



# Przemoc rówieśnicza wobec dzieci ze SPE

## Materiały pokonferencyjne

Konferencja „Przeciwdziałanie przemocy rówieśniczej  
wobec dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami  
edukacyjnymi w szkole ogólnodostępnej”

Warszawa, Ośrodek Rozwoju Edukacji, 27.11.2014





# Przemoc rówieśnicza wobec dzieci ze SPE

## Materiały pokonferencyjne

Konferencja „Przeciwdziałanie przemocy rówieśniczej  
wobec dzieci i młodzieży  
ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi  
w szkole ogólnodostępnej”  
Warszawa, Ośrodek Rozwoju Edukacji, 27.11.2014

Ośrodek Rozwoju Edukacji  
Warszawa 2015

Zespół autorów

**Wanda Baranowska, Krzysztof J. Kwiatkowski, Piotr Plichta,  
Wiesław Poleszak, Małgorzata Sekułowicz**

Redaktor prowadzący

**Małgorzata Kummant**

Redakcja językowa i korekta

**Katarzyna Gańko**

Opracowanie graficzne i skład

**Barbara Jechalska**

(z wykorzystaniem motywu zaprojektowanego  
przez Studio Kreatywne Małgorzaty Barskiej)

Zdjęcia na okładce: © Giovanni Cancemi/Fotolia.com

Ośrodek Rozwoju Edukacji

Aleje Ujazdowskie 28

00-478 Warszawa

[www.ore.edu.pl](http://www.ore.edu.pl)

tel. 22 345 37 00

fax 22 345 37 70

Warszawa 2015

Publikacja jest rozpowszechniana na zasadach wolnej licencji Creative Commons – Użycie niekomercyjne 3.0 Polska (**CC-BY-NC**).

## Spis treści

**Od wydawcy**.....5

*dr Wiesław Poleszak*

**Klimat szkoły i relacje rówieśnicze a przemoc i agresja wśród dzieci i młodzieży** .....7

*dr hab. prof. nadzw. Małgorzata Sekułowicz*

**Przeciwdziałanie przemocy rówieśniczej wobec dzieci ze spektrum autyzmu  
w szkole ogólnodostępnej**.....13

Dyskusja panelowa

**Przeciwdziałanie przemocy rówieśniczej wobec dzieci ze spektrum autyzmu w szkole  
ogólnodostępnej**.....23

*dr Piotr Plichta*

**Dzieci i młodzież z niepełnosprawnością intelektualną a narażenie na agresję rówieśniczą** .....35

Krzysztof J. Kwiatkowski

**Refleksje po konferencji** .....42



## Od wydawcy

Konferencja ***Przeciwdziałanie przemocy rówieśniczej wobec dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole ogólnodostępnej*** zorganizowana przez Ministerstwo Edukacji Narodowej oraz Wydział Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych ORE odbyła się 27 listopada 2014 r. w Ośrodku Rozwoju Edukacji w Warszawie – w ramach inauguracji rządowego programu na lata 2014–2016 „Bezpieczna i przyjazna szkoła” cz. III.

Celem przedsięwzięcia było poznanie pragmatycznych, praktycznych rozwiązań przeciwdziałania przemocy rówieśniczej wobec dzieci i młodzieży ze SPE w szkole ogólnodostępnej. Konferencja była skierowana do nauczycieli, przedstawicieli poradni psychologiczno-pedagogicznych, pracowników ośrodków doskonalenia nauczycieli i pracowników bibliotek pedagogicznych.

Paneliści skupili się na omówieniu skuteczności dotychczasowych działań wychowawczych i profilaktycznych na rzecz bezpieczeństwa i tworzenia przyjaznego środowiska w szkołach i placówkach dla uczniów ze SPE. Ważnym aspektem dyskusji była próba określenia zasobów szkół w zakresie tworzenia bezpiecznego i przyjaznego środowiska. W odniesieniu do ucznia z niepełnosprawnością omówiona została konieczność działań wychowawczych i profilaktycznych budujących poczucie akceptacji, dzięki czemu może nastąpić zmniejszenie ryzyka wykluczenia społecznego dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych w szkole. Kolejną ważną kwestią była również efektywność działań zapobiegających kryzysom rozwojowym oraz życiowym dzieci i młodzieży. Specjaliści zastanawiali się także nad zapobieganiem zachowaniom problemowym dzieci i młodzieży oraz działaniami promującymi zdrowy styl życia, podejmowanymi w szkołach. Dodatkowo podjęto temat zwiększenia otwartości szkoły na współpracę z instytucjami i podmiotami, które mogą wspierać działania profilaktyczne szkoły w środowisku lokalnym.

Mamy nadzieję, że materiały pokonferencyjne zebrane w tej publikacji będą dla nauczycieli i specjalistów źródłem twórczych inspiracji do codziennej pracy.

## Program konferencji

10.00 – 10.10	Otwarcie konferencji <i>Dorota Żyro, wicedyrektor Ośrodka Rozwoju Edukacji Przedstawiciel Ministerstwa Edukacji Narodowej</i>
10.10 – 10.30	Klimat szkoły i relacje rówieśnicze a przemoc i agresja wśród dzieci i młodzieży <i>dr Wiesław Poleszak, Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie</i>
10.30 – 11.15	<b>I PANEL – Uczniowie z autyzmem i zespołem Aspergera</b> <i>prof. Małgorzata Sekułowicz, Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu – moderator</i> <i>Małgorzata Biadasiewicz, rodzic dziecka z zespołem Aspergera</i> <i>Justyna Niegiersz, wicedyrektor Zespołu Szkół w Łajskach</i> <i>Aleksandra Braun, Stowarzyszenie „NIE-GRZECZNE DZIECI”</i> <i>Anna Florek, dyrektor Społecznego Przedszkola Integracyjnego w Warszawie</i>
11.15 – 12.00	<b>II PANEL – Uczniowie z zespołem nadpobudliwości psychoruchowej</b> <i>dr Wanda Baranowska, Wyższa Szkoła Biznesu i Nauk o Zdrowiu w Łodzi – moderator</i> <i>Magdalena Politańska, dyrektor Zespołu Szkół Integracyjnych nr 71 w Warszawie</i>
12.00 – 12.15	<b>PRZERWA</b>
12.15 – 13.00	<b>III PANEL – Dzieci i młodzież z niepełnosprawnością intelektualną</b> <i>dr Piotr Plichta, Uniwersytet Wrocławski, Instytut Pedagogiki – moderator</i> <i>prof. Iwona Chrzanowska, Uniwersytet A. Mickiewicza w Poznaniu</i> <i>Marek Tarwacki, dyrektor Zespołu Szkół w Łajskach</i>
13.00 – 13.45	<b>IV PANEL – Dzieci i młodzież z zaburzeniami zachowania</b> <i>prof. Jacek Pyżalski, Uniwersytet A. Mickiewicza w Poznaniu – moderator</i> <i>Irena Chądzyńska, Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna nr 1 w Krakowie</i> <i>Krzysztof Kwiatkowski, wychowawca w Młodzieżowym Ośrodku Wychowawczym</i>
13.45 – 14.30	<b>OBIAD</b>
14.30 – 15.30	Praca w czterech grupach dyskusyjnych zgodnie z tematyką paneli



dr Wiesław Poleszak – Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie

## **Klimat szkoły i relacje rówieśnicze a przemoc i agresja wśród dzieci i młodzieży**

### **Wykluczenie rówieśnicze – istota i przejawy**

Człowiek jako istota społeczna potrzebuje innych, aby przetrwać. Przynależność jest warunkiem zaspokajania potrzeb życiowych i rozwojowych. Stąd też w życie człowieka wpisane jest wszechobecne dążenie do utworzenia i utrzymania przynajmniej minimalnej ilości trwałych i znaczących relacji interpersonalnych (Leary, 2001).

Wykluczenie z grupy prowadzi w pierwszej kolejności do silnych negatywnych emocji – smutku, samotności, poczucia krzywdy, poczucia winy, zazdrości, niepokoju społecznego. Doświadczanie tych emocji owocuje nie tylko zmianą jakości życia, lecz także obniżeniem samooceny i wycofaniem społecznym.

Wielość definicji wykluczenia zmusza do poszukiwania syntez i uogólnień. Najprościej wykluczenie możemy zdefiniować jako zjawisko pozbawienia człowieka możliwości konstruktywnego zaspokajania potrzeb psychospołecznych i wypełniania zadań rozwojowych. Jego przyczyny mogą wynikać z szeroko rozumianych kompetencji osoby wykluczonej (wiedza i umiejętności, cechy osobowości, postawy i wartości), specyfiki środowiska, w którym funkcjonuje, i wreszcie z mechanizmów nawiązywania relacji interpersonalnych).

Wykluczenie nie odbywa się natychmiastowo – to proces od włączenia do wykluczenia, od pełnej akceptacji do odrzucenia. Przegląd definicji pozwala przyjąć, że jest to proces:

- dynamiczny i wielowymiarowy, jest często zjawiskiem kumulatywnym, prowadzącym do wielowymiarowej deprivacji;
- przejawiający się brakiem lub niewystarczającym poziomem uczestnictwa w głównym nurcie życia grupy rówieśniczej lub społeczności;
- który może przejawiać się lub skutkować zerwaniem więzi rówieśniczych, rodzinnych, społecznych oraz utratą poczucia sensu życia i zaburzeń w budowaniu tożsamości osobistej i społecznej;

- który niesie za sobą zagrożenia związane z powielaniem modelu zachowań i przenoszeniem pewnych mechanizmów przystosowania na dalsze etapy życia i rozwoju;
- którego konsekwencje mają ponadczasowy charakter (por. Gaś, 2006, s. 8; Muras, 2005, s. 232).

Człowiek jest istotą społeczną. Rodzi się w grupie, potrzebuje innych do przeżycia i rozwoju. Operacjonalizacją tej prawidłowości jest potrzeba włączania się w interakcję z innymi i budowanie poczucia przynależności. Wobec powyższego wykluczenie należy rozumieć jako przeciwieństwo – rewers – potrzeby przynależności.

Wykluczenie, a więc zakłócenie procesu budowania przynależności w relacjach z jednostką i grupą, prowadzi do daleko idących konsekwencji w życiu i rozwoju dzieci i młodzieży. Te emocjonalne skutki odrzucenia zależą od kilku ważnych czynników (Asher, Rose, Gabriel, 2001):

1. reakcji na doświadczenie wykluczenia oraz postaw wobec tego zjawiska;
2. przyczyn odrzucenia;
3. tożsamości osoby odrzucającej;
4. wsparcia społecznego;
5. tendencji dziecka do refleksji i przemyśleń związanych z odrzuceniem;
6. interpretacji odrzucenia przez dziecko (czy dziecko interpretuje je w kategoriach zewnętrznych czy wewnętrznych, gdzie lokuje odpowiedzialność za to zjawisko);
7. uświadomienia sobie konsekwencji wpływu innych dzieci na osobę odrzuconą i rówieśników;
8. intensywności doświadczania odrzucenia.

### **Wykluczenie – wychowanie i profilaktyka**

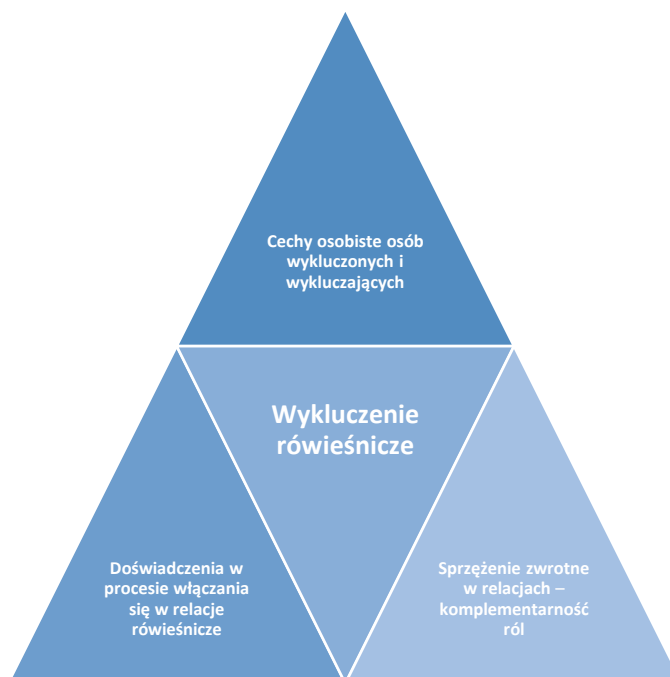
Podejmując działania korygujące problemy związane z wykluczeniem z grupy rówieśniczej, należy pamiętać o złożoności tego zjawiska. Na problem składa się wiele powiązanych czynników. Można je przedstawić w trzech wymiarach, które prezentuje rysunek 1., a mianowicie: cechy osobiste osób wykluczanych i wykluczających, proces odrzucenia oraz sprzężenie zwrotne w relacjach wykluczonego i wykluczającego (grupy).

Pierwszym z kluczowych elementów składających się na wykluczenie rówieśnicze jest funkcjonowanie psychospołeczne. To specyficzne cechy osobiste, które utrudniają proces nawiązywania relacji i włączania się w grupę. Należy je rozpatrywać w dwóch kategoriach:

- cech, które utrudniają włączanie się w grupę, zależnych od jednostki, np. wycofanie, podwyższona lęklliwość czy niska samoocena (por. Deptuła, 2013),
- cech, które utrudniają przyjęcie do grupy – zaborczość, agresywność, łamanie norm społecznych itp. Powodują one reakcję obronną grupy: czasem konstruktywną, a czasem dysfunkcyjną.

W pierwszej sytuacji mamy do czynienia z pewnego rodzaju barierą, której dziecko nie potrafi przekroczyć, co obciąża je wewnątrz, utrudniając mu aktywny proces nawiązywania relacji czy przystosowania się do grupy. Przyczyną tego problemu jest zbyt silny lęk, wysoka reaktywność układu nerwowego lub brak umiejętności w nawiązywaniu relacji rówieśniczych. Niebagatelne znaczenie ma tu styl wychowawczy rodziców (por. Deptuła, 2013), poczucie bezpieczeństwa we wczesnym okresie życia oraz rodzaj interakcji z ważnymi dorosłymi.

W drugim przypadku mamy do czynienia z zespołem cech osoby wykluczonej, które są trudne dla innych. Dziecko jest aktywne, stara się wchodzić w relacje i w grupę, ale jego cechy czy zachowania wywołują reakcje awersyjne. Otoczenie nie jest gotowe na radzenie sobie z takimi zachowaniami jak niekontrolowanie emocji czy przekraczanie norm i zasad. Chroniąc siebie, dziecko odrzuca próby nawiązywania tych relacji.



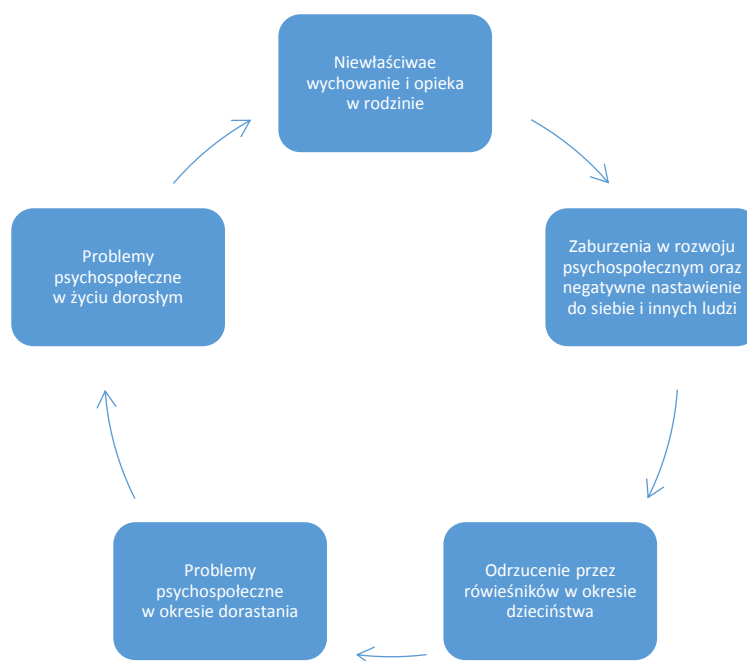
Rys. 1. Kluczowe elementy wykluczenia rówieśniczego (opracowanie własne)

Kolejnym ważnym wymiarem wykluczenia rówieśniczego są doświadczenia w procesie włączania się w relacje rówieśnicze. Należy do niego zaliczyć te wszystkie doświadczenia dziecka (wyczone style reagowania), które warunkują style nawiązywania relacji interpersonalnych i adaptowania się w grupie. W ich powstawaniu kluczową rolę odgrywa wielkość rodziny – a zwłaszcza ilość rodzeństwa i bliskich kuzynów – rodzaj wczesnych doświadczeń w kontaktach rówieśniczych oraz rodzaj wsparcia udzielanego dzieciom w trudnych sytuacjach rówieśniczych (np. skuteczność interwencji wychowawczych).

Ostatnim wyróżnionym wymiarem wykluczenia rówieśniczego jest sprzężenie zwrotne w interakcji wykluczony–wykluczający. Jest to pewien typ relacji interpersonalnych, które stają się wzorcami zachowań społecznych. Nakładające się na siebie sposoby reagowania dwóch stron relacji, mające charakter komplementarny i trwające w czasie, prowadzą do przyjęcia względnie trwałej roli społecznej. Osoba wchodząca w taką rolę ma tendencję do powtarzania wyczonych stylów reagowania w relacjach rówieśniczych i trudno jej zmienić je na bardziej konstruktywne, nienasycone stygmatyzacją. Należy dodać, że role społeczne, nawet te dysfunkcyjne, pozwalają obu stronom zaspokajać potrzeby osobiste czy realizować zadania rozwojowe.

Wyżej wymienione elementy wykluczenia rówieśniczego mogą pomóc w uchwyceniu tego zjawiska oraz w zdiagnozowaniu jego nasilenia. Jedynie rzetelna diagnoza i bazujące na niej programy dają szansę na skuteczną profilaktykę i wsparcie dzieci i młodzieży uwikłanych w wykluczenie rówieśnicze.

Podstawowy problem w przeciwdziałaniu wykluczeniu rówieśniczemu polega na wybiórczym postrzeganiu tego zjawiska. Najczęściej koncentrujemy się na jego skutkach i interweniujemy zbyt późno. Jednakże wykluczenie można też ująć w postaci procesu zachodzącego w relacji, a nawet cyklu, który przebiega międzypokoleniowo. Deptuła (2013) przedstawia go w postaci błędnego koła odrzucenia rówieśniczego (rys. 2.).



Rys. 2. Błędne koło odrzucenia rówieśniczego (Deptuła, 2013, s. 109)

Model zaproponowany przez Deptułę (2013) może posłużyć do zaplanowania działań korekcyjnych. Pozwala on zidentyfikować obie strony wykluczenia rówieśniczego i zobaczyć je w szerszym kontekście.

## Bibliografia

Asher S.R., Rose A.J., Gabriel S.W., (2001), *Peer Rejection in Everyday Life*, [w:] Leary M.R., *Interpersonal Rejection*, Nowy Jork: Oxford University Press.

Deptuła M., (2013), *Odrzucenie rówieśnicze. Profilaktyka i terapia*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Gaś Z., (2006), *Profilaktyka w szkole*, Warszawa: WSiP.

Leary M.R., (2001), *Interpersonal Rejection*, Nowy Jork: Oxford University Press.

Muras M., (2005), *Pojęcie wykluczenia społecznego*, [w:] Czapiński J., Panek T. (red.), *Diagnoza społeczna 2005. Warunki i jakość życia Polaków*, Warszawa: WSiFiZ, s. 232–234.

dr hab. prof. nadzw. Małgorzata Sekułowicz – Akademia Pedagogiki Specjalnej,  
Dolnośląska Szkoła Wyższa

## **Przeciwdziałanie przemocy rówieśniczej wobec dzieci ze spektrum autyzmu w szkole ogólnodostępnej**

Autyzm i autystyczne spektrum to terminy, które nadal dość niejednoznacznie opisują zaburzenia rozwojowe związane z utrudnieniami w sferach rozumowania, kontaktów społecznych i porozumiewania się. Budzą duże zainteresowanie: ich przyczyna tkwi nie tylko w specyfice funkcjonowania osób zdiagnozowanych w ten sposób, lecz także – szczególnie – w trudnościach z ustaleniem przyczyn i dylematach dotyczących terminologii i klasyfikacji. Obecnie ta niejednoznaczność jest jeszcze większa, gdyż dwa powszechnie wykorzystywane narzędzia klasyfikacyjne, czyli ICD i DSM<sup>1</sup>, nie są spójne. Nastąpiła rewizja w klasyfikacji DSM, nadal oczekiwana jest rewizja klasyfikacji ICD – z ICD 10 na ICD 11. Moim celem nie jest podejmowanie dyskursu, która z propozycji klasyfikacyjnych jest bardziej wszechstronna i dogłębniej opisuje specyfikę funkcjonalną osób z autyzmem. Dlatego w analizie problemu społecznego usytuowania dziecka w szkole i związanych z tym konsekwencji będę posługiwać się tylko opisem z klasyfikacji DSM-V (APA, 2013, s. 42), charakteryzującym autyzm jako „konsolidację zaburzenia autystycznego bez wyodrębniania poszczególnych jednostek klinicznych z zaznaczeniem skali natężenia zaburzenia. Objawy te oznaczają jedno kontinuum od łagodnych do poważnych (ciężkich, głębokich)<sup>2</sup> w dwóch obszarach: komunikacji społecznej i ograniczonych, powtarzających się zachowaniach i zainteresowaniach”. Jak piszą we wstępie do DSM-V D.J. Kupfer i D.A. Regier (APA, 2013, s. 42), „zmiana ta ma na celu poprawę czułości i swoistości kryteriów dla diagnozy zaburzeń ze spektrum autyzmu oraz określenie bardziej ukierunkowanych możliwości leczenia dla zidentyfikowanych nieprawidłowości”.

Kwalifikacja do autystycznego spektrum musi być oparta na pięciu kryteriach diagnostycznych: A, B, C, D, E. Są to następujące kryteria:

---

<sup>1</sup> **ICD** – Międzynarodowa Statystyczna Klasyfikacja Chorób i Problemów Zdrowotnych (ang. International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems); **DSM** – klasyfikacja zaburzeń psychicznych Amerykańskiego Towarzystwa Psychologicznego [APA](#) (ang. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders).

<sup>2</sup> W wersji angielskiej DSM V zapis dotyczy *severe impairments*, co można tłumaczyć jako ciężkie uszkodzenie.

- A.** Utrzymujące się deficyty w komunikacji społecznej i interakcjach społecznych w wielu kontekstach, przejawiające się obecnie lub w przeszłości (podane przykłady są tylko ilustracją i nie wyczerpują wszystkich objawów):
1. Deficyty w zakresie odwzajemniania społeczno-emocjonalnego, począwszy – przykładowo – od anormalnego podejścia społecznego i niepowodzeń w zwykłej dwustronnej konwersacji, poprzez ograniczone dzielenie się zainteresowaniami, uczuciami i emocjami, aż do niewydolności w inicjowaniu i podtrzymywaniu interakcji społecznych.
  2. Deficyty w zakresie niewerbalnych zachowań komunikacyjnych wykorzystywanych w interakcjach społecznych, począwszy – na przykład – od słabo zintegrowanej komunikacji werbalnej i niewerbalnej, poprzez nieprawidłowości w kontakcie wzrokowym i języku ciała albo deficyty w zrozumieniu i używaniu gestów, aż do całkowitego braku mimiki i komunikacji niewerbalnej.
  3. Deficyty w zakresie rozwijania, podtrzymywania i rozumienia relacji z innymi osobami, począwszy – na przykład – od kłopotów z dostosowaniem zachowania do różnych wymogów społecznych, poprzez trudności w dzieleniu zabawy wyobraźniowej lub w nawiązywaniu przyjaźni, aż do braku zainteresowania rówieśnikami.
- B.** Ograniczone, powtarzające się wzorce zachowań, zainteresowań i aktywności, występujące obecnie lub w przeszłości, mieszczące się w przynajmniej dwóch z wymienionych poniżej obszarów (podane przykłady są tylko ilustracją i nie wyczerpują wszystkich objawów):
1. Stereotypowa lub powtarzająca się motoryka, mowa lub użycie przedmiotów (np. proste stereotypie ruchowe, szeregowanie zabawek lub rzucanie przedmiotami, echolalia, zwroty idiosynkratyczne).
  2. Nacisk na identyczność, sztywne trzymanie się procedur zarówno werbalnych, jak i niewerbalnych, rytualnych wzorców zachowania (np. skrajne wyczerpanie w sytuacjach małych zmian, trudności ze zmianami, sztywne wzorce myślenia, rytuały okolicznościowe, np. konieczność obrania tej samej trasy lub jedzenie tego samego każdego dnia).



3. Wysoce ograniczone, utrwalone zainteresowania, anormalne pod względem intensywności i ostrości (np. silne przywiązanie do przedmiotów lub zaabsorbowanie przedmiotami, zbyt ograniczone lub perseweracyjne zainteresowania).
  4. Hiper- lub hiporeaktywność na sensoryczne wejście lub niezwykle zainteresowanie sensorycznymi aspektami środowiska (np. pozorna niewrażliwość na ból, temperaturę, niekorzystne reakcje na dźwięki lub faktury, nadmierne obwąchiwanie lub dotykanie przedmiotów, fascynacje wizualne światłem lub ruchem).
- C.** Objawy muszą być obecne we wczesnym okresie rozwojowym (ale mogą nie manifestować się w pełni – ujawniają się, dopiero kiedy oczekiwania społeczne przekroczą ograniczone możliwości dziecka – lub mogą być maskowane przez wyuczone strategie w późniejszych latach życia).
- D.** Objawy przyczyniają się do znaczącego osłabienia funkcjonowania w życiu społecznym, zawodowym lub innych ważnych obszarach bieżącego funkcjonowania.
- E.** Zaburzenie to nie jest lepiej wyjaśnione przez niepełnosprawność intelektualną (zaburzenie rozwoju intelektualnego) lub globalne opóźnienie w rozwoju. Niepełnosprawność intelektualna i autystyczne spektrum zaburzeń często współwystępują; do diagnozy współistniejących zaburzeń ze spektrum autyzmu i niepełnosprawności intelektualnej komunikacja społeczna powinna być niższa od oczekiwań dla ogólnego poziomu rozwoju (APA, 2013, s. 50–51).

Przedstawione powyżej kryteria klasyfikacyjne pozwalają już na wstępie stwierdzić, że w różnych sytuacjach społecznych osoby z autystycznego spektrum będą doświadczać poważnych trudności komunikacyjnych i społecznych, przebywając w grupie rówieśniczej i nie tylko. Preferowanie samotności, unikanie nawiązywania oraz podtrzymywania kontaktu wzrokowego, ograniczenia w rozwoju wyobraźni oraz sztywne wzorce zachowania w istotnym stopniu utrudniają lub wręcz uniemożliwiają spontaniczne i samodzielne funkcjonowanie w grupie rówieśniczej czy środowisku osób dorosłych. Nie sprzyjają temu – lub znacznie je ograniczają – zaburzenia rozwoju mowy czynnej, rozumienie języka oraz mimiki i gestykulacji (Frith, 2008; Pisula, 2012b; Wing 2003). Tym samym szanse dzieci z autyzmem na pełne uczestnictwo w życiu grupy rówieśniczej są niewielkie. Skalę trudności potęgują również inne cechy ich funkcjonowania, takie jak: ograniczona zdolność do dzielenia uwagi z drugim człowiekiem czy zaburzenia rozwoju mentalizowania (teorii

umysłu), związane z brakiem umiejętności rozumienia cudzych myśli, uczuć i emocji (Frith, 2008; Olechnowicz, 2004; Pisula, 2005, 2012a).

Warto podjąć próbę ustalenia – z uwzględnieniem powyższych utrudnień funkcjonalnych – co powoduje zachowania agresywne lub autoagresywne w grupie rówieśniczej. Kluczowe dla zrozumienia, a tym samym podjęcia właściwych środków zaradczych w postępowaniu z dzieckiem przejawiającym agresję wobec siebie lub innych, jest zrozumienie przyczyny i podłoża tych zachowań. Należy pamiętać, że dzieci z autyzmem nie są z natury agresywne. Problematyczne zachowania są u nich wynikiem deficytów i nieznanomości innej formy komunikacji, a także braku umiejętności czy też niemożności wyrażenia swoich uczuć. Dzieci z autyzmem niemal codziennie napotykają na trudne, niezrozumiałe sytuacje. Nie potrafią wyrazić swoich obaw i niepewności, dlatego też tak ważne dla nich są zasady, dające im namiastkę poczucia bezpieczeństwa. Jedną z zasadniczych przyczyn takich zdarzeń jest obezwładniający dziecko lęk będący wynikiem niestałości otoczenia i niezrozumienia jego potrzeb. Deficyty sensoryczne, potrzeba zachowania stałości otoczenia i jednoznaczność komunikacyjna stanowią jeden z zasadniczych problemów generujących zachowania agresywne lub autoagresywne.

Warto przypomnieć, że T. Grandin (2006) – zdiagnozowana jako osoba z autyzmem – opisała własne traumatyczne doświadczenia związane z deficytami sensorycznymi w książce *Myślenie obrazami oraz inne relacje z życia z autyzmem*. To tam wspomina, że: „w ciężkich zaburzeniach sensorycznych męczarnią są próby zrozumienia, czym jest rzeczywistość”, „nie istnieją żadne granice, porządek ani sens”. Z powodu nadwrażliwości słuchowej i zaburzeń uwagi w tym zakresie „niewielkie hałasy, które większość z nas potrafi ignorować, mnie doprowadzały do szału”, „suszarka do włosów... wydawała mi się startującym odrzutowcem”, „w hałaśliwym miejscu nie rozumiem mowy ludzkiej, bo nie jestem zdolna wyłączyć dźwięków w tle”. Już samo oczekiwanie na wystąpienie takich bodźców może powodować silny lęk lub panikę. Tego typu dysfunkcje mogą dotyczyć wszystkich sfer sensorycznych. Osoby z autyzmem zdolne do dzielenia się swoimi doświadczeniami piszą, że lęk w przebiegu ich autyzmu był dominującym stanem funkcjonalnym. Tylko świadomość tego typu trudności może – poprzez dostosowanie otaczającej rzeczywistości dziecka do jego

potrzeb – zapobiec wielu zachowaniom agresywnym i autoagresywnym. Konieczna jest przy tym intensywna terapia, niwelująca deficyty sensoryczne.

Istotnymi czynnikami agresji i autoagresji mogą też być wcześniej zasygnalizowane problemy z mentalizowaniem (zaburzenia teorii umysłu), wpływające na brak zrozumienia otoczenia, a tym samym agresja z jego strony. Warto przypomnieć, że u osoby z autyzmem zaburzenia mentalizacji frustrują, gdyż nie rozumie ona nawet dość (zdaniem tych, którzy tego deficytu nie doświadczają) prostych komunikatów. Pojawiają się więc problemy z ich interpretacją – szczególnie tych dotyczących różnych sytuacji społecznych.

Zdaniem B. Winczury tę właściwość umysłu można najprościej opisać poprzez jedną z jej głównych funkcji – predyspozycję do myślenia o myśleniu lub do wyobrażania sobie stanu umysłu innego człowieka, co oznacza tendencję do przypisywania ludziom przekonań, pragnień i intencji. Dzięki tej specyficznej umiejętności wiemy, że mamy świadomość (Winczura, 2007). Zdaniem autorki „zdolność do oceny stanu psychicznego pozwala w pewnym sensie czytać, co dzieje się w umyśle drugiego człowieka. Przy odpowiednim doświadczeniu pozwala przewidzieć, co ktoś sobie pomyśli, zrozumieć psychologiczne motywy jego zachowań, a także daje możliwość manipulowania opiniami, wierzeniami i przekonaniami innych ludzi” (Winczura, 2007, s. 292).

E. Pisula stoi na stanowisku, że „istniejąca w ramach teorii umysłu koncepcja zaburzeń zakłada, że problemy osób z autyzmem w interakcjach społecznych pozostają w ścisłym związku z trudnościami w rozumieniu zjawisk, jakie zachodzą w umyśle – ich własnym i cudzym” (Pisula, 2012b, s. 84). Podobne obserwacje poczynił wcześniej S. Baron-Cohen, akcentując, że u osób z ASD ograniczenia w rozumieniu, czym są intencje, pragnienia, uczucia i przekonania warunkują nieumiejętność dostrzegania związków między emocjami a zachowaniem innych ludzi oraz między własnym zachowaniem a reakcjami, myślami i uczuciami otaczających osób (Baron-Cohen, 1995).

Wśród licznych, praktycznych następstw zaburzeń mentalizowania w umyśle osób z autyzmem, należy wymienić m.in. utrudnienia w: rozumieniu, czym jest udawanie, rozpoznawaniu znaczenia mimiki twarzy, gestykulacji, ekspresji emocji, tworzeniu wspólnego pola uwagi i monitorowaniu kierunku patrzenia, odróżnianiu działania własnego od cudzego,

interpretowaniu zachowania jako ukierunkowanego na osiągnięcie określonego celu, rozumieniu przyczyn własnego zachowania i autorefleksji (Baron-Cohen, 2008; Frith, 2008; Pisula, 2012b; Winczura, 2006, 2010).

W zakresie interakcji społecznych nieprawidłowe ukształtowanie się teorii umysłu należy szczególnie utożsamiać z następującymi problemami:

- trudnościami w odróżnianiu rzeczywistych obiektów od ich umysłowych reprezentacji;
- ograniczoną zdolnością rozumienia, że różne osoby mogą odmiennie postrzegać ten sam obiekt lub przedmiot, osobę bądź zdarzenie;
- nieumiejętnością inicjowania i podtrzymywania kontaktu, wynikającą z nieuświadomienia sobie zainteresowań i przeżyć rozmówcy oraz niezdolności do uwzględnienia jego punktu widzenia;
- niedzieleniem się informacjami, zainteresowaniami, spostrzeżeniami i własnymi odczuciami – niezdawaniem sobie sprawy z różnic między własnym stanem umysłu a stanem umysłu innej osoby;
- problemami z rozumieniem sytuacji społecznych i przewidywaniem zachowania innych ludzi, czego przyczyną jest ograniczona zdolność do odczytywania stanów umysłu oraz dostrzegania związku między emocjami a zachowaniem;
- niestosownością i obcesowością w kontaktach społecznych, czynieniem nietaktownych uwag;
- nierozumieniem, czym są intencje, niedostrzeganiem różnic między tym, że coś stało się przypadkiem, a coś celowo;
- ograniczonym pojmowaniem, na czym polega manipulowanie i oszukiwanie; nieuświadomianiem sobie, że ktoś postępuje w taki sposób;
- trudnościami w pojmowaniu przyczyn przeżywania złożonych stanów emocjonalnych, np. rozumienia, że ktoś może być szczęśliwy, ponieważ otrzymał coś, czego pragnął, a nawet wtedy, kiedy tylko o tym myśli;
- przedmiotowym traktowaniem innych ludzi, które wynika z nieuświadomienia sobie cudzych uczuć i stanów umysłu;
- stereotypową aktywnością podczas interakcji społecznych, związaną z lękiem spowodowanym niezrozumieniem przyczyn zachowania innych osób i niezdolności przewidzenia ich zachowania;

- agresją, autoagresją lub tendencjami uciezkowymi w sytuacjach społecznych, wynikającymi z niezdolności do zrozumienia powodów zachowania innych ludzi bądź też błędnym odczytaniem cudzej motywacji (Baron-Cohen, 2008; Frith, 2008; Pisula, 2012a).

Z kolei w obszarze komunikowania się zaburzenia funkcjonowania mentalizowania oznaczają przede wszystkim:

- trudności uczestniczenia w dialogu, wynikające z ograniczeń rozumienia relacji słuchający–mówiący;
- brak umiejętności formułowania informacji w sposób czytelny dla rozmówcy;
- trudności z powiązaniem kierunku patrzenia z wiedzą lub pragnieniem czegoś;
- brak identyfikowania obszaru oczu w twarzy jako ważnego źródła informacji na temat emocji i stanów umysłu innej osoby;
- niezdolność do dostrzegania pomyłek i nieporozumień podczas komunikowania się, a także brak umiejętności ich korygowania;
- niewielką umiejętność rozumienia znaczenia wypowiedzi przekraczającego jej dosłowną treść (metafor, sarkazmu i ironii oraz sensu abstrakcyjnych związków frazeologicznych czy przysłów);
- ograniczenia rozumienia znaczenia słów, odnoszących się do stanów umysłu oraz dostrzegania różnic między nimi (np. *myśleć*, *wiedzieć* czy *wyobrażać sobie*) (Baron-Cohen, 2008; Frith, 2008; Pisula, 2012b; Winczura, 2006, 2010; Wing, 2001, 2003).

Ponadto istnieje szereg innych komplikacji, wynikających z ograniczonego rozwoju umiejętności empatii i rozumienia zachowania innych osób. Wśród najważniejszych z nich należy wymienić ograniczoną zdolność rozumienia, na czym polega udawanie, czego konsekwencją są przede wszystkim zaburzenia w sekwencyjnym rozwoju form zabawy. W sposób istotny wpływa to na kształtowanie się komunikacji społecznej oraz jakości funkcjonowania społecznego osób z autyzmem (Sekułowicz, Sokołowska, 2015).

Przedstawione symptomy i utrudnienia funkcjonalne są frustrujące dla dzieci z autystycznym spektrum, a środowisko odbiera je jako przeszkodę dla zrozumienia zachowania takiego dziecka. Te swoiste niejasności w postępowaniu mogą także wywoływać agresywne reakcje

rówieśników. Z punktu widzenia nauczyciela i jego pracy z dzieckiem z ASD opisane problemy odgrywają dużą rolę w kształtowaniu się społecznej aktywności tych dzieci. Trudności z odczytywaniem znaczenia zachowania stanowią dla obu stron jedno z poważniejszych wyzwań w relacjach społecznych. Problem można opisać z dwóch perspektyw: dziecka z autystycznego spektrum i jego otoczenia. Przy czym pod pojęciem „otoczenie” należy rozumieć środowisko, w którym mogą wytworzyć się zróżnicowane formy relacji społecznych z rówieśnikami, z nauczycielami oraz – co także jest ważne, a dość często pomijane – relacje pojawiające się w kontaktach z pozostałymi pracownikami szkoły i rodzicami dzieci prawidłowo funkcjonujących.

Zachowanie, niejednokrotnie agresywne, dzieci prawidłowo rozwijających się wobec dziecka ze spektrum autyzmu może wynikać z nieumiejętności odczytywania jego intencji. Takie sytuacje mogą wywoływać niechęć, gdyż otoczenie nie zna przyczyn określonego „autystycznego” zachowania. Jedną z ważniejszych form działania, jakie mogą pomagać w rozładowaniu powstałego napięcia emocjonalnego w grupie dzieci, jest próba wyjaśnienia specyfiki zachowania niepełnosprawnego kolegi. Trzeba mieć na uwadze fakt, że zachowania agresywne są konsekwencją trudności w zrozumieniu problemu autyzmu, ale mogą być też bezpośrednią odpowiedzią na zachowanie dziecka z autyzmem. Środowisko grupy rówieśniczej, nauczyciele czy inne osoby obecne w społeczności szkolnej (np. pracownicy administracyjni, rodzice) swoje postępowanie opierają często na błędnych przesłankach.

Podobnie jak lęk towarzyszy zachowaniu dziecka z autyzmem, tak niepokój i lęk towarzyszą otoczeniu, które nie zna problemu. Warto też pamiętać, że nieumiejętność zrozumienia przepełnionego metaforą języka komunikacji może powodować u dziecka z autyzmem (zwłaszcza o lekkim stopniu natężenia zaburzenia) chęć uzyskania pełnej, zrozumiałej dla niego informacji. Uczeń może zapytać np. „Co miała pani na myśli, mówiąc...?”. Źle odczytany, podobny do przykładowego komunikat może wywołać niezrozumienie ze strony środowiska i przez to zniecierpliwienie, szczególnie gdy takie sytuacje się powtarzają. Również zniecierpliwienie nauczycieli może przerodzić się wtedy w różne formy agresji. Takie sytuacje obciążają dziecko ze spektrum autyzmu, a faktyczną przyczyną tych problemów komunikacyjnych wynika z niewiedzy. Jest to szczególnie istotne w relacjach z nauczycielami. Tak więc ważnym, a może nawet najważniejszym remedium na agresję

rówieśniczą wobec dziecka ze spektrum autyzmu jest kształtowanie wszechstronnej, powszechnej wiedzy na temat specyfiki tego zaburzenia, bazujące na praktyce pedagogicznej.

Dzieci z autystycznego spektrum, w związku z coraz powszechniejszą inkluzją edukacyjną, będą stale powiększającą się grupą uczniów w szkołach ogólnodostępnych. Trzeba zatem zadbać o rozwijanie świadomości całego środowiska szkolnego, co z pewnością pomoże zapobiegać opisanym przypadkom agresji rówieśniczej.

## Bibliografia

Amerykańskie Towarzystwo Psychologiczne (APA), (2013), *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition*, Waszyngton–Londyn: American Psychiatric Publishing.

Baron-Cohen S., (1995), *Mindblindness: An essay on autism and theory of mind*, Cambridge–Londyn: A Bradford Book–The MIT Press.

Baron-Cohen S., (2008), *Autism and Asperger Syndrome*, Londyn: Oxford University Press.

Frith U., (2008), *Autyzm. Wyjaśnienie tajemnicy*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Grandin T., (2006), *Myślenie obrazami oraz inne relacje z życia z autyzmem*, Warszawa: Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna, Fundacja Synapsis.

Pisula E., (2005), *Małe dziecko z autyzmem*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Pisula E., (2012a), *Autyzm. Od badań mózgu do praktyki psychologicznej*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Pisula E., (2012b), *Autyzm. Przyczyny, symptomy, terapia*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Sekułowicz M., Sokołowska-Kasperik A., (2015), *Video modeling jako alternatywna metoda usprawniania komunikacji społecznej dzieci z autystycznego spektrum zaburzeń* (w druku).

Winczura B., (2006), *Wczesne wykrywanie zaburzeń autystycznych w świetle koncepcji teorii umysłu*, [w:] Cytowska B., Winczura B. (red.), *Wczesna interwencja i wspomaganie rozwoju małego dziecka*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 389–398.

Winczura B., (2010), *Zabawa jako komponent rozwoju teorii umysłu u dzieci z autyzmem*, [w:] tejże, *Autyzm. Na granicy zrozumienia*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 87–99.

Wing L., (2001), *The Autistic Spectrum: A Parents' Guide to Understanding and Helping Your Child*, Berkeley: Ulisses Press.

Wing L., (2003), *The Autistic Spectrum: A Parents' Guide*, Londyn: Constable & Robinson.



*Dyskusja panelowa*

## **Przeciwdziałanie przemocy rówieśniczej wobec dzieci ze spektrum autyzmu w szkole ogólnodostępnej**

### **Panel I: Uczniowie z autyzmem i zespołem Aspergera**

Osoby uczestniczące w dyskusji:

*Małgorzata Biadasiewicz – rodzic dziecka z zespołem Aspergera*

*Aleksandra Braun – „NIE-GRZECZNE DZIECI” Stowarzyszenie Pomocy Dzieciom z Ukrytymi Niepełnosprawnościami im. H. Aspergera*

*Anna Florek – dyrektor Społecznego Przedszkola Integracyjnego w Warszawie*

*Justyna Niegierysz – wicedyrektor Zespołu Szkół w Łajskach*

*prof. Małgorzata Sekułowicz – DSW Wrocław, APS Warszawa, moderator*

### **Kilka uwag o autystycznym spektrum**

Autystyczne spektrum zaburzeń to grupa ogólnorozwojowych zaburzeń dziecięcych, zbliżonych pod względem objawów emocjonalno-społecznych, poznawczych i behawioralnych, dających się uszeregować: począwszy od tych, w których mamy do czynienia z najniższym natężeniem autyzmu, do tych, w których objawy są najsilniejsze.

Ze spektrum autyzmu mogą się łączyć: językowe zaburzenia semantyczno-pragmatyczne, zespół trudności w uczeniu się niewerbalnym, hiperleksja, ADHD ze skłonnością do stereotypowych zachowań. U części dzieci reprezentujących zaburzenia należące do spektrum autyzmu występują również inne zaburzenia czy formy niepełnosprawności, mówimy wtedy o autyzmie ze sprzężeniami lub o zaburzeniach mieszanych. Dla nauczycieli przedszkola czy szkoły uczniowie ci będą stanowić grupę *o podobnych potrzebach* (niezależnie czy będzie to ASD, czy zaburzenie sprzężone).

### **Wybrane problemy w pracy z dziećmi ze spektrum autyzmu w warunkach przedszkola i szkoły ogólnodostępnej**

Pierwsze dni w placówce, a zarazem adaptacja dziecka, rodziny, nauczycieli i pozostałych dzieci w grupie czy klasie, wiążą się z wieloma potencjalnymi trudnościami. Należą do nich:

- stres i trudne zachowania ucznia,
- dylematy metodyczne,

- relacje z rówieśnikami,
- interakcje rodziców i nauczycieli oraz ich komunikacja dotycząca dziecka ze spektrum autyzmu,
- wpływ obecności uczniów ze spektrum autyzmu na środowisko szkolne (Stefańska-Klar, 2012).

### **Specyfika zachowania a agresja rówieśnicza**

Dzieci ze spektrum autyzmu bywają bardzo podatne na stres, a ich zachowania są często trudne do stonowania czy opanowania. Oznacza to nieraz nagłe, skrajne, nadmierne reakcje emocjonalne – jak krzyk, ucieczka, bicie siebie lub innych – w odpowiedzi na błahe lub niezauważalne dla postronnych osób bodźce czy zmiany otoczenia.

Inną przyczyną gwałtownego zachowania może być niejasna struktura otoczenia, biegu zdarzeń, czynności czy zadania lub niepotwierdzenie się oczekiwań, planów i obietnic. Nagłe pojawienie się czegoś, czego dziecko nie zna lub czego się nie spodziewało, a także zmiany w strukturze dnia lub otoczenia. Może to powodować: ostre, negatywne reakcje o charakterze wyładowania emocjonalnego i ruchowego (atakowanie lub autoagresja). Niektóre dzieci bardzo silnie reagują na zbyt trudne dla nich zadania lub niepowodzenia i np. niszczą przedmioty, z których są niezadowolone, okazują gniew i rozpacz, trwające czasem jeszcze po powrocie ze szkoły do domu.

Problemy w relacjach z innymi dziećmi lub dorosłymi w przedszkolu czy szkole mogą stanowić źródło agresji dziecka ze spektrum autyzmu, szczególnie gdy w grę wchodzi niepowodzenia komunikacyjne albo przemoc – agresja wynikająca z niezrozumienia otoczenia.

## Panel II: Uczniowie z zespołem nadpobudliwości psychoruchowej (ADHD)

Osoby uczestniczące w dyskusji:

*dr Wanda Baranowska – Wyższa Szkoła Biznesu i Nauk o Zdrowiu w Łodzi, moderator*

*Magdalena Politańska – dyrektor Zespołu Szkół Integracyjnych nr 71 w Warszawie*

### Agresja i przemoc w obrazie zespołu nadpobudliwości psychoruchowej (ADHD)

Zacznijmy cytatem:

„...wiele rozbastwionych bachorów dostaje kwitek z napisem ADHD i szaleje w najlepsze. Nie można podporządkować świata tym, którym udało się zdobyć kwitek (niezależnie czy uczciwie czy nie). Dlatego trzeba wspomagać nauczycieli. Uczyc ich. Bo oni też są czasem zagubieni i bezradni. Ale też bezwzględnie tępić zachowania agresywne. Nie wolno mówić, że komuś wolno być wrednym i agresywnym, *bo ma ADHD*. Bo nas zjedzą. Na surowo!!!!” (wypowiedź dorosłego z ADHD, post z dn. 14.10.2005)<sup>3</sup>.

Należy zwrócić uwagę, że ADHD jest zaburzeniem, w którym obraz objawów zmienia się wraz z rozwojem dziecka, ale nigdy nie możemy wskazać zachowania agresywnego jako objawu ADHD. Przypisywanie dzieciom i młodzieży z ADHD zachowania i postaw agresji czy przemocy wobec innych należy więc uznać za szufladkowanie, wzmacniające ich stereotypowe postrzeganie. Grupa uczniów dotkniętych ADHD nie jest homogeniczna – dzieci i młodzież różnią się cechami zachowania, nabywanymi w procesie wychowania rodzinnego, szkolnego (Barkley, 2006). Demolujący szkolną salę młody człowiek z ADHD jest po prostu „łobuzem”, co może oznaczać, że w procesie jego wczesnej socjalizacji popełniono jakieś błędy lub dolega mu coś więcej niż ADHD, np. mamy do czynienia z powikłaniami tego zaburzenia.

Kolejny cytat do refleksji:

„Dziecko, które przychodzi do szkoły i robi non stop wielką rozróbę, rozwala wszystko, sieje spustoszenie i rany, nie jest nadpobudliwe, tylko niewychowane. Nadpobudliwemu, jak się powie stop, to stanie. Na krótko, bo na krótko, ale stanie” (wypowiedź dorosłego z ADHD, post z dn. 26.09.2005).

---

<sup>3</sup> Wszystkie wypowiedzi pochodzą z forum portalu [www.adhd.org.pl](http://www.adhd.org.pl), zacytowano je w postaci oryginalnej (przyp. red.).

Powikłaniami ADHD mogą stać się zaburzenia opozycyjno-buntownicze (ODD – ang. *Oppositional Defiant Disorder*) i zaburzenia zachowania (CD – ang. *Conduct Disorder*), które są jednostkami klinicznymi, wymienianymi w klasyfikacjach medycznych (np. DSM IV TR, DSM V). Używanie pojęć *zaburzenia zachowania* i *zaburzone zachowania* dla nazywania niepożądanych społecznie i nieadekwatnych do sytuacji reakcji ucznia z ADHD, które nie spełniają kryteriów rozpoznawania ODD lub CD, jest stereotypizujące, choć mamy z nim dość często do czynienia w różnych źródłach i materiałach, a nawet w opracowaniach eksperckich. Takie sytuacje można nazywać „kłopotliwym”, „niepożądanym” lub „niewłaściwym” zachowaniem, dzięki czemu uzyskamy jasność, czy mamy do czynienia z ADHD, czy też z jego klinicznymi powikłaniami (Baranowska, 2010).

Pojawiająca się w zachowaniu dzieci i młodzieży z ADHD agresja impulsywna zawsze jest skutkiem istoty zaburzenia, polegającej na nadaktywności procesów pobudzania (emocji) przy niskim poziomie procesów hamowania (emocji i działania) (Wolańczyk, Kołakowski, Skotnicka, 1999). Warto zwrócić uwagę, że źródłem bodźców powodujących pobudzenie jest otoczenie dziecka i adolescenta z ADHD, a w nim najczęściej zachowania rówieśników i dorosłych, które mogą (ale nie muszą, mając na uwadze działanie odpowiednie do potrzeb dziecka) wygenerować zachowania zwane agresywnymi.

Zakłócenia procesów uwagi z jednoczesną impulsywnością, będące istotą ADHD, sprawiają, że uczeń z ADHD częściej staje się ofiarą niż sprawcą zachowania agresywnego czy przemocy na terenie placówki. „Zaczepek” ze strony rówieśników lub nauczyciela wyzwała reakcję impulsywną ze strony ucznia z ADHD i wpływa na brak kontroli otoczenia lub kibicowanie niepoprawnemu zachowaniu obu stron. Ostatnim ogniwem tego schematu są „wpadka, oskarżenie, kara”, które zwykle dotyczą tylko ucznia z ADHD, ponieważ inni uczestnicy zdarzenia uciekli lub „z zasady mieli rację” (Baranowska, 2012). W celu wyjaśnienia tego mechanizmu ponownie oddamy głos rodzicom.

„...wróciłam ze szkoły z synem o dwie lekcje wcześniej. Pan z WF zadzwonił, że mam go zabrać, bo sobie z nim nie radzą. Na sali było trzech nauczycieli. No ale mój syn twierdzi, że koledzy go przezywają i jak się już rozzłościł, to zapomniał o całym świecie. Koniecznie musiał jednemu z nich wyjaśnić, że mówi głupoty i oczywiście nauczyciel stwierdził, że Krzys się na tego chłopca wziął, bo go gonił po sali gimnastycznej... no po prostu długo by opowiadać.

W każdym razie nie słuchał nauczycieli, zatykał sobie uszy. Pan od WF oświadczył mi, że moje dziecko jest niezrównoważone psychicznie, że on nie chce za niego brać odpowiedzialności itd. itp.” (wypowiedź mamy dziecka z ADHD, post z dn. 1.12.2005).

„Daniel bardzo pragnie akceptacji i chce znaleźć PRZYJACIELA, więc znaleźli się tacy, którzy wykorzystują to w okropny sposób: *Pobij tamtego, to zagrasz z nami w piłkę, Kup nam chipsy, to będziesz naszym kolegą, Oddaj karteczki na obiad, to po szkole z tobą zagramy w necie.* Od września miały już miejsce 3 poważne zajścia, w których mój syn został pobity przez 4 kolegów z klasy (ciągle ci sami), były rozmowy z wychowawcą i rodzicami. Wniosek końcowy: Daniel ich szturcha i zaczepia. Koniec końców postanowiliśmy przenieść go do innej szkoły, bo sytuacja stała się nie do zniesienia...” (wypowiedź mamy 11-letniego dziecka z ADHD, post z dn. 9.04.2014).

Uczniowie z ADHD są zawsze i wszędzie skłonni do zmian zachowania – dostrzegają i szanują ich cel, ale potrzebują drogowskazów do działania na rzecz tych zmian. Dość łatwo jednak zmienić ich nastawienie (wywołać impulsywną reakcję i swoistą opozycję), będąc wobec nich niesprawiedliwym (Baranowska, 2010). Choć reguły klinicznego diagnozowania w zasadzie wstrzymują decyzję o rozpoznaniu ADHD przed 12. rokiem życia (por. [kryteria DSM-V](#)), to z tzw. objawowym zachowaniem pracujemy od wczesnych lat życia dziecka. Formalne orzecznictwo jest bardzo istotne, otwiera drogi leczenia farmakologicznego i możliwość korzystania z wielu form i typów terapii, jednak brak orzeczenia (formalnego rozpoznania syndromu) nie zwalnia rodziców, nauczycieli i pedagogów z podejmowania działań wspierających i korygujących niewłaściwe reakcje ucznia. Uczeń z ADHD jest jednym z wielu, dla których warto opracować wspomniane wcześniej drogowskazy.

### **Warunki skutecznej profilaktyki agresji i przemocy w ADHD**

Poszukując wskazań do określenia warunków skutecznych działań profilaktycznych wobec agresji rówieśniczej w odniesieniu do dzieci i młodzieży z ADHD, musimy zwrócić uwagę na pewien paradoks. O profilaktyce agresji i przemocy możemy mówić do początku okresu wczesnoszkolnego. Później obraz ADHD się komplikuje, „wchłania” wiele innych problemów ucznia wynikających z funkcjonowania w środowisku szkolnym i domowym. W grę wchodzi wówczas już nie tylko zapobieganie eskalującym następstwom pierwotnych objawów ADHD,

lecz także korygowanie pojawiających się powikłań natury społecznej i klinicznej (Baranowska, 2009). Zwróćmy uwagę na następujący kontekst (por. Brown, 2000):

- Jeśli diagnozę postawimy do 6–7. roku życia dziecka, w obrazie jego funkcjonowania zdefiniujemy problemy z brakiem pewności siebie, nadaktywność ruchową i wysoką skłonność do zmiany zachowania, opartą na uznaniu autorytetu nauczyciela i rodzica (dorosłych).
- Rozpoznając pewne niepokojące symptomy u dziecka w wieku 9–10 lat, odkrywamy w jego funkcjonowaniu pierwsze powikłania: niepewność siebie wygenerowała problemy z właściwym zachowaniem, zakłócenie relacji z rówieśnikami, często problemy z uczeniem się.
- Diagnoza ADHD postawiona u dziecka w wieku 12–13 lat to w zasadzie od razu wskazanie do psychoterapii (jeśli pojawiły się uzależnienia), leczenia farmakologicznego (wobec wykrywanej często depresji lub prób samobójczych), a w obrazie społecznego funkcjonowania – konflikt z prawem, porzucenie nauki lub usunięcie ze szkoły.

Jakie działania możemy podejmować, gdy diagnoza medyczna wstrzymuje ostateczne rozpoznanie ADHD do 12. roku życia?

Poniżej przedstawiam kilka propozycji rozwiązań:

- a) Możemy rozpocząć działania profilaktyczne już w przedszkolu i zaufać specjalistom. Żaden doświadczony lekarz czy psycholog nie będzie opóźniał rozpoznania ADHD, gdy stwierdzi u dziecka zachowania trudne dla niego samego i jego otoczenia, odmienne niż te, które można zaobserwować u jego rówieśników. Istnieje ryzyko, że diagnosta wyda zaświadczenie komuś, kto „wyrośnie” z ADHD.
- b) Powinniśmy pracować w przedszkolu i szkole z dzieckiem (jego reakcjami, zachowaniem), nie dokumentem opisującym problem. Należy bacznie obserwować potrzeby rozwojowe dziecka i zaspokajać je zgodnie z typowymi regułami. Dostrzegając różnice w zachowaniu przedszkolaka, u którego istnieje prawdopodobieństwo ADHD, i jego zdrowego rówieśnika, być może będziemy musieli częściej i głośniejszymi głosami nadpobudliwemu przypominać o zasadach, ale reguły są spójne dla wszystkich. Ryzyko: być może nasze oddziaływanie nie zadziała tak, jak byśmy chcieli. Ryzyko jest

jednak w zasadzie zerowe – nie zmarnowaliśmy czasu i część reguł została oswojona przez impulsywnego przedszkolaka.

c) Jeśli do klasy trafia uczeń bez formalnego orzeczenia o ADHD, a już podczas pierwszych lekcji obserwujemy zachowania typowe dla tego zaburzenia, zaniechajmy poszukiwania winnych i krytyki. Natomiast:

- ustalmy wraz z innymi nauczycielami uczącymi dziecko, jakiego rodzaju zachowania i jak często obserwujemy (jeśli mamy do czynienia z ADHD i jego powikłaniami, do takiej obserwacji wystarczy tydzień lub dwa), co stanowi najistotniejszy problem ucznia i jakie metody do pracy z nim możemy stosować;
- opracujmy strategię pracy z całą klasą na rzecz wspierania zmian w zachowaniu ucznia z ADHD i przeciwdziałania agresji rówieśniczej wobec niego;
- postarajmy się nawiązać współpracę z rodzicami w celu ustalenia wspólnych zasad postępowania wspierającego.

Choć pewne powikłania już wystąpiły (im później dostrzeżliśmy ADHD, tym ich więcej), to mamy szansę przeciwdziałać kolejnym, wśród których znaczące miejsce może zająć agresja zsocjalizowana. Uczeń z ADHD może być zarówno jej sprawcą, jak i ofiarą.

### **Najczęstsze błędy popełniane w praktyce szkolnej i ich skuteczne rozwiązania**

Pomimo wielu lat upowszechniania wiedzy o syndromie ADHD nadal mamy do czynienia z dyskusjami, czy zaburzenie w ogóle istnieje, z karaniem uczniów za objawy syndromu, a także – niestety zbyt często – z ignorowaniem przemocy rówieśniczej wobec uczniów z ADHD. W doświadczeniach rodziców uczniów z ADHD słyszymy opinie podobne do tej: „ciało pedagogiczne w szkole bagatelizuje drobne incydenty typu: stukanie ADHD-owcowi w krzeselko, szeptanie czegoś za uchem, docinki...” (wypowiedź mamy 11-letniego dziecka z ADHD, post z dn. 9.04.2014).

Skuteczność działań profilaktycznych zależy m.in. od wieku uczniów, ale zawsze warto wdrożyć również pracę z całą klasą, wskazać niepożądane zachowania, uwzględniając także te wyzwalające impulsywne reakcje ucznia z ADHD. Należy je nazwać oraz jasno określić zakres współodpowiedzialności całej klasy za ich powstawanie. Można do tego celu użyć schematu *Karty działania na rzecz naprawy zachowania ucznia* lub jej adaptacji (tab. 1.). Proponowany niżej schemat jest wskazany dla uczniów w wieku od 8–9 lat.

<b>Karta działania na rzecz naprawy zachowania ucznia</b>	
<b>Łamana zbyt często norma/zasada</b>	<i>Wpisujemy tu brzmienie ustalonej w klasie zasady, nie stwierdzenie jej łamania, np. „Zwracamy się do kolegów po imieniu” zamiast „Nie zwracam się do kolegów po imieniu”.</i>
<b>Skutki łamania normy dla ciebie</b>	<i>Wysłuchajmy najpierw ucznia, potem – jeśli trzeba – podpowiedzi kolegów w klasie. Trudno jest je przewidzieć, ale dążmy do ustalenia, że: Koledzy w odwecie (z zemsty) podobnie się do mnie odnoszą i jest mi wtedy przykro. Tracę przyjaciół w klasie, a bardzo mi na nich zależy.</i>
<b>Skutki łamania normy dla innych</b>	<i>Koledzy mogą czuć się skrzywdzeni. Mogą mieć ochotę na odwet (zemstę) i narażą się wtedy na konflikt. Atmosfera w klasie jest niemiła. Wychowawcy jest przykro. Rodzice się za mnie wstydzą.</i>
<b>Czas potrzebny ci na zmianę zachowania</b>	<i>Zapytajmy ucznia, w jakim czasie jest gotów <u>trwale</u> zmienić swoje zachowania i stosować zasadę. Należy przystać na jego propozycję, ale jednocześnie czuwać nad dostosowaniem czasu do wagi i zakresu zmian, co wiąże się z treścią konkretnej zasady. W tym przypadku np. 2 miesiące.</i>
<b>Kto i jak będzie pomagał ci w tym czasie przestrzegać pozostałych zasad?</b>	<i>Liczymy na zgłoszenie się chętnych uczniów. Jeśli to nie nastąpi, zgłaszamy siebie i konkretnie określamy sposoby udzielania pomocy. W przypadku ucznia z ADHD:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wychowawca klasy: codzienne spotkanie 10 minut przed pierwszą lekcją – przypomnienie zasad klasowych, omówienie planu dnia.</li> <li>• Joanna: będzie siedziała z tobą w ławce i dyskretnie czuwała nad twoim zachowaniem – jeśli będziesz łamać zasady, położy przed tobą np. umówiony symbol wycięty z kartonu.</li> </ul>
<b>Kto i jak będzie pomagał ci w zmianie zachowania?</b>	<i>Wszyscy uczniowie w klasie: sami będą przestrzegać zasady, a jeśli ty ją złamiesz – zignorują cię, nie będą nawiązywać z tobą kontaktu.</i>
<b>Nagroda za zmianę dla ciebie i pomocników</b>	<i>Zapytajmy, jakiej nagrody uczniowie oczekują. Wycieczka w ustalone miejsce dla całej klasy. Zwróćmy jednak uwagę, że nagrodą jest także: Przyjazna atmosfera w klasie.</i>
<b>Skutki zmiany zachowania dla ciebie</b>	<i>Podpowiedzmy uczniowi, jeśli ma problem z określeniem skutków: Pewność, że mogę się zmieniać na lepsze (w przypadku ucznia z ADHD) dzięki własnym staraniom i z pomocą innych.</i>
<b>Skutki zmiany zachowania dla innych</b>	<i>Poprośmy uczniów o wypowiedzi, wspólnie określimy skutki, możemy wspomnieć o rodzicach.</i>

Tab. 1. Schemat działania na rzecz zmiany zachowania ucznia wraz z przykładowym uzupełnieniem (opracowanie własne)



Moc profilaktyczną ma także sposób, w jaki rozwiązujemy konflikt rówieśniczy z udziałem ucznia z ADHD. Zbyt często, co nie wpływa korzystnie na dynamikę relacji w klasie, wybieramy strategię „od problemu”, polegającą na poszukiwaniu winnych po to, by ich ukarać. Alternatywą do modelowania pożądanego zachowania uczniów w czasie konfliktów jest strategia „do celu”. Dąży ona do szybkiego naprawienia szkody (zawsze jest minimum dwóch poszkodowanych i tyle samo sprawców) i włączenia do działania naprawczego sprzymierzeńców klasowych, co wzmacnia uczniowskie współdziałanie i współodpowiedzialność za atmosferę w klasie. Przyjrzyjmy się obu strategiom (tab. 2.).

<b>Konflikt rówieśniczy: strategie rozwiązań</b>		
<b>Strategia „od problemu”</b>	<b>Strategia „do celu”</b>	<b>Uwagi</b>
Kto? Z kim?	Kto z kim?	<i>Ustalamy sprawców konfliktu, nie pytamy „kto zaczął”.</i>
Kiedy?	Kiedy?	<i>Ustalenie czasu zdarzenia ma znaczenie w szybkiej naprawie – zalecane jest wypełnienie karty nie później niż dzień po zdarzeniu.</i>
Gdzie?	Jakie szkody zaistniały?	<i>Nieważne gdzie miał miejsce konflikt, istotne jest, jakie szkody należy naprawić.</i>
Konsekwencje wydarzenia?	Co możesz zrobić, by naprawić szkodę?	<i>„Sprawcy” mają szansę dobrowolnej naprawy, sami określają możliwe metody, co podnosi ich samoocenę.</i>
Kara?	Co dzięki temu zyskasz?	<i>Kara kończy sprawę, ale nie przynosi „sprawcom” zysków, odwrotnie niż dobrowolne naprawienie szkody – sprawy nie kończy, a zyski są oczywiste.</i>
Jak zastosowano karę?	Na co się decydujesz? Kiedy to zastosujesz?	<i>„Sprawcy” sami decydują o działaniu, określają czas naprawienia szkody, co podnosi ich samoocenę i poczucie własnej skuteczności.</i>
	Kto z kolegów może ci pomóc w przyszłości w podobnym zdarzeniu?  Kogo poprosisz o pomoc w naprawieniu szkody?	<i>To wyraźny komunikat dla uczniów: „nie musicie zostać z problemem sami, możecie zachęcić kolegów do pomocy”. Mamy do czynienia z dwoistą perspektywą udzielania pomocy – w podobnym zdarzeniu (może pomoże ci ten, kto zwykle się</i>

		<i>zdarzeniom przygląda?) oraz w naprawieniu szkody (może pomoże ten, kto widział jak psocisz i ci nie przeszkodził?).</i>
Ocena efektów (po tygodniu/miesiącu od zdarzenia – decyduje nauczyciel) Twoja: Nauczyciela: Rodziców:	Ocena efektów (po tygodniu/miesiącu od zdarzenia – decyduje nauczyciel) Twoja: Nauczyciela: Rodziców: Pomocników:	<i>Ocena pomocników może zwrócić uwagę na jakość starań „sprawców” o naprawienie szkody, czego nie dokona ocena dorosłych, obserwujących jedynie skutek, różny w przypadku uczniów z ADHD.</i>

Tab. 2. Strategie rozwiązywania konfliktów rówieśniczych w klasie (opracowanie własne)

W dyskusji panelowej wspomniano także o niskiej skuteczności moralizowania, wykorzystywanego w kontaktach uczniem z ADHD. Przypomnijmy, że uczeń ma problem ze skupieniem uwagi na słuchaniu – tym większy, im mniej atrakcyjna jest treść komunikatu. Najefektywniejsze są krótkie, jasne zdania. Kwestia komunikacji w pracy z uczniem z ADHD powinna być tematem oddzielnego spotkania, najlepiej przeprowadzonego w formie warsztatowej, ponieważ wciąż wymaga doskonalenia.

Konferencję zakończono sformułowaniem wielu rekomendacji, które w panelu dyskusyjnym uzupełniono opisanymi poniżej тезami.

- Przystępując do działań w ramach rządowego programu „Bezpieczna i przyjazna szkoła”, warto przeprowadzić pogłębioną diagnozę aktualnego stanu wiedzy nauczycieli o ADHD, co będzie podstawą do późniejszej ewaluacji programu.
- Tworząc w szkołach programy profilaktyczne mające na celu zapobieganie zachowaniom agresywnym wobec dzieci ze SPE, należy uwzględnić także potrzeby uczniów nieposiadających orzeczenia o ADHD, ale prezentujących objawowe zachowania.
- Wśród form doskonalenia nauczycieli, o których mowa w ogólnych rekomendacjach, dominujące powinny się stać panele dyskusyjne oraz metody pracy warsztatowej oparte na prawdziwych przykładach uczniów z ADHD w różnych okresach rozwojowych (od okresu przedszkolnego do adolescencji, a nawet wczesnej dorosłości), co będzie sprzyjać jednoczesnemu pogłębieniu wiedzy o syndromie i wypracowaniu praktycznych rozwiązań.
- Środowisko naukowe, tworzące standardy kształcenia przyszłych pedagogów, powinno zatroszczyć się o zobligowanie uczelni do rzetelnego przygotowania do

pracy z uczniem ze SPE nauczycieli przedmiotów kształcenia ogólnego i zawodowego, którym przychodzi działać w praktyce edukacyjnej w szczególnych okresach rozwoju dziecka.

Zamiast zakończenia:

„...chcę podzielić się własnym doświadczeniem w *obcowaniu* z nauczycielami moich dzieci. Spotykaliśmy bardzo różnych nauczycieli – łączyło ich jedno: świetnie reagowali na pochwały, zupełnie tak samo jak dzieci z ADHD!!! To odkrycie pozwoliło mi dobrze z nimi współpracować, choć często musiałam chować złość do kieszeni i uważać bardzo, by nie ocierać się o ironię. Nawet gdy nauczyciel krzyczał na mnie czy na moje dziecko, bardzo się starałam, by znaleźć coś, za co mogę go pochwalić (czyli nauczyciela) – np. za to, że tak bardzo przejmuje się zachowaniem mojego synka. Taktyka ta skutkuje w 80%” (wypowiedź mamy dziecka z ADHD, post z dn. 8.11.2005).

## Bibliografia

Baranowska W., (2012), *Szkoła wobec ucznia z ADHD – „profesjonalny” proceder wzmacniania mechanizmu wykluczenia społecznego*, [w:] Szczepanik R., Wawrzyniak J. (red.), *Opieka i wychowanie w instytucjach wsparcia społecznego. Diagnoza i kierunki rozwoju*, Łódź: Wydawnictwo AHE.

Baranowska W., (2010), *Nauczyciel a uczeń z ADHD*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Baranowska W., (2009), *Dziecko z ADHD i współwystępującymi zaburzeniami rozwoju*, [w:] Baczała D., Błeszyński J.J., Zaorska M. (red.), *Osoba z niepełnosprawnością – opieka, terapia, wsparcie*, Toruń: Wydawnictwo UMK.

Barkley R.A., (2006), *Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A handbook for diagnosis and treatment (3rd edition)*, Nowy Jork: Guilford Press.

Brown T., (2000), *Attention deficit disorder and comorbidities in children, adolescents, and adults*, Waszyngton: American Psychiatric Press.

Wolańczyk T., Kołakowski A., Skotnicka M., (1999), *Nadpobudliwość psychoruchowa u dzieci*, Lublin: BiFolium.

dr Piotr Plichta – Uniwersytet Wrocławski, Instytut Pedagogiki

## **Dzieci i młodzież z niepełnosprawnością intelektualną a narażenie na agresję rówieśniczą**

Uczniowie niepełnosprawni intelektualnie wnoszą niekwestionowane, istotne korzyści z nauczania „we wspólnym nurcie”. W świetle wyników badań są oni jednak bardziej narażeni na ryzyko stania się ofiarą agresji rówieśniczej bądź odrzucenia niż uczniowie rozwijający się typowo<sup>4</sup>. Problem ten dotyczy nie tylko szkół, placówek leczniczych czy opiekuńczych, lecz także rodzin. Przede wszystkim jednak, na poziomie każdej konkretnej placówki edukacyjnej, należy oszacować ewentualną skalę zjawiska. Ewentualną, ponieważ istnieją szkoły, które bardzo dobrze radzą sobie z niezwykle skomplikowaną kwestią, jaką jest włączanie (inkluzja) uczniów z tzw. specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Korzyści z diagnozy istniejącego stanu rzeczy i opracowania na tej podstawie działań profilaktycznych oraz zaradczych należy widzieć z kilku perspektyw: uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, ich rodziców – oczekujących, że szkoła będzie bezpiecznym miejscem dla ich dzieci – oraz nauczycieli, którzy w świetle wyników badań pesymistycznie oceniają swoje kompetencje do pracy z uczniami niepełnosprawnymi (Plichta, Olempska-Wysocka, 2013).

Sytuacja psychospołeczna uczniów z niepełnosprawnością intelektualną jest znacznie trudniejsza niż pełnosprawnych. Brak sukcesów i izolacja społeczna prowadzą do zróżnicowanych negatywnych konsekwencji. Istnieje niemało przesłanek wskazujących na to, że w przypadku osób z niepełnosprawnością intelektualną wiele aktów agresji bywa wywołanych przez wcześniejsze doświadczanie różnych form wykorzystania, *bullyingu* (mobbingu), czyli takiej formy agresji, która ma charakter powtarzalny, intencjonalny oraz istnieje nierównowaga sił, czyli ofiara jest słabsza i nie potrafi się skutecznie bronić, a sprawca silniejszy (fizycznie, psychicznie, intelektualnie itd.).

„Dzieci niepełnosprawne są częściej izolowane bądź odrzucane przez grupę. Mają mniej przyjaciół i kolegów – stąd są łatwiejszym celem agresji. Potencjalny agresor mniej ryzykuje, atakując taką osobę. Hodges i Perry zakładają, że właśnie brak przyjaciół i odrzucenie przez rówieśników to czynniki o zasadniczym znaczeniu. Według nich w przemocy rówieśniczej główną rolę grają relacje interpersonalne, ale również indywidualne cechy – takie jak

---

<sup>4</sup> Takie ryzyko jest przynajmniej dwukrotnie większe (por. np. Baladerian, 1994, za: Plichta, 2010).

skłonność do zachowań lękowych, uległość czy słabość fizyczna. Osoby niepełnosprawne, przede wszystkim niepełnosprawne intelektualnie, określa się nawet pojęciem „łatwych ofiar” (Plichta, 2010). Chodzi tu o mniejsze ryzyko ujawnienia sprawcy i traktowanie takich pokrzywdzonych czy świadków jako niewiarygodnych.

Niektóre objawy towarzyszące niepełnosprawności intelektualnej można potraktować jako czynniki ryzyka wiktymizacji. Są to m.in. izolacja społeczna oraz zaburzone relacje z innymi, które w wieku szkolnym są jednym z kluczowych elementów wpływających na odczuwaną jakość życia. Około 30% rodziców dzieci rekwaliifikowanych i przenoszonych do szkoły specjalnej podaje konflikty z rówieśnikami jako powód takiej decyzji (Grzyb, 2013). W przypadku uczniów rekwaliifikowanych istnieje podwyższone ryzyko stania się sprawcą agresji rówieśniczej. Najbardziej kosztowna – w sensie psychologicznym – sytuacja zaangażowania w agresję rówieśniczą to bycie zarazem jej ofiarą i sprawcą (*bully-victim*). Warto również zauważyć, że problem *bullyingu* wobec uczniów z niepełnosprawnością intelektualną dotyczy nie tylko szkół ogólnodostępnych, lecz także specjalnych (segregacyjnych). Na zaangażowanie w agresję rówieśniczą należy zwracać uwagę z wielu powodów, ale nierównowaga sił między potencjalną ofiarą i przypuszczalnym sprawcą wydaje się mieć tutaj szczególne znaczenie. Sytuację dodatkowo komplikuje fakt, że najczęściej działania profilaktyczne i zaradcze w obszarze *bullyingu* nie uwzględniają specyfiki niepełnosprawności.

Agresja rówieśnicza, w którą zaangażowani są uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną, może przybierać różne formy:

- sprawcą jest uczeń (uczniowie) „typowo rozwijający się”, a ofiarą uczeń (uczniowie) z niepełnosprawnością intelektualną;
- sprawcą jest uczeń z niepełnosprawnością intelektualną, a ofiarą uczeń „typowo rozwijający się”.

Nieco rzadziej mamy do czynienia z sytuacją, że zarówno sprawca, jak i ofiara są uczniami ze SPE. Scenariusz taki dotyczy częściej szkół specjalnych niż ogólnodostępnych.

Badania pokazują, że uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną częściej stają się ofiarami. Jednak warto zaznaczyć, że niektóre z nich mówią o zwiększonym ryzyku bycia zarówno ofiarą, jak i sprawcą agresji rówieśniczej. Coraz częściej badacze podkreślają, że

trudno jednoznacznie stwierdzić, czy zaangażowanie w agresję rówieśniczą łączy się z dychotomią niepełnosprawność–sprawność. W takim ujęciu zależy to od innych czynników niż niepełnosprawność lub specjalne potrzeby (np. klimat szkoły). To podejście jest charakterystyczne dla społecznego modelu niepełnosprawności, zgodnie z którym o możliwościach funkcjonowania osoby z niepełnosprawnością, przynajmniej w równym stopniu jak sam „deficyt”, „brak” i „zaburzenie”, decyduje wspierające lub ograniczające środowisko (np. szkolne), w którym taka osoba funkcjonuje.

W przypadku uczniów z niepełnosprawnością intelektualną będących sprawcami agresji rówieśniczej możemy mówić o pewnych charakterystycznych kwestiach:

- zachowanie agresywne uczniów z niepełnosprawnością intelektualną to często efekt namowy i nacisku,
- zachowanie agresywne może być próbą zwrócenia na siebie uwagi,
- zachowania agresywne jako reakcja obronna, odwetowa.

Jeśli mówimy o podwyższonym ryzyku wiktylizacji, warto wziąć pod uwagę, że uczniowie niepełnosprawni rzadziej stają się ofiarami otwartej agresji (np. fizycznej czy werbalnej), natomiast częściej pośredniej (relacyjnej) – polegającej na unikaniu kontaktów, izolowaniu, ignorowaniu, którą znacznie trudniej zaobserwować. Osoby z niepełnosprawnością intelektualną często są odbierane jako mało atrakcyjne towarzystwo, w związku z czym mają niewielu kolegów i przyjaciół, którzy w razie kłopotów mogliby pomóc. Inne wybrane cechy mogące mieć wpływ na podwyższone ryzyko stania się ofiarą to: brak poczucia humoru, nieumiejętność obrócenia sprawy w żart, otwartość na innych, błędne odczytywanie intencji i trudności w kontrolowaniu emocji. Jeśli niepełnosprawności intelektualnej towarzyszą trudności komunikacyjne, ograniczenia motoryczne utrudniające wycofanie się z sytuacji krzywdzenia, znaczna zależność fizyczno-psychologiczna od opiekunów, zwiększona potrzeba bycia akceptowanym oraz nasilenie zaburzeń zachowania (zachowań nietypowych), to sytuacja staje się jeszcze trudniejsza. W związku z tym działania ograniczające ryzyko zaangażowania w agresję rówieśniczą muszą być wielostronne – adresowane do jednostki niepełnosprawnej, jej rodziców, nauczycieli i pełnosprawnych rówieśników.

Warto również zaznaczyć, że agresja rówieśnicza we współczesnych czasach przenosi się także do tzw. nowych mediów (internet, telefony komórkowe). Ze względu na swoje

właściwości – np. interaktywność, możliwość obserwowania wyników własnej działalności itp. – pomagają one osobom niepełnosprawnym intelektualnie odnaleźć się w specyficznej sytuacji. Agresja elektroniczna wśród osób niepełnosprawnych intelektualnie, którą realizuje się głównie za pośrednictwem internetu i telefonów komórkowych, ma znaczne rozmiary. Z badań poświęconych temu zagadnieniu wynika, że w grupie gimnazjalistów z lekką niepełnosprawnością intelektualną 53% uczniów przynajmniej raz zrobiło coś nieprzyjemnego za pomocą telefonu lub komputera, a 65% z nich stało się ofiarami takich działań. Nie wszystkie te zdarzenia miały poważny charakter i wykazywały cechy *cyberbullyingu* (mobbingu elektronicznego) – 15% tej ostatniej próby stanowili sprawcy, a 20% stało się ofiarą (Plichta, 2012). Nowe media nie są tylko zagrożeniem – mogą być pomocne również przy rozwiązywaniu problemów związanych z relacjami rówieśniczymi (np. dają możliwość autoprezentacji, komunikowania się z innymi, otrzymania pomocy i wsparcia).

## Rekomendacje

Działania na poziomie szkoły i klasy:

- Tworzenie w szkołach programów profilaktycznych uwzględniających specyfikę niepełnosprawności intelektualnej. Jednym z warunków ich skuteczności jest adekwatne doskonalenie zawodowe nauczycieli.
- Diagnozowanie sytuacji, np. rozmowy z dziećmi niepełnosprawnymi i ich rodzicami na temat tego, jak się czują w szkole.
- Agresja jest zjawiskiem dość powszechnym w szkołach, ale priorytetowo należy potraktować sytuacje noszące znamiona *bullyingu* (przemocy, nękania).
- Niepełnosprawność i zagrożenie agresją to ważne tematy, które jednak nie muszą być poruszane wprost. Skuteczniejsze są codzienne, pośrednie formy budowania i wzmacniania relacji rówieśniczych.
- Bardziej niż walka z agresją sprawdza się promowanie różnorodności i praca nad budowaniem włączającej kultury szkoły.
- Kluczowa jest determinacja i postawa dyrektorów wobec inkluzji.
- Rodzice uczniów z niepełnosprawnością intelektualną często sami potrzebują pomocy.
- Potrzebna jest pomoc, wsparcie dla nauczycieli pracujących z takimi dziećmi, szczególnie w przypadku sprzężonych niepełnosprawności.



- Wykorzystywanie możliwości zatrudniania w szkołach pedagogów specjalnych stanowiących wsparcie dla kadry pedagogicznej.
- Wykorzystywanie w większym stopniu potencjału tkwiącego w szkolnictwie specjalnym jako źródła wsparcia, np. poprzez stworzenie możliwości wymiany doświadczeń między pedagogami specjalnymi i nauczycielami ze szkół ogólnodostępnych.
- Systematyczność, a nie „akcyjność” działań.
- Nie ma jednej idealnej, modelowej interwencji – za każdym razem działania należy dostosowywać do indywidualnej sytuacji dziecka, rodziny i placówki.
- Tworzenie w szkołach ogólnodostępnych środowiska wyczulonego na problem potrzeb i ryzyka krzywdzenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.
- Należy uwzględniać kwestie *bullyingu* w IPET-ach (indywidualnych programach edukacyjno-terapeutycznych opracowywanych dla dzieci posiadających orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego).
- Zachęcanie wszystkich do upubliczniania wiedzy o przypadkach krzywdzenia. W szkołach, gdzie inkluzja nie jest tylko postulatem, ale jest realizowana na co dzień, nieuchronnie pojawiające się trudniejsze sytuacje i problemy są na bieżąco rozwiązywane. Jak powiedział jeden z panelistów – M. Tarwacki, dyrektor Zespołu Szkół w Łajskach stanowiącego udany przykład inkluzji – „U nas w szkole dywaniki są małe i nic się tam nie mieści”. Problemy należy rozwiązywać, a nie zamiatać je pod dywan.
- Stworzenie reguł i uczenie prawidłowych zachowań.
- Opracowanie spójnej polityki działań wobec zjawiska krzywdzenia.
- Rozpowszechnienie i upublicznienie zasad, szybka profesjonalna reakcja w przypadku ujawnienia sytuacji krzywdzenia.
- Potrzeba aktywnego wsparcia ze strony dorosłych – np. w bardziej ryzykownych miejscach, jak szatnie, korytarze, place zabaw.
- Badanie zjawiska *bullyingu* i monitorowanie rozwiązań – uczniowie rzadko spontanicznie ujawniają problem krzywdzenia.
- Rola nauczyciela w zapobieganiu agresji: tworzenie ustrukturyzowanego środowiska klasowego, przyjaznego klimatu klasy, np. poprzez taką pracę w grupach, żeby uczeń z niepełnosprawnością intelektualną miał okazję pracować z wieloma, a nie tylko z wybranymi dziećmi.

- Korzystanie ze sprawdzonych programów antybullyingowych (np. elementy programu „ZERO” – więcej w materiałach projektu ROBUSD poświęconemu bullyingowi i specjalnym potrzebom edukacyjnym<sup>4</sup>).

#### **Wybrane działania, które warto kierować do dzieci z niepełnosprawnością intelektualną**

- Eliminowanie wyuczonej bezradności uczniów z niepełnosprawnością intelektualną – zależność od dorosłych jest czynnikiem ryzyka. Wzmacnianie niezależności, ćwiczenia w samostanowieniu.
- Zmiana filozofii „usprawniania”, szczególnie wobec uczniów najbardziej zależnych od dorosłych, np. oparcie się na mocnych stronach uczniów z niepełnosprawnością intelektualną (poszukiwanie tzw. punktu archimedesowego). Zrównoważenie tradycyjnej koncentracji na słabych stronach, deficytach.
- Korzystanie z przykładów dobrej praktyki, np. „No, Go, Tell” (uczenie dzieci, np. niepełnosprawnych intelektualnie, następującej zasady: jeśli znajdziesz się w niebezpiecznej sytuacji, powiedz „nie”, spróbuj oddalić się z tego miejsca i opowiedz o tym zdarzeniu komuś dorosłemu, komu ufasz).

---

<sup>4</sup> Zob. Pyżalski J., Roland E., (2010), *Bullying a specjalne potrzeby edukacyjne – podręcznik metodyczny*, Łódź: Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi (dostęp dn. 13.03.2015). Całość darmowych, dostępnych online materiałów edukacyjnych projektu ROBUSD można znaleźć i pobrać na stronie internetowej [projektu](#) lub stronie internetowej [FRSE](#).

## Bibliografia i literatura uzupełniająca

Grzyb B., (2013), *Uwarunkowania związane z przenoszeniem uczniów niepełnosprawnych ze szkół integracyjnych do specjalnych*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Mikołajczyk-Lerman G., (2013), *Między wykluczeniem a integracją – realizacja praw dziecka niepełnosprawnego i jego rodziny. Analiza socjologiczna*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Mikrut A., (2007), *Stygmat „upośledzenie umysłowe” a ryzyko zostania ofiarą przemocy*, „Szkoła Specjalna”, nr 3, s. 184–191.

Mikrut A., (2011), *Naznaczanie społeczne a samotność osób z niepełnosprawnością intelektualną*, [w:] Chrzanowska I., Jachimczak B. Podgórska-Jachnik D. (red.), *Miejsce Innego we współczesnych naukach o wychowaniu. Inny wobec wyzwań współczesnego świata*, Łódź: Wydawnictwo Naukowe WSP.

Plichta P., (2010), *Uczniowie niepełnosprawni intelektualnie jako ofiary i sprawcy agresji rówieśniczej – kontekst edukacyjny*, [w:] Pyżalski J., Roland E. (red.), [Bullying a specjalne potrzeby edukacyjne – podręcznik metodyczny](#), Łódź: Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi – Centrum Badań Behawioralnych Uniwersytetu Stavanger (dostęp dn. 13.03.2015).

Plichta P., (2012), *Wyniki badań nad korzystaniem z internetu przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną – praktyczne implikacje* [w:] Pyżalski J. (red.), *Cyberbullying – zjawisko, konteksty, przeciwdziałanie*, Łódź: Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi (również w [wersji elektronicznej](#), dostęp dn. 27.02.2015).

Plichta P., (2013), [Młodzi użytkownicy nowych mediów z niepełnosprawnością intelektualną – między korzyściami i zagrożeniami](#), „Dziecko Krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka”, nr 12(1), s. 121–138 (dostęp dn. 27.02.2015).

Plichta P., Olempska-Wysocka M., (2013), [Narażenie na agresję rówieśniczą niepełnosprawnych uczniów szkół integracyjnych w relacjach nauczycieli wspomagających](#), „Studia Edukacyjne”, nr 28, s. 169–189 (dostęp dn. 27.02.2015).

Szumski G., (2009), *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych. Sens i granice zmiany edukacyjnej*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN – Wydawnictwo APS.

Krzysztof J. Kwiatkowski

## Refleksje po konferencji

Problematyka konferencji *Przeciwdziałanie przemocy rówieśniczej wobec dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole ogólnodostępnej* dotyczyła praktycznych rozwiązań w pracy nad przemocą rówieśniczą wśród dzieci i młodzieży ze SPE w szkole ogólnodostępnej. Jest to obszar mojego zainteresowania i działania, dzięki temu mogłem podzielić się zgromadzonymi doświadczeniami, wspomnieniami i asocjacjami. Uczestniczyłem w panelu poświęconym dzieciom i młodzieży z zaburzeniami w zachowaniu moderowanym przez prof. Pyżalskiego.

Od wielu lat działam na rzecz dzieci nieradzących sobie, nierozumianych i odrzucanych. Sam należałem do takiej grupy i doskonale pamiętam własne reakcje i odczucia związane z trudnościami w funkcjonowaniu w środowisku rówieśniczym. Doświadczenia osobiste wpłynęły na bardziej emocjonalny odbiór życiowych losów moich rówieśników. Będąc podwórkowym, osiedlowym, dzielnicowym mentorem, rosnę na pedagoga.

Sądzę, że takie stopniowe przejście – od podopiecznego do opiekuna – pozwoliło mi wytworzyć spójność w postrzeganiu obu tych ról. Wspominam o tym nie bez powodu, ponieważ znacznie później zauważyłem łatwość wchodzenia w całkiem nową rolę i zapominania się w niej. Determinacja trwania przy schemacie pełnionej roli bywa wśród ludzi tak silna, że nie zawaham się porównać jej do eksperymentu więziennego ze Stanford, który opisał prof. Zimbardo (2013). Jakże często widziałem tę zależność w zachowaniach wychowawców i nauczycieli! Przesławiali oni wówczas działać na rzecz podopiecznych i skupiali się jedynie na utrzymaniu własnej pozycji w środowisku pedagogicznym. Ważniejsza była opinia kolegów i spełnienie oczekiwań dyrektora. Nie zdawali sobie sprawy z tego, że ich postawa była jedną z istotnych przyczyn powstawania wielu zachowań agresywnych wśród podopiecznych.

Uczeń nie jest dojrzały w takim stopniu, aby zwrócić się do swego nauczyciela z informacją, że właśnie został potraktowany wysoce niesprawiedliwie. Powstała w nim frustracja zostanie skierowana przeciwko temu, kto na tej niesprawiedliwości skorzystał. To prosty mechanizm. Dorastanie wiąże się z wyobrażeniem o swojej wewnętrznej mocy – stąd czasem niewłaściwe

reakcje wobec nauczycieli. Najczęściej tych, którzy sądzą, że zawsze mają rację i są nie-ustępliwi.

Grupa, w której pracowałem, składająca się z trzech wychowawców, wypracowała sobie wręcz autonomię w placówce. W efekcie pojawiły się specyficzne reguły działania:

- „Dwie grupy łącznie przez sześć lat współpracowały z wychowawcami bez żadnego stosowania kar. Zostało to przedstawione w następujący sposób: *Słuchajcie chłopaki. Znamy się tak długo, rozumiemy i ufamy sobie, że my, wychowawcy, uważamy, iż możemy całkowicie zrezygnować ze stosowania kar w naszej grupie.* Po latach wiem, że chłopcy wciąż mocno (i z rozbawieniem) wspominają ostatni człon tej wypowiedzi: *Przecież kary są dla głupków (...).*
- **Złodzieja nie nauczy się uczciwości, wieszając wszędzie kłódki** – zostawialiśmy chłopców samych w pomieszczeniach z majątkiem grupy i naszym własnym. Szafy były otwarte (...).
- **Wychowankowie powinni wiedzieć, jak dorośli rozwiązują problemy** – w sprawach grupowych spieraliśmy się w obecności chłopców. Nie wydawaliśmy poleceń: *Wydźcie, teraz dorośli mają swoje sprawy.* Chłopcy byli świadkami, jak spór był doprowadzany do ujednoczenia poglądów. Wszystkie sprawy grupowe traktowaliśmy jako jawne.
- **W naszej grupie wolno żalić się wychowawcy na wychowawcę z własnej grupy** – w placówce panował stereotyp, że *wychowawcy nie powinni rozmawiać z wychowankami o innych wychowawcach (...).* Uznaliśmy, że powinien istnieć swobodny przepływ informacji, a zatem nasi podopieczni mogli swobodnie wyrażać opinie na temat wychowawców. Uzyskiwaliśmy następujące korzyści: wychowanek mógł się *wygadać*, mieliśmy informacje o sytuacji, mogliśmy sprawniej rozwiązać problem – np. przez negocjacje.
- **Wychowawcy interweniowali profilaktycznie bądź rozjemczo w pierwszych chwilach rodzących się konfliktów między wychowankami** – nie dopuszczaliśmy, aby zabawa (np. kto silniejszy) przerwała granicę czyjegoś bólu czy godności. Chłopcy mogli nadal się szamotać, ale było to po komunikacie z naszej strony, że granica wytrzymałości może być blisko. Podobnie było w sytuacji kłótni czy wzajemnego wyrażania pretensji. Konflikty wewnętrzne mieliśmy zdecydowanie *ucywilizowane*.

- **Wychowankowie mają prawo do zachowywania swoich tajemnic** – gdy chłopiec dzielił się informacją osobistą w zaufaniu, słyszał np. pytanie *Czy mogę to przekazać panu Leszkowi?*. Najczęściej zgadzał się, ale w przypadku zastrzeżenia poufności pozostali wychowawcy dowiadywali się jedynie o pojawieniu się nowego wątku, bez podawania szczegółów. Nikt się nie dopytywał – ufaliśmy, że ktoś czuwa nad rozwojem sprawy.
- **Kara dla wychowanka nie ma być tworzeniem nowych problemów** – trudne rozmowy nie miały być odreagowywaniem, ale miały prowadzić do rozwiązania problemów. Miało to swój epilog tu i teraz, nie było powrotów do tego tematu (ewentualnie jako przykład dla innych, za zgodą zainteresowanych stron). Kara miała być zadośćuczynieniem i winny sam ją proponował, a koledzy mogli ją opiniować.
- **Stosowaliśmy regułę domniemywanej uczciwości i szczerości** – prezentowane było nastawienie, że skoro wychowanek *tak* przedstawia sprawę, to *tak* było. Uznaliśmy, że wyciąganie prawdy na siłę, a jeszcze w dodatku stawiając podopiecznych wobec własnych sugestii, mija się z celem. Woleliśmy od kłamstwa wymuszonego przez wychowawcę, wyjaśnienia nie do końca sprawdzone” (Kwiatkowski, 2012).

Wychowawcy starali się mieć bezpośredni kontakt z wychowankami (można to było nawet nazwać „unikaniem pokoju wychowawców”, w którym odbywał się ciągły rytuał skarżenia się sobie na zachowania chłopców), wychowankowie rewanżowali się tym samym. Nasze grupy były aktywne: brały udział w wycieczkach do kin, teatrów, filharmonii, wyjeżdżały na biwaki, a nawet uczestniczyły w zajęciach z resocjalizacji w wyższej uczelni, które prowadził ich wychowawca. Nie można było nie zauważyć skutków takiej pracy. Zanikły wewnętrzne problemy, picie alkoholu, wychowankowie szukali własnej drogi.

Uczestnicy konferencji *Przeciwdziałanie przemocy rówieśniczej* zadawali wiele pytań o szczegóły takich metod pracy. Interesowało ich, czy spotkałem się z przypadkami wychowanków, którzy byli niejako zaprogramowani na destrukcję, co niweczyło wszelkie pedagogiczne wysiłki wychowawców. Istotnie – miałem podopiecznych, którzy wymagali większej uwagi i pomysłowości. W ich przypadku adaptacja trwała znacznie dłużej, tak bardzo byli bowiem życiowo pokaleczeni. Jednak ulegali, dostrzegając pozytywne aspekty życia. O ile łatwo im było *a priori* odrzucać człowieka dorosłego z jego pomysłami, o tyle

nie potrafili się oprzeć nastawieniu swoich rówieśników i wypowiedzianym przez nich opiniom.

Przytaczam fragment opublikowanego tekstu (Kwiatkowski, 2006) bazujący na obserwacjach własnych oraz kolegów, który omówiłem również podczas konferencji:

„Stosujemy pedagogikę negatywną. Nauczyciele i wychowawcy aktywizują się dopiero wtedy, gdy jest problem. Kiedy źle się dzieje, podnoszą się z krzesła i... załatwiają problem. Nie uczą, nie wychowują, nie tłumaczą, nie rozsądają... *Załatwiają problem*. I to wcale nie ku pożytkowi ogólnemu, ale byleby sami nie mieli kłopotów. Do wyjątków należą ci nauczyciele, którzy FAKTYCZNIE zauważają w swojej klasie ucznia przeciętnego. Taki uczeń nie jest widoczny, bo nie przeszkadza. Nie istnieje także dlatego, że nie jest kandydatem na olimpijczyka lub/i nie prowadzi ciekawych (zabawnych) dyskusji. Proszę mi wskazać, kiedy to jakieś szkolne gremium zdecydowało się na przeniesienie ucznia do innej klasy, pod opiekę innego nauczyciela – nie za karę, ale dla faktycznego ułatwienia dziecku adaptacji? Żeby dziecko *nie musiało wędrować cały czas w zbyt ciasnych butach*.

Sterowanie tzw. porządkiem w klasie i szkole nie jest sprawą trudną, jeżeli tylko istnieje kontakt wychowawczy między dorosłym a podopiecznymi. Groźby i wrzaski – to brak kontaktu. Tak zwane *złe zachowania* są nieodrodną cechą dziecięcości i właśnie proces wychowawczy ma prowadzić do tego, by przestały być problemem. To jest sprawa nauczyciela i nie istnieje żadna przesłanka, że ma on wchodzić do już *urobionej* klasy. On MUSI umieć sobie radzić, i to na sposób wychowawczy. Będzie umiał, kiedy edukacja nauczycieli nie będzie pedagogiką teoretyczną. Bo inaczej jest, gdy obowiązują uczniwie reguły gry...”.

Przenośnię o wędrowaniu w zbyt ciasnych butach stworzyli moi wychowankowie, którzy zauważyli takie zjawisko, kiedy wprowadziłem do resocjalizacji sztukę przetrwania. W surwiwalu istnieje szereg zasad, które przypadły im do gustu. Prócz zniesienia przymusu uczestniczenia w zajęciach, prócz możliwości szukania i stosowania własnych rozwiązań, prócz nadrzędności władzy natury nad władzą ludzką – istnieje zasada uważności. Ona pozwala zauważyć, że ktoś nie nadąża za innymi nie dlatego, że nie ma ochoty iść, nie dlatego, że ma potrzebę buntu, ale dlatego, że ma ciasne buty...

Sztuka przetrwania może mieć wiele oblicz. Wynika to z możliwości zdobywania – świadomie i wybiórczo – wiedzy teoretycznej oraz doświadczania jej w działaniu. Każdy może tworzyć swoją wersję surwiwalu i przeznaczać ją wyłącznie dla siebie lub dla innych. Zadaniem Stowarzyszenia Polska Szkoła Surwiwalu, któremu przewodzę, jest nie tylko powszechne propagowanie swoistej filozofii życia i aktywności, jaką jest surwiwal, lecz także stosowanie go jako narzędzia osobotwórczego, pomagającego wydostać się z pułapki bezradności, wyuczonej przez realizowanie form wspomagających. Surwiwal możemy zastosować podczas terapii pedagogicznej, resocjalizacji, a także wykorzystywać jako źródło wsparcia dla niepełnosprawnych. Istotnym aspektem jest tutaj również obcowanie z naturą, które prowadzi do obustronnej akceptacji człowieka i przyrody. To nowa forma wychowania i samowychowania, wydobywająca ludzką autonomię.

Przyjęto się traktować zabawę i przygodę jako dodatek do nauki i ciężkiej pracy, rodzaj rekreacji czy nagrody. Tymczasem jest to sposób na zdobywanie ogromnego doświadczenia, które przenika do świadomości znacznie lepiej niż podczas zajęć szkolnych. Przygoda pojawia się podczas... wyjścia z domu. Każdy robi to codziennie, ale nie wszyscy postanawiają funkcjonować zgodnie z duchem surwiwalu. Choćby parominutowe obserwowanie wszystkich poruszających się obiektów na skrzyżowaniu pozwala dokonać analizy ich zachowań i wyłonić potencjalne zagrożenia. Ale to jedynie ćwiczenie. Surwiwalowym poligonem są góry, lasy, jeziora i łąki. Należy pozbyć się wszystkich ciężarów cywilizacyjnych, pomieszkać tam kilka dni. Zapadający zmrok, wędrówka w ciemności, wieczorny chłód, brak dachu nad głową, postania, światła, ciepła, pokarmu – muszą spowodować działania... Dodatkowo więc trzeba sięgnąć po podstawy fizyki, materiałoznawstwa, po wiedzę geograficzną i meteorologiczną, botanikę, skorzystać z wiedzy o człowieku – fizjologii czy psychologii.

Zauważyłem, że pracując z tzw. trudną młodzieżą, uzyskiwałem lepsze efekty motywacyjne, gdy używałem argumentu, że „coś jest niesurwiwalowe”, zamiast moralizować. Ponieważ zdaję sobie sprawę, że wielu pedagogom trudno będzie zaakceptować niektóre z powyższych zasad, zacytuję znów wychowanków: „Nie będzie trzeba uczniów na lekcji dyscyplinować, jeśli lekcja będzie zaciekawiać, a z nauczycielem będzie można wymieniać poglądy”.



Proponuję zajrzeć na następujące strony internetowe:

- [www.surwiwal.edu.pl](http://www.surwiwal.edu.pl)
- [www.surwiwal.edu.pl](http://www.surwiwal.edu.pl)
- [www.surwiwal.infocentrum.com](http://www.surwiwal.infocentrum.com)

### **Bibliografia**

Kwiatkowski K., (2006), *Nauczyciele walczą o przetrwanie*, [w:] Pyżalski J. (red.), *Ujarzmić szkolne demony*, Łask: Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna w Łasku.

Kwiatkowski K., (2012), *Wiem, że to możliwe... Praktyka łamiąca stereotyp pracy resocjalizacyjnej*, [w:] Kantowicz E., Leszczyńska-Rejchert A. (red.), *Stereotypy w pedagogice, pracy socjalnej i resocjalizacji*, Toruń: Akapit.

Zimbardo Ph., (2013), *Efekt Lucyfera. Dlaczego dobrzy ludzie czynią zło?*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.



Aleje Ujazdowskie 28  
00-478 Warszawa  
tel.: 22 345 37 00  
fax: 22 345 37 70  
[www.ore.edu.pl](http://www.ore.edu.pl)