

DIAGNOZY, DOŚWIADCZENIA, PROPOZYCJE METODYCZNE

- STANISŁAW KORCZYŃSKI
Źródła uczniowskiego stresu i sposoby sprawowania nad nim kontroli 3
- ANETA PASZKIEWICZ
Uczeń z dyspraksją w klasie szkolnej 11
- MAŁGORZATA BŁĄDEK
Autyzm – problem wciąż nieznanym 16
- IWONA JĘDRZEJCZYK
Zajęcia muzykoterapeutyczne dla dzieci z autyzmem 21
- BARBARA MILEWSKA
Losy wychowanków domu dziecka po powrocie do rodzin 23
- ANETA JARZĘBIŃSKA
Rodzeństwo w roli rodzicielskiej 29
- BOGUMIŁA BOBIK
O potrzebie autorytetów wśród młodzieży 32
- JAN BRUSKI
Współpraca z rodzicami wychowanków bursy szkolnej 37
- TERESA ZARĘBA
Ewaluacja wewnętrzna w szkole 40
- MARCIN JAROSZEWSKI
Wsparcie psychologiczne – znaczenie i funkcja 42
- **Z dziennika wychowawczyń** (Marta Borowiec) 45

CZYTELNICY PISZĄ

- Film, który powinien obejrzeć każdy nauczyciel (Urszula Jędrzejczyk) 48
- Pedagogiczne rezerwy (Stanisław Turowski) 49

Z TRADYCJI

- URSZULA KAMIŃSKA
O działalności charytatywno-opiekuńczej Ewy von Tiele-Winckler 50

INFORMACJE I RECENZJE

- Maria Witkoś, Szkolne problemy uczniów. Spojrzenie psychologa praktyka (rec. Mirosław Kaczmarek) 57
- Wioleta Danilewicz, Rodzina ponad granicami (rec. Andrzej Greś) 58
- Dziecko w świecie internetu i komputerów – wybór bibliografii (oprac. Małgorzata Komor) 60

ŚWIAT MŁODZIEŻOWYCH FASCYNACJI

- Wokół stylu życia i popkultury (Marcin Teodorczyk) 62

NASI AUTORZY

Małgorzata Błądek – Akademia Obrony Narodowej w Warszawie

Dr Bogumiła Bobik – Kolegium Nauczycielskie w Bytomiu

Marta Borowiec – Salezjański Dom Dziecka w Szczecinie

Jan Bruski – Powiatowa Bursa dla Młodzieży Szkolnej w Chojnicach

Andrzej Greś – Gminny Ośrodek Pomocy Społecznej w Sidrze

Marcin Jaroszewski – Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna nr 3 w Olsztynie

Dr Aneta Jarzębińska – Uniwersytet Szczeciński

Iwona Jędrzejczyk – Szpital Neuropsychiatryczny w Lublinie

Urszula Jędrzejczyk – Szkoła Podstawowa nr 31 w Lublinie

Mirosław Kaczmarek – Liceum Ogólnokształcące Uniwersytetu Łódzkiego

Dr Urszula Kamińska – Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP w Katowicach oraz Kolegium Nauczycielskie w Bytomiu

Małgorzata Komor – Biblioteka Pedagogiczna w Ostrołęce – Filia w Wyszakowie

Dr hab. prof. WSB Stanisław Korczyński – Katedra Pedagogiki Wyższej Szkoły Biznesu w Dąbrowie Górniczej

Dr Barbara Milewska – Dom Dziecka im. Janusza Korczaka w Tarnowie Opolskim

Dr Aneta Paszkiewicz – Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa oraz Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna nr 1 w Chełmie

Marcin Teodorczyk – redaktor kwartalnika „Niepełnosprawność i Rehabilitacja”

Stanisław Turowski – emerytowany nauczyciel z Gubina

Teresa Zaręba – Zespół Szkół nr 37 im. Agnieszki Osieckiej w Warszawie

diagnozy, doświadczenia, propozycje metodyczne

ŹRÓDŁA UCZNIOWSKIEGO STRESU i sposoby sprawowania nad nim kontroli

STANISŁAW KORCZYŃSKI

Dąbrowa Górnicza

Artykuł dotyczy stresu dzieci i młodzieży mającego swoje źródło w różnych sytuacjach społecznych. Zwróciłem w nim uwagę na relacyjne podejście do zagadnienia, zgodnie z którym reakcja stresowa uzależniona jest od oceny wielu sytuacji poprzez pryzmat własnych możliwości i wydolności. Opisałem cztery rodzaje stresu jako reakcję na różne wydarzenia w życiu społecznym dzieci i młodzieży. Opracowanie zawiera informacje o przyczynach stresu dzieci i młodzieży oraz jego skutkach. Zapropionowałem wiele praktycznych wskazań dla rodziców i nauczycieli mających na celu niedopuszczenie do rozrastania się stresu lub jego łagodzenie.

Stres jest nieodłącznym elementem życia każdego człowieka. Przypisuje się mu nie tylko wartości negatywne, ale także pozytywne. Dla uczniów poważnym źródłem stresu jest nauka szkolna i środowisko edukacyjne (szkoła, rodzina, koledzy). W związku z tym można mówić o stresie szkolnym lub edukacyjnym. Stres szkolny to psychiczna i fizjologiczna reakcja ucznia na bodźce i sytuacje zakłócające przebieg normalnego funkcjonowania. Stresorami mogą być bodźce i sytuacje trudne do przezwyciężenia lub ich brak. Irena Obuchowska podaje, że stres jest zespołem procesów w systemie nerwowym i całym organizmie, „pod wpływem stresorów (np. trudnych

sytuacji szkolnych) następuje wzrost aktywizacji ośrodkowego układu nerwowego, co psychologicznie charakteryzuje się wzrostem czujności lub podnieceniem (zależnie od indywidualnej odporności na działanie stresora). Występuje wtedy szybsze reagowanie, szybszy odbiór i przetwarzanie informacji w układzie nerwowym. Równoległe występują procesy emocjonalne nieraz o dużym natężeniu, przy czym szczególnie charakterystyczne dla stanu stresu są tzw. emocje obronne, jak strach i gniew”¹.

Wincenty Okoń² stwierdza, iż stres szkolny jest to „rodzaj stresu pojawiającego się u młodzieży szkolnej pod wpływem takich typowych dla współczesnego systemu szkolnego stresorów, jak jednostronne metody nauczania, wielogodzinne zachowanie ciszy na lekcjach, stałe domaganie się ciszy na lekcjach, stałe domaganie się wysokich osiągnięć, częste klasówki i kontrola wyników wywołujących lęk, nieżyczliwe traktowanie uczniów przez niektórych nauczycieli, wreszcie wygórowane ambicje rodziców”.

Odwołując się do definicji R. Lazarusa i S. Folkman³ można przyjąć, że stres szkol-

¹ I. Obuchowska, *Okres dorastania*, Warszawa 1983, Nasza Księgarnia, s. 136.

² W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2007, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

³ J. Terelak, *Człowiek i stres*, Bydgoszcz – Warszawa 2008, Oficyna Wydawnicza Branta, s. 63-65.

ny to dynamiczna relacja między uczniem a środowiskiem edukacyjnym obejmującym różne podmioty wzajemnej interakcji, która jest oceniana jako wymagająca wysiłku w przystosowaniu się do niej lub przekraczająca możliwości dziecka w zakresie jej przewyciężenia.

Stres pojawia się wtedy, gdy uczeń oceniać będzie swoje możliwości jako nieodpowiadające wymogom stawianym przez środowisko (np. szkołę, dom rodzinny) i utrudniające osiągnięcie celu bądź zaspokojenie ważnych potrzeb.

Stres powstaje w wyniku zachwiania równowagi między zasobami ucznia a psychicznym przeciążeniem. Jego natężenie w dużym stopniu zależy od tego jak uczeń interpretuje rzeczywistość, w której się znajduje oraz własne zasoby (wiedzę, doświadczenia, własne możliwości, przyswojone wzorce zachowań). Jeżeli uczeń będzie przekonany o skuteczności poradzenia sobie z zadaniem, będzie nastawiony na pokonanie trudności, skoncentrowany na działaniu, wówczas napięcie przyjmuje wartość dodatnią i zwiększy się prawdopodobieństwo sukcesu. Jeżeli zaś przystępując do wykonania zadania żywić będzie przekonanie o własnej nieporadności, wówczas towarzyszące takiemu nastawieniu emocje obniżą sprawność działania. W tym przypadku niska ocena własnych zasobów będzie czynnikiem utrudniającym pokonanie trudności i nasilonego stresu.

W ostatnich latach jesteśmy świadkami przyspieszonych przemian w rozwoju dzieci i młodzieży, które pociągają za sobą zmiany w procesach adaptacyjnych i socjalizacyjnych. Nadmiar informacji, bodźców, które dawniej były dostępne dopiero w późniejszych okresach życia, większa tolerancja w przyswajaniu negatywnych wzorców (przyzwolenie na oglądanie seksu i przemocy), wyższe oczekiwania i wymagania przekraczające możliwości dziecka odnośnie realizacji celów życiowych, brak zrozumienia dla wewnętrznych konfliktów wynikających z zaburzeń życia rodzinnego (rozwoły, nieformalne związki) sprawiają, że dzieci stają coraz bardziej zestresowane, znerwicowane

i bardziej podatne na wiele chorób psychosomatycznych. Wyższe są również oczekiwania dzieci w stosunku do rodziców odnośnie zaspokajania wielu potrzeb, w tym środków finansowych na modny ubiór, kosmetyki, rozrywki. Nadmiar bodźców sprawia, że coraz więcej dzieci i młodzieży żyje w stresie. Dziecku żyjącemu w stresie towarzyszy ciągle napięcie, rozdrażnienie, lęk, bezradność oraz ściśle powiązane z nimi symptomy fizjologiczne.

Sytuacja dziecka żyjącego w stresie jest wiele trudniejsza niż sytuacja dorosłego. Dzieci nie dysponują wieloma dostępnymi dla dorosłych technikami odreagowania stresu. Nauczyciel niejednokrotnie w kontaktach z uczniami reaguje agresją, a od ucznia wymaga sprawowania kontroli nad takim zachowaniem. Ujawniana agresja dziecka, jako przejaw stresu, jest karana zarówno w szkole, jak i w domu. Dorosły może uniknąć wielu sytuacji stresujących, uczeń zaś nie ma takich możliwości. Dorosły może odpowiednio stymulować dobór bodźców i podejmować relaksujące formy aktywności, dziecko zaś zmuszane jest do działań zgodnych z oczekiwaniem dorosłych.

Symptomy stresu są podobne do symptomów nerwicy, głównie w przypadku stresu chronicznego. Granica między stresem a nerwicą jest płynna. Stres z reguły prowadzi do nerwicy. Wspólnymi ich przejawami (głównie w przypadku stresu chronicznego i stresu oczekiwania) są między innymi⁴:

1. Zmiany w układzie krążenia i oddechowym (nagle zacerwienie lub zblednięcie, plamy na twarzy lub szyi, bóle lub zawroty głowy, przyspieszone bicie serca, przyspieszony oddech, duszność, nagłe uczucie słabości, uczucie gorąca bądź zimna);
2. Zmiany w układzie pokarmowym i moczowym (niechęć do jedzenia, mdłości lub wymioty, suchość w ustach, bóle brzucha, potrzeba częstego oddawania moczu);
3. Zmiany w układzie mięśniowym i ruchowym (niespokojne ruchy dłoni, nóg, ca-

⁴ I. Obuchowska, *Dynamika nerwic. Psychologiczne aspekty zaburzeń nerwicowych u dzieci i młodzieży*, Warszawa 1981, PWN, s. 316-318.

łego ciała, obgryzanie paznokci, „kręcenie” włosów);

4. Trudności ze snem (niemożność zaśnięcia, przerywany sen, wczesne budzenie się i uczucie niewyspania);

5. Uczucie zmęczenia (znużenie, unikanie wysiłku);

6. Objawy drażliwości (rozdrażnienie z byle powodu, niezadowolenie, brak panowania nad reakcjami);

7. Trudności w skupieniu uwagi;

8. Trudności w myśleniu (odczuwanie „pustki” w głowie, zapominanie, natłok myśli);

9. Przeżycia lękowe (niepokój, obawa przed konsekwencjami, karami, przed niepowodzeniem);

10. Poczucie małej wartości.

David Elkind⁵ opracował skalę umożliwiającą oszacowanie obciążenia dzieci stresem (tabela nr 1).

Jeżeli wynik roczny plasuje się poniżej 150 punktów, to oznacza, że dziecko jest średnio obciążone stresem. Jeśli wynik znajduje się pomiędzy 150 a 300 punktami, jest ono w większym niż przeciętnie stopniu narażone na pojawienie się niektórych oznak stresu. Jeśli wynik przekracza 300

Tabela nr 1. Ocena stresu uczniów

Stresujące zmiany w życiu dziecka	Punkty	Wynik dziecka	Stresujące zmiany w życiu dziecka	Punkty	Wynik dziecka
1. Śmierć rodzica	100		24. Kłopoty z dziadkami	29	
2. Rozwód rodziców	73		25. Niezwykle osobiste osiągnięcie	28	
3. Rozstanie rodziców	65		26. Przeprowadzka do innego miasta	26	
4. Podróże służbowe rodzica	63		27. Przeprowadzka do innej dzielnicy	26	
5. Śmierć bliskiego członka rodziny	63		28. Otrzymanie lub utrata zwierzęcia domowego	25	
6. Choroba lub uszkodzenie ciała	53		29. Zmiana przyzwyczajzeń	24	
7. Powtórne małżeństwo rodzica	50		30. Kłopoty z nauczycielem	24	
8. Zwolnienie z pracy rodzica	47		31. Zmiana opiekuna lub przebywanie w placówce opiekuńczej	20	
9. Pogodzenie się rodziców	45		32. Przeprowadzka do nowego domu	20	
10. Podjęcie przez matkę pracy zawodowej	45		33. Przejście do nowej szkoły	20	
11. Zmiana stanu zdrowia członka rodziny	44		34. Zmiana zwyczajów związanych z zabawą	19	
12. Ciąża matki	40		35. Wakacje z rodziną	19	
13. Trudności w szkole	39		36. Zmiana kolegów	18	
14. Narodziny rodzeństwa	39		37. Wyjazd na obóz letni	17	
15. Zmiana w klasie (nowa klasa lub nowy nauczyciel)	39		38. Zmiana przyzwyczajzeń związanych ze snem	16	
16. Zmiana warunków finansowych rodziny	38		39. Zmiana częstotliwości spotkań rodzinnych	15	
17. Zranienie lub choroba bliskiego przyjaciela	37		40. Zmiana przyzwyczajzeń związanych z jedzeniem	15	
18. Podjęcie nowej aktywności pozaszkolnej lub jej zmiana	36		41. Zmiana częstotliwości oglądania telewizji	13	
19. Wzrost częstotliwości kłótni z rodzeństwem	35		42. Przyjęcie urodzinowe	12	
20. Zagrożenie przemocą w szkole	31		43. Ukaranie za „niepowiedzenie prawdy”	11	
21. Kradzież osobistej własności	30				
22. Zmiana obowiązków domowych	29				
23. Opuszczenie domu przez starsze rodzeństwo	29				

⁵ Za M. H. Dembo, *Stosowana psychologia wychowawcza*, Warszawa 1997, WSiP, s.400.

punktów, istnieje wysokie prawdopodobieństwo, że pojawią się zmiany w zachowaniu i/lub stanie zdrowia dziecka.

Stres dzieci i młodzieży jest indywidualnie zróżnicowany. To, co dla jednych jest stresem, dla innych może nim nie być lub stanowić wyzwanie, pobudzać do aktywności i kreatywności. Przyczyną stresu nie jest fakt pojawienia się jakiegoś niepomyślnego wydarzenia życiowego, ale to, w jaki sposób jest ono postrzegane. Uczniowie różnią się stopniem podatności na stres oraz sposobem reagowania. Różnice w indywidualnym reagowaniu na taką samą sytuację wynikają z indywidualnego zróżnicowania psychiki uwarunkowanego genetycznie oraz sposobu jej ukształtowania, na co mają wpływ warunki środowiskowe, wychowanie, kształcenie oraz własne doświadczenia. Stres może narastać wtedy, gdy dziecko żyje w wewnętrznym konflikcie i nie ma należytego wsparcia informacyjnego lub emocjonalnego. Zdolność do sprawnego działania w sytuacjach silnego stresu nazywa się odpornością na stres emocjonalny. Odporność na stres to zdolność sprawowania kontroli nad podnieceniem emocjonalnym i realizowania celu pomimo doraźnego lęku, strachu, silnych emocji. Uczniowski stres należy rozpatrywać z trzech punktów widzenia: działającego stresora, oceny jego ważności oraz oceny własnych zasobów.

W okresie dorastania stres jest wynikiem zmian zachodzących w rozwoju psychicznym. U dorastających wyraźnie zwiększa się poziom poczucia odpowiedzialności za samego siebie, czemu towarzyszy dążenie do samodzielności i niezależności. Silna potrzeba autonomii pozostaje w sprzeczności z okazywanym przez rodziców dążeniem do sprawowania kontroli zachowań dziecka. Młodzież nie jest skłonna akceptować ograniczania jej swobód do decydowania o sobie, co prowadzi do licznych konfliktów między rodzicami i dzieckiem. Silna potrzeba niezależności i samodzielności ujawnia się także w kontaktach z nauczycielami, czyniąc te relacje konfliktogennymi. Nagromadzona energia szuka często ujęcia tam, gdzie dorastający czuje się najbardziej bezkarny,

dlatego niektórzy ujawniają swoją agresję poza domem, przekraczając niekiedy granice społecznej tolerancji⁶.

Zródłem stresu dla młodego człowieka mogą być napięcia i sytuacje trudne w rodzinie, np. konflikty między rodzicami, rozwód. Dzieci stają się często ofiarami rodzicielskich rozgrywek, żyją w nieustannym napięciu emocjonalnym, odczuwają upokorzenie, odrzucenie, doznają poczucia żalu i zazdrości, gdy porównują swój los z dobrze funkcjonującymi rodzinami. Niejednokrotnie rodzice zaangażowani w ułożenie sobie życia w nowym związku nie dostrzegają przeżyć dziecka.

Stresem jest każda sytuacja nowa, do której młody człowiek czuje się nieprzygotowany i nie zna sposobów zachowania się odpowiadających oczekiwaniom społecznym, w tym w kontaktach z płcią przeciwną.

Rodzaje uczniowskiego stresu

Stres uczniowski można podzielić na: sytuacyjny, przewidywany, stres oczekiwania oraz chroniczny.

Stres sytuacyjny to natychmiastowe, nieoczekiwane pobudzenie organizmu na skutek działania bodźca, np. w przypadku czynności związanych z dokonywaniem oceny (otwierania dziennika, oddawania sprawdzianu, informowania o ocenach z klasówek), zwracania uwagi przez nauczyciela (uwagi ironiczne, poniżające, ośmieszające), wezwania do odpowiedzi, na rozmowę z pedagogiem, wychowawcą klasy, dyrektorem, zerwania związku emocjonalnego z jakąś osobą. Uczeń jest zaskoczony sytuacją, a jego organizm nieprzystosowany na odpowiedź. Dla niektórych uczniów silnym stresem jest zgłoszenie się do odpowiedzi.

Stres przewidywany to stan psychiczny ucznia powstały w wyniku wyobrażenia sobie piętujących się trudności związanych z opanowaniem zbyt trudnego i/lub obszernego materiału, antycypacji niepowodzeń szkolnych, przykrych zdarzeń wynikających z relacji interpersonalnych z kolegami,

⁶ I. Obuchowska, *Okres dorastania*, Warszawa 1983, Nasza Księgarnia.

nauczycielami, rodzicami. Takim stresem dla niektórych uczniów jest ekspozycja społeczna (odpowiedź na forum klasy), bowiem uczeń obawia się wyśmiania, ironicznych uwag ze strony klasy.

Stres oczekiwania to stan psychiczny utrzymujący się często przez dłuższy czas. Jest on rezultatem zdarzeń, których wynik budzi pewne obawy i jest trudny do przewidzenia. Jego źródłem są różne sytuacje szkolne i życiowe, np. oczekiwanie na wynik egzaminu, klasówki, testu. Szczególnie charakterystyczny jest dla maturzystów długo oczekujących na efekty egzaminu maturalnego, zakwalifikowania się na wymarzony kierunek studiów. W okresie dorastania wywołany jest oczekiwaniem na spotkanie z partnerem/partnerką. Stres może mieć również związek z oczekiwaniem na diagnozę lekarską odnośnie własnego stanu zdrowia lub członka rodziny bądź reakcją rodziców na różne zdarzenia życia rodzinnego, oczekiwaniem na rozstrzygnięcie jakiejś istotnej sprawy osobistej lub z życia rodzinnego.

Stres chroniczny to długotrwały stan przeciążenia psychicznego, utrudniający funkcjonowanie w różnych sytuacjach życia społecznego (w szkole, w domu, w grupie koleżeńskiej). Może być wywołany przez napięte stosunki w środowisku rodzinnym lub szkolnym oraz trudnościami obiektywnymi mającymi związek z zagrożeniem życia i bezpieczeństwem fizycznym własnym lub innych osób (śmierć członka rodziny lub bliskiej osoby, własna choroba lub kogoś z rodziny). Źródłem stresu chronicznego może być zazdrość⁷, poczucie winy (częste myśli, że nie jest się takim, jakim powinno się być, że sprawia się zawód rodzicom, nauczycielom), poczucie małej wartości (jest się gorszym od innych, mniej atrakcyjnym fizycznie, mniej zdolnym), poczucie osamotnienia, brak akceptacji w zespole rówieśniczym. Dzieci cierpiące na chroniczny stres są znużone, zmęczone, nie okazują chęci do działania i radości życia, często nadpobudliwe, agresywne, bardziej podatne

⁷ S. Korczyński, *Zazdrość, jej przyczyny i sposoby opanowywania*, „Ruch Pedagogiczny”, 2007 nr 1-2.

na różnego rodzaju choroby; mają problemy ze snem. U niektórych dzieci stres nasila się w niedzielę, na samą myśl o szkole.

Źródła stresu edukacyjnego

Uczniowie jako źródło ich napięć, lęku wymieniają najczęściej nauczyciela. Od dawna stwierdza się zależność pomiędzy emocjonalnym funkcjonowaniem ucznia a osobą nauczyciela. Nauczyciel oddziałuje na wychowanków w sposób formalny – poprzez przekazywanie treści nauczania i wychowania, oraz mniej formalny – poprzez swoją osobowość. Oddziaływania te są ze sobą sprzężone, ale uczniowie ujawniają wysoką wrażliwość na aspekt emocjonalny oddziaływań. Z moich badań⁸ przeprowadzonych wśród 669 uczniów szkół podstawowych, gimnazjalnych i zawodowych wynika, że młodzież ma ukształtowany obraz nauczyciela jako osoby przyjaznej i wrażliwej na trudności uczniów, a tylko niewielka liczba postrzega nauczycieli jako jednostki mało wrażliwe na ich problemy. Jak w każdej grupie zawodowej, tak i wśród nauczycieli trafiają się jednostki „błądzące”⁹, wyzwalające agresję podopiecznych, ujawniające zachowania neurotyczne polegające na obarczaniu uczniów winą za własne niepowodzenia, niewspółmiernych reakcjach do bodźców, nieadekwatnym zachowaniu do sytuacji, niekonsekwentnym postępowaniu. Przysparzają oni uczniom wielu doświadczeń o przykrym zabarwieniu emocjonalnym i zaburzających przebieg procesów regulacyjnych.

Stres szkolny może być rozpatrywany nie tylko w relacjach z nauczycielem, ale także w relacjach z rodzicami i rówieśnikami oraz szerszym środowiskiem społecznym. Rodzice stają się źródłem stresu, gdy nadmiernie ingerują w przebieg szkolnej edukacji lub nadmiernie ograniczają swobodę dziecka.

⁸ S. Korczyński, *Uczniowska percepcja siebie i swojej szkoły*, [w:] S. Korczyński (red.), *Nauczyciel i uczeń w zreformowanej szkole*, Opole 2006, Wydawnictwo UO, s. 79.

⁹ A. Gurycka, *Błąd w wychowaniu*, Warszawa 1990, WSiP, s. 146.

Tabela nr 2. Sposoby reagowania uczniów na wywołanie do odpowiedzi

Lp.	Reakcje uczniów na wywołanie do odpowiedzi	Szkoła podstawowa N=260		Gimnazjum N=242		Szkoła zawodowa N=167	
		L	%	L	%	L	%
1.	Lęk	57	21,9	69	28,5	45	26,9
2.	Odczucie „pustki w głowie”	49	18,8	48	19,8	30	18,0
3.	Mobilizacja procesów umysłowych i pokazanie się z jak najlepszej strony	58	22,3	37	15,3	29	17,4
4.	Zdenerwowanie i trudności w myśleniu	77	29,6	59	24,4	76	45,5
5.	Normalne funkcjonowanie bez lęku i napięć	40	15,4	33	13,6	20	12,0

Procent nie sumuje się do 100, gdyż respondenci mieli możliwość dokonania kilku wyborów.

Stres szkolny nasila się, gdy uczeń uświadamia sobie nadmiar zadań do wykonania, gdy przewiduje trudności w ich wykonaniu, np. przed egzaminem, klasówką, sprawdzianem. Napięcie wywołują różne sytuacje rywalizacji między uczniami, każda ekspozycja społeczna. Sposób reagowania uczniów na wywołanie do odpowiedzi ilustruje tabela nr 2.

Reakcje uczniów w sytuacjach sprawdzania wiedzy są zróżnicowane. U większości wywołują stan napięcia emocjonalnego (lęk, zaburzenia procesów pamięciowych i myślenia). Sprawdzanie wiedzy wiąże się przeważnie z obawą kompromitacji i ośmieszenia. Jest czymś naturalnym i nieuniknionym w procesie edukacyjnym, a zadaniem nauczyciela powinno być tworzenie takiej atmosfery, by uczeń nie doznał upokorzenia i nie zostało zachwiane poczucie jego wartości.

Z badań przeprowadzonych przez R. Kerna¹⁰ wynika, że gimnazjalistów najbardziej stresują wszelkie czynności związane z prezentacją swojej wiedzy i umiejętności w warunkach ekspozycji społecznej, gdy wystawieni są na widok całej klasy i poddani osądowi społecznej uczniowskiej, np. w trakcie rozwiązywania zadań przy tablicy, wygłaszania referatu itp. Bardziej obciążające okazały się one dla dziewcząt (69%) niż chłopców (42,5%). Ponad 50% badanych obawia się w szkole drwin i krytyki ze strony nauczyciela. Innymi stresotwórczymi

czynnikami są różnego rodzaju sprawdziany pisemne, obawa przed otrzymaniem oceny niedostatecznej oraz interakcje koleżeńskie.

Dla niektórych uczniów stresem może być też wygląd, a także lekcje wychowania fizycznego, gdyż na nich wyraźnie ujawniają się różnice indywidualne w sprawności fizycznej i budowie ciała.

Stresem może być presja wywierana przez rodziców odnośnie wysokich osiągnięć w szkole i wykazywania się ustawiczną aktywnością edukacyjną w domu. Do stresu może też doprowadzać perfekcjonizm ucznia, przyjęcie wysokich standardów, wygórowane aspiracje, poczucie winy, że nie spełnia się oczekiwań nauczycieli i rodziców. Źródłem stresu może stać się również samo myślenie o stresie, jego przejawach, a także planowana aktywność zmierzająca do zmniejszenia lub uniknięcia negatywnych skutków stresu, konieczność rozstrzygnięcia, który z możliwych sposobów radzenia sobie z nim będzie najskuteczniejszy¹¹. Silne uczucie niepokoju może wywoływać zażywanie środków uzależniających, świadomość ich skutków oraz obawa przed wykryciem tego faktu przez rodziców, szkołę, policję. W okresie dorastania funkcjonowanie psychiczne może zostać zaburzone na skutek poczucia samotności, braku partnera, poczucia wyobcowania w gronie koleżeńskim ze względu na mały zasób doświadczeń erotycznych. Źródłem uczniowskiego stresu staje się również przemoc, terroryzowanie i szantażowanie

¹⁰ R. Kern, „Stres szkolny gimnazjalistów”, praca magisterska napisana w 2007 r. na Uniwersytecie Opolskim pod moim kierunkiem.

¹¹ K. Kosińska-Dec, *Wybrane teoretyczne i metodologiczne problemy badań nad stresem*, „Nowiny Psychologiczne”, 1992 nr 4.

przez starszych i silniejszych kolegów, a także rozpowszechniająca się agresja elektro-niczna. Różnorodne zachowania przemo-cowe stanowią olbrzymie przeciążenie psy- chiczne, które niekiedy prowadzą do tragicz- nych skutków.

Dziecko zestresowane żyje w ustawicz- nym lęku, nie lubi uczęszczać do szkoły, unika najbardziej stresujących lekcji, traci motywację do nauki, ma trudności z koncen- tracją uwagi, zapamiętywaniem, przypomi- naniem oraz społecznym przystosowaniem.

Sposoby przeciwdziałania stresowi dzieci i młodzieży

Stres jest czymś naturalnym w życiu ucznia, nieuniknionym, a nawet do pewne- go stopnia pożądanym. Trzeba jednak nad nim sprawować kontrolę, by nie przekro- czył optimum pobudzenia. Nasilający się stres zaburza zarówno psychiczne, jak i fi- zjologiczne funkcjonowanie ucznia. Ważną rolę w jego łagodzeniu mogą odegrać rod- zice i nauczyciele. Punktem wyjścia jest obserwacja zachowania dziecka. Sygna- łem mogą być różne zachowania wcześniej już opisane. Wśród działań skierowanych na ucznia można wymienić:

1. Rozpoznawanie zmian, jakie zaszły u niego w porównaniu z wcześniejszym okresem (zwiększone napięcie emocjonal- ne, przygnębienie, zmęczenie, brak moty- wacji do nauki, zwiększona agresywność) i wczesne wykrywanie trudności, na jakie napotyka dziecko w szkole. Rodzice takie informacje mogą uzyskać od nauczyciela lub w trakcie odrabiania z dzieckiem zadań bądź rozmowy. Jeżeli dziecko ma jakieś trudności, zaczyna odczuwać lęk przed szkołą i reaguje ucieczką z lekcji lub symu- lowaniem choroby. Reagowanie w porę ro- dziców i nauczycieli na zauważone zmiany jest skutecznym sposobem przeciwdzia- łania nasilającemu się stresowi.

2. Poszukiwanie przyczyn określonego za- chowania ucznia, jego zrozumienie i wspiera- nie go poprzez dobór indywidualizowanych środków oddziaływania pedagogicznego.

3. Pomoc dziecku w uświadomieniu, co dla niego jest najbardziej stresogenne,

bowiem świadomość tego faktu może przy- czynić się do podjęcia strategii zabezpie- czającej przed stresem.

4. Wykazywanie troski o interesujące organizowanie procesu uczenia się – na- uczania, umożliwiające przyswajanie i po- szerzanie wiedzy w domu lub wykonywanie zleconych zadań. Przenoszenie odpowie- dzialności za przyswojenie treści często zawiłych i niezrozumiałych dla ucznia spra- wia, że czynnościom uczenia się w domu to- warzyszy napięcie nerwowe i zniechęcenie.

5. Tworzenie warunków umożliwiają- cych przewyciężanie trudności, udzielanie pomocy w wyrównywaniu braków, uczenie sposobów pokonywania trudności związa- nych z nauką, przekonywanie, że ich prze- zwyciężanie może dostarczać wiele satys- faksji. Oprócz wsparcia poznawczego i in- strumentalnego bardzo ważne jest wsparcie emocjonalne.

6. Dawanie przez rodziców wzorców pokonywania trudności. Jeżeli dziecko do- świadczać będzie bezradności rodziców, samo będzie bezradne.

7. Wzmacnianie poczucia własnej warto- ści ucznia, wiary w jego siły i możliwości, poprzez podmiotowe traktowanie, okazywa- nie zainteresowania jego problemami, pod- kreślanie dobrych stron (np. „to była dobra prezentacja”, „pytanie było trudne, ale do- brze sobie z nim poradziłeś”), aktywne słu- chanie, gdy uczeń wykazuje chęć rozmowy. Pozytywne wzmocnienia podnoszą pewność siebie i przyczyniają się do wzrostu poczucia dobrostanu. Dziecko uwolni się od stresu, gdy nie będzie przewidywać trudności.

8. Ukazywanie różnic indywidualnych w sposobach reagowania na bodźce i sty- lu pracy oraz przekazywanie dziecku in- formacji o możliwościach przystosowaw- czych. Chodzi tu głównie o wysoką i niską reaktywność. Jednostki wysokoreaktywne dostrzegają więcej bodźców jako zagraża- jących dobrostanowi psychicznemu, łatwiej się męczą, gorzej wypadają w warunkach ekspozycji społecznej. Niskoreaktywne tolerują bodźce nawet o większej sile, są w stanie dłużej pracować w niesprzyja- jących warunkach (hałas, głośna muzy-

ka), w otoczeniu nie dostrzegają zagrożeń dla swojego funkcjonowania.

9. Tworzenie przyjaznej atmosfery w klasie i szkole. Stwarzanie warunków do odnośnienia satysfakcji w grupie, nawiązywania przyjaźni, przeżywania radości z działań na rzecz grupy lub jednostek, rozbudzania empatii.

10. Tworzenie warunków do zapewnienia poczucia bezpieczeństwa fizycznego i psychicznego zarówno w szkole, jak i w domu.

11. Eliminowanie napięć poprzez nadawanie czynnościom kontrolnym mniej stresującego charakteru.

12. Stosowanie ćwiczeń relaksujących w trakcie lekcji. Zestaw ćwiczeń dla uczniów szkół podstawowych oraz gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych podają K. Kirschner-Liss i in. Ich zaletą jest, że „nadają się zarówno do obniżenia poziomu emocji, jak i do podwyższenia aktywności, ponieważ wprowadzają w stan niezbędnej równowagi”¹².

13. Uczenie sposobów zarządzania czasem. Czas wolny niewłaściwie wykorzystany może stać się źródłem stresu i wywoływać takie uczucia jak: poczucie winy, dezorientacja, uczucie przytłoczenia, frustracja¹³. Dobrze byłoby ustalić wspólnie z dzieckiem listę najważniejszych czynności, uszeregować zadania według kryteriów ważności. Ograniczyć źródła pożeraczy czasu (internet, telewizja). Błędem jest odkładanie pracy na później, lepiej jest wykonać wszystkie obowiązkowe czynności, a później zająć się innymi. W czasie nauki robić przerwy, gdyż w pracy ciągłej znacznie się obniża jej efektywność.

14. Dobieranie aktywnych form wypoczynku. Dobrym sposobem na odprężenie są spacer, jazda na rowerze, spotkania z kolegami, słuchanie muzyki. Brak ruchu, relaksu prowadzi do wyczerpania fizycznego i psychicznego organizmu. „Praca nad utrzymaniem dobrej formy fizycznej powinna zacząć się już w dzieciństwie. (...) Regularne ćwiczenia fizyczne pomagają za-

¹² K. Kirschner-Liss i in., *Zapobieganie stresom w trakcie lekcji*, [w:] R. Kretschmann i in. (red.), *Stres w zawodzie nauczyciela*, Gdańsk 2003, GWP, s. 99.

¹³ E. Boenisch, C. M. Haney, *Twój stres. Sens życia, równowaga i zdrowie*, Gdańsk 2002, GWP, s. 49.

chować lepsze zdrowie, pozytywne nastawienie do świata, a także dobrze wpływają na działanie umysłu”¹⁴.

15. Wyrobienie nawyku uczenia się i powtarzania na bieżąco. Opanowanie skomplikowanego, obszernego materiału do sprawdzianu wiąże się z pogorszeniem stanu emocjonalnego i osłabieniem motywacji.

16. Nienakładanie na dziecko zbyt wielu obowiązków w postaci zajęć pozalekcyjnych, często nieodpowiadających jego zainteresowaniom.

17. Zadbanie o wystarczającą ilość snu.

18. Zapewnienie systematycznego spożywania posiłków oraz przestrzeganie zasad zdrowego odżywiania. W tym celu można wykorzystać wskazówki zawarte w piramidzie zdrowia¹⁵.

19. Stosowanie różnych technik treningowych, np. treningu relaksacyjnego, interpersonalnego, asertywności. Ich zaletą w przywracaniu równowagi psychicznej ucznia, uzyskiwaniu większej kontroli nad ujemnym wpływem stresu w różnych sytuacjach życiowych przedstawiają m.in. W. Sikorski¹⁶ i S. Siek¹⁷. Stanisław Siek¹⁸ podaje szczegółowe opisy łatwych do stosowania ćwiczeń relaksacyjnych.

Na łagodzenie uczniowskiego stresu duży wpływ ma nauczyciel, jego autentyczność i otwartość w wyrażaniu uczuć, wiara w możliwości ucznia. Bardzo ważna jest dwukierunkowa komunikacja oraz empatyczne zrozumienie. W przypadku dwukierunkowej komunikacji uczeń nabiera odwagi w przekazaniu swoich odczuć związanych z procesem szkolnej edukacji oraz otwartości w komunikowaniu trudności napotykanych w realizacji jego wymagań. Zdolność do empatii umożliwia nauczycielowi spojrzenie na konkretne wydarzenia z perspektywy ucznia, pozwala lepiej go zrozumieć i aprobować jego zachowania.

¹⁴ Jw., s. 153.

¹⁵ Jw., s. 130-152.

¹⁶ W. Sikorski, *Psychoterapia. Wybrane formy i techniki*, Nysa 2005, Oficyna Wydawnicza Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej.

¹⁷ S. Siek, *Treningi relaksacyjne*, Warszawa 1990, Akademia Teologii Katolickiej.

¹⁸ Jw.

UCZEŃ Z DYSPRAKSJĄ W KLASIE SZKOLNEJ

ANETA PASZKIEWICZ
Chelm

Adam ma 12 lat. Od wczesnego dzieciństwa rodzice obserwowali, iż chłopiec „potyka się o własne nogi”, „ma dziurawe ręce”, „porusza się jak słoń w składzie porcelany”. Potrafił wyrzucić się na prostej drodze bądź objął się o różne przedmioty. Zawsze coś przewracał, upuszczał, wylewał. Kiedy rozpoczął naukę szkolną, stał się obiektem drwin całej klasy, bo *on jest taki ślamazarny, gapowaty, niezręczny*. Zarówno rodzice, jak i koledzy przywykli, że Adam to fajtłapa, któremu wszystko leci z rąk i kładli to na karb jego bezmyślności. Jednak w klasie czwartej uczeń został skierowany do poradni psychologiczno-pedagogicznej na badania pod kątem dysleksji i tu zasugerowano, iż chłopiec ma dyspraksję.

Dyspraksja to „zaburzenie neurologiczne, które może spowolnić rozwój intelektualny, emocjonalny, fizyczny, językowy, społeczny oraz zmysłowy dziecka. Leży u podstaw symptomów wielu zaburzeń pracy mózgu u dzieci. W Polsce jest zjawiskiem całkowicie nieznanym. Dzieci z dyspraksją są nieprawidłowo zdiagnozowane, rodzice nie wiedzą jak mogą im pomóc, a nauczyciele w szkołach nie są przygotowani do pracy z takim dzieckiem”¹.

Na stronie SCIPS, będącej polską wersją projektu Strategies for Creating Inclusive Programmes of Study opracowanego w Wielkiej Brytanii i mającego tworzyć bazę on-line pomocną dla nauczycieli, trenerów oraz innych szkoleniowców w celu włączenia osób niepełnosprawnych w główny nurt

edukacji (koordynatorem w Polsce jest Biuro ds. Osób Niepełnosprawnych na Uniwersytecie Jagiellońskim), dyspraksja jest definiowana jako „szczególna trudność w uczeniu się, która wpływa na zdolność mózgu do planowania sekwencji ruchu. Zaburzenie to jest często związane z problemami percepcji, języka i myśli. Wpływy dyspraksji na zdolności funkcjonowania w codziennym środowisku, jak również w procesie uczenia się, mogą ulegać zmianie w zależności od stopnia trudności zadań. Niektóre osoby z dyspraksją wykształciły czuciowe mechanizmy obronne; są nadzwyczaj czułe na dotyk. Inne mogą mieć dyspraksję mowy, która powoduje dysfunkcję mówienia. Osoby z dyspraksją zwykle mają niską samoocenę, częściej wpadają w depresję, mają problemy ze zdrowiem psychicznym, doświadczają także trudności natury emocjonalnej i zachowawczej. Dyspraksja wynika z zaburzenia zmysłu równowagi i ruchu z powodu dezorientacji lub ciągłego nieprecyzyjnego odbioru wrażeń, co skutkuje niezręcznym i niezgrabnym zachowaniem się. Wszystkie osoby z dysleksją doznają czasem dyspraksji przejawiającej się brakiem orientacji, u około 10-15% osób z dysleksją występuje dyspraksja chroniczna”².

Jak podaje Amanda Kirby „dyspraksja to określenie nadane zaburzeniu planowania i organizacji, na które cierpią niektóre niezdarne dzieci i które dotyka aż jedną na dwanaście osób w populacji, zarówno dzieci, jak i dorosłych. Zaburzenie to jest często ukryte. Dzieci wyglądają tak samo jak ich rówieśnicy, lecz mogą mieć poważne problemy w domu i szkole. Dziecko z dyspraksją może nie być w stanie wykonać takich czynności jak złapanie piłki lub jego pismo może być nieporządne, że inni nie potrafią go odczytać. (...) W przeszłości zaburzenia te nazywano ogólnie >>>syndromem niezdarnego dziecka<<<, a w pewnym okresie dzieci na nie cierpiące uchodziły nawet za upośledzone ruchowo. (...) Dziecko z dyspraksją i/lub rozwojowym zabu-

¹ <http://www.szkoLANiezwykla.org.pl/o-dyspraksji> [09.09.2012].

² http://pl.scips.eu/subjects_and_disabilities/amer_dyspr [07.09.2012].

rzeniem koordynacji odznacza się zwykle przeciętną lub ponadprzeciętną inteligencją i dzięki odpowiedniej pomocy może rozwinąć w pełni swoje możliwości³.

Zbigniew Przyrowski wskazuje, że „pojęcie dyspraksja ma różne odcienie znaczeniowe. W literaturze można spotkać się z określeniami typu: syndrom niezgrabności (clumsy child syndrome), rozwojowe zaburzenie koordynacji (developmental coordination disorder), minimalne porażenie mózgowe (minimal cerebral palsy), minimalne dysfunkcje mózgu (minimal cerebral dysfunction), dysfunkcje uczenia się ruchu (motor learning difficulties), dysfunkcje neurorozwojowe (neurodevelopmental dysfunction). Pojęcie dyspraksja pochodzi z języka greckiego i składa się z dwóch słów: >>Dys<< – oznacza chorobę, nieprawidłowość, zaburzenie i >>praxis<< – oznaczającego pracę, robienie czegoś, czyn⁴”.

Finatan J. O'Regan traktuje dyspraksję jako schorzenie (sic!) powodujące problemy z poruszaniem się. Zdaniem autora problem ten dotyczy 10% dzieci – przy czym czterokrotnie częściej chłopców niż dziewczęta. Na to, iż u dziecka może występować dyspraksja mogą wskazywać problemy z:

- ubieraniem się, np. zapinaniem guzików,
- podnoszeniem niewielkich przedmiotów,
- odróżnianiem prawej i lewej strony,
- myleniem znaczenia pojęć w/na itp.,
- jazdą na rowerze, grach z użyciem piłki,
- trzymaniem ołówka,
- segregowaniem przedmiotów, dopasowywaniem elementów układanki⁵.

F. J. O'Regan traktuje więc dyspraksję jako chorobę, z czym nie do końca się zgadzam. A. Kołakowski, T. Wolańczyk, A. Pisula, M. Skotnicka i A. Bryńska pisząc

³ A. Kirby, *Dyspraksja – rozwojowe zaburzenie koordynacji*, Warszawa 2010, Fundacja „Szkoła Niezwykła”, s. 16-17.

⁴ Z. Przyrowski, *Dyspraksja w teorii integracji sensorycznej*, „Integracja Sensoryczna”, 2010 nr 3.

⁵ Por. F. J. O'Regan, *Jak pracować z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, Warszawa 2005, K. Liber, s. 52.

o ADHD wskazywali, że właściwsze jest traktowanie go w kategorii zaburzeń z tego względu, że „nie chcemy, by myślano o osobach z ADHD jak o chorych. Podobnie osoby z krótkowzrocznością nie myślą o sobie jak o kimś poważnie chorym, chociaż konieczność noszenia okularów w wielu sytuacjach utrudnia im życie. Dzieci z ADHD są zatem normalne. Odbierają świat prawidłowo, choć szybciej i bardziej chaotycznie, często pomijając istotne dla innych szczegóły. Wolniej i wybiórczo uczą się obowiązujących norm, ale odpowiadają za swoje czyny tak samo jak wszystkie dzieci. Mają jedynie kłopot z koncentracją, nadmierną ruchliwością i nadmierną impulsywnością⁶”. Podobnie rzecz przedstawia się w przypadku dyspraksji – stąd też wydaje się właściwsze traktowanie jej w kategoriach zaburzenia w rozwoju.

Halina Sponek wyjaśnia, iż „mianem zaburzeń w rozwoju można objąć wszelkie niekorzystne odchylenia zarówno w budowie organizmu, jak i w sposobie jego funkcjonowania, niezależnie od stopnia, zakresu oraz przyczyny, które je wywołały. Zarówno wrodzone defekty organów zmysłowych i układu nerwowego, jak i przebyte schorzenia uszkodzające wtórnie strukturę i funkcje układu nerwowego oraz innych układów organizmu – mogą spowodować trwałe bądź przemijające zakłócenie rozwoju dziecka⁷”.

Przyczyny dyspraksji nie są znane. „Może być ona spowodowana uszkodzeniem mózgu, nieprawidłowym rozwojem mózgu dziecka już w łonie matki lub niedotlenieniem w trakcie porodu. Niektórzy naukowcy proponują mózdzek i jego nieprawidłowy rozwój/funkcjonowanie jako przyczynę dyspraksji. U ludzi dorosłych dyspraksja może ujawnić się w wyniku uszkodzenia mózgu po udarze, wypadku, chorobie. Uważa się, że na poziomie komórkowym u podłoża dyspraksji leżą zaburzenia

⁶ A. Kołakowski, T. Wolańczyk, A. Pisula, M. Skotnicka, A. Bryńska, *ADHD – zespół nadpobudliwości psychoruchowej. Przewodnik dla rodziców i wychowawców*, Gdańsk 2007, GWP, s. 16.

⁷ H. Sponek, *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*, Warszawa 1985, PWN, s. 13.

w rozwoju i funkcjonowaniu neuronów motorycznych w mózgu. Neurony motoryczne to komórki nerwowe, które przekazują sygnały z mózgu do mięśni, a co za tym idzie kontrolują nasze ruchy. Jeśli połączenia pomiędzy neuronami nie są prawidłowe, przekazywanie sygnału elektrycznego z mózgu do mięśni jest mniej efektywne⁸.

Zdaniem Ewy Grzybowskiej na poszczególnych etapach rozwoju dziecka dotkniętego dyspraksją mogą pojawić się różne symptomy tego zaburzenia. W bardzo wczesnym dzieciństwie dziecko może później niż jego rówieśnicy osiągać tzw. „kamienie milowe rozwoju”, tj. siadanie, raczkowanie, chodzenie, stanie, korzystanie z toalety czy mówienie. Objawy stają się coraz wyraźniejsze we wczesnym dzieciństwie. Dziecko może mieć kłopoty związane z wykonywaniem czynności wymagających precyzji (np. wiązanie sznurowadeł, zapinanie guzików), samodzielnym ubieraniem się, a także podczas zabaw ruchowych (korzystanie z urządzeń na placach zabaw, skakanie, łapanie czy kopanie piłki), rysowania, malowania, wycinania nożyczkami. Na tym etapie może ono „wpadać” na różne obiekty, mieć trudności z nabywaniem nowych umiejętności, wymagać częstej zachęty i pomocy przy wykonywaniu nawet prostych działań. W starszych klasach szkoły podstawowej u ucznia z dyspraksją wiele z wymienionych wyżej zachowań nie ulega poprawie (lub tylko nieznacznej), a ponadto różne bodźce w równym stopniu pobudzają jego uwagę (nie umie ich automatycznie filtrować zależnie od sytuacji). Uczeń z dyspraksją może mieć trudności w nauce pisania i matematyki oraz w zapamiętaniu instrukcji i stosowaniu się do nich. Może też unikać lekcji wychowania fizycznego i wszelkich innych zajęć sportowych⁹.

Amanda Kirby zauważa, iż w początkowym okresie nauki ucznia z dyspraksją w szkole podstawowej jego trudności mogą się wiązać np. z: zapamiętaniem nazwisk na-

uczycieli, układu przestrzennego budynku, porządku dnia. Tacy uczniowie nie mogą przywyknąć do pełnej ruchu i hałasu sali, nie radzą sobie na boisku, na lekcjach wychowania fizycznego (kłopoty z przebieganiem się na te zajęcia), z samodzielnym wykonaniem zadań¹⁰.

W szkole ponadpodstawowej do trudności związanych z dyspraksją mogą dołączyć się problemy wieku dojrzewania. Na tym etapie z większą siłą ujawniają się trudności ucznia z dyspraksją w dorównaniu rówieśnikom. Nie lada wyzwaniem może być nadążanie za tempem konwersacji oraz udzielanie właściwych odpowiedzi w odpowiednim momencie. Problemem może być również nieumiejętność zachowania właściwego dystansu, ustawianie się czy siadanie w nadzbyt bliskiej odległości od kolegów. Trudności mogą wystąpić z utrzymywaniem przez ucznia z dyspraksją właściwego kontaktu wzrokowego (zbyt silny lub nadzbyt słaby) z rówieśnikami. Uczniowie ci są słabo oceniani w zakresie umiejętności towarzyskich i ruchowych. Często zdarza się również, że uczeń z dyspraksją dłużej niż jego rówieśnicy jest zależny od rodziców, oczekuje ich pomocy czy wręcz „prowadzenia za rękę”. W opinii nastolatków, dążących do usamodzielnienia, „odcięcia się” od dorosłych, takie zachowania oceniane są negatywnie. Stąd też mogą uznać go za „maminsynka”, „lalusia”, co na pewno nie będzie sprzyjać podtrzymywaniu pozytywnych relacji rówieśniczych¹¹.

Mogą ujawnić się również nowe problemy związane z nauką szkolną. Uczeń z dyspraksją może zostać uznany za „powolnego, leniwego lub niedbałego. Jego praca domowa może stale do niego wracać z koniecznością przepisania jej, ponieważ nauczyciele uznają ją za niechlujną. (...) Na etapie gimnazjalnym nastolatek staje wobec oczekiwań otoczenia odnoszących się do jego zwiększonej samodzielności i mniejszego uzależnienia od wsparcia nauczyciela. Lekcje nie odbywają się już w jednej sali i nie są

⁸ http://www.naturopatia-sanatum.pl/choroby_przewlekłe.shtml#choroba3 [10-09-2012].

⁹ E. Grzybowska, *Repetitorium z dyspraksji*, „Integracja Sensoryczna”, 2010 nr 3.

¹⁰ A. Kirby, *Dyspraksja – rozwojowe zaburzenie koordynacji...*, op. cit., s. 114.

¹¹ Por. jw., s. 147-152.

prowadzone przez jednego pedagoga, lecz teraz klasa musi przemieścić się z jednego pomieszczenia do drugiego, nosząc ze sobą książki i odpowiednie przybory. (...) Młody dyspraktyk może zapominać tej samej linijki lub książki z tygodnia na tydzień i nauczyciel pomyśli, że jest to działanie umyślne. Takie wypadki mogą się jednak wiązać z tym, że dyspraktyczny gimnazjalista miał na poprzedniej lekcji na przykład wychowanie fizyczne i czuje się teraz sfrustrowany i zdezorientowany. Może się spóźnić na zajęcia pięć minut, opuszczając w ten sposób pierwszą część wykładu i polecenia nauczyciela, co sprawi, że zupełnie się pogubi¹².

Aby pomóc dziecku z dyspraksją, należy najpierw postawić właściwą diagnozę. Zdaniem A. Kirby zdiagnozowanie dyspraksji „wymaga wykluczenia stanów chorobowych jako źródła problemów motorycznych. Należy także sprawdzić, czy u dziecka występują inne problemy rozwojowe, na przykład dysleksja, spektrum autyzmu, specyficzne zaburzenia rozwoju językowego czy ADHD. Mówimy wtedy o diagnozie różnicowej. (...) Do zdiagnozowania dyspraksji potrzebne są wystandaryzowane testy. Tym bardziej, że dzieci przejawiające zaburzenia wynikające z dyspraksji nie różnią się na pierwszy rzut oka od rówieśników. Mało kto patrząc na nie podejrzewa je o jakąś niepełnosprawność. Należy też pamiętać, że proporcje między trudnościami motorycznymi a innymi są różne u różnych dyspraktyków. Dlatego tak istotne jest indywidualne podejście do każdego dziecka, zwłaszcza że często występujące u niego trudności kojarzone są raczej z dysleksją. Idealne badanie obejmuje wszystkie obszary funkcjonowania dziecka. Informacje na jego temat zbierane są ze wszystkich dostępnych źródeł. Jest to potrzebne, by uniknąć sytuacji kiedy różni specjaliści stawiają różne diagnozy. Na przykład psycholog kliniczny stwierdzi zespół Aspergera, a logopeda zaburzenie semantyczno-pragmatyczne. Każda z tych diagnoz jest według stosowanych przez danych lekarzy kryteriów

jak najbardziej prawidłowa, jednak u dzieci dyspraktycznych wiele problemów po prostu współlistnieje¹³.

Diagnozowanie dyspraksji należy rozpocząć od wizyty u neurologa, który wykluczy inne zaburzenia przebiegające z podobnymi objawami. Diagnozy może podjąć się również terapeuta zaburzeń integracji sensorycznej¹⁴.

Istotną kwestią zarówno w domu, jak i w szkole jest udzielenie dziecku z dyspraksją pomocy i wsparcia. Jak wskazuje A. Kirby bardzo ważne jest „aby patrzeć na dziecko nie tylko przez pryzmat trudności, ale też jego mocnych stron, których ma przecież wiele. Do każdego trzeba podejść indywidualnie. Taki przykład – w pierwszych klasach szkoły podstawowej dzieci uczą się wykorzystując wszystkie zmysły: wzroku, słuchu, dotyku, smaku, natomiast potem głównie się słucha. A kiedy uczenie się przez słuchanie nie jest najmocniejszą stroną dziecka, jest ono na gorszej pozycji. Nasza pomoc powinna polegać między innymi na umożliwieniu mu uczenia się przez inne zmysły¹⁵”.

Wiele wskazówek dotyczących sposobów udzielania pomocy dziecku z dyspraksją sformułował F. O'Regan. Jego zdaniem rodzice i nauczyciele powinni:

- wydawać proste i zrozumiałe polecenia,
- szukać dodatkowych sposobów przekazywania informacji, np. za pomocą magnetofonu, rzutnika itd.
- prowadzić ćwiczenia, których celem byłoby rozwijanie koordynacji ruchowej,
- używać gotowych szablonów podczas ćwiczeń w pisaniu,
- wprowadzać ćwiczenia, które uczyłyby porządkowania elementów.

¹³ *Dzieci z dyspraksją, O dzieciach z dyspraksją rozmawiają dr Amanda Kirby, specjalistka w dziedzinie edukacyjnych zaburzeń rozwojowych oraz Małgorzata Kruszevska-Przygodzka, prezes Fundacji „Szkoła Niezwykła”, „Integracja Sensoryczna”, 2010 nr 3.*

¹⁴ http://www.ppp2.edu.lodz.pl/wy_piszczenie_-_my_odpowiadamy.html [12.09.2012]

¹⁵ *Najlepsze są proste rozwiązania. O dzieciach z dyspraksją rozmawiają dr Amanda Kirby oraz Alina Gutek, <http://www.szkolaniezwykla.org.pl/pisza-onas/2009/02> [11-09-2012].*

Ponieważ dziecko z dyspraksją może mieć trudności w relacjach z rówieśnikami, autor wskazuje na sposoby jego integracji z kolegami poprzez:

- publiczne chwalenie dziecka, z jednoczesnym zwróceniem uwagi, by inne dzieci nie poczuły się niesprawiedliwie traktowane,
- dostrzeganie pozytywnych aspektów pracy dziecka,
- proponowanie zadań wymagających współpracy z kolegami,
- zachęcanie do angażowania się w życie klasy,
- angażowanie innych uczniów do pomocy we włączeniu dziecka z dyspraksją do grupy, a jednocześnie zwracanie się do nich z prośbą, by nie izolowali swojego kolegi,
- dbanie, by obowiązujące w klasie czy w domu zasady były przestrzegane, co przyczyni się do kształtowania u dziecka większej świadomości swojego zachowania,
- udzielanie wsparcia w nauce zasad życia w społeczeństwie, a w razie potrzeby odwoływanie się do pomocy specjalistów, np. psychologów¹⁶.

A. Kirby wskazuje, iż uczeń z dyspraksją będzie musiał uczyć się inaczej niż jego koledzy z klasy, stąd też w pracy z nim nauczyciel winien:

1. Na poziomie szkoły podstawowej:
 - wprowadzić pewne ograniczenia w zachowaniu dziecka dyspraktycznego (czytelny system zasad);
 - zapewnić mu poczucie doświadczenia sukcesu, stąd też na początek proponowane ćwiczenia winny być proste i wykonalne;
 - przygotować materiały, które będą interesujące dla ucznia z dyspraksją;
 - stosować system nagradzania, np. gwiazdami czy naklejkami. Jeżeli okażą się nieskuteczne, można wprowadzić inne formy, np. słodycze czy też nagrody społeczne (uśmiechy lub pochwały). Pamiętać przy tym należy, aby były one przyznawane natychmiast po wykonaniu przez ucznia czynności zasługującej na nagrodę, tak aby

nauczył się ją kojarzyć z wykonaniem określonego zadania;

- dostosować polecenia do poziomu rozwoju dziecka;
- stopniowo poszerzać czas trwania i złożoność bodźców, na których uczeń ma się skupić;
- zwiększać zaangażowanie dziecka przez pokazanie mu zabawy, nie przeszkadzając jednocześnie w tym, co robi. Umożliwi to nawiązanie kontaktu z dzieckiem i będzie sprzyjać przyciągnięciu jego uwagi;
- wskazywać dziecku materiały przydatne do wykonania określonego ćwiczenia i pozostawiać mu możliwość wyboru sposobu ich wykorzystania¹⁷.

2. Na poziomie szkoły ponadpodstawowej:

- dostarczać uczniowi spis tematów, które będą omawiane w semestrze, aby mógł on sprawdzić, czy odpowiednio się przygotowuje;
- zastosować w pracy z uczniem z dyspraksją rozmaite techniki – nagrania, kopie materiałów, pracę w grupie i dyskusję;
- na początku każdej lekcji poinformować ucznia, o czym klasa będzie się uczyła, zaś na końcu zajęć podsumować temat;
- zaproponować uczniowi zakup kalendarza, w którym będzie on zapisywał zadania domowe.
- zadbać, aby w klasie uczeń z dyspraksją miał kolekę, do którego mógłby zadzwonić, aby upewnić się co do pracy domowej;
- poprosić innego ucznia, aby udostępnił swoje notatki dyspraktycznemu koledze.
- sporządzić wspólnie z uczniem jego plan nauki¹⁸.

Ze względu na trudności, jaki przejawia uczeń z dyspraksją, powinien on siedzieć z przodu sali, aby dobrze widzieć zarówno nauczyciela, jak i tablicę, jednocześnie jednak z dala od głównego przejścia między rzędami ławek, gdzie mógłby być łatwo potrącony przez kolegów. Wskazane jest również, aby jego miejsce znajdowało się w pewnej od-

¹⁶ Por. F. J. O'Regan, *Jak pracować z dziećmi...*, op. cit., s. 53-54.

¹⁷ Por. A. Kirby, *Dyspraksja – rozwojowe zaburzenie koordynacji...*, op. cit., s. 108-109.

¹⁸ Jw., s. 161.

ległości od okna, gdyż widoki na zewnątrz mogą go łatwo dekoncentrować. Zajmowane przez ucznia ławka i krzesło powinny mieć odpowiednią dla niego wysokość, to znaczy taką, aby jego stopy spoczywały na podłodze, ławka zaś sięgała jego bioder¹⁹.

Na koniec pragnę przytoczyć za A. Kirby wskazania dla nauczycieli, które mają na celu poprawę samopoczucia dziecka z dyspraksją:

- „Postaraj się dostrzec, jak wielki wysiłek dziecko z dyspraksją wkłada w każdą czynność.

- Gdy widzisz, że mały dyspraktyk jest zmęczony lub nie może się skoncentrować, zrób mu krótką przerwę. Uczeń z dyspraksją niekiedy po prostu nie będzie w stanie przyswoić sobie więcej informacji.

- Nagradzaj dziecko z dyspraksją i/lub rozwojowym zaburzeniem koordynacji za każdy powzięty wysiłek, a nie tylko wtedy, gdy pomyślnie wykona zadanie. Ponieważ dyspraktykowi prawdopodobnie nie wychodzą też inne czynności, to demotywiąco podziała na niego sama myśl o kolejnej próbie i możliwym niepowodzeniu, nawet jeśli sukces ma być nagrodzony. Jeżeli uczeń z dyspraksją raz za razem ponosi porażkę pracując nad czymś od dłuższego czasu, to może staniesz przed koniecznością cofnięcia się do wcześniejszych etapów danego zadania. Wiele dzieci dyspraktycznych długo nie zdobywa w pełni podstawowych sprawności i, w ostateczności, może być konieczne zaopatrzenie ich w częściowe umiejętności, pozwalające zrealizować określone zadanie. Część dzieci z dyspraksją nigdy nie nauczy się wykonywania pewnych czynności.

- Staraj się nie porównywać dziecka z dyspraksją do jego kolegów czy koleżanek z klasy.

- Chwal jego wysiłki na forum grupy.
- Stosuj pracę w grupie, aby uczyć dyspraktyka zasad interakcji społecznej.
- Funkcja dyżurnego w klasie da dziecku z dyspraksją pewien status w grupie²⁰.

AUTYZM

problem wciąż nieznan

MALGORZATA BŁĄDEK
Warszawa

Niniejsze opracowanie dotyczy zagadnienia, które ostatnio jest często poruszane w gronie terapeutów, pedagogów, wychowawców, natomiast u laika wywołuje kontrowersyjne skojarzenia. Chodzi o autyzm oraz zaburzenia ze spektrum autyzmu.

Diagnoza autyzmu u dziecka przynosi ból całej rodzinie, a przede wszystkim – rodzicom, którzy nie mogą cieszyć się swoim rodzicielstwem, bo dziecko wykazuje głębokie zaburzenia zachowania i czują się bezradni wobec braku możliwości porozumienia się z nim. Jest to też dramat rodzeństwa, które z jednej strony bywa „naznaczone” przez chorobę brata (siostry), z drugiej często czuje się w rodzinie zepchnięte na dalszy plan.

Poczucie bezradności potęguje brak rzetelnych informacji naukowych na temat autyzmu oraz skutecznych metod terapii. Co więcej, istniejące klasyfikacje powodują, że lekarze długo wzbraniają się przed zdiagnozowaniem autyzmu i stwierdzają go wówczas, kiedy zaburzenia są już bardzo głębokie. Warto dodać, iż rodzice bardzo często dostrzegają już we wczesnych etapach rozwoju swojego dziecka wiele niepokojących objawów i zachowań, jednakże nieporadność wielu lekarzy sprawia, że spostrzeżenia te są bagatelizowane.

Autyzm jest trzecim co do częstości występowania upośledzeniem rozwojowym, a więc częstszym niż zespół Downa. Jednak większość osób, w tym wielu pracowników służby zdrowia oraz świata nauki nadal nie rozumie, w jaki sposób autyzm oddziałuje na osoby cierpiące na autyzm i jaki jest najlepszy sposób pracy z nimi.

Celem mojego opracowania jest zwrócenie uwagi na psychospołeczne funkcjonowanie dziecka z zaburzeniami autystycznymi, skierowanie uwagi na jego rodzinę oraz zaprezentowanie kontrowersyjnej metody terapii, jaką jest metoda krakowska.

Krótką charakterystyka autyzmu

Autyzm jest zaburzeniem rozwojowym. Często jest określany jako zaburzenie spektralne, co oznacza, że objawy autyzmu mogą być lekkie lub bardzo poważne. Jego cechą charakterystyczną są problemy w komunikacji językowej, nawiązywaniu relacji społecznych, stereotypie, uszkodzenie neuronów zwierciadlanych (problemy z naśladownictwem). Tak więc objawami autyzmu są: słabo rozwijająca się mowa lub jej brak; słaby kontakt wzrokowy; problem z utrzymaniem pola wspólnej uwagi; problemy z rozumieniem emocji własnych i innych osób; schematyzm zachowań i języka; zachowania nadpobudliwe, agresywne lub autodestrukcyjne; popadanie w ośpienie; nieuzasadnione wybuchy złego humoru; trudności z percepcją wzrokową, słuchową i czuciową, oznaczające niekiedy nadwrażliwość lub niedowrażliwość w określonych obszarach (J. Cieszyńska 2011, s. 13-37).

Zagrożenie autyzmem można podejrzewać u dzieci już od 4 miesiąca do 3 roku życia, jeśli zaobserwowano zaburzenia rozwoju funkcji poznawczych, tzn. percepcji wzrokowej, słuchowej, czuciowej (smaku, węchu, dotyku), naśladownictwa, rozwoju komunikacji (werbalnej i niewerbalnej), pamięci oraz rozwoju motorycznego (dużej motoryki, sprawności manualnej i prakcji oralnej). W 4-5 miesiącu życia można stwierdzić, czy dziecko prawidłowo reaguje na dźwięki, na osoby pochylające się nad łóżeczkiem, przedmioty znajdujące się w zasięgu jego wzroku. Bardzo ważnym momentem jest 9 miesiąc życia, gdy pojawia się gest wskazywania palcem i dziecko zaczyna utrzymywać pole wspólnej uwagi z dorosłym. Istotny jest również 10-11 miesiąc życia, kiedy zaczyna reagować na swoje imię, a także wiele innych elementów otoczenia (J. Cieszyńska, M. Korendo 2007, s. 15-18).

Przyczyna autyzmu nie jest znana. Do tej pory nie udało się wyodrębnić pojedynczego czynnika, który mógłby być odpowiedzialny za jego wywołanie. Wymienia się około 50 czynników, które zwiększają ryzyko pojawienia się autyzmu. Według koncepcji psychoanalitycznych jest on zaburzeniem związanym z nieprawidłowym procesem separacji – indywiduacji. Jeśli bierze się pod uwagę biologiczne podłoże zaburzeń autystycznych, to uwzględnia się zaburzenia neurologiczne, neurochemiczne, neuroanatomiczne i genetyczne oraz zaburzenie procesów integracji sensorycznej. Czynniki neurologiczne to: nieprawidłowości budowy oraz funkcjonowania struktur mózgu; podwyższone poziomy neuroprzekazników (dopaminy i serotoniny). Analizując warunki życia płodowego i porodu bierze się pod uwagę komplikacje w czasie ciąży (strata poprzedniej ciąży, nadciśnienie, drgawki i białkomocz u matki) oraz zaawansowany wiek rodziców, przyjmowanie niektórych leków przez matkę w okresie prenatalnym. Istnieje też hipoteza „zimnej matki”, która głosi, iż brak ciepła i miłości, które powinny stanowić naturalny klimat przyjęcia nowo narodzonego dziecka, powoduje u niego zahamowanie rozwoju emocjonalnego, a co za tym idzie zaburzenia rozwoju poznawczego i społecznego. Niektórzy wymieniają zanieczyszczenie środowiska, a nawet podawanie dziecku niektórych szczepionek za możliwe czynniki powodujące zaburzenia autystyczne (L. Bobkiewicz-Lewartowska 2010, s. 64-82).

Są to wszystko hipotezy, które stanowią próbę udzielenia odpowiedzi na pytanie, co stanowi przyczynę autyzmu. I chociaż nie ma jednej odpowiedzi, współczesne badania łączą autyzm z biologicznymi i neurologicznymi zmianami w mózgu. MRI i tomografia wykazują nieprawidłowości w budowie mózgu, z wyraźnymi różnicami w rejonach mózdzku. W niektórych rodzinach autyzmem dotknięta jest nie tylko jedna osoba, co może sugerować, iż istnieje jego genetyczna podstawa, ale nie odkryto genu, który by za to był odpowiedzialny. Natomiast wykształcenie rodziców, docho-

dy i stopa życiowa rodziny nie mają żadnego wpływu na występowanie autyzmu.

W Polsce nie ma pełnej statystyki występujących zaburzeń autystycznych i pokrewnych zaburzeń rozwoju. Z *Raportu 2000. Ocena stanu pomocy dzieciom i osobom dorosłym z autyzmem oraz ich rodzinom w Polsce*, który został opracowany przez Fundację Synapsis, wynika, iż problem dotyczy ok. 10 000 dzieci i młodzieży oraz trudnej do określenia (ze względu na braki w diagnozowaniu) liczby osób dorosłych z autyzmem, szacowanej na kilka tysięcy. Razem z rodzinami, które są także dotknięte skutkami tego zaburzenia, problem obejmuje ponad 50 000 osób (Zespół Fundacji Synapsis 2001, s. 1-36).

W ostatnich latach obserwuje się wzrastającą liczbę dzieci zdiagnozowanych jako autystyczne. Należy postawić pytanie: czy mamy do czynienia z lepszą wykrywalnością autyzmu, czy rzeczywiście rodzi się coraz więcej autystyków? Bernard Rimland, który w Instytucie Badań nad Autyzmem w San Diego stworzył jedną z największych baz danych na temat autyzmu, uważa, iż jego częstsze występowanie jest faktem. Przyczyn wzrostu przypadków autyzmu należy dodatkowo upatrywać w takich czynnikach jak: zanieczyszczenie środowiska, szczepionki (badania wykazały, iż wiele przypadków autyzmu należy wiązać ze stosowaniem szczepionek ochronnych, szczególnie DPT), częste stosowanie antybiotyków; ubocznym skutkiem stosowania antybiotyków jest rozwój drożdżaków, takich jak np. *candida albicans*, które wydzielają neurotoksyny uszkadzające CUN (L. Bobkiewicz-Lewartowska 2010, s. 86- 97).

Profil dziecka ze spektrum autyzmu

Dzieci autystyczne rozwijają się w zasadzie normalnie aż do 24-30 miesiąca. Jest to punkt graniczny, kiedy to rodzice lub opiekunowie mogą zauważyć opóźnienie w mowie, zabawach lub kontakcie z dzieckiem (J. Cieszyńska-, M. Korendo 2007, s. 17-18). W miarę rozwoju dziecka ujawniają się kolejne cechy, będące już wyraźnymi

symptomami zaburzeń autystycznych. Objawiają się one w następujących sferach:

- **Mowa dziecka.** Rozwija się bardzo słabo lub nie pojawia się wcale. U dzieci, u których funkcja ta się rozwinęła, niejednokrotnie stwierdza się zaburzenia słuchu fonemowego, w wyniku czego występują problemy w prawidłowym rozpoznawaniu, różnicowaniu usłyszanych słów, co skutkuje nieprawidłowością wypowiedzianych głosek. Kolejnym problemem jest używanie słów bez rozumienia ich znaczenia. Dziecko ma trudności z prawidłowym „odszyfrowaniem” idei, którą chce przekazać mu rozmówca. Również nie potrafi zachować spontaniczności w swych komunikatach. Metafora, żart, żargon to pojęcia, których umysł autystyka nie jest w stanie pojąć. Dzieje się tak ze względu na brak systemu językowego i częste funkcjonalne zaburzenia słuchu. Często jest tak, że komunikacja z dzieckiem autystycznym musi przebiegać wedle zawsze tych samych schematów językowych; w ten sam sposób zadawane pytania pociągają za sobą wyuczoną formułkę odpowiedzi (J. Cieszyńska 2011, s. 64-65). W sytuacji, gdy mowa nie pojawia się oraz gdy stosowane metody „wywoływania głosek” nie przynoszą rezultatów, dziecko zaczyna się porozumiewać gestami zamiast słów (J. Cieszyńska 2003, s. 5-9).

- **Kontakt dziecka z otoczeniem.** Czasami dziecko dopuszcza do siebie tylko wybrane osoby. Być może pragnie ono nawiązać kontakt także z innymi, jednak nie przejawia tej chęci w naszym kulturowym kodzie. Powoduje to, że dzieci z autyzmem są odbierane przez otoczenie jako agresywne, chaotyczne, nieprzewidywalne. W kontaktach z innymi mogą być naprzemiennie pobudzone ruchowo/emocjonalnie i apatyczne. Obraz ten jest także silnie uwarunkowany stosowaną farmakoterapią. Trudności w kontaktach społecznych są również spowodowane bardzo dużymi problemami z utrzymaniem kontaktu wzrokowego (J. Cieszyńska 2011, s. 38-40).

- **Nadwrażliwość na dotyk lub brak reakcji na ból, doznania wzrokowe, słuchowe, węchowe, smakowe.**

• **Brak spontaniczności lub pomysłowości w zabawach.** Często obserwuje się u dzieci autystycznych stereotypie poznawcze oraz ruchowe. Niekiedy są one tak subtelne, że rodzice małych dzieci tłumaczą je nieśmiałością lub zdenerwowaniem, czasem zamiłowaniem do porządku i przymusem zachowania stałości w swym otoczeniu. Dziecko nie wymyśla ani nie podejmuje nowych zabaw, ma trudności z zaakceptowaniem zmian w dotychczas obowiązujących zasadach i regułach. Akceptuje je dopiero wówczas, gdy zostanie tego nauczone w trakcie terapii (J. Cieszyńska, M. Korendo 2007, s. 200-215).

• **Nadpobudliwość lub otępienie.** Agresja jest jednym z częstszych przejawów zaburzeń autystycznych, choć nie u wszystkich dzieci występuje. Może być skierowana na samego siebie, na inne osoby lub na przedmioty. Agresja jest zwykle wynikiem frustracji komunikacyjnych. Natomiast część dzieci z autyzmem jest bierna i wycofana, nie wyraża chęci na podjęcie jakiegokolwiek konfrontacji z otoczeniem (J. Cieszyńska 2011, s. 40).

Różnice między dziećmi autystycznymi są ogromne. Ich funkcjonowanie zależy od rozległości zaburzenia, jak również od charakteru podjętej z nimi terapii. Niektóre, z mniejszym stopniem autyzmu mogą okazywać tylko niewielkie opóźnienie mowy i pewne problemy w kontaktach ze środowiskiem. Mogą mieć przeciętnie lub ponadprzeciętnie rozwiniętą mowę, lecz mają kłopoty z wyobraźnią lub ze współuczestnictwem w grze z rówieśnikami. Natomiast dzieci z większym stopniem autyzmu mogą potrzebować pomocy w realizacji codziennych potrzeb. Autyzm może oddziaływać na ich reakcje na wszelakie bodźce ze świata zewnętrznego i utrudnić im kontrolowanie swego ciała i umysłu. Zaburzenie może z czasem zmienić się lub nawet ustąpić. Trudno jest przewidzieć przyszłość osób z autyzmem. Są bowiem osoby autystyczne, które prowadzą samodzielne życie. Są też takie, które będą zawsze zależne od rodziny i placówek specjalistycznych. Należy dodać, iż osoby autystyczne mogą także cierpieć

na inne choroby związane z pracą mózgu, np. padaczkę, opóźnienie umysłowe.

Problemy psychologiczne rodziny dziecka z autyzmem

Rodzice dzieci autystycznych często czują się osamotnieni, pozbawieni wsparcia i fachowej pomocy. Muszą radzić sobie z kłopotami dnia codziennego, nie rozumieją zachowań własnego dziecka, czują się przez nie odrzuceni. U niektórych pojawia się poczucie winy. Kłopoty wychowawcze z dzieckiem autystycznym często wpływają destabilizująco na relacje między małżonkami. Piętrzą się kłopoty, eskalują kłótnie, brakuje wsparcia i zrozumienia, a czasami jedno z małżonków nie wytrzymuje presji i postanawia odejść. Diagnoza autyzmu niejednokrotnie burzy cały uporządkowany świat rodziny (J. Cieszyńska, M. Korendo 2007, s. 323-326).

Specyfika metody krakowskiej

Metoda krakowska jest jedną z wielu metod terapii autyzmu. Nie cieszy się zbyt pozytywną opinią, zwłaszcza w środowisku terapeutów behawioralnych. Metoda ta, nazywana również symultaniczno-sekwencyjną, została opracowana przez prof. dr hab. Jagodę Cieszyńską. Wyrosła z podejścia humanistycznego, skierowanego na kształtowanie komunikacji, dialogu między dzieckiem i dorosłym, dzieckiem i rówieśnikami oraz dorosłym i jego rodziną. W metodzie krakowskiej diagnoza nie wskazuje na zachowania zaburzone, lecz opisuje te, których brak w rozwoju dziecka. Programując terapię należy traktować dziecko jako całość, bowiem wszystkie funkcje rozwojowe są ze sobą powiązane, ale jednocześnie każda z nich to sekwencja następujących po sobie etapów rozwoju. W procesie terapii ćwiczone są wszystkie sfery: postrzeganie wzrokowe, słuchowe, motoryka, praktyka oralna, umiejętności społeczne, zabawa, ponieważ są one ściśle powiązane z prawidłowym rozwojem mowy. Podstawą zajęć terapeutycznych dzieci są: nauka czytania metodą symultaniczno-sekwencyjną oraz specjalnie opracowane ćwiczenia ogólnorozwojowe

(J. Cieszyńska 2011, s. 3-12). Nauka czytania opiera się na:

- badaniach neuropsychologicznych, które dotyczą powiązań powstających w trakcie przetwarzania bodźców słuchowych i wzrokowych, potwierdzających, że sylaba, a nie fonem jest najmniejszą jednostką percepcyjną,

- założeniu, że percepcja słuchowa ma zasadnicze znaczenie dla budowania systemu językowego dziecka,

- wiedzy na temat funkcji prawej i lewej półkuli mózgu oraz struktur, które umożliwiają przesyłanie informacji między półkulami (spoidło wielkie, istmus),

- powtórzeniu sekwencji naturalnie przebiegającego rozwoju mowy dziecka (zaczynając od samogłosek, poprzez wyrażenia dźwiękonaśladowcze i sylaby do wyrazów i zdań),

- naśladowaniu 3 etapów rozwoju mowy dziecka: powtarzania, rozumienia, nazywania, czyli samodzielnego czytania (J. Masłowska, E. Wianecka 2010, s. 3-43).

Na koniec warto jeszcze wspomnieć o pewnych kontrowersjach, które narosły wokół metody krakowskiej oraz zarzutach kierowanych pod jej adresem. Terapeutom pracującym tą metodą często zarzuca się stosowanie nadmiernego rygoru podczas terapii. Mówi się również o pewnych formach „nacisku fizycznego” na dziecko. Chodzi o uciskanie palca dziecka przez terapeutę, aby zmotywować je do skupienia uwagi

na wykonywanym zadaniu. Również negatywnej ocenie poddawany jest fakt, iż terapeuci stosujący tę metodę pracują głównie w prywatnych gabinetach. A jednak ich praca przynosi ogromne sukcesy terapeutyczne, a negatywne opinie często są wynikiem niewiedzy, jak przebiega terapia dziecka, czemu mają służyć określone zasady obowiązujące w trakcie zajęć oraz dlaczego tak ważny jest rygor i dyscyplina w relacji dziecko – terapeuta.

Bibliografia

L. Bobkowicz-Lewartowska, *Autyzm dziecięcy. Zagadnienia diagnozy i terapii*, Białystok 2010, Wyd. Impuls.

J. Cieszyńska, *Metody wywoływania głosek*, Kraków 2003, Wydawnictwo Omega Stage Systems – Jędrzej Cieszyński.

J. Cieszyńska, *Wczesna diagnoza i terapia zaburzeń autystycznych – metoda krakowska*, Kraków 2011, Wydawnictwo Omega Stage Systems- Jędrzej Cieszyński.

J. Cieszyńska, M. Korendo, *Wczesna interwencja terapeutyczna. Stymulacja rozwoju dziecka od noworodka do 6 roku życia*, Kraków 2007, Wydawnictwo Edukacyjne.

J. Masłowska, E. Wianecka, *Co dzień latwiej. Ćwiczenia edukacyjne*, Kraków 2010, Wydawnictwo Arson.

Raport 2000. Ocena stanu pomocy dzieciom i osobom dorosłym z autyzmem oraz ich rodzinom w Polsce, Warszawa 2001, Wydawnictwo Fundacja Synapsis.

ZAJĘCIA MUZYKOTERAPEUTYCZNE dla dzieci z autyzmem

IWONA JĘDRZEJCZYK
Lublin

Muzykoterapia coraz częściej towarzyszy działaniom rehabilitacyjnym, leczniczym, farmakologicznym, wychowawczym czy rekreacyjnym¹. Jej stosowanie jest korzystne dla osób w każdym wieku, niezależnie od ich poziomu umysłowego, wykształcenia czy stanu zdrowia. Muzykoterapia może być szczególnie przydatna w przypadku takich dysfunkcji jak: nerwice, depresja, zaburzenia rozwoju psychicznego, zaburzenia zachowania i rozwoju emocjonalnego u dzieci i młodzieży (autyzm, mózgowo-porażenie dziecięce, upośledzenie umysłowe, ADHD, lęk, nadwrażliwość słuchowa i inne zaburzenia związane ze słuchem), zaburzenia psychosomatyczne czy funkcjonowania układu nerwowego.

Niezdolność do nawiązania i utrzymania prawidłowych relacji z otoczeniem jest cechą charakterystyczną dla osób z autyzmem, która może w znacznym stopniu utrudniać efektywny udział w zajęciach grupowych. Uczestniczeniu w interakcjach społecznych nie sprzyjają także nieadekwatne do sytuacji zachowania, gwałtowne wyładowania emocji czy zachowania agresywne i autoagresywne oraz silny upór². Uczestnictwo w terapii muzyką

¹ P. Cylulko, *Wybrane zagadnienia z muzykoterapii osób niepełnosprawnych wzrokowo*, „Muzykoterapia Polska”, 2002 nr 1-2.

² K. Markiewicz, E. Ciećkiewicz, *Diagnostyczne różnicowanie autyzmu wczesnodziecięcego*, [w:] T. Gałkowski, J. Kossewska (red.), *Autyzm wyzwaniem naszych czasów*, Kraków 2001, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.

jest dla osób z autyzmem łatwiejsze niż udział w „typowych” zajęciach, ponieważ nie jest tu konieczne schematyczne rozumienie ról, zadań i konwencji społecznych. W przypadku dzieci z autyzmem muzykoterapia ma znaczenie także diagnostyczne – głównie umożliwia poznanie ich rozwoju językowego, emocjonalno-społecznego i psychomotorycznego. Mimo ograniczonej umiejętności prezentowania i dekodowania zachowań komunikacyjnych (brak rozumienia i prezentowania mowy oraz zachowań niewerbalnych) osoby z autyzmem mogą wyrażać swoje potrzeby i emocje w różnorodny sposób. Muzyka sprzyja nawiązaniu dialogu niewerbalnego, ma również korzystny wpływ na stereotypowe, niekonwencjonalne i rutynowe zachowania, które nie dają się w typowy sposób modyfikować i wygaszać, oraz manieryzmy ruchowe.

Zajęcia muzykoterapeutyczne dla dzieci i młodzieży w Krajowym Towarzystwie Autyzmu w Lublinie odbywały się w ciągu roku szkolnego 2011/2012. Prowadzone były przez dwóch terapeutów wspomaganych przez wolontariuszkę. Uczestnicy podzieleni byli na dwie grupy wiekowe. W zajęciach uczestniczyło 8 osób (z rozpoznaniem autyzmu lub zespołu Aspergera) w wieku 4-16 lat. Odbywały się one raz w tygodniu (z uwagi na wymogi formalne projektu, z jakiego były finansowane, trwały początkowo 45 minut, a następnie 60 minut). Wszystkie spotkania były dokumentowane. Jak wynikało z ankiety, którą na początku roku szkolnego wypełniali rodzice, głównym celem uczestnictwa ich dzieci w zajęciach była integracja z grupą rówieśniczą oraz rozwój emocjonalny (ułatwienie ekspresji emocjonalnej).

Pozostałe cele prowadzonych zajęć były następujące:

- nauka zachowań społecznych,
- odreagowanie napięcia wewnętrznego – wyciszenie, odprężenie, obniżenie napięcia,
- poszukiwanie i utrwalanie mocnych stron dzieci i młodzieży – aktywizacja zdolności i dostrzeżenie predyspozycji poszczególnych uczestników,

- zwiększenie samodzielności,
- aktywizacja fizyczna – poprawa koordynacji ruchowej i usprawnienia motorycznego,
- kształtowanie świadomości własnego ciała,
- ćwiczenie dokonywania wyborów – wybór instrumentów,
- podnoszenie umiejętności współdziałania,
- ćwiczenie umiejętności komunikacyjnych,
- dostarczenie pozytywnych przeżyć, przyjemności i radości³.

W trakcie zajęć stosowano różne formy muzykoterapii aktywnej, w mniejszym stopniu biernej. Każdorazowo w przebiegu zajęć znajdowały się elementy stałe: zabawy muzyczno-ruchowe dla dzieci młodszych oraz powitanie, improwizacja instrumentalna, piosenka relaksacyjna, pożegnanie (dla obu grup). W grupie dziecięcej wykorzystywane były głównie piosenki lub znane melodie, rzadziej muzyka klasyczna. W przypadku młodzieży była to często wybrana przez nią muzyka rozrywkowa. Improwizacja instrumentalna z wykorzystaniem instrumentarium Orffa i gitary oraz zabawy muzyczno-rytmiczne i muzyczno-ruchowe pozwalały na swobodną ekspresję muzyczną uczestników, a bardziej ustrukturalizowane formy, jak piosenki z gestami czy piosenki-rymowanki, wymagały od nich większej uwagi, zapamiętywania i odtwarzania poznanych wcześniej utworów i zabaw. Uczestnicy lepiej funkcjonujący chętnie rysowali do muzyki, odgadywali zagadki muzyczne, kilkakrotnie spontanicznie tworzyli własne piosenki.

Efekty całorocznej pracy widoczne były w postaci zarówno rozwoju grupy, jak i rozwoju poszczególnych jej członków. Zaangażowanie podczas zajęć, zawiązanie relacji grupowej – więzi pomiędzy poszczególnymi uczestnikami (co wyrażało się przez wzajemną pomoc, zauważanie nieobecności

poszczególnych osób), redukcja zachowań trudnych, wzrost kompetencji komunikacyjnych, wzmacnianie poczucia sprawczości, samodzielności i pewności siebie oraz kreatywności – to pozytywne efekty muzykoterapii. Zajęcia były – zarówno dla uczestników, jak i terapeutów – źródłem nowych doświadczeń (głównie pozytywnych, ale niekiedy także trudnych). Widoczny był proces modelowania – dzieci czerpały wzorce z zachowań innych osób (systematycznego współdziałania z rówieśnikami o podobnych problemach, ale różnych możliwościach i zdolnościach nie da się zastąpić terapią indywidualną). Kształtowanie przynależności do grupy i możliwość wejścia w interakcje z pozostałymi uczestnikami pozwalały na pogłębienie rozwoju dzieci w zakresie ich tożsamości indywidualnej i społecznej. Muzykoterapia jest terapią intensywną, ale bezpieczną – w znacznym stopniu pozwala na odejście od schematów społecznych i akceptowane wyrażanie negatywnych emocji (sublimowanie agresji). Pewna przewidywalność zajęć, a równocześnie opieranie się na wcześniejszych doświadczeniach lub spontanicznych propozycjach uczestników, pozwalały na odczuwanie bezpieczeństwa i pewności siebie.

W każdej terapii sprawcą i podmiotem wszelkich oddziaływań jest klient – w tym przypadku osoba z autyzmem. Terapia musi elastycznie dostosowywać się do potrzeb i zmian zachodzących w jednostce. Każda kolejna sesja wymaga od muzykoterapeuty przygotowania, ale musi pozwalać też na swobodę reakcji podmiotu oddziaływań⁴. Głównym sposobem oddziaływań muzykoterapeutycznych jest zapewnienie klientowi warunków, które pomogą mu odzyskać zdrowie w szeroko rozumianym zakresie, zaś istotą podejścia muzykoterapeutycznego jest nastawienie na twórczy proces, a nie efekt końcowy zachowań klienta⁵.

⁴ M. Pąchalska, *Rehabilitacja neuropsychologiczna. Procesy poznawcze i emocjonalne*, Lublin 2008, Wydawnictwo Naukowe UMCS.

⁵ P. Cylulko, *Wybrane zagadnienia z muzykoterapii...*, op. cit.

³ P. Cylulko, *Rola muzykoterapii w procesie usprawniania niepełnosprawnych pacjentów* „Muzykoterapia Polska”, 2003 nr 1.

LOSY WYCHOWANKÓW DOMU DZIECKA po powrocie do rodzin

BARBARA MILEWSKA
Tarnów Opolski

W poszukiwaniu optymalnych, praktycznych sposobów zapewnienia dzieciom pozbawionym opieki rodzicielskiej jak najlepszych warunków życia zbadalam losy 128 wychowanków Domu Dziecka (Domu Małego Dziecka) w Tarnowie Opolskim. Jako zmienną niezależną przyjąłem formę opieki, w której umieszczono ich po opuszczeniu placówki. W skład grupy badawczej weszło: 33 wychowanków przekazanych do rodzin biologicznych, 35 – do rodzin adopcyjnych, 26 – do rodzin zastępczych, 34 – do domów dziecka dla dzieci powyżej 3 roku życia.

W celu zrealizowania zamierzenia posłużyłam się jakościowymi oraz ilościowymi metodami i technikami badawczymi. Poznaniu historii Domu Małego Dziecka, w tym danych statystycznych na temat liczby dzieci przebywających w nim na przestrzeni lat oraz rotacji podopiecznych służyła analiza dokumentów. Metodę indywidualnych przypadków¹ wykorzystałam do poznania indywidualnych losów wychowanków. Zastosowałam ponadto: obserwację, technikę projekcyjną, wywiad² oraz badania ankietowe za pomocą samodzielnie sporządzonych kwestionariuszy (dla dorosłych wychowanków, dla wychowanków w wieku 12-18 lat, dla rodziców lub aktualnych opiekunów).

W niniejszym artykule omawiam losy tych dzieci, które po opuszczeniu Domu

Małego Dziecka wróciły do domów rodzinnych. Opisuję początek ich drogi życiowej, przyczyny umieszczenia w placówce oraz powody, dla których z powrotem wróciły do domów rodzinnych. Poprzez społeczno-demograficzne cechy rodzin biologicznych (formę życia rodzinnego, strukturę – z uwagi na liczbę dzieci, wykształcenie i aktywność zawodową rodziców, status materialny i społeczny rodzin oraz ich warunki mieszkaniowe) charakteryzuję rodzinne środowisko wychowawcze dzieci. Ukazuję wpływ tego środowiska na ich dalsze losy – rozumiane jako drogi życiowe oraz funkcjonowanie społeczne. Omawiam ponadto specyficzne problemy rodzin biologicznych, które oddziaływały na życie dzieci.

Z rodziny biologicznej do Domu Małego Dziecka

8 dziewczynek i 25 chłopców przyjęto do Domu Małego Dziecka w wieku od jednego miesiąca do dwunastego roku życia (tabela nr 1). Starsze – umieszczono w placówce razem z młodszym rodzeństwem, z którym łączyły je więzi emocjonalne.

Tabela nr 1. Wiek wychowanków w momencie przyjęcia do placówki

0-5 miesięcy	5
Powyżej 6 miesięcy	2
Powyżej 1 roku	5
Powyżej 2 lat	5
Powyżej 3 lat	5
Powyżej 5 lat	10
Razem	33

Jak widać z powyższego zestawienia, znaczny odsetek dzieci stanowiły te, które w chwili przyjęcia do placówki ukończyły trzy lata (piętnaście przypadków). Dzieściocoro dzieci ukończyło piąty rok życia i najwcześniejsze lata spędziło w domach rodzinnych. Był to dostatecznie długi czas na wytworzenie się silnych związków emocjonalnych rodziców z dziećmi, co znajdowało odzwierciedlenie w tym, że dosyć często odwiedzali je w placówce i czynili starania o ich powrót do domu rodzinnego. Grupa pięciorga najmłodszych dzieci, któ-

¹ T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa 1995, Wydawnictwo Akademickie „Zak”, s. 47.

² Jw., s. 49.

re przyjęto do placówki w wieku niemowlęcym, miała krótki kontakt z rodzicami. Spowodowało to słabą więź emocjonalną rodziców z dziećmi i skutkowało ich rzadkimi wizytami w Domu Małego Dziecka. Sporadyczne kontakty uniemożliwiały zmianę tych relacji i nie rokowały dobrego sprawowania władzy rodzicielskiej w przyszłości.

W momencie przyjęcia do Domu Małego Dziecka dzieci były na różnym poziomie rozwoju psychoruchowego. Siedmioro dzieci przyjętych z rodziny biologicznej do placówki było opóźnione w rozwoju umysłowym, w tym głównie w rozwoju mowy. W czterech przypadkach opóźnienie dotyczyło rozwoju fizycznego. Niektóre spośród tych dzieci, po kilkumiesięcznym pobycie w placówce, otoczone właściwą opieką szybko nadrobiły opóźnienie. U innych niepełnosprawność utrzymywała się nadal. W dwóch przypadkach niepełnosprawności fizycznej towarzyszyło opóźnienie rozwoju umysłowego.

Na rozwój fizyczny i psychiczny dzieci miały wpływ różne czynniki, w tym między innymi niezdrowy tryb życia ich matek w okresie ciąży. Czternaście spośród nich nadużywało alkoholu, dwie w czasie ciąży przyjmowały narkotyki. Ponadto miały trudne warunki mieszkaniowe i żyły w niedostatku. Zatem okres niemowlęstwa oraz wczesnego dzieciństwa nie sprzyjał harmonijnemu rozwojowi fizycznemu i psychicznemu dzieci.

Dzieci zabrano z rodziny biologicznej do Domu Małego Dziecka głównie na skutek interwencji sądu rodzinnego, która polegała na ograniczeniu rodzicom władzy nad dziećmi. Podstawowym problemem rodzin była choroba alkoholowa, kolejnymi niewydolność wychowawcza i przemoc fizyczna. Można zatem stwierdzić, że sytuacja w rodzinach biologicznych w momencie, gdy dzieci opuszczały dom rodzinny, była trudna i stanowiła zagrożenie dla ich zdrowia i bezpieczeństwa.

Z pobytem dzieci w Domu Małego Dziecka wiąże się również stopień sieroctwa społecznego. W grupie wychowanków, którzy mieli kontakty z rodzinami biologicznymi,

stopień sieroctwa społecznego (określony według A. Szyborskiej³) w większości przypadków był najniższy. Średni stopień sieroctwa społecznego dotyczył trzech wychowanków – mieli oni kontakty z rodzicami biologicznymi, ale były one rzadkie i nieprzewidywalne. Najwyższy stopień osierocenia dotyczył jednego wychowanka, którego matka oddała do placówki w wieku niemowlęcym i w ogóle go nie odwiedzała.

Stopień sieroctwa społecznego obok wymienionych powyżej czynników – w tym przebiegu ciąży i porodu, potencjału genetycznego dziecka, stanu zdrowia, warunków życia i długości pobytu w rodzinie biologicznej oraz siły więzi emocjonalnej z rodziną – miał wpływ na okres pobytu dzieci w Domu Małego Dziecka (tabela nr 2).

Tabela nr 2. Okres pobytu wychowanków w Domu Małego Dziecka w Tarnowie Opolskim

0 – 5 miesięcy	8
6 – 12 miesięcy	8
13 – 24 miesięcy	11
25 – 36 miesięcy	2
37 – 48 miesięcy	4
Powyżej 48 miesięcy	-
Ogółem	33

Z trzydzieścioro trojga dzieci najczęściej przebywało w placówce poniżej dwóch lat. Najdłużej, trzy lata i sześć miesięcy mieszkało tu czterech chłopców. Okres pobytu w Domu Małego Dziecka miał wpływ na dalsze losy wychowanków, na ich drogi życiowe oraz funkcjonowanie społeczne w późniejszym okresie życia. W sytuacji, kiedy dzieci przebywały w placówce krótko, wpływ opiekunów i wychowawców na ich rozwój nie był znaczący i główną rolę w procesie kształtowania się ich osobowości odgrywali rodzice. Wychowankowie przebywający długo w Domu Małego Dziecka tracili więzi z rodziną biologiczną, wchodząc w długotrwałe interakcje społeczne z opiekunkami i wychowawcami.

³ A. Szyborska, *Sieroctwo społeczne*, Warszawa 1969, Wiedza Powszechna, s. 34- 41.

Pomiędzy nimi i dziećmi nawiązywały się silne więzi – o czym wspominają dorośli wychowankowie w wywiadach przeprowadzonych na użytek niniejszych badań. Na podstawie długoletniej praktyki pedagogicznej dostrzegam pozytywny wpływ tych więzi na rozwój dzieci. U tych, które miały bliski związek emocjonalny z ulubioną opiekunką i nawiązały przyjacielskie relacje z pracownikami, stereotypowe zachowania, charakterystyczne dla choroby sierocej nie występowały lub pojawiały się z mniejszym nasileniem.

Po dłuższym lub krótszym pobycie w Domu Małego Dziecka, na mocy decyzji wydanych przez sądy rodzinne, dzieci wróciły do domów rodzinnych. Większość z nich miała wtedy powyżej 5 lat (tabela poniżej).

Tabela nr 3. Wiek dziecka w momencie powrotu do rodziny biologicznej

1 – 5 miesięcy	-
6 – 12 miesięcy	-
13 – 24 miesięcy	5
25 – 36 miesięcy	2
Powyżej 3 lat	12
Powyżej 5 lat	13
Powyżej 10 lat	1
Razem	33

Najstarsze dzieci pamiętały swoje życie w rodzinie. Cieszyły się z powrotu do rodziców. Najmłodsze opuściły placówkę w wieku poniemowlęcym i znalazły się w obcym dla siebie środowisku wychowawczym. W domach rodzinnych miały spędzić dalsze lata dzieciństwa.

Z Domu Małego Dziecka do rodziny biologicznej

Wśród dziewiętnastu rodzin biologicznych, do których wróciło trzydzieścioro troje dzieci, wyróżniono następujące formy życia rodzinnego⁴:

- pięć rodzin pełnych – w tym: trzy rodziny naturalne, utworzone przez pierwszy

związek małżeński i wychowujące wspólne dzieci, dwie rodziny zrekonstruowane, utworzone przez drugi związek małżeński i wychowujące wspólne dzieci oraz dzieci współmałżonka,

- dziewięć związków kohabitacyjnych, w tym siedem utworzonych przez pierwsze związki kohabitacyjne, wychowujące wspólne dzieci, dwa utworzone przez kolejne związki kohabitacyjne, wychowujące wspólne dzieci,

- pięć rodzin niepełnych, w tym: trzy samotne matki z dziećmi, po rozwodzie, dwie samotne niezamężne matki z dziećmi.

Wiele dzieci po powrocie do domu rodzinnego zastało inny układ wewnątrzrodzinnych stosunków. Rodzice zmieniali partnerów życiowych i wchodzili w ponowne związki, które po jakimś czasie rozpały się, a dzieci wychowujące się w tych rodzinach miały coraz bardziej skomplikowaną sytuację życiową. Najbardziej powszechne były niezalegalizowane prawnie oraz nietrwale związki kohabitacyjne.

Z analizy zebranych informacji wynika, że forma życia rodzinnego miała istotny wpływ na losy dzieci. Najbardziej stabilne środowisko wychowawcze stworzyło pięć par małżeńskich. Związki kohabitacyjne nie sprzyjały stabilizacji rodziny, a losy dzieci z tych rodzin były bardzo trudne.

Struktura rodzin biologicznych była zróżnicowana. Cechował ją znaczny dynamizm. Od momentu przyjęcia dzieci do Domu Małego Dziecka do chwili ich powrotu do domu rodzinnego wzrosła dietność rodzin. Dziesięć z nich posiadało więcej niż 2 dzieci. Wzrosła także ilość rodzin wielodzietnych. W rodzinach przyszły na świat kolejne dzieci z ponownych związków rodziców z nowymi partnerami. Duża liczba dzieci w rodzinie zwiększała nasilenie się problemów, w tym materialnych, mieszkaniowych oraz problemów związanych z brakiem umiejętności i czasu na wychowanie licznego potomstwa. Przykładem takiej sytuacji jest rodzina wielodzietna, z której w naszej placówce wychowywało się czworo dzieci – w różnych odstępach czasu. Dwoje najstarszych z Domu Małego

⁴ S. Kawula, *Dodatek*, [w:] S. Kawula, J. Brągiel, A. W. Janke (red.), *Pedagogika rodziny*, Toruń 2007, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 425-426.

Dziecko wróciło do rodziców biologicznych, a dwoje młodszych – za zgodą małżonków – umieszczono w rodzinie zastępczej.

Rodzice biologiczni dzieci cechowali się niskim poziomem wykształcenia. Większość matek i ojców miała wykształcenie podstawowe, a ponadto nie wykazywała aktywności zawodowej i nie miała żadnych stałych źródeł utrzymania.

Niski poziom wykształcenia i mała aktywność zawodowa rodziców predestynowały do wchodzenia w konflikty z prawem i uczestnictwa w grupach przestępczych (ojcowie dwójki dzieci dokonywali kradzieży, a także byli członkami grup przestępczych). Korelowało to także ze statusem ekonomicznym badanych rodzin. Były biedne i bardzo biedne, które nie miały stałego źródła zarobku i utrzymywały się z prac dorywczych, sezonowych oraz zasiłków pomocy społecznej i praktycznie nie miały warunków do wychowywania i kształcenia dzieci. Tworzyli je głównie robotnicy niewykwalifikowani. Rodziny określone jako biedne były z trudem samowystarczalne. Panujące w nich warunki wychowawcze nie sprzyjały rozwojowi i kształceniu dzieci, skazywały je na dziedziczenie biedy.

Niski poziom wykształcenia rodziców biologicznych, niska aktywność zawodowa lub brak pracy i status bezrobotnego klasyfikował te rodziny nisko w hierarchii społecznej. Wiele z nich samodzielnie nie zapewniało dzieciom podstawowych potrzeb życiowych i korzystało ze wsparcia pomocy społecznej i innych instytucji państwowych.

Warunki mieszkaniowe badanych rodzin były trudne, a niskie dochody uniemożliwiały poprawę sytuacji.

W 14 rodzinach biologicznych warunki mieszkaniowe były złe. Dzięki pomocy władz miejskich oraz samorządowych 5 rodzin uzyskało samodzielne mieszkania i miało dosyć dobre warunki mieszkaniowe. Cztery rodziny (wychowujące 8 dzieci) zajmowały tylko część pomieszczeń w domu. Jedna z nich miała do dyspozycji znaczną część niewykończonego domu. Inne mieszkaly z krewnymi lub współloka-

torami. Budynek był w bardzo złym stanie technicznym, zawilgocony i zagrzybiony. Mieszkańcy musieli dokładać starań, aby ogrzać zajmowane pomieszczenia. W wielu domach brakowało łazienek, a prymitywne ubikacje znajdowały się na zewnątrz budynku. Dziewięć rodzin nie miało samodzielnego mieszkania. Dzieci zajmowały z rodzicami i rodzeństwem jeden pokój w wielorodzinnym domu lub mieszkaniu. Pomieszczenia wymagały odnowienia i doposażenia w sprzęt gospodarstwa domowego. Badani nie mieli perspektyw na poprawę sytuacji mieszkaniowej. Niewydolność finansowa uniemożliwiała zakup mieszkania za własne pieniądze, a szanse na otrzymanie lokalu z zasobów gminnych były bardzo ograniczone.

Pozycja społeczna dzieci mieszkających w zaniedbanych domach i przeludnionych mieszkaniach była niska. Z rozmowy z nimi i ich rodzicami wynikało, że są to dzieci samotne w klasie szkolnej. Nie mają kolegów i nie utrzymują z rówieśnikami kontaktów pozaszkolnych.

Społeczno-demograficzne cechy rodzin biologicznych działały niekorzystnie na zdrowie i rozwój przebywających w nich dzieci.

Do specyficznych cech rodzin biologicznych zaliczono: wielopropblemowość, wysoki poziom zagrożenia biologicznego dziecka i brak stabilnej opieki nad nim, małą dbałość rodziców o jego prawidłowy rozwój biologiczny. Ponadto występowały zaburzenia w realizacji podstawowych funkcji rodziny, problemy dzieci z identyfikacją nowych partnerów życiowych rodziców oraz rodzeństwa pochodzącego z tych związków. Takie rodziny – zgodnie z przyjętym z literaturze określeniem – należy nazwać problemowymi lub wielopropblemowymi⁵. Charakteryzowały się one cechami uważanymi za niepożądane ze społecznego punktu widzenia i stanowiły zagrożenie dla prawidłowego rozwoju wychowujących się w nich dzieci. Z uwagi na dominujący problem w rodzinach, dokonano ich kategoryzacji.

⁵ E. Marynowicz-Hetka, *Dziecko w rodzinie problemowej*, Warszawa 1987, IWZZ, s. 54.

Najliczniejszą grupę, osiem rodzin biologicznych wychowujących czternaścioro dzieci, dotyczył alkoholizm. Wśród pozostałych rodzin: pięć było niewydolnych wychowawczo, w dwóch dominujący problem stanowiło używanie przemocy fizycznej i psychicznej, w kolejnych dwóch występowało zjawisko narkomanii, w jednej matka była dotknięta chorobą nowotworową i w jednej – chorobą psychiczną. Wyżej wymienione problemy powodowały wystąpienie innych trudności w funkcjonowaniu rodzin, w tym niewydolność materialną i wychowawczą. Biorąc pod uwagę poziom funkcjonowania wychowawczego⁶ (według systematyki S. Kawuli), spośród dziewiętnastu rodzin biologicznych trzynaście zaliczono do niewydolnych wychowawczo (w momencie umieszczenia ich dzieci w Domu Małego Dziecka), a sześć – do rodzin patologicznych.

W czasie przeprowadzania badań okazało się, że dziewięć rodzin odzyskało wydolność wychowawczą w stosunku do dwudziestu naszych wychowanków. Osiem zaliczono do rodzin jeszcze niewydolnych wychowawczo; były one podopiecznymi ośrodków pomocy społecznej i często pozostawały nadal pod nadzorem sądów. Tylko w jednym przypadku rodzinę uznano za normalną.

Pobyt w rodzinie biologicznej po powrocie z Domu Małego Dziecka trwał od miesiąca do ponad dziesięciu lat (tabela nr 4).

Tabela nr 4. Okres pobytu dzieci w rodzinie biologicznej po opuszczeniu Domu Małego Dziecka

1 – 5 miesięcy	3
Powyżej 6 miesięcy	5
Powyżej 1 roku	3
Powyżej 2 lat	12
Powyżej 3 lat	2
Powyżej 5 lat	5
Powyżej 10 lat	3
Razem	33

Najliczniejsza była 23-osobowa grupa dzieci, które po opuszczeniu Domu Małego Dziecka były wychowywane przez swoich rodziców (rodzica) w okresie krótszym niż trzy lata. Najdłużej, to znaczy ponad dziesięć lat, w domu rodzinnym przebywało troje wychowanków. Długotrwały okres pobytu w rodzinie biologicznej nie gwarantował dzieciom ani stabilizacji życia rodzinnego, ani szczęśliwego losu. Nawet po wielu latach opuszczały swoje domy.

Biorąc pod uwagę klasyfikację podstawowych funkcji rodziny wg Z. Tyszki⁷, rodziny w najwyższym stopniu wypełniały funkcje prokreacyjne i seksualne. Ponad połowa z nich miała więcej niż dwoje dzieci. Rodziny biologiczne nie wypełniały prawidłowo swojej funkcji społeczno-wyznaczającej. Dzieci nie wyniosły z domu prawidłowych wzorców do naśladowania. Niski status społeczny związany był również z niskim majątkiem kulturowym tych rodzin. W żadnej rodzinie nie przechowywano starych rodzinnych fotografii. Żadna nie kultywowała pamięci swoich przodków, nie gromadziła rodzinnych pamiątek.

Pomimo niskiego statusu ekonomicznego, kulturowego i społecznego oraz wielu problemów występujących w badanych rodzinach wychowanków dziewięć z nich odzyskało wydolność wychowawczą w stosunku do dwudziestu wychowanków, którzy w momencie przeprowadzania badań przebywali z rodzicami. Najważniejszym elementem je scalającym był związek emocjonalny łączący jej członków. Więzy rodzinne stanowiły trzon rodziny i utrzymywały jej istnienie.

Aktualna sytuacja życiowa wychowanków

Powroty dzieci z placówki do domu rodzinnego nie zawsze były szczęśliwe i nie dla wszystkich dzieci oznaczały koniec tułaczki. Niektóre z nich musiały przebyć długą, krętą drogę i wychowywały się

⁷ E. Syrek, *Rodzina i jej funkcje*, [w]: A. Radziejewicz- Winnicki (red.), *Pedagogika społeczna u schyłku XX wieku*, Katowice 1992, ZSPM-Press, s. 273.

⁶ Jw., s. 155.

w różnych formach opieki. Po powrocie z Domu Małego Dziecka do rodziny biologicznej 20 dzieci pozostało w domach rodzinnych, 13 ponownie opuściło rodziny. Oto ich losy:

- 1 dziecko wyrzucone z rodziny biologicznej przygarnęła rodzina zaprzyjaźniona, udzielając mu wsparcia i opieki;

- 3 dzieci zabrano z rodziny biologicznej i umieszczono w rodzinie zastępczej, skąd zostały przysposobione;

- 6 dzieci ponownie zabrano z domu rodzinnego i umieszczono w domu dziecka. Spośród nich: 3 pozostało w domu dziecka, 3 nadal zmieniało opiekunów i środowiska wychowawcze. Dwoje umieszczono w rodzinie zastępczej, gdzie nadal przebywają i 1 ze spokrewnionej rodziny zastępczej oddano do pogotowia opiekuńczego, a stamtąd skierowano do domu dziecka;

- 3 chłopców umieszczono w pogotowiu opiekuńczym, w tym 2 na prośbę matki. Jeden z nich wychowywał się później w domu dziecka, a dwaj w ośrodku szkolno-wychowawczym.

Analizując funkcjonowanie społeczne wychowanków w rodzinie, w szkole i w grupie rówieśniczej ustalono, że 7 miało problemy z identyfikacją kolejnych partnerów rodziców w roli swoich opiekunów oraz 10 wychowanków – rodzeństwa pochodzącego z różnych związków. W 9 przypadkach dzieci źle oceniały ojców lub konkubinów swoich matek w pełnionych przez nich rolach społecznych, a 7 wychowanków nie miało kontaktów z biologicznym ojcem. Matki były źle postrzegane przez 5 dzieci.

27 wychowanków dobrze wywiązywało się z pełnionych przez siebie ról społecznych, a 6 z różnych grup wiekowych sprawiało problemy wychowawcze. Przejawiały się one zachowaniami opozycyjnymi, agresją słowną i fizyczną w rodzinie i w grupie rówieśniczej. Spośród nich 2 pełnoletnich wychowanków przebywało w środowisku patologicznym, nadużywało alkoholu, weszło w konflikt z prawem. 26 wychowanków nie osiągało sukcesów szkolnych. W konsekwencji mają małe szanse na zdobycie dobrego wykształcenia.

Reasumując: losy wychowanków, którzy powrócili do domu rodzinnego były trudne. Drogi życiowe częściej niż co trzeciego spośród nich były złożone, a funkcjonowanie w środowisku utrudnione z uwagi na wielopropblemowość i brak stabilizacji środowiska rodzinnego.

Aby uchronić przed trudnym losem niemowlęta i małe dzieci (zdane na wyłączną opiekę rodziców) powracające z placówek do domów rodzinnych, proponuję:

- 1) ustanowić prawo pierwszeństwa dla potrzeb i praw dziecka przed prawami i potrzebami rodziców,

- 2) bardzo wnikliwie sprawdzać sytuację rodzinną dzieci i do domów rodzinnych kierować dzieci tylko tam, gdzie nastąpiła trwała resocjalizacja środowiska rodzinnego,

- 3) zezwalać na powrót dzieci do domów tylko wtedy, gdy rodziny mają godne warunki do życia,

- 4) zagwarantować dzieciom miejsca w żłobkach i przedszkolach opłacanych przez pomoc społeczną, w celu zapewnienia im właściwego wyżywienia i opieki,

- 5) rodzinom biologicznym, w których istnieje silna więź emocjonalna z dziećmi udzielać wszechstronnej pomocy, między innymi w:

- uzyskaniu mieszkań socjalnych i komunalnych,

- uzyskaniu i utrzymaniu pracy,

- leczeniu uzależnień,

- kształceniu dzieci,

- organizacji dzieciom pozalekcyjnych, nieodpłatnych form pomocy szkolnej,

- organizacji dzieciom różnorodnych i nieodpłatnych form rozwoju zainteresowań i wypoczynku,

- 6) sprawować nad rodzinami intensywny nadzór kuratora oraz służb społecznych.

RODZEŃSTWO W ROLI RODZICIELSKIEJ

ANETA JARZEBIŃSKA
Szczecin

Twierdzenie, że wychowanie potomstwa oznacza ustawiczny wysiłek i wiele osobistych ograniczeń jest powszechne i w ogólności prawdziwe. Nie wyklucza ono wszakże innej prawdy, którą z kolei zdajemy się ignorować, że każde kolejne dziecko stanowi potencjalne źródło korzyści dla rodziny jako całości oraz dla każdego z jej członków z osobna.

W artykule ograniczę się do wypunktowania dobroczynnych oddziaływań dzieci na rodziców. Można zauważyć, że obecność potomstwa stymuluje rozwój osobowości rodziców, otwierając ich na innych i ich niepowtarzalność. Tendencja ta zaznacza się szczególnie w wypadku rodzin dwu- i wielodzietnych, bowiem rodzice starając się stworzyć jednakowe warunki wzrastania jednocześnie reagują odpowiednio do potrzeb i możliwości każdego dziecka. Z perspektywy rodziców dodatkowym walorem posiadania więcej niż jednego dziecka może być fakt, że nierzadko starsze dziecko wspomaga ich w opiece nad młodszym. Pojawienie się młodszego dziecka powoduje, że starsze przerzuca na nie część swej uwagi, przez co rodzice czują się swobodniejsi. Tak więc kolejne dzieci niejako odciążają rodziców w ich roli opiekunów.

Zdarza się jednak, że wspomaganie rodziców przybiera wypaczoną formę. Ma to miejsce, gdy jedno z dzieci – zwykle najstarsze – podejmuje rolę rodzicielską wobec rodzeństwa. Z taką sytuacją często mamy do czynienia w wypadku rodzin zastępczych spokrewnionych, które zawiązują się zwykle po śmierci rodziców.

Tego typu układy nie wyczerpują jednakże zagadnienia, bowiem przybiera rodzin, w których młody człowiek wychowuje własne rodzeństwo bez tytułu prawnego, w miejsce rodziców, którzy istnieją jedynie w sensie fizycznym, lecz są niewydolni wychowawczo, najczęściej z powodu alkoholizmu. Nierzadko przyczyną podjęcia przez rodzeństwo zastępczego rodzicielstwa jest wyjazd rodziców za granicę w celach zarobkowych¹.

Rodziny z rodzeństwem w roli rodzicielskiej stanowią dla najmłodszych szansę wyjścia z wychowawczo niekorzystnej sytuacji. Jest wiele czynników pomyślnie rokujących dla funkcjonowania omawianej kategorii rodzin. Z całą pewnością wymienić tutaj można wspólną historię, która – nawet jeśli jest traumatyczna – scala dzieci.

Atutem rodziny, w której siostra (brat) wypełnia funkcje rodzicielskie, jest także więź emocjonalna pomiędzy rodzeństwem. Warto wspomnieć o powszechnej aprobacie, a niekiedy podziwie osób trzecich dla młodych ludzi wychowujących swe rodzeństwo, co przekłada się na pozytywną atmosferę wokół tego typu rodzin.

Naiwnością byłoby jednak sądzić, że młodzi dorośli naturalnie adaptują się do roli rodzicielskiej wobec brata czy siostry (względnie większej liczby rodzeństwa), a rzeczywistość tak powstałych rodzin nie różni się od życia w rodzinie pełnej. Trudności takich rodzin można pogrupować w zależności od tego, czym są udziałem. Wyłaniają się więc problemy dziecka pełniącego rolę rodzicielską w zastępstwie rodzica oraz problemy przeżywane przez dzieci wychowywane przez rodzeństwo. Poniżej dokonuję zwięzłego przeglądu obu grup.

¹ Najczęściej wyjeżdżają ojcowie (46 proc.), licznie wyjeżdżają także matki (31 proc.). W porównaniu z połową lat dziewięćdziesiątych XX wieku wzrósł odsetek wyjeżdżających razem. Za: W. Danilewicz, *Sytuacja życiowa dzieci w rodzinach migracyjnych*, Białystok 2006, s. 51-52.

Problemy młodych dorosłych wychowujących własne rodzeństwo

Jeśli spojrzeć na zagadnienie od strony młodego dorosłego wypełniającego funkcje rodzicielskie, na pierwszy plan wysuwają się trudności wychowawcze głównie w obszarze stawiania wymagań i ich egzekwowania. Ich źródło to złożona kwestia. Opór przed wymaganiem może powodować przynależność do jednego pokolenia. W takiej strukturze kłopotliwe jest zarówno sprawowanie władzy, jak i podporządkowanie się jej. Inne wyjaśnienie trudności wychowawczych w takiej rodzinie, w której funkcje rodzicielskie sprawuje brat czy siostra, stanowi wpisujący się w młody wiek deficyt umiejętności rodzicielskich. Przyczyną trudności jest też pragnienie rekompensowania podopiecznym braku rodziców. Przybiera ono formę rozpieszczania, ignorowania przewinień itp. Jeszcze innym podłożem komplikacji wychowawczych w postępowaniu z rodzeństwem mogą być wadliwe wzory wyniesione z rodziny pochodzenia, które młody opiekun powiela. Nierzadko czyni to nieświadomie, nawet wówczas kiedy neguje zachowanie rodziców. Warto pamiętać, że rzeczywistym podłożem wielu trudności w postępowaniu z rodzeństwem mogą być jego „niezaopiekowane” uczucia z powodu nieobecności naturalnych rodziców.

Przechodząc do innej z kolei grupy problemów, trzeba zauważyć, że przejęcie opieki nad rodzeństwem stanowi dla młodego człowieka znaczne obciążenie psychologiczne. Starsza siostra czy brat przeżywając osobisty dramat wynikający z utraty rodzica staje równocześnie przed koniecznością zapewnienia stabilności emocjonalnej młodszemu członkowi rodziny. Wówczas może pojawić się przeświadczenie, że należy ukrywać bolesne uczucie przed młodszymi i udawać, że jest się szczęśliwym, spokojnym, optymistycznie nastawionym itp. Jest to strategia, która zwłaszcza przy braku wsparcia ze strony innej dorosłej osoby, zagraża popadnięciem w stan emocjonalnego przeciążenia.

Niebagatelnym wyzwaniem dla rodzeństwa w roli rodzicielskiej jest również zabezpieczenie bytu materialnego rodziny. Zwykle rodzeństwo dzieli nieznaczna różnica wieku. Na czele takich rodzin znajdują się zatem osoby bardzo młode, niekiedy nastolatki niemający stabilizacji zawodowej. Możliwe, że ich edukacja jest w toku, w związku z czym same potrzebują wsparcia innych osób, z pomocą finansową włącznie. Tymczasem na co dzień osoby te stają przed koniecznością ponoszenia kosztów wynikających z utrzymania rodzeństwa. Sytuację komplikuje dodatkowo fakt, że zaangażowanie w opiekę nad rodzeństwem pochłania wiele czasu, przez co młody dorosły ma ograniczone możliwości zarobkowania.

Inne utrudnienia młodych osób, które wychowują własne rodzeństwo, dotyczą życia towarzyskiego. Codzienna troska o dziecko (lub dzieci) z uwagi na swą czasochłonność wymaga ograniczenia spotkań z przyjaciółmi i znajomymi, a niekiedy rezygnacji z tych form aktywności. Obciążenie dziećmi może też wpływać zniechęcająco na potencjalnych partnerów. Jeżeli – mimo tych przeszkód – młody dorosły wejdzie w emocjonalny związek, powinien spodziewać się wielu ograniczeń, na przykład – braku intymności.

Przedstawione problemy mogą niewątpliwie doprowadzić do „syndromu najstarszej siostry” (lub „najstarszego brata”), której przeżycia miałyby być naznaczone cierpieniem wynikającym z niańczenia rodzeństwa i ponoszenia za nie odpowiedzialności².

Problemy z perspektywy dziecka wychowywanego przez rodzeństwo

Dla dzieci wychowywanych przez własne rodzeństwo zapewne najbardziej problematyczne są przeżycia skoncentrowane wokół braku naturalnych rodziców. Zagadnienie bywa niedoceniane, bowiem w odniesieniu do młodszych dzieci niekiedy po prostu ocenia się, że łatwo pogodziły się

² A. Faber, E. Mazlish, *Rodzeństwo bez rywalizacji*, Poznań 1996, s. 29.

ze stratą rodziców. W rzeczywistości nawet wtedy, jeśli dziecko nie potrafi zrozumieć zaistniałej sytuacji, jego ból i poczucie straty są niekiedy głębsze niż u dorosłych, ponieważ ze swej natury nie jest ono zdolne do zachowania dystansu³.

Dla dziecka wychowywanego przez siostrę czy brata niełatwe wydaje się również uznanie autorytetu kogoś, z kim miało się do niedawna względnie równą pozycję, kto był towarzyszem zabaw i adresatem żartów, a nieraz obiektem złości i epitetów.

Innym kłopotliwym zagadnieniem jest określenie na zewnątrz sytuacji rodzinnej. Niejedno dziecko staje przed dylematem: powiedzieć rówieśnikom, że wychowuje je siostra czy udawać, że ma się młodą mamę? Każde z rozwiązań niesie groźbę negatywnych konsekwencji. Przedstawiając prawdę dziecko ryzykuje, że wzbudzi w rówieśnikach litość, że będą zadawali niewygodne pytania itp. Z kolei zatajając fakty trzeba się liczyć, że prędzej lub później mogą wyjść na jaw, co także stawia dziecko w kłopotliwej sytuacji.

W rodzinie, na czele której stoi siostra (brat) problematyczne może okazać się wprowadzenie przez nią (niego) własnego partnera życiowego. Nasuwa się wówczas pytanie o kształt relacji nowego dorosłego z dziećmi. Czy ma być to stosunek oparty na autorytecie, czy raczej koleżeński? Jak daleko można się posunąć w zażyłości? Warto zawczasu zadać sobie trud ustalenia tej ważnej kwestii, zwłaszcza kiedy do rodziny dołącza mężczyzna (z uwagi na nierzadko kokieteryjne lub prowokacyjne zachowania dziewczynek).

Wprowadzenie do rodziny nowego dorosłego może ponadto stać się powodem dziecięcej zazdrości. Do niedawna dziecko miało monopol na uczucia starszego rodzeństwa. Możliwe, że z powodu braku rodziców dzieci bardzo się do siebie zbliżyły. Jest zatem realne, że dziecko podejmie swoją walkę z nowym dorosłym, próbując tym samym zniechęcić do niego siostrę/brata.

Z całą pewnością przedstawione problemy nie wyczerpują zagadnienia. Rodziny z rodzeństwem w roli rodzicielskiej, zwłaszcza te, w których funkcje rodzicielskie wypełniane są nieformalnie (bez tytułu rodziny zastępczej), pozostają słabo zidentyfikowane.

Trafnym podsumowaniem poczynionych refleksji wydaje się spostrzeżenie, że trzeba dużej siły psychicznej i sprawności organizatorskich, by w młodym wieku zastąpić rodzeństwu rodziców, znajdując przy tym czas na zajęcia adekwatne do wieku, takie jak: nauka, rozwój zawodowy, przyjaźń, znalezienie partnera życiowego. Rodzina, na czele której stoi starsza siostra czy brat jest bowiem środowiskiem specyficznych i niełatwych do rozwiązania problemów.

Rodziny z rodzeństwem w roli rodzicielskiej nie doświadczają jednak wyłącznie trudności i niepowodzeń. Podjęcie przez rodzeństwo zastępczego rodzicielstwa może stymulować indywidualny rozwój, co manifestuje się przyrostem rozmaitych wartości, takich jak na przykład: zadowolenie, poczucie spełnienia się, pewność siebie. Dodatkowo, wypełniając w młodym wieku doniosłą dla życia społecznego rolę, jednostka ma szansę zyskać w ocenie innych. Jeśli z kolei osoba zastępująca swemu rodzeństwu rodziców ma partnera życiowego, jest prawdopodobne, że i on wzbogaci się dzięki relacji z nie własnym dzieckiem (dziećmi).

Na koniec trzeba koniecznie podkreślić, że z uwagi na więź emocjonalną oraz wspólną historię rodziny, a także ze względu na obustronną znajomość charakterów, rodzeństwo ma szansę całkiem sprawnie działać w roli rodzica, przez co stwarza najmłodszemu szansę wyjścia z życiowo niekorzystnej sytuacji.

³ C. Kebers, *Jak mówić o cierpieniu i śmierci?*, Kraków 1994, s. 47.

O POTRZEBIE AUTORYTETÓW WSRÓD MŁODZIEŻY

BOGUMILA BOBIK
Bytom

Termin autorytet jest pojęciem powszechnie znanym, ale i wieloznacznym. Głównie oznacza poważanie, znaczenie. Autorytetem możemy nazwać wpływ osoby lub organizacji cieszącej się ogólnym uznaniem na określoną sferę życia społecznego¹. Jak stwierdza Anna Mikołajko: „Autorytet stanowi ważny czynnik skupiający społeczeństwo wokół określonych wartości i celów, nadając im postać konkretnego, rzeczywistego wzoru osobowego, zgodnie z którym pragnęłoby się postępować i który przekazuje się innym. Autorytet wspiera się jednocześnie na dobrowolnym podporządkowaniu, bardzo silnie kształtuje wewnętrzny podział i zróżnicowanie danej grupy. Stabilizacja, podporządkowanie i integracja to najważniejsze jego funkcje”².

Autorytet wywodzi się od łac. *auctoritas*, który tłumaczy się jako rada, wola, ważność. Najczęściej pojęcie autorytetu wiąże się z osobą nauczyciela, dlatego na ogół wspomina się o autorytecie pedagogicznym, który jest niezbędnym warunkiem skutecznego wychowania. Autorytet pedagogiczny można rozumieć jako interakcję między nauczycielem a uczniami, gdzie nauczyciel mający wiedzę, umiejętności i kompetencje w danej dziedzinie stanowi wzór postępowania dla swoich uczniów.

Celem niniejszego artykułu jest zwrócenie uwagi na znaczenie autorytetu w życiu

zawodowym nauczyciela oraz poszukiwanie odpowiedzi na pytania: Czy nauczyciel może być autorytetem dla współczesnej młodzieży? Czy w dobie mass mediów, idoli i celebrytów ważne (i na ile) mogą być cechy osobowe nauczyciela? Jeżeli tak, to jakie?

Pojęcie autorytetu

Jako pierwszy w Europie pojęcie autorytetu zdefiniował Denis Diderot w *Wielkiej Encyklopedii Francuskiej* z 1751 r. W Polsce termin ten pojawił się za pośrednictwem niemieckiej formy *autoritat*, oznaczającej powagę³. W ujęciu podanym przez *Słownik wyrazów obcych* – *autorytet* oznacza *uznanie u innych, wpływowość*⁴. Natomiast według *Słownika języka polskiego* jest to *ogólnie uznana czyjaś powaga, wpływ, znaczenie; osoba, instytucja, doktryna, pismo itp. cieszące się w jakiejś dziedzinie lub w opinii pewnych ludzi szczególnym uznaniem, poważaniem*⁵.

Można stwierdzić, że autorytet to powaga moralna i umysłowa, która budzi uznanie u innych. Z wypowiedzi uczniów wynika, że autorytet to ktoś kto: *potrafi zadziwić, zachwycić, urzeka swoją osobowością, przywraca wiarę i chęć życia, człowiek, którego warto naśladować*⁶.

Bożena Kubiczek zwraca uwagę, że „nie można być autorytetem samym w sobie – zawsze pojawia się on jako pewien typ związku między ludźmi. Nie musi to być relacja zwrotna”⁷. Natomiast Wincenty Okoń podkreśla, że duże znaczenie ma odpowiednie przygotowanie nauczyciela, bowiem autorytet „ogniskuje w sobie to wszystko, co jest konsekwencją wykształcenia nauczyciela, jego osobistych walorów oraz jego działalności w szkole i w środowisku”⁸.

³ I. Wagner, *Stalność czy zmienność autorytetów*, Kraków 2005, s. 36.

⁴ K. Kołowski, *Autorytet nauczyciela*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna* pod red. W. Pomykały, Warszawa 1993, s. 35.

⁵ S. Dubisz (red.), *Uniwersalny słownik języka polskiego*, t.1, Warszawa 2003, s. 158.

⁶ J. Ozóg, *Autorytet nauczyciela*, „Życie Szkoły”, 2004 nr 3.

⁷ B. Kubiczek, *Metody aktywizujące – jak nauczyć uczniów uczenia się?* Opole 2007, s. 60.

⁸ W. Okoń, *O autorytecie nauczyciela*, „Życie Szkoły”, 1971 nr 1.

¹ W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1984, s. 27.

² A. Mikołajko, *Poza autorytetem? Społeczeństwo polskie w sytuacji anomii*, Warszawa 1991, s. 12-13.

Zdaniem Bronisławy Dymar „autorytet wiąże się z kontaktowością, z charyzmą. Autorytet oparty na kontaktowości pozytywnej to autorytet, w którym sięga się do wnętrza zasobów ducha, intelektu człowieka. To jest bardzo ważna cecha nauczyciela – umieć się kontaktować z drugim człowiekiem. Sama wiedza, profesjonalizm nie wystarczą, żeby mieć autorytet, chociaż są niezbędne. Ważniejszą cechą jest sztuka współycia z uczniami”⁹. Natomiast w *Słowniku psychologicznym* możemy przeczytać, że „możliwość tworzenia i utrzymania autorytetu można rozpatrywać w kontekście umiejętności profesjonalnych wychowawcy, zalicza się do nich:

- umiejętność rozumienia, czyli słuchanie, konfrontowanie, interpretowanie;
- umiejętność zapewniania komfortu i postępowania w sytuacji kryzysu, czyli wspieranie, interweniowanie;
- umiejętność pozytywnego działania, czyli rozwiązywanie problemów, podejmowanie decyzji”¹⁰.

Autorytet to jedna z podstawowych cech przywódczych, która warunkuje efektywność kierowania grupą społeczną. Na autorytet członka grupy składają się co najmniej dwie cechy:

- „znawstwo w dziedzinie, w której jest autorytetem;
- zaufanie innych członków grupy przekonanych, że działa on w ich wspólnym interesie”¹¹.

Dopełnieniem tego obrazu jest cnota pokory. U osób będących rzeczywistymi autorytetami pokora nadaje ich postawie wiarygodność i urok. Posiadanie autorytetu jest formą nagrody za znaczne życie, wysiłek, pracę i wierność jakiejś – na ogół ponadosobistej – wartości, jest wyrazem społecznego uznania oraz szacunku i bywa wspaniałą niespodzianką dla osoby uznanej za autorytet¹².

⁹ Za: T. Kaczor, *Autorytet nauczyciela w polskiej oświacie*, „Dyrektor Szkoły”, 2002 nr 12.

¹⁰ W. Szewczuk, *Słownik psychologiczny*, Warszawa 1985, s. 30.

¹¹ Jw.

¹² A. Żywcok, *Odmiany autorytetu pedagogicznego*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 2006 nr 12.

Autorytet jest więc zawsze relacją między co najmniej dwiema osobami, z których jedna budzi uznanie drugiej. Jest rodzajem spotkania pomiędzy nauczycielem a uczniem (uczniemi).

Rodzaje autorytetu

W literaturze pedagogicznej mówi się o autorytecie *wyzwalającym* i *ujarzmiającym*, a także autorytecie *wewnętrznym* i *zewnętrznym*. Cechy poszczególnych autorytetów określa się w następujący sposób:

- „autorytet wyzwalający ma inspirujący i konstruktywny wpływ na zachowanie osób, z którymi przebywa;
- autorytet ujarzmiający wywodzi się z wygórowanych ambicji i chęci posiadania władzy człowieka, a nie z jego zalet czy zasług;
- autorytet wewnętrzny przypisywany jest osobom ze względu na ich charakter, wartości, które wyznają i którymi kierują się w codziennym życiu;
- autorytet zewnętrzny pojawia się w sytuacji wywarcia presji w celu podporządkowania się innym. Osoba o takim autorytecie ma moc wywierania wpływu z powodu zajmowanego, ważnego stanowiska”¹³.

Z pedagogicznego punktu widzenia najbardziej pożądanym jest autorytet wewnętrzny i wyzwalający. Wychowawca z takim autorytetem pobudza aktywność swych wychowanków, wzbudza w nich odpowiedzialność za osobisty rozwój.

Aby stać się moralnym autorytetem w szkole i środowisku, nauczyciel powinien mieć trzy rodzaje cnót moralnych:

- „właściwe każdemu uczniemu człowiekowi;
- charakteryzujące budowniczego ustroju demokratycznego;
- związane ściśle z zawodem nauczycielskim”¹⁴.

Inny podział autorytetu, proponowany przez koncepcje społeczne, wiąże się z posiadaniem władzy przez nauczyciela.

¹³ E. Kozak, *Autorytet w pracy nauczyciela*, „Remedium”, 2005 nr 7/8.

¹⁴ K. Kotłowski, *Autorytet nauczyciela...*, op. cit., s. 37.

W relacjach międzyludzkich może zaistnieć dwojakiego rodzaju sytuacja. W jednej dominuje autorytet – władza oparta na sile, natomiast drugą kreuje autorytet – władza o charakterze służby. Pierwsza z nich sytuuje autorytet w relacji panowania i wymuszonego podporządkowania, a druga wspomaganie i wewnętrznej wolności. W tym sensie rozróżnia się autorytet władzy i autorytet rzeczywisty, który może spełniać pozytywną rolę w wychowaniu¹⁵.

Podobnego zdania jest Mariola Wojewoda, która twierdzi, że „władza jako autorytet oparta jest na umiejętnościach, wiedzy, doświadczeniu. Niekiedy nauczyciele zachęcają dzieci, aby przyznawały im autorytety, daleko wykraczające poza granice ich umiejętności. Autorytet może być niezasłużony, jednak ten bardzo szybko maleje, natomiast autorytet zasłużony oparty na rzeczywistych umiejętnościach nauczyciela może nawet z biegiem czasu wzrastać”¹⁶.

Józef Bocheński wyróżnia autorytet *epistemiczny* i *deontyczny*. „Autorytet epistemiczny to autorytet specjalisty, znawcy przedmiotu, eksperta. Nauczyciel jako znawca jakiejś dziedziny może być dla swoich uczniów autorytetem kompetencyjnym. Autorytet deontyczny może posiadać cechy zwierzchnictwa formalnego”¹⁷.

Nie tylko jednostka może cieszyć się autorytetem, ale również instytucja, jeżeli łączy się z nią szanowane w społeczeństwie wartości czy podziw. W tym przypadku autorytet instytucji służy także na osoby z nią związane, bez względu na ich osobiste walory. Przechodzenie autorytetu z organizacji na osoby z nią związane wskazuje na możliwość występowania zarówno osobistego, jak i urzędowego autorytetu. Teodor Geiger uważa, że „autorytet osobisty wynika z zespołu podmiotowych właściwości danego człowieka, natomiast urzędowy zależy od zajmowanego (...) miejsca w danej hierarchii społecznej”¹⁸. Przykładem takiej instytucji może być szkoła i jej nauczyciele.

¹⁵ Jw., s. 35.

¹⁶ M. Wojewoda, *Autorytet nauczyciela*, „Wychowawca”, 2003 nr 5.

¹⁷ Za: A. Żywczok, *Odmiany autorytetu...*, op. cit.

Nauczyciel pracujący w szkole cieszącej się dobrą opinią korzysta z niej, co nie oznacza, że on sam musi być dobrym pedagogiem. I w bardzo dobrej szkole może pracować przeciętny lub kiepski nauczyciel. Podobnie jak w szkole niecieszącej się dobrą sławą może pracować bardzo dobry pedagog.

Autorytet nauczyciela

Pojęcie autorytetu pedagogicznego wprowadził Wincenty Okoń. Składa się na niego zespół cech warunkujących powodzenie w pracy nauczyciela. Między innymi zależy on od wiedzy i mądrości nauczyciela, od jego doświadczenia pedagogicznego, od umiejętności wyzwalania sił własnych wychowanków, od stosunku emocjonalnego nauczyciela wobec wychowanków (postawa wyzwalająca, ujarzmiająca)¹⁹.

Autorytet nauczyciela we współczesnej pedagogice rozumiany jest jako „szacunek, zaufanie i poważanie dla nauczyciela jako eksperta naukowego, doradcy, przewodnika w trudnościach. Źródłem pedagogicznego wpływu jest sytuacja postrzegania nauczyciela jako wzoru osobowego i identyfikowanie się z nim przez uczniów. Autorytet nauczyciela zależy od umiejętności przekształcenia relacji z uczniem w kierunku autonomii w atmosferze dialogu i wspólnego poszukiwania”²⁰.

Ważne jest, by nauczyciele mieli świadomość swojego wpływu na uczniów w rezultacie zdobytego autorytetu, wtedy staje się on „rodzajem zdolności nauczycieli i wychowawców, dzięki któremu zwiększy ich możliwość oddziaływania na wychowanków, skuteczniejsze stanie się przekazywanie im wiedzy, postaw, wartości czy formowania u nich umiejętności. (...) Autorytet pedagogiczny staje się koniecznym warunkiem właściwego przebiegu procesu wychowania

¹⁸ Za: J. Sztumski, *Autorytet i prestiż uczonego*, [w:] P. Rybicki, J. Goćkowski (red.), *Autorytet w nauce*, Wrocław 1980, s. 32.

¹⁹ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001, s. 32-33.

²⁰ I. Jazukiewicz, *Autorytet nauczyciela*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* pod red. T. Pilcha, Warszawa 2003, s. 254.

i uczenia się²¹. Potrzeba posiadania autorytetu jest powszechnie przez nauczycieli uznawana, ale drogi dochodzenia do niego są różne. Ze względu na autorytet w literaturze wymienia się trzy grupy nauczycieli:

- zdobywających autorytet w sposób przemyślany i uzyskujących go;

- chcących mieć autorytet, ale nie zawsze w sposób przemyślany potrafiących go sobie zdobyć;

- niweczających uświadomionym lub nieuświadomionym postępowaniem swój autorytet, a czasami także autorytet innych nauczycieli, rady pedagogicznej, szkoły²².

Nauczyciel, wychowawca musi zdobyć sobie autorytet, być człowiekiem, wobec którego dzieci czują się odpowiedzialne za swoje zachowanie, a równocześnie kimś, do kogo zwracają się ze swymi kłopotami. Zdobywanie uznania to mozolna i długotrwała praca²³.

Marian Śnieżyński zwrócił uwagę na źródła autorytetu nauczyciela, do których zalicza:

- źródła niezależne od nauczyciela, czyli pozycja szkoły w środowisku, uznanie władz zwierzchnich, pozycja nauczyciela w szkole, atmosfera w gronie pedagogicznym;

- źródła zależne, czyli wiedza merytoryczna, cechy osobowościowe, umiejętności metodyczne²⁴.

Stwierdził, że „kluczem” do autorytetu jest kształtowanie pozytywnych relacji między nauczycielem a uczniem²⁵.

Uznanie nauczyciela za autorytet jest określone przez uczniów w oparciu o osobiste doświadczenia i obserwacje. Jego wygląd, czyny, słowa służą uczniom jako wskazówki, na podstawie których ustalają tożsamość nauczyciela. W procesie tym

istotne jest wartościowanie i formułowanie ocen rozstrzygających o uznaniu nauczyciela za autorytet. Wartościowanie to przejawia się w trzech formach:

- emocjonalnej, czyli pozytywne – negatywne, silne – słabe reagowanie na osobę i zachowanie nauczyciela;

- praktycznej, czyli wejście w kontakt lub unikanie;

- słownej, czyli formułowanie ocen i opinii dodatnich lub ujemnych, przypisywanie większej lub mniejszej wartości²⁶.

Prawdziwy autorytet wypływa z uczuć głębokiego szacunku i rozumnego uznania uczniów dla wartości moralnych i umysłowych nauczycieli oraz dla poczynań społeczno-użytecznych. Najbardziej szkodliwy jest pozorny autorytet, zdobyty przez tłumienie woli wychowanków i czynienie z nich ślepego narzędzia w rękach wychowawcy²⁷.

Uczniowie domagają się od nauczycieli równego traktowania i bezstronności w ocenianiu. Nie dają przyzwolenia na protekcjonizm, znajomości, presję rodziców na nauczycieli. Sprawiedliwość jest głównym indykatywnym decydującym o autorytecie nauczyciela²⁸. Słusznie zauważyła Alicja Żywczok, że „autorytet znakomitego pedagoga może znacznie przyspieszyć osiągnięcie przez wychowanka postawy dojrzałości aksjologicznej, natomiast brak rzeczywistych autorytetów może znacznie utrudnić jego adaptację społeczną, a nawet może opóźnić cały rozwój emocjonalno-moralny młodego człowieka. Postawa pełna godności u nauczyciela rodzi szacunek dla jego dokonań i aprobatę ze strony uczniów”²⁹. Jan Olbrycht stwierdził, że „autorytet to nie cecha, z którą rodzi się człowiek i nie każdy nauczyciel może go zdobyć w swoim środowisku. Autorytet to władza, cecha osobowości, wiedza nauczyciela

²¹ B. Milerski, B. Śliwerski (red.), *Leksykon. Pedagogika*, Warszawa 1999, s. 24.

²² A. Aleksander, A. Panek, D. Topa, *Drogi i bezdroża, czyli słów kilka o autorytecie i kondycji nauczyciela w okresie przemian*, „Edukacja Dorosłych”, 1999 nr 1.

²³ E. Skonieczka, *Autorytet nauczyciela – kryzys czy nowa jakość*, „Życie Szkoły”, 2006 nr 8.

²⁴ Za: A. Marszałek, *Autorytet nauczyciela*, „Magazyn Szkolny”, 2002 nr 3.

²⁵ Jw.

²⁶ M. Dudzikowa, *Autorytet nauczyciela w opinii uczniów*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 1995 nr 8.

²⁷ L. Witkowski, *O potrzebie autorytetu, czyli zdolny uczeń kontra autorytet nauczyciela*, „Głos Pedagogiczny”, 2010 nr 6.

²⁸ A. Aleksander, A. Panek, D. Topa, *Drogi i bezdroża...*, op. cit.

²⁹ A. Żywczok, *Odmiany autorytetu...*, op. cit.

i jego postrzeganie przez uczniów, rodziców i środowisko³⁰.

Nauczyciel zdobywa autorytet dzięki służbie wartościom. Jeżeli wielkość nauczyciela ciąży nad psychiką uczniów do tego stopnia, że stają się tylko naśladowcami swego mistrza, to mamy wówczas do czynienia z autorytetem pozornym, krępującym. Autorytet krępujący staje się bardzo łatwo autorytetem poniżającym. Uczniowie zaczynają stopniowo myśleć o sobie w pojęciach uległości i słabości, zaczynają tracić wiarę w swoje siły i w swoją wartość. Taka zależność jest bezwartościowa wychowawczo. Taki autorytet może odbierać uczniom ochotę do nauki, blokować ich aktywność, pozbawiać samodzielności i osłabiać motywację do uczenia się. Nauczyciel powinien ukazywać uczniom swój kunszt i rozległą wiedzę, ale zarazem jej zwyczajność, dostępność i osiągalność³¹. Poza wykształceniem nauczyciel musi dysponować równocześnie bogatym jakościowo zasobem własnej osobowości, umieć życzliwie przeżywać własne i drugiego bycie, posiadać praxis mądrości życia, by móc nią inspirować powierzona mu pokoleniową młodością³². Józef Mirski zwrócił uwagę na fakt, że tym, co wyróżnia zawód nauczyciela od innych jest *funkcja wychowawcza, która jest ściśle połączona z jego osobowością*³³.

Nauczyciel jako autorytet w opinii młodzieży

W zmieniającym się świecie daje się zauważyć powszechny kryzys autorytetu. Można nawet powiedzieć, że pojęcie to stało się niemożliwe. Należy więc zaakceptować zachodzące zmiany i tworzyć nowe jakościowo autorytety, dostosowane do oczekiwań i wymagań uczniów oraz rodziców, ale jednocześnie oparte na określonym systemie wartości.

Celem badań było określenie, czy nauczyciel jest odbierany przez młodzież jako autorytet³⁴. Chodziło o ustalenie:

- jaka jest wiedza uczniów na temat autorytetów, czy są one im potrzebne i czy nauczyciel może być autorytetem,
- jakie cechy osobowości nauczyciela są cenione przez uczniów i służą zdobywaniu przez niego autorytetu,
- jakie czynniki pomagają w zdobywaniu autorytetu przez nauczyciela,
- jakie czynniki osłabiają autorytet nauczyciela,
- w jaki sposób uczniowie postrzegają zawód nauczyciela.

Wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego oraz technikę ankiety, a pomocniczo test socjometryczny. Badaniem objęto 170 uczniów ostatnich klas zasadniczej szkoły zawodowej, technikum i liceum.

Wnioski wynikające z przeprowadzonych badań:

- Większość młodzieży (prawie 3/4) adekwatnie sformułowała definicję autorytetu, określając go jako *wzór do naśladowania*. Pojawiły się także inne próby zdefiniowania pojęcia: *autorytet to tzw. rama ideału, przykład, który powinien naprowadzić nas na właściwą drogę życia; jest to wzór godny naśladowania, który swoją postawą reprezentuje wartości wyższe; autorytet to ktoś, z kogo biorę przykład, kto mnie inspiruje, daje chęci do działania*.

- Na potrzebę autorytetu wskazało 67% respondentów, co pozwala na stwierdzenie, że w opinii młodzieży autorytety są potrzebne. W uzasadnieniu młodzież podała m.in.: *autorytety są potrzebne, ponieważ pomagają młodym ludziom kierować się w swym życiu dobrymi wartościami; autorytety są potrzebne, ponieważ są potrzebne wzorce postępowania dla ludzi, którzy zachowują się niestosownie, aby się od nich uczyli; autorytety są potrzebne, ponieważ potrzebne są osoby godne naśladowania;*

³⁰ A. Marszałek, *Autorytet nauczyciela...*, op. cit.

³¹ L. Witkowski, *O potrzebie autorytetu...*, op. cit.

³² J. Legowicz, *O nauczycielu. Filozofia nauczania i wychowania*, Warszawa 1975, s. 5.

³³ J. Mirski, *Projekt nauki o nauczycielu, czyli pedeutologii*, [w:] H. Kwiatkowska (red.), *Pedeutologia*, Warszawa 2008, s. 21.

³⁴ Badania były prowadzone przez studentki: Monikę Cudzik w Zespole Szkół Ponadgimnazjalnych nr 6 w Rudzie Śląskiej na przełomie 2011 i 2012 r. oraz Marlenę Gwóźdź w Zespole Szkół Ekonomicznych im. prof. Oskara Langego w Bytomiu w czerwcu 2010 r.

poprzez autorytet człowiek określa swoje cele w życiu i dąży do tego, aby być coraz lepszym.

- 14% uczniów uznało, że autorytety nie są potrzebne: *uwagam, że każdy powinien budować swoją osobę samemu, nie patrząc na innych; autorytety nie są potrzebne, ponieważ po co wzorować się na kimś innym i go kopiować. Lepiej być samemu dla siebie autorytetem.* Zdaniem połowy uczniów nauczyciel może być autorytetem.

- W opinii młodzieży najważniejszymi cechami nauczyciela – autorytetu są umiejętności wychowawcze (szczególnie *sprawiedliwość*), czyli odpowiednie podejście do każdego ucznia oraz umiejętności dydaktyczne, których wyrazem jest zainteresowanie uczniów treściami nauczania.

- Ponad połowa młodzieży jest zdania, że płeć nauczyciela nie ma znaczenia w zdobywaniu przez niego autorytetu.

- Większość badanej młodzieży wskazała, że czynnikiem najbardziej osłabiającym autorytet nauczyciela jest spoufalanie się, silenie się *na bycie kumplem*.

- Przeważająca liczba badanej młodzieży zdawała sobie sprawę, że zawód nauczyciela nie jest łatwą profesją.

Badania wskazują, że w opinii większości młodzieży (niezależnie od typu szkoły ponadgimnazjalnej) współczesny nauczyciel może być autorytetem. Młodzież zdaje sobie sprawę, że zawód nauczyciela wymaga wielu poświęceń i cierpliwości. Uczniowie mają świadomość, że sami bywają źródłem obciążeń w pracy nauczycieli z powodu swych niewłaściwych zachowań i obojętnego stosunku do nauki. W wypowiedziach powtarzała się opinia o trudnej młodzieży, która nie chce współpracować z nauczycielem. Młodzież oczekuje od nauczycieli równego traktowania, bezstronności, ocen pozbawionych osobistych sentymentów. Nie chce się z nimi spoufalać. Sprawiedliwość jest główną cechą decydującą o autorytecie nauczyciela.

Tylko nauczyciel mający dużą wiedzę przedmiotową i metodyczną, który interesuje się sprawami uczniów i dba o ich interesy, może być dla nich autorytetem.

WSPÓLPRACA Z RODZICAMI WYCHOWANKÓW BURSY SZKOLNEJ

JAN BRUSKI
Chojnice

Współpraca z rodzicami wychowanków burs i internatów to bardzo istotny element pracy nauczyciela wychowawcy. Część rodziców bardzo często kontaktuje się osobiście lub telefonicznie z wychowawcami. Wykazuje troskę o los i przyszłość swych dzieci. Są dyspozycyjni, chętni do współpracy, wspierają trud pracy opiekuńczo-wychowawczej nauczycieli. Ta aktywność przybiera różne formy, poczynając od obecności i wspierania organizacji różnych działań po wsparcie materialne. Niestety, tak zachowuje się zdecydowana mniejszość rodziców. Pozostali rzadko pojawiają się w placówce. Bywa, że mają roszczeniowy stosunek do wychowawców i obarczają ich winą za wszelkie porażki i niepowodzenia dziecka. Nie dociekają, z jakimi problemami się boryka oraz jakie towarzyszą mu emocje.

W Powiatowej Bursie dla Młodzieży Szkolnej w Chojnicach trzykrotnie w ciągu roku szkolnego organizowane były spotkania rodziców. Niestety, frekwencja nie była imponująca. Za każdym razem, gdy wychowanek zachowywał się w sposób naganny, wychowawcy kontaktowali się z rodzicami. Przy wszelkich możliwych okazjach rodzice byli zapraszani do placówki. Mimo to zainteresowanie było niewielkie.

Jako dyrektor bursy uważam, że nawiązanie ścisłej współpracy z rodzicami wychowanków nie jest zadaniem łatwym. Wydawać by się mogło, że problem doty-

czy tylko i wyłącznie samych rodziców. Ale to nieprawda. Konieczne jest, aby sami nauczyciele wychowawcy zaakceptowali i autentycznie utożsamiali się w swym pedagogicznym działaniu z potrzebą współpracy z rodzicami. A przecież wiadomo, że taka współpraca wiąże się z dodatkowymi obowiązkami wychowawcy.

Nauczyciele wychowawcy chojnickiej bursy są przekonani co do potrzeby obecności i udziału rodziców w życiu dorastającego wychowanka. Wiedzą, że pobyt dziecka w placówce często rozluźnia więzi z rodziną i dotychczasowym środowiskiem. Zauważają więc potrzebę podjęcia i rozwijania współpracy z rodzicami oraz pobudzania ich zainteresowania sprawami ich dziecka. Obecność rodzica traktują jako nieodzowny czynnik w kształtowaniu postaw i pozytywnych zachowań. Wiedzą, że kontakty z rodziną sprzyjają poznaniu sytuacji domowej wychowanka, jego potrzeb i trudności.

Poszukując sposobu na poprawę naszej współpracy z rodzicami wychowanków przyjęliśmy zasadę: *rodzic to partner, który powierza swe dziecko w nasze ręce*. W każdym kontakcie z rodzicem wychowawcy ten fakt podkreślali. Dzięki stałemu, systematycznie i konsekwentnie podejmowanemu kontaktowi, opartemu na wskazanej zasadzie, rodzice zaczęli zmieniać swój stosunek do placówki. Ale to nas nie satysfakcjonowało.

Pojawił się pomysł utworzenia w bursie Klubu Rodzica DROGA i zaproszenia rodziców do aktywnego włączenia się w jego działalność. Fundamentalnym założeniem działalności klubu jest aktywizowanie rodziców, aby poczuli się niezbędnymi partnerami nauczycieli w realizacji działań zapewniających rozwój dziecka/wychowanka. Wytyczone zostały cele działalności klubu. Są nimi:

- dbanie o podtrzymywanie więzi rodzinnych pomiędzy wychowankiem a jego rodzicami,
- rozwijanie zainteresowania rodziców życiem ich dzieci,

- podnoszenie kultury pedagogicznej rodziców,
- rozwijanie odpowiedzialności rodziców za proces wychowawczy ich dzieci,
- utrzymywanie stałego kontaktu rodziców z placówką,
- dbanie o realne i pozytywne postrzeganie placówki przez rodziców,
- zapoznanie rodziców z warunkami, zasadami, wymaganiami, prawami wychowanka,
- kształtowanie jednolitej płaszczyzny oddziaływań wychowawczych domu rodzinnego podopiecznego i bursy.

Ustalono, że w ramach działalności klubu współpraca z rodzicami będzie realizowana w następujących formach:

- kontakty telefoniczne wychowawców grup i dyrektora z rodzicami,
- korespondencja z rodzicami (listy pochwalne, nagany, zaproszenia, podziękowania),
- spotkania: indywidualne, grupowe, tematyczne z udziałem ekspertów, okolicznościowe oraz problemowe.

Sporządzono listę zasad formalnych dotyczących kontaktów z rodzicami:

- spotkania odbywają się w gabinetach wychowawców lub w świetlicy,
 - inicjatorem spotkania może być zarówno nauczyciel wychowawca, jak i rodzice,
 - terminarz spotkań ogólnych określany jest na początku roku szkolnego,
 - o spotkaniu rodzice informowani są poprzez imienne zaproszenie, na którym potwierdzają fakt powiadomienia własnoręcznym podpisem,
 - nauczyciele wychowawcy są do dyspozycji rodziców podczas dyżurów oraz w sytuacjach koniecznych także poza nimi.
- Ustalono też listę zasad dobrej współpracy nauczycieli wychowawców z rodzicami. Należą do nich:
- otwarta postawa nauczyciela,
 - poznanie oczekiwań rodziców,
 - rozpoczynanie rozmowy z rodzicem od tego, co dobre i pozytywne,
 - jasne i konkretne komunikaty,

- wspólne poszukiwanie rozwiązań problemów wychowawczych oraz przyjmowanie do realizacji opcji zaakceptowanych przez rodziców,

- umożliwianie włączenia się w proces odkrywania, poznawania i rozwijania zainteresowań i pasji wychowanków.

Następnie określono rokowania podejmowanych działań. W wariacie pesymistycznym (prognoza negatywna) przewidziano:

- brak kontaktu między opiekunami prawnymi wychowanków a bursą,

- brak spójności w postępowaniu nauczycieli wychowawców i rodziców w sprawach wychowawczych,

- bierność ze strony rodziców w rozwiązywaniu trudności wychowawczych,

- wypaczone wyobrażenie opiekunów prawnych o funkcjonowaniu dziecka w placówce,

- negatywne postawy i komunikaty ze strony rodziców – obwinianie, krytykowanie wychowawców,

- nieakceptowanie i niezrozumienie podejmowanych działań wychowawczych.

Z kolei w wariacie optymistycznym (prognoza pozytywna) przewidziano:

- poprawne relacje między nauczycielem wychowawcą a rodzicami,

- wzrost poczucia własnej wartości u rodziców i ich dzieci oraz kadry pedagogicznej,

- lepsze zrozumienie przez rodziców i wychowawców potrzeb i oczekiwań dziecka/ wychowanka,

- opracowanie zasad postępowania w sprawach wychowawczych – współtworzenie planu wychowawczego,

- pogłębienie wiedzy pedagogicznej przez rodziców,

- zgodny z oczekiwaniami rozwój wychowanka,

- wzrost poczucia bezpieczeństwa i akceptacji podopiecznego.

Założono, że działalność Klubu Rodzica będzie miała charakter długofalowy. Krokem inicjującym jego działalność było zaproszenie rodziców i wychowanków pierw-

szorocznych do wspólnego spędzenia doby w placówce na dwa dni przed rozpoczęciem roku szkolnego. Ów pierwszy krok został nazwany „Doba z dzieckiem”. Założono, że to spotkanie umożliwi rodzicom i wychowankom poznanie bursy i jego personelu.

Przybyłych do bursy wychowanków i ich rodziców powitał dyrektor placówki. W wystąpieniu inauguracyjnym „Dobę z dzieckiem” podziękował rodzicom za zaufanie, jakim obdarzyli nauczycieli wychowawców, powierzając im swoje dzieci. Zaznaczył, iż obecność i aktywność rodziców jest niezbędna, ponieważ to oni najlepiej znają swoje dziecko, a wychowawcy potrzebują czasu, aby je poznać.

Rodzice i przyszli wychowankowie zapoznani zostali z zadaniami statutowymi bursy, rozwiązaniami organizacyjnymi oraz założeniami pracy opiekuńczo-wychowawczej. Następnie obejrzeli pokoje mieszkalne oraz pomieszczenia ogólnoużytkowe, takie jak świetlice, kuchenka, jadalnia, sala sportowa oraz suszarnia. W czasie zwiedzania bursy w sposób szczególnie wyeksponowane zostały dwa miejsca: tablica prezentująca ideę przewodnią funkcjonowania placówki, czyli słowa Horacego „Sapere aude” oraz tzw. ściana chwały, na której eksponowane są nazwiska laureatów konkursu „Bursowskiego Orła”.

Po przerwie na kawę i ciastko odbyły się spotkania w grupach, w czasie których omówiono określone w statucie bursy prawa i obowiązki wychowanka. Zwrócono też uwagę na przyjęte rozwiązania regulaminowe dotyczące m.in. przyjazdu do placówki i wyjazdu z niej, ewidencjonowania miejsca pobytu, wizyt gości, rozkładu dnia, kar i nagród, wyboru lekarza, zameldowania, a także na funkcjonujące procedury postępowania w sytuacji, gdy wychowanek np. zachoruje, zrezygnuje z dalszego pobytu w bursie, jest sprawcą zniszczeń i dewastacji, stosuje używki.

Po wspólnej kolacji rodzice i młodzież w towarzystwie nauczycieli wychowawców zwiedzali miasto. Późnym wieczorem zarezerwowano czas na spotkania indywi-

dualne młodzieży i rodziców z pracownikami bursy.

W drugim dniu rodzice pomagali swoim dzieciom w urządzaniu pokoju, robili zakupy, rozmawiali z wychowawcami. Podczas spotkania z dyrektorem bursy mieli okazję podzielić się spostrzeżeniami i uwagami na temat przebiegu spotkania, a także warunków, w jakich będą przebywać ich dzieci, przedstawić własne propozycje co do współpracy z placówką.

Spotkanie „Doba z dzieckiem” okazało się bardzo trafnym przedsięwzięciem. Potwierdziły to opinie, propozycje i postulaty rodziców, które wyrazili w ankiecie. Zadeklarowali chęć włączenia się w życie bursy. Zapewnili o utrzymywaniu stałego kontaktu i wspieraniu działań wychowawczych.

Rodzice dzielili się swoimi uwagami i spostrzeżeniami także w rozmowach indywidualnych. Często padały sformułowania zawierające zdziwienie i zaskoczenie. Inaczej bowiem wyobrażali sobie placówkę typu bursa. Ich zdaniem, dzięki spotkaniu zobaczyli i zrozumieli istotę jej funkcjonowania. W sposób szczególny podkreślali atmosferę, warunki, organizację i podejmowane inicjatywy.

Po miesiącu bieżącego roku szkolnego okazało się, że dzięki spotkaniu „Doba z dzieckiem” pojawiła się nowa jakość we współpracy z rodzicami wychowanków pierwszorocznych. Bardzo często kontaktują się z nauczycielami wychowawcami. Na razie są to głównie rozmowy telefoniczne, ale zdarzają się też wizyty. Wydaje się, że dzięki poznaniu zadań i specyfiki funkcjonowania placówki oraz zrozumieniu działających w niej mechanizmów i procesów przyjęli postawę otwartą i zaangażowaną.

Nauczyciele wychowawcy mają świadomość, że na bazie owego pierwszego entuzjazmu będą realizować kolejne działania wzmacniające i rozwijające wzajemne relacje. Liczą, iż z czasem będą mogli stwierdzać, że rodzice są autentycznymi partnerami wspierającymi rozwój swojego dziecka i podejmowane w bursie działania opiekuńczo-wychowawcze.

EWALUACJA WEWNĘTRZNA W SZKOLE

TERESA ZARĘBA
Warszawa

Ewaluacja pracy szkoły została wprowadzona rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz. U. nr 168, poz. 1324). Wiele szkół zmierzyło się i mierzy z tym zadaniem. Jedną z form przewidzianych przez przepisy jest ewaluacja wewnętrzna, zwana też autoewaluacją. Wywołuje ona różne odczucia, pytania i wątpliwości wśród nauczycieli.

Czy nauczyciel jest przygotowany merytorycznie do prowadzenie badania ewaluacyjnego? Czy może dostrzec niedociągnięcia w funkcjonowaniu szkoły, jeśli jest bezpośrednio zaangażowany? Czy rekomendacje będą trafne i realistyczne? Czy ma wpływ na zmianę w pożądanym kierunku? Co zrobić, gdy dane wskazują na niewłaściwe działania kolegi/koleżanki? Gdzie postawić granicę moralnej odpowiedzialności? Może więc należy wybierać „bezpieczne” obszary badania, które nie psują dobrego samopoczucia? To zaledwie kilka pytań spośród tych, które się zrodziły. Podejmujemy jednak ewaluację jakości pracy szkoły. Uczestniczyłam w dwóch badaniach, więc podzielę się zdobytym doświadczeniem.

Pracę warto zacząć od ustalenia składu zespołu roboczego. Od niego zależy przyjemność lub nieprzyjemność pracy, bo sam fakt wykonania zadania nie podlega dyskusji. Przyjazna atmosfera to warunek skutecznej współpracy.

Pierwsze spotkanie zespołu warto zacząć od przypomnienia teorii – czym jest ewaluacja, co z niej może wyniknąć, jaki

jej rodzaj zostanie zastosowany¹. Ustalenie i omówienie tych aspektów znacznie ułatwia przygotowanie poszczególnych etapów procesu ewaluacji, jak i opracowanie wyników. Sensowny wybór przedmiotu badania, postawienie kluczowych pytań, ustalenie kryteriów wpływa na wybór metody pracy i określenie próby badawczej. Warto przedyskutować w zespole roboczym te zagadnienia, wtedy wszyscy wiedzą, nad czym pracują, co w konsekwencji ułatwia organizację pracy.

Z mojego doświadczenia wynika, że ulubioną metodą prowadzenia różnych badań w szkole jest ankieta. Przygotowanie takiej, która rzetelnie i trafnie zbiera dane, nie jest łatwe. Z rozważą należy stosować pytania otwarte. Opracowanie i interpretowanie zebranych za ich pomocą danych bywa kłopotliwe i budzi wątpliwości. W pytaniach zamkniętych dodanie określenia „inne, jakie?” stwarza możliwość wzbogacenia wypowiedzi. Pytania powinny być zrozumiałe i jednoznaczne. Dotyczy to nie tylko dzieci i młodzieży, ale również rodziców. Nie każdy przecież jest znawcą tematyki wychowawczej lub dydaktycznej czy specyfiki pracy w szkole.

W literaturze² podkreśla się triangulację pozyskiwanych danych, należy więc posługiwać się różnymi metodami. Badając np. zachowanie uczniów (respektowanie norm społecznych)³ za pomocą ankiety skierowanej do nauczycieli potrzebne jest sprawdzenie także ilości i rodzaju uwag w dzienniku lekcyjnym, ilości i rodzaju kar stosowanych wobec uczniów, jak również pochwał, wyróżnień i nagród.

Pojawiły się ciekawe narzędzia, które można wykorzystać w badaniu jakości nauczania. Są to: analizator matur (szkoły średnie) i edukacyjna wartość dodana EWD. Oba narzędzia mierzą obiektywnie

przyrost wiedzy u uczniów, pokazując, z jaką jakością mamy do czynienia „na wejściu” i „na wyjściu” ze szkoły.

I tu mam pewne przemyślenia związane z tym przyrostem lub jego brakiem. Na każdym etapie nauczania, poczynając od szkoły podstawowej zaczyna się selekcja uczniów. Gdy dojdziemy do szkoły ponadgimnazjalnej, mamy już dość wyraźnie określony potencjał poznawczy poszczególnych uczniów. Jedni więc wybierają się do liceum z listy najlepszych w okolicy, pozostali rozsiewają się po różnych szkołach, do których się zakwalifikują. Presja rówieśników (i nauczycieli) zmusza uczniów szkół najwyżej umieszczonych w rankingu do dużego wysiłku umysłowego, co z pewnością sprzyja przyrostowi EWD. W szkołach o poziomie średnim lub trochę poniżej średniego brakuje już „lokomotywu postępu” wśród uczniów. Wszyscy wiemy, że atmosfera w klasie sprzyja lub nie dążeniu do najlepszych wyników w nauce. W gnuśnej intelektualnie klasie, gdzie potrzeby poznawcze są niewielkie, gdzie panuje przekonanie, że „to nam się nie przyda”, trudno liczyć na znaczący wzrost EWD. Wymagający nauczyciel bywa nierozumiany, a nawet postrzegany jako wróg. Tak więc ten społeczny aspekt uczenia się należy uwzględnić w opracowywaniu wyników i wyciąganiu wniosków posługując się EWD. Edukacyjna wartość dodana jest dość „świeżym” narzędziem badawczym, może ktoś pokusi się o jej przeanalizowanie pod tym kątem?

Gdy zespół zbierze dane, pora na analizowanie i omawianie wyników. Tu nieodzowna jest praca grupowa. Działanie typu: każda osoba opracuje kawałek, wyciągnie wnioski i napisze rekomendacje jest stratą czasu, szczególnie włożonego w przygotowanie badania i zbieranie danych. Zwykle takie puzzle trudno ułożyć w spójną całość.

Dla podsumowania całości pracy można stosować różne metody⁴. Na szczególną uwagę zasługuje analiza SWOT. Pozwala ona na pogłębione i wielostronne spojrzenie na przeprowadzoną ewaluację i wyciągnięte wnioski, a także daje możliwość urealnienia

¹ http://www.kuratorium.waw.pl/nadzor_pedagogiczny/ewaluacja H. Mizerek, *Efektywna autoewaluacja w szkole. Od czego zacząć?*

² K. Stróżyński, *Prowadzenie ewaluacji w ramach nadzoru pedagogicznego*, Warszawa 2010.

³ Załącznik do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz. U. nr 168, poz. 1324).

⁴ www.ewaluacja.edu.pl

rekomendacji. Ukazuje przedmiot badania w różnych aspektach: słabe i mocne strony szkoły, a także szanse i zagrożenia w szerszej perspektywie. Pokazanie słabych stron nie oznacza, że „kalamy własne gniazdo” czy złośliwie wytykamy słabości. Jednak zdecydowanie wskazane jest postępowanie rozsądne, a przede wszystkim etyczne. Istotne jest formułowanie rekomendacji w sposób realistyczny, z uwzględnieniem obszarów, na które rzeczywiście mamy szansę wpłynąć.

Analiza SWOT daje możliwość ukazania szerszego niż szkolny kontekstu funkcjonowania placówki. Szkoła przecież jest jednym z elementów życia społecznego, ma różnych interesariuszy – od uczniów i ich rodziców po władzę zwierzchnie, lokalne organizacje, media itd. Zalecenia ewaluacyjne powinny uwzględniać możliwości działania placówki w określonym kontekście społecznym. Tym, którzy mierzą się z zadaniem i/lub są nim zainteresowani, polecam stronę internetową o nadzorze pedagogicznym⁵. Można tam znaleźć interesujące i inspirujące materiały.

Na koniec powraca pytanie: czy prowadzenie ewaluacji wewnętrznej jest kolejnym zadaniem narzuconym nauczycielom, które nie prowadzi do niczego konstruktywnego? Na pewno mobilizuje grupę roboczą do poznawania pracy szkoły pod określonym (często nowym) kątem. Nauczyciele rozwijają swoje umiejętności pracy zespołowej, lepiej poznają się wzajemnie, nawiązują przyjazne relacje między sobą. Praca nad wykonaniem zadania ewaluacyjnego zwiększa aktywność nauczycieli i świadomość złożonego charakteru ich pracy.

Czy takich właśnie efektów oczekiwał ustawodawca konstruując rozporządzenie? Jaka jest jakość wykonywanych „domowymi” metodami ewaluacji? Czy szkoła przy natłoku różnych zadań ma jeszcze czas na podejmowanie dyskusji nad rekomendacjami? Czy przenoszenie metod pracy biznesu do szkoły jest uzasadnione? Wciąż mam mieszane uczucia.

WSPARCIE PSYCHOLOGICZNE znaczenie i funkcja

MARCIN JAROSZEWSKI
Olsztyn

Sformułowanie *wsparcie psychologiczne* robi oszałamiającą karierę. Posługują się nim specjaliści i laicy. Pojawia się w identycznej formie w wypowiedziach psychologów, pedagogów, potocznych rozmowach, zapisach prawnych regulujących funkcjonowanie pomocy psychologicznej i pedagogicznej w ramach struktur edukacji. Wszędzie jest zrozumiałe, nie budzi wątpliwości jego znaczenie. To zastanawiające, powiem więcej – niepokojące. Jeśli bowiem wykluczymy istnienie uniwersalnego, wszechpojemnego, ogólnie zrozumiałego psychologicznego esperanto, staniemy przed perspektywą zmierzenia się z iluzorycznością pseudonaukowej nowomowy, pozorem poznania. Choć zakłóci to przyjemny spokój towarzyszący udziałowi w pospolitym dobrostanie gładkiej komunikacji, spróbujmy przyjrzeć się sprawie bliżej.

Co właściwie oznacza sformułowanie *wsparcie psychologiczne*, albo jego formuła praktyczna *udzielanie wsparcia*? W słowniku języka polskiego¹ czytamy: „*Wsparcie* – rzeczownik od *wesprzeć*, pomoc udzielana komuś, zwłaszcza pomoc materialna, pieniężna, zapomoga, zasiłek”. Czy zatem *wsparcie*, przy zastąpieniu kontekstu materialnego psychologicznym, zostało utożsamione z pomocą? Jeśli byłoby tak w rzeczywistości, oba sformułowania, tj. *wsparcie psychologiczne* i *pomoc psychologiczna* byłyby synonimami, a tak nie jest.

¹ Przytaczane wyjaśnienia słów na podstawie: M. Szymczak (red), *Słownik Języka Polskiego*, tom 3, Warszawa 1992, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Po pierwsze, nie są równoważne jako części języka specjalistycznego. *Pomoc psychologiczna* jest określeniem fachowym, definiowanym. Inaczej ma się rzecz ze *wsparciem psychologicznym*. Zdecydowanie bliżej mu do określania potocznego, które rozumiane jest samo przez się, intuicyjnie. Po drugie, kwestia różnicująca *pomoc* i *wsparcie psychologiczne* to poziom ogólności pojęć. O ile sformułowanie *pomoc psychologiczna* jest nazwą ogólnej kategorii i określa różnorodne formy praktyki psychologicznej, służące poprawie jakości funkcjonowania człowieka, o tyle pojęcie *wsparcie psychologiczne* używane jest do oznaczenia specyficznego rodzaju aktywności, niesprecyzowanej jednak ani co do przedmiotu, ani formy. Nie sposób umieścić go w ciągu jasno określonych rodzajów ogólnej praktyki, jak choćby: edukacji, poradnictwa, prewencji. Nie należy też do zbioru wyróżnianych interwencji terapeutycznych, takich jak np. konfrontacja, klaryfikacja, empatyczny komentarz czy rada i pochwała. Stąd wniosek, iż określenie *wsparcie psychologiczne* nie ma wartości rzeczowej – nie identyfikuje bowiem nowego zjawiska. Nie jest synonimem funkcjonujących, zdefiniowanych pojęć. Nie jest jednoznacznie określone co do zakresu swojego znaczenia. Jest wyrażeniem pozornym, jednak sądząc po powszechności stosowania, bardzo potrzebny. Do czego więc służy?

Pojęcie *wsparcie psychologiczne* ma tę niebywale atrakcyjną właściwość „jakby wyjaśniania” i wybawia z zakłopotania niewiedzy. Wzbudza raczej chęć przytaknięcia niż potrzebę dopytywania. Raczej łagodzi niż pobudza, uspokaja niż intryguje. Zapewnia zatem korzyść nie poznawczą, a emocjonalną. Jego zadanie polega nie na opisywaniu rzeczywistości, ale wzbudzaniu pożądanych emocjonalnych konotacji. Nie chodzi tu wyłącznie o wprawianie się przez używającego tego sformułowania w dobry nastrój lub unikanie zbytniego napięcia, które mogłoby pojawić się, gdyby jego ignorancja miała ujrzeć światło dzienne. Zdecydowanie istotniejsze wydaje się zadanie przeformułowania emocjonalnego znaczenia pomocy psychologicznej, i to w dwóch wymiarach.

Pomoc psychologiczna, przy najbardziej zaangażowanych zabiegach teoretycznych i praktycznych, może pozostawać dla jej odbiorców formułą raczej techniczną i sztuczną. Korzystanie z poradnictwa psychologicznego, interwencji kryzysowej czy edukacji psychologicznej oglądane „z zewnątrz” może wydawać się sytuacją zbyt nieosobową, techniczną i krępującą naturalną ekspresję. Wtedy za próbę nadania jej „ludzkiej twarzy” wziąć można zastąpienie języka specjalistycznego potocznym, bliższym i łagodniejszym. Psycholog w takiej sytuacji nie będzie już przeprowadzał diagnozy, identyfikował dysfunkcji, edukował, a udzielał wsparcia – jak przysłowiowy człowiek człowiekowi. W tym kontekście wsparcie psychologiczne ma gwarantować życzliwość i troskę w miejsce (irracjonalnie) lękowo oczekiwanej bezosobowej, krzywdzącej lub nawet upokarzającej aktywności psychologa technokraty.

Jeśli opisany wyżej wymiar emocjonalnej wartości tytułowego sformułowania odnosi się raczej do osób korzystających z pomocy psychologicznej, o tyle wymiar drugi dotyczy przede wszystkim specjalistów.

Co sprawia, że psychologowie tak często używają (nadużywają) określenia *wsparcie* do opisywania swojej pracy? Czy podziela ją obawę swoich klientów co do znaczenia własnej praktyki? Czy korzystają z dobrodziejstw wspomnianego wyżej bezpiecznego stanu „jakby” rozeznania w sytuacji diagnostycznej i terapeutycznej? Być może. Możliwe również, że wyrażają w ten sposób przekonanie o istocie celu swojej pracy – pozostawieniu klienta w stanie „zadowolenia”.

Opierając się na wyjaśnieniach słownika języka polskiego, słowo *wspierać* należy rozumieć jako: „opierać o coś, podtrzymywać czymś, dawać podporę” i „udzielać pomocy materialnej lub moralnej; przyjść z pomocą zbrojną”. Mianownikiem wszystkich znaczeń jest uchronienie przed upadkiem, porażką (zniszczeniem), wybawienie z trudnej sytuacji, czyli ostatecznie zapewnienie przyjemnego przeżycia (np. ulgi) lub usunięcie przykrego stanu (np. poczucia zagrożenia). Jeśli odniesiemy to do wsparcia psychologicznego, można powiedzieć, że jego

ostatecznym i jedynym prawdziwym celem jest zatroszczenie się o emocjonalny komfort osoby korzystającej z pomocy. Troska ta jednak nie ma za punkt odniesienia teorii określającej perspektywę adaptacyjną jednostki, ale jej subiektywne (więc niedyskutowane) odczuwanie. Psycholog udzielając wsparcia, korzystając nawet ze specjalistycznych narzędzi właściwych swojej profesji, jest przede wszystkim przynoszącym pocieszenie bliskim i łagodnym opiekunem – wyjaśniającym, wskazującym rozwiązania, podnoszącym na duchu. Wsparcie psychologiczne w takim ujęciu wyklucza możliwość uwzględnienia perspektywy obiektywnej rzeczywistości. Jeśli bowiem celem pomocy miałyby być rozwijanie zdolności przystosowawczych, musiałyby zakładać szeroki wachlarz możliwych interwencji, w tym również frustrujących – powodujących dyskomfort emocjonalny, którego trudno uniknąć np. w sytuacji konieczności weryfikacji irracjonalnych i głęboko zakorzenionych, nieadekwatnych przekonań. W uproszczeniu można powiedzieć, że koncentrując się na pomocy rozumianej jako troskliwa opieka, psycholog wzbrania się przed widzeniem swojej roli jako „rzecznika rzeczywistości”, z którą wiąże się również służące rozwojowi budzenie dyskomfortu albo przynajmniej wstrzymywanie się przed jego natychmiastowym usuwaniem. Używając metaforycznego obrazu – wybierając preferowaną rolę „troskliwego, czulego i opiekuńczego rodzica” odrzuca zadania „rodzica rozsądnego, sprawiedliwego i wymagającego”, choć z rozwojowego punktu widzenia najkorzystniejsza byłaby adekwatna do okoliczności integracja obu postaw.

Podsumowując, nie wypowiedziany wprost dialog osoby poszukującej pomocy i psychologa można by przedstawić następująco:

Osoba:

– *Chcę się czuć dobrze.*

Psycholog:

– *Oczywiście. Zaopiekuję się tobą.*

Takie rozumienie wsparcia psychologicznego niesie ze sobą jeszcze jedną konsekwencję – niejawną, zawierającą się w przytoczonej metaforze psychologa widzianego

w roli troskliwej opiekunki, chroniącej nieporadne dziecko przed niebezpieczeństwem (zewnątrznym i wewnętrznym!).

Wszystkie znaczenia słów: *wsparcie*, *wesprzeć*, *wsparty*, *wsparty*, bez względu na kontekst fizyczny, emocjonalny, moralny, materialny, opisują sytuację jednoznacznej zależności. Oto biedny potrzebuje datku od zamożnego; most, by się nie zawalić, musi spoczywać na solidnej podporze; oddział piechoty dla ocalenia życia wymaga pomocy ze strony artylerii. Słaba strona zależna jest od drugiej – mocnej, bez wsparcia nędzarz marnieje z głodu; most się zawala; oddział żołnierzy zostaje zdziesiątkowany. Użycie zatem określenia *wsparcie* na gruncie praktyki psychologicznej uwydatnia aspekt zależności otrzymującego pomoc od pomocy udzielającego, oraz – i to jest istotniejsze – ukryte założenie o braku samodzielności osoby wspomagannej. Świadczenie pomocy psychologicznej ma szansę opierać się na przekonaniu o szeroko rozumianym potencjale adresata oddziaływać specjalistycznych. Dlatego jemu właśnie można pozostawiać podejmowanie rozstrzygających decyzji, konfrontować go z konsekwencjami jego przekonań i zachowań bez obawy o dekompensację. Celem pomocy psychologicznej jest więc zwiększenie kompetencji adaptacyjnych osoby tak, by z powodzeniem samodzielnie, już bez pomocy specjalisty pokonywała napotymane trudności. W przypadku wsparcia psychologicznego niełatwo utrzymać takie przekonanie. Wsparcie ze swojej istoty odnosi się bowiem do słabości, braku i niedostatku. Jest sposobem działania doraźnego, które nie tyle stymuluje rozwój, co utwierdza stan deficytu. Jeśli na pewnym poziomie tak rozumiane może być adekwatne, tak potraktowane jako jedyna oferowana forma pomocy staje się interwencją wręcz upośledzającą. Odpowiedzią na spostrzegany i przeżywany przez osobę problem nie jest już mobilizująca współpraca, lecz zachęcające do bierności protezowanie. Okaże się to w momencie, gdy zabraknie bezpośredniej podpory psychologicznej.

Korzystając raz jeszcze z wcześniej użytej metafory: postawa rodzicielska polegają-

ca jedynie na chronieniu dziecka przed, nawet potencjalnym, dyskomfortem pozbawia je możliwości samodzielnego eksperymentowania i nabywania przekonania o własnej skuteczności. Widzenie w adresacie pomocy przede wszystkim wymagającego wsparcia – wypełnienia i skompensowania deficytu, bynajmniej nie służy stymulowaniu dynamicznego, poznawczego i osobowościowego potencjału rozwojowego. I nie jest to jedynie eteryczna, niezobowiązująca przez swoją abstrakcyjność idea, ale przekonanie w głęboki i realny sposób kształtujące jakość praktyki psychologicznej.

Podsumowując, trudno wskazać jednoznacznie desygnat pojęcia *wsparcie psychologiczne*. Stoi ono na pograniczu fachowości i potoczności. Nie jest ani ogólne, ani szczegółowe. Jest właśnie takie, jakiego potrzeba do opisanego czegoś w niezobowiązującym przybliżeniu. I tak rozumiem jego pozornie poznawczą. Nie jest jednak wyłącznie wytrychem i wybiegiem intelektualnym. Budzi daleko idące skojarzenia, sięgające w głąb do dylematów związanych z celami i formą pracy psychologicznej. W tym

sensie jest nowym, choć składającym się ze znanych elementów, zwrotem. Określeniem ukutym przez społeczność wykonawców i odbiorców pracy psychologicznej. Wyraża wspólnie, mimo że z różnych perspektyw, dzielone przeżycia – stosunku do zależności i dyskomfortu towarzyszącemu progresowi psychicznemu. Dlatego do wyjaśnienia popularności jego używania nie wystarczy powierzchowne stwierdzenie. Trzeba je widzieć jako nośnik wspólnotowego przekonania, bo tylko wtedy możliwa jest jego powszechna oczywistość.

Kończąc, chcę zaznaczyć, że powyższym tekstem nie postuluję w żaden sposób wprowadzenia ustawowego zakazu używania sformułowania *wsparcie psychologiczne*. Rozumiejąc język jako odzwierciedlenie rzeczywistości umysłowej i emocjonalnej, byłoby to jednoznaczne z nakazem jakiegoś, uznanego za jedynie słusznego, sposobu myślenia. Jak pisałem wyżej, określenie to spełnia i w mowie potocznej, i języku fachowym pewne funkcje i to one właśnie są zajmujące. Zajmujące tym bardziej, że wiążą się z istotą pracy psychologa – praktyka.

Z dziennika wychowawczyni

Zima i ferie

Odkąd sięgam pamięcią zawsze podczas organizowania wyjazdów w dni wolne od szkoły byłam pomocą wychowawcy – bez przydzielonych zadań, funkcji itp. Niespełna rok temu zostałam poproszona o zorganizowanie naszym dzieciom ferii zimowych. Pierwszy raz w życiu miałam wszystko zaplanować – budżet, noclegi, zajęcia rekreacyjne. Paraliżowało mnie na samą myśl o tym przedsięwzięciu. Jednak gdy zastanawiałam się nad tym w kategoriach wyzwania, nabierałam coraz większej ochoty na sprostanie mu. Ambitnie więc spędziłam dwa wieczory na studiowaniu atrakcji Karpacza i okolic, cenników i godzin otwarcia,

by ułożyć plan zimowych ferii dla 7 dzieci w różnym wieku (od 5 do 15 r.ż.). Wynik zarwanych nocy był imponujący: siedem dni zajętych godzina po godzinie z uwzględnieniem posiłków, stoków narciarskich i zwiędzaniem wszystkiego, co okolica turystom proponuje.

Zapowiadało się rewelacyjnie – potrzebowałam tylko jednego... funduszy. Środki przeznaczone na ferie zimowe były mniejsze od przewidywanego budżetu aż trzykrotnie (cięcia dotyczyły niestety głównie czasu wolnego). Ponownie zmierzyłam się z planowaniem ferii – tym razem bez drogich atrakcji (w końcu górki w górach nie brakuje, a jeśli zabierzemy własne sanki, zjeżdżanie mamy za darmo, a zjeżdżać można każdego

dnia w tygodniu – takiej logiki miałam się trzymać). W myśl zasady „do odważnych świat należy” postanowiłam nie skazywać dzieci na saneczkową monotoność w tak pięknym miejscu jak Karpacz. Pospisywałam więc wszystkie telefony, adresy i zaczęłam kontaktować się z konkretnymi instytucjami i osobami. Powołując się na dom dziecka prosiłam o zniżki, ulgowe bilety lub proponowałam specjalnie wystosowane pismo o udzieleniu pomocy potrzebującym z wielofunkcyjnej placówki. Z radością stwierdzam, że są ludzie o wielkich sercach i ogromnej wrażliwości. Dzięki ich dobrej woli udało nam się pobawić w Western City, spędzić czas w magicznym Cyrklandzie, zwiedzić Muzeum Zabawek, pojeździć na nartach oraz skutecznie praktykować śnieżny susz na pontonach niedaleko pensjonatu. Ale po kolei...

Tydzień przed wyjazdem, mimo że wszystko było już przygotowane, stresowałam się ogromnie. Zupełnie niepotrzebnie, ale wówczas tego nie wiedziałam. Starannie i wielokrotnie sprawdzałam dzieciom torby. Spakowałam leki, suchy prowiant, gry planszowe, pieniądze, dane do faktury, pieczątki, sanki. Wydawało się, że jesteśmy przygotowani na każdą ewentualność. Jechaliśmy busem, więc można było pakować praktycznie wszystko. Kierowcą i towarzyszem naszego wyjazdu był ksiądz dyrektor, więc powinnam być spokojna, przecież miałam wsparcie. Po cklowych pożegnaniach z połową pracowników ruszyliśmy w drogę. Nie wyjechaliśmy jeszcze ze Szczecina, gdy najmłodsze dzieci zaczęły wymiotować. To nie nowość (worki i ręczniki papierowe miały już przy sobie), ale żeby tak wcześniej! Przed nami jeszcze 6 do 8 godzin drogi. Zapowiadało się ciekawie. Już wtedy wiedziałam, że tej wycieczki nigdy nie zapomnę. Na szczęście najmłodszych dobry humor nie opuszczał. Bez przerwy (z wyjątkiem postojów) śpiewały piosenki, zadawały sobie zagadki, bawiły się w gry integracyjne, które można przeprowadzić na siedząco. Dojechaliśmy do zaśnieżonego Karpacza bardzo późnym wieczorem. Problemów z zakwaterowaniem nie było. Trzy pokoje obok siebie

– chłopcy, dziewczynki i wychowawczynie. Kłopot sprawiali tylko inni lokatorzy pensjonatu. Piętro, na którym mieszkaliśmy, przejęła grupa młodzieży ze szkoły zawodowej, której wyraźnie nie interesowało, że nasze pięcio-, sześciolatki chodzą spać na długo przed ciszą nocną. Od pierwszej do ostatniej nocy interwencji nie było końca. Całe szczęście, że moich najmłodszych podopiecznych ciężko jest obudzić, gdy już naprawdę zasną.

Każdy dzień wycieczki był solidnie zaplanowany. Kolejno więc i z coraz większym zapalem odwiedziliśmy Western City (rodeo zimą jest atrakcyjne, chociaż byczych pokazów nie było), Cyrkland, który w ferie nie organizuje występów, jednak właścicielka pani Iza zaprosiła nas do swojego domu, poczęstowała herbatą, pokazała zwierzęta, a iluzjonista pan Maciej zaczął rolować dziewczynki bardziej niż ociekający śliną wielbłąd Chester. Zimowych atrakcji dostarczały nam stoki narciarskie oraz kilkunastorzowe zjazdy wielkim pontonem po śnieżnych tunelach. Wieczorami często oglądaliśmy film lub bajkę na dobranoc, a z samego rana kręciliśmy się po kuchni, gdzie nasze najmłodsze dziewczynki, ze znanym tylko sobie urokiem, zawiądnęły personelem tak, że mogliśmy mieć wszystko, czego można tylko było przy stole sobie życzyć. Dobrze znane wycieczkowe plany nikogo nie dziwiły, stąd wydawać by się mogło, że takie wyjazdy to sama przyjemność. Przyjemność owszem, ale jeszcze większy obowiązek i praca. Stres związany z przebywaniem dzieci na stoku jest niewspółmierny z ich uśmiechami i zabawą, jaka się właśnie dokonywała. Niepokój o spokojne noce w gronie rozkrzyczanej młodzieży przyprawiał mnie o nadmierną czujność i bezsenność. Co więcej, wyjazd z zakonikiem jako drugim wychowawcą jest dość specyficzny. Ksiądz ma swoje obowiązki: msza, rozważania, godzina czytań itp. Nic w tym dziwnego również, że nie pomagał mi kąpać najmłodszych dzieci, prać ich bielizny, usypiać.

Z perspektywy czasu nie mam jednak powodów do narzekań. To był naprawdę dobry wyjazd. Nie spodziewałam się, że coś

podczas ferii w Karpaczu może mnie zaskoczyć... a jednak! Bohaterką wieczornych akcji okazała się Wika. Dziewczynka dopiero od kilku miesięcy przebywała w placówce i najwyraźniej się jeszcze nie zaaklimatyzowała. Płaczem i histerią reagowała na każdą sytuację, która toczyła się delikatnie mówiąc nie po jej myśli. Potrafiła obudzić cały dom wypoczynkowy, kiedy na przykład oderwała jej się kokarda z kaptuszką od mamusi. Długo nie wiedziałam jak to przezwyciężyć. Sposób superniani pod hasłem: „uspokój się, a wtedy przyjdę do ciebie” nie skutkował. Ujarzemia złośnicy podjął się nawet sam ksiądz dyrektor. Rozmawiał z pięcioletnim krzykaczem ponad godzinę. Mała oczywiście w tym wrzasku nic nie słyszała, a ksiądz z minuty na minutę tracił i moc, i siły. Zmieniłam go przed ciszą nocną. Pozostałe dzieci miały zorganizowany seans filmowy, a Wika sama występowała w teatrze jednego aktora – bez publiczności – w pokoju obok. Przez półtorej godziny siedziałam obok małego uparciucha powtarzając jak mantrę: „nic się nie dzieje, w ogóle mnie twój krzyk nie wzrusza, uspokój się, a przeczytam ci bajkę”. Mimo zachowania równowagi sytuacja była poważna. Mała dławiła się płaczem, na korytarzu zapanaowało poruszenie, ja nie wiedziałam, co zrobić, żeby przestała płakać. W końcu nastąpiła wiekopomna chwila. Po 130 minutach wrzasku Wika przykryła się kołdrą, wydukała: „poproszę bajkę” i podczas czytania zasnęła. Byłam z siebie dumna! Zawsze wiedziałam, że konsekwencja jest najlepszą metodą wychowawczą, ale tej nocy przekonałam się o jej skuteczności na własnej skórze. Naiwnie łudziłam się, że większej sensacji jako grupa już nie możemy wzbudzić. Nic bardziej mylnego.

Jeszcze Agnes nie pokazała co potrafi... Dzień zapowiadał się atrakcyjnie. Zaplanowany wspólny wypad na narty nie wróżył jeszcze wychowawczego koszmaru. Dzieci od rana wiedziały, że młodszy wychowankowie idą na śnieżne pontony, a starsi na stok. Już podczas wyboru sprzętu Agnes zakomunikowała, że ona też chce iść na narty, bo przecież trochę umie i da sobie radę! Możliwość taka nie wchodziła w grę, nie tylko z powodu

braku funduszy na instruktora, ale również z obawy o bezpieczeństwo dziewięcioletki w gronie mniej lub bardziej profesjonalnych narciarzy. Brak mojej zgody rozbudził w dziewczynce dobrze znany bunt – roboczo nazywany fochem. Podczas gdy byłam zajęta pilnowaniem maluchów i wciąganiem im pontonów pod górkę, naburmuszona Agnes schowała się za płotem tak, że była praktycznie niewidoczna. Nie pomogły nawoływania, zaproszenia, rozmowa. Ze strachu o nią postanowiłam na siłę przyprowadzić ją gdzieś bliżej. Zwyczajnie, chciałam wziąć ją na ręce. Wówczas Agnes zaczęła wrzeszczeć, że ją biję, podczas gdy to ona z całej siły mnie kopała. Krzyczała (wzbudzając coraz większe zainteresowanie turystów), że mnie nienawidzi, że nie chce być w naszym domu dziecka, że jestem potworem. Posadzona w śniegu przestała wariować. Ona się uspokoiła, a mi pozostał wstyd i siła wzroku wszystkich, którzy nas otaczali. Podczas gdy Agnes bez problemów zaczęła śnieżny susz z pontonami, ja nie mogłam poradzić sobie z upokorzeniem, które mi zafundowała. Nigdy więcej nie chciałabym już czegoś podobnego przeżyć. Szczerych przeprosin nie usłyszałam do tej pory. Nie martwię się już jednak, bo każde doświadczenie (złe i dobre) uczy.

Gdyby przygód było mało, na koniec ferii w Karpaczu również nie zabrakło niespodziewanych atrakcji. Podczas drogi powrotnej zepsuł nam się bus. Tuż za Świebodzinem, nieopodal słynnego posągu Chrystusa, nasz czołg, który wcześniej ledwo dyszał, właśnie odmówił posłuszeństwa. Stanęliśmy – w nocy w polu. Nikt poza kierowcą nie stracił jednak zimnej krwi. Podczas gdy ten panikował, dzieci zachowywały się wzorowo. Wymyślaliśmy zabawy dla zabicia czasu. Śpiewaliśmy piosenki. Nikt nie pokazał, że się boi. Po dwóch godzinach przyjechali po nas przyjaciele ze Szczecina. W rezultacie dotarliśmy znacznie później, lecz szczęśliwie. Dzieci zadowolone, pani również. I tylko jeszcze przez kilka następnych dni zamykając oczy słyszałam ich krzyki, piski, nawoływania. Ale to chyba normalne.

czytelnicy piszą

FILM, KTÓRY POWINIEN OBEJRZEĆ KAŻDY NAUCZYCIEL

Jane Elliott, amerykańska nauczycielka i działaczka antyrasistowska, postanawia przeprowadzić eksperyment. Dobrowolni uczestnicy eksperymentu to osoby niebieskookie. Po drugiej stronie stoją osoby o ciemnych oczach, biali oraz czarnoskórzy. Przez 2,5 godziny niebieskooki muszą podporządkowywać się działaniom pomysłodawczyni doświadczenia. Są przez nią poniżani, obrażani, traktowani jak osoby ociężałe umysłowo, ośmieszani. Celem tego eksperymentu było pokazanie, jak łatwo można upodlić człowieka, pozbawić go praw, jak łatwo manipulować innymi, jeżeli posiada się władzę. Uczestnicy eksperymentu, wykształceni, pewni siebie Amerykanie z trudem przetrwali tych kilka godzin. Czuli się upodleni, bezsilni. Podporządkowali się prowadzącej eksperyment, choć takie traktowanie w zupełności im nie odpowiadało, a w każdej chwili mogli z udziału w nim zrezygnować. Jane Elliott chciała pokazać uczestnikom warsztatów, że w takiej jak zaaranżowana sytuacji znajdują się codziennie osoby czarnoskóre, z tym, że one nie biorą udziału w kilkugodzinnym badaniu, nie mogą powiedzieć „ok, to się za godzinę skończy” – one są dyskryminowane przez całe życie.

Film pt. „Niebieskooki” powstał w 1996 roku. Trwa 60 minut. Od czasu jego powstania wiele się zmieniło. Zachowania rasistowskie i dyskryminacja są

piętnowane, a nawet podlegają karze. Jednak często dyskryminujemy nieświadomie, nie zastanawiając się nad skutkami naszych zachowań. Zazwyczaj wynika to z utrwalonych w społeczności stereotypów, jest efektem wychowania w rodzinie i w szkole. Zdaniem Jane Elliott nikt z nas nie rodzi się z uprzedzeniami, więc na nas, nauczycieli, spada obowiązek takiej edukacji i wychowania, w której nie ma miejsca na dyskryminację.

Film wyświetlany jest często podczas warsztatów antydyskryminacyjnych np. dla nauczycieli pracujących w szkołach wielokulturowych, z uczniami cudzoziemskimi (zwłaszcza uchodźcami). My postanowiliśmy pokazać go nauczycielom podczas zwyczajnego popołudniowego spotkania. W trzydziestoosobowej grupie nauczycieli ze szkoły podstawowej i sąsiedniego (również wielokulturowego) gimnazjum śledziłyśmy przebieg eksperymentu. Nawet ci z nas, którzy znali film z warsztatów, śledzili go uważnie. W każdym z nas budziły się skrajne emocje, nikt nie był obojętny. Większość zwróciła uwagę na wypowiedź czarnoskórego ojca. Na pytanie, co rozumie przez stres odpowiedział: *Stres to jest świadomość, kiedy posyłasz swoje dzieci do szkoły po to, żeby uczyły się jak być najlepszymi. Nieważne co powiedzą lub zrobią – to zawsze jest za mało. Na zasadzie: „Zawsze znajdę jakiś błąd. I sprawię, że będziesz tak sfrustrowany, że nie będziesz w stanie się uczyć. Weźmiemy Ciebie pod lupę, sprawdzimy i powiemy co jest nie tak z Twoim dzieckiem.*

Dodamy je do naszych statystyk i będziemy sadzać w ostatnim rzędzie”. I dzień w dzień musisz mówić swojemu dziecku, że jest w porządku, że da sobie radę. A ono codziennie wraca do domu zranione, czasem pobite. A ty powtarzasz w kółko to samo – „dasz sobie radę”. I w ten sposób tracimy czas starając się podbudować jego poczucie własnej wartości. Podczas gdy ten czas powinien być wykorzystany na naukę. I dzieci to wiedzą. To jest właśnie stres. Ta wypowiedź zmusiła nas, nauczycieli, do zastanawiania się: A jaki/ jaka jestem ja? Czy mogę temu ojcu i innym podobnym spojrzeć w twarz i przyznać, że nie jestem powodem jego stresu?

Podczas dyskusji po filmie zastanawialiśmy się, czy jako nauczyciele nie kierujemy się stereotypami, czy nasz codzienny kontakt z dziećmi i rodzicami, innymi nauczycielami, pracownikami szkoły jest wolny od dyskryminacji. Ponieważ czas naszego spotkania był ograniczony, nie udało się wspólnie znaleźć dobrych przykładów na unikanie dyskryminacji w naszym zawodzie. Nie były to warsztaty, więc nie ćwiczyliśmy zachowań w sytuacji, gdy ktoś czuje się dyskryminowany. Aby jednak każdy mógł sobie „pouklądać” wrażenia i zastanowić się nad sobą, uczestnicy spotkania otrzymali „pracę domową”, czyli kwestionariusz ankiety do wypełnienia¹. Pytaliśmy w nim m.in. o to, czy w śro-

¹ Ankiety opracował Zespół Nauczycieli ds. Cudzoziemców Szkoły Podstawowej nr 31 im. Lotników Polskich w Lublinie.

dowisku szkolnym, osiedlowym, domowym respondenci spotykają się z dyskryminacją ze względu na: wiek, płeć, narodowość, wyznawaną religię, sprawność fizyczną, sprawność intelektualną, przynależność do określonej subkultury, czy mają pomysł, jakie działania podjąć w szkole, aby była wolna od dyskryminacji.

Dyrektorzy obu szkół uczestniczących w spotkaniu uznali, że film „Niebieskoocy” powinni obejrzeć wszyscy nasi nauczyciele oraz pozostali pracownicy. Być może film pokażemy także rodzicom. Mamy nadzieję, że wpłynie on pozytywnie na nasze myślenie, wyzwoli od stereotypów, sprawi, że uczniowie nie będą podlegali dyskryminacji. Dzięki temu nasza praca (zwłaszcza wychowawcza) przyniesie lepsze efekty.

Urszula Jędrzejczyk

PEDAGOGICZNE REZERWY

Z większym lub mniejszym nasileniem ciągle reformujemy system oświaty. Ale nie wszystkie zmiany są pozytywne dla procesu wychowawczo-dydaktycznego.

Dobrze byłoby od czasu do czasu zrobić chwilę wolnego od aktywności reformatorskiej. Chwile spokoju, zwolnionego rytmu pracy pedagogicznej zostałyby przychylnie odebrane przez wszystkie strony edukacyjnego paktu – uczniów, rodziców i nauczycieli.

Nie idzie o szkodliwe spowolnienie funkcjonowania szkoły. W pierwszym rządzie owo formalne, administracyjne wyciszenie na zdrowie by wyszło nauczycielom. Na przykład przez dwa, trzy lata mógłby być forsowany trend intensywnego wykorzystania bogactwa edukacyjnego, jakie tkwi w nauczycielskich oso-

bowościach, a które to bogactwo obecnie, z powodu powinności biurokratycznych, nie może być odpowiednio spożytkowane.

Dobra intelektualne intensywnie eksploatowane ulegają pomnożeniu. Brzmi to paradoksalnie, a jednak... Oto, w wyborze, wspomniane rezerwy „wewnątrzszkolne”:

- Częściej niż dotychczas można „stosować” uśmiech we wszelakich kontaktach. Gdyby o tym nauczyciele pamiętali, szkoła stałaby się miejscem miłym i pogodnym.

- Dlaczego uczniom, wszystkim, nie mówić po imieniu? A nawet – używać zdrobnień... Taki gest nic nie kosztuje, a łami bariery między wychowawcami i wychowanymi.

- Klimat współzycia w placówce oświatowej byłby cieplejszy, gdyby wśród dzieci i dorosłych zadomowiło się słowo „przepraszam”.

- Jest w szkole mnóstwo okazji, by młodych ludzi obdarzać „komplementami”, dotyczącymi np. pięknej wymowy, ładnie skomponowanych elementów ubrania, oryginalnie prowadzonego zeszytu.

- Unikać podnoszenia głosu, krzyku. Uwierzyć, iż co najmniej równie skuteczne jest posługiwanie się wyciszonym głosem. Obie strony wówczas czują się bezpieczniej.

- Wskaźnik szacunku dla nauczyciela wyraźnie by się podniósł, gdyby kartkówki, sprawdziany zawsze były oceniane w przyzwoitym, krótkim terminie, zgodnie z zapowiedzią i oczekiwaniami uczniów.

- Nikomu szkody by nie przyniosło, w pewnych sytuacjach, zawyżanie stopni przy odpowiedziach ustnych i pracach pisemnych. Jeśli pojawią się wątpliwości, rozstrzygać je na korzyść ucznia. Radość ma-

łolata, jak wynika z moich doświadczeń, jest wtedy wielka i bardziej mobilizująca do wysiłku niż przy ocenie zaniżonej.

- Można pracować w szkole interesująco nie faworyzując uczniów, obojętnie z jakiego powodu.

- Zdobyć się na nieco wcześniejsze przychodzenie do pracy, do szkoły. Dodatkowe minuty przydają się do rozmów z uczniami, na swobodnej stopie. Zapas czasu pomaga również nauczycielowi skupić się przed lekcjami.

- Nic złego się nie dzieje, jeśli nauczyciel, z własnej inicjatywy lub za sugestią ucznia odstąpi od wystawienia oceny najniższej albo pójdzie na rękę dziecku, które zechce być przepytane ponownie, dla podwyższenia oceny.

Z odrobiną zażenowania to piszę. Są to sprawy oczywiste, niemal z kanonu edukacyjnego. Ale wydaje się, że ciągle, miejscami, realizacja sygnalizowanych kwestii czeka w kolejce na właściwe i pełniejsze zastosowanie. Trzeba przede wszystkim więcej dobrej woli. To znaczy – robić lepiej to, co należy do podstawowych cnót nauczyciela. Wzmocniona solidność pedagogiczna przekładałaby się na skuteczniejsze oddziaływanie wychowawcze na młodzież, a to z kolei musiałyby zaowocować wyższymi efektami dydaktycznymi. Z moich szacunków wynika, że po roku ogólna skuteczność edukacyjna podniosłaby się o około 25 procent. Jest o co powalczyć.

Tego „ukrywanego” bogactwa chyba nam nie brakuje. Czyli wiele rzeczy zależy głównie od nas, nie od „nich”, bez względu na zajmowane stanowisko pracy. W istocie idzie tu o sferę etyki zawodowej nauczycieli.

Stanisław Turowski

O DZIAŁALNOŚCI CHARYTATYWNO-OPIEKUŃCZEJ Ewy von Tiele-Winckler

URSZULA KAMIŃSKA

Bytom

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie charytatywnej działalności opiekuńczej niemieckiej arystokratki Ewy von Tiele-Winckler, zwanej Matką Ewą, żyjącej w latach 1866-1930 na Górnym Śląsku. Upowszechnienie informacji o tej postaci jest ważne z wielu powodów, a mianowicie bezprecedensowej skali, charakteru i różnorodności jej przedsięwzięć opiekuńczych wobec osób potrzebujących pomocy, olbrzymiego osobistego zaangażowania i niezwyklej konsekwencji w materializowaniu kolejnych koncepcji opiekuńczych.

Ważnym powodem jest również fakt nieobecności w polskiej literaturze pedagogicznej okresu powojennego jej dokonań, spowodowany względami politycznymi i religijnymi. Prekursorski charakter jej działalności opiekuńczej wobec dzieci porzuconych i osieroconych oraz form pracy profilaktycznej i resocjalizacyjnej w miechowskiej Ostoi Pokoju budzi podziw i fascynuje wielkością dzieła. Istotne jest też historyczne znaczenie rodziny von Tiele-Wincklerów dla rozwoju przemysłowego Górnego Śląska. Członkowie tego rodu, nazwanego arystokracją węgla i stali (A. Kuzio-Podrucki 2006 b), związani są z dziejami i rozkwitem wielu śląskich miejscowości, m.in. Katowic, Mysłowic, Miechowic czy Mosznej.

Matka Ewa to arystokratka, która swoją postawą, przemysleniami i czynami z ewangelickiej *ars vitae* uczyniła prawdziwe misterium dobra, miłości, pobożności i społecznego zaangażowania.

Krótki życiorys

Ewa von Tiele-Winckler urodziła się 31 października 1866 roku w Miechowicach koło Bytomia jako ósme i przedostatnie dziecko bogatego przemysłowca i ziemianina Huberta von Tiele-Wincklera i jego żony Waleski von Winckler.

Z nazwiskiem Wincklerów wiążą się początki miejskiej historii Katowic, bowiem nabywając w 1839 roku dobra z osadą Katowice, uczynili ją siedzibą zarządu swego majątku. W ten sposób przyczynili się do powstania w 1846 roku dworca kolejowego, a w konsekwencji do budowy sieci kolejowej łączącej Śląsk z Polską. Pomnażając swój majątek rodzina Wincklerów, następnie Tiele-Wincklerów stała się posiadaczem jednej z największych fortun Górnego Śląska, na którą składały się dobra rycerskie Miechowice i Katowice, miasteczko Mysłowice wraz z wioskami dawnej ordynacji Miosroszewskich, część dóbr takich jak Palowice, Woszczyce i Orzesze, 13 kopalń węgla i udziały w 49 następnych, 15 kopalń galmanu, kopalnie rud żelaza, 7 hut żelaza, 6 hut cynku i wapiennik (A. Kuzio-Podrucki 2006 a, s. 14).

Siedzibę von Tiele-Wincklerów stanowił pałac w Miechowicach, który rozbudowany w latach 1855-1859 przybrał wygląd okazałej pseudogotyckiej rezydencji zamkowej¹.

Przyszła spadkobierczyni olbrzymiego majątku na chrzcie w kościele rzymskokatolickim otrzymała siedem imion: Waleska, Anna, Katarzyna, Adelajda, Maria, Elżbieta, Ewa. W historię charytatywnej działalności opiekuńczej wpisała się imieniem Matka Ewa. Wychowując się w miechowskim zamku była pilną obserwatorką życia okolicznych mieszkańców i już we wczesnej młodości odkryła w sobie potrzebę pomocy biednym, których nazywała „ludem mojej Ojczyzny” (A. Malina 2006 a, s. 62). Postanowiła swoje życie poświęcić służbie ludziom ubogim i cierpiącym, zwłaszcza opuszczonym i porzuconym dzieciom. Po uzyskaniu od ojca pozwolenia na odwiedzanie chorych, cierpiących i biednych w Miechowicach i okolicy rozpoczęła działalność opiekuńczą.

W 1885 roku wyjechała do Bielefeld, aby poznać działalność zakładów opiekuńczych, w których z wielką miłością i pieczołowitością opiekowano się młodzieżą niepełnosprawną, epileptyczną i psychicznie niedorozwiniętą. Zdobyła tam wiedzę i umiejętności pielęgniarskie. Zetknięcie się ze światem innym niż ten, w jakim żyła dotychczas, utwierdziło ją w postanowieniu niesienia pomocy w niedoli potrzebującym, biednym, cierpiącym ludziom na Górnym Śląsku. Po powrocie do Miechowic otrzymała od ojca zgodę na urządzenie w dwóch parterowych pokojach zamku małej szwalni dla grupy dziewcząt z wioski. Ojciec, widząc, że jej zapał i chęć usługiwania biednym ludziom się pogłębia, zaakceptował taki wybór drogi życiowej córki i zgodził się na wydzielanie części pomieszczeń w miechowskim zamku na pokój opatrunkowy dla chorych, wydawanie posiłków ubogim oraz prowa-

dzenie szwalni dla zaniedbanych dziewcząt. Miejsce to nazwano „Schroniskiem Ewy” (E. von Tiele-Winckler 1998, s. 29).

W 1890 roku dzięki funduszom ojca doszło do otwarcia pierwszego domu opieki nazwanego Ostoją Pokoju, w którym schronienie znalazły głównie bezdomne i opuszczone dzieci. Na uroczystość otwarcia zaproszono 90 najstarszych i najbardziej potrzebujących miechowskich mieszkańców, wśród których byli żebracy, w owych czasach stanowiący powszechne zjawisko w pejzażu Górnego Śląska. Jedną ze starych wiejskich kobiet zaproszonych na uroczystość otwarcia i poświęcenia pierwszego domu opieki z powagą oświadczyła – jak pisze w swoich wspomnieniach Matka Ewa: *od tej pory już nie będę się nazywać „freliczka”, lecz „mutterliczka” i rzeczywiście tak mnie później nazywano* (E. von Tiele-Winckler 1998, s. 37).

Ojciec postanowił, że w nowo powstałym domu córka przebywać będzie tylko w ciągu dnia, a na noc wracać do zamku. *Z tego wynikało, że mam być tylko kierującą „damą” i zarządczynią. Och, nie tak sobie wyobrażałam w tym domu swoją rolę – napisała Ewa w swoich wspomnieniach. Nie „kierowniczką”, ale siostrą i opiekunką, a raczej matką, która wszystkie dole i niedole będzie dzielić ze swoimi domownikami, która dzień i w nocy będzie czuwać nad nimi! To była moja rola, jaką sobie wyobrażałam.* W konsekwencji ojciec ustąpił i zamieszkała w nowo powstałym domu, a w 1902 roku zbudowano dla niej mały drewniany domek na terenie parku².

W 1893 roku Ewa przyjęła śluby zakonne i otrzymała zgodę władz Kościoła ewangelicko-augsburskiego na założenie własnego diakonatu, opracowując Regulę Zgromadzenia Diakonów pod nazwą Ostoja Pokoju. Jej postawa życiowa wyrażała się w poczuciu obowiązku względem drugiego człowieka. *Masz obowiązek wobec każdego kogo spotkasz – pisała – a tym obowiązkiem jest*

¹ Zamek stanowił siedzibę jednej z 5 ordynacji (fideikomisów) von Tiele-Wincklerów, tzw. Śląską. Pozostałe cztery leżały w prowincji meklemburskiej. W 1892 r. utworzono fideikomis rodowy górnośląskich majątków z siedzibą związku rodowego w zamku Moszna (A. Kuzio-Podrucki 2006 a, s. 31-32).

² Domek Matki Ewy nie zmienił wyglądu do dnia dzisiejszego. Ze względu na urządzenie i wyposażenie wnętrza z czasów Matki Ewy stanowi wartość muzealną, przypominającą rzeczywistość istnienia Ostoi Pokoju.

Miłość. Jeżeli spotkasz biednego, cierpiącego nędzę, to obowiązek swój możesz spełnić w sposób bardzo prosty. Będziesz usiłował zaspokoić najpilniejszą jego potrzebę tym, bez czego się nie możesz obejść. Jeżeli brakuje mu strawy, to podziel się z nim swoją (...). Jeżeli spotkasz człowieka samotnego – ofiaruj mu chwilę swojego czasu. Daj mu sposobność podzielenia się tym, co czuje, wypowiedzenia się. Wysłuchaj go, okaż zainteresowanie, współczucie, niechaj troska jego serca stanie się twoją własną troską.

W 1900 roku Matka Ewa rozpoczęła wielką akcję ewangelizacyjno-misyjną i miechowskie dzieło zaczęło się rozrastać. Od 1908 roku praca misyjna i socjalna objęła także inne kraje. Pierwszymi, którzy zetknęli się z jej działalnością, byli Laponczycy w Norwegii, potem diakonisy Ostoi Pokoju działały w Egipcie, Syrii, Chinach, Indiach, Gwatemali i na Wyspach Salomona (A. Kuzio-Podrucki 2006 b, s. 54).

Matka Ewa, skupiając się na tworzeniu wspólnoty, zdawała sobie sprawę, iż działa na pograniczu niemiecko-polskim. Ostoja Pokoju dawała schronienie potrzebującym – nie pytano o narodowość i pochodzenie czy wyznanie. Naczelną zasadą formacji pozostały – w myśl założycielki dzieła – *otwarte drzwi i serca dla potrzeby ludzkiej niedoli i by każdy, kto znajduje się w jakiejś ziemskiej potrzebie, czy to natury fizycznej czy duchowej, znajdował tutaj radę, pociechę, pomoc, a jeśli to jest potrzebne i możliwe, również przyjęcie i schronienie* (E. von Tiele-Winckler 1998, s.127). Przesłanie to zawarła w swoim testamencie, spisany tuż przed śmiercią, która nastąpiła w 1930 roku. Skromny grób znajduje się na małym cmentarzu siostrzanym na terenie Ostoi Pokoju w Miechowicach.

„Domy dla Bezdomnych” i system rodzinkowy

W pierwszym nowo powstałym domu miechowskiej Ostoi Pokoju – zgodnie z życzeniem ojca Ewy – miały znajdować się tylko 2 łóżeczka dziecięce i 3 dla osób dorosłych. Działalność opiekuńcza miała mieć ograniczony zasięg, obejmujący po-

moc ambulatoryjną i konsultacje lekarskie, kursy gospodarcze dla dziewcząt dochodzących z okolicznych wiosek, pracownię robót ręcznych, gabinet opatrunkowy oraz pracę opiekuńczo-pielęgniarską w środowisku lokalnym. Tymczasem od początku funkcjonowania domu przybywali podopieczni ze środowisk skrajnej nędzy, w stanach krańcowego wyniszczenia. Potrzebowały pomocy maleńkie dzieci chore na dyfteryt, z paraliżem dziecięcym, porzucane przez własnych rodziców. Zgłaszały się matki z prośbą o „przechowanie” ich małych dzieci przez kilka godzin dziennie, podczas gdy one pozostają w pracy. Pod koniec pierwszego roku z planowanych pięciu łóżek zrobiło się czterdzieści, a potrzeby opiekuńcze ciągle wzrastały. Powstawały nowe budynki, powiększało się gospodarstwo domowe i rolnicze Ostoi Pokoju z myślą o samowystarczalności i zarabianiu na swoje utrzymanie. Wybudowano wiatrak dla mielenia zboża z własnych pól, uprawiano warzywa, hodowano krowy i powiększano działalność opiekuńczą i socjalną ośrodka.

Przyjmując dzieci do pierwszego z domów, który zapoczątkował działalność diakonijną i charytatywną, Matka Ewa w swoich wspomnieniach napisała: *Nasz dom w Miechowicach był od pewnego czasu wypełniony po brzegi. Od piwnic aż po strych każdy kąt zajęty był przez dzieci, które nie miały innego dachu nad głową. Zdarzało się, że nie miałyśmy w domu już ani skrawka wolnego miejsca, a trzeba było znów jakieś maleństwo przyjąć i ulokować. Wtedy brałyśmy kosz od bielizny, a nawet wanienki, w których robiłyśmy prowizoryczne posłanka dla jakiegoś nowego biedactwa. Wszystko jednak ma swoje granice i pewnego dnia musiałyśmy sobie powiedzieć: tak dalej być nie może.*

Wtedy zrodziła się koncepcja „Domów dla Bezdomnych” w terenie, poza Miechowicami, zapoczątkowana apelem Matki Ewy w formie wiersza umieszczonego w piśmie kościelnym, aby uwrażliwić ludzi na niedolę dzieci osieroconych. O potrzebie organizowania takich domów Matka Ewa pisała: *Istnieje cała armia nieszczęśliwych*

bezdolnych istot błakających się bez dachu nad głową, a wśród nich najnieszczęśliwsze są bezdolne dzieci. Wiele z nich to dzieci porzucone przez własnych rodziców, przetrzucane z miejsca na miejsce, popychane, podrzucane sobie nawzajem, głodzone, bite, a nieraz nawet na śmierć maltretowane. Istnieją dzieci, które już w chwili przyjścia na świat obciążone są piętnem bezdolności, inne, pochodzące ze środowisk przestępczych lub nałogowych alkoholików z przerażeniem myślą o powrocie do tzw. „domów rodzinnych”. Wśród nich sieroty, półsieroty bywają nieraz szczęśliwsze od tych, które posiadają własnych rodziców. (...) To właśnie są owi prawdziwie „bezdolni”, dla których otwieramy nasze domy, nasze serca (...). Zaledwie uda nam się jakiś nowy dom otworzyć, a już wznosi się fala nowego przypływu dzieci bezdolnych i nieszczęśliwych (...). Czekamy więc, aż odezwie się znowu gdzieś jakieś miłosierne serce i udostępni nam jakiś nowy nabytek, nieraz swój własny dom. Ale zdarza się, że bywa za późno.

Na fundusz akcji „Domy dla Bezdolnych” zaczęły wpływać większe lub mniejsze kwoty pieniężne, darowizny dzieł i domów, dary rzeczowe w postaci odzieży, lekarstw, żywności czy węgla. Pierwszy dom z serii „Domy dla Bezdolnych” powstał w 1910 roku w miejscowości Podgórze koło Wrocławia.

Wykaz „Domów dla Bezdolnych” według danych z lat 1926-1928 zawiera listę 41 placówek i 1176 dzieci w nich mieszkających. Prawdopodobnie lista nie jest kompletna, bowiem z zapisków Matki Ewy wynika, że w niektórych miejscowościach istniało kilka domów lub znajdowały się one w najbliższej okolicy jako filiały.

Organizacja życia dzieci w domach prowadzonych przez Matkę Ewę zasługuje na specjalną uwagę, bowiem mamy tu do czynienia w czystej formie z systemem rodzinkowym. Na terenie Śląska Ewa von Tiele-Winckler była niewątpliwie prekursorką tej formy opieki. Jej założenia wychowawcze mogły stanowić wzór dla najnowocześniejszych placówek rodzinopodobnych, bowiem dzieci zorganizowane były w małe

grupy zwane rodzinkami. Każda rodzinka obejmowała dzieci w różnym wieku i poziomie rozwoju. Poszczególne rodzinki liczyły po 12 dzieci i wybierały sobie takie nazwy jak: „Motylki” „Rajskie Dzieci”, „Słoneczne Promyki”, „Jaskółcze Gniazdo” czy „Radość Matki”. Każda rodzinka posiadała własną „Mateczkę” czy „Ciocię” – tzw. siostrę pomocniczą. Obie oddane były całkowicie swojej rodzinie na wzór rodziny naturalnej, aby ciągłość wychowawcza była zachowana od pierwszych dni pobytu w niej dzieci aż do dojrzałości. Każda rodzinka prowadziła swoje gospodarstwo, własną kuchnię, uprawiała mały ogródek z warzywami i kwiatami. W ten sposób stwarzało się rodzinie możliwość prowadzenia indywidualnego życia, umożliwiając powstanie wspólnoty. Wszystkie dzieci brały udział w pracy domowej, prowadzeniu gospodarstwa, w uprawie ogródka, a nieraz nawet hodowli królików. Taka organizacja życia rozwijała u dzieci samodzielność i odpowiedzialność, sprzyjała nawiązywaniu emocjonalnych więzi, które trwały długo również po opuszczeniu zakładu, a niejednokrotnie nawet przez całe życie. Wiele dzieci odwiedzało macierzysty dom w Święta Bożego Narodzenia czy przy innych okazjach, aby spędzić czas w atmosferze zakładowej rodzinki. Z powodu ograniczonych możliwości mieszkalnych w domu miechowskim pozostawiano same dziewczynki, natomiast chłopców umieszczano w innych domach poza macierzystym terenem.

Specyficzną inicjatywą w miechowskim systemie opiekuńczo-wychowawczym była ewidencja i kartoteka tzw. „Gwiazd” i „Gwiazdek” rozsianych po całym świecie. Każde bowiem dziecko posiadało swego opiekuna lub opiekunkę osobistą. Osoby te nazywane „Gwiazdami” wybierały sobie jakieś dziecko z miechowskiego zakładu i zobowiązywały się do szczególnej nad nim opieki. Utrzymywały z nim kontakt osobisty lub korespondencyjny, nieraz zapraszając na krótszy lub dłuższy pobyt do swojego domu. Ten sprawiający dzieciom wiele radości kontakt często zmieniał się w trwałą przyjaźń i związek na całe życie. Natomiast

„Gwiazdki” to dzieci, które podobnie jak dorośli upatrywały sobie jakieś dziecko i utrzymywały z nim kontakt przez długie lata, wymieniały listy, upominki i odwiedziny. Przełożona prowadząca ewidencję napływającej korespondencji nazywana była „Ciocią od Gwiazd”.

Praca opiekuńczo-wychowawcza z osieroconymi dziećmi prowadzona systemem tzw. rodziniek, umożliwiająca dzieciom opuszczonym przeżywanie dzieciństwa w atmosferze miłości i bezpieczeństwa, uzasadnia w pełni potrzebę wpisania Ewy von Tiele-Winckler w poczet prekursorów pedagogiki opiekuńczej.

Charytatywna działalność opiekuńcza miechowskiej Ostoi Pokoju

Czterdzieści lat (1890-1930) trwała działalność opiekuńcza Matki Ewy na terenie miechowskiego parku zamkowego. Ostoja Pokoju obejmowała funkcjonowanie 24 domów podejmujących różnorodne wyspecjalizowane działania pomocowe wobec potrzebujących. Były to:

- „Kraina Słońca” – budynek, który otrzymał taką nazwę z powodu położenia i nasłonecznienia, a obszerne i jasne pokoje przeznaczono dla niemowląt, dzieci chorych i niepełnosprawnych oraz dla rodziniek „Motylków”, „Rajskich Dzieci”, „Słonecznych Promyków”;

- baraczek dla przedszkolaków, gdzie przebywało w ciągu dnia 80 dzieci z Miechowic i okolic, przyprawdzanych przez matki rano, a zabieranych po południu. Dla okolicznych kobiet 2-3 razy w tygodniu w godzinach wieczornych organizowane były zajęcia szycia i robót ręcznych oraz porad gospodarskich;

- „Niebieski Krzyż” – budynek, w którym odbywały się zebrania w ramach prowadzonej akcji antyalkoholowej;

- „Maranatha” – budynek szkoleniowy z wielką salą wykładową i dwudziestoma jednoosobowymi pokojkami stanowiący szkołę dokształcającą dla młodych siostr, w którym odbywały się kursy z zakresu pielęgniarstwa i opiekuństwa;

- „Cisza Syjonu” – budynek, w którym mieściła się ogromna jadalnia na 100 osób, przeznaczona po usunięciu stołów i mebli na zgromadzenia misyjne i ewangelizację;

- „Kolorowa Izba” – budynek spełniający funkcję ambulatorium dla dochodzącej ludności, gdzie opatrywano chorych i wydawano lekarstwa;

- „Straż Anielska” – budynek, w którym m.in. mieściła się ewidencja i kartoteka pięciu tysięcy „Gwiazd” i „Gwiazdek”. W budynku tym funkcjonowały także: drukarnia, introligatornia, szwalnia i pracownia, gdzie naprawiano bieliznę i sztyto odzież;

- „Błogosławieństwo Boże” – dom, na parterze którego prowadzona była szkoła podstawowa dla dzieci Ostoi Pokoju. Na piętrze znajdowały się pomieszczenia dla siostr próbnych – kandydatek, nazywane „szkołą życia diakonackiego”;

- „Brama Łaski” – budynek spełniający rolę pewnego rodzaju ośrodka resocjalizacyjnego dla dziewcząt z marginesu, dawnych więźniarek i kobiet, które z jakichś powodów znalazły się poza granicami społeczności. Nie posiadając dachu nad głową, a pragnąc rozpocząć nowe życie, zobowiązały się do przestrzegania specjalnego regulaminu, po przekroczeniu którego groziło im natychmiastowe zwolnienie. Duża sala i dwadzieścia jednoosobowych pokojków spełniały warunki nauki innego niż do tej pory sposobu życia, m.in. przygotowując do niektórych zawodów rękodzielniczych;

- „Spokój Boży” – to jasny i wygodny dom wypoczynkowy dla siostr przyjeżdżających na urlop do domu macierzystego. W pokojach gościnnych przyjmowano odwiedzających Ostoję Pokoju gości. W budynku tym po pewnym czasie zorganizowano seminarium dla przedszkolank;

- „Waleska”³³ – szpital dla nieuleczalnie chorych, upośledzonych i niepełnosprawnych, który posiadał miejsca dla osiemdziesięciu samotnych osób, młodych i starych, których dotknęło nieszczęście lub kalectwo. Cały szpital otoczony był ogrodem pełnym kwiatów i zieleni, aby wynoszeni tu chorzy mogli cieszyć się powietrzem i słońcem;

• „Talita Kumi” – dom, w którym mieszkały 24 dziewczęta, tzw. córki domu, które pobierały nauki z zakresu gospodarstwa domowego i rodzinnego, uczyły się gotowania, szycia, opieki nad dzieckiem i pomagały w pracach domowych. Tu mieszkała siostra – wychowawczyni opiekująca się siostrami przygotowującymi się do życia diakonackiego. Matka Ewa dobrze rozumiała potrzebę mieszkańek posiadania własnego kącika, gdzie mogą być same na chwilę wytchnienia, refleksji, zastanowienia się. Każde łóżko było odgródzone od innych cienką ścianką przegrodową, firanką – dając możliwość chwilowego odprężenia;

• „Świętość Panu” – dom zbudowany jako ostatni na terenie „Diakonatu”, poświęcony w 1927 roku. Posiadał 60 pokoi jednoosobowych oraz kilka wieloosobowych. Był swoistym pomnikiem łaski i wierności Bożej, jakich Matka Ewa doznała w czasie swojej działalności diakonackiej. W środku holu znajdował się pień olbrzymiej jodły, w którego zwieńczeniu umieścił rzeźbiarz 4 alegoryczne rzeźby, mające symbolizować cztery najważniejsze cnoty prawdziwej diakonis: macierzyństwo (ptasie gniazdo), oszczędność (wiewiórka), czujność (głuszc) i mądrość (sowa).

Według danych z 1923 roku ogólna działalność opiekuńczo-wychowawcza Ostoi Pokoju obejmowała funkcjonowanie 61 domów, w których pod opieką 538 siostr znajdowało się 14050 dzieci.

Spuścizna Matki Ewy

W 1945 roku cała rodzina von Tiele-Wincklerów musiała opuścić nie tylko dobra na Górnym Śląsku, ale także w prowincji meklemburskiej. Zamek w Miechowicach został spalony i zburzony³, a w pałacu w Mosznej⁴, rodowej siedzibie von Tiele-Wincklerów od 1901 roku, przez jakiś

³ Neogotycki zamek w Miechowicach został podpalony w styczniu 1945 r. przez Rosjan, a jego ruiny saperzy Ludowego Wojska Polskiego w noc sylwestrową z 1954 na 1955 rok wysadzili w powietrze. Do naszych czasów pozostał fragment lewego skrzydła i leżące fragmenty wysadzonej głównej wieży (L. Kłos, E. Wieczorek 2005, s. 15).

czas nie było użytkownika. Współcześnie znajduje się tam Ośrodek Sanatoryjno-Profilaktyczny, Centrum Terapii Nerwic.

Ostoję Pokoju w Miechowicach w 1945 roku przejęły władze państwowe, a następnie przekazały Kościołowi ewangelicko-augsburskiemu w Polsce. Nowy zarząd Ostoi Pokoju kontynuuje działalność wychowawczą dla dzieci – sierot. W 1951 roku upaństwowiono Ostoję Pokoju wydzielając część państwową i kościelną. W odebranej części Ostoi Pokoju powstał Państwowy Dom Dziecka, który w 1960 roku otrzymał imię Józefa Lompy. Na terenie parafii, części pozostawionej Kościołowi, w pierwszym budynku Ostoi Pokoju z 1890 roku założono Dom Opieki dla dorosłych, niewiast i staruszek, który prowadzą siostry od 1951 roku.

Polskie władze ludowe likwidując działalność Ostoi Pokoju w Miechowicach odebrały jej ponad 20 budynków. Na dawnych gruntach Tiele-Wincklerów powstało osiedle mieszkaniowe.

W 1957 roku odbyło się poświęcenie nowego Domu Macierzystego Siostr Ostoi Pokoju we Freudenbergu koło Siegen w Westfalii (*Bytomski Słownik Biograficzny* – 2004, s. 266).

W wyniku zmian społeczno-politycznych w 1990 roku parafia Kościoła ewangelicko-augsburskiego odzyskała część terenu Ostoi Pokoju odebranego w 1951 roku. W latach 1990-1995 wybudowano nowoczesny Ewangelicki Dom Opieki Ostoja

⁴ W pałacu w Mosznej rezydował spadkobierca najważniejszej części fortuny Huberta von Tiele-Wincklera i jego żony Waleski, najstarszy syn Franciszek Hubert urodzony w 1857 roku. Po przebudowie, trwającej do 1901 roku, rezydencja uzyskała wygląd, który przetrwał do czasów nam współczesnych. Ma 365 pomieszczeń (tyle, ile dni w roku), 99 wież i wieżyczek i otacza go prawie 100 hektarowy park. Na terenie Mosznej i Zieliny hrabia Franciszek Hubert i jego żona Jelka zbudowali pocztę, szpital, szkołę, biura, bibliotekę, spichlerz, budynki mieszkalne i gospodarce dla pracowników, a dla weteranów wojennych i zasłużonych robotników przeznaczono wysokie premie. Sprowadzone przez hrabinę Jelkę siostry elżbietanki prowadziły przedszkole i opiekowały się chorymi (A. Kuzio-Podrucki 2006 b, s. 38).

Pokoju, a pierwszymi jego mieszkankami przyjętymi 4 października 1995 roku były podopieczne przeprowadzone ze starego Domu Opieki.

Imponujące dzieło Matki Ewy, znane w całej protestanckiej Europie, znalazło godnych spadkobierców, mimo że w ostatnich latach z powodu szkód górniczych, rozpadło się kilka najstarszych budynków i z konieczności trzeba było je rozebrać.

Zatopiona w zieleni ewangelicka enklawa z nową wspaniałą, wielofunkcyjną budowlą, bezpośrednio sąsiadująca z kościołem ewangelickim i budynkami postanowionymi na przełomie wieków jeszcze przez Matkę Ewę, stanowi kompleks nowoczesności i tradycji, historii i współczesności.

Działalność charytatywna kościołów chrześcijańskich, realizowana w różnych okresach historycznych mniej lub bardziej intensywnie, była zawsze świadectwem potrzeb społecznych. Przesłanie to wpisane w dzieło Matki Ewy jest również aktualnym wyzwaniem naszych czasów. Jej przykład i dzieło miłosierdzia w myśl hasła – nic dla siebie, wszystko dla niedoli ludzkiej i dla chwały Bożej – ma swoją symbolikę porozumienia ponad wyznaniem, ponad językiem, ponad przynależnością klasową

czy poczuciem narodowym. Jest to przesłanie szczególnie aktualne w dzisiejszych czasach, bo mieści się w programie myślenia europejskiego.

Bibliografia

Bytomski Słownik Biograficzny pod red. Jana Drobiny, Bytom 2004.

Ewa von Tiele-Winckler, Matka Ewa 31.X.1866- 21.VI.1930, „Ostoja Pokoju” Bytom-Miechowice. Tłumaczenie i opracowanie wspomnień Anna Sikorska, Wydawnictwo „Głos Życia” Parafii Ewangelicko-Augsburskiej w Katowicach, Katowice 1998.

L. Kłos, E. Wieczorek, *Miechowice – rowerem przez dzieje*, Bytom 2005, Urząd Miejski w Bytomiu.

A. Kuzio-Podrucki, *Tiele-Wincklerowie. Arystokracja węgla i stali*, Bytom 2006 b, Wyd. Oficyna MONOS.

A. Kuzio-Podrucki, *Rodzina von Tiele-Winckler*, [w:] J. Szturc (red.), *Matka Ewa z Miechowic. Ewa von Tiele-Winckler (1866-1930)*, Katowice 2006 a, Wyd. „Głos Życia”.

A. Malina, *Ewangelicka ars vitae w ujęciu Matki Ewy z Miechowic*, [w:] J. Szturc (red.), *Matka Ewa z Miechowic. Ewa von Tiele-Winckler (1866-1930)*, Katowice 2006 a Wyd. „Głos Życia”.

INSTYTUT ROZWOJU SŁUŻB SPOŁECZNYCH

poleca publikacje z serii *Ex Libris Pracownika Socjalnego*

David Howe, **Krótkie wprowadzenie do teorii pracy socjalnej**

Warszawa 2011, cena 35 zł (w tym koszt wysyłki)

Piotr Sałustowicz, **Pomoc społeczna w wybranych krajach Unii Europejskiej**

Warszawa 2009, cena zł 40

Irena Dybalska (red.), **Kobieta w więzieniu**

– **polski system penitencjarny wobec kobiet w latach 1998-2008**

Warszawa 2009, cena 40 zł

Zamówienia należy wysyłać na adres:

IRSS, ul. Marszałkowska 34/50, 00-554 Warszawa,

pocztą elektroniczną (irss@irss.pl) lub faksem – 22 621-04-23

informacje i recenzje

Maria Witkoś, SZKOLNE PROBLEMY UCZNIÓW. SPOJRZENIE PSYCHOLOGA PRAKTYKA, Kraków 2012, Wyd. Impuls, ss. 112.

Bogate doświadczenia praktyczne autorki dotyczące diagnozy psychologicznej dzieci przejawiających trudności szkolne znalazły swój wyraz w pierwszej części książki. Trudności edukacyjne dzieci w różnym wieku szkolnym opisane są na przykładzie konkretnych przypadków: dziecka wkraczającego w wiek dojrzałości szkolnej, ucznia w okresie nauczania początkowego, ucznia podejmującego nauczanie przedmiotowe w starszych klasach szkoły podstawowej oraz ucznia szkoły gimnazjalnej i ponadgimnazjalnej. Diagnostyczno-terapeutyczne doświadczenia oraz wieloletnia znajomość środowiska szkolnego i rodzinnego przekłada się na wszechstronne ujęcie opisywanych przypadków: od charakterystyki deficytów rozwojowych, zaburzonych funkcji poznawczych i motorycznych po ukazanie uwarunkowań środowiskowo-kulturowych rzutujących na dojrzałość społeczno-emocjonalną każdego dziecka. Ważne i cenne dla czytelników są adekwatne do każdego indywidualnego przypadku zalecenia i wskazania do pracy z dzieckiem zarówno na poziomie szkoły, jak i rodziny.

W podsumowaniu tej części publikacji autorka podkreśla wagę zapewnienia każdemu uczniowi odpowiedniego zaplecza kulturalno-socjalno-edukacyjnego, którego wiele rodzin, szczególnie ze środowisk ubogich materialnie lub ze środowisk wiejskich nie jest w stanie zapewnić. To zadanie może wypełnić szkoła, stwarzając od początku wszystkim uczniom szanse na równy start edukacyjny. W przypadkach słabo rozbudzonych aspiracji edukacyjnych, braku wystarczającego wsparcia środowiska rodzinnego, niesprzyjających warunków socjalnych szkoła może pełnić bardzo ważną rolę kompensacyjną. Właściwe rozpoznanie oraz ocena możliwości intelektualnych ucznia może mieć wpływ na powodzenie szkolne.

W przypadkach stwierdzonych deficytów rozwojowych i poznawczych, konieczności usprawnienia funkcji percepcyjno-motorycznych autorka jednoznacznie formułuje potrzeby dostosowania wymagań edukacyjnych do indy-

widualnych potrzeb rozwojowych i możliwości intelektualnych ucznia oraz indywidualizacji postępowania dydaktycznego. Jednocześnie wskazuje konkretne zalecenia w zakresie koniecznej terapii, usprawnienie zaburzonych funkcji oraz ukazuje bogaty zestaw konkretnych ćwiczeń, form pracy oraz wskazań do pracy z dzieckiem. Zaleca objęcie uczniów przewidzianymi w przepisach oświatowych formami zajęć korekcyjno-kompensacyjnych i wyrównawczych.

Opisując przypadek dyslektyka, ucznia ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, autorka pokazuje, że może on odnieść sukces edukacyjny. Zależy to jednak nie tylko od wsparcia specjalistów. Wiele zależy od środowiska rodzinnego i osobistego wkładu samego dziecka, jego motywacji wewnętrznej. Podsumowując, autorka stwierdza, iż „rozpoznanie silnych stron ucznia ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się (zasobów poznawczo-społeczno-emocjonalnych), stworzenie sprzyjającego klimatu emocjonalnego wobec jego osoby są warunkami jego rozwoju edukacyjnego i, w konsekwencji, sukcesu życiowego”.

Kolejny rozdział książki poświęcony jest problematyce dzieci wybitnie zdolnych. Po krótkim wprowadzeniu w tematykę dotyczącą pojęcia inteligencji autorka przechodzi do charakterystyki ucznia zdolnego, by w dalszej części skonstatować, iż uczniowie wybitnie uzdolnieni nie zawsze odnoszą sukces edukacyjny. Aktywność intelektualna, zdolności do konceptualizacji, abstrakcyjnego i syntetycznego myślenia bardzo często mogą być przyczyną zaniedbania innych istotnych sfer, np. rozwoju społecznego i emocjonalnego. Problemy dzieci zdolnych w szkole często wynikają z ich nadmiernego idealizmu, krytycyzmu oraz skłonności do oceniania innych. Potrzeba sukcesu sprawia, że uczeń wybitnie zdolny często czuje się odmienny i wyaliewany, z trudem akceptuje innych. Obdarzenie nadmierną empatią i wrażliwością czyni go podatnym na poczucie osamotnienia i zagrożenia. W kontaktach z dorosłymi nie sprzyja niezależność i nadmierny indywidualizm, prowadząc często do konfliktów, a w skrajnych przypadkach do trudności w kontaktach międzyludzkich.

Paradoksalnie dzieci wybitnie uzdolnione, tak jak dzieci z trudnościami w uczeniu się wyma-

gają indywidualnego wsparcia pedagogicznego i psychologicznego. Wśród czynników nie-sprzyjających edukacji szkolnej dzieci wybitnie uzdolnionych autorka wymienia: niewłaściwą opiekę i wychowanie domowe, niewłaściwe podejście nauczycieli nierozumiejących odmiennych zachowań ucznia zdolnego (brak wiedzy psychopedagogicznej), alienację w grupie rówieśniczej. Niewłaściwe warunki rozwoju mogą skutkować negatywnym stosunkiem ucznia zdolnego do nauki, nadmiernym krytycyzmem, zaburzeniami w relacjach społecznych i manifestacyjnym odrzuceniem obowiązujących norm. By uniknąć tych negatywnych scenariuszy, autorka przedstawia wiele szczegółowych propozycji zajęć dotyczących wspomaganie rozwoju dziecka zdolnego.

W dalszej części książki autorka dzieli się z czytelnikami swoim doświadczeniem w pracy z dziećmi nad poprawą ich umiejętności widzenia i zapamiętywania. Po krótkich wprowadzeniach teoretycznych przedstawia scenariusze zajęć poświęconych treningowi widzenia oraz treningowi zapamiętywania i uczenia się. W dobie powszechnego zalewu informacjami i dominacji elektronicznych form przekazu to bardzo cenne umiejętności pozwalające uczniom na efektywne opanowanie wiadomości, wyćwiczenie potrzebnych w szkole umiejętności oraz racjonalne gospodarowanie czasem poświęconym na naukę i wypoczynek.

Tę użyteczną publikację kończy krótki rozdział poświęcony zajęciom integracyjno-wyciszającym. Proponowane zajęcia skierowane do uczniów mają poprawić ich wzajemne relacje, nauczyć rozwiązywania konfliktów, współdziałania oraz respektowania grupowych zasad pracy.

Szczególnie gorąco polecam niniejszą książkę nauczycielom. Obecne przepisy prawa oświatowego w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej nakazują wszystkim typom szkół powołanie zespołów ds. pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz udzielanie wszelkiej pomocy w zakresie wspomaganie uczniów ze specyficznymi trudnościami szkolnymi. To nauczyciele, przy wsparciu szkolnego pedagoga (psycholog czy inny specjalista jest w szkole rzadkością) mają w ramach swoich zadań wspierać uczniów, posiłkując się w tym celu zaleceniami i opiniami specjalistów zewnętrznych (np. poradni psychologiczno-pedagogicznych). W ramach opracowanego indywidualnego programu edukacyjnego szkolny zespół ds. pomocy psychologiczno-pedagogicz-

nej na podstawie stosownych zaleceń i opinii ma określić m.in. zakres dostosowania wymagań edukacyjnych wynikających z programu nauczania do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości ucznia; rodzaj i zakres zintegrowanych działań nauczycieli i specjalistów prowadzących zajęcia z uczniem; formy i metody pracy z uczniem; formy, sposoby i okres udzielania uczniowi pomocy psychologiczno-pedagogicznej; działania wspierające rodziców oraz zakres współdziałania ze specjalistami zewnętrznymi, a także zajęcia rewalidacyjne i resocjalizacyjne oraz inne odpowiednie ze względu na indywidualne potrzeby ucznia.

W świetle tak licznych zadań nałożonych na szkołę oraz braku wystarczającego wsparcia metodycznego nauczycieli w tym zakresie książka ta jest bardzo cenną podpowiedzią, jak sobie radzić w sytuacji uczniów mających trudności szkolne, zarówno tych z deficytami rozwojowymi, jak i zdolnych. Walorem publikacji jest bogaty materiał praktyczny: zalecenia do pracy z uczniem oraz scenariusze zajęć.

Dla specjalistów – psychologów, pedagogów i terapeutów książka może być cennym materiałem o walorach szkoleniowych i warsztatowych, dającym możliwość refleksji i porównania stosowanego przez profesjonalistów warsztatu zawodowego.

Mirosław Kaczmarek

Wioleta Danilewicz, RODZINA PONAD GRANICAMI, Białystok 2010, Wydawnictwo Trans Humana, ss. 436.

Celem książki jest próba ukazania typów rodzin rozłącznych w oparciu o ich różnicowane doświadczenia. Autorka stara się poznać czynniki, które sprzyjają utrzymaniu tych rodzin lub powodują ich rozpad. Chodzi tu o rodziny rozdzielone w związku z migracją jednego z partnerów, przy czym rozdzielenie to – jak wykazuje Wioleta Danilewicz – nie musi mieć skutków wyłącznie negatywnych. Autorka sugeruje, że rodziny te nie muszą być „gorsze” od typowych rodzin. Zauważa, iż rodzina rozdzielona przestrzennie jest głównie skutkiem włączenia Polski do Unii Europejskiej, które spowodowało, że migracje stały się znacznie łatwiejsze. Poza tym obecne czasy zmieniają priorytety ludzkich potrzeb. Coraz częściej mamy do czynienia z orientacją indywidualistyczną, czyli sposobem życia, w którym nie rodzina, lecz własne potrzeby są na pierwszym miejscu. Zmienia się

też model rodziny. Rzadko są one wielopokoleniowe, kobiety pracują zawodowo, zmniejsza się dystans między rodzicami i dziećmi, zmniejsza się dominacja mężczyzn w rodzinie, a seks jest poszukiwany poza rodziną. Poza tym autorce bliska jest definicja rodziny, która niekoniecznie jest związkiem kobiety i mężczyzny posiadających dzieci. Ogólnym zmianom funkcjonowania i postrzegania rodziny poświęca W. Danilewicz sporo miejsca, konkludując, że rodzina mimo wszystko jest nadal ważna dla ludzi.

Autorka przedstawia krótko historię ruchów migracyjnych w Polsce oraz wskazuje ich przyczyny. Zauważa, że po wejściu Polski do UE zmalała znacznie ilość migracji do USA, zwiększyła się do krajów europejskich. Przyczyny migracji mają przede wszystkim charakter ekonomiczny, ale mogą być powodowane chęcią ucieczki od dotychczasowego związku lub wynikać z chęci poznania świata. Autorka dzieli migrantów na kilka grup: tzw. bocianów i chomików, którzy chcą się dorobić w jak najkrótszym czasie i w pierwszym miejscu pobytu; buszujących, którzy często zmieniają miejsce swojego pobytu za granicą i tzw. łososi, którzy nie zamierzają wracać do Polski. Jednocześnie W. Danilewicz pisze o migrantach powrotnych, którzy wracają do kraju, ponieważ nie zaadaptowali się za granicą, ewentualnie nie dorobili się tam majątku.

Autorka wskazuje na pozytywne i negatywne skutki migracji. Do pozytywnych zalicza między innymi spadek bezrobocia w kraju, podnoszenie poziomu życia rodzin w Polsce, inwestowanie w edukację własną lub dzieci, zdobywanie nowych doświadczeń. Do negatywnych – niedobory na rynku pracy w Polsce, ubytek populacji, osłabienie więzi rodzinnych lub rozpad rodzin, marginalizację spowodowaną przez podejmowanie pracy za granicą poniżej kwalifikacji. Badaczka szczególnie uwagę zwraca na pozytywne i negatywne skutki rozłąki migracyjnej rodzin. Za pozytywne uważa między innymi poprawę sytuacji materialnej rodzin, docenienie roli poszczególnych osób w rodzinie, odzyskanie poczucia bezpieczeństwa na skutek wyjazdu tych partnerów i rodziców, którzy zakłócali życie rodziny z powodu alkoholu czy przemocy. Negatywne konsekwencje rozłąki to między innymi pogorszenie sytuacji materialnej, gdy migrant porzuca rodzinę, osłabienie więzi między partnerami oraz rodzicami i dziećmi, poczucie osamotnienia i tęsknoty, obciążenie obowiązkami rodziców pozostających z dziećmi, brak dostatecznej opieki nad dziećmi. Na podstawie przeprowa-

dzonych badań autorka dochodzi do wniosku, że w większości przypadków rozłąka ani nie poprawia, ani nie pogarsza sytuacji emocjonalnej między partnerami. Wiele zależy od tego, jak rodziny funkcjonowały przed wyjazdem.

Wioleta Danilewicz przeprowadziła badania wśród rozłączonych rodzin z powiatu sokólskiego i siemiatyckiego. Wykorzystała wywiady, listy dzieci do rodziców, rozmowy internetowe. Wyróżniła pięć typów rodzin migracyjnych:

- rodzina w rozpadzie strukturalnym, w której ustał kontakt między partnerami;
- rodzina w rozpadzie emocjonalnym, w której jest utrzymywany rzadki kontakt, ale szansa na jej przetrwanie jest mała;
- rodzina o zaburzonym charakterze wspólnoty, w której dominują negatywne konsekwencje rozłąki, następuje oddalenie się emocjonalne partnerów, ale występuje działanie na rzecz rodziny i są jakieś wspólne plany;
- rodzina jako wspólnota rozłączona przestrzennie, w której dominują pozytywne skutki rozłąki; członkowie rodziny nie obawiają się rozpadu, pragną powrotu;
- rodzina jako wspólnota emocjonalna, w której występuje zadowolenie z sytuacji materialnej, są pozytywne skutki rozłąki w relacjach rodzinnych.

Badania wykazują, że rozpad dokonuje się najczęściej w tych związkach, które już przed rozłąką funkcjonowały źle. Choć zdarza się, że rozpadają się też dobre związki. Przyczynami są: zdrada małżeńska, izolacja od poprzedniego związku i środowiska, długotrwałe rozłąki, słaby kontakt podczas rozłąki, który sprawia, że partnerzy odzwyczajają się od siebie.

Według badań autorki w 27% rodzin rozłączonych pojawiają się problemy wychowawcze sprawiane przez dzieci (np. agresja, wagarowanie, nieposłuszeństwo). Rodzice w kraju odczuwają nadmiar obowiązków związanych z wychowywaniem dzieci, a rodzice migranci odzwyczajają się od obowiązków wychowawczych, co daje o sobie znać, gdy wracają do kraju.

Postawy migrantów wobec dzieci są różne. Autorka dzieli je na:

- postawę groźnego satrapy, czyli takiego, który stosuje agresywne metody wychowawcze;
- postawę zrezygnowanego kibica, który unika konfrontacji z problemami, stara się do niczego nie wtrącać;
- postawę świętego Mikołaja, który stara się prezentami zrekompensować dzieciom swoją nieobecność.

Ponad połowa badanych dostrzega niekorzystną zmianę w rodzinach podczas rozłąki. Bardzo dużo zależy od orientacji migrantów – czy jest ona rodzinna (migrant podporządkowuje swoje interesy rodzinne), czy indywidualistyczna (migrant podporządkowuje interesy rodziny swoim własnym). Autorka wyróżnia też orientację mieszaną, w której występują elementy obu wymienionych orientacji. Często zdarza się, że członkowie rodziny całkiem różnie oceniają relacje między sobą. Podaje przykład takiej rodziny, z którego wynika, że matka jest rozżalona postawą partnera, syn jest zbuntowany, ojciec zaś nie widzi problemu, ma poczucie spełnionego obowiązku. Przeprowadzone badania wskazują, że w rodzinach, gdzie istnieje poczucie wspólnoty rodzinnej, dzieci sta-

rają się zrozumieć motywację i przyczyny rozłąki. Większość dzieci dostosowuje się do sytuacji, wzrasta ich samodzielność. Jeśli jednak rodzina nie czuje się wspólnotą, wówczas dzieci mają poczucie opuszczenia przez rodziców – migrantów i oceniają ich negatywnie.

Tytuł książki Wiolety Danilewicz *Rodzina ponad granicami* ściśle wiąże się z wyróżnieniem przez nią rodzin transnarodowych, czyli takich, które są przestrzennie rozdzielone, ale trwa w nich poczucie wspólnoty rodzinnej.

Najważniejszy wniosek, jaki zdaje się wynikać z tej pracy jest taki, że rodziny transnarodowe są zjawiskiem normalnym i wcale nie muszą funkcjonować gorzej niż inne typy rodzin.

Andrzej Greś

DZIECKO W ŚWIECIE INTERNETU I KOMPUTERÓW

Wybór bibliografii

Wydawnictwa zwarte

P. Aftab, *Internet a dzieci – uzależnienia i inne niebezpieczeństwa*, Warszawa 2003.

A. Andrzejewska, *(Nie)bezpieczny komputer – od euforii do uzależnień*, Warszawa 2008.

A. Augustynek, *Uzależnienia komputerowe – diagnoza, rozpowszechnienie, terapia*, Warszawa 2010.

J. Bednarek, A. Andrzejewska (red.), *Cyberświat – możliwości i zagrożenia*, Warszawa 2009.

L. Cierpiałkowska (red. nauk.), *Oblicza współczesnych uzależnień*, Poznań 2006.

P. Chocholska, M. Osipczuk, *Uzależnienie od komputera i Internetu u dzieci i młodzieży*, Warszawa 2009.

B. Danowski, A. Krupińska, *Dziecko w sieci*, Gliwice 2007.

C. Guerreschi, *Nowe uzależnienia*, Kraków 2006.

J. Holtkamp, *Co oglądają nasze dzieci? Nowe media jako wyzwanie dla rodziców*, Kraków 2011.

F. Huber, Ch. Neuschäffer, *Rodzice offline? Jak nawiązać kontakt ze skomputeryzowanym dzieckiem?*, Warszawa 2003.

J. Izdebska (red.), *Media elektroniczne w życiu dziecka w kontekście wartości wychowawczych oraz zagrożeń*, Białystok 2008.

M. Jędrzejko (red.), *Patologie społeczne*, Pułtusk 2006.

K. Kaliszewska, *Nadmierne używanie Internetu – charakterystyka psychologiczna*, Poznań 2007.

S. Kozak, *Patologie komunikowania w Internecie – zagrożenia i skutki dla dzieci i młodzieży*, Warszawa 2011.

B. Łaciak (red.), *Nowe społeczne wymiary dzieciństwa*, Warszawa 2011.

N. Ogińska-Bulik (red.), *Zachowania ryzykowne dzieci i młodzieży*, wyd. 2, Łódź 2007.

M. Różycka, *Strony internetowe dla dzieci i młodzieży*, Warszawa 2006.

P. Setlak, P. Szulich (red.), *Spółczesność informacyjna – uwarunkowania społeczne i kulturowe*, Tarnobrzeg 2010.

A. Słysz, B. Arcimowicz, *Przyjaciele w Internecie*, Gdańsk 2009.

B. Szmigielska (red.), *Cale życie w Sieci*, Kraków 2008.

K. Young, P. Klausing, *Uwolnić się z sieci – uzależnienie od Internetu*, Katowice 2009.

Artykuły z czasopism

A. Augustynek, *Terapia uzależnień komputerowych*, „Edukacja i Dialog”, 2010 nr 9/10.

A. Błachnio, *Czy szlaban na Internet to najlepsze rozwiązanie?*, „Życie Szkoły”, 2006 nr 2.

R. Błaszkievicz, *Gry komputerowe a zdrowie dziecka w młodszym wieku szkolnym*, „Nauczanie Początkowe”, 2010/2011 nr 1.

A. Borowiecka, *Kim jestem, czyli tożsamość w sieci*, „Meritum”, 2010 nr 2.

A. Borowiecka, *Uczymy dzieci, jak być bezpiecznym w Internecie*, „Meritum”, 2010 nr 2.

A. Czapczyńska-Podolska, *Wróg czy przyjaciel?*, „Remedium”, 2012 nr 7/8.

G. Delmanowicz, *Internet a życie rodzinne*, „Wychowawca”, 2009 nr 9.

M. Dmitruk, *Komputer na klucz?*, „Przyroda Polska”, 2007 nr 6 (dodatek „Natura i Zdrowie”).

- J. Dobrołowicz, *Jak zapobiegać zagrożeniom płynącym z sieci*, „Nauczanie Początkowe”, 2008/2009 nr 1.
- M. Dziewiecki, *Internet i młodzież*, „Wychowawca”, 2009 nr 9.
- M. Feldman, *Internet dojrzał, a my... chorzy?*, „Meritum”, 2010 nr 2.
- I. Gołębiwska, *Cyberprzemoc – zagrożenie dla młodego pokolenia*, „Wychowawca”, 2010 nr 7/8.
- A. Grabowska, *Czy internet jest bezpieczny dla dziecka? „Problemy Opiekunco-Wychowawcze”*, 2010 nr 1.
- A. Grabowska, *Uzależnienie dziecka od Internetu*, „Wychowawca”, 2012 nr 6.
- M. Grabowska, *Wirtualne uzależnienie: jak mu zapobiegać – lekcja biblioteczna*, „Biblioteka”, 2011 nr 2.
- D. Heise, *O zagrożeniach w Internecie*, „Wychowawca”, 2010 nr 4.
- S. Juszczak, *Komunikacja dzieci i młodzieży w przestrzeni wirtualnej*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 2009 nr 4.
- K. Kaczmarek, K. Van Laere, *Cyberprzestrzeń: między fascynacją a uzależnieniem*, „Remedium”, 2012 nr 7/8.
- K. Kaliszewska-Czeremska, *Dzieci i młodzież w sieci*, „Remedium”, 2012 nr 7/8.
- M. Kondracka, *Wirtualne relacje dziecko – media elektroniczne: zagrożenia*, „Życie Szkoły”, 2010 nr 1.
- J. Kordziński, *Uzależnienie od Internetu*, „Wychowawca”, 2007 nr 2.
- B. Kosek-Nita, E. Rozmus, *Uzależnienie od gier komputerowych*, „Problemy Opiekunco-Wychowawcze”, 2003 nr 1.
- B. Kosek-Nita, *Uzależnienie od komputera i jego następstwa*, „Wychowanie na co dzień”, 2006 nr 3.
- P. Kowalczyk, *Posługuje się myszą i klawiaturą*, „Wychowawca”, 2009 nr 9.
- A. Kujawa, *Uzależnienia od komputera i Internetu. Czy gry komputerowe to dobra forma spędzania wolnego czasu?* „Wychowanie na co dzień”, 2010 nr 10/11.
- A. Kwiecień, D. Kwiecień, *Dziecko przy komputerze – kiedy, jak, dlaczego?* „Meritum”, 2009 nr 1.
- M. Laszczak, *Raj. Com*, „Charaktery”, 2006 nr 3.
- B. Lelonek-Kuleta, *Wirtualne nalogi*, „Charaktery”, 2011 nr 10.
- A. Łuczak, B. A. Mańczak, A. Surdyk, *Tożsamość w sieci – w sieci tożsamości*, „Remedium”, 2011 nr 10.
- R. Makowski, *Oferta edukacyjna programu „Dziecko w Sieci”*, „Meritum”, 2010 nr 2.
- A. Małycka [et al.], *Przedszkolak w sieci*, „Wychowanie w Przedszkolu”, 2011 nr 10.
- G. Miłkowska, *Miejsce szkoły w cyberprzestrzeni edukacyjnej*, „Edukacja”, 2011 nr 1.
- C. Monks, S. Robinson, P. Worlidge, R. Ortega, *Cyberbulling (mobbing elektroniczny) wśród uczniów szkół podstawowych*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 2009 nr 4.
- B. Nowaczyk, *Uzależnieni od cyberprzestrzeni*, „Wszystko dla Szkoły”, 2009 nr 11.
- M. Nowak, *Konto usunięte*, „Dyrektor Szkoły”, 2009 nr 3.
- K. Padło, *Przestrzeń samotności*, „Wychowawca”, 2008 nr 12.
- A. Paszkowska, *Zaczarowany świat komputerów*, „Wychowanie w Przedszkolu”, 2001 nr 5.
- L. Pawliszak, *W kleszczach nalogu, czyli hikikomori (dwie lekcje w gimnazjum)*, „Polski w Praktyce”, 2012 nr 1.
- A. Potocka, *Cyberprzemoc*, „Wychowawca”, 2012 nr 5.
- J. Radwańska, *Wirtualna rzeczywistość*, „Wychowawca”, 2012 nr 6.
- A. Ratajek, *Uczeń z dysleksją w Internecie – zagrożenia i perspektywy rozwoju*, „Nauczanie Początkowe”, 2011/2012 nr 1.
- M. Rostkowska, *Zagrożenia generowane przez nowe technologie*, „Meritum”, 2008 nr 1.
- G. Różewicz, *Dzieci sieci – specyfika pokolenia*, „Problemy Opiekunco-Wychowawcze”, 2011 nr 1.
- A. Rudnicki, *BlackLists – sposób na darmowy filtr treści niepożądanych w polskich szkołach*, „Meritum”, 2010 nr 2.
- A. Rzymelka-Frańkiewicz, *Uzależnienie od Internetu. Diagnoza i leczenie*, „Wychowanie na co dzień”, 2006 nr 3.
- I. Supronowicz, *Dziecko w bezpiecznej Sieci, a nie w matni*, „Biblioteka w Szkole”, 2007 nr 5.
- M. Szpunar, M. Świątkiewicz-Mośny, *Niebezpieczna myszka. Uzależnienie od Internetu*, „Wychowanie na co dzień”, 2006 nr 1/2.
- B. Tomaszek, A. Gąsłowski, *Informuję – ostrzegam. Gminny Projekt Edukacyjny (Niepołomice, woj. małopolskie)*, „Wychowawca”, 2011 nr 7/8.
- S. Tabał, *Komputer i internet – nóż do chleba i zabijania*, „Edukacja i Dialog”, 2006 nr 10.
- B. Urbanek, *Pokolenie elektronicznych mediów*, „Wychowanie na co dzień”, 2011 nr 9.
- K. Wachowicz, *Ucieczka do innego świata*, „Problemy Opiekunco-Wychowawcze”, 2003 nr 3.
- J. Wierzbicki, *Bezpieczeństwo dziecka w pracy przy komputerze i w sieci Internet – monitoring i ograniczanie dostępu do treści niepożądanych*, „Meritum”, 2010 nr 2.
- A. Wojno, *Zagrożona w sieci tożsamość dzieci i młodzieży*, „Opieka – Wychowanie – Terapia”, 2011 nr 3/4.
- Ł. Wojtasik, *Dziecko w sieci*, „Problemy Opiekunco-Wychowawcze”, 2005 nr 3.

Świat młodzieżowych fascynacji

WOKÓŁ STYLU ŻYCIA I POPKULTURY

Porozmawiamy o różnicach w mentalności i podejściu do życia w obszarach fenomenów popkultury i wszechobecnego konsumpcjonizmu, w którym dzieci i młodzież dojrzewają. Oba zjawiska spajają internet i nowe technologie. Nie chodzi nawet o to, że dzieci „rodzą się z komórką w dłoni”, a klocki układają na ekranie tabletu. Te sprzęty opanowali także dorośli. Mam na myśli troszkę inne podejście i sposób użytkowania, co przekłada się bezpośrednio na świat idoli, sposobu komunikowania się oraz przede wszystkim wyborów dokonywanych w życiu. Spostrzeżenia te są subiektywne, nie chcę również generalizować, gdyż nie to jest celem niniejszego tekstu. Bardziej mi zależy na wyłonieniu kilku problemów lub faktów, które warto mieć w pamięci, by z pozycji mądrości, wiedzy, doświadczenia życiowego zachować rozsądek w relacjach ze swoimi podopiecznymi i w odpowiednim momencie sensownie zareagować.

„Unieś się nad ziemię” – marihuana

Ostatnio medialnym faktem stała się tragedia rodziców młodego chłopaka, który popełnił samobójstwo w wyniku stanów lękowych spotęgowanych zażywaniem narkotyków, choć najgłośniejsze było o marihuanie, gdyż – jak widać po komentarzach na forach internetowych – nie wszyscy zgadzają się na tak prezentowaną wersję wydarzeń. Dramat nastolatka stał się okazją do manifestacji poglądów politycznych. Politycy konserwatywni proponują jeszcze większe sankcje dla palaczy trawy, ale w tym upatruję działania na emocjach i próbę zbiccia kapitału politycznego. Druga strona była bardziej racjonalna – pogląd, w którym dorosła osoba może sama decydować o tym, jak spędza wolny czas, a państwu nic do tego, nie jest mi obcy. Jednak dorośli to inna kwestia, za młodzież odpowiadają rodzice i opiekunowie, a ci powinni powściągnąć emocje i skupić się na zdobywaniu odpowiedniej wiedzy, by być realnym wsparciem dla swoich dzieci oraz podopiecznych. Nie chcę tutaj wcho-

dzić w te dywagacje i określać swoje stanowisko, choć zdaję sobie sprawę po lekturach tekstów dotyczących polityki narkotykowej w Polsce, że poziom narkofobii dalece wyszedł poza rozsądek, a przy tym zapomina się o profilaktyce i dobrych programach edukacyjnych dla młodzieży dotyczących każdego obszaru, który może przynieść im zgnębienie. To podstawa, gdyż nawet surowe prawo obowiązujące w Polsce zwyczajnie nie działa, a sylwetka dilera czyhającego pod szkołą na biedne i złknięte dziecko to bujda. Jednak analiza zjawiska to już zadanie dla specjalistów.

Palenie marihuany staje się rytuałem oswojonym, aktem przynależności do towarzystwa. Również popkultura jawnie manifestuje swoje poparcie dla legalizacji, traktując trawę jako zwyczajną używkę jak alkohol, który jest legalny oraz podkreślając imprezowy charakter. Tym samym lansuje się właśnie takie podstawy przyzwolenia na palenie – myślę, że teoria zakazanego owocu również ma swoje uzasadnienie dla popularności marihuany wśród młodzieży. Nie trzeba szukać na Zachodzie inspiracji, choć niemal co drugi hip-hopowy teledysk zawiera jakieś akcenty związane z paleniem. Są one tak jawne, że nie ma co doszukiwać się aluzji. Ostatnio sfotografowano nawet Justina Biebera, idola nastolatek, ze skrzętem w ręce, co wywołało niemalże skandal w Stanach Zjednoczonych. Weźmy wielką młodzieżową gwiazdę, czyli Kamila Bednarka, który nawet w telewizyjnym programie „Bitwa na głosy” potrafił pojawić się w tiszercie z napisem aprobującym trawę („grube lolo”). Artysta ma na koncie utwór pt. „Marijuana”, a także wraz ze swoim rodzimym zespołem StarGuardMuffin, z którym osiągnął olbrzymi sukces komercyjny, nagrał utwór „Ganja Trip”, w którym domaga się legalizacji marihuany. Oto fragment:

*Jesteśmy wolni, mamy swój kraj
Chcemy legalizacji, prezydencie nam ją daj
Polska – Wschodniej Europy kraj
Ale beznadzieja tak jak Tokio Hotel „Schrei”
Bo wtedy nawet od biedy*

*Uciekniemy, by z pasją spełniać potrzeby
Nie chcę nic więcej prócz kawałka gleby
Wydajnego drzewa, jedzenia, pięknej kobiety.*

Z refrenem bardzo dosłownym:

*To jest piękna bomba, kocham ten stan
Ja nie palę, bo muszę, tylko wtedy, kiedy mam
Nowe horyzonty wciąż odkrywam
Palę blanta, Ganja Trip trwa.*

Na popularnym portalu dla młodzieży gimnazjalnej Kotek.pl pod tekstem o Kamilu Bednaraku (we wspomnianym tiszercie) zanotowano 99 komentarzy, z czego niemal wszystkie wyrażają brak zdziwienia, bo przecież „to tylko koszulka”. Młodzież ze znanstwem dyskutuje nad tym, że papierosy są bardziej szkodliwe, a koledzy w szkole noszą równie wyzywające koszulki. Kolejny przykład na fajności palenia trawy znajdujemy w najnowszym przeboju młodego artysty Mroza „1500 metrów nad ziemią” (ponad milion odtworzeń na portalu YouTube, a Mrozu znany jest szerszej publiczności z udziału w „Tańcu z gwiazdami”). Tytułowy dystans dzielący od ziemi to według mojej interpretacji efekt upalenia się (w refrenie padają słowa: „unieś się nad ziemię...”). W teledysku pojawiają się osoby starsze, które spotykają się po latach na balu i pokątnie palą skręty. Staruszkowie faktycznie odlatują. Scena ta jest w sumie bardzo sympatyczna, bohaterowie są szczęśliwi, roześmiani, takich staruszków chciałoby się oglądać. Być może wspomniani artyści budują swoją popularność na kontrowersjach (bardziej u dorosłych), ale są autentyczni i przekaz ten trafia na podatny grunt.

Wiadomo również, że „fajności” nie tworzy się na pokazywaniu konsekwencji czynów, więc młodzież dostaje wyraźną, ale jednostronną informację. Marihuana jako artefakt kulturowy jest już w kanonie imprezowego stylu życia, wyluzowania się, towarzyskich aspiracji, a motyw z liściem rośliny prezentowany publicznie (np. jako naszywka na torbie czy plecaku) nikogo nie dziwi. Przykład z Kamilem Bednarakiem, któremu nikt nie zwrócił uwagi w telewizji, że ma koszulkę „niestosowną”, pokazuje, jak wiele osób dorosłych nie odczytuje tych kodów adresowanych do młodzieży. Dlatego warto zamienić historyczne reakcje na temat „nie wiadomo jak uzależnionej od narkotyków młodzieży” (bo to też nie jest tak) na porządną wiedzę – także tę z zakresu fascynacji młodzieżowych, gdyż wymiar „społeczny”, w sensie popkulturowym, zjawiska jest chyba najbardziej trafionym kontekstem poznawczym, co pokazują przykłady bardzo popularnych polskich idoli.

Slitaśna focia

Tak zwane „slit focie” to plaga internetu. Nie wiem, czy to polska specjalność, ale młodzież wybitnie nie wyczuwa granicy obciachu, żenady, wstydu, udostępniając swoje zdjęcia. Tak robią też gwiazdy i wrzucają potem fotografie na swoje strony na portalach społecznościowych. W zasadzie chyba motywacja jest podobna – chęć zaistnienia i pokazania się. Zaczęło się od portalu Nasza klasa, który w rekordowym momencie gromadził dwanaście milionów użytkowników. Ta strona odmieniła obyczaje, podczas szczytu popularności ludzie dotąd niezaznajomieni z siecią, zaczęli masowo przyłączać się do niej. Szybko okazało się, że hitem są zdjęcia użytkowników – wszyscy chcieli pokazać się przed dawnymi kolegami z klasy z jak najlepszej strony i to niezależnie od wieku. Mogliśmy podziwiać naszych znajomych po latach, jak pozują przed swoimi domami, samochodami, na tle zabytków, zobaczyć ich dzieci oraz partnerów życiowych. Niektóre z fotek przekraczały granice przyzwoitości, jeszcze inne granice absurdu, wszystkie łączyła chęć podobania się, zwłaszcza poprzez podkreślenie swojego statusu materialnego. Ale trend pokazywania się w sieci utrzymał się. Wtórował temu portal Fotka.pl, który zgromadził pięć milionów użytkowników. Wystarczyło zalogować się, by móc pokazywać swoje zdjęcia i poddać się ocenie. Pojawiły się portale randkowe, jak słynna Sympatia.pl, gdzie z kolei zdjęcia decydowały o powodzeniu w znalezieniu partnera na życie. Odpryskiem tego są – równie popularne – portale *stricte* seksualne, pełne nagości i pornografii.

Obecnie Nasza klasa jest niemodna. Im więcej przyłączało się do niej internautów z małych miast i miasteczek, tym większy pojawiał się odpływ tych „wielkomiejskich”, którzy mając doświadczenia sprzed lat z pierwszego tak uczęszczanego portalu o nazwie „Grono”, woleli przestrzeń bardziej na czasie, czyli Facebooka. Teraz również popularnego jak Nasza klasa kilka lat temu.

Slit focia (zapis fonetyczny z ang. „słodka”, ale w znaczeniu „fajna”) to zdjęcie najczęściej robione samodzielnie do lustra, najczęściej w wykonaniu młodzieży. Mówi się też na to „samojebka”, „slitaśna focia”, „slit focia z rąsi”. Pojawił się tutaj trend zapożyczony od idoli, czyli pozowanie z ustami złożonymi w tzw. dziubek, chyba poprzez naśladownictwo wydętych zmysłowo ust. To jest bardzo wyśmiewane. Niestety, jest to internetowa plaga, mimo ogólnego poniżenia

i bezlitosnego traktowania bohaterów zdjęć. Powstały strony internetowe, które kolekcjonują te zjawiska, na przykład Wiocha.pl (najpopularniejszy, wyławiający budzące śmiech fotki użytkowników portali społecznościowych), Faszyn from Raszyn (o ludziach źle ubranych) i cała masa kolekcjonerskich stron ze slit fociami.

Nie wiem, na czym polega brak wycucia u osób upubliczniających swoje zdjęcia, ale chcę wyraźnie zasygnalizować, że nie jest to zjawisko pozytywne i trzeba na nie uczulać młodzież. Chęć gwiazdzenia to jedno, nienarazanie się na przykrości jest jednak ważniejsze. Na slit fociach widzimy najczęściej dziewczyny z dziubkiem, niektóre potrafią wrzucić kilkadziesiąt podobnych zdjęć. Plagą jest to, że robi się zdjęcia na tle lustra, które jest brudne i odbija plamy, w tle mamy dekorację w postaci łazienki, wystające detergenty – to jest wyśmiewane okrutnie. Do tego równie często tłem jest pokój nastolatka, w którym panuje straszny bałagan. Nie ma tutaj krztyny wyobraźni, poczucia wstydu, by coś takiego opublikować. Po analizie setek zdjęć tego typu można stwierdzić, że wszystkie są podobne. Nastolatki lubią pozować z alkoholem, z narkotykami, a nawet z wibratorami – wszelkie atrybuty dorosłości są mile widziane. Popisem są również manifestacje, na przykład znak „JP” (niektórzy to tatuują albo rysują na ciele), którzy oznaczają „jechać policję” (a nie mówimy tylko o środowisku pseudokibiców, tylko przeciętnego gimnazjalisty czy licealisty). Do tego dochodzą kompromitujące zdjęcia pijanej młodzieży (w stanie tzw. zaliczonego zgonu), zdjęcia w białym, udawania pozycji seksualnych (takie quasi-erotyczne lub pornograficzne), w nieudanych stylizacjach ubraniowych (gdzie grubsza osoba zakłada za małe ubrania). Wyśmiewani są okularnicy, ludzie nieatrakcyjni, młodzi chłopcy po-

zujący bez koszulek i prezentujący jeszcze wątłe mięśnie, wszelkie wygłupy. Czasem odnoszę wrażenie, że są to celowe działania, niektórych musi chyba ekscytować możliwość pojawienia się na portalu Wiocha.pl.

Jest to problem, który może zniszczyć komuś życie. Przekonały się o tym nastolatki z Opola, których zdjęcie wrzucone na Facebooka zostało przekopiewane na portalu Wiocha.pl. Na fotografii dziewczyny uwieczniły siebie sprzed dyskoteki podczas wakacji, pozowały w stylu Aniołków Charliego, miała to być zabawna pamiątka. Zostały bezlitośnie wyśmiane, komentarze były obraźliwe. Jedna z nastolatek tak komentowała: *Nie mogłam uwierzyć w to, co widzę. Ludzie, którzy w ogóle nas nie znają, zaczęli wyzywać nas od najgorszych, bo zrobiliśmy sobie zabawną fotkę na wakacjach? Z każdą godziną tych komentarzy było coraz więcej, a my czułyśmy się okropnie* (cytat za opole.gazeta.pl). Dziewczyny zgłosiły się z tym do administratora strony, otrzymały odpowiedź, że muszą potwierdzić swoje dane elektronicznym podpisem lub poprzez wysłanie listu poleconego – ostatecznie nie usunięto zdjęcia po pokazaniu dowodów i w tym celu zgłosiły się do prokuratury, a także mają – jak informowały media – wnieść pozew cywilny o naruszenie dóbr osobistych przeciwko właścicielom portalu.

Przypadek ten pokazuje ciemną stronę internetu. Chęć lansowania się i pokazywania swojej fajności musi iść w parze z odpowiedzialnością. Dlatego też warto uczulić swoich podopiecznych i dzieci, aby nie przekraczały granic śmieszności. Myślę, że w celach edukacyjnych warto przejrzeć zdjęcia, które podlegają bezwzględnej osądowi (tzw. hejterstwu) i wyciągnąć wnioski z tych analiz. Łatwo stać się pośmiewiskiem w sieci, jeszcze łatwiej dać pretekst do tego.

Marcin Teodorczyk