

EXANTE

PRACA ZBIOROWA
POD REDAKCJĄ KLAUDII PUJER

PROBLEMY OPIEKI WYCHOWANIA I TERAPII



Redaktor naukowy
dr Klaudia Pujer

Recenzenci
dr hab. Beata Szluz
dr Klaudia Pujer

PROBLEMY OPIEKI, WYCHOWANIA I TERAPII

© Copyright by EXANTE
exante.com.pl, Wrocław 2016

Nie wszystkie prawa zastrzeżone: tekst niniejszej monografii jest dostępny na licencji
Creative Commons (CC BY-NC-ND 3.0 PL)

Uznanie autorstwa – Użycie niekomercyjne – Bez utworów zależnych.

Zezwala się na wykorzystanie publikacji zgodnie z licencją – pod warunkiem zachowania niniejszej
informacji licencyjnej oraz wskazania Wydawnictwa i Autorów jako właścicieli praw do tekstu.

Treść licencji jest dostępna na stronie: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/pl/>
(Źródło zdjęcia na okładce: pixabay.com/johnhain, udostępnione na licencji
CC0 Public Domain, treść licencji jest dostępna na stronie:
<https://creativecommons.org/publicdomain/zero/1.0/deed.pl>).

Wersja elektroniczna monografii jest wersją pierwotną

WYDAWNICTWO EXANTE

Exante Conferences & Publications Sp. z o.o.
ul. Buforowa 24 lok. 10
52-131 WROCŁAW

tel. + 48 606 168 165
wydawnictwo@exante.com.pl
www.exante.com.pl

Ark. wyd. 6,1
e-ISBN 978-83-65690-10-4
ISBN 978-83-65690-09-8

PROBLEMY OPIEKI WYCHOWANIA I TERAPII

MONOGRAFIA

Praca zbiorowa pod redakcją
Klaudii Pujer

EXANTE
Wrocław 2016

SPIS TREŚCI

WSTĘP	5
ROZDZIAŁ 1. SPECYFIKA POKONYWANIA PROBLEMÓW ZWIĄZANYCH Z OKRESEM DOJRZEWANIA PRZEZ OSOBY NIEPEŁNOSPRAWNE.....	9
mgr Agnieszka Dębska, mgr Agnieszka Zawadzka	
WPROWADZENIE.....	9
POSTAWY RODZICÓW DZIECKA Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ.....	10
PROBLEMY ZWIĄZANE Z OKRESEM DOJRZEWANIA U OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIAMI.....	11
PREZENTACJA WYNIKÓW BADAŃ WŁASNYCH.....	15
PODSUMOWANIE	20
LITERATURA.....	21
ROZDZIAŁ 2. PROBLEMY RODZICÓW ZWIĄZANE Z OPIEKĄ I WYCHOWANIEM DZIECKA NIEPEŁNOSPRAWNEGO	25
mgr Mariola Szymaniak, mgr Sabina Świdarska, mgr Michał Świdorski lic. Paulina Szymaniak	
WPROWADZENIE.....	25
PRZEŻYCIA EMOCJONALNE RODZICÓW.....	26
ZMIANY W ORGANIZACJI ŻYCIA RODZINNEGO	30
RELACJE SPOŁECZNE.....	31
PODSUMOWANIE	32
LITERATURA.....	32
ROZDZIAŁ 3. ZAPOBIEGANIE PRZEMOCY RÓWIEŚNICZEJ WOBEC OSÓB ZE SPEKTRUM AUTYZMU	
- TRENINGI UMIEJĘTNOŚCI SPOŁECZNYCH	35
dr Sylwia Błaszczyk-Kowalska	
WPROWADZENIE.....	35
ADRESACI PROGRAMÓW – DZIECI I MŁODZIEŻ ZE SPEKTRUM ASD.....	36
ZABURZENIA W FUNKCJONOWANIU SPOŁECZNYM DZIECI Z AUTYZMEM I ZESPOŁEM ASPERGERA	38
ROZWIJANIE UMIEJĘTNOŚCI SPOŁECZNYCH U OSÓB Z ASD	41
INTERWENCJE GRUPOWE DLA DZIECI Z ASD	43
PODSUMOWANIE	44
LITERATURA.....	45
ROZDZIAŁ 4. KLAPS JAKO ANTY-METODA WYCHOWAWCZA	47
mgr Wioletta Klimczak	
WPROWADZENIE.....	47
KLAPS A PRZEMOC.....	48
KONTROWERSJE WOKÓŁ STOSOWANIA KLAPSÓW	49
SKUTKI STOSOWANIA KAR CIELESNYCH.....	51
ALTERNATYWY DLA KLAPSA	53
PODSUMOWANIE	55
LITERATURA.....	55

ROZDZIAŁ 5. EDUKACJA TEATRALNA DZIECI W WIEKU PRZEDSZKOLNYM..... 57

dr Katarzyna Król

WPROWADZENIE.....	57
ROZUMIENIE EDUKACJI TEATRALNEJ	58
DZIEJE TEATRU DLA DZIECI NA GRUNCIE POLSKIM	60
EDUKACYJNE SPEKTAKLE TEATRU BAZYL	61
PODSUMOWANIE	66
LITERATURA.....	67

**ROZDZIAŁ 6. NADZÓR PEDAGOGICZNY W ŚWIELE ROZPORZĄDZENIA
MINISTERSTWA EDUKACJI NARODOWEJ Z DNIA 27 SIERPNI 2015 ROKU..... 69**

mgr Przemysław Kusiak

WPROWADZENIE.....	69
NADZÓR PEDAGOGICZNY – ISTOTA, CELE, MODEL.....	70
MISTRZ ŹRÓDŁEM WIEDZY – EWALUACJA JAKO WYBRANY ASPEKT NADZORU PEDAGOGICZNEGO W TEORII I PRAKTYCE	72
NORMATYW ZEWNĘTRZNY – NADZÓR PEDAGOGICZNY W ŚWIELE ROZPORZĄDZENIA MEN Z DNIA 27 SIERPNI 2015 R. W SPRAWIE NADZORU PEDAGOGICZNEGO	73
PODSUMOWANIE	78
LITERATURA.....	80

ROZDZIAŁ 7. POCZUCIE BEZPIECZEŃSTWA MŁODZIEŻY GIMNAZJALNEJ 83

Ilona Powierza

WPROWADZENIE.....	83
CZYNNIKI WARUNKUJĄCE BEZPIECZEŃSTWO UCZNIÓW W PRAKTYCE ŻYCIA SZKOŁY	84
PSYCHOLOGICZNE, PEDAGOGICZNE I FORMALNE UJĘCIE ROZUMIENIA <i>BEZPIECZNEJ SZKOŁY</i>	86
BEZPIECZEŃSTWO PERSONALNE I STRUKTURALNE	88
BADANIA WŁASNE DOTYCZĄCE POCZUCIA BEZPIECZEŃSTWA UCZNIÓW GIMNAZJUM.....	92
<i>Założenia metodologiczne badań</i>	92
<i>Wyniki badań własnych</i>	92
<i>Podsumowanie wyników badań własnych</i>	102
PODSUMOWANIE	104
LITERATURA.....	105

WSTĘP

Niniejsza monografia w siedmiu rozdziałach omawia wybrane zagadnienia współczesnej opieki, wychowania i terapii. Mając na uwadze rozwój i doskonalenie tych obszarów tematycznych, w przekazanej w Państwa ręce publikacji książkowej ujęto szczególnie ważne i aktualne treści dotyczące niepełnosprawności, edukacji i metod wychowawczych dzieci i młodzieży oraz nadzoru pedagogicznego.

Przedstawiona publikacja jest zwartą pozycją wydawniczą, będącą rezultatem badań studentów, doktorantów i doktorów (teoretyków i praktyków), reprezentujących różne krajowe ośrodki akademickie.

Rozdział pierwszy podejmuje kwestię rozwiązywania problemów wiążących się z okresem dojrzewania u osób niepełnosprawnych. W rozdziale wskazano, że zarówno dla pełnosprawnych, jak i niepełnosprawnych nastolatków, jest to czas trudnych dylematów życiowych i wątpliwości. Opisano problematykę sytuacji trudnych w wieku adolescencji, które obejmują m.in. relację z dorosłymi – w tym postawy rodziców, relacje z rówieśnikami. Wykazano, że brak akceptacji ze strony rówieśników stanowi istotny czynnik zaburzający relacje społeczne nastolatków. Zauważono, że intensywność przeżyć i potwierdzony deficyt w zakresie wiedzy i umiejętności okazywania uczuć, niska świadomość seksualna stanowią istotne bariery integracyjne.

Rozdział drugi odnosi się do problemów z jakimi każdego dnia spotykają się rodzice dziecka niepełnosprawnego. Opisano emocje towarzyszące rodzicom w momencie, kiedy dowiadują się, że ich dziecko będzie przez całe życie niepełnosprawne. Wymieniono czynniki, które wpływają na przeżycia emocjonalne rodziców oraz to, jak zmienia się ta emocjonalność w trakcie wychowywania dziecka, w tym pod wpływem różnych wydarzeń życiowych.

Trzeci rozdział podejmuje problem prewencji przemocy rówieśniczej względem osób ze spektrum autyzmu. Uwzględnia on zagadnienie treningu umiejętności społecznych. Wykazano, że wysokofunkcjonujące osoby z autyzmem, zespołem Aspergera niezwykle często stają się ofiarami przemocy rówieśniczej, bywają prześladowane przez zdrowych kolegów, którzy dostrzegają społeczną nieporadność osób ze spektrum ASD. Zauważono, że coraz częściej w kontekście działań mających zapobiegać stosowaniu przemocy wobec dzieci i młodzieży z ASD, tworzone i rozwijane są dla tej grupy programy nauki kompetencji społecznych. Podkreślono, że wyposażanie dzieci i młodzieży z ASD w odpowiednie umiejętności społeczne jest jedną z najważniejszych metod prowadzących do prawidłowej integracji ze społeczeństwem.

Rozdział czwarty poświęcono problematyce wykorzystywania przemocy fizycznej jako metody wychowawczej. Analizie poddano tzw. klapsy wychowawcze i kontekst ich stosowania. Na podstawie własnej praktyki w zakresie pracy z rodzicami, a także poprzez analizę dostępnych badań, autorka poszukuje odpowiedzi na pytania dotyczące przyczyn wciąż stosowanych klapsów, pomimo wprowadzonych i obowiązujących aktów prawnych, zakazujących tego procederu. Krytyce poddano dyrektywne i liberalne podejście wychowawcze. Wskazano także na skutki wynikające z wychowania opartego na przemocy oraz zaakcentowano alternatywne i konstruktywne metody wychowawcze.

W rozdziale piątym przedstawiono rolę edukacji teatralnej dzieci w wieku przedszkolnym. Stwierdzono, że edukacja teatralna sprzyja rozwojowi sfery emocjonalnej i psychicznej, przynosi efekty w zakresie społeczno-wychowawczym, wyposaża w wiedzę na temat świata, literatury, muzyki, dzieł plastycznych, a także kształtuje umiejętności odbioru sztuki i wrażenia estetyczne. Materiał badawczy zebrany na podstawie obserwacji reakcji dzieci podczas prawie 500 spektakli od września 2014 do końca czerwca 2016 r. pozwolił wyciągnąć wnioski na temat znaczącego wpływu teatru na rozwój dzieci. Stwierdzono, że efekty działalności teatru niosą za sobą szereg korzyści już poza spektaklem. Wśród nich wymieniono m.in. fakt, że dzieci śledząc przygody ulubionych bohaterów, przeżywając te same doświadczenia, identyfikują się z postaciami z bajek i naśladują ich zachowania w sytuacjach codziennego życia.

W rozdziale szóstym zaprezentowano korzyści wynikające z realizacji wewnętrznego planu nadzoru pedagogicznego szkoły. Wskazano, że teoria jest pierwszym etapem i koniecznym warunkiem wstępnym do nabycia kompetencji ewaluacyjnych. Wyeksponowano w nim formy realizacji nadzoru w placówce. W kluczowej części zaprezentowano plan nadzoru pedagogicznego na rok szkolny. Rozdział jest rodzajem kompendium praktycznych działań w zakresie podnoszenia jakości procesu dydaktycznego, wychowawczego i opiekuńczego szkoły.

Rozdział siódmy dotyczy poczucia bezpieczeństwa młodzieży w wieku gimnazjalnym. Przedstawiono w nim definicję podstawowych pojęć, wskazano na czynniki wpływające na poczucie bezpieczeństwa młodzieży gimnazjalnej i zagadnienia bezpieczeństwa personalnego i strukturalnego. Dalsza część traktuje o poczuciu bezpieczeństwa uczniów gimnazjum. Zawiera w swojej treści opis miejsc i sytuacji, w których uczniowie narażeni są na niebezpieczeństwo oraz zmiennych, takich jak płeć i wiek i ich wpływ na poczucie bezpieczeństwa. Opisano również problematykę ofiar i świadków aktów przemocy i agresji.

W przekazanej Państwu monografii zasygnalizowano ważniejsze aktualne zagadnienia wpisujące się w szeroki obszar opieki, wychowania

i terapii. Wielowątkowość treści zawartych w niniejszym wydaniu wiąże się z interdyscyplinarnością osób będących autorami poszczególnych rozdziałów. Widoczna różnorodność zagadnień, zgromadzona wokół tematyki tego wydawnictwa, wskazuje istotne kwestie wymagające uwagi tak z punktu widzenia teorii, jak i praktyki badawczej.

Żywimy nadzieję, że publikacja ta spotka się z życzliwym przyjęciem Czytelników, a dla wielu z nich stanie się źródłem inspiracji do zainicjowania własnych badań naukowych.

KLAUDIA PUJER I ZESPÓŁ AUTORSKI
Wrocław, listopad 2016 r.

ROZDZIAŁ 1.

SPECYFIKA POKONYWANIA PROBLEMÓW ZWIĄZANYCH Z OKRESEM DOJRZEWANIA PRZEZ OSOBY NIEPEŁNOSPRAWNE

*mgr Agnieszka Dębska
mgr Agnieszka Zawadzka*

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
Wydział Lekarski i Nauk o Zdrowiu

Słowa kluczowe: niepełnosprawność, seksualność, dojrzewanie, integracja.

Wprowadzenie

Okres dojrzewania jest to czas wyjątkowy zarówno dla nastolatków jak i ich rodziców. Bez względu na to, czy mówimy o okresie adolescencji młodzieży sprawnej czy z niepełnosprawnością, proces dojrzewania niesie ze sobą wiele trudności.

Dojrzewanie płciowe jest definiowane jako – okres życia między dzieciństwem a dorosłością, charakteryzujący się przeobrażeniami w budowie i wyglądzie ciała, psychice, postawach wobec własnej i drugiej płci oraz roli społecznej¹.

Celem niniejszego rozdziału jest identyfikacja problemów towarzyszących młodzieży niepełnosprawnej w okresie adolescencji.

Wkraczając w okres adolescencji stopniowo następuje identyfikacja z własną płcią. Towarzyszy temu zainteresowanie płcią przeciwną, świadomość seksualna, potrzeba integracji, kształtowanie się celów i wartości.

Ważnym jest, czy u osoby w okresie dojrzewania występuje niepełnosprawność: sensoryczna, motoryczna czy intelektualna. Zaobserwowano zróżnicowanie problemów względem rodzaju niepełnosprawności.

¹L. Starowicz, *Słownik Encyklopedyczny Miłość i Seks*, Europa, Wrocław 2000, s. 33.

Niepełnosprawność od strony medycznej jest rozumiana jako zły stan zdrowia; bezpośrednim czynnikiem niepełnosprawności są choroby przewlekłe, których następstwem są nieodwracalne stany dysfunkcji organizmu². Można wyróżnić kilka rodzajów niepełnosprawności: niepełnosprawność sensoryczna, w tym niepełnosprawność słuchowa, dotykowa, wzrokowa itp., niepełnosprawność fizyczna, w tym niepełnosprawność motoryczna oraz niepełnosprawność psychiczna, w tym niepełnosprawność intelektualna, określna jako upośledzenie lub niedorozwój intelektualny³.

Postawy rodziców dziecka z niepełnosprawnością

Szanse i bariery są zróżnicowane ze względu na niepełnosprawność jak również na postawy rodzica dziecka z niepełnosprawnością. Postawy rodzicielskie wobec dziecka z niepełnosprawnością są następujące: akceptacja dziecka i jego niepełnosprawności, akceptacja dziecka, ale nie przyjmowanie do wiadomości jego niepełnosprawności, nadmierna opiekuńczość, obojętność (często zamaskowana) i odrzucenie. Psychologowie obserwują trzy podstawowe wzorce przystosowania. Najczęściej rodzice dzieci z niepełnosprawnością przybierają postawy:

- Odrzucenia – postawa taka wyraża się negatywnym stosunkiem do dziecka. Rodzice jawią wobec niego uczucie urazy, zawodu, rozczarowania. Wynikiem tego jest brak zainteresowania dzieckiem i jego leczeniem oraz brak działania w celu rehabilitacji dziecka.
- Właściwa (akceptacji) – rodzice mają świadomość, że ich dziecko jest niepełnosprawne. Akceptacje wyrażają poprzez: stawianie wymagań dostosowanych do możliwości dziecka, nie towarzyszy temu uczucie współczucia, litości czy przywilejów. Potrzeby dziecka są poznane i zaspokojone. Dzięki takiej postawie osoby z niepełnosprawnością uczą się pokonywania problemów, są bardziej samodzielne i aktywne w życiu społecznym grupy i klasy. Prawidłowa postawa rodziców ta właściwa, akceptująca jest warunkiem prawidłowego rozwoju dziecka.
- Nadmiernej opiekuńczości – rodzice wynagradzają dziecku „karę” jaka go spotkała. Przejawiają w stosunku do niego zbyt troskliwą czułość, uważają że dziecko wymaga stałej opieki i pomocy. Dziecko tym samym nie wykonuje żadnych czynności samodzielnie i zwal-

²J. Kirenko, *Oblicza niepełnosprawności*, Wydawnictwo Akademickie Wyższej Szkoły Społeczno-Przyrodniczej im. Wincentego Pola, Lublin 2006, s. 19.

³ *Ibidem*, s. 31.

niane jest z większości obowiązków. Konsekwencją takiej postawy rodziców może być uzależnienia dziecka od innych, brak samodzielności, olbrzymie problemy z integracją wśród rówieśników⁴.

Kiedy w rodzinie pojawia się dziecko z niepełnosprawnością intelektualną bądź fizyczną, życie dotychczasowe ulega diametralnej zmianie. Członkowie rodziny zaczynają ustalać zakres obowiązków rodziców, rodzeństwa i bliskich. Automatycznie u każdego z nich pojawiają się różne formy emocjonalnego przeżywania faktu niepełnosprawności. Zmianie ulega ocena zdarzeń oraz sytuacji, jak również stosunki zarówno z najbliższymi jak i całym środowiskiem społecznym. Niepełnosprawność stanowi dla rodziny sytuację trudną, ponieważ zostaje ona postawiona w nowym, nieznanym położeniu, wymagającym od jej członków modyfikacji ról oraz podejmowania złożonych decyzji. „Właściwa postawa rodziców wobec dziecka niepełnosprawnego wymaga osiągnięcia zasadniczego wskaźnika dojrzałości człowieka, jakim jest integracja osobowości pomiędzy pragnieniami, działaniami, postawami, ideami, wartościami, potrzebami czy uczuciami”⁵.

Problemy związane z okresem dojrzewania u osób z niepełnosprawnościami

Problemy towarzyszące osobom niepełnosprawnym, będącym w okresie adolescencji dotyczą kontaktów rówieśniczych oraz dojrzewania płciowego. Deficyt w zakresie wiedzy i umiejętności okazywania uczuć oraz niska świadomość seksualna jest również problematycznym zagadnieniem.

Trudność stanowi rozmowa o uczuciach oraz sposób ich wyrażania. Pomoc można uzyskać w poradniach pedagogiczno-psychologicznych z którymi często współpracują rodzice dzieci niepełnosprawnych. Istnieje możliwość zainscenizowania sytuacji, w których analizowane przez seksuologów, są zachowania nastolatka względem płci przeciwnej. Osoba niepełnosprawna przejawia większe trudności w okazywaniu uczuć ponieważ nieznanne są jej sposoby wyrażania stanów emocjonalnych. Ważnym elementem terapeutycznym jest nauka wyrażania niechcianych uczuć. Należy zwrócić uwagę na różne odcienie miłości: rodzicielską, przyjacielską czy do płci przeciwnej.

⁴ B. Borowska, *Rola poradnictwa rozwojowego w psychologicznym wsparciu rodziny z dzieckiem upośledzonym umysłowo* [w:] B. Gulla, M. Duda (red.), *Silna rodzina*, Wydawnictwo św. Stanisława BM, Poznań 2009, ss. 89-94.

⁵ F. Wojciechowski, *Niepełnosprawność, rodzina, dorastanie*, Żak, Warszawa 2007, ss. 164-168.

Według I. Fornalik niezbędne jest zwrócenie uwagi na fakt, iż nie zawsze istnieje możliwość realizacji miłości, bowiem zdarza się, że pokochamy osobę, która ma partnera, która jest naszym nauczycielem, rehabilitantem lub nie odwzajemnia naszych uczuć⁶.

Często brak śmiałości w kontynuowaniu tematu, powiedzenie prawdy z obawy na zranienie podopiecznego jest główną przyczyną problemu. Szczera rozmowa wskaże uczniom jak należy sobie radzić w sytuacji problemowej.

Kolejnym problematycznym zagadnieniem jest zmieniające się ciało w okresie dojrzewania płciowego, procesy z tym związane oraz seksualność.

Proces dojrzewania płciowego u osób niepełnosprawnych motorycznie, sensorycznie oraz intelektualnie w stopniu lekkim przebiega prawidłowo. Fornalik wskazuje, że taka sama jest kolejność pojawienia się pierwszo i drugorzędowych cech płciowych tj. miesiączka, owulacja, owłosienie, mutacja i, że w organizmie zachodzą takie zmiany hormonalne jak u pełnosprawnych rówieśników. Oczywiście żeby mieć pewność, że rozwój płciowy przebiega prawidłowo niezależnie od stopnia i rodzaju niepełnosprawności, należy się udać do lekarza specjalisty⁷. W kompetencji nauczycieli i rodziców jest przygotowanie nastolatka do takiej wizyty. Każda zdrowa dziewczyna przeżywa swoją pierwszą wizytę u ginekologa, pomimo tego, że ma możliwość rozładowania lęku czy strachu poprzez rozmowy z rówieśnikami i rodzicami oraz sięgnięcia do specjalistycznej literatury.

U młodzieży niepełnosprawnej często stan ich wiedzy jest adekwatny do ilości przeprowadzonych z nimi rozmów na ten temat. Należy podjąć rozmowę dotyczącą zachowania się u lekarza ginekologa, przypomnieć że jest to miejsce w którym zdjęcie bielizny jest niezbędne przy badaniu, nie należy wtedy odczuwać wstydu czy skrępowania. Wy tłumaczyć młodzieży z niepełnosprawnością na czym polega specyfika badania i dlaczego warto wyrazić zgodę na diagnostykę. Warto wyjaśnić w sposób zrozumiały problematykę miesiączkowania. W innym przypadku nieprzygotowana dziewczyna pierwszą miesiączkę może zinterpretować jako chorobę lub efekt skałeczenia. Może to doprowadzić do agresywnych zachowań, zamknięcia się w sobie, lęku oraz niechęci do wykonywania zabiegów higienicznych. Chłopców należy wyjaśnić problematykę ejakulacji. W przeciwnym razie

⁶ I. Fornalik, *Jak pomóc młodzieży o zaburzonym rozwoju pokonać drogę do dorosłości?* [w:] A. Twardowski (red.), *Wspomaganie dzieci z genetycznie uwarunkowanymi wadami rozwoju i ich rodzin*, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Poznań 2006, ss. 207-217.

⁷ *Ibidem*, s. 226; M. Kościelska, *Osoba niepełnosprawna – niektóre właściwości rozwoju i funkcjonowania seksualnego człowieka* [w:] M. Kościelska, B. Aouil, *Człowiek niepełnosprawny. Rodzina i praca*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2005, s. 82.

mogą pojawić się różne zaburzenia zachowania, w tym doznanie, że to niekontrolowane oddawanie moczu, co może wywołać lęk i inne negatywne emocje⁸.

Niepełnosprawni nastolatkwowie, podobnie jak pełnosprawni rówieśnicy dostrzegają w okresie dojrzewania zmiany fizyczne ciała jak również odczuwają popęd seksualny. Niezbędna jest edukacja młodzieży na temat seksualności i zachowań akceptowanych w społeczeństwie. Należy nauczyć odpowiednio nazywać poszczególne części ciała, aby w przyszłości nie było wulgarnych określeń narządów płciowych. Warto wytłumaczyć czym są fantazje erotyczne i uczucia erotyczne. Istnieje możliwość, że fantazje nie mają charakteru fizycznego, natomiast stanowią formę zaspokojenia innych potrzeb np. akceptacji lub bezpieczeństwa. Warto przeprowadzić rozmowę na temat napięcia seksualnego. Młodzież pełnosprawna ma własne sposoby na rozładowanie tego napięcia, najczęściej jest to masturbacja. Młodzież z niepełnosprawnością często tkwi w izolacji i kompletnej zależności od rodziców. Niezbędne jest nauczenie osoby z niepełnosprawnością, że zachowanie autoseksualne należy: podejmować w miejscach intymnych, z zachowaniem zasad higieny, bez uszkodzenia ciała, nigdy w obecności osób trzecich. Rodzice pozostawiają wychowanie seksualne szkole, ze względu na niskie poczucie kompetencji w tej dziedzinie⁹.

Problematyka sytuacji trudnych obejmuje także integrację rówieśniczą osób niepełnosprawnych. Integrację dotyczącą osób z niepełnosprawnościami możemy rozpatrywać w wąskim rozumieniu, jako zagwarantowanie tym osobom prawa do edukacji i pracy w normalnych strukturach społecznych. W szerokim rozumieniu, integracja jest procesem polegającym na przygotowaniu osób niepełnosprawnych do życia w społeczeństwie, jak również kształtowaniu właściwych relacji interpersonalnych między osobami sprawnymi i niepełnosprawnymi¹⁰. M. Kokociński uważa, że integracja wyraża się w takim wzajemnym stosunku pełnosprawnych i niepełnosprawnych, w którym respektowane są dla obu grup identyczne warunki maksymalnego wszechstronnego rozwoju¹¹. Integracja dotyczy osób niepełnosprawnych w każdym wieku i obejmuje wszystkie sytuacje życiowe: życie rodzinne, kształcenie ogólne i zawodowe, zatrudnienie,

⁸ I. Fornalik, *Jak edukować seksualnie osoby z niepełnosprawnością intelektualną*, Bardziej Kochani, Warszawa 2012, s. 78.

⁹ I. Fornalik, *Dorosłość pod ochroną? – wymiary seksualności osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną we wczesnej dorosłości* [w:] J. Bąbka (red.), *Człowiek niepełnosprawny w różnych fazach życia*, Warszawa 2005, Żak, ss. 57-60.

¹⁰ J. Sowa, *Integracja osób niepełnosprawnych* [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Żak, Warszawa 2003, ss. 356-360.

¹¹ M. Kokociński, *Rola grupy rówieśniczej w procesie socjalizacji młodzieży*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Komunikacji i Zarządzania w Poznaniu, Poznań 2011, s. 47.

spędzanie wolnego czasu, życie w społeczności lokalnej¹². Społecznością lokalną dla osób w okresie adolescencji jest między innymi szkoła. I to właśnie w niej dochodzi najczęściej do konfliktów na tle integracji osób pełnosprawnych z niepełnosprawnymi. Bariery edukacyjne dotyczą procesu dydaktycznego w szkole. Uczeń niepełnosprawny, często narażony jest na stres związany z rywalizacją w obliczu nierównych szans¹³.

Często młodzież pełnosprawna nie godzi się z tym, że ona i osoba niepełnosprawna mają taką samą ocenę. W kompetencji nauczyciela jest wytłumaczenie, że każdy uczeń np. w klasie integracyjnej jest oceniany według swoich możliwości.

Osoby niepełnosprawne doświadczają ograniczeń w życiu społecznym, które spowodowane są przede wszystkim barierami zdrowotnymi, fizycznymi lub intelektualnymi. Ze względu na stan zdrowia, osoby niepełnosprawne cechuje niemożność wykonywania wielu czynności. Mają duży problem z pokonaniem bierności, która bywa często uwarunkowana lękiem przed rzeczywistością¹⁴.

Uczniowie niepełnosprawni narażeni są na dokuczanie, złośliwości, lekceważenie ze strony sprawnych rówieśników. Niekiedy uznawani są za gorszych, „psują” obraz pełnosprawnej grupy rówieśniczej. Należy podkreślać fakt, że integracja ułatwia osobom niepełnosprawnym zaspokoić potrzebę bliskości, akceptacji i uznania. Integracja w edukacji daje ogromną szansę na normalne życie. Uczeń niepełnosprawny, który uczęszcza do szkoły z pełnosprawnymi rówieśnikami, w większym stopniu rozwija społeczne i zawodowe umiejętności potrzebne w codziennym życiu. Edukacja młodzieży niepełnosprawnej pełni nie tylko rolę dostarczania wiedzy stanowi także podstawowy instrument wyrównywania szans życiowych¹⁵.

Przebywanie osób pełnosprawnych i niepełnosprawnych w jednej klasie, wspólna nauka może w przyszłości przyczynić się do zlikwidowania barier, mądrzejszego wychowania dzieci, nauczania odpowiedzialności, tolerancji i akceptacji innych osób, a w konsekwencji do powstania społeczeństwa mniej agresywnego i skupionego nie tylko na swoich potrzebach, ale dostrzegających też potrzeby innych¹⁶.

¹² J. Sowa, *op. cit.*, s. 357,

¹³ M. Gołubiew-Konieczna, *Rodzina i szkoła w edukacji ucznia niepełnosprawnego w systemie integracyjnym*, [w:] Cz. Kossakowski, A. Krause, S. Przybyliński (red.), *Dyskursy pedagogiki specjalnej. Pomiędzy teorią a praktyką*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2006, ss. 339-347.

¹⁴ J. Kirenko, *Oblicza niepełnosprawności*, Wydawnictwo Akademickie Wyższej Szkoły Społeczno-Przyrodniczej im. Wincentego Pola, Lublin 2006, s.114.

¹⁵ M. Gołubiew-Konieczna, *op. cit.*, s.347.

¹⁶ R. Flis, *Praca w klasie integracyjnej*, Impuls, Kraków 2005, s. 85.

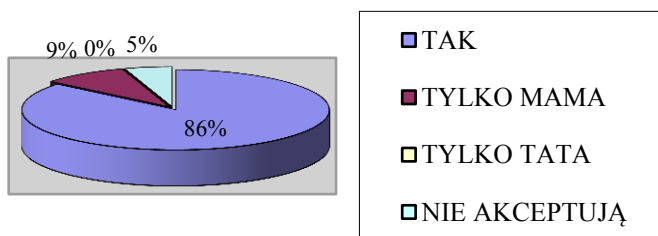
Integracja umożliwia dzieciom niepełnosprawnym kontakt z rówieśnikami, pobudza wiarę w ich możliwości, mobilizuje do większego wysiłku. Uczniowie niepełnosprawni nabierają większej pewności siebie, dowartościowują się. Mogą odnaleźć swoje miejsce w środowisku, co w przyszłości może zaowocować lepszymi i śmielszymi kontaktami z każdą grupą¹⁷.

Prezentacja wyników badań własnych

Na potrzeby niniejszego rozdziału przeprowadzono badania w formie kwestionariusza ankiety. Narzędziem badawczym była ankieta własnej konstrukcji składająca się z 18 pytań i skierowana była do osób z niepełnosprawnościami. Badania były dobrowolne i miały charakter anonimowy. Badaniami objęto 72 uczniów z niepełnosprawnościami, z czego 57% stanowiły dziewczęta, a 43% chłopcy. Respondenci znajdowali się w przedziale wiekowym 15-19 lat. Badania zostały przeprowadzone w Zespole Placówek Szkolno-Wychowawczych oraz Liceum Ogólnokształcącym z Oddziałami Integracyjnymi w Kielcach.

Celem badań własnych była weryfikacja problemów towarzyszących młodzieży niepełnosprawnej zarówno intelektualnie w stopniu lekkim, sensorycznie jak i motorycznie, będącej w okresie adolescencji.

Pierwsza grupa pytań dotyczyła relacji dziecko-rodzic. Relacje rodziców z dziećmi niepełnosprawnymi są na ogół bardzo dobre. Rodzice pomagają swoim dzieciom w czynnościach dnia codziennego, w odrabianiu lekcji, pomagają nawiązywać kontakty z rówieśnikami. Kolejna grupa pytań dotyczyła świadomości zmian zachodzących w organizmie w czasie dojrzewania płciowego. Ostatnia grupa pytań poruszała tematykę problemów związanych z okresem dojrzewania.



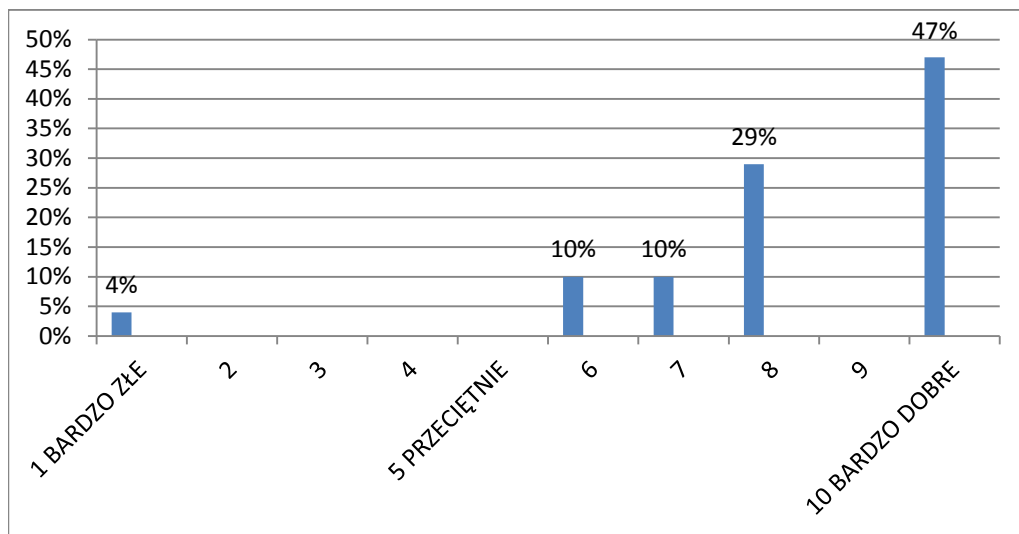
Wykres 1. Czy rodzice/ opiekunowie akceptują Cię taką jaką jesteś/ takim jakim jesteś?

Źródło: opracowanie własne.

¹⁷ B. Wołosiuk, *Integracja osób z niepełnosprawnością – możliwości i bariery*, Wydawnictwo PWSZ w Białej Podlaskiej; Biała Podlaska 2013, ss. 69-73.

Jak wynika z danych przedstawionych na wykresie 1, większość rodziców (86%) akceptuje niepełnosprawność u swojego dziecka. Jedynie 5% wskazało na brak akceptacji.

W celu weryfikacji poprawności odpowiedzi zadano kolejne pytanie „Jak określił(a)byś swoje relacje z rodzicami?” Uzyskane odpowiedzi uwzględnia wykres 2.

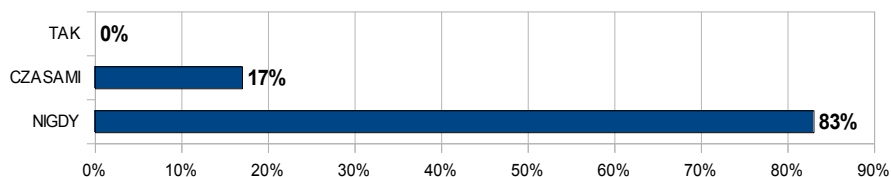


Wykres 2. Jak określił(a)byś swoje relacje z rodzicami?

Źródło: opracowanie własne.

Analizując zebrane dane stwierdzono, że prawie połowa badanych 34 osoby (47%) ma bardzo dobre kontakty z rodzicami. 21 respondentów (29%) relacje te określiła na poziomie 8, 14 badanych na poziomie 6-7 oraz 3 respondentów (4%) wskazało na bardzo złe relacje z rodzicami.

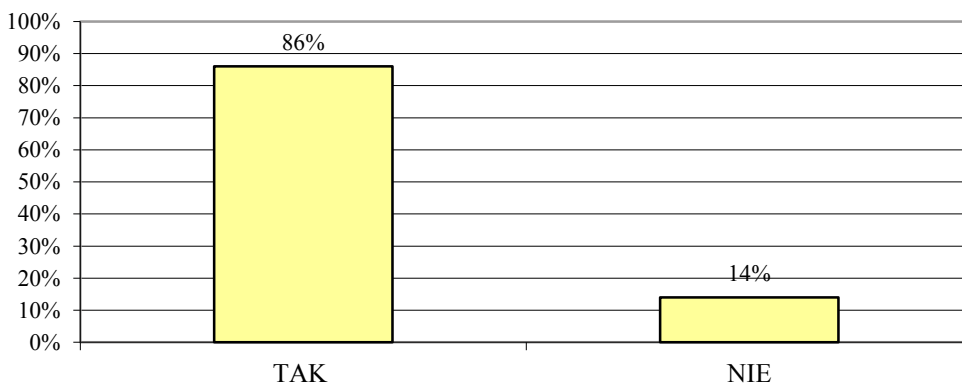
Kolejne pytanie weryfikujące poprawność wcześniejszych odpowiedzi potwierdziło, że rodzice w zdecydowanej większości (83%) – 60 rodziców, akceptuje niepełnosprawność u dziecka i nie wyrażają z tego powodu złości.



Wykres 3. Czy odczuwasz ze strony rodziców/ opiekunów złość na Ciebie z powodu Twojej niepełnosprawności?

Źródło: opracowanie własne.

Wyniki badań pozwalają wysnuć wniosek, że znaczna większość rodziców przyjmuje postawę właściwą – akceptującą. Można założyć, że dzięki takiej postawie rodziców, młodzież w większości akceptuje swoją niepełnosprawność, co potwierdzają odpowiedzi na kolejne pytanie – wykres 4.

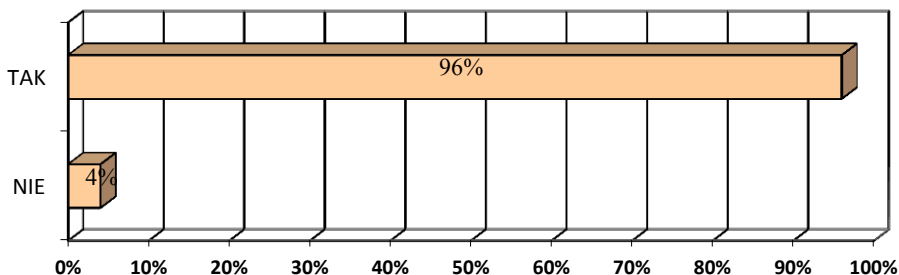


Wykres 4. Czy Ty akceptujesz siebie taką jaką jesteś/ takim jakim jesteś?

Źródło: opracowanie własne.

Z danych zaprezentowanych na wykresie 4 wynika, że 62 osoby (86%) zaznaczyło odpowiedź twierdzącą, 10 osób (14%) nie akceptuje siebie ze względu na swoją niepełnosprawność. Warto zwrócić uwagę na fakt, że 15 z 60 osób znajdujących się w pierwszej grupie dodała adnotację „już tak“.

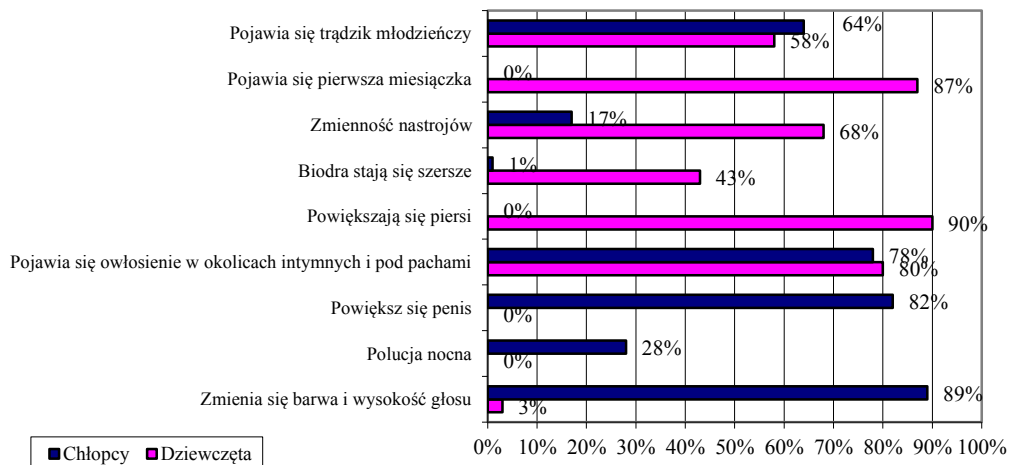
Druga grupa pytań dotyczyła fizyczności związanej z okresem dojrzewania. Odpowiedzi młodzieży na pytanie dotyczące dostrzegania zmian fizycznych ciała wiążących się z okresem dojrzewania ukazuje wykres 5.



Wykres 1. Czy dostrzegasz zmiany fizyczne swojego ciała związane z okresem dojrzewania?

Źródło: opracowanie własne.

Jak wynika z przeprowadzonych badań 96% ankietowanych wskazało, że dostrzega zamiany fizyczne swojego ciała związane z okresem dojrzewania płciowego. W przypadku udzielenia odpowiedzi twierdzącej, należało podać, co było źródłem wiedzy w temacie zmieniającego się ciała – wykres 6.



Dane nie sumują się do 100% ze względu na możliwość zaznaczenia kilku odpowiedzi

Wykres 2. Jak zmienia się Twoje Ciało w okresie dojrzewania?

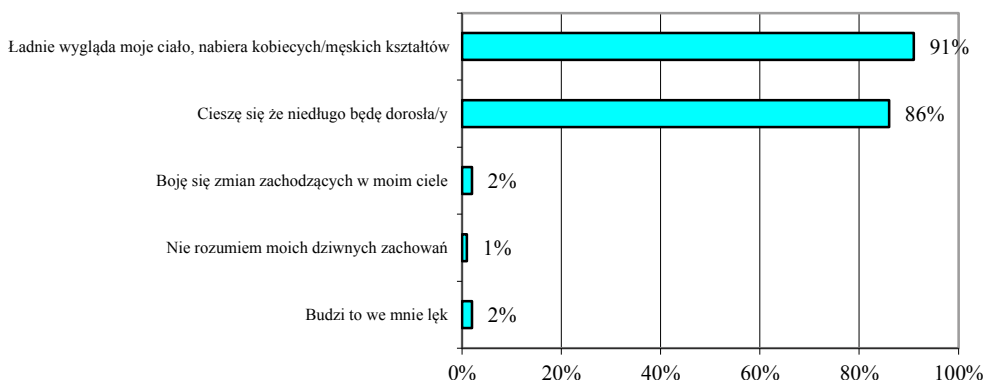
Źródło: opracowanie własne.

Analizując zebrane dane stwierdzono, że zdecydowana większość respondentów, zarówno w grupie dziewcząt, jak i chłopców, zaznaczyła odpowiedzi prawidłowo dobrane do płci i zmian zachodzących w ciele związanych z dojrzewaniem płciowym. Wyniki w tym obszarze sugerują zadowalający poziom wiedzy na temat zmian fizycznych w okresie dojrzewania.

Na pytanie skąd taką wiedzę posiadają najczęściej udzielaną odpowiedzią było: rozmowa z rodzicami (bądź tylko z mamą), mówił o tym nauczyciel na lekcji w szkole, uczyłam/em się o tym. Warto zwrócić uwagę, że w badaniu nie uzyskano odpowiedzi wskazującej na samokształcenie w tym zakresie.

U młodzieży z niepełnosprawnością stan ich wiedzy jest adekwatny do ilości przeprowadzonych rozmów. Konsekwencją tych rozmów jest dość niski procent młodzieży, którzy obawiają się okresu dojrzewania.

U zdecydowanej większości ankietowanych (89%) proces dojrzewania płciowego budzi pozytywne emocje – wykres 7.

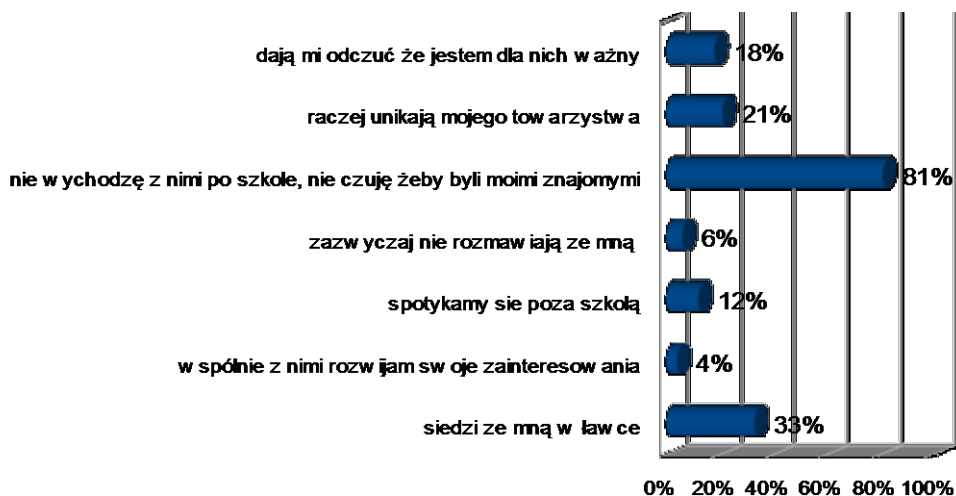


Dane nie sumują się do 100% ze względu na możliwość zaznaczenia kilku odpowiedzi

Wykres 3. Jakie emocje budzi w Tobie świadomość, że jesteś w trakcie dojrzewania płciowego?

Źródło: opracowanie własne.

Analizując odpowiedzi kolejnego pytania można wysnuć wniosek, że osoby z niepełnosprawnością odczuwają brak integracji ze strony osób pełnosprawnych. 81 % badanych zaznaczyło odpowiedź: nie wychodzę z nimi po szkole, nie czuję żeby byli moimi znajomymi – wykres 8.



Dane nie sumują się do 100% ze względu na możliwość zaznaczenia kilku odpowiedzi

Wykres 8. Jakie zachowania wykazują Twoi koledzy i koleżanki względem Ciebie?

Źródło: opracowanie własne.

Następne pytanie miało na celu ustalenie, co stanowi największą trudność w kontaktach z rówieśnikami. Najczęściej pojawiającymi się odpowiedziami były: nie rozumieją mnie ani moich problemów, nie interesują się mną, nie mam powodzenia u płci przeciwnej, nie rozmawiają przy mnie o seksie – myślą, że nic na ten temat nie wiem, współczują mi, przez co czuję się gorsza/y. Analiza odpowiedzi w tym pytaniu również wskazuje na fakt, że niewłaściwa sytuacja społeczna osób z niepełnosprawnościami związana z brakiem akceptacji ze strony pełnosprawnych rówieśników jest dla nich jednym z podstawowych problemów. Należy pamiętać, że przystosowanie do niepełnosprawności zależy od wielu warunków, jednym z nich jest akceptacja dziecka przez rówieśników. Znacznie łatwiej jest tę akceptację zdobyć ze strony grupy dzieci niepełnosprawnych, z którymi kontakt bywa najczęstszy. Jednakże do pełnego poczucia akceptacji społecznej, dzieci niepełnosprawne potrzebują akceptacji ze strony osób pełnosprawnych. Dopiero ona jest w stanie przełamać w dziecku poczucie izolacji¹⁸.

Na zakończenie zapytano o problemy związane z okresem dojrzewania. Po przeanalizowaniu wszystkich odpowiedzi stwierdzono, że zagadnienia które budzą największą obawę dotyczą: wiedzy o antykoncepcji, budowy ciała, „reakcji” ciała tj. miesiączka, polucja, napięcie seksualne oraz informacji o rodzinie, relacjach i związkach. Respondenci w zdecydowanej większości (83%) błędnie wyjaśnili pojęcie seksualności, twierdząc, że oznacza ono to samo co seks. Świadczy to o dużej niewiedzy i silnej potrzebie edukacji w tym zakresie.

Podsumowanie

Okres dojrzewania to piękny, a zarazem trudny etap życia. Trudny zarówno dla osoby będącej w okresie adolescencji, jak i dla tych którzy są świadkami dojrzewania i znajdują się w najbliższym otoczeniu. Wyniki badań własnych wskazują na pilną potrzebę edukacji i możliwości wsparcia zarówno dorosłych (rodziców) jak i osób niepełnosprawnych w procesie integracji rówieśniczej w wieku adolescencji

Analiza wyników badań, ukazuje problemy młodzieży z niepełnosprawnością w następujących obszarach:

- relacji z dorosłymi – postawy rodziców i ich wpływ na akceptację niepełnosprawności przez dziecko,
- relacji z rówieśnikami – brak akceptacji ze strony rówieśników stanowi istotny czynnik zaburzający relację społeczne nastolatków,

¹⁸ L. Kowalewski. *Psychologiczna i społeczna sytuacja dzieci niepełnosprawnych*, [w:] I.Obuchowska (red.), *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, WSiP, Warszawa 1999, s. 99.

- problematyki okazywanych uczuć – głównie brak umiejętności okazania uczuć takich jak: zakochanie, miłość, fascynacja płcią przeciwną,
- niewiedzy i braku świadomości seksualnej,
- wsparcia emocjonalnego w celu podwyższenia poziomu samooceny i samoakceptacji,
- zmian fizjologicznych ciała – zachodzących w okresie dojrzewania płciowego, procesów z tym związanych oraz seksualnością.

Umiejętność radzenia sobie z problemami w sytuacjach trudnych jest niezbędna do prawidłowego funkcjonowania osób z niepełnosprawnościami, dlatego wychowanie takiego dziecka jest ogromnym zadaniem, wyzwaniem i próbą. Dzieci niepełnosprawne potrzebują dobrych wzorców, miłości, cierpliwości, jak również zachęty, akceptacji i zrozumienia. Najważniejszym zadaniem rodziców, jest wprowadzenie niepełnosprawnych nastolatków w dorosłe życie na takim poziomie, żeby w sposób zaradny i samodzielny mogli uczestniczyć w normalnym życiu.

„Europejska strategia w sprawie niepełnosprawności 2010-2020: Odnowione zobowiązanie do budowania Europy bez barier”, podkreśla, iż należy zwiększyć możliwości osób niepełnosprawnych, którzy powinni w pełni korzystać ze swoich praw i uczestniczyć w życiu społecznym. Tak więc, jak słusznie zauważa Majewski: „władze państwowe i samorządowe powinny w pełni realizować politykę Unii Europejskiej w zakresie zapewniania osobom niepełnosprawnym równych szans w zatrudnieniu. Obecna polityka wobec zatrudnienia osób niepełnosprawnych powinna być bardziej aktywna. Służby odpowiedzialne za zatrudnienia powinny poświęcać więcej uwagi poszukiwaniu odpowiednich stanowisk pracy dla osób niepełnosprawnych, a także pomagać pracodawcom w rozwiązywaniu problemów związanych z zatrudnieniem tych osób”¹⁹.

Literatura

Borowska B., *Rola poradnictwa rozwojowego w psychologicznym wsparciu rodziny z dzieckiem upośledzonym umysłowo* [w:] B. Gulla, M. Duda (red.), *Silna rodzina*, Wydawnictwo św. Stanisława BM, Poznań 2009.

Flis R., *Praca w klasie integracyjnej*, Impuls, Kraków 2005.

¹⁹ T. Majewski, *Praca zawodowa – ważny wyznacznik jakości życia osób niepełnosprawnych* [w:] Z. Palak (red.), *Jakość życia osób niepełnosprawnych i nieprzystosowanych społecznie*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, ss. 51-55.

- Fornalik I., *Dorosłość pod ochroną? – wymiary seksualności osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną we wczesnej dorosłości* [w:] J. Bąbka (red.), *Człowiek niepełnosprawny w różnych fazach życia*, Żak, Warszawa 2005.
- Fornalik I., *Jak edukować seksualnie osoby z niepełnosprawnością intelektualną*, Bardziej Kochani, Warszawa 2012.
- Fornalik I., *Jak pomóc młodzieży o zaburzonym rozwoju pokonać drogę do dorosłości?* [w:] A. Twardowski (red.), *Wspomaganie dzieci z genetycznie uwarunkowanymi wadami rozwoju i ich rodzin*, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Poznań 2006.
- Gołubiew-Konieczna M., *Rodzina i szkoła w edukacji ucznia niepełnosprawnego w systemie integracyjnym*, [w:] Cz. Kossakowski, A. Krause, S. Przybyliński (red.), *Dyskursy pedagogiki specjalnej. Pomiedzy teorią a praktyką*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2006.
- Kirenko J., *Oblicza niepełnosprawności*, Wydawnictwo Akademickie Wyższej Szkoły Społeczno-Przyrodniczej im. Wincentego Pola, Lublin 2006.
- Kokociński M., *Rola grupy rówieśniczej w procesie socjalizacji młodzieży*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Komunikacji i Zarządzania w Poznaniu, Poznań 2011.
- Kościelska M., *Osoba niepełnosprawna – niektóre właściwości rozwoju i funkcjonowania seksualnego człowieka* [w:] M. Kościelska, B. Aouil, *Człowiek niepełnosprawny. Rodzina i praca*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2005.
- Kowalewski M., *Psychologiczna i społeczna sytuacja dzieci niepełnosprawnych*, [w:] I. Obuchowska (red.), *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, WSiP, Warszawa 1999.
- Sowa J., *Integracja osób niepełnosprawnych* [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Żak, Warszawa 2003.
- Starowicz L., *Słownik Encyklopedyczny Miłość i Seks*, Europa, Wrocław 2000.
- Wojciechowski F., *Niepełnosprawność, rodzina, dorastanie*, Żak, Warszawa 2007.
- Wołosiuk B., *Integracja osób z niepełnosprawnością – możliwości i bariery*, Wydawnictwo PWSZ w Białej Podlaskiej; Biała Podlaska 2013.

SPECIFIC NATURE OF OVERCOMING PROBLEMS CONNECTED WITH THE PROCESS OF ADOLESCENCE IN PEOPLE WITH DISABILITIES

Summary

The period of adolescence is a special stage in every individual's life. For both able-bodied and disabled teenagers it is a time of difficult dilemmas of life and doubts. The issues of difficult situations in the period of adolescence include: relationship with adults, including parents' attitudes, relationships with peers. Lack of acceptance from peers is an important factor disturbing teenagers' social relations. The intensity of experiences and confirmed deficit in terms of knowledge and skills to show feelings, low sexual awareness pose further integration barriers.

Keywords: disability, sexuality, process of maturity, integration.

ROZDZIAŁ 2.

PROBLEMY RODZICÓW ZWIĄZANE Z OPIEKĄ I WYCHOWANIEM DZIECKA NIEPEŁNOSPRAWNEGO

mgr Mariola Szymaniak
mgr Sabina Świdierska
mgr Michał Świdierski
Dolnośląska Szkoła Wyższa

lic. Paulina Szymaniak
Uniwersytet Wrocławski

Słowa kluczowe: rodzice, dziecko, opieka, wychowanie, niepełnosprawność.

Wprowadzenie

Niepełnosprawność nie dotyczy tylko osoby niepełnosprawnej, ale również środowiska, w którym osoba niepełnosprawna funkcjonuje, w tym przede wszystkim rodzinnego. Wychowanie i przebywanie w otoczeniu dziecka chorego, niedomagającego jest niezwykle trudne i może rodzić wiele problemów. Przede wszystkim brak akceptacji dla swego rodzaju „inności” w bliższym i dalszym środowisku życia. Często rodziny z dzieckiem niepełnosprawnym spotykają się z niechęcią, są marginalizowane przez społeczeństwo. Jednak równocześnie obserwuje się również pozytywne tendencje. Społeczeństwo zaczyna uczyć się przebywania w otoczeniu niepełnosprawnych, a to sprzyja wzrostowi tolerancji dla niepełnosprawności. Jak pisze A. Maciarz: „Społeczna integracja osób niepełnosprawnych stanowi humanitarny nurt przemian społecznych na rzecz tych osób, przeciwstawiając się ich izolacji i dyskryminacji”¹. Niepełnosprawność, w szcze-

¹ A. Maciarz, *Z teorii i badań społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Warszawa 1999, s. 11.

gólności gdy dotyczy dziecka, to temat szczególnie wrażliwy. Jednocześnie niezwykle złożony i ewoluujący wraz ze zmianami postaw społecznych wobec niego.

Rozdział ma charakter przeglądowy, a jego zasadniczym celem jest ukazanie głównych trudności związanych z wychowaniem dziecka niepełnosprawnego.

Przeżycia emocjonalne rodziców

W życiu każdego człowieka mogą wystąpić sytuacje trudne, często niemożliwe do rozwiązania. T. Tomaszewski określa sytuacje trudne jako: „sytuacje, w których osiągnięcie wyniku jest możliwe tylko przy zmianie normalnej struktury czynności nazywamy sytuacjami trudnymi”². Sytuacją trudną jest wobec tego również opieka i wychowanie dziecka niepełnosprawnego, ciężko bądź przewlekłe chorego przez jego rodziców. Zostają oni zmuszeni do podejmowania działań wykraczających poza standardowe czynności. Ten sam badacz, wyznacza cztery podstawowe typy sytuacji trudnych w jakich znajdują się rodzice dzieci niepełnosprawnych:

- deprywacja – czyli izolacja, odcięcie jednostce możliwości zaspokojenia podstawowych potrzeb, ważnych dla jej normalnego funkcjonowania lub dobrego samopoczucia. Deprywacja może odnosić się do potrzeb fizycznych np. potrzeby snu, odczuwania głodu, a także potrzeb psychicznych: potrzeby bezpieczeństwa (przeżywanie lęku o dziecko, jego zdrowie i życie, odczucie zagrożeń, niepokój o los dziecka), gratyfikacji (prawidłowy rozwój dziecka, jego stosunki i zachowanie),
- przeciążenia – zadania stojące przed jednostką przekraczają jego możliwości fizyczne lub umysłowe, psychiczne bądź stoją na granicy jego wytrzymałości. Może to być:
 - a) zadanie ponad siły – trudność ma charakter ilościowy, a przy tym indywidualny, subiektywny wewnątrz osobniczy. Ponad siły może być nadmiar zadań i obowiązków związanych z leczeniem, rehabilitacją i kształceniem chorego dziecka, jako ponad siły może też być oceniana presja społeczna, oczekiwania konfrontowane z możliwościami;
 - b) zadanie złożone o zmiennej i niejasnej strukturze w zmiennych warunkach – składają się na to brak wiedzy i doświadczenia na temat leczenia, wychowania i pomocy dziecku niepełnosprawnemu, ujawniające się z wiekiem obszary zaburzeń i dysfunkcji,

² T. Tomaszewski, *Wstęp do psychologii*, PWN, Warszawa 1967, s. 31.

specyfika funkcjonowania. Wychowanie dziecka niepełnosprawnego samo w sobie może być zadaniem złożonym i niejasnym, zwłaszcza w sytuacji słabego dostępu do sprawnie działających ośrodków pomocy, rehabilitacji lub kształcenia, specjalistów i doradców.

- zagrożenia – sytuacja ta odwołuje się do doświadczenia poczucia rzeczywistego niebezpieczeństwa utraty zdrowia i prawidłowego rozwoju dziecka a także może odnosić się do zagrożenia realizacji kolejnych życiowych potrzeb np. zapewnienia dziecku dobrego startu życiowego, a co za tym idzie realizacji planów własnych rodziców tj. sukcesu i prestiżu, spełnienia zawodowego i finansowego itp. Kiedy zagrożone są wartości mające gwarancję społeczną bądź wynikające z poczucia sprawiedliwości i równości społecznej wtenczas poczucie zagrożenia przybiera formę poczucia krzywdy – wywołuje uruchomienie mechanizmów i zachowań obronnych;
- utrudnienia, przeszkody – dotyczy realizacji zadania, gdy napotkamy na swojej drodze na przeszkodę ograniczającą możliwości działania. Taką przeszkodą jest np. choroba, czy upośledzenie dziecka sprawiające, że nie rozwija się tak jak powinno³.

Rodzice wychowujący dziecko niepełnosprawne nie tylko wycofują się z dotychczasowego życia towarzyskiego, ale także ograniczają swoje uczestnictwo w życiu kulturowym. Uzasadniają to wieloma obowiązkami względem dziecka niepełnosprawnego, spowodowane jest to brakiem czasu jak również brakiem sił wywołany przeciążeniem licznymi obowiązkami lub brakiem możliwości. Preferują oni te formy wypoczynku, które nie wymagają wyjścia z domu i podjęcia większego wysiłku. Rodzice chorych, niepełnosprawnych dzieci mają także trudności w podjęciu decyzji o porzuceniu kolejnego dziecka. Boją się, że każde kolejne dziecko będzie także chore lub niepełnosprawne⁴.

Rodzice dowiadujący się o niepełnosprawności dziecka doznają silnego stresu, który staje się fundamentem negatywnych emocji (złości, gniewu) i może stać się nośnikiem kryzysu zaburzenia relacji między członkami rodziny, przeważnie między rodzicami, niekiedy również między rodzicami i niepełnosprawnym dzieckiem⁵.

Najbardziej ogólnie ewolucję przeżyć emocjonalnych rodziców można opisać jako stopniowe i powolne przechodzenie od pytania: „dlaczego właśnie nas to spotkało?” do pytania: „co i jak możemy zrobić, żeby

³ M. Maruszewski, J. Reykowski, T. Tomaszewski, *Psychologia jako nauka o człowieku*, Wydawnictwo Książka i Wiedza, Warszawa 1966, ss. 239-241.

⁴A. Twardowski, *Sytuacja rodzin dzieci niepełnosprawnych*, WSiP, Warszawa 1991, ss. 48-49.

⁵ I. Obuchowska, *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, WSiP, Warszawa 1999, s. 21.

pomóc naszemu dziecku?”. Nie ulega wątpliwości, że między tymi dwoma pytaniami występują etapy pośrednie. Inaczej rzecz ujmując, w przeżyciach rodziców po zdiagnozowaniu u ich dziecka niepełnosprawności można wyodrębnić cztery okresy:

1. Okres szoku – często nazywany jest także okresem krytycznym, bądź okresem wstrząsu emocjonalnego, następuje tuż po tym, kiedy rodzice uzyskują informację, że ich dziecko jest niepełnosprawne i nie będzie ono rozwijać się prawidłowo. Taka wiadomość jest ogromnym wstrząsem psychicznym. Rodzice oczekują, że ich potomek przyjdzie na świat zdrowy, a jego rozwój będzie przebiegał bez komplikacji. Gdy okazuje się, że tak nie będzie, większość rodziców załamuje się, a ich równowaga psychiczna ulega dezorganizacji. Wspominają ten okres jako pasmo bezgranicznego bólu i cierpienia oraz poczucia, że „świat się zawalił”, a sytuacja w jakiej się znaleźli jest bez wyjścia. Silne emocje przeżywane przez rodziców źle wpływają na stosunek do siebie oraz swojego dziecka. Zaczynają się nieporozumienia, kłótnie, agresja i wzajemna wrogość. Nie wiedzą, jak postępować z dzieckiem, a ich zachowanie jest przepełnione lekciem lub poczuciem winy.
2. Okres kryzysu emocjonalnego – okres rozpaczki bądź depresji. Rodzice nie umieją pogodzić się z myślą, że ich dziecko jest niepełnosprawne. Cały czas przeżywają bardzo silne emocje, ale nie są one już tak burzliwe. Uważają, że ich sytuacja jest beznadziejna, są zrozpaczeni i przygnębieni. Uczucie zawodu i poczucie, że nadzieje się nie spełniły towarzyszą im na co dzień. W tym okresie rodzice zazwyczaj bardzo pesymistycznie i negatywnie oceniają przyszłość swojego dziecka. Kłótnie i konflikty między rodzicami pogarszają funkcjonowanie rodziny. W tym okresie wystąpić może zjawisko odsuwania się ojca od swoich bliskich: niezajmowanie się sprawami dziecka ani rodziny, ucieczka w pracę zawodową, społeczną lub alkohol, wreszcie całkowite opuszczenie rodziny.

Przyczyny opuszczania rodzin przez mężczyzn są mało znane. Ogólne poglądy na ten temat wskazują na egoizm i „wygodną” ucieczkę przed wieloma obowiązkami, związanymi z wychowaniem niepełnosprawnego dziecka. Do tej pory badania przeżyć emocjonalnych ojców opierają się na ich deklaracjach, które pozostają wierne obowiązującej w naszej kulturze modelowi „mocnego, silnego, niezłomnego mężczyzny”. Jednak ojcowie mogą znajdować się w trudnej sytuacji emocjonalnej, mogą cierpieć równie silnie jak matki. M. Grodzka zauważyła, że kobieta ma łzy, które w naszej kulturze nie są dozwolone mężczyźnie, ma również przyjaciółki, z którymi może porozmawiać o swoich problemach, wyzalić się w razie potrzeby. Kobieta może również znaleźć ukojenie w codziennych

zabiegach, czynnościach wykonywanych wokół chorego dziecka. czuć, że jest mu potrzebna i niezbędna. Matka również może zaniedbywać chore dziecko, pozostawać je pod opieką najbliższych, instytucji rehabilitacyjnych lub same sobie. Sama ucieka najczęściej w pracę zawodową. Należy pamiętać o sytuacjach kiedy matka obciążona obowiązkami pielęgnacyjnymi wobec dziecka, a także przez swoje przytłoczenie negatywnymi emocjami może przyjmować wobec męża postawę pretensji, a co za tym idzie nieświadomie przyczyniać się do odsunięcia męża, ojca od rodziny.

3. Okres pozornego przystosowania się – do sytuacji. Rodzice podejmują nieracjonalne próby radzenia sobie z sytuacją po wykryciu u dziecka choroby. Nie mogą się oni pogodzić z zaistniałym faktem, stosują rozmaite mechanizmy obronne. Zniekształcają obraz realnej rzeczywistości, narzucają własne poglądy. Wytwarzają mylny obraz swojego dziecka, który zaślepia realną rzeczywistość.

Bardzo częstym mechanizmem obronnym jest nieuznawanie niepełnosprawności swojego dziecka np. wielu rodziców nie przyjmuje do wiadomości, że ich dziecko jest upośledzone umysłowo. Zdarza się również, że rodzice dążą do podważenia postawionej diagnozy lekarskiej, bagatelizują ją, a nawet zaprzeczają jej i szukają nowej. Udają się do różnych placówek bądź specjalistów, nawet wówczas gdy za każdym razem diagnoza lekarzy jest taka sama.

Kiedy rodzice przyjmują do wiadomości, że ich dziecko jest niepełnosprawne, często stosowanym mechanizmem obronnym jest nieuzasadniona wiara w to, że uda się wyleczyć ich dziecko. Podejmują oni ogromnie męczące, żmudne i bardzo kosztowne wysiłki, które polegają na szukaniu nowych specjalistów i ośrodków leczniczych. Innym mechanizmem obronnym jest poszukiwanie winnych niepełnosprawności dziecka. Oskarżają lekarzy o to, że ich dziecko jest upośledzone, niepełnosprawne na skutek zaniedbań np. nieprawidłowo przeprowadzonej operacji, czy źle prowadzonego leczenia. W niektórych przypadkach rodzice uważają, że winę za niepełnosprawność dziecka ponoszą siły nadprzyrodzone np. Bóg, oraz, że jest to kara za ich błędy w dotychczasowym życiu. Okres ten może trwać bardzo długo. Jeśli rodzice wyczerpią wszystkie środki. dochodzą do przekonania, że zrobili już wszystko co mogli aby pomóc swojemu dziecku. W ten sposób godzą się ze swoim nieszczęściem, pogrążają się w apatii. Zaprzestają jakichkolwiek działań rehabilitacyjnych wobec chorego dziecka, zaspokajają jedynie potrzeby opiekuńcze.

4. Okres konstruktywnego przygotowania się – przeżywanie przez rodziców problemu, czy i jak można pomóc dziecku. Zastanawiają się nad tym jakie są przyczyny niepełnosprawności ich dziecka, jaki jest wpływ niepełnosprawności na rozwój psychiczny dziecka, a także na rodzinę i rodziców, jak należy postępować z dzieckiem, jaka mo-

że być jego przyszłość itd. Podejmują próbę trzeźwego oceny swojej sytuacji. Naturalnie mogą wciąż przeżywać stres i mieć problemy natury emocjonalnej, lecz nie są one już związane z pytaniem: „dlaczego my i nasze dziecko?” ale z pytaniem: „jak pomóc naszemu dziecku i jak zorganizować dalsze życie naszej rodziny?”. Funkcjonowanie i życie rodziny skupia się na pomocy dziecku niepełnosprawnemu.. Zaczynają dostrzegać wszelkie postępy dziecka, chociaż do tej pory niewielką wagę przywiązywali do tego, że wychowanie dziecka niepełnosprawnego może być dla nich źródłem pozytywnych emocji i przeżyć⁶.

Zmiany w organizacji życia rodzinnego

Niepełnosprawność dziecka w rozległy sposób przekształca funkcjonowanie rodziny jako systemu. Wymusza przystosowanie się indywidualne oraz organizacyjne. Niejednokrotnie narodziny dziecka wymagają od rodziców podjęcia wielu trudnych decyzji i działań, które wiążą się z leczeniem, rehabilitacją, dostosowaniem warunków mieszkaniowych rezygnacją z pracy. W liczniejszych miastach funkcjonują już od początków lat 90. XX w. ośrodki wczesnej interwencji, które powstają w wyniku połączenia inicjatyw lokalnych np. rodzice dzieci niepełnosprawnych, czy władze samorządowe, oraz służby zdrowia, które oferują kompleksową pomoc medyczną, rehabilitację poradnictwo psychologiczno-pedagogiczne. Do obowiązków Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej należy również wczesne wspomaganie rozwoju oraz pomoc dziecku i młodzieży niepełnosprawnej i ich rodzinom, co regulują m.in. Ustawa o systemie oświaty⁷, która później była modyfikowana, Ustawa o pomocy psychologiczno-pedagogicznej, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie organizowania wczesnego wspomaganie rozwoju dzieci⁸, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach⁹.

W przedszkolach i szkołach tworzy się coraz więcej oddziałów integracyjnych dających szansę dzieciom niepełnosprawnym, w zależności od

⁶ I. Obuchowska..., *op. cit.*, s. 21-26.

⁷ Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2015 poz. 2156).

⁸ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 października 2013 r. w sprawie organizowania wczesnego wspomaganie rozwoju dzieci (Dz. U. 2013 poz. 1257).

⁹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 stycznia 2001 r. w sprawie udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. Nr 13, poz. 110).

ich możliwości umysłowych, na zdobycie wykształcenia, matury, a później także możliwości studiowania na uczelniach wyższych. Istnieje także kształcenie specjalne – przeważnie dla osób z upośledzeniem umysłowym, dla niewidomych, dla niesłyszących i osób z poważnym niedosłuchem, ale też i osób z niepełnosprawnością narządu ruchu – na wszystkich poziomach, coraz efektywniej dostosowujące formy pomocy do zgłaszanych potrzeb (Rozporządzenie MENiS w sprawie orzekania o potrzebie kształcenia specjalnego lub indywidualnego)¹⁰.

Niestety prawie wszystkie takie dostosowania są tworzone w miastach, w dużych ośrodkach. W małych miasteczkach i na wsi rodzice dzieci niepełnosprawnych muszą podjąć szereg starań, jeśli chcą poddać je leczeniu i wczesnej rehabilitacji¹¹.

Relacje społeczne

Niepełnosprawność ingeruje nie tylko w relacje wewnątrzrodzinne, lecz również w jej dotychczasowe relacje ze środowiskiem społecznym. Uzasadnione jest stwierdzenie, że konstruktywne przygotowanie się do nowych warunków zależy zarówno od zdolności adaptacyjnych rodziny, a także od właściwości otoczenia społecznego, w którym żyje dana rodzina. Mowa tutaj o postawach społecznych wobec niepełnosprawnych i ich rodzin oraz o klasowo-warstwowej przynależności rodziny oraz jej usytuowanie społeczne¹².

W środowisku najbliższym człowiekowi – rodzinie, więzi społeczne zwykle są bardzo silne. W koncepcjach ekologicznych rodzina traktowana jest jako mikrosystem więzi emocjonalno – społecznych pomiędzy jej członkami, który stanowi element większego ekosystemu np. społeczności lokalnej. Obecnie akceptowany jest pogląd, że zewnętrzne i wewnętrzne więzi członków rodziny mają kluczowy wpływ na ich zdrowie i ich szanse uzyskiwania wsparcia w trudnych ze strony społeczeństwa¹³.

¹⁰ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 lutego 2001 r. w sprawie orzekania o potrzebie kształcenia specjalnego lub indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży oraz szczegółowych zasad kierowania do kształcenia specjalnego lub indywidualnego nauczania (Dz.U. 2001 nr 13 poz. 114).

¹¹ I. Niemiec, *Wzajemna percepcja roli i sposobu jej pełnienia a poczucie szczęścia i zadowolenia z małżeństwa rodziców dziecka niepełnosprawnego*, Katowice 2006, s. 27; <http://www.sbc.org.pl/Content/6987/doktorat2704.pdf> (online: 05.10.2016).

¹² S. Lis, *Wpływ niektórych czynników środowiska społecznego na rozwój dziecka*, [w:] I. Obuchowska, *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, WSiP, Warszawa 1999, s. 34.

¹³A. Maciarz, *Macierzyństwo w kontekście zmian społecznych*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2004, s. 8.

Spory i konflikty jakie doświadczane są w rodzinie, związane z wychowaniem dziecka niepełnosprawnego bywają zazwyczaj głębokie i niełatwe do rozwiązania, dlatego rodzice potrzebują pomocy zwanej w literaturze wsparciem społecznym. A. Maciarz określa je jako najrozmaitszą pomoc, dostępną w jej środowisku świadczoną przez różnorakie instytucje, stowarzyszenia społeczne jak i osoby i inne rodziny, z którymi pozostaje w relacjach i więzi¹⁴.

Podsumowanie

Opieka nad dzieckiem niepełnosprawnym to wyzwanie – nierzadko na całe życie. Rodzina, w której wychowywane jest dziecko niepełnosprawne nie może być pozbawiona wsparcia oraz pomocy, a także nie powinna być odcięta i trwać na marginesie życia społecznego. Rodzice dzieci niepełnosprawnych nierzadko doznają uczucia osamotnienia, a nawet ekсклюzji (wykluczenia) społecznej. Przez izolację i zamykające się na kontakty społeczne w dużej mierze odbierają sobie możliwości uzyskania wsparcia społecznego i mają małą szansę jego uzyskania, co w rezultacie powoduje, że znajdują się w bardzo trudnej sytuacji życiowej. Gdy istnieją więzi społeczne i zachodzące w ich ramach interakcje wtedy wsparcie społeczne jest możliwe. Jest ono bardziej widoczne im wyższe będzie poczucie wspólnoty w konkretnym środowisku społecznym¹⁵.

Literatura

- Karwowska M., *Wspieranie rodziny dziecka niepełnosprawnego umysłowo, w kontekście społecznych zmian*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2003.
- Lis S., *Wpływ niektórych czynników środowiska społecznego na rozwój dziecka*, [w:] I. Obuchowska, *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, WSiP, Warszawa 1999.
- Maciarz A., *Macierzyństwo w kontekście zmian społecznych*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2004.
- Maciarz A., *Wspomaganie rodziny w wychowaniu i rehabilitacji dzieci*, Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze 1992, nr 5/6.

¹⁴ A. Maciarz, *Wspomaganie rodziny w wychowaniu i rehabilitacji dzieci*, Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze 1992, nr 5/6, s. 255.

¹⁵ M. Karwowska, *Wspieranie rodziny dziecka niepełnosprawnego umysłowo, w kontekście społecznych zmian*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2003, s.72,73.

- Maciarz A., *Z teorii i badań społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Warszawa 1999.
- Maruszewski M., Reykowski J., Tomaszewski T., *Psychologia jako nauka o człowieku*, Wydawnictwo Książka i Wiedza, Warszawa 1966.
- Niemiec I., *Wzajemna percepcja roli i sposobu jej pełnienia a poczucie szczęścia i zadowolenia z małżeństwa rodziców dziecka niepełnosprawnego*, Katowice 2006.
- Obuchowska I., *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, WSiP, Warszawa 1999
- Tomaszewski T., *Wstęp do psychologii*, PWN, Warszawa 1967.
- Twardowski A., *Sytuacja rodzin dzieci niepełnosprawnych*, WSiP, Warszawa 1991.

Akty prawne

- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. z 2015 poz. 2156).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 października 2013 r. w sprawie organizowania wczesnego wspomaganie rozwoju dzieci (Dz. U. 2013 poz. 1257).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 lutego 2001 r. w sprawie orzekania o potrzebie kształcenia specjalnego lub indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży oraz szczegółowych zasad kierowania do kształcenia specjalnego lub indywidualnego nauczania (Dz. U. 2001 nr 13 poz. 114).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 stycznia 2001 r. w sprawie udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. Nr 13, poz. 110).

Strony internetowe

<http://www.sbc.org.pl/Content/6987/doktorat2704.pdf>
(online: 05.10.2016).

PARENT'S PROBLEMS CONNECTED WITH CARE AND UPBRINGING OF DISABLED CHILDREN

Summary

Hereby work is a reference to problems that parents of a disabled child face up with every day. Described are emotions, that accompany parents in the moment, when they realize that their child will be disabled for the lifetime. Factors, that influence the emotional experiences of parents, and the changes in sensibility during various events in life through the time of upbringing a child are included as well.

Key words: parent's, child, care, upbringing, disability.

ROZDZIAŁ 3.

ZAPOBIEGANIE PRZEMOCY RÓWIEŚNICZEJ WOBEC OSÓB ZE SPEKTRUM AUTYZMU – TRENINGI UMIEJĘTNOŚCI SPOŁECZNYCH

dr Sylwia Błaszczyk-Kowalska
Uniwersytet Łódzki
Wydział Nauk o Wychowaniu
Pracownia Pedagogiki Specjalnej
Centrum Terapii Autyzmu Navicula w Łodzi

Słowa kluczowe: przemoc rówieśnicza, spektrum autyzmu, zespół Aspergera (ZA), kompetencje społeczne, treningi umiejętności społecznych.

Wprowadzenie

Wysokofunkcjonujące osoby z autyzmem, zespołem Aspergera niezwykle często stają się ofiarami przemocy rówieśniczej, bywają prześladowane przez zdrowych kolegów, którzy dostrzegają społeczną nieporadność osób ze spektrum ASD¹. Coraz częściej w kontekście działań mających zapobiegać stosowaniu przemocy wobec dzieci i młodzieży z ASD tworzone i rozwijane są dla tej grupy programy nauki kompetencji społecznych. Jak podkreśla większość specjalistów wyposażanie dzieci i młodzieży z ASD w odpowiednie umiejętności społeczne jest jedną z najważniejszych metod prowadzących do prawidłowej integracji ze społeczeństwem².

¹ Zaburzenia ze Spektrum Autystycznego, ang. *Autism Spectrum Disorders*.

² C. Gray, *The New Social Stories Book*, Arlington, Future Horizons, Texas 2000; J. Longhurst, D. Richards, J. Copenhaver, D. Morrow, *Outside In" group treatment of youth with Asperger's*, „Reclaiming Children & Youth” 2010, no. 19 (3), pp. 40-44; A. Siedler, *Beyond social skills: Group dynamics at social skills training for high functioning adolescents with autism spectrum disorders*, „Problems of Psychology in the 21 st Century”, 2015, Vol. 9, No. 1, pp. 20-25.

Adresaci programów – dzieci i młodzież ze spektrum ASD

W roku 1943 amerykański psychiatra Leo Kanner dokonał wyodrębnienia grupy dzieci autystycznych jako osobnej kategorii diagnostycznej. W artykule „Autistic disturbances of affective contact” Kanner zawarł opisy jedenaściorga dzieci, które spełniały kryteria wyodrębnionego przez niego autyzmu wczesnodziecięcego („early infantile autism”)³.

Głównym objawem, który można było obserwować u opisanych dzieci była niezdolność do nawiązywania kontaktu z ludźmi, występująca już od najwcześniejszego dzieciństwa. Od pierwszych miesięcy życia dzieci te nie ujawniały oznak pobudzenia emocjonalnego, nawet gdy były brane przez rodziców na ręce, sprawiały wrażenie jakby nie dostrzegały innych ludzi, były samowystarczalne.

W 1944 r., niezależnie od Kannera, wiedeński psychiatra H. Asperger przedstawił własną charakterystykę zaburzeń autystycznych, która w dużym stopniu pokrywała się z opisami Kannera. Opisaną przez niego grupę chłopców cechowały⁴:

- zaburzone relacje społeczne,
- nieprawidłowe wzorce komunikacji pozawerbalnej: uboga mimika i gestykulacja,
- brak kontaktu wzrokowego,
- brak empatii,
- brak funkcji komunikacyjnych mowy,
- silnie zaburzona intonacja w mowie,
- obsesyjne zaangażowanie niektórymi aktywnościami i zainteresowaniami,
- wysoki iloraz inteligencji i dobra pamięć.

Pionierska praca Hansa Aspergera z roku 1944 to przełomowy moment dla rozwoju koncepcji całościowych zaburzeń rozwojowych. Niestety stworzony przez tego psychiatrę opis czterech chłopców dotkniętych specyficznym deficytem społecznym przez ponad 30 lat pozostawał nieznanym w Europie i Stanach Zjednoczonych, a termin syndrom Aspergera po raz pierwszy został użyty przez Lornę Wing w artykule z roku 1981. Od początku wątpliwości budził fakt uznawania syndromu Aspergera jako odrębnej jednostki klinicznej lub subgrupy w obrębie autyzmu. Większość badaczy jest zgodna, iż osoby z zespołem Aspergera lepiej komunikują się

³ L. Bobkovicz-Lewartowska, *Autyzm dziecięcy. Zagadnienia diagnozy i terapii*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2014.

⁴ U. Frith, *Autyzm. Wyjaśnienie tajemnicy*, GWP, Gdańsk 2008.

i mają większą szansę na lepszą adaptację w stosunku do osób z autyzmem⁵.

L. Wing opisała główne kliniczne cechy zespołu Aspergera do których zaliczyła: brak empatii, jednostronny typ interakcji, pedantyczną, repetytywną mowę, ubogą komunikację niewerbalną, głębokie zaabsorbowanie pewnymi tematami, słabą koordynację motoryczną (Wing, 1983⁶). W 1992 zaburzenie to zostało uwzględnione przez WHO pod nazwą zespół Aspergera, dwa lata później Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne utworzyło definicję zaburzenia Aspergera w DSM-IV.

Jak podkreśla większość badaczy poglądy na temat różnicowania zespołu Aspergera od autyzmu ulegają ciągłej ewolucji. W latach 90. XX w. dominował pogląd, iż zespół Aspergera jest pewną odmianą autyzmu i uogólnionego zaburzenia rozwoju PDD w klasyfikacji DSM – IV R. Od maja 2013 w diagnostyce psychiatrycznej nastąpiły kolejne zmiany związane z definiowaniem zespołu Aspergera. Stosowana przez DSM – V definicja autyzmu jest znacznie węższa niż umożliwiającą to kryteria opublikowane w DSM-IV z 1994 r. Dwie podkategorie autyzmu, zespół Aspergera oraz PDD–NOS zostały z tej kategorii wyłączone⁷.

Pod koniec lat 80. XX w. pojawił się termin „autystyczne spektrum zaburzeń” – było to wyrazem dalszej tendencji do uogólniania kryteriów diagnostycznych. Jednocześnie kryterium to obejmowało dzieci, które przejawiały trudności w funkcjonowaniu w zakresie trzech sfer: interakcji społecznych, komunikacji i wzorców zachowań. Powstanie tego terminu miało na celu ujęcie zróżnicowania grupy osób, u których występowały zachowania autystyczne, jednak zachowanie tych osób nie zawsze spełniało ściśle kryteria opisywane wcześniej. Dodatkowo wskazywało na zróżnicowane natężenie cech oraz na możliwość podejścia diagnostycznego jako procesu wtedy, gdy jest potrzebna jest dłuższa obserwacja rozwoju dziecka. Niekiedy początkowe rozdzielenie poszczególnych jednostek nie jest łatwe, symptomy pozwalające na doprecyzowanie diagnozy pojawiają się wraz ze wzrostem dziecka, co przemawiałoby za postawieniem na początku szerokiej diagnozy⁸.

Aktualnie zgodnie z wytycznymi klasyfikacji DSM–V charakteryzujemy autyzm jako „konsolidację zaburzenia autystycznego bez wyodrębniania poszczególnych jednostek klinicznych z zaznaczeniem skali natęże-

⁵ *Ibidem*; O'Connor K., Herzog M., Lierheimer K., McGhee S., *Social Competence Intervention for Elementary Students with Aspergers Syndrome and High Functioning Autism*, "Journal of Autism and Developmental Disorders", 2012 Volume 42, Issue 3, pp. 354-366

⁶ Za: T. Attwood, *Zespół Aspergera*. Wydawnictwo Zysk i s-ka, Poznań 2006.

⁷ Por. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition*. DSM-V, American Psychiatric Association, American Psychiatric Publishing, Waszyngton 2013.

⁸ E. Pisula, *Małe dziecko z autyzmem*, GWP, Gdańsk 2005.

nia zaburzenia. Objawy te oznaczają jedno kontinuum do łagodnych do poważnych (ciężkich, głębokich) w dwóch obszarach: komunikacji społecznej i ograniczonych, powtarzających się zachowaniach i zainteresowaniach⁹.

Zaburzenia w funkcjonowaniu społecznym dzieci z autyzmem i zespołem Aspergera

Nieprawidłowości w zakresie rozwoju społecznego są najbardziej charakterystycznym objawem zaburzeń autystycznych. Nieprawidłowości te od początku określiły nazwę „autyzm”, co tłumaczone jest jako: „być zamkniętym w sobie”, „nie uczestniczyć w..”, „posiadać zaburzone kontakty” i stanowią one grupę specyficznych i zróżnicowanych zaburzeń, zarówno w sensie ilościowym jak i jakościowym. Jak podkreśla większość badaczy¹⁰, chociaż specyficzność zaburzeń relacji społecznych i komunikacji interpersonalnej stanowi zasadniczy element definicji zaburzeń autystycznych, funkcjonowanie osób z autyzmem w tej sferze jest bardzo zróżnicowane.

Zaburzenia interakcji społecznych manifestowane są zarówno na poziomie komunikacji niewerbalnej (kontakt wzrokowy, mimika, gestykulacja), jak i werbalnej. Dzieci autystyczne charakteryzuje brak emocjonalnej wzajemności (nie modulują one zachowań odpowiednio do społecznych oczekiwań, nie reagują na emocje innych), brak dążenia do dzielenia wspólnego pola uwagi poprzez dzielenie się radościami, zainteresowaniami lub osiągnięciami z innymi ludźmi. Cechuje je także brak świadomości istnienia innych osób lub ich odczuć, nieoczekiwane pomocy i wsparcia ze strony innych, lub oczekiwanie stereotypowych form pomocy. Osoby autystyczne charakteryzuje zmniejszona umiejętność uczestniczenia w zabawach o charakterze społecznym, brak zdolności nawiązywania przyjaźni rówieśniczych. Bardzo duże trudności sprawia im rozpoznawanie w zachowaniu innych ludzi elementów o znaczeniu społecznym i emocjonalnym¹¹.

Jak podkreśla Pisula¹² dzieci autystyczne częściej szukają kontaktu z osobami dorosłymi, nie okazują zainteresowania tym co interesuje ich rówieśników. Poważne ograniczenie u dzieci autystycznych umiejętności

⁹ *Diagnostica...*, *op. cit.*

¹⁰ U. Frith, *Autyzm i zespół Aspergera*, PZWL, Warszawa 2005; E. Pisula, *Od badań mózgu do praktyki psychologicznej. Autyzm*, GWP, Sopot 2012.

¹¹ J. Kruk-Lasocka, *Autyzm czy nie autyzm?: problemy diagnozy i terapii pedagogicznej małych dzieci*, Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji, Wrocław 1999.

¹² E. Pisula, *Małe...*, *op. cit.*

naśladowania jest kolejną przyczyną trudności z nawiązywaniem relacji rówieśniczych.

Specyfika i kierunek rozwoju społecznego danego dziecka nie są statyczne i mogą się zmieniać w miarę upływu czasu. Podkreślić należy iż granice między wymienionymi wyżej grupami są płynne. Frith¹³ podważa słuszność powszechnej opinii zakładającej, że dzieci autystyczne unikają kontaktu z innymi ludźmi. Według tej autorki dzieci autystyczne nie posiadają umiejętności nawiązywania pełnego kontaktu z drugą osobą lub robią to w sposób nietypowy. Obrazują to eksperymenty Hermelin i Oconnor¹⁴, w których oceniono dystans fizyczny dzielący dziecko autystyczne od różnorodnych obiektów umieszczonych w pomieszczeniu. Z badań wynika, że dzieci autystyczne podobnie jak nieautystyczne spędzały więcej czasu w pobliżu realnej osoby, nie potrafiły z nią natomiast nawiązać pełnego kontaktu.

Powszechne przekonanie, iż wszystkie dzieci autystyczne unikają kontakty wzrokowego również jest niejednoznaczne. Zdaniem Frith¹⁵ stwierdzenie o unikaniu kontaktu wzrokowego jest pewnego rodzaju mitem. Zakładając, iż kontakt wzrokowy jest bardzo ważnym elementem komunikacji – dla dzieci autystycznych, które nie rozumieją stanów umysłu leżących u podstaw różnego rodzaju spojrzeń – kontakt wzrokowy jest mało istotny i nie spełnia funkcji komunikacyjnych. Nieadekwatność społeczna kontaktu wzrokowego polega na tym, że dzieci autystyczne nie patrzą na partnera interakcji lub uporczywie wpatrują się w twarz drugiej osoby.

Z badań Dawsona i in.¹⁶ wynika, że dzieci autystyczne nie różnią się od dzieci prawidłowo rozwijających się przeciętną możliwością uśmiechania się i utrzymywania kontaktu wzrokowego. Odnotowano natomiast obniżoną zdolność łączenia uśmiechu z kontaktem wzrokowym.

Wyrażanie emocji i umiejętność rozpoznawania emocji przez dzieci autystyczne jest kolejnym zagadnieniem budzącym wśród badaczy wiele kontrowersji. Według Hobsona¹⁷ dzieci autystyczne mogą nie zwracać uwagi na stan emocjonalny innych osób, występują u nich problemy z różnicowaniem emocji, same także wykazują nieprawidłowości w ekspresji nawet prostych emocji.

¹³ U. Frith, *Autyzm...*, *op. cit.*

¹⁴ *Ibidem.*

¹⁵ *Ibidem.*

¹⁶ G. Dawson, L. Klinger, A. Lewy, *Subgroups of autistic children based on social behavior display distinct patterns of brain activity*, „Journal of Abnormal Child Psychology” 1995, no. 23, pp. 569-583.

¹⁷ R. Hobson, *On acquiring knowledge about people and the capacity to pretend: Response to Leslie*, „Psychological Review”, 1990, no. 97, pp. 114-121.

Gillberg¹⁸ twierdzi, iż autyzm traktować należy jako podtyp w obrębie szerszej kategorii zaburzeń empatii. Według tego autora dzieci autystyczne, jako nieświadome istnienia wewnętrznego świata innych ludzi – ich przeżyć, pragnień, myśli nie są także zdolne do empatii. Według Gillberga, który wprowadza pojęcie ilorazu empatii, iloraz ten u osób autystycznych osiągałby wartość poniżej 50, a u osób z zaburzeniem Aspergera między 50, a 70.

Jak podkreśla Jaklewicz¹⁹ wyniki większości badań dotyczących poziomu rozwoju umiejętności społecznych u dzieci autystycznych wykazują ich znaczne obniżenie w stosunku do innych kompetencji. Schatz (1995²⁰) wykazał, że w grupie dzieci autystycznych wyższemu I.I. (w skali bezsłownej) towarzyszy mniejszy wzrost umiejętności społecznych, niż w grupie z upośledzeniem umysłowym.

Warto zaznaczyć, iż osoby ze spektrum autyzmu doświadczają bardzo zróżnicowanych w formie i zakresie trudności w interakcjach społecznych – mogących przejawiać się poprzez obojętność i powściągliwość w kontaktach, kłopoty w odczytywaniu i odpowiadaniu na wskazówki społeczne czy też poprzez prezentowanie nieakceptowalnych lub niezrozumiałych zachowań społecznych.

Do najczęściej spotykanych problemów społecznych identyfikowanych u dzieci z ASD w we wczesnym dzieciństwie należą:

- brak bliskich relacji ani więzi z innymi,
- słaby kontakt wzrokowy, nieumiejętność utrzymania kontaktu wzrokowego, brak odruchu wodzenia wzrokiem za rodzicem/opiekunem,
- dzieci nie witają się ani nie reagują spontanicznie na rodzica czy opiekuna,
- nie szukają pocieszenia u rodziców ani u nikogo innego,
- słabo wyrażają lub nie wyrażają emocji, albo czynią to w sposób nieodpowiedni,
- nie rozumieją pojęcia przestrzeni osobistej.

Symptomy które rejestrowane są na późniejszych etapach rozwojowych:

- nie potrafią uczestniczyć w relacjach społecznych ani nawiązywać łączności z innymi,
- zachowują rezerwę albo nie są zainteresowane relacjami społecznymi,

¹⁸ C. Gillberg, M. Coleman, *The Biology of the Autistic Syndromes*, Mackeith Press, London 1992.

¹⁹ H. Jaklewicz, *Autyzm wczesnodziecięcy-diagnoza, przebieg, leczenie*, GWP, Gdańsk 1993.

²⁰ Za: L. Bobkowicz-Lewartowska..., *op. cit.*

- nie wykazują empatii ani troski o uczucia i emocje innych,
- nie odwzajemniają relacji społecznych,
- nie mają wyobraźni społecznej,
- nie lubią zajęć ani sportów zespołowych.

Często rejestrowane są także:

- nie oczekują, aby rodzic/opiekun bawił się z nimi,
- oczekują ścisłej rutyny przed snem, która nie obejmuje potrzeby czułości i troski rodziców,
- kiedy zajmą się jakimś zadaniem lub czynnością, nie potrafią przerwać, zrezygnować,
- często są wykorzystywane, prześladowane i stają się ofiarami²¹.

Trudności społeczne występujące u osób z ASD rozpatrywane są m.in. w kontekście występującego u nich specyficznego deficytu poznawczego w zakresie rozwoju teorii umysłu. Rozwój teorii umysłu jest biologicznie uwarunkowany i ściśle związany z funkcjonowaniem wyspecjalizowanych neuronów lustrzanych, jest także zależny od wpływu środowiska. Program rozwoju teorii umysłu podzielony jest na 6 poziomów²²:

1. Proste przyjmowanie perspektywy
2. Złożone przyjmowanie perspektywy
3. Rozumienie zasady widzieć znaczy wiedzieć
4. Rozumienie prawdziwych przekonań
5. Rozumienie fałszywych przekonań
6. Rozumienie przekonań drugiego rzędu.

Rozwijanie umiejętności społecznych u osób z ASD

Umiejętności społecznych najlepiej uczyć się w społecznym kontekście – jednak dla dzieci ze spektrum autyzmu – dzieci z zespołem Aspergera, HFA (wysokofunkcjonującym autyzmem) uczenie się spontaniczne – ze wskazówek środowiska lub doświadczeń własnych jest niezwykle utrudnione²³.

²¹ A. Cotugno, *Terapia grupowa dla dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Rozwijanie kompetencji i umiejętności społecznych*, Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2010.

²² P. Howlin, S. Baron-Cohen, J. Hadwin, *Jak uczyć dzieci z autyzmem czytania umysłu*, JAK, Kraków 2012.

²³ T. Varughese, *Wskazówki społeczne dla dzieci ze spektrum zaburzeń autystycznych i zaburzeń pokrewnych*. Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2012.

Dzieci z ASD wydają się być nieświadome istnienia niepisanych reguł zachowania w sytuacjach społecznych – popełniają więc błędy, gąfy poprzez nieprawidłową interpretację danej sytuacji²⁴.

W procesie socjalizacji opisuje się dwa wzajemnie powiązane pojęcia rozwoju: kompetencję społeczną, czyli możliwości i zdolności do rozpoznawania, zrozumienia i zaangażowania się w prawidłowy wzajemny kontakt z drugą osobą lub większą liczbą ludzi; oraz umiejętności społeczne-faktyczne narzędzia lub wyuczone umiejętności wchodzenia w prawidłowe interakcje społeczne i komunikację międzyludzką²⁵.

Kompetencja społeczna bazuje na wrodzonych zdolnościach i nabytych możliwościach, odnosi się do fundamentu struktur i procesów obecnych u danych osób i koniecznych do dalszego rozwoju. Kompetencja społeczna stanowi właśnie taką bazę, na której może opierać się proces dalszego rozwoju, oraz która jest podstawą koncentracji uwagi, zainteresowania i zrozumienia, a także potrzeby zaangażowania się w wymianę społeczną z innymi osobami.

Umiejętności społeczne to mechanizmy, dzięki którym osoba wchodzi w kontakt, inicjuje go, angażuje się i przechodzi przez proces odwzajemnionego kontaktu społecznego.

Jak podkreśla Cotugno²⁶ większość osób z ASD cierpi na istotne upośledzenie społeczne w różnym stopniu i zakresie, które mogą być kombinacjami znacznych deficytów kompetencji społecznych i umiejętności społecznych. Według tego autora najważniejsze deficyty w interakcjach społecznych można naprawiać poprzez skupienie uwagi na rozwoju kompetencji społecznej i umiejętnościach społecznych w środowisku grupy rówieśniczej monitorowanej przez dorosłych. Taka właśnie grupa tworzy środowisko dla uczenia się o wzajemnych relacjach i rozumienia ich

Do najistotniejszych kompetencji społecznych należą:

- rozpoznanie i rozumienie potrzeby wymiany społecznej i jej złożoności,
- uznanie potrzeby i wagi doświadczania i rozumienia czy jest członkowstwo w grupie,
- rozwijanie i doskonalenie możliwości tworzenia i podtrzymania znaczących związków z innymi ludźmi, szczególnie z rówieśnikami,
- skuteczne włączanie szerokiej gamy funkcji samostanowienia, takich jak samoświadomość, samokontrola, samoregulacja i samozarządzanie oraz samoanaliza,

²⁴ T. Attwood..., *op. cit.*; A. Kozdroń, *Zespół Aspergera. Zrozumieć aby pomóc*, Difin, Warszawa 2015.

²⁵ A. Cotugno..., *op. cit.*

²⁶ *Ibidem*.

- zarządzanie stresem i napięciem wywołanym zbliżeniem się do innych i wchodzeniem w interakcje z innymi w sytuacjach społecznych oraz kontrolowanie stresu i niepokoju,
- odpowiedni rozwój i funkcjonowanie umiejętności koncentracji uwagi, szczególnie tej potrzebnej w prawidłowej interakcji społecznej,
- zdolność do rozważenia i tolerowania myśli, czynności, zachowań i emocji innych ludzi, aby otwierać się na innych i być elastycznym w interakcjach z nimi,
- zdolność do takiej otwartości i elastyczności w myśleniu, działaniu, zachowaniach i emocjach, aby podążać za innymi i łączyć się z nimi w interakcjach społecznych,
- zdolność do gładkiego przechodzenia od jednej myśli do drugiej bez wysiłku,
- uznanie doznań zmysłowych w trakcie ich pojawienia się i ich rozumienie w jaki sposób wpływają one na interakcję społeczną,
- zdolność do zrozumienia i docenienia myśli i działań, zachowań i emocji innych, którzy pojawiają się w szeregu sytuacji osobistych i interpersonalnych,
- rozpoznawanie i zarządzanie emocjami pojawiającymi się w interakcjach i zrozumienie tego, jak wpływają one na relację między ludźmi.

Według Frith²⁷ niezwykle ważnym obszarem jest praca terapeutyczna realizowana z pomocą rodziców dzieci z ASD. Jej głównym celem jest obserwowanie zachowań dziecka w grupie rówieśniczej i ćwiczenie aktywności deficytowych w następujących obszarach:

- Jak rozpocząć, prowadzić i zakończyć zabawę
- Elastyczność, współdziałanie i dzielenie się z innymi
- Odmawianie
- Zapraszanie kolegi do domu
- Zapraszanie dziecka za zajęcia pozalekcyjne

Interwencje grupowe dla dzieci z ASD

W przypadku osób z ASD psychoterapia to także proces komunikacji, różniący się jednak znacznie od tradycyjnej psychoterapii stosowanej w odniesieniu do osób neurotypowych. Osoby ze spektrum mają problemy dotyczący komunikowania się więc muszą także uczyć się jak się komuniko-

²⁷ U. Frith, *Autyzm...*, *op. cit.*

wać, jak precyzyjnie i zrozumiale dla innych prezentować samego siebie, oraz jak odczytać i rozumieć komunikaty innych.

Celem treningów umiejętności społecznych osób z ASD jest także uczenie się jak i co komunikować, jak i po co precyzyjnie artykułować swoje problemy oraz jak najlepiej je rozwiązać znając swoje mocne i słabe strony²⁸.

Podstawowe zasady terapeutyczne stosowane w interwencjach grupowych wobec osób z ASD:

- Prowadzący grupę jako terapeuta tworzy ciepłe, pełne empatii relacje z każdym członkiem grupy
- Każdy człowiek grupy ma przejąć kontrolę i odpowiedzialność za swoje własne wypowiedzi i zachowania, oraz próbować zrozumieć jak inni członkowie je rozumieją
- Podstawowa zasada w tej terapii to szacunek – do prowadzącego grupę, samego siebie do innych członków grupy, myśli, odczuć i emocji innych osób.
- Prowadzący grupę jest odpowiedzialny za stworzenie i utrzymanie struktury grupy, łącznie z jej założeniem, wyjaśnieniem i wprowadzeniem reguł
- Wszyscy członkowie grup ustalają jej strukturę, zgadzają się na nią
- Prowadzący grupę i uczestnicy rozumieją konieczność zaangażowania się w uczciwe i pełne szacunku interakcje ze sobą nawzajem
- Miejsce terapii i środowisko jest bezpieczne, wspierające i otwarte, więc można dzielić się z innymi członkami grupy myślami, odczuciami i emocjami w sposób uczciwy, otwarty i pełen szacunku²⁹.

Podsumowanie

Wraz z odnotowywanym w ostatnich latach wzrostem zapadalności na zaburzenia należące do spektrum ASD rosną oczekiwania dotyczące opracowywania coraz skuteczniejszych technik terapeutycznych skierowanych do osób z taką diagnozą. Jak podkreśla większość specjalistów skuteczne interwencje to takie które umożliwiają osobom z ASD realizowanie swojego potencjału w bezpiecznym w ich percepcji środowisku rówieśniczym, bez poczucia bycia izolowanym, poniżanym z powodu odmienności³⁰. Znana

²⁸ A. Cotugno..., *op. cit.*; A. Siedler..., *op. cit.*, pp. 20-25

²⁹ *Ibidem*.

³⁰ J. Andanson, F. Pourre, T. Maffre, P.J. Raynaud, *Social skills training groups for children and adolescents with Asperger syndrome*, „A review. Archives de Pédiatrie”, 2001, no. 18 (5), pp. 589-596; D. T. Barry, G.L. Klinger, M.J. Lee, N. Palardy, T. Gilmore, D.S. Bodin, *Exa-*

badaczka tego zagadnienia, M. Sekułowicz³¹ stoi na stanowisku że zachowanie, niejednokrotnie agresywne, dzieci prawidłowo rozwijających się wobec dziecka ze spektrum może wynikać z braku umiejętności odczytania jego intencji. Rówieśnicze zachowania agresywne powinny być zatem rozpatrywane jako konsekwencja trudności w zrozumieniu problemu autyzmu. Według tej autorki jednym z ważniejszych remedium na agresję rówieśniczą wobec dziecka ze spektrum autyzmu jest kształtowanie wszechstronnej, powszechnej wiedzy na temat specyfiki autyzmu³². Podkreślić należy, że nadal w obszarze profilaktyki przemocy rówieśniczej do rzadkości należą w Polsce projekty dotyczące rozwijania u dzieci i młodzieży z ASD umiejętności oceny realnego zagrożenia i reagowania na przemoc.

Literatura

- Andanson, J., Pourre, F., Maffre, T., Raynaud, J. P., *Social skills training groups for children and adolescents with Asperger syndrome*, „A review. Archives de Pediatrie”, 2001, no. 18 (5).
- Attwood T., *Zespół Aspergera*. Wydawnictwo Zysk i s-ka, Poznań 2006.
- Barry, T. D., Klinger, L. G., Lee, J. M., Palardy, N., Gilmore, T., Bodin, S. D., *Examining the effectiveness of an outpatient clinic-based social skills group for high-functioning children with autism*, „Journal of Autism & Developmental Disorders”, 2003, no. 33 (6).
- Bobkovicz-Lewartowska L., *Autyzm dziecięcy. Zagadnienia diagnozy i terapii*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2014.
- Cotugno A., *Terapia grupowa dla dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Rozwijanie kompetencji i umiejętności społecznych*, Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2010.
- Dawson G., Klinger L., Lewy A., *Subgroups of autistic children based on social behavior display distinct patterns of brain activity*, „Journal of Abnormal Child Psychology” 1995, no. 23.

mining the effectiveness of an outpatient clinic-based social skills group for high-functioning children with autism, „Journal of Autism & Developmental Disorders”, 2003, no. 33 (6), pp. 685-701; D. T. Barry, G.L. Klinger, M.J. Lee, N. Palardy, T. Gilmore, D.S. Bodin..., *op. cit.*, pp. 685-701.

³¹ M. Sekułowicz M., *Przeciwdziałanie przemocy rówieśniczej wobec dzieci ze spektrum autyzmu w szkole ogólnodostępnej*. Materiały pokonferencyjne. Przemoc rówieśnicza wobec dzieci ze SPE. Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2014

³² *Ibidem*.

- Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. Fifth Edition. DSM-V*, American Psychiatric Association, American Psychiatric Publishing, Waszyngton 2013.
- Frith U., *Autyzm i zespół Aspergera*, PZWL, Warszawa 2005.
- Frith U., *Autyzm. Wyjaśnienie tajemnicy*, GWP, Gdańsk 2008.
- Gillberg C., Coleman M., *The Biology of the Autistic Syndromes*, Mackeith Press, London 1992.
- Gray C., *The New Social Stories Book*, Arlington, Future Horizons, Texas 2000.
- Hobson R., *On acquiring knowledge about people and the capacity to pretend: Response to Leslie*, „Psychological Review”, 1990, no. 97.
- Howlin P., Baron-Cohen S., Hadwin J., *Jak uczyć dzieci z autyzmem czytania umysłu*, JAK, Kraków 2012.
- Jaklewicz H., *Autyzm wczesnodziecięcy-diagnoza, przebieg, leczenie*, GWP, Gdańsk 1993.
- Kozdroń A., *Zespół Aspergera. Zrozumieć aby pomóc*, Difin, Warszawa 2015.
- Kruk-Lasocka J., *Autyzm czy nie autyzm?: problemy diagnozy i terapii pedagogicznej małych dzieci*, Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji, Wrocław 1999.
- Longhurst, J., Richards, D., Copenhaver, J., Morrow, D., *Outside In” group treatment of youth with Asperger’s*, „Reclaiming Children & Yout” 2010, no. 19 (3).
- O’Connor K., Herzog M., Lierheimer K., McGhee S., *Social Competence Intervention for Elementary Students with Aspergers Syndrome and High Functioning Autism*, “Journal of Autism and Developmental Disorders”, 2012 Volume 42, Issue 3.
- Pisula E., *Małe dziecko z autyzmem*, GWP, Gdańsk 2005.
- Pisula E., *Od badań mózgu do praktyki psychologicznej. Autyzm*, GWP, Sopot 2012.
- Sekułowicz M., *Przeciwdziałanie przemocy rówieśniczej wobec dzieci ze spektrum autyzmu w szkole ogólnodostępnej*. Materiały pokonferencyjne. Przemoc rówieśnicza wobec dzieci ze SPE. Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2014.
- Siedler A., *Beyond social skills: Group dynamics at social skills training for high functioning adolescents with autism spectrum disorders*, „Problems of Psychology in the 21 st Century”, 2015, Vol. 9, No. 1.
- T. Varughese, *Wskazówki społeczne dla dzieci ze spektrum zaburzeń autystycznych i zaburzeń pokrewnych*. Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2012.

ROZDZIAŁ 4.

KLAPS JAKO ANTY-METODA WYCHOWAWCZA

mgr Wioletta Klimczak
Dolnośląska Szkoła Wyższa
Wydział Nauk Pedagogicznych
Instytut Psychologii

Słowa kluczowe: klaps, przemoc wobec dziecka, kary fizyczne.

Wprowadzenie

„Klaps to nie bicie!”; „Istnieje wielka różnica między biciem, a dawaniem dziecku klapsów!”; „Klaps, to nie przemoc, to forma wychowania!”. Mimo wielu kampanii prowadzonych na dużą skalę przez znamienite instytucje¹, często wspieranych środkami masowego przekazu, wciąż ujawniają się podobne głosy i wcale nie należą one do mniejszości. Dlaczego? Z czego mogą wynikać takie opinie? Z jakiego powodu, mimo powszechnie prowadzonej edukacji, wciąż można obserwować tak wielu zwolenników bicia dzieci? Czy klaps to przemoc i w końcu z czego mogą wynikać takie wątpliwości? Celem rozdziału jest poszukiwanie odpowiedzi na tak postawione pytania.

Od wielu lat zajmuję się prowadzeniem warsztatów edukacyjnych dla rodziców oraz wychowawców. Nadmienić przy tym należy, że niewielu rodziców, którzy trafiają na prowadzone przeze mnie treningi umiejętności wychowawczych, zgłasza się z własnej woli. Zdecydowaną większość, stanowią osoby skierowane przez sądy rodzinne, kuratorów, czy ośrodki pomocy społecznej. Tylko jedna na sześć osób, zapisuje się na zajęcia ponieważ uważa, że potrzebuje wsparcia w zakresie wychowania dziecka. Drugą

¹ Organizatorami Kampanii Społecznych są m. in.: Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Fundacja Dzieci Niczyje/Dajemy dzieciom siłę, Krajowe Centrum Kompetencji, Komenda Główna Policji, Ministerstwo Spraw Wewnętrznych i Administracji. Szczegółowe informacje, dostępne na stronie:
<http://www.dziecinstwobezprzemocy.pl/strona.php?p=20> (online: 27.08.2016).

grupę prowadzonych przeze mnie zajęć, stanowią specjaliści, tj. nauczyciele, koordynatorzy pieczy zastępczej, pracownicy socjalni, asystenci rodziny oraz pracownicy poradni psychologiczno-pedagogicznych. Celem udziału w treningu jest wówczas najczęściej chęć wzbogacenia własnego warsztatu pracy z rodziną, a przy okazji kształtowanie umiejętności wychowawczych w stosunku do własnego potomstwa, ponieważ znaczna część tej grupy pełni także rolę rodzica.

Niezależnie od tego, dla której z tych dwóch grup organizowane są zajęcia, niezmiennie od około 10 lat, z ogromnym smutkiem obserwuję, że tematem wzbudzającym bardzo duże kontrowersje jest to, czy dawane dziecku klapsa jest przemocą, czy też nie. Wątpliwości te mają nie tylko rodzice, ale także nauczyciele i pedagodzy, którzy często nie dostrzegają niczego niewłaściwego w stosowaniu klapsów wobec dziecka. Prezentują przy tym postawę akceptującą oraz przyzwalającą na takie formy zachowań oraz deklarują, że sami także po nie sięgają. Nawet jeśli publicznie nie głoszą takich poglądów, to niejednokrotnie wyznają, że w zaciszu ogniska domowego wcale nie stronią od serwowania dzieciom porcji klapsów, do czego przyznają się jedynie w kuluarach. Wiele rozmów musi upłynąć, aby zdołali uznać, że być może warto zweryfikować własne poglądy.

Klaps a przemoc

Do weryfikacji własnych poglądów na temat klapsów, może posłużyć definicja krzywdzenia dziecka, która mówi, że: „Krzywdzeniem dziecka nazywamy intencjonalne akty, zachowania (bądź ich brak), które powodują, bądź mogą spowodować szkody dla dobra, rozwoju, czy zdrowia dziecka”². Nie trudno wyczytać z niej, iż wszelkie kary fizyczne, w tym również klapsy, stanowią formę krzywdzenia dziecka ponieważ powodują cierpienie fizyczne i psychiczne. Zatem klaps jest formą przemocy, która dodatkowo może nieść za sobą również skutki prawne, bowiem zgodnie z brzmieniem art. 217 § 1 k.k.: „Kto uderza człowieka lub w inny sposób narusza jego netykalność cielesną, podlega grzywnie, karze ograniczenia wolności albo pozbawienia wolności do roku”, oraz art. 207 § 1: „Kto znęca się fizycznie lub psychicznie nad osobą najbliższą lub nad inną osobą pozostającą w stałym lub przemijającym stosunku zależności od sprawcy albo nad małoletnim lub osobą nieporadną ze względu na jej stan psychiczny lub fizyczny, podlega karze pozbawienia wolności od 3 miesięcy do lat 5”³.

² A. Piekarska, *Przemoc, kary cielesne i krzywdzenie dzieci*, „Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” 2003, nr 3, s. 6.

³ Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. – Kodeks karny (Dz.U. z 2016 poz. 1137).

Nietykalność fizyczną gwarantuje również w art. 40 Konstytucja RP: „Nikt nie może być poddany torturom ani okrutnemu, nieludzkiemu lub poniżającemu traktowaniu i karaniu. Zakazuje się stosowania kar cielesnych”⁴. Klaps jest karą cielesną, a zgodnie z obowiązującym prawem od 1 sierpnia 2010 r., w Polsce wprowadzony został całkowity zakaz stosowania kar cielesnych wobec dzieci, a w kodeks rodzinny i opiekuńczy został uzupełniony o zapis art. 96¹ „Osobom wykonującym władzę rodzicielską oraz sprawującym opiekę lub pieczę nad małoletnim zakazuje się stosowania kar cielesnych”⁵. Również Komitet Praw Dziecka definiuje kary fizyczne określając je jako „każde karanie, w którym została użyta siła fizyczna i które było zamierzone, by spowodować pewien stopień bólu i dolegliwości, bez względu na to, jak byłoby ono lekkie”⁶. Także Rada Europy wyraźnie zdefiniowała kary fizyczne jako „jakiegokolwiek działanie podjęte w celu ukarania dziecka, które, gdyby było skierowane przeciwko dorosłemu, stanowiłoby bezprawną napaść”⁷.

Niestety, mimo tych, wydawać by się mogło, oczywistych zapisów, zwolenników klapsów wciąż nie brakuje. Jak dowodzą badania, choć w ostatnich latach znacząco zmalała liczba osób pochwalających ostre kary fizyczne takie jak bicie czy szarpanie, to jednak wciąż ogromna liczba osób dorosłych (ponad 50%) nadal je stosuje, a aż 75%, wciąż akceptuje ich łagodniejszą formę w postaci klapsa⁸.

Kontrowersje wokół stosowania klapsów

Z czego może zatem wynikać tendencja lub wręcz zamiłowanie do stosowania klapsów, której niejednokrotnie towarzyszy przekonanie, że w wychowaniu klaps jest niezbędny, a nawet może ratować życie, gdy np. dziecko sięga po gorącą herbatę?

Oczywiście, nie bez znaczenia będą tu osobiste doświadczenia rodziców. Powszechnie znane są przecież hasła typu: „Mnie rodzice bili i wyrosłem na porządnego człowieka”, czy też „Tyłek to nie szklanka i nie potłucze się”. Takie tłumaczenia stanowią mechanizm obronny chroniący

⁴ Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. uchwalona przez Zgromadzenie Narodowe w dniu 2 kwietnia 1997 r., przyjęta przez Naród w referendum konstytucyjnym w dniu 25 maja 1997 r., podpisana przez Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej w dniu 16 lipca 1997 r. (Dz.U. z 1997 nr 78 poz. 483, 27.03.2013).

⁵ Ustawa z dnia 25 lutego 1964 r. - Kodeks rodzinny i opiekuńczy (Dz.U. z 2015 poz. 2082).

⁶ Komitet Praw Dziecka ONZ, *Ogólny Komentarz*, 2006, nr 8, § 11.

⁷ Rada Europy, *Zakaz kar cielesnych wobec dzieci. Pytania i odpowiedzi*, 2008.

⁸ CBOS, *O dopuszczalności kar cielesnych i prawie chroniącym dzieci przed przemocą*, Warszawa 2012, s. 2.

przed dopuszczeniem do własnej świadomości doznanej w dzieciństwie krzywdy, poniżenia i wrogości ze strony własnych rodziców. Pojawia się więc chęć usprawiedliwienia ich, aby zachować ich dobry obraz we wspomnieniach⁹. Dlatego często słyszymy: „Sam sobie zasłużyłem na lanie”, „Należało mi się”.

Jednak piastowanie rodzinnej tradycji polegającej na stosowaniu kar cielesnych, to nie jedyny powód sięgania po klapsy. Rodzice, z którymi pracuję niezwykle często manifestują swoje poglądy typu: „Lepiej wychowywać surowo, niż nie wychowywać wcale i pozwalać dzieciom na wszystko”. Skłonność do stosowania klapsów może zatem wynikać z błędnego przekonania, że istnieją jedynie dwie dostępne metody wychowawcze. Pierwsza z nich to przyzwalanie dziecku na wszystko, bez stosowania jakichkolwiek środków wychowawczych w postaci kar, nagród, czy wychowania w duchu ponoszenia konsekwencji za własne czyny. Potocznie nosi ona nazwę wychowania bezstresowego¹⁰ i związana jest z liberalizacją wychowania. Druga, wiąże się z przekonaniem rodziców, że dziecko jest ich własnością i opiera się na autorytarnym wychowywaniu w surowej dyscyplinie. Wówczas w egzekwowaniu bezwzględnego posłuszeństwa, pomocne mają być właśnie klapsy¹¹. Dodatkowo, jak dowodzą badania, ponad połowa zwolenników kar cielesnych uważa, że jedynymi osobami uprawnionymi do bicia dziecka, są rodzice, uznając to za rodzicielski przywilej, który w wyjątkowych sytuacjach bywa rozszerzany na osoby uprawnione przez rodziców lub sprawujące opiekę nad dzieckiem w mierze równej rodzicielskiej¹².

Badania prowadzone na zlecenie Fundacji Dzieci Niczyje, dowiodły, że „Polacy coraz częściej dostrzegają problem stosowania kar fizycznych w stosunku do dzieci. Równocześnie zmniejsza się odsetek osób stosujących najpopularniejsze w Polsce kary cielesne, czyli dawanie dziecku klapsa oraz silne bicie ręką. Prawdopodobnie jest to skutkiem wprowadzonego w 2010 r. prawnego zakazu stosowania kar fizycznych, towarzyszącemu mu dyskursowi w mediach oraz realizowanym kampaniom społecznym zwiększającym świadomość Polaków na temat szkodliwości tego rodzaju metod wychowawczych. Odsetek rodziców, którzy przyznali, że w rezultacie wymierzonej przez nich kary u dziecka powstały ślady na ciele, utrzy-

⁹ A. Miller, *Gdy runą mury milczenia*, Media Rodzina, Poznań 2006, s. 27.

¹⁰ M. Rozmus, *Bezstresowe wychowanie - prawda i mity*, „Wychowawca” 2004, nr 12, ss. 16-18.

¹¹ J. Bińczycka, *Między swobodą a przemocą w wychowaniu*, Impuls, Kraków 2005, ss. 19-23.

¹² M. Sajkowska, *Postawy wobec stosowania kar fizycznych wobec dzieci w krajach Europy Wschodniej – raport z badań*, „Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” 2006, nr 15, s. 7.

muje się na relatywnie niskim poziomie, należy jednak liczyć się z jego niedoszacowaniem spowodowanym niechęcią do ujawniania tego typu zachowań. Mimo spadku odsetka rodziców stosujących karcenie klapssem, nadal większość badanych wykorzystuje taką metodą wychowawczą¹³.

Warto zatem rozważyć, czy przekonania o wspomnianych dwóch drogach i sposobach wychowania, liberalnej i autorytarnej, są słuszne oraz czy faktycznie są to jedyne możliwości dostępne rodzicowi?

Skutki stosowania kar cielesnych

Warto zauważyć, że zarówno bezrefleksyjne pozwalanie dziecku dosłownie na wszystko, bez wyznaczania mu jakichkolwiek granic akceptowalnych zachowań, jak też stosowanie klapsów, niczego dziecka nie uczy. W pierwszym przypadku bowiem, dziecko nie zostaje odpowiednio przystosowane do życia w otaczającym go świecie. Nie uczy się akceptowalnych zachowań, takich jak np. szacunek czy respektowanie praw innych ludzi i wzrasta w przekonaniu, że wolno mu robić dosłownie wszystko bez ponoszenia jakichkolwiek konsekwencji za swoje czyny, co nie jest właściwym sposobem na budowanie zdrowych relacji społecznych. Z drugiej strony, surowa dyscyplina, w której od dziecka wymaga się bezwzględного posłuszeństwa, oraz w której stosuje się kary cielesne, też nie jest właściwym rozwiązaniem. Owszem, w chwili, kiedy rodzic zastosuje względem dziecka przemoc, zaprzestanie ono dokuczania bratu, czy też uderzania nogą o szafkę, ale w dalszym ciągu nie będzie wiedziało, jak postąpić następnym razem. Będzie wiedziało jedynie czego nie wolno mu robić. A gdy dostanie klapsa, poczuje się dodatkowo odrzucone i poniżone. W sytuacji gdy np. dziecko zostanie uderzone po tym, jak wybiegnie na ulicę, zaraz potem słyszy: „Martwię się o Ciebie i nie chcę abyś zrobił sobie krzywdę”, albo gdy, mimo wielu ostrzeżeń rodzica, dziecko nadal stuka łyżką o talerz i rodzic w przyпіływie zdenerwowania je uderzy, następnie mówi: „Widzisz? Zdenerwowałeś mnie. Gdybyś posłuchał, to ja bym się nie zdenerwowała i nie musiałabym Cię uderzyć”. Rodzic w ten sposób zrzuca z siebie odpowiedzialność za to, że bije, na dziecko. Twierdzi, że „puściły mu nerwy bo dziecko nie słuchało”. Konsekwencją tego może być uznanie przez dziecko, w sytuacji zdenerwowania, stosowania przemocy za normę. Ponadto istnieje spore prawdopodobieństwo, że wykształci się u niego tendencja do obwiniania siebie za krzywdy wyrządzone mu przez inne osoby.

¹³ K. Makaruk, *Postawy Polaków wobec kar fizycznych a ich stosowanie w praktyce rodzicielskiej*, „Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” 2013, nr 4, s. 51.

Rodzice zbyt często nie dopuszczają do siebie myśli, iż każdy klaps boli i krzywdzi oraz, że jest on tym bardziej bolesny, gdy wymierza go kochający rodzic¹⁴ pod hasłem, mylnie pojmowanej, „miłości” i „troski”. Takie postępowanie potrafi spowodować ogromne spustoszenie w psychice dziecka krzywdzonego, które nabywa przekonania, że ukochana osoba może zadawać ból. Dziecko otrzymuje komunikat: „Kocham cię i dlatego cię biję”. Jako osoba dorosła może zatem godzić się również na przemoc ze strony swojego partnera. Jest to też prosta droga do tego, aby dziecko nauczyło się zaprzeczać własnym uczuciom¹⁵. Trudno jest przecież odczuwać, a jeszcze trudniej okazywać, złość czy nienawiść w stosunku do rodzica, który wymierza klapsy z miłości.

Stosowanie kar cielesnych pociąga za sobą szereg negatywnych konsekwencji, do których należą, m.in.: zaniżenie poczucia własnej wartości, godności osobistej i dumy, wrogie nastawienie i brak zaufania do otaczającego świata, brak wiary we własne siły, trudności w wykorzystywaniu własnego potencjału, podatność na fobie, lęki, depresje i nerwice, oraz wiele innych¹⁶.

Bite dzieci pielęgnują w sobie przekonanie, że użycie przemocy jest jedynym i właściwym sposobem rozwiązywania sytuacji trudnych i konfliktowych, po który sami mogą sięgać w relacjach rówieśniczych np. bijąc słabszych kolegów w szkole czy na podwórku¹⁷. Mogą także popaść w mechanizm błędnego koła, w wyniku którego w dorosłym życiu sami staną się sprawcami względem własnych dzieci oraz innych osób¹⁸.

Sięganie po klapsy to zawsze droga na skróty. Jednak jest to droga, która wyrządza ogromną krzywdę dziecku. Bicie dzieci nie stanowi też na pewno optymalnej metody korygowania niewłaściwych zachowań. Wręcz przeciwnie. Pokazuje, że przemoc jest normalnym sposobem reagowania w sytuacjach problemowych. W znacznym stopniu osłabia też relacje rodzica z dzieckiem. Rodzi bowiem poczucie krzywdy, bunt i nienawiść, natomiast odbiera dziecku poczucie bezpieczeństwa. Dziecko nie uczy się szacunku do rodziców, a jedynie strachu przed nimi i w dorosłym życiu, to właśnie strach i przewaga fizyczna, zamiast szacunku, mogą stać się fundamentami budowania relacji społecznych.

¹⁴ S. Forward, *Toksyczni rodzice*, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2016, s. 140.

¹⁵ A. Miller, *Dramat udanego dziecka*, Media Rodzina, Poznań 2007, s. 19.

¹⁶ B. James, *Leczenie dzieci po urazach psychicznych*, PARAPA, Warszawa 2003.

¹⁷ A. Karasowska, *Jak wychowywać i uczyć dzieci z zaburzeniami zachowania*, PARPA, Warszawa 2009, ss. 21-25.

¹⁸ D. Dyjakon, *Diagnoza i psychoterapia sprawców przemocy domowej. Bezpieczeństwo i zmiana*, Difin, Warszawa 2014, s. 13.

Alternatywy dla klapsa

Rodzice, z którymi pracuję, często mówią, że biją swoje dzieci z bezsilności, w przypiływie gniewu i złości oraz z braku znajomości innych efektywnych form wychowawczych. Nie małym odkryciem dla wielu z nich jest to, że można wychowywać i kształtować pożądane zachowania u dziecka, bez stosowania klapsów i innych form przemocy. W trakcie treningów, uczą się kontrolować własne emocje ponieważ, jak twierdzą, wymierzany przez nich klaps często jest następstwem pojawiających trudnych emocji, takich jak złość czy gniew. Zatem pierwszym krokiem jest opanowanie tych emocji, które z kolei wynikają z poczucia bezradności: „Tyle razy mu powtarzałam żeby nie kołysał się na krześle, a on nadal to robi”. Aby poradzić sobie ze złością, po pierwsze należy nauczyć się otwarcie mówić o swoich uczuciach¹⁹. Gdy np. dziecko skacze po kanapie, warto powiedzieć, co rodzic wtedy czuje: „Jestem bardzo zdenerwowana” lub „Złości mnie kiedy skaczesz po kanapie”. Nazwanie złości po imieniu pomoże ją znacznie wyciszyć, a dziecko dodatkowo otrzyma wyraźny sygnał ostrzegawczy. Pomocna może okazać się także próba spojrzenia na problem z perspektywy dziecka. Być może gniazdko elektryczne, do którego dziecko usiłuje włożyć palec, nie zostało odpowiednio zabezpieczone? Albo, kubek z gorącą herbatą, po który sięga dziecko, nie powinien stać w zasięgu jego ręki?

Należy edukować rodziców w zakresie umiejętnego i świadomego panowania nad własną złością. Ważne jest to, aby rodzice byli świadomi, że w sytuacjach zdenerwowania, zamiast krzyków, surowych kar i klapsów, można, a nawet trzeba, stosować inne, konstruktywne metody, które przynoszą znacznie efektywniejsze rezultaty, niż stosowanie przemocy. W sytuacji zdenerwowania rodzic może na przykład udać się do drugiego pomieszczenia lub nakazać dziecku pójście do niego (oby nie była to ciemna łazienka, lub zimna piwnica) i poprosić żeby zostało w nim kilka minut ponieważ chcemy ochłonąć. Rozmowy z dzieckiem mają sens jedynie po odzyskaniu równowagi emocjonalnej przez rodzica. Istotne jest to, aby nie był to długi nudny wykład, tylko jasny i krótki komunikat, na temat tego, co było nie właściwe w postępowaniu dziecka, jak to wpłynęło na nas oraz czego oczekujemy od dziecka w przyszłości. Tego rodzice mogą się nauczyć. Mogą wypracować efektywne sposoby kształtowania pożądanych zachowań u dziecka, m. in przy użyciu pochwał za właściwe zachowania, czy ustalanie i konsekwentne respektowanie zasad panujących w domu²⁰.

¹⁹ A. Faber, E. Mazalish, *Jak mówić, żeby dzieci nas słuchały. Jak słuchać, żeby dzieci do nas mówiły*, Media Rodzina, Warszawa 2013, ss. 25-43.

²⁰ A. Kwaśny, M. Trąbińska- Haduch, *Bez klapsa? Jak z miłością i szacunkiem wyznaczać dziecku granice. Scenariusz warsztatów dla rodziców*, Fundacja Dzieci Niczyje, Warszawa

Jeżeli np. dziecko rozrzuca zabawki, to konsekwencją będzie pozbieranie ich. Jeśli rozleje picie, może wytrzeć rozlany płyn. Konsekwencje te powinny być jednocześnie dostosowane do wieku i możliwości rozwojowych dziecka. Jeśli dwulatek popisał ścianę, to można np. odebrać mu kredkę, jednak jeśli zrobił to sześciolatek, wówczas można egzekwować od niego umycie tej ściany.

To tylko nieliczne metody ukazujące przykładowe metody konstruktywnego reagowania w wybranych sytuacjach. Należy przy tym podkreślić, że nie są to magiczne zaklęcia, które sprawiają, że dziecko, po ich usłyszeniu, zawsze będzie posłuszne. Są to jedynie alternatywne, ale przede wszystkim konstruktywne propozycje konkretnych zachowań rodzica w określonych sytuacjach wychowawczych, które nie niszczą poczucia własnej wartości dziecka bo są oparte na wzajemnym szacunku i zdrowo pojętej trosce. Nie zawsze jednak rodzice chcą z nich korzystać. „Wielu rodziców, uczestnicząc w terapii, przez dłuższy czas tak naprawdę nie rozumie, dlaczego ma zaprzestać bicia dzieci, a nawet dawania klapsów. Często z pewną satysfakcją informują terapeutę o pogorszeniu zachowania dziecka, o nieskuteczności proponowanych przez niego metod. Nie umiejąc radzić sobie z własnymi problemami, nie potrafiąc rozwiązywać konfliktów, mając kłopot z okazywaniem uczuć, rodzice czują się bardzo bezradni w wywieraniu wpływu na własne dzieci. Okazuje się, że dla wielu dorosłych powiedzenie nie będę bił własnych dzieci jest trudne do spełnienia, bo jeśli nie będę bił, to za pomocą czego będę wychowywał?”²¹ Nie mniej wielu z nich szybko odkrywa, że proponowane metody jednak mają sens i po pierwszych, zwykle niewielkich sukcesach w sytuacjach wychowawczych, znacznie chętniej zaczynają je stosować, odrzucając wcześniej przyjęte metody. Wymaga to jednak czasu, cierpliwości oraz konsekwencji, a przede wszystkim udziału rodziców w zajęciach. Rodzice, którzy mimo wstępnego oporu, decydują się na swoje uczestnictwo w zajęciach grupowych, z czasem sami dostrzegają, że wychowanie oparte na szacunku, jest to lokata, która wysoko procentuje i świadomie inwestują w wychowanie pozbawione przemocy.

2009, ss. 34-36.

²¹ J. Zmarzlik, *Jak wychowywać bez kar fizycznych? Praca z rodzicami bijącymi swoje dzieci*, „Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” 2003, nr 3, s. 7.

Podsumowanie

Powyższe rozważania dowodzą, że wychowując dziecko mamy wybór. Wybór, który nie ogranicza się jedynie do dwóch skrajnych stylów: wychowanie w surowej dyscyplinie kontra wychowanie bezstresowe. Repertuar, z którego mogą czerpać współcześni opiekunowie, jest bogatszy o ten właśnie zdrowy środek, który łączy w sobie uczenie dziecka zasad i reguł społecznych, ale w sposób, który nie uwłacza jego godności i psychice. Stosowanie go wymaga jednak od opiekuna pewnej dozy cierpliwości i wysiłku bo (w przeciwieństwie do klapsów), nie jest drogą na skróty. Jest to jednak droga, którą warto podążać, ponieważ to właśnie ta droga zwiększa prawdopodobieństwo wychowania człowieka znającego swoją wartość, szanującego siebie i innych oraz potrafiącego dokonywać słusznych wyborów. Jest to zatem inwestycja w przyszłość, która się opłaca. Warto przy tym zastanowić się nad tym, jak zachęcać rodziców do udziału w treningach umiejętności wychowawczych, aby zwiększyć ich szanse na zweryfikowanie poglądów w zakresie stosowania przemocy fizycznej.

Literatura

- Bińczycka J., *Między swobodą a przemocą w wychowaniu*, Impuls, Kraków 2012.
- CBOS, *O dopuszczalności kar cielesnych i prawie chroniącym dzieci przed przemocą*, Warszawa 2012.
- Dyjakon D., *Diagnoza i psychoterapia sprawców przemocy domowej. Bezpieczeństwo i zmiana*, Difin, Warszawa 2014.
- Faber A., Mazlish E., *Jak mówić, żeby dzieci nas słuchały – jak słuchać, żeby dzieci do nas mówiły*, Media Rodzina, Poznań 2012.
- Forward S., *Toksyczni rodzice*, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2016.
- James B., *Leczenie dzieci po urazach psychicznych*, PARAPA, Warszawa 2003.
- Karasowska A., *Jak wychowywać i uczyć dzieci z zaburzeniami zachowania*, PARPA, Warszawa 2009.
- Komitet Praw Dziecka ONZ, *Ogólny Komentarz*, 2006, nr 8.
- Kwaśny A., Trąbińska-Haduch, M., *Bez klapsa? Jak z miłością i szacunkiem wyznaczać dziecku granice*, Fundacja Dzieci Niczyje, Warszawa 2009.

- Makaruk K., *Postawy Polaków wobec kar fizycznych a ich stosowanie w praktyce rodzicielskiej*, „Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” 2013, nr 4.
- Miller A., *Dramat udanego dziecka*, Media Rodzina, Poznań 2007.
- Miller A., *Gdy runą mury milczenia*, Media Rodzina, Poznań 2006.
- Piekarska A., *Przemoc, kary cielesne i krzywdzenie dzieci*, „Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” 2003, nr 3.
- Rada Europy, *Zakaz kar cielesnych wobec dzieci. Pytania i odpowiedzi*, 2008.
- Rozmus M., *Bezstresowe wychowanie – prawda i mity*, „Wychowawca” 2004, nr 12.
- Sajkowska M., *Postawy wobec stosowania kar fizycznych wobec dzieci w krajach Europy Wschodniej – raport z badań*, „Dziecko krzywdzone. Teoria badania, praktyka” 2006, nr 15.
- Zmarzlik J., *Jak wychowywać bez kar fizycznych? Praca z rodzicami bijącymi swoje dzieci*, „Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” 2003, nr 3.

Akty prawne

- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. uchwalona przez Zgromadzenie Narodowe w dniu 2 kwietnia 1997 r., przyjęta przez Naród w referendum konstytucyjnym w dniu 25 maja 1997 r., podpisana przez Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej w dniu 16 lipca 1997 r. (Dz.U. z 1997 nr 78 poz. 483, 27.03.2013).
- Ustawa z dnia 25 lutego 1964 r. – Kodeks rodzinny i opiekuńczy (Dz.U. z 2015 poz. 2082).
- Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. – Kodeks karny (Dz.U. z 2016 poz. 1137).

Źródła internetowe

- <http://www.dziecinstwobezprzemocy.pl/strona.php?p=20>
(online: 27.08.2016).

ROZDZIAŁ 5.

EDUKACJA TEATRALNA DZIECI W WIEKU PRZEDSZKOLNYM

dr Katarzyna Król
Państwowa Wyższa Szkoła
Techniczno-Ekonomiczna
im. ks. B. Markiewicza
w Jarosławiu
Ośrodek Rozwoju
Kompetencji Edukacyjnych

Słowa kluczowe: teatr, edukacja, wychowanie, wiek przedszkolny.

Wprowadzenie

Celem rozważań jest ukazanie znaczenia edukacji teatralnej w rozwoju dzieci przedszkolnych. Niniejszy rozdział stanowi dopełnienie treści zaprezentowanych w rozdziale dwunastym monografii *Rodzina i szkoła wobec szans i zagrożeń społeczno-cywilizacyjnych*, dotyczących znaczenia teatru lalek w edukacji i wychowaniu dzieci w wieku wczesnoszkolnym¹. Należałoby nawet zaznaczyć, że edukacja teatralna dzieci przedszkolnych jest zagadnieniem o szerszym zakresie, gdyż objazdowy *teatrzyk* bywa obecny w przedszkolu średnio raz w miesiącu². Warto więc przyjrzeć się temu zjawisku z punktu widzenia właśnie edukacji teatralnej. Materiał badawczy został zebrany na podstawie edukacyjnych spektakli Teatru Bazyl skierowanych do dzieci w wieku przedszkolnym, a także w wyniku rozmów z dziećmi i nauczycielami.

Od września 2014 do końca czerwca 2016 r. Teatr Bazyl wystawił około pięćset spektakli w różnych przedszkolach i szkołach, głównie wo-

¹ K. Król, *Teatr lalek w edukacji i wychowaniu dzieci wczesnoszkolnych w oparciu o działalność Teatru Bazyl* [w:], K. Pujer (red.), *Rodzina i szkoła wobec szans i zagrożeń społeczno-cywilizacyjnych*, Exante, Wrocław 2016, s. 153-165.

² W szkole *teatrzyk* jest obecny średnio raz lub dwa razy w semestrze.

jewództwa podkarpackiego, małopolskiego oraz lubelskiego³. W tym opracowaniu zostaną poddane analizie trzy spektakle: *Czarna owieczka*, *Cygańska Baśń* oraz *Królowa Śniegu* pod kątem wpływu treści i formy przedstawień na dzieci w wieku przedszkolnym. Należy zwrócić uwagę na fakt, że spośród około 500 bajek wystawionych w ciągu dwóch lat, 2/3 skierowanych było do dzieci przedszkolnych. Daje to dość obszerny materiał empiryczny dla badaczy teatru w aspekcie pedagogicznym. Oczywiście jest to jeden z wymiarów edukacji teatralnej, która ma miejsce w placówce przedszkolnej (obok np. przedstawień realizowanych przez dzieci lub nauczycielki, obok warsztatów teatralnych itp.), pozwala jednak sformułować pewne wnioski i uogólnienia w tym obszarze działalności pedagogicznej i stać się inspiracją dla kolejnych poszukiwań w omawianym zakresie. Ponadto objazdowe teatryki są, obok państwowych, stacjonarnych teatrów dla dzieci, odpowiedzią na często ograniczone możliwości (np. finansowe, techniczne) placówek przedszkolnych. Dzieci w znanej im sali przedszkolnej oglądają spektakl dopasowany do ich możliwości i potrzeb, spełniający szereg zadań pedagogicznych.

Rozumienie edukacji teatralnej

Badania naukowe pedagogów oraz twórców teatralnych wskazują na to, że środki masowego przekazu, tj., film, radio czy telewizja nie zaspokajają w pełni potrzeb psychicznych dzieci i młodzieży. Odpowiedzią na to ma być edukacja teatralna, która angażuje ludzi intelektualnie i emocjonalnie, „wprowadza doświadczenie życia, jako rzeczywistości wyobraźalnej, obecnej tu i teraz, angażowanej osobiście⁴”. Wielu pedagogów mówi o konieczności edukacji teatralnej w pracy pedagogicznej, gdyż pełni ona funkcję w formowaniu integralnej osobowości człowieka, poszerza jego wiedzę o świecie, kształci normy moralne, wpływa na rozwój wyobraźni i wyzwala ambicje twórcze. Ponadto wyposaża jednostkę w wiedzę i wrażliwość potrzebną w odbiorze sztuki, w docenianiu wartości dzieł artystycznych oraz w doznawaniu wrażeń estetycznych⁵.

J. Strzelecka, kierowniczka teatru „Jaskółka”, pisząc o teatrze w 1931 r. jako „zdobyczy ostatnich lat”, podkreślała jego szczególną rolę w wychowaniu dzieci i młodzieży, a zwłaszcza w kształtowaniu zamiłowań

³ Były to bajki pt. *Czarna owieczka*, *Królowa Śniegu*, *Gdzie jest wiosna?*, *Cygańska Baśń*, *Kot w butach*, *Legenda o Smoku Wawelskim*, *Rosyjska Baśń*, *Przygody niesfornego Bodo* oraz *Oskar – smok, który szukał świętego Mikołaja*.

⁴ B. Suchodolski, *Teatr i Szkoła*, „Scena” 1970, nr 7-8, s. 6.

⁵ T. Samulczyk-Pawluk, *Edukacja teatralna w szkole podstawowej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005, s. 20.

estetycznych, pojęć humanitarnych, etycznych, uczuć, psychiki pod kątem wyrabiania odwagi, zdrowego krytycyzmu, budowania świata wartości, budzenia entuzjazmu i siły ducha do podejmowania świadomych czynów⁶.

A. Hausbrandt stwierdził, że teatr jest wręcz najistotniejszym czynnikiem edukacji, jakiej powinniśmy być nieustannie poddawani, ponieważ, ukazując los człowieka w czasie i przestrzeni, stanowi ważki element humanizujący⁷. Edukacja teatralna w szerokim ujęciu to pobudzenie: wrażliwości estetycznej (estetyczne uaktywnienie), sprawności intelektualnej (zmusza do samodzielnego myślenia), ciekawości (inspiruje do poszerzania wiedzy, zadawania pytań, analizy przedstawionych sytuacji), porównania (własnych przeżyć do przeżyć bohaterów teatru), lepszego rozumienia innych i siebie samego, uczenia (po pierwsze – krytycznego stosunku do prezentowanych treści, po drugie – akceptacji różnych wariantów przedstawionej rzeczywistości⁸. W. Żardecki zaznacza, że poznawanie świata przez teatr obejmuje poza aspektami intelektualnymi również artystyczne, społeczne i moralne⁹. Podobnie twierdzi A. Kamiński, który wskazuje na społeczne, intelektualne, twórcze oraz wychowawcze właściwości teatru¹⁰.

Edukację teatralną można podzielić w następujący sposób: edukację do teatru (nabywanie wiedzy o teatrze) oraz edukację przez teatr (uczestnictwo w przedsięwzięciach teatralnych)¹¹. J. Górniewicz w edukacji teatralnej wyróżnił trojaki rozumienie wychowania: wychowanie do teatru, czyli wprowadzanie dzieci w świat języka i wartości teatralnych, wychowanie przez teatr, czyli aktywizowanie do odbioru teatru i wychowanie w zespole, które oznacza zintegrowane wychowanie artystyczne, społeczne i moralne odbywające się w grupie¹².

Teatr przygotowywany z myślą o dzieciach pełni szczególną rolę, bowiem bierze udział w „inicjacji artystycznej dziecka”. Może zatem zachęcić albo zrazić dziecko do teatru na całe życie¹³. Badacze teatru twierdzą, że

⁶ J. Strzelecka, *Cele i zadania wychowawcze teatru dla dzieci i młodzieży*, Wydział Prasowy Z. P. O. K., Warszawa 1931, ss. 3, 6.

⁷ A. Hausbrandt, *Teatr w społeczeństwie*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1983, s. 88.

⁸ *Ibidem*, s. 80.

⁹ W. Żardecki, *Pedagogika kultury teatralnej* [w:] J. Gajda (red.), *Pedagogika kultury: historyczne osiągnięcia, współczesne kontrowersje wokół edukacji kulturalnej, perspektywy rozwoju*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1998, ss. 89-101.

¹⁰ A. Kamiński, *Zespoły amatorskie jako zespoły samokształcenia*, Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury, Warszawa 1971, ss. 11, 17, 43, 76.

¹¹ T. Samulczyk-Pawluk, *op.cit.*, s. 21.

¹² J. Górniewicz, *Edukacja teatralna dzieci w placówkach kulturalno-oświatowych*, Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury, Warszawa 1990, s. 8.

¹³ H. Jurkowski, *Aktualne problemy teatru dla dzieci i młodzieży* [w:] *Sztuka i dziecko. Materiały i Biennale Sztuki dla Dziecka*, Centrum Sztuki Dziecka, Poznań 1973, ss. 183-199.

teatr na odpowiednim poziomie może być teatrem dla wszystkich grup wiekowych, z tym, że każda grupa odbiera go inaczej¹⁴.

Dzieje teatru dla dzieci na gruncie polskim

Teatr dla dzieci w Polsce nie ma zbyt długiej tradycji. Do końca XIX w. nie istniały zawodowe sceny za spektaklami przeznaczonymi do odbioru przez młodych widzów. W 1900 r. powstał teatr lalek, który przez pięć lat swojego funkcjonowania grał m.in. klasyczne baśnie. W 1809 r. rozpoczął działalność „Teatr Marionetek” wystawiający, oprócz spektakli dla dorosłych, sztuki dla dzieci¹⁵.

W latach 1919-1924 i 1925-1931 (czasy pierwszej i drugiej „Reduty”) w Wilnie grano przedstawienia dla dzieci i młodzieży. W 1931 r. w Warszawie za sprawą J. Osterwy rozpoczął swoją działalność Teatr Szkolny „Reduta”, w którym wystawiano spektakle dla dzieci w wieku 7-13 lat oraz dla młodzieży licealnej i gimnazjalnej. J. Osterwa był w latach 1932-1936 dyrektorem krakowskiej Sceny Szkolnej w Teatrze im. Juliusza Słowackiego, gdzie zaprezentowano 44 premiery. Następca Osterwy K. Frycz w latach 1936-1939 zatrudniał uczniów jako statystów w spektaklach¹⁶.

W okresie międzywojennym na Śląsku regularnie działał teatr marionetek, który specjalizował się w przedstawieniach o tematyce podkreślającej polskość i regionalność¹⁷.

Słynnym artystycznym teatrem aktorskim był teatr „Jaskółka”, będący pod opieką warszawskiego kuratorium, założony przez H. Starską w 1929 r. Jego współkierownikiem w sezonie 1930/31 była J. Strzelecka, która zwracała uwagę na dobór odpowiednich treści repertuaru dla dzieci. Twierdziła, że podstawą tworzenia sztuk czy rewii powinny być zainteresowania dzieci oraz tematy związane z ich codziennością, a nie tylko fantastyczne urzeczywistnienia marzeń o szczęściu czy też przedstawienie idealizmu przyszłego dorosłego życia człowieka. Strzelecka wskazywała na ważność problemów społecznych, historycznych i patriotycznych w spektaklach dla dzieci oraz na współpracę pedagoga jako doradcy aktora¹⁸.

¹⁴ M. Tyszkowa (red.), *Sztuka dla najmłodszych. Teoria – recepcja – oddziaływanie*, PWN, Warszawa-Poznań 1977, s. 189, R. Miller, *Dziecko i jego teatr*, „Psychologia Wychowawcza”, 1966 nr 5, s. 491.

¹⁵ Więcej informacji na temat historii teatru lalek można znaleźć w artykule K. Król, *op. cit.*, ss. 154-156.

¹⁶ J. Wroński, *Teatr szkolny i jego funkcja wychowawcza*, PWN, Warszawa 1974, ss. 18-21.

¹⁷ K. Król, *op. cit.*, s. 155.

¹⁸ J. Strzelecka, *op. cit.*, s. 11.

W 1928 r. powstał teatr lalek „Baj” za sprawą nauczycieli Towarzystwa Przyjaciół Dzieci, co dało początek intensywnemu rozwojowi teatrów lalkowych po wojnie (teatry te podejmowały zwłaszcza zadania wychowawcze)¹⁹.

Wśród aktywnie działających teatrów należy wymienić: „Groteskę” z Krakowa, „Miniatury” z Gdańska, „Teatr Dzieci Zagłębia”, „Marcinek” z Poznania i „Lalka” z Warszawy”. Powstały również liczne amatorskie teatry grające dla dzieci, a wśród nich: teatr lalek „Zaczarowany świat” skierowany do dzieci przedszkolnych, „Zespół Dramatyczny” ZNP z Wrocławia, „Teatr Dramatyczny” przy Domu Kolarza w Nowym Sączu oraz wiele teatrów działających w szkołach średnich²⁰.

Lata 50. XX w. obfitowały w powstanie wielu teatrów dla dzieci i młodzieży, m.in. „Teatr Dzieci Warszawy”, „Wesoła Gromadka” w Krakowie, sceny w Poznaniu, Wrocławiu, Łodzi, Bydgoszczy oraz w Katowicach. Wystawiano spektakle na podstawie utworów Andersena, Fredry i Prusa, dramaty pisane dla młodzieży²¹. Po pewnym czasie teatry te zaczęły wystawiać repertuar klasyczny, a pod koniec dekady przestały istnieć (uważano je za instytucje drugiej kategorii). Rolę teatru dla dzieci przejęły wówczas teatry dramatyczne²². W ostatnich latach powstawały sceny dramatyczne i sceny młodych przy teatrach dramatycznych podejmujące się tworzenia wartościowych utworów dla młodego widza.

Edukacyjne spektakle Teatru Bazyl

Teatr Bazyl z Wilczej Woli wpisuje się w nurt teatru amatorskiego łączącego grę na lalkach i scenę żywego aktora. Teatr powstał w 2004 r. z inicjatywy M. Mac, która jest autorką scenariuszy i tekstów piosenek. Działalność teatru wpisuje się w tradycję znanych od wieków w Europie, a także w Azji, aktorskich trup objazdowych i skierowana jest przede wszystkim do dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Często też odbiorcami spektakli i uczestnikami animacji teatralnych są dorośli.

Spektakle przedstawiane przez Teatr Bazyl trwają zwykle około 40 minut, realizowane są przez dwóch aktorów (i lalki teatralne, jeżeli tego wymaga scenariusz). Celem odpowiedniego doboru repertuaru jest dbanie o wszechstronny rozwój dzieci, uwrażliwienie ich na żywe słowo i muzykę,

¹⁹ I. Keller, *Z myślą o przyszłości. Uwagi o XII Ogólnopolskim Festiwalu Teatrów Lalek*, „Teatr” 1986, nr 2, ss. 16-18.

²⁰ T. Samulczyk-Pawluk, *op.cit.*, s. 40.

²¹ H. T. Jakubowski, *Amatorski ruch teatralny. Zarys historii 1939-1975*, Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury, Warszawa 1987, s. 155.

²² T. Samulczyk-Pawluk, *op.cit.*, s. 41.

pobudzanie wyobraźni i kształtowanie gustu artystycznego. Istotną rolę w spektaklach odgrywa muzyka, która jest komponowana i aranżowana przez W. Maruta, instruktora muzycznego Miejskiego Domu Kultury w Jarosławiu. Każde przedstawienie to połączenie różnych technik: gry na strojach z wykorzystaniem rekwizytów lub gry żywego aktora z lalką (pacynką lub kukiełką).

Tradycje rodzinne stały się podłożem wykorzystywania w tekstach elementów lokalnych i folkloru, jak np. w bajce *Czarna Owieczka*, która została umiejscowiona w góralskiej scenerii lub też w lasowiackiej opowieści o historii Sierotki Marysi: *Gdzie jest wiosna?* Zadaniem bajek jest ukazywanie dzieciom prawdy o świecie, pokazywanie wartości, uświadamianie stereotypów, uczenie nazywania emocji i wywoływanie tychże emocji, pokazywanie relacji międzyludzkich i wskazywanie niewłaściwego oraz właściwego postępowania. Cele te realizowane są przede wszystkim przez: scenariusz zakończony morałem, przez bohaterów (kolorowych i charakterystycznych przez określoną muzykę (mającą wzruszyć, przestraszyć, rozbawić itp.), przez uwydatnienie określonych cech w postaciach z bajek, w końcu przez odpowiednią grę aktorską, która nadaje kształt całej opowieści. Aktorzy często wyposażają bohaterów bajek w elementy swojego charakteru, własne emocje, lalki ożywają dzięki ruchom rąk, otrzymują głos, z którym dana postać jest kojarzona²³.

Spektakle Teatru w czasie ponad 12-letniej działalności miały za zadanie bawić i uczyć. Poruszały tematy ważne, ukierunkowane na naukę samodzielnego myślenia, a nie tylko biernego odbioru. Bogaty repertuar od początku istnienia Teatru zawierał w sobie spektakle realizujące przede wszystkim cele edukacyjne i wychowawcze, podejmujące najbardziej aktualne dla dzieci zagadnienia.

Szczególne miejsce w niniejszym rozdziale zajmie omówienie spektakli *Czarna owieczka*, *Cygańska Baśń* oraz *Królowa Śniegu*. Szczegółowo analizowane w rozdziale *Teatr lalek w edukacji i wychowaniu dzieci wczesnoszkolnych w oparciu o działalność Teatru Bazyl* były bajki *Czarna owieczka*, *Gdzie jest wiosna?* *Oskar – smok, który szukał św. Mikołaja* oraz *Legenda o Smoku Wawelskim*²⁴. By nie powtarzać pewnych treści, pod kątem edukacji teatralnej dzieci przedszkolnych zostaną omówione spektakle *Cygańska Baśń* oraz *Królowa Śniegu*. Rozszerzone zostaną informacje o cytaty i pewne spostrzeżenia dotyczące spektaklu *Czarna Owieczka*, gdyż został on stworzony z myślą o dzieciach w wieku przedszkolnych i wśród nich osiągnął największy sukces.

²³ K. Król, *op.cit.*, ss. 159-160.

²⁴ *Ibidem*, ss. 159-163.

Scenariusz do spektaklu *Czarna owieczka* oraz teksty piosenek napisała M. Mac, muzykę stworzył W. Marut. Bajka była odgrywana na lalkach pacynkach typu *muppet* oraz przez aktorów. Tło wydarzeń stanowiła kurtyna, na której zostały przedstawione Tatry, zachód słońca i przydrożna kapliczka.

Bajka to historia owcy Meli, która w stadzie białych owieczek jako jedyna urodziła się czarna. Z powodu swojej odmienności bohaterka jest wyśmiewana przez inne zwierzęta, uznawana za tchórza i pokrakę:

„Kura I: „Widziałeś, widziałeś nową owieczkę?

Kura II: Ko ko ko, nie widziałam jeszcze, ale mówią, że pokraka jakaś.

Kura I (śmieje się): Ko ko ko koniec świata, no popatrz! Co to za zjawisko?

Kura II: I że to się nie wstydzi takie chodzić po zagrodzie!?

Kiura I: Brzydkie to takie, że aż strach!

Kura II: I nie dość, że brzydka, to jeszcze wszystkiego się boi, listek spada, a ona ucieka. (...)”²⁵.

Poczucie osamotnienia, strach i smutek towarzyszą głównej bohaterce, która śpiewa:

„(...) Jestem od nich całkiem inna,

Cóż ja temu jestem winna?

Ciągle ze mnie śmieją się.

Tak mi smutno jest i źle...”²⁶.

Zasmucona Mela swoje troski wypłakuje na szczycie góry, gdzie „mieszka” dobry duch –górskie Echo, który wszystkim poszukującym różnych rozwiązań podpowiada, jak mają czynić:

„(...) Mela: Jak zostać bohaterem, odważną i podziwianą osobą?

Echo: Bądź sobą, bądź sobą!

Mela: Co takiego? Nie słyszę! Słyszycie to co ja? Mam być sobą? Czy los mój się w końcu odmieni?

Echo: Odmieniiii...!

Mela: Będę sobą! Będę sobą! Będę sobą! Czas wracać do zagrody!²⁷”.

Czarna owieczka oczywiście wraca do swojego domu, a kiedy przychodzi zbójnik i próbuje ukraść białą owcę ze stada, Mela przepędza złodzieja:

„(...) Mela: Puść ją ty wstrętny zbroju i zmykaj stąd, bo jak nie to ja się z tobą rozprawię!

Zbój: A kim ty jesteś? Pierwszy raz coś takiego widzę! Co to za dziwne zwierzę, trochę jak niedźwiedź! Ono jest podobne to takiego czarnego pan-

²⁵ Scenariusz do spektaklu *Czarna owieczka*, scena V, s. 6.

²⁶ *Ibidem*, scena IV, s. 6.

²⁷ *Ibidem*, scena VI, s. 16.

tera, co to w Afryce mieszka. Ale ten pantera to chyba ludzi pożera, tak?" (...)"²⁸.

Mela została *superbohaterem* całego stada, a sam Janosik w nagrodę za uratowanie zagrody, mianował ją Harnasiem.

Spektakl *Czarna owieczka* został przyjęty z ogromnym entuzjazmem przez dzieci przedszkolne. Najmłodsze przedszkolaki (Maluszki) często bały się zbójnika, płakały, kiedy wychodził zza kurtyny przy towarzyszącej mu strasznej muzyce. Śpiewająca o swojej samotności i odrzuceniu Mela powodowała u dzieci smutek i wzruszenie. Pewny siebie bohater Janosik wywoływał aplauz i śmiech, podobnie jak wyśmiewające się z Meli kury i biała owca. W kulminacyjnym momencie bajki przedszkolaki bardzo głośno reagowały: krzyczały i piszczwały, a kiedy bajka zakończyła się dobrze, to cieszyły się i biły brawo.

Bajka *Czarna owieczka* miała za zadanie uświadamiać dzieciom to, że jeśli ktoś jest od nich inny, to nie znaczy, że jest gorszy. Istotą bajki było wyposażenie dzieci w wiedzę, że jeśli tylko zechcą, jeżeli uwierzą w swoje możliwości i „będą sobą”, to osiągną zamierzone przez siebie cele.

Najważniejszą różnicą w reakcji dzieci przedszkolnych, w porównaniu do uczniów szkół podstawowych, był fakt większego emocjonalnego zaangażowania przedszkolaków w przygodę Meli. Dzieci intensywniej reagowały na krzywdę czarnej owieczki, o wiele częściej pojawiały się łzy wzruszenia i strach w przypadku przyjścia zbójnika. Związane jest to niewątpliwie z cechującym okres przedszkolny animizmem w myśleniu. Dzieci wczesnoszkolne również były zaangażowane w spektakl, ale częściej zdawały sobie sprawę, że jest to tylko bajka. Przedszkolaki uznawały historię Meli za prawdziwą i dziejącą się „tu i teraz”. To spostrzeżenie wskazuje na niewątpliwie ogromne możliwości oddziaływania teatralnego na różne sfery funkcjonowania przedszkolaka, nie tylko na obszar edukacyjny.

O wartości wolności mówił spektakl *Cygańska baśń* grany od września 2015 do końca listopada 2015 r., zawierający w sobie elementy kultury romskiej. Kurtyna do bajki przedstawiała cygański wóz namalowany przez bieszczadzką plastyczkę Agnieszkę Dusznik, a kluczowy rekwizyt stanowiło drewniane okno, odgrywające rolę budy dla psa oraz klatki dla ptaków.

Głównym bohaterem opowieści jest szary ptak Cilikłoro, który zapragnął być taki jak kolorowy, pełen muzyki i zabawy tabor Cyganów:

„(...) Szkoda, że ja nie mam pięknego głosu, ani nawet jednego kolorowego piórka. Nie pasuję do nich. (...). Gdybym miał głos jak słowik albo nawet skowronek, mógłbym śpiewać razem z nimi cygańskie pieśni. Albo

²⁸ *Ibidem*, scena VII, s. 18.

gdybym miał piórka różowe jak flamingi, mógłbym tańczyć przy ognisku, a tak... nie pasuję do nich”²⁹.

Cyganka, Siostra Ptaków odpowiedziała ptaszкови:

„Mylisz się. Pasujesz. Masz coś, co cię z nimi łączy. Coś bez czego nie umiałbyś żyć. Masz wolność”³⁰.

Cilikłoro nie rozumiał słów Siostry Ptaków, dlatego ta postanowiła zabrać go w kilka miejsc, by mógł zrozumieć, czym tak naprawdę jest wolność. Ptaszek znalazł się najpierw na gospodarskim podwórku, gdzie rządził pies przywiązany do budy za pomocą łańcucha. Potem Cyganka przенiosła Cilikłoro do kolorowej papugi, której domem była klatka. Ptaszkowi wydawało się jednak, że zarówno pies mający pełną miskę i dbającego pana, jak i piękna, barwna papuga mieszkająca w klatce chroniącej ją przed drapieżnikami, są od niego szczęśliwsi. Cilikłoro nie chciał słyszeć, że w istocie i pies i papuga marzą o wolności, zażądał więc od Cyganki, by dała mu piękny głos i wielobarwne, jak spódnice Cyganek, piórka. Siostra Ptaków spełniła prośbę Cilikłoro: zamienił się on w kolorowego ptaka i otrzymał dźwięczny głos, ale stracił wolność. Okazało się jednak, że ptaszek nie był w stanie funkcjonować zamknięty w klatce, a ulotny głos i barwny strój są nic nie warte bez wolności. Cyganka zlitowała się nad biednym ptakiem, uwolniła Cilikłoro, który zrozumiał co tak naprawdę jest najważniejsze w życiu.

Ta barwna, pełna cygańskiej muzyki opowieść o przygodach Cilikłoro, wywoływała u dzieci przedszkolnych przede wszystkim wzruszenie, zwłaszcza podczas sceny, gdzie ptaszek był zamknięty w klatce i wydawał rzewne odgłosy. Dzieci reagowały śmiechem, kiedy na scenie występował lis, który droczył się z psem pilnującym gospodarstwa oraz wtedy, gdy do klatki papugi zbliżał się kot próbujący podstępem złapać ptaka. Nauczycielki przedszkoli określały czasem spektakl jako „trudny”, co wydaje się być istotne, zwłaszcza w tłumaczeniu dzieciom pojęcia wolności. W niektórych przedszkolach oczekiwania nauczycieli odnośnie zagadnień poruszanych w spektaklach teatralnych sprowadzały się do prostych, niewymagających myślenia tematów. Bajka *Cygańska baśń* zmuszała odbiorców do skupienia i myślenia, co w większości wypadków udawało się uzyskać. Pojęcie wolności jest niewątpliwie złożone, mające wiele znaczeń i tym bardziej należy je wprowadzać w edukację nawet najmłodszych dzieci.

Osobną grupą spektakli (obok bajek autorskich) są adaptacje klasycznych bajek. Dzieci oglądając *Kota w butach*, *Królową Śniegu* czy *Legendę o Smoku Wawelskim*, poznają sztandarowe literackie utwory, ale też utożsamiają się z bohaterami, z emocjami, które określonym postacią to-

²⁹ Scenariusz do spektaklu *Cygańska baśń*, scena II, s. 3.

³⁰ *Ibidem*, ss. 3-4.

warzyszą. Przedszkolaki uczą się również odróżniać dobro od zła, co w obecnie serwowanych bajkach (np. w telewizji) nie jest takie łatwe do stwierdzenia. Warto w tym miejscu przytoczyć zimową baśń *Królowa Śniegu* odgrywaną w grudniu 2014 i styczniu 2015 r.

Często bajki dla dzieci, które są modne i popularne, nie mają jasno wyodrębnionej granicy pomiędzy dobrem i złem³¹. Niesie to za sobą ryzyko nieumiejętności określenia przez dzieci pewnych czynów, a nawet tłumaczenia złych zachowań chwilą słabości albo swoistą normalnością. Nie jest przedmiotem niniejszego opracowania szersze omawianie tego problemu, trzeba wspomnieć o wynikającym z tego pewnym relatywizmie moralnym. Jasno określone postacie miał spektakl *Królowa Śniegu*, powstały na podstawie baśni H. Ch. Andersena. Nie trzeba przytaczać treści bajki, gdyż z pewnością jest ona znana czytelnikom, warto jednak przypomnieć główne postacie: złą i zimną jak lód Królową Śniegu oraz dobrą Gerdę i zagubionego Kaya. Reakcje dzieci przedszkolnych w momencie odgrywania spektaklu były do przewidzenia: reagowały one płaczem, strachem i lękiem na widok Królowej Śniegu. Dzieci współczuły Gerdzie, która wybrała się w długą wędrówkę w poszukiwaniu swego towarzysza, a kiedy przyjaciele się odnaleźli, to dzieci reagowały bardzo żywiołowo. W baśniowy klimat wprowadzała kolorowa oraz bogata scenografia i śpiewane na żywo zimowe piosenki. Spektakl, oprócz, przybliżenia klasycznej bajki, miał za zadanie w sposób jasny i klarowny wskazywać cechy oraz zachowanie dobrych i złych ludzi i uczyć dzieci tego, że należy być dobrym.

Podsumowanie

Edukacja teatralna dzieci przedszkolnych ma istotne znaczenie dla ich funkcjonowania intelektualnego, poznawczego i społecznego, ale także wpływa na emocje, kształtuje wrażliwość artystyczną oraz pobudza rozwój wyobraźni. Regularna i częsta obecność *teatrzyków* w przedszkolach niesie za sobą szerokie spektrum możliwości, zwłaszcza wychowawczych i edukacyjnych. W kontekście niniejszego opracowania należy zwrócić uwagę na różnice w odbiorze spektakli teatralnych, które charakteryzują dzieci przedszkolne i wczesnoszkolne. Dzieci w wieku przedszkolnym przeżywają bardziej emocjonalnie spektakl, aniżeli dzieci ze szkoły podstawowej. Częściej reagują płaczem na straszne sceny i negatywne postacie, a także wyrażają empatię w przypadku skomplikowanych lub wzruszających losów bohaterów. Przedszkolaki traktują przedstawianą historię jako realnie

³¹ Przykładem może być święcąca triumfy wśród dzieci przedszkolnych bajka *Kraina Lodu*, gdzie tak naprawdę nie wiadomo, czy główna bohaterka Elza jest dobra czy zła.

się dziejącą w momencie jej przedstawiania. Trudne treści są jednak mniej rozumiane przez dzieci przedszkolne (dzieci z podstawówek częściej rozumieją sens spektaklu, włączane metafory, humor i morał bajki), skupiają się one jednak na wrażeniu emocjonalnym, estetycznym i atmosferze, która towarzyszy przedstawianej historii. Sama treść bajki bywa czasami niezrozumiała, co oczywiście nie jest argumentem za tym, że dzieciom przedszkolnym powinno się przedstawiać tylko proste, banalne *teatryki*, bo „dzieci i tak nie rozumieją”. Dzieciom wręcz od początku należy umożliwić zetknięcie się z ważnymi, choć czasem trudnymi tematami.

Działalność Teatru Bazyl to przede wszystkim edukacja teatralna wyrażająca się w tworzeniu scenariuszy dopasowanych do potrzeb i możliwości dzieci w wieku przedszkolnym, w odgrywaniu spektakli przy pomocy lalek, strojów, muzyki i rekwizytów pobudzających ciekawość i kreatywność dzieci, to także jasny przekaz i ukierunkowanie na rozwój określonych umiejętności i emocji. Odbiorcy prawie 500 spektakli, w których grała autorka rozdziału reagowali bardzo podobnie: zawsze mocno identyfikowali się z głównym bohaterem bajki, a krytykowali negatywne postacie. Dzieci przedszkolne z łatwością wchodziły w świat przedstawianej bajki, natychmiastowo wyrażały emocje, a postacie z *teatryku* zostawały uznawane jako prawdziwe, żyjące własnym życiem (mimo że aktor występował na scenie z lalką). Wyniki tych badań świadczą o dużym potencjale edukacji teatralnej, nie tylko w obszarze oddziaływań teatru jako rozrywki, ale przede wszystkim w możliwościach tworzenia u dzieci prawidłowych umiejętności, norm społecznych oraz w kształtowaniu wrażliwości emocjonalnej i artystycznej. Edukacja teatralna może być zatem wykorzystywana nie tylko przez aktorów, ale może służyć jako narzędzie w pracy pedagogów, psychologów, terapeutów, nauczycieli, animatorów kultury oraz rodziców dzieci w wieku przedszkolnym.

Literatura

- Hausbrandt A., *Teatr w społeczeństwie*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1983.
- Górniewicz J., *Edukacja teatralna dzieci w placówkach kulturalno-oświatowych*, Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury, Warszawa 1990.
- Jakubowski H.T., *Amatorski ruch teatralny. Zarys historii 1939-1975*, Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury, Warszawa 1987.
- Jurkowski H., *Aktualne problemy teatru dla dzieci i młodzieży [w:] Sztuka i dziecko. Materiały i Biennale Sztuki dla Dziecka*, Centrum Sztuki Dziecka, Poznań 1973.

- Kamiński A., *Zespoły amatorskie jako zespoły samokształcenia*, Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury, Warszawa 1971.
- Keller I., *Z myślą o przyszłości. Uwagi o XII Ogólnopolskim Festiwalu Teatrów Lalek*, „Teatr” 1986, nr 2.
- Mac M., Scenariusz do spektaklu *Cygańska baśń*.
- Mac M., Scenariusz do spektaklu *Czarna owieczka*.
- Miller R., *Dziecko i jego teatr*, „Psychologia Wychowawcza”, 1966 nr 5.
- Samulczyk-Pawluk T., *Edukacja teatralna w szkole podstawowej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.
- Strzelecka J., *Cele i zadania wychowawcze teatru dla dzieci i młodzieży*, Wydział Prasowy Z. P. O. K., Warszawa 1931.
- Suchodolski B., *Teatr i Szkoła*, „Scena” 1970, nr 7-8.
- Tyszkowa M. (red.), *Sztuka dla najmłodszych. Teoria – recepcja – oddziaływanie*, PWN, Warszawa-Poznań 1977.
- Wroński J., *Teatr szkolny i jego funkcja wychowawcza*, PWN, Warszawa 1974.
- Żardecki W., *Pedagogika kultury teatralnej* [w:] J. Gajda (red.), *Pedagogika kultury: historyczne osiągnięcia, współczesne kontrowersje wokół edukacji kulturalnej, perspektywy rozwoju*, Wyd. UMCS, Lublin 1998.

THEATRICAL EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN

Summary

Theatrical education of preschool children enhances their development emotionally and psychologically. It equips and introduces them with the knowledge of the world of literature and music, as well as the ability to shape their perception of art and aesthetic experience. The research material was collected by observing the response and reaction of children after nearly 500 performances, starting September of 2014 to the end of June of 2016. The effects of the activities of the theater involved a number of benefits on the children beyond the spectacle. Children tracing the adventures of their favorite characters, are able to relive the same experience by identifying with characters from fairy tales at the same time being able to connect the imitations to situations from everyday life.

Keywords: theatre, education, upbringing, preschool children.

ROZDZIAŁ 6.

NADZÓR PEDAGOGICZNY W ŚWIELE ROZPORZĄDZENIA MINISTERSTWA EDUKACJI NARODOWEJ Z DNIA 27 SIERPANIA 2015 ROKU

mgr Przemysław Kusiak
Uniwersytet im. A. Mickiewicza
w Poznaniu

Słowa kluczowe: ewaluacja, kontrola, wspomaganie, nadzór pedagogiczny, jakość kształcenia.

Wprowadzenie

Celem niniejszego rozdziału jest prezentacja informacji o korzyściach wynikających z realizacji wewnętrznego planu nadzoru pedagogicznego szkoły i przedstawienie teoretycznych i praktycznych aspektów realizacji nadzoru pedagogicznego zewnętrznego i wewnętrznego. Rozdział oparto na wynikach badań własnych zrealizowanych przy wykorzystaniu znaczących prac teoretycznych oraz analizie źródeł nadzoru w postaci właściwego rozporządzenia do nadzoru pedagogicznego szkoły. Poczyniono również rozmowy z czynnymi nauczycielami oraz dyrektorem placówki, które pozwoliły opisać empiryczne doświadczenia realizacji nadzoru pedagogicznego.

Przeprowadzenie w rozdziale omówienia teorii i dokonanie analizy praktycznej ma na celu kompleksowe przybliżenie kwestii nadzoru pedagogicznego realizowanego w formach przewidzianych w normatywym wewnętrznym. Kwestia ewaluacji wewnętrznej w szkole została ujęta jako zadanie, które realizują w różnym zakresie wszyscy nauczyciele, choć finalnie za zewnątrz szkołę reprezentuje dyrektor. Istotne jest wskazanie praktycznego charakteru realizacji planu wewnętrznego nadzoru pedago-

gicznego dla poprawy jakości kształcenia uczniów i autoewaluacji nauczycieli.

Nadzór pedagogiczny – istota, cele, model

Nadzór pedagogiczny w swojej istocie jest najgłębszym przejawem dążenia do doskonałości. W jego centrum powinno zawsze być dobro człowieka niezależnie od jego wieku. Doskonalenie zawodowe siebie jest także doskonaleniem innego człowieka.

Synergia „dydaktyki, wychowania i opieki” jest wpisana w naturę pedagogiki. Twierdzenie, że szkoła ma cechy żywego organizmu wydaje się być truizmem ale np. twierdzenie o potrzebie „żywego nauczania” u niejednego wywoła odruch refleksji, a nawet autorefleksji¹. Zmiana jest immanentną cechą procesu oświatowego. W szkole jest procesem ustawicznego podnoszenia jakości nauczania, wychowania i opieki. Jakkolwiek patetycznie to brzmi, najbardziej adekwatnym określeniem szkoły jest – „misja”. Celem tej misji jest uczeń; towarzyszenie jemu i umożliwienie bycia z nauczycielem. Kierunek jest ku samodzielności jego przez pełen, zrównoważony rozwój. W świetle języka rozporządzenia ministerialnego nadzór jest synonimem kontroli, ewaluacji i wspomagania. Określenia te stanowią pewne ramy pojęciowe dające ogólne i uproszczone wyobrażenie złożonego zagadnienia. Nie należy jednak ulegać wrażeniu formalnego języka prawnego. Szkoła jest przecież znacznie więcej niż jedynie instytucją, zakładem pracy. W jej naturę wpisana jest trwale nieprzeceniona odpowiedzialność za drugiego człowieka. Szkoła zorientowana pozytywnie na powierzonego jej człowieka jest świadoma niezwyklej rangi zadania polegającego także na dokonywaniu samooceny.

Jeśli przywołać szeroki kontekst życia społecznego, kultury społecznej – szkoła tworzy kulturę i jednocześnie sama jest uczestnikiem kultury. Roy Wagner pisał, że „antropolog używa słowa „kultura” z nadzieją a nawet wiarą”² Pedagog z nadzieją i wiarą powinien używać terminu „misja”. Nadzór pedagogiczny nie jest celem samym w sobie. Nie może być tylko przejawem biurokratycznych procedur, reprodukcji i wyłącznie służyć potwierdzaniu stanu rzeczy. Jego misja społeczna jest związana ze zmianą, ta zaś ma przynieść praktyczny efekt – w postaci poprawy jakości.

¹ J. Grzesiak, *Podstawy teorii i metodyki kształcenia praktycznego nauczycieli*, PWSZ w Koninie 2010, s. 50-77, 143-149.

² R. Wagner, *Wynalezienie kultury* [w:] M. Kempny, E. Nowicka, *Badanie kultury. Elementy teorii antropologicznej*, PWN, Warszawa 2003, s. 59.

Analogicznie wszystkie trzy elementy, tj. ewaluacja, kontrola i wspomaganie jako formy nadzoru pedagogicznego nie są celami samymi w sobie. Byłaby to rola pozorna, a nie praktyczna. Trzeba się tego wystrzeżać.

Jednocześnie należy zauważyć istnienie nurtu w pedagogice krytycznej czyniącego zarzut o ideologizację szkoły przez przesadną i rozpowszechniającą się standaryzację i ocenianie wszystkiego. W tym kontekście nadzór pedagogiczny jawi się jako pejoratywne pojęcie. Kojarzony z uśrednieniem, dostosowaniem do jedynie słusznego modelu szkoły podległej bezpośrednio władzy państwowej. Wskazane jest zagrożenie zawłaszczenia, przesadnej podległości i patologicznej zależności od zmieniających się rządów i rotujących polityków. W tym sensie szkoła jest postrzegana jako wciąż zagrożona wymogiem dyspozycyjności, służebności wobec polityki i ideologii. Powszechny wymiar kontroli ma wg krytyków wzmacniać w odbiorze społecznym brak zaufania do nauczyciela. Słyszalny jest głos krytyki formalizacji życia szkoły. Krytycy zarzucają, że nadzór pedagogiczny ma wprowadzić pozytywne hasła, jednak ich realizacja czynić może z nauczyciela – dyrektora formalistę, którego głównym celem jest uzyskanie zadowolenia organu prowadzącego szkołę lub ciała nazywanego kuratorium oświaty. Stąd przewrotnie stawia się pytanie, czy potrzebna jest ewaluacja zagadnienia i kontrola nad formalno – prawną sferą nakazu nadzoru pedagogicznego. Jednak nie kwestionuje się w istocie potrzeby samego nadzoru. Zwolennicy szkół prywatnych, stowarzyszeniowych traktują niekiedy nadzór pedagogiczny jako (że państwowy) zło konieczne, wroga wolnej szkoły. Chcą szkoły niezależnej, wolnej od tego nadzoru, który jest definiowany jako składowa ideologii powszechnej. Jest to postawa kontestacji, sprzeciwu ale jej motywy są niejednoznaczne. Szkoła dąży do doskonałości, co znaczy, że doskonała nie jest. Istotnie realizacja nadzoru pedagogicznego budzi pytanie, czy szkoła rzeczywiście może się zmieniać ku lepszemu? Czy nadzór spełnia cel, a jeżeli to w jakim stopniu? Można więc zauważyć, że istnieją dwa dyskursy w jednej polemice i jest to in plus, wartość dodana, przejaw zróżnicowanego uczestnictwa aktywnej ewaluacji, która sama jest procesem.

Autor opowiada się za umiarkowanym modelem nadzoru pedagogicznego opartego na normatywach państwowych. W tym przypadku pozostawiona jest swoboda w zakresie planu nadzoru, który szkoła, placówka edukacyjna przygotowuje wg własnego uznania, a metody ewaluacyjne nie są narzucane. Nadzór w obecnym kształcie wydaje się być właściwy, szczególnie z uwagi na funkcję ujednoczenia i wyrównywania szans edukacyjnych i społecznych. Szkoła jest po rodzinie najważniejszym ogniwem transmisji kompetencji kulturowych. Przekazuje i pozwala nabywać umiejętności społeczne o charakterze uniwersalnym. Jest to element niezwykle

ważny z perspektywy zorientowanej na dobro wychowanka wszystkich szczebli edukacyjnych. Nie kłóci się to zasadą i potrzebą indywidualizacji pracy z dzieckiem. Wreszcie należy zauważyć, iż u podstaw nadzoru pedagogicznego leży założenie, że państwo formułuje w jasny sposób wymagania od placówek i szkół. Wynika z tego przejrzystość procedur i demokratyczny przebieg współpracy partnerskiej w relacji kontrolujący – kontrolowany.

Mistrz źródłem wiedzy – ewaluacja jako wybrany aspekt nadzoru pedagogicznego w teorii i praktyce

We wstępie wskazano, iż nie brakuje adwersarzy nadzoru pedagogicznego. Autor uznaje prawo do krytyki pedagogicznej w tym aspekcie. Nie podziela tego stanowiska, ale przyjmuje je jako źródło refleksji. Rozważaniom w niniejszej części rozdziału towarzyszy następująca myśl: „(...) kontrola-samokontrola, ewaluacja-autoewaluacja, korekta-autokorekta (...) Należy więc takowe kompetencje kształtować w procesie edukacji nauczycieli”³.

Wiedza teoretyczna jest obligatoryjna, niezbędna. Nauczyciel, który nie opanuje warsztatu teoretycznego w zakresie kontroli, analizy, poszukiwania lepszych rozwiązań, nie podda siebie i innych właściwej ocenie-konsekwencji sam siebie wykluczy z poprawy jakości, a jego deficyty będą reprodukowane przez innych i ci będą ofiarami jego niewiedzy. Taki nauczyciel nie zrozumie sensu i celu, nie przewidzi korzyści a nawet nie skorzysta z doświadczeń empirycznych innych. Będzie kontestował i mylnie utożsamiał ignorancję z konstruktywnym dyskursem pedagogiki krytycznej. W tym wypadku mówić więc można o antywzorze nauczyciela. Odpowiedzialność i wysokie oczekiwania wobec nauczyciela są proporcjonalne do prestiżu społecznego i zaufania publicznego. Na tym tle wyraźnie zarysowuje się związek między koniecznością nadzoru pedagogicznego w celu zagwarantowania lepszej jakości procesu dydaktycznego, wychowawczego i edukacyjnego⁴. Ponadto jednak, wyłania się kwestia wspomnianej rangi i szacunku do nauczyciela. Wypada więc przyjąć za rzecz w zasadzie oczywistą, iż dążenie do podniesienia kwalifikacji i efek-

³ J. Grzesiak, *Diagnostyka psychopedagogiczna i ewaluacja w pracy nauczyciela* [w:] J. Grzesiak, *Podstawy teorii i metodyki kształcenia praktycznego nauczycieli*, PWSZ w Koninie 2010, s. 151-152.

⁴ J. Maryniuk, *O ewaluacji, róży i odpowiedzialności*, [w:] G. Mazurkiewicz (red.), *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Odpowiedzialność*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010, s. 125-127.

tów kształcenia jest kolejnym potwierdzeniem, że nadzór pedagogiczny w trzech formach jest korzystny.

W tym miejscu należy dowartościować aspekt wychowania wymieniany nieczęsto na pierwszym miejscu, szczególnie w aktach normatywnych. Tymczasem wychowanie jest jednakowo ważnym atrybutem procesu formowania człowieka. Jeśli przyjąć właściwą perspektywę zauważyć można, że dziś – bardziej niż kiedykolwiek, potrzebne jest docenienie tego elementu jako fundamentu humanistycznego wychowania człowieka w coraz bardziej technicznym świecie. Należy bacznie przyglądać się rzeczywistości- obserwować. Nauczyciel powinien być uważny, dostrzegać również pogorszenie warunków realizacji założeń wychowawczych. Człowiek jest przecież zorientowany na funkcjonowanie w społeczeństwie i zarówno jest uczestnikiem kultury, jak ją tworzy. Wychowanie człowieka, wydaje się być daniem mu szansy uczenia się kultury, tj. właściwej socjalizacji przez wpajanie wartości, które pozwalają krytycznie odrzucić patologie otoczenia i zmierzać ku lepszemu; „uczcie się, nabierajcie kompetencji”⁵. Nauczyciel powinien korygować otoczenie, oddziaływać jako wzór. Sam musi więc dokonywać autokorekty.

Normatyw zewnętrzny – nadzór pedagogiczny w świetle Rozporządzenia MEN z dnia 27 sierpnia 2015 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego⁶

Art. 35 ust. 6 ustawy z dn. 7.09.1991 r. o systemie oświaty⁷ jest podstawą wydania rozporządzenia, które stanowi obecnie aktualną podstawę prawną wskazującą obowiązek prowadzenia nadzoru pedagogicznego. Zaprezentowanie normatywu zewnętrznego jakim jest Rozporządzenie MEN z dnia 27 sierpnia 2015 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego ma uzasadnienie. Przybliżenie problematyki rozporządzenia ministra jest konieczne – jest to najważniejszy akt prawny obowiązujący w tej materii.

Słowo, idea, ramy – jakkolwiek by nie nazwać treści rozporządzenia – należy mieć świadomość, że jego zastosowanie – ma być czynem, działaniem, dobrą praktyką, urzeczywistnieniem.

⁵ http://www.dailymotion.com/video/xwnfv3_niebieskoocy_news-eksperyment Jane Elliott 1996 r., (online: 30.10.2016).

⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2015 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. 2015 poz. 1270).

⁷ Ustawa z dnia 7 września 1991r. o systemie oświaty (Dz.U. z 2015 poz. 2156).

Organem sprawującym nadzór pedagogiczny zewnętrzny jest kurator oświaty właściwy administracyjnie względem miejsca położenia szkoły, czy placówki. Jest on zobligowany do raportu właściwemu ministrowi wniosków i wyników pokontrolnych, których źródłem są informacje uzyskane empirycznie, tj. z realizacji kontroli, obserwacji, etc. Sporządzony protokół przedstawia dyrektorowi szkoły. Zawarte w nim informacje wskazują dyrekcji placówki istotne aspekty do poprawy oraz zauważa pozytywny. Dyrektor posiada prawo do odniesienia się do uzyskanej oceny jakościowej. Ponadto przygotowuje on plan nadzoru pedagogicznego każdorazowo na dany rok szkolny. Przedstawia go gronu pedagogicznemu na radzie pedagogicznej. Zatwierdzony plan jest więc realizowany w dwóch okresach szkolnych. Po zakończeniu roku szkolnego dyrektor szkoły przedstawia radzie pedagogicznej wyniki i wnioski ze sprawowanego nadzoru pedagogicznego, ewaluacji wewnętrznej.

Wskazanie na dyrektora placówki jest o tyle istotne, że odpowiada on bezpośrednio na zewnątrz – przed kuratorem oświaty ale i wewnątrz z funkcji przełożonego nauczycieli i wychowawców. Należy jednak istotnie zauważyć, że odpowiedzialność jest stopniowana przez delegację zadań na wszystkich nauczycieli w ramach szkoły. Dzieje się tak z uwagi na szczegółowość planu – wskazanie konkretnych działań koniecznych do wykonania. W praktyce nadzoru celem jest bowiem podniesienie jakości realizacji zadań placówki. Wszystkie osoby odpowiedzialne za realizację treści programowych zobowiązane są do podjęcia zadań przyjętych w planie nadzoru.

Wskazane przez ministra w rozporządzeniu są trzy zasadnicze formy nadzoru określone jako:

- ewaluacja,
- kontrola (w zakresie przestrzegania przepisów prawa i tworzenia wewnętrznych normatywów),
- wspomaganie (pracy nauczycieli w szkołach i placówkach oświatowych).

W świetle przepisu § 2 pkt 4 rozporządzenia przez określenie ewaluacja „należy rozumieć proces gromadzenia, analizowania i komunikowania informacji na temat wartości działań podejmowanych przez szkołę lub placówkę; wyniki ewaluacji są wykorzystywane w procesie podejmowania decyzji skierowanych na zapewnienie wysokiej jakości organizacji procesów kształcenia, wychowania i opieki oraz ich efektów w szkole lub placówce”⁸.

⁸ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2015 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego..., *op. cit.*

Słuszne będzie więc stwierdzenie, że mowa jest o praktycznym badaniu oceniającym stopień spełnienia przez szkołę wymagań stawianych przez państwo w zakresie działań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych. Zauważyć należy, iż wymienione są z osobna: procesy kształcenia, czyli zajęcia dydaktyczne, wychowanie i opieka. Katalog ten w późniejszej części rozporządzenia rozszerzono przepisem § 24 pkt 3. Wprowadza on sformułowanie „inne zajęcia i czynności” wynikające z działalności statutowej szkoły lub placówki⁹. Określenie to jest rodzajem wprowadzenia katalogu otwartego na empiryczne doświadczenia, szczególne działania placówki edukacyjnej.

Szkoła ma być żywym organizmem, może realizować autorskie programy w obszarze edukacyjnym. Nurt ten jest silnie eksponowany w nurcie znaczących profesorów pedagogiki i oświaty. Rozumienie metodyki jako „żywego” nauczania i „żywej” lekcji jest odzwierciedleniem pedagogiki refleksyjnej. Skutkiem tego rozmysłu i pogłębionej analizy problemu jest recepcja myśli profesorów oświaty na gruncie krajowego prawodawstwa. Myśl pedagogiki świadomej konieczności permanentnej zmiany ku lepszemu znajduje swoje ewaluacyjne odzwierciedlenie w zmianach rozporządzenia. Element zmian, choć niekiedy pejoratywnie oceniany z definicji, jest jednak zasadny i konieczny. Ma on oddolne źródło w życiu szkoły i jest wyrazem reakcji na empiryczne zjawiska występujące w toku oświatowej działalności.

Kontrola jest kolejną ważną formą nadzoru. Zgodnie z § 2, pkt. 9 rozporządzenia „należy przez to rozumieć działania organu sprawującego nadzór pedagogiczny prowadzone w szkole lub placówce w celu oceny stanu przestrzegania przepisów prawa dotyczących działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkoły lub placówki”¹⁰.

Analizując zapisy § 12 – § 16 warto wskazać szczególne elementy, tj.:

- procedury mające zastosowanie do organizowania kontroli;
- procedury w trakcie przebiegu kontroli;
- konieczność wskazania harmonogramu dla poszczególnych etapów kontroli;
- formę pisemną przewidzianą do opisu przebiegu i wyników kontroli. Sporządzenie pisemnego protokołu z przebiegu kontroli jest tu dokumentem kluczowym. Protokół jest sporządzony w oparciu o arkusz kontroli przewidziany i zatwierdzony przez ministra

⁹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2015 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego..., *op. cit.*

¹⁰ *Ibidem.*

ds. oświaty i wychowania (§ 14), w terminie nieprzekraczalnym 7 dni. Istnieje jednak możliwość, że protokół zostanie sporządzony w dniu kontroli. Aby dokument wywołał ostateczne skutki prawne, wymaga się umieszczenia podpisów stron uczestniczących w kontroli. Rozumie się przez to, iż podmiot realizujący nadzór zewnętrzny poddał dyspozycji kontrolowanemu treść protokołu, a ten go uznał i przyjął za ostateczny;

- przewidziany jest tryb odwołania, tzn., że dyrektorowi przysługuje prawo do wskazania aspektów budzących zastrzeżenia do ustaleń protokołu kontroli. Zastrzeżenia mają być poparte argumentacją wyjaśniającą. W sytuacji nieakceptacji np. w zakresie wniosków niekorzystnie oceniających sytuację placówki, dyrektor ma prawo odmówić podpisania protokołu kontroli. Nie kończy to procedury kontrolnej. Obligatoryjnie – zachowując formę pisemną, ustosunkowuje się i przedkłada własne stanowisko w terminie w terminie 7 dni (liczone od dnia otrzymania protokołu). Wyjaśnienia zawierają przyczynę odmowy i są przejawem autonomicznego prawa do wyjaśnień. Daje to szansę na anulowanie niektórych, a nawet wycofanie wszystkich zaleceń wydanych uprzednim protokole pokontrolnym.

Warto poświęcić nieco uwagi zagadnieniu przygotowania, które szkoła musi poczynić w zakresie współpracy z kontrolującym organem zewnętrznym. Właściwe przygotowanie się wszystkich członków grona pedagogicznego do kontroli powinno być gwarancją sprawnego jej przeprowadzenia. W sytuacji jasnych oczekiwań kontrolującego zawartych w harmonogramie, szkoła ma bowiem możliwość naszykowania potrzebnych dokumentów własnych i ułatwienie wszelkich działań w kierunku inspekcji. Działając w myśl harmonogramu zdecydowanie możliwy jest sprawny, jednodniowy przebieg kontroli. Zgodnie z § 12 ust. 3, tylko w sytuacjach wyjątkowych – 2 dni kontroli (nie koniecznie następujące jeden po drugim). Dwudniowa kontrola może być podyktowana analizowaniem dużej liczby dokumentów lub szczegółowości wywołaną licznymi błędami, brakami placówki kontrolowanej.

Nie bez powodu wspomniano w pierwszej części niniejszego rozdziału o randze właściwego stosunku dyrekcji do dokumentacji własnej i formalnego aspektu prowadzenia placówki. Postawa taka chroni bowiem placówkę przed zarzutem o nieprzestrzeganie, czy naruszenie przepisów prawa o działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej. Wszystkie te elementy składają się na właściwe zarządzanie czasem pracy w szkole, co samo w sobie jest miernikiem jakości pedagogicznej. Analizowany jest zwykle statut placówki, regulaminy wynikające np. tzw. Karty Nauczyciela lub ustawy o systemie oświaty, za-

rzządzenia i decyzje organów właściwych organów wydane wcześniej do wprowadzenia w życie.

Kolejną formą nadzoru pedagogicznego jest wspomaganie. W rozumieniu § 2, ust. 10 omawianego rozporządzenia oznacza „działania organu sprawującego nadzór pedagogiczny mające na celu inspirowanie i intensyfikowanie w szkole lub placówce procesów służących poprawie i doskonaleniu ich pracy, ukierunkowanych na rozwój uczniów i wychowanków”¹¹. Jest to działanie, które określiłbym jako swego rodzaju konkluzję nadzoru pedagogicznego – wniosek, puentę, przesłanie na przyszłość. Wszystkie te synonimy, roboczo i skojarzeniowo wprowadzone przeze mnie mają dookreślić cel. Wspomaganie jest zorientowane ku przyszłości. Daje to nadzieję na polepszenie, jest zwieńczeniem wysiłków nadzoru pedagogicznego. Osiągnięcie kompleksowe celu wspomagania jest możliwe z nieodłączną rolą ewaluacji i kontroli. Nastąpiło znaczące przesunięcie akcentów i docenienie wspomagania w wykładni praktycznej. „W dotychczasowej praktyce edukacyjnej wszystkie te elementy, przy różnych rozwiązaniach szczegółowych, były wykorzystywane w nadzorze pedagogicznym, przy czym największy nacisk położony był na kontrolę i jakość pracy szkół i placówek. Obecna zmiana sprawowania nadzoru pedagogicznego uwypukla znaczenie wspomagania szkół i placówek, które syntetyzując uogólnione wyniki ewaluacji zewnętrznej i kontroli – dostarcza realnych przykładów dobrej organizacji i funkcjonowania szkoły, zgodnie z jej potrzebami. Obiektywne i wiarygodne wyniki ewaluacji zewnętrznej i wewnętrznej powinny stanowić materiał źródłowy dla systemowych działań wspomagających dyrektorów w zapewnieniu warunków do harmonijnego rozwoju uczniów. Wyniki te pozwolą dyrektorom szkół i placówek na dokonywanie zmian w ich funkcjonowaniu, a w skali państwa będą istotną przesłanką do zmian w oświacie”¹².

Wszystkie trzy formy nadzoru wydają się być synergiczne w sensie metodologicznym¹³. Ponadto należało by też zauważyć emergentny charakter wspomagania oraz pokornie uznać, że nie wszystkie zmiany będące wynikiem nadzoru pedagogicznego są do przewidzenia. Zachodzą zmiany w otoczeniu społeczno-kulturowym, na które oświata reaguje, choćby sama ich nie wywołała, mimo iż jest istotnym elementem oddziaływania na

¹¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2015 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego..., *op. cit.*

¹² http://biuletyn.kuratorium.krakow.pl/index.php?art_id=81&menu_item=2&numer=6, (online: 30.10.2016).

¹³ D. Kubinowski, *Idiomatyczność- synergia- emergencja. Rozwój badań jakościowych w pedagogice polskiej na przełomie XX i XXI wieku*, Makmed, Lublin 2013, s.85-106.

otoczenie¹⁴. Stąd nadzór powinien być systematyczny i cykliczny – słusznie wskazuje na tę ciągłość rozporządzenie.

Podsumowanie

Ponoć pewien wybitny pianista został zapytany, czy równie pięknie potrafi grać na skrzypcach. Wszak dysponuje genialnym słuchem, ma autentyczny talent kompozytorski, a także interpretatorski muzyki innych znamienitości. Odparł: „Nie wiem, jeszcze nigdy nie próbowałem”. To oczywiście tylko anegdota. Lecz wywołuje refleksję, bo nawet geniusz dopuszcza ludzką niedoskonałość, ocenia siebie z krytycznym dystansem, a nawet wskazuje na konieczność dokonania próby, czy nauki.

Jak rozumieć talent; jako wartość absolutną, czy dar, który się odkrywa, osiąga przez pracę? „Przez dziesięć lat bez przerwy ćwiczyłem i nagle wszystko zaczęło mi się udawać” – powiedział jeden z najlepszych piłkarzy świata.¹⁵ Biblijne „Komu wiele dano, od tego wiele wymagać się będzie; a komu wiele zlecono, tym więcej od niego żądać będą”¹⁶ – nawet wyrwane z kontekstu ostatecznego powołania człowieka w zamyśle Boga pozostaje mądrością, wezwaniem do odkrycia talentu i jego realizacji przez całe życie.

Wymiar szkolny „misji”, o której mówiłem we wprowadzeniu do niniejszej rozprawy nakłada perspektywę autoewaluacji jako celu praktycznego do wykonania dla nauczyciela niezależnie od stopnia awansu. W centrum ma być poprawa jakości pracy szkoły zorientowanej humanistycznie na dziecko, ucznia, wychowanka. Celem jest też podniesienie kompetencji nauczyciela rozumianego indywidualnie przez wykonywanie przez niego samokrytyki i poszukiwania zmiany, innowacji, nowych metod zorientowanych na samodoskonalenie zawodowe.

Przygotowanie opracowania poświęconego zagadnieniu zewnętrznego i wewnętrznego nadzoru pedagogicznego wynika z chęci eksponowania i popularyzowania tego zagadnienia jako jednego z ważniejszych w zawodzie nauczyciela. Już pierwsze, skromne wprawki nauczycielskie pozwoliły autorowi doświadczyć, że pewne rzeczy i sprawy wydają się proste, zanim przystąpi się do działania. Wówczas trzeba odwołać się do wiedzy nabytej w teorii. Łatwo to dostrzec będąc niedoświadczonym, ale w miarę

¹⁴ E. Nowel, *Usługa kreowania i usługa postrzegana w kontekście raportów ewaluacji pracy szkoły*, [w:] J. Grzesiak (red.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Poprawa jakości kształcenia i jej uwarunkowania*, WPA UAM Kalisz; PWSZ, Konin 2012, s. 87-99

¹⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=C1kBD4y0LqY>- Ostatni mecz Zinedine Zidane, (online: 30.10.2016).

¹⁶ *Ewangelia wg św. Łukasza 12,39-48* [w:] *Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu*, Pallottinum Poznań-Warszawa 1980, s.1198

nabierania kompetencji praktycznych może wystąpić z kolei ryzyko rutyny zawodowej nauczyciela, czy wypalenia zawodowego, demotywacji.

Wartością jest podniesienie poziomu kształcenia, wychowania i opieki przez realizację nowych zadań odpowiadających sytuacji szkoły i jej otoczenia. Nadzór oznacza także kontrolę – można uniknąć nasilenia stresów podczas przebiegu kontroli. Relacja kontrolujący – kontrolowany może być przyjazna, partnerska, wspomagająca, gdy zespół nauczycielski ma świadomość, że jest dobrze zarządzany i zorganizowany. Nauczyciel funkcjonuje w sposób świadomy, samokrytyczny i refleksyjny. Uczniowie zyskują poprawę warunków kształcenia w kierunku wysokiej jakości. Charakter przyjazny szkoły – tak dla uczniów, nauczycieli z osobna i w poczuciu zespołowości – zasługuje na uznanie. Realizacji planu nadzoru winna tworzyć przyjazne, komfortowe środowisko szkolne, a autoewaluacja ma być przemyślanym narzędziem. Taka sytuacja podbudowuje nauczycieli w opinii dzieci i rodziców, którzy dziś dokonują co raz częściej świadomych wyborów szkoły dla swojego dziecka i wraz z nim.

Rozwiązywanie sytuacji trudnych, reagowanie na zagrożenia i dobra współpraca zespołu, realizowana jest na co dzień, jeśli znajduje swoje oparcie w zebraniach rady pedagogicznej, raportowaniu sytuacji problematycznych i poszukiwaniu innowacyjnych rozwiązań adekwatnych do sytuacji aktualnej w życiu szkoły. Jeśli w planie nadzoru pedagogicznego uwzględnione zostały aktualne priorytetowe zadania MEN oraz najważniejsze kierunki polityki oświatowej wyznaczanej przez państwo oraz wyniki analiz ankiet przeprowadzonych wśród nauczycieli i pracowników szkoły – można te aspekty uznać za źródło wniosków, dobrych praktyk w zakresie realizacji teorii i wcielaniu w życie szkoły nadzoru pedagogicznego.

Reasumując, prawidłowe funkcjonowanie nauczyciela w złożonym świecie szkoły współczesnej stawia go w sytuacji zadania, na które musi ustawicznie odpowiadać dążeniem do poprawy jakości pracy własnej. Dobry nauczyciel to kompetentny specjalista, który jest świadom także kultury prawnej, w której funkcjonuje w zakresie nadzoru pedagogicznego. Stosuje kryteria oceniania ucznia, ocenia sam siebie i jest poddawany ocenie. Musi zatem reagować krytycznie, dotrzymać kroku zmianom, a nawet sam powinien dobrą zmianę wprowadzać w życie szkoły. Jako refleksyjny animator procesu dydaktycznego, wychowuje, czyli potrzebuje autorytetu i zaufania, które sam sobie wypracowuje będąc intelektualnym przewodnikiem innych. Rola ta wymaga świadomości, że sam potrzebuje autoewaluacji. Nauczyciel pozostaje w sytuacji ucznia, gdy ma mistrza, z którego empirycznego i naukowego zaplecza może korzystać.

Terminy ewaluacja, kontrola i wspomaganie, które starano się przybliżyć nie są celami samymi w sobie, lecz środkami do celu, czyli w istocie dotyczą ucznia, wychowanka, podopiecznego.

Podjęte w rozdziale zagadnienie to temat otwarty, ewoluujący. Zarysowano w nim jedynie zakres problemu. Ze względu na rozległość problematyki, autor zamierza kontynuować jej omawianie w kolejnych publikacjach.

Literatura

Ewangelia wg św. Łukasza 12,39-48 [w:] *Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu*, Pallottinum Poznań-Warszawa 1980.

Grzesiak J., *Diagnostyka psychopedagogiczna i ewaluacja w pracy nauczyciela* [w:] J. Grzesiak, *Podstawy teorii i metodyki kształcenia praktycznego nauczycieli*, PWSZ w Koninie 2010.

Grzesiak J., *Podstawy teorii i metodyki kształcenia praktycznego nauczycieli*, PWSZ w Koninie 2010.

Kubinowski D., *Idiomatyczność- synergia- emergencja. Rozwój badań jakościowych w pedagogice polskiej na przełomie XX i XXI wieku*, Makmed, Lublin 2013.

Maryniuk J., *O ewaluacji, róży i odpowiedzialności*, [w:] G. Mazurkiewicz (red.), *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Odpowiedzialność*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.

Nowel E., *Usługa kreowania i usługa postrzegana w kontekście raportów ewaluacji pracy szkoły*, [w:] J. Grzesiak (red.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Poprawa jakości kształcenia i jej uwarunkowania*, WPA UAM Kalisz; PWSZ, Konin 2012.

Wagner R., *Wynalezienie kultury* [w:] M. Kempny, E. Nowicka, *Badanie kultury. Elementy teorii antropologicznej*, PWN, Warszawa 2003.

Akty prawne

Ustawa z dnia 7 września 1991r. o systemie oświaty (Dz.U. z 2015 poz. 2156).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2015 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. 2015 poz. 1270).

Strony internetowe

http://biuletyn.kuratorium.krakow.pl/index.php?art_id=81&menu_item=2&numer=6, (online: 30.10.2016).

http://www.dailymotion.com/video/xwnfv3_niebieskoocy_news-eksperyment_Jane_Elliott_1996_r., (online: 30.10.2016).
<https://www.youtube.com/watch?v=C1kBD4y0LqY>- Ostatni mecz Zinedine Zidane, (online: 30.10.2016).

Summary

This dissertation aims to identify benefits resulting from realization of the internal plan of pedagogical supervision in a primary school. Study shows the need of familiarization with scientific studies of the problem, recognizing that theory is the first step and a preliminary prerequisite for acquiring evaluation competencies. The thesis discusses a legal instrument which provides a basis for external and internal supervision. Forms of supervision execution in the education facility have been emphasized. The key part of the paper is the presentation of the pedagogical supervision plan for a school year. The chapter is a compendium of practical solutions regarding improvement of the quality of didactic, pedagogic and custodial processes. It is important to note that the evaluation concerns each teacher, the teaching staff and the headmaster. The conclusion is the result of comprehensive analysis of the research problem in light of empirical actions of a model educational facility. It has been attempted to answer the following questions: What is the practical effect? What benefits have been achieved? Is pedagogical supervision worth carrying out?

Key words: pedagogical supervision, evaluation, self-evaluation, control, assistance, quality of education.

ROZDZIAŁ 7.

POCZUCIE BEZPIECZEŃSTWA MŁODZIEŻY GIMNAZJALNEJ

Ilona Powierza

Słowa kluczowe: bezpieczeństwo, gimnazjum, młodzież.

Wprowadzenie

Kwestia bezpieczeństwa, przez wiele lat podejmowana w szkole raczej marginalnie, stała się dzisiaj przedmiotem pogłębionej troski niemal wszystkich środowisk mających powiązania z edukacją. Dyrektorzy szkół i placówek oświatowych, nauczyciele, przedstawiciele władz oświatowych, rodzice i uczniowie, policjanci, a także bardzo wielu pedagogów, psychologów i socjologów wychowania podejmuje coraz więcej problemów pedagogicznych, które koncentrują się na wyjaśnieniu źródeł przemocy i agresji w szkole. Celem tych poczynań jest zapewnienie bezpieczeństwa dzieci i młodzieży.

Na skuteczność procesu wychowania, znaczny wpływ ma klimat społeczny danego gimnazjum, który jest wykładnikiem stosunków interpersonalnych w obrębie szkoły, nastawienia kadry pedagogicznej i porządku organizacyjnego, uzależnionego od struktury i funkcjonalnych aspektów pracy placówki.

W zależności od środowiska rodzinnego uczniów i ich funkcjonowania w nieformalnych grupach społecznych oraz efektywności wychowawczej szkoły, instytucja ta pełni różne funkcje społeczne. Może rekompensować braki, gdy środowisko rodzinne i społeczne ucznia są niewydolne wychowawczo, przeciwdziałając stratyfikacji społecznej. Dzięki temu ma szansę stać się szkołą równych szans nie tylko edukacyjnych, ale również wychowawczych, pełniąc wręcz służbę dla społeczeństwa, opartą na wartościach. Jeżeli natomiast szkole przyświeca jedynie cel dydaktyczny, nie ma w niej miejsca nawet nie tyle na wychowanie, lecz wręcz na za-

pewnienie im podstawowej atmosfery do edukacji. Często głównym problemem gimnazjalisty jest to, jak uniknąć krzywdzenia, jak zabezpieczyć swoje mienie w szkole, jak funkcjonować w grupie rówieśniczej, by zapewnić sobie w jej strukturze oczekiwaną pozycję.

Przemoc stosowana przez gimnazjalistów wobec innych uczniów zdecydowanie wpływa na pogorszenie jakości edukacji. Ale jest również, albo przede wszystkim problemem społecznym, który wpływa na jakość życia i kierunek rozwoju społeczeństwa.

Gimnazjum jest ponadto jednym z najtrudniejszych etapów edukacyjnych, w szczególności dla uczniów, którzy jako 13,15-latkowie przeżywają jeden z najtrudniejszych okresów rozwojowych. Na okres adolescencji przypada proces formowania własnej tożsamości, zanim bowiem dorastający odnajdzie siebie, odkryje, jaki jest i co potrafi, owczego nie, oraz odkryje, jak widzą go inni, będzie podejmował liczne próby, aby się o tym przekonać, będzie ryzykował i popełniał błędy¹.

Celem niniejszego rozdziału jest próba wykazania, czy cele oświaty po reformie ustroju szkolnego zostały osiągnięte oraz wskazanie na faktyczny poziom bezpieczeństwa w szkołach gimnazjalnych.

Czynniki warunkujące bezpieczeństwo uczniów w praktyce życia szkoły

Każda szkoła, niezależnie od szebła kształcenia, posiada specyficzne uwarunkowania obejmujące czynnik ludzki, bazę materialno-techniczną konteksty środowiska lokalnego i aspekty kulturowe. Jednym słowem, trudno mówić o zapewnieniu bezpieczeństwa we współczesnej szkole bez uwzględnienia istniejących odmienności i zróżnicowań.

Mając jednak na uwadze powszechność występowania różnych przejawów patologii społecznej w polskich szkołach, można – upraszczając oczywiście ten problem – pokusić się o wymienienie pewnych czynników, a nawet kryteriów, które sprawiają, że daną szkołę można określić jako bezpieczną.

Oto niektóre z nich²:

- Dzieci czują się w szkole bezpiecznie i są przekonane, że nie stanie się im żadna krzywda.
- Niemal wszyscy uczniowie stwierdzają, że nie byli ofiarami jakichkolwiek zachowań naruszających normy prawne (np. groźby, szy-

¹ M. Bogaj, *Współczesne gimnazjum w Polsce. Nadzieje i zagrożenia*, Kielce 2006, s. 140.

² T. Siuda, *Kształcenie i wychowanie młodzieży na rzecz bezpieczeństwa*, Warszawa 2007, s. 17.

- derstwa, naśmiewanie się, zabór siłą osobistych rzeczy, bójki, pobicia, zmuszanie do określonych zachowań).
- Miejsca najbardziej sprzyjające pojawianiu się zagrożeń, jak klasa szkolna, korytarze, szatnia, toalety, teren przed szkołą, boisko szkolne, są pod stałym wglądem osób dorosłych.
 - Uczniowie przejawiają wolę informowania rodziców, nauczycieli, administrację szkoły lub straży miejskiej o zaistnieniu aktów przemocy lub agresji, o udostępnianiu narkotyków itp.
 - Podczas imprez szkolnych, jak na przykład dyskoteki, oprócz obecności nauczycieli i rodziców, funkcjonuje kontrola zewnętrzna ze strony strażników miejskich i policjantów.
 - W szkole z dużą konsekwencją prowadzona jest księga wejść i wyjść wszystkich osób, zawierająca godzinę i podpis. Do szkoły nie może wejść osoba obca, bez określenia tożsamości i pobrania identyfikatora kategorii „Gość”.
 - W budynku szkolnym pełniony jest dyżur pracownika administracji, który przez całą dobę ma pełny wgląd do wszystkich pomieszczeń.
 - W szkole opracowany jest regulamin określający zachowanie się pracowników i uczniów w sytuacji ryzyka, a istniejący system alarmowy umożliwia na przykład sprawne opuszczenie budynku lub powiadomienie straży miejskiej i policji o wystąpieniu pewnych zagrożeń. Dyrekcja organizuje treningi ewakuacji osób z terenu szkoły.
 - Obowiązuje absolutny zakaz opuszczania sali lekcyjnej przez nauczycieli prowadzących zajęcia. W wypadku, gdy nauczyciel jest zmuszony wyjść, zastępuje go inny pracownik.
 - Podczas lekcji zabronione jest używanie telefonów komórkowych. Obowiązuje też zakaz rejestrowania głosu i obrazu bez zgody osoby nagrywanej.
 - W szkole istnieje system monitoringu umożliwiający w miarę pełny wgląd w przebieg zdarzeń, zwłaszcza podczas przerw. Dotyczy to także uczniów, którzy skończyli zajęcia lekcyjne, a nadal przebywają na terenie szkoły.
 - W każdym dniu, w którym odbywają się zajęcia w szkole pełni dyżur pielęgniarka.
 - Zarówno nauczyciele, jak i rodzice dogłębnie znają kwestie zapewnienia w szkole bezpieczeństwa i są świadomi odpowiedzialności, jaką wspólnie ponoszą. Rozumieją także, na czym polega współpraca rodziców i nauczycieli w rozwiązywaniu problemów funkcjonowania często bardzo licznej społeczności uczniów, których pomy-

słowość w tworzeniu sytuacji zagrażających bezpieczeństwu innych jest nieograniczona.

- Zapewniona jest możliwość interwencji zespołu psychopedagogicznego w sytuacjach konfliktowych pojawiających się w czasie lekcji i przerw.
- Dyrekcja szkoły organizuje dla nauczycieli, rodziców i uczniów różne formy upowszechniania wiedzy i kształtowania umiejętności przeciwdziałania zagrożeniom bezpieczeństwa w środowisku szkolnym.

Lista przedstawionych czynników z pewnością mogłaby być dłuższa, uszczegółowiona i wsparta przykładami. Jednak o bezpieczeństwie w szkole należy coraz częściej mówić refleksyjnie, wykorzystując wiedzę głównie psychologiczną, pedagogiczną i socjologiczną, zwracając uwagę na zdobywanie takich narzędzi rozumienia, które umożliwiają śmiało wychodzenie poza utarte standardy.

Psychologiczne, pedagogiczne i formalne ujęcie rozumienia *bezpiecznej szkoły*

Bezpieczeństwo jest usytuowane na drugim miejscu w hierarchii potrzeb podstawowych, tuż po potrzebach fizjologicznych. Jest ono rozumiane jako stan i poczucie pewności, spokoju, stabilności, oparcia, opieki, wolności od strachu, lęku i chaosu, porządku, prawa i granic³.

Na ogół uważa się, że bezpieczeństwo oznacza brak zagrożenia i ochronę przed niebezpieczeństwami, ma charakter podmiotowy, wyraża naczelną potrzebę człowieka i grup społecznych, państw i systemów międzynarodowych.

Współcześnie coraz szerzej upowszechniane jest pojęcie bezpieczeństwa ontologicznego⁴. Ma ono istotne znaczenie dla dyskusji na temat bezpiecznej szkoły, bowiem wyraża się w pewności dziecka, że można polegać na innych. To „podstawowe zaufanie” ma swoje źródła w doświadczeniach dziecka wyniesionych z pierwszych kontaktów z opiekunami i opiera się na poznawczych oraz emocjonalnych relacjach wiodących wprost do uspołeczniania. Niestety, trzeba podkreślić, że dzisiejszy zglobalizowany świat, w którym najistotniejszym zasobem jest informacja, ugruntowuje rolę społeczeństwa sieciowego, wpływa na rozwój nowych technologii informatycznych i komunikacyjnych, a w efekcie wypiera tradycyjne

³ A. Maslow, *Motywacja i osobowość*, Warszawa 2006, s. 66.

⁴ H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, Gdańsk 2005, s. 13.

formy kontaktów między ludźmi i mnoży na niespotykaną skalę liczbę kontaktów z innymi. Z tego powodu coraz trudniej jest o wspólne wartości, a kwestia zaufania wydaje się problematyczna⁵.

Dzisiejsza szkoła staje przed potrzebą rozwiązania bardzo wielu nowych problemów dydaktyczno-wychowawczych, bowiem jak twierdzi Zbigniew Kwieciński, ciągle niezmienna jest wiara rodziców w to, że szkoła „przekazuje niezbędną wiedzę, wprowadza w dorobek kultury światowej i narodowej, że służy rozwojowi indywidualnej tożsamej osobowości, że jest pożytecznie zorganizowanym czasem dzieciństwa i wczesnej młodości, że właściwie wprowadza w życie społeczne i obywatelskie, uczy demokracji, ustawicznego wybierania, krytycyzmu, samookreślenia się. Wiara ta nie tylko nie ma pokrycia w faktycznych funkcjach szkoły, ale jest tym silniejsza, im mniejsze sukcesy w swym rozwoju odniosła wobec dzieci i młodzieży”⁶. Jednak wiara w sprawność szkoły jest społecznym „kredytem” zaufania dla jej reformatorów.

Tak więc bezpieczna szkoła powinna umiejętnie łączyć realizację swoich dydaktyczno-wychowawczych i opiekuńczych funkcji z refleksją nad przeciwdziałaniem różnego rodzaju zagrożeniom bezpieczeństwa uczniów.

To, co stanowi szczególne wyzwanie dla dyrektorów szkół i nauczycieli, wynika z faktu, że mamy do czynienia z eskalacją coraz nowych wersji zagrożeń bezpieczeństwa, daleko odbiegających od dotychczasowych doświadczeń nauczycieli i burzących dotychczasowe, uznane za sprawdzone zasady istniejącego porządku zdarzeń i myślenia.

Dlatego też bezpieczna szkoła to taka, w której coraz pełniej wykorzystywana jest refleksyjność ludzi, ale „nie ta jej forma, do której przywykliśmy, a której wyrazem jest namysł nad własnym działaniem, lecz refleksyjność jako efekt krytycznego stosunku człowieka do indywidualnych zasobów poznawczych, do zdobytej i zdobywanej wiedzy, stanowiącej podstawę własnej aktywności”⁷

Inaczej mówiąc, rozwiązywanie problemów bezpieczeństwa w środowisku szkolnym wymaga nie tylko sięgania po wiedzę już posiadaną, ale przede wszystkim tworzenia wiedzy nowej, ściśle powiązanej z dynamiką i rozległością przemian w życiu społecznym.

Wśród głównych zagrożeń bezpieczeństwa w szkole należy wymienić agresję i przemoc (fizyczną i psychiczną), spożywanie alkoholu, zażywanie narkotyków, nieprzestrzeganie zasad bezpieczeństwa, korzystanie

⁵ W.L. Zacher, *Spór o globalizację- Eseje o przyszłości świata*, Warszawa 2003, s. 45.

⁶ Z. Kwieciński, *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*, Wrocław 2007, s. 17.

⁷ H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, Gdańsk 2005, s. 13.

z *Internetu*, zwłaszcza z programów prezentujących przemoc, agresję i pornografię, uzależnienie od gier komputerowych, dysfunkcjonalność rodziny, brak właściwej reakcji nauczycieli i administracji szkoły wobec uczniów popełniających czyny zaliczane do patologii społecznej⁸.

Szkoła nie jest osamotniona w walce z patologią społeczną wśród nieletnich. Opracowywane są i uchwalane akty prawne dotyczące bezpieczeństwa w szkole, wprowadzane kolejne, rządowe lub resortowe programy przeciwdziałania przemocy i agresji w szkołach i placówkach oświatowych. Upowszechnia się różne procedury postępowania nauczycieli w sytuacjach zagrożenia bezpieczeństwa dzieci i młodzieży, kreowane jest wspierające środowisko szkolne, a także przygotowywane są materiały pomocnicze dla szkół zawierające wykazy form szkoleniowych z zakresu przeciwdziałania agresji i przemocy w szkole oraz innym zagrożeniom.

Do najważniejszych tematów omawianych wśród dyrektorów szkół, nauczycieli, wychowawców klas, pedagogów szkolnych, wychowawców pracujących w świetlicach, bursach i internatach, opiekunów samorządów szkolnych, psychologów szkolnych, pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych i placówek opiekuńczo-wychowawczych oraz pracowników administracji szkolnej, można zaliczyć: agresja – jak sobie z nią radzić w szkole”; „Profilaktyka zachowań agresywnych”; „Negocjacje i mediacje w procesie wyciszenia agresywnego i roszczeniowego zachowania uczniów”; „Porozumienie bez przemocy w szkole”; Jak radzić sobie z agresją na lekcjach języka obcego?”; „Wychowawca a zjawisko narkomanii”; „Przemoc seksualna wobec dzieci”.

W poznawaniu złożonych zagadnień patologii w środowisku dzieci i młodzieży bardzo pomocne mogą być również pakiety multimedialne (np. „Rozmowy z młodzieżą o życiu” – pakiet wydany przez Centrum Medyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej w Warszawie).

Bezpieczeństwo personalne i strukturalne

W teorii i praktyce edukacji dla bezpieczeństwa coraz częściej rozróżnia się bezpieczeństwo personalne i strukturalne. Te dwie kategorie pojęciowe nie zawsze znajdują w miarę wyczerpujące wyjaśnienie i często – w zależności od dyscypliny naukowej, którą reprezentuje określony autor – są różnie interpretowane.

Wydaje się, że skoro wszelkie definicje bezpieczeństwa koncentrują się na zapewnieniu ochrony jednostkom ludzkim, społecznościom i insty-

⁸ T. Siuda, *Kształcenie i wychowanie młodzieży na rzecz bezpieczeństwa*, Warszawa 2007, s. 20.

tucjom, to istnieje związek przyczynowo-skutkowy między zaspokajaniem potrzeby bezpieczeństwa konkretnej jednostce i istnieniem bezpieczeństwa struktur, w których jest ona usytuowana. Przyjmując za podstawę mojej refleksji hierarchię potrzeb Abrahama Masłowa, mogę stwierdzić, że na poczucie bezpieczeństwa składają się dobre, niezaburzone kontakty z otoczeniem, umiejętność dostosowania się do ciągłych zmian w otoczeniu społecznym i przyrodniczym, a także posiadanie oparcia w społeczeństwie, w tym w najbliższym kręgu⁹.

Jeśli mówi się o bezpieczeństwie personalnym, to warto podkreślić, że obejmuje ono wiele zagadnień charakterystycznych dla dynamiki zmian, jakie są współcześnie udziałem nie tylko dorosłych, ale również dzieci i młodzieży. Niemal powszechny jest już dzisiaj pogląd, że mimo postępu cywilizacyjnego, poszukiwanie tożsamości przez młodzież i rozwiązywanie przez nią własnych problemów psychicznych odbywa się na ogół chaotycznie, metodą prób i błędów.

Szczególnie istotne jest nasilone w okresie dorastania pobudzenie emocjonalne, które – jak twierdzi I. Obuchowska – uzewnętrznia się w intensywności zachowania, najbardziej widocznej wówczas, gdy młodzież przebywa w grupie¹⁰. Niewystarczające przygotowanie młodych ludzi do racjonalnego obchodzenia się z własnymi i cudzymi emocjami może w istotny sposób pogorszyć stan bezpieczeństwa personalnego.

Wiąże się to bezpośrednio z wystąpieniem stresów i kryzysów szkolnych, a niekiedy także lęku o egzystencję społeczną.

A. Kępiński zwraca uwagę na niepokój jako swoisty przejaw lęku przed nieznanym. „Nieokreślony niepokój jest (...) przeżyciem związanym z samym faktem istnienia i występuje u każdego człowieka, zwłaszcza w sytuacjach, w których trzeba wyjść ze zwykłych automatyzmów życiowych i szukać nowej drogi”¹¹.

Bezpieczeństwo personalne umacnia się wówczas, gdy człowiek potrafi refleksyjnie podjąć zasadny wysiłek, by żyć na miarę swoich wyobrażeń i oczekiwań. Oczywiście zagadnienie to jest wyjątkowo złożone, bowiem wymaga uwzględnienia preferowanych przez poszczególne jednostki ludzkie wartości i występujących powiązań między celami indywidualistycznymi i społecznymi.

Ponadto, jak twierdzi Marta Kamińska-Feldman, jednostka może być autonomiczna emocjonalnie i intelektualnie, a zarazem skłonna utrzy-

⁹ A. Masłow, *Motywacja i osobowość*, Warszawa 1994, s. 19.

¹⁰ I. Obuchowska, *Drogi dorastania. Psychologia rozwojowa okresu dorastania dla rodziców i wychowawców*, Warszawa 1996, s. 67-68.

¹¹ A. Kępiński, *Lęk*, Kraków 2002, s. 8.

mywać relacje z innymi, bądź też może nie mieć autonomicznego znaczenia, pozostając wyłącznie w roli człowieka kolektywu¹².

Dla realizatorów celów i zadań edukacji ukierunkowanej na przeciwstawianie się zagrożeniom bezpieczeństwa, pojęcie indywidualności wyrażającej się intelektualną autonomią ma istotne znaczenie. Okazuje się bowiem, że jednostka ludzka autonomiczna intelektualnie i emocjonalnie częściej ceni więzi partnerskie, a także normy i cele społeczne.

Bezpieczeństwo personalne odczuwane przez jednostkę ludzką ma swój wewnętrzny i zewnętrzny kształt, co wyraźnie uwidacznia się wówczas, gdy zachodzi konieczność przeciwstawienia się określonym zagrożeniom. W aspekcie wewnętrznym, gdy za punkt wyjścia przyjmujemy potrzebę bezpieczeństwa, należy zwrócić uwagę na system wartości człowieka, ceniącego wolność, poczucie godności, sprawiedliwość, odpowiedzialność itp., a przez to przekonanego, że można i trzeba przeciwstawić się złu, zagrożeniom lub sytuacjom trudnym¹³.

W aspekcie zewnętrznym najważniejszą kwestią bezpieczeństwa personalnego jest zdolność do przejawiania aktywności, tworzenie siebie, wychodzenie poza granice respektowanych standardów i wiara w przetrwanie. Z tego głównie powodu współczesna edukacja dla bezpieczeństwa powinna być formą tworzenia takich sytuacji dydaktycznych, w których uczeń może opanować wiadomości i umiejętności niezbędne w radzeniu sobie z nieoczekiwanymi zagrożeniami¹⁴.

Im częściej uczeń staje wobec problemu wymagającego nie tylko posłużenia się znaną wiedzą i opanowanymi umiejętnościami oraz zastosowania określonych rozwiązań, tym większe jest prawdopodobieństwo, że będzie go cechowała zdolność przewidywania zdarzeń. W efekcie możliwe jest skuteczne łagodzenie strachu i lęku wobec zagrożeń oraz stymulowanie aktywnego i samodzielnego działania.

Bezpieczeństwo personalne rozpatrywane w aspekcie zaspokajania takich potrzeb, jak: niezależność, spokój, przetrwanie, posiadanie, pewność rozwoju, brak zagrożenia, istnienie, tożsamość, realizacja swoich możliwości, staje się współcześnie istotnym elementem szeroko rozumianej działalności wychowawczej zarówno w szkole, jak i w rodzinie, w środkach masowego przekazu, w grupie rówieśniczej i w różnego rodzaju organiza-

¹² M. Kamińska- Feldman, *Związki poznawcze indywidualizacji z efektem asymetrii w spostrzeganiu dystansów ja- inni jako miara stereotypów społecznych*, [w:] *Jednostka i społeczeństwo*, pod red. M. Lewickiej, Gdańsk 2002, s. 192.

¹³ T. Siuda, *Kształcenie i wychowanie młodzieży na rzecz bezpieczeństwa*, Warszawa 2007, s. 25.

¹⁴ R. Stępień R., *Edukacja szkolna, a bezpieczeństwo państwa*, „Edukacja dla Bezpieczeństwa” 2000, nr 1, s. 5.

cyjach oraz stowarzyszeniach. Ma także swój kontekst psychoprofilaktyczny, socjalny i kulturowy.

Wobec coraz częstszych przypadków agresji, uzależnień, nerwic, niepewności i lęków w środowisku szkolnym, niezbędne jest kreowanie dobra, rozwijanie uczuć pozytywnych i kształtowanie zdolności obchodzenia się z własnymi oraz cudzymi emocjami.

Umacnianie bezpieczeństwa personalnego ma ścisły związek z właściwym interpretowaniem i racjonalizowaniem bezpieczeństwa strukturalnego, współtworzonego przez określone instytucje rządowe i samorządowe, respektującego zapisy konstytucyjne, przestrzegającego prawa i zatroskanego losem obywateli (społeczeństwa, narodu).

W praktyce życia społecznego bezpieczeństwo strukturalne jawi się jako swoisty paradygmat założeń teoretycznych, uregulowań prawnych, świadomości obronnej społeczeństwa, kompetencji w obszarze rozpoznawania zagrożeń i przeciwdziałania im oraz edukacji dla bezpieczeństwa¹⁵.

Szkoła jako bardzo ważna instytucja oświatowa nie może pozostawać poza głównym nurtem refleksji służącej poprawie bezpieczeństwa personalnego i strukturalnego. Nauczyciele powinni systematycznie wzbogacać swoją misję edukacyjną różnymi formami wsparcia ze strony środowiska lokalnego tak, aby bezpieczeństwo personalne uczniów było efektem działań także wyspecjalizowanych instytucji i osób, odpowiedzialnych za sprawy socjalne, stan przestępczości, życie kulturalne, pomoc społeczną, doskonalenie zawodowe, przeciwdziałanie bezrobociu, obronę cywilną i likwidację skutków występowania wszelkich zagrożeń.

Wydaje się, że zakresy treściowe pojęć: bezpieczeństwo personalne i bezpieczeństwo strukturalne obejmują wiele zagadnień wspólnych, charakterystycznych dla społeczeństwa obywatelskiego, w którym siła instytucji państwa jest pochodną takiego przygotowania intelektualnego i zawodowego, podmiotowo traktowanych obywateli, które zapewnia aktywny i twórczy ich udział w kształtowaniu wizji przyszłości naszego kraju w globalnym świecie.

Ma zatem rację Cz. Banach, który twierdzi, że „w systemie nowej edukacji – okresu transformacji – należy ustrzec się starych błędów, tj. prób nowej ideologizacji kształcenia i wychowania oraz utrzymywania centralizacji, dyrektywności, uniformizacji i biurokracji w systemie kształcenia i zarządzania szkołami, a także izolowania szkoły od społecznego otoczenia i praktyki życia”¹⁶.

W refleksji nad współczesnymi zagrożeniami bezpieczeństwa, tak w obszarze personalnym (jednostkowym), jak i strukturalnym (instytu-

¹⁵ J. Kunikowski, *Wiedza i edukacja dla bezpieczeństwa*, Warszawa 2002, s. 78.

¹⁶ Cz. Banach, *Polska szkoła i system edukacji. Przemiany i perspektywy*, Toruń 1999, s. 27.

cyjnym) szkoła jest nie tylko obecna, ale też ma do spełnienia coraz więcej zadań, co staje się jednym z głównych wyzwań wobec dyrektorów placówek oświatowych i nauczycieli.

Badania własne dotyczące poczucia bezpieczeństwa uczniów gimnazjum

Założenia metodologiczne badań

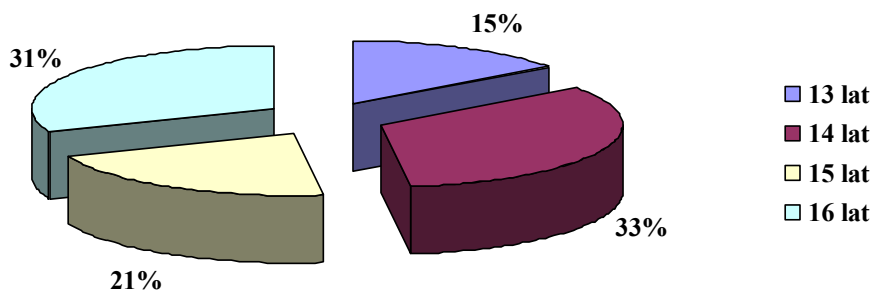
Ankieta do badań opracowano w jednej wersji – dla uczniów klas I i III. Każda ankieta składała się z 15 pytań. Kwestionariusz ankiety wypełniło 100 osób, próba celowa, reprezentatywna.

Celem przeprowadzonej ankiety było zdiagnozowanie poczucia bezpieczeństwa gimnazjalistów i czynników nań wpływających w Gimnazjum X. Pytania dotyczyły następujących spraw:

- problem I: czy w szkole uczeń został narażony na niebezpieczeństwa takie jak: pobicie, znęcanie się psychiczne i fizyczne, kradzież, wyłudzenie pieniędzy;
- problem II: czy zdarzyło się, że uczeń był ofiarą lub świadkiem aktów agresji;
- problem III: komu uczniowie powiedzieli o tym, że byli ofiarami lub świadkami aktów agresji i przemocy;
- problem IV: czy szkoła jest postrzegana przez uczniów jako miejsce bezpieczne;
- problem V: czy uczniowie zdają sobie sprawę z konsekwencji użycia przemocy i agresji wobec innych;
- problem VI: kiedy uczniowie stosują przemoc i agresję, czym są one uwarunkowane.

Wyniki badań własnych

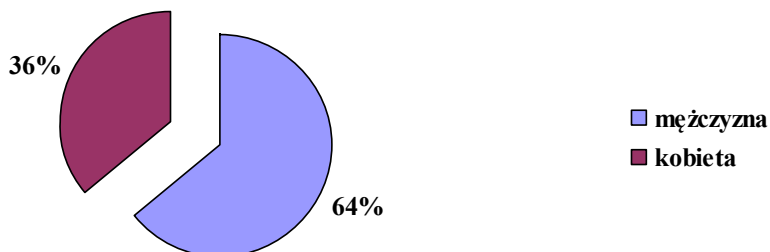
Badania zostały przeprowadzone na uczniach I i III klas gimnazjum. Ponad połowa opiniodawców to uczniowie w wieku 14 i 16 lat: 33% to osoby w wieku 14 lat, 31% w wieku 16 lat, 21% zadeklarowało wiek 15 lat, a 15% wiek 13 lat – wykres 1.



Wykres 1. Wiek respondentów

Źródło: opracowanie własne.

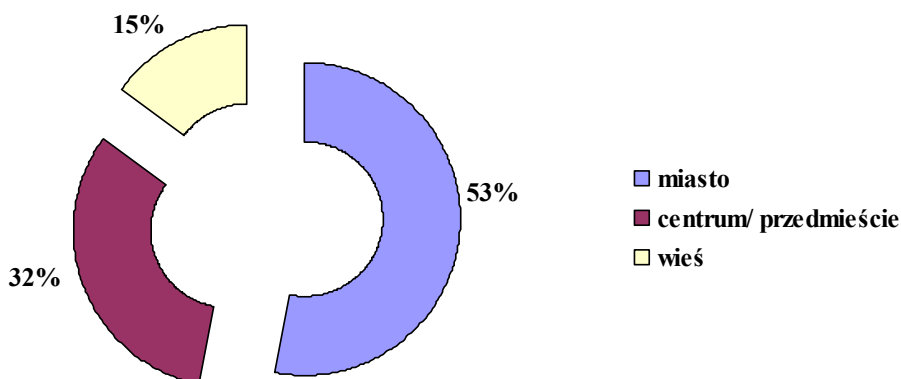
W badaniu wzięło udział 64% mężczyzn i 36% kobiet – wykres 2.



Wykres 2. Płeć respondentów

Źródło: opracowanie własne.

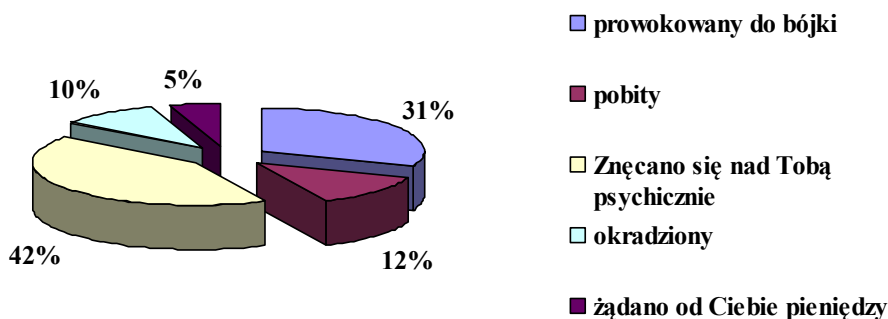
Zdecydowana większość respondentów zamieszkuje miasto, centrum i przedmieścia – ogółem 85%, mieszkańcy wsi stanowili jedynie 15% badanych – wykres 3.



Wykres 3. Miejsce zamieszkania respondentów

Źródło: opracowanie własne.

Uczniowie Gimnazjum X zadeklarowali w 42%, że najczęściej znęcano się nad nimi psychicznie, na drugim miejscu respondenci wskazali prowokację (podjudzanie) do bójki– 31%, dalej że byli pobici– 12% oraz żądano od nich pieniędzy– 5%, wykres 4.

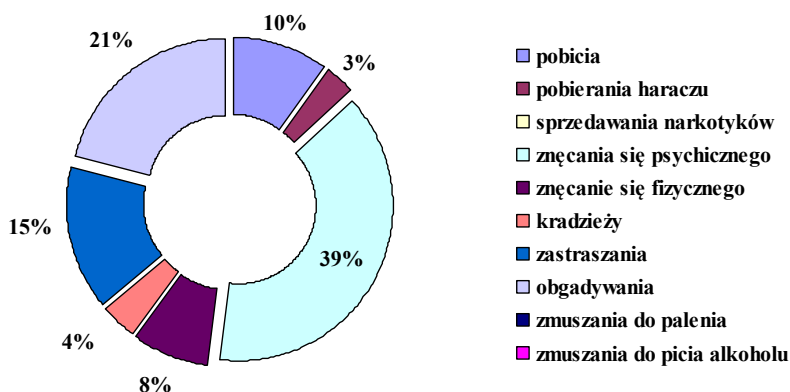


Wykres 4. Odpowiedzi na pytanie: „Czy w szkole, do której uczęszczasz byłeś...” [w %]

Źródło: opracowanie własne.

Badanie gimnazjaliści najczęściej byli świadkami znęcania się psychicznego– 39% wskazań opiniodawców, co bezpośrednio pokrywa się z odpowiedziami udzielonymi na pytanie numer 1. 21% ankietowanych wskazuje, że było świadkami obgadywania, 15% zastraszania, 10% pobicia, 8% znęcania się fizycznego, 4% kradzieży, a 3% odpowiedzi dotyczyło

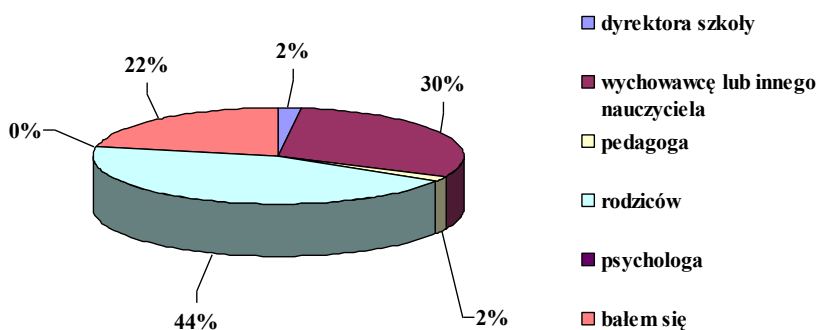
pobierania haraczu. Co ciekawe, żaden z ankietowanych nie wskazał odpowiedzi: „sprzedawania narkotyków”, „zmuszanie do palenia” oraz „zmuszanie do picia alkoholu” – wykres 5.



Wykres 5. Odpowiedzi na pytanie: „Czy kiedykolwiek w szkole byłeś świadkiem...” [w %]

Źródło: opracowanie własne.

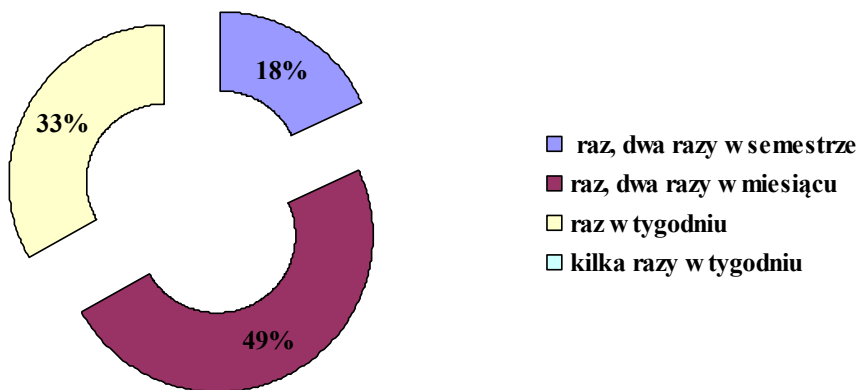
Ankietowani, którzy byli świadkami przejawów agresji na terenie szkoły najczęściej informowali o tym: rodziców– 44% odpowiedzi, wychowawcę lub innego nauczyciela– 30% wskazań badanych. Aż 22% obawiało się zgłoszenia faktu bycia świadkiem zachowania agresywnego, tylko 4% udałoby się do dyrektora szkoły lub pedagoga szkolnego, nikt z respondentów nie udałby się do psychologa – wykres 6.



Wykres 6. Odpowiedzi na pytanie: „Czy będąc świadkiem przejawów agresji poinformowałeś o tym...” [w %]

Źródło: opracowanie własne.

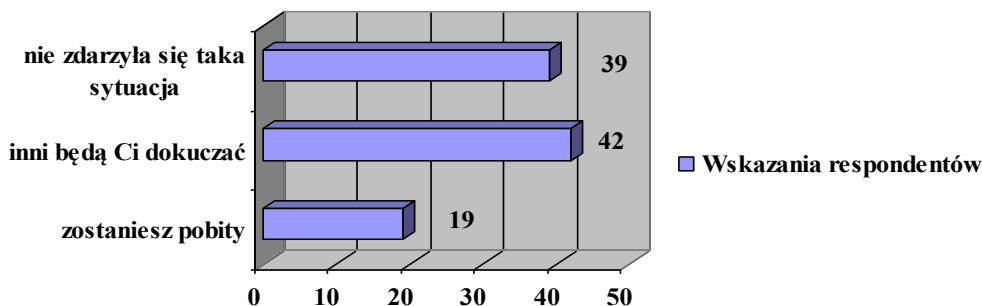
Blisko połowa respondentów zadeklarowała, że przejawy agresji na terenie szkoły zdarzają się raz, dwa razy w miesiącu. 33% deklaruje, że sytuacje takie mają miejsce raz w tygodniu, a 18%, że raz, dwa razy w semestrze – wykres 7.



Wykres 7. Częstość zachowań agresywnych na terenie szkoły [w %]

Źródło: opracowanie własne.

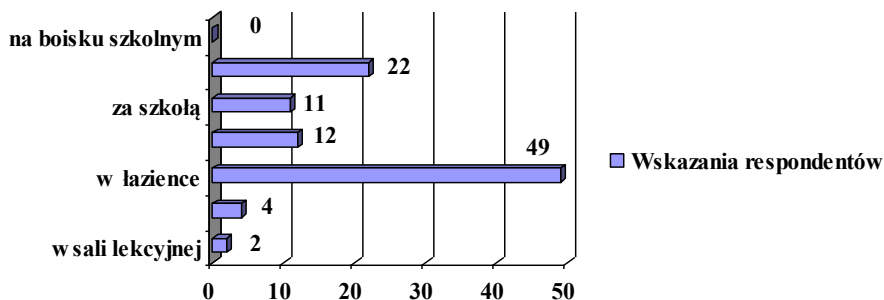
Wśród przyczyn opuszczania zajęć w szkole opiniodawcy najczęściej wskazywali możliwość dokuczania im przez rówieśników – 42%, jednocześnie aż 39% deklaruje, że nie opuścili lekcji w wyniku obawy przed groźbą pobicia czy dokuczania, a 19% wskazało właśnie na pobicie – wykres 8.



Wykres 8. Odpowiedzi na pytanie: „Czy zdarzyło Ci się opuścić lekcje, ponieważ bałeś się, że....” [w %]

Źródło: opracowanie własne.

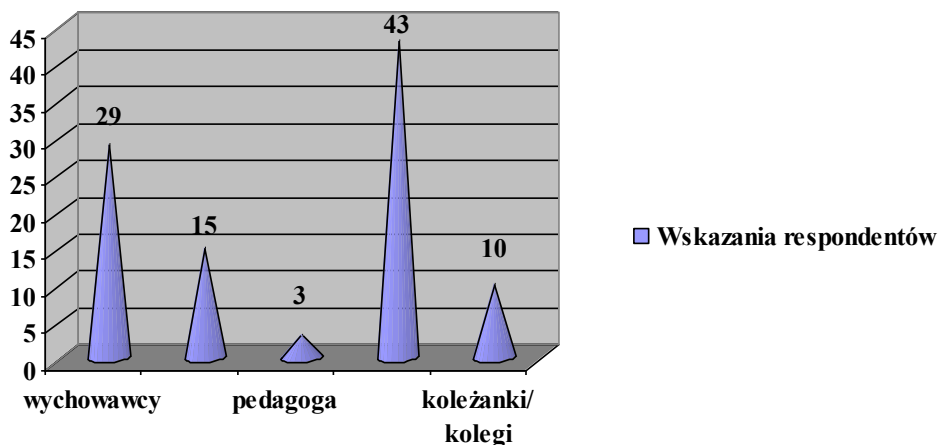
Uczniowie Gimnazjum X najmniej bezpiecznie czują się w toalecie – prawie połowa odpowiedzi respondentów, dalej w drodze do lub ze szkoły – 22%, w szatni – 12%, za szkołą – 11%, 6% badanych wskazało na salę lekcyjną i korytarz (hol) szkolny – wykres 9.



Wykres 9. Odpowiedzi na pytanie: „W których miejscach w szkole czujesz się najmniej bezpiecznie...” [w %]

Źródło: opracowanie własne.

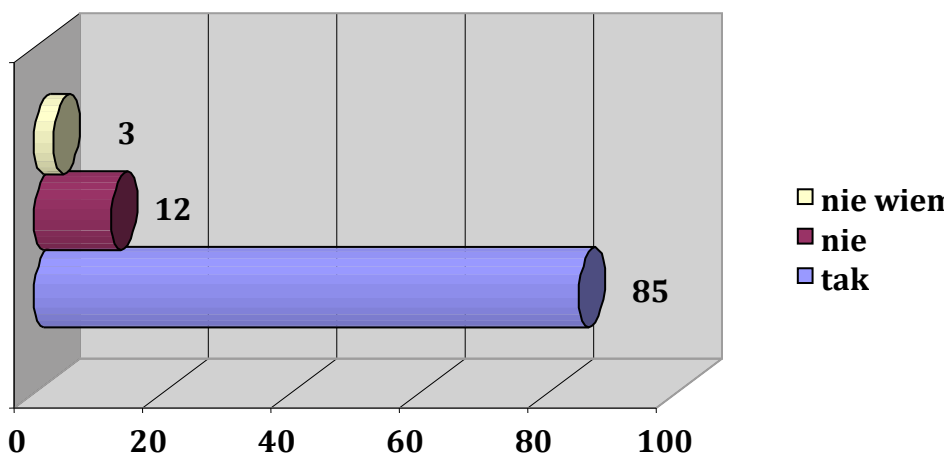
Ankietowani na pytanie „Do kogo zwróciłbyś/abyś się o pomoc w sytuacji zagrożenia”, najczęściej wskazywali rodzica – 43%, wychowawcę – 29%, nauczyciela – 15%, pedagoga 3%. Interesujący jest fakt, że aż 10% badanych szukałaby pomocy u rówieśników – koleżanek i kolegów. Odpowiedzi te są zgodne – odpowiedziami udzielonymi na pytanie numer 3 – wykres 10.



Wykres 10. Odpowiedzi na pytanie: „Do kogo zwróciłbyś się o pomoc w sytuacji zagrożenia...” [w %]

Źródło: opracowanie własne.

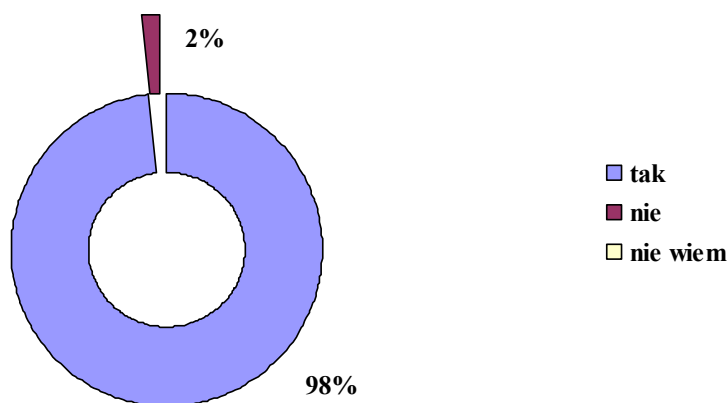
Blisko 90% ankietowanych widziało jak nauczyciele reagują na nieodpowiednie zachowanie uczniów, 12% nie widziało takiej interwencji nauczyciela, a 3% badanych udzieliło odpowiedzi „nie wiem” – wykres 11.



Wykres 11. Odpowiedzi na pytanie: „Czy widziałeś aby nauczyciele reagowali na nieodpowiednie zachowanie uczniów?” [w %]

Źródło: opracowanie własne.

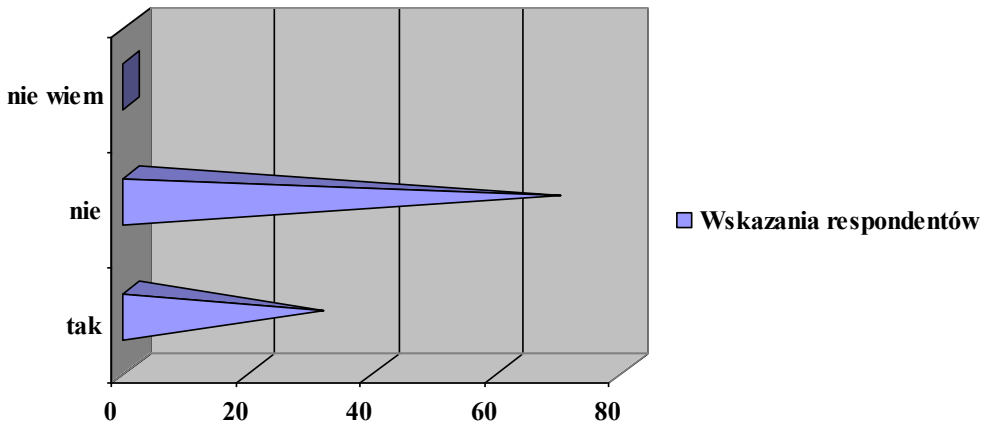
W opinii blisko wszystkich ankietowanych w szkole zwykle panuje duże natężenie hałasu, tylko 2% badanych uważa, że hałas nie jest duży – wykres 12.



Wykres 12. Odpowiedzi na pytanie: „Czy w szkole zwykle panuje duży hałas?” [w %]

Źródło: opracowanie własne.

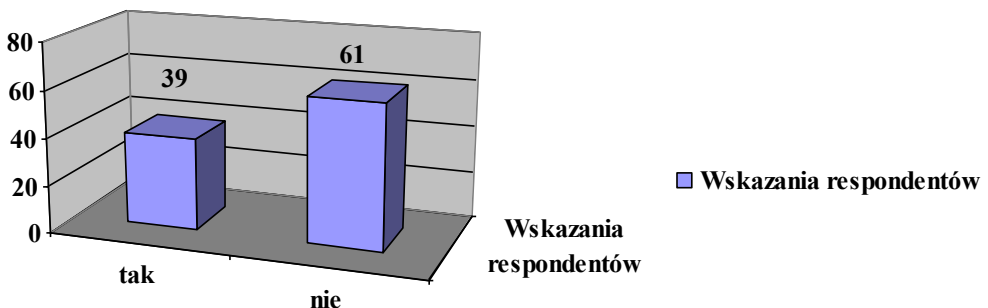
Uczniowie Gimnazjum X w przeważającej większości nie czują się w swojej szkole bezpiecznie – 69%, tylko 31% deklaruje, że czuje się w szkole pewnie. Żaden z respondentów nie wskazał na odpowiedź „nie wiem”, zatem gimnazjaliści tej szkoły mają wyrobione zdanie na temat swojego bezpieczeństwa – wykres 13.



Wykres 13. Odpowiedzi na pytanie: „Czy czujesz się bezpiecznie w szkole?” [w %]

Źródło: opracowanie własne.

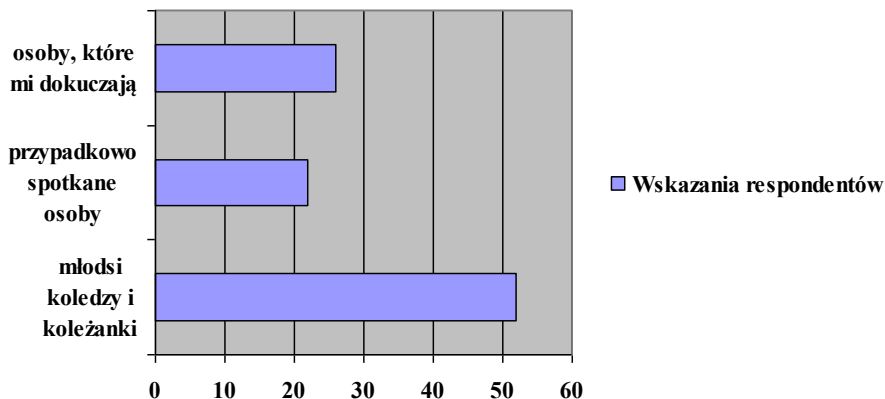
Większość uczniów tego gimnazjum deklaruje, że nie było nigdy sprawcami przemocy – 61% odpowiedzi respondentów, 39% przyznało się do stosowania przemocy w swojej szkole – wykres 14.



Wykres 14. Odpowiedzi na pytanie: „Czy stałeś się kiedyś sprawcą przemocy?” [w %]

Źródło: opracowanie własne.

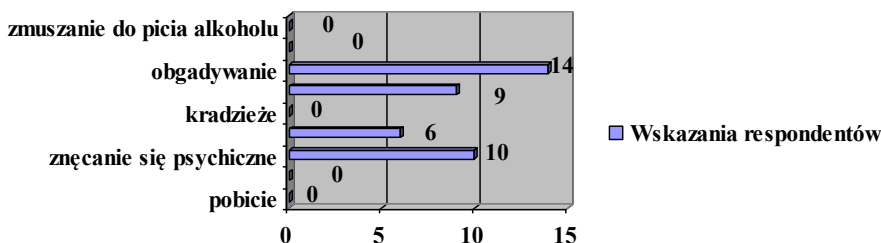
W pytaniu „Kto najczęściej jest ofiarą Twojej przemocy” respondenci najczęściej wskazywali na: młodszych kolegów i koleżanki – 52% wskazań, przypadkowo spotkane osoby – 22% oraz „osoby, które mu dokuczają” – 26% odpowiedzi. Pytanie 12 było pytaniem otwartym, wybrałam odpowiedzi najczęściej powtarzające się – wykres 15.



Wykres 15. Odpowiedzi na pytanie: „Kto jest najczęściej ofiarą Twojej przemocy?” [w %]

Źródło: opracowanie własne.

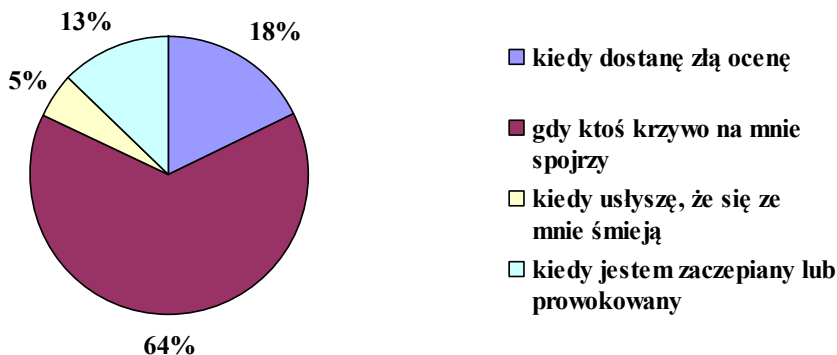
39% badanych zadeklarowało, że stali się kiedyś sprawcami przemocy. Wśród najczęściej używanych przez nich form przemocy Ci sami respondenci wskazywali: obgadywanie – 14% odpowiedzi, dalej znęcanie się psychiczne – 10% badanych, zastraszanie – 9% oraz znęcanie się fizyczne – 6% wskazań ankietowanych – wykres 16.



Wykres 16. Odpowiedzi na pytanie: „Jakich form przemocy używasz wobec innych...” [w %]

Źródło: opracowanie własne.

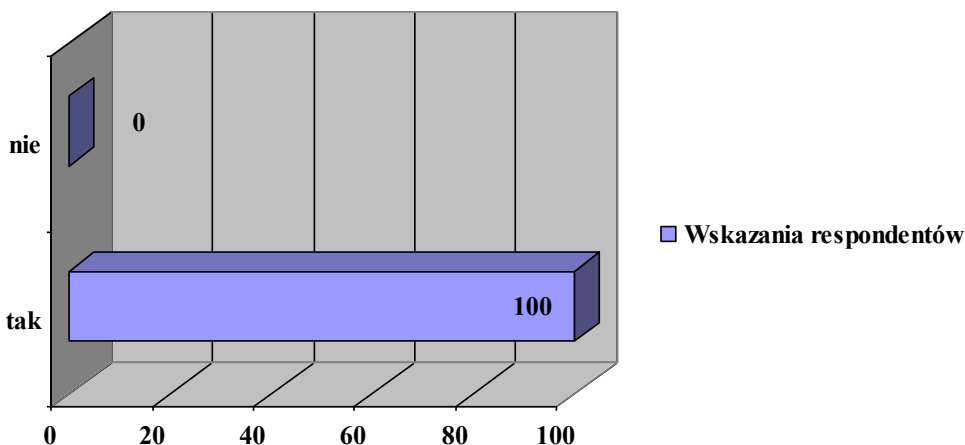
Sytuacjami, które mobilizują uczniów do używania przemocy są przede wszystkim: „krzywe spojrzenie” (w żargonie uczniowskim „mierzenie”, „branie miary”) – 25% wskazań odpowiedzi, kolejny powód to niska nota uzyskana w szkole– 7% odpowiedzi, dalej zaczepianie i prowokowanie– 5% oraz wyśmiewanie się – 2% wskazań – wykres 17.



Wykres 17. Odpowiedzi na pytanie „W jakich sytuacjach najczęściej używasz przemocy...” [w %]

Źródło: opracowanie własne.

Wszyscy ankietowani zdają sobie sprawę, że przemocy nie można stosować, ponieważ takie zachowanie narusza prawo – wykres 18.



Wykres 18. Odpowiedzi na pytanie: „Czy wiesz, że przemocy nie można stosować, ponieważ takie zachowanie narusza prawo?” [w %]

Źródło: opracowanie własne.

Podsumowanie wyników badań własnych

Cel przeprowadzonej ankiety został zrealizowany – zidentyfikowano poczucie bezpieczeństwa gimnazjalistów i czynników nań wpływających w Gimnazjum X. Przebadani to głównie mężczyźni, zamieszkujący miasto, centrum lub przedmieścia. Najczęstszą formą przemocy stosowaną w Gimnazjum X jest psychiczne znęcanie się – przysparzanie innym osobom cierpień psychicznych. Ankietowani również najczęściej byli świadkami takiego zachowania. Inną popularną formą przemocy wśród uczniów tego gimnazjum jest prowokowanie do bójek – zapewne dotyczy ono „zaczepek”, ubliżania, wyśmiewania się i obgadywania; kolejny przejaw przemocy i agresji z jakim uczniowie tego gimnazjum mieli do czynienia to pobicie – świadkami pobicia było 10% badanych. Z badań wynika, że problemu zmuszania do palenia lub do picia alkoholu na terenie szkoły nie ma, żaden z respondentów zapytany o to, czy był świadkiem tego procederu nie udzielił twierdzącej odpowiedzi. Gimnazjaliści będący świadkami przejawów agresji najczęściej poinformowaliby o tym rodziców, wychowawcę lub innego nauczyciela. Blisko $\frac{1}{4}$ badanych bałaby się powiadomić kogośkolwiek o przejawie agresji. Nieliczna grupa udałaby się do dyrektora placówki czy pedagoga. O pomoc respondenci zwróciliby się także do koleżanek i kolegów, świadczy to zatem o silnych więziach z rówieśnikami. Przejawy agresji na terenie szkoły w opinii ankietowanych są stosunkowo częste: do zachowań agresywnych zdaniem większości ankietowanych dochodzi raz do dwóch razy w miesiącu lub raz w tygodniu. Rozbieżność ta wynika zapewne ze stopnia zauważalności tego zjawiska przez gimnazjalistów. Ponad połowa badanych opuściła zajęcia lekcyjne z powodu dokuwania im, czyli przejawu znęcania się psychicznego, jednocześnie prawie 40% respondentów zadeklarowała, że sytuacja opuszczania zajęć lekcyjnych nie zdarzyła się, a 19% obawiało się przyjść na lekcje z powodu groźby pobicia. Zatem większa grupa opiniodawców obawia się przyjścia na zajęcia lekcyjne do szkoły. Uczniowie najmniej bezpiecznie czują się w toalecie – najprawdopodobniej miejsce to nie jest nadzorowane przez pracowników szkoły w stopniu wystarczającym, kolejnym miejscem w którym uczniowie nie czują się bezpiecznie jest droga do lub ze szkoły – uczniowie są zmuszeni do samodzielnego zadbania o odpowiedni poziom swojego bezpieczeństwa. Miejscami najmniej niebezpiecznymi są w ich opinii: szatnia, teren za szkołą, sala lekcyjna i korytarz. Ponad $\frac{3}{4}$ badanych widziało jak nauczyciel reaguje na agresywne zachowanie się ucznia, zatem nauczyciele na terenie tejże placówki spełniają swój obowiązek wychowawczy.

W opinii badanych, w przeważającej większości szkoła nie jest miejscem bezpiecznym, jednocześnie zdecydowana większość deklaruje, że nigdy nie była sprawcami przemocy, natomiast blisko 40% przyznaje się

do stosowania przemocy w swojej szkole. Ofiarami przemocy są głównie młodsi uczniowie – są słabsi, zatem dla napastników stanowią „łatwe ofiary”. Ofiarami są również przypadkowo spotkane osoby, wynika to zapewne z chęci wyładowania pokładów agresji i frustracji tkwiącej w napastniku na swojej ofierze, wreszcie ofiarami są osoby, które dokuczają napastnikom – zatem atak na nich jest swego rodzaju odwetem na znęcanie się psychiczne.

W Gimnazjum X przeważają psychiczne formy przemocy, takie jak: obgadywanie, psychiczne znęcanie się. Nieliczna grupa przyznała się do stosowania przemocy fizycznej. Bodźcami do zachowania agresywnego jest krzywe spojrzenie się, sprowokowanie lub zaczepka, wyśmiewanie się, a także uzyskanie słabego stopnia z jednego z przedmiotów szkolnych. Wyniki tych badań są szczególnie interesujące w kontekście odpowiedzi na pytanie ostatnie – wszyscy badani zdają sobie sprawę z tego, że nie można stosować przemocy, ponieważ takie zachowanie narusza prawo. Najprawdopodobniej ankietowani mylnie definiują „przemoc”, w ich opinii jest to zapewne głównie agresja fizyczna (np. pobicie, popychanie), nie biorą pod uwagi agresji i przemocy psychicznej, więc przebadana grupa nie zdaje sobie sprawy z krzywdy jaką wyrządza innym uczniom (lub zdaje sobie sprawę i robi to celowo), a przemoc psychiczna jest niejednokrotnie groźniejsza od przemocy fizycznej.

Najważniejszym, jak się wydaje wnioskiem wynikającym z przeprowadzonych badań jest to, że uczniowie Gimnazjum X nie czują się w szkole bezpiecznie i szkołę wskazują jako główne miejsce zagrożenia. Nie jest to optymistyczna prognoza. Stawia przed szkołą nowe zadania do rozwiązania, bo na jej terenie następuje wyraźny wzrost liczby agresywnych zachowań uczniów. Co więcej, bardzo często ci, którzy stali się ofiarami przemocy, nie chcą – w obawie przed powtórny atakiem, ośmieszeniem czy w poczuciu bezradności – mówić o tym, co ich spotkało nauczycielom. W efekcie problem tej agresji może być marginalizowany i nie powodować odpowiednich działań zaradczych. Nie bez winy są też rodzice, którzy nieraz bagatelizują problemy sygnalizowane przez dzieci i tym samym również podtrzymują mit „bezpiecznej szkoły”. Nawet jeżeli dana szkoła jest przekonana, że nie dochodzi w niej do aktów agresji, wprowadzenie programów, które uczą, jak należy zachować się w takiej sytuacji, może tylko poprawić poczucie bezpieczeństwa uczniów.

Szkoła jest środowiskiem, w którym zachodzą istotne procesy socjalizacji w okresie dorastania. Uspołecznienie i rozwój dorastających ludzi, jaki ma miejsce w szkole, dokonuje się w warunkach powszechności stosowania przemocy w różnych jej formach oraz w warunkach powodujących takie stany psychiczne, które przemoc i agresję czynią niemal nieuchronnym następstwem. W takiej sytuacji szkoła staje się miejscem, gdzie

uczniowie uczą się zachowań agresywnych, gdzie „wćwiczają” się do stosowania przemocy i skąd wynoszą owe umiejętności na inne obszary swego funkcjonowania.

Podstawowym zatem warunkiem podjęcia jakichkolwiek działań skierowanych przeciwko przemocy wśród uczniów jest uznanie faktu, że zjawisko agresji ma swoje źródło – na co wskazują powyższe wyniki badań – także w szkole. Tylko wtedy, kiedy uznamy, że problem agresji wśród uczniów to problem nas wszystkich (nauczycieli i rodziców), można będzie podjąć działania, które stopniowo zminimalizują rozmiary zjawiska przemocy we współczesnej szkole.

Podsumowanie

Kwestia bezpieczeństwa uczniów gimnazjów jest bardzo ważna, problem ten jest szeroko akcentowany w literaturze przedmiotu. Na podstawie przeprowadzonych badań stwierdza się, że uczniowie klas I i III Gimnazjum X nie czują się na terenie placówki bezpiecznie. Koniecznym zatem jest podjęcie przez tą placówkę działań prewencyjnych i zaradczych, ukierunkowanych na przeciwdziałanie zachowaniom agresywnym i zagrożeniom w szkole. Edukacja dla bezpieczeństwa powinna być realizowana systematycznie i racjonalnie, wówczas wyznaczy rozsądne granice między sferą obowiązków człowieka, a jego swobodą działania i uprawnieniami. Efektem przekazania wiedzy o bezpieczeństwie w szkole powinno być przygotowanie młodzieży do racjonalnych zachowań w obliczu potencjalnych zagrożeń.

Chodzi bowiem o takie wychowanie młodego człowieka, które zapewni mu emocjonalną wrażliwość na społeczne i indywidualne znaczenie posiadania kompetencji w zakresie zagadnień bezpieczeństwa nie tylko państwa, ale również poszczególnych obywateli.

W ocenie wychowawczej sytuacji szkoły wymienia się wiele przeszkód, które muszą być pokonane wspólnym wysiłkiem nauczycieli i władz oświatowych. Należy do nich istniejący od wielu lat chaos w sferze wartości utrudniających młodzieży zdobycie rozeznania etycznego, a także sprzeczność myśli pedagogicznych, brak współpracy szkoły i domu rodzinnego oraz niski prestiż nauczyciela wychowawcy.

Praktyka szkolna wykazała, że najprostszą metodą zapobiegania zagrożeniom jest powszechne i systematyczne kształcenie. Jeżeli jest ono rozpoczęte wcześniej, tym bardziej jest skuteczne. Tak więc na każdym poziomie nauczania (etapie edukacyjnym) niezbędne jest zapewnienie odpowiedniej liczby godzin na realizację tematów mających związek z eduka-

cją dla bezpieczeństwa oraz dostosowanie ich do wyzwań, jakie stawia przed nami współczesność.

W działalności szkoły należy dążyć do ukształtowania – w ciągu najbliższych lat – skutecznego systemu edukacji dla bezpieczeństwa. Społeczność szkolna, a także rodzice oczekują od resortu edukacji kompleksowych rozwiązań w tym zakresie. Podjęta problematyka jest szczególnie ważna z punktu widzenia wygaszania i likwidacji gimnazjów. Debata na ten temat rozpoczęła się w 2015 r. Można sądzić, że problem deficytów w zakresie bezpieczeństwa młodzieży gimnazjalnej na terenie placówek oświatowych jest jednym z wielu powodów obecnej sytuacji i powrotu do systemu edukacji: 8-letnia szkoła podstawowa i 4-letnie liceum. Zgodnie z deklaracjami Ministerstwa Edukacji Narodowej reforma związana z wygaszaniem gimnazjów ma być realizowana począwszy od roku szkolnego 2017/2018.

Literatura

- Banach Cz., *Polska szkoła i system edukacji. Przemiany i perspektywy*, Toruń 1999.
- Bogaj M., *Współczesne gimnazjum w Polsce. Nadzieje i zagrożenia*, Kielce 2006.
- Kamińska-Feldman M., *Związki poznawcze indywidualizacji z efektem asymetrii w spostrzeganiu dystansów ja- inni jako miara stereotypów społecznych*, [w:] *Jednostka i społeczeństwo*, pod red. M. Lewickiej, Gdańska 2002.
- Kępiński A., *Lęk*, Kraków 2002.
- Kunikowski J., *Wiedza i edukacja dla bezpieczeństwa*, Warszawa 2002.
- Kwiatkowska H., *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, Gdańska 2005.
- Kwieciński Z., *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*, Wrocław 2007.
- Masłow A., *Motywacja i osobowość*, Warszawa 1994.
- Masłow A., *Motywacja i osobowość*, Warszawa 2006.
- Obuchowska I., *Drogi dorastania. Psychologia rozwojowa okresu dorastania dla rodziców i wychowawców*, Warszawa 1996.
- Siuda T., *Kształcenie i wychowanie młodzieży na rzecz bezpieczeństwa*, Warszawa 2007.
- Stępień R., *Edukacja szkolna, a bezpieczeństwo państwa*, „Edukacja dla Bezpieczeństwa” 2000, nr 1.
- Zacher L.W., *Spór o globalizację- Eseje o przyszłości świata*, Warszawa 2003.

ISBN 978-83-65690-10-4

