

AKTUALNE PROBLEMY OPIEKI I WYCHOWANIA

- MAGDALENA ARCZEWSKA
Realizacja zasady dobra dziecka przez sędziów rodzinnych 3

DIAGNOZY, DOŚWIADCZENIA, PROPOZYCJE METODYCZNE

- JADWIGA RACZKOWSKA
Kłopoty nietypowych i z nietypowymi 10
- Potrzebna współpraca z rodzicami. Z Marcinem Jędrzejczakiem, pedagogiem szkolnym Publicznego Gimnazjum nr 37 w Łodzi, rozmawia Beata Igielska 21
- ANETA SYLWIA BARANOWSKA
Interwencja kryzysowa wobec młodzieży o skłonnościach samobójczych 24
- MONIKA SZCZYGIEŁ
Możliwości zastosowania choreoterapii – teoria i praktyka 30
- KINGA MICKIEWICZ
Problemy wychowania w rodzinach zastępczych 37

WSPOMNIENIE

- Profesor Stanisław Kawula – 1939-2014 (Ewa Kantowicz) 44

BADANIA I SONDAŻE

- SYLWIA POLCYN-MATUSZEWSKA
Gry komputerowe w opinii nastolatków 49

CZYTELNICY PISZĄ

- Rewolucja w ocenianiu wychowania fizycznego? (Urszula Jędrzejczyk) 54
- GADKI (big) 54

INFORMACJE I RECENZJE

- Mariusz Cichosz, Pedagogika społeczna. Zarys problematyki (rec. J.R.) 56
- Jesper Juul, Kryzys szkoły. Co możemy zrobić dla uczniów, nauczycieli i rodziców? (rec. Marta Urban-Sigłowy) 58

ŚWIAT MŁODZIEŻOWYCH FASCYNACJI

- Seksting. Tylko nikomu nie pokazuj moich zdjęć... (Marcin Teodorczyk) 61

Spis treści oraz streszczenia artykułów w języku angielskim są zamieszczane na stronie internetowej:
irss.pl/problemy-opiekunczo-wychowawcze

Na liście czasopism Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego „Problemy Opiekunczo-Wychowawcze” mają 4 punkty.

NASI AUTORZY

Dr Magdalena Arczewska – Instytut Stosowanych Nauk Społecznych Uniwersytetu Warszawskiego

Aneta Sylwia Baranowska – doktorantka w Zakładzie Poradnictwa Społecznego Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu

Beata Igielska – dziennikarka z Warszawy

Urszula Jędrzejczyk – Szkoła Podstawowa nr 31 w Lublinie

Dr hab. prof. UWM Ewa Kantowicz – Katedra Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie

Kinga Mickiewicz – Instytut Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Sylwia Polcyn-Matuszewska – doktorantka w Zakładzie Dydaktyki Ogólnej Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu

Dr Jadwiga Raczkowska – b. redaktor „Problemów Opiekunczo-Wychowawczych”

Monika Szczygieł – doktorantka w Instytucie Psychologii Uniwersytetu Jagiellońskiego

Marcin Teodorczyk – kwartalnik „Niepełnosprawność i Rehabilitacja”

Marta Urban-Sigłowy – Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Jakuba z Paradzyża w Gorzowie Wielkopolskim

aktualne problemy opieki i wychowania

REALIZACJA ZASADY DOBRA DZIECKA PRZEZ SĘDZIÓW RODZINNYCH

MAGDALENA ARCZEWSKA

Warszawa

Dobro dziecka jest podstawowym zagadnieniem prawa rodzinnego, a jego ochrona stanowi jedną z kluczowych zasad systemu prawa. Choć pojęcie „dobro dziecka” nie jest definiowane na gruncie ustawowym, to w literaturze przedmiotu można odnaleźć próby jego określenia. Dobro dziecka jest zatem zapewnieniem mu warunków do rozwoju osobowego oraz egzystencji materialnej¹. Można odwołać się do definicji sformułowanej przez Wandę Stojanowską (1979, s. 21), w której termin „dobro dziecka” w rozumieniu prawa rodzinnego oznacza kompleks wartości o charakterze niematerialnym i materialnym niezbędnym do zapewnienia prawidłowego rozwoju fizycznego i duchowego dziecka oraz do należytego przygotowania go do pracy odpowiednio do jego uzdolnień. Wartości te są zdeterminowane przez wiele różnych czynników, na które ma wpływ aktualna sytuacja dziecka. Alicja Czerederecka (2010, s. 40) wskazuje natomiast, iż dobro dziecka wiąże się z idealnym modelem, który zakłada zaspokojenie potrzeby miłości, rozsądnie rozumianych oczekiwań, umożliwienie realizacji uzdolnień, a także samodzielnego i twórczego działania oraz kształtowania charakteru w duchu ideałów.

W opinii Henryka Haaka „jest to model zorientowany nie tylko na aktualną sytuację dziecka, ale także zwrócony ku jego przyszłości i raczej owa dalsza perspektywa ideału dojrzałego człowieka zyskuje preferencje w razie kolizji z wartościami rozpatrywanymi jedynie z punktu widzenia aktualnych potrzeb dziecka” (Haak 1995, s. 49).

Treść pojęcia „dobro dziecka” ustalona w polskim prawie odpowiada w zasadniczym zarysie pojęciu nadrzędnego interesu dziecka, rekonstruowanego na podstawie przepisów Konwencji o prawach dziecka. Postanowienia konwencji wskazują także na znaczenie wychowywania w środowisku rodzinnym, w atmosferze szczęścia, miłości i zrozumienia dla pełnego i harmonijnego rozwoju dziecka. W konwencji wskazuje się także na kierowanie dzieckiem w sposób odpowiadający rozwijającym się zdolnościom, przy zapewnieniu warunków do życia i rozwoju (Ignaczewski 2012).

Ochrona dobra dziecka stanowi podstawową zasadę prawa rodzinnego wynikającą z art. 72 Konstytucji RP. Zgodnie z treścią ustawy zasadniczej *Rzeczpospolita Polska zapewnia ochronę praw dziecka. Każdy ma prawo żądać od organów władzy publicznej ochrony dziecka przed przemocą, okrucieństwem, wyzyskiem i demoralizacją*. Zasada ta jest także sankcjonowana w art. 18 Konstytucji, w którym sformu-

¹ Postanowienie SN z 11.01.2000 r., I CKN 327/98, Biuletyn SN 2000, nr 4, poz. 14.

łowano zasadę ochrony rodziny². Ustawodawca w Konstytucji RP nadaje ochronie rodziny oraz ochronie dobra dziecka wysoką rangę, formułując ogólną zasadę konstytucyjną w art. 18 i przewidując w treści art. 72 określone zabezpieczenia dla jej realizacji (Smyczyński 2009).

Konkretyzację tej zasady stanowią przepisy ustawy z dnia 25 lutego 1964 r. – Kodeks rodzinny i opiekuńczy³ oraz ustawie z dnia 17 listopada 1964 r. – Kodeks postępowania cywilnego⁴ w zakresie regulującym postępowanie odrębne w trybie procesowym w sprawach małżeńskich i ze stosunków między rodzicami i dziećmi oraz postępowanie nieprocesowe w sprawach z zakresu prawa rodzinnego i opiekuńczego. Zasada ochrony dobra dziecka stanowi również podstawę wykładni przepisów, której dokonuje Sąd Najwyższy. Duże znaczenie w interpretacji pojęcia „dobra dziecka” mają orzeczenia Sądu Najwyższego wydawane w postaci wytycznych wymiaru sprawiedliwości i praktyki sądowej oraz zaleceń kierunkowych (Długoszewska 2012).

Należy zwrócić uwagę, iż pojęcie „dobra dziecka” pojawia się w Kodeksie rodzinnym i opiekuńczym w treści trzynastu artykułów, przy czym w odniesieniu do dziesięciu z nich ciężar odpowiedzialności za zabezpieczenie dobra dziecka spoczywa na osobie sędziego. Mowa tu o:

Art. 58: Rodzeństwo powinno wychowywać się wspólnie, chyba że dobro dziecka wymaga innego rozstrzygnięcia.

Art. 93 § 2: Jeżeli wymaga tego dobro dziecka, sąd w wyroku ustalającym pochodzenie dziecka może orzec o zawieszeniu, ograniczeniu lub pozbawieniu władzy rodzicielskiej jednego lub obojga rodziców.

Art. 96 § 2: Rodzice, którzy nie mają pełnej zdolności do czynności prawnych, uczestniczą w sprawowaniu bieżącej pieczy nad osobą dziecka i w jego wychowaniu, chyba że sąd opiekuńczy ze względu na dobro dziecka postanowi inaczej.

Art. 106: Jeżeli wymaga tego dobro dziecka, sąd opiekuńczy może zmienić orzeczenie o władzy rodzicielskiej i sposobie jej wykonywania zawarte w wyroku orzekającym rozwód, separację bądź unieważnienie małżeństwa, albo ustalającym pochodzenie dziecka.

Art. 107 § 1: Jeżeli władza rodzicielska przysługuje obojgu rodzicom żyjącym w rozłączeniu, sąd opiekuńczy może ze względu na dobro dziecka określić sposób jej wykonywania.

Art. 109 § 1: Jeżeli dobro dziecka jest zagrożone, sąd opiekuńczy wyda odpowiednie zarządzenia. Sąd opiekuńczy może w szczególności:

1) zobowiązać rodziców oraz małoletniego do określonego postępowania, w szczególności do pracy z asystentem rodziny, realizowania innych form pracy z rodziną, skierować małoletniego do placówki wsparcia dziennego, określonych w przepisach o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej lub skierować rodziców do placówki albo specjalisty zajmujących się terapią rodzinną, poradnictwem lub świadczących rodzinie inną stosowną pomoc z jednoczesnym wskazaniem sposobu kontroli wykonania wydanych zarządzeń;

2) określić, jakie czynności nie mogą być przez rodziców dokonywane bez zezwolenia sądu, albo poddać rodziców innym ograniczeniom, jakim podlega opiekun; poddać wykonywanie władzy rodzicielskiej stałemu nadzorowi kuratora sądowego;

4) skierować małoletniego do organizacji lub instytucji powołanej do przygotowania zawodowego albo do innej placówki sprawującej częściową pieczę nad dziećmi;

5) zarządzić umieszczenie małoletniego w rodzinie zastępczej, rodzinnym domu dziecka albo w instytucjonalnej pieczy zastępczej, albo powierzyć tymczasowo pełnienie funkcji rodziny zastępczej małżonkom lub osobie, niespełniającym warunków dotyczących rodzin zastępczych, w zakresie niezbędnych szkoleń określonych w przepisach o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, albo zarządzić umieszczenie małoletniego w zakładzie opiekuńczo-leczniczym,

² Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r.

³ Dz. U. z 1964 r., nr 9, poz. 59 ze zm.

⁴ Dz. U. z 1964 r., nr 43, poz. 296 ze zm.

w zakładzie pielęgnacyjno-opiekuńczym lub w zakładzie rehabilitacji leczniczej.

Art. 112³: Umieszczenie dziecka w pieczy zastępczej powinno nastąpić po wyczerpaniu wszystkich form pomocy rodzicom dziecka, o których mowa w przepisach o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, chyba że dobro dziecka wymaga zapewnienia mu niezwłocznie pieczy zastępczej.

Art. 113² § 1: Jeżeli wymaga tego dobro dziecka, sąd opiekuńczy ograniczyć utrzymywanie kontaktów rodziców z dzieckiem.

Art. 113⁵: Sąd opiekuńczy może zmienić rozstrzygnięcie w sprawie kontaktów, jeżeli wymaga tego dobro dziecka.

Art. 120: Jeżeli dziecko pozostaje pod opieką, do przysposobienia potrzebna jest zgoda opiekuna. Jednakże sąd opiekuńczy może, ze względu na szczególne okoliczności, orzec przysposobienie nawet mimo braku zgody opiekuna, jeżeli wymaga tego dobro dziecka.

Ponadto trzeba pamiętać, iż w razie przemijającej przeszkody w wykonywaniu władzy rodzicielskiej sąd opiekuńczy może orzec jej zawieszenie (art. 110 KRO), a jeśli władza rodzicielska nie może być wykonywana z powodu trwałej przeszkody albo jeżeli rodzice nadużywają władzy rodzicielskiej lub w sposób rażący zaniedbują swe obowiązki względem dziecka, sąd opiekuńczy pozbawi rodziców władzy rodzicielskiej (art. 111 KRO).

W Kodeksie postępowania cywilnego pojęcie „dobro dziecka” wymienione jest *expressis verbis* w treści art. 579¹ § 3, zgodnie z którym: *Sąd opiekuńczy okresowo, nie rzadziej niż raz na sześć miesięcy, dokonuje oceny sytuacji dziecka umieszczonego w pieczy zastępczej w celu ustalenia możliwości powrotu dziecka do rodziny. Jeżeli wymaga tego dobro dziecka, sąd wszczyna postępowanie o pozbawienie władzy rodzicielskiej jego rodziców. Z kolei pojęcie „dobro małoletniego” wymienione jest w treści art. 575¹: W sprawach opiekuńczych osób małoletnich sąd z urzędu zarządza odbycie całego posiedzenia lub jego części przy drzwiach zamkniętych, jeżeli przeciwko*

publicznemu rozpoznaniu sprawy przemawia dobro małoletniego. Kryterium tego zarządzenia stanowi wzgląd na dobro małoletniego, przy czym chodzi tu zarówno o to, by dobro małoletniego nie było narażone na uszczerbek z uwagi na zapoznanie się z okolicznościami sprawy przez osoby trzecie, ale także ze względu na konieczność zapewnienia odpowiednich warunków dla uczestników postępowania, w szczególności małoletniego (Haak 1995, s. 235-236).

Zasada ochrony dobra dziecka ma charakter fundamentalny dla spraw uregulowanych w dziale II tejże ustawy zatytułowanej Sprawy z zakresu prawa rodzinnego, opiekuńczego i kurateli, w szczególności dla spraw z zakresu stosunków między rodzicami a dziećmi. Należy zaznaczyć, iż – zgodnie z art. 577 KPC – *sąd opiekuńczy może zmienić swe postanowienie nawet prawomocne, jeżeli wymaga tego dobro osoby, której postępowanie dotyczy.* Dobro to jest dla sądu opiekuńczego jedyną przesłanką zmiany. Wobec tego zmiana prawomocnego postanowienia jest dopuszczalna nie tylko w razie zmiany okoliczności faktycznych (która zgodnie z art. 523zd. 2 KPC umożliwia sądowi w każdym postępowaniu nieprocesowym zmianę prawomocnego postanowienia oddalającego wniosek), lecz również wtedy, gdy sąd opiekuńczy swoje poprzednie postanowienie później oceni jako błędne. *Przepis sformułowany w art. 577 KPC ma umożliwić sądowi opiekuńczemu dostosowanie jego rozstrzygnięcia do każdej sytuacji, w jakiej może się znaleźć osoba poddana jego orzecznictwu. To właśnie szczególnie sytuacja dzieci pozostających pod władzą rodzicielską może się zmieniać, gdyż zależy ona od postępowania i decyzji rodziców. Ingerencja i rozstrzygnięcia sądu opiekuńczego są uzależnione od konkretnych stanów faktycznych, w jakich znajdują się w danym czasie osoby, których postępowanie dotyczy. Stan rzeczy istniejący w chwili rozstrzygnięcia nie tylko jest przesłanką rozstrzygnięcia, ale staje się przesłanką aktualności roz-*

strzygnięcia. Wraz ze zmianą tego stanu rozstrzygnięcie sądu opiekuńczego może się okazać niecelowe, a nawet szkodliwe dla dobra osoby, której dotyczyło⁵.

Zgodnie z § 231 Regulaminu urzędowania sądów powszechnych: *Jeżeli zachodzi potrzeba zawiadomienia szkoły, instytucji państwowej, społecznej lub jednostki samorządowej o wszczęciu bądź ukończeniu postępowania, sąd rozważa, czy dokonanie takiego zawiadomienia nie naruszy dobra nieletniego.*

Analiza powyższych przepisów pozwala na stwierdzenie, iż kluczową rolę w kształtowaniu i zabezpieczaniu realizacji zasady dobra dziecka (lub małoletniego) pełni sąd opiekuńczy poprzez osobę sędziego rodzinnego. Sędzia ten orzeka w sprawach szeroko rozumianego prawa dotyczącego rodziny. Jednak sędzia rodzinny nie tylko kieruje postępowaniem sądowym i odpowiada za prawidłowe rozstrzygnięcie sprawy, ale nadzoruje wykonanie wyroku i dba o szybkie wykonanie orzeczeń odpowiadających dobru dziecka i rodziny. Istotne znaczenie ma ponadto jego działalność o charakterze profilaktycznym, mediacyjnym, opiekuńczym i resocjalizacyjnym. Z tego wachlarza kompetencji wyłania się wielopłaszczyznowy obraz roli pełnionej przez sędziego rodzinnego – kontrolera, koordynatora i mediatora w zakresie rozwiązywania problemów rodziny oraz jej partnera w procesie dochodzenia do stanu równowagi. Sędzia rodzinny ma pełnić także rolę eksperta, gdyż wymaga tego specyfika problemów, którymi się zajmuje. Oprócz znajomości prawa oraz doświadczenia zawodowego i życiowego sędzia rodzinny powinien mieć wiedzę z zakresu etyki, psychologii i pedagogiki (Fuszara 1990, s. 169).

⁵ Postanowienie SN z dnia 6 listopada 1972 r. (III CRN 281/72).

⁶ Badania przeprowadzone w 2007 r. miały charakter jakościowy; objęto nimi 40 respondentów – sędziów rodzinnych oraz ekspertów zajmujących się tematyką prawa rodzinnego. Badania przeprowadzone w 2012 r. miały charakter ilościowy; objęto nim 82 sędziów rodzinnych. Por. M. Arczewska, *Společné role sędziów rodzinnych*, UW, Warszawa 2009.

Klasyfikacja ról sędziów rodzinnych

Przedmiotem moich badań⁶ było poznanie opinii sędziów rodzinnych na temat przypisywanych im ról.

1. Sędzia rodzinny – koordynator

Prawo nakłada na sędziego rodzinnego obowiązek współdziałania z organami, instytucjami i organizacjami społecznymi zajmującymi się na danym terenie problematyką rodziny, dzieci i młodzieży, sprawami oświaty i wychowania oraz zdrowia. Nasuwa się pytanie o kwestię odpowiedzialności za koordynowanie działania systemu pomocy rodzinie. Opinie sędziów na temat czy pełnią rolę koordynatora systemu pomocy dziecku i rodzinie są podzielone. Zdaniem sędziów przepisy nakładają na poszczególne instytucje określone obowiązki, które każda z nich powinna wykonywać. Jeśli ktoś miałby odpowiadać za koordynację, to byłyby to instytucje pomocy społecznej. Niemniej jednak sędziowie rodinni podkreślają, że ich praca wymaga utrzymywania licznych kontaktów z przedstawicielami wielu podmiotów i instytucji oraz że zdecydowanie łatwiej ustala się pewne kwestie z drugim człowiekiem niż urzędnikiem. Zdaniem sędziów rodzinnych szybkie reagowanie i skuteczność są nieodzownymi elementami ich pracy. Łatwiej osiąga się bowiem efekty, gdy wiadomo z kim i gdzie należy rozmawiać. Sędziowie rodinni poczuwający się do roli koordynatora podkreślają, że obowiązek współpracy nałożony przez Kodeks rodzinny i opiekuńczy oraz ustawę o pomocy społecznej, mimo że bywa uciążliwy, nie jest zamachem na niezawisłość sędziowską. Ma on jedynie mobilizować do współdziałania i przypominać o jej konieczności.

2. Sędzia rodzinny – kontroler

Pełnienie roli kontrolera stanowi zasadniczy element pracy sędziego rodzinnego. Zdaniem sędziów rodzinnych do uprawnień kontrolnych będących w ich gestii zaliczyć można: nadzór nad pracą kuratora rodzinnego oraz obowiązek badania warunków życiowych osoby poddanej opiece. Sędziowie czują się kontrolerami procesu

pomocy dziecku i rodzinie. Odrębnym problemem jest towarzyszące pracy sędziów poczucie bezradności, które wynika z niewykonywania orzeczeń z przyczyn, na które nie mają wpływu.

3. Sędzia rodzinny – mediator

Mediacyjna działalność sądu polega na nakłanianiu uczestników postępowania do zawarcia porozumienia i przyjęcia warunków możliwych do zaakceptowania przez obie strony. Mediacja w sądzie rodzinnym jest niezwykle pożądana, ponieważ ma na celu ochronę interesów dziecka i zabezpieczenie jego dobra. Sędziowie rodinni rozróżniają mediację zawodową od mediacji prowadzonej przez sędziego na sali. W odniesieniu do mediacji podejmowanej przez sędziego rodzinnego na sali sądowej, badani reprezentują dwa modele postaw. Jedna grupa sędziów uważa, że sędzia rodzinny nie jest mediatorem, ponieważ zabraniają tego przepisy i jest to domena wykwalifikowanego specjalisty. Inni twierdzą, że sędzia rodzinny pełni rolę mediatora, a mediacja prowadzona przez niego na sali jest równie ważna i potrzebna, jak mediacja zawodowa.

4. Sędzia rodzinny – partner rodziny

Kiedy tworzone sądy rodzinne w Polsce, postulowano, że sędzia rodzinny będzie partnerem rodziny w zakresie rozwiązywania jej problemów. Konstrukcja przepisów regulujących przebieg postępowania przed sądem rodzinnym wyklucza jednak możliwość pełnienia tej roli. Przesądza o tym sformalizowany charakter stosunków sędziego do stron. Ponadto wyższy status społeczny sędziego rodzinnego powoduje, że dominuje on nad uczestnikami postępowania. Teza ta została zweryfikowana w toku badań. Większość badanych uważa, że sędzia nie może być partnerem rodziny. Ich zdaniem fakt, iż sędzia wydaje orzeczenie w sprawie powoduje, że nie może on być partnerem rodziny, gdyż przesądzają o tym jego uprawnienia władcze. Ponadto praca sędziego wymaga czasami wyciągania konsekwencji z zachowań podsądnych i dyscyplinowania stron, co również przeczy ewentualnemu partnerstwu. Zdaniem sędziów utrzymanie dystan-

su jest konieczne dla zachowania bezstronności i obiektywnego spojrzenia na problem będący przedmiotem postępowania.

5. Sędzia rodzinny – ekspert

Sędziowie w toku postępowania korzystają z opinii biegłych. Jednocześnie decyzyje, które podejmują, wymagają od nich nie tylko ugruntowanej wiedzy prawniczej, ale także dużej praktyki orzeczniczej, doświadczenia zawodowego i życiowego oraz wiedzy pozaprawnej. Sędziowie rodinni podkreślają, że choć pełnią rolę ekspertów, ich wiedza ogranicza się do znajomości prawa rodzinnego i umiejętności oceny zgromadzonego materiału dowodowego.

Podsumowanie

Prawo nakłada na sędziego rodzinnego obowiązek współdziałania z organami, instytucjami i organizacjami zajmującymi się problematyką dziecka i rodziny. Wynika to z § 205 Rozporządzenia Ministra Sprawiedliwości z dnia 23 lutego 2007 roku – Regulamin urzędowania sądów powszechnych⁷. Najważniejszym zadaniem sędziego rodzinnego jest realizacja nadrzędnego interesu dziecka, czyli jego dobra. *Sąd rozstrzygając o kontaktach z dzieckiem powinien kierować się przede wszystkim dobrem dziecka, a nie interesem jednego czy obojga rodziców*⁸. Stanowisko to, choć odnosi się do sprawy o władzę rodzicielską, ma jednak szersze zastosowanie, lokując zasadę dobra dziecka na szczycie zasad systemu prawa rodzinnego.

Analiza przepisów KRO oraz KPC, w których wyrażona jest zasada dobra dziecka, wskazuje na kluczowe znaczenie roli eksperckiej w pracy sędziego rodzinnego, przy czym role te zdają się często przenikać i współgrać ze sobą, czego przykładem są regulacje zawarte w art. 109 KRO, jak np. zobowiązanie rodziców oraz małoletniego do określonego postępowania, w szczególności do pracy z asystentem rodziny, poddanie wykonywania władzy rodzicielskiej stałemu nadzorowi kuratora sądowego, określenie, jakie czynności nie mogą być

⁷ Dz. U. z 2014 r., poz. 259.

⁸ SN z 25.08.1981 r., III CRN 155/81, Legalis.

przez rodziców dokonywane bez zezwolenia sądu czy zarządzenie o umieszczeniu małoletniego w rodzinie zastępczej.

W odniesieniu do roli eksperta warto wskazać na uprawnienia sędziego rodzinnego dotyczące orzekania o zawieszeniu, ograniczeniu lub pozbawieniu władzy rodzicielskiej jednego lub obojga rodziców, orzekania o możliwości postanowienia w zakresie sprawowania bieżącej pieczy nad osobą dziecka i w jego wychowaniu przez rodziców, którzy nie mają pełnej zdolności do czynności prawnych czy orzekania o sposobie wykonywania władzy rodzicielskiej przez rodziców żyjących w rozłączeniu, jeżeli władza rodzicielska przysługuje obojgu. Wydanie orzeczeń w tej materii wymaga bowiem przeprowadzenia postępowania dowodowego oraz stawia sędziego rodzinnego w pozycji najwyższego biegłego. Trzeba zaznaczyć, iż z treści art. 232 KPC wynika zasada, że strony są obowiązane wskazywać dowody dla stwierdzenia faktów, z których wywodzą skutki prawne. Choć strony są obowiązane wskazywać dowody, to jednak sąd może dopuścić dowód nie wskazany przez stronę. „Dopuszczenie dowodu nawet nie wskazanego przez uczestników postępowania, który to dowód ma pozwolić na poczynienie tych ustaleń, jakie są niezbędne do prawidłowego rozstrzygnięcia, jest obowiązkiem sądu w tych sprawach rozpoznawanych w postępowaniu opiekuńczym, w którym treść orzeczenia jest uzależniona od tego, jakiego rozstrzygnięcia wymaga dobro osoby, której postępowanie dotyczy” (Haak 2002, s. 242).

Ponadto, aby zapewnić należytą ochronę prawną, niezbędne jest zebranie danych o uczestnikach postępowania i ich środowisku oraz uzyskanie opinii rodzinnego ośrodka diagnostyczno-konsultacyjnego. W myśl art. 287 § 1 KPC w sytuacjach szczególnych sąd może wezwać jednego lub kilku biegłych w celu zasięgnięcia ich opinii. W sprawach opiekuńczych chodzi np. o przedstawienie aktualnej sytuacji wychowawczej dziecka oraz wskazanie warunków niezbędnych do jego prawidłowego rozwoju psychicznego i fizycznego (Haak 2002, s. 250).

Z kolei możliwość zmiany orzeczenia o władzy rodzicielskiej i sposobie jej wykonywania przez sędziego rodzinnego ma wymiar zarówno ekspercki, jak i koordynacyjny. Trzeba tu zwrócić uwagę na treść przywołanego już § 231 Regulaminu urzędowania sądów powszechnych, zgodnie z którym: *Jeżeli zachodzi potrzeba zawiadomienia szkoły, instytucji państwowej, społecznej lub jednostki samorządowej o wszczęciu bądź ukończeniu postępowania, sąd rozważa, czy dokonanie takiego zawiadomienia nie naruży dobra nieletniego.*

W tym kontekście można też wskazać na § 107 Regulaminu: *W razie ujawnienia, w związku z toczącą się sprawą, potrzeby udzielenia pomocy rodzinie w usunięciu trudności zagrażających jej dobru, sędzia rodzinny podejmuje z urzędu także czynności pozaprocesowe. W szczególności może on zwrócić się do właściwych instytucji lub organizacji w celu uzyskania dla tej rodziny określonych świadczeń socjalnych, świadczeń z zakresu leczenia lub pomocy społecznej, pomocy w znalezieniu odpowiedniej pracy lub co do zmiany sposobu zamieszkiwania członków rodziny, jeżeli wspólne ich zamieszkiwanie zagraża dobru małoletnich dzieci.*

Natomiast zapis KRO wskazujący, iż umieszczenie dziecka w pieczy zastępczej powinno nastąpić po wyczerpaniu wszystkich form pomocy rodzicom dziecka, pozwala na wskazanie roli koordynatora oraz kontrolera. Z kolei wynikający z przepisów KPC obowiązek dokonywania oceny sytuacji dziecka umieszczonego w pieczy zastępczej w celu ustalenia możliwości jego powrotu do rodziny ma charakter *stricte* kontrolny, jednak już wszczęcie postępowania o pozbawienie władzy rodzicielskiej jego rodziców, o którym mowa w tym samym przepisie, ma wymiar odnoszący się do roli eksperta.

Warto podkreślić, iż sędziowie w pełni czują się kontrolerami procesu pomocy dziecku i rodzinie. Uważają, że w tej sferze zabezpieczenie dobra dziecka spoczywa na nich. Ich opinie na ten temat pokrywają się z dyspozycją wynikającą z przepisów.

Tak ujęła to w moich badaniach Elżbieta Holewińska-Łapińska: „Jedną z istotnych ról sędziego rodzinnego, która należy do istoty jego obowiązków, jest systematyczne sprawdzanie sytuacji w rodzinie, w szczególności z małoletnimi dziećmi, której problemy sędzia poznał rozpatrując już jakąś sprawę należącą do właściwości sądu rodzinnego. Sąd rodzinny powinien – w mojej ocenie, jeszcze bardziej kontrolować, jeszcze częściej niż obecnie sprawdzać jak wygląda sytuacja, np. jeśli orzekł o ograniczeniu władzy rodzicielskiej, niezależnie od środka ograniczenia”.

Literatura

Czerederecka A. (2010), *Rozwód a rywalizacja o opiekę nad dziećmi*, Wydawnictwo LexisNexis, Warszawa.

Długoszewska I. (2012), *Przesłanki oraz skutki ograniczenia i pozbawienia władzy rodzicielskiej*, <http://lex.online.wolterskluwer.pl>

Fuszara M. (1990), *The Judges' room*, [w:] J. Kurczewski, A. Czynczyk (ed.), *Family, gender and body In law and society*, Sociology of Custom and Law Department, Institute of Applied Social Sciences, Warsaw.

Haak H. (1995), *Władza rodzicielska. Kodeks rodzinny i opiekuńczy. Komentarz*, Towarzystwo Naukowe Organizacji i Kierownictwa, Toruń.

Haak H. (2002), *Ochrona prawna udzielana przez sąd opiekuńczy*, Towarzystwo Naukowe Organizacji i Kierownictwa, Toruń.

Ignaczewski J., red. (2012), *Sądowe komentarze tematyczne. Władza rodzicielska*

i kontakty z dzieckiem. Komentarz, Wydawnictwo C. H. Beck, Warszawa.

Rozporządzenia Ministra Sprawiedliwości z dnia 23 lutego 2007 roku – Regulamin urzędowania sądów powszechnych (Dz. U. z 2014 r., poz. 259).

Smyczyński T., red. (2009), *System Prawa Prywatnego: Prawo rodzinne i opiekuńcze*, t. 11, rozdział IX, Wydawnictwo C. H. Beck, Instytut Nauk Prawnych PAN, Warszawa.

Stojanowska W. (1979), *Rozwód a dobro dziecka*, Wydawnictwa Prawnicze, Warszawa.

SUMMARY

Implementation of the rule of the good of the child by family court judges

The welfare of a child is the most fundamental concept of the family law and its protection is one of the key principles of the legal system. Although child welfare is not defined by the law, there can be found attempts to clarify it in relevant literature. The aim of this article is to analyse the implementation of the child welfare protection principle in the context of social roles performed by family judges. The author explores the provisions of the Family and Guardianship Code, the Code of Civil Proceedings and the Court Rules. On the basis of the author's study results, it is demonstrated how the obligation of the child welfare protection is fulfilled by the family judge as a controller, coordinator, mediator as well as an expert and partner.

diagnozy, doświadczenia, propozycje metodyczne

KŁOPOTY NIETYPOWYCH I Z NIETYPOWYMI

JADWIGA RACZKOWSKA

Warszawa

Holenderski filozof Paul Scheffer w niedawno wydanej w Polsce książce *Dru-ga ojczyzna* pisze o klęsce idei społeczeństwa wielokulturowego, „odrastaniu” dzielących ludzi murów, złudzeniach integracji. Większość przytaczanych przez niego argumentów codziennie potwierdzana jest przez doniesienia mediów. Również z licznych badań psychologów wynika, że jesteśmy bardzo skłonni dzielić ludzi na „swoich” i „obcych”. Przedstawiciele własnej grupy są lepiej oceniani niż grupy obcej – wykazał na podstawie rozległych analiz psycholog społeczny Henri Tajfel, a Janusz Reykowski i Jerzy Karyłowski dowiedli, że ludzie chętniej pomagają osobom podobnym do siebie niż odmiennym. Chętniej też przebywają wśród osób o zbliżonych zainteresowaniach, poglądach, często starają się do nich upodobnić, aby być razem z nimi, nie „wyjść na odmieńca”. Rozróżnienie na „my” i „oni” występuje tym ostrzej, im silniej w życiu społecznym, a zwłaszcza w środowisku zamieszkania nasilone są tendencje unifikacyjne. W krańcowej sytuacji pojawia się oczekiwanie, że albo wszyscy inni upodobnią się do nas i wtedy ich zaakceptujemy, albo uznamy, że powinni być odseparowani od naszego świata.

Psychologiczne i socjologiczne przyczyny tego stanu rzeczy są wielorakie i złożone. Nakłada się na nie w ostatnich latach unifikacyjny wpływ telewizji, reklamy, a zwłaszcza internetu, który szczególnie

dla dzieci i młodzieży jest nie mniej ważny niż realna rzeczywistość. Światem przedstawianym w tym medium rządzą jednak ujednolicone formaty, wyjątkowość jest też sformatowana do kilku wzorów.

Jest to sytuacja, w której na liczne trudności narażeni są ludzie, którzy pod jakimś względem **odstają od ogólnego standardu**. Dotyczy to przede wszystkim osób o podwyższonej wrażliwości, żyjących w warunkach niesprzyjających szeroko pojmowanemu dobrostanowi, różniących się od innych, zwłaszcza wyraźnie, wyglądem, kondycją fizyczną, sprawnością intelektualną, sposobem funkcjonowania, narodowością, wyznaniem. Nierzadko automatycznie traktowane są one jako gorsze, ignorowane, a nawet odrzucane przez społeczność, w której żyją. Analizująca to zjawisko wśród dzieci i młodzieży Maria Łopatkowa taki stan niedoboru dobrych kontaktów z rówieśnikami, brak wśród nich przyjaciół nazwała bardzo boleśnie odczuwanym osamotnieniem rówieśniczym.

Terenem, na którym w dzieciństwie i młodości ujawniają się i kształtują relacje między różniącymi się między sobą osobami jest **szkoła**. Od jej zorganizowania i jakości pracy wychowawczej w znacznym stopniu zależy sposób funkcjonowania jednostek pod jakimś względem nietypowych. Mogą być nielubiane, nierozumiane, odrzucane, oskarżane, etykietowane, ignorowane, albo też dostrzeżona zostanie i przyjęta do wia-

domości ich szczególna tożsamość, czyli – inaczej mówiąc – uzna się i zaakceptuje istnienie „innych”, wejdzie z nimi w konstruktywne, obopólnie wzbogacające relacje.

Zarówno w społeczeństwie, jak i w każdej szkole są takie „inne” dzieci: na przykład niepełnosprawne, chorowite, dotknięte różnego rodzaju zaburzeniami i deficytami rozwojowymi, zaniedbywane przez rodziców i opiekunów, pochodzące z innego kręgu kulturowego niż ogół uczniów itp. Mają one pełne prawo oczekiwać, by szkoła była dla nich środowiskiem przyjaznym, sprzyjała ich samorealizacji, nabywaniu wiedzy i doświadczeń w funkcjonowaniu społecznym. Ze względu na swoje ograniczenia i napotykanne trudności wymagają, co jest oczywiste, wzmożonej indywidualnej opieki nauczycieli. Problem w tym, by chcieli oni, mogli i umieli im pomagać. Znaleźć dla każdego takiego ucznia właściwą ścieżkę osobistego rozwoju, stworzyć warunki sprzyjające integracji z rówieśnikami. Problem jest istotny, a zadanie obecnie trudne tym bardziej, że w znacznej części naszego społeczeństwa zapanował kult indywidualnego sukcesu, do osiągnięcia którego często zmierza się wszelkimi możliwymi sposobami, nie tylko rywalizując z każdym, kto ewentualnie mógłby to utrudnić, ale także ustosunkowując się opozycyjnie do wszystkich wokół, całego neutralnego otoczenia. Co gorsza, nastawienia takie w swoisty sposób przejął system oświaty, co potwierdzają liczne diagnozy sposobu jego funkcjonowania.

Niepokojące informacje zawiera najnowszy **raport** „Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona”, opracowany przez Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej (TEA) na podstawie: pogłębionych wywiadów z młodzieżą i nauczycielami, a także danych zawartych w ministerialnym systemie ewaluacji oświaty (SEO) oraz zgromadzonych przez Instytut Badań Edukacyjnych. Wszystkie te źródła wskazują, iż w szkołach dyskryminowane – wyśmiewane, wyzywane, obrażane, wykluczane są liczne dzieci, zwłaszcza: ubogie, niepełnosprawne, o innym kolorze

skóry, pochodzeniu, religii, otyłe, o orientacji nieheteroseksualnej. Długotrwałe prześladowanie z takich powodów dotyczy, według autorów raportu, co dziesiątego ucznia. Częściej w ich obronie występują uczniowie młodszy niż starsi. Interwencji także nauczyciele, ale nie zawsze skutecznie i konsekwentnie. Część z nich reaguje tylko na konkretne przejawy dyskryminacji, a bywają i tacy, którzy bagatelizują je lub starają się ich nie dostrzegać.

*

Najlicniejszą grupę dzieci i młodzieży o specyficznym potencjale rozwojowym stanowią osoby określane ogólnym mianem **niepełnosprawnych**. Według danych z marca ubiegłego roku było ich w naszym kraju 208,6 tysiąca, z tego uczyło się: w ogólnodostępnych szkołach podstawowych 59 tysięcy, w gimnazjach 51,6 tysięcy, w liceach ogólnokształcących 5,2 tysiąca. Jest to populacja bardzo zróżnicowana, o różnym stopniu niepełnosprawności fizycznej i (lub) umysłowej, a zatem doświadczane przez poszczególne jednostki trudności, potrzeby i możliwości edukacyjne są zindywidualizowane. Ponieważ wszystkie różnią się pod jakimś względem od pełnosprawnych rówieśników, wymagają szczególnej opieki i pomocy. W systemie oświatowym istnieją dla nich różne możliwości uczenia się: w szkołach masowych, integracyjnych, specjalnych oraz nauczanie indywidualne. Za najkorzystniejsze dla nich i w wymiarze społecznym uważa się kształcenie wspólnie z pełnosprawnymi rówieśnikami. Taką też edukację – włączającą – zaleca ratyfikowana przez Polskę Konwencja ONZ o prawach osób niepełnosprawnych w art. 24, a prowadzone w latach 2008-2010 przez prof. Annę Brzezińską badania wskazują, że bardziej aktywne społecznie i zawodowo oraz lepiej przygotowane do życia w społeczeństwie są dzieci korzystające z edukacji w szkołach i klasach integracyjnych niż uczące się w placówkach specjalnych.

Z innych badań wiadomo jednak, że akceptacja idei integracji osób sprawnych z niepełnosprawnymi jest w społeczeństwie

mniej niż umiarkowana. 48% Polaków uważa, że dla dzieci niepełnosprawnych życie jest ciężarem, 46% – że są one ciężarem dla rodziców, 45% godzi się, by razem z ich dziećmi chodzili do szkoły, a 39% – do tej samej klasy, 35% zgodziłoby się, by dzieci niepełnosprawne umysłowo przyjaźniły się z ich dziećmi lub siedziały w tej samej ławce szkolnej. Również wielu dyrektorów szkół i nauczycieli unika przyjmowania takich dzieci do szkół masowych. Uznają je za zbyt kłopotliwe, zagrażające obniżeniem poziomu wyników nauczania, a ponadto wskazują na brak odpowiedniego organizacyjnego przygotowania szkół do zajmowania się takimi uczniami.

Ogromna większość nauczycieli uważa, że w szkołach masowych mogą uczyć się dzieci ze wszystkimi rodzajami niepełnosprawności, z wyjątkiem dotkniętych niedorozwojem umysłowym. Jednak wśród badanych przez prof. Janinę Wyczesany nauczycieli klas integracyjnych prawie 47% nie chciałoby uczyć dzieci niepełnosprawnych, ponad 62% twierdziło, że praca z nimi jest bardzo trudna, a blisko 22% że obniżają poziom klasy.

Dopiero od kilkunastu lat istnieją w naszym kraju, głównie w niektórych miastach, szkoły integracyjne lub z klasami integracyjnymi, rzadkością są klasy terapeutyczne. Trudniej o nie w małych miejscowościach, bo tam zarówno szkół, jak i kwalifikujących się do tego typu edukacji dzieci jest mniej oraz bardziej niż w dużych ośrodkach administracyjnych brakuje mogących je wspierać specjalistów, takich jak logopeda, rehabilitant, pedagog specjalny itp.

Około 150 tys. dzieci, w większości niepełnosprawnych, także autystycznych, korzysta z indywidualnego nauczania i – zależnie od przyjętego programu – uczestniczy tylko w niektórych zajęciach swojej klasy. Im więcej takich kontaktów ma dziecko, tym jego sytuacja społeczna jest korzystniejsza. Od września 2014 r. wprowadzono nowym zarządzeniem MEN zmiany w dotychczasowej praktyce traktowania uczniów zakwalifikowanych do indywidualnego nauczania, zmniejszając możliwość ich kon-

taktów z rówieśnikami w klasie, uczestniczenia w lekcjach. Dotychczas wielu z nich mogło – obok indywidualnego nauczania – korzystać z tego w ramach tzw. nauczania włączającego (na wniosek poradni psychologiczno-pedagogicznych) przez 9 godzin w tygodniu. Zarządzenie wprowadziło nie zabrania tego wprost, ale wskazuje, iż integracja tych dzieci ma polegać na uczestnictwie w wycieczkach i imprezach szkolnych, lekcji nie wymienia. Poradniom też podobno odradzono wydawanie zaleceń dotyczących uczestniczenia dzieci w lekcjach. Protestują przeciwko takim rozwiązaniom zarówno one, jak i ich rodzice.

Kształcenie włączające organizowane jest tylko na poziomie szkół podstawowych. Mało elastyczny system sprawia, że ich absolwenci nie kontynuują w taki sam sposób edukacji na wyższych szczeblach kształcenia. Prawie nie zdarza się też, by dziecko, które trafi do szkoły specjalnej, wracało do szkoły masowej, częsty jest natomiast przepływ odwrotny.

Ważna jest bardzo wnikliwa diagnoza potencjalnych możliwości edukacyjnych dzieci niepełnosprawnych oraz możliwości rozwoju, jakie im stwarza konkretna wybierana szkoła. Badania amerykańskich psychologów, przeprowadzone po zlikwidowaniu w USA wszystkich szkół specjalnych, wykazały, iż dla wielu, ale nie wszystkich dzieci jest to rozwiązanie korzystne. Podobne wnioski wynikają z ustaleń prof. Aleksandry Maciarz. Ponad 62% badanych przez nią dzieci niepełnosprawnych uczestniczących w edukacji włączającej nie zostało zaakceptowanych przez pełnosprawnych kolegów, a prawie 60% było w klasie poniżanych i wyśmiewanych np. z powodu swego wyglądu. Krytyczna dla „rozchodzenia się” tych grup jest – zdaniem dr Doroty Juszczak-Wiśniewskiej ze Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej – klasa IV. Wtedy pojawia się rywalizacja, ujawniają się grupy wygranych i przegranych. Ponieważ na tym etapie edukacji wprowadza się sporo pojęć abstrakcyjnych, nauka staje się trudniejsza, część dzieci niepełnosprawnych – jeśli traktowane są tak jak pełno-

sprawni koledzy, bez uwzględnienia ich ograniczeń – może nie sprostać stawianym wymaganiom.

W klasach szkolnych trafiają się dzieci z zespołem Taurett’a, Downa, **autystyczne, z zespołem Aspergera**, zdiagnozowanymi u kilkudziesięciu tysięcy uczniów. Ostatnio wymienionych niektórzy określają jako autystyczne, ale o wysokim poziomie intelektualnym. Ich problem polega m.in. na tym, że traktują wszystko dosłownie; są „patologicznie” prawdomówne, nie potrafią kłamać, a ponieważ nie są zdolne do empatii, nie zdają sobie sprawy z przykrości, jakie może sprawiać innym ich zachowanie czy opinie i oceny. Nie lubią zmian. Nie radzą sobie z metaforami, nie rozumieją żartów. Są legalistami, zawsze dotrzymują słowa. Wszystko to sprawia, że zarówno w nauce, jak i w kontaktach z rówieśnikami miewają duże trudności. Ponieważ jednak zwykle interesują się, często obsesyjnie, jakimś problemem, umiejętne wykorzystanie tej właściwości może pomóc korzystnie kształtować ich sytuację edukacyjną oraz socjologiczną pozycję w klasie.

Jednym z częstych problemów rozwojowych jest **ADHD** – zespół nadpobudliwości ruchowej z zaburzeniem koncentracji uwagi. Dotyczy osób bardzo często kreatywnych, ale nadruchliwych, impulsywnych. Ponieważ szybciej działają niż myślą, nie wyciągają wniosków z popełnianych błędów, więc ciągle je popełniają. Nie potrafią sterować własną uwagą, dekoncentruje je nawet bardzo słaby bodziec. ADHD jest zazwyczaj chroniczne, ale może mieć różne nasilenie. Jeśli dziecko zostanie wcześniej zdiagnozowane, otoczone odpowiednią opieką psychologiczną i – gdy tego wymaga – poddane terapii, a nie jest depresyjne, agresywne, nie ma konfliktów z prawem, rokowania są pomyślne. W cięższych przypadkach może okazać się niezbędne skorzystanie z leków. Zaburzenie dotyka według danych amerykańskich 5-10%, a według europejskich 3-5% populacji, częściej chłopców niż dziewcząt. W Polsce zdiagnozowane zostało u ok. 30 tysięcy dzieci. Zaburzenie to, zwłaszcza o znacz-

nym nasileniu, utrudnia uczenie się, pracę nauczycieli, a często również kontakty z rówieśnikami.

Bardzo intensywnie zwiększa się w naszych szkołach liczba **dzieci dyslektycznych**. W 2013 r. orzeczenie dysleksji miało ok. 15% ogółu uczniów (w roku 2002 – 7%), w Warszawie 30%, we Wrocławiu 20%, w małych miejscowościach znacznie mniej. Oznacza to, że średnio w klasie jest co najmniej 3 dyslektyków, w tym jeden z poważnymi problemami. Według danych Centralnej Komisji Egzaminacyjnej w 2014 r. na sprawdzianach i egzaminach w szkołach podstawowych, gimnazjach i liceach było łącznie ponad 105 tys. uczniów z orzeczoną dysleksją.

Orzeczenia wydawane są najczęściej przed ukończeniem szkoły podstawowej. Uważa się, że diagnoza jest formułowana zbyt późno, a orzeczenia są nadużywane, bo uprawniają np. do wydłużenia czasu pisania sprawdzianów. U uczniów tych najczęściej dostrzegane są kłopoty z czytaniem, pisanem, ortografią. Mała jest świadomość, że we właściwy sobie, specyficzny sposób postrzegają oni świat – bardziej przestrzennie, wizualnie. Umieją dostrzec – jak twierdzi dotknięta głęboką dysleksją, „nienauczalna”, jak o niej mówiono (czytać nauczyła się w wieku 14 lat), a obecnie autorka wielu książek dla dzieci Sally Gardner – np. piękno słów, ich wygląd, nie tylko brzmienie. Często są to dzieci bardzo zdolne, inteligentne, utalentowane. Jak duży wpływ na ich sytuację ma sposób traktowania i uczenia wskazuje fakt, że najwięcej dyslektyków (zadbanych) jest w uczelniach i zawodach artystycznych oraz (zaniedbanych) w więzieniach.

Do masowych szkół uczęszcza wiele dzieci mających różnego rodzaju **problemy zdrowotne** o różnym nasileniu: od drobnych, przejściowych dolegliwości do schorzeń przewlekłych, wymagających częstych hospitalizacji, a nawet zdiagnozowanych jako choroby nieuleczalne. Jest oczywiste, że z powodu choroby mogą one czuć się źle, mają – jedne okresowo, inne stale – ograniczone możliwości wywiązywania się z obo-

wiązków uczniowskich i utrzymywania intensywnych relacji z rówieśnikami,

Według Ministerstwa Zdrowia choruje przewlekłe ponad 400 tysięcy dzieci. Skazane są one na częstą nieobecność w szkole w okresach nasilenia dolegliwości i pobytów w szpitalu. Wymagają więc szczególnie troskliwej opieki ze strony nauczycieli i zrozumienia ich sytuacji przez rówieśników. Podobnie jak dzieci dotknięte różnymi innymi chorobami.

Do częstych dolegliwości należy astma. Cierpi na nią np. około 10% 13-14-latków (odsetek dotkniętych tą dolegliwością podwaja się co 10 lat). Leki przeciwhistaminowe łagodzą objawy chorób alergicznych, ale wywołują senność i osłabienie koncentracji. Na cukrzycę typu 1, dawniej nazywaną cukrzycą młodzieńczą, choruje w Polsce ok. 17 tys. dzieci, czyli średnio jeden uczeń w klasie. Są one diagnozowane najczęściej między 10 a 14 rokiem życia. Dużo osób choruje też na cukrzycę typu 2, której przyczynami są głównie zła dieta i brak ruchu. Miewają (na szczęście coraz mniejsze) kłopoty w szkole, bo choć bywają na ogół nad wiek dojrzałe i potrafią korzystać np. z glukometrów i pomp insulinowych, trzeba nad nimi czuwać. Wiadomo jednak, że mimo wielu szkoleń część nauczycieli nie potrafi sobie z problemem radzić, boi się odpowiedzialności za zdrowie i życie tych dzieci. 3% dzieci i 5% młodzieży cierpi na nadciśnienie tętnicze, najczęściej tzw. wtórne, towarzyszące innym chorobom, głównie nerek, serca, tarczycy. Do rzadszych, ale bardzo uciążliwych zarówno dla dzieci, jak ich szkolnych opiekunów należą hemofilia i padaczka. Normalne funkcjonowanie, czego się często nie docenia, może zaburzać nawet tzw. nadwrażliwość metotropowa – zła reakcja na mrok i zimno, a przecież dotyczy 20-30% populacji.

Trudno dostrzegane, a świadczące o pewnym rodzaju odmienności, są różne rodzaje zaburzeń rozwoju psychicznego, choć – według szacunków – występują u 10-40% dzieci. Depresja np. diagnozowana jest u 5-10% młodzieży, częściej u dziewcząt niż u chłopców. Do tej kategorii zaliczyć też

można chorobliwą nieśmiałość, lękliwość, nasiloną nieodporność na stres. Dotknięte nimi osoby trzeba również chronić przed odrzuceniem.

Szczególnej ochrony wymagają osoby, które część rówieśników nie tylko ignoruje, ale prześladuje **ze względów estetycznych**. Tak zdarza się wobec osób dotkniętych np. łuszczycą, chorobą ogólnoustrojową, objawiającą się m.in. zmianami skórными. Cierpią na nią wprawdzie rzadziej dzieci niż dorośli, ale u wszystkich wywołuje poważny dyskomfort psychiczny. Stygmatyzuje, powoduje społeczną izolację, obniża poczucie wartości. Podobnie bywa w przypadku otyłości. Według Anny Januszewicz współprowadzącej badania TEMPEST, w których w latach 2009-2013 uczestniczyło 15 tys. dzieci 10-17-letnich, w tym 800 z Polski, nadwagę ma 20% nieletnich, a 4% z nich to osoby otyłe. Według WHO liczba polskich jedenastolatków z nadwagą zwiększyła się w ciągu ostatnich 30 lat dziesięciokrotnie. Instytut Żywności i Żywności ustalił, że ma nadwagę lub jest otyły co czwarty uczeń w Polsce. W ostatnich klasach szkoły podstawowej dotyczy to 28% młodych ludzi.

Poczynając już od najmłodszych klas problemem jest **homofobia**. Kampania przeciw Homofobii przygotowała w 2013 r. raport z badań wśród ponad 500 homoseksualnych i biseksualnych uczniów. Prawie 73% z nich twierdziło, że są wyzywani w szkole, prawie połowa doznała przemocy fizycznej. 60% twierdziło, że problem w szkole nie jest poruszany, a jeśli to się zdarza, to na lekcjach religii, gdzie mówi się, że homofobia jest grzechem. Rzadko do opinii publicznej docierają sygnały, że tego typu odmienność jest w placówkach oświatowych właściwie traktowana.

Odrębną kategorią w niektórych polskich szkołach, głównie w większych miastach, są różniący się od większości uczniów **cu-dzoziemcy**. Prawdopodobnie będzie ich coraz więcej. Większość z nich ma problemy w nauce oraz w integracji z rówieśnikami, wynikające najczęściej ze słabej znajomości języka polskiego, a w wielu przypad-

kach także z odmienności obyczajowych i cywilizacyjnych. Pomoc tym uczniom wymaga zarówno rozwiązań systemowych, jak też odpowiedniej organizacji i pracy szkół. Wprawdzie państwo nie ma kompleksowej polityki migracyjnej i integracji społecznej cudzoziemców, ale od niedawna istnieje możliwość zatrudniania w szkołach konsultantów środowiskowych, pomagających tej grupie uczniów w komunikowaniu się z nauczycielami i rówieśnikami.

W podobnej sytuacji są **dzieci romskie**. W Polsce żyje ok. 20 tys. osób należących do tej społeczności. Ponad 80% ich dzieci chodzi do szkoły – w roku szkolnym 2012/2013 było to – według urzędów wojewódzkich – 3 559 uczniów. Wtedy też zatrudnionych było 91 asystentów edukacji romskiej i 112 tzw. nauczycieli wspomagających. W społeczeństwie jest, niestety, wiele stereotypowych, krzywdzących opinii na temat Romów, które przenoszone są także na teren szkoły. Przypisuje się im wiele zła. Tymczasem większość ich dzieci jest w szkole grzeczna, bo w domu wpojono im szacunek dla starszych. Od kiedy są w zwykłych klasach, nie żebrzą na ulicy, wstydzą się tego. Przestrzegają prawa gościnności, dzielą się tym, co mają. Ponieważ są to dzieci dwujęzyczne, w domu mówią po romsku, więc i w szkole myślą po romsku. Stąd wynika wiele ich trudności w nauce i kontaktach z rówieśnikami. Często podejrzewa się je niesłusznie, że są upośledzone, podczas gdy wiele z nich ma duże zdolności. Wszechobecne w szkołach testy rozwiązują jednak słabo, ale wynika to z ich odmiennej kultury.

Poczucie zmarginalizowania w szkole często mają dzieci ubogich rodziców. Według danych GUS jest ich co najmniej kilkadziesiąt tysięcy. Dysponują zbyt małymi środkami, by czuć się spełnionymi we wspólnocie. Wiele z nich nie stać dosłownie i w przenośni na pełną samorealizację. Brak im ważnych stymulatorów rozwoju, więc żyją w stresie. Poczucie upośledzenia może być tym silniejsze, im większa przepaść dzieli ich od kolegów żyjących w dobrobycie. Problemem może być w ich przypadku tzw.

dyktat stada, np. w sprawach mody. Antropolog prof. Lech Sulima zwraca uwagę, iż są to sytuacje skutkujące samotnością w sferze masowej konsumpcji, będącej „wielkim teatrem rywalizacji, która dzieli ludzi”. Współczesna kultura Zachodu, której wzorce przejęliśmy, nie sprzyja życiu w kolektywie, sprawia, że „ludzie nastawieni są na siebie”. Także w klasach szkolnych.

Z różnym nasileniem w poszczególnych szkołach występują dzieci zaniebane, krzywdzone (także emocjonalnie), a bywa, że również maltretowane w swoich rodzinach. Nie zawsze łatwo je dostrzec, bo stosują rozmaite reakcje obronne – minimalizowanie dolegliwości, zaprzeczanie im, wypieranie, tłumienie, agresja lub autoagresja. Właśnie one mogą sygnalizować ich problemy, utrudniać wywiązywanie się z obowiązków uczniowskich, zaburzać kontakty z rówieśnikami.

*

Każdy człowiek, każdy uczeń jest indywidualnością. Różni się od innych zarówno fizycznie, jak i psychicznie. Ma indywidualne tempo rozwoju i właściwy sobie sposób funkcjonowania. Większość jednak mieści się w szeroko rozumianym standardzie. Są jednak ludzie, którzy z różnych przyczyn i w różnych zakresach wykraczają, czasem znacznie, poza ten standard. Żyje się im zazwyczaj trudniej niż innym, a i tym innym ich odmiennosc często nastręcza problemy. Bywa więc, że ludzie ci funkcjonują obok, a czasem w opozycji do siebie. Na ogół łatwiej radzą sobie w tych sytuacjach dorośli niż dzieci i młodzież. Przytoczone wyżej przykłady różnorako uwarunkowanych osobowości nietypowych wskazują, jak złożona i zróżnicowana jest ich kondycja i sytuacja. Specyficzne właściwości każdej z nich wpływają na określony sposób bycia, doświadczane dolegliwości, a zatem i konieczność zindywidualizowanego traktowania. Ich funkcjonowanie w życiu i w szkole zależy w znacznym stopniu od rodzaju przejawianych odmienności, samooceny, postrzegania siebie, determinacji własnej oraz stosunku otoczenia, sytuacji rodzinnej, szkolnej,

środowiskowego kontekstu. Przy tym całym zróżnicowaniu można jednak wyodrębnić pewne **elementy wspólne** dla sytuacji ogółu osób nietypowych.

Ich problemami są: dolegliwości fizyczne lub (i) psychiczne, brak poczucia bezpieczeństwa w środowisku szkolnym, niepowodzenia w kontaktach z dorosłymi, a zwłaszcza rówieśnikami, trudności i niepowodzenia w nauce i wypełnianiu innych obowiązków szkolnych. Nierzadko towarzyszy temu stres. Wynika on zarówno z fizycznych i psychicznych predyspozycji uczniów, jak też cech systemu oraz sytuacji, w których tkwią oraz bodźców, jakie na nich oddziałują. Stres o dużym natężeniu może być siłą destrukcyjną, powodować zmiany psychiczne dotyczące przede wszystkim procesów poznawczych – spostrzegania, myślenia, pamięci, a także zmiany procesów emocjonalno-motywacyjnych.

Istnieją podstawy do twierdzenia, że wszystkie typy osobowości zaburzonej w mniejszym lub większym stopniu napotykać na bariery psychologiczne, takie np. jak: niewiara we własne możliwości; nieadekwatny obraz siebie i świata; brak odwagi w mierzeniu się z trudnościami; często słaba motywacja działania. Osoby takie ponoszą bardzo wysokie koszty osobiste, w tym nadmierne obciążenie psychiki oraz niewykorzystywanie potencjalnych możliwości. Doskwierają im często zarówno występujące obiektywnie, jak i subiektywnie odczuwane sytuacje trudne, takie jak: deprywacja – sytuacje, w których brak niezbędnych warunków do sprawnego funkcjonowania; przeciążenia – niedostosowanie sytuacji i zadań do fizycznych i (lub) psychicznych możliwości; zagrożenia – sytuacje o wysokim prawdopodobieństwie naruszenia jakichś istotnych dla jednostki wartości; utrudnienia – zmiany zwykłych warunków wykonywania czynności. Brak poczucia bezpieczeństwa wpływa destrukcyjnie na kontakty dziecka z innymi, bo nie pozwala im ufać. Instynkt samozachowawczy skłania je do ostrożności, nieufności, a czasem także wrogości.

Dzieciom nietypowym najczęściej towarzyszy: zagubienie, wyobcowanie – nie-

dostatek dobrych kontaktów z dorosłymi i rówieśnikami, niemożność satysfakcjonującego rozwoju posiadanych potencjałów, ambicji, a w konsekwencji planowania i układania własnego życia szkolnego, społecznego, a w przyszłości rodzinnego i zawodowego. Dla wszystkich chyba najtrudniejsze jest nawiązanie i utrzymanie satysfakcjonujących więzi emocjonalnych z rówieśnikami. Z powodu odmienności często wyłączone są przez nich np. z zabaw, a przynajmniej do nich nie zachęcane, więc brak im przyjaciół. Prawie nie ma też w miejscu ich zamieszkania odpowiednich placów zabaw i terenów rekreacyjnych, gdzie mogłyby bawić się i integrować z dziećmi z sąsiedztwa. Większość z nich miewa też – z różnych powodów – kłopoty z oczekiwanym przez dorosłych wywiązywaniem się z obowiązków uczniowskich. Część niesłusznie uważana jest za leniwe, wielu przypisuje się – bez sprawdzenia – wszelkie klasowe ekscesy.

Wpływa to na niemożność podmiotowego funkcjonowania. Jego objawem – na co wskazuje literatura psychologiczna – jest poczucie bezradności, które obniża motywację do działań, wywołuje uczucie charakterystyczne dla stanu depresji i silnie przeżywane emocje negatywne, takie jak smutek i lęk. Zdaniem amerykańskiego psychologa, twórcy teorii wyuczonej bezradności Martina Seligmana „dzieci bezradne są nastawione na niepowodzenia, traktują porażki jako zdarzenia charakterystyczne dla swoich miernych zdolności czy umiejętności”.

*

W systemie oświatowym występują – np. wskazywane wyżej w odniesieniu do dzieci niepełnosprawnych i romskich – pewne rozwiązania ułatwiające funkcjonowanie dzieci nietypowych. Istnieje też od kilku lat rozporządzenie MEN dotyczące m.in. organizacji pracy w gimnazjach, szkołach podstawowych i liceach z uczniami niepełnosprawnymi, mającymi słabe wyniki w nauce, sprawiającymi kłopoty wychowawcze. Zaleca się w nim opracowanie dla każdego takiego ucznia karty indywidu-

alnych potrzeb lub indywidualnego programu psychoterapeutycznego i jego realizację z udziałem wychowawcy klasy, wszystkich jego nauczycieli i rodziców oraz pedagoga szkolnego. Brakuje jednak dowodów, że inicjatywę tę szkoły zaakceptowały.

Od września 2013 roku szkoły mają prawny obowiązek przeciwdziałać dyskryminacji uczniów. W ramach ministerialnego systemu ewaluacji oświaty (SEO) składają sprawozdania na temat sytuacji w tej dziedzinie oraz z podejmowanych działań. Wgląd w tę dokumentację wskazuje, że albo wielu dyrektorów nie docenia problemu, pisząc np. „u nas zjawisko nie występuje”, albo niewystarczająco zna sytuację w swojej placówce. Nie sprzyja dobrej praktyce brak odpowiedniego prezentowania tych zagadnień zarówno w systemie kształcenia, jak i doskonalenia nauczycieli. Odwołując się do doświadczeń Holandii, gdzie edukacja antydyskryminacyjna jest częścią programu szkolnego i systemu przygotowania nauczycieli do zawodu, ponad 50 organizacji pozarządowych zaapelowało do minister Joanny Kluzik-Rostkowskiej o zmianę niekorzystnej sytuacji oraz powołania zespołu do wspierania równości w środowisku szkolnym.

Pojawia się w poszczególnych środowiskach wiele różnego rodzaju **działań „oddolnych”**. Przykładem może być np. projekt Interwencja Edukacyjna „Bliżej”, którego zadaniem jest przeciwdziałanie wykluczaniu jednostek z grupy rówieśniczej. Był on prowadzony przez ponad rok na Śląsku, a jego realizacja – koordynowana przez psychologa dr Małgorzatę Wójcik z katowickiej SWPS – zakończyła się w styczniu bieżącego roku. Jest propozycja, aby został on zrealizowany na terenie całego kraju. Z inną inicjatywą wystąpili warszawscy urzędnicy, którzy wraz z policjantami przygotowali dla uczniów wszystkich typów szkół cykl scenariuszy lekcji pod hasłem „Nie warto ryzykować”. Dla starszych tematem są m.in. różne formy przemocy rówieśniczej, dla uczniów klas I-III – tolerancja. Podstawą zajęć z najmłodszymi jest film „Urodziny Maćka, czyli krótka historia tolerancji”, którego główne przesłanie można sformu-

łować następująco: nie wolno kogoś traktować gorzej, bo jest inny.

Liczne inicjatywy na rzecz dzieci nietypowych podejmują ich rodzice, często wspomagani przez terapeutów i nauczycieli, działając w takich np. stowarzyszeniach i fundacjach jak: Polskie Towarzystwo ADHD, Stowarzyszenie Pomocy Dzieciom z Ukrytymi Niepełnosprawnościami im. H. Aspergera „Nie – Grzeczne Dzieci”, Fundacja „Daj Szansę”, Stowarzyszenie „Na Tak”, Fundacja „Lepszy Start” itp. Również w internecie jest kilka grup wsparcia dla osób borykających się z problemem odmienności.

Bardzo ważna dla dzieci pod jakimś względem nietypowych jest ich sytuacja w szkole, a zwłaszcza **w klasie**, do której uczęszczają. Wszystkie, niezależnie od tego czym i jak różnią się od rówieśników, chcą czuć się w tym środowisku bezpiecznie, mieć poczucie własnej wartości, prawo i możliwość realizowania dostępnej ze względu na posiadane ograniczenia własnej drogi rozwoju, osiągania sukcesu na swoją miarę, być pełnoprawnymi członkami zespołu uczniowskiego. Trudna do przecenienia rola w spełnianiu tych oczekiwań przypada wychowawcy klasy. Ma on ogromny wpływ na sposób funkcjonowania dziecka, a ogółowi uczniów wyznacza wzory stosunku do „innego”.

Istotne w jego postawie jest zachowanie pożądanej równowagi między postulatem traktowania wszystkich jednakowo a indywidualizowaniem sytuacji dziecka mającego problemy, akceptacji go takim, jakie ono jest, rozumienie, że demonstrowane przez nie opory, bunt i trudne do zaakceptowania zachowanie najczęściej wynika z jego trudności, odmienności. Unikanie etykietowania, inwektyw, gróźb, oskarżeń, pouczania, szyderstw, kpin, a także sugerujących odrzucenie komunikatów niewerbalnych – mimiki twarzy, spojrzeń gestów, pozycji ciała, dotyków. Uznając i doceniając indywidualność dziecka, traktując jako osobę z własnym oglądem rzeczywistości i sposobem wyrażania odczuć i uczuć, ma szansę oceniać je bez obwiniania i osądzania, dostrzegać starania i osiągnięcia. Sprzyja

w ten sposób rozwijaniu u niego poczucia własnej wartości, adekwatnej samooceny oraz odwagi w pokonywaniu trudności i włączaniu się w życie grupowe.

Głównym zadaniem dziecka w szkole jest **uczenie się**. Wobec tego, któremu przychodzi to trudniej, szczególnie ważne jest wczesne dostrzeżenie pierwszych symptomów niepowodzeń – niewielkich i stopniowo narastających braków w opanowaniu materiału i związanych z tym oznak niezadowolenia ze szkoły i negatywnego do niej stosunku. Odpowiednia pomoc w tej fazie niepowodzeń ukrytych może skutecznie zapobiec ich eskalacji, skazaniu ucznia na powtarzanie klasy czy nawet przerwanie nauki przed ukończeniem szkoły. Bardzo ważne jest pomaganie dziecku w odkrywaniu jego wartości osobistych, dostrzeżenie „w czym jest dobre” oraz mobilizowanie i uczenie korzystania z tych mocnych stron w przezwyciężaniu trudności w nauce i pracy nad sobą.

Często problemem jest skoordynowanie leczenia z nauką. Szczególnie ważna – nie tylko w tym kontekście – jest jednolita postawa wobec dziecka wszystkich pracowników szkoły oraz współpraca z lekarzem i rodzicami uczniów wymagających zwiększonego zaangażowania opiekuńczo-wychowawczego.

W życiu szkolnym bardzo istotną sprawą jest efektywna **kommunikacja**. Zasady i normy współżycia, prawidłowości i konsekwencje, sposoby postępowania częściowo określają przepisy, częściowo reguły tradycji i zwyczaje, a po części kształtowane są żywiołowo, okazjonalnie. Dla dzieci nietypowych bardzo często bywa ona problemem zarówno w kontaktach z nauczycielami, jak innymi uczniami w klasie. Nie wszystkie mają zdolność i umiejętność wyrażania intencji, myśli, uczuć i wrażeń oraz słuchania innych. Uniemożliwia im to satysfakcjonujące kontakty z innymi, ale także rozumienie siebie i rzeczywistości oraz sytuacji, w jakich uczestniczą. Jeśli towarzyszy temu nieżyczliwość i nietolerancja, nasilają się trudne sytuacje konfliktowe.

Psycholodzy radzą osobom pracującym z nietypowymi dziećmi: nie etykietuj; ja-

sno formułuj polecenia, sprawdzaj, czy je zrozumiał; ustal z nimi, jakie zachowania są, a jakie nie są akceptowalne; chwal za najdrobniejsze sukcesy; dbaj o ich odpowiednią pozycję w grupie rówieśniczej, życzliwość i współpracę kolegów. Stwarzaj sytuacje, w których nabiorą przekonania, że każde z nich może zrobić coś pożytecznego dla innych. Uświadamiaj, że nie są same, że są ważne dla innych, potrzebne im i że innych także potrzebują. Zapewnij wsparcie i wskazuj możliwości jego uzyskania, a w razie potrzeby zwierzenia się komuś. Eliminuj niepotrzebne źródła stresu.

Formułowane są też przez analityków problemu pod adresem nauczycieli następujące zalecenia:

- uczcie, że rzeczywistość jest złożona i bogata, ludzie są i mają prawo być różni, że można się samorealizować nie krzywdząc innych, nie wyrządzając im szkód,
- przekonujcie, że proces samookreślenia nie musi dokonywać się negatywnie, przez odgradzanie się od innych,
- uczcie poczucia dumy i obrony godności własnej, a jednocześnie szacunku dla drugiego, niezależnie od jego statusu i odmienności kulturowej,
- uczcie kultury współżycia, wrażliwości i adekwatnego reagowania na potrzeby drugiego człowieka, wysłuchiwanie jego poglądów przy założeniu, że także on może mieć swoje racje,
- uczcie, co „godzi się” robić, a czego nie należy i nie wolno,
- przekonujcie, że wartością zarówno dla poszczególnych osób, jak i szerszej zbiorowości jest współpraca i współdziałanie.

Skutki nietolerowania odmienności są wyjątkowo szkodliwe. Niszczy ono osobisty potencjał jednostek, ogranicza repertuar ich zachowań, powoduje zagrożenie, lęk przed manifestowaniem indywidualności w poglądach i postępowaniu, wznieca zachowania agresywne. Spycha nietolerowanych na margines grup, do których formalnie przynależą. Kasa szkolna, która nie toleruje odmienności w przekonaniu, że stanowi ona zagrożenie dla panującego w niej porządku, działa na własną szkodę, bo wyklu-

cza taką wartość jak różnorodność, skazuje się na zamknięcie, dogmatyzm, sztywność poznawczą.

Literatura

Albisetti V. (2005), *Jak przezwyciężyć nieśmiałość*, Salwator, Kraków.

Attwood T. (2013), *Zespół Aspergera. Kompletny przewodnik*, Harmonia, Gdańsk.

Baranowska W. (2010), *Nauczyciel a uczeń z ADHD*, Impuls, Kraków.

Baranowska W., red. (2009), *ADHD. Polemiki i badania*, AHE, Łódź.

Baum H. (2005), *Prawie pękam ze złości. O radzeniu sobie z agresją i gniewem*, Jedność, Kielce.

Blok B. (2013), *Uczę się rozumieć innych: emocje i gesty*, Harmonia, Gdańsk.

Błęszyński J. J. (2011), *Autyzm a nieśprawnność intelektualna i opóźnienie w rozwoju: skala ocen zachowań autystycznych*, Harmonia, Gdańsk.

Bond M. (2015), *Siła innych*, PWN, Warszawa.

Bondelow B. (2011), *Nieśmiałość. Czym jest i jak ją pokonać*, GWP, Sopot.

Borecka-Biernat D., red. (2011), *Zaburzenia w zachowaniu dzieci i młodzieży w kontekście trudnych sytuacji szkolnych i pozaszkolnych*, Impuls, Kraków.

Borecka-Biernat D. (2001) *Zachowanie nieśmiałe młodzieży trudnej w sytuacji społecznej*, Impuls, Kraków.

Borkowska A. (2010), *Zrozumieć świat ucznia z zespołem Aspergera*, Harmonia, Gdańsk.

Buryn U. (2005), *Uczeń z wadą słuchu chce zrozumieć świat. Poradnik dla nauczycieli ogólnodostępnych szkół ponadpodstawowych*, MENiS, Warszawa.

Cain B., Pollak M. (2008), *Chyba jestem nieśmiały*, GWP, Gdańsk.

Carducci B. (2008), *Nieśmiałość. Nowe odważne podejście*, Znak, Kraków.

Carr A. (2008), *Depresja i próby samobójcze młodzieży. Sposoby przeciwdziałania i reagowania*, GWP, Sopot.

Dambach K. (2008), *Mobbing w szkole. Jak zapobiegać przemocy grupowej*, GWP, Gdańsk.

Dołęga Z. (2003), *Samotność młodzieży. Analiza teoretyczna i studia empiryczne*, UŚ, Katowice.

DuPaul G. J., Kern L. (2014), *Małe dzieci z ADHD. Wczesna identyfikacja i interwencja*, PWN, Warszawa.

Dyga-Konarska G. (2005), *Psychologiczne problemy dzieci i młodzieży z chorobami serca*, CMPP-P, Warszawa.

Dzwonkowska I. (2009), *Nieśmiałość a wspierające i trudne relacje z ludźmi*, Impuls, Kraków.

Elliot J., Place M. (2000), *Dzieci i młodzież w kłopotach*, WSiP, Warszawa.

Foward S., Frazer D. (2011), *Szantaż emocjonalny. Jak się obronić przed manipulacją i wykorzystywaniem*, GWP, Sopot.

Goffman E. (2005), *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*, GWP, Gdańsk.

Góralczyk E. (2009), *Dziecko przewlekłe chore. Psychologiczne aspekty funkcjonowania dziecka w szkole i przedszkolu*, CMPP-P, Warszawa.

Grand C. (2012), *Autyzm i zespół Aspergera*, Studio Emka, Warszawa.

Gurycka A. (1970), *Dzieci bierne społecznie*, Ossolineum, Wrocław.

Guszkowska M. (2003), *Przebieg transmisji stresowej u młodzieży i czynniki ją moderujące*, Impuls, Kraków.

Hamer H. (2000), *Oswoić nieśmiałość. Scenariusze 22 lekcji wychowawczych w gimnazjum*, Veda, Warszawa.

Hillard E. B. (2010), *Żyć pełnią życia pomimo nieśmiałości i lęku*, Czarna Owca, Warszawa.

Jakubowski S., red. (2005), *Uczeń niewidomy i słabowidzący w ogólnodostępnej szkole średniej. Poradnik dla nauczycieli*, MENiS, Warszawa.

Jackson L. (2007), *Świry, dziwadła i zespół Aspergera. Przewodnik użytkownika dorastania*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa.

Józwiak S. (2009), *Dziecko z padaczką w szkole i przedszkolu*, CMPP-P, Warszawa.

Kendal P. C. (2004), *Zaburzenia okresu dzieciństwa i adolescencji*, GWP, Gdańsk.

Kępiński A. (2002), *Lęk*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.

Klukowska A. (2009), *Dziecko z hemofilią w szkole i przedszkolu*, CMPP-P, Warszawa.

Kohler H. (2012), *O dzieciach lękliwych, smutnych i niespokojnych. Duchowe podstawy praktyki wychowawczej*, Impuls, Kraków.

Kirby A. (2010), *Dyspraksja. Rozwojowe zaburzenie koordynacji*, Fundacja Szkoła Niezwykła, Warszawa.

Kowalczyk G., red. (2009), *Tworzyć czy odtwarzać? Rozważania o skutecznym planowaniu pracy z dziećmi oraz młodzieżą niepełnosprawną intelektualnie i z autyzmem*, CMPP-P, Warszawa.

Kranowitz C. S. (2012), *Nie-zgrane dziecko. Zaburzenia przetwarzania sensorycznego – diagnoza i postępowanie*, Harmonia, Gdańsk.

Kulus M. (2009), *Dziecko z astmą w szkole i przedszkolu*, CMPP-P, Warszawa.

Lake T. (1993), *Samotność, Jak sobie z nią radzić*, KiW, Warszawa.

Luxmoore N. (2009), *Złość u młodzieży. Jak sobie z nią radzić. Poradnik*, Bellona, Warszawa.

Łosiak W. (2012), *Psychologia stresu*, Łośgraf, Warszawa.

Łosiak W. (2009), *Stres i emocje w naszym życiu*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.

Maciarz A., Drała D. (2007), *Dziecko autystyczne z zespołem Aspergera*, Impuls, Kraków.

Maciarz A. (2006), *Dziecko przewlekłe chore. Opieka i wsparcie*, Żak, Warszawa.

Matis S. G., Ollendick T. H. (2004), *Lęk i fobie nastolatków*, GWP, Gdańsk.

MEN (2010), *Jak organizować edukację uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Przewodnik*, Fundacja Fundusz Współpracy, Warszawa.

Miller L. (1999), *Niepewność i zakłopotanie. O pokonywaniu niechcianych uczuć*, GWP, Gdańsk.

Müller R. J. (1997), *Słyszę – ale nie wszystko. Dziewczeta i chłopcy z uszkodzonym słuchem w szkołach masowych*, WSiP, Warszawa

Musialska K. (2011), *Odrzucenie rówieśnicze w klasie szkolnej*, Impuls, Kraków.

Nęcki Z., Błaszczuk K., Uździcki R., red. (2009), *Komunikacja i negocjacje a współdziałanie interpersonalne*, A. Marszałek, Toruń.

Nowicka A. (2001), *Psychospołeczna integracja dzieci przewlekłe chorych w szkole podstawowej*, Impuls, Kraków.

Oatley K., Jenkins J. M. (2005), *Zrozumieć emocje*, PWN, Warszawa.

Oblacińska A., Jodkowska M., red. (2007), *Otyłość u polskich nastolatków. Epidemiologia, styl życia, samopoczucie. Raport z badań uczniów gimnazjów w Polsce*, Instytut Matki i Dziecka, Warszawa.

Obuchowska I. (1983), *Dynamika nerwicy. Psychologiczne aspekty zaburzeń nerwicznych u dzieci i młodzieży*, PWN, Warszawa.

Obuchowska I. (2001), *Jak sobie radzić z niechcianymi uczuciami*, Media Rodzina, Poznań.

Ogińska-Bulik N., Juczyński Z. (2010), *Osobowość – stres a zdrowie*, Difin, Warszawa.

Pauli S., Kisch A. (2003), *Co się dzieje z moim dzieckiem? Zaburzenia rozwoju ruchowego i postrzegania*, Wyd. Lekarskie, Warszawa.

Pisula E. (2003), *Autyzm i przywiązanie*, GWP, Gdańsk.

Polender A. (2004), *Pojedynek z nerwicą. O nerwicy optymistycznie*, GWP, Gdańsk.

Popławska J., Sierpińska B. (2001), *Zacznijmy razem – dzieci specjalnej troski w szkole podstawowej. Poradnik dla nauczycieli szkół integracyjnych*, WSiP, Warszawa.

Ransburg J. (1993), *Lęk, gniew, agresja*, WSiP, Warszawa.

Raszewska M., Szoć K. (2010), *Wzrastajcie z nami, a nie obok nas. Program pracy edukacyjno-terapeutycznej dla dzieci z niepełnosprawnością sprzężoną i dzieci z autyzmem*, Harmonia, Gdańsk.

Reykowski J. (1992), *Procesy emocjonalne, motywacje, osobowość*, PWN, Warszawa.

Rola J. (2001), *Depresja u dzieci*, Impuls, Kraków.

Rollins C. E., (1996), *52 sposoby pokonywania nieśmiałości*, Medium, Warszawa.

Roos W., Greene J., Stuart A. (2008), *Terapia dzieci impulsywnych. Model rozwiązywania problemów poprzez współdziałanie*, UJ, Kraków.

Rumpf J. (2008), *Krzyczeć, bić, niszczyć. Agresja u dzieci w wieku do 13 lat*, GWP, Gdańsk.

Sapolsky R. M. (2010), *Dlaczego zebry nie mają wrzodów? Psychologia stresu*, PWN, Warszawa.

Smereka T. (2009), *Język a myślenie: terapia osób z zaburzeniami mowy*, Uniwersytet Wrocławski, Wrocław.

Sobolewska A. (2002), *Cela. Odpowiedź na zespół Downa*, W.A.B., Warszawa.,

Specht-Tomann M. (2009), *Gdy dziecko się boi*, PAX, Warszawa.

Stewart J., red. (2005), *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*, PWN, Warszawa.

Timms L. A. (2012), *Pomoc dla nastolatków ze spektrum zaburzeń autystycznych w radzeniu sobie z przyjaźnią, uczuciami, konfliktami i ... wielu innych. 60 sytuacji społecznych i tematów do dyskusji*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa.

Urban B. (2005), *Zachowania dewiacyjne młodzieży w interakcjach rówieśniczych*, UJ, Kraków.

Waters G., Bleach F. (2005) *Uczymy się dawać sobie radę z trudnymi zachowaniami*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa.

Wiley L. H., red. (2006), *Zespół Aspergera w okresie dojrzewania: wzloty, upadki i cała reszta*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa.

Winczura B., red. (2012), *Dzieci z zaburzeniami łączonymi. Trudne ścieżki rozwoju*, Impuls, Kraków.

Witkowski W. T. (2002), *Psychologia kłamstwa*, Unus, Wałbrzych.

Witkowski D., Pietrusińska J., Szewczyk A., Wójcik R. (2009), *Dziecko z cukrzycą w szkole i przedszkolu*, CMPP-P, Warszawa.

Zabłocka M. (2008), *Przezwyciężanie nieśmiałości u dzieci*, Scholar, Kraków.

Zimbardo P. G. (2000), *Nieśmiałość. Co to jest? Jak sobie z nią radzić?*, PWN, Warszawa.

POTRZEBNA WSPÓŁPRACA Z RODZICAMI

Z MARCINEM JĘDRZEJCZAKIEM, pedagogiem
szkolnym Publicznego Gimnazjum nr 37 w Łodzi,
rozmawia BEATA IGIELSKA

Z jakimi problemami trafiają do pana gimnazjaliści?

Oni sami przychodzą rzadko. To raczej rodzice i nauczyciele zauważają, że np. dziecko nagle stało się zamknięte, nie chce rozmawiać i kierują je do pedagoga. Czasami przychodzą do nas uczniowie w sprawie kolegi. Dość często uczniowie są kierowani do pedagoga przez nauczyciela lub wychowawcę. Zazwyczaj z powodu drobnych problemów, np. rozrabianie na lekcji. Albo dlatego, że uczeń nie radzi sobie z nauką. Przychodzą też z problemami domowymi. Trzeci powód to problemy dorastania, nieumiejętność radzenia sobie z różnymi sytuacjami życiowymi, np. autoagresją.

Jak pan postępuje, gdy uczeń nie radzi sobie z nauką?

Diagnostuję przyczynę. Czasami wystarczają zajęcia dodatkowe w szkole lub pomoc koleżeńska, a czasem trzeba prosić o pomoc poradnię psychologiczno-pedagogiczną, bo – być może – dziecko ma deficyty, które trzeba zdiagnozować, aby wiedzieć, jak mu pomagać.

Jakie problemy domowe dominują?

Niektóre dzieci żyją w rodzinach zrekonstruowanych: drugi tata, druga mama. Kiedyś zgłosiła się do mnie mama ucznia z prośbą o pomoc. Chłopiec zaczął być arogancki, kłótlivy, nie chciał chodzić do szkoły. Przyczyną takich zachowań było pojawienie się w rodzinie nowej osoby – partnera mamy. Stał się on dla chłopca zagrożeniem. Nie mógł pogodzić się, że nie jest już dla mat-

ki kimś jedynym i najważniejszym. Swoje agresywne zachowania tłumaczył lękiem o przyszłość mamy. Uważał, że nowy związek jest dla niej zagrożeniem, że zostanie wykorzystana i porzucona. Udało się podjąć pracę terapeutyczną z całą trójką. Z efektów naszych spotkań zadowoleni są wszyscy.

Czasami wystarcza jedno spotkanie z rodzicem, który uświadamia sobie, że dziecko czuje się pokrzywdzone, gorzej traktowane i dlatego jest trudne. Jeśli nie są to sytuacje zagrażające życiu, zdrowiu, a więc niewymagające interwencji policji, sądu, służb społecznych, próbujemy pomóc w zawarciu kontraktu między dzieckiem a rodzicami, uświadomić mu, co wolno, czego nie wolno, jakich zasad każdy domownik musi przestrzegać. To trochę pomaga.

A czy często zdarzają się przypadki drastyczne, kiedy potrzebna jest interwencja sądu, policji?

Nie są częste. Ale obserwuję, że coraz więcej dzieci trafia do psychiatry, do poradni zdrowia psychicznego z powodu depresji lub autoagresji. Ta ostatnia zaczyna być wręcz modą. „Okaleczyłam/em się, bo tak zrobił/a mój/moja ukochany/a”. Zjawisko się rozszerza i bardzo nas niepokoi. Okaleczanie się nie tylko daje upust silnym emocjom, ale uzależnia. Potną się i odczuwam błogość, rozładowanie napięcia. Od trzech lat obserwuję takie formy autoagresji jak cięcie się, wiercenie dziury w ciele zapalkami, rozdrapywanie strupów.

Czy na przestrzeni lat zmienia się lista problemów, z którymi gimnazjaliści sobie nie radzą?

Problemy są podobne, poza nasilającą się częstością aktów autoagresji, coraz większą liczbą dzieci potrzebujących pomocy psychiatrycznej i coraz większych problemów z przemocą, agresją w sieci.

A co gimnazjaliści robią w sieci? Publikują zdjęcia?

Zdarza się, że zakładane są fikcyjne konta i ktoś wkleja zdjęcia opatrując je wulgarnymi komentarzami. Zakładane są fora jedynie po to, żeby kogoś szkalować. Mielismy przypadek, że kilka osób założyło forum i szkalowało dwóch kolegów. Na szczęście

inni uczniowie z klasy poinformowali o tym wychowawczynię i rodziców. W porę udało się zareagować, porozmawiać z agresorami o zagrożeniach i konsekwencjach ich zachowania, a przede wszystkim zadbać o poszkodowanych, uświadomić im, że nie muszą się bać przemocy rówieśniczej, wskazać im sposoby, jak się przed taką formą agresji bronić.

Jak przeciwdziałacie przemocy w sieci?

To zależy od przypadku. Część spraw kończy się rozmowami z rodzicami, opiekunami i samymi zainteresowanymi, czyli poszkodowanymi i sprawcami. Zawsze staramy się chronić poszkodowanego. Kiedyś przez jakiś czas krążyły zdjęcia uczennicy w sieci, a potem wszystko nagle przycichło. Dziewczyna nie chciała nawet ustalać, kto to robił. Bała się ponownego napiętnowania. Wysłała komuś swoje zdjęcia i nie sądziła, że zostaną tak perfidnie wykorzystane. Ale zdarza się, że sprawy trafiają na policję i do sądu rodzinnego, jeśli mamy do czynienia z długotrwałym nękaniami kogoś. Nie zawsze rodzice poszkodowanych uczniów chcą zgłaszać sprawę organom ścigania. Uważają, że to jeszcze bardziej zaogni konflikt. Czasami przemoc w sieci jest postrzegana przez sprawców jako dobra zabawa. Potrzebna jest więc profilaktyka, uświadamianie konsekwencji takiego nękania dla ofiary agresji, ale i dla prześladowców.

Jak zachowują się osoby nęcane w sieci?

Takie dziecko ma lęki, boi się szkoły, kontaktu z kolegami, którzy je nękają. Kiedy uświadomiono agresorom, że „takie tam sobie pisanie w internecie” podlega karze, zaprzestali swojego procederu, a chłopiec zaczął ponownie uczęszczać do szkoły, ma poprawne relacje z grupą rówieśniczą.

A jeśli mamy do czynienia z tak „spektakularnym” samobójstwem, jakie popelił nastolatek z rzeszowskiego, czy to ma wpływ na postawy gimnazjalistów? Czy są na ten temat pogadanki na godzinach wychowawczych?

W takich sytuacjach w szkole pojawiają się psycholodzy z poradni. Jeśli są zaplanowane zajęcia o agresji, takie przypadki podaje się jako przestrożę. Mówimy: „jeśli nie wiesz, jak poradzić sobie z agresją, opo-

wiedz o tym innym. Znajdzie się ktoś, kto będzie wiedział, jak temu zaradzić”.

Z diagnoz społecznych prof. Janusza Czapińskiego wynika, że dziewczęta stają się coraz bardziej agresywne...

Na pewno więcej jest teraz objawów agresji wśród dziewcząt niż jakieś pięć, dziesięć lat temu. Ale przemoc fizyczna nie jest jedyną stosowaną przez nie formą przemocy. Częściej stosują przemoc psychiczną, a jest ona trudniejsza do wykrycia. I do udowodnienia komuś, że to zrobił. A dokonanie agresji psychicznej jest dziś łatwe, bo środków ku temu jest więcej: wystarczy wziąć telefon komórkowy, „odpalić” komputer.

Czego najbardziej brakuje współczesnym gimnazjalistom? Może czują się samotni i próbują zwrócić na siebie uwagę?

Nie składałbym wszystkiego na karb samotności. Zarówno ofiarami, jak i sprawcami przemocy często są dzieci pochodzące z pełnych, dobrych rodzin.

Rodzice mają obecnie mniej czasu dla dzieci, rzadziej się kontaktują ze szkołą, wychodząc z założenia: skoro ze szkoły nie mam sygnału, że coś nie jest w porządku, to nie mam po co zawracać sobie i nauczycielom głowy. Są tacy rodzice, którzy pojawiają się w szkole na zebraniu półrocznym i to dlatego, że wychowawca zadzwonił. Dla mnie przejawem zainteresowania dzieckiem było telefonowanie do szkoły, gdy zachorowało. Obecnie to wychowawcy dzwonią i pytają, co się dzieje, bo dziecko przez tydzień było nieobecne w szkole. To pokazuje pewien trend w podejściu do wychowania. Podobnych zjawisk w ciągu ostatnich lat obserwujemy więcej.

Może zmienił się ich stosunek do szkoły, do nauczycieli?

Tu dochodzimy do kwestii, jak szkoła jest postrzegana przez rodziców, jaką rolę powinna pełnić. Czy ma być partnerem w wychowywaniu dziecka, czy pełnić jedynie rolę usługową. Rodzice często usprawiedliwiają nieobecności dzieci na lekcjach, które ich dzieci uważają za nudne, nieprzydatne, jeśli nie chcą wykonywać ćwiczeń czy poleceń nauczyciela. Nie przyjdiesz na pierwszą lekcję, mamusia napisze usprawiedliwie-

nie. Nie chcesz ćwiczyć na wychowaniu fizycznym, zwolnimy cię z tej lekcji. Z jednej strony rodzice wybierając szkołę kierują się jej wynikami, rankingami. Z drugiej strony mają podejście bezrefleksyjne: ważny jest efekt. Szkołom przypisywało się łatki: do tej chodzą wybitne dzieci, do tej bardzo słabe, do tej średnie. Trudno jest zmienić takie schematy myślenia.

W Warszawie kiedyś – w okresie rejonizacji szkół – rodzice przemeldowywali dziecko do kogoś z rodziny, byleby chodziło do dobrego gimnazjum.

To już przeszłość, mamy niż demograficzny. Teraz to szkoła walczy o ucznia. To przekłada się na jakość kształcenia, na wyniki.

Rozmawiamy w czasie rekrutacji do gimnazjów. Czy nauczyciele nie boją się: na kogo tym razem trafimy? Pięciu uczniów w klasie z zespołem Aspergera, czy może kilku nieprzystosowanych społecznie z Bałut?

Nie widzę tego rodzaju obaw. W szkołach są dni otwarte, prezentacja własnej oferty i na ogół jest ona dostosowana do możliwości uczniów. Od kiedy można wybrać szkołę funkcjonuje poczta pantoflowa, do której szkoły warto iść, do której nie i dlaczego. Rankingi prowadzą do postrzegania tylko wyniku, a nie tego, jakiej grupie dzieci udało się w szkole pomóc. Szkoda, że takich rankingów brak.

Jak postrzega pan problem narkotyków?

Nie jestem w stanie oszacować skali tego zjawiska. W szkole nikt narkotyków nie sprzedaje. Natomiast co się dzieje poza szkołą, trudno wyczuć. Przez lata pojedyncze przypadki udało się zdiagnozować i uczniów-narkomanów odesłać na leczenie do Monaru. Narkotyki to wciąż jeszcze bardziej niezbadany teren niż przemoc. Jeśli dziecko pali, pije i używa narkotyków, ale nie robi tego w szkole, nie jesteśmy w stanie zbyt wiele zaobserwować. Jeśli robi to po lekcjach, w dni wolne od zajęć, to rodzice powinni takie sprawy wychwycić. Czasami od nich dowiaduję się o problemie, a czasami od kolegów dziecka, które „pali trawkę”. Często jednak rodzice odrzucają myśl, że ich dziec-

ko może brać narkotyki. Skąd więc nauczyciele mogą coś o tym wiedzieć? Jakie mają na to dowody? Jeśli rodzice traktują nas jak partnera, który chce pomóc ich dziecku, zrozumie, że informacje, które mu przekazujemy, to nie żadna napaść tylko wyraz niepokoju, wtedy jesteśmy w stanie pomóc.

W szkole prowadzone są zajęcia z pracownikami Monaru, a także byłymi uzależnionymi.

Mieliśmy takie zajęcia w ubiegłym roku. Osoby uzależnione od narkotyków, które korzystały z pomocy Monaru, opowiadały, jak wpadły w nałóg i jak z niego „wychodziły”. Tylko że wciąż mamy mało środków do walki z tym nałogiem. Ja stawiam bardziej na profilaktykę, na przypominanie, że nawet posiadanie narkotyków jest karalne. Nie jestem policjantem i nie będę nikogo ścigał. Nauczyciel ma pomagać, nie ścigać i piętnować.

Czy w gimnazjum występuje zjawisko anoreksji, bulimii i innych zaburzeń lękania?

Bardzo rzadko. Ale zdarzają się próby podejmowania głodówek albo eksperymentowania z dietami. Jeśli problem nie jest nasilony, jesteśmy w stanie nad nim zapanować. W naszej szkole jest ponad trzysetu uczniów. Problem diety-cud polecanej przez koleżankę zdarza się raz na rok. Najlepszą metodą na podniesienie samooceny w takich sytuacjach jest wsparcie ze strony grupy rówieśniczej. Jesteś dla nas ważna, lubimy cię za to kim jesteś, nie jaka jesteś. Rozsądna rówieśniczka lepiej i skuteczniej przekaze taką informację niż dorosły.

Czego brakuje panu najbardziej w pracy z gimnazjalistami?

Rodzice przydaliby się do współpracy. Tam gdzie jest zrozumienie i zaufanie na linii rodzice – nauczyciel, nauczyciel – rodzice, życiowe sukcesy młodych ludzi są większe. Poza tym, jak już wspominałem, coraz więcej dzieci potrzebuje specjalistycznej pomocy psychologów, pedagogów. Tymczasem standardem staje się co najmniej dwumiesięczne oczekiwanie na wizytę w poradni psychologiczno-pedagogicznej. Na pytanie, co by się nam w gimnazjum przydało, odpowiadam: większa liczba specjalistów.

INTERWENCJA KRYZYSOWA WOBEĆ MŁODZIEŻY O SKŁONNOŚCIACH SAMOBÓJCZYCH

ANETA SYLWIA BARANOWSKA

Poznań

Współczesną młodzież cechuje coraz większa skłonność do autoagresji. Najbardziej drastyczną jej formę stanowi samobójstwo, będące „aktem o skutku śmiertelnym, który zmarły ze świadomością i z oczekiwaniem takiego skutku sam zaplanował i wykonał w celu spowodowania zmian przez siebie pożądaných” (Czabański 2009, s. 12). Jak wynika z danych Komendy Głównej Policji w 2013 r. odnotowano w Polsce 41 prób samobójczych u dzieci w wieku 10-14 lat i 418 u nastolatków w wieku 15-19 lat. To znacznie więcej niż w latach 2012 i 2011, w których na swoje życie targnęło się odpowiednio: 373 (30 w wieku 10-14 lat i 343 w wieku 15-19 lat) i 325 (41 w wieku 10-14 lat i 284 w wieku 15-19 lat) młodych ludzi¹.

Samobójstwa są w naszym kraju drugą (po wypadkach) przyczyną śmierci dzieci i nastolatków. U chłopców zachowania te stanowią 26% wszystkich zgonów, a wśród dziewcząt ok. 16% (Bąbik, Olejniczak 2014). Chłopcy częściej niż dziewczęta umierają śmiercią samobójczą, ponieważ decydują się na bardziej drastyczne metody odebrania sobie życia, np. powieszenie czy skok z kilkudziesięciometrowej wysokości (Brodniak 2007, s. 61). Statystyki zachowań samobójczych młodzieży mogą być zaniżone, ponie-

¹ <http://statystyka.policja.pl/st/wybrane-statystyki/samobojstwa> [dostęp: 10.03.2015].

waż jak zauważa WHO wiele takich zgonów klasyfikuje się jako następstwo nieszczęśliwych wypadków (Brodniak 2007, s. 62).

Nastolatki próbujące popełnić samobójstwo mają zazwyczaj poczucie bezradności i beznadziejności, a ich perspektywa życiowa znacząco się zawęża. Targnięcie się na własne życie w okresie dorastania jest przeważnie formą protestu; samooukaranie się; żaloby; zemsty; ucieczki przed odpowiedzialnością i problemami. Może stanowić także sposób wymuszenia konkretnych ustępstw lub być wołaniem o pomoc (Czabański 2009; Pralong 2013, s. 31-33).

Główne determinanty pojawiających się u młodzieży tendencji samobójczych tkwią przede wszystkim w czynnikach rodzinnych, takich jak: konflikty z rodzicami lub między rodzicami, uczucie emocjonalnego odrzucenia, konflikty z rodzeństwem, alkoholizm rodziców, przemoc w rodzinie czy śmierć opiekuna/ów. Prawdopodobieństwo targnięcia się na własne życie generuje również poczucie osamotnienia będące implikacją odrzucenia przez osoby bliskie i ważne, świadomości negatywnej oceny ze strony innych, braku znajomych i przyjaciół, z którymi można spędzać czas wolny. Do czynników zwiększających możliwość popełnienia samobójstwa należą problemy związane z kryzysem rozwojowym, a więc: niepokój dotyczący wchodzenia w nowe role społeczne, trudu podejmowania samodzielnych decyzji i ustalenia własnej tożsamości psychospołecznej, niemożność realizacji własnej drogi życiowej oraz zmiana obrazu własnego ciała. Do wystąpienia zachowań samobójczych przyczynić się mogą również problemy w szkole, takie jak: trudności z opanowaniem wiedzy i słabe postępy w nauce, konflikty z rówieśnikami i nauczycielami oraz odrzucenie przez rówieśników i związane z tym zajmowanie niskiej pozycji socjometrycznej w klasie. Okres adolescencji to czas pierwszych miłości, dlatego też tendencja do samobójstw nierzadko wynika z problemów w związku partnerskim, takich jak: niemożność porozumienia się, rozstanie, odmienny stosunek do życia seksualnego, zdrada czy nawet różnica w sytuacji ma-

terialnej partnerów. Analizując źródła prób odebrania sobie życia w okresie dorastania należy zwrócić również uwagę na uwarunkowania związane ze zmianami ekonomiczno-społecznymi, takimi jak: upadek wartości moralnych, niemożliwość realizacji marzeń wynikająca z braku środków materialnych, bezrobocie rodziców, obniżenie się standardu życia oraz świadomość nierówności będąca jego konsekwencją (Wieczorek 2009). Zachowania samobójcze bywają również podejmowane z chęci zaimponowania innym czy przeżycia dreszczyku emocji (Pralong 2009, s. 33).

Zachowania suicydalne zakończone zgonem implikują bardzo bolesne skutki emocjonalne dla najbliższych ofierze osób. Samobójstwo rani psychicznie, dotyka ekonomicznie i czynnościowo przynajmniej cztery osoby bezpośrednio, a do dwudziestu osób pozostających w pośrednim kontakcie z osobą, która targnęła się na własne życie. Rodzice ofiary często obwiniają się za powstałą sytuację, żywiąc do siebie żal i pretensję, że nie udało im się powstrzymać dziecka przed popełnieniem samobójstwa. Również rówieśnicy i nauczyciele zadają sobie pytanie: dlaczego nie dostrzegli, że ich kolega/koleżanka z klasy czy uczeń/uczennica zaczął/zaczęła się zachowywać w odmienny niż dotychczas sposób. Pojawiają się u nich wyrzuty sumienia, smutek, ból, żal (Bąbik, Olejniczak 2014). Nagłośnienie samobójstwa w mediach może wywołać tzw. efekt Wertera, czyli falę kolejnych zamachów na własne życie (Szymańska 2012, s. 26).

Inne konsekwencje ponosi osoba, której próba samobójcza nie zakończyła się śmiercią. Badania dowiodły, że wiąże się to przede wszystkim ze zmianami fizjologicznymi i psychologicznymi. Nieskuteczna próba samobójcza może działać jak katharsis i wyzwolić nową motywację do życia. Najczęściej jednak pogłębia stres i depresję, dlatego też konieczne jest podejmowanie działań, które pomogą jednostce pokonać doświadczany przez nią kryzys suicydalny i tym samym zapobiegają kolejnym próbom targnięcia się na własne życie. Taki rodzaj działań stanowi interwencja kryzysowa.

Interwencja kryzysowa jako forma pomocy psychologicznej

Interwencja kryzysowa, określana także mianem ratownictwa i pomocy kompensacyjnej (Muszyński 2008, s. 99), stanowi zespół interdyscyplinarnych czynności realizowanych na rzecz osób znajdujących się w nagłej i nieprzewidywalnej sytuacji krytycznej, „przekraczającej zwykłe ludzkie doświadczenie, wobec której dotychczasowe zasoby i umiejętności radzenia sobie z problemami stają się niewystarczające” (Lindeman, Caplan, za: Kubacka-Jasiecka 2010, s. 27). Celem tej formy pomocy jest podjęcie działań, które prowadzą do przywrócenia stanu naruszonej równowagi życiowej, zdrowotnej lub psychicznej, a więc interwencji w kierunku przezwyciężenia kryzysu, jaki przechodzi dana osoba (Muszyński 2008, s. 99). Interwencję kryzysową prowadzi się w sytuacji przeżywania przez jednostkę: kryzysu rozwojowego, kryzysu sytuacyjnego, wyłaniającego się w obliczu przypadkowych i nagłych zdarzeń, których jednostka nie może przewidzieć, a więc też im zapobiec; kryzysu egzystencjalnego, obejmującego wewnętrzne konflikty i lęki związane z ważnymi dla osoby sprawami oraz kryzysu środowiskowego, będącego konsekwencją zjawisk naturalnych, np. huraganu czy powodzi (Lipczyński 2007, s. 9). Każdy z tych kryzysów może naruszać poczucie sensu życia, wyznawane wartości oraz integralność doświadczenia własnej osoby (Kubacka-Jasiecka, Mudyń 2004, s. 7).

Istnieją trzy modele interwencji kryzysowej. Model równowagi jest najbardziej skuteczny we wczesnej interwencji, kiedy osoba przeżywająca kryzys nie potrafi się kontrolować i dokonać słuszych wyborów. Celem wykorzystania tego modelu będzie zatem pomoc w przywróceniu stanu naruszonej równowagi, stabilizacji sprzed kryzysu. W modelu poznawczym celem jest pomoc klientowi w uświadomieniu istoty wydarzeń lub sytuacji kryzysowych oraz w zmianie sposobu myślenia, poglądów i przeświadczeń z tym związanych.

Natomiast celem interwencji w modelu przemiany psychospołecznej jest ocena wewnętrznych i zewnętrznych czynników implikujących kryzys, jak i pomoc w wyborze konstruktywnych strategii radzenia sobie z problemem, w tym wykorzystania zasobów społecznych środowiska (Lipczyński 2007, s. 16). Zadaniem osoby interweniującej, niezależnie od tego, jaki model omawianej formy pomocy psychologicznej wykorzysta w praktyce, jest aktywizowanie i uzewnętrznianie potencjału klienta, podnoszenie obrazu jego własnego Ja oraz umacnianie niezależności i wiary w siebie (Kubacka-Jasiecka 2010, s. 92).

W interwencji kryzysowej wyróżniamy sześć etapów działania:

- 1) rozpoznanie i zdefiniowanie problemu z punktu widzenia klienta,
- 2) zapewnienie klientowi fizycznego i psychicznego bezpieczeństwa,
- 3) dostarczenie wsparcia w kryzysie,
- 4) zbadanie dostępnych klientowi możliwości przezwyciężenia kryzysu,
- 5) pomaganie mu w opracowaniu planu działania,
- 6) udzielenie klientowi pomocy w podjęciu zobowiązania do wprowadzenia w życie planu działań i zapewnienie prowadzącemu interwencję sposobu sprawdzenia wykonania zaplanowanych zadań.

W pierwszych trzech etapach nacisk położony jest na wysłuchiwanie klienta, w kolejnych zaś także na działanie (James, Gilliland 2006, s. 102-103). Wymienione czynności podejmowane w ramach interwencji kryzysowej opierają się na ocenie stanu człowieka i sytuacji kryzysowej. Szybka, adekwatna i selekcyjna ocena pozwala prowadzącemu ustalić natężenie kryzysu, stan emocjonalny klienta, czyli poziom jego zdolności lub niezdolności do działania, dostępne możliwości, sposoby radzenia sobie z problemami, istniejące sieci wsparcia i inne zasoby klienta oraz stopień, w jakim klient zagraża życiu – swojemu i innych osób (James, Gilliland 2006, s. 63).

Osobę udzielającą pomocy powinna cechować fachowość oraz umiejętność reagowania na zmieniające się wymagania

interpersonalne sytuacji kryzysu i relacji pomagania (Kubacka-Jasiecka 2005, s. 245). Bardzo ważne są także empatia, autentyczność, akceptacja, dbanie o bezpieczeństwo klienta, znajomość innych służb pomocowych i kierowanie do nich klienta w razie potrzeby, duża odporność na stres i frustracje, zdolność kontroli własnych reakcji emocjonalnych oraz umiejętność słuchania (James, Gilliland 2006, s. 103).

Podsumowując należy stwierdzić, iż interwencja kryzysowa jako pomoc indywidualna dla osób w kryzysie „jest dynamiczną formą oddziaływania krótkoterminowego, koncentrującą się na szerokim zakresie zjawisk, mogących mieć wpływ na równowagę emocjonalną jednostki, rodziny i grupy. Posiadając specyficzne, wyróżniające ją właściwości, interwencja kryzysowa odwołuje się i czerpie z rozmaitych innych form oddziaływania i pomocy, co pozwala uznać ją za humanistycznie zorientowaną (...) i wieloaspektową formę pomocnych oddziaływań wobec osób z kręgu ryzyka kryzysowego” (Kubacka-Jasiecka 2005, s. 255). Interwencję kryzysową można również rozumieć jako działalność prewencyjno-promocyjną, zorientowaną na promocję przemian społeczno-politycznych.

Specyfika interwencji kryzysowej w sytuacji prób samobójczych młodych ludzi

W sytuacjach suicydalnych istnieje sześć form scharakteryzowanej powyżej interwencji kryzysowej:

a) interwencja ratująca życie w sytuacjach wymagających natychmiastowej pomocy i ratunku;

b) interwencja w sytuacji nasilającego się kryzysu u osób o skłonnościach samobójczych;

c) terapia osób przejawiających zachowania autodestrukcyjne;

d) interwencja wobec bliskich osób samobójcy;

e) pomoc dla osób interweniujących po samobójstwie klienta;

f) prewencja pierwotna w społeczności, zwłaszcza w środowiskach młodzieżowych,

a więc działania zmierzające do przeciwdziałania wystąpieniu czynników ryzyka zachowań suicydalnych (Kubacka-Jasiecka 2010, s. 311).

W dalszej części artykułu omówię dwie pierwsze wskazane formy pomocy. U podstaw interwencji kryzysowej wobec osób doświadczających kryzysu suicydalnego leży przekonanie, że „zawsze istnieje konieczność ratowania życia osób gotowych targnąć się na własne życie” (Kubacka-Jasiecka 2010, s. 306). Zasadność prowadzenia interwencji kryzysowej wobec osób, które próbowały i/lub pragną popełnić samobójstwo stanowi również przesłanka, iż „akt samobójczy bezpośrednio poprzedzany jest wystąpieniem krytycznej i wysoce stresującej sytuacji, nacechowany jest impulsywnością zachowania się osoby suicydalnej, a sam zamiar samobójczy charakteryzuje się ambiwalencją celów, jednoczesnym pragnieniem życia i śmierci” (Hołyst 2007, s. 36).

Głównym celem omawianej formy pomocy jest niedopuszczenie do pierwszej lub kolejnej próby samobójczej młodego człowieka poprzez objęcie go specjalistyczną opieką przez co najmniej kilka tygodni (Lipczyński 2007, s. 73). W tym okresie pomaga się mu rozładować napięcie, odzyskać równowagę emocjonalną, kontrolę nad swoim życiem i przejście do stanu normalnego funkcjonowania psychospołecznego (Hołyst 2007, s. 37). Osoba interweniująca pomaga młodemu człowiekowi uwolnić się od poczucia bezradności, implikowanym przede wszystkim usztywnieniem procesów poznawczych (Kubacka-Jasiecka 2010, s. 306), a także wyjaśnić i zrozumieć jego wewnętrzny konflikt oraz zyskać nowe spojrzenie na dręczące go problemy (Lipczyński 2007, s. 73). W trakcie spotkań szczegółowe działania osoby interweniującej koncentrują się wokół pomocy młodemu człowiekowi w uzewnętrznianiu uczuć i zrozumieniu cierpienia, w ukierunkowaniu agresji na zewnątrz i zaprzestaniu samooskarżenia, nauki rozwiązywania problemów w konstruktywny sposób i formułowania celów krótko- i długoterminowych, pracy nad kształtowaniem przekonań

i procesów poznawczych (Arentowicz, za: Kubacka-Jasiecka 2010, s. 312).

W czasie pracy z nastoletnim klientem osoba interweniująca porusza także temat samobójstwa. Niesłuszne jest twierdzenie, że omawianie tego zagadnienia z osobą próbującą targnąć się na własne życie może przyczynić się do nasilenia pragnienia zakończenia własnej egzystencji. Z reguły jest odwrotnie: rozmowa na temat samobójstwa z kimś pełnym empatii może stać się katharsis, dać ulgę i czas, by móc znów kontrolować swoje życie. Podczas takiej rozmowy zadaje się młodemu człowiekowi pytania dotyczące jego myśli o samobójstwie, bez okazywania własnych negatywnych emocji. Nieprawdą jest też konstatacja, że osoby, które wyjawiają swoje zamiary samobójcze, nigdy nie próbują odebrać sobie życia. Wręcz przeciwnie – znaczna część z nich dokonuje zamachu na swoje życie (James, Gilliland 2006, s. 258). Jeśli zatem istnieje podejrzenie, że zagrożenie samobójstwem jest realne, nie wolno pozostawić młodego człowieka samego. Chęć ocalenia życia klienta nierzadko skutkuje koniecznością sięgnięcia po różne strategie działania, również te mniej racjonalne (Kubacka-Jasiecka 2010, s. 312).

Istotnym elementem oddziaływań interwencyjnych jest stworzenie atmosfery zaufania i bezpieczeństwa, nawiązanie więzi terapeutycznej i podsuniecie młodemu człowiekowi pomysłów na życie. Ważne jest, aby klienta nie obwiniać i nie krytykować. Nie należy też obiecywać, że zachowa się w tajemnicy fakt, że klient próbował i/lub zamierza popełnić samobójstwo (Lipczyński 2007, s. 73-74).

Ważną częścią czynności podejmowanych w ramach interwencji kryzysowej jest uzyskanie od nastolatka zobowiązania do powstrzymania się od zamiaru dokonania samobójstwa przez ustalony okres. Taka „umowa” jest dla obu stron źródłem komfortu psychicznego. Dla młodego człowieka przeżywającego poważny kryzys jest również dowodem zaangażowania osoby pomagającej w jego sprawy, co ma szczególne znaczenie w sytuacji, gdy powodem chęci targnięcia się na własne życie jest poczucie osamotnienia,

odrzućcie ze strony najbliższych, rówieśników czy niska samoocena (Kubacka-Jasiecka 2010, s. 312). Osoby o skłonnościach suicydalnych często sprawiają wrażenie, że odzyskały trwałą równowagę psychiczną. Tymczasem euforia jest jednym z ważnych sygnałów ostrzegawczych przed kolejną próbą targnięcia się na własne życie (James, Gilliland 2006, s. 258).

Nie ma uniwersalnych strategii pracy z osobą zagrożoną samobójstwem, ponieważ każda sytuacja, w jakiej znalazł się potencjalny samobójca i która stanowi przyczynę jego desperackiego kroku, jest inna. Podejście indywidualne do młodego człowieka jest zatem najważniejszym elementem warsztatu pracy interwenta kryzysowego (Lipczyński 2007, s. 73).

Interwencję kryzysową wobec osób o skłonnościach samobójczych prowadzi się przeważnie w ośrodkach interwencji kryzysowej. Ich podstawowym zadaniem jest zapewnienie wszechstronnej pomocy osobom znajdującym się w sytuacji kryzysowej. Ośrodki te pełnią dyżury przez 24 godziny na dobę, w każdy dzień tygodnia. Osoby, które próbowały popełnić samobójstwo lub zamierzają to uczynić, otaczane są opieką psychologów, pedagogów, terapeutów, pracowników socjalnych, lekarzy i prawników. Pracownicy tych instytucji interweniują także w środowisku rodzinnym, szkolnym, rówieśniczym i zawodowym osób zagrożonych samobójstwem, a w razie konieczności organizują pomoc medyczną. Młodzież trafia do ośrodków interwencji kryzysowej zazwyczaj dzięki rodzicom i osobom pracującym w szkole. Niestety w Polsce nadal brakuje tego typu placówek. Działają one głównie w dużych miastach i nastawione są przede wszystkim na pomoc w sytuacji przemocy domowej, a nie na wsparcie osób będących w kryzysie suicydalnym. W związku z tym istnieje pilna potrzeba rozszerzenia pomocy, jaką mogą oferować te ośrodki (Hołyst 2007, s. 37).

Podsumowanie

Pomoc udzielana młodym ludziom, którzy próbowali i/lub planują popełnić sa-

mobójstwo, jest bardzo ważna. Przemawia za tym szereg argumentów. Jednym z nich jest fakt, iż śmierć młodego człowieka niesie ze sobą wiele negatywnych konsekwencji emocjonalnych, wychowawczych, ekonomicznych i moralnych, zwłaszcza dla bliskich ofierze samobójstwa osób. Kolejną przesłankę uzasadniającą konieczność podjęcia profesjonalnych działań pomocowych wobec natolatów próbujących targnąć się na własne życie są przyjmowane przez społeczeństwo postawy wobec niedoszłych samobójców. Należy do nich postawa tabuizująca, polegająca na przemilczeniu kwestii samobójstwa; obojętna, pozostawiająca niedoszlęgo samobójcę samego sobie; brak zainteresowania jego problemem; postawa odrzucająca, wyszydzająca, czyli wyrażanie krytycznych, złośliwych uwag pod jego adresem; potępiająca samobójców – uważanie ich za tchórzy, niegodnych, niepotrzebnych; natarczywa, polegająca na ciągłym dociekanu przyczyn targnięcia się na życie (Bałandynowicz 2002, s. 79-82). Zachowania te niewątpliwie utrudniają poradzenie sobie z doświadczanymi trudnościami, a nierzadko je wzmacniają. Dlatego ważne jest podejmowanie wobec osób doświadczających kryzysu suicydalnego intensywnych działań, które zapobiegą pierwszej lub kolejnej próbie samobójczej i pomogą w poradzeniu sobie z trudną sytuacją życiową. Temu służą czynności realizowane w ramach interwencji kryzysowej.

Literatura

Bałandynowicz A. (2002), *Reakcja społeczeństwa wobec problemu suicydalnego jednostki*, [w:] B. Hołyst, M. Staniaszek, M. Binczycka-Anholcer (red.), *Samobójstwo*, PTHP, Warszawa.

Bąbik A., Olejniczak D. (2014), *Uwarunkowania i profilaktyka samobójstw wśród dzieci i młodzieży w Polsce*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria. Badania. Praktyka”, nr 2.

Brozura Światowej Organizacji Zdrowia (2007), [w:] W. A. Brodniak (red.), *Zapobieganie samobójstwom. Poradnik dla nauczycieli i innych pracowników*

szkoły, BRPD, Polskie Towarzystwo Suicydologiczne, Warszawa.

Czabański A. (2009), *Profilaktyka post-suicydalna dla młodzieży i jej rodzin*, Wydawnictwo „Rys”, Poznań.

Hołyst B. (2007), *Programy zapobiegania samobójstwom w amerykańskich szkołach*, [w:] W. A. Brodniak (red.), *Zapobieganie samobójstwom. Poradnik dla nauczycieli i innych pracowników szkoły*, BRPD, Polskie Towarzystwo Suicydologiczne, Warszawa.

James R., Gilliland B. (2006), *Strategie interwencji kryzysowej. Pomoc psychologiczna poprzedzająca terapię*, PARPAMEDIA, Warszawa.

Kubacka-Jasiecka D. (2005), *Interwencja kryzysowa*, [w:] H. Sęk (red.), *Psychologia kliniczna*, t. 2, WN PWN, Warszawa.

Kubacka-Jasiecka D. (2010), *Interwencja kryzysowa: pomoc w kryzysach psychologicznych*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.

Kubacka-Jasiecka D., Mudyń K., red. (2004), *Kryzys, interwencja i pomoc psychologiczna. Nowe ujęcia i możliwości*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.

Lipczyński A. (2007), *Psychologiczna interwencja w sytuacjach kryzysowych*, Difin, Warszawa.

Muszyński H. (2008), *Opieka w systemie pojęć*, [w:] R. Pawłowska, I. Jundziłł (red.), *Pedagogika opiekuńcza. Przeszłość – Terażniejszość – Przyszłość*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk.

Pralong J. (2013), *Samobójstwo i co dalej?*, W Drodze, Poznań.

Szymańska J. (2012), *Zapobieganie samobójstwom dzieci i młodzieży. Poradnik dla pracowników szkół i placówek oświatowych oraz rodziców*, ORE, Warszawa.

Wieczorek M. (2009), *Zachowania samobójcze młodzieży (w świetle wyników badań)*, „Nowa Szkoła”, nr 2.

SUMMARY

Crisis intervention against suicidal adolescents manifesting suicidal tendencies

Contemporarily, teenagers are characterized by being more prone to self-harming behaviours. One of the types of self-harming

behaviour is a suicidal behaviour, which is a multifaceted, complex, and dangerous phenomenon, which is why prevention is crucial and – in the case of the appearance of their first attempts – to prevent another. It can be achieved by a professionally performed crisis intervention, aimed at the restoration of the disturbed balance of life or management if the adolescent's health or psychological crisis.

MOŻLIWOŚCI ZASTOSOWANIA CHOREOTERAPII teoria i praktyka

MONIKA SZCZYGIEL
Kraków

Lstnieje niewiele systematycznych prac na temat choreoterapii, a informacje o niej dostępne w internecie są często dość płytkie. Organizowane w oparciu o nie warsztaty dla dzieci i młodzieży przypominają zajęcia choreoterapeutyczne, lecz nimi nie są. Nie są bezużyteczne, jednak nie powinny się nazywać choreoterapią. Prawdopodobnie przyczyną ich organizacji przez nieprofesjonalistów jest fakt, że zajęcia taneczne (ale także inne zajęcia z obszaru arteterapii) bywają uważane za niewymagające dużego przygotowania. Można spotkać się z opiniami, że wystarczy zapewnić miejsce do tańczenia i muzykę, by uczestnik poczuł się lepiej. Oczywiście może tak być, bo wiele czynników wpływa na poprawę nastroju i samopoczucie osób uczestniczących w takich zajęciach. Jednak pojedyncze spotkania organizowane raczej w celach zabawowych przez osoby bez uprawnień terapeutycznych nie mogą być nazywane choreoterapią. Realizacja zajęć wykorzystujących elementy choreoterapii wymaga nie tylko umiejęt-

ści praktycznych, ale także znajomości podstaw teoretycznych.

Arteterapia, psychoterapia tańcem i ruchem, choreoterapia

Konieczne jest odróżnienie i doprecyzowanie pojęć: arteterapia, psychoterapia tańcem i ruchem, choreoterapia. Często nakładają się one na siebie i są uważane za tożsame. Arteterapia bywa rozumiana jako wszelkie działania z zakresu sztuki mające cel terapeutyczny. Eugeniusz Józefowski uważa, że w Polsce pojęcie to rozumiane jest nadmiernie szeroko. Jego zdaniem arteterapia to oddziaływania terapeutyczne wyłącznie z użyciem kreacji wizualnej (Józefowski 2012, s. 10). Ujęcie takie uważam za zbyt wąskie. Tak jak Wita Szulc (2011, s. 128) rozumiem arteterapię jako działania z obszaru sztuki, obejmujące arteterapię wizualną, choreoterapię, dramaterapię oraz muzykoterapię. Ze względu na fakt, że arteterapia stanowi przedmiot zainteresowania pedagogiki, psychologii, psychiatrii i edukacji artystycznej (Józefowski 2012, s. 9), a jej korzenie w Europie można odnaleźć w środowisku związanym z medycyną oraz w środowisku artystycznym, nie powinno dziwić, że dziedziny te w różnym zakresie zajmują się choreoterapią.

Wielu autorów jako choreoterapię uznaje to, co w anglojęzycznej literaturze określone jest jako *dance movement therapy* (DMT) lub *dance movement psychotherapy* (DMP). Według Zofii Aleszko (1990, s. 41) „choreoterapia to metoda lecznicza oparta o taniec wzbogacony o ćwiczenia muzyczno-ruchowe i improwizacje ruchowe do wybranej muzyki”. Mając na uwadze różne formy choreoterapii, nie wszyscy godzą się z taką definicją. Pojęcia te porządkuje Zuzanna Pędzich (2013, s. 7-22), jednocześnie podając, że w obszarze terapii tańcem można wyodrębnić dwa odrębne nurty: psychoterapię tańcem i ruchem (wcześniej DMT/obecnie DMP jako podkreślenie czynnika psychoterapeutycznego) oraz taniec terapeutyczny (*therapeutic dance*), nazywany w Polsce choreoterapią. Psychoterapia tańcem i ruchem jest metodą zaliczaną do ar-

tepsychoterapii (Pędzich 2013, s. 22), natomiast choreoterapia jest techniką należącą do szerokiego nurtu arteterapii, czyli terapii przez sztukę. Warto dodać, że w Polsce przez długi czas choreoterapia omawiana była w kontekście muzykoterapii lub jej bliższego sąsiedztwa (Szulc 2011, s. 128).

Definiując psychoterapię tańcem i ruchem można odwoływać się do ogólnego pojęcia psychoterapii lub też do definicji szczegółowej, uwzględniającej specyfikę metody. Zuzanna Pędzich (2013, s. 8, za: Payne 1992) psychoterapię tańcem i ruchem określa jako wykorzystanie kreatywnego ruchu w relacji terapeutycznej. Kluczowe terminy tej definicji to ruch i relacja. Ruch odnosi się przede wszystkim do postawy i gestów (mniej tańca), natomiast relacja jest uznawana podobnie jak w wielu innych szkołach psychoterapii za najistotniejszy czynnik leczący. Wart podkreślenia (za Pędzich 2013, s. 7-8) jest fakt, że wiele osób (w tym praktyków klinicznych) postrzega psychoterapię tańcem i ruchem jako metodę rozwoju osobistego, a nie metodę leczenia stosowaną w psychiatrii klinicznej, co autorka uważa za błąd. W choreoterapii głównym czynnikiem leczącym jest taniec, ruch jest traktowany jako sposób na zmianę i możliwość osobistego rozwoju (Pędzich 2009, s. 7-34), a u jego podstaw leży założenie, że człowiek może poprzez taniec wyrazić to, czego nie może lub nie chce wyrazić słowami (Kronenberger 2006, s. 190). Różnice pomiędzy choreoterapią a psychoterapią tańcem i ruchem ujawniają się także w zakresie kompetencji terapeutów i psychoterapeutów korzystających z leczniczych właściwości tańca i ruchu.

Kompetencje arteterapeuty, choreoterapeuty i psychoterapeuty tańcem i ruchem

Jak podaje Eugeniusz Józefowski (2012, s. 129), arteterapeutą jest praktyk, czyli osoba która czynnie uprawia arteterapię, planując i realizując działania arteterapeutyczne. Warto dodać, że wykształcenie związane z szeroko rozumianą sztuką nie jest wystarczające, aby pracować jako

arteterapeuta. Zarówno osoby o wykształceniu artystycznym, jak też osoby z innych grup zawodowych muszą kierować swoje działania i propozycje aktywności twórczej w sposób świadomy terapeutycznie, czyli wspomagający leczenie lub harmonię psychosomatyczną. Józefowski pisząc o kompetencjach arteterapeuty skupia się na twórczości plastycznej. Podaje, że arteterapeutą może zostać artysta, pedagog, psycholog, kulturoznawca, animator kultury lub osoba związana ze wspomaganiem rozwoju i leczeniem, pod warunkiem uzupełnienia kompetencji zawodowych (Józefowski 2012, s. 131). Wydaje się, że można rozszerzać te założenia także na inne dziedziny sztuki, mając na uwadze możliwości szkolenia i uzupełniania kompetencji.

Analiza pojęć choreoterapii i psychoterapii tańcem i ruchem wskazuje, że najważniejszym elementem pracy jest taniec (choreoterapia) lub relacja terapeutyczna (DMP). Celem choreoterapeuty jest aktywizacja grupy poprzez ruch taneczny, celem psychoterapeuty jest zachęcenie jednostki do refleksji nad własnym ciałem i samym ruchem. Zadaniem terapeuty w każdym przypadku jest stworzenie warunków umożliwiających bezpieczne ujawnianie się emocji i przeżyć. Istota psychoterapii tańcem i ruchem oraz choreoterapii wiąże się z zakresem uprawnień terapeutów. Czynnikiem różnicującym w największym stopniu choreoterapię i DMP – poza znaczeniem relacji terapeutycznej – jest wykształcenie terapeuty (Pędzich 2013, s. 20) i cel spotkań.

Szkolenie psychoterapeutów DMP trwa w Polsce 4 lata (możliwe w ramach studiów podyplomowych). Metoda ma siedemdziesięcioletnią tradycję na świecie, natomiast w Polsce istnieje od niecałych 10 lat. Zdobyć uprawnień choreoterapeuty jest możliwe poprzez udział w dwuletnim szkoleniu lub serii warsztatów, które obejmują elementy teorii psychologicznych. Zasadniczym celem DMP jest zaspokajanie bieżących potrzeb pacjentów, natomiast w przypadku choreoterapii są to cele edukacyjne lub artystyczne. Czynnikiem różnicującym jest też wielkość grup, w których prowadzone

są zajęcia (DMP – do 10 osób, choreoterapia – do 30). Szczegółowe porównanie choreoterapii oraz DMP można znaleźć w pracy Pędzich (2013, s. 20).

Zwrócenie uwagi na różnice w definiowaniu pojęć miało na celu podkreślenie roli czynników uważanych za leczące w psychoterapii lub terapii tańcem, a nie rozstrzyganie, która definicja jest słuszna (wykracza to poza zakres niniejszego artykułu). Utożsamianie pojęć psychoterapia tańcem i ruchem i choreoterapia nie jest możliwe ze względu na dynamikę rozwoju tych dziedzin. Czynniki różnicującymi są nie tylko formalne aspekty kształcenia terapeutów, takie jak odbyte szkolenia i udział w warsztatach lub uzyskane certyfikaty, ale przede wszystkim czynniki uznawane za leczące. Ma to zasadnicze znaczenie w przypadku wykorzystywania tańca w pracy z dziećmi i młodzieżą przez wychowawców. Można spotkać się ze stanowiskiem, że wychowawca, który nie ukończył szkolenia z zakresu psychoterapii tańcem i ruchem lub choreoterapii, nie powinien organizować zajęć ruchowych lub tanecznych dla dzieci i młodzieży. Istnieje też pogląd, że wiedza pedagogiczna jest wystarczająca, aby organizować zajęcia terapeutyczne. Trudno w sposób bezdyskusyjny przyznać rację jednemu lub drugiemu stanowisku.

Nie jest psychoterapeutą lub terapeutą osoba, która nie ukończyła wieloletniego właściwego szkolenia psychoterapeutycznego lub terapeutycznego i nie uzyskała certyfikatu wydawanego przez uprawnioną do tego instytucję. Dlatego nie można nazywać zajęć tanecznych psychoterapią lub terapią, nawet jeśli celem wychowawcy jest wspomaganie rozwoju dzieci i młodzieży. Wspomaganie jest możliwe o tyle, o ile wychowawca jest świadomy, iż ruch ma właściwości korzystnie wpływające na zdrowie fizyczne i psychiczne.

Założenia teoretyczne choreoterapii i psychoterapii tańcem i ruchem (DMP)

Ponieważ wielu autorów utożsamia DMP z choreoterapią, a historia powstania cho-

reoterapii oraz DMP ma wspólne korzenie, ich założenia teoretyczne omawiam łącznie. Podstawy teoretyczne, które leżą u podłoża powstania i rozwoju terapii tańcem, obejmują historię tańca, psychologię oraz medycynę. Każda z tych dyscyplin naukowych ukazuje możliwości zastosowania tańca w szeroko pojętej terapii.

Antropolodzy podkreślają rolę tradycyjnego, plemiennego tańca w kształtowaniu wartości i interakcji społecznych oraz jego funkcję w kształtowaniu i utrwalaniu tożsamości. W wielu kulturach taniec był (i nadal jest) postrzegany jako forma kontaktu pomiędzy tym, co cielesne i tym, co duchowe (Koziello 1997, s. 20). Taniec postrzegany jest jako aktywność integrująca społeczność, umożliwiającą jednocześnie utożsamianie się z członkami grupy. W wielu tradycyjnych społecznościach jest nieodłącznym elementem rytuałów przejścia, które symbolizują wejście w nowy etap życia – nie tylko tańce inicjacyjne pełnią taką rolę, ale także tańce weselne, żałobne, rozgrzewające do walki, zwycięskie itp. (Pędzich 2013, s. 17). Pomimo iż taniec od dawna, w różnych kulturach stanowił trwały element życia społeczno-obyczajowego, jako metodę terapeutyczną po raz pierwszy zastosowano go zdecydowanie później.

Wiek XIX to czas rozwoju psychiatrii i narodziny psychologii. Od tego czasu nastąpił rozwój wiedzy na temat zaburzeń, dokonała się zmiana świadomości społecznej i postaw wobec osób z zaburzeniami psychicznymi. Poszukiwanie możliwości terapii doprowadziło do zastosowania tańca jako metody wspomagania rozwoju i czynnika leczącego dopiero w XX wieku w Stanach Zjednoczonych.

Od kiedy zwrócono uwagę na wartość profilaktyczną, rewalidacyjną oraz terapeutyczną tańca oraz doceniono swobodną ekspresję ciała i naturalną ekspresję mimiczną, koncepcja wykorzystania tańca intensywnie się rozwija (Kran 2001, s. 23). Obecnie zwraca się przede wszystkim uwagę na rolę aktywności ruchowej w procesie fizycznej i psychicznej integracji jednostki (Kran 2001, s. 58).

Przymiowanie przez terapeutów różnych modeli teoretycznych przyczyniło się do rozwinięcia różnych podejść do możliwości wykorzystania tańca i ruchu w psychoterapii. Wielu terapeutów DMT utożsamia się z nurtem psychodynamicznym, jungowskim, humanistycznym lub poznawczo-behawioralnym. Praca w każdym z nich jest zasadniczo inna. Przyjęcie określonego paradygmatu wiąże się ściśle z celami stawianymi w pracy, metodą i narzędziami pracy oraz oczekiwaniami uczestników (pacjentów, klientów). Dlatego w literaturze przedmiotu (niekoniecznie w praktyce i podczas szkoleń) można spotkać się z wieloma informacjami na temat znaczenia tańca.

Wśród założeń teoretycznych choreoterapii i DMP można znaleźć zarówno wiele sprawdzonych empirycznie informacji, jak też takich, które weryfikowane nie były. Znając podstawowe nurty obecne w psychologii, łatwiej zrozumieć założenia choreoterapii i DMP. Dzięki takiej wiedzy można analizować pojęcia charakterystyczne dla każdego nurtu i adekwatnie się nimi posługiwać. Znajomość podstawowych pojęć i specyficznego języka dla nurtu, w którym pracuje psychoterapeuta lub choreoterapeuta, pozwoli uniknąć błędów w pracy terapeutycznej oraz podzielenia psychomitów i neuromitów (np. na temat wpływu symboliki i metafory ruchu na łączenie czynności prawej i lewej półkuli mózgu).

Warto podkreślić, że choreoterapia wykorzystuje wiedzę i metody z zakresu: psychologii rozwojowej, psychopatologii, komunikacji niewerbalnej, komunikacji interpersonalnej, teorii psychoterapii indywidualnej i grupowej, relacji ciało – umysł, rozwojowego ruchu ciała oraz analizy ruchu, improwizacji ruchu, niektórych technik tańca i ruchu (Torlöp 2008, s. 41). W zależności od przyjętej przez choreoterapeutę orientacji teoretycznej, metody pracy i oczekiwania ich skuteczności będą się różnić.

Cele i funkcje choreoterapii

Dokonując przeglądu literatury, można wyróżnić podstawowe cele choreoterapii, które dotyczą obszarów funkcjonowania

społecznego, fizycznego i psychicznego. W choreoterapii obecne jest przekonanie, że ruch odzwierciedla indywidualny sposób myślenia i przeżywania emocji. W związku z tym, że ciało i umysł oddziałują na siebie wzajemnie, ruch wpływa na całość funkcjonowania jednostki. Integracja psychofizyczna przyczynia się do poprawy zdrowia, natomiast zaburzenia w zakresie tej integracji skutkują somatyzacją problemów psychicznych (Torlöp 2008, s. 40).

Celem choreoterapii jest zarówno korekta zaburzeń psychomotorycznych, jak i poprawa relacji społecznych. Choreoterapia pozwala uzewnętrznić napięcie, urazy, problemy emocjonalne i stres. Jej celem jest także zrozumienie przez uczestników źródeł swych trudności oraz zwiększenie zdolności zaspokajania własnych potrzeb, umiejętności pozytywnego realizowania posiadanego potencjału, podnoszenie samooceny.

Taniec i ćwiczenia fizyczne rozwijają także fizyczną sprawność, pewność siebie oraz zmysł równowagi. Tym samym choreoterapia pomaga porozumiewać się i wyrażać uczucia, kształtować świadomość własnego ciała, nawiązywać pozytywne relacje z innymi ludźmi, a także znosi napięcie mięśniowe i emocjonalne doskonalić koordynację wzrokowo-ruchową (Młynczyk 2009, s. 17). Wpływa na obniżenie poziomu lęku, poprawę koncentracji uwagi, odporność na zmęczenie, rozładowanie nadmiaru agresji i energii. Obniża poziom neurotyczności, wpływa na poprawę w zakresie koordynacji ruchowej, zmniejsza napięcie psychofizyczne, korzystnie zmienia zachowanie i podnosi samoocenę (Młynczyk 2009, s. 17).

Marzena Śniarowska-Talik (2007, s. 27-28) wskazuje na ekspresyjną, stabilizującą, eksploracyjną, rozwojową, harmonizującą, aktywizującą, koncentrującą, społeczną i uwalniającą funkcję choreoterapii. Zdaniem Zofii Aleszko (1989, s. 109) „ukierunkowana aktywność ruchowa może pełnić różne funkcje – korygujące, aktywizujące, rozładowujące, regulujące, stymulujące lub poznawcze. Wszystkie jednak można sprowadzić do trzech zasadniczych funkcji: diagnostycznej, profilaktycznej i terapeu-

tycznej. Jest techniką szczególnie pomocną przy rozwiązywaniu problemów pochodzących z okresu wczesnego dzieciństwa, kiedy do komunikowania się używane jest nasze własne ciało, gdyż mowa werbalna nie jest jeszcze dobrze rozwinięta”.

Zakres problemów, których rozwiązywaniu może służyć choreoterapia, jest ogromny. Warto uświadomić sobie, że adekwatna pomoc, wynikająca z trafnej diagnozy, wymaga ogromnej wiedzy na temat wielu obszarów funkcjonowania człowieka oraz skuteczności wybieranej metody działania.

Skuteczność choreoterapii

To, co warto podkreślić, to rzeczywisty wpływ tańca i ruchu na poprawę stanu fizycznego i psychicznego człowieka. Psycholodzy zakładają, że poprzez ruch można wpłynąć na procesy umysłowe, ponieważ fizjologia i funkcjonowanie psychiczne są ściśle powiązane. Problemy wpływające na stan psychiczny mogą powodować chroniczne napięcie mięśniowe (Konieczna 2003, s. 60). Efekty, jakie uzyskuje się dzięki uczestnictwu w choreoterapii, wiążą się z odzyskiwaniem zadowolenia – ruch pozwala na aktywację hormonów wywołujących stan przyjemności. Pobudzanie wydzielania endorfin przeciwdziała stanom depresyjnym, lękowym, natomiast zmiany w neurotransmiterach, dokonujące się na skutek aktywności, prowadzą do zmniejszenia drżenia rąk, trzęsienia się itp. Jakość i tempo ruchu wpływają na pracę narządów i układów wewnętrznych, takich jak bicie serca, układu krwionośnego, tempo oddechu, ruchy jelit, napięcie w układzie mięśniowym (Glińska-Lachowicz 2011, s. 240-241). Choreoterapia może być wykorzystywana w procesie uczenia rozluźniania i napinania mięśni, co ułatwia koordynację nerwowo – mięśniową. Badania wskazują na możliwość synchronizacji rytmu wewnętrznego (bicia serca, oddechu) z aktywnością motoryczną i rytмами zewnętrznymi, prowadząc tym samym do fizjologicznej harmonii organizmu (Hora 1989, s. 85).

Efekty, jakie obserwuje się dzięki pracy tą metodą, to odprężenie psychiczne i fi-

zyczne, wzrost energii życiowej, otwartość na spontaniczność i odczuwanie prawdziwej radości, akceptacja własnego ciała, odkrywanie męskości i kobiecości, rozpoznawanie i bezpieczne wyrażanie uczuć, wzrost pewności siebie, docenianie własnej osoby, umiejętność stawiania zdrowych granic w relacjach z ludźmi, rozbudzenie kreatywnej postawy do życia.

Przegląd badań nad skutecznością terapii tańcem, którego dokonała Mira Marcinów, pozwala sądzić, że choreoterapię można wykorzystywać także w trudnych przypadkach klinicznych. Wysoka skuteczność terapii tańcem została w szczególności dobrze udokumentowana w zakresie redukcji zaburzeń lękowych (w tym lęku egzaminacyjnego). Zgodnie ze standardami EBM (evidence-based medicine – medycyna oparta na faktach) choreoterapia jest efektywną metodą leczenia w zaburzeniach depresyjnych oraz innych chorobach, których istotnym czynnikiem ryzyka są objawy depresyjne (Marcinów 2012, s. 200-201).

Efekty leczenia pojawiają się jedynie w wyniku systematycznego uczestnictwa w zajęciach terapeutycznych i obejmują sferę psychiczną, motoryczną i interpersonalną (Aleszko 2004, s. 228). Warto podkreślić jeszcze, iż skuteczność wielu terapii jest bardzo podobna, jednak w tym przypadku do czynienia mamy z czynnikiem bardzo specyficznym, jakim jest ruch. Pozytywny wpływ ruchu i wysiłku fizycznego na funkcjonowanie psychiczne jest znany nie od dziś. Uczestnictwo w tego typu zajęciach, w połączeniu z rozwijaniem relacji w grupie, może rzeczywiście bardzo pozytywnie wpływać zarówno na jednostkę, jak też na funkcjonowanie całej grupy.

Zasady projektowania i rodzaje choreoterapii

Eugeniusz Józefowski (2012, s. 132) podaje następujące zasady, które należy uwzględnić w projektowaniu działań arteterapeutycznych: planowania, celowości oddziaływań i osadzenia teoretycznego. Konieczne jest planowanie działań arteterapeutycznych w sposób świadomy. Pozwala

to dostosować zajęcia do potrzeb i właściwości określonej grupy osób, a ponadto przewidywać skuteczność działań. Zasada celowości oddziaływań wiąże się z określeniem celu, do którego terapeuta dąży w pracy z uczestnikami terapii i ściśle wiąże się z zasadą osadzenia teoretycznego. Teoria stanowi punkt wyjścia oddziaływań terapeutycznych – pozwala przewidywać zmiany i interpretować je. Należy mieć na uwadze fakt, że arteterapia różni się od innych terapii specyficznym charakterem, opartym na pewnego rodzaju kreacji artystycznej (Józefowski 2012, s. 132).

Od tego, czy obszarem oddziaływań arteterapeutycznych jest diagnoza zaburzeń i ograniczenie ich negatywnych objawów (jak to ma miejsce w medycynie), czy też wspomaganie procesów rozwojowych poprzez rozwój kreatywności (obszar edukacji), zależą cele działań. W pracy z dziećmi i młodzieżą celem jest: (1) udzielanie wsparcia emocjonalnego i poznawczego osobom z trudnościami w nauce, sprawiającym trudności wychowawcze, osobom nadpobudliwym psychoruchowo, z zaburzeniami autystycznymi, osobom wykorzystywanym seksualnie, ofiarom przemocy, (2) kształtowanie umiejętności społecznych w zakresie komunikacji, poczucia własnej wartości, budowania adekwatnej samooceny, (3) wspieranie rozwoju tożsamości (Józefowski 2012, s. 134).

Choreoterapia często nie opiera się na nauce technicznych zasad, kroków czy ich kombinacji, lecz bazuje na tańcu naturalnym, dzięki któremu jednostka może odnaleźć swój własny rytm i uwolnić ciało od codziennych napięć. Zofia Aleszko (2004, s. 226) opisuje program ruchowy choreoterapii wyróżniając takie podstawowe jej formy jak: (1) taniec – tańce towarzyskie i integracyjne, tańce narodowe i regionalne itp.; (2) ćwiczenia muzyczno-ruchowo-oddechowe, rozluźniające, wymagające pracy indywidualnej lub współpracy itp.; (3) zabawy ruchowe – w celu podniesienia nastroju, nawiązania i podtrzymania kontaktów, treningu w respektowaniu zasad, na których opiera się zabawa itp.; (4) impro-

wizacje ruchowe do wybranej muzyki – pobudzają wyobraźnię, pozwalają na spontaniczne ruchy.

Zastosowanie

Terapia tańcem najczęściej opiera się na improwizacji i naturalnym ruchu każdej osoby. Ruch w sposób metaforyczny odzwierciedla uczucia, przeżycia, doświadczenia jednostek (Torlop 2008, s. 40). Wykorzystanie tej formy terapii pozwala terapeutcie obserwować niewerbalne zachowanie dziecka, poznać jego indywidualne, spontaniczne zachowania i cechy. W zależności od nastroju dziecka, ruchy te mogą być silne, niepewne, chwiejne, ograniczone, niespokojne, ekspansywne, pełne gniewu, smutku, lub zrównoważone i spokojne. Terapeuta ma możliwość nie tylko obserwować dziecko, ale także wejść z nim w niewerbalny kontakt, nawiązać relację opartą na zaufaniu (Młyńczyk 2009, s. 17).

Ta forma terapii może przynieść dobre rezultaty w pracy z dziećmi, młodzieżą, dorosłymi, a także w terapii dzieci nieśmiałych, lękowych, zahamowanych, z nadpobudliwością psychoruchową, dyslektycznych (Młyńczyk 2009, s. 17). Choreoterapia jest wykorzystywana w pracy z osobami cierpiącymi na nerwicę, zaburzenia lękowe, depresyjne, zespół stresu pourazowego, zaburzenia odżywiania, zaburzenia osobowości, choroby psychiczne (depresja, schizofrenia, choroba dwubiegunowa), uzależnienia, ADHD, autyzm, zachowania impulsywne, choroby onkologiczne, choroby Parkinsona i Alzheimera, stwardnienie rozsiane, upośledzenia.

Choreoterapię stosuje się w terapii indywidualnej, małżeńskiej, rodzinnej oraz grupowej (najczęściej w formie grupowej). Jest praktykowana m.in. w służbie zdrowia, domach opieki społecznej, programach profilaktycznych i prewencyjnych, praktyce prywatnej (Torlop 2008, s. 41).

Uwagi do realizacji

Istotnym elementem pracy terapeutycznej są warunki organizacyjno-przestrzenne. Podstawą jest miejsce – ciche pomieszczenie, ewentualnie otwarta przestrzeń (bez

zakłóceń i potencjalnych obserwatorów). Uczestnicy powinni posiadać wygodne obuwie i niekrępujące ruchów ciała ubranie.

Choreoterapia jest jedną z najtrudniejszych technik arteterapeutycznych, ponieważ wymaga otwarcia się i poradzenia sobie z własnymi lękami wobec grupy. Lęk przed oceną ogranicza spontaniczność i swobodny rozwój jednostki. Ujawnia się nie tylko wobec grupy, ale także wobec prowadzącego. Widoczne są także bariery kulturowe, mężczyźni mogą mieć większe trudności w przełamaniu własnych ograniczeń i poczucia bycia męskim niezależnie od sytuacji (Glińska-Lachowicz 2011, s. 245). Z tych też względów prowadzący zajęcia musi stworzyć atmosferę opartą na wzajemnym zaufaniu i poczuciu bycia wspólnotą. Kiedy wszyscy robią to samo, opór maleje. Praca w grupie pomaga wyzbyć się poczucia izolacji, ułatwia nawiązywanie kontaktu z otoczeniem, pozwala zapomnieć o własnych problemach i podporządkować się wspólnemu rytmowi zajęć.

Czynniki leczące obecne w choreoterapii to rytm, ruch, muzyka, czas, tempo, przestrzeń, grupa, wiek, terapeuta. Dla uzyskania zaplanowanych efektów terapeutycznych konieczne jest korzystanie z nich w mniejszym lub większym stopniu na poszczególnych zajęciach (Aleszko 2004, s. 227). Realizacja celów terapeutycznych wymaga często zachęcenia uczestników do aktywnego działania. Zmobilizowanie do współpracy z grupą i terapeutą jest umiejętnością wchodzącą w skład odpowiedniej strategii terapeutycznej.

Podsumowanie

Systematyzacja wiedzy na temat formalnych aspektów prowadzenia zajęć choreoterapeutycznych jest konieczna, aby w sposób adekwatny i rzetelny udzielać pomocy osobom jej potrzebującym. Szczególnie ważne jest to w przypadku dzieci i młodzieży znajdujących się w placówkach opiekuńczo-wychowawczych. Kompetencje wychowawców do prowadzenia zajęć terapeutycznych nie zawsze są wystarczające, mimo iż mają oni jak najlepsze chęci. Jednak war-

to podkreślić, że prowadzenie zajęć ogólnorozwojowych, w których wykorzystywane są elementy arteterapii, mogą być bardzo korzystne dla dzieci i młodzieży. Nie należy jednak mylić zajęć choreoterapeutycznych z zajęciami tanecznymi.

Warto też zwrócić uwagę na odbiór przez wychowanków zajęć organizowanych w placówkach. Czego innego mogą oni oczekiwać od zajęć terapeutycznych niż tanecznych i ruchowych. Nie należy zawieść tych oczekiwań przekonaniami na temat własnych umiejętności, które nie zawsze pokrywają się z rzeczywistymi kompetencjami.

Literatura

Aleszko Z. (1989), *Choreoterapia w psychiatrii*, „Zeszyt Naukowy Akademii Muzycznej we Wrocławiu”, nr 48.

Aleszko Z. (1990), *Choreoterapia w psychiatrii*, [w:] L. Hanek, M. Passella (red.), *Arteterapia*, Akademia Muzyczna im. Karola Lipińskiego, Wrocław.

Aleszko Z. (2004), *Główne aspekty choreoterapii klinicznej stosowanej w psychiatrii (refleksje własne na podstawie studiów literatury przedmiotu)*, [w:] M. Knapik, W. A. Sacher (red.), *Sztuka w edukacji i terapii*, Impuls, Kraków.

Glińska-Lachowicz A. (2011), *Resocjalizacja przez choreoterapię – szansa czy porażka?*, [w:] W. Karolak, B. Kaczorowska (red.), *Arteterapia. Od rozważań nad teorią do zastosowań praktycznych*, Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi.

Hora Z. (1989), *Cybernetyczna koncepcja choreoterapii*, „Zeszyt Naukowy Akademii Muzycznej we Wrocławiu”, nr 52.

Józefowski E. (2012), *Arteterapia w sztuce i edukacji*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.

Konieczna E. J. (2003), *Arteterapia w teorii i praktyce*, Impuls, Kraków.

Koziełło D. (1997), *Terapia tańcem*, „Kultura Fizyczna”, nr 1-2.

Kran M. (2001), *Taniec jako forma psychoterapii*, „Arka”, nr 36.

Kronenberger M. (2006), *Rytmika, rytm, ruch, muzyka, estetyka, kształcenie, wychowanie*, Impuls, Kraków.

wanie, profilaktyka, terapia, taniec, teatr, Wydawnictwo Global Enterprises, Łódź.

Marcinów M. (2012), *Przegląd badań nad skutecznością terapii tańcem – próba syntezy*, [w:] A. Stefańska (red.), *Arteterapia w wymiarze kreacji... poszukiwania, drogowskazy, refleksje*, UAM, Poznań-Kalisz.

Młyńczyk W. (2009), *Socjoterapia jako metoda pomocy psychologiczno-pedagogicznej w pracy z dziećmi i młodzieżą z zaburzeniami zachowania*, [w:] W. Młyńczyk (red.), *Socjoterapia – teoria i praktyka*, cz. III, WOAK, Białystok.

Payne H., red. (1992), *Dance movement therapy: Theory and practice*, Routledge, London.

Pędzich Z. red., (2009), *Psychoterapia tańcem i ruchem. Teoria i praktyka w terapii grupowej*, Centrum Szkoleniowo-Wydawnicze „Arteer” Elżbieta Rybicka, Warszawa.

Pędzich Z., red. (2013), *Psychoterapia tańcem i ruchem. Teoria i praktyka*, GWP, Gdańsk.

Szulc W. (2011), *Arteterapia. Narodziny idei, ewolucja teorii, rozwój praktyki*, Difin, Warszawa.

Śniarowska-Tlatlik M. (2007), *Choreoterapia i Gestalt*, „Gestalt”, nr 1-2.

Torlop J. (2008). *Proces kreatywny w psychoterapii tańcem i ruchem – nośnik zmiany i integracji*, [w:] M. Siemień, T. Siemień (red.), *Arteterapia w edukacji i rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.

SUMMARY

Possibilities of using choreotherapy – theory and practice

The aim of this paper is to present possibilities and limitations of application of choreotherapy in education and care. Taking into account that the activities known as choreotherapy are often carried out by unqualified people, this paper shows the differences between the scopes of concepts such as *art therapy*, *choreotherapy*, and *dance and movement psychotherapy*. In particular, it highlights how important authority and competence of a person who uses dance in a therapy are.

PROBLEMY WYCHOWANIA W RODZINACH ZASTĘPCZYCH

KINGA MICKIEWICZ

Bydgoszcz

Wychowywanie dziecka krzywdzonego, zaniedbanego, opuszczonego przez najbliższych jest zadaniem wyjątkowo trudnym. Dziecko, które zostaje umieszczone w rodzinie zastępczej, ma багаż różnych złych doświadczeń. Zazwyczaj było zaniedbywane, doznało przemocy ze strony rodziców, mogło też przebywać w innych formach pieczy zastępczej – instytucjonalnej i/lub rodzinnej. Przeżycia o charakterze urazowym niosą ze sobą ryzyko powstania różnych zaburzeń – nie tylko w zakresie więzi, ale i zachowania.

Nie bez znaczenia – poza okolicznościami umieszczenia dziecka w nowej rodzinie – jest także jego wiek. Inaczej do nowej sytuacji będzie adaptował się nastolatek, a odmiennie dziecko w wieku przedszkolnym. Powodzenie rodziny zastępczej wydaje się być zależne nie tylko od doświadczeń i aktualnego funkcjonowania dziecka, ale i od nowych opiekunów. Nie sposób podjąć się próby przedstawienia wszystkich możliwych czynników wpływających na powodzenie lub jego brak w relacji dziecko – opiekun zastępczy. Postanowiono skupić się tylko na problematyce wychowania. Wydaje się, że niektóre cechy opiekunów zastępczych wiążą się z postawami wychowawczymi. Na przykład w rodzinach zastępczych spokrewnionych z dzieckiem, które stanowią dziadkowie i/lub babcie, może być to podeszły wiek, który niekiedy utrudnia komunikację z wnukami (Mickiewicz, 2013, 2014).

Opiekunowie zastępczy powinni być szczególnie wrażliwi w swoich oddziaływaniach wychowawczych. Dotyczy to na przykład umiejętności rozpoznawania zachowań o charakterze prowokacyjnym czy związanych z wyznaczaniem i badaniem granic przez dziecko. Dzieci mogą prezentować agresję z różnych powodów. Chcą w ten sposób zwrócić na siebie uwagę, sprawdzić jak daleko mogą posunąć się w relacji z dorosłym, mogą odtrącać opiekuna zaprzeczając potrzebie bliskości (Iniewicz 2008). Takie zachowania stanowią również mechanizm obronny – redukujący lęk przed kolejnym porzuceniem czy skrzywdzeniem.

Mirosław Jamrożek (2005) wskazuje, że mimo wzrostu liczby rodzin zastępczych, ich zwiększającej się roli w systemie opieki nad dzieckiem oraz licznych modyfikacji prawnych, powstało niewiele prac naukowych na ten temat. Z tego też powodu powołuję się w artykule przede wszystkim na zagraniczne doniesienia badawcze. Polskie prace odnoszą się między innymi do atmosfery wychowawczej w rodzinach zastępczych (podejmowane przez Petrykę, Tynelskiego, Kusio, za: Jamrożek 2005). Jedne z prowadzonych badań wykazały, że na ogół wychowankowie stają się współpartnerami swoich opiekunów i partycypują w podejmowaniu ważnych dla rodziny decyzji. Lepsze stosunki między rodzeństwem są związane z jednakowym traktowaniem przez opiekunów własnych dzieci, jak i tych, które zostały przyjęte do rodziny.

Badania dotyczące postaw rodzicielskich (prowadzone przez L. Mościcką, za: Jamrożek 2005) wykazały, że opiekunowie zastępczy spokrewnieni z dzieckiem częściej przejawiali negatywne postawy wychowawcze (określone przez autorkę jako górowanie oraz bezradność). Z kolei w rodzinach zastępczych niespokrewnionych z dzieckiem opiekunowie częściej dystansowali się od emocjonalnych potrzeb dziecka. Elżbieta Różańska i Aleksander Tynelski (za: Jamrożek 2005) wskazali na brak świadomości pedagogicznej opiekunów zastępczych spokrewnionych, która wyda-

je się ważnym elementem w wychowaniu dziecka obciążonego negatywnymi relacjami z rodzicami biologicznymi. Jak wynika z badań rodzice zastępczy rzadko starają się poszerzyć swoją wiedzę w tym zakresie. Czynią to na ogół tylko ci, którzy nie mieli własnych dzieci. Inni, mimo braku efektów wychowawczych opierają się na własnym doświadczeniu bądź intuicji. Z badań wynika, iż tylko 10% rodziców zastępczych zgłasza potrzebę pomocy w zmianie własnych postaw wychowawczych. Można więc stwierdzić, iż wysoko oceniają swoje umiejętności wychowawcze.

Violetta Będkowska (za: Jamrożek 2005) analizowała problem samopoczucia dzieci wychowujących się w rodzinach zastępczych. Według autorki jest ono związane z odczuwaniem miłości i akceptacji przez wychowanków ze strony opiekunów. Jej badania wskazują, iż takie odczucia ma 86% badanych dzieci. Jednocześnie jednak u 23% stwierdzono obniżone poczucie własnej wartości, a u 30% niskie poczucie bezpieczeństwa. Wyniki badań wydają się niespójne, co może być uwarunkowane np. przyjęciem ilościowej perspektywy metodologicznej, odwoływaniem się do deklaracji osób badanych.

Warto zastanowić się, jakie postawy wychowawcze prezentują opiekunowie zastępczy, a także które z nich są najkorzystniejsze. Jest to ważne ze względu na proces kwalifikacji opiekunów zastępczych, ale także z powodu oceny rodzin już funkcjonujących i tworzenia modeli wsparcia. Przywoływane poniżej badania zwracają uwagę na zdolność opiekunów do radzenia sobie z trudnymi zachowaniami dziecka, ale także na problemy akceptacji oraz zaangażowania, elastyczność i indywidualne traktowanie małoletnich. Jako trudność dla rozwoju pozytywnej relacji wskazują: zachowania szorstkie, karzące, nadmierną dyscyplinę i wymagania lub ochranianie (Ackerman i Dozier 2005; Cautley, Aldridge 1975; Lang 2014; Richardson, Gleeson 2012).

W dalszej części artykułu zostaną opisane różne postawy wychowawcze rodziców zastępczych.

Dyscyplina i wymaganie

W badaniach wskazano, iż korzystne dla dzieci są takie postawy wychowawcze i zachowania opiekuna, które zachęcają do autonomii, ale mimo wszystko wiążą się z adekwatnym dla wieku wyznaczaniem granic oraz kontrolą (Karavaslis i in. 2003 za: Lang 2014). Obejmują one również wymagania, ale przy jednoczesnym wsparciu dziecka (Baumird 1991 za: Lang 2014). Taki sposób wychowania wpływa na rozwój poczucia bezpieczeństwa u dzieci (Lang 2014).

Pracownicy socjalni przeprowadzili badanie wśród 145 par rodziców zastępczych wychowujących dzieci w wieku 6-12 lat. Jego wyniki wskazują, iż sukces rodzicielstwa zastępczego wyznacza zdolność opiekunów zastępczych do szybkiego radzenia sobie z problemami dzieci, aczkolwiek bez nadmiernej surowości i dyscypliny (Cautley, Aldridge 1975).

Problemy związane z dyscypliną i wymaganiami można zaobserwować u niektórych babć i/lub dziadków sprawujących pieczę zastępczą nad swoimi wnukami. Z jednej strony mogą być oni bardziej pobłażliwi, przejawiać większą tolerancję i wyrozumiałość, z drugiej zaś zdarza się, że bardziej krytycznie oceniają zachowania swoich wnuków, co jest skutkiem między innymi odmiennej perspektywy pokoleniowej (Kozdrowicz, Bielecka 2011). Również moje doświadczenia wskazują, iż zachowanie odpowiedniej równowagi między stawianiem wymagań, dyscypliną a ochranianiem dziecka jest trudne i może być uwarunkowane lękiem dziadków przed poniesieniem kolejnej porażki wychowawczej, ale wynikać też z innych czynników, jak wiek, wykształcenie, przepaść pokoleniowa.

Doświadczenia praktyczne mogą uzupełniać wyniki badań, które wskazują, iż opiekunowie zastępczy spokrewnieni z dzieckiem częściej niż niespokrewnieni stawiają większe wymagania i okazują nadopiekuńczość. Ponadto sprawujący opiekę krewni częściej popadali w konflikty z dzieckiem i okazywali mniej ciepłych uczuć. Te różnice nie występowały, gdy w analizach

uwzględniano wiek i stan cywilny opiekunów zastępczych. Bardziej podeszły wiek oraz samotne rodzicielstwo stanowiły czynniki ryzyka (Harden, Clyman, Kriebel, Lyons 2004 za: Richardson, Gleeson 2012). Na większą dyscyplinę, szorstkość i karanie w rodzinach zastępczych spokrewnionych zwracają uwagę też inni autorzy (Barth i in., 2007; Tripp De Robertis, Litrownik 2004 za: Richardson, Gleeson 2012).

Zrozumienie dziecka

Badania Cautley, Aldridge (1975) wskazują, jak ważne jest zrozumienie dziecka. Według niektórych autorów łączy się ono z przywiązaniem opiekuna, jego zdolnością do mentalizacji, refleksyjności i empatii (Allen, Fonagy, Bateman 2014). Wrażliwy opiekun zwraca uwagę na historię dziecka oraz ma świadomość, że może ona wpływać na jego aktualne problemy w kontakcie z innymi ludźmi. Tacy rodzice rozumieją, dlaczego dziecko świadomie zabrało cudzą zabawkę lub pieniądze z portfela opiekuna. Może wytłumaczyć to m.in. chęcią sprowokowania opiekuna. Jest to szczególnie częste po zawiązaniu rodziny zastępczej. Wrażliwy opiekun zdaje sobie sprawę, że takie zachowania bardzo rzadko są wynikiem demoralizacji dziecka. Mimo to badania longitudinalne wskazały, że opiekunowie zastępczy nierzadko doświadczają problemów w tym zakresie (Schofield i Beek 2005).

Zaangażowanie emocjonalne i akceptacja

Badania prowadzone przez Ackerman i Dozier (2005) w grupie rodzin zastępczych niespokrewnionych zwracają uwagę na związek akceptacji i zaangażowania matki zastępczej z pozytywnymi reprezentacjami przywiązaniowymi dzieci. Reprezentacje te są tworzone w oparciu o doświadczenia dzieci, które zawierają obraz siebie, ważnych osób i ich wzajemnych relacji (Main, Kaplan, Cassidy 1985). Stają się one matrycą reakcji emocjonalnych i zachowania, odpowiadają także za interpretacje interakcji w przyszłych relacjach interpersonalnych (Poehlmann 2003). Dzieci, które

czują się akceptowane, mają większą zdolność do radzenia sobie z separacją (Ackerman, Dozier 2005). Jest to ważne, ponieważ niekiedy opiekunowie zastępczy bywają zachęceni do mniejszego angażowania się w relacje z dziećmi ze względu na tymczasowość formy, jaką jest rodzina zastępcza. Trudno jednak powiedzieć, na czym to zmniejszone zaangażowanie mogłoby polegać w przypadku bardzo małych dzieci, które wymagają szczególnej, ciągłej i pełnej czułości opieki. Tymczasowość formy opieki w niewielkim procencie dotyczy dzieci wychowujących się w rodzinach zastępczych spokrewnionych. Są one najrzadziej narażone na zmianę rodziny/umieszczenie w innej formie pieczy zastępczej (badania własne, Orme 2004).

Wpływ dziecka na postawy wychowawcze

Warto rozważyć, czy dziecko – jego kształtująca się osobowość, temperament, jak i zachowanie – może wpływać na postawy wychowawcze opiekunów. Niektórzy badacze uważają, że zachowanie dziecka może powodować specyficzne i komplementarne do niego reakcje opiekunów (Lytton 2000; Stovall, Dozier 2000). Zdarza się, iż dzieci w rodzinach zastępczych często nie pokazują wprost swoich potrzeb, szczególnie związanych z bliskością. W związku z tym mogą być odbierane jako mniej wrażliwe, a w konsekwencji w taki też sposób traktowane przez swoich opiekunów. Bywa, że dziecko może prezentować zachowania pseudosamodzielne (Iniewicz 2008), choć naprawdę potrzebuje wsparcia i opieki ze strony rodzica (Lang 2014). Badania wskazały, że nadmierna zgodność, odzwierciedlanie i prezentowanie zachowań *przystających* do dzieci sprzyja powielaniu pozabezpiecznego wzoru przywiązania u dzieci (Stovall, Dozier 2007 za: Lang 2014).

Wsparcie innego rodzica

Ważne dla dobrego funkcjonowania rodziny jest też wzajemne wsparcie rodziców. Linares, Rhodes, Montalto w swoich badaniach (2010) zwracają uwagę na tak zwany

coparenting, czyli współpracę, współdzielenie poglądów między małżonkami, partnerami wychowującymi dziecko.

Statystyki jednak wskazują, iż w rodzinach zastępczych spokrewnionych dzieci często wychowywane są przez jednego opiekuna, którym zazwyczaj jest babcia (Bailey, Letiecq, Parterfiels 2009 za: Kelly, Whitley, Campos 2010). Na ogół postrzegano wsparcie udzielane dziecku i komunikację z babcią jako wystarczające, ale można było zaobserwować też większą tendencję do popadania w konflikty (Orme 2004).

W percepcji matek zastępczych niespokrewnionych obecność małżonka pozwala się lepiej przystosować do pełnienia roli opiekuna zastępczego.

Wiek dziecka

Wiek, w którym dziecko jest przyjmowane do rodziny, ma wpływ zarówno na tworzenie więzi, jak i postawy wychowawcze opiekunów. Im dziecko jest młodsze, tym łatwiej nawiązać prawidłowe relacje emocjonalne (Stovall, Dozier 2000).

Opiekunowie, którzy przyjęli do rodziny nastolatka, odbierali go jako nieadaptujące się do zmian, nadaktywne, prezentujące zachowania, które mają na celu coś wymusić. Zauważali także u nastolatków bardzo duże nasilenie wahań nastroju. Twierdzili również, iż nie byli odpowiednio przygotowani do pracy z taką młodzieżą (Murray, Tarren-Sweeney, France 2011). Pozytywny wpływ w przypadku nastolatków przyjętych do rodziny ma asystowanie w zdobywaniu przez nich rozmaitych umiejętności. Ważne jest także zaangażowanie w sytuację szkolną, ale i otwarta komunikacja oraz gotowość do podejmowania tematów związanych z seksualnością.

Forma rodziny a wychowanie

Wyniki prac empirycznych, które próbują ustalić, jaka opieka (spokrewniona czy niespokrewniona) jest lepsza zarówno dla dziecka, jak i samego opiekuna, bardzo często są niespójne. Jedne z badań wskazały, że jedna trzecia dzieci w Stanach Zjednoczonych w wieku od 2 do 18

lat przebywających w opiece zastępczej ma społeczne, emocjonalne i behawioralne problemy (agresja, odrzucenie, zachowania przestępcze). Dzieci umieszczone w rodzinach zastępczych spokrewnionych uzyskały wyższe wyniki tylko na skali zachowań przestępczych (Dunne, Kettler 2008). Badania przeprowadzone na ten sam temat w młodszej grupie wiekowej przyniosły odmienne wyniki. Ustalono jedynie, że dzieci z rodzin zastępczych, w których nie występowało pokrewieństwo, prezentowały więcej zachowań agresywnych.

Interesujące wydają się australijskie badania oraz programy wsparcia dla rodzin zastępczych, które wskazują, że u dzieci w rodzinach zastępczych spokrewnionych z biegiem czasu odnotowuje się spadek zażywania substancji psychoaktywnych, agresji, aktywności kryminalnej oraz symptomów odrzucenia (Office for Children, 2000 za: Dunne, Kettler 2008). Zasadne wydaje się prowadzenie badań longitudinalnych, z uwzględnieniem procesu adaptacji zarówno dziecka, jak i opiekuna do nowej sytuacji, przebiegu i długości sprawowania pieczy zastępczej, przy jednoczesnym zwróceniu uwagi na indywidualną historię życia dziecka oraz właściwości opiekuna, na co wskazywał także Jamrożek (2005).

Trudności

Orme i Buehler (2004) zwracają uwagę, iż rzadko w literaturze podejmuje się tematykę problemów rodzin zastępczych. A przecież niektóre z nich mają liczne problemy dotyczące nie tylko postaw rodzicielskich, ale także funkcjonowania rodziny i środowiska domowego. Trudności te wydają się być lekceważone, bagatelizowane. Wynika to najprawdopodobniej z wciąż niewielkiej liczby rodzin zawodowych i niezawodowych, a w konsekwencji postawy ochronnej względem już istniejących. Innym powodem może być obawa opiekunów do przyznania się do niepowodzenia, a w konsekwencji – zbyt późna reakcja pomocy. Zdarza się, że opiekunowie zastępczy spokrewnieni z dzieckiem nie rokują dobrze już od momentu złożenia wniosku o utwo-

rzenie rodziny zastępczej, ale sąd powierza im pieczę zastępczą, ponieważ nie ma innego miejsce, gdzie można by umieścić dziecko. Wydaje się, że piecza rodzinna stanowi w takim wypadku *mniej zło*. Odnieść to można również do niektórych rodzin zastępczych niespokrewnionych.

Z badań Orme i in. (2006) wynika, że około jedna czwarta ankietowanych spośród 161 kandydatów na rodziny zastępcze (zarówno mężczyzn, jak i kobiet) miała nie realistyczne oczekiwania dotyczące między innymi rozwoju dziecka, ale także nie miała jasności co do podziału ról dziecko – rodzic (dotyczy to m. in. wyznaczania granic). U około 10% osób zauważono też problemy w funkcjonowaniu rodziny, konflikty małżeńskie, problemy psychologiczne. Konflikty małżeńskie według niektórych autorów mają wpływ na powstawanie trudności wychowawczych (Orme i in. 2006).

Być może warto postawić hipotezę, iż trudności rodziców zastępczych i adopcyjnych (nie tylko te opisane powyżej) są często pomijane w opracowaniach naukowych ze względu na prowadzenie badań głównie o charakterze kwestionariuszowym. Przy podejmowaniu tak poważnych decyzji konieczna jest wnikliwa opinia pracownika socjalnego oraz psychologa, a także dalsze monitorowanie funkcjonowania rodziny.

W badaniu dotyczącym rodzin adopcyjnych korzystano z jednej z metod diagnostycznych do badania osobowości (Overall, Butcher, Hunter, 1975; Overall, Gomez-Mont 1974 za: Dalton 1994). Wyniki, aczkolwiek dotyczące małej grupy (14 par), wskazały, iż typowy profil aplikantów na rodzinę adopcyjną charakteryzuje tendencja do przedstawiania się w lepszym świetle. Dotyczyło to głównie kobiet (Dalton 1994). Podobne tendencje zaobserwowałam podczas prowadzenia kwalifikacji kandydatów na rodziny zastępcze za pomocą kwestionariusza opisuującego osobowość.

Doświadczenie stresu

Warto zwrócić także uwagę na zagadnienie stresu, który towarzyszy procesowi wychowania nie tylko w rodzinach zastępczych

czych. Badania dotyczące odczuwanego stresu opiekunów zastępczych spokrewnionych wskazały, iż niemal połowa z nich osiągnęła bardzo wysoki poziom stresu, którego nasilenie można interpretować jako objaw kliniczny i uzasadnienie do interwencji psychologicznej. To, że przejęcie przez dziadków roli rodzica wiąże się z podwyższonym stresem podkreślają liczne badania (Burton 1992; Dowdel 1995; Kelly 1993; Kelly, Damato 1995; Minkler, Roe 1993 za: Kelly i in. 2010).

Badanie przeprowadzone na grupie opiekunów zastępczych niespokrewnionych z dzieckiem (17 par z Nowej Zelandii) wykazało, że stres opiekunów wynika przede wszystkim z trudności i zaburzeń psychicznych dzieci. Również samotne rodzicielstwo, jak i podeszły wiek mogą być czynnikami zwiększającymi stres przeżywany przez opiekunów zastępczych (Murray, Tarren-Sweeney, France 2011).

Podsumowanie

Wychowanie dziecka, które doznało w relacji z dorosłymi różnego rodzaju urazów, jest złożonym procesem. Nie można wyodrębnić konkretnych, sprawdzalnych reguł postępowania z takim dzieckiem. Teoria przywiązania (Bowlby 1988), nurt rodzicielstwa bliskości (Sears, Sears 2013) oraz badania naukowe zwracają uwagę na konieczność indywidualnego traktowania, zaangażowania oraz akceptacji dziecka. Nawiązanie odpowiedniej relacji jest więc punktem wyjścia i wydaje się, że nierzadko wystarczającym dla ukształtowania właściwych zachowań dziecka.

Zrozumienie dziecka łączy się z odnoszeniem jego zachowań do historii jego relacji z dorosłymi. Pozwoli to zrozumieć powody trudnych zachowań, a z drugiej strony umożliwi zdjęcie odpowiedzialności i presję, którą nierzadko odczuwają opiekunowie zastępczy. Czasami obwiniają się o to, że dziecko nie czyni dostatecznych postępów w swoim rozwoju. Nierzadko też, aby pozbyć się poczucia porażki lub z chęci zaprezentowania się, zaczynają stawiać dzieciom zbyt wysokie wymagania. Dla-

tego też kandydaci na rodziny zastępcze powinni mieć zapewniony system szkoleń, który pozwoli im zrozumieć kontekst rozwoju dziecka krzywdzonego.

Literatura

Ackerman J., Dozier M. (2005), *The influence of Foster parent investment on children's representations on self and attachment figures*, „Applied Developmental Psychology”, nr 26, s. 507-520.

Allen J., Fonagy P., Bateman A. (2014), *Mentalizowanie w praktyce klinicznej*, UJ, Kraków.

Bowlby J. (1988), *A secure base. Parent-child attachment and healthy human development*, Routledge, London.

Cautley P., Aldridge M. (1975), *Predicting success for new foster parents*, „Social Work”, nr 1, s. 48-53.

Dalton J. (1994), *MMPI-168 and Marlowe-Crowne Profiles of Adoption Applicants*, „Journal of Clinical Psychology”, nr 50(6), s. 863-866.

Dunne E., Kettler L. (2008), *Grandparents raising grandchildren in Australia: exploring psychological health and grandparents' experience of providing kinship care*, „International Journal of Social Welfare”, nr 17, s. 333-345.

Gabler S., Bovenschen I., Lang K., Zimmermann J., Nowacki K., Kliewer J., Spangler G. (2014), *Foster children's attachment security and behavior problems in the first six months of placement: associations with foster parents' stress and sensitivity*, „Attachment and Human Development”, nr 16(5), 479-498.

Iniewicz G. (2008), *Zaburzenia emocjonalne u dzieci i młodzieży z perspektywy teorii przywiązania*, „Psychiatria Polska”, nr 5.

Iniewicz G., Wiśniewska D., Dziekan K., Czuszkiewicz A. (2011), *Wzory przywiązania i zachowania agresywne wśród młodzieży z diagnozą zaburzeń zachowania i emocji*, „Psychiatria Polska”, nr 5.

Jamrożek M. (2005), *Rodzina zastępcza jako środowisko wychowawcze*. Wydawnictwo Uczelniane Wszechnicy Świętokrzyskiej, Kielce.

Kelly S., Whitley D., Campos P. (2010), *Grandmothers raising grandchildren: results of an intervention to improve health outcomes*, „Journal of Nursing Scholarship”, nr 42 (4), s. 379-386.

Kościelska M., Mickiewicz K. (2013) *Nadzieja w rodzinach zastępczych spokrewnionych*, [w:] M. Kościelska (red.), *Nadzieja w życiu ludzi*, Difin, Warszawa.

Kozdrowicz E., Bielecka E. (2011), *Między chęcią a przymusem. Rozważania o spokrewnionych rodzinach zastępczych*, [w:] A. Rogulska, M. Danielak-Chomać, B. Kulig (red.), *Rodzinne formy opieki zastępczej. Teoria i praktyka*, Fundacja na Rzecz Dzieci i Młodzieży „Szansa”, Stowarzyszenie SOS Wioski Dziecięce w Polsce, Warszawa – Siedlce.

Lang K. (2014), *Foster Parents' Parenting Characteristics and Foster Children's Pre-Placement Experiences: Influence on Foster Children's Psychosocial Adjustment During the First Year in Foster Placement*, Friedrich – Alexander – Universität Erlangen-Nürnberg.

Linares L., Rhodes O., Montalto D. (2010), *Perceptions of coparenting in foster care*, „Family Process”, nr 49(4), s. 530-542.

Lytton H. (2000), *Towards a model of family-environmental and child-biological influences on development*, „Developmental Review”, nr 20(1), s.150–179.

Main M., Kaplan N., Cassidy J. (1985), *Security in infancy, childhood and adulthood: A move to the level of representation*, „Monographs of the Society for Research in Child Development”, nr 50, s. 66-104.

Mickiewicz K. (2014), *Dziadek i babcia opiekunami zastępczymi. Problemy wychowania oraz relacje przywiązaniowe*, [w:] H. Liberska, A. Malina, D. Suwalska-Barancewicz (red.), *Współcześni ludzie wobec wyzwań i zagrożeń XXI wieku*, Difin, Warszawa.

Murray L., Tarren-Sweeney M., France K. (2011), *Foster care perceptions of support and training in the context of high burden of care*, „Child and Family Social Work”, nr 16, s. 149-158.

Orme J., Buehler C., McSurdy M., Rhodes K., Cox M., Patterson D. (2004), *Parental and familial characteristics of family foster care applicants*, „Children and Youth Services Review”, nr 26, s. 307-329.

Orme J., Buehler C. (2001), *Foster family characteristics and behavioral and emotional problems of foster children: A narrative review*, „Family Relations”, nr 50 (1), s. 3-15.

Orme J., Buehler C., Rhodes K., Cox M., McSurdy M., Cuddeback G. (2006), *Parental and familial characteristics used in the selection of foster families*, „Children and Youth Services Review”, nr 28, s. 396-421.

Poehlmann J., (2003), *An attachment perspective on grandparents raising their very young children: implications for intervention and research*, „Infant Mental Health Journal”, nr 24 (2), s. 149-173.

Richardson R., Gleeson J. (2012), *Family functioning, parenting style, and child behaviour in kinship foster care*, „Families in Society: The Journal of Contemporary Social Services”, nr 93(2), s. 111-122.

Schofield G., Beek M. (2005), *Providing a secure base: Parenting children in long-term foster family care*, „Attachment & Human Development”, nr 7(1), s. 3-25.

Sears W., Sears M. (2013), *Księga rodzicielstwa bliskości*, Mamania, Warszawa.

Stovall K. C. & Dozier M. (2000), *The development of attachment in new relationships: Single subject analyses for 10 foster infants*, „Development and Psychopathology”, nr 12(2), s. 133-156.

Stovall-McClough K. C. & Dozier M. (2004), *Forming attachments in foster care: Infant attachment behaviors during the first 2 months of placement*, „Development and Psychopathology”, nr 16(2), s. 253-271.

SUMMARY

Problems of upbringing in foster families

The article provides a systematic overview of beneficial attitudes toward child who experienced a number of irregularities in their relationship with their biological parents, Inquiries refer to issues of discipline and expectations of emotional involvement, acceptance and parenting stress.

PROFESOR STANISŁAW KAWULA 1939-2014

W dniu 6 grudnia 2014 r. odszedł prof. zw. dr hab. Stanisław Kawula – Nasz Mistrz i współtwórca polskiej szkoły pedagogiki społecznej. Informacja o nagłej śmierci Profesora była dla nas ogromnym zaskoczeniem, ponieważ jeszcze w październiku aktywnie uczestniczył w konferencji naukowej nt. „Zagrożone człowieczeństwo”, zorganizowanej przez Katedrę Pedagogiki Społecznej i Katedrę Pedagogiki Opiekuńczej Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie. Profesor deklarował też większe zaangażowanie w życie naukowe Katedry Pedagogiki Społecznej.

Kilka miesięcy temu odszedł od nas wielki humanista, który inspirował nie tylko swoim zaangażowaniem w eksplorację naukową, ale także prowokował do refleksji nad własnym warsztatem profesjonalnej praktyki. Wśród obecnych na pogrzebie osób było wielu Jego byłych studentów, doktorantów, doktorów i doktorów habilitowanych, a także wypromowanych z Jego udziałem (jako recenzentem wydawniczym czy w przewodzie habilitacyjnym) samodzielnych pracowników naukowych i profesorów, bliskich mu naukowców korzystających z Jego bogatej twórczości.

Profesor Kawula był pedagogiem i wieloletnim nauczycielem akademickim, który poprzez swoje działania wyrażał istotę i sens idei oraz postawę prawdziwego edukatora, a także towarzysza rozwoju. W swojej karierze nauczycielskiej wypromował 31 doktorów pedagogiki w takich ośrodkach akademickich jak: Toruń, Bydgoszcz, Gdańsk i przed wszystkim Olsztyn. Niektórzy z Jego dyplomantów są dzisiaj profesora-

rami tytułarnymi lub zajmują ważne funkcje administracyjne w swoich uczelniach czy innych instytucjach. Jego zaangażowanie naukowe w trudną problematykę społeczno-wychowawczą, walka o prawa wykluczanych i tworzenie sieci wsparcia społecznego w różnych środowiskach jest i będzie kontynuowane zarówno przez Jego uczniów, współpracowników oraz uniwersyteckich przyjaciół z wielu ośrodków w kraju.

Stanisław Kawula urodził się 8 maja 1939 r. w Koniczynie k. Torunia jako najmłodszy z trojga rodzeństwa. W 1963 r. ukończył studia na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu i pracował m.in. jako nauczyciel w Liceum Pedagogicznym w Toruniu i (od 1965 r.) nauczyciel akademicki na UMK. W 1971 r. obronił pracę doktorską, a w roku 1975 uzyskał habilitację. W 1986 r. otrzymał tytuł profesora. W latach 1978-1982 był dyrektorem Instytutu Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Miejszem ostatniego trzydziestolecia pracy zawodowej i życia był dla Profesora Olsztyn, gdzie w latach 1986-1990 pełnił funkcję rektora Wyższej Szkoły Pedagogicznej. Kierował też powstałą w 1986 r. Katedrą Pedagogiki Społecznej, stworzył Zakład Teorii Wychowania.

W latach 1992-1996 był profesorem zwyczajnym Uniwersytetu Gdańskiego. Po utworzeniu Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie w 1999 r. został profesorem zwyczajnym i dyrektorem Instytutu Nauk Pedagogicznych i Społecznych, kontynuując funkcję kierownika Katedry Pedagogiki Społecznej do 2009 r. (na Wydziale Pedago-

giki i Wychowania Artystycznego). W tym czasie wchodził w skład Senatu UWM.

Profesor podejmował również prace w szkolnictwie niepublicznym – Olsztyńskiej Szkole Wyższej, w której pełnił funkcję prorektora (2000-2002). W latach 1988-1992 Profesor Kawula był wiceprezesem Towarzystwa Naukowego im. Wojciecha Kętrzyńskiego w Olsztynie, należał m.in. do Gdańskiego Towarzystwa Naukowego i Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego. Od czerwca 1982 r. przewodniczył też Wojewódzkiemu Oddziałowi Towarzystwa Pedagogicznego w Olsztynie.

W latach 1982-1988 i 1999-2002 wchodził w skład Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk. Był sportowcem AZS Toruń – pierwszoligowej drużyny koszykówki, miłośnikiem sportu i harcerstwa. Profesor Kawula był też doradcą wojewody olsztyńskiego w przygotowaniu koncepcji połączenia obu olsztyńskich uczelni w nową strukturę uniwersytetu.

Za wybitne osiągnięcia w dziedzinie edukacji został odznaczony m.in. Medalem Komisji Edukacji Narodowej oraz Krzyżem Kawalerskim i Oficerskim Orderu Odrodzenia Polski, Złotą Odznaką Honorową ZNP. Otrzymał również trzy nagrody Ministra Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki I stopnia oraz nagrody zespołowe Rektora UWM.

Były rektor UWM w Olsztynie prof. dr hab. Józef Górniewicz wspominając Profesora powiedział: „Jako ekspert od edukacji i oświaty uczestniczył w wielu sympozjach i konferencjach adresowanych do czynnych nauczycieli i pedagogów. Inicjował liczne spotkania specjalistów z zakresu tej problematyki, uczestniczył też w wielu specjalistycznych konferencjach naukowo-metodycznych”.

W połowie lat dziewięćdziesiątych najpierw na Uniwersytecie Gdańskim, a rok później w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Olsztynie zapoczątkował przygotowanie programu studiów z dziedziny pracy socjalnej. Po przejściu na emeryturę był jeszcze przez dwa lata zaangażowany w rozwijanie tego kierunku studiów uruchomionego

na Wydziale Nauk Społecznych od roku akademickiego 2008/2009.

W syntetycznej nocie biograficznej trudno zawrzeć wartość akademickiego i społecznego dorobku Profesora Stanisława Kawuli, niemniej jednak można w niej odnaleźć trud i bogactwo życia tego wybitnego pedagoga. W obszernej twórczości naukowo-badawczej Profesora znajduje się 20 książek autorskich, 17 pod Jego redakcją oraz ponad trzysta artykułów i recenzji.

Kontynuując tradycje okresu międzywojennego, rozwijane przez Helenę Radlińską, Stanisław Kawula był twórcą jednej ze „szkół polskiej pedagogiki społecznej” drugiej połowy XX wieku, koncentrując się na problematyce funkcjonowania wybranych kwestii społecznych, szans edukacyjnych dzieci i młodzieży ze środowisk wiejskich, szkoły środowiskowej, rodziny dysfunkcyjnej, patologii społecznych oraz różnych form opieki i wsparcia społecznego. Jego zainteresowania badawcze wynikały z kontekstu społeczno-edukacyjnego regionu północno-wschodniej Polski, w którym się urodził, żył i działał jako pedagog, badacz i wnikliwy obserwator codzienności.

Promując metodologię badań społecznych rozwinął diagnostykę środowiska społecznego oraz ukazał rolę wskaźników w badaniach pedagogicznych i działalności praktycznej. Natomiast dokonując analizy środowisk wychowawczych ukazał oryginalne sposoby aplikacji wzorców i mierników w diagnostyce środowiska. Wyniki dysertacji i refleksji naukowej nad pedagogiką społeczną zostały zawarte w dwóch podstawowych dziełach Profesora o charakterze podręczników akademickich. Są to: *Studia z pedagogiki społecznej* wydane w Olsztynie w latach 1983, 1988 i 1996 oraz *Pedagogika społeczna: dokonania – aktualność – perspektywy* wydana w Toruniu w latach 2001, 2002 i 2003.

W ostatniej publikacji Stanisław Kawula podkreślał, że wartość pedagogiki społecznej wyraża się w jej podwójnym wymiarze konstruowanej teorii i praktyki. Jej głównymi zadaniami są: analizowanie stanów rzeczywistości; rekonstruowanie i wartościowanie zjawisk; poszukiwanie możli-

wych zmian w otoczeniu i świadomości (Kawula 2012, s. 22). Podejmując badania swoiste dla pedagogiki społecznej, Profesor dostrzegał kwestie społeczne i strategie ich rozwiązywania w perspektywie globalnej, lokalnej i indywidualnej. Uważał też, że szereg zdarzeń i procesów doprowadza do rozwarstwień i podziałów społecznych, które stanowią wyzwanie dla pedagogiki społecznej (por. Kawula 2012, s. 23). „Swoistość metodologiczna pedagogiki społecznej sprowadza się przede wszystkim do traktowania elementów środowiska życia jako potencjalnych bądź aktualnych podmiotów wychowania i czynników rozwoju człowieka w różnych fazach jego egzystencji (...). W płaszczyźnie stricte pedagogicznej chodzi o takie ich intencjonalne kierowanie, ażeby relacje człowieka z jego środowiskiem i otoczeniem przybierały z czasem postać środowiska wychowującego – zorientowanego ku aprobowanym wartościom, dlatego też nadal metodologiczna swoistość i praktyczna przydatność pedagogiki społecznej jest aktualna i z pewnością będzie żywa w perspektywie XXI wieku” (Kawula 2012, s. 24).

Kwestie relacji socjopedagogicznych stały się też przedmiotem rozważań jednej z monografii pt. *Człowiek w relacjach socjopedagogicznych: szkice o współczesnym wychowaniu*, w której Profesor podkreślał społeczno-regulującą rolę środowiska wychowawczego oraz znaczenie wpływów środowiskowych w realizacji określonych celów wychowawczych. Analizując socjopedagogiczny kontekst procesów rozwojowych wyróżnił w środowisku społecznym trzy ich strefy: właściwe środowisko wychowawcze, czyli systemy zinstytucjonalizowanej działalności wychowawczej (rodzina, szkoła, instytucje społeczno-kulturalne, mass media); systemy wartości i stosunków międzyludzkich, wynikających z funkcjonowania tych systemów, a mających pośredni wpływ na przebieg uspołecznienia i wychowania; a także sfera różnych zagrożeń moralnych i dysfunkcji instytucji oraz patologii rodziny czy innych podkultur w środowisku życia człowieka, warunkująca wpływy dysocjacyjne (por. Kawula, 2012, s. 85). Taki

pogląd na procesy rozwoju podkreśla istotę i złożoność wychowania w środowisku realnego życia człowieka XXI wieku, a w tym kontekście „wychowanie jest wartościową interwencją (pomocą) w układaniu się człowieka z otoczeniem bio-socjo-kulturowym” (Kawula 2012, s. 86).

W swych monografiach Profesor podejmuje oryginalne dyskursy nad wieloma aspektami funkcjonowania systemu wychowania w środowisku i podobnie jak współcześnie pedagodzy niemieccy (H. Thiersch, F. Hamburger) koncentruje się na codzienności i wzajemnych relacjach człowieka z innymi ludźmi, podsystemami i systemami społecznymi. Analizując układy socjalizująco-wychowawcze w sposób holistyczny, zwraca uwagę także na konieczność integracji działań pedagogicznych.

Jako wrażliwy obserwator współczesności S. Kawula zauważa, że uwarunkowania globalne nie zdołały wcielić w życie idei równości i sprawiedliwości społecznej także w oświacie, kulturze i wychowaniu oraz jednostkowych biografiach ludzkich. „W związku z tym w nowej płaszczyźnie należy widzieć metodologiczny i praktyczny sens pedagogiki społecznej XXI wieku. Najważniejsze pola badawcze to przede wszystkim: integracja edukacyjna i kulturowa w jednoczącej się Europie i na świecie, pielęgnacja tożsamości kulturowych małych ojczyzn (...), a w układach lokalnych pojawiają się nowe zadania: reintegracja wartości, samorządność wspólnot, kreatywność programowa społeczności lokalnych i regionalnych” (Kawula 2007, s. 54).

Warto podkreślić wkład Profesora w tworzenie nowej subdyscypliny – pedagogiki rodziny. Wychowawcze aspekty funkcjonowania rodziny były przedmiotem zainteresowań S. Kawuli od 1971 r. Ich ukoronowaniem jest monografia pt. *Pedagogika rodziny*, przygotowana wspólnie z J. Brągiel i A. W. Janke, a która po raz pierwszy została wydana w roku 1997. Dla Profesora książka stanowiła ważny obszar refleksji pedagogicznej. Twierdził, że ukazuje się wiele prac poświęconych problematyce rodziny, ale nie wszystkie spełniają kryteria naukowości.

We wprowadzeniu do *Pedagogiki rodziny* prof. Kawula podkreślał, że publikacja ma charakter podręcznika. „Po pierwsze, zawiera podstawowe kompendium wiedzy na temat rodziny jako grupy i instytucji opiekuńczo-wychowawczej; po drugie, ukazuje przykłady i omówienia wyników badań empirycznych nad funkcjonowaniem rodziny współczesnej (zwłaszcza polskiej); po trzecie, podaje propozycje metodologiczne dla analizy rodziny jako układu wychowawczego i edukacyjnego, a dla badań diagnostycznych mogą okazać się przydatne również załączone przykładowo kluczowe terminy jako narzędzia pomiaru pedagogicznego” (Kawula, Brągiel, Janke 2000, s. 15). Autorzy *Pedagogiki rodziny* widzą siebie jako uczestników procesu wychowania rodzinnego, którzy dzielą się z innymi swymi doświadczeniami i wiedzą z punktu widzenia różnych ról rodzinnych: męża, ojca, babci, dziadka, teścia, brata, wnuka czy wreszcie diagnosty pedagogicznego i nauczyciela szkół oraz wychowawcę placówek różnych szczebli. Tak widziana płaszczyzna uprawiania badań pedagogicznych i dochodzenia do określonych prawidłowości, wykrywania dysfunkcji rodziny oraz definiowania wzorców wychowania rodzinnego jest dla autorów niezwykle ważna.

Zasadniczy sens pedagogiki rodziny można upatrywać w potrzebie analizy zjawisk i procesów zachodzących w rodzinie, których skutki mają lub potencjalnie mogą mieć aspekt wychowawczy (opiekuńczy, kulturalny, socjalny, moralny, obyczajowy lub ogólnoedukacyjny). Zdefiniowane na jej gruncie szczegółowe zasady, wskazania i działania mogą być przydatne nie tylko w wyrażaniu standardów życia rodzinnego, ale także kształtowaniu nowej świadomości społecznej (przede wszystkim rodziców) dotyczącej uwarunkowań i zmian funkcjonowania rodziny.

Profesor Kawula jako główny pomysłodawca tego podręcznika uważał, że w Polsce pedagogika rodziny jest subdyscypliną, która jest zaniedbana metodologicznie i wymaga pogłębionej refleksji teoretyczno-badawczej (Ciczowska-Giedziun, Chrostowska, Zaworska-Nikoniuk 2009, s. 38).

Jedną z interesujących koncepcji rozwiniętych przez Stanisława Kawulę jest *teoria wsparcia społecznego*, w której Profesor identyfikuje proces wsparcia społecznego ze stworzeniem w przestrzeni życiowej jednostki (jej najbliższym środowisku życia) swoistej „spirali życzliwości” (Kawula 2002, s. 14). Koncepcja ta pokazuje mechanizm wsparcia społecznego, w którym potrzeby jednostki (podmiotu wsparcia) stanowią impuls dla uruchomienia różnych „sił społecznych” (indywidualnych, grupowych, środowiskowych) tworzących system wsparcia, i w którym poprzez aktywizację tych sił prowadzi się do pozytywnych (z perspektywy pedagogicznej) zmian i rozwoju społecznego oraz samorozwoju. Systemy wsparcia społecznego ukierunkowane na pomoc, aktywizację i integrację mogą mieć charakter spontaniczny (naturalny), np. rodzina, przyjaciele, sąsiedzi lub intencjonalny (instytucjonalny, profesjonalny), np. działania instytucji socjalno-wychowawczych, organizacji i stowarzyszeń społecznych realizowane przez profesjonalistów. Według prof. Kawuli względnie trwale ustalona sieć wsparcia społecznego kształtuje w ludziach poczucie „wspólnotowości”, przynależności do danej grupy (kultury, społeczności), życia w określonym układzie społecznym, a tym samym umożliwia samorozwój i sprzyja kształtowaniu tożsamości indywidualnej i zbiorowej (Kantowicz 2012, s. 49).

„Wsparcie społeczne określić można również jako rodzaj interakcji i relacji z innymi ludźmi, zaś zapotrzebowanie na nie wzrasta w sytuacjach trudnych, problemowych, w których dochodzi do wymiany informacji emocjonalnej lub instrumentalnej w postaci określonych form wsparcia (np. werbalnej aprobaty, porady, dostarczenia usługi etc.). Aby wymiana była skuteczna, konieczna jest spójność między potrzebami biorcy a rodzajem udzielanego wsparcia. Celem takiej relacji i interakcji jest zbliżenie do rozwiązania problemu podmiotu(ów) biorących udział w tym procesie” (Kawula 1997, s. 13).

Podsumowaniem bogatej działalności naukowo-badawczej jest jedna z ostatnich książek pt. *Pedagogika społeczna – dzisiaj*

i jutro, wydana przez Wydawnictwo Akapit w Toruniu, już po przejściu Profesora na emeryturę w roku 2012. Stanisław Kawula przedstawił w niej krótką historię dyscypliny, strukturę pojęciową, dokonał też typologii problemowej tej dziedziny wiedzy, sytuując pedagogikę społeczną w rzeczywistości dnia dzisiejszego i jutra.

Akademiccy przyjaciele, uczniowie i współpracownicy z ośrodka olsztyńskiego, a także ośrodka toruńskiego w roku przejścia Profesora na emeryturę (2009) wydali dwie uzupełniające się publikacje. Pierwsza pt. *Stanisław Kawula – naukowiec, dydaktyk, humanista* została opracowana w Katedrze Pedagogiki Społecznej UWM w Olsztynie przez Jego doktorantki i pracownicę (M. Ciczkowską-Giedziun, B. Chrostowską i D. Zaworską-Nikoniuk). Stanowi ona swoiste kompendium wiedzy o życiu i działalności naukowo-dydaktycznej Profesora. Druga pt. *Wychowanie w sytuacji permanentnego kryzysu* pod redakcją R. Borowicza i Z. Kwiecińskiego jest nawiązaniem do głównych wątków życia i twórczości Profesora z perspektywy Jego kolegów i współpracowników z Torunia i Gdańska. *Profesor Kawula jest „gubernatorem” polskiej pedagogiki społecznej i pedagogiki rodziny* – napisali we wstępie redaktorzy monografii – *i choć schronił się na olsztyńską WySPę wśród warmińskich jezior, to jego dzieło, mądrość i troska o innych pozostawiły trwale ślady w kilku środowiskach akademickich.*

Stanisław Kawula pozostawia nas z zobowiązaniem do kontynuowania i rozwijania badań w obszarze pedagogiki społecznej, a także krytycznego namysłu nad Jego dziełami i ideami. Refleksje Profesora dotyczące zadań i wyzwań, które stoją przed pedagogiką społeczną XXI wieku, zawarte w ostatnich dziełach Mistrza, prowokują młodszych badaczy do dalszych eksploracji i porządkowania metodologiczno-praktycznej tożsamości tej subdyscypliny. Szczególnego znaczenia nabiera tu wymiar rozumienia pedagogiki społecznej jako dziedziny ukierunkowanej na zmiany i pomoc w rozwoju, co zbliża ją do pro-

blematyki swoistej dla współczesnej pracy socjalnej. Rozwijana koncepcja wsparcia społecznego, jak i zasada pomocniczości oraz syndrom 3B (bieda-bezrobocie-bezdomność), są ważnym wkładem Profesora w teorię pracy socjalnej. Ta dziedzina zainteresowań naukowych związana była z inicjatywami kształcenia profesjonalistów do działania społecznego w sferze instytucji sieci pomocy społecznej, a także namysłem nad ich funkcjonowaniem. Refleksja ta była wzbogacona własnymi doświadczeniami, związanymi z kilkumiesięcznymi pobytami Profesora w trzech domach pomocy społecznej w okolicach Olsztyna.

Literatura

Borowicz R., Kwieciński Z., red. (2009), *Wychowanie w sytuacji permanentnego kryzysu. Profesorowi Stanisławowi Kawuli w rocznicę urodzin*, Wydawnictwo A. Marszałek, Toruń.

Ciczkowska-Giedziun M., Chrostowska B., Zaworska-Nikoniuk D., oprac. (2009), *Stanisław Kawula – naukowiec, dydaktyk, humanista*, UWM, Olsztyn.

Kantowicz E. (2012), *Pedagogika w pracy socjalnej*, UWM, Olsztyn.

Kawula S. (2002), *Pomocniczość i wsparcie. Kategorie pedagogiki społecznej*, Wydawnictwo Kastalia, Olsztyn.

Kawula S. (2007), *Pedagogika społeczna i jej wyzwania na początku XXI wieku*, [w:] E. Marynowicz-Hetka (red.), *Pedagogika społeczna*, PWN, Warszawa.

Kawula S. (2003), *Rodzina o skumulowanych czynnikach patogennych*, [w:] S. Kawula, J. Brągiel, A. W. Janke, red. (1997), *Pedagogika rodziny*, Wydawnictwo A. Marszałek, Toruń.

Kawula S. (1997), *Spirala życzliwości: od wsparcia do samorozwoju*, [w:] E. Kantowicz (red.), *Wsparcie społeczne w różnych układach ludzkiego życia*, Wydawnictwo Glob, Olsztyn, s. 13-17.

Kawula S. (1997), *Pedagogika rodziny*, Wydawnictwo A. Marszałek, Toruń.

Kawula S. (1996), *Studia z pedagogiki społecznej*, WSP, Olsztyn.

Ewa Kantowicz

GRY KOMPUTEROWE W OPINII NASTOLATKÓW

SYLWIA POLCYN-MATUSZEWSKA

Poznań

Gry komputerowe są jedną z najczęściej wybieranych form spędzania wolnego czasu przez współczesną młodzież (Andrzejewska 2008, s. 80; Kowalczyk 2013, s. 226). Można je zdefiniować jako specyficzny typ programu komputerowego, którego głównym (ale nie jedynym) celem jest zaspokojenie potrzeby rozrywki. Podczas rozgrywki przed graczem stoi określone zadanie, w trakcie realizacji którego musi on zmagać się z różnymi utrudnieniami generowanymi przez program. Każda gra ma określone zasady i reguły, których gracz musi przestrzegać. Grę komputerową cechuje ponadto: określona czasoprzestrzeń, powtarzalność, intensywność, energiczność, dobrowolność oraz elementy rywalizacji (Andrzejewska 2008, s. 80). Na ogromną popularność tego specyficznego programu, zwłaszcza wśród młodych ludzi, mają wpływ m.in.: możliwość wielokrotnego korzystania z gry i w dowolnym czasie, interaktywność, samowystarczalność (gra komputerowa nie wymaga towarzyszy zabawy), dostarczanie silnych doznań emocjonalnych, podwyższenie samooceny gracza, poczucie kontroli i wyższości (Czupryna 2013, s. 88).

Gracz podczas wirtualnej zabawy nigdy się nie nudzi, może przenieść się w każdej chwili w inny, idealny świat, do złudzenia przypominający świat realny lub świat alternatywny, w którym może stać się dowolną osobą zarówno pod względem wyglądu zewnętrznego, wybranych sprawności, jak i określonych cech charakteru (Więczkowska 2015). Ten specyficzny typ programu umożliwia także podejmowanie działań,

które często w życiu realnym są niemożliwe do zrealizowania, np. loty w kosmos, podbijanie imperium rzymskiego, kierowanie światowym rynkiem finansowym itd. (Holtkamp 2011 s. 77).

Współczesny rynek gier komputerowych oferuje wiele ich gatunków. Podawane są różne ich klasyfikacje. Przykładem jest podział uwzględniający liczbę uczestników, który wyróżnia gry jednoosobowe, tzw. *singleplayer*, gry wieloosobowe (*multiplayergames*) oraz sieciowe gry fabularne (MMORPG). Do gier *singleplayer* można zaliczyć: gry przygodowe, zręcznościowe, sportowe i wyścigi, symulacyjne, strategiczne, RPG (fabularne). W kategorii gier wieloosobowych znajdują się natomiast: strategiczne gry sieciowe, e-sporty (Taper 2010, s. 169-172). Wymienia się także gry: akcji, logiczne, edukacyjne, historyczne (Holtkamp 2011, s. 76-77). Różnorodność gier, a tym samym różnorodność ich treści, nieliniowość fabularna, trójwymiarowa grafika oraz przejmujące efekty dźwiękowe sprawiają, iż gry są niebywale atrakcyjne, a liczba ich użytkowników ciągle wzrasta, zwłaszcza wśród młodych osób, które wykorzystują je w celu zaspokojenia potrzeby rozrywki.

Założenia metodologiczne badań

Głównym celem moich badań było poznanie opinii nastolatków na temat gier komputerowych. Poszukiwałam też odpowiedzi na następujące pytania:

- Czy płeć różnicuje użytkowników gier komputerowych?

- Jakie znaczenie mają gry komputerowe dla młodzieży w okresie dorastania?
- Czy i w jaki sposób gry komputerowe są ucieczką od niepowodzeń szkolnych, problemów rodzinnych i konfliktów z grupą rówieśniczą?
- Jakie są główne źródła pozyskiwania wiedzy o grach komputerowych?
- Jakie są źródła pozyskiwania przez młodzież gier komputerowych?
- Jakie czynniki decydują o wyborze gry komputerowej?
- Jakie negatywne skutki, zdaniem młodzieży, mogą wynikać z użytkowania gier komputerowych?

Respondentami byli uczniowie w wieku 13-18 lat (dobrani losowo) uczęszczający do gimnazjum (klasy I-III) z miasta powyżej 550 tys. mieszkańców w województwie wielkopolskim (N=140). W badaniu wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego i technikę ankiety.

Użytkownicy gier komputerowych i ich stosunek do tej formy spędzania czasu wolnego

Na podstawie uzyskanych wypowiedzi można określić, że 99% badanych grało lub gra w gry komputerowe. Płeć nie różnicuje użytkowników gier komputerowych. Zarówno dziewczęta, jak i chłopcy korzystają z tej formy rozrywki w czasie wolnym.

Osoby badane były pytane o stosunek do gier komputerowych. Niemal połowa określa gry jako środek przeciwdziałający nudzie i ciekawą formę spędzania wolnego czasu. Prawie 1/5 traktuje gry jako ucieczkę od problemów w życiu realnym, niewielka część przyznaje się do grania jako zaspokojenia przymusu użytkowania gier i są to na ogół chłopcy. Widocznie zarysowuje się tendencja zróżnicowanych odpowiedzi ze względu na płeć. Dziewczęta gry komputerowe częściej wykorzystują jako środek na nudę, natomiast chłopcy – jako ciekawą formę spędzenia czasu wolnego.

Niepokojącym zjawiskiem wydaje się być traktowanie gier jako formy ucieczki przed problemami życiowymi. Gry komputerowe – oprócz roli rozrywkowej – stają się więc

także próbą ucieczki od świata zewnętrznego. Ponadto badania sygnalizują wczesne stadium zjawiska uzależnienia od gier.

Gry komputerowe jako ucieczka od problemów

Celem dokładnej weryfikacji opinii nastolatków o wykorzystywaniu gier komputerowych jako ucieczki od problemów zastosowano podział tych problemów na: rodzinne, szkolne oraz występujące w grupie rówieśniczej. Aż 67,9% osób badanych stwierdziło, iż gry komputerowe nie są ucieczką od problemów rodzinnych. Dziewczęta częściej wybierały tę odpowiedź niż chłopcy. Natomiast 23,6% osób uznało, iż gry komputerowe są formą ucieczki od konfliktów w domu rodzinnym. Przy tej odpowiedzi nie widać wyraźnej różnicy pomiędzy dziewczętami i chłopcami.

Na tej podstawie można uznać, że choć badani nie wykorzystują gier komputerowych jako formy ucieczki od problemów rodzinnych, to jednak duża ich część uważa gry za sposób izolacji od konfliktów w rodzinie.

Na pytanie: *Czy gry komputerowe są dla Ciebie ucieczką od problemów i niepowodzeń szkolnych?* aż 57,9% respondentów udzieliło odpowiedzi przeczącej (w tym zdecydowanie częściej dziewczęta niż chłopcy). Natomiast odpowiedź twierdząca (28,6% badanych) nie miała wyraźnego rozróżnienia ze względu na kategorię płci. Odpowiedź „nie wiem” wybrało 13,5% osób.

Na tej podstawie można określić, iż kolejnym negatywnym zjawiskiem jest duży odsetek osób, które angażują się w gry komputerowe z powodu problemów szkolnych. Taka tendencja nie jest dominująca, jednak z pedagogicznego punktu widzenia jest wysoce niepokojąca i powinna stać się przedmiotem rozmów z uczniami.

W trakcie badania starano się również ustalić, czy gry komputerowe są formą ucieczki od konfliktów rówieśniczych. Zebrane odpowiedzi adolescentów pozwoliły stwierdzić, iż gry komputerowe nie są wykorzystywane w tym celu. Taką odpowiedź zaznaczyło bowiem 71,4% badanych. Od-

powieść ta wykazuje również wyraźne rozróżnienie ze względu na płeć. W prawie 1/3 przypadków dziewczęta częściej wybierały tę odpowiedź niż chłopcy. Odpowiedź pozytywną natomiast zaznaczyło 22,2% osób, zaś odpowiedzi „nie wiem” udzieliło 9,4% ankietowanych. Zebrane dane wskazują, iż również w tym przypadku adolescenci unikają problemów powstających w środowisku szkolnym „uciekając w gry”.

Na podstawie uzyskanych odpowiedzi można uznać, iż korzystanie z gier komputerowych bywa próbą ucieczki od niepowodzeń szkolnych, konfliktów z rodzicami oraz z grupą rówieśniczą. Poprzez oderwanie się od rzeczywistości i oddawanie się przyjemności grania młody człowiek zapomina o negatywnych emocjach, stanach napięć i problemach świata realnego. Choć tego rodzaju tendencje wykazuje mniejszość badanych, można stwierdzić, iż gry są formą unikania problemów, bowiem aż 1/3 osób deklaruje strategię ucieczki w gry komputerowe z powodu sytuacji problemowych występujących w trzech najważniejszych środowiskach rozwoju młodego człowieka (rodzinie, szkole, grupie rówieśniczej). Taka tendencja jest niepokojąca, ponieważ stosujące ją osoby nie mają okazji do kształtowania umiejętności rozwiązywania konfliktów, negocjowania i dochodzenia do konsensusu.

Źródła pozyskiwania informacji o grach oraz gier komputerowych

W trakcie badania próbowano ustalić główne źródła pozyskiwania informacji przez współczesną młodzież na temat gier komputerowych. Do najczęstszych źródeł ankietowani zaliczyli m.in.:

- grupę rówieśniczą – 37%,
- strony internetowe poświęcone grom komputerowym – 33%,
- telewizję – 12%,
- gazety i poradniki komputerowe – 12%,
- rodziców – 6%.

Tak więc głównym źródłem wiedzy na temat gier komputerowych jest grupa rówieśnicza i strony internetowe. Opinia rówieśników dla adolescenta jest szczególnie ważna. Natomiast zdanie rodziców w tym

czasie liczy się znacznie mniej, a poziom ich wiedzy na temat gier jest zwykle bardzo niski. Dlatego też młodzi ludzie szukają informacji na stronach tematycznych zamieszczonych w przestrzeni wirtualnej lub opierają się na opiniach rówieśników. Wskazują na to również wyniki badań.

Jakie są źródła pozyskiwania przez młodzież gier komputerowych? Na podstawie zebranych danych można powiedzieć, iż głównym ich źródłem są strony internetowe (45% respondentów). Następnie gry są kupowane w sklepach (24%) lub są prezentem od rodziców (18%). 17% badanych pożycza gry od rówieśników (4% pozyskuje je z gazet, w których znajdują się w formie dodatków).

Internet jest nie tylko miejscem pozyskiwania informacji o grach, ale również umożliwia nieograniczony dostęp do różnego rodzaju gier komputerowych bez ograniczeń czasowych i przestrzennych. Sieć umożliwia pobranie każdego gatunku gry, również takiego, który przeznaczony jest dla osób dorosłych. Wiąże się to z możliwością docierania przez młode osoby do niedozwolonych treści, które mogą kształtować i utrwalać negatywne wzorce zachowania.

Czynniki mające wpływ na wybór gry komputerowej

Podczas badania próbowano wyodrębnić czynniki, które mają bezpośredni wpływ na wybór określonej gry komputerowej przez badanych adolescentów. Na wybór gry mają wpływ przede wszystkim własne zainteresowania (76%) oraz grupa rówieśnicza (14%), w dalszej kolejności moda (8% badanych). W marginalnym stopniu (2% respondentów) wpływ na wybór gry mają także rodzice.

Uważam, że niepokojącym zjawiskiem jest brak znaczącej roli rodziców przy wyborze gry komputerowej. Może to świadczyć o tym, iż współczesna młodzież bez żadnej kontroli sięga po gry, a tym samym w wysokim stopniu jest narażona na docieranie do nieodpowiednich treści, zawierających wulgaryzmy, przemoc, pornografię itd.

Świadomość nastolatków na temat zagrożeń wynikających z użytkowania gier komputerowych

Respondenci w trakcie badania zostali zapytani o możliwe zagrożenia wynikające z użytkowania gier komputerowych. Najwięcej badanych (73%) uznało, iż gry komputerowe mogą stanowić zagrożenie. Najczęściej ankietowani stwierdzali, iż gry wywołują agresję i przemoc (24%), zaniedbywanie obowiązków szkolnych i zawodowych (23%), zaniedbywanie obowiązków rodzinnych (16%), wpływają niekorzystnie na aktywność fizyczną i uprawianie sportów (10%). Nieco mniej niż 1/3 badanych zadeklarowała, iż gry nie stanowią żadnego zagrożenia.

Świadomość adolescentów na temat zagrożeń wynikających z użytkowania gier komputerowych jest dość wysoka, jednakże w przypadku prawie 1/4 badanych może być niewystarczająca i prowadzić do negatywnych konsekwencji psychicznych, społecznych, a także i zdrowotnych, w tym również do uzależnienia od gier komputerowych. Dlatego też rodzina i szkoła powinny podejmować integralne działania profilaktyczne, których głównym celem powinno stać się uświadamianie adolescentów o zagrożeniach wynikających z niewłaściwego i nadmiernego użytkowania gier.

Podsumowanie

Gry komputerowe są szczególnie atrakcyjne dla młodzieży w okresie dorastania. Okres dorastania określany jest jako burzliwy, ponieważ jednostka poszukuje nowych wzorów zachowania, norm, wartości oraz testuje granice i zasady ustalone przez społeczeństwo. Natomiast zaspokojenia swoich różnych potrzeb (akceptacji, bezpieczeństwa, uznania, rozrywki, miłości itd.) poszukuje często w grach komputerowych. Współcześnie młodzi ludzie mogą znaleźć wiele różnych gatunków gier, dzięki czemu każdy, kto chce przeżyć niezapomnianą przygodę z grą bez problemu znajdzie odpowiedni tytuł.

Wyniki moich badań potwierdzają, iż gry są bardzo popularną formą spędza-

nia czasu wolnego przez młodych ludzi. Użytkowanie gier komputerowych, zdaniem współczesnej młodzieży, może również być formą ucieczki przed problemami i konfliktami, które powstają w szkole, w rodzinie lub grupie rówieśniczej. Młodzi ludzie często wykorzystują gry komputerowe w tym celu, ponieważ w czasie oddawania się przyjemności grania zapominają o swoich problemach, czują się bezpiecznie i swobodnie. Jednak w konsekwencji może to utrwalić bezradność i nieumiejętność rozwiązywania problemów, a w przyszłości może utrudniać nawiązywanie kontaktów społecznych, doprowadzić do wycofania się z życia towarzyskiego, a w skrajnych przypadkach nawet i izolacji.

Ogromne znaczenie przy wyborze gatunku gier komputerowych ma – obok indywidualnych zainteresowań młodego człowieka – opinia grupy rówieśniczej oraz moda. Może to wpływać na identyfikację młodego człowieka z otoczeniem społecznym i postępowanie według jego trendów, nie zawsze akceptowanych przez starszą część społeczeństwa. Młodzi ludzie są także świadomi możliwych źródeł pozyskiwania informacji o grach komputerowych. Najczęściej odwołują się do opinii rówieśników i do materiałów zamieszczanych na stronach internetowych poświęconych grom komputerowym. Natomiast same gry pozyskują z przestrzeni wirtualnej, z której mogą je bezpośrednio pobrać. Łatwość dostępu powoduje, iż gry – również te niebezpieczne – są nie tylko rozpowszechnione na masową skalę, ale i dostępne dla każdego.

Współczesna młodzież ma wiedzę na temat zagrożeń, które mogą wynikać z użytkowania gier komputerowych. Jednak świadomość istnienia zagrożeń nie przeszkadza jej oddawaniu się przyjemności grania.

Dlatego też ogromną rolę w obliczu zjawiska gier komputerowych powinni odegrać rodzice i opiekunowie, którzy poprzez odpowiednie środki wychowawcze są w stanie ochronić młodzież przed destrukcyjnym wpływem gier. Rodzice wykazując zainteresowanie mogą poznawać i uczest-

niczyć w formach spędzania wolnego czasu przez młodych ludzi, a więc także w wyborze gier komputerowych. Ponadto kontrola rodzicielska może ochronić młodzież przed negatywnymi treściami, które są często ukazywane w grach, a zwłaszcza uchronić przed wybieraniem tych gier, które według klasyfikacji PEGI nie są odpowiednie dla młodych osób. Także nauczyciele powinni informować uczniów o zagrożeniach wynikających z użytkowania gier komputerowych i ewentualnych konsekwencjach z tym związanych.

Tylko integracja działań dwóch ważnych środowisk wychowawczych może ochronić młodych ludzi przed niebezpieczeństwem wynikającym z długotrwałego użytkowania gier komputerowych, a tym samym przed uzależnieniem i konsekwencjami psychicznymi, fizycznymi i społecznymi. Środowiska te natomiast powinny wskazać korzyści wynikające z użytkowania gier i proponować takie programy, które są bezpośrednio skierowane do użytkowników w okresie adolescencji.

Literatura

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

Czupryna K. (2013), *Dziecko w świecie mediów – gry komputerowe*, [w:] E. Jagiełło, E. Jówko (red.), *Dziecko w kulturze współczesnego świata*, Siedlce, wydanie

internetowe <http://www.zagozdzie.boo.pl/pliki/dziecko.pdf> [dostęp: 06.02.2015].

Chwaszcz J., Pietruszka M., Sikorski D. (2005), *Media*, KUL, Lublin.

Holtkamp J. (2011), *Co ogłupia nasze dzieci? Nowe media jako wyzwanie dla rodziców*, Wydawnictwo Salwator, Kraków.

Kowalczyk K. (2013), *Wykorzystanie gry komputerowej w przeprowadzaniu zajęć dydaktycznych*, [w:] J. Morbitzer, E. Musiał (red.), *Człowiek – Media – Edukacja*, Uniwersytet Pedagogiczny, Kraków.

Taper A. E. (2010), *Gry komputerowe – nowe źródło patologii zaburzeń wśród dzieci i młodzieży*, [w:] M. Jędrzejko, D. Sarzała, (red.), *Człowiek i uzależnienia*, Wydawnictwo Akademii Humanistycznej im. Aleksandra Gieysztora i Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Pułtusk-Warszawa.

Więczkowska M., *Gry komputerowe – niewinna zabawa czy zagrożenie*, wydanie internetowe http://www.edukacjamedialna.pl/e107_plugins/content/content.php?content.43 [dostęp: 06.02.2015].

SUMMARY

Computer games in the opinion of the adolescents

The aim of the study was to get to what adolescents think about computer games as one of the most popular forms of spending free time. The article presents the results of a research carried out using a questionnaire in one of secondary schools in Poznań.

czytelnicy piszą

REWOLUCJA W OCENIANIU WYCHOWANIA FIZYCZNEGO?

Bardzo to potrzebne, żeby uczniowie chętnie uczęszczali na zajęcia wychowania fizycznego. A coraz więcej uczniów dostarcza zwolnienia lekarskie i w omija szerokim łukiem. Nie pomagają orliki i kompleksy boisk, nie pomaga coraz lepszy sprzęt sportowy w szkołach.

MEN postanowiło zachęcić, zmotywować, pomóc uczniom, którzy wś unikają. Czy ocena opisowa oraz ocenianie nie efektów, ale włożonego wysiłku wystarczy, żeby zwłaszcza gimnazjaliści i licealiści z ochotą wkładali strój gimnastyczny i biegli na wf? Nie wystarczało to do tej pory, choć istnieje rozporządzenie tego dotyczące: „Przy ustalaniu oceny z wychowania fizycznego, techniki, zajęć technicznych, plastyki, muzyki i zajęć artystycznych należy w szczególności brać pod uwagę wysiłek wkładany przez ucznia w wywiązywanie się z obowiązków wynikających ze specyfiki tych zajęć.”

Dzieci w klasach młodszych są przez rodziców (lekarza) zwalniani z zajęć wś w naprawę wyjątkowych sytuacjach. Bardzo chętnie ćwiczą, uczestniczą w grach i zabawach ruchowych. Później jest gorzej. I nie wynika to z faktu, że uczeń otrzymuje stopień, który zachęca bądź zniechęca. Ocena to nie wszystko. Choć wymagania, aby uczeń był znakomity w biegach, rzutach, piłce nożnej, siatkowej, pływa-

niu, skakał przez kozła itd. raczej zniechęcają, niż zachęcają.

U nastolatków ważniejsza od oceny jest akceptacja rówieśników. A rówieśnicy potrafią być bardziej okrutni od ocen. Docinki, wyśmiewanie, wykluczanie z drużyny są bardzo bolesne. I dotyczą nie tylko sprawności fizycznej. Często budowa ciała (nadwaga czy zbyt niska szczupłość, duże piersi bądź ich brak) wyeksponowana w gimnastycznym stroju jest przyczyną drwin. Bardzo ambitny uczeń, który jako ostatni dobiegnie do mety, nigdy nie obroni bramki, nie wrzuci piłki do kosza albo nie przeskoczy przez kozła będzie się czuł fatalnie i zrobi wszystko, żeby uniknąć porażek.

Nie wszystkich uczniów zachęci fakt, że przy ustalaniu oceny z wychowania fizycznego będzie brana pod uwagę systematyczność uczęszczania na zajęcia. Punktowana dodatkowo aktywność ucznia na lekcji zachęci tych, którzy i tak osiągają sportowe sukcesy, biorą udział w zawodach.

Na szczęście zapanowała moda na rowery (rowery miejskie cieszą się ogromnym powodzeniem). Chętnie odwiedzane są siłownie na świeżym powietrzu. Rodzice zapisują dzieci na dodatkowe zajęcia sportowe. To na pewno da pozytywne efekty.

Urszula Jędrzejczyk

GADKI

Przemoc seksualnej doświadcza co piąte dziecko w Europie. W około 80% przypadków zna sprawcę i ufa mu.

Zdecydowanie częściej ofiarami są dziewczynki niż chłopcy. Dzieci wykorzystane przez osobę dorosłą zazwyczaj nikomu o tym nie mówią.

Ogólnopolska Diagnoza Przemocy wobec Dzieci prowadzona przez Fundację Dzieci Niecyrje (FDN) pokazała, iż 12% nastolatków (11-17 lat) padło ofiarą przynajmniej jednej formy wykorzystywania seksualnego, w tym 19% dziewcząt i 9% chłopców. O dokładne dane na ten temat jest jednak niezwykle trudno. Ofiary nie mogą (małe lub niepełnosprawne dzieci) lub nie chcą (lęk, ochrona sprawcy, aktywne mechanizmy obronne) informować o swoich przeżyciach. Nie mówią szczególnie o osobach bliskich, z kręgu rodziny. Nawet gdy dziecko powie coś na ten temat, nie zawsze organy ścigania są o tym informowane. Dlatego statystyki policyjne i sądowe nie pozwalają ocenić skali problemu.

W tej sytuacji ważnym źródłem informacji są badania retrospektywne, w których pyta się respondentów o ich doświadczenia z okresu dzieciństwa. Dane te pokazują znacząco większą skalę zjawiska, choć prawdopodobieństwo niedoszacowania jest nadal wysokie. Informacje retrospektywne pochodzące z różnych badań trudno porównywać – badacze posługują się różnymi definicjami wykorzystywania seksualnego dziecka, różnice występują również w metodologii oraz badanej populacji (głównie pod względem wieku).

Analiza wyników badań retrospektywnych prowadzonych w 24 krajach europejskich poka-

zała, iż doświadczenia wykorzystywania seksualnego do 16 r. ż. deklarowało od 6 do 36% kobiet i od 1 do 15% mężczyzn.

Wykorzystywanie seksualne dziecka definiowane jest jako różne zachowania włączające je w aktywności seksualne: kontakty fizyczne (penetracja, dotyk), ekspozycje seksualne (ekshibicjonizm, prezentowanie pornografii), formy komercyjne (prostyytucja i pornografia dziecięca). Do wykorzystywania seksualnego dzieci dochodzi głównie w środowisku rodzinnym, instytucjonalnym, rówieśniczym i w internecie.

Fundacja Dzieci Niczyje wraz z agencją reklamową Grey Group realizuje kampanię „Dobre Wychowanie” w ramach polskiej edycji akcji „1 na 5”,

zainaugurowanej w 2010 r. przez Radę Europy. Głównym adresem kampanii są rodzice, którzy mają wpłacać watek wykorzystywania seksualnego w codzienne, proste rozmowy, by edukować dzieci, jak unikać zagrożeń. Przekaz kampanii opiera się na tzw. zasadzie **GADKI** – kilku wskazówek, które pomogą dziecku ochronić się przed wykorzystywaniem.

G – gdy mówisz „nie”, to znaczy „nie”

A – alarmuj, gdy potrzebujesz pomocy

D – dobrze zrobisz, mówiąc o tajemnicach, które Cię niepokoją

K – koniecznie pamiętaj, że Twoje ciało należy do Ciebie

I – intymne części ciała są szczególnie chronione

Kampania została zrealizowana w 18 krajach Europy. W Polsce krajowym koordynatorem kampanii jest Fundacja Dzieci Niczyje. Materiały i przekazy kampanii inspirowane są materiałami Rady Europy „Kiko and the Hand” oraz brytyjskiej organizacji NSPCC „Underwear Rule”. Obydwie akcje opierają się na tzw. bieliźnianej zasadzie – zbiorze wskazówek dotyczących rozmów z dziećmi na temat ochrony przed wykorzystywaniem (symbolem graficznym są majtki).

Więcej:

<http://www.gadki.fdn.pl/>

Telefon Zufania dla Dzieci i Młodzieży FDN – 116 111

(big)

Instytut Rozwoju Służb Społecznych

poleca publikacje z serii *Ex Libris Pracownika Socjalnego*

Mo Ray, Judith Phillips

Praca socjalna ze starszymi ludźmi

przełożył Jerzy Szmagański

Warszawa 2014, cena 40 zł (w tym koszt wysyłki)

Jerzy Szmagański (red.)

Praca socjalna wobec katastrof i klęsk żywiołowych.

Teoria, doświadczenia zagraniczne,

krajowe ramy organizacyjno-prawne

Warszawa 2014, cena 30 zł

oraz książkę

Marcin Teodorczyk

Zakaz wstępu! O młodzieżowej popkulturze i relacjach społecznych dla kadry nauczycielskiej, służb społecznych i rodziców

Warszawa 2014, cena 30 zł

Zamówienia można wysłać na adres:

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

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

informacje i recenzje

Mariusz Cichosz, PEDAGOGIKA SPOŁECZNA. ZARYS PROBLEMATYKI, Kraków 2014, Impuls, ss. 207.

Książka należy do wydawanej pod patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN serii podręczników akademickich „Pedagogika nauce i praktyce”. Jest kolejną z 12 publikacji autorskich, jakie ukazały się w latach 2012-2014 pod redakcją naukową prof. dr hab. Bogusława Śliwerskiego¹. Jej autor – podobnie jak uczeni przygotowujący inne podręczniki wchodzące w skład serii – posiada znaczny dorobek w badaniu podjętej problematyki. Zajmował się nią m.in. w książkach *Polska pedagogika społeczna w latach 1945-2003* i *Pedagogika społeczna w Polsce w latach 1945-2005*, a także w – opracowanych wspólnie z Edmundem Trempałą – publikacjach *Funkcjonowanie i kierunki rozwoju pedagogiki społecznej w Polsce* oraz *Pedagogika społeczna. Tradycja – terażniejszość – nowe wyzwania*.

W najnowszej książce Mariusz Cichosz syntetycznie przedstawia pedagogikę społeczną od narodzin tej mającej ponad wiek subdyscypliny do czasów współczesnych. Rekonstruuje idee, jakie legły u podstaw jej wyodrębniania się z rodziny nauk społecznych. Prezentuje – na tle zmieniającej się sytuacji społecznej – poglądy i dokonania jej prekursorów, twórców, kolejnych

przedstawicieli. Ukazuje prawidłowości rozwoju pedagogiki społecznej jako dyscypliny sytuującej się na pograniczu teorii i praktyki. Zalicza ją do „humanistycznych nauk praktycznych i prakseologicznych, które zajmują się tym, co może nastąpić pod wpływem celowych działań ludzkich, oraz posiadających na drodze szukania uzasadnień tych działań swoje wyraźne odniesienie do aksjologii”. Charakteryzuje zakres przedmiotowy pedagogiki społecznej, terminologię, metodologię badań. Wskazuje różnorodne nowe wyzwania, jakie – przy zachowaniu określonej ontologicznej i epistemologicznej tożsamości i ciągłości – pojawiają się w polu zainteresowań pedagogów społecznych. Sygnalizuje powiązania pedagogiki społecznej z socjologią wychowania, teorią pomocy społecznej i pracy socjalnej, polityką społeczną, pedagogiką socjalną, pedagogiką opiekuńczą, pedagogiką specjalną, psychologią wychowawczą, gerontologią pedagogiczną, andragogiką, pedagogiką pracy.

Atutem jest erudycyjny charakter książki. Omawiając etapy rozwoju subdyscypliny, poglądy jej przedstawicieli, koncepcje, problemy metodologiczne, Mariusz Cichosz konsekwentnie odwołuje się do badań, analiz i opracowań istniejących zarówno w jej ramach, jak też w innych naukach społecznych. Wydaje się, że nikt ze znaczących autorów zajmujących się tymi problemami nie został pominięty, a obszerniej niż w innych publikacjach wskazane zostały idee i poglądy inspirujące narodziny pedagogiki społecznej oraz zachodzące w niej zmiany. Autor odwołał się do dość licznych już publikacji syntetyzujących wiedzę o etapach i prawidłowościach rozwoju subdyscypliny, pełnionych przez nią funkcjach, tworzących ją zespołach ludzi, poszerzającym się obszarze jej zainteresowań i doskonalonym systemie pojęciowym, metodologii badań. Przywoływał i często konfrontował poglądy i ustalenia dotyczące poszczególnych kwestii, sięgając zwłaszcza do podstawowych publikacji Heleny Radlińskiej, Aleksandra Kamińskiego, Ireny Lepalczyk, Ryszarda Wroczyńskiego, Ewy Marynowicz-Hetki, Tadeusza Pilcha, Danuty Lallak, Anny Przeclawskiej, Barbary Smolińskiej-Theiss, Wiesława Theissa, Stanisława Kawuli,

¹ W pierwszym roku edycji ukazała się *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości* Bogusława Śliwerskiego i dwie książki Czesława Kupisiewicza – *Dydaktyka. Podręcznik akademicki* oraz *Z dziejów teorii i praktyki wychowania*. W roku 2013 wydano podręczniki: *Socjologia edukacji* Mirosława J. Szymańskiego; *Pedeutologia. Studium teoretyczno-praktyczne* Jolanty Szempruch; *Diagnostyka pedagogiczna. Nowe obszary i rozwiązania metodologiczne* Ewy Wysockiej; *Pedagogika kognitywistyczna. Studium teoretyczne* Bronisława Siemienieckiego; *Pedagogika porównawcza. Problemy, stan badań i perspektywy rozwoju* Renaty Nowakowskiej-Siuty. W ubiegłym roku – obok omawianej *Pedagogiki społecznej* Mariusza Cichosza – ukazały się: *Pedagogika resocjalizacyjna. W stronę działań kreujących* Marka Konopczyńskiego; *Współczesna filozofia edukacji. Kluczowe kwestie* Andrzeja Murzyna oraz *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej* Bogusława Śliwerskiego.

Stanisława Kowalskiego, Jacka Piekarskiego, Mikołaja Winiarskiego, Andrzeja Radziejewicza-Winiarskiego, Danuty Urbaniak-Zajac.

Odtwarzając historię rozwoju pedagogiki społecznej Mariusz Cichosz odnotował zarówno fazy jej rozkwitu, jak też regresu, zwłaszcza w latach pięćdziesiątych ubiegłego wieku oraz pewnego zagubienia w czasie ostatniej transformacji ustrojowej. Jako owocne wskazał lata siedemdziesiąte dwudziestego wieku, a także czasy obecne, zapoczątkowane zjazdami pedagogów społecznych w latach 1993, 1995 oraz 1998. Uznał, iż istniejący zasób zgromadzonej wiedzy oraz rozwój organizacyjny aktualnie sytuuje pedagogikę społeczną wśród najprężniej rozwijających się dyscyplin pedagogicznych.

Treść książki zawiera się w czterech rozdziałach: „Geneza – powstanie i rozwój pedagogiki społecznej”, „Rozstrzygnięcia i koncepcje”, „Środowisko – środowisko wychowawcze”, „Współczesne konteksty teoretyczno-metodyczne”.

Mariusz Cichosz, podobnie jak inni pedagogi społeczni, spogląda na subdyscyplinę, którą się zajmuje, z uwzględnieniem zmieniających się uwarunkowań społecznych, ewoluującej praktyki oświatowo-wychowawczej i socjalnej oraz narastającej teoretycznej refleksji. Charakteryzuje fazy jej rozwoju. Przytacza stanowiska licznych badaczy, którzy wyróżniali je wykorzystując różne kryteria. Dominuje kryterium rozwoju instytucjonalnego – działania czołowych przedstawicieli, powstawanie znaczących prac, powoływanie instytucji badawczych i kształcących, organizowanie zespołów badawczych, ale wskazywane są też etapy rozwojowe na podstawie krystalizowania się określonych idei, teorii, koncepcji metodologicznych. Sygnalizując potrzebę pogłębionych analiz problemu, autor optuje za podziałem chronologicznym, wyróżniając cztery etapy rozwoju. Pierwszy (lata 1905-1951) nazywa okresem prekursorów Heleny Radlińskiej, drugi (lata 1957-1989) – okresem systemowym, obejmującym pedagogikę społeczną w okresie realnego socjalizmu, trzeci (lata 1989-2005) uznaje za czas przełomu i określa mianem „pedagogika społeczna okresu transformacji >>młode pokolenie<<”. Ostatni ze wskazywanych etapów – do 2014 roku – nazywa okresem zróżnicowania ideowego i rozwiniętej praktyki środowiskowej. Dowodzi, iż wskazane fazy pokrywają się z chronologią rozwoju szkół naukowych, które tworzyły się zarówno na poziomie

relacji mistrz – uczeń, jak też powstawały wokół określonych idei.

Mocne, powszechnie doceniane podstawy subdyscypliny stworzyła Helena Radlińska. Jej poglądy i działalność Mariusz Cichosz referuje dość obszernie zarówno w aspekcie naukowo-ideowym, jak i praktyczno-oświatowym, połączonym z pomocą społeczną. Wciąż aktualne i inspirujące jest pojmowanie przez nią pedagogiki społecznej jako nauki praktycznej, rozwijającej się „na skrzyżowaniach nauk o człowieku; biologicznych i społecznych z etyką i kulturoznawstwem (teorią i historią kultury) dzięki własnemu punktowi widzenia. Można go najkrócej określić jako zainteresowanie wzajemnym stosunkiem jednostki i środowiska, wpływem warunków bytu i kręgu kultury na człowieka w różnych fazach jego życia, wpływem ludzi na zapewnienie bytu wartościom przez ich przyjęcie i krzewienie oraz przetwarzanie środowisk >>siłami człowieka w imię ideału<<”.

Waga problematyki podjętej przez Helenę Radlińską oraz umiejętność skupienia wokół niej zespołu ludzi legły u podstaw powstania łódzkiej szkoły naukowej pedagogiki społecznej. Wnieśli do niej nowe idee i koncepcje metodologiczne – prezentowane w książce – pedagogi tej miary co Aleksander Kamiński, Irena Lepalczyk, a w późniejszym okresie Ewa Marynowicz-Hetka. Kolejne szerzej omawiane szkoły – warszawska, autorstwa Ryszarda Wroczyńskiego oraz poznańska związana z działalnością Stanisława Kowalskiego – wniosły nowe idee i inspiracje, poszerzając problemowy zakres subdyscypliny. Czerpiąc z dorobku tych trzech szkół naukowych oraz inspiracji z innych źródeł, rozwinęły się w kraju aktywnie działające zespoły pedagogiki społecznej głównie w uczelniach wyższych Gdańska, Białegostoku, Szczecina, Olsztyna, Bydgoszczy, Katowic, Torunia i Krakowa. Każde z tych środowisk ma swój, niezadko oryginalny, wkład we wzbogacanie zasobu treści subdyscypliny i metodologii badań.

Mariusz Cichosz pokazuje, jak – akceptując podstawowe kategorie pojęciowe pedagogiki społecznej i tezę o wzajemnych oddziaływaniach środowiska i przekształcających je ludzi – przedstawiciele tej dyscypliny rozmaicie określają cel oraz teren swoich dociekań i badań. Można je zrekonstruować porównując np. referowane w książce koncepcje Ewy Marynowicz-Hetki, Stanisława Kawuli, Tadeusza Frąckowiaka, Anny Przeclawskiej, Edmunda Trempały,

Tadeusza Pilcha, Barbary Smolińskiej-Theiss, Wiesława Theissa, Mikołaja Winiarskiego. Wskazuje to na rozległość i różnorodność obszaru badawczego subdyscypliny i zróżnicowane sposoby jego penetrowania. Nasuwa też wiele refleksji, prowokuje pytania.

Właściwie w każdej części książki można wyodrębnić przedstawiane wprost lub tylko sugerowane „otwarte problemy” pedagogiki społecznej, które należy podjąć i zrealizować w trosce o dalszy rozwój subdyscypliny. Mariusz Cichosz przytacza też listy takich problemów sporządzonych przez kilku pedagogów społecznych. Własny ogólny pogląd formułuje następująco: „Czy współczesna pedagogika społeczna pójdzie drogą budowania teorii środowiska i oddziaływań na to środowisko, czy też stanie się bardziej typem praktyki społecznej (pomocowej), regulowanej zasadami zaczerpniętymi z polityki społecznej i oświatowej, pokaże czas. Wydaje się, że kierunkiem właściwym dla pedagogiki społecznej, z punktu widzenia jej przyszłości i rozwoju, jest podążanie ku większej dbałości o poziom i stan refleksji krytycznej w stosunku do przedmiotu swoich zainteresowań, większej dbałości o rozwój refleksji naukowej – budowania koncepcji i teorii życia społecznego. Okazuje się bowiem, iż koncentrowanie się tylko na sferze działań społecznych, szczególnie zaś w kontekście pomocy społecznej i opieki, jest mocno uwikłane w relatywne rozstrzygnięcia doktrynalne i ideowe”.

„Zakres książki – napisała w recenzji wydawniczej dr. hab. Ewa Jarosz – w pełni odpowiada aktualnej konstytucji pedagogiki społecznej, widzianej jako subdyscyplina pedagogiki oraz uprawianej badawczo i w wymiarze praktycznym w warunkach ponowoczesności”. Wzorami publikacji są nadto: jasność wykładu, klarowność pojęć, przejrzysta konstrukcja, wyodrębnienie problemów do dyskusji i słownik ważniejszych terminów, a także obszerna bibliografia.

J. R.

Jesper Juul, KRYZYS SZKOŁY. CO MOŻEMY ZROBIĆ DLA UCZNIÓW, NAUCZYCIELI I RODZICÓW? Podkowa Leśna 2014, Wydawnictwo MiND, ss. 163.

58 Autorem recenzowanej książki jest znany duński pedagog i terapeuta rodzinny, założyciel międzynarodowej organizacji Family-Lab

International (która od 2014 r. ma swoją siedzibę także w Polsce) propagującej idee wychowawcze (szacunku i współdziałania we wzajemnych relacjach z dzieckiem oraz dojrzałego przywództwa dorosłych) na świecie. W książce *Kryzys szkoły* autor – krytykując systemowe dysfunkcje szkoły – głosi konieczność rzeczywistego, a nie jedynie iluzorycznego, odejścia od wychowania autorytarnego i radykalnej zmiany nastawienia do uczniów. Zaufanie zamiast przymusu to główna teza prezentowanej pozycji.

Warto zwrócić uwagę na podtytuł książki Jespera Juula *Co możemy zrobić dla uczniów, nauczycieli i rodziców?*, który podkreśla holistyczną wizję szkoły, opartej na relacji „trójkątnej”: rodzice – dziecko – nauczyciel. Triada ta towarzyszy od pierwszych do ostatnich stron lektury. Książka składa się z siedmiu rozdziałów.

W rozdziale pierwszym, wymownie zatytułowanym „Uczniowie pod presją”, autor dokonuje krytyki współczesnej szkoły europejskiej, w której panuje olbrzymia presja społeczna na zdobycie jak najlepszego wykształcenia. Presja będąca – zdaniem Jespera Juula – wynikiem braku zaufania zarówno do dzieci, jak i podejmowanych przez nie wyborów. Autor postuluje rezygnację z obowiązku szkolnego, który proponuje zastąpić prawem do nauki, co niewątpliwie stanowi jedną z bardziej dyskusyjnych propozycji. Nawiązuje także do opresyjnego języka uprzedmiotawiającego ucznia/dziecko (stosowanie zwrotów *się*, np. *tego się nie robi; tak się robi*), co w jego przekonaniu kłóci się nie tylko z rozwojem osobistym dziecka, ale także oczekiwaniami przyszłych pracodawców na rynku pracy. Jesper Juul podkreśla także konieczność rzeczywistego przejścia przez szkoły odpowiedzialności za osobisty i społeczny rozwój uczniów oraz określa zakres odpowiedzialności rodziców, których głównym zadaniem ma być empatyczne towarzyszenie dziecku, oparte na stałym dialogu z dzieckiem oraz *kompetencjach w budowaniu relacji z nauczycielem*. Szczególnie interesujące są fragmenty dotyczące lęku samych nauczycieli przed krytyką, która niejednokrotnie uniemożliwia konstruktywny dialog z uczniami i rodzicami.

„Szkolny trójkąt” to tytuł drugiego rozdziału, w którym Jesper Juul przybliża pojęcie *kompetencji w budowaniu relacji* pomiędzy rodzicem, dzieckiem i nauczycielem, polegających na umiejętności i chęci poważnego traktowania myśli i uczuć partnera interakcji. Autor odnosi

się do własnych doświadczeń w pracy z dziećmi i młodzieżą, przytaczając przykładowe dialogi między nauczycielami a uczniami. Trafne podsumowanie charakteru tych relacji stanowi konkluzja: *Dzieci z reguły bardzo dobrze wiedzą, dlaczego coś im się nie udaje albo co im przeszkadza, tylko nikt ich o to nie pyta* (s. 41). Jesper Juul ponownie nawiązuje do nadużyć językowych towarzyszących nauczycielom i rodzicom przy opisywaniu i definiowaniu dziecka (np. *zdolny, ale leni*), które jego zdaniem powinny zostać zastąpione *językiem osobistym*. W języku osobistym – jak definiuje autor – mówi się o sobie, opisuje własny stosunek do różnych zdarzeń i wyraża własne preferencje, a nie ocenia się czy diagnozuje preferencje innych. W swoich poglądach wyraźnie nawiązuje więc do założeń amerykańskiego psychologa Thomasa Gordona, który wyszedł z założenia, że podstawową przyczyną konfliktów jest posługiwanie się przez większość wychowawców barierami komunikacyjnymi. Jesper Juul słusznie zwraca uwagę, że mimo świadomości nauczycieli o potrzebie relacji „trójosobnych”: rodzic – dziecko – nauczyciel, nikt nie uczy ich jak mają to robić. Nie potrafią więc ani prowadzić rozmów z rodzicami, ani dialogu z uczniami.

O tym „Jak rozłóżnić szkołę?” traktuje rozdział trzeci, napisany w formie dialogu między autorem i szwajcarskim psychologiem Paulem Kimem. Jesper Juul określa współczesną szkołę jako instytucję biurokratyczną, przyjmującą postawę obronną, co odbija się negatywnie zarówno na kadrze nauczycielskiej, rodzicach jak i samych uczniach. Zdaniem autora obok kompetencji merytorycznych i dydaktycznych nauczyciela równie ważne stają się kompetencje kierownicze oraz umiejętność budowania relacji, które są kluczowe przy prowadzeniu dialogu z uczniem: *Wyobraźmy sobie, że w korporacjach najważniejsze stanowiska kierownicze zajęłyby ludzie bez przygotowania menadżerskiego. Uznano by to za skandal. Ale w obszarze edukacji, nie wiedząc czemu, nikt nie widzi w tym nic złego* (s. 63). Jesper Juul krytykuje także coraz większy nacisk ze strony rządzących na formalizację i przymus edukacji, redukujący jednocześnie wpływ rodziców na jej charakter.

W rozdziale czwartym zatytułowanym „Rozmowy z rodzicami” czytelnik ma możliwość zapoznania się z fragmentami rozmów ze spotkań i konsultacji przeprowadzonych z rodzicami na terenie Niemiec i Austrii. Autor zachęca

w nich rodziców, żeby rozmawiając z dziećmi pytali je o to, co robią źle, przyznając się w ten sposób do swojej słabości, co niejednokrotnie budzi wśród słuchaczy obawy. Jasper Juul jest także przeciwnikiem krytykowania dzieci i młodzieży twierdząc, że krytyka hamuje rozwój zdrowego poczucia własnej wartości. Autor zmusza rodziców do refleksji nad relacjami z własnym dzieckiem i jego nauczycielami, po raz kolejny wracając do postawionego wcześniej pytania: Jak wspierać dziecko w obliczu presji szkolnej?

„Nasza porażka z >>trudną<< młodzieżą” to tytuł piątego rozdziału, w którym autor nie pozostawia czytelnikowi złudzeń co do swojej bezkompromisowej postawy w odniesieniu do odpowiedzialności, jaką nauczyciel powinien ponosić za budowanie odpowiednich relacji z uczniem, jak i całą społecznością szkolną. Z pełnym przekonaniem twierdzi, że nie ma czegoś takiego jak trudna klasa, są jedynie złe relacje między nauczycielem a uczniem. Jesper Juul dla potrzeb budowania prawidłowych relacji z dzieckiem/ucznem w ciekawy sposób definiuje dwa bliskoznaczne, ale odrębne pojęcia, jakimi są: poczucie własnej wartości (nazywane także samooceną, które odnosi do tego kim jesteśmy; decyduje o nim to, jak dobrze siebie znamy i czy rozumiemy własne uczucia i postępowanie) i wiara w siebie (nazywana pewnością siebie, którą odnosi do tego, co potrafimy; zależy od naszych umiejętności, od tego, jak dobrze jesteśmy w różnych dziedzinach życia). Jak trafnie zauważa autor, chwając dzieci (*Jesteś dzielny! Brawo! Świetnie ci idzie*) nie rozwinie my w nich poczucia własnej wartości, ponieważ pochwały odnoszą się do osiągnięć i wzmacniają jedynie wiarę w siebie. *Jeśli chcemy pomóc dzieciom i młodzieży rozwinąć zdrowe poczucie własnej wartości, musimy wyrażać swoje uznanie dla tego kim są* (s. 113). Warto przytoczyć także fragment, w którym autor stwierdza, że: *Dorośli nadużywają swojej władzy, kiedy mówią dzieciom i młodym ludziom, jacy oni są lub jacy mają być. Lekceważą negatywny wpływ, jaki ma to na ich osobistą integralność* (s. 115). Cały rozdział obfituje w interesujące spostrzeżenia dotyczące relacji wychowawczych i stanowi kwintesencję przekonań autora, dając uważnemu czytelnikowi możliwość „wytropienia” wielu oryginalnych wątków.

W rozdziale szóstym Jesper Juul udziela odpowiedzi na pytanie „Kto to jest dobry peda-

gog?”. Słowa autora skierowane do nauczycieli brzmią optymistycznie: w większości wypadków można się nauczyć być dobrym pedagogiem. Jesper Juul ponownie nawiązuje do czterech kluczowych kompetencji, które powinien posiadać nauczyciel oraz rozwija myśl dotyczącą autorytetu osobistego nauczyciela. Apeluje także do nauczycieli, aby wobec końca dotychczasowej hierarchii władzy w szkole i ogólnego braku zaufania do autorytetów poszukiwali swoich osobistych i zawodowych granic i określili zawodowe potrzeby, uznając swoją odpowiedzialność za jakość interakcji z uczniami. W rozdziale tym nie pomija jednak roli samych rodziców, do których z kolei kieruje wymowną refleksję: *Dlatego niech każdy rodzic spyta siebie: czy chcę mieć dziecko posłuszne czy zdrowe psychicznie? Oba tych rzeczy nie można mieć naraz* (s. 131).

„W stronę szkoły jutra” to tytuł ostatniego rozdziału, przyjmującego formę rozmowy autora z Christophem Schuhmannem – założycielem Szkoły Życia w Hamburgu. Jesper Juul kontynuuje w nim myśl dotyczącą kompetencji nauczyciela w budowaniu relacji z dzieckiem (będących kluczowymi w tworzeniu nowoczesnej szkoły) w oparciu o cztery postawione pytania: Jak prowadzić dialog z uczniem? Jak prowadzić dialog w klasie? Jak rozmawiać z rodzicami? Jak ma wyglądać przewodnictwo i autorytet nauczyciela wobec dzieci? Autor ponownie wyraża konieczność odrzucenia starej

kultury posłuszeństwa, która powinna ustąpić miejsca nowej kulturze odpowiedzialności, a kluczem do jej powstania mają być *kompetencje w budowaniu relacji*.

Recenzowana książka stanowi wartościową pozycję, adresowaną głównie do nauczycieli i rodziców, ale także pracowników oświaty i związanych z nią polityków oraz wszystkich osób zainteresowanych losami szkoły. Podtytuł *Co możemy zrobić dla uczniów, nauczycieli i rodziców?* może sugerować czytelnikowi, że jest to rodzaj poradnika, ale w rzeczywistości mamy do czynienia ze zbiorem przemyśleń, będących wynikiem praktyki wychowawczej autora (wspartych dodatkowo ciekawymi przykładami), w których Jesper Juul z dużą precyzją, ale i taktem wytyka braki zarówno w systemie szkolnym, jak i w samym przygotowaniu nauczycieli. Nie znajdziemy w książce gotowych odpowiedzi, ale interesujący sposób myślenia o edukacji oparty na *kompetencjach w budowaniu relacji* (także wychowawczych), co warto potraktować jako walor, a nie zarzut wobec recenzowanej pozycji. Charakter publikacji oraz złożoność problematyki relacji wychowawczych wyklucza możliwość wyczerpania tematu w recenzowanej publikacji (czytelnik może czuć pewien niedosyt wobec poruszenia przez autora wielu istotnych kwestii wychowawczych w ogólny i raczej sygnalizujący sposób), daje jednak asumpt do pogłębionej refleksji na temat kondycji współczesnej szkoły europejskiej.

Marta Urban-Sigłowy

**W Instytucie Rozwoju Służb Społecznych
można zaprenumerować na rok bieżący
miesięcznik „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”,
dwumiesięcznik „Praca Socjalna”
oraz
kwartalnik „Niepełnosprawność i Rehabilitacja”.**

świat młodzieżowych fascynacji

SEKSTING. TYLKO NIKOMU NIE POKAZUJ MOICH ZDJĘĆ...

„Jak komuś pokażesz. Zabiję...” – naga nastolatka stoi przed lustrem, w dłoni trzyma smartfona, za chwilę jej nagie zdjęcie zostanie wysłane za pośrednictwem Snapchata do adresata, można się domyślić, że jest nim jej chłopak. Dziewczyna myśli, że nikt nigdy tego zdjęcia nie ujrzy, gdyż aplikacja Snapchat polega na tym, że zdjęcie samoczynnie znika po przesłaniu. Można ustawić jego widoczność na trzy sekundy, na dwieście sekund, na ile się chce. Nie wie jednak, że w przestrzeni internetowej nic nie ginie, że wszystkie zdjęcia są gdzieś zapisywane i potem krążą po sieci, często mogą zostać upublicznione.

Fotografia nastolatki, o której piszę, jest autentyczna. Takich zdjęć jest więcej, zbiera je fanpage na Facebooku zatytułowany „Tylko nikomu nie pokazuj i nie rób screena”. Na razie załajkowało fanpage około 3000 tysięcy osób w jedną dobę, do momentu opublikowania tego tekstu pewnie administracja Facebooku zdąży go usunąć, gdyż narusza czyjąś prywatność, ale na jego miejsce pojawiają się trzy kolejne. Szczęściem w nieszczęściu jest to, że na nagich zdjęciach dziewcząt zamazane są szczegóły anatomiczne, ale twarz pozostaje widoczna. Prędzej czy później informacja o zdjęciu krążącym w internecie dotrze do bohaterki i nie będzie jej do śmiechu.

Kilka informacji o Snapchacie. Za 3 miliardy dolarów chciał kupić tę aplikację właściciel Facebooka Mark Zuckerberg, ale oferta została odrzucona. Według różnych danych z aplikacji korzysta 100 milionów użytkowników, codziennie przesyła się za jej pośrednictwem ponad 700 milionów zdjęć. Cechą, która wyróżnia Snapchata od innych darmowych komunikatorów, jest to, że fotografie przesłane znikają na ekranie smartfona po czasie, jaki wybierzemy. Może to być nawet jedna sekunda. Przez to zdjęcia nie zajmują pamięci w telefonie. Zaletą aplikacji jest to, że można wybrać listę osób, którym przekazuje się wiadomość (podobnie jak z wysłaniem np. esemesa, tylko zamiast numeru telefonu wpisuje się login ad-

resata), więc treści nie są widoczne dla wszystkich. Fajne w aplikacji jest też to, że można dorysowywać w niej własne elementy graficzne. Stąd najczęstszym jest rysunek penisa dostawionego do twarzy przesyłającego, oczywiście jest to formuła kiepskiego żartu. Można zamiast zdjęcia wysłać nagrany filmik. Ciekawą informacją jest też to, że czynność przysyłania zdjęć nazywa się „snapowaniem”. W Stanach Zjednoczonych użytkownicy mogą także za pośrednictwem modułu Snapchat wykonywać przelewy. Aplikacja wprowadziła także limity wiekowe, czyli mogą z niej korzystać osoby powyżej 13. roku życia, czego oczywiście i tak nikt nie zweryfikuje. I to w zasadzie wszystko. Naprawdę trudno zrozumieć niebywałą popularność aplikacji, gdyż poza funkcją znikania zdjęć, pozostałe funkcje są dostępne w każdym komunikatorze.

Wróćmy do nastolatków. Przesyłanie nagich zdjęć określa się jako *seksling* (*sexting*), co stanowi nawiązanie do wiadomości tradycyjnych (z angielskiego: *texting*), czyli połączenie konwersacji i seksu. Według badań GfK Polonia z 2014 r. wynika, że 11% nastolatków przysyłało swoje nagie zdjęcia, a 1/3 badanych takie zdjęcia otrzymywało. To jest bardzo duży odsetek, ale na podstawie moich obserwacji młodzieży śmiem twierdzić, że dane te są zaniżone.

Rok temu hakerzy wkradli 200 tysięcy zdjęć, okazało się, że połowa z nich dotyczy nastolatków w wieku 13-17 lat. Hakerzy nazwali swoje działanie „The Snapping”, tym samym odnieśli się do wielkiej afery kradzieży zdjęć z tzw. „chmury” (iCloud, serwer, na którym przechowuje się zdjęcia wykonane smartfonem; jest on przydatny, gdy tracimy dane z telefonu).

Afera te dotknęła najbardziej Jennifer Lawrence, wybitną młodą aktorkę, laureatkę Oscara, która jest idolką nastolatków. Zagrała w opisywanym przeze mnie (na łamach tej rubryki) cyklu filmowym „Igrzyska Śmierci”. W mediach amerykańskich rozpoczęła się wielka dyskusja na temat prawa do prywatno-

ści, gdy okazało się, że aktorka była na tych zdjęciach nago. Najciekawsze w tej dyskusji były wątki feministyczne, gdyż dotyczyły problemu, do kogo należy ciało w dobie mediów internetowych oraz kto tym ciałem może dysponować. Znane osoby tym bardziej muszą uważać, ale też powinny wykorzystywać uwielbienie fanów, by ich edukować.

Odkąd pojawiły się smartfony z dostępem do internetu, a szło to w parze z popularnością portali społecznościowych, to zdjęcia wykonywane samemu sobie założy internet (chodzi o *selfie*, po polsku: *slitfocię* lub *samojębkę*). Badania amerykańskie pokazują, że czas publikacji zdjęcia od momentu jego wykonania zajmuje około 60 sekund, a z kolei australijskie badania sugerują, że 2/3 kobiet w wieku 18-35 lat robi sobie selfie regularnie. Autorzy innego badania „Facebook and College Women’s Bodies: Social Media’s Influence on Body Image and Disordered Eating” (w wolnym tłumaczeniu: o wpływie mediów społecznościowych na wyobrażenie kobiecego ciała i problemy z zaburzeniami odżywiania) przepytali 1000 kobiet – użytkowników Facebooka. Okazało się, że publikowane zdjęcia prowadzą do obniżenia samoakceptacji, głównie na punkcie wyglądu. Tak działa presja wynikająca z chęci pokazania się, ale też pamiętajmy o „konkurencji”, gdyż zwykle kończy się to porównywaniem z innymi. Wiadomo, że publikuje się zdjęcia, na którym wyszło się najlepiej. Ważną kwestią jest także liczba lajków pod zdjęciem, bo to ona decyduje o powodzeniu operacji. Mała liczba lajków stanowi powód do wstydu, oznacza, że zdjęcie nawet nie tyle że się nie spodobało, bo to ma mniejsze znaczenie, ile nie wzbudziło zainteresowania, a to już nie są przelewki. Ale należy pamiętać, że liczy się tutaj głównie szczupłe ciało, wysportowane, w typie gwiazd hollywoodzkich, inaczej łatwo stać się obiektem drwin i wyśmiewania (na podstawie „Selfie nie takie niewinne”, www.natemat.pl).

Z kolei naukowcy z The Ohio State University opublikowali badania, które wykonano z udziałem 800 mężczyzn zamieszkujących swoje zdjęcia w sieci. Wynikało z nich, że mają oni większą skłonność do zachowań patologicznych niż ci, którzy tego nie robią. Co więcej, wykazują oni więcej cech antyspołecznych i mają skłonność do przedmiotowego traktowania ludzi. Praktyka ta może prowadzić do narcyzmu, co jest przejawem naszych czasów,

ale także do poważnych zaburzeń. Brytyjczyk Danny Bowman chciał popełnić samobójstwo, gdy okazało się, że nie podoba się sobie na slitfociach. Zaburzenie to nazywa się „dysmorfofobią” i polega na nieakceptowaniu pewnych części swojego ciała albo przekonaniu, że ciało wygląda nieestetycznie (www.spidersweb.pl).

Ikoną slitfoci jest Kim Kardashian, która 5 maja br. ma wydać książkę albumową złożoną wyłącznie z wykonanych przez siebie zdjęć. Tytuł książki to „Selfish”, czyli „samolubna” – idealnie oddaje tę praktykę. Album można kupić już za niecałe 13 dolarów, a księgarnia internetowa Amazon jeszcze przed wydaniem ogłosiła publikację bestsellerem. Kim Kardashian jest królową internetu, ma najwięcej followersów (obserwujących ją fanów) na Instagramie na świecie. Mimo że nie jest aktorką ani piosenkarką – jest znana z tego, że jest... znana (a razem z nią cała jej rodzina jest sławna na całym świecie dzięki programowi telewizyjnemu o ich życiu). Celebrytka w reklamie smartfonu, którego głównym atutem była wysoka jakość aparatu fotograficznego, mówi, że wykonuje sobie około 300 zdjęć, z których wybiera jedno najlepsze. Oprócz tego doradza, jak zrobić idealne selfie, na jakiej linii powinien znajdować się broda, w którym kierunku skierowany powinien być wzrok i pod jakim kątem powinno wykonać zdjęcie. Slitfocie to także wielki biznes. Obecnie modne są „kijki” do selfies, specjalne uchwyty, na których trzyma się aparat telefoniczny, by z odległości pół metra zrobić sobie zdjęcie. Brzmi to irracjonalnie, ale naprawdę jest zapotrzebowanie na tego typu produkty. W polskich sklepach internetowych uchwyt do selfie kosztuje około 50 zł i jest kompatybilny z większością popularnych obecnie smartfonów. Ten trend utrzymuje się od kilku lat. Nawet tak ważne i poważne osobistości jak papież Franciszek czy prezydent Stanów Zjednoczonych Barack Obama lubią robić sobie selfies i publikować je na oficjalnych stronach internetowych.

Psycholożka Maria Rotkiel na łamach portalu www.tvn24.pl tłumaczy zjawisko przesyłania swoich zdjęć (w tym nagich) tym, że część relacji zostało przeniesionych ze świata realnego do internetu: *Wystarczy wysłać zdjęcie i mamy poczucie, że jesteśmy „w kontakcie”, również intymnym. Coraz trudniej jest nam nawiązywać trwale, dojrzałe relacje. Coraz więcej osób ma z tym problem i związku na odległość,*

związki pozorne to częsty problem. Zamiast spotkać się, poświęcić sobie czas, komunikujemy się szybko, płytko i nieostrożnie. Chcemy się „zaprezentować”, „wdziaczyć”, „pokazywać” i dlatego ulegamy pokusie wysłania swojego zdjęcia, również „seksownego”, czy wręcz nagiego. I dodaje, że chowając się za ekranem smartfona, łatwiej się pozbywamy strachu przed nagością. Selfie to doskonałe narzędzie służące do dania upustu swoim narcystycznym potrzebom, jednocześnie chroniące ego i nie narażające na bezpośrednie odrzucenie. To taki nowy psychologiczny mechanizm obronny, który polega na unikaniu bezpośredniego kontaktu. Pozwala na kreowanie siebie, nawet jako zupełnie innej osoby, chowanie się za obrazem nieprawdziwym. Wystarczy odpowiedni kadr, który może wpłynąć na korzystny wygląd sylwetki (np. by wyglądać szczuplej niż w rzeczywistości albo wydłużyć optycznie nogi).

Znana seksuolożka dr Alicja Długolecka twierdzi, że wysyłka nagich zdjęć partnerowi jest zjawiskiem naturalnym, że kiedyś „świntuszyło się w listach”, ale też zastrzega: *Te zawody, w których ludzie wystawiają się na widok publiczny, wiążą się potem z ciągłą potrzebą kreowania swojego wizerunku. To pewnego rodzaju uzależnienie, bo w pewnym momencie, gdy inni nie patrzą, to nie czujemy, że żyjemy i pojawia się strach. Ta potrzeba robienia sobie zdjęć ma pewną nutę narcystyczną, wynika z potrzeby utwierdzenia siebie, że się istnieje* (cytaty za: <http://www.tvn24.pl/kultura-styl,8/nagie-selfie-jest-zupelnie-naturalne-kiedys-swintuszylismy-w-listach,465805.html>). Problemem jest to, że nasze „jestestwo”, przynajmniej internetowe, jest właśnie taką kreacją, która wymaga nieustannego potwierdzenia istnienia właśnie poprzez lajki i zainteresowanie.

Jest to problem, którego nie należy bagatelizować. W sieci krąży dowcip, że rodzice martwią się tym, co w internecie ogląda ich syn (w domyśle filmy pornograficzne albo gry pełne przemocy) oraz jakie wiadomości wysyła ich córka. Jest w tym „coś na rzeczy”. Dlatego powinny być podjęte zdecydowane kroki wychowawcze. Należy tłumaczyć nastolatkom płci obojga, że pod żadnym pozorem nie mogą nikomu przesyłać swoich nagich zdjęć, nawet jeśli uważają, że są najbardziej zakochane na świecie, a obecny partner wymaga tego jako „dowodu miłości”. Odpowiedź zawsze musi być stanowcza: „nie!”. Jako przykład ku przestrodze

można podać zdjęcia nastolatków ze Snapchata.

Na szczęście ten problem w Polsce został (w porę?) dostrzeżony przez profesjonalistów. W lutym Fundacja Dzieci Niczyje opublikowała kampanię medialną pod hasłem „Myślę, więc nie ślę”. Problemem tylko jest sposób, w jaki ta kampania została zrealizowana. Na plakatach widzimy dziewczynę (zdjęcie było ucharakteryzowane na typowe selfie służące do sekstingu), u której w miejscu staniaka znajdują się graficznie ułożone wyrażenia, z jakimi najczęściej mamy do czynienia w komentarzach do zdjęć: „panna puszczalska”, „żenada”, „brałbym”, „ale szmata”. Przyznam, że nie podoba mi się tak zrealizowana kampania, gdyż w miejsce kontrowersji, jako narzędzia zwrócenia uwagi na problem, wszzło reprodukowanie wzorca, z którym się walczy. A nie tędy droga. Pojawiały się także głosy (np. blog www.szprotest.pl), że w tego typu akcjach zupełnie pomija się sprawcę, a cała uwaga skupia się *de facto* na ofierze. Porównywano też proceder upubliczniania czyichś zdjęć przez sprawców nawet do gwałtu, gdyż i w takim przypadku mamy do czynienia z przemocą i wykorzystaniem. W debacie publicznej dotyczącej gwałtu uwaga także skupia się na ofierze, nawet w komunikatach medialnych pomija się postać sprawcy, ukrywa się go za stroną bierną w konstrukcjach typu: „zgwałcono kobietę”, a nie – jak być powinno – „kobieta została zgwałcona przez mężczyznę”. Przyznaję, że niektóre porównania bywają niestosowne, gdyż mogą być krzywdzące dla kobiet, które są ofiarami przemocy seksualnej, ale pokazują niuanse, które są znaczące.

Na zakończenie: po pierwsze, w zamieszaniu ze slifociami i sekstingiem należy pamiętać, aby nauczyć nastolatki asertywności i mówienia „nie” w takich i podobnych sytuacjach. I tego, że odmowa musi być stanowcza. Po drugie, należy piętnować sprawców procederu upubliczniania tych zdjęć, a nie kumulować winy na ofierze. Każdy z nas bywa bezmyślny, nastolatki zwłaszcza, a w dobie internetu bardzo łatwo stać się ofiarą wykorzystania wizerunku w różnych celach. Po trzecie, należy interesować się, jakie treści nasze dzieci upubliczniają w sieci, by w porę interweniować, ponieważ łatwo może dojść do tragedii. Niestety, nie wszyscy rodzice, wychowawcy i opiekunowie zdają sobie z tego sprawę.

Marcin Teodorczyk

Zasady recenzowania artykułów w miesięczniku „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”

W miesięczniku „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” procedura recenzowania zgodna jest z wytycznymi Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego zawartymi w broszurze „Dobre praktyki w procedurach recenzyjnych w nauce” zamieszczonej na stronie internetowej: http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user_upload/ministerstwo/Publikacje/20110216_MNISW_broszura_210x210.pdf

1. Do oceny każdej publikacji powołuje się co najmniej dwóch niezależnych recenzentów spoza jednostki.
2. W przypadku tekstów powstałych w języku obcym co najmniej jeden z recenzentów jest afiliowany w instytucji zagranicznej innej niż narodowość autora pracy.
3. Rekomendowanym rozwiązaniem jest model, w którym autor(zy) i recenzenci nie znają swoich tożsamości (tzw. double-blind review proces).
4. W innych rozwiązaniach recenzent musi podpisać deklarację o niewystępowaniu konfliktu interesów; za konflikt interesów uznaje się zachodzące między recenzentem a autorem:
 - a) bezpośrednie relacje osobiste (pokrewieństwo, związki prawne, konflikt),
 - b) relacje podległości zawodowej,
 - c) bezpośrednia współpraca naukowa w ciągu ostatnich dwóch lat poprzedzających przygotowanie recenzji.
5. Recenzja musi mieć formę pisemną i kończyć się jednoznacznym wnioskiem o dopuszczeniu artykułu do publikacji lub jego odrzucenia.
6. Zasady kwalifikowania lub odrzucenia publikacji i ewentualny formularz recenzencki są podane do publicznej wiadomości na stronie internetowej czasopisma lub w każdym numerze czasopisma.
7. Nazwiska recenzentów poszczególnych publikacji/numerów nie są ujawniane; raz w roku czasopismo podaje do publicznej wiadomości listę recenzentów współpracujących.
8. Deklaracja o wersji oryginalnej (zapora *ghostwriting*).

Autorzy winni poświadczyć, że wersja artykułu jest wersją oryginalną.

Redakcja oświadcza, że wersja drukowana miesięcznika jest wersją pierwotną.

Lista stałych recenzentów

- Dr hab. Sylwia Badora – Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. prof. S. Tarnowskiego w Tarnobrzegu
- Dr hab. prof. APS Józefa Bałachowicz – Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie
- Dr hab. prof. UZ Grażyna Gajewska – Uniwersytet Zielonogórski
- Doc. Irina Juroczkina – Uniwersytet Pedagogiczny w Nowosybirsku (Rosja)
- Dr hab. prof. UW Maria Kolankiewicz – Uniwersytet Warszawski
- Dr Ewa Kozdrowicz – Uniwersytet Warszawski
- Prof. zw. dr hab. Bożena Matyjas – Uniwersytet im. Jana Kochanowskiego w Kielcach
- Dr Elżbieta Nopora – Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie
- Dr Anna Rurka – Université Paris Quest Nanterre la Défense (Francja)
- Dr hab. prof. UŁ Lucyna Telka – Uniwersytet Łódzki