikacyjnych uczniów

Streszczenie

Punktem wyjścia niniejszego tekstu jest teza, że trudności szkolne uczniów to także trudności komunikacyjne. Treść określają dwa zasadnicze aspekty tematu – źródła zakłóceń komunikacyjnych w edukacji młodszych dzieci oraz możliwości interwencji pedagogicznej. Artykuł przedstawia możliwości, jakie w tym zakresie oferuje metoda dramy edukacyjnej.

Badania nad klasą szkolną wskazują na dwie podstawowe przyczyny trudności komunikacyjnych uczniów, psychogenetyczne i społeczne. Pierwsze to problemy psychofizyczne uczniów – zaburzenia mowy, niepełnosprawność lub choroba. Niepokojący jest fakt, że zwiększa się liczba dzieci niewymagających interwencji specjalistycznej, które także doświadczają trudności szkolnych związanych z komunikacją interpersonalną. Dlaczego tak się dzieje? Dlaczego nawet dzieci zdolne i zdrowe mają problemy szkolne? Dlaczego mówienie w klasie szkolnej często nie oznacza porozumienia i wzajemnego zrozumienia między uczniami oraz między uczniami i nauczycielem? Dlaczego idea indywidualizacji w praktyce przekształca się często w coś, co zaprzecza jej samej, czyli w milczącą i samotną pracę dziecka? Do takich pytań skłaniają niepokojące zjawiska obecne w edukacji, jak i procesy zachodzące w szerszej rzeczywistości społeczno-kulturowej.

Tekst niniejszy jest próbą refleksji nad zarysowanymi problemami. Zawiera wyjaśnienie, w jaki sposób drama – metoda pedagogiczna szczególnie doceniona w XXI wieku – ułatwia pokonywanie barier komunikacyjnych między uczestnikami edukacji.

Wstęp

W artykule przyjmuję tezę, iż niepowodzenia edukacyjne to także niepowodzenia komunikacyjne dzieci. Codzienna rzeczywistość szkolna pokazuje, że problemy z komunikacją interpersonalną wpływają negatywnie nie tylko na proces uczenia się. Zaburzają one bowiem kształtowanie się postaw społecznych, tworzenie więzi koleżeńskich i przyjacielskich. Niezaspokojenie potrzeby kontaktu z innymi dziećmi i nauczycielem, często prowadzi do poczucia niższości. To z kolei powoduje, że dziecko, broniąc się przed złym samopoczuciem, przyjmuje maskę obojętności, lekceważenia, a nawet wrogości.

W książce *Edukacja – Jest w niej ukryty skarb*, czytamy: (...) *nic nie jest w stanie zastąpić systemu edukacji formalnej, w którym każdy zdobywa przygotowanie w różnych dziedzinach wiedzy występujących w różnej postaci. Nic nie może zastąpić relacji między nauczycielem a uczniem, opartej na autorytecie i dialogu. Mówili to wielokrotnie wszyscy wielcy myśliciele przeszłości zajmujący się problemami edukacji.*¹

Działanie pedagogiczne jest działaniem komunikacyjnym, a istotą edukacji jest trwała komunikacja, która ma na celu uczenie się. Sprawne porozumiewanie się jest w naukach humanistycznych, a więc i w pedagogice, definiowane jako podstawowa umiejętność społeczna. Bez niej niemożliwy jest rozwój ani społeczeństwa, ani jednostki. Wyniki wielu badań, zarówno tych dawniejszych, jak i z ostatnich lat, wskazują, że uczniowie, którzy radzą sobie z komunikacją, jednocześnie łatwiej radzą sobie z wymaganiami szkolnymi, mają lepsze samopoczucie, osiągają wzajemne zrozumienie, uczą się wyrażać siebie, oddziaływać na siebie wzajemnie, rozwiązywać problemy.² Udzielając informacji o sobie, dowiadują się o tym, jak widzą ich inni. Sprawne komunikowanie jest przydatne w zaspakajaniu potrzeb, bo jasno wyrażone pragnienia mają większą szansę spotkać się z odpowiedzią innych osób. Umiejętności te są podstawą wielu późniejszych sukcesów życiowych. Z kolei problemy ze zrozumieniem drugiego utrudniają współdziałanie i wzajemną pomoc. Brak możliwości wymiany myśli i uczuć skazuje na samotność i wyobcowanie.

W praktyce jednak szkolna komunikacja nie zawsze działa bez przeszkód i nie zawsze wpływa pozytywnie na proces kształcenia i wychowania. Niepokojące jest, że wiele dzieci boi się zabierać głos podczas zajęć edukacyjnych. To wprawdzie tylko jeden z wielu różnych czynników, które ograniczają prowadzenie prawdziwego dialogu z nauczycielem, jest to jednak niezwykle dotkliwy, a zarazem trudny problem. Jego źródła są najczęściej głęboko ukryte w doświadczeniach dziecka; z jednej strony w środowisku domowym dziecka i w jego środowiskowych przyzwyczajeniach językowych, z drugiej zaś strony – w stylu pracy nauczyciela, w kulturze grupy, w jakiej odbywa się edukacja. Ale, co szczególnie ważne, zmiana tej sytuacji nie wymaga jakichś szczególnych kosztów. Wystarczy, że podczas zajęć pozwolimy dzieciom mówić, że będzie panowała atmosfera dająca poczucie bezpieczeństwa. Jest to pewne niezbędne minimum, aby dzieci chciały się wzajemnie porozumiewać, aby mogły uczyć się wyrażać siebie, wywierać wpływ na sytuację i rozwiązywać problemy. Proces ten jednak musi mieć naturalny charakter. Nauczyciel nie może stwarzać pozorów rozmowy z dziećmi, lecz rzeczywiście z nimi rozmawiać, reagować na wypowiedzi dzieci,

1 Jacques Delors, *Edukacja, czyli niezbędna utopia*, [w:] *Raport dla UNESCO*, Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku, pod przewodnictwem Jacquesa Delorsa, SOP, Warszawa 1998, s. 16-17.

2 Oto niektóre z bardziej znaczących opracowań: Małgorzata Żytka, *Pozwólmy dzieciom mówić i pisać – w kontekście badań umiejętności językowych trzecioklasistów*, Wyd. Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa 2010; Elżbieta Putkiewicz, *Proces komunikowania się na lekcji*, WSiP, Warszawa 1990; Ewa Słodownik-Rycaj, *Rozwijanie mowy komunikatywnej dziecka*, Wyd. Żak, Warszawa 1998.

oczekiwać tych wypowiedzi. Powinien ustosunkowywać się do nich, a nie tylko oceniać w kategoriach: dobrze lub źle.

W pewnym skrócie, na tym polega – postulowane obecnie w teoretycznych analizach – podejście interakcyjne do komunikacji. Na ile ta teoretyczna orientacja znajduje swoje odzwierciedlenie w praktyce szkolnej, jak jest obecna w myśleniu ludzi odpowiedzialnych za edukację? Czy szkoła, w szczególności na etapie edukacji początkowej, jest rzeczywiście miejscem zdobywania i rozszerzania doświadczeń językowych dzieci? Czy język jest traktowany w szkole jako środek socjalizacji, a więc zdobywania nie tylko doświadczeń językowych, ale także społecznych? Czy szkoła i przedszkole są tylko miejscem uczenia się języka, czy też uczenia się i rozwoju za pośrednictwem języka? Czy indywidualizacja w praktyce edukacji jest zawsze właściwie pojmowana, czy nie jest czasami skazywaniem dziecka na samotne zmaganie się z zadaniami?

Tekst jest próbą odpowiedzi na zasygnalizowany wyżej problem. Na treść dalszej części mojego wywodu składają się dwie kwestie. Są to, najpierw, pytanie o charakter trudności komunikacyjnych w edukacji. Następnie – próba wyjaśnienia, w czym tkwi tajemnica dramy, co takiego dzieje się z dziećmi i nauczycielem podczas zajęć z zastosowaniem tej metody, że zmniejszają się, a często nawet znikają bariery komunikacyjne między nimi.

Zaburzenia komunikacji interpersonalnej we współczesnej edukacji

Paradoksalnie – są powody do zadowolenia. Wyniki badań wskazują, że wzrasta rozpoznawalność zaburzeń mowy, dzieci zaś coraz częściej otrzymują fachową pomoc logopedyczną. Jednocześnie z prowadzonych badań wynika, że coraz więcej dzieci, u których nie stwierdza się deficytów czy zaburzeń wymagających specjalnej interwencji specjalistów, doświadcza trudności związanych z komunikacją interpersonalną. W edukacji zarówno nauczyciel, jak i uczniowie wnoszą wiele złych nawyków utrudniających porozumiewanie się i współdziałanie. Słuchają po to tylko, by osądzać i oceniać mówiącego. Przerywają sobie wzajemnie. Ignorują wypowiedzi, a więc słuchają nieuważnie. Szczególnie niepokojącym zjawiskiem wydają się różnice między uczniami i nauczycielami w wyjaśnianiu przyczyn tych trudności. Z badań nad komunikacją szkolną, prowadzonych przez E. Putkiewicz wynika, że uczniowie najczęściej swoje problemy w zakresie komunikacji uzasadniają lękiem przed nauczycielem, przed pytaniem, które zada oraz przed ośmieszeniem przed innymi dziećmi. Z kolei nauczyciele – źródła tych trudności upatrują w dzieciach oraz warunkach organizacyjnych instytucji prowadzącej edukację. Najczęściej wymieniają niedojrzałość dziecka, brak motywacji do kontaktów słownych, nieśmiałość i lękliwość, brak zdyscyplinowania dzieci oraz takie czynniki, jak przeładowanie programów, zatłoczone grupy i klasy, zmianowość, gdyż dzieci pracujące po południu są mało dynamiczne, zmęczone.³ W tym kontekście potoczne przekonanie nauczycieli, że dziecko ma wiele okazji do rozmawiania w sposób naturalny, jest mitem. To nauczyciel,

³ E. Putkiewicz, *Proces komunikowania się na lekcji.... op. cit.*, s. 122-126.

a nie wychowanek, dominuje werbalnie podczas zajęć. Taki system blokuje i udaremnia kształtowanie się kompetencji komunikacyjnej dziecka.

W ostatnich latach obserwujemy więcej niż dotychczas badań poświęconych problemowi jakości komunikacji w grupie, w której odbywa się proces edukacji. Przykładem szczególnie ważnych pod tym względem są prace Doroty Klus-Stańskiej oraz Macieja Kawki.⁴ Wynika z nich, że niska jakość interakcji międzyosobowej w edukacji ma związek ze sztucznością kontaktów komunikacyjnych, polegającą na ograniczeniu ich tylko do sytuacji kształcenia. Aktom mowy dziecięcej i nauczycielskiej brakuje różnorodności i spontaniczności. Dominuje sytuacja przypominająca niekończące się egzaminowanie, pytanie i odpytywanie. Akty mowy cechuje powtarzalność i przewidywalność. Dobitym przykładem sztuczności komunikacyjnej jest nakaz mówienia pełnymi zdaniami, sprowadzanie mowy do poleceń, pytań, upomnień i wyjaśnień. To także obecność specyficznych formuł i rytuałów powitań i pożegnań. Jak w tej sytuacji kształtować kreatywność, zdolność do rozmowy, konwersacji, ekspresji? Jak nauczyciel może sobie radzić z tym paradoksem?

Odpowiedź brzmi: aby skutecznie kształcić sprawność porozumiewania się w zróżnicowanych, naturalnych sytuacjach komunikacyjnych, trzeba takie sytuacje inicjować podczas zajęć z dziećmi już od przedszkola. Aby wywołać werbalne zachowania dzieci, trzeba im oddać głos. Aby pobudzać kreatywność i aktywizować do współdziałania, należy pozwolić dziecku na spontaniczność i wypróbowywanie własnych pomysłów. Trzeba także spojrzeć krytycznie na tzw. karty pracy dziecka, pakiety edukacyjne, zeszyty ćwiczeń. Czym jest to zjawisko, czy tylko modą, która ostatnio opanowała edukację? Karty pracy obowiązują w całej edukacji od przedszkola poczynając. Dominują w nich polecenia typu „pokoloruj”, „uzupełnij”, „weź w ramkę”. Do rzadkości należą zadania „przedyskutuj”, „poszukaj sposobu”, „pokaż, jak to mogło wyglądać”, „zaplanuj wspólnie z kolegami”. Według nauczycieli i rodziców, z którymi rozmawiam, już w edukacji wczesnoszkolnej uczniowie wypełniają dziennie po kilka, a nawet kilkanaście stron „kart pracy” i drugie tyle często wykonują w domu.

Czym jest karta pracy? Sięgnijmy do jej naturalnych źródeł. Karta pracy występuje w pedagogice C. Freineta. Obecnie produkowane masowo w zeszytach ćwiczeń karty pracy nie mają jednak ze swoim pierwowzorem nic wspólnego. Tam stanowiły indywidualny wkład dziecka we wspólne z innymi uczniami – rozwiązywanie problemu. Obecnie, pod przykrywką indywidualizacji nauczania, skazuje się dzieci na samotną pracę w milczeniu i w izolacji od innych dzieci. Uważam, że musimy zrezygnować z myślenia o edukacji w kategoriach „albo albo”. Albo pogadanka heurystyczna prowadzona równym frontem, albo indywidualna praca z kartą.

⁴ Por. Maciej Kawka, *Dyskurs szkolny. Zagadnienia języka*, Wyd. Naukowe AP, Kraków 1999. Książka opisuje interakcje werbalne w początkowym etapie edukacji z odwołaniami do innych płaszczyzn komunikowania się (werbalnych i pozawerbalnych), a także rodzajów i poziomów kształcenia; Dorota Klus-Stańska, Marzena Nowicka, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, WSiP, Warszawa 2005.

Przed zagrożeniem wypaczenia idei indywidualizacji, płynącym z nadużywania kart sterujących pracą dziecka przestrzegał już dawno Douglas Barnes. W znanej także w Polsce książce *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia* Barnes pisze: *Samotna praca uczniów nie stanowi jedynego rozwiązania alternatywnego w stosunku do lekcji, w czasie której nauczyciel stoi przed klasą, kierując wszystkimi wypowiedziami uczniów. Zarówno tradycyjna lekcja zdominowana przez nauczyciela, jak i styl pracy wynikający z posługiwania się arkuszami zadaniowymi oparte są na ukrytym braku zaufania do zdolności uczenia się dzieci.*⁵ Z cytowanej książki wynika, że indywidualizacja nie może usprawiedliwiać izolowania uczniów. Bo *Czy wszystkie dzieci mogą pracować same? Skąd bierze się nasze „zainteresowanie”, jeśli nie z zarażenia entuzjazmem innych? (...) Kiedy najbardziej modyfikujemy nasze postawy i wartości – czy wtedy, kiedy jesteśmy sami, czy kiedy współdziałamy z innymi ludźmi.*⁶

Problem ten zauważa współcześnie coraz więcej osób – naukowców, pedagogów, nauczycieli i rodziców. Podczas II Kongresu Edukacyjnego Łódzkiego Towarzystwa Pedagogicznego w kwietniu br. głos w tej kwestii zabrała Mirosława Mazurkiewicz, nauczycielka wychowania przedszkolnego, w wystąpieniu pod znamennym tytułem „Pakiety edukacyjne szansą czy zagrożeniem dla współczesnej edukacji przedszkolnej?”⁷ Zdaniem autorki masowo stosowane tzw. karty pracy, są mało twórcze, nastawione na reprodukcję i odtwarzanie wiedzy. W efekcie prowadzą do bierności dzieci, pozbawiają motywacji do zadawania pytań i prowadzenia rozmów.

Szkodliwość zasygnalizowanego zjawiska potwierdza również wypowiedź innego specjalisty – neurodydaktyka Marzeny Żylińskiej. Odwołując się do osiągnięć neurologii, medycyny oraz badań z zakresu neuropedagogiki, Żylińska stwierdza: *Rozwiązywanie typowych zadań w zeszytach ćwiczeń nie wymaga głębokiego przetwarzania informacji, a więc nie prowadzi do zapamiętywania informacji. Nauczyciele powinni rzadziej stosować zadania receptywne i reproduktywne, które są raczej narzędziami pomiaru niż ćwiczeniami, a częściej otwarte i produktywne. Najlepsze efekty osiąga się wtedy, gdy uczniowie sami tworzą zadania.*⁸ Uprzedzając nieco dalsze rozważania, zasygnalizuję w tym miejscu, że gdy pracujemy metodą dramy, rozwiązanie zaproponowane przez autorkę powyższej wypowiedzi staje się możliwe.

Istnieje jeszcze inna, dość szczególna grupa trudności komunikacyjnych. Problem jest już obecny także w Polsce, a jego zakres będzie się zapewne powiększał, ponieważ coraz więcej czasu dzieci, nawet te przedszkolne, spędzają przed komputerem i innymi urządzeniami elektronicznymi. Marc Prensky w swoim

5 D. Barnes, *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*, Tł. J. Radzicki, WSiP, Warszawa 1988, s. 172.

6 jw., s. 173.

7 Tekst wystąpienia na stronie: <http://www.ieu.pl/wydarzenia-oswiata>

8 M. Żylińska, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń 2013, Wyd. UMK, s. 42.

głośnym artykule określił to pokolenie terminem „Cyfrowi Tubylcy”.⁹ Gry wideo, telefony komórkowe, komputery, odtwarzacze muzyki, tablety nie są dla nich zabawkami, lecz elementami ich zwykłego środowiska. Cyfrowi Tubylcy częściej obcują ze światem wirtualnym niż realnym.

Słuszność tez Prensky’ego potwierdzają badania innych naukowców amerykańskich. Zostały one omówione w wydanej również w Polsce książce *iMózg*, której autorami są prof. Gary Small i dr Gigi Vorgan z Uniwersytetu Kalifornijskiego w Los Angeles (UCLA).¹⁰ Naukowcy ci stwierdzają, że rewolucja technologiczna, jakiej obecnie doświadczamy, definiuje na nowo nasz sposób porozumiewania się i sposób ludzkiego myślenia, odczuwania, i – co szczególnie ważne – wpływa również na funkcje mózgu. Największe zmiany widać w obszarach mózgu odpowiedzialnych za procesy myślenia, porozumiewania się, przetwarzania informacji. Cyfrowi Tubylcy dobrze rozwiązują problemy typowe, ale słabiej radzą sobie z bardziej skomplikowanymi. Technologia umożliwia im sprawdzanie wiedzy w różnych źródłach, jednocześnie zaś pozbawia czasu na samodzielne myślenie i wyrobienie sobie własnych poglądów. Liczne badania przedstawione w książce dostarczają danych, że Cyfrowi Tubylcy, od najmłodszego wieku przeciążeni emocjonalnie i poznawczo, są „analfabetami” w dziedzinie bezpośredniej komunikacji międzyludzkiej. Może to powodować stres, wywoływać problemy ze skupieniem uwagi. Najgroźniej jednak brzmi ostrzeżenie o kurczeniu się zdolności do bezpośrednich kontaktów społecznych z innymi ludźmi. Musimy przyznać autorom rację, że (...) *elektroniczne sposoby porozumiewania się nie mogą zastąpić emocjonalnego ciepła bezpośrednich kontaktów międzyludzkich i często pogłębiają poczucie wyizolowania*.¹¹ Cytowani autorzy ratunek widzą w ponownej edukacji, którą definiują jako „Odnawianie kontaktów twarzą w twarz”. Cyfrowi Tubylcy muszą nauczyć się odczuwania wielu złożonych stanów i uczuć. Są to samoświadomość, kreatywność, intuicja społeczna, zdolność do odczuwania empatii, ufności, winy, miłości... Chodzi o nauczanie się zwykłych międzyludzkich kontaktów, jakie mają miejsce w rozmowach o zwykłych ludzkich sprawach – przemyśleniach, uczuciach, zdarzeniach. Cyfrowi Tubylcy muszą nauczyć się rozpoznawania swoich i cudzych uczuć, słuchania innych i mówienia do nich.

W dalszej części artykułu rozważam możliwości pokonywania zarysowanych wyżej problemów komunikacyjnych dzięki zastosowaniu dramy.

Drama jako metoda edukacji – rodowód i struktura

Za podstawę współczesnej teorii dramy przyjmowany jest pogląd na edukację renesansowego filozofa i pisarza M. Montaigne’a, który uważał, że *dziecko powinno, nie tyle powtarzać, co odgrywać zadaną lekcję*.¹² Natomiast sformu-

9 Marc Prensky, *Digital Natives, Digital Immigrants, On the Horizon*, MBC University 2001, No 5, October

10 Zob. Gary Small i Gigi Vorgan, *iMózg. Jak przetrwać technologiczną przemianę współczesnej umysłowości*, Tł. Sy Borg, Wyd. Vesper, Poznań 2011, s. 32-37.

11 G. Small, *op. cit.* s. 122.

12 M. Montaigne, *Próby*, Warszawa 1957.

łowanie podstawowej tezy, głoszącej, że ekspresja dramy może być niezwykle efektywną metodą nauczania, współczesna dydaktyka zawdzięcza Calldwellowi Cookowi. W latach czterdziestych XX wieku Peter Slade wprowadził dramę do szkół. Swoją karierę zaczynał w teatrze zawodowym, a równocześnie prowadził zajęcia w zespole szkolnym. Uważał dramę za swoją formę artystyczną i domagał się, żeby stała się odrębnym przedmiotem, na takich samych prawach jak literatura, historia, muzyka, czy plastyka. Podważył sens wcześniejszych szkolnych praktyk teatralnych stosowanych w Anglii, polegających na wystawianiu przedstawień przez dzieci. Zaproponował, aby zaczęto wykorzystywać techniki teatralne nie tylko do występowania dziecka przed publicznością, ale w celu zaktywizowania jego rozwoju. Próby i zajęcia teatralne miały odąd służyć ćwiczeniom edukacyjnym, zabawom i improwizacjom rozwijającym wyobraźnię, sprawność intelektualną i ruchową oraz szybki refleks. Angielski autor Brian Way, dzisiaj uznawany za klasyka dramy, rozwinął zasady swego poprzednika Petera Slade'a i stworzył podstawy filozofii i metodyki dramy. Jego książka *Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży* jest przez praktyków i teoretyków traktowana jako niezbędny podręcznik każdego nauczyciela, który uczy się tej metody pracy z dziećmi. Stanowi swego rodzaju elementarz. Źródeł powstania dramy należy też upatrywać w idei „Nowego Wychowania” zapoczątkowanego przez J. Dewey'a, który uzależniał dobór treści i metod nauczania od możliwości psychicznych dziecka, jego zdolności percepcyjnych oraz wrodzonej potrzeby działania. Drama koresponduje także z Nowoczesną Szkołą Francuską Technik Freineta. Z polskich pedagogów Janusz Korczak już na początku lat trzydziestych XX wieku prezentował podobne zasady pedagogiki w swoim bogatym, prekursorskim piśmiennictwie.

Drama ma swoje proste i bardziej złożone formy. Opisał je G. Bolton. Cztery poziomy dramy tworzą trójkąt. Podstawą są ćwiczenia, a szczytem drama właściwa.¹³

Ćwiczenia to poziom najłatwiejszy (A); może je prowadzić z powodzeniem każdy nauczyciel. Mieści się tu wszystko, co sprzyja rozwojowi psychofizycznemu dziecka: działanie na zmysły, ćwiczenie wyobraźni, fantazji, sprawności intelektualnej, ekspresji uczuć, wrażliwości i intuicji. W skład tego poziomu wchodzi proste doświadczenia, wprowadki dramatyczne, ćwiczenia dramowe, gry i inne formy artystyczne. Proste doświadczenia są to krótkie formy „rozwijające wrażliwość, zmysłową wyobraźnię, refleks itp.”. Wprowadki dramatyczne wykorzystują proste doświadczenia, których przywoływanie ćwiczy improwizację i wyobraźnię. Ćwiczenia dramowe natomiast są to takie wprowadki dramatyczne, w których zawiera się konflikt. Gry są niezależne od dramy, rozwijają sprawność fizyczną, intelektualną i emocjonalną człowieka. Jest to baza dla działań dramatycznych. Inne formy artystyczne (rysunek, taniec, śpiew, malowanie, pisanie

¹³ Schemat pochodzi z opracowania: H. Machulska, A. Pruszkowska, J. Tatarowicz, *Drama w szkole podstawowej*, Warszawa 1997, s. 23.

tekstów, poezja, fotografia, rzeźbienie) rozwijają potrzebne w dramie dyspozycje artystyczne. Działania te nie powinny mieć charakteru odtwórczego, powinny być ekspresją człowieka.



Kolejny poziom (B) to gry dramowe. Na poziomie tym ćwiczenia dramowe są bardziej rozwinięte, mają szerszy kontekst, nakreślone zostają role (czasami liczne), sytuacje wyjściowe, zostają stworzone pewne ogólne ramy, w których rozwija się improwizacja uczestników.

Teatr (poziom C) zorientowany jest na przedstawienie. To w jakiś sposób różni go od dramy. Umiejętności teatralne zarazem jednak wzbogacają dramę. Ćwiczenia teatralne pobudzają przeciwieństwo wyobraźni, uczą patrzenia i słuchania, a także wspomagają rozwój wielu funkcji języka. Z pewnością można tu wskazać funkcje symboliczne, afektywne, estetyczne języka słownego. Uczą również rozumienia mowy ciała.

Czym jest drama właściwa (poziom D)? Krystyna Pankowska nazywa ten poziom dramy terminem „pełna drama kreatywna”. *Struktura pełnej dramy kreatywnej* – stwierdza Pankowska – *jest podobna (...) do struktury klasycznego dramatu, w którym zawiązuje się akcja, pojawia się duże zaangażowanie emocjonalne uczestników, w pewnym momencie jednak nieoczekiwane wydarzenie odmienia niespodziewanie, lecz zdecydowanie kierunek biegu akcji, wiktla jej dotychczasowy rozwój, stawia uczestników wobec nowych okoliczności, doprowadzających do konfliktu postaw czy interesów. W wyniku nieoczekiwanych zwrotów w sytuacji tworzy się napięcie, w rezultacie dochodzi do punktu kulmi-*

nacyjnego i rozwiązywania akcji.¹⁴ Do zadań osoby prowadzącej zajęcia na tym poziomie należy zaplanowanie – w porozumieniu z uczestnikami – tematu, celów, strategii, technik i sytuacji wyjściowych. Nauczyciel przeprowadza dramę, by doprowadzić do odkrycia przez uczestników znaczeń ukrytych w zdarzeniach i sytuacjach. Prowadzi to ostatecznie do głębszego zrozumienia poznawanej rzeczywistości społecznej lub praw rządzących nauką.

Drama w edukacji młodszych dzieci

Metoda ta może i powinna być stosowana przez nauczycieli już od najwcześniejszego etapu kształcenia dzieci, a mianowicie od przedszkola. Dlaczego drama? Na podstawie własnych doświadczeń związanych ze stosowaniem dramy oraz osobistych lektur na temat tej metody, stwierdzam, że drama łączy w sobie i wspiera zarówno walory indywidualizacji, jak i wychodzi naprzeciw społecznym potrzebom dzieci. Tajemnica uroku dramy tkwi w tym, że jej istotę stanowi działanie komunikacyjne. W codziennej rzeczywistości szkolnej w zakresie porozumiewania się mamy bardziej do czynienia z imitacją działania komunikacyjnego, niż z samym działaniem komunikacyjnym. Dzieci i nauczyciel porozumiewają się wprawdzie, lecz proces ten nie zawsze kończy się porozumieniem. Należy zapytać, czym pod tym względem wyróżnia się drama. Drama polega na odgrywaniu przez uczniów określonych ról w ramach tematu przedstawionego im przez nauczyciela. Odgrywanie ról wymaga od dzieci zdobycia specyficznej wiedzy, uzgodnienia tej wiedzy i podzielenia się nią z innymi, wreszcie na wykorzystaniu tej wiedzy przy podejmowaniu decyzji i rozwiązywaniu problemów pojawiających się w sposób naturalny w trakcie działania w grupie.

W Polsce mamy niewiele badań nad efektywnością dramy. Największe dotąd i jedyne tego typu badania przeprowadził Jerzy Trzebiński.¹⁵ Celem trwających trzy lata badań było ustalenie, na czym polegają dobroczynne efekty stosowania dramy w edukacji oraz jakie procesy psychiczne zachodzą w uczestnikach dramy. Z badań Jerzego Trzebińskiego wynika, że podczas zajęć prowadzonych metodą dramy, zachodzące wówczas procesy psychologiczne są związane z zaangażowaniem w pracę. Są to procesy emocjonalne towarzyszące własnym działaniom dziecka oraz kształtujące jego stosunek do siebie.

Wnioski wynikające z badań są następujące:

1. Systematyczne stosowanie dramy zwiększa przyrost wiedzy (w tym: przewidzianej programem dydaktycznym szkoły), oraz rozwój umiejętności operowania tą wiedzą (w tym zdolności twórcze, otwartość na nowe doświadczenia).
2. Systematyczne stosowanie dramy przyspiesza rozwój tzw. inteligencji społecznej, czyli umiejętności rozpoznawania i rozumienia stanów psychicznych innych, umiejętności współpracy z innymi, umiejętności nieagresywnej obrony

¹⁴ K. Pankowska, *Pedagogika dramy. Teoria i praktyka*, Warszawa 2000, Wyd. Żak, s. 116.

¹⁵ Prof. dr hab. Jerzy Trzebiński, Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej w Warszawie, Raport końcowy z realizacji programu badań. Metoda dramy sposobem edukacji człowieka XXI wieku; <http://www.assitej.pl/wp-content/uploads/2010/12/RAPORT-Trzebinski.pdf>

i publicznego prezentowania własnego stanowiska; umiejętności związanych z uczestnictwem w demokratycznych instytucjach: władza (np. kierowanie zespołem zadaniowym), wrażliwość na „wspólny interes” (np. wykonanie grupowego zadania), odpowiedzialność, zdolność do zawierania kompromisu.

3. Systematyczne stosowanie dramy powoduje przyrost poczucia bezpieczeństwa, optymizmu i wiary we własne możliwości. W związku z tym tło emocjonalne własnej pracy na lekcjach ma pozytywny charakter.
4. Systematyczne stosowanie dramy zwiększa zaangażowanie ucznia w sprawy szkolne, w treść lekcji, a także powoduje zwiększenie poczucia kontroli nad własną pracą w szkole i nad uzyskiwanymi rezultatami; uczeń czuje się bardziej „kowalem swego losu”

Uzyskane wyniki zgodne są z obserwacjami nauczycieli, którzy składali raporty z obserwacji klasy. Dominującym motywem uczniów w klasie dramowej jest ciekawość poznawcza. To odróżnia ich wyraźnie od rówieśników. Nie można powiedzieć, że u tych drugich lęk i bezradność dominują, ale są na pewno znacznie częstsze niż u uczniów uczestniczących w dramie. Lęk i poczucie bezradności – jak wynika z badań psychologicznych – są uczuciami antagonistycznymi wobec ciekawości i pozytywnego zaangażowania. U uczniów dramowych znacznie rzadziej niż u rówieśników występują nieadaptacyjne zachowania wynikające z lęku, bezradności lub apatii. Można nawet zaryzykować tezę, że zachowania takie są sporadyczne i nie stanowią zauważalnych cech funkcjonowania w szkole, ani dla samych uczniów ani dla obserwatora (np. nauczyciela).

Czy drama może mieć zastosowanie w realizacji idei kształcenia zintegrowanego?

Odpowiadając na to pytanie, eksponuję tezę, że drama nie tylko nie przeszkadza w realizacji celów edukacji wczesnoszkolnej, ale podnosi ten proces na możliwie wyższy poziom. Gdy pracujemy metodą dramy, w sposób naturalny wspomagamy siły dziecka do przekraczania tego, co L.S. Wygotski określał jako „strefę najbliższego rozwoju”. Umożliwiając bowiem dziecku to, co ono potrafi robić najlepiej, a więc naśladowanie, odtwarzanie, przetwarzanie, udawanie różnych osób (a nawet innych istnień), prowadzi w naturalny sposób do scalenia w jednym procesie działań intelektualnych, umiejętności i przeżyć. Jeśli w tym procesie uczestniczy nauczyciel ze swoim doświadczeniem i umiejętnościami, i dodatkowo jakiś tekst kultury (wiersz, obraz, opowiadanie, baśń, bajka), to te składniki sytuacji edukacyjnej stanowią czynnik otwierający przed dzieckiem świat spoza granicy jego aktualnych możliwości. Pokazują ten świat jako coś zachęcającego, co warto poznać i wejść doń. Mówiąc o dramie, nieczęsto zwracamy uwagę na ten jej aspekt. Należy więc podkreślić, że właśnie z tego względu, iż w naturalny sposób jest w nią wpisana idea całościowego traktowania człowieka i edukacji, nie sposób przecenić dramy w edukacji młodszych dzieci. Przedszkolaki i wiele dzieci w wieku szkoły podstawowej nie posiadają jeszcze

pełnej zdolności do myślenia abstrakcyjnego. Właściwą dla dziecka formą obrazowania świata jest tutaj jeszcze ujmowanie rzeczy i zjawisk całościowe, integrujące w sposób naturalny całą jego osobowość, wszystkie jego zmysły. Współczesne badania psychologiczne i pedagogiczne szczególnie mocno akcentują rolę przeżycia w procesie dydaktycznym. W miarę dorastania dziecka, drama otwiera przed młodym człowiekiem coraz głębsze przeżycia. W krąg jego doświadczeń, wprowadza problemy społeczne, narodowe i etyczne czy filozoficzne.

Jak i dlaczego to wszystko dzieje się w dramie?

Celem dramy w edukacji jest uzyskanie bądź pogłębienie rozumienia motywacji różnych zachowań i kształtowanie umiejętności samodzielnej analizy zjawisk kultury. Podstawą dramy jest improwizowana sytuacja, w której dochodzi do wytworzenia pewnej fikcji. Tworzą ją uczniowie we wspólnej przestrzeni, używając jako środka wyrazu swoich ciał i głosów. Służą temu takie techniki jak rzeźba, pomnik, pantomima, żywy obraz. Powstaje wówczas świat wyobrażony, jakaś nowa rzeczywistość, którą można poznawać, przekształcać, analizować.

Drama jako kategoria dydaktyczna jest metodą, ale liczni pedagodzy dramy określają ją terminem *pedagogii*. W tradycji przejętej z języka greckiego pojęciem pedagogii nazywano sztukę prowadzenia młodych ku dorosłości. W tradycyjnym rozumieniu pedagogia była więc rozumiana jako sztuka skutecznego wychowywania, słabo poddająca się werbalizacji, ale możliwa do podpatrywania i naśladowania. W XIX wieku rozwinęło się nowe rozumienie pedagogii jako całości społecznej praktyki edukacyjnej, łączącej w sobie refleksję nad sensem działań pedagogicznych oraz opisy konkretnych działań o charakterze interakcyjnym nauczyciela i uczniów, jak również opisy form organizacyjnych, służących realizacji wychowania i kształcenia młodych osób. U podstaw pedagogii dramy znajduje się filozofia człowieka jako osoby, wyposażonej w fizyczne „ja”, mowę, wyobrażenie, koncentrację, intelekt, zmysły, emocje oraz atrybuty takie jak: niepowtarzalność, samoświadomość, autonomia, zakorzenienie w czasie i przestrzeni, symboliczne ujmowanie rzeczywistości, autokreacja, integralność.

Drama bazuje na naturalnej dla człowieka skłonności do naśladownictwa. Naśladownictwo z kolei jest możliwe dzięki szczególnej cesze natury ludzkiej, jaką jest wyobraźnia sytuacyjna. To właśnie za jej pośrednictwem człowiek „widzi” siebie w relacji do innych ludzi i świata. Dziecko czyni to „teatralnie” w zabawie, osoba dorosła – wewnętrznie, poprzez wyobrażenie zachowań i działań.

Wchodzenie w rolę – podstawowa forma działania w dramie

Dzieci mogą wchodzić w role fikcyjnych bohaterów poznanych tekstów literackich, postaci historycznych oraz postaci wymyślonych przez siebie. Okazuje się, że uczniowie, którzy często pracują tą metodą są w stanie zmierzyć się z naprawdę trudnymi problemami żywotnymi, poznawczymi, społecznymi. Niżej podaję dwa przykłady dziecięcego działania w roli, pochodzące z zajęć obserwowanych przez mnie w III klasie.

W pierwszym z podanych przykładów dzieci rozważały sytuację niewidomego chłopca. Zajęcia rozpoczęła nauczycielka, wchodząc w rolę fikcyjnej postaci. Oto skrót jej wypowiedzi w roli: *Jest mieszkanką pewnego wielopiętrowego bloku mieszkalnego w dużym mieście. Dużo czasu spędza na swoim balkonie. Lubi obserwować dzieci bawiące się na podwórzu przed domem. Zauważyła, że na jednym z balkonów od pewnego czasu siedzi samotnie z książką mały chłopiec. Dziwny chłopiec – siedzi nieruchomo. Ręce ma oparte na rozłożonej książce, głowę uniesioną do góry. I patrzy szeroko otwartymi oczami prosto w oślepiające słońce. Obserwatorka dziwnie zachowującego się chłopca zrozumiała, że on jest niewidomy. Od matki chłopczyka dowiedziała się, że jej syn czuje się bardzo samotny i chciałby bardzo bawić się z dziećmi na podwórzu. Tę opowieść zakończyła pytaniem: Jak ja mogę pomóc temu dziecku znaleźć kolegów?* Odpowiedzi na to pytanie szukali uczniowie w improwizowanej rozmowie z matką niewidomego chłopca, w której oni sami występowali w roli dzieci z podwórza.

W innej sytuacji dzieci najpierw wysłuchały krótkiego fragmentu książki *Ania z Zielonego Wzgórza*, w którym jest mowa o tym, jak Ania niechcący była świadkiem rozmowy Maryli i Mateusza. Z rozmowy tej wynikało, że nie są oni zbyt zadowoleni, ponieważ według nich zaszła pomyłka. Maryla i Mateusz nie czekali na Anię, lecz na chłopca. W wyniku jakiegoś nieporozumienia zamiast chłopca z sierocińca przyjechała do nich mała dziewczynka.

Co czuła Ania, przysłuchując się, jak Maryla i Mateusz rozmawiają w jej obecności na temat tego nieporozumienia? Odpowiedź na to pytanie formułują dzieci za pomocą pantomimy. Wchodzą więc w rolę Ani, lecz w szczególny sposób. Ze swoich ciał tworzą, „rzeźbią” postać dziewczynki. Pokazują mimicznie i ruchowo, jak zmienia się Ania w miarę, jak doświadcza kolejno uczuć – nadziei, radości, przerażenia, smutku, złości, buntu, rozpaczy.

Ten przykład uświadamia, jak ważne jest, aby nauczyciel przygotowując dramę uświadomił sobie, jaki może być stosunek uczniów do danej postaci. Czy zadziała mechanizm identyfikacji? Czy stosunek emocjonalny uczniów wyrazi się w empatii, czy alienacji? Przeżycie w dramie może bowiem dostarczyć dzieciom oprócz doświadczeń przyjemnych, także przeżyć trudnych. Działanie w roli może służyć wielu celom. Można je zastosować jako maskę, spoza której uczniowie bezpiecznie wypróbują pewne działania w wyimaginowanych sytuacjach. Jest wówczas sposobem zgłębiania różnych postaw i przyswajania niedoświadczonych stanów emocjonalnych. Może być również czynnikiem motywacyjnym do poszukiwania, dyskusowania, rozwiązywania problemów, radzenia sobie z własnymi innymi – a może podobnymi – przykrymi emocjami. Może też stanowić okazję do mówienia, przekazywania informacji o pewnych faktach zwięźle, aktywnie i z nastawieniem emocjonalnym.

Celom komunikacyjnym służy także rozmowa po wyjściu z roli. Rozmowa taka ujawnia ukryte aspekty przedstawionej roli, pogłębia jej rozumienie, wyjaśnia ewentualne nieporozumienia. W dyskusję powinni zostać zaangażowani

wszyscy uczniowie, którzy działali w roli. Niech to będzie nawet tylko jedno zdanie, ale każde dziecko powinno mieć możliwość powiedzenia, co czuło czy też co zauważyło działając w danej roli. Oto przykładowe pytania kierujące rozmową: *Co czuleś/czulaś w tej roli? Jakie myśli przychodziły ci do głowy? Co teraz wiesz? Co wiesz więcej niż przed tym doświadczeniem? A czego chciałbyś się jeszcze dowiedzieć, o czymś, co wiązało się z tym doświadczeniem, co ujawniło to doświadczenie?*

Każde działanie w roli stanowi także niepowtarzalną relację między uczniami, a także – co jest to szczególnie ważne z punktu widzenia komunikacji – między uczniami a nauczycielem. Oto przykładowe możliwe kombinacje:

1. Nauczyciel w roli ucznia z pewnymi problemami – Uczniowie poza rolą (jako oni sami).
2. Nauczyciel w roli bezdomnego – Uczniowie jako reporterzy przeprowadzający wywiad z postacią kreowaną przez nauczyciela. Rola uczniów jest tutaj dość powierzchowna, zostaje zastosowana raczej jako czynnik motywujący do działania. Nie chodzi o to, aby uczniowie zgłębiali osobowość i pracę reportera, a skoncentrowali się na problemie bezdomnego człowieka.
3. Nauczyciel w roli kapitana statku lub budowniczego statku – Uczniowie jako marynarze zmagający się burzą na morzu. Uczniowie rozwiązują zindywidualizowane role wynikające z pobytu/pracy na statku, np. lekarz okrętowy wśród marynarzy. Drama może mieć tutaj na celu pogłębienie zaangażowania poszczególnych osób wewnątrz grupy.
4. Nauczyciel w roli kierownika zakładu pracy, np. jako naczelny redaktor gazety – Uczniowie w rolach ekspertów, np. psychologów, których zadaniem jest udzielenie porady człowiekowi, który stracił coś, co stanowiło sens jego życia.
5. Nauczyciel w roli baśniowej np. jako Czas, czarodziej, król, wróżka – Uczniowie w roli innych postaci baśniowych. Zostaną wydobyte relacje między tymi postaciami, konflikt, morał.
6. Nauczyciel w roli Adama Mickiewicza – Uczniowie w roli czytelników i recenzentów jego bajki „Lis i kozioł”. Pojawi się okazja do wyrażenia opinii i ocen, analiza intencji i motywów zachowania. Zostaną wydobyte cechy charakteru postaci oraz morał bajki.

Podsumowując, każde wejście w rolę stwarza pewną szczególną płaszczyznę wychowawczą, w której można pokazać trzy poziomy znaczeniowe działań uczestników zajęć edukacyjnych. Najbardziej widoczny – poziom bezpośredni – wynika z konkretnej roli np. roli niewidomego chłopca czy Ani z Zielonego Wzgórza. Poziom uogólnień wymaga porównań, spostrzeżeń intelektualnych. To poziom uniwersalny, ukazujący pewne ogólne sytuacje, takie jak sytuacja człowieka niewidomego lub dziecka samotnego, wychowującego się w sierocińcu. I wreszcie poziom osobisty, w którym przywoływane są osobiste odczucia i wiedza na dany temat np. *ja w okresie, kiedy byłem chory, mój stosunek do osób*

niepełnosprawnych, moje wspomnienia z sytuacji, gdy czułem/am się opuszczony/a, samotny/a, moje osobiste myśli i odczucia, jakie mi towarzyszyły podczas bycia w tej roli. Poziom osobisty refleksji najwyraźniej pojawia się w trakcie omawiania ról.

Drama jako działanie komunikacyjne¹⁶

Nic nie nauczy tak dobrze komunikacji, jak uczestniczenie w działaniu komunikacyjnym. Drama jest działaniem komunikacyjnym szczególnego rodzaju – jest porozumiewaniem się i zarazem twórczością i nauką. Oto punkty zbieżne działania komunikacyjnego i dramy. W dramie podobnie jak w działaniu komunikacyjnym czynności polegają na wymianie informacji, prowadzącej do wytworzenia wiedzy. Czynności są w obu sytuacjach zmienne, niestandardowe. Nie mają stałego wzorca ani reguł instruktażu. Kontekst działań ma charakter psychospołeczny. Działanie dramowe – tak samo jak działanie komunikacyjne – stanowi całość wielowymiarową, posiada aspekt intelektualny, moralno-etyczny, osobisty.

Działanie komunikacyjne jest działaniem społecznym, posiadającym atrybut etyczności. Działanie to jest bowiem regulowane przez pewne kryteria, które w teorii komunikacji często są określane jako uniwersalne roszczenia etyczności mowy. Człowiek uczestniczący w interakcjach społecznych pragnie poczucia bezpieczeństwa, porozumienia, zrozumienia ze strony innych uczestników tego działania. Tego samego pragnie także dziecko w interakcjach z innymi osobami. Działanie komunikacyjne w edukacji musi respektować prawo każdego dziecka do tych właśnie oczekiwań i potrzeb. Należą tutaj: potrzeba dociekania prawdy o czymś w otaczającym świecie, oczekiwanie respektowania ważnych dla dziecka wartości, reguł, zasad, wymaganie zrozumiałości, pragnienie porozumienia i zrozumienia oraz pragnienie wyrażania siebie.

Dobrze przeprowadzone zajęcia z zastosowaniem dramy realizują te kryteria w pełni. Wytworzona w takim działaniu wiedza (szczególnie wiedza o świecie obiektywnie istniejącym, o rzeczywistości społeczno-kulturowej, o obowiązujących normach moralnych, o sytuacji, w której zachodzi dane działanie komunikacyjne) staje się wspólną wiedzą dzieci uczestniczących w interakcjach oraz wiedzą obecnego w tym procesie nauczyciela. Wiedza ta stanowi odtąd podstawę do dalszych rozmów, dalszych działań. W ten sposób tworzy się kultura danej grupy przedszkolnej czy klasy szkolnej. Powstają jakieś obyczaje, jakaś tradycja, jakieś reguły.

Z moich doświadczeń z dramą wynika, że i podczas zajęć prowadzonych tą metodą zdarzają się trudności komunikacyjne. Niedawno moja studentka, zarazem nauczycielka w przedszkolu, opisała sytuację, w której jedno z dzieci

¹⁶ Działanie komunikacyjne rozumiem za J. Habermasem jako działanie społeczne, realizowane za pośrednictwem języka. Por. J. Habermas, *Teoria działania komunikacyjnego*, T. I, Przeł. A. M. Kaniowski, Warszawa 1999, PWN. T. II, Warszawa 2002, PWN.

nie zaakceptowało wiedzy, powstałej podczas zajęć. Tematem opisanych zajęć były pieniądze oraz sposoby posługiwania się różnymi środkami płatniczymi. Nauczycielka zastosowała dramę. Dzieci bawiły się w sklep, posługiwały się pieniędzmi (ksero prawdziwych, plastikowe monety oraz banknoty narysowane przez dzieci). W „rozmowie po dramie” nauczycielka pokazała dzieciom karty płatnicze. Obiecała, że pójdą na wycieczkę do banku, aby dowiedzieć się więcej o kartach płatniczych oraz do dużego sklepu, zobaczyć, jak wyglądają zakupy z „kartą”. Odpowiadając na dociekliwe pytania dzieci, dodała, że każdy, kto ma konto w banku, może mieć taką kartę.

Następnego dnia jedno z dzieci powiedziało „Pani kłamie. Ja mam swoje konto w banku i moi rodzice na to konto wpłacają mi pieniądze. I ja wtedy powiedziałam mamie, żeby mi załatwiła taką kartę, ale mama powiedziała, że dzieci nie mogą takiej karty dostać, tylko dorośli mogą. Więc to nieprawda, co Pani powiedziała, że wystarczy mieć konto i można mieć też kartę.” Nie trzeba było organizować wielkiego dyskursu, ponieważ sytuacja została wyjaśniona w ramach samego działania komunikacyjnego. „W pierwszej chwili, stwierdziła nauczycielka, Niemile zabrzmiało mi to, co powiedziało dziecko – pani kłamie – i to powiedziane głośno, przy całej grupie. Jednak podjęłam to wyzwanie. W rozmowie wyjaśniłam, że nie było to kłamstwo, lecz pewne nieporozumienie. Zbyt pochwytliwie uogólniłam, że wszyscy mogą mieć kartę płatniczą, zapomniałam o tym, że dzieci też mają konta w banku zakładane przez rodziców.”

Już ten z pozoru drobny przykład pokazuje, że drama, która proponuje uczniowi rolę twórczego sprawcy działań i zarazem rolę samodzielnie myślącej i czującej osoby może być dla nauczyciela nie lada wyzwaniem. Ta nauczycielka wykazała się zdolnością do działania komunikacyjnego. Stwierdziła, że opisane przez nią wydarzenie wcale nie umniejszyło jej autorytetu w oczach dzieci. One zaś były wyraźnie zadowolone, że sytuacja została wyjaśniona i że to one miały udział w jej wyjaśnieniu, że zostały poważnie potraktowane jako znaczący uczestnicy dyskusji. Miały przy tym także okazję doświadczyć, że w rozmowie na jakiś temat może dojść do nieporozumień, niezrozumienia czegoś, przeoczenia. Przekonały się, że takie sytuacje można i należy wyjaśniać. Wniosek jest następujący: rozmowa wyjaśniająca powiedzie się tylko wtedy, gdy partnerzy interakcji, przedstawiając własne racje, będą się czuli bezpiecznie. Wynegocjują wówczas nowe ustalenia, znaczenia – nową wiedzę. Pojawi się między nimi nowe porozumienie, które przez nich zostanie uznane i zaakceptowane jako obowiązujące w przyszłości. W ten sposób rodzą się – kultura komunikacji, motywacja do porozumiewania się oraz kompetencja komunikacyjna. Podsumowując, drama może być w tym procesie swego rodzaju środkiem reorientacji postaw uczestników edukacji, ich nastawień i przyzwyczajzeń utrudniających, a czasami wręcz blokujących porozumienie międzyludzkie.

Literatura

1. Barnes D., *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*, Tł. J. Radzicki, Warszawa 1988, WSiP
2. Delors J., *Edukacja, czyli niezbędna utopia*, [w:] Raport dla UNESCO, Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku, pod przewodnictwem Jacquesa Delorsa, SOP, Warszawa 1998.
3. *Dziecko w zabawie i świecie języka*, Red. Anna Brzezińska i in. Poznań 1995, Wyd. Zysk i S-ka.
4. Filipiak E. *Konteksty rozwoju aktywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Bydgoszcz 2002, Akademia Bydgoska.
5. Habermas J., *Teoria działania komunikacyjnego*, T. I, przeł. A. M. Kaniowski, Warszawa 1999, PWN. T. II, Warszawa 2002, PWN.
6. Kawka M., *Dyskurs szkolny. Zagadnienia języka*, Wyd. Naukowe AP, Kraków 1999.
7. Klus-Stańska D, Nowicka M., *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa 2005, WSiP.
8. Machulska H. i in., *Drama w szkole podstawowej*, Warszawa 1997
9. Pankowska K., *Drama. Konteksty teoretyczne*, Warszawa 2013, WUW.
10. Pankowska K., *Pedagogika dramy, teoria i praktyka*, Warszawa 2000, Wyd. „Żak”
11. Prensky M., *Digital Natives, Digital Immigrants, On the Horizon*, MBC University 2001, No 5, October
12. Putkiewicz E., *Proces komunikowania się na lekcji*, Warszawa 1990, WSiP.
13. Słodownik-Rycaj E., *Rozwijanie mowy komunikatywnej dziecka*, Warszawa 1998, Wyd. „Żak”.
14. Small G. i Vorgan G., *iMózg. Jak przetrwać technologiczną przemianę współczesnej umysłowości*, tł. Sy Borg, Poznań 2011, Wyd. Vesper.
15. Way B., *Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży*, tł. K. Pankowska i E. Nerwińska, Warszawa 1995, WSiP; Ze zwróceniem uwagi na Wstęp autorstwa Haliny Machulskiej.
16. Witerska K., *Drama na różnych poziomach kształcenia*, Łódź 2010, Wyd. Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi.
17. Żylińska M., *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń 2013, Wyd. UMK.
18. Żyto M., *Pozwólmy dzieciom mówić i pisać – w kontekście badań umiejętności językowych trzecioklasistów*, Warszawa 2010, Wyd. Centralna Komisja Egzaminacyjna.

Anna Bargielska*

***Dr Anna Bargielska, wykładowca we Wszechnicy Polskiej Szkole Wyższej w Warszawie.**

Danuta Al-Khamisy

Wsparcie edukacyjne ucznia z nadpobudliwością psychoruchową (ADHD)

Streszczenie

Artykuł porusza istotne i aktualne problemy, z jakimi zмага się uczeń z zespołem hiperkinetycznym (ADHD) w środowisku rodzinnym i szkolnym. Krótka charakterystyka przyczyn i rodzajów dysfunkcji dzieci nadpobudliwych nakreśla obraz ich funkcjonowania w roli uczniów, którzy wymagają od nauczyciela znacznego nakładu pracy, zaangażowania, zrozumienia, akceptacji i cierpliwości. Dla osiągnięcia pozytywnych rezultatów wychowawczych uczniowie ci potrzebują przemyślanego, konsekwentnego działania. Z prezentowanych treści wynika, że słabsze osiągnięcia w nauce dziecka nadpobudliwego nie wynikają z braku zaangażowania, lenistwa, niechęci do nauki, złośliwości, czy niestaranności. To problem o wiele bardziej złożony, wymagający odnalezienia właściwej strategii do podjęcia efektywnych działań zaradczych. Istotą prezentowanego materiału jest uświadomienie obszarów wsparcia edukacyjnego wobec ucznia z zespołem hiperkinetycznym (ADHD), które pozwolą efektywnie realizować zaplanowany proces edukacyjny bez większych trudności wychowawczo-dydaktycznych. Są to działania ukierunkowane na dostosowanie sposobu organizacji i właściwej realizacji procesu dydaktycznego uczniów ze względu na ich stan zdrowia przy jednoczesnym utrzymaniu obowiązujących standardów kształcenia. Do szczególnie znaczących należą interakcje zachodzące pomiędzy nauczycielem a uczniem, szkołą a rodziną dziecka z ADHD, wysoki stopień spójności zespołu klasowego, prawidłowa diagnoza pedagogiczna i specjalistyczna, odpowiednio dobrane formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej stosownie do potrzeb, wyraźne i realne wskazówki do pracy dla nauczycieli i rodziców oraz prawidłowe, legislacyjnie uregulowane zasady oceniania, egzaminowania, klasyfikowania i promowania uczniów. Dokładna analiza zaprezentowanego materiału powinna prowadzić do wniosku, że gwarancją osiągnięcia sukcesu edukacyjnego ucznia z zespołem hiperkinetycznym (ADHD) jest adekwatne wsparcie edukacyjne.

ADHD – wyjaśnienie znaczenia

Priorytetowym zadaniem edukacji szkolnej jest zapewnienie każdemu dziecku zrównoważonego, efektywnego i wszechstronnego rozwoju, tak na płaszczyźnie poznawczej, jak i wychowawczej. Realizacja tej przesłanki wymaga ścisłej współpracy w relacji nauczyciel – uczeń – rodzic. Niemniej jednak w każdej populacji uczniów zdarzają się pojedyncze jednostki, którym trudno poddać się ogólnie stosowanym przez system szkolny zabiegom o charakterze dydaktyczno-wychowawczym. Określony odsetek tych dzieci charakteryzuje problem nadpobudliwości psychoruchowej z zaburzeniami koncentracji uwagi, zwany też zespołem hiperkinetycznym, czy też często ADHD.

W literaturze można spotkać następujące definicje zespołu nadpobudliwości psychoruchowej z zaburzeniami koncentracji uwagi:

„Zespół nadpobudliwości psychoruchowej z zaburzeniami koncentracji uwagi (*Attention Deficyt Hiperactivity Disorder* – ADHD) jest rozpoznaniem medycznym, stosowanym wobec dzieci i dorosłych, mających poważne trudności poznawcze i zaburzenia zachowania w ważnych aspektach swojego życia (np. w stosunkach rodzinnych i osobistych, w szkole lub w pracy). Te trudności można przypisać zarówno problemom kontroli impulsów, nadpobudliwości, jak i zaburzeniom uwagi”¹.

„ADHD jest to zaburzenie charakteryzujące się nieadekwatnymi do wieku rozwojowego deficytami uwagi, impulsywnością i nadpobudliwością ruchową, które nie ustępują przez ponad sześć miesięcy, a ich nasilenie powoduje znaczne trudności w funkcjonowaniu w najważniejszych obszarach życia”².

Uczeń z ADHD wyzwaniem dla szkoły

Środowisko szkolne, w którym należy dostosowywać się do ustalonych zasad, przestrzegać przyjętego porządku i systematycznie koncentrować uwagę na wykonywanej pracy to ekstremalnie trudna płaszczyzna funkcjonowania dla dziecka borykającego się z problemem ADHD. Pomimo bowiem pełnego zaangażowania i niemałego wysiłku z jego strony, często nie jest ono w stanie w określonym czasie przyswoić sobie wiadomości i umiejętności zakładanych w programie nauczania. Od szkolnych standardów i powszechnie przyjętych zasad współżycia społecznego znacznie odbiega także zachowanie ucznia nadpobudliwego. Często nie potrafi on hamować swojej nadmiernej aktywności i emocjonalnej niestałości. W konsekwencji skutkuje to stopniowym nawarstwianiem się problemów nauczyciela z nadpobudliwym wychowankiem i narastaniem konfliktów wewnątrz samej grupy klasowej. To z kolei prowadzić może wprost do edukacyjnej porażki dziecka z ADHD.

1 P. Cooper, K. Ideus, *Zrozumieć dziecko z nadpobudliwością psychoruchową. Poradnik dla rodziców i nauczycieli*, Warszawa 2001, Wyd. APS, s. 25.

2 J.J. Treuting, S.P. Hinshaw, 2001, [w:] T. Hańć, *Dzieciństwo i dorastanie z ADHD*, Kraków 2009, Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 9.

Szkoła to prawdziwy plac boju, na którym permanentną walkę ze swoją dysfunkcją musi toczyć dziecko nadpobudliwe. Codzienne szkolne rytuały, stresujące sytuacje, nauczycielskie wymagania, konflikty z rówieśnikami, edukacyjne niepowodzenia i porażki w dużym stopniu wpływają na nasilenie się objawów ADHD. Nie dziwi zatem, iż w tym kontekście zaobserwowano pewnego rodzaju prawidłowość. Jak się bowiem okazuje – im bardziej szkoła jest karząca i odrzucająca, im więcej negatywnych komunikatów w postaci piętnowania, wyśmiewania, odrzucania ze strony nauczycieli i uczniów, tym gorsze jest funkcjonowanie dziecka z ADHD w środowisku szkolnym.³

Jednak szkoła to także idealna płaszczyzna, która może zostać wykorzystana do korygowania i właściwego kształtowania zachowań dziecka nadpobudliwego. Warunkiem zrozumienia dziecka dotkniętego syndromem ADHD jest pełne uświadomienie nauczycieli i wychowawców, czym w istocie jest problem nadpobudliwości psychoruchowej. Jest to konieczne w celu uelastycznienia obowiązujących norm i standardów, głównie po to, by przy zachowaniu zasad bezpieczeństwa i zdrowego rozsądku umożliwić dziecku nadpobudliwemu społeczne funkcjonowanie w środowisku szkolnym i skorzystanie z programu nauczania. W praktyce oznacza to dostosowanie sposobu nauczania i poszczególnych form przekazywania informacji oraz metod wychowania do rzeczywistych jego możliwości i w odpowiedni sposób wykorzystanie potencjału dziecka. W tym kontekście niezmiernie ważne jest zrozumienie i zaakceptowanie ze strony zespołu klasowego pewnej odmienności nadpobudliwego kolegi, a ze strony nauczycieli określonych ograniczeń ucznia z ADHD. Ogromna w tym zakresie rola nauczyciela prowadzącego, który winien dbać o integrację wewnątrz grupy wychowanków i przede wszystkim na bieżąco monitorować wzajemne relacje zachodzące pomiędzy klasą a uczniem nadpobudliwym, po to, by w odpowiednim momencie móc zareagować i zapobiec ewentualnym konfliktom.

Każdemu dziecku rozpoczynającemu edukację szkolną niełatwo jest zaakceptować nowe środowisko i przystosować się do szkolnych standardów. Tym bardziej trudny jest szkolny debiut dziecka obciążonego syndromem ADHD, u którego do stresu i dziecięcych obaw wynikających z nieznannej sytuacji, nowego miejsca, kontaktu z obcymi ludźmi, dochodzi jeszcze drastyczne nasilenie się objawów.

Niezbędne jest zatem w tym zakresie właściwe przygotowanie dziecka przez rodziców, którzy odpowiednio wcześniej powinni nawiązać współpracę ze szkołą i wprowadzić dziecko w nowe obowiązki. Nieoceniona w tym zakresie jest również rola wychowawcy zespołu klasowego, który winien pomóc dziecku nadpobudliwemu, po pierwsze – odnaleźć swoje miejsce w zespole klasowym, po drugie – zaakceptować swoją inność i po trzecie – nauczyć się jak z nią żyć bez utraty poczucia własnej wartości.

Edukacja wczesnoszkolna niesie dla dziecka z ADHD szereg trudnych wyzwań. Z racji swej dysfunkcji dzieci nadpobudliwe funkcjonujące w roli uczniów to wy-

3 T. Opolska, E. Potempska, *Dziecko nadpobudliwe. Program korekcji zachowań*. Warszawa 1999, CMPPP, s.78.

chowankowie z reguły trudni do współpracy, wymagający od nauczyciela prowadzącego znacznego nakładu pracy, pełniejszego zaangażowania, większej akceptacji i głębszych pokładów cierpliwości. Dla osiągnięcia pozytywnych rezultatów wychowawczych wymagają one bardziej przemyślanego, konsekwentnego działania.

Uczeń nadpobudliwy swoim jakże często niezrównoważonym, uciążliwym i nadmiernie egzaltowanym zachowaniem przyprawia rodziców o stan zdenerwowania, wyprowadza co mniej cierpliwych z równowagi, czasem nawet staje się przyczyną ich psychicznego i fizycznego wyczerpania. Taką samą – w pewnym sensie – próbę charakteru przechodzą także nauczyciele i wychowawcy na co dzień pracujący z uczniem nadpobudliwym. Dziecko z ADHD ma wyjątkowe trudności z podporządkowaniem się przepisom szkolnego regulaminu i wykonywaniem zaleceń nauczyciela. Fakt ten może już od pierwszego szkolnego dnia negatywnie naznaczyć relacje na płaszczyźnie uczeń – nauczyciel. Rozbudzona aktywność i emocjonalna niestałość dziecka nadpobudliwego może ponadto prowadzić do otwartych konfliktów z rówieśnikami. W sytuacji, gdy nadpobudliwości psychoruchowej towarzyszą zaburzenia rozwoju umysłowego, mogą pojawić się trudności i niepowodzenia w nauce, które wzmacniają jeszcze dodatkowo objawy ADHD.

Omawiając funkcjonowanie dziecka nadpobudliwego na płaszczyźnie edukacji wczesnoszkolnej należy rozpatrzyć problem realizacji przez nie obowiązków szkolnych. Szkoła to płaszczyzna będąca prawdziwym sprawdzianem dla dziecka z ADHD. Jej zasadniczym celem, obok oczywiście wychowania, jest nauczanie. Od kształtu i organizacji szkolnej pracy oraz od zrozumienia przez nauczycieli problemów ucznia nadpobudliwego w dużym stopniu zależy jego edukacyjny sukces.

Dziecko nadpobudliwe z racji swej dysfunkcji ma ograniczone możliwości przyswajania wiedzy i praktycznego jej wykorzystywania. Jednocześnie dzieci te często są szczególnie uzdolnione i przejawiają niezwykle twórcze umiejętności. Warunkiem osiągnięcia przez nadpobudliwego ucznia zadowolających wyników w nauce jest z całą pewnością zastosowanie wobec niego określonych metod i form pracy dydaktycznej. Wysiłki edukacyjne małego ucznia z ADHD powinny być wyżej oceniane niż faktyczne osiągnięcia.⁴ Dziecko takie wymaga określenia jasnych i spójnych reguł, precyzyjnego planowania czasu, klarownego formułowania stawianych wobec niego oczekiwań ze strony dorosłych, a także konsekwentnego korygowania swoich zachowań. Aby mały uczeń był w stanie sprostać stawianym wobec niego oczekiwaniom, w ramach programu nauczania z woli dyrektora i oczywiście przy zaangażowaniu nauczyciela prowadzącego, opracować należy i konsekwentnie wdrażać odpowiednie techniki przekazywania wiedzy oraz metody wychowawcze, które w swej istocie dostosowane będą do indywidualnych potrzeb i potencjalnych możliwości dziecka z syndromem ADHD. W tę swego rodzaju terapię szkolną w sposób jak najbardziej aktywny powinni zostać włączeni również rodzice dziecka nadpobudliwego.

4 H. Spionek, *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*, Warszawa 1973, PWN, s. 234.

Symptomy ADHD i ich konsekwencje

Zespół nadpobudliwości psychoruchowej z zaburzeniami koncentracji uwagi w sposób szczególnie bolesny prawdziwe swoje oblicze prezentuje u dziecka podejmującego obowiązek szkolny. Wstępujące w rolę ucznia dziecko z syndromem ADHD jakże często otrzymuje już na wstępie swojej edukacyjnej ścieżki łatkę dziecka „niegrzecznego”, „rozpuszczonego”, „niewychowanego”, „roztrzępanego”, z czasem piętnuje się je jako „awanturnika”, „buntownika”, „zawadiakę”. Konsekwencją tego pierwotnego zaszeregowania dziecka z ADHD jako „czarnej owcy” w zespole klasowym będzie obarczenie go stygmatem, który rzutować może już na całą późniejszą szkolną drogę ucznia.

W pierwszej fazie edukacji szkolnej wzmożona ruchliwość dziecka, trudności w koncentracji uwagi, brak podporządkowania się rygorom szkolnych zasad są raczej słusznie traktowane z pewną dozą tolerancji. Uznaje się bowiem, iż są to symptomy charakterystyczne dla okresu stopniowej adaptacji dziecka do nowej sytuacji, nowych wymagań i warunków. Niemniej jednak z łatwością dostrzec daje się, iż dzieci z ADHD manifestują swoje uczucia i emocje zdecydowanie bardziej intensywnie i spektakularnie, aniżeli jest to do przyjęcia u innych uczniów. Stosunkowo często reagują one agresją, łatwo wpadają w złość, dają się sprowokować nic nieznaczącym nawet bodźcom ze strony otoczenia. Konieczne jest zatem, już na tym etapie, udzielenie pomocy uczniom, u których trudności w zakresie adaptacji szkolnej są szczególnie nasilone. Wcale nierzadko bowiem już w fazie edukacji przedszkolnej udaje się uzyskać wstępną orientację, która powinna następnie zostać skonfrontowana z informacjami pochodzącymi od rodziców, a dotyczącymi zachowania dziecka poza szkołą, w celu postawienia właściwej diagnozy w związku z odmiennymi zachowaniami ucznia i podjęcia odpowiednich środków zaradczych w tym zakresie.

Nadpobudliwość psychoruchowa – w opinii znawców tematu – nie tylko nastrocza licznych kłopotów w wychowaniu dziecka, ale jest też jedną z przyczyn jego niepowodzeń szkolnych.⁵ Obiektywnych przyczyn szkolnych kłopotów dziecka nadpobudliwego nie należy jednakże sprowadzać jedynie do jego zaburzonej konstrukcji psychologicznej. Edukacyjne porażki mają bowiem swoje źródła także w niedopasowanej do potrzeb i możliwości dziecka nadpobudliwego strukturze organizacyjnej szkoły, w ramach której objawy zespołu ADHD nie tylko nie są łagodzone, ale dodatkowo zostają wzmocnione. Przyczynia się do tego stosowanie niewłaściwych form dydaktycznych, nieodpowiednich metod wychowawczych, nadmierne obciążenia dziecka programem nauczania i brak ścisłej współpracy na płaszczyźnie nauczyciel – uczeń nadpobudliwy. S. Mihiłowicz stwierdza, iż środowisko szkolne, przeładowany program nauki, duże tempo realizacji programu oraz inne trudności szkolne dziecka nadpobudliwego mogą stać się przyczyną poważnych trudności szkolnych⁶. W praktyce działań

5 S. Mihiłowicz (red.) *Dziecko z trudnościami w rozwoju*, Kraków 2001. s. 55.

6 Tamże, s. 62.

zaczyna w tym zakresie mechanizm definiowany mianem sprzężenia zwrotnego, albo błędnego koła.

Zachwianie harmonijnej z założenia dynamiki, jaka winna charakteryzować mechanizmy nerwowe u dziecka, ma niebagatelne znaczenie w prawidłowym przebiegu procesów kształtowania się zdolności mowy, umiejętności pisania i czytania oraz mechanizmów myślenia. Jeśli bowiem w fazie wzrostu mózgu pojawiają się określone przeszkody, mogą one w konsekwencji doprowadzić do zmniejszenia się liczby połączeń nerwowych oraz spowolnić niezbędne biochemiczne procesy dojrzewania.

Przebiegający bez zakłóceń proces kształtowania się układu nerwowego jest zatem koniecznym warunkiem właściwego rozwoju dziecka na płaszczyźnie psychicznej. Każde, minimalne nawet, odchylenie od normy może skutkować pojawianiem się, wcześniej czy później, różnego rodzaju trudności. Zespół nadpobudliwości psychoruchowej z zaburzeniami koncentracji uwagi traktowany jest jako jeden z przejawów zaburzeń dynamiki mechanizmów nerwowych. W sytuacji, gdy z nadpobudliwością łączy się nieharmonijny rozwój intelektualny, dość często pojawiają się także trudności w nauce dziecka dotkniętego tą przypadłością.⁷ Ten brak równowagi w przebiegu rozwoju umysłowego dodatkowo komplikuje sytuację dziecka nadpobudliwego.

W oparciu o kryterium obszaru, jakiego dotyczy dysharmonia rozwoju układu nerwowego H. Spionek wskazała na zaburzenia globalne, skutkujące opóźnieniem rozwoju dziecka, co w praktyce oznacza zwolnienie mechanizmów kształtowania się wszystkich funkcji w tym samym stopniu, oraz zaburzenia fragmentaryczne, przejawiające się opóźnieniem rozwoju tylko wybranych funkcji⁸. Konsekwencją występowania szczątkowych jedynie braków w rozwoju układu nerwowego dziecka jest, przy zachowaniu normalnego poziomu jego inteligencji, pojawianie się specyficznych trudności w zakresie spostrzegania wzrokowego lub słuchowego, a ponadto nadmierna aktywność ruchowa dziecka. Bezpośrednią przyczyną tego rodzaju zaburzeń może być minimalne nawet uszkodzenie ośrodkowego układu nerwowego. Deficyty rozwojowe występujące na płaszczyźnie spostrzegania, percepcji słuchowej i sprawności manualnej jako zasadnicze przyczyny szkolnych niepowodzeń dzieci nadpobudliwych wskazuje także H. Nartowska⁹. Analiza wyników badań prowadzonych wśród dzieci osiągających słabe wyniki w nauce dowodzą, iż fragmentaryczne dysfunkcje rozwojowe występujące u dzieci nadpobudliwych utrudniają, w mniejszym lub większym stopniu, realizowanie zadań i wykonywanie obowiązków, z którymi całkiem dobrze radzą sobie dzieci prawidłowo rozwinięte. Trudności tego rodzaju zaobserwować daje się już na etapie wczesnego dzieciństwa, ale z całą mocą ujawniają się one właśnie w momencie podjęcia przez dziecko nadpobudliwe obowiązku nauki szkolnej.

7 S. Mihilewicz (red.) *Dziecko z trudnościami...*, op.cit., s. 63.

8 H. Spionek, *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*, op. cit., s. 235.

9 H. Nartowska, *Wychowanie dziecka nadpobudliwego*, Warszawa 1986, Nasza Księgarnia, s. 26.

Skutkiem zakłóceń mechanizmu percepcji wzrokowej u dzieci z ADHD są trudności w poprawnym wysławianiu się, pisaniu, rysowaniu, czytaniu i rozumieniu czytanych treści. Dziecko nadpobudliwe napotyka często trudności przy rozpoznawaniu i nazywaniu przedmiotów znajdujących się na obrazkach i przy rozumieniu treści przekazywanej przez ilustrację. Jego nadmierny niepokój ruchowy i rozproszenie uwagi dodatkowo utrudniają wyciszenie i skoncentrowanie się na wykonywanym zadaniu. Wskutek problemów z uporządkowaniem myśli dziecko nadpobudliwe popełnia liczne błędy w pracach domowych i szkolnych. W jego zeszytach często pojawiają się niedokończone zdania, urwane słowa, brakujące litery. Dziecko z ADHD w swoim permanentnym roztargnieniu pomija uzupełnianie pisanego tekstu o pojedyncze znaki diakrytyczne, jak kropki, kreski czy ogonki. Jego słaba pamięć wzrokowa powoduje z kolei częste błędy ortograficzne, a dodatkowo problemy z rozpoznawaniem poszczególnych liter i wzrokowym wyróżnianiem sylab i wyrazów powodują, iż czytanie dziecka nadpobudliwego staje się mało rytmiczne i niedokładne. W konsekwencji tempo rozwijania umiejętności czytania u dziecka z ADHD jest zdecydowanie wolniejsze aniżeli u innych dzieci.

Dysfunkcje procesu percepcji słuchowej dziecka nadpobudliwego powodują trudności w płynnym wypowiedzianiu się. Jest to konsekwencja znacznie ograniczonego zasobu słownictwa oraz problemów w procesie rozumowania i prawidłowego wnioskowania w oparciu o materiał werbalny. U dzieci nadpobudliwych występują także trudności na płaszczyźnie pisania ze słuchu. Są one skutkiem braku zdolności dokonania właściwej analizy słuchowej dyktowanych przez nauczyciela wyrazów czy zdań. Ponadto, słaba pamięć słuchowa, która często występuje u dzieci nadpobudliwych, pociąga za sobą problemy w przyswajaniu języków obcych oraz w zapamiętywaniu pamięciowym. Stąd gorsze wyniki w uczeniu się wierszy, opowiadań, tabliczki mnożenia, zasad ortografii czy materiału gramatycznego.

Dysfunkcje rozwoju ruchowego dzieci nadpobudliwych skutkują słabszą ich sprawnością manualną. Dzieci z ADHD cechuje stosunkowo mała precyzja dłoni i palców, mniej skoordynowane ruchy, wolniejsze tempo wykonywania poszczególnych czynności.

Konsekwencją tego są zaburzenia umiejętności pisania. Dziecko z ADHD pisze niestarannie, nie mieści się w liniaturze, nie łączy ze sobą poszczególnych liter. Rysunki wykonuje mało precyzyjnie, w jego pracach graficznych dominują linie proste, uboga jest kolorystyka. Kłopoty z precyzją utrudniają dziecku także majsterkowanie, szycie, wycinanie, kreślenie i lepienie, prawidłowe wykonywanie schematycznych ćwiczeń podczas zajęć z wychowania fizycznego. W początkowej fazie procesu nauki pisania dzieci nadpobudliwe często odwracają w sposób lustrzany lub zmieniają kolejność pojedynczych liter i cyfr, opuszczają końcówki wyrazów, a nawet pomijają całe zdania. Zdarza się także, że u dzieci z ADHD występują zaburzenia orientacji przestrzennej i w konsekwencji borykają się one

z trudnościami w prawidłowej orientacji na mapach i planach, mają problemy z określaniem stron świata, z odróżnianiem prawej i lewej części ciała.

Równolegle z zaburzeniami rozwoju motorycznego u dziecka nadpobudliwego występować mogą także dysfunkcje procesu myślenia. Nadpobudliwość na płaszczyźnie poznawczej, która w sposób najbardziej dotkliwy przejawia się w sferze edukacyjnej, skutkuje przede wszystkim trudnościami w skupieniu uwagi, wzmożonym odruchem orientacyjnym oraz pochopnością i pobieżnością myślenia dzieci z ADHD.¹⁰ Dziecko nadpobudliwe zdecydowanie nie chce angażować się w zajęcia wymagające dłuższej koncentracji umysłowej, a zadane ćwiczenia wykonuje dłużej, czasem z miernym efektem. Łatwo przenosi swoją uwagę z obiektu na obiekt, robi wrażenie jakby interesowało je kilka lub kilkanaście rzeczy naraz, co prowadzi m.in. do udzielania nieprzemyślanych odpowiedzi.¹¹ Dzieci z ADHD opornie podporządkowują się narzuconym szkolnym regułom i nauczycielskim instrukcjom. Przy wykonywaniu poleceń nauczyciela wymagają częstego naprowadzania i przypominania. Zapytane, w sytuacji gdy nawet nie do nich skierowane było pytanie, udzielają błyskawicznej odpowiedzi. Niemniej jednak brak uprzedniego przemyślenia sprawia, iż odpowiedź ta jest często niewłaściwa lub niepełna.

U niektórych dzieci mechanizm nadpobudliwości psychoruchowej przejawia się mocno rozbudowaną wyobraźnią, co w konsekwencji prowadzić może do zastąpienia w umyśle ucznia świata realnego wyimaginowanym obrazem z jego fantazji. Dziecko takie jest zamyślane, pogrążone w swoim świecie, czasami porusza ustami, robi miny, na lekcji nie śledzi toku zajęć lub włącza się na krótką chwilę, aby następnie znów uciec od rzeczywistości.¹²

Jak już wspomniano dzieci z ADHD stale borykają się z nadmiarem energii. W czasie lekcji wiercą się i niecierpliwią, często przeszkadzają prowadzącemu zajęcia nauczycielowi. Wyrażają także aktywność i chęć wykonywania różnych poleceń nauczyciela, gdyż to umożliwia im przemieszczanie się po klasie lub szkole.¹³ Podczas przerw biegają i krzyczą. Skłonność do nadmiernej ruchliwości uniemożliwia im osiągnięcie stanu wyciszenia po to, by mogły skupić się na nauce. Objawy syndromu ADHD przeszkadzają dziecku w skoncentrowaniu się na dłużej w celu prawidłowego wykonania zadania. Uczeń nadpobudliwy z jednej czynności bardzo szybko przechodzi do kolejnej, nie kończąc wcale poprzedniej. Podczas zajęć rozmawia z kolegami, dokucza innym, zwraca uwagę na każdy szmer. Brak współdziałania ucznia nadpobudliwego z nauczycielem, dekoncentracja, rozpraszanie uwagi swojej i pozostałych uczniów pochłanianie mnóstwo energii, czasu i przede wszystkim cierpliwości ze strony prowadzącego zajęcia. Wszystko to dezorganizuje pracę całej grupy klasowej i sprawia, iż nauczanie w takich warunkach staje się dla nauczyciela prawdziwym edukacyj-

10 B. Mozelewska, D. Zarzycka, *Zachowanie dziecka nadpobudliwego*, „Edukacja i Dialog”, 2001, nr 7.

11 Tamże.

12 T. Opolska, E. Potempska, *Dziecko nadpobudliwe*, op. cit., s. 19.

13 S. Mihilewicz (red.) *Dziecko z trudnościami w rozwoju*, op. cit., s. 56.

nym wyzwaniem. Pomimo omówionych zaburzeń należy podkreślić, iż większość dzieci nadpobudliwych z reguły prezentuje sprawność umysłową na co najmniej dobrym poziomie. Niemniej jednak objawy syndromu ADHD sprawiają, iż wyniki osiągane przez nie w nauce są raczej słabe. Specjaliści podkreślają, że pomimo iż potencjał intelektualny, poziom rozumowania dziecka nadpobudliwego nie odbiega zazwyczaj od normy dla danego wieku, liczne badania potwierdziły fakt, iż osiągnięcia szkolne dzieci nadpobudliwych kształtują się poniżej ich potencjalnych możliwości¹⁴.

Faktem jest, iż zaburzenia w rozwoju układu nerwowego dziecka nadpobudliwego utrudniające w konsekwencji dostosowywanie się ucznia do oczekiwań rodziców i wymagań nauczycieli z całą pewnością mogą skutkować załamaniem się jego edukacyjnej kariery. Szkolne trudności, niskie wyniki w nauce, brak sukcesów zdecydowanie obniżają jego samoocenę, osłabiają motywację do nauki.

W procesie nauczania dziecka nadpobudliwego ogromna jest rola nauczyciela. Jak wiadomo tempo jego pracy podczas zajęć szkolnych dostosowane jest do przeciętnych możliwości percepcyjnych dziecka o rozwoju harmonijnym. Dzieci nadpobudliwe, w warunkach szkolnych wykazują emocjonalne niezrównoważenie i małą dojrzałość uczuciową.

Ich psychika nie jest odporna na sytuacje trudne i stresujące, łatwo wpadają w złość, często reagują agresją wobec kolegów, tracą zapał do pracy, z byle powodu porzucają rozpoczęte zadania. Obserwuje się u nich znaczne wahania mobilizacji i koncentracji w pracy – często więc nazywa się je dziećmi niestabilnymi, które wymagają większego wkładu pracy, większej cierpliwości, bardziej przemyślanego i konsekwentnego działania dla osiągnięcia pozytywnych rezultatów wychowawczych. Należy jednakże z całą stanowczością podkreślić, iż słabsze osiągnięcia w nauce dziecka nadpobudliwego nie wynikają z jego braku zaangażowania, lenistwa, niechęci do nauki, złośliwości, czy niestaranności. To problem o wiele bardziej złożony, zrozumienie istoty którego wymaga odnalezienia właściwej przyczyny, po to by jak najszybciej podjąć konieczne i właściwe działania zaradcze.

Relacje rówieśnicze ucznia z ADHD

Dziecko podejmujące obowiązek szkolny wchodzi w nowe środowisko społeczne, jakim jest klasa. Skład grona rówieśników to z reguły dzieło przypadku i jednocześnie prawdziwa panorama postaw, moralnych sylwetek, charakterów i osobowości. W miarę jednakże upływu czasu poprzez ćwiczenie codziennych kontaktów, nawiązywanie relacji, doświadczanie wspólnych problemów i sukcesów zespół klasowy formułuje się w swego rodzaju grupę społeczną. Klasowa grupa rówieśnicza, jak każda inna grupa społeczna, staje się fundamentem kształtowania się określonej pozycji społecznej poszczególnych jej członków. Właściwie funkcjonujący model zespołu klasowego gwarantować powinien każdemu dziecku konkretną pozycję w schemacie społecznej grupy. Decyduje o niej

14 T. Wolańczyk, A. Kołakowski, M. Skotnicka, *Nadpobudliwość psychoruchowa u dzieci*, 1999 Lublin, Bifolium, s. 36.

całokształt stosunków i relacji zachodzących pomiędzy nim a poszczególnymi członkami grupy. Miejsce ucznia w zespole klasowym odgrywa niezmiernie istotną rolę w procesie jego społecznego rozwoju, poza tym kształtuje poczucie przynależności do grupy, z którą dziecko się utożsamia. Pozycja będąca przejawem akceptacji grupy klasowej zdecydowanie pozytywnie wpływa na prawidłowe formowanie się jego osobowości.

Na określoną pozycję ucznia z ADHD w ramach grupy klasowej wpływ mają wychowawca klasy, nauczyciele poszczególnych przedmiotów, rówieśnicy, rodzice i przede wszystkim samo dziecko nadpobudliwe. Dzieci z syndromem nadpobudliwości słabiej odnajdują się na płaszczyźnie społecznej, gorzej nawiązują i podtrzymują interpersonalne relacje i zdecydowanie częściej wchodzą w konflikty. Z tego też powodu grono ich serdecznych kolegów czy przyjaciół jest bardzo wąskie, ponieważ dzieci te swoim zachowaniem wyjątkowo zrażają do siebie rówieśników. Dziecko z ADHD częściej podejmuje aktywność ruchową. Ważne jest, aby tak pokierować tą aktywnością, by w jak największym stopniu wykorzystać ich energię dla celów społecznie użytecznych. Jak się bowiem okazuje uczniowie ci są bardzo pomocni przy realizowaniu zadań wymagających zaangażowania i sporej aktywności, jak chociażby: organizowanie szkolnej wycieczki, przygotowanie klasowej imprezy, wykonanie gazetki itp. Dzieci nadpobudliwe, zwłaszcza te starsze, mogą z powodzeniem pełnić klasowe funkcje społeczne, działać w samorządzie, przewodniczyć grupie. Należy jednak odpowiednio wcześniej przygotowywać je do tego rodzaju zadań i sukcesywnie wdrażać do pracy zespołowej, przyzwyczajając do sumiennego i konsekwentnego wywiązywania się z powierzonych obowiązków. Z przyczyn oczywistych nie należy w ramach jednego zespołu klasowego łączyć kilkorga dzieci z syndromem ADHD. Po to by uniknąć dezorganizacji pracy i konfliktów wewnątrz grupy powinno się je raczej pojedynczo włączać do zespołu uczniów spokojniejszych i bardziej zrównoważonych.

Zasady pracy z uczniem z ADHD

Z całą pewnością praca z dziećmi nadpobudliwymi nie należy do łatwych, niemniej jednak zastosowanie prawidłowych metod postępowania pozwala w konsekwencji uzyskać pozytywne rezultaty, zarówno na płaszczyźnie indywidualnej, jak i grupowej. Każdemu nauczycielowi potrzebna jest jednak przede wszystkim znajomość problemu ADHD, a ponadto spore pokłady cierpliwości, zapału do pracy i swego rodzaju intuicja. Wykonywany przez nauczyciela na bieżąco monitoring grupy klasowej, a zwłaszcza obserwacja struktury nieformalnych relacji uczniów pozwala dostrzec jednostki napiętnowane, izolowane i w konsekwencji daje możliwość niezwłocznego podjęcie skutecznych czynności zaradczych.

W zakresie analizy miejsca dziecka w ramach zespołu klasowego literatura przedmiotu akcentuje cztery płaszczyzny, kształtujące pozycję dziecka nadpobudliwego psychoruchowo w strukturze grupy klasowej. Są to mianowicie:

1. postawa i zamierzone działania wychowawcy klasy;
2. relacje zachodzące pomiędzy szkołą a rodziną dziecka;
3. stopień związania zespołu klasowego;
4. aktywność samego ucznia nadpobudliwego¹⁵.

Pierwszy wniosek: pozycja dziecka z syndromem ADHD w strukturze klasy rośnie wraz z podejmowaniem skutecznych działań celowych ze strony wychowawcy. Włączenie dziecka nadpobudliwego w struktury grupy rówieśniczej jest niezmiernie istotne dla jego prawidłowego funkcjonowania w ramach zespołu klasowego, a co za tym idzie gwarantuje jego właściwy rozwój osobowościowy i efektywne przygotowanie do pełnienia innych jeszcze ról społecznych. Na wychowawcy i nauczycielach ciąży zatem obowiązek zabiegania o właściwą integrację klasy. Każde bowiem dziecko ma prawo czuć się akceptowane przez zespół klasowy. Idea ta przyświeca całemu systemowi kształcenia zintegrowanego, którego głównym założeniem jest umożliwienie każdemu dziecku dorastania we własnym, indywidualnym tempie rozwoju, zarówno osobowego, jak i intelektualnego. Przesłanka ta odnosi się także do dzieci nadpobudliwych, których przecież odsetek w populacji szkolnej jest znaczący.

Uczeń, którego inni darzą sympatią i uznaniem, czuje się bezpieczny i doceniony w grupie, ma zaufanie do kolegów, zachowuje się swobodnie. Jego praca przynosi lepsze efekty, bardziej angażuje się w wykonywane zadanie, zależy mu na opinii i uznaniu ze strony tak nauczycieli, jak i rówieśników. Konsekwencje jego napiętnowania czy izolacji mogą natomiast przynieść głęboko destrukcyjne skutki na płaszczyźnie rozwoju emocjonalnego i w dalszej kolejności pogłębiać jeszcze problem nadpobudliwości. Odrzucenie dziecka przez grupę może zaniżyć jego samoocenę, prowadzić do depresji i zaburzeń osobowości. Odpowiedzią odrzuconych dzieci z ADHD może stać się głęboko negatywny stosunek do szkoły, podejmowanie prób odnalezienia swojego miejsca w różnych grupach nieformalnych, subkulturach, sektach czy gangach młodocianych. Nie można zatem tolerować odrzucenia przez zespół klasowy mało układnego dziecka, ponieważ prowadzi to do ukształtowania się jednostki aspołecznej, która nie umie współdziałać z innymi i dostosować się do grupy.

Na pozycję dziecka z syndromem ADHD w strukturze klasy niebagatelny wpływ ma także fakt podejmowania przez samo dziecko inicjatywy współdziałania z grupą i z nauczycielem. Dzieci nadpobudliwe bardzo mocno zabiegają o nawiązanie kontaktów z rówieśnikami i stale poszukują możliwości zaprzyjaźnienia się. Porażki na tej płaszczyźnie szczególnie mocno je dotyczą. Brak wsparcia ze strony grupy rówieśniczej może prowadzić u tych dzieci do pogorszenia samooceny, utraty zaufania do ludzi, lęków i obaw w kontaktach społecznych.

Na określoną pozycję dziecka w zespole klasowym wpływ mają prawidłowe interakcje zachodzące pomiędzy szkołą a rodziną dziecka z ADHD, oraz wysoki

15 A. Borkowska, *Pozycja dziecka nadpobudliwego psychoruchowo w klasie szkolnej*, „Życie Szkoły”, 2002, nr 1, s.10-14.

stopień spójności zespołu klasowego. I w jednym, i w drugim przypadku znacząca jest rola nauczyciela. Powinien on zachęcić rodziców do ścisłej współpracy ze szkołą w ramach wymiany doświadczeń w kwestii poznania i zrozumienia syndromu ADHD, stosowania spójnych metod wychowawczych po to, by możliwie najmocniej zminimalizować wpływ objawów nadpobudliwości na osiągnięcia szkolne dziecka.

Wsparcie edukacyjne ucznia z ADHD

Wszelkie wymienione oddziaływania wobec ucznia z ADHD można określić mianem wsparcia edukacyjnego. Są to działania ukierunkowane na dostosowanie sposobu organizacji i właściwej realizacji procesu dydaktycznego uczniów ze względu na ich stan zdrowia przy jednoczesnym utrzymaniu obowiązujących standardów kształcenia. Jest to rodzaj interakcji podjętej przez jedną lub dwie strony w sytuacji problemowej, w której dochodzi do wymiany informacyjnej, emocjonalnej lub instrumentalnej.

W tym kontekście niezmiernie ważna jest poprawna diagnoza dotycząca źródeł szkolnych niepowodzeń dziecka, z jednoczesnym uwzględnieniem faktu, iż syndrom ADHD objawia się nie tylko zaburzeniami na płaszczyźnie relacji uczeń – nauczyciel, dziecko – szkolny kolega, ale także nieprawidłowościami w zachowaniu dziecka w środowisku rodzinnym. W konsekwencji formy wsparcia udzielane uczniowi nadpobudliwemu podejmowane muszą być przez nauczyciela w porozumieniu i w ścisłej współpracy z rodziną dziecka. Tylko bowiem pełna świadomość, jakiego rodzaju zaburzenia są źródłem problemów ucznia i możliwie wczesne podjęcie terapii stwarzają dla ucznia realne szanse na prawidłowy rozwój osobowości. Będą one tym większe, im bardziej wspólne oddziaływania będą uwzględniać potrzeby dziecka.

Uczeń z ADHD w polskim systemie oświatowym otrzymuje opinię z poradni psychologiczno-pedagogicznej w sprawie dostosowania wymagań edukacyjnych wynikających z programu nauczania do indywidualnych potrzeb psychofizycznych i edukacyjnych ucznia, u którego stwierdzono zaburzenia i odchylenia rozwojowe. Opinia dotyczy też dostosowania wymagań edukacyjnych i egzaminacyjnych do indywidualnych potrzeb psychofizycznych ucznia oraz zapewnienia mu pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkole. Zawiera informacje na temat typowych objawów zespołu nadpobudliwości psychoruchowej z zaburzeniami koncentracji uwagi (ADHD). W opinii są również informacje na temat poziomu rozwoju intelektualnego (określony badaniem psychologicznym), na temat znajomości przez ucznia zasad i reguł wymaganych w społeczeństwie. Powinny być również wymienione mocne strony dziecka oraz jego zainteresowania, a także informacje dotyczące ewentualnych trudności szkolnych w czytaniu, pisaniu, liczeniu. Opinia wydana dziecku ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi zawiera również informacje dotyczące odpowiedniej formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej stosownie do potrzeb oraz szczegółowe uzasadnienie

wskazanej formy pomocy. Istotne jest wyraźne wskazanie form pomocy dziecku oraz wskazówki do pracy dla nauczycieli i rodziców. Z przeanalizowanej diagnozy ucznia wynikają następujące zasady pracy:

1. Zasada regularności – są to działania w ustalonym rytmie gwarantujące przewidywalność sytuacji oraz zapewniające poczucie bezpieczeństwa i stałości. Znajomość planu lekcji pomaga w organizacji swoich zajęć oraz dostosowaniu zachowania do wymogów nauczyciela.
2. Zasada powtórzeń (repetycji). Wielokrotne powtarzanie jasnych, prostych poleceń i upewnianie się, czy dziecko dobrze je zrozumiało.
3. Zasada jasno sprecyzowanych reguł i norm.
4. Zasada konsekwencji działania. Spokojne i konsekwentne egzekwowanie ustalonych reguł.
5. Zasada indywidualizacji. Dostosowanie warunków kształcenia do możliwości psychofizycznych i tempa pracy ucznia.
6. Stosowanie wzmocnień pozytywnych. Wskazane są częste nagrody, głównie społeczne, jak pochwała, uśmiech, przytulenie lub drobne nagrody materialne – choćby za przejaw pożądanego zachowania.
7. Stworzenie odpowiedniej struktury zewnętrznej: (miejsce jasne i pozbawione wielu bodźców, ograniczanie w klasie bodźców rozpraszających).
8. Właściwa komunikacja (słuchanie ucznia, komunikaty dotyczące zachowania dziecka w danej chwili).
9. Stwarzanie sytuacji zapewniających sukces.
10. Zasada aktywizowania poprzez organizowanie dodatkowych aktywności pozwalających na rozładowanie emocji.
11. Zasada naprzemienności wysiłku i relaksu.
12. Zasada dostosowania struktury zajęć:
 - wskazane jest naprzemienne planowanie zajęć spokojnych oraz wymagających aktywności ruchowej;
 - na końcu lekcji należy sprawdzić, czy uczeń zanotował pracę domową oraz co i na kiedy ma przygotować. Należy dbać o to, by praca domowa była zadawana w trakcie lekcji (a nie po dzwonku).
13. Zasada współpracy z rodzicami ucznia.¹⁶

Wsparcie ucznia z ADHD to również prawidłowe zasady oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów, które reguluje rozporządzenie MEN z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i eg-

¹⁶ D. Al-Khamisy, U. Gosk, *Model pracy z uczniem z ADHD*, [w:] *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi*. Materiały szkoleniowe MEN.

zaminów w szkołach publicznych. Ma ono też swoje zastosowanie do oceniania ucznia z ADHD. Jest to szczególnie istotne podczas oceniania zachowania ucznia z ADHD. Każdy nauczyciel ma bowiem obowiązek przy ustalaniu oceny klasyfikacyjnej zachowania ucznia, u którego stwierdzono zaburzenia lub odchylenia rozwojowe, uwzględnić wpływ tych zaburzeń lub odchylenia na jego zachowanie. Nie należy obniżać ocen przedmiotowych oraz ocen zachowania z powodów objawów ADHD (zasada niekarania za objawy). Podczas oceniania ucznia z ADHD korzystna jest dodatkowa ocena opisowa pokazująca mocne i słabe strony pracy wykonanej przez ucznia.

Podczas pisania sprawdzianów uczeń powinien mieć podzielone zadania na etapy oraz wydłużony czas pisania sprawdzianu. Należy rozważyć rozłożenie materiału sprawdzianu na mniejsze części oraz możliwość odpowiedzi ustnej zamiast testów, które dla większości dzieci z ADHD stanowią bardzo trudny wariant. Jeżeli istnieje taka konieczność, można dać dziecku więcej czasu na wykonanie zadania. Należy też pamiętać o dostosowaniu otoczenia jako rodzaju wsparcia edukacyjnego. Trzeba zadbać o uporządkowanie środowiska zewnętrznego, co oznacza, że na ławce powinny znajdować się tylko niezbędne przedmioty/przybory. W zasięgu ręki może znajdować się kolorowy flamaster, by zaznaczać ważne informacje.

Uczeń powinien siedzieć z dala od miejsca, które powoduje rozproszenie uwagi, tzn. drzwi, okna, akwarium, a jednocześnie blisko nauczyciela, by mógł on kontrolować pracę ucznia. W przypadku ucznia, który potrzebuje więcej przestrzeni, można umieścić go w tylnej części klasy, lecz należy co kilka minut upewnić się, iż uczeń zrozumiał zadanie i pracuje nad nim. Uczniowi należy zapewnić stałe miejsce w ławce przez cały rok szkolny, co zapewnia poczucie bezpieczeństwa i przewidywalności. Wskazane byłoby miejsce obok ucznia spokojnego, a jednocześnie w polu widzenia nauczyciela.

Formy wsparcia podjęte wobec dziecka z syndromem ADHD muszą koncentrować się na zapewnieniu bieżącej kontroli jego nadmiernej aktywności, nakłanianiu go do przestrzegania ustalonych norm i zasad, pomocy w doprowadzaniu do końca rozpoczętych zadań, uczeniu systematyczności i odpowiedzialności. Wymienione kategorie to niezbędne umiejętności, które dziecko w wieku szkolnym powinno posiadać i gwarancja osiągnięcia sukcesu edukacyjnego.

Dzieci nadpobudliwe, tak jak każde inne, potrzebują miłości, wsparcia, zrozumienia i akceptacji ze strony rodziców, nauczycieli, rówieśników. W opinii specjalistów zdecydowana większość dzieci nadpobudliwych wymaga terapii psychologicznej i konsekwentnego wychowywania, uwzględniającego specyficzne trudności dziecka, zaś leczenie farmakologiczne stosowane powinno być jako ostateczność, ograniczając się do przypadków najcięższych. Zaprezentowane obszary wsparcia ucznia z zespołem hiperkinetycznym (ADHD) pozwolą mu efektywnie realizować zaplanowany proces edukacyjny bez większych trudności wychowawczo-dydaktycznych.

Literatura

- Al-Khamisy D., Gosk. U., (2010). *Model pracy z uczniem z ADHD*, [w:] *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi*. Materiały szkoleniowe. MEN.
- Borkowska A., (2002). *Pozycja dziecka nadpobudliwego psychoruchowo w klasie szkolnej*, „Życie Szkoły”, nr 1.
- Cooper P., Ideus K., (2001). *Zrozumieć dziecko z nadpobudliwością psychoruchową. Poradnik dla rodziców i nauczycieli*, Warszawa, Wydawnictwo APS.
- Hańć T., (2009). *Dzieciństwo i dorastanie z ADHD*, Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Herda K., (2008). *O dzieciach Indygo, czyli ADHD bez tajemnic*, Kielce, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.
- Kołąkowski A., Wolańczyk T., Pisula A., Skotnicka M., Bryńska A., (2007), *ADHD – zespół nadpobudliwości psychoruchowej. Przewodnik dla rodziców i wychowawców*, Gdańsk, GWP.
- Mihilewicz S., (red.) (2001). *Dziecko z trudnościami w rozwoju*, Kraków.
- Mozelewska B., Zarzycka D., (2001). *Zachowanie dziecka nadpobudliwego*, Edukacja i Dialog, nr 7.
- Nartowska H., (1986). *Wychowanie dziecka nadpobudliwego* Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Opolska T., Potempska E., (1999). *Dziecko nadpobudliwe. Program korekcji zachowań*, Warszawa, CMPPP.
- O'Regan F.J., (2005). *ADHD*, Warszawa, LIBER.
- Oszwa U., (2002). *Dzieci z zaburzeniami uwagi*. Remedium, 4, 12.
- Pfiffner L.J., (2004). *Wszystko o ADHD*, Kraków, Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Spionek H., (1973). *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*, PWN. Warszawa
- Strichart S.S., Mangrum II Ch.T., (2009). *Dziecko z ADHD w klasie. Planowanie pracy dzieci z zaburzeniami koncentracji uwagi*. Gdańsk:,GWP.
- Wielkowiejska-Comi I., (2002). *Praktyka w ADHD i ADD*, Remedium, 4, 12.
- Wielkowiejska-Comi I., (2002). *Jasne zasady*. Remedium, 5, 12.
- Wolańczyk T., Kołąkowski A., Skotnicka M., (1999). *Nadpobudliwość psychoruchowa u dzieci*, Lublin, Bifolium.

Danuta Al-Khamisy*

* Dr Danuta Al-Khamisy, wykładowca w Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie i wykładowca we Wszechnicy Polskiej Szkole Wyższej w Warszawie.

Ewa Bilśka

Działania nauczyciela wobec trudności szkolnych dziecka powodowanych przemocą w rodzinie

Streszczenie

Przemoc ze strony najbliższych członków rodziny to doświadczenie, które odciska piętno na całym życiu dziecka. Wczesne rozpoznanie oznak doświadczanej przemocy (fizycznej, psychicznej, seksualnej i chronicznego zaniedbywania) może ochronić dziecko przed poważnymi konsekwencjami tych traumatycznych doświadczeń. Sytuacja dzieci krzywdzonych w rodzinie jest szczególnie trudna, bo osobami krzywdzącymi są bardzo często ich prawni opiekunowie, mający nad dzieckiem władzę rodzicielską zagwarantowaną przez prawo. Znikome jest prawdopodobieństwo, że sami rodzice zgłoszą się po pomoc do instytucji zajmujących się problematyką przemocy. Dziecko przez wiele lat jest krzywdzone przez osoby, których obowiązkiem jest wspieranie dziecka i troska o jego rozwój. Zmodyfikowana w 2010 r. ustawa o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie zakłada, że instytucją, która może odegrać ważną rolę w przeciwdziałaniu przemocy wobec dzieci jest szkoła. Ustawa daje przedstawicielom oświaty przywilej, a jednocześnie obowiązek, inicjowania działań wspierających wobec dzieci – ofiar przemocy – w postaci procedury Niebieskich Kart. Tym samym nauczyciele obok policji, służby zdrowia i pracowników socjalnych włączeni zostali do grona instytucji zaufania społecznego, mogących w realny sposób przyczynić się do ochrony swoich podopiecznych. Procedura może jednak być skuteczna dopiero wtedy, gdy osoby odgrywające w niej ważną rolę będą przekonane o potrzebie jej stosowania i będą potrafiły się nią posługiwać.

Skuteczna pomoc dziecku krzywdzonemu wymaga od nauczycieli przede wszystkim umiejętności rozpoznawania sygnałów świadczących o stosowaniu przemocy wobec dziecka, wiedzy o konsekwencjach przemocy doznawanej przez dziecko, jak i znajomości samej procedury, a także praw i obowiązków wynikających z jej uruchomienia.

W artykule zebrano przydatną nauczycielom, podstawową wiedzę na temat sposobów rozpoznawania przemocy stosowanej wobec dziecka przez jego rodziców, konsekwencji doświadczanej przemocy, które w istotny sposób utrudniają pracę dydaktyczną i wychowawczą z dzieckiem

oraz obowiązków nauczycieli wynikających z włączenia ich przez ustawę o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie do grona służb bezpośrednio zaangażowanych w uruchamianie i realizację procedury Niebieskich Kart.

Liczba notowanych przypadków przemocy wobec dzieci w naszym kraju na przestrzeni ostatnich dziesięciu lat spada. Wskazują na to publikowane corocznie przez Policję dane statystyczne dotyczące tego zjawiska. W 2006 r. zanotowano 40 tys. przypadków krzywdzenia dzieci do lat 13, zaś w 2011 r. było tych przypadków już tylko około 20 tys.¹

Choć spadająca liczba zidentyfikowanych przypadków przemocy wobec dzieci może wskazywać na sukcesy w zakresie działań profilaktycznych i interwencyjnych, to o prawdziwym sukcesie będzie można mówić dopiero wtedy, gdy tendencja ta będzie utrzymywała się przez kolejne lata.

Entuzjazm w ocenie skuteczności działania polskiego systemu ochrony dziecka krzywdzonego skutecznie tonują media pokazujące coraz bardziej brutalne przypadki krzywdzenia dzieci. Jednym z kierunków prac nad zmniejszeniem skali zjawiska przemocy wobec dzieci jest zaangażowanie nauczycieli w budowanie lokalnego systemu pomocy dziecku krzywdzonemu i włączenie ich do działań w ramach procedury Niebieskich Kart. Aktywne uczestnictwo nauczycieli w procedurze uzależnione jest w głównej mierze od umiejętności diagnozowania przemocy wobec dzieci. Przydatna wówczas jest wiedza na temat rodzajów, form, objawów diagnostycznych i skutków przemocy wobec dziecka.

Formy przemocy wobec dziecka

W literaturze przedmiotu opisywane są cztery rodzaje przemocy wobec dziecka: przemoc fizyczna, psychiczna, seksualna i zaniedbywanie.

Przemoc fizyczna wobec dziecka może polegać na: popychaniu, policzkowaniu, kopaniu, drapaniu, szarpaniu za odzież, kończyny lub włosy, uderzaniu otwartą dłońią lub pięścią, uderzaniu dziecka różnymi przedmiotami najczęściej takimi, jakie sprawca przemocy ma pod ręką, tj. butelką, wałkiem do ciasta lub narzędziem przygotowanym specjalnie do bicia np. pasem, kablem, różgą itp., ciskanie w dziecko różnymi przedmiotami np. szklanką, talerzem, ziemniakiem, na przypalaniu papierosami, oblewaniu gorącą cieczą itp. Większość wspomnianych form przemocy dotyczy zarówno dzieci jak i dorosłych. Jest jednak kilka takich form przemocy, które są stosowane niemal wyłącznie wobec dzieci np. szczypanie, klapsy, wykręcanie uszu, rąk itp.

Szczególnie drastyczne okazują się formy przemocy stosowane wobec najmłodszych dzieci, które nie potrafią się bronić ani też opowiadać o stosowanej wobec nich przemocy, jak np. zanurzanie w gorącej wodzie, sadzanie na rozpalo-

¹ Szczegółowe dane statystyczne dotyczące krzywdzenia dzieci można znaleźć na stronie internetowej Policji: http://www.statystyka.policja.pl/st/wybrane-statystyki/przemoc-w-rodzinie/50863_dok.html

nej płycie kuchennej, przypalanie żelazkiem lub pogrzebaczem, oblewanie żrącą substancją, wychładzanie zimą na balkonie.

Wobec dzieci stosowana jest również przemoc fizyczna bierna np. zakaz opuszczania domu czy pokoju. Niektóre objawy przemocy fizycznej układają się w charakterystyczny zespół objawów.

Zespół dziecka potrząsanego występuje u dzieci najmłodszych (w wieku od 5 do 9 miesiąca życia), u których duży ciężar głowy w stosunku do masy ciała i słabe jeszcze mięśnie szyi powodują, że w trakcie potrząsania dzieckiem, największym obrażeniom podlegają miękkie części głowy, które z dużą siłą „obijają się” o kości czaszki i ulegają uszkodzeniu. Bezpośrednim następstwem potrząsania może być ospałość i wzmozżona senność dziecka. Objawy widoczne na zewnątrz zależne są od siły z jaką dziecko jest potrząsane oraz od czasu trwania potrząsania. Mogą to być między innymi: krwaki podtwardówkowe, obrzęk mózgu, krwawe wybroczyny w oczach, napady padaczkowe, oczopląs, drgawki, bezdech, upośledzenie umysłowe, śpiączka a nawet śmierć dziecka.

Zespół dziecka bitego, określany też jako zespół mnogich patologicznych złamań u niemowląt, identyfikowany jest zazwyczaj przypadkowo przez lekarzy, którzy poszukując przyczyn złego stanu zdrowia dziecka odkrywają niezaopatrzone pod względem medycznym ślady urazów (np. krzywo zrosnięte kończyny dziecka po wielokrotnych złamaniach), które z dużym prawdopodobieństwem nie są efektem urazów przypadkowych (powstałych w trakcie zabawy albo w wyniku nieuwagi rodziców). U dzieci tych dodatkowo pojawiają się inne objawy znęcania się, takie jak: siniaki, zadrapania, skaleczenia, a nawet ślady po odmrożeniach.

Przeniesiony zespół Münchhausena (zespół Münchhausena *per procura*; zespół Münchhausena *by Proxym*) polega na wywoływaniu przez rodziców objawów choroby u dziecka w celu poddania go hospitalizacji. Wywołane objawy mają zazwyczaj charakter przewlekły i nawracający. Rodzice zgłaszają takie objawy chorobowe u dziecka, jak: bóle brzucha, wymioty, biegunkę, spadek masy ciała, napady drgawkowe, duszność, infekcje, gorączkę, krwawienie, zatrucie oraz nieskuteczność lub nietolerancję zalecanego wcześniej leczenia. W trakcie choroby i hospitalizacji dziecka rodzice mają okazję demonstrować szczególną troskę i cierpienie z powodu choroby dziecka i odbierać sygnały zainteresowania i współczucia ze strony personelu szpitala. Gdy tylko objawy choroby ustępują rodzice ponownie je wywołują, aby zmusić personel do skupiania uwagi na ich dziecku i na nich samych. Rodzice zazwyczaj mają dość rozległą wiedzę o różnych zaburzeniach i chorobach. Aby nikt nie odkrył ich tajemnicy, co pewien czas zmieniają repertuar chorób i zaburzeń dziecka przysparzając mu tym dodatkowego cierpienia. Przykładem takich zaburzeń może być np. patologiczna senność lub niezdolność ruchowa wywołana podawaniem barbituranów lub zakażenia wywołane wstrzykiwaniem zanieczyszczonych substancji. Najczęstszą drogą uzyskiwania objawów chorobowych jest: podawanie środków narkotycznych, nieuzasadnione podawanie leków, zakażenie organizmu, zawiązanie

dawek leków przepisanych przez lekarza oraz zgłaszanie wyimaginowanych objawów chorobowych. Zespół ten dotyczy głównie dzieci w wieku przedszkolnym, w którym zdolności zidentyfikowania i opisanie przez dziecko nietypowych zachowań rodziców są bardzo małe, a różnorodne destrukcyjne zachowania rodziców uznawane są przez dziecko za normę.

Przemoc fizyczna jest stosunkowo łatwa do rozpoznania. Dzieci przebywając w szkole przez kilka godzin dziennie mogą być obserwowane przez wychowawców, nauczycieli, pedagoga czy pielęgniarkę szkolną. Objawy diagnostyczne przemocy fizycznej to przede wszystkim obrażenia widoczne na ciele dziecka, o charakterystycznym wyglądzie: uszkodzenia skóry, spowodowane określonymi przedmiotami a tym samym mające nietypowe kształty np. ślady po sprzączce od paska, cienkie ślady po kablu, urazy skóry rozłożone równolegle obok siebie np. w wyniku wielokrotnego bicia pasem, siniaki w różnych stadiach gojenia się, ślady po oparzeniach w nietypowych miejscach w których oparzenie przypadkowe jest mało prawdopodobne, np. na stopach, na karku, pośladkach, oparzenia „kształtne” z ostro ograniczonym brzegiem np. od żelazka, pogrzebacza, lokówki, łysienie plackowate skóry głowy, powstałe na skutek wrywania włosów. Doświadczenia przemocy fizycznej ujawniają się również w niektórych zachowaniach dziecka np. w unikaniu fizycznych kontaktów z dorosłymi, w sztywnieniu w wyniku bliskiego kontaktu z dorosłymi (np. podczas lekcji WF), niechęć do powrotu do domu lub też noszenie ubrań zakrywających kończyny górne i dolne w upalne dni. O stosowaniu przemocy wobec dziecka mogą świadczyć zeznania rodziców, którzy podają uzasadnienia obrażeń nieadekwatne do ich kształtu albo mówią o powtarzających się przypadkowych zdarzeniach będących źródłem licznych urazów.

Oddziaływanie przemocy psychicznej na dziecko, która jest mniej spektakularna, może przynieść w wielu przypadkach bardziej destrukcyjne efekty niż krzywdzenie fizyczne (Iwaniec, 2012).

Do katalogu zachowań kwalifikowanych jako formy przemocy psychicznej, zalicza się: ignorowanie i „niezauważanie” dziecka, emocjonalne odrzucenie, wyśmiewanie, bagatelizowanie, poniżanie, stosowanie wyzwisk, grożenie, straszenie, nadmierne wymagania nieadekwatne do wieku i możliwości psychofizycznych dziecka, brutalne dyscyplinowanie.

Przemoc psychiczna nie zostawia śladów na ciele dziecka, dlatego trudniej ją rozpoznać. Do objawów diagnostycznych przemocy psychicznej zalicza się: unikanie fizycznych kontaktów z dorosłymi, niską samoocenę dziecka, ssanie palca, kołysanie się, moczenie nocne, „dorosłe” zachowania dziecka (np. opiekowanie się rodzeństwem, odprowadzanie go do szkoły, wyręczanie rodziców w wykonywaniu różnych zadań domowych np. w płaceniu rachunków), zachowanie antyspołeczne, opóźnienie rozwoju emocjonalnego i intelektualnego, zachowanie ekstremalne – od zwiększonej agresywności do całkowitej uległości), próby samobójcze lub ich demonstrowanie. Większość z wymienionych objawów to tzw.

objawy niespecyficzne. Mogą świadczyć zarówno o doświadczanej przemocy psychicznej, jak i o stresie wynikającym z innych trudnych doświadczeń dziecka.

Przemoc seksualna to każde wykorzystywanie dziecka będącego w wieku bezwzględnej ochrony (w prawie polskim – poniżej 15 roku życia), do osiągnięcia satysfakcji seksualnej przez osobę dorosłą. Przemoc seksualna może polegać na: podglądaniu dziecka, uwodzeniu dziecka, świadomym czynieniu z dziecka świadka aktów płciowych, zachęcaniu dziecka do rozbierania się, do oglądania zdjęć i filmów pornograficznych, obnażaniu się lub ocieraniu się o dziecko, dotykaniu dziecka, zmuszaniu dziecka do dotykania narządów płciowych sprawcy, erotycznym całowaniu lub pełnym stosunku seksualnym, któremu czasem towarzyszy przemoc fizyczna a czasem nie.

Do objawów diagnostycznych przemocy seksualnej zalicza się: zranienia fizyczne, np. zasinienie, obrzęk, otarcia naskórka w okolicy narządów płciowych i na wewnętrznej powierzchni ud, bolesność narządów płciowych, zaburzenia w oddawaniu moczu, dyskomfort w czasie chodzenia i siedzenia, obecność wydzieliny w pochwie lub jej stan zapalny, choroby przenoszone drogą płciową, ciążę, zabawy odtwarzające doświadczenia związane z przemocą seksualną (np. z udziałem lalek), poziom wiedzy o seksie nieadekwatny do wieku, wyszukane słownictwo dotyczące życia seksualnego, wyzywające zachowania, nadmierną seksualizację stosunków z innymi ludźmi (np. częste wprowadzenie wątków seksualnych do opowiadanych historii, zabaw, rysunków, fantazjowanie na temat własnych doświadczeń seksualnych, ocenianie ludzi wg kryterium atrakcyjności seksualnej, natarczywe inicjowanie kontaktów o charakterze seksualnym, agresja seksualna), nasiloną masturbację dziecięcą, prostytutkę, napomknięcia na temat sekretu, który dziecko ma z dorosłymi i którego nie może wyjawiać (Pospiszyl 1999; Izdebska 2009; Friedrich 2012; Czernikiewicz, Pawlak-Jordan 1998). Większość z tych objawów, poza ciążą i chorobami wenerycznymi to podobnie jak w przypadku przemocy psychicznej objawy niespecyficzne, które mogą również wynikać z innych doświadczeń dziecka, niezwiązanych ze sferą życia seksualnego.

Ostatnim rodzajem przemocy jest zaniedbywanie dziecka, czyli niezaspokajanie podstawowych fizycznych i psychicznych potrzeb dziecka i nieszanowanie jego praw. Najczęściej spotykane formy zaniedbywania to: niewłaściwe odżywianie dziecka, niewłaściwe ubieranie (nieadekwatne do pory roku), brak troski o stan zdrowia dziecka, brak szczepień, badań profilaktycznych, nieodpowiednie leczenie lub niepodejmowanie leczenia w przypadku chorób, brak troski o właściwą edukację, niezaspokajanie potrzeby bezpieczeństwa, nieokazywanie miłości rodzicielskiej, brak troski o dziecko i brak zainteresowania dzieckiem (gdzie jest, z kim, co robi), brak kontroli dziecka, brak metryki, numeru PESEL, niezarejestrowanie dziecka u lekarza (Kolankiewicz 2012).

Skutki przemocy w rodzinie

Skutki przemocy wobec dziecka stosowanej w domu rodzinnym obserwowane mogą być również przez nauczycieli w szkole. W wielu wypadkach utrudniają one funkcjonowanie szkolne dziecka.

Do pierwszej grupy zaliczyć można skutki związane ze słabszą kondycją fizyczną i gorszym rozwojem psychofizycznym, wynikające głównie z niezaspokojenia potrzeb dziecka i nierespektowania jego praw. Zdarza się, że dzieci przychodzą do szkoły: brudne, niedożywione, z wyraźnymi oznakami świerzbów, wszawicy, postępującej próchnicy, ze słabo wyrobionymi nawykami higienicznymi. Widoczny jest niedostateczny przyrost wagi i wzrostu, opóźniony w stosunku do rówieśników rozwój psychomotoryczny, słabe opanowanie umiejętności, które u innych dzieci w tym samym wieku już dawno się rozwinęły (Kolankiewicz 2012).

Na tle silnego stresu pojawiają się zaburzenia snu, bóle żołądka, wymioty i biegunka, zaburzenia łaknienia, moczenie nocne, nietrzymanie stolca i ogólne pogorszenie samopoczucia. W przypadku niektórych dzieci doświadczających przemocy w rodzinie zaobserwować można cofnięcie się do zachowań charakterystycznych dla wieku niemowlęcego, np. ssanie kciuka, picie z butelki ze smoczkiem, kiwanie się lub też dziecięca mowa pełna zdrobnień (Iwaniec 2012).

Część zaniedbań znacznie utrudnia realizację obowiązku szkolnego. Dziecko nie chodzi do szkoły, spóźnia się na lekcje, realizuje obowiązek szkolny nieregularnie lub też chodzi do szkoły, która stawia wymagania niezgodne z jego możliwościami. Na lekcjach bywa senne, apatyczne, odznacza się mniejszą wytrzymałością i zaangażowaniem w prace szkolne, nie posiada wymaganych podręczników i przyborów szkolnych, często jest nieprzygotowane do lekcji, ma słabe wyniki w nauce (Iwaniec 2012). Mimo możliwości rodziny nie uczęszcza na zajęcia sprzyjające rozwojowi dziecka, nie korzysta z zaleconych badań i konsultacji pedagogicznych i psychologicznych (Kolankiewicz 2012).

Oslabienie kondycji fizycznej dziecka może również wynikać bezpośrednio z doświadczanej przemocy fizycznej, której skutkami są: zadrapania, skaleczenia, siniaki, złamania kości, stłuczenia narządów wewnętrznych, wybite zęby czy wyrwane włosy.

Dzieci krzywdzone ponoszą również psychologiczne konsekwencje doświadczanej przemocy:

- są nieśmiałe, mają niską samoocenę i niskie poczucie własnej wartości, wynikające z internalizacji ciągłego krytykowania i niezadowolenia rodziców;
- brakuje im poczucia autonomii, sprawstwa, są przekonane, że nic od nich nie zależy, bo rodzice nie dawali im okazji do dokonywania samodzielnych wyborów;
- w wyniku ciągłego zastraszania i poniżania, sprawiają wrażenie przynębionych, nieszczęśliwych, lękliwych i uległych, ale również pełnych agresji gniewu, wrogości i frustracji;

- świat postrzegają jako zagrażający, pesymistycznie oceniają swoją przyszłość, przeceniają przeciwności losu (Jarosz, Nowak 2012);
- później niż rówieśnicy rozwijają umiejętności językowe, odznaczają się mniejszą aktywnością poznawczą i obniżoną zdolnością uczenia się (Iwaniec 2012);
- mają problemy w radzeniu sobie w trudnych sytuacjach;
- częściej pojawiają się u nich różnorodne zaburzenia i choroby psychiczne – od obniżonego nastroju do depresji w skrajnych przypadkach (Kolankiewicz 2012).

Poważne psychologiczne konsekwencje dotyczą dzieci mających za sobą doświadczenia przemocy seksualnej. W wyniku przeżycia skrajnie urazowej przemocy seksualnej może rozwinąć się syndrom PTSD (*post traumatic stress disorder*). Dziecko boryka się z uporczywie powracającymi wspomnieniami zdarzenia urazowego (często w postaci koszmarów sennych), unika bodźców kojarzonych z urazem, ma problemy z zasypianiem, często wybudza się, odczuwa zwiększoną pobudliwość, wzmożoną czujność, ciągły niepokój (Iwaniec 2012).

W konsekwencji wykorzystywania seksualnego – może rozwinąć się w dziecku poczucie bycia gorszym, innym, przekonanie o własnej odpowiedzialności za prowokację seksualną, obciążenie związane z koniecznością utrzymania informacji o swoim doświadczeniu w tajemnicy.

Doświadczenia terapeutów pracujących z dziećmi wykorzystywanymi seksualnie pokazują, że dzieci odreagowują napięcie emocjonalne wcielając się w jedną z dwu ról: dziecka „wściekłego” lub dziecka „żebrzącego”. Wściekłe dziecko kieruje swoją złość przeciwko całemu światu. Nie może zrewanżować się sprawcy molestowania, więc napięcie emocjonalne rozładowuje na innych osobach, które nie są związane z jego traumatycznymi doświadczeniami. Ponieważ przemoc seksualna zazwyczaj utrzymywana jest w tajemnicy, osoby z otoczenia dziecka (dalsza rodzina, koledzy, nauczyciele) nie rozumieją źródeł złości, uważają, że dziecko jest źle wychowane, niegrzeczne, agresywne, że sprawia poważne kłopoty wychowawcze.

Inna, odmienna rola, to dziecko „żebrzące”. Słowami, gestami, zachowaniem dziecko prosi o uwagę, opiekę, akceptację, miłość. Sprawia wrażenie narzucającego się, szczególnie jeśli chodzi o kontakty o charakterze erotycznym (Pacewicz 1992).

Przemoc seksualna wobec dzieci może przynosić skrajnie różne skutki. Niektóre dzieci obsesyjnie chronią swoją prywatność, nikomu nie chcą zdradzić swojej tajemnicy, inne nie są w stanie utrzymać jakichkolwiek granic i opowiadają o doświadczeniach erotycznych każdemu, kto tylko jest gotowy wysłuchać tych zwierzeń. Jedne stają się emocjonalnie „zamrożone”, inne zaś emocjonalnie „nadwrażliwe” (Tamże).

Skutki przemocy wobec dziecka, stosowanej przez osoby najbliższe, ujawniają się również w różnorodnych zaburzeniach zachowania. Mogą pojawić się:

- zaburzenia łaknienia młodych dziewcząt np. anoreksja i bulimia, które często stanowią próbę odzyskania kontroli nad własnym ciałem i dowartościowania się poprzez osiąganie sukcesów na polu odchudzania, podnoszenia poczucia własnej wartości, którego nie rozwinęły rodzice;
- inne nietypowe zachowania żywieniowe np. gromadzenie jedzenia, wyjadanie ze śmietników, żebranie o jedzenie od obcych, zjadanie drobnych przedmiotów;
- samookaleczenia np. cięcie się, drapanie, uderzanie głową o twarde przedmioty (ścianę, meble) – jako efekt głębokiego poczucia nieszczęścia a także niezadowolenia z samego siebie;
- ucieczki z domu i nadużywanie substancji psychoaktywnych występujące u dzieci starszych (Iwaniec 2012);
- nieakceptowane społecznie zachowania seksualne: agresywne inicjowanie kontaktów o charakterze seksualnym, publiczna masturbacja, częste ekspozowanie swoich genitaliów (Beisert, Izdebska 2012, Czernikiewicz, Pawlak-Jordan 1998);
- zachowania przestępcze z użyciem przemocy i zachowania przestępcze o charakterze seksualnym (Chamilton-Giacritsis, Brown 2005).

Przemoc doświadczana w domu odciska również swoje piętno na relacjach interpersonalnych młodego człowieka:

- dziecko rzadziej przebywa poza domem, ma mało znajomych i pewne trudności w nawiązywaniu kontaktów;
- w relacjach z rówieśnikami jest wycofane i uległe, bo taki wzór funkcjonowania jest mu znany;
- czasem izoluje się, przejawia lęk, mniejsze zaangażowanie w zabawę i mniejszą gotowość do współpracy w realizacji wspólnych zadań, a także mniejszą zdolność do szukania pomocy w trudnych chwilach; często pozostaje samotne w grupie;
- ma trudności z empatycznym rozumieniem i trafnym interpretowaniem zachowań innych osób, np. oskarża kolegów o złe intencje i samo przejawia dużo niepokoju, złości, czasem agresji;
- nie potrafi wyrażać własnych potrzeb i bronić własnego zdania;
- ponieważ bliskich serdecznych kontaktów brakuje mu w domu, często zabiega o uwagę rówieśników, ale brakuje mu wiary w siebie, więc jeśli znajdzie grono znajomych, to jest od niego całkowicie zależne;
- często kłamie i wypiera się własnych zachowań w obawie przed miażdżącą zazwyczaj krytyką, a takie zachowanie nie sprzyja budowaniu dobrych relacji z rówieśnikami, na których tak bardzo mu zależy;
- angażuje się w konflikty i bójki w sytuacjach niekontrolowanych lub niezagrożonych karą, np. w relacjach z młodszymi dziećmi (Pospiszyl 1999);
- gdy ma lat „naście” ucieka z domu, przejawia zachowania antyspołeczne i przestępcze, angażuje się w niedojrzałe związki, wczesne małżeństwa, pojawiają się niechciane ciążę, prostytuuje się (Iwaniec 2012, Beisert, Izdebska 2012).

Badania dotyczące skutków krzywdzenia dzieci pokazują, że przewidując konsekwencje fizycznej, psychicznej i seksualnej przemocy wobec dzieci trzeba liczyć się ze zjawiskiem multifinalności, tj. możliwością pojawienia się różnych skutków w konsekwencji takich samych doświadczeń, a z drugiej strony, ze zjawiskiem ekwifinalności, tj. pojawieniem się tych samych skutków w konsekwencji różnych doświadczeń osobistych (Glaser 2006).

Coraz większe tempo życia i coraz większe wymagania stawiane pracownikom sprawiają, że rodzice spędzają poza domem coraz więcej czasu, a ich dzieci coraz więcej czasu spędzają w przedszkolu i szkole. Dlatego też nauczyciele odgrywają coraz większą rolę w diagnozowaniu problemów rodziny, w której funkcjonuje ich wychowanek. To oni w wielu przypadkach dostrzegają drobne, a potem coraz bardziej wyraziste sygnały świadczące o krzywdzeniu ich podopiecznych. Nauczyciele w wielu przypadkach muszą odgrywać rolę specjalistów odpowiedzialnych za pierwszy kontakt rodziców z problematyką przemocy w rodzinie. Wielu rodziców skarży się na problemy wychowawcze z dziećmi nie mając świadomości, że oni sami swoim zachowaniem krzywdzą dziecko. Inni rodzice świadomi negatywnych skutków przemocy w ich rodzinie, pragną coś zmienić, ale nie wiedzą jak to zrobić, potrzebują pomocy i nauczyciele mogą być dla nich przewodnikami po lokalnym systemie wsparcia.

Rola nauczyciela została dostrzeżona i doceniona przez ustawodawców, którzy przez wiele lat pracowali nad rekonstrukcją procedur związanych ze skutecznym przeciwdziałaniem przemocy rodzinie.

Z procedurami dotyczącymi pomocy ofiarom przemocy – dorosłym i dzieciom warto się zapoznać choćby dlatego, że nowe rozwiązania prawne obowiązujące już od 2010 roku, ale na tyle rewolucyjne, że wciąż uznawane za „nowe”, narzucają pracownikom oświaty obowiązki związane z uczestniczeniem w systemie pomocy ofiarom przemocy.

Ustawa z dnia 29 lipca 2005 r. o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie oraz Ustawa z dnia 10 czerwca 2010 r. o zmianie ustawy o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie oraz niektórych innych ustaw, o nauczycielach, a konkretnie o przedstawicielach oświaty wspomina 2 razy:

- raz w kontekście udziału nauczyciela w uruchamianiu procedury Niebieskich Kart;
- raz w kontekście pracy nauczycieli w zespole interdyscyplinarnym do spraw przeciwdziałania przemocy w rodzinie oraz prac w grupach roboczych pomagających konkretnym rodzinom w planowaniu działań interwencyjnych.

Artykuł 9d. w punkcie drugim określa, jakie instytucje zobowiązane są do realizacji procedury Niebieskich Kart. Czytamy w nim, że *Procedura „Niebieskie Karty” obejmuje ogół czynności podejmowanych i realizowanych przez przedstawicieli jednostek organizacyjnych pomocy społecznej, gminnych komisji rozwiązywania problemów alkoholowych, Policji, oświaty i ochrony zdrowia, w związku*

z uzasadnionym podejrzeniem zaistnienia przemocy w rodzinie. A zatem, do uruchamiania procedury Niebieskich Kart zobowiązani są dziś:

- policjanci realizujący interwencje domowe;
- pracownicy socjalni, którzy w ramach pracy socjalnej odwiedzają rodziny w ich naturalnym środowisku;
- przedstawiciele komisji rozwiązywania problemów alkoholowych pracujący z rodzinami alkoholowymi;
- nauczyciele lub wychowawcy, którzy mają codzienny kontakt z dziećmi i mogą zauważyć objawy świadczące o stosowaniu przemocy fizycznej lub psychicznej wobec dziecka;
- lekarze pierwszego kontaktu i lekarze specjaliści, którzy w trakcie realizowanych badań medycznych mogą zauważyć ślady przemocy fizycznej na ciele pacjenta.

A zatem nauczyciele w ramach swoich obowiązków zawodowych powinni wypełnić Niebieską Kartę, jeśli zauważą jakiegokolwiek objawy świadczące o stosowaniu przemocy wobec dziecka.

Art. 9a. ustawy włącza nauczycieli do składu zespołu interdyscyplinarnego do spraw przeciwdziałania przemocy w rodzinie. Wynika z niego, że *W skład zespołu interdyscyplinarnego wchodzi przedstawiciele: jednostek organizacyjnych pomocy społecznej, gminnej komisji rozwiązywania problemów alkoholowych, Policji, oświaty, ochrony zdrowia, organizacji pozarządowych, a także kuratorzy sądowi i prokuratorzy.*

Oba zadania nauczycieli są ze sobą ściśle powiązane. Udział w pracach zespołu interdyscyplinarnego jest zazwyczaj bezpośrednim następstwem zainicjowania przez nauczyciela procedury Niebieskiej Karty.

Jak to się zaczyna? Kiedy wychowawca zauważa jakieś niepokojące sygnały świadczące o tym, że wobec dziecka stosowana jest przemoc, zazwyczaj zaprasza na rozmowę do szkoły rodziców dziecka. Praktyka pokazuje, że rodziców zapraszanych do szkoły na rozmowę w związku z podejrzeniem stosowania przemocy wobec dziecka, umownie można podzielić na cztery grupy: rodzice współpracujący, rodzice tłumaczący się, rodzice agresywni i rodzice nieobecni.

- Rodzic „współpracujący” jest stroną wspierającą dziecko. W rozmowie z nauczycielem przyznaje, że drugi z rodziców stosuje przemoc wobec domowników a dziecko nie jest jedyną ofiarą. Sprawca przemocy np. ojciec lub dziadek stosuje przemoc wobec matki dziecka i wobec rodzeństwa. Jednocześnie matka deklaruje, że postara się zrobić wszystko, co tylko jest możliwe, aby zmienić sytuację rodzinną. Wtedy nauczyciel wraz z matką ustala plan pomocy, kieruje matkę dziecka do najbliższej instytucji pomagającej ofiarom przemocy. Adresy takich specjalistycznych placówek dostępne są na stronach internetowych. Praktyka pokazuje, że przed skierowaniem matki dziecka do placówki wspierającej warto byłoby najpierw skontaktować się telefonicznie z placówką, upewnić się, jaką ofertę placówka ma dla osób doświadczających przemocy, co

należy zrobić, aby umówić się na pierwsze spotkanie, jak długo trzeba na nie czekać i jakie są ogólne zasady korzystania z pomocy w placówce, ustalić czy pomoc jest bezpłatna, czy obowiązuje rejonizacja.

- Rodzic „tłumaczający się”, to zazwyczaj rodzic stosujący przemoc wobec dziecka. W obronie własnego zachowania bagatelizuje przemoc, mówiąc, że nic się przecież takiego strasznego nie stało. Często dobiera racjonalne argumenty, uzasadniające agresję wobec dziecka. Mówi np., że dziecko jest nieposłuszne, że „łanie mu się należało”, cytuje przysłowia np. „lepiej bite niż zdechłe”, powołuje się na tradycje rodzinne: „Moi rodzice też mi czasem włąli i wyrosłem na porządnego człowieka”.

Rodzic stosujący przemoc wobec dziecka, na próbę skierowania rozmowy na temat stara się przekonać nauczyciela, że przemoc wobec dziecka nie jest niczym niestosownym i nie należy się nią zajmować.

- Rodzic agresywny, to zazwyczaj sprawca przemocy, który w sposób zdecydowany chce odwieść nauczyciela od zainteresowania sytuacją jego dziecka. Na spotkanie przychodzi zdenerwowany, używa sformułowań typu: „proszę się nie czepiać”, „to nie Pani sprawa”. Zdarzały się przypadki straszenia lub grożenia nauczycielowi, a nawet decyzje o zmianie szkoły przez dziecko w następstwie odkrycia wstydliwego sekretu rodzinnego. Niektórzy rodzice wciąż jeszcze uważają, że bicie dziecka można zaliczyć do metod wychowawczych dopuszczalnych w naszym kraju. Nauczyciel w tej sytuacji powinien skonfrontować rodzica z obowiązującym prawem, opowiedzieć o skutkach stosowania przemocy fizycznej i psychicznej, i sprecyzować oczekiwania wobec rodzica. Wskazane jest wyrażenie całkowitej dezaprobaty w sprawie przemocy wobec dziecka i poinformowanie rodzica stosującego przemoc o procedurach, które zostaną uruchomione w sytuacji powtarzania się aktów przemocy wobec dziecka.
- Rodzic nieobecny, to rodzic, który nie reaguje na wezwania szkoły. Można się wówczas jedynie domyślać, jaki jest stosunek rodzica do problemu przemocy. Być może mama nie przyszła, bo to ona stosuje przemoc wobec dziecka i nie zamierza zmieniać swojego zachowania. Może sama jest ofiarą przemocy, jest zastraszona, boi się z kimkolwiek rozmawiać o przemocy wobec dziecka i siebie samej. Może być też przekonana o swojej bezsilności i choć chciałaby coś zrobić w tej sprawie, to po prostu nie potrafi otwarcie przyznać, że nie jest w stanie zapewnić bezpieczeństwa własnemu dziecku. Po dwóch nieudanych próbach nawiązania kontaktu z rodzicem, nauczyciel powinien zgłosić swoje podejrzenia do ośrodka pomocy społecznej w celu przeprowadzenia przez pracownika socjalnego wywiadu środowiskowego na temat warunków życia rodziny. Może swoje podejrzenia zgłosić również na Policję lub do sądu rodzinnego. Rodzinę odwiedza wówczas dzielnicowy, a sprawa sądowa toczy się własnym trybem.

Jeśli rodzic nie nawiązuje kontaktu ze szkołą, a na ciele dziecka pojawiają się kolejne ślady pobicia, nauczyciel, pedagog lub dyrektor szkoły zobowiązany jest uruchomić procedurę Niebieskiej Karty.

Dokładne wytyczne dotyczące przebiegu procedury znaleźć można w rozporządzeniu Rady Ministrów z dnia 13 września 2011 r. w sprawie procedury „Niebieskie Karty” oraz wzorów formularzy „Niebieska Karta”². W tym dokumencie, podobnie jak w ustawie przedstawiciel oświaty wymieniany jest jako ważny podmiot realizujący określone czynności w ramach procedury.

Wszczęcie procedury polega na wypełnieniu formularza A stanowiącego załącznik do wspomnianego rozporządzenia, oraz na przekazaniu tego formularza do zespołu interdyscyplinarnego powołanego przez gminę. Jeśli ofiarą przemocy jest osoba dorosła, wypełnienie formularza powinno odbywać się w obecności osoby poszkodowanej. Ponieważ nauczyciele zazwyczaj wszczynają procedurę Niebieskiej Karty w sytuacji, kiedy osobą poszkodowaną jest dziecko, to wypełnienie Niebieskiej Karty powinno odbyć się w obecności prawnego opiekuna dziecka. Najczęściej odbywa się to w towarzystwie rodzica, niestosującego przemocy.

Rozporządzenie przewiduje jednak sytuacje, w których niewykonalne jest wypełnienie Niebieskiej Karty w towarzystwie prawnego opiekuna dziecka, np. gdy rodzic uchyla się od kontaktu, bo to on jest sprawcą przemocy, wówczas karta wypełniana jest w towarzystwie innego pełnoletniego, bliskiego członka rodziny, np. dziadków, rodzeństwa, kuzynów itp.

Może również zdarzyć się, że rodzice dziecka będący jego prawnymi opiekunami przebywają za granicą a dziecko znajduje się pod opieką innych członków rodziny, stosujących przemoc wobec dziecka. Wówczas należy zorientować się, czy dziecko posiada innych bliskich członków rodziny, którzy nie stosują przemocy, nawiązać z nimi kontakt i w ich towarzystwie wypełnić Niebieską Kartę. Będą wówczas chwilowo stanowili stronę reprezentującą interesy dziecka. Nauczyciel może również wypełnić Niebieską Kartę bez obecności reprezentanta dziecka, ale sytuacja taka traktowana jest jako szczególny przypadek.

Formularz A, służący uruchomieniu procedury Niebieskiej Karty jest dość obszerny, jednak nie ma konieczności wypełniania wszystkich rubryk. Formularz ten jest uniwersalny i służy przedstawicielom różnych służb (policjant, lekarz, pracownik socjalny, nauczyciel), a każda ze służb w ramach swoich obowiązków zawodowych ma dostęp do innych informacji na temat sytuacji osoby poszkodowanej.

Nauczyciel do formularza powinien wpisać podstawowe dane osoby poszkodowanej (dziecka) oraz osoby stosującej przemoc, formy stosowanej przemocy (popychanie, bicie, straszenie, grożenie, upokarzanie, kontakty o charakterze seksualnym) i objawy diagnostyczne, które pozwoliły przypuszczać, że wobec dziecka stosowana jest przemoc (siniaki, zdrapania, określone zachowania czy zeznania dziecka).

2 Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 13 września 2011 r. w sprawie procedury „Niebieskie Karty” oraz wzorów formularzy „Niebieska Karta” opublikowane zostało w Dzienniku Ustaw nr 210 pozycja 1245. W rozporządzeniu oprócz jego treści znaleźć można wzory formularzy niezbędnych do uruchomienia procedury Niebieskich Kart.

Jeśli uda się ustalić z osobą reprezentującą dziecko – od jak dawna przemoc jest stosowana, jak często się powtarza, kto w rodzinie był świadkiem tych zdarzeń, lub też zebrać informacje na temat sprawcy przemocy, np. czy jest uzależniony od alkoholu, narkotyków, leków, czy był wcześniej karany lub leczony psychiatrycznie, czy posiada broń itp. to oczywiście zapisanie takich informacji w formularzu jest wskazane, ale warto pamiętać, że precyzyjne wypełnienie formularza nie powinno być celem samym w sobie. Formularz to jedynie druk służący wszczęciu procedury, a obawa o „braki” w formularzu nie powinna powstrzymać nauczyciela przed uruchomieniem procedury.

Prawnemu opiekunowi lub osobie reprezentującej dziecko przekazuje się formularz B, który spełnia funkcję informacyjną. Znaleźć tam można podstawowe informacje o przemocy, jej formach, prawach ofiary przemocy, obowiązkach przedstawicieli różnych służb związanych z pomocą osobom doznającym przemocy, wyciąg z kodeksu karnego zwracający uwagę na najczęściej popełniane przestępstwa przeciwko rodzinie, adresy lokalnych i ogólnopolskich instytucji wspierających i miejsce na własne notatki dotyczące aktu przemocy, który był podstawą do wszczęcia procedury Niebieskiej Karty. Sporządzenie własnych notatek tuż po zdarzeniu pozwoli w przyszłości przypomnieć sobie szczegóły dotyczące aktów przemocy.

Informacje takie mogą być przydatne, np. w przypadku postępowania sądowego cywilnego (rozwód, ustalenie przez sąd sposobu sprawowania opieki nad dzieckiem) lub karnego (sprawa o znęcanie się na rodziną).

Formularza B, będącego kartą informacyjną na temat poszukiwania pomocy, nie należy przekazywać rodzicowi, który stosuje przemoc wobec dziecka.

Wypełniony formularz A należy niezwłocznie (nie później niż w ciągu 7 dni od daty jego wypełnienia) przekazać do przewodniczącego miejscowego zespołu interdyscyplinarnego, którego siedziba najczęściej znajduje się w ośrodku pomocy społecznej. W dokumentacji szkoły należy pozostawić kopię wypełnionego formularza zgłoszeniowego.

Od tego momentu sprawą przemocy wobec dziecka zajmuje się już zespół interdyscyplinarny, choć oczywiście wciąż należy być czujnym i w przypadku podejrzenia zagrożenia zdrowia lub bezpieczeństwa dziecka korzystać z pomocy Policji lub pogotowia ratunkowego.

Przewodniczący zespołu interdyscyplinarnego po otrzymaniu formularza A, w ciągu trzech dni od daty jego otrzymania przekazuje go członkom zespołu interdyscyplinarnego.

Zespół interdyscyplinarny to grupa specjalistów, którzy z racji wykonywanych zawodów stykają się w swojej pracy ze zjawiskiem przemocy w rodzinie. Zespół interdyscyplinarny ma stały skład. Ponieważ ofiarami przemocy często są dzieci, w skład zespołu wchodzi również przedstawiciele oświaty, np. pedagog szkolny, dyrektor szkoły, wytypowany nauczyciel itp. W mniejszych miejscowo-

ściach i gminach o małej liczbie mieszkańców, środowisko lokalne jest bardziej zintegrowane, a jednocześnie nie ma zbyt wielu specjalistów zajmujących się problematyką przemocy w rodzinie, zgłaszane sprawy rozpatruje zespół interdyscyplinarny w stałym składzie. W większych miejscowościach do rozpatrywania spraw poszczególnych rodzin powoływane są zazwyczaj grupy robocze. W skład grupy roboczej wchodzi specjalista, którzy pracują lub stykają się z określoną rodziną. Jeśli np. ofiarą przemocy jest dziewczynka uczęszczająca do 3 klasy szkoły podstawowej, to do pracy w grupie roboczej może być powołany np.: dzielnicowy i pracownik socjalny mający pod swoją opieką rejon, w którym zamieszkuje rodzina dziecka, wychowawca, który założył Niebieską Kartę, pedagog ze szkoły starszego brata dziewczynki, znajdującej się w odległej dzielnicy, terapeuta uzależnień ojca dziecka, kurator sądowy oraz specjalista do spraw przemocy w rodzinie, których miejsca pracy znajdują się w jeszcze innych częściach miasta. Ta z pozoru przypadkowa grupa specjalistów spotyka się i integruje wokół problemu przemocy w określonej rodzinie.

Na pierwszym posiedzeniu zespołu interdyscyplinarnego lub grupy roboczej, na którą zaprasza się prawnego opiekuna bądź reprezentanta dziecka, omawiana jest szczegółowo sytuacja rodziny i planowane są działania wspierające z udziałem przedstawicieli różnych instytucji. Dzięki takiej organizacji procedury, osoba reprezentująca dziecko może jednocześnie spotkać się z różnymi specjalistami, nie musi udawać się do każdej z wymienionych instytucji oddzielnie, nie musi opowiadać o trudnych doświadczeniach dziecka wielokrotnie. Dzięki możliwości wspólnego omówienia planu pomocy, działania poszczególnych instytucji wspierających rodzinę nie są podejmowane w oderwaniu od siebie, a mogą stanowić spójną sekwencję działań. Poza tym, efekt interdyscyplinarnych działań jest czymś więcej niż prostą sumą działań poszczególnych instytucji, stanowi wartość „naddaną”. Pozwala wypracować w przypadku każdej rodziny takie sposoby pomocy, które byłyby niemożliwe w przypadku samodzielnych działań poszczególnych instytucji.

Jeśli reprezentant dziecka nie pojawi się na pierwszym spotkaniu, zespół mimo wszystko ma obowiązek podjęcia rozmów na temat sposobu pomocy krzywdzonemu dziecku.

W trakcie pierwszego spotkania zespołu z reprezentantem dziecka zapisywane są dodatkowe informacje na temat sytuacji rodziny, szczególnie pod kątem form i skutków stosowanej wobec dziecka przemocy, czasu trwania i okoliczności stosowania przemocy oraz charakterystyki sprawcy przemocy. Wszystkie zebrane informacje zapisywane są w formularzu C. Tu również opisany jest indywidualny plan pomocy dziecku i jego rodzinie, opracowany na podstawie zebranych informacji i pomysłów omawianych w trakcie spotkania. W planie pomocy uwzględnione i zapisane są zadania poszczególnych instytucji wspierających.

Sposób i stopień realizacji indywidualnego planu pomocy omawiany jest na kolejnych spotkaniach zwoływanych według indywidualnego planu pracy z ro-

dziną. Na kolejnych spotkaniach plan pomocy jest modyfikowany w zależności od sytuacji domowej i od stopnia realizacji planu.

Zespół interdyscyplinarny lub grupa robocza zapraszają na kolejne posiedzenie osobę stosującą przemoc wobec dziecka. W rozmowie ze sprawcą przemocy gromadzone są informacje na temat aktów przemocy i przekazywane informacje na temat konsekwencji stosowania przemocy. Sprawca przemocy motywowany jest również do wzięcia udziału w programie korekcyjno-edukacyjnym oraz terapii uzależnień, jeśli zachodzi taka potrzeba. Informacje zgromadzone w trakcie spotkania z osobą stosującą przemoc wobec dziecka zapisywane są w specjalnie do tego celu przygotowanym formularzu D.

Zespół interdyscyplinarny spotyka się na posiedzeniach w sprawie konkretnej rodziny tak często, jak uznaje to za konieczne, aż do czasu ustania przemocy wobec dziecka.

Wszystkie formularze związane z procedurą Niebieskiej Karty oraz inne ważne dokumenty niezbędne do zaplanowania i zrealizowania procesu pomocy osobie doznającej przemocy gromadzone są w teczce zagadnieniowej i przechowywane w siedzibie zespołu interdyscyplinarnego.

Nauczyciel uruchamiający procedurę Niebieskiej Karty może spodziewać się, że zostanie powołany do pracy w grupie roboczej lub do udziału w pracach zespołu interdyscyplinarnego. Nie oznacza to jednak, że praca w grupie roboczej będzie wiązała się automatycznie z ogromnym dodatkowym obciążeniem. Posiedzenia zespołu interdyscyplinarnego nie zawsze odbywają się w pełnym składzie. Jeśli przewodniczący uzna, że nie jest to konieczne, na spotkanie z osobą reprezentującą dziecko zaprasza tylko wybranych specjalistów. W niektórych przypadkach praca zespołu może ograniczyć się do jednego lub dwu spotkań, a w innych może odbyć się kilka spotkań rozciągniętych w czasie.

Prace w zespole interdyscyplinarnym realizowane są przez nauczycieli w ramach obowiązków zawodowych. Nie można się więc z nich „zwolnić” lub zrezygnować. Ale jednocześnie warto pamiętać, że dyrektor szkoły ma obowiązek umożliwić nauczycielowi wykonanie tego obowiązku.

W związku z wejściem w życie zmian w ustawie o przeciwdziałaniu przemocy szkoła powinna przygotować się do nowych obowiązków, które wynikają z wprowadzonych zmian.

W ramach przygotowania należy:

- zapoznać nauczycieli z nowymi obowiązkami wynikającymi ze zmian w ustawie o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie;
- udostępnić formularze Niebieskiej Karty, z których nauczyciele będą mogli skorzystać zawsze wtedy, gdy zajdzie taka potrzeba;
- zaopatrzyć szkołę w poradniki dotyczące procedury Niebieskiej Karty;
- opracować i udostępnić nauczycielom informator zawierający adresy lokalnych placówek wspierających, pomagających ofiarom przemocy w rodzinie ze

szczególnym uwzględnieniem placówek udzielających pomoc dzieciom krzywdzonym;

- nawiązać współpracę z lokalnym zespołem interdyscyplinarnym, zorganizować spotkanie edukacyjne na temat metod i form pracy zespołu oraz zadań nauczycieli, jakie mogą spełnić w pracy grupy roboczej.

Bibliografia

- Badura-Madej W., Dobrzyńska-Mesterhazy A. (2004), *Wpływ traumy na funkcjonowanie dziecka – ofiary wykorzystania seksualnego*, „Dziecko Krzywdzone”, nr 6.
- Beisert M. (2008 b), *Kryteria diagnostyczne przydatne dla oceny zachowań seksualnych małego dziecka*, „Przegląd Seksuologiczny”, tom IV, zeszyt 2.
- Beisert M., Izdebska A. (2012), *Wykorzystanie seksualne dzieci*, „Dziecko Krzywdzone” nr 2 (39).
- Berent D., Florkowski A., Galecki P. (2012), *Przeniesiony zespół Münchhausena*, „Dziecko Krzywdzone” nr 2 (39).
- Chamilton-Giacritsis C., Brown K., (2005), *Krzywdzenie dzieci w rodzinie i poza rodziną oraz jego związek z zachowaniami przestępczymi dzieci*, „Dziecko Krzywdzone”, nr 10.
- Czernikiewicz W., Pawlak-Jordan B., (1998), *Wykorzystywanie seksualne dzieci*. Warszawa, Fundacja Dzieci Niczyje.
- Glaser D., (2003), *Podstawy teoretyczne i pojęciowe dotyczące krzywdzenia psychicznego i zaniedbywania emocjonalnego dzieci*, „Dziecko Krzywdzone”, nr 4.
- Glaser D., (2006), *Krzywdzenie i zaniedbywanie dzieci a funkcjonowanie mózgu – przegląd badań*, „Dziecko Krzywdzone”, nr 14.
- Iwaniec D., (2012), *Emocjonalne krzywdzenie dzieci*, „Dziecko Krzywdzone”, nr 2 (39).
- Iwaniec D., Szmagański J., (2002), *Zaburzenia rozwojowe dzieci krzywdzonych emocjonalnie*, Warszawa, Wydawnictwa UW.
- Izdebska A., (2009), *Konsekwencje przemocy seksualnej wobec dzieci*, „Dziecko Krzywdzone”, nr 4 (29).
- Jarosław E., Nowak A., (2012), *Dzieci ofiary przemocy w rodzinie*. Raport Rzecznika Praw Dziecka, Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Dziecka.
- Kolankiewicz M., (2012), *Zaniedbywanie dzieci*, „Dziecko Krzywdzone” nr 2 (39).
- Morawska D., Pacewicz A., (1992), *O nadużyciach seksualnych wobec dzieci*, Warszawa, Instytut Psychologii Zdrowia i Trzeźwości.
- Pospiszył I., (1999), *Razem przeciw przemocy*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 13 września 2011 r. w sprawie procedury „Niebieskie Karty” oraz wzorów formularzy „Niebieska Karta”, Dziennik Ustaw nr 210 pozycja 1245.
- Ustawa z dnia 10 czerwca 2010 r. o zmianie ustawy o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie oraz niektórych innych ustaw.
- Włodarczyk J. (2012), *Śmierć dzieci jako konsekwencja krzywdzenia i/lub zaniedbania*, „Dziecko Krzywdzone”, nr 2 (39).

Źródła internetowe:

<http://www.statystyka.policja.pl/st/wybrane-statystyki/przemoc-w-rodzinie/50863,dok.html>
(dostęp 01.07.2014)

Ewa Bilśka*

***Dr Ewa Bilśka, wykładowca w Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie i wykładowca we Wszechnicy Polskiej Szkole Wyższej w Warszawie.**

Aneks

Józef Andrzej Stuchliński

O podstawach etyki niezależnej

Etyka niezależna Tadeusza Kotarbińskiego¹ należy do najcenniejszych świeckich propozycji wzorcowego kształtowania ludzkich postaw moralnych, wypracowanych w okresie ostatniego półwiecza.

Zawiera nawiązania do ideałów klasycznych, jak też pogłębienia współczesnych stanowisk świeckich. Wypracowana w oparciu o założenia niezależne m.in. od uwarunkowań religijnych, np. chrześcijańskich, jest zarazem istotnie zbieżna z propozycjami humanistycznie cennymi, wyrażanymi także w nurcie religijnym. Tak więc np. wzorcowy na gruncie etyki niezależnej ideał moralny opiekuna społecznego ma wiele wspólnego z ziemskim wymiarem chrześcijańskiego wzorca miłości bliźniego.

Opiekuństwo, i to jak najszerzej pojęte, oto sedno moralnych treści głównych etyki niezależnej w ujęciu Tadeusza Kotarbińskiego.

Nietrudno jest pojąć treść owego wzorca moralnego w przypadku, gdy mamy do czynienia z relacjami międzyludzkimi o wyraźnym nastawieniu wzajemnie pozytywnym.

Można, jak się zdaje, w miarę bez trudu dążyć do ustalenia treści pojęcia opiekuństwa w przypadku związków międzyludzkich o charakterze neutralnym, czy nawet obojętnym.

Trudno jest jednak, jak zwykle, poradzić sobie z ustaleniem moralnej zawartości treściowej pojęcia opiekuństwa w przypadku wrogiego usposobienia ludzi względem siebie.

Cóż to bowiem znaczy opiekować się wrogiem, czy chociażby tylko przeciwnikiem w jakiejś sprawie?

W przypadku ideału chrześcijańskiego, jakim jest wzorzec miłości bliźniego, np. dobry (miłosierny) Samarytanin, nietrudno jest umotywić taką postawę. Będzie to bowiem pewna odmiana swoistego rachunku eschatologicznego, sugerowana w Jezusowej „Modlitwie Pańskiej”: ... *i odpuść nam nasze winy, jako i my odpuszczamy naszym winowajcom...* Przebacząc wrogom, mamy „prawo” (wiary, a czy także moralności?) liczyć na analogiczne odpuszczenie naszych własnych przewin i grzechów.

Ale jak można umotywić opiekuństwo wobec wroga czy przeciwnika na gruncie etyki niezależnej, a więc zgoła świeckiej?

Projekt etyki niezależnej, z jej naczelnym ideałem moralnym opiekuna społecznego, zawiera określone propozycje ogólne. Dają się one streścić w sposób w miarę uchwytny tylko w części początkowej, negatywnej, w postaci względnie

1 Por. Tadeusz Kotarbiński *Pisma etyczne*, Warszawa 1987, s. 140-208.

prostego wymogu: z wrogiem lub przeciwnikiem walczymy tylko o to, i do tego momentu, aby wytrącić mu groźną dla nas broń z jego ręki; potem, powinniśmy przejść do aktywnego nad nim opiekuństwa, polegającego przede wszystkim na przekonywaniu, że istniejące między nami przeciwności wcale nie wymagają działań wzajemnie dla obu ze stron szkodliwych.

Z pewnością możemy przystać na to, że takie ujęcie „bardzo ładnie brzmi”!

Jednakże, równie dobrze wiemy, że przysłowiowy „diabeł”, a więc trudność zasadnicza, zawsze tkwi „w szczegółach”. Jak zatem przekuć owo szczytnie słuszne hasło na konkrety życiowe w trudnych sytuacjach konfliktowych?

Przyjrzyjmy się na początek temu, co nam się proponuje na gruncie etyki niezależnej.

Nie zadawać wrogowi więcej cierpień, nieszczęść, niż tego wymaga konieczność walki; z chwilą zaś gdy konieczność walki to umożliwia, przechodzimy na postawę czynnej życzliwości wobec strony przeciwnej.

Oto przepis biotechniczny dla przejawiania postawy opiekuńczej także wobec naszych wrogów i przeciwników.

U jego podstaw tkwi zaś motyw głęboko moralny, wysuwany na plan pierwszy zarówno przez stanowiska religijne jak i areligijne: z walki, tak jak ze wszelkich w ogóle wzajemnych odniesień międzyludzkich, musi zostać usunięty raz na zawsze wszelki gniew, rodzący ostatecznie nienawiść, a dalej żądzę zagłady, wręcz eksterminacji!

Zatem, w przypadku każdego konfliktu pozostaniemy tylko przy niezgadzaniu się z kimś na coś, a nawet przeciwstawiamy się naszemu oponentowi, jednak kulturalnie i taktownie

Ku pomocy, wezwijmy jakichś świadków bezstronnych, nawet sąd; ochłóńmy, nie działajmy pochopnie, szczególnie w stanie uczuciowego rozchwiania...

W czym jednak tkwi sedno zła moralnego, przejawiającego się w ludzkim gniewie?

Otóż stan ten zawiera składniki wyjątkowo odrażające, do których należą:

Niszczycielskie zamiary wobec przeciwnika, dybanie na jego życie, zdrowie, sprawność cielesną, na to, czego niszczenie byłoby dla niego nieszczęściem, więc np., oprócz niszczenia wymienionych walorów, zagrażanie szczęściu jego bliskich, dobrom, których będąc pozbawionym znalazłby się w stanie nędzy, itp. A dalej – odrażające jest wrogie, nienawistne nastawienie uczuciowe względem przeciwnika, współprzyczyna częsta i częsty skutek wprowadzania w czyn takich zamierzeń. Wreszcie i to, że zwycięstwo jednych jest wówczas klęską życiową innych, pokonanych. Normą bywa, że strony walczące demoralizują się wzajemnie, wzajemnie się oszukując i wychowując w uczuciach złości i strachu².

Jak zatem można, i należy, rozbić ów syndrom gniewu?

Stanowiska religijne mają swe pouczenia źródłowe, np. ewangeliczne i katechetyczne w chrześcijaństwie; gniew jest tam jednym z siedmiu grzechów głów-

2 Tadeusz Kotarbiński, dz. cyt., s. 376.

nych. Istota Najwyższa swym Wszech-Autorytetem wspiera w sposób definitywny wymóg bezwzględnego usuwania gniewu z relacji międzyludzkich. Głębia i autentyzm wiary decydują wówczas o skuteczności moralnej takiej argumentacji.

A z czym mamy, czy raczej mieć możemy do czynienia w przypadku etyki niezależnej, także od motywacji religijnej?

Otóż, tylko i wyłącznie odwołanie się do tego, co jest moralnie cenne w świetle etyki niezależnej oraz, dające dobry przykład, konsekwentne wcielanie w życie owych uznawanych wartości moralnych przez samego ich głosiciela lub głosicieli. Takim przed wiekami był Sokrates Ateńczyk; takim był Jezus z Nazaretu.

Życie godziwe! To hasło streszczające treści ideowe oraz realia życia moralnie dobrego.

Podstawą musi być sumienie każdego człowieka, instancja wcale nie tylko religijna; a więc najgłębiej zakorzenione, i nigdy do końca niezniszczalne poczucie, co wypada, a czego nie wypada, czego się wręcz nie godzi, czynić ze sobą samym jako osobą i z innymi ludźmi jako osobami.

Osoba zaś, to ktoś, kto samodzielnie myśli, ocenia, dokonuje wyboru, działa, odpowiada za swe działanie... Ma więc wartość samoistną. Zasluguje na szacunek i na rzeczywiste poszanowanie.

Czy naruszamy zatem, czy też nie naruszamy owej wartości w nas samych, i w innych ludziach, wówczas, gdy coś czynimy? Np. gdy toczymy ze sobą walkę?

Rozważmy, czy w obrazie zderzania się dodatnich i ujemnych wartości moralnych, wysuwanych na plan pierwszy na gruncie etyki niezależnej, uda nam się odnaleźć dostatecznie silne i realnie przekonujące racje i argumenty, mogące przemawiać z mocą skuteczną dla ucieleśniania wymogu opiekuństwa w walce. Ujęcie proponowane w tym względzie przez Tadeusza Kotarbińskiego w pełni zasługuje na uwagę i istotne wręcz uwzględnienie.

Otóż, postępując w sposób zupełnie zwykły, codzienny, dostrzegamy w naszych własnych dokonywanych ocenach moralnych, jak też w ocenach ludzi, których cenimy w sposób niekwestionowany, pewne uderzające regularności i zbieżności:

Po pierwsze – czcimy bohaterów, którzy z wielkim wysiłkiem znoszą ból fizyczny i inne cierpienia, a nie załamują się w obstawaniu przy swoim, potępiają zaś tych, co ze strachu robią wszystko, czego się domaga grozący. Po drugie – szacunek zyskuje człowiek ofiarny, dobry dla innych, a wstręt moralny budzi sobek, egoista, złośliwiec. Po trzecie, i może nade wszystko – ceni się sobie etycznie prawość, potępia nieprawość. Prawość – jako postępowanie sprawiedliwe, jako wypowiadanie się prawdomówne, jako dotrzymywanie danego słowa, gdy przeciwnie, oburzenie wzbudza wyrządzanie niesprawiedliwości, kłamliwość, niespolegliwość. Po czwarte – gardzimy pijakami, nałogowcami, ludźmi bez woli, a w wysokiej mamy cenie ludzi opanowanych. I wreszcie, po piąte – podobają nam się moralne sublimacje motywów, typy o upodobaniach szlachetnych,

w przeciwieństwie do tych, co się kierują motywacją prymitywną, elementarną. Mówi się wtedy o uleganiu niskim instynktom itp. Mamy tedy następujące linie oscylacji naszych własnych ocen etycznych:

1. męstwo – tchórzostwo,
2. dobre serce – zły człowiek,
3. prawość – nierzetelność,
4. panowanie nad sobą – brak woli,
5. szlachetność – niskie motywy.

Czy nie pominęło się czego ważnego? Chyba nie. Mógłby kto zapytać: gdzie tu ocena godności własnej, jako dobra moralnego, jako tego, co zasługuje na szacunek, i jako tego, czego brak ściąga słuszną pogardę? Sądzę, że to walor pochodny: oceniamy w ten sposób tych, co z innych względów zasługują na szacunek i sami są tego świadomi i dokładają starań, by być takimi oraz by ich traktowano wedle należnej im miary szacunku³.

Czy, i na ile, uda się „przekuć” owe charakterystyki rzeczy moralnie „pięknych-przeciw-brzydkim” na wychowawczo i perswazyjnie skuteczne zachęty do obrania odpowiedniego sposobu życia i postępowania, i to w sytuacjach tak dla nas ludzi trudnych, jak podejmowana z konieczności walka wzajemna?

Spróbujmy to pokrótce uczynić.

Ale w walce trudnej z „przeciwnikiem” tak groźnym, jakim dla każdego z nas bywa nasz własny gniew (pamiętajmy o Homerowej *Iliadzie*: wszak to właśnie gniew Achillesa był przyczyną przeogromnych nieszczęść Greków walczących pod Troją!), może warto byłoby zaczynać od moralnie złego końca? A więc, nie tyle pytać, na ile pociągającymi są charakterystyki tego, co określone zostało powyżej jako moralnie dobre? Lecz zdecydowanie pytać, na ile zniechęcającymi, by nie powiedzieć: wręcz odstrasżającymi, są charakterystyki tego, co określone zostało powyżej jako moralnie złe? Może takie podejście biotechniczne będzie etycznie bardziej skuteczne?

Otóż, jak się okazuje, nurt główny oceniania etycznego, dający się wyraźnie zarysować w oparciu o prostą już refleksję nad sumieniem własnym oraz tych spośród znanych nam ludzi, którzy w pełni zasługują na szacunek z racji swego godziwie pędzonego życia, układa się wedle wyraźnie określonych linii oscylacyjnych „dobro moralne – zło moralne”.

Po pierwsze – oscylacją⁴ etyczną wyraźnie się zarysowującą jest ta, która jest ześrodkowana wokół pojęć: męstwo – tchórzostwo.

Czcimy zatem bohaterów, którzy z wielkim wysiłkiem znoszą ból fizyczny i inne cierpienia, a nie załamują się w obstawaniu przy swoim. Co więcej, którzy zdolni są do najwyższych ofiar zdrowia i życia, aby stanąć w obronie innych ludzi, nie tylko tych najbliższych, ale także zupełnie sobie nieznanym; także

³ Tamże, s. 142.

⁴ Oscylacja – wahanie.

do obrony wartości cenionych przez tę zbiorowość, narodową, jak ojczyzna, czy religijną, do której należą.

Zdecydowanie natomiast potępiamy tych, co ze strachu robią wszystko, czego się domaga grożący; co więcej, którzy zdolni są także do czynów haniebnych dodatkowo dla doraźnych korzyści.

Wysiłek bohaterstwa bywa częstokroć ogromny. Trudno byłoby zatem sądzić, że blask moralny takich czynów mógłby być dla większości ludzi dostatecznie mocną siłą pociągającą do takich poświęceń, dokonywanych częstokroć wbrew swoim doraźnym, a nawet życiowym korzyściom.

Jednakże, czy ohyda postępków tchórzliwych nie może być dostateczną siłą odpychającą od postępków tchórzliwych? Wszak robienie tego wszystkiego, czego domaga się grożący, prawie nieuchronnie nakręca swego rodzaju spiralę gnębienia, wzbudza bowiem w grożącym sadystyczne upodobanie w bezgranicznym pogńębieniu zastraszonego, aż do jego upodlenia! Więc może owa otwierająca się przed tchórzem, i to prawie natychmiast, równia pochyła samo-upodlenia zreflektuje go dostatecznie? Może zachęci go do podźwignięcia się z upadku moralnego i wyrażenia sprzeciwu wobec grożącego, jeśli już nie z odrobiną czy resztkami chociażby bohaterstwa, którego zadatki w każdym człowieku gdzieś tam przecież tkwią? Albo chociażby z potrzeby pocucia elementarnej przyzwoitości i szacunku do siebie samego?

Po drugie – oscylacją etyczną jest także ta, która jest ześrodkowana wokół pojęć: człowiek mający dobre serce – człowiek zły, o niewrażliwym sercu.

Szacunek bowiem zyskuje od wiek wieka człowiek ofiarny, dobry dla innych, właśnie mający dobre serce, co najmniej życzliwy dla innych, zdolny do zrozumienia drugiego człowieka, i jeśli już nie przychodzący z pomocą, to przynajmniej współczujący.

Wstręt moralny zawsze budził i budzi sobek, egoista, z gruntu zły człowiek, wręcz złośliwiec. A więc ktoś, kto częstokroć z rozmysłem szkodzi lub stara się zaszkodzić innym ludziom, i to w sposób niejako całkiem „bezinteresowny”, bo nie podyktowany żadną, nawet najpodlejszą korzyścią.

I znowu, wysiłek urzeczywistniania moralnej zalety dobrego serca może być nazbyt wielki, zarówno w wymiarze czysto fizycznym, jak też w wymiarze duchowym. Trudno byłoby zatem spodziewać się, że takie duchowo doskonalące nastawienie mogłoby się stać powszechnie siłą sprawczą ludzkich działań.

Jednakże i tym razem, czy ohyda skutków sobkostwa, egoizmu, a wreszcie wręcz złośliwości, nie może być dostateczną siłą odpychającą od postępków złego serca? Wszak godzenie się na to wszystko, do czego może prowadzić i z reguły prowadzi złośliwość jednych ludzi wobec innych również prawie nieuchronnie nakręca swego rodzaju spiralę gnębienia, wzbudza bowiem w złośliwcu, i to wprost, sadystyczne upodobanie w bezgranicznym pogńębieniu ofiary, aż do jej upodlenia! Więc może owa otwierająca się przed ofiarą, i to prawie natychmiast, równia pochyła samo-upodlenia zreflektuje go dostatecznie? Może zachęci go do

podźwignięcia się z upadku moralnego i wyrażenia sprzeciwu wobec dręczyciela, jeśli już nie z potrzeby uniknięcia udręki to chociażby z potrzeby pocucia elementarnej przyzwoitości i szacunku do siebie samego? A może utwierdzi ofiarę w potrzebie zachowania dobrego serca wobec innych, także dręczyciela?

Po trzecie, i może nade wszystko – oscylacją etyczną chyba najwyraźniej się zarysowującą jest także z kolei ta, która jest ześrodkowana wokół pojęć: prawość – nierzetelność.

Ceni się sobie etycznie prawość, pojmowaną szeroko i wielorako – a więc: jako postępowanie sprawiedliwe, jako wypowiedanie się prawdomówne, jako dotrzymywanie danego słowa – zachowania moralne najwyższej próby.

Gdy przeciwnie, potępia się etycznie nieprawość, oburzenie moralne wzbudza wyrządzanie niesprawiedliwości, kłamliwość, niespolegliwość.

Wysiłek różnorako pojmowanej prawości także bywa częstokroć ogromny. Trudno byłoby zatem sądzić i tym razem, że sam blask moralny takich czynów mógłby być dla większości ludzi dostatecznie mocną siłą pociągającą do takich poświęceń, dokonywanych częstokroć wbrew swoim doraźnym, a nawet życiowym korzyściom.

Jednakże, czy ohyda postępów nieprawych także i tym razem nie może być dostateczną siłą odpychającą od ich popełniania? Wszak robienie tego wszystkiego, do czego skłaniają nas porywy nieprawości wzbudza w człowieku tak postępującym chorobliwe wręcz upodobanie w ich stosowaniu, aż do jego zatracenia się! Więc może owa otwierająca się przed łajdakami, i to prawie natychmiast, równia pochyła samozatracenia zreflektuje go dostatecznie? Może zachęci go do podźwignięcia się z upadku moralnego i rezygnacji z owych nierzetelnych zamierzeń zbyt „dalekosiężnych”? Może obudzi chociażby jakieś resztki uczciwości, której zadatki w każdym człowieku gdzieś tam przecież tkwią? Albo chociażby z potrzeby pocucia elementarnej przyzwoitości i szacunku do siebie samego?

Po czwarte – oscylacją etyczną chyba najbardziej dziś zagrożoną jest ta, która jest ześrodkowana wokół pojęć: panowanie nad sobą – brak woli.

Jak to zdarza się jeszcze, przynajmniej na razie, w wysokiej cenie ludzi opanowanych, nie ulegających żadnym nałogom, czy to związanych z naszym własnym osobistym życiem, czy też w ramach codziennych więzi międzyludzkich.

Natomiast gardzimy pijakami, narkomanami, miłośnikami gier hazardowych, wszelkiego typu nałogowcami, a więc ludźmi bez woli.

Jednakże, być człowiekiem opanowanym w świecie dzisiejszym, to niezwykle trudna rzecz. Coraz bardziej taka zaleta moralna wydaje się nieosiągalną.

Ale i tym razem, czy ohyda skutków wszelkich nałogów nie może być dostateczną siłą odpychającą od postępów płynących z braku woli? Wszak gośdzenie się na to wszystko, do czego mogą prowadzić i z reguły prowadzą nas nasze własne nałogi wszelakiego typu, prawie nieuchronnie nakręca, i to w nas samych, swego rodzaju spiralę nieograniczonego wręcz wciągania, wzbudza

w nas wręcz „głód” zdobywania tego, co wydaje się dany nałóg zaspokajać, także aż do upodlenia! Ba! Co więcej, do samozagłady! Więc może owa otwierająca się przed nałogowcem jako samo-ofiarą, i to prawie natychmiast, równia pochyła zagłady w upodleniu zreflektuje nieszczęśnika dostatecznie? Może zachęci go do podźwignięcia się z upadku moralnego i wyrobienia w sobie samym sprzeciwu wobec samego siebie jako dręczyciela, jeśli już nie z potrzeby uniknięcia zagłady, to chociażby z potrzeby pocucia elementarnej przyzwoitości i szacunku do siebie samego?

Na szczęście, takie cuda się zdarzają! Wrywanie się ze szpon nałogów, i to tych najstraszniejszych, bywa udziałem wielu moralnych nieszczęśników.

I wreszcie, po piąte – wahaniem etycznym będącym dziś prawie w zaniku jest to, które jest ześrodkowane wokół pojęć: szlachetność – niskie motywy.

Jakże już staroświecko zaczynają brzmieć zapewnienia, że podobają nam się moralne sublimacje motywów, typy osobowości o upodobaniach szlachetnych, bezinteresownych, wręcz uduchowionych. I to wcale niekoniecznie w znaczeniu religijnym, ale nawet te wyrażające się po prostu w dobrych manierach, w taktownym odnoszeniu się do ludzi, w refleksyjności życia, czy w zamiłowaniu do sztuki.

Takich oceniamy pozytywnie pod względem moralnym, w przeciwieństwie do tych, co się kierują motywacją prymitywną, elementarną. Mówi się wtedy o uleganiu niskim instynktom, żądom, itp.

Jednakże, być człowiekiem szlachetnym w świecie dzisiejszym, to niezwykle trudna rzecz; bo to znaczy prawie tyle samo, co być... don Kichotem! Coraz bardziej taka zaleta moralna wydaje się nie tylko, i nie tyle nawet, nieosiągalną, ale wręcz zbędną, a nawet wręcz śmieszną. I tym razem konsumpcjonizm powszechny doby dzisiejszej utrudnia dążenia moralne tego typu w stopniu najwyższym; wszak „prawdziwie” szlachetnymi są... wszelkie świecidełka, blichtr.

Być może, i tym razem, ohyda skutków wszelkiej nieszlachetności ludzkich poczynań może stać się, przynajmniej w określonych sytuacjach, dostateczną siłą odpychającą od postępów płynących z dominacji żądy użycia za wszelką cenę. Bo to jest sedno wszelkiej nieszlachetności w ludzkim życiu. Wszak godzenie się na to wszystko, do czego mogą prowadzić, i na ogół prowadzą nas nasze własne najprymitywniejsze, z reguły czysto zmysłowe, porywy niskie wszelakiego typu, także prawie nieuchronnie nakręca, i to w nas samych, swego rodzaju spiralę nieograniczonego wręcz wciągania. Może wzbudzać bowiem w nas wręcz swoiste „rozsmakowanie się” w złych postępkach, także aż do upodlenia! W określonych sytuacjach życiowych, może to prowadzić do samozagłady! Więc może owa otwierająca się przed prymitywem jako samo-ofiarą swych własnych czynów równia pochyła zreflektuje nieszczęśnika dostatecznie? Może zachęci go do podźwignięcia się z upadku moralnego i wyrobienia w sobie samym sprzeciwu wobec samego siebie, jeśli już nie z potrzeby uniknięcia zagłady, to chociażby z potrzeby pocucia elementarnej przyzwoitości i szacunku do siebie samego?

Sapienti sat! Mądryemu dość!

Stając zatem w obliczu jakiegoś konfliktu, walki z drugim człowiekiem, ale dążąc do eliminacji z niej wszelkiego gniewu i do wypracowania w sobie postawy opiekuństwa względem wroga czy przeciwnika, nie mamy chyba wątpliwości, które z dwu członów omówionych oscylacji etycznych będą temu sprzyjały, a które z pewnością nie?

Pierwsze, zdecydowanie tak, drugie z pewnością nie!

Jeśli teraz założymy, że nie pominęło się niczego ważnego w namyśle nad najważniejszymi ludzkimi wyborami moralnymi, to narzuca się pewna refleksja ogólna, mogąca zasugerować podsumowanie niniejszych rozważań.

W toku rozwiniętych wyżej rozważań, zarysowała się płaszczyzna motywacji moralnej pozwalającej w sposób czysto ludzki, a więc świecki, zarządzać etycznie ludzkim życiem. Jest to mianowicie sprawa dotycząca oceny godności własnej, osobowej i osobistej, jako nadrzędnego dobra moralnego. Jako czegoś, co jest związane z dążeniem do zasługiwania na szacunek, a więc też jako tego, czego brak ściąga słuszną pogardę. W istotnej mierze, jest to walor pochodny: oceniamy bowiem w ten sposób tych, co z innych względów, szczególnie tych wyłuszczonych powyżej, zasługują na szacunek; i sami są tego świadomi i dokładają starań, by być takimi oraz, by ich traktowano wedle należnej im miary szacunku.

Nie samym bowiem chlebem człowiek żyje, i to już tu na ziemi, ale także – parafrazując znane powiedzenie religijne – wartościami. A te są różne. Pokazują to omówione oscylacje wartościowań etycznych.

Czy pozytywna motywacja etyczna, szczególnie w sytuacjach tak newralgicznych jak walka, nie może być wzbudzona już chociażby przez dogłębne przeżycie, częstokroć w pełni praktyczne, treści omówionych pozytywnych pojęć moralnych?

Nie bądźmy pesymistami. Zawsze było wielu ludzi, dla których taka motywacja była, i na szczęście jest, w pełni przekonywującą i skutecznie skłaniającą do działań godziwych. I pozostaną takimi, gdy znajdą się w sytuacji konfliktowej z innymi ludźmi – w pełni uszanują godność przeciwnika, bo w ten sposób uszanują godność swą własną.

Ale i przeżycie praktyczne treści omówionych negatywnych pojęć moralnych, zarówno własne jak też obserwowane u innych, może wzbudzić, i po wielokroć wzbudza, dogłębne pragnienie powrotu godziwości, i to właśnie przez popadnięcie w największe nieszczęście moralne, w niegodziwość. To może obudzić w nas najgłębszą potrzebę powrotu do szanowania także przeciwnika w walce, a nie tylko siebie; zresztą, to drugie nie da się osiągnąć bez pierwszego.

Wszystko to może odbywać się, i po wielokroć odbywa się, na zarysowanej powyżej płaszczyźnie czysto świeckiej, areligijnej.

Co zatem może dodać, i dodaje, motywacja religijna postępów moralnych i wyrażających je wymogów etycznych? Szczególnie tak trudnych, jakie napotykamy w walce?

Motyw Szczęśliwości Wiecznej jako nagrody za moralną godziwość na ziemi jest z pewnością ważny dla wielu ludzi; oczywiście, tych religijnych. Ale czy obywa się on faktycznie bez wspomnianych także motywów czysto ziemskich, osobowych i osobistych. Potrzeba posiadania wartości własnej, a więc potrzeba cieszenia się godnością osobistą, posiadania szacunku do siebie, także ze strony innych, jest jedną z najgłębszych potrzeb egzystencjalnych człowieka. I to całkiem niezależnie od wszelkich innych potrzeb. Toteż, człowiek też dawno zrozumiał, przynajmniej w wysiłkach swych najlepszych reprezentantów, że nie osiągnie tego bez poszanowania także swych przeciwników.

Dzięki temu, widoki etyki niezależnej nie są pozbawione podstaw; także w sytuacjach najtrudniejszych, w walce. Opiekunem spolegliwym wrogów i przeciwników być można; i trzeba.

Józef Andrzej Stuchliński*

***Dr hab. Józef Andrzej Stuchliński, wykładowca we Wszechnicy Polskiej Szkole Wyższej w Warszawie.**

