

UNIwersytet Zielonogórski
Wydział Nauk Pedagogicznych i Społecznych

Aneta Rudzińska – Rogoża

Sytuacje społeczne w szkole dzieci z dysleksją

Praca doktorska napisana
pod naukowym kierunkiem
prof. dr hab. Krystyny Ferenz

Zielona Góra 2006

SPIS TREŚCI

Wstęp	s. 4
--------------------	------

ROZDZIAŁ I

Dysleksja i jej wpływ na rozwój dziecka	s. 7
1. Przemiany w terminologii i ujęciu istoty dysleksji rozwojowej	s. 7
2. Trudności w nauce i przystosowaniu społecznym dzieci z dysleksją rozwojową.....	s. 16
3. System pomocy terapeutycznej dla dzieci z dysleksją rozwojową	s. 21

ROZDZIAŁ II

Problematyka sytuacji człowieka	s. 30
1. Pojęcie sytuacji człowieka.....	s. 30
2. Sytuacja społeczna jako jeden z rodzajów sytuacji człowieka.....	s. 33
3. Specyfika sytuacji dzieci z dysleksją rozwojową.....	s. 41

ROZDZIAŁ III

Konteksty rozwoju społecznego dziecka	s. 48
1. Różne ujęcia rozwoju społecznego człowieka.....	s. 48
2. Rodzina źródłem pierwszych doświadczeń społecznych dziecka.....	s. 60
3. Szkoła jako miejsce życia społecznego dziecka.....	s. 68

ROZDZIAŁ IV

Metodologia badań własnych	s. 77
1. Teoretyczne podstawy interpretacji.....	s. 77
2. Określenie problemu badawczego.....	s. 79
3. Przyjęta procedura badawcza.....	s. 82
3.1 Wybrane podejście badawcze.....	s. 82
3.2 Metoda i techniki badawcze.....	s. 84
4. Charakterystyka badanej grupy.....	s. 87
4.1 Kryteria doboru do badań indywidualnych.....	s. 87

4.2 Charakterystyka rozwojowa wieku 10-12 lat jako punkt odniesienia analizy indywidualnych przypadków.....	s. 89
5. Teren badań i ich organizacja.....	s. 92

ROZDZIAŁ V

Dziecko w sytuacji odrzucenia społecznego	s. 95
1. Dziecko w sytuacji zaburzeń emocjonalnych	s. 97
2. Dziecko w sytuacji konfliktu z rówieśnikami.....	s. 113

ROZDZIAŁ VI

Dziecko w sytuacji izolacji społecznej	s. 130
1. Dziecko w sytuacji bierności społecznej.....	s. 132
2. Dziecko w sytuacji zabiegania o akceptację społeczną.....	s. 145

ROZDZIAŁ VII

Dziecko w sytuacji akceptacji społecznej	s. 159
1. Dziecko w sytuacji aktywności społecznej.....	s. 161
2. Dziecko w sytuacji współdziałania środowiska rodzinnego i szkoły	s. 177

ROZDZIAŁ VIII

Dostrzegalna rola nauczycieli i rodziców w kształtowaniu sytuacji społecznej dzieci	s. 191
--	--------

Podsumowanie	s. 197
Bibliografia	s. 204
Aneks	s. 214

WSTĘP

W populacji szkolnej u około 10-15% uczniów specjaliści rozpoznają dysleksję rozwojową, czyli specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu. Są to dzieci, które od początku nauki szkolnej mają utrudnioną realizację jednego z głównych zadań rozwojowych przypadających na pierwsze lata edukacji.

Ponad stuletnie badania nad dysleksją nie rozstrzygnęły wszystkich wątpliwości dotyczących tego zjawiska, ale zrodziły wiedzę, która pozwala obecnie dość skutecznie pomagać dzieciom obciążonym tym zaburzeniem. Uwaga badaczy skoncentrowana była przez lata na ustaleniach terminologicznych, symptomatologii, etiologii oraz poszukiwaniu skutecznych metod pracy korekcyjno-kompensacyjnej. Nic dziwnego zatem, że w literaturze przedmiotu te właśnie zagadnienia są najczęściej podejmowane i szeroko omawiane. Wśród autorów zajmujących się tą problematyką można wymienić: M.Bogdanowicz, W.Brejnika, J.Jastrząb, B.Kaję, G.Krasowicz-Kupis, J.Mickiewicz, B.Sawę, H.Spionek, M.Szurmiak, B.Zakrzewską i innych.

Akcent położony na analizę trudności w nauce u dzieci z dysleksją, jaki dominuje w publikacjach z tego zakresu, pozwala sądzić, że są one ich jedynym problemem szkolnym. Tymczasem niepowodzenia wynikające z dysleksji mogą stać się przyczyną zniechęcenia, osłabienia motywacji do nauki, niekorzystnych zmian w strukturze obrazu własnej osoby, wystąpienia reakcji nerwicowych oraz trudności wychowawczych. Nierzadko są one spotęgowane nieprawidłową reakcją środowiska rodzinnego i szkolnego. Zatem problemy w opanowaniu umiejętności czytania i pisania mogą prowadzić do trudności w przystosowaniu społecznym przejawiającym się neurotyzacją bądź patologizacją zachowań dziecka.

Niejednokrotnie podczas pracy w poradni psychologiczno-pedagogicznej, w której zajmowałam się diagnozą i terapią uczniów z dysleksją, obserwowałam jej negatywne skutki w sferze psychospołecznej tych dzieci. W związku z tym zadawałam sobie pytania: jak kształtują się ich sytuacje społeczne w szkole?, jakie doświadczenia z nich wynoszą?, co przeżywają?, jak postrzegają szkołę, będącą miejscem ich codziennych interakcji rówieśniczych?

Odpowiedzi na te pytania zmuszona byłam szukać głównie w literaturze anglojęzycznej, w której funkcjonowanie psychospołeczne dzieci z dysleksją jest

tematem często podejmowanym przez psychologów i pedagogów. Ta problematyka bowiem stanowi żywy obszar badawczy w krajach Europy Zachodniej i Ameryce. W Polsce natomiast badania nad tym zagadnieniem prowadzone są rzadko, najczęściej w odniesieniu do dzieci z klas początkowych, czyli uczniów „ryzyka dysleksji” i przy okazji analizowania ich sytuacji szkolnych. Brakuje natomiast opracowań zmierzających do całościowego ujmowania sytuacji społecznej dzieci z dysleksją w szkole, z uwzględnieniem różnych jej kontekstów. Dlatego uznałam, że podjęcie pracy nad tym zagadnieniem będzie interesujące poznawczo.

W celu nakreślenia ram teoretycznych podjętego problemu badawczego, ukazuję przemiany w ujęciu i terminologii dysleksji rozwojowej, przedstawiam charakterystyczne objawy składające się na obraz kliniczny tego zaburzenia oraz opisuję system pomocy terapeutycznej dla tych dzieci w Polsce. Kładę szczególnie nacisk na te formy oddziaływań specjalistycznych, które powinna realizować szkoła.

Podejmuję również zagadnienie sytuacji społecznej dziecka, jako jednego z rodzajów sytuacji człowieka, ukazując jej różne aspekty oraz określłam specyfikę sytuacji społecznej ucznia z dysleksją w szkole.

Chcąc stworzyć płaszczyznę analizy i interpretacji sytuacji społecznej dziecka, zwracam uwagę na jej podstawowe konteksty. Jednym z nich jest rodzina, będąca źródłem pierwszych doświadczeń społecznych dziecka. Drugim natomiast szkoła, jako miejsce codziennych interakcji, przebiegających w układach dziecko-grupa, dziecko-nauczyciel i nauczyciel-grupa.

Kompleksowe, wieloaspektowe badanie sytuacji społecznej dzieci z dysleksją, którego celem jest wejście w świat ich społecznych doświadczeń, widzenie go i rozumienie oczami badanych, było możliwe jedynie w jakościowym podejściu do badań. Przyjęta metoda indywidualnych przypadków i zastosowane w niej różnorodne techniki i narzędzia badawcze pozwoliły na dogłębną analizę sytuacji społecznych pojedynczych dzieci objętych badaniem i stworzenie na ich podstawie typów sytuacji, w których się znajdują.

Oprócz nakreślenia obrazu sytuacji dzieci, badania wskazały również na ich oczekiwania wobec szkoły, potrzeby związane z pełnieniem roli ucznia i kolegi oraz możliwości ich realizacji.

Żywię nadzieję, że problem podjęty w tej pracy, który zwraca uwagę na sytuacje społeczne uczniów z dysleksją, przyczyni się do pełniejszego zrozumienia trudności w ich codziennym funkcjonowaniu, a przez to być może wpłynie na poprawę jakości ich szkolnego życia.

Rozdział I

DYSLEKSJA I JEJ WPŁYW NA ROZWÓJ DZIECKA

1. PRZEMIANY W TERMINOLOGII I UJĘCIU ISTOTY DYSLEKSJI ROZWOJOWEJ

Dzisiejsza szkoła i środki jakimi ona dysponuje, są dostosowane do możliwości ucznia przeciętnego. A przecież w każdej większej społeczności szkolnej istnieje określony procent uczniów, którzy nie poddają się normalnym zabiegom dydaktycznym, nie nadążają za programem i wykazują braki w wiadomościach.

Statystyki światowe podają, że jedno dziecko na sześcioro stale, a jedno na pięcioro co pewien czas w swojej karierze szkolnej potrzebuje specjalistycznej pomocy. Są to tzw. dzieci ze **specjalnymi potrzebami edukacyjnymi** (Special Educational Needs). W tej szerokiej kategorii jak podaje M. Bogdanowicz, mieszczą się uczniowie, którzy „(...) nie potrafią podolać wymaganiom programu nauczania powszechnie obowiązującego w szkołach. Mają one większe trudności w uczeniu się niż większość dzieci w tym samym wieku, co przeszkadza im w korzystaniu z powszechnie dostępnych form edukacji. Są w stanie kontynuować naukę, ale potrzebują pomocy pedagogicznej w formie specjalnego programu i metod nauczania dostosowanych do ich potrzeb, ograniczeń i możliwości”.¹

W grupie dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych znajdują się też takie, których niepowodzenia szkolne nie są uogólnione, ale dotyczą tylko niektórych dziedzin wiedzy i umiejętności szkolnych. Mówimy wówczas o tzw. **specyficznych trudnościach w nauce**. Według definicji sformułowanej w 1981 roku przez National Joint Committee for Learning Disabilities, specyficzne trudności w uczeniu się „są różnorodnymi rodzajami zaburzeń, które manifestują się istotnymi odchyleniami w nabywaniu umiejętności i wykorzystywaniu ich, a dotyczą: mówienia, czytania, pisania i dokonywania operacji matematycznych”. W definicji podkreśla się również, że mogą one współwystępować z zaburzeniami sensorycznymi, emocjonalnymi i niekorzystnymi warunkami środowiskowymi, ale nie są one ich bezpośrednią

¹ M. Bogdanowicz, Uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych. „Psychologia Wychowawcza” 1995, nr 3.

przyczyną. Specyficzne trudności w uczeniu się są uwarunkowane czynnikami tkwiącymi w jednostce.² Określenie „specyficzne” wskazuje, jak pisze M. Bogdanowicz³, na ograniczony, wąski zakres trudności w uczeniu się oraz prawidłowy rozwój umysłowy tych dzieci. To odróżnia je od uogólnionych trudności w uczeniu się u dzieci o obniżonej sprawności intelektualnej.

Wśród specyficznych trudności w uczeniu się najczęściej spotykamy te, które dotyczą umiejętności czytania i pisania; wówczas stosujemy nazwę **specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu lub dysleksja rozwojowa**.

Mimo, iż specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu istnieją, odkąd ludzie zaczęli zapisywać mowę, to jednak zwrócono na nie uwagę badawczą dopiero 100 lat temu. Nie wiadomo dokładnie, który z badaczy dostrzegł ten problem. Pewny natomiast jest fakt, iż pierwszymi, którzy zainteresowali się tym zjawiskiem, byli lekarze okuliści.

Początkowo na określenie tych trudności używano terminu: „wrodzona ślepotą słowna”. Później zaczęto stosować inną terminologię, tj. rozwojowa aleksja, legasthenia, bradylexa, strephosymbolia, dysleksja. M. Bogdanowicz w zestawieniu dokonanym w oparciu o przegląd literatury z okresu 90-ciu lat badań nad zjawiskiem trudności w czytaniu i pisaniu prezentuje kilkadziesiąt nazw dotyczących tych zaburzeń.⁴ Jednak najczęściej stosowany jest termin: „dysleksja”. Został on użyty po raz pierwszy w 1887 roku przez B. Berlina w odniesieniu do osób dorosłych po urazach mózgu, u których występowały zaburzenia czytania. Natomiast J. Hinshelwood w 1917 roku posłużył się tym terminem w stosunku do dzieci przejawiających trudności w czytaniu.⁵ M. Bogdanowicz zwraca uwagę, że niektórzy autorzy, używając tego terminu, dodają przymiotniki podkreślające wrodzony charakter zaburzenia. np.: dysleksja rozwojowa, wrodzona dysleksja, w celu odróżnienia od nabytych zaburzeń czytania u dorosłych pacjentów, np. „aleksji”.

² M. Bogdanowicz, Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu u dzieci. „Psychologia Wychowawcza” 1996, nr 1.

³ Tamże.

⁴ M. Bogdanowicz, Trudności w pisaniu u dzieci. Gdańsk 1983.

⁵ B. Kołtuska, Historia badań nad dysleksją. „Biuletyn Informacyjny PTD”, 1995, nr 5.

Termin „dysleksja” pojawia się również w najnowszym wydaniu klasyfikacji ICD-10 i DSM-IV⁶. O jego popularności świadczy fakt, że jest umieszczany w nazwach organizacji i czasopism zajmujących się tą problematyką.

W Polsce pierwsze prace dotyczące specyficznych trudności w uczeniu się opublikowano w okresie międzywojennym. Była to wydana w 1925 roku książka W. Sterlinga pod tytułem: „Badania doświadczalne i kliniczne nad pismem lustrowym”, i druga praca - R. Uzdańskiej - zatytułowana: „Trudności w nauce czytania i pisania” z 1937 roku.⁷ Ale największe zainteresowanie tą problematyką przypada na początek lat 60-tych. Prekursorką badań naukowych nad dysleksją była A. Drath, której udało się pozyskać do współpracy innych naukowców m.in. B. Zakrzewską. Równoległe prace badawcze nad tym zaburzeniem prowadziła H. Spionek. W latach późniejszych dołączyli i inni naukowcy. Wśród nich szczególne osiągnięcia w zakresie propagowania wiedzy o dysleksji ma M. Bogdanowicz, założycielka Polskiego Towarzystwa Dysleksji. Traktuje ona specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu jako syndrom zaburzeń i określa je łącznym terminem „dysleksja rozwojowa” (w szerokim ujęciu).⁸ W odniesieniu do dziecka z tym problemem stosuje określenie „dziecko dyslektyczne” lub „dziecko ryzyka dysleksji”.

W praktyce klinicznej i pedagogicznej nie zawsze spotykamy się z pełnym zespołem zaburzeń w uczeniu się, tylko z węższym zakresem tych trudności, np. w opanowaniu poprawnej pisowni. Dlatego też M. Bogdanowicz⁹ dla dokładniejszego wskazania rodzaju występujących trudności o specyficznym obrazie klinicznym posługuje się trzema terminami: dysleksja, dysgrafia i dysortografia, twierdząc, że „stosowanie trzech terminów daje możliwość precyzyjnego określenia obszaru trudności i jest zgodne z etymologią tych terminów oraz obrazem klinicznym omawianych zaburzeń, gdy występują w izolacji”. Przedrostek „dys”- oznacza w języku łacińskim i greckim brak czegoś, trudność. Termin „dysleksja” wywodzi się od czasownika „lego” (j. grecki i łaciński) – czytam. Zatem dysleksja, to trudność w opanowaniu umiejętności czytania. Termin „dysortografia” pochodzi od wyrazu „orthos” (j. grecki)

⁶ ICD (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems) – Międzynarodowa Klasyfikacja Chorób, DSM-IV (Diagnostic and Statistic Manual of Mental Disorder) – Diagnostyczny i Statystyczny Podręcznik Zaburzeń Psychiczych.

⁷ W. Brejnak, K. Zabłocki Dysleksja w teorii i praktyce. Warszawa 1999, s. 46.

⁸ M. Bogdanowicz, op.cit., 1996.

⁹ M. Bogdanowicz, O dysleksji czyli specyficznych trudnościach w uczeniu się. Lublin 1994, s. 26.

- prawidłowy i „grapho” (j. grecki) - piszę, rysuję, stąd dysortografia, to trudność w opanowaniu poprawnej pisowni (chodzi o wszelkiego rodzaju odstępstwa od prawidłowego zapisu, a nie tylko błędy ortograficzne). Termin „dysgrafia” oznacza trudność w zakresie techniki pisania, a więc tzw. „brzydkie, niekaligraficzne pismo”.¹⁰

W literaturze światowej spotykamy różne definicje dysleksji rozwojowej. Niektóre z nich mają charakter pedagogiczny i ograniczają się do określenia rodzaju trudności w nauce, np. niemożliwość zrozumienia symboli pisanych lub warunków ich powstawania, np. niemożność nauczenia się czytania i pisania przy użyciu tradycyjnych metod nauczania¹¹. Inna grupa definicji ma charakter psychologiczny przez to, że określają one patomechanizm trudności w czytaniu i pisaniu. Do tej grupy należy m.in. definicja A. Maciarz. Według niej dysleksja są to „zaburzenie czynności wymagających dobrej analizy i syntezy słuchowej, w tym szczególnie słuchowego odbioru mowy, pisania ze słuchu i czytania. Wpływa niekorzystnie na rozwój mowy (trudności w przyswajaniu nowych słów, błędy wymowy) oraz opanowanie umiejętności czytania i pisania. Spowodowane jest mikrouszkodzeniami części korowej analizatora słuchowego.”¹²

Do niedawna powszechnie obowiązującą definicją, na którą powoływali się liczni autorzy, była definicja z 1968 r. przyjęta przez Światową Federację Neurologów. Koncentruje się ona głównie na problemach trudności w czytaniu i brzmi: „Specyficzna rozwojowa dysleksja to zaburzenie manifestujące się trudnościami w nauce czytania, mimo stosowania konwencjonalnych metod nauczania, normalnej inteligencji i sprzyjających warunków społeczno-kulturowych. Jest spowodowana zaburzeniami podstawowych zdolności poznawczych, które często uwarunkowane są konstytucjonalnie”.¹³

Najnowsza definicja dysleksji została opublikowana w 1994r. przez Towarzystwo Dysleksji im. Ortona. Jest to najstarsze stowarzyszenie zajmujące się tymi problemami. W nowym ujęciu „Dysleksja jest jednym z wielu różnych rodzajów trudności w uczeniu się. Jest specyficznym zaburzeniem o podłożu językowym, uwarunkowanym konstytucjonalnie. Charakteryzuje się trudnościami w dekodowaniu

¹⁰ Tamże.

¹¹ J. Kostrzewski, Diagnostyka dysleksji. „Biuletyn Informacyjny PTD” 1995, nr 5.

¹² A. Maciarz, Dziecko niepełnosprawne. Podręczny słownik terminów. Zielona Góra 1993, s. 23.

¹³ M. Bogdanowicz, op.cit., 1996.

pojedynczych słów, co najczęściej odzwierciedla niewystarczające zdolności przetwarzania fonologicznego. Trudności w dekodowaniu pojedynczych słów są zazwyczaj niewspółmierne do wieku życia oraz innych zdolności poznawczych i umiejętności szkolnych; trudności te nie są wynikiem ogólnego zaburzenia rozwoju ani zaburzeń sensorycznych. Dysleksja manifestuje się różnorodnymi trudnościami w odniesieniu do różnych form komunikacji językowej, często oprócz trudności w czytaniu, dodatkowo pojawiają się poważne trudności w opanowaniu sprawności w zakresie czynności pisania i poprawnej pisowni”.¹⁴

Na gruncie polskim dokładną definicję dysleksji zaproponował J. Kostrzewski, podając w niej kryteria rozpoznawania tego zaburzenia. Według niego dysleksję rozpoznajemy wtedy, „(...) gdy umiejętność czytania (dokładność, tempo i rozumienie czytanego tekstu) mierzone rzetelnym i trafnym tekstem jest istotnie niższa, tj. niższa o dwa odchylenia standardowe (u uczniów w wieku od 8 - 13 lat przyjmuje się, że jest istotnie niższa, gdy jest niższa o jedną do dwóch klas) w stosunku do: (1) klasy, do której dziecko uczęszcza, (2) jego wieku życia; (3) jego globalnego Wiek Inteligencji, mierzonego rzetelnym i trafnym testem inteligencji oraz (4) mimo zastosowania właściwych metod nauczania. Przy rozpoznawaniu dysleksji należy wykluczyć jako przyczyny: zaburzenia wzroku i słuchu, upośledzenie umysłowe, brak motywacji do nauki czytania oraz niewłaściwe metody nauczania, bowiem te wszystkie czynniki są przyczyną zwykłych trudności w opanowaniu umiejętności czytania”.¹⁵

Podsumowując powyższy przegląd terminów używanych na oznaczenie specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu, należy stwierdzić, że sformułowanie pełnej definicji wymagałoby dokonania ustaleń odnośnie etiologii. Terminologiczne niejasności są skutkiem braku ustalenia poglądów na temat przyczyny tych zaburzeń. Terminy używane do określenia zaburzeń procesu czytania i pisania zależą bowiem od przyjętej przez autora określonej koncepcji etiologii badanych zaburzeń.

W historii badań nad przyczynami trudności w czytaniu i pisaniu u dzieci powstawały różne koncepcje etiologiczne określające pierwotne przyczyny tych

¹⁴ M. Bogdanowicz, A. Adryjanek, *Uczeń z dysleksją w szkole*. Gdynia 2004, s. 25.

¹⁵ J. Kostrzewski, *op.cit.*, 1995.

zaburzeń. Obecnie istnieje wiele bardzo rozbieżnych stanowisk, które można rozpatrywać w trzech nurtach: biologicznym, psychologicznym i pedagogicznym.

Nurt biologiczny jest kierunkiem często podejmowanym w literaturze przedmiotu, ale również niejednorodnym. Szczególne znaczenie w rozwoju koncepcji biologicznych miały, wynikające z badań nad afazją, odkrycia naukowe II połowy XIX w., czyli zlokalizowanie przez P. Brocka - ośrodka ruchowego mowy (1861 r.), przez O. Wernicke - ośrodka czuciowego mowy (1874 r.), S. Exnera - „ośrodka pisania” (1881 r.) i J. Dejerine - „ośrodka czytania”.¹⁶ Fakty te wpłynęły na powstanie koncepcji wyjaśniających uwarunkowanie trudności w opanowaniu umiejętności czytania i pisania u dzieci z konstytucjonalnym brakiem lub uszkodzeniem tych okolic. Pierwsze koncepcje wskazywały na dziedzicznie zaburzone funkcjonowanie ośrodków czytania i pisania. Jednym z pierwszych badaczy, który dostrzegł te uwarunkowania, był C. Thomas. Opublikował on wyniki badań rodziny, w której w dwóch generacjach znalazł sześć osób z objawami dysleksji. Cenne badania prowadził w Skandynawii w latach 50-ych K. Herman, który uważał, że dysleksja jest sprzężona z genem „Y”, stąd jest przekazywana na inne pokolenia po „linii męskiej”, co powoduje, że wśród dzieci dyslektycznych jest czterokrotnie więcej chłopców niż dziewcząt¹⁷. Wiele badań nad genetycznym uwarunkowaniem nie zostało potwierdzonych i nadal są one prowadzone.

W nurcie biologicznym występuje też koncepcja organiczna, która upatruje przyczynę dysleksji w organicznym uszkodzeniu struktury tych okolic mózgu, które realizują czynności czytania i pisania. Czynniki patogenne działają na centralny układ nerwowy w okresie okołoporodowym. Wielu autorów twierdzi, że wśród wcześniaków częściej spotykamy przypadki dysleksji niż wśród dzieci pochodzących z prawidłowej ciąży i niezakłóconego porodu. Również wywiady z rodzicami dzieci dyslektycznych potwierdzają to, że były one narażone na działanie niekorzystnych czynników w okresie okołoporodowym.

W 1962 r. R. Paine, jak podaje M. Bogdanowicz, wyodrębnił zaburzenia w czytaniu i pisaniu jako jednostkę nozologiczną, tzn. minimalne uszkodzenie mózgu. W tym ujęciu u podłoża dysleksji rozwojowej leżą dysfunkcje - mikrozaburzenia c.u.n.

¹⁶ M. Bogdanowicz, Leworęczność u dzieci. Warszawa 1992, s. 12 - 13.

¹⁷ M. Bogdanowicz, Etiologia - pierwotne przyczyny dysleksji rozwojowej. „Scholastikus” 1994, nr 1 - 2.

o wybiórczym charakterze. Prowadzone od 1928 r., przez N. Geschwinda i A. Galaburda w laboratorium Towarzystwa Dysleksji im. Ortona, badania nad budową cytoarchitektoniczną kory mózgowej, (na mózgach ośmiu zdiagnozowanych dyslektyków - post mortem), potwierdzają istnienie zmian strukturalnych w lewej półkuli, w okolicach związanych z mową. Wskazują one na zahamowanie procesu migracji komórek pomiędzy warstwami kory mózgowej, co jest przejawem zablokowania procesu jej rozbudowy i dojrzewania. Również duże zmiany zaobserwowano w okolicy zakrętu kąтового „ośrodka czytania”¹⁸. Zmiany te są najprawdopodobniej spowodowane oddziaływaniem nieprawidłowych czynników na dziecko w okresie prenatalnym pomiędzy 16 i 24 tygodniem ciąży. Badania A. Galaburdy pokazują, że dyslektykom brakuje typowych asymetrii półkul mózgowych w okolicy związanej z ośrodkiem O. Wernickego.

Jeszcze inną koncepcją biologiczną jest koncepcja hormonalna, sformułowana przez N. Geschwinda i P. Behana, która upatruje etiologię dysleksji w nadprodukcji w okresie prenatalnym męskiego hormonu - testosteronu. Autorzy tej koncepcji, według M. Bogdanowicz, dostrzegli istnienie związku między płcią męską, leworęcznością, dysleksją a zaburzeniami funkcjonowania systemu immunologicznego. Według tych autorów nadmiar testosteronu powoduje zaburzenie w funkcjonowaniu systemu immunologicznego, co prowadzi do zablokowania lewej półkuli mózgu, czego skutkiem jest opóźnienie rozwoju mowy i dysleksja. Kompensacyjnie lepiej rozwijająca się półkula prawa jest podstawą do wykształcenia się leworęczności.¹⁹

Ostatnią koncepcją w nurcie biologicznym jest koncepcja opóźnionego dojrzewania centralnego układu nerwowego. Niedojrzałość c.u.n. ma charakter wrodzony i polega na zwolnionym tempie jego dojrzewania oraz wynikających stąd fragmentarycznych dysfunkcjach c.u.n. Zwolennicy tej koncepcji, jak podkreśla M. Bogdanowicz, wskazywali, że „(...) u dzieci dyslektycznych obserwuje się wydłużenie dojrzewania wielu funkcji: lateralizacji (długo utrzymuje się oburącz), funkcji językowych (opóźniony rozwój mowy), funkcji percepcyjno-motorycznych

¹⁸ Tamże.

¹⁹ M. Bogdanowicz, op.cit., 1992, s. 51.

i ich integracji”.²⁰ Zapis EEG wskazujący na niedojrzałość kory mózgowej potwierdza słuszność tych poglądów.

Nurt psychologiczny włącza się w problematykę etiologii dysleksji w latach 30. XX wieku. Poglądy na neuropsychologiczne podłoże specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu zmieniają się. M. Bogdanowicz wyróżnia 3 okresy badań nad tym zjawiskiem:

a) w latach 40-60. badano zaburzenia funkcji percepcyjno-motorycznych spowodowanych parcjalnymi opóźnieniami i dysfunkcjami analizatorów: wzrokowego, słuchowego i kinestetyczno-ruchowego, leżącymi u podstaw czynności pisania i czytania. (W Polsce ten punkt widzenia reprezentowała H. Spionek).

b) w latach 60. uwaga badaczy zwróciła się w kierunku problemu integracji percepcyjno-motorycznej czyli współdziałania analizatorów uczestniczących w czytaniu i pisaniu. Na gruncie polskim tym problemem zajmowała się M. Bogdanowicz i użyła terminu integracji percepcyjno-motorycznej dla określenia „(...) zdolności do syntetyzowania i koordynowania funkcji percepcyjnych (jednej i wielu modalności: wzrokowych, słuchowych, dotykowych, kinestetycznych itp.), z funkcjami motorycznymi (reakcjami ruchowymi)”²¹. Stwierdziła ona, że integracja ta rozwija się i doskonali w ciągu życia dziecka, a poziom jej rozwoju wyznacza osiągnięcie gotowości do czytania i opanowania umiejętności pisania. Stąd przyczyną dysleksji mogą być zaburzenia w procesie integracji percepcyjno-motorycznej.

c) w latach 70 - 90. badania psychologów zaczynają obejmować funkcje językowe dzieci dyslektycznych. Można więc powiedzieć, że problematyka dysleksji wkracza w dziedzinę lingwistyki. Wśród teorii wyjaśniających patomechanizm dysleksji istotne miejsce (szczególnie w obecnym czasie) zajmują koncepcje psycholingwistyczne, które przyczynę dysleksji upatrują w nieprawidłowym rozwoju mowy, a szczególnie deficytach lingwistycznych.²²

²⁰ M. Bogdanowicz, op.cit., 1994, nr 1 - 2.

²¹ M. Bogdanowicz, Integracja percepcyjno - motoryczna. Warszawa 1990, s. 13.

²² M. Bogdanowicz, op.cit., 1994, s. 50.

Taki pogląd reprezentuje G. Krasowicz, pisząc, że „(...) deficyty te przejawiają się w niewystarczającym przyswojeniu reguł językowych-fonologicznych, morfologicznych, syntaktycznych i semantycznych”.²³ Deficyty fonologiczne u dziecka ograniczają jego zdolności dzielenia zapisanych słów na ich fonologiczne składowe. Nieprawidłowości przetwarzania fonologicznego upośledzają proces dekodowania, uniemożliwiając rozpoznanie słowa. Tak więc niesprawność podstawowych funkcji językowych blokuje dostęp do wyższych poziomów przetwarzania języka i przeszkadza w wydobyciu znaczenia tekstu. I choć funkcje językowe umożliwiające rozumienie i rozpoznawanie znaczenia są nienaruszone, nie mogą być wykorzystane, ponieważ dostęp do nich otwiera się od słowa (czyli po rozpoznaniu fonemów, składających się na to słowo). Można powiedzieć, że deficyt fonologiczny zaburza dekodowanie, uniemożliwiając czytającemu korzystanie ze swojej inteligencji i słownictwa w celu dotarcia do znaczenia słowa.

Podobne stanowisko zajmuje A. Maurer, podkreślając, że „umiejętność dekodowania wiąże się z kształtowaniem się świadomości fonologicznej - z uświadomieniem sobie przez dziecko, w toku interakcji werbalnych z otoczeniem, że strumień mowy składa się z elementów, tj.: zdań, wyrazów, sylab, głosek oraz z umiejętnością wyodrębniania tych elementów, kształtującą się w rozwoju autogenetycznym stopniowo od większych do najmniejszych struktur”²⁴. Brak świadomości fonologicznej w wieku 5 - 6 lat jest istotnym wskaźnikiem ryzyka niepowodzeń szkolnych w czytaniu i pisaniu. Jak twierdzi B. Sawa, dzieci dyslektyczne mają niski stopień rozumienia struktur językowych, wykazują opóźnioną dominację lewej półkuli w sferze języka, co może wskazywać na deficyt językowy jako przyczynę dysleksji.²⁵

A zatem w nurcie psychologicznym badacze szukając patomechanizmów dysleksji, wyszli od ośrodków i ich zaburzeń, przez zaburzenia analizatorów, integrację sensoryczno-motoryczną, by dojść do zaburzeń lingwistycznych - koncepcji

²³ G. Krasowicz, Językowy aspekt terapii i profilaktyki trudności w czytaniu i pisaniu. „Scholastikus” 1992, nr 3 - 4.

²⁴ A. Maurer, Dysleksja a trudności w nauce czytania i pisania. „Biuletyn Informacyjny PTD” 1993, nr 2.

²⁵ B. Sawa, Nowe aspekty w badaniach nad uwarunkowaniem dysleksji. „Biuletyn Informacyjny PTD” 1993, nr 2.

obecnie dominującej. Cytowana wcześniej definicja dysleksji z 1994 r. również jako przyczynę dysleksji wskazuje deficyt lingwistyczny.

W nurcie pedagogicznym natomiast zwrócono uwagę na wtórne przyczyny dysleksji, gdyż nie można nie uwzględniać czynników, które mogą wzmacniać lub osłabiać trudności w czytaniu i pisaniu. Są to w znacznej części czynniki egzogenne określane jako drugorzędowe. B. Zakrzewska zalicza do nich:

- 1) metody wychowawcze, struktura, atmosfera, poziom intelektualno-kulturalny rodziny;
- 2) reakcje rodziców na trudności w czytaniu dziecka, sposoby ich zwalczania;
- 3) postawa nauczyciela wobec dziecka, sposoby usuwania dysleksji;
- 4) metody i organizacja nauki czytania i pisania;
- 5) zły stan fizyczny dziecka (częste absencje dziecka w szkole).²⁶

Czynniki te mają szczególne znaczenie w reedukacji, gdyż mogą ten proces ułatwić i przyspieszyć lub hamować go a nawet uniemożliwić.

Podsumowując należy stwierdzić, że pomimo ponad stuletniej historii badań nad specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu, teoretycy i praktycy do dnia dzisiejszego nie zdołali w sposób zadawalający wyjaśnić etiologii tego zjawiska, a to pociąga za sobą liczne polemiki w zakresie terminologii i definicji. Niemożliwa jest jednoznaczna ocena przyczyn i mechanizmów warunkujących przebieg procesu czytania i pisania. Badania z zakresu neurofizjologii, psychologii czy lingwistyki nie dały jeszcze kategoriycznej odpowiedzi w tym względzie. Stąd zjawisko dysleksji stanowi ciągle otwartą kartę dla badaczy.

2. TRUDNOŚCI W NAUCE I PRZYSTOSOWANIU SPOŁECZNYM DZIECI Z DYSLEKSJĄ ROZWOJOWĄ

Dysleksja rozwojowa jest zaburzeniem, które ma swoją dynamikę. W okresie poprzedzającym naukę szkolną przejawia się nieharmonijnym rozwojem

²⁶ B. Zakrzewska, Trudności w czytaniu i pisaniu. Modele ćwiczeń. Warszawa 1996, s. 26.

psychoruchowym w zakresie funkcji wzrokowych, słuchowo – językowych, ruchowych, lateralizacji oraz orientacji w schemacie ciała i przestrzeni. Objawy te zapowiadają przyszłe trudności w czytaniu i pisaniu. Nazywamy je **symptomami ryzyka dysleksji**.²⁷ W klasach początkowych szkoły podstawowej obserwujemy u dziecka znacznie nasilone już trudności w czytaniu i pisaniu. Do specyficznych trudności **w czytaniu** zalicza się:

- Czytanie bardzo wolne (przeciętnie trzy razy wolniej niż rówieśnicy bez tych dysfunkcji), szybkie występowanie zmęczenia. Wysiłek wkładany w czytanie jest bardzo widoczny. Mobilizacja obejmuje całe ciało; postawa jest napięta, usztywniona, nierzadko pojawiają się niekontrolowane przyruchy.
- Częste błędy w czytaniu i pomijanie wyrazów lub ich dodawanie, zniekształcanie i odczytywanie innych podobnych słów (wskutek domyślania się na podstawie, np. pierwszej sylaby lub kontekstu).
- Pomijanie linii tekstu lub ponowne odczytywanie.
- Częste gubienie miejsca, w którym dziecko czyta.
- Niepewność w czytaniu podobnych wyrazów, zwłaszcza krótkich, np.: on-no, od-do itp..
- Trudności w dzieleniu dłuższych wyrazów na sylaby i łączeniu zgłosek w wyrazy we właściwym porządku.
- Pomijanie interpunkcji.
- Przystawianie liter w wyrazie, co zmienia jego sens.
- Trudności w wyszukiwaniu najistotniejszej myśli w danym fragmencie.

Do specyficznych trudności **w pisaniu** zalicza się:

- Słaby poziom prac pisemnych w porównaniu z odpowiedziami ustnymi.
- Niski poziom prac pisemnych pod względem graficznym i estetycznym.
- Problemy z różnicowaniem liter kształtopodobnych, np. b-d, p-g, m-n itp..
- Niewłaściwy dobór liter do głosek podobnych fonetycznie w wyniku ich niewłaściwego rozróżnienia, np. t-d, b-p itp..
- Niewłaściwe stosowanie małych i wielkich liter.
- Trudności w różnicowaniu wyrazów podobnie brzmiących np. bąk-pąk.
- Dodawanie, pomijanie lub niewłaściwe umiejscawianie liter lub słów.

²⁷ M. Bogdanowicz, Ryzyko dysleksji. Problem i diagnozowanie. Gdańsk 2005, s. 58.

- Brak lub niewłaściwe stosowanie interpunkcji.²⁸

Począwszy od klasy IV obserwujemy u dzieci włączonych w oddziaływania terapeutyczne, ustępowanie pewnych objawów, które zostały częściowo skompensowane. Nie stwierdza się już nasilonych trudności w czytaniu. Zostaje jedynie wolne tempo czytania i wyraźna niechęć do niego. W pisaniu natomiast pozostają błędy ortograficzne, ale przy mniejszej już ilości błędów specyficznych. Wraz z wiekiem mogą też pojawić się trudności w nowych obszarach takich, jak sport, nauka języków obcych. Nierzadko też widoczne są uogólnione trudności w nauce innych przedmiotów.²⁹ Zatem obraz dysleksji zmienia się wraz z rozwojem dziecka, kolejnymi etapami edukacji, a przede wszystkim na skutek podjętej pracy terapeutycznej.

Problemy szkolne dziecka z dysleksją nie dotyczą wyłącznie trudności w nauce, ale obejmują również sferę psychospołecznego funkcjonowania w zespole klasowym. Oczywistym faktem jest to, że każde dziecko rozpoczyna edukację nie tylko z obowiązku, ale przede wszystkim z ciekawości, chęci poznania nowych rówieśników i pragnienia sukcesów. Razem z dzieckiem wydarzenie to przeżywają rodzice. Na długo przed rozpoczęciem roku szkolnego przygotowywana jest „wyprawka”, a wokół dziecka tworzy się atmosfera zainteresowania, dużych oczekiwań i radości. Tak zaaferowany uczeń-dyslektyk wkracza w mury szkoły i zaraz na wstępie zamiast oczekiwanych sukcesów, pochwał spotyka go seria niepowodzeń. Dowiaduje się, że jest nieuważny (bo myli lub opuszcza litery), nie słucha pani (bo nie rozumie dłuższych poleceń), jest niegrzeczny (bo zaczepia kolegów, prosząc o pomoc w odczytaniu wyrazu) i leniwy (bo znowu nie przeczytał poprawnie zadanej czytanki), itp. Szczególnie paraliżująco działają na niego wtedy zapewnienia nauczyciela, że „to takie proste, wystarczy się postarać”. Na początku próbuje się mobilizować i potrafi nawet całymi godzinami siedzieć nad lekcjami, ale szybko się orientuje, że skutek jest mierny. Po krótkim czasie zaczynają się tworzyć zaległości w wiadomościach i umiejętnościach, których dziecko nie jest w stanie wyrównać. Stale powtarzające się niepowodzenia (m.in. oceny niedostateczne) zniechęcają ucznia, powodując spadek jego motywacji do nauki. W konsekwencji

²⁸ A. Rentflejš-Kuczyk, Jak pomóc dzieciom dyslektycznym. Warszawa 1999, s. 13.

²⁹ A. Maciarz, Uczniowie niepełnosprawni w szkole powszechnej. Warszawa 1992, s. 50-52.

zaprzestaje on podejmowania wysiłków związanych z uczeniem się. Jednocześnie stara się w różnorodny sposób uchronić przed niepowodzeniem, np. nie bierze aktywnego udziału w lekcji, korzysta z podpowiedzi, wagaruje. Wadliwe interpretowanie tych przejawów jako przyczyn niepowodzeń szkolnych powoduje dezaprobatę otoczenia i kary na skutek czego, wytwarza się u dziecka poczucie zagrożenia własnej wartości. Lęk przed niepowodzeniem na lekcji wzbudza napięcie emocjonalne i dezintegruje procesy poznawcze. Tłumienie emocji może prowadzić do wzmożonych reakcji nerwowych przejawiających się poceniem, czerwienieniem, bólami brzucha i głowy, jękaniem, a nawet moczeniem. Jeśli taki stan utrzymuje się dłużej, to może w końcu doprowadzić do nerwicy, np. fobii szkolnej. Innym sposobem radzenia sobie z tym ogromem negatywnych emocji są zaburzenia zachowania, jak np.: agresja, bunt, antyspołeczne zachowania.

Problem zaburzeń emocjonalnych występujących u dzieci z dysleksją nie został jeszcze w Polsce dostatecznie rozpoznany i opisany. Natomiast w krajach anglojęzycznych budzi duże zainteresowanie badawcze. Wielu znawców tego zagadnienia pisze, że dysleksja pociąga za sobą zaburzenia emocjonalne, które są wtórną reakcją na pierwotnie manifestujące się niepowodzenia szkolne. M. Critchley wyróżnia cztery kategorie tych reakcji:

- mechanizmy obronne;
- mechanizmy kompensacyjne;
- agresję;
- lęk i wycofanie się w kontaktach interpersonalnych.³⁰

O. Gates w odniesieniu do takich reakcji mówi o osobowości dysfunkcjonalnej, która jego zdaniem, kształtuje się u około 75% dzieci z głębokim zakresem zaburzeń dyslektycznych.³¹ D. Cullinan i inni zaliczają do wtórnych reakcji emocjonalnych u dzieci z dysleksją problemy w kierowaniu swoim postępowaniem, nieprzystosowanie społeczne i nieadekwatne zachowanie.³² Uważają oni, że najbardziej uwidaczniają się u tych dzieci zaburzenia w funkcjonowaniu społecznym, które u dziewcząt przejawiają się najczęściej w „zinternalizowanym syndromie”

³⁰ O. Speen. The relationship between learning disability, emotional disorders and neuropsychology some results and observations. *Journal of Learning Disabilities*, 1989, s. 228 - 237.

³¹ Tamże.

³² D. Cullinan, M. Epstein, J. Lloyd, School behavior problem sof learning disabled and normal girls and boys. *Learning Disabiliy Quarterly*, 1989, s. 163 - 169.

o cechach depresyjnych bądź somatogennych. U chłopców zaś występuje „uzewnętrzniony syndrom” o cechach hiperaktywności lub agresji.

J. E. Porter i B. P. Rourke, którzy przebadali stu uczniów z dysleksją w wieku 6 - 15 lat, stwierdzili, że grupa ta jest zróżnicowana pod względem emocjonalnego funkcjonowania. Wyróżnili oni cztery typy osobowości dzieci :

- 1) Typ, w którym widoczne jest dobre przystosowanie emocjonalne. U dzieci tych nie występują żadne problemy osobowościowe.
- 2) Typ manifestujący się symptomami charakterystycznymi dla depresji dziecięcej tj. apatia, płaczliwość, poczucie osamotnienia, wyższa lękliwość i labilność emocjonalna. Oprócz tego występują u tych dzieci : trudności w zasypianiu, nocne koszmary, niechęć do szkoły, wzmożony samokrytycyzm i niska samoocena. Obserwuje się również zaburzenia w sferze relacji z innymi, np. duże przyhamowanie, niepewność oraz trudności w nawiązywaniu kontaktów z rówieśnikami.
- 3) Typ charakteryzujący się zaburzeniami somatycznymi tj. omdlewanie, częste zawroty głowy, bóle głowy i w obrębie klatki piersiowej, bóle żołądka, uczucie przewlekłego zmęczenia.
- 4) Typ osobowości, w którym ujawniają się głównie zaburzenia zachowania, związane z „zespołem hiperkinetycznym”. Manifestuje się on nadruchliwością, niecierpliwością i brakiem koncentracji uwagi. W szkole dzieci te są skonfliktowane z rówieśnikami, wobec których nierzadko okazują agresję słowną i fizyczną. W ich zachowaniu zdarzają się okresowe napady gniewu. Mają również lekceważący stosunek do nauczycieli i nauki.³³

Należy przypuszczać, że nie sama jednak dysleksja, ale również błędy pedagogiczne rodziców i nauczycieli przyczyniają się do powstawania wtórnych zaburzeń emocjonalnych. Stąd można wnioskować, że specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu wpływają nie tylko na poziom umiejętności szkolnych, ale często dotyczą całej sfery psychospołecznej tych uczniów, wyznaczając sposób myślenia o sobie i otoczeniu społecznym oraz warunkując wchodzenie w różne relacje interpersonalne (rówieśnicze i inne).

³³ J. E. Porter, B. P. Rourke, Socioemotional functioning of learning disabled children: A subtypal analysis of personality patterns. W: B. P. Rourke (red.) *Neuropsychology of Learning Disabilities*. New York 1985, s. 257 - 277.

3. SYSTEM POMOCY TERAPEUTYCZNEJ DLA DZIECI Z DYSLEKSJĄ ROZWOJOWĄ

Dysleksja rozwojowa jest zaburzeniem, które może utrudniać funkcjonowanie dziecka w wielu obszarach. Jedynie wczesna interwencja może w znacznej mierze zmniejszyć jej skutki. Dlatego konieczne jest otoczenie tych dzieci szczególną troską i opieką terapeutyczną. Podstawą do organizowania tym uczniom pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkołach publicznych i innych placówkach opiekuńczo-wychowawczych jest Rozporządzenie Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 stycznia 2003r. w sprawie zasad udzielania i organizowania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach oświatowych.³⁴ Umożliwia ono objęcie kompleksową opieką psychologiczną i pedagogiczną dzieci z niepowodzeniami w uczeniu się we wszystkich w/w rodzajach placówek. Pomoc psychologiczno-pedagogiczna w szkole może być organizowana w formie zajęć dydaktyczno-wyrównawczych i zajęć specjalistycznych (korekcyjno-kompensacyjnych, logopedycznych, socjoterapeutycznych). Potwierdza się też możliwość organizowania klas terapeutycznych dla uczniów wykazujących jednorodne lub sprzężone zaburzenia wymagające dostosowania organizacji i procesu nauczania do ich specyficznych potrzeb edukacyjnych oraz długotrwałej pomocy specjalistycznej. Program dydaktyczny realizuje się w nich w warunkach małej grupy (10 - 15 osób). Rozporządzenie to w szczególności akcentuje rolę i prawa rodziców w udzielanej pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Objęcie ucznia zajęciami specjalistycznymi oraz nauką w klasie terapeutycznej wymaga ich zgody. W rozporządzeniu kładzie się nacisk na potrzebę wspierania nauczycieli w działaniach wyrównujących szanse edukacyjne uczniów i pomoc w dostosowywaniu wymagań edukacyjnych wynikających z realizowanych przez nich programów nauczania do indywidualnych potrzeb ucznia z dysleksją.

Innym aktem prawnym dotyczącym głównie oceniania wewnątrzszkolnego oraz egzaminów zewnętrznych jest Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 24.04.2002r. w sprawie warunków i sposobu oceniania,

³⁴ Rozporządzenie MENiS z dnia 07.01.2003 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz.U. z 2003 r., nr 11, poz. 114.

klasyfikowania, promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów w szkołach publicznych.³⁵ Na mocy tego zarządzenia nauczyciele są zobowiązani, na podstawie pisemnej opinii publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej lub innej poradni specjalistycznej (również niepublicznej), dostosować wymagania edukacyjne do indywidualnych potrzeb ucznia z dysleksją. Dyrektor szkoły, na wniosek rodziców i na podstawie opinii z poradni psychologiczno-pedagogicznej, może zwolnić ucznia z dysleksją rozwojową z nauki drugiego języka obcego. Uczniowie ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się mają prawo przystąpić do sprawdzianu lub egzaminu gimnazjalnego w warunkach i formie dostosowanych do ich indywidualnych potrzeb, na podstawie opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej (publicznej albo niepublicznej), która powinna być wydana przez poradnię do końca września roku szkolnego, w którym odbywa się sprawdzian lub egzamin gimnazjalny.

W Polsce system pomocy terapeutycznej dla tych uczniów obejmuje pięć poziomów. Odpowiada on potrzebom dzieci o różnym stopniu nasilenia trudności w czytaniu i pisaniu.³⁶

Poziom I – pomoc rodziców pod kierunkiem nauczyciela

Nauczyciel zwykle jest pierwszą osobą, która dostrzega problemy szkolne dziecka. Analizę objawów specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu powinien on przeprowadzić w oparciu o wytwory dziecka (rysunki i zeszyty) i obserwację na zajęciach lekcyjnych. Zadaniem nauczyciela jest zebranie informacji o dotychczasowej karierze szkolnej dziecka, jego motywacji do nauki oraz o umiejętnościach w zakresie wszystkich przedmiotów. Następnym krokiem jest kontakt z rodzicami ucznia w celu wskazania im konieczności przebadania dziecka w poradni psychologiczno-pedagogicznej. Na podstawie specjalistycznej opinii, zawierającej wskazania terapeutyczne oraz zakres postępowania wychowawczego, nauczyciel konstruuje indywidualny program nauczania dla ucznia, wzbogacony o dodatkowe ćwiczenia korekcyjno-kompensacyjne. Indywidualny program

³⁵ Rozporządzenie MENiS z dnia 24.04.2004 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania, promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów w szkołach publicznych, Dz.U. z 2004 r. nr 46, poz. 114.

³⁶ M. Bogdanowicz, op.cit., 1994, s. 112.

dydaktyczny jest realizowany zarówno w szkole jak i w domu pod kierunkiem rodziców systematycznie kontaktujących się z nauczycielem (najlepiej raz w tygodniu), celem wspólnej weryfikacji postępów dziecka, wymiany uwag dotyczących metod pracy nad czytaniem i pisanem i sposobów mobilizowania jego do większego wysiłku. Również indywidualne powinny być wymagania nauczyciela i metody pracy na lekcji z uczniem z dysleksją. Wśród nich M. Szurmiak wymienia:

- niewymaganie głośnego czytania wobec całej klasy;
- zwalnianie z pisania dyktanda sprawdzającego z całą klasą, przeprowadzanie go indywidualnie poza lekcjami;
- nieomawianie błędów ucznia wobec zespołu klasowego;
- nieprzyśpieszanie tempa czytania i pisania (niewymaganie czytania na czas);
- nieprzeciążanie dziecka większą ilością czytania i pisania, zadawanie krótszego fragmentu tekstu;
- redukcja napięć emocjonalnych poprzez niewywoływanie do tablicy, nieporównywanie z innymi, bardziej zdolnymi uczniami, niewłączanie do konkursów czytania i pisania; stosowanie elementów rywalizacji występuje jedynie wtedy, gdy szanse na zwycięstwo są mniej więcej równe;
- dostosowanie wymagań do faktycznych możliwości dziecka;
- ocenianie za wysiłek włożony w pracę, a nie za końcowy efekt.³⁷

Tak rozumiana i planowana pomoc specjalistyczna na tym poziomie implikuje odpowiedni poziom wiedzy nauczyciela na temat dysleksji, jej objawów, sposobów korygowania (szczególnie znajomość specjalnych metod nauki czytania i pisania) oraz zasób umiejętności potrzebnych do konstruowania indywidualnego programu nauczania i psychoterapeutycznego oddziaływania na uczniów obarczonych tymi zaburzeniami. Specjaliści z poradni psychologiczno-pedagogicznych potwierdzają tezę, że wielu nauczycieli nie tylko nie indywidualizuje pracy dydaktycznej z dziećmi dyslektycznymi, ale, co więcej, nie respektuje zaleceń zawartych w opiniach i nie obniża wymagań programowych.

Przyczyn takiego stanu jest wiele. Jedną z nich jest po prostu brak motywacji oraz właśnie umiejętności elastycznego operowania programem nauczania. Również

³⁷ M. Szurmiak, Podstawy reedukacji uczniów z trudnościami w czytaniu i pisaniu. Warszawa 1987, s. 122 - 123.

wiedza nauczycieli dotycząca dysleksji często nie jest zadowalająca. Stąd można przypuszczać, że przeciętny uczeń dyslektyk nie otrzymuje należytej pomocy ze strony nauczyciela w szkole. Niestety, niejednokrotnie nie otrzymuje jej także w rodzinie. Dla wielu rodziców, którzy nie mieli trudności w czytaniu i pisaniu, kłopoty dziecka są czymś niezrozumiałym. Dlatego tłumaczą je lenistwem, złośliwością i brakiem zdolności. Większość rodziców uczniów dyslektycznych wcale lub tylko w niewielkim stopniu współpracuje ze szkołą (nauczycielem), tłumacząc się brakiem czasu i wiedzy na ten temat.

Reasumując, można stwierdzić, że już na tym podstawowym poziomie pomocy terapeutycznej widoczne są duże braki i niedociągnięcia, rzutujące niekorzystnie na sytuację szkolną ucznia z dysleksją rozwojową i przyczyniające się do dalszego pogłębiania zakresu trudności w nauce.

Poziom II – zespół korekcyjno – kompensacyjny w szkole prowadzony przez specjalistę – nauczyciela terapeutę posiadającego odpowiednie przygotowanie w zakresie terapii pedagogicznej.

Do tego rodzaju zespołów kwalifikuje się uczniów z diagnozą psychologiczno-pedagogiczną uzyskaną po badaniach w poradni specjalistycznej. Liczba uczestników tych spotkań powinna wynosić od 2 do 5 osób. Są to dzieci dobrane pod kątem rodzaju i głębokości zaburzeń rozwojowych.

Na pracę w zespole korekcyjno-kompensacyjnym z uczniami dyslektycznymi, jak pisze W. Brejnak, składają się trzy rodzaje oddziaływań terapeutycznych :

- usprawnianie zaburzonych funkcji percepcyjno – motorycznych, istotnych w opanowaniu czytania i pisania;
- doskonalenie techniki czytania i pisania;
- oddziaływanie psychoterapeutyczne.³⁸

Podstawą planowania form, metod i treści zajęć korekcyjno – kompensacyjnych jest diagnoza psychologiczno-pedagogiczna. Orzeczenia i opinie poradni, jak podaje W. Turewicz, powinny zawierać informacje na temat:

- przyczyn trudności w nauce;

³⁸ W. Brejnak, K. Zabłocki, op.cit., 1999.

- stanu psychicznego dziecka;
- zaburzeń lub opóźnień funkcji poznawczych;
- analizy jakościowej trudności w czytaniu, pisaniu i liczeniu;
- zaleceń do pracy z dzieckiem w szkole.³⁹

Nauczyciel terapeuta na podstawie tych informacji opracowuje indywidualny program terapii. Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne mają swój własny, odmienny od zajęć lekcyjnych charakter. Nie mogą być formą realizacji szkolnego programu dydaktycznego. Metody stosowane przez terapeutę powinny być dostosowane do potrzeb i możliwości rozwojowych dzieci. Nie należy zatem uzupełniać zaległości szkolnych, czyli traktować tego typu zajęć jako dodatkowych lekcji. Ważną sprawą jest stworzenie takiej atmosfery terapeutycznej, która umożliwi odreagowanie przykrych napięć i emocji jako reakcji na niepowodzenia w nauce, oraz stworzy podstawy do odbudowy motywacji u dziecka. Zdaniem T. Gąsowskiej najważniejszym czynnikiem tworzącym taką atmosferę jest życzliwy stosunek do dziecka osoby prowadzącej zajęcia, jej opanowanie, spokojne działanie i pogodny nastrój.⁴⁰ Prowadzący zajęcia musi być zawsze przekonany o tym, że dziecko jest w stanie przezwyciężyć swoje trudności i działać zgodnie z tym przeświadczeniem. W toku pracy stopniowo przekonanie to staje się udziałem dziecka – powoli zaczyna ono coraz bardziej wierzyć w swoje możliwości. Przychylny stosunek do dziecka wyraża się w sposobie postępowania z nim. Prowadzący zajęcia powinien służyć dziecku pomocą w każdej trudności, z którą nie jest ono w stanie samo sobie poradzić, ale równocześnie musi starać się, by dziecko jak najaktywniej uczestniczyło w przezwyciężaniu jej.

W realizacji programu terapeutycznego niezbędna jest współpraca terapeuty z rodzicami uczniów dyslektycznych. Współpraca ta, zdaniem B. Zakrzewskiej, ma na celu :

- wyjaśnienie przyczyn trudności w czytaniu i pisaniu u dziecka;
- kształtowanie prawidłowej postawy rodziców wobec trudności dziecka (akceptacji i zrozumienia);

³⁹ W. Turewicz (red.), Jak pomóc dziecku z dysortografią. Zielona Góra 2000, s. 13.

⁴⁰ T. Gąsowska, Z. Pietrzak – Stępkowska, Praca wyrównawcza z dziećmi mającymi trudności w czytaniu i pisaniu. Warszawa 1994, s. 22 - 23.

- ukazanie znaczenia rozwijania zainteresowań dziecka, rekompensujących jego niepowodzenia szkolne;
- angażowanie rodziców do czynnego udziału w procesie przezwycięzania trudności w czytaniu i pisaniu.⁴¹

Niezbędna jest również ciągła współpraca terapeuty z nauczycielami uczącymi dziecko dyslektyczne, w zakresie ujednociania oddziaływań wychowawczo-terapeutycznych oraz modyfikacji wymagań i ocen. Zespół korekcyjno-kompensacyjny jest bardzo dobrą formą pomocy terapeutycznej, jaką może zaoferować szkoła. Niestety w wielu szkołach takie zajęcia nie są organizowane z powodu braku środków finansowych. Natomiast w szkołach, w których taka forma oddziaływań korekcyjnych występuje, liczba dzieci uczestniczących w zajęciach jest zbyt duża, co niekorzystnie wpływa na jakość pracy. Nierzadko również można spotkać zajęcia nazwane, co prawda korekcyjno-kompensacyjnymi, ale których sposób prowadzenia wskazuje raczej na pracę wyrównującą zaległości szkolne. Do wyjątków zaś należą zespoły korekcyjno-kompensacyjne w gimnazjach czy szkołach średnich.⁴²

Poziom III – zajęcia indywidualne w poradniach psychologiczno-pedagogicznych

Zajęcia tego typu są dla dzieci z nasilonymi objawami zaburzeń dyslektycznych i reakcjami nerwicowymi na niepowodzenia szkolne. Ich największą zaletą jest to, że odbywają się poza terenem szkoły, do której dziecko na co dzień uczęszcza i dzięki temu nie kojarzy ich bezpośrednio z nauką. Program pracy terapeutycznej jest starannie dobrany do rodzaju i głębokości zaburzenia danego ucznia i często łączony z elementami psychoterapii. Postępowanie psychoterapeutyczne wpływa na zanik lęku związanego z poczuciem zagrożenia własnej wartości, powoduje zmianę negatywnego stosunku do nauki, szkoły, nauczycieli i ustąpienie reakcji agresywnych, a w rezultacie na ukształtowanie pozytywnej motywacji. Zasadniczym czynnikiem psychoterapeutycznym jest samo przezwycięzanie trudności przez dziecko i poprawianie jego umiejętności. Wykonując sprawniej coraz trudniejsze zadania, dziecko nabiera pewności, że może dorównać innym dzieciom, że będzie osiągać

⁴¹ B. Zakrzewska, op.cit., 1996, s. 43.

⁴² A. Rudzińska-Rogoża, Raport o stanie pomocy udzielanej dzieciom z zaburzeniami parcjalnymi z klas I-III na terenie Zielonej Góry. W: A. Maciarz, Z. Janiszewska-Nieścioruk, H. Ochonczenko (red.), Człowiek niepełnosprawny w rodzinie i środowisku lokalnym. Zielona Góra 2001, s. 353-363.

pozytywne wyniki w szkole. Każde dobrze wykonane ćwiczenie na zajęciach poprawia samopoczucie dziecka i zachęca do dalszych wysiłków. Oprócz typowych ćwiczeń korekcyjno-kompensacyjnych, usprawniających funkcje percepcyjno-motoryczne, proponuje się również specjalne zajęcia ruchowo-relaksacyjne, ćwiczące koordynację i harmonię ruchów, poprawiające rytmikę i głębokość oddechu, a także ćwiczące umiejętność odpoczywania – rozluźnienia napięcia mięśniowego i ogólnego uspokojenia. W zajęciach tych wykorzystuje się elementy różnych metod, m.in.: Metody Dobrego Startu, Kinezylogii Edukacyjnej Denisona i innych. Dużą zaletą tych zajęć jest systematyczny (raz w tygodniu) kontakt z rodzicami dzieci uczęszczających na nie. Daje to możliwość zmiany postaw rodziców wobec swoich dzieci i ich trudności. Stają się oni przez to bardziej wyrozumiali i pomocni. Niestety poradnie ze względu na wciąż zbyt małą liczbę pracowników, nie są w stanie objąć tą formą zajęć wszystkich potrzebujących, których liczba z roku na rok stale wzrasta.

Poziom IV – klasy terapeutyczne i szkoły terapeutyczne

Proces dydaktyczny jest nastawiony w nich na wspomaganie rozwoju i korygowanie zaburzeń. Tempo i sposób realizacji treści programowych są dostosowane do możliwości każdego ucznia. Nauczanie w tych klasach oparte jest na specjalnych programach autorskich, które zachowują cele kształcenia oraz podstawową wiedzę i umiejętności ucznia określone w programie nauczania dopuszczonym do użytku szkolnego przez MENiS, lecz uwzględniają specjalne potrzeby dzieci dyslektycznych, stąd dodatkowe zajęcia w zakresie terapii pedagogicznej i logopedycznej. Poprzez stosowanie szeroko rozumianej indywidualizacji procesu lekcyjnego dąży się do maksymalnego wykorzystania możliwości percepcyjno-motorycznych dzieci. Praca dydaktyczno-korekcyjna oparta jest na zasadach terapii pedagogicznych takich, jak :

- zasada indywidualizacji środków i metod oddziaływania korekcyjnego;
- zasada powolnego stopniowania trudności w nauce czytania i pisania uwzględniającego złożoność tych czynności i możliwości percepcyjne dziecka;
- zasada korekcji zaburzeń: ćwiczenie przede wszystkim funkcji najgłębiej zaburzonych i najslabiej opanowanych umiejętności;

- zasada kompensacji zaburzeń: łączenie ćwiczeń funkcji zaburzonych z ćwiczeniami funkcji niezaburzonych w celu tworzenia właściwych mechanizmów kompensacyjnych;
- zasada systematyczności;
- zasada ciągłości oddziaływania psychoterapeutycznego.⁴³

Klasy terapeutyczne powinny liczyć 12 - 15 osób, aby nauczyciel miał możliwość lepszej obserwacji dzieci, ich zachowań, pojawiających się trudności i ewentualnej interwencji. Ponadto wszyscy uczniowie w klasie mają podobne problemy w nauce i przez to nie ma podziału na „lepszych” i „gorszych”. To sprzyja tworzeniu atmosfery życzliwości i emocjonalnych więzi wśród dzieci. Badania kontrolne, jakie prowadzą pracownicy poradni psychologiczno-pedagogicznych wśród uczniów klas terapeutycznych potwierdzają wiele zalet tego typu oddziaływań. Klasa terapeutyczna rzeczywiście jest miejscem, w którym uwzględnia się indywidualne potrzeby i zainteresowania dziecka oraz daje możliwość odczuwania satysfakcji z wykonywanych zadań, poprzez dostrzeganie wysiłku włożonego w naukę i wspieranie go w kolejnych działaniach, co wzmacnia jego samoocenę. Tym bardziej należy ubolewać, że takie formy pomocy specjalistycznej zostały zepchnięte na margines systemu oświatowego. Klasy terapeutyczne funkcjonują przede wszystkim w dużych miastach. W miasteczkach i wsiach zwykle z braku funduszy wypadają z bieżącej oferty edukacyjnej.

Poziom V – opieka całoroczna w stacjonarnych oddziałach terapeutycznych

Ponieważ takich oddziałów jest w Polsce kilka, stąd takie rozwiązanie zawsze zakłada oderwanie dziecka od rodziny. Dlatego tę formę pomocy zaleca się jedynie tym uczniom, którzy przy nasilonych zaburzeniach nie mogą liczyć na opiekę w domu i w przeciwnym razie trafiłoby do szkoły specjalnej. Natomiast w stacjonarnych oddziałach terapeutycznych objęci są kompleksową pomocą psychologiczno-pedagogiczną.

Inną formą opieki terapeutycznej, szczególnie propagowaną przez M. Bogdanowicz, są organizowane przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne, kolonie letnie dla dzieci dyslektycznych. Kolonie mają charakter obozów

⁴³ I. Czajkowska, K. Herda, Zająćcia korekcyjno - kompensacyjne w szkole. Warszawa 1996, s. 71 - 75.

terapeutycznych, gdzie poza rekreacją prowadzi się zajęcia korekcyjno-kompensacyjne, zajęcia z lekturą, ćwiczenia logopedyczne, itp. Eksperymentalnie organizuje się też formy zbiorowej opieki, jak sprofilowane oddziały w prewentoriach i sanatoriach dziecięcych oraz oddziały dziennego pobytu przy szpitalach i klinikach dziecięcych, a także świetlice terapeutyczne.⁴⁴

Przedstawiony powyżej system pomocy specjalistycznej dla dzieci dyslektycznych w Polsce, choć w teorii jest logiczny i spójny, to w praktyce budzi zbyt wiele zastrzeżeń. Właściwie na każdym poziomie pomocy dostrzega się szereg niedociągnięć, których źródła upatruje się głównie w braku dostatecznych środków finansowych, odpowiednio przygotowanych specjalistów i niewystarczającej świadomości społecznej dotyczącej dysleksji. Należałoby zatem zwrócić większą uwagę na konieczność propagowania tej problematyki wśród różnych grup zawodowych, w tym szczególnie nauczycieli. Niezbędne wydaje się również zaangażowanie władz państwowych i samorządowych różnych szczebli, w działania prowadzone na rzecz uczniów dyslektycznych i udzielania tym inicjatywom finansowego wsparcia.

⁴⁴ M. Bogdanowicz, op.cit., 1994, s. 114.

Rozdział II

PROBLEMATYKA SYTUACJI CZŁOWIEKA

1. POJĘCIE SYTUACJI CZŁOWIEKA

Pojęcie sytuacji funkcjonuje w różnych dziedzinach życia oraz stosowane jest w wielu dyscyplinach naukowych – naukach humanistycznych, społecznych i przyrodniczych, przy czym definiowane jest w zależności od aspektu, jakiego dana dziedzina wiedzy dotyczy. Złożoność tego pojęcia potwierdza A. Manterys, wskazując kilka jego znaczeń :

- środowisko, otoczenie w którym przebywa jednostka;
- warunki określające długofalowo położenie jednostki;
- kulturowo – społeczny normatyw idealizacyjny;
- interakcyjny układ konkretnych czynników, oddziałujących aktualnie lub potencjalnie na postępowanie ludzi,
- stojący przed jednostką problem, który wymaga rozwiązania (egzystencjalne zadanie).⁴⁵

T. Tomaszewski twierdzi, że faktem podstawowym dla wszystkich nauk o człowieku jest istnienie ścisłych związków między człowiekiem a światem go otaczającym. Człowiek istnieje, żyje, działa i rozwija się dzięki tym związkom. „Względnie trwałe układy elementów otoczenia, ważny dla jego życia i zachowania się” nazywa on środowiskiem.⁴⁶ Ponieważ jednak poszczególne elementy środowiska człowieka, a także on sam, podlegają licznym i różnorodnym zmianom i w konsekwencji tych zmian następuje również zmiana stosunków między elementami środowiska, to koniecznym wydaje się wyłonienie i zdefiniowanie pojęcia sytuacji. Sytuację człowieka rozumie się zgodnie z propozycją T. Tomaszewskiego jako „układ jego wzajemnych stosunków z innymi elementami jego środowiska w określonym momencie czasu”.⁴⁷ W podobny sposób definiuje sytuację

⁴⁵ A. Manterys, Idea definicji sytuacji. W: A. Gustawson, E. Zakrzewska - Manterys (red.), Upośledzenie w społecznym zwierciadle. Warszawa 1997, s. 40 - 42.

⁴⁶ T. Tomaszewski (red.), Psychologia. Warszawa 1975, s. 17.

⁴⁷ Tamże, s. 17.

W. Szewczuk, według którego „jest to zmienny układ różnych elementów środowiska (ludzie, przedmioty, zjawiska, cechy), z którymi w określonym czasie jest związany człowiek w swoim zachowaniu, w swojej aktywności jako podmiot, a nie jeden z elementów środowiska”.⁴⁸ Obaj autorzy podkreślają, że podstawowym elementem sytuacji jest człowiek. Zdaniem T. Tomaszewskiego jest on elementem wyróżnionym i ze względu na niego rozpatrywane są sytuacje. Człowiek jest zatem podmiotem sytuacji. Sytuacja jest zawsze czyjaś i nie da się jej określić bez podania podmiotu.⁴⁹

Sytuacje są także rozpatrywane ze względu na rodzaj aktywności podmiotu. Odpowiednio do dwóch podstawowych rodzajów aktywności człowieka, jakimi są życie i działanie, wyróżnia się dwa podstawowe rodzaje sytuacji: sytuacje egzystencjalne (życiowe, bytowe) i behawioralne (czynnościowe). Przykładem pierwszego typu sytuacji mogą być: sytuacja zdrowotna, materialna, zawodowa, rodzinna. Do tych drugich zalicza się sytuacje wychowawcze, terapeutyczne, problemowe, decyzyjne, zadaniowe i trudne.

Analiza sytuacji człowieka musi uwzględniać także jej strukturę. W dowolnej sytuacji można wyróżnić jej dwa podstawowe aspekty: bodźcowy (stymulacyjny) oraz zadaniowy. Zatem, opisując sytuację, należy pamiętać, że jest ona zarówno źródłem bodźców oddziałujących na człowieka jak i polem jego działalności i realizowania zadań oraz rozwiązywania tej sytuacji. Dla rozwiązywania sytuacji i panowania nad nią, czyli dla praktycznego kształtowania sytuacji, ważny jest układ wartości i możliwości, ich hierarchia oraz preferencja przez człowieka znajdującego się w danej sytuacji.

Dla konkretnego rodzaju aktywności człowieka sytuacje mogą być pomyślne lub niepomyślne. Jeżeli w danej sytuacji człowiek staje przed zadaniami, które jest w stanie wykonać za pomocą określonych czynności, mówimy wówczas o sytuacji sprzyjającej. Biorąc pod uwagę układ wszystkich elementów sytuacji oraz to, czy są one sprzyjające czy nie dla podmiotu, wyróżnia się, za T. Tomaszewskim, sytuacje normalne, optymalne i trudne.⁵⁰

⁴⁸ W. Szewczuk, Słownik Psychologiczny. Warszawa 1985, s. 98.

⁴⁹ T. Tomaszewski, op.cit., 1975, s. 18.

⁵⁰ Tamże, s. 31-34.

O sytuacji **normalnej** można mówić wówczas, gdy wszystkie jej elementy tworzą układ ustalony i możliwy do przewidzenia. Czyli mamy do czynienia ze stabilizacją wzajemnego przystosowania jej elementów podstawowych: zadań, jakie mają być realizowane, warunków w jakich się ta realizacja dokonuje, metod i cech samego wykonawcy. Jeżeli poziom możliwości podmiotu obniża się, to w sytuacji normalnej poziom stawianych mu zadań również ulega obniżeniu i odwrotnie – przy wzroście poziomu możliwości podmiotu, wzrasta poziom zadań.

Sytuacji normalnej nie należy utożsamiać z sytuacją optymalną. O sytuacji **optymalnej** powiemy wówczas, gdy przebieg czynności i efekty, a także warunki wykonywania zadania są na najlepszym z możliwych poziomów. Jest to raczej kategoria teoretyczna, pozwalająca na wyznaczenie stopnia odchylenia realnej sytuacji od oczekiwań (od optimum).

Sytuacja **trudna** ma miejsce wówczas, gdy wewnętrzna równowaga sytuacji normalnej ulegnie zakłóceniu do tego stopnia, iż przebieg podstawowej aktywności podmiotu jest zakłócony, a prawdopodobieństwo wykonania zadania mniejsze niż w sytuacji normalnej. T. Tomaszewski wymienia następujące rodzaje sytuacji trudnych:

- sytuacje deprivacji, czyli sytuacje, w których nie są zaspokajane jakieś podstawowe potrzeby podmiotu, istotne z punktu widzenia jego poprawnego funkcjonowania i wykonywania zadań (np. potrzeba pokarmu, potrzeba bezpieczeństwa);
- sytuacje przeciążenia, to znaczy sytuacje, w których trudność stawianych przed jednostką zadań nie jest dostosowana do jej możliwości (np. trudność zadań jest na granicy sił fizycznych i psychicznych podmiotu);
- sytuacje utrudnienia mają miejsce wówczas, gdy możliwość wykonania przez podmiot zadania zostaje zmniejszona na skutek pojawienia się jakichś nowych zbędnych elementów – przeszkody (np. bariery fizyczne) lub nieobecności elementów potrzebnych – braki;
- sytuacje zagrożenia, to sytuacje, w których istnieje zwiększone prawdopodobieństwo naruszenia jakiejś wartości, która jest wysoko ceniona przez podmiot (np. niebezpieczeństwo dla zdrowia lub życia, zagrożenie rozwoju, możliwość obniżenia samooceny);

- sytuacje konfliktowe, to sytuacje, w których człowiek znajduje się w polu przeciwstawnych sił (np. sprzecznych interesów).

Następstwa sytuacji trudnych w postaci stresu wywierają wpływ na kształtowanie się sytuacji następnej. Mogą one spełniać w nowej sytuacji funkcję utrudniającą. Sytuacje trudne, których normalizacja przekracza możliwości podmiotu, przekształcają się w sytuacje kryzysowe, tzn. takie, w których zmiany wewnętrzne podmiotu prowadzą do dezorganizacji jego zachowania się.

2. SYTUACJA SPOŁECZNA JAKO JEDEN Z RODZAJÓW SYTUACJI CZŁOWIEKA

Człowiek jest w ciągłej interakcji z otaczającym go środowiskiem. Jest sprawcą wielu zdarzeń będących wynikiem jego autonomicznych lub wymuszonych zachowań. Postrzeganie sytuacji człowieka nierozzerwalnie wiąże się z pojęciem środowiska, gdyż każda sytuacja występuje w jakimś środowisku. Ze względu na różne rodzaje środowisk, w jakich żyje i działa człowiek, wyróżnia się odpowiednio do nich typy sytuacji.

Na gruncie socjologii i psychologii społecznej rozpatruje się **sytuacje społeczne** i charakteryzuje się je na tle środowiska społecznego. Powszechnie przyjęte są w socjologii definicje ujmujące środowisko jako układ osób lub grup, z którymi styka się dana jednostka. Według F. Znanieckiego, środowisko społeczne człowieka to „ogół grup i jednostek, z którymi w ciągu swego życia osobnik styka się prywatnie lub publicznie bezpośrednio lub pośrednio, przelotnie lub trwale, osobiście lub rzeczowo”.⁵¹

Kluczowym elementem środowiska społecznego jest sytuacja społeczna, jako wypadkowa procesów i zjawisk zachodzących w otoczeniu jednostki. Najszerzej to pojęcie definiuje S. Mika. Jego zdaniem społecznymi nazywamy te sytuacje, w których występują inni ludzie. Ze względu na rodzaj uczestnictwa w nich innych ludzi wyróżnia dwie grupy sytuacji społecznych:

⁵¹ F. Znaniecki, Socjologia wychowania w zarysie. Warszawa 1974, s. 72.

- bezpośredniego uczestnictwa, w których inni ludzie mogą występować jako: jednostki, grupy lub członkowie grup, duże zbiorowości, reprezentanci organizacji lub instytucji, większe społeczności lub społeczeństwa;
- pośredniego uczestnictwa innych ludzi, gdy mogą oni występować w materialnych i niematerialnych produktach swoich działań.⁵²

Powyższe ujęcie sytuacji społecznej mocno akcentuje fakt, że człowiek niemal zawsze przebywa w sytuacjach o charakterze społecznym. Jest to ważny aspekt ludzkiego życia, ponieważ sytuacje te determinują zachowanie ludzi i ich procesy psychiczne takie, jak spostrzeganie, myślenie, motywację. Ale nie zawsze jest tylko tak, że w owych sytuacjach inni ludzie wpływają na jednostkę. Również ona wpływa na sytuację, modyfikując zachowanie innych uczestników. Zatem mamy do czynienia z interakcją, czyli wzajemnym oddziaływaniem na siebie ludzi, które prowadzi nie tylko do zmiany ich zachowań, ale i do powstawania wytworów o materialnym i niematerialnym charakterze.

Podobny pogląd prezentuje S. Kowalski, według którego sytuację społeczną „tworzą przede wszystkim sploty wzajemnych oddziaływań ludzkich, stanowiących układy bodźców wpływających na osobnika, który znajduje się w niej lub działa”.⁵³ Stąd określając sytuację społeczną danej jednostki należy uwzględnić takie jej elementy, jak: rodzaj i charakter oddziaływań między jednostką a inną osobą lub grupą, informacje i treści, jakie wzajemnie przekazywane są w trakcie interakcji, pozycję społeczną wśród innych uczestników sytuacji, uwarunkowaną w dużej mierze przez role pełnione przez tę jednostkę w danej zbiorowości.

Na role pełnione w sytuacji społecznej przez jej uczestników zwrócił też uwagę M. Argyle, który przyjmuje założenie, że „sytuacje społeczne są jak gry: mają cele, reguły i repertuar ruchów oraz wymagają szczególnych umiejętności”. Komponentami tak rozumianych przez niego sytuacji społecznych są:

- cele – wytyczające kierunek zachowań człowieka;
- reguły – wyznaczające „co wolno” a czego „nie wolno” czynić w danej sytuacji;

⁵² S. Mika, Psychologia społeczna. Warszawa 1981, s. 8.

⁵³ S. Kowalski, Rozwój mowy i myślenia dziecka. Warszawa 1962, s. 113.

- repertuar elementów - odnoszący się do pewnych cząstkowych zachowań, które uznane są jako trafne w danej sytuacji;
- warunki środowiskowe – związane z zewnętrznymi atrybutami sytuacji (rozumiane w wymiarze fizykalnym);
- pojęcia – odnoszące się do określonego rozumienia pojęć związanych z doświadczaną sytuacją;
- role – dotyczące specyficznych dla danej sytuacji ról;
- umiejętności szczególne – dotyczą specyficznych i typowych dla niektórych sytuacji umiejętności.⁵⁴

Podobnie określa strukturę sytuacji społecznej (zwłaszcza złożonej) J. Borkowski, wymieniając następujące jej elementy:

- podmiot indywidualny, świadomy obecności innych osób;
- inni ludzie, ich osobowość, postawy i role społeczne;
- interakcje międzyosobnicze, zawierające wzajemne spostrzeganie społeczne i komunikację;
- cele, zadania i wartości, jakie łączą lub dzielą ludzi;
- możliwości indywidualnego oddziaływania na siebie;
- kompetencje społeczne;
- wzajemne zachowania, przybierające formę współpracy, rywalizacji lub obojętności;
- sposoby osiągania celów i rozwiązywania zadań;
- szersze środowisko społeczne;
- warunki środowiska pozaspołecznego.⁵⁵

Wielość czynników i elementów składających się na każdą sytuację społeczną oraz istniejące pomiędzy nimi zależności, wyznaczają jej swoistą dynamikę, która podlega różnym wpływom kontekstowym. Sytuacje społeczne są często bardzo złożone, wieloznaczne i nieobojętne emocjonalnie, ponieważ wiążą się z wartościowaniem dodatnim i ujemnym. Wyniesione z nich doświadczenia mają duże znaczenie w kształtowaniu osobowości, ze względu na angażowanie się w nich całego człowieka, który pod wpływem innych osób modyfikuje swoje zachowania oraz

⁵⁴ M. Argyle, Psychologia stosunków międzyludzkich. Warszawa 2002, PWN, s. 123 - 127.

⁵⁵ J. Borkowski, Podstawy psychologii społecznej. Warszawa 2003, s. 22.

wszystkie struktury osobowości. Z tego względu mają one także charakter wychowawczy. Jest on szczególnie widoczny w sytuacji społecznej ucznia w szkole i dlatego należy ją traktować równocześnie jako sytuację wychowawczą.

Na gruncie nauk pedagogicznych używa się terminu **sytuacja wychowawcza** w odniesieniu do kluczowego pojęcia tych nauk, tj. wychowania i rozważa w kontekście środowiska wychowawczego. W literaturze przedmiotu znaleźć można różne podejścia do definiowania środowiska wychowawczego i wychowania. K. Sośnicki ujmuje środowisko wychowawcze, jako ogół wszystkich warunków działających na organizm i wywołujących określone reakcje i przeżycia psychiczne. Są to więc przedmioty, zjawiska i procesy oraz stosunki, wśród których przebiega życie organizmu. Środowisko wychowawcze obejmuje w stosunku do człowieka zarówno sytuacje życiowe jak i sytuacje wychowawcze.⁵⁶ Główne środowiska wychowawcze to: rodzina, grupa rówieśnicza oraz szkoła.

W kręgu moich zainteresowań badawczych znajduje się głównie środowisko wychowawcze szkoły. Można je określić jako ogół tych warunków środowiskowych danej jednostki – wychowanka – ucznia, które wiążą się z faktem, że uczęszcza on do szkoły. W niej uczniowie podlegają różnorodnym wpływom, wchodzą w stosunki społeczne i uczestniczą w różnych interakcjach, wykazując swą aktywność. Wszystko to odbywa się pod kontrolą społeczną, gdyż szkoła jest traktowana jako instytucja wychowania bezpośredniego. Objęcie kontrolą społeczną mechanizmów wychowawczych, socjalizacyjnych, osobotwórczych funkcjonujących w środowisku społecznym, a w klasie szkolnej w szczególności, „oznacza (...) celowe i planowe organizowanie sytuacji społecznych, w których omawiane mechanizmy znalazłyby najlepsze warunki funkcjonowania, oraz układanie tych sytuacji w ciągi realizujące określone (...) dyspozycje osobowościowe wychowanków”.⁵⁷ Sytuacje takie są bądź to świadomie i intencjonalnie przez wychowawcę organizowane, bądź też pojawiają się przypadkowo w danym układzie przestrzenno – czasowym i wykorzystywane są przez wychowawcę do realizacji określonego celu wychowania – wywołania zmian w psychice i aktywności wychowanka w kierunku pożądanym i oczekiwanym. W zasadzie sytuacją wychowawczą może stać się każda sytuacja życiowa, ponieważ

⁵⁶ K. Sośnicki, *Istota i cele wychowania*. Warszawa 1967, s. 74.

⁵⁷ W. Dejnarowicz, *Sytuacje i procesy wychowawcze w klasie szkolnej*. Warszawa 1977, s. 11.

wiele różnorodnych elementów środowiska posiada wartość wychowawczą, tj. „wpływa w pewnych okolicznościach na zachowanie się jednostki w sposób pożądaný, zgodny z celami wychowania”.⁵⁸ Zarówno sytuacje doraźne, jak też zaplanowane i świadomie wywołane, mogą spełniać funkcje wychowawcze.

W pedagogice spotyka się różne rozumienie i stosowanie pojęcia sytuacja wychowawcza. Przyczyną tego są różne sposoby ujmowania pojęcia wychowanie i jego zakresu. Z rozumienia wychowania w sensie ogólnym wynika określenie sytuacji wychowawczej stosowane przez K. Sośnickiego. Według niego „sytuacje wychowawcze są ogółem warunków, które działając na jednostkę powodują u niej określone przeżycia psychiczne. Przez te aktualne przeżycia powstają w niej znów odpowiednie do nich dyspozycje psychiczne”.⁵⁹ Nie wszystkie jednak warunki, w których przeżywamy procesy psychiczne, są sytuacjami wychowawczymi. Nie wszystkie bowiem nasze przeżycia powodują zmiany w dotychczasowym stanie naszych dyspozycji psychicznych. Są np. takie sytuacje, które wywołują jedynie zmiany w organizmie, bez wpływu na świadomość albo nawet mimo tego wpływu nie przekształcają naszych dyspozycji psychicznych. Definicja K. Sośnickiego ujmuje sytuację wychowawczą w sposób ogólny, gdyż nie zakłada bezpośredniej czy nawet pośredniej niezbędności świadomego swojej roli wychowawcy.

Nieco inaczej ujmują wychowanie zwolennicy pedagogiki humanistycznej, która podkreśla znaczenie takich wartości w życiu jednostki, jak: twórczość, miłość, samorealizacja, spontaniczność, empatia i wskazuje na człowieka, który z natury jest dobry, dąży do rozwoju i harmonii wewnętrznej z sobą oraz z otaczającym światem. W tej koncepcji działanie pedagogiczne (wychowawcze) jest ukierunkowane na człowieka w pełnym wymiarze jego osobowości (właściwości umysłowych, emocjonalnych, psychicznych i fizycznych). C. Rogers, proponując model PCA (Person Centered Approach), czyli Podejście Skoncentrowane na Osobie, traktuje wychowanka jako najlepszego przewodnika do zrozumienia samego siebie na bazie wglądu i osobistych doświadczeń. Wychowawca zaś staje się aktywnym, autentycznym partnerem dążącym do prawdziwego kontaktu i otwartej, bezpośredniej komunikacji. Dla C. Rogersa nie ma różnicy między wychowaniem a interakcją, więc

⁵⁸ M. Przetacznikowa, Z. Włodarski, *Psychologia wychowawcza*. Warszawa 1986, s. 369.

⁵⁹ K. Sośnicki, *op.cit.*, 1967, s. 72.

w każdej interakcji, celem której jest wspieranie rozwoju jednostki, będzie widział oddziaływanie wychowawcze. Zamiast, jak twierdzi, zastanawiać się nad tym, jak można zmieniać człowieka, lepiej jest tworzyć takie wzajemne interakcje, które człowiek mógłby wykorzystać do rozwoju swojej osobowości.⁶⁰ Celem wychowawczych interakcji jest więc umożliwienie wychowankowi rozwoju dojrzałości swojej osoby, która będzie się przejawiać w :

- bogatej wrażliwości percepcyjnej;
- zwiększonej akceptacji siebie i innych;
- spontaniczności i ekspresywności;
- szczerości zachowań oraz wyrażaniu swoich uczuć i myśli;
- bogactwie reakcji emocjonalnych;
- odpowiedzialności za swoje decyzje;
- otwartości i elastyczności w postępowaniu.⁶¹

Zadaniem wychowawcy nie jest zatem świadome i celowe kształtowanie określonych cech osobowości wychowanków, ale ułatwianie im procesu samodzielnego stawania się osobą suwerenną, samosteroną, czyli funkcjonującą w pełni. Stąd sytuacje wychowawcze są definiowane jako spotkania oparte na głębokich relacjach międzyosobowych. Podobnie rozumie sytuacje wychowawcze S. Kawula, propagator idei pedagogiki dialogu i spotkania, dla którego wychowanie jest „wartościową pomocą dorosłych (interwencją w układaniu się człowieka ze światem)”.⁶²

Jednak wielu autorów ujmuje wychowanie wyłącznie jako proces zamierzony. Takie stanowisko przyjmuje m.in. S. Okoń, który określa wychowanie jako „(...) świadomie organizowaną działalność ludzką, której celem jest wywołanie zamierzonych zmian w osobowości człowieka. Zmiany te obejmują zarówno sferę instrumentalną, związaną z poznaniem rzeczywistości i umiejętnościami oddziaływania na nią jak i sferę aksjologiczną, która polega na kształtowaniu stosunku człowieka do świata i ludzi, jego przekonań i postaw, układu wartości i celu życia”.⁶³ To samo podejście prezentuje H. Muszyński, dla którego wychowanie jest świadomym, planowym i zamierzonym oddziaływaniem wychowawcy na

⁶⁰ J. Grochulska, Carl Rogers - koncepcja edukacji. „GESTALT” 1992.

⁶¹ B. Śliwowski, Współczesne teorie i nurty wychowania. Kraków 1998, s. 123 - 124.

⁶² S. Kawula, Człowiek w relacjach socjopedagogicznych. Toruń 1999, s. 50.

⁶³ W. Okoń, Słownik pedagogiczny. Warszawa 1981.

wychowanka. Natomiast sytuacją wychowawczą nazywa „każde zjawisko społecznej interakcji, w którym jedna osoba wywiera wpływ na inną lub inne, w kierunku wywołania określonej aktywności wewnętrznej lub zewnętrznej w celu dokonania pożądaných zmian w jej osobowości”.⁶⁴ Jednocześnie autor ten podkreśla, że w sytuacji wychowawczej ważny jest jej przebieg i cechy funkcjonalne. Stąd wymienia on dwie takie cechy sytuacji wychowawczej, jak: po pierwsze to, że wychowawca kontroluje i modyfikuje jej przebieg, po drugie zaś, że stwarza ona (sytuacja) warunki do przejawiania przez wychowanka określonego typu działania lub reagowania.⁶⁵ W powyższy sposób ujmuje sytuację wychowawczą także W. Dejnarrowicz, która sytuacjom wychowawczym – konstruktom bardzo złożonym – przypisuje następujące cechy rozpoznawcze:

- a. Każda sytuacja wychowawcza jest pewnym układem interakcji:
 - wychowawca – wychowankowie;
 - wychowawca – wychowankowie i wychowankowie pomiędzy sobą;
 - wychowankowie pomiędzy sobą.

Wynikiem tych interakcji są różne rodzaje aktywności wychowanków.

- b. Każda sytuacja wychowawcza ma cel (cele) – wychowawczy sprowadzony do kategorii celów operacyjnych. Celami tymi są odpowiednie zachowania wychowanków.
- c. Każda sytuacja wychowawcza zawiera jakąś metodę wychowania, czyli każdy wyodrębniony sposób działania, polegający na wywieraniu określonego wpływu na aktywność wychowanka przez wprowadzenie do danych sytuacji odpowiednich układów nagród i kar oraz manipulowanie nimi.
- d. W każdej sytuacji wychowawczej realizuje się jakieś zadanie wychowawcze.⁶⁶

S. Kowalski zwraca uwagę na jeszcze inne komponenty sytuacji: układ grup i stosunków społecznych, zobiektywizowane w nich wartości, role, normy, wzory społeczne i uważa je za ważne przy opisywaniu sytuacji ucznia w szkole (zwłaszcza w aspekcie jego uspołecznienia).⁶⁷

⁶⁴ W. Dejnarrowicz, op.cit., 1977, s. 34.

⁶⁵ M. Przetacznikowa, Z. Włodarski, op.cit., 1986, s. 369 - 370.

⁶⁶ W. Dejnarrowicz, op.cit., 1977, s. 34 - 36.

⁶⁷ S. Kowalski, op.cit., 1962, s. 317.

A. Gurycka podkreśla jeszcze jeden ważny aspekt każdej sytuacji wychowawczej. Dla niej jest ona zawsze jednocześnie sytuacją psychologiczną konkretnego wychowanka. W związku z tym wyodrębnia w niej dwa aspekty: obiektywny – zaaranżowany przez wychowawcę oraz subiektywny – indywidualnie odczuwany przez dziecko. Dlatego ta sama sytuacja w klasie szkolnej może być odbierana i interpretowana na tyle sposobów, ilu jest uczniów. Z punktu widzenia dziecka każda sytuacja psychologiczna jest jego osobistą sytuacją. Analizując więc nawet złożone sytuacje społeczne (wychowawcze) w klasie, należy uwzględniać sytuacje indywidualne poszczególnych uczniów. Sytuacja społeczna dziecka w szkole, ze względu na otoczenie, w którym występuje, jest więc jednocześnie sytuacją wychowawczą, której ważnym aspektem jest wymiar jednostkowy (psychologiczny).⁶⁸

Sytuacja społeczna ucznia w szkole zależna jest od wielu powiązanych ze sobą i działających kompleksowo elementów społecznych, psychologicznych i pedagogicznych. Wśród najważniejszych badacze przedmiotu, m.in. M. Tyszkowa, H. Spionek, J. Konopnicki wymieniają :

- a. środowisko domowe (sytuację rodzinną), tj. ;
 - atmosferę wychowawczą środowiska domowego i stosunek rodziny do dziecka;
 - pozycję społeczną dziecka w rodzinie i jego stabilizację uczuciową;
 - poziom kulturowy środowiska domowego;
- b. środowisko szkolne, w tym ogólny poziom dydaktyczny szkoły, skład grupy klasowej, stosunki koleżeńskie w klasie, pozycję dziecka w danej grupie, rolę w niej pełnione oraz samopoczucie ucznia w szkole, jego motywację do nauki, jego stosunek do szkoły, a także osoby nauczyciela – jego postawę, styl pracy, stosunek do ucznia oraz interakcje z uczniami.

Autorzy ci podkreślają, że sytuacja ta uwarunkowana jest w pewnym stopniu występowaniem i jakością współpracy między tymi dwoma środowiskami.

⁶⁸ A. Gurycka, *Struktura i dynamika procesu wychowawczego*. Warszawa 1979, s. 194-195.

3. SPECYFIKA SYTUACJI DZIECI Z DYSLEKSJĄ ROZWOJOWĄ

Sytuacja dziecka z dysleksją ma swoją specyfikę, ze względu na istotę tego zaburzenia, które utrudnia funkcjonowanie w wielu zakresach (poznawczym, emocjonalno-motywacyjnym i społecznym). Jest to związane z faktem, że dyslektykiem się jest, a nie bywa. Dysleksja jest zaburzeniem, z którego niestety się nie wyrasta, można jedynie złagodzić jej obraz kliniczny poprzez specjalistyczną pracę terapeutyczną. Problem dysleksji jest więc problemem na całe życie lub „obciążeniem całego życia”⁶⁹, a osoba nią obciążona musi stawiać czoła różnym sytuacjom trudnym, wielokrotnie w ciągu swojego życia, od wczesnych faz rozwojowych po okres starości. Pisząc o specyfice sytuacji dzieci z dysleksją, nie sposób więc nie zatrzymać się przy analizie sytuacji trudnych, których doświadczają one w swoim rozwoju. Sytuacji tych osób nie wyznacza jedynie samo zaburzenie, jakim jest dysleksja, ale również inne czynniki, tj.: system oświaty, środowisko szkolne, rodzina, grupa rówieśnicza, itp. Analizując różne sytuacje trudne tych dzieci, będę więc omawiać je w szerokim kontekście, odwołując się do tych wyznaczników. Nazywam je i porządkuję według definicji i typologii T. Tomaszewskiego, którą prezentowałam wcześniej.

Sytuacje **deprawacji** w odniesieniu do dzieci z dysleksją rozwojową dotyczą głównie braku lub niewystarczającej czy niewłaściwej stymulacji rozwoju dziecka we wczesnych jego fazach. Dysleksja jest traktowana jako pewna odmienność w organizacji neurologicznej mózgu, która ujawnia się poprzez symptomy nieharmonijnego rozwoju. Niestety pierwsze objawy często nie są wyraźne i jednoznaczne, dlatego rodzice tych dzieci, obserwując je, nie widzą potrzeby wprowadzania jakichkolwiek działań korekcyjnych, stymulujących rozwój. Początkowe etapy ontogenezy to okres najlepszy na stymulację ze względu na dużą plastyczność mózgu. Udowodniono przecież, że około 50% naszej zdolności uczenia rozwija się do 4 roku życia, a dalsze 30% przed ukończeniem 8 roku życia. Znacząco to, że podczas tych pierwszych lat życia tworzą się w naszym mózgu główne drogi nerwowe umożliwiające nam naukę przez całe życie. Będą się one jeszcze nieustannie rozwijać, lecz podstawy tworzone są właśnie w tym czasie. S. Bloom, badając ogólne

⁶⁹ M. Bogdanowicz, A. Adryjanek., op.cit., 2004,

osiągnięcia szkolne dzieci w okresie od urodzenia do 18. roku życia, dowodził, że 33% umiejętności szkolnych osiemnastolatka osiągnane jest do 6 roku życia, 42% pomiędzy 6 a 13. rokiem życia, pozostałe zaś 25% w okresie od 13 do 18 lat⁷⁰. P. Silvia potwierdza w swoich badaniach fakt, że dzieci, które przez pierwsze 3 lata życia rozwijały się powoli, często mają trudności przez całe swoje dzieciństwo i w okresie dojrzewania⁷¹. Jeśli więc przeciętne „zdrowe” dziecko na tym etapie życia potrzebuje wzmożonej stymulacji sensorycznej dla optymalnego rozwoju swojego wrodzonego potencjału, to o ileż bardziej potrzebuje tego dziecko z dysleksją rozwojową, wykazujące opóźnienia w zakresie wielu różnych sfer. Niestety zdecydowana większość dzieci obarczonych tym zaburzeniem nie jest rozpoznawana w okresie przedszkolnym czy nawet „zerówkowym”. Dzieje się to dopiero w pierwszych latach nauki w szkole, kiedy objawy dysleksji są mocno nasilone, zaległości w nauce ogromne, a złe nawyki dotyczące uczenia się utrwalone. A to oznacza, że w tym najważniejszym, najbardziej korzystnym czasie dzieci te nie są poddawane żadnym oddziaływaniom terapeutycznym.

Na występowanie sytuacji deprivacji sensorycznej w życiu dzieci z dysleksją, wpływa również niewłaściwe postępowanie wychowawcze rodziców, które wynika ze zmian, jakie zaszły w naszym społeczeństwie na przestrzeni ostatnich lat. Niewątpliwie wzrósł poziom indywidualnej konsumpcji oraz rozszerzyły się możliwości zastosowania techniki, a to z kolei pociągnęło za sobą zmiany w zachowaniu rodziców i dzieci. Charakterystyczne dla konsumpcyjnego stylu życia w naszych czasach są rozmaite formy zajęć, które dostarczają wielu przyjemności, a nie wymagają jednocześnie wysiłku. Dlatego rodzice przyzwalają dzieciom na ograniczenie, bądź rezygnację z takich form aktywności jak:

- zabawy manipulacyjne (zamiast szycia ubranek lalkom czy robienia domków z kartonu, rodzice kupują gotowe zabawki, które nie rozwijają twórczości, wyobraźni oraz funkcji percepcyjno-motorycznych);
- ćwiczenia grafomotoryczne (coraz mniej czasu dzieci przeznaczają na rysowanie, pisanie oraz pracę nad charakterem pisma);

⁷⁰ G. Dryden, J. Vos, Rewolucja w uczeniu. Poznań 2003, s. 229.

⁷¹ Tamże, s. 231.

- ćwiczenia uwagi i pamięci słuchowej oraz funkcji językowych (czytanie książek ostatnio zastępowane jest oglądaniem telewizji, filmów na wideo, co nie sprzyja biegłemu opanowaniu tej umiejętności oraz nie rozwija mowy);
- wspólne, rodzinne czytanie książek, poprzez które prezentowane są właściwe wzorce zachowań związanych z czytaniem, co motywuje dzieci do czytania indywidualnego⁷².

Zatem w miejsce własnych działań i wysiłków, których podejmowanie jest szczególnie ważne w odniesieniu do dzieci z dysleksją, wkraczają przeżycia „z drugiej ręki” dostarczane przez telewizję, wideo i komputer, a to nie sprzyja wyrównywaniu deficytów rozwojowych.

Sytuacje **przeciążenia** wynikają bezpośrednio z samej istoty zaburzenia, jakim jest dysleksja, oraz niedostosowanych do dzieci nią obarczonych wymagań otoczenia związanych z nauką czytania i pisania. R. J. Harvighurst traktuje czytanie i pisanie jako jedno z kluczowych zadań rozwojowych przypadających na młodszy wiek szkolny⁷³. Rozwiązanie tego zadania, czyli opanowania tych podstawowych umiejętności szkolnych, pociąga za sobą przemiany wielu sprawności oraz rzutuje na dalsze życie człowieka i sposoby radzenia sobie z kolejnymi zadaniami rozwojowymi. Rozwiązanie każdego zadania rozwojowego, wiąże się z odczuwaniem wewnętrznego konfliktu o negatywnym zabarwieniu emocjonalnym. Człowiek próbuje radzić sobie z nim przy użyciu aktualnie posiadanych kompetencji, które zdają się być niewystarczające, przez co popada w kryzys i jest zmuszony do poszukiwania nowych możliwości działania, a dzieje się to wszystko przy wsparciu otoczenia. Dzięki temu człowiek coraz lepiej radzi sobie z wyzwaniami, jakie niesie życie.

W przypadku dzieci z dysleksją trudności związane z opanowaniem czytania i pisania znacznie przekraczają ich możliwości (tj. zdolności percepcyjno-motoryczne, wytrzymałość nerwową, odporność na stres). Nie są one w stanie nauczyć się czytać i pisać w czasie przewidzianym programem szkolnym, przy zastosowaniu tradycyjnych metod i środków dydaktycznych. Dla wielu uczniów z dysleksją czynność czytania jest bardzo ciężką pracą, podczas której odczuwają pieczenie oczu, łzawienie, bóle głowy. Mają wrażenie zamazywania się, zanikania lub pulsowania

⁷² M. Bogdanowicz, A. Adryjanek, op.cit., 2004, s. 31.

⁷³ A. Brzezińska, Społeczna psychologia rozwoju. Warszawa 2000, s. 233.

liter. Zdecydowana większość dzieci ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu myśli i mówi o czynności czytania podobnie jak cytowany przez H. Pętlewską dziesięcioletni dyslektyk „(...) Czytanie jest dla mnie najcięższą pracą. Przy niczym innym nie jestem tak wyczerpany. Jak gram w piłkę, to mam koszulkę moką od potu, ale nie jestem zmęczony. Próbuję, ale nie przypominam sobie tak ciężkiego zajęcia, żebym był podobnie zmęczony, jak przy czytaniu”⁷⁴. Ponieważ wewnętrzne zasoby tych uczniów, potrzebne do rozwiązania zadania rozwojowego, jakim jest czytanie i pisanie, są znacznie ograniczone, to dlatego intensywniej w stosunku do swoich rówieśników przeżywają oni napięcie, jakie pojawia się w związku z rozpoczęciem nauki tych umiejętności. Strategie, jakie stosują, próbując rozwiązać ten wewnętrzny konflikt, dotyczą głównie: pamięciowego opanowania tekstu, zgadywania, dopowiadania z kontekstu, dużej aktywności na lekcjach, by odwrócić uwagę nauczyciela od problemów z czytaniem i pisaniem. Niekiedy udaje im się maskować te trudności przez dłuższy czas, ale ostatecznie i tak w którymś momencie uczniowie ci stwierdzają, że problem ich przerasta, a zaległości w nauce są bardzo duże. Porażka ta odczuwana jest tym dotkliwiej, że nierzadko oprócz prób maskowania problemu przed nauczycielami, kolegami a niekiedy też rodzicami, dzieci te poświęcają na naukę dużo czasu, nie rozumiejąc tego, że nie przynosi ona oczekiwanych rezultatów. Zatem w przypadku uczniów z dysleksją możemy mówić o nierozwiązaniu w przewidzianym dla niego czasie zadaniu rozwojowym, które wysoce niekorzystnie rzutuje na dalsze szkolne losy dziecka, na jego pozycję w zespole klasowym, samoocenę i motywację.

Sytuacje **utrudnienia** związane są zarówno z sytuacją szkolną, jak i rodzinną. Jednym z głównych utrudnień (przeszkód) jest niewystarczająca wiedza nauczycieli i rodziców w zakresie dysleksji, która pociąga za sobą niewłaściwe postawy wobec dzieci nią obarczonych. Poziom świadomości problematyki dysleksji, który kilkakrotnie badałam w różnych grupach nauczycieli, pozwala mi na stwierdzenie, że mają oni niewielki zasób wiedzy dotyczącej dysleksji w zakresie poprawnego

⁷⁴ H. Pętlewska, *Przezwyciężenie trudności w czytaniu i pisaniu*. Kraków 1999, s. 16.

ujmowania jej istoty, rozpoznawania tych uczniów w swoich klasach, a przede wszystkim pomagania im.⁷⁵

Również niewystarczającą wiedzę dotyczącą dysleksji posiadają rodzice tych dzieci, którzy, jak mówią, nie rozumieją istoty zaburzeń i nie czują się na siłach pomagać im w nauce. Do najczęściej pojawiających się nieprawidłowych reakcji rodziców na niepowodzenia szkolne swoich dzieci można zaliczyć:

- zmuszanie do nauki, często przy pomocy gróźb, krzyku, zawstydzania dziecka, porównywania ze „zdrowym” rodzeństwem;
- agresję, która przejawia się w srogich karach takich, jak: bicie, zakazywanie wychodzenia z domu, pozbawianie rozrywek i kontaktu z rówieśnikami;
- lęk, który wyraża się w częstych pytaniach: czy ty skończysz szkołę?, jak sobie poradzisz w życiu?, co z tobą będzie?;
- bagatelizowanie trudności dziecka.⁷⁶

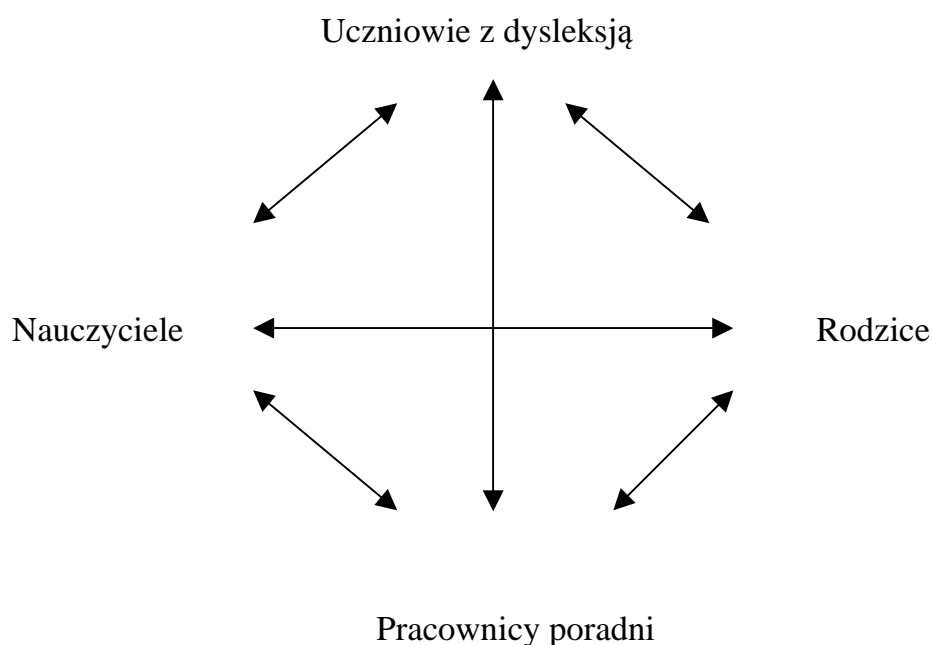
Te nieprawidłowe postawy wynikają z kolejnego utrudnienia, jakim jest brak pedagogizacji rodziców w zakresie udzielania pomocy swoim dzieciom. Jest to duży problem, zważywszy na dzisiejszą sytuację oświatową w Polsce. Wydaje się, że to głównie na rodzicach spoczywa ciężar odpowiedzialności za pracę wyrównującą deficyty rozwojowe. Nawet jeśli szkoła decyduje się na prowadzenie zajęć terapeutycznych dla uczniów z dysleksją, to jedna godzina tygodniowo jest czasem niewystarczającym do skorygowania zaburzeń dziecka. Warunkiem skuteczności oddziaływań szkoły jest więc kontynuowanie ich w domu przez rodziców, przy stałej współpracy z nauczycielem – terapeutą.

Innym utrudnieniem jest niewystarczająca liczba zespołów korekcyjno-kompensacyjnych w szkołach. Praktycznie nie istnieją one w przedszkolach, gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych. Natomiast w szkołach podstawowych, w sposobie funkcjonowania bardziej przypominają zespoły wyrównujące wiedzę niż zajęcia terapeutyczne.

⁷⁵ A. Rudzińska-Rogoża, Nauczyciele wobec problemu dysleksji. W: E. Koziół, E. Pasterniak-Kobyłecka (red.), Świadomość i samoświadomość nauczyciela a jego zachowania zawodowe. Zielona Góra 2005, s. 225-231.

⁷⁶ M. Burtowy, A. Twardowski, Terapia pedagogiczna dziecka w młodszym wieku szkolnym. Kalisz 1996, s. 10-14.

Sytuacje **konfliktowe**. Ten typ sytuacji trudnej najlepiej zobrazuje poniższy schemat (opracowanie własne):



Jest to model wzajemnych interakcji między podmiotami bezpośrednio związanymi ze sobą w sytuacji wystąpienia dysleksji u dziecka. Może ono w krótkim czasie stać się źródłem konfliktu pomiędzy wyróżnionymi uczestnikami interakcji. Przyczyna tego stanu leży w niewłaściwej komunikacji bądź braku informacji (co nierzadko się zdarza) i sprzecznych oczekiwaniach wobec ról i zadań, jakie przypisywane są wyróżnionym podmiotom.

Rodzice dzieci z dysleksją często podkreślają, że szkoła jest instytucją, która powinna zagwarantować specjalistyczną pomoc ich dzieciom, a zadaniem nauczycieli jest respektowanie wytycznych opinii psychologiczno-pedagogicznych, co wiąże się z obniżeniem wymagań i indywidualizacją programu nauczania. Pracownikom poradni zarzucają zaś opieszałość, rutynowe podejście do badań diagnostycznych oraz niezrozumiały język, jakim posługują się w konstruowaniu opinii o dzieciach. Z drugiej strony, ci sami rodzice, którzy domagają się od szkoły i specjalistów z poradni wsparcia i pomocy w nauce, sami jej dziecku nie udzielają bądź czynią to niewłaściwie. Takie zdanie o rodzicach mają często nauczyciele i pracownicy poradni, dodając, że wymagania rodziców są wręcz zbyt wygórowane, bo nie można ciężaru

odpowiedzialności za prowadzenie działań terapeutycznych złożyć na szkole. Nauczyciele wyrażają też duży sceptycyzm w odniesieniu do pracy specjalistów z poradni. Ci z kolei uważają, że nauczyciele mają niski poziom świadomości w zakresie problematyki dysleksji, który niekorzystnie rzutuje na podejście do tych uczniów (zarówno w zakresie nauczania jak i postaw, które przyjmują).

Skutkiem tych wzajemnych oskarżeń, nieustannego poszukiwania winnych i przrzucania odpowiedzialności jest pozostawienie dziecka bez pomocy terapeutycznej, wsparcia i zrozumienia, co prowadzi do bezradności, bezsilności i poczucia osamotnienia w zmaganiu się z problemami. Konsekwencją tego stanu jest pogłębianie się zaburzeń w czytaniu i pisaniu i pojawianie się nowych trudności, np. natury emocjonalnej.

Sytuacje **zagrożenia** w życiu dzieci z dysleksją dotyczą głównie naruszenia ich pozycji społecznej, dobrego samopoczucia, samooceny i motywacji. Do takich sytuacji można zaliczyć:

- doświadczanie silnego, nieustannego lęku przed odpytywaniem (głównie na forum klasy), pracami klasowymi (zwłaszcza dyktandami) i ocenami semestralnymi;
- sytuacje oceniania, często niesprawiedliwego, skupionego na efekcie końcowym, a nie wysiłku wkładanym w naukę;
- zawstydzanie tych uczniów wobec klasy, ośmieszanie (np. nauczyciel używa wobec nich nieprzyjemnych określeń typu: nieuk, leń, osioł, cymbał) oraz porównywanie z innymi „zdrowymi” rówieśnikami.

Wszystkie z omawianych sytuacji trudnych, prowadzą nieuchronnie do niekorzystnych zmian w strukturze „ja”, obszarze motywacji i zachowania. Dzieci, nie mogąc poradzić sobie z własnymi problemami, reagują frustracją, a ta z kolei pociąga za sobą często sytuacje kryzysowe, w których następuje dezorganizacja ich zachowania. Sytuacje trudne przeżywane przez tych uczniów w szkole mogą rzutować na ich przyszłe życie – plany zawodowe, ambicje, aspiracje, sposoby rozwiązywania problemów, wchodzenie w relacje interpersonalne. Jeśli prawdą jest, że uczymy się nie dla szkoły, ale dla życia, to warto zadać pytanie o to, z jakim bagażem doświadczeń dzieci te opuszczają mury szkolne i idą w życie?

Rozdział III

KONTEKSTY ROZWOJU SPOŁECZNEGO DZIECKA

1. RÓŻNE UJĘCIA ROZWOJU SPOŁECZNEGO CZŁOWIEKA

„(...) Przyjąć życie za drogę rozwoju, to przyjąć jako szansę wszystko, co na tej drodze mnie spotyka, co staje na przeszkodzie, co ją ułatwia, upiększa, urozmaica i osłania, ale też i to, co na niej spiętrzają niepogody, ulewy i burze”.⁷⁷ Podejmując oczywistą prawdę, że rozwój człowieka dokonuje się w toku życia, w czasie jego trwania, trzeba tę prawdę jakoś rozszerzyć: rozwój dokonuje się przez życie. Samo życie jest tym, co sprawia rozwój. Nie ma dziedziny życia, która by nie stanowiła dla nas szansy rozwojowej. Czym zatem jest rozwój?

Pojęcie to od stuleci jest przedmiotem zainteresowań filozofii i wielu nauk szczegółowych (m.in. biologii, geologii, historii, antropologii, psychologii i innych). Trudno powiedzieć, kiedy w poznaniu ludzkim ukształtowało się pojęcie rozwoju, ale wydaje się, że świadomość przemijania, zmian, które obserwujemy w sobie, w otoczeniu, od zawsze była wpisana w naszą psychikę. Pojęcie rozwoju wprowadzone zostało przez Arystotelesa i rozumiane przez niego jako zmiany kierunkowe, celowe, polegające na przechodzeniu od form niższych do wyższych.⁷⁸ W historii myśli ludzkiej można prześledzić ewolucję poglądów na temat rozwoju i jego cech. Pojęcie to stało się jednym z kluczowych problemów nauki w XIX w., co znalazło swoje odbicie w filozofii Hegla, teorii materialistyczno-dialektycznej Marksa, pozytywizmie Comte’a, czy systemie filozoficznym Spencera oraz pracach biologów: K. Darwina, Lamarca.⁷⁹ Analiza pojęcia rozwoju wskazuje na złożoność problematyki, bogactwo różnych stanowisk i niejednoznaczność tego terminu. Nadal wzbudza on liczne dyskusje. W filozofii współczesnej rozwój oznacza „wszelki długotrwały proces kierunkowych zmian, w którym można wyróżnić prawidłowo po sobie następujące

⁷⁷ E. Sujak, *Rozważania o ludzkim rozwoju*. Kraków 1992, s. 116.

⁷⁸ M. Przetacznik - Gierowska, M. Tyszkowa, *Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa 2000, s. 45.

⁷⁹ Tamże.

etapy przemian, fazy rozwojowe danego obiektu (układu) pod określonym względem”.⁸⁰

Pojęcie rozwoju zawsze dotyczy zmian. Jakie więc zmiany kojarzymy z rozwojem? A. Brzezińska, (za W. Krajewskim), podaje warunki, jakie musi spełnić zmiana, by można ją było uznać za zmianę rozwojową:

- musi być względnie długotrwała;
- występować w ciągu zmian;
- ciąg ten musi tworzyć jakąś uporządkowaną w czasie sekwencję;
- zmiana ma dotyczyć wewnętrznej struktury obiektu (jakościowe zmiany poszczególnych elementów);
- zmiany układu powinny być względnie nieodwracalne;
- istotne przyczyny zmian muszą tkwić w samym zmieniającym się układzie (zmiany spontaniczne)⁸¹.

Czyli dla W. Krajewskiego rozwój to spontaniczny, nieodwracalny i monotoniczny ciąg zmian. Podobnie zmiany rozwojowe określa A. Matczak, pisząc, że są one:

- kierunkowe (konsekwentne);
- progresywne (adaptacyjne – doskonalące równowagę w kontaktach ze światem);
- nieustanne (dokonujące się w ciągu życia człowieka);
- w znacznym stopniu uwarunkowane czynnikami środowiskowo-kulturowymi.⁸²

Powyższy sposób ujmowania zmian rozwojowych koresponduje z definicją rozwoju, jaką tworzy K. Zamiara, która podaje, że „o rozwoju danego obiektu czy układów mówi się zwykle wówczas, gdy obserwuje się, że ulegają one stałym, stopniowym, jednokierunkowym, nieodwracalnym przemianom w kierunku większej złożoności i integracji wewnętrznej, przemianom dokonującym się pod wpływem czynników inherentnie związanych z owymi obiektami czy układami. Rozwój zatem jest pewnym, stosunkowo długotrwałym procesem, którego determinanty – wszystkie, bądź tylko główne – tkwią wewnątrz ewoluującego układu”.⁸³

⁸⁰ Wielka Encyklopedia Powszechna, 1967, t. 10, s. 148.

⁸¹ A. Brzezińska, T. Trempała, Wprowadzenie do psychologii rozwoju. W: J. Strelau (red), Psychologia (t. 1). Gdańsk 2000, s. 232.

⁸² A. Matczak, Zarys psychologii rozwoju. Warszawa 2003, s. 12.

⁸³ K. Zamiara, Formalne cechy rozwoju w różnych ujęciach modelowych. W: M. Tyszkowa (red.), Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Warszawa 1998, s. 22 - 23.

Humanistyczny nurt psychologii do myślenia o rozwoju wnosi też nieco inną perspektywę. Rozwój traktuje jako „stawanie się w procesie istnienia”.⁸⁴ Takie ujęcie rodzi pytanie o celowość „istnienia” i kierunek procesu „stawania się”. W wielu koncepcjach psychologicznych, mieszczących się w tym nurcie, za cechy rozwoju uważa się realizowanie własnych możliwości i programów życiowych. A zatem, rozwój jako samoaktualizacja, samospełnienie zakłada, jak pisze J. Trempała,⁸⁵ oprócz ukierunkowania również potencjalność oraz indywidualność zmian.

Możemy wyodrębnić dwa różne podejścia w ujmowaniu rozwoju: mechanistyczne i organizmiczne.⁸⁶ Prezentują one całkowicie odmienne wizje natury człowieka, jego funkcjonowania i relacji wobec otoczenia i w efekcie stosują odmienne paradygmaty badawcze.

W podejściu **mechanistycznym** rozwój, rozumiany jest jako proste następstwo zmian wywołanych działaniem czynników zewnętrznych względem zmieniającego się układu.⁸⁷ Czyli jest terminem stosowanym do opisu obserwowanych zmian w zachowaniu człowieka, związanych z reagowaniem na bodźce środowiska, które pojawiają się z upływem życia (wieku) dziecka. W takim modelu rozwoju (reaktywnym) jednostka jak pisze A. Brzezińska, „to układ biernie reagujący i dostosowujący się do zewnętrznych zdarzeń, zmieniający się i modyfikujący swój sposób funkcjonowania tylko, gdy na zewnątrz niej, w środowisku jej życia zachodzą jakieś istotne zmiany utrudniające zaspokajanie potrzeb sposobami dotąd opanowanymi. Aktywność jednostki jest ujmowana jako efekt działania określonych zewnętrznie czynników, a nie jako czynnik inicjujący zmiany”.⁸⁸

Natomiast w koncepcjach wyrosłych na gruncie podejścia **organizmicznego** rozwój jest pojęciem teoretycznym odnoszącym się do zmian struktury i odpowiadających jej funkcji.⁸⁹ Źródło zmian zachowania jest ulokowane wewnątrz systemu, zmiana generowana jest zatem od środka. W tym ujęciu człowiek jest istotą

⁸⁴ M. Straś – Romanowska, Rozwój osobowy. Próba konceptualizacji problemu w nawiązaniu do psychologii life - spain. „Forum Psychologiczne” 4, s.115 - 127.

⁸⁵ J. Trempała, Modele rozwoju psychicznego. Bydgoszcz 2000, s. 21.

⁸⁶ M. Przetacznik - Gierowska, M. Tyszkowa, op.cit., 2000, s. 47 - 48.

⁸⁷ A. Brzezińska, op.cit., 2000, s. 54.

⁸⁸ Tamże, s. 55.

⁸⁹ M. Przetacznik - Gierowska, op.cit., 1996, s. 48.

aktywną, dynamiczną, inicjującą zmiany, które są nieodłączną częścią jej egzystencji (model aktywny rozwoju).

Z podejścia organizmicznego wyrosło podejście **kontekstualne**, traktowane przez niektórych badaczy jako odrębne. Zakłada się w nim, że człowiek jest dynamicznym układem, którego zmiany rozpatrywane są zawsze w kontekście innych zmian, stale zachodzących w świecie na różnych poziomach jego organizacji⁹⁰. A zatem rozwój człowieka jest pojmowany tu jako rezultat ciągłej interakcji między jednostką, a jej otoczeniem (interakcje dynamiczne).

Rozwój człowieka dotyczy wielu obszarów jego funkcjonowania, stąd mówimy o rozwoju poznawczym, emocjonalnym, społecznym, rozwoju umiejętności, itd. A. Brzezińska wyróżnia cztery poziomy ujmowania zmian rozwojowych:

1. Poziom zmian zachowania:
 - wzrost liczby zachowań;
 - wzrost różnorodności zachowań;
 - wielopoziomowe powiązania między różnymi rodzajami zachowań.
2. Poziom zmian struktur umysłowych:
 - zmiany strukturalne;
 - zmiany funkcjonalne;
3. Poziom zmian osobowości:
 - sposobu zorganizowania osobowości;
 - liczby i jakości charakteryzujących ją właściwości.
4. Poziom zmian relacji osoba-otoczenie:
 - pozycji społecznej osoby;
 - w sposobie pełnienia ról;
 - wymagań kierowanych ku osobie;
 - oczekiwań osoby kierowanych ku otoczeniu.

Poziomy funkcjonowania człowieka są od siebie współzależne. Zmiana w jednym obszarze może pociągnąć zmiany w innych obszarach. Równocześnie wszystkie obszary tworzące pewien układ znajdują się nieustannie pod wpływem nacisków

⁹⁰ J. Trempała, op.cit., 2000, s. 81.

biologicznych pochodzących z wnętrza człowieka oraz społecznych, do których zaliczamy warunki środowiskowe, wymagania środowiskowe i wzorce.⁹¹

Chcąc z rozwoju człowieka wyróżnić obszar rozwoju społecznego, nie można zapomnieć, że jest on integralną częścią rozwoju psychofizycznego, obejmującego także rozwój fizyczny, umysłowy i emocjonalny, i jest on z tymi elementami ściśle powiązany. Kontakty społeczne zależą bowiem od rozumienia sytuacji występujących we współżyciu społecznym, zdolności wyobrażania sobie, przewidywania i analizowania skutków własnego działania oraz rozwoju emocji i wytworzonych w rozwoju fizycznym, własności budowy i funkcjonowania organizmu.⁹² We współczesnej psychologii rozwoju widać orientację całościową w interpretowaniu biegu ludzkiego życia, czyli traktowania człowieka, nie jako sumy swych części, ale jako istoty niepodzielnej i całościowej. W tej perspektywie prowadzę dalsze rozważania dotyczące rozwoju społecznego.

Pojęcie rozwoju społecznego występuje w różnych kontekstach. Mówi się o rozwoju społeczno-historycznym człowieka i o rozwoju społecznym jednostki. Badacze, wyjaśniając to pojęcie, posługują się różnymi koncepcjami teoretycznymi i różnymi terminami określającymi ten typ rozwoju, nazywając go: socjalizacją, uspołecznieniem, rozwojem społeczno-emocjonalnym, wychowaniem itd.⁹³ Niektórzy dążą do rozróżnienia ich znaczeń, inni traktują te pojęcia zamiennie. Czy istnieją jakieś podstawy do ich rozróżniania? M. Kościelska próbuje wskazać trzy płaszczyzny rozróżnień. Można na nie patrzeć przez pryzmat zmian, jakie dokonują się w psychice ludzkiej w związku z uczestnictwem w życiu społecznym i proces tych zmian nazwać którymś z powyższych terminów, a można dopiero efektem tych zmian na którymś z etapów rozwoju przypisać jedną z podanych nazw. Można terminy: rozwój społeczny, socjalizacja, uspołecznienie odnosić do zmian w zachowaniu człowieka (zwłaszcza, gdy zmiany analizujemy na poziomie behawioralnym), ale można również odnosić te terminy do zmian psychiki, a nawet całej osobowości, gdy wnikamy w wewnętrzne mechanizmy regulacji zachowania. Istnieje jeszcze jedna płaszczyzna rozróżnień między tymi terminami dotycząca źródeł zmian. Niektórzy badacze pojęcie

⁹¹ A. Brzezińska, op.cit., 2000, s. 234.

⁹² A. Matczak, op.cit., 2003, s. 33.

⁹³ S. Kowalik, *Rozwój społeczny*. W: B. Harwas - Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa 2002, s. 71.

rozwoju społecznego odnoszą wyłącznie do zmian zachodzących w człowieku natomiast socjalizacją nazywają wszelkie oddziaływania społeczne, które do tych zmian doprowadzają.⁹⁴ W literaturze przedmiotu można spotkać różne znaczenie przypisywane tym terminom, ale żadne z nich nie przyjęło się w sposób obowiązujący. Zatem będę posługiwać się pojęciami rozwoju społecznego i socjalizacji zamiennie, zależnie od kontekstu.

Ta wielość spojrzeń na rozwój społeczny wynika ze złożoności tego zjawiska oraz zainteresowania tym zagadnieniem wielu dyscyplin naukowych (psychologii, socjologii, antropologii, etnografii, pedagogiki i in.). Każda z tych nauk wnosi do tematu własną perspektywę. Najczęściej spotykane w literaturze przedmiotu ujęcia to:

1. Rozwój społeczny jako ciąg zmian osobowościowych (kształtowanie się osobowości społecznej).
2. Rozwój społeczny jako przygotowywanie do przyszłego życia w społeczeństwie (spełnianie zapotrzebowania cywilizacyjnego).
3. Rozwój społeczny jako tworzenie nowych relacji interpersonalnych.

W pierwszym ujęciu rozwoju społecznego jako ciągu zmian osobowości zwraca się uwagę na zmianę osobowości człowieka, która następuje pod wpływem oddziaływań środowiska społecznego, przygotowując go w ten sposób do coraz pełniejszego uczestnictwa w życiu zbiorowym.⁹⁵ Tak pojmuje rozwój społeczny J. Szczepański, pisząc, że jest to „proces przekształcania biologicznego organizmu noworodka w aktywnego uczestnika życia społecznego i kulturalnego”.⁹⁶ N. Goodmam stwierdza natomiast, że „dojrzała jednostka ludzka jest rezultatem nieprzerwanego procesu społecznej interakcji, który pozwolił jej rozwinąć tożsamość, przekonania i wiele umiejętności niezbędnych do aktywnego udziału w społeczeństwie”.⁹⁷ W tym nurcie myślenia o rozwoju społecznym tworzy swoją definicję K. Hurrelmann. Jego zdaniem „socjalizacja oznacza proces, w toku którego istota ludzka, ze swoimi specyficznymi biologicznymi i psychicznymi dyspozycjami, staje się dojrzałą społecznie jednostką wyposażoną w dynamicznie podtrzymywane w okresie całego życia zdolności i umiejętności skutecznego działania w obrębie tak

⁹⁴ M. Kościelska, Upośledzenie umysłowe a rozwój społeczny. Warszawa 1984, s. 13 - 14.

⁹⁵ S. Kowalik, op.cit., 2002, s. 71.

⁹⁶ J. Szczepański, Elementarne pojęcia socjologii. Warszawa 1970, s. 96.

⁹⁷ N. Goodmam, Wstęp do socjologii. Poznań 1997.

całego społeczeństwa, jak i w poszczególnych jego elementach”.⁹⁸ W definicjach tych akcent jest położony na to, co dzieje się z jednostką pod wpływem oddziaływań społecznych, uwypukla się proces „stawania się” członkiem społeczności.

Analizując teorie rozwoju osobowości społecznej, S. Kowalik wyróżnia wśród nich trzy następujące modele (ze względu na sposób wyjaśniania tego procesu społecznego):

- a) zakładający nieograniczoną determinację przyczynowo-skutkową tworzenia się osobowości społecznej;
- b) zakładający ograniczoną determinację przyczynowo-skutkową w tworzeniu się osobowości społecznej;
- c) zakładający determinację funkcjonalną w tworzeniu się osobowości.⁹⁹

Pierwsza grupa teorii wskazuje, że rozwój społeczny jest całkowicie wyznaczony przez środowisko społeczne. Pod wpływem tych społecznych, zewnętrznych oddziaływań człowiek przyswaja sobie określone pożądane zachowania i kształtuje dodatnie cechy charakteru, które korzystnie wpływają na współzycie międzyludzkie. Należą do nich według Z. Skornego cechy charakteru związane zarówno ze stosunkiem do innych ludzi (tj. życzliwość, uprzejmość, koleżeństwo, uczynność), jak również ze stosunkiem do samego siebie (np. poczucie własnej godności, skromność) i do pracy (tj. obowiązkowość, sumienność, punktualność).¹⁰⁰ Rezultatem tak pojętego rozwoju jest uspołecznienie jednostki związane z osiągnięciem przez nią dojrzałości społecznej. Zatem o dojrzałości społecznej u dziecka będziemy mówić wówczas, gdy opanuje ono w określonym stopniu (adekwatnym do wieku) oczekiwane umiejętności i ograniczy zachowania niepożądane. Miernikiem tak rozumianej dojrzałości społecznej jest, jak podaje dalej Z. Skorny, podatność jednostki na socjalizację oraz związana z nią zdolność przyswajania norm i zasad obowiązujących w danej grupie.¹⁰¹ Ponieważ próby tworzenia narzędzi do badania tejże dojrzałości wiążą się z wieloma niejasnościami, trudnościami, stąd niektórzy badacze odeszli od terminu dojrzałość społeczna,

⁹⁸ K. Hurrelmann, *Struktura społeczna a rozwój osobowości*. Poznań 1994, s. 16.

⁹⁹ S. Kowalik, *Szkic o koncepcjach socjalizacji*. W: J. Brzeziński, L. Witkowski (red.), *Edukacja wobec zmiany społecznej*. Poznań - Toruń 1994.

¹⁰⁰ Z. Skorny, *Proces socjalizacji dzieci i młodzieży*. Warszawa 1976, s. 17.

¹⁰¹ Tamże, s. 27.

zastępując go innymi, np. podstawowy repertuar behawioralny.¹⁰² Obejmuje on te zachowania, które stanowią bazę do opanowania innych, dalszych umiejętności społecznych i zachowań, które pozwalają „poruszać się” w świecie społecznym (np. umiejętność mówienia).

Druga grupa teorii dotycząca kształtowania się osobowości społecznej bazuje na założeniu, że środowisko społeczne jest przyczyną wszelkich zmian w osobowości człowieka, ale nie jest on wobec niego całkowicie bezwolny.¹⁰³ Oddziaływania otoczenia mogą być modyfikowane przez wcześniej ukształtowane właściwości osobowości rozwijającego się człowieka. Zaliczamy do nich m.in. kompetencje społeczne, które M. Argyle „rozumuje jako „zdolność”, posiadanie niezbędnych umiejętności do tego, „by wywrzeć” pożądany wpływ na innych ludzi w sytuacjach społecznych”.¹⁰⁴ Powstają one w miarę nabywania przez jednostkę doświadczeń życiowych i są warunkiem koniecznym do tego, by w toku swojego rozwoju coraz aktywniej włączała się ona w życie społeczne, nie tracąc jednocześnie swojej autonomii. Do tak pojmowanych kompetencji społecznych S. Kowalik zalicza: kody językowe (ograniczone i rozwinięte) B. Bernsteina, zdolność do samostanowienia o własnym losie, realistyczną percepcję osobowości D. C. Fundery, umiejętność decentracji interpersonalnej. Można do nich zaliczyć także te umiejętności, które nabierają szczególnego znaczenia w poszczególnych stadiach rozwojowych, jak np. cnoty podstawowe w teorii E. Eriksona: nadzieja, siła woli, świadomość celu działania, kompetencja, wierność, miłość, troska, mądrość, bądź za L. Smithem i S. Greenberg można wymienić: kompetencje do rozpoznawania ludzi i grup społecznych, trafnego określania ich własności, wnioskowania o ich wewnętrznych stanach psychicznych, przewidywania ich postępowania i generalizowania sądów na ich temat.¹⁰⁵ Do uniwersalnych kompetencji społecznych najczęściej zalicza się inteligencję społeczną.

Trzecia grupa teorii rozwoju osobowości społecznej wskazuje na środowisko społeczne jako zbiór szans rozwojowych dla jednostki, z których może ona skorzystać

¹⁰² S. Kowalik, op.cit., 2002, s. 75.

¹⁰³ Tamże, s. 76.

¹⁰⁴ M. Argyle, op.cit., 2002, s. 133.

¹⁰⁵ S. Kowalik, op.cit., 2002, s. 77.

(i rozwijać się zgodnie z zapotrzebowaniem społecznym) bądź nie.¹⁰⁶ Decyzja o tym należy do człowieka. Rozwój społeczny, w tym ujęciu rozumiany jako autosocjalizacja, wymaga od człowieka posiadania dużej wiedzy o otoczeniu społecznym i sposobach wywierania przez nie wpływu. Ta świadomość pozwala człowiekowi zdystansować się do tego otoczenia, stworzyć własną definicję rozwoju (samorozwoju) i z ofert, szans, jakie proponuje i stwarza środowisko wybierać refleksyjnie tylko te, które w tej definicji się mieszczą. To świadome dokonywanie „wyborów rozwojowych” uczy szacunku do samego siebie i pozwala uniezależnić się od ocen i oczekiwań innych ludzi.

W drugim ujęciu: rozwoju społecznego jako przygotowania się do życia w społeczeństwie, stawania się użytecznym członkiem społeczeństwa, czyli spełnianiem zapotrzebowania cywilizacyjnego, nacisk jest kładziony nie tyle na zmiany zachodzące w jednostce, ile na zmiany występujące w jej otoczeniu, na rolę procesów socjalizujących dla funkcjonowania społeczeństwa.

Takie określenie socjalizacji zawarte jest w „Słowniku socjologicznym” K. Olechnickiego i P. Załęckiego. Piszą oni, że socjalizacja jest to „proces uspołeczniania, który polega na przekształcaniu przez instytucje społeczne indywidualum ludzkiego (tzw. ludzką istotę biologiczną) w jednostkę obdarzoną osobowością społeczną, uwewnętrznianiu i uczeniu jej uznawanych przez daną zbiorowość norm, wartości, wzorców i umiejętności, jednocześnie formuje się jej tożsamość, co umożliwia czynne uczestnictwo w życiu społecznym”.¹⁰⁷

Podejście to najsilniej reprezentowane jest przez przedstawicieli strukturalizmu funkcjonalnego. T. Parsons pisał: „socjalizację można uważać za wyrabianie w jednostce poczucia obowiązku i umiejętności koniecznych do pełnienia w przyszłości ról dorosłych. W poczuciu obowiązku można wyróżnić dwa składniki: wdrożenie do panującego w danym społeczeństwie systemu wartości i przystosowanie do pełnienia określonej roli w społeczeństwie. Podobnie umiejętności można podzielić na dwa składniki. Jednym z nich są sprawności konieczne do pełnienia danej roli,

¹⁰⁶ Tamże, s. 78.

¹⁰⁷ K. Olechnicki, P. Załęcki, Słownik socjologiczny. Toruń 1997, s. 189.

drugim zaś – poczucie roli, czyli umiejętność takiego zachowania, jakiego oczekują inni od człowieka pełniącego daną rolę”.¹⁰⁸

W koncepcji teoretycznej T. Parsonsa można wyróżnić cztery funkcjonalne wymagania, które są stawiane przez wszystkie społeczeństwa:

1. Zachowanie wzoru, tj. ochrona i kontynuacja norm, wartości, praw i zakazów społecznych.
2. Integracja wewnętrzna, tj. zapewnienie środków, za pomocą których część życia społecznego jest połączona z inną sferą.
3. Osiągnięcie celu, tj. zapewnienie środków do realizacji potrzeb społecznych i indywidualnych.¹⁰⁹

Zdaniem T. Parsonsa działające w społeczeństwie instytucje pośredniczą w procesie socjalizacji, narzucając człowiekowi role, które wypełnia (ojca, matki, nauczyciela, ucznia). Pełnienie roli społecznej przejawia się w podejmowaniu związanych z nią obowiązków oraz ich sprawnym realizowaniu. Sposób wypełniania ról jest więc ściśle określony przez społeczeństwo, które ustala oczekiwania modelowe. Na przykład rola społeczna ucznia, jak podaje Z. Skorny¹¹⁰, wyznacza takie zadania, jak: systematyczne przygotowanie się do lekcji, aktywne uczestnictwo w niej, wykonywanie prac domowych, odpowiednie odnoszenie się do nauczycieli itd. Rola społeczna kolegi wymaga natomiast współdziałania w czasie międzylekcyjnym, uczestniczenia w zabawach, udzielania pomocy kolegom itp. Podjęcie zadań wyznaczonych przez rolę i adekwatne jej realizowanie świadczy o zachodzeniu procesu socjalizacji.

W nurcie myślenia o rozwoju społecznym jako przygotowaniu do przyszłego życia w społeczeństwie, kładzie się również nacisk na rolę kultury i cywilizacji. Zatem rozwój społeczny będzie procesem, w którym poprzez wchodzenie w kulturę społeczeństwa, człowiek stopniowo nabywa umiejętności korzystania z różnych wytworów cywilizacyjnych. M. Wartolsky dzieli te wytwory na trzy grupy:

- a. obiekty podstawowe – to wytwory, które pomagają przekształcać rzeczywistość materialną;

¹⁰⁸ T. Parsons, *Struktura społeczna a osobowość*. Warszawa 1969, s. 172.

¹⁰⁹ R. Meighan, *Socjologia edukacji*. Toruń 1993, s. 261.

¹¹⁰ Z. Skorny, *op.cit.*, 1976, s. 15.

- b. wtórne wytwory służące utrwalaniu i przenoszeniu sposobów działania człowieka, tj.: język, normy społeczne, prawo, obyczaje, wartości, tradycja, itd.
- c. Wytwory trzeciorzędne, tj. telewizja, internet, kino, sztuka, czasopisma.¹¹¹

Jednostka od początku swojego życia dostosowuje się do kontekstu kulturowego, w którym się znajduje. K. Ferenz pisze, że człowiek, przez fakt „zanurzenia” w kulturze, „pojawia się zawsze w jakimś miejscu jej struktury i z tego miejsca zaczynają oddziaływać na niego różne czynniki, kształtując pierwsze zręby jego osobowości naznaczonej właśnie nią, przede wszystkim jej aspektem społecznym, lecz obejmującym wymiar symboliczny i estetyczno-artystyczny”.¹¹² Celem inkulturacji jest oryginalne przyswojenie dorobku cywilizacyjnego, które nie oznacza jedynie odtwarzania zastanych wartości, wzorów zachowań, ale twórcze przetwarzanie ich bądź tworzenie nowych. W wyniku tak rozumianego procesu wchodzenia w kulturę, człowiek zyskuje świadomość swojego miejsca w procesie transmisji międzypokoleniowej, uczy się szanować i doceniać dorobek przeszłości, ale i zabiega o przyszłość poprzez czynny udział w teraźniejszości.¹¹³ W trakcie swojej egzystencji społecznej człowiek rozwija więc kompetencje kulturalne.

W trzecim ujęciu rozwoju społecznego jako tworzeniu nowych relacji interpersonalnych kładzie się nacisk na wpływ interpersonalny i ukazuje, mechanizmy, które pośredniczą między strukturami i procesami makrospołecznymi a jednostkami. To dzięki osobom znaczącym, grupom pierwotnym, rówieśnikom dochodzi do transmisji tego, co jest cenione i wartościowe w życiu społecznym, następnym wkraczającym w nie pokoleniom. Cytując M. C. Hurtiga, S. Kowalik pisze, że „kolejne osiągnięcia dziecka we wszystkich dziedzinach często pośredniczą w jego stosunkach z drugim człowiekiem, a każde nowe osiągnięcie wpisuje się w ten system relacji. W miarę jak rozszerza się i modyfikuje rejestr jego zachowań, dziecko zmienia swój status i już przez to samo nawiązuje nowe typy relacji i uświadamia sobie znaczenie społeczne tego, co wie lub może zrobić. Jego osiągnięcia są zatem wątkiem jego rozwoju społecznego”.¹¹⁴

¹¹¹ S. Kowalik, op.cit., 2002, s. 87 - 88.

¹¹² K. Ferenz Konteksty edukacji kulturalnej. Zielona Góra 2003, s. 134.

¹¹³ Tamże, s. 147.

¹¹⁴ S. Kowalik, op.cit., 2002, s. 73.

W ramach tej koncepcji człowiek pojmowany jest jako istota, która w trakcie rozwoju wchodzi w coraz bardziej złożone interakcje i relacje z innymi ludźmi.¹¹⁵ Przy takim ujęciu liczba i różnorodność środowisk społecznych: osób i instytucji, z którymi człowiek się kontaktuje, stanowi miarę jego społecznego rozwoju, czyli podstawowym kierunkiem tak ujętego rozwoju jest wzrastanie aktywności społecznej, czyli stopnia czynnego uczestnictwa w sytuacjach społecznych.

Fazy typowego rozwoju człowieka, w tym wymiarze jak podaje M. Kościelska, przebiegają „od kontaktowania się z osobami najbliższymi w środowisku rodzinnym (najprędzej nawiązywany jest kontakt między niemowlęciem, a matką) dalej – poprzez kontakty z pojedynczymi dziećmi i wybranymi osobami dorosłymi pełniącymi funkcje opiekuńcze, następnie poprzez kontakty z rówieśniczymi grupami zabawowymi i szkolnymi oraz dorosłymi pełniącymi różne role, do najrozmaitszych typów interakcji z nieznanymi osobami obcymi, instytucjami, grupami ludzkimi czy tłumem”.¹¹⁶

Zatem w toku rozwoju pojawiają się nowe formy kontaktów społecznych oznaczające coraz wyższy stopień czynnego uczestnictwa dziecka w procesie interakcji z innymi ludźmi. Są to : odbieranie i przekazywanie informacji (obserwowanie innych i zwracanie ich uwagi na siebie), dostosowywanie własnych czynności do czynności innych osób, współdziałanie, organizowanie działania innych i kierowanie nim oraz działanie na rzecz innych.¹¹⁷ Wyraźnie widać, że przejawem rozwoju jest zmiana celów kontaktowania się z innymi osobami i sposobów odnoszenia się do ludzi określonych w wymiarze: od stosunku przedmiotowego do podmiotowego lub od orientacji: inni dla mnie – do przekonania: ja dla innych.

Działania na rzecz innych ludzi będące przejawem dojrzałości społecznej zwane są zachowaniami prospołecznymi. Przyjmują one zdaniem Z. Skornego „formę udzielania pomocy, dodawania ufności we własne siły, zaspakajania cudzych potrzeb, opiekowania się, obrony słabszych, wyrażania współczucia”.¹¹⁸ A więc prospołeczne postawy to: życzliwość, sprawiedliwość i altruizm.

¹¹⁵ S. Lis, *Proces socjalizacji dziecka w środowisku pozarodzinnym*. Warszawa 1992, s. 13.

¹¹⁶ M. Kościelska, *op.cit.*, 1984, s. 50.

¹¹⁷ A. Matczak, *op.cit.*, 2003, s. 168 - 170.

¹¹⁸ Z. Skorny, *op.cit.*, 1976, s. 28.

Analizując rozwój człowieka w kontekście społecznych relacji, warto odwołać się do czterech pozycji społecznych, jakie człowiek może przyjąć w stosunku do innych osób:¹¹⁹

- „bycie do”(dyspozycji innej osoby),
- „bycie z” (inną osobą),
- „bycie dla”(innej osoby),
- „bycie wśród.....”(innych osób).

W pierwszym okresie życia dziecko nie posiada jeszcze umiejętności określania swojej pozycji społecznej i jest do dyspozycji osób dorosłych (głównie rodziców). Potem pod wpływem różnych doświadczeń, w miarę nabywania wiedzy, kompetencji społecznych i umiejętności dziecko zajmuje kolejne pozycje, aż do tej ostatniej: „bycia wśród innych”, która oznacza współdziałanie, współdecydowanie, współodpowiedzialność. A zatem, przechodzenie na coraz wyższe pozycje społeczne jest uwarunkowane zdobywaniem wiedzy społecznej, kompetencji społecznych i umiejętności życiowych.

Podsumowując analizę różnych ujęć rozwoju społecznego, należy podkreślić, że każde z nich jest wartościowe, gdyż przedstawia część prawdy o nim. Próba łącznego rozpatrywania ich przybliży do zrozumienia istoty rozwoju społecznego.

2. RODZINA ŹRÓDŁEM PIERWSZYCH DOŚWIADCZEŃ SPOŁECZNYCH DZIECKA

Rodzina, będąc ściśle związana z naturą ludzką występuje od początku istnienia człowieka i we wszystkich społeczeństwach, choć przybiera różnorodne formy. Jest przedmiotem dociekań wielu dyscyplin naukowych. W literaturze socjologicznej, psychologicznej i pedagogicznej spotykamy różne definicje próbujące dać odpowiedź na pytanie, czym jest rodzina. Ze względu na ciągłe przemiany, jakim podlega rodzina, nie jest to łatwe. Najczęściej przypisywane jej określenia to grupa pierwotna, instytucja i wspólnota.

¹¹⁹ S. Kowalik, op.cit., 2002, s. 99.

W rozumieniu rodziny jako grupy podkreśla się, że jest ona najbardziej pierwotną i podstawową formą małej grupy społecznej. Spośród uniwersalnych cech każdej małej grupy społecznej podstawową właściwością rodziny jest dominacja w niej interakcji bezpośrednich (twarzą w twarz), oraz silnych więzi emocjonalnych. Dlatego rodzina, jak podaje F. Adamski, „stanowi duchowe zjednoczenie szczupłego grona osób skupionych we wspólnym ognisku domowym aktami wzajemnej pomocy i opieki, oparte na wierze w prawdziwą lub domniemaną łączność biologiczną, tradycję rodzinną i społeczną”.¹²⁰ Definicja ta pokazuje, że rodzina ma cechy charakterystyczne, swoiste tylko dla niej, takie jak: wspólnota zamieszkania, wspólnota własności, tożsamy nazwisko (choć nie zawsze), ciągłość biologiczna, wspólne dziedzictwo społeczne i duchowe.¹²¹

Rodzina jest również instytucją społeczną, która zdaniem Z. Tyszki opiera się na więziach małżeńskich, więzi pokrewieństwa, powinowactwa lub adopcji.¹²² W tym ujęciu rodzina to formalnie powstała struktura społeczna, która funkcjonuje zgodnie z określonymi normami w zakresie konkretnego systemu kontroli społecznej.¹²³ A związku z tym pełni wiele ważnych funkcji społecznych. Ponieważ jedną z funkcji, jaką pełni rodzina, jest socjalizacja dziecka, stąd na gruncie nauk pedagogicznych szczególnie dobitnie podkreśla się, że jest ona instytucją wychowawczą, socjalizującą, czyli „pierwszą i podstawową instytucją opieki, wychowania i kształcenia jednostki”.¹²⁴

Odrębną kategorią nadającą sens humanistyczny myślenia o rodzinie, stanowi wspólnota. O rodzinie, jako wspólnocie życia osób, można mówić ze względu na jej naturalne pochodzenie, dobrowolne zespolenie celów i dążeń, wzajemną miłość, radość współlistnienia, uspołecznienie uczuć i dążeń.¹²⁵ Wspólnota jako forma życia społecznego, ogarniająca życie swoich członków w sposób wielopłaszczyznowy zaspakaja wszystkie ich potrzeby.¹²⁶ Przez to ułatwia człowiekowi twórcze poszukiwanie i wreszcie odnalezienie swojego miejsca w świecie.

¹²⁰ F. Adamski, *Socjologia małżeństwa i rodziny*. Warszawa 1982, s. 19 - 26.

¹²¹ Z. Tyszka, *Rodziny współczesne w Polsce*. Warszawa 1982, s. 330.

¹²² Tamże.

¹²³ F. Adamski, *op.cit.*, 1982, s. 21.

¹²⁴ E. Trempała, *Instytucje i placówki wychowania równoległego* W: T. Pilch, B. Smolińska – Theiss, *Pedagogika społeczna – poszukiwania i rozstrzygnięcia*. Studia pedagogiczne XLVI. Wrocław 1984, s. 156.

¹²⁵ F. Adamski, *Rodzina wymiar społeczno – rozwojowy*. Kraków 2002, s. 32.

¹²⁶ J. Maciaszkowa, *O współżyciu w rodzinie*. Warszawa 1989, s. 9.

Rodzina jest to, jak pisze J. Izdebska, „wspólnota wartości, norm, wzorów, modeli zachowań”.¹²⁷ Jest więc ona dla dziecka źródłem pierwszych doświadczeń życiowych, które wyznaczają jego funkcjonowanie w różnych zakresach. Wśród tych doświadczeń niezwykle istotne są te natury społecznej, otwierające dziecko „na bycie wśród innych”. Z tym wiąże się socjalizacyjna funkcja rodziny, którą chcę analizować w perspektywie wspólnotowego ujmowania rodziny, ponieważ daje to możliwość bardziej podmiotowego spojrzenia na socjalizowane w niej dziecko. Wydaje się, że ono jako osoba może być docenione jedynie w płaszczyźnie egzystencji wspólnotowej, gdzie relacje rodzinne, w tym również wychowawcze przybierają postać naturalnych, bezpośrednich, autentycznych interakcji, podejmowanych w trosce o ustawiczny rozwój każdej z osób będących w rodzinie. Taka humanistyczna perspektywa wypełniania przez rodzinę jej funkcji socjalizacyjnej pozwala na zaakcentowanie faktu, że „rodzina jako wspólnota z natury jest dynamiczna, tworząca wzajemne ustosunkowania i mająca sprawczą moc wywoływania zmian w swoich członkach”.¹²⁸ Proces socjalizacji dziecka w rodzinie, jak podaje F. Adamski (za W. Jacher), dokonuje się jednocześnie w sferze biologiczno-popędowej, psychiczno-uczuciowej, społeczno-kulturowej i świadomościowo-moralnej.¹²⁹

W sferze biologiczno – popędowej rodzina wpływa na kształt osobowości społecznej dziecka poprzez zaspokojenie jego potrzeb fizycznych, materialnych od pierwszych lat życia do momentu usamodzielnienia. Związane jest to z odpowiednim i racjonalnym odżywianiem dziecka, umożliwieniem mu aktywności fizycznej, zapewnieniem odpowiedniego ubioru, podstawowych zabawek, przyborów, książek oraz innych niezbędnych rzeczy, które mają wpływ na jego rozwój intelektualny i społeczny. Ważność ich nie może przesłaniać jednak tego, co najistotniejsze, czyli wzajemnych relacji, osobistych kontaktów przepojonych miłością i przynależnością rodzinną. W każdej bowiem czynności związanej z opieką nad dzieckiem najważniejszy jest stosunek emocjonalny rodziców do niego. Stanowi on komponent każdego zabiegu wychowawczego.

¹²⁷ J. Izdebska, Rodzina – podstawowe środowisko życia dziecka. W: J. Izdebska (red.), Dziecko w rodzinie i środowisku rówieśniczym. Białystok 2003, s. 70.

¹²⁸ M. Gogacz, Wprowadzenie do etyki chronienia osób. Warszawa 1995, s. 94 - 96.

¹²⁹ F. Adamski, op.cit., 2002.

Z tym wiąże się kolejna: psychiczno-uczuciowa sfera socjalizacji rodzinnej. W rodzinie przecież, bardziej niż w jakiegokolwiek innej grupie podstawowej, dokonuje się nieustanny, bardzo intensywny przepływ najróżniejszych uczuć. Rozwijanie i zaspakajanie potrzeb uczuciowych dziecka bezpośrednio wiąże się z późniejszym jego przystosowaniem społecznym. Dziecko przychodzi na świat ze zdumiewającą zdolnością emocjonalnego przeżywania. Jego emocjonalna natura określa mu widzenie świata rodziców, domu, siebie samego. Zachowanie się i rozwój dziecka mogą być dobre tylko wówczas, gdy jego „zbiornik emocjonalny” jest pełny.¹³⁰ Według znaku uczuć (plus czy minus) człowiek się orientuje w otoczeniu społecznym, poznaje poziom akceptacji społecznej i tworzy własną definicję swojej osoby.¹³¹ A zatem rodzina stanowi przestrzeń dla świata uczuć. Przy czym nie chodzi tu o deklaracje słowne, jak stwierdza B. Dymara, ale o tę „nieuchwytną atmosferę, która powoduje, że wszyscy mają poczucie bliskości i więzi emocjonalnej i nikt nie czuje się zaniedbany, nieważny czy niedoceniony”.¹³² Na atmosferę rodzinną składają się: układ wzajemnych stosunków, charakter więzi rodzinnej, wzajemne traktowanie siebie przez członków rodziny, ustosunkowanie się rodziców do siebie nawzajem i do dzieci.¹³³

Niezwykle istotny jest charakter emocjonalnego stosunku rodziców do dziecka, który określa się mianem miłości rodzicielskiej. Badania M. Ziemskiej analizujące wpływ miłości rodzicielskiej na zachowanie dziecka wskazują, że:

- a) nadmierne wymagania stawiane dziecku prowadzą do wykształcenia się w jego osobowości takich cech, jak: brak wiary we własne możliwości, lękliwość, niepewność, uległość, które mogą prowadzić do trudności w przystosowaniu społecznym;
- b) nadmierne ochranianie dziecka opóźnia osiągnięcie dojrzałości emocjonalnej i społecznej, powoduje jego bierność, niezaradność życiową lub rodzi postawy egocentryczne, egoistyczne, roszczeniowe;

¹³⁰ R. Campbell, *Sztuka rozumienia*. Warszawa 1999, s. 39.

¹³¹ K. Popielski, *Emocje i uczucia w strukturze osobowości*. W: W. Szewczyk (red.), *Świat ludzkich uczuć*. Tarnów 1997, s. 11 - 22.

¹³² B. Dymara (red.), *Dziecko w świecie rodziny*. Kraków 1998, s. 144.

¹³³ s. M. B. Pecyna SJE, *Rodzinne uwarunkowania zachowania dziecka*. Warszawa 1998, s. 67.

c) unikanie kontaktu z dzieckiem pociąga za sobą jego nieufność, bojaźliwość, niestałość uczuciową, poczucie odrzucenia, obojętność emocjonalną w stosunku do innych osób.¹³⁴

Wpływ postaw rodzicielskich na rozwój dziecka można więc śledzić w zakresie rozwoju sprawności umysłowej, uczuciowości dziecka, aktywności i uspołecznienia. Rodzice przejawiający prawidłowy stosunek do dziecka, który wyraża się w akceptacji jego osoby, współdziałaniu z nim, dawaniu rozumnej swobody i uznawaniu jego praw, mają ogromne znaczenie w kształtowaniu osobowości społecznej dziecka. Dzięki takim postawom rodziców dziecko jest pogodne, przyjacielskie, gotowe do współpracy, wierzące w swoje możliwości, ufne wobec innych. Podstawową zatem funkcją rodziny, jak podaje K. Ferenz, „jest kształtowanie osobowości każdego człowieka w relacji z drugim człowiekiem, opartej na wzajemnej otwartości, poszanowaniu drugiej osoby, dialogu i miłości: w środowisku najbliższych osób człowiek ma szansę określenia własnej tożsamości, ukształtowania motywacji swojego działania i wytyczeniu swojego celu”.¹³⁵

Ze sprzyjającym klimatem emocjonalnym w rodzinie, który stanowi podbudowę istoty socjalizacji, wiąże się kolejna sfera społeczno-kulturowa. Definiuje ją:

- przekazywanie potomstwu wiedzy o świecie przyrodniczym i społecznym;
- wdrożenie umiejętności i nawyków posługiwania się przedmiotami otaczającego świata;
- uczenie zachowań i działań adekwatnych do standardów społecznych;
- przekazywanie potomstwu systemu wartości uznawanych w społeczeństwie;
- zinternalizowanie sposobów działania;
- przekazywanie dorobku kulturowego społeczeństwa.¹³⁶

Rodzina, jak podaje M. Tyszkowa, stwarza dziecku (a później dorastającemu i dorosłym) warunki zdobywania różnorodnych doświadczeń stanowiących materiał rozwoju, a zarazem narzędzi ich symbolizacji i ewaluacji (symboli kulturowych,

¹³⁴ M. Ziemska, Postawy rodzicielskie. Warszawa 1969, s. 36, 45 - 61.

¹³⁵ K. Ferenz, Świadomość wychowawcza młodych rodziców w małych społecznościach lokalnych. W: ks. J. Wilk SDB (red.), W służbie dziecku (t. 2). Lublin 2003, s. 453.

¹³⁶ R. Skrzypniak, Interdyscyplinarne rozważania o wychowaniu, wartościach i rodzinie. Koszalin 1999, s. 66.

wartości, modeli osobowych) i wzorców ich organizowania (strukturacji)”¹³⁷ Dzięki temu dziecko może w pełni rozwijać się jako osoba ludzka. Można więc określić rodzinę, zdaniem J. Izdebskiej, jako szkołę życia społecznego, bo uczy, jak żyć we wspólnocie, w swoistej mikrospołeczności, która, spełniając wszystkie funkcje społeczne, przygotowuje do wejścia w szerszy wymiar społeczeństwa.¹³⁸

We wspólnocie, jaką tworzy rodzina, preferowane są określone prawa, wartości, obyczaje, tradycje wyrażające się we własnej historii, pamiątkach, wierzeniach, poglądach polityczno – społecznych, momentach świętowania oraz sposobach spędzania wolnego czasu. To wszystko kształtuje swoistą kulturę rodziny, w ramach kultury ogólnej, którą przeniknięci są jej członkowie.¹³⁹ Poprzez nią dziecko orientuje się w otaczającym świecie. Wartości rodzinne ukazywane jednostce decydują o tym, jak ona je rozumie i realizuje w życiu indywidualnym i społecznym. Wykreowany przez rodzinę obraz świata, człowieka oraz życia społecznego będzie więc decydował o postawie dziecka wobec innych. Rodzina wprowadza dziecko w świat znaczeń, pełniąc „rolę swoistego rodzaju odzwierciedlenia do świata kultury swojej grupy narodowej, religijnej i szerszych kręgów kulturowych”.¹⁴⁰ Nie ulega zatem wątpliwości, że socjalizacja rodzinna ma ogromne znaczenie dla późniejszej drogi społecznego rozwoju człowieka. Wynika to z faktu, podkreślanego przez K. Ferenz, „że pierwsze poznanie społecznego świata następuje przez treści kultury bliskie otaczającym dziecko osobom, a przekaz i wartościowanie odbywa się z ładunkiem emocjonalnym i związany jest ze znaczącymi dla niego osobami”.¹⁴¹ Można więc powiedzieć, za R. K. Mertonem, że rodzina stanowi pas transmisyjny, którym przekazywana jest ta część kultury, która jest najbliższa znaczącym dorosłym w życiu dziecka.¹⁴²

W rodzinie występuje również proces wchodzenia w role społeczne, który polega na odczytywaniu oczekiwań związanych z pełnioną rolą i realizowaniu ich. Do najważniejszych ról należą role rodziców – matki i ojca. Sposób pełnienia ich przez dorosłych jest najważniejszym sposobem przygotowania dzieci w rodzinie do

¹³⁷ M. Tyszkowa, *Rozwój dziecka w rodzinie i poza rodziną*. Poznań 1985.

¹³⁸ J. Izdebska, *Dziecko w rodzinie u progu XXI wieku*. Białystok 2000, s. 182.

¹³⁹ K. Ferenz, *Wprowadzanie dzieci w kulturę*. Wrocław 1995, s. 57.

¹⁴⁰ L. Dyczewski, *Rodzina twórcą i przekazicielem kultury*. Lublin 2003, s. 36.

¹⁴¹ K. Ferenz, *Społeczne konteksty fundamentalnej edukacji kulturalnej*. W: J. Grzesiak (red.), *Edukacja i kultura*. Kalisz 2002, s. 83.

¹⁴² R. K. Merton, *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*. Warszawa 1982, s. 221.

realizacji tych ról w dorosłym życiu. Matka pokazuje dziecku, jak być kobietą, żoną i matką, jak realizować wynikające z tego zadania, ojciec natomiast wskazuje na zobowiązania związane z byciem mężczyzną, mężem oraz ojcem dla swoich dzieci. Oboje rodzice pełnią również rolę modelu obrazującego życie w intymnym związku, ucząc, co znaczy kochać drugą osobę i jak być za nią odpowiedzialnym. Rodzice pełnią jeszcze jedną ważną rolę – nauczycieli swoich dzieci, rozbudzając w nich ciekawość świata i pomagając w rozumieniu otaczającej rzeczywistości. Dzieci zaś uczą się pełnić rolę córki czy syna, brata lub siostry, a wraz z rozpoczęciem nauki szkolnej wchodzi w nową, trudną rolę – ucznia. Sposób pełnienia jej w dużej mierze zależy właśnie od rodziców i ich chęci bycia przewodnikami dzieci na drodze zdobywania wiedzy. Niezwykle istotne jest najpierw przygotowanie dziecka do podjęcia edukacji szkolnej poprzez rozmowy na temat obowiązków szkolnych, nauczycieli, nowych kolegów, dzielenie się własnymi wspomnieniami szkolnymi, przygotowanie odpowiedniego miejsca do nauki i niezbędnych przyborów oraz podtrzymywanie u dzieci wrodzonej chęci uczenia się.¹⁴³ Aktywny udział rodziców wspomagający dziecko w pełnieniu roli ucznia zarówno w momencie przekraczania murów szkoły jak późniejszych latach edukacji jest ważnym wyznacznikiem jakości dziecięcych doświadczeń związanych ze szkołą.

Dom rodzinny jest miejscem, w którym nabywa się kompetencji społecznych, czyli „niezbędnych umiejętności pozwalających uzyskać u innych ludzi pożądane efekty w sytuacjach społecznych”.¹⁴⁴ Proces przyswajania tych umiejętności może zaistnieć jedynie w rodzinie, w której dziecko czuje się kochane, akceptowane, traktowane z godnością i szacunkiem, gdzie ma możliwość (dzięki poczuciu bezpieczeństwa) realistycznie oceniać siebie i swoje działania oraz podejmować wyzwania i stawiać czoła problemom. Od tego, jaką wspólnotą jest rodzina, jaki preferuje styl wzajemnego komunikowania się i jaki klimat towarzyszy codziennym interakcjom pomiędzy jej członkami, jak definiowane i rozwiązywane są w niej problemy, zależy rozwój społecznych umiejętności dziecka. Wśród czynników rodzinnych, które korzystnie wpływają na rozwój tych kompetencji wyróżnia się: postawy prospołeczne, wzajemną życzliwość, altruizm, otwarcie na kontakty

¹⁴³ M. Nyczaj – Drag, *Oczekiwania a doświadczenia dzieci w pierwszym roku nauki*. Zielona Góra 2001, s. 32.

¹⁴⁴ M. Argyle, *op.cit.*, 2002, s. 98.

towarzyskie.¹⁴⁵ Rodzina więc może być szkołą repertuaru zachowań społecznych, ważnych dla przyszłych relacji interpersonalnych.

W sferze świadomościowo – moralnej oddziaływania rodziny polegają na ukierunkowaniu moralnym dziecka. W tym znaczeniu jest ona kręgiem najsilniej kształtującym wymiar wartości. To właśnie rodzina wprowadza dzieci w świat wartości moralnych i osobistych, budując wrażliwość sumienia, która prowadzi do wrażliwości społecznej, przejawiającej się w działaniu na rzecz innych ludzi, udzielaniu konkretnej pomocy drugiemu, obronie słusznej sprawy, nie czerpiąc jednocześnie z tego własnych korzyści, jedynie radość z bycia dla innych.¹⁴⁶ Zatem w rodzinnym wychowaniu moralnym chodzi o to, jak mówił Jan Paweł II, „by człowiek stawał się coraz bardziej człowiekiem – o to, ażeby <był>, a nie tylko więcej <miał> - aby przez to wszystko co <ma>, co <posiada> umiał bardziej i pełniej być człowiekiem”.¹⁴⁷ Zakazy, nakazy, normy postępowania, istotne dla przyszłego życia społecznego, jak: pojęcie dobra wspólnotowego, odpowiedzialności, obowiązku, sensu życia, otwartości na drugiego człowieka, życzliwości i altruizmu zapadają w psychikę dziecka nie tylko przez słowne wypowiedanie ich, ale przede wszystkim poprzez konkretyzację w zachowaniach rodziców.¹⁴⁸ To pod wpływem rodziców właśnie, którzy uosabiają wzory postępowania, dziecko przyjmuje określone normy moralne, które decydują o jego późniejszej postawie życiowej.

Proces socjalizacji dziecka w rodzinie możliwy dzięki mechanizmom naśladownictwa, interioryzacji oraz kontroli społecznej, odbywa się w codziennym życiu, zostawiając ślady w świadomości dziecka. To co ono widzi i przeżywa, buduje jego pierwszy pogląd na świat. Zatem, jak pisze K. Ferenz, za Bergmanem i Lucmanem, subświat dziecka jest nie tylko poznawany przez nie, ale przede wszystkim przeżywany.¹⁴⁹ Rodzina socjalizuje przez stałą obecność wyrażającą się

¹⁴⁵ Z. Skorny, op.cit., 1976.

¹⁴⁶ B. Dymara, Wrażliwość jako wartość i droga do wartości w wychowaniu dziecka. W: W. Korzeniowska (red.), Przemiany w naukach o wychowaniu – idee, koncepcje, rzeczywistość edukacyjna. Kraków 2002, s. 18.

¹⁴⁷ Jan Paweł II, W imię przyszłości kultury. Przemówienie w UNESCO Paryż 2 czerwiec 1980 W: Wiara i kultura. Rzym - Lublin 1986, s. 70 - 71.

¹⁴⁸ Bp E. Ozorowski, Słownik małżeństwa i rodziny. Warszawa 1999, s. 398.

¹⁴⁹ K. Ferenz, Codziennosc dziecięcego świata a odbiór tekstów edukacyjnych. W: A. Radziejcz - Winnicki (red.), Edukacja a życie codzienne (t. 1). Katowice 2002, s. 161.

w byciu dla dziecka oraz dialog, wspólne działanie i domową obyczajowość.¹⁵⁰ Specyfika wychowania w rodzinie nie polega więc na zorganizowanym procesie, ale na jakości życia codziennego.

Określając rodzinę źródłem pierwszych doświadczeń społecznych dziecka, chcę podkreślić fakt, że jest ona miejscem, z którego czerpie ono swoją egzystencję, stając się prawdziwą istotą społeczną. To w niej dziecko poznaje elementarne zasady bycia z innymi ludźmi i przenosi do każdej następnej grupy jako prototyp, nadając określony kształt kontaktom, relacjom i formom współpracy.

3 . SZKOŁA JAKO MIEJSCE ŻYCIA SPOŁECZNEGO DZIECKA

Termin szkoła „może mieć wiele znaczeń, definicji i metafor”. Najczęściej przedstawia się ją jako pewien typ instytucji społecznej, podstawową jednostkę organizacyjną systemu oświatowego, której zadaniem jest kształcenie oraz wychowanie młodego pokolenia.

B. Śliwerski¹⁵¹ pisze, że jest ona „wspólnotą nauczycieli i uczniów będącą swoistego rodzaju formą przekazu kulturowego realizowaną za pośrednictwem wyspecjalizowanych czynności nauczania i uczenia się”. Rozumiejąc kulturę jako rzeczywistość złożoną z wielu wzajemnie na siebie oddziaływujących składników, takich jak np.: obyczaje, ideały, postawy, sposoby myślenia i zachowania pewnej grupy ludzi, można rozwinąć myśl B. Śliwerskiego i za D. Tuohy powiedzieć, że „szkoła jest systemem sprzęgniętych ze sobą wierzeń, idei, wartości, postaw, znaczeń, symboli, rytuałów i zachowań”.¹⁵²

Na kulturę organizacyjną szkoły składają się zdaniem tego autora następujące elementy :

1. Wytwory czyli obserwowalne działania wewnątrz organizacji, które przyjmują trzy formy:

¹⁵⁰ T. Kukołowicz, Rodzina w procesie wychowania. W: P. A. W. Janke (red.), Pedagogika rodziny na progu XXI wieku. Toruń 2004, s. 46.

¹⁵¹ B. Śliwerski, Edukacja pod prąd. Kraków 2001, s. 117 - 118.

¹⁵² D. Tuohy, Dusza szkoły. Warszawa 2002, s. 23.

- a) rytuały szkolne, które wiążą się z harmonogramem zajęć. Określają często jak mają się żegnać, jak mają być nagradzani za osiągnięcia i karani za niedopatrzania;
- b) role związane z funkcjami: kierownictwa i administracji szkoły, nauczycieli, rodziców i uczniów;
- c) normy zachowań, uwewnętrznione przez grupy tworzące społeczność szkolną, których przekroczenie grozi sankcjami, np.: wykluczenie, izolacja społeczna, naznaczanie przez etykietę.

2. Wartości czyli wyobrażenia pożądanego stanu. Mogą one być jawne lub ukryte, powszechne lub wtórne.

3. Założenia to sieć przekonań dotyczących szkoły, jej organizacji i zadań, np.: związki szkoły z otoczeniem, natura ludzkich działań, prawda i czas, relacje między ludźmi.¹⁵³

Te wyżej wymienione elementy są ze sobą ściśle powiązane i tworzą konfigurację swoistą dla każdej szkoły. Oczywiście kultura danej szkoły ma pewne elementy wspólne z kulturą wszystkich szkół inne wspólne z niektórymi szkołami i te właściwe tylko jej samej.

Ogromny wpływ na kształt szkoły i jej kulturę (zarówno tę wspólną wszystkim szkołom jak i indywidualną), ma kraj i epoka, w której żyjemy, czyli kontekst czasu i przestrzeni. Na kontekst szkoły składa się m.in. sytuacja gospodarcza i społeczna kraju, polityka oświatowa, prawo oświatowe, rozporządzenia administracji, wytyczne programu szkolnego i system kontroli. Na uczniów oddziałuje kontekst rodziny, np.: liczba rodzeństwa, pozycja w rodzinie, styl wychowania, atmosfera, typ więzi emocjonalnych, poziom wykształcenia rodziców, stopień zainteresowania rodziców sprawami dziecka, sytuacja materialna, stopień stymulacji rozwoju itp. Ale uczeń również jest wciąż pod wpływem kontekstu klasy, którą tworzy m.in. wiek dzieci, pozycja w strukturze klasy, oceny, podejście nauczyciela itd.. Z punktu widzenia nauczyciela kontekst jego pracy w klasie tworzą zarówno uczniowie jak i jego własna sytuacja rodzinna, wiek oraz pozycja zawodowa. Patrząc na szkołę, jej wewnętrzną kulturę przez pryzmat kontekstów, w których się znajduje, jawi się ona jako twór niezwykle skomplikowanych zależności i powiązań. Czyli sama istnieje w określonym

¹⁵³ Tamże, s. 25.

kontekście, ale też jest jednym z podstawowych kontekstów rozwojowych młodego człowieka.

Taki sposób widzenia szkoły koresponduje z założeniami koncepcji ekologii rozwoju U. Bronfenbrennera. Koncepcja ta akcentuje konieczność badania rozwoju jednostki właśnie w ujęciu kontekstowym i wskazuje na stały, dynamiczny, wzajemny związek między aktywnym, rozwijającym się człowiekiem i jego bezpośrednim obszarem życia. Jednocześnie autor ten podkreśla, że mniejszą rolę odgrywają „obiektywne” cechy środowiska, gdyż ważniejsze jest to, jak człowiek w indywidualny sposób postrzega i interpretuje swoje otoczenie, „swoją rzeczywistość”, w której podejmuje różne działania. Jednostka w ciągu swojego życia zmienia środowiska – „siedliska”, w którym żyje, ucząc się w każdym z nich nowych ról w zależności od pozycji jaką zajmuje, wchodząc w odmienne interakcje i zdobywając nowe doświadczenia.¹⁵⁴ W świetle tej koncepcji na szkołę jako bezpośrednie otoczenie dziecka możemy patrzeć w płaszczyźnie mikrosystemu czyli „wzorca aktywności, ról społecznych i relacji interpersonalnych doświadczonych przez rozwijającego się człowieka w danym siedlisku, charakteryzującym się różnymi właściwościami fizycznymi i materialnymi”.¹⁵⁵ Stąd szkoła jawi się jako miejsce, w którym uczeń doświadcza jej kultury (w sensie materialnym i niematerialnym). Staje się ona dla niego wzorcem aktywności, działań, pełnienia ról społecznych i stosunków międzyludzkich. Szkoła wobec tego, jak podkreśla R. Wawrzyniak-Beszterda, „nie może być postrzegana jedynie jako miejsce przygotowania do przyszłych zadań czy też jako pomost do dorosłości, ale ma ona sens „sama w sobie”. Dla uczestniczących w jej życiu uczniów jest danym i subiektywnie przez nich przyswajaniem otoczeniem społecznym.”¹⁵⁶

Rozwijając tę myśl, można powiedzieć, że jeśli szkoła ma dla dziecka sens „tu i teraz”, to przeżywa ono ją w trzech aspektach (za R. May) :

- a) Umwelt – tzn. „świat wokół”;
- b) Mitwelt – dosłownie „ze światem”, czyli świat ludzi i związków między nimi;
- c) Eigenwelt – „własny świat”, świat relacji z samym sobą.¹⁵⁷

¹⁵⁴ A. Brzezińska, op.cit., 2000, s. 187.

¹⁵⁵ Tamże, s. 188.

¹⁵⁶ R. Wawrzyniak – Beszterda, Doświadczenia komunikacyjne uczniów w czasie lekcji. Kraków 2002, s. 26.

¹⁵⁷ R. May, O istocie człowieka. Szkice z psychologii egzystencjalnej. Poznań 1995, s. 159.

Świat szkoły nieustannie „komunikuje się” ze światem ucznia na tych trzech płaszczyznach, dając mu pewne przeświadczenie, a może lepiej – doświadczenie tego, jakim jest miejscem i jaką przestrzeń tworzy dla rozwoju dziecka.

Miejsce i przestrzeń - to pojęcia wieloznaczne, które można definiować z punktu widzenia różnych dyscyplin naukowych. Potocznie przestrzeń rozumiana jest jako coś bliżej nieokreślonego, a miejsce jako ograniczony wycinek przestrzeni, z którym łączy się pewna intymność i bezpieczeństwo.

Według Yi-Fu Tuana przestrzeń jest bezosobowa, jest neutralnym zespołem zdarzeń, przedmiotów, wymiarów. Nadanie im znaczenia przez człowieka zmienia przestrzeń w miejsce, w wypełniony treścią wymiar ludzkiego istnienia.¹⁵⁸ Stąd to, co na początku edukacji, w momencie wkraczania w mury szkoły jest niejasną, nieokreśloną przestrzenią dla dziecka, pod wpływem jego doświadczeń, nadawania znaczeń, interpretacji zdarzeń i sytuacji staje się MIEJSCEM.

Należałoby zatem zadać pytanie o to, jakim miejscem jest szkoła dla ucznia? Czy może zgodnie ze swoim starogreckim znaczeniem „schole”¹⁵⁹ „jest miejscem spokoju wolności, odpoczynku, tajemniczego uroku, oddania się czynnościom sprawiającym radość”, czyli miejscem, w którym dziecko jako osoba może w pełni przeżywać swoje człowieczeństwo i być wspierana w rozwoju? Czy też miejscem ponurym, wrogim, ograniczającym i nieciekawym? Myślę, że to pytanie jest szczególnie ważne w odniesieniu do uczniów, którzy mają specjalne potrzeby edukacyjne ze względu na różne zaburzenia rozwojowe, dla których tym samym wsparcie, zrozumienie, doświadczenie bezpieczeństwa i wartości siebie ma szczególne znaczenie.

Mówiąc o szkole dosłownie i metaforycznie nie można pominąć również jej aspektu przestrzennego. Człowiek nieustannie dąży do stworzenia materialnych granic własnego terytorium, wyznaczając tym samym liczne oznaczenia niewidzialnych granic. Wielu badaczy zajmujących się zagadnieniem przestrzeni wymieniało różne jej rodzaje. E. T. Hall proponuje następującą typologię:

- przestrzeń trwała – obejmuje zarówno zmaterializowane jak i niewidoczne wzorce, które kierują zachowaniem człowieka;

¹⁵⁸ Yi - Fu Tuan, *Przeźródlenie i miejsce*. Warszawa 1987, s. 154.

¹⁵⁹ B. Śliwowski, *op.cit.*, 2001, s. 117.

- przestrzeń półtrwała – związana z zagospodarowaniem przestrzeni trwałąj środkami materialnymi, możliwymi do przesuwania, usuwania, zmiany (może ona mieć charakter dospołeczny lub odspołeczny);
- przestrzeń nieformalna – dotyczy dystansu utrzymywanego pomiędzy ludźmi, mieszczącego się zazwyczaj poza zasięgiem świadomości.¹⁶⁰

Te poszczególne rodzaje przestrzeni w szkole mogą być różnie zagospodarowywane w sensie fizycznym i społecznym. Kontekst społeczny przestrzeni mocno zaznaczał A. Wallis, o którym w Posłowie J. Ziółkowski pisał : „Przeźrzeń dla A. Wallisa to coś więcej niż jakość fizyczna czy ekologiczna, niż rama czy arena życia społecznego. To swoista jakość społeczno-kulturowa, która jest przedmiotem poznawania, wartościowania, doświadczenia, kształtowania i użytkowania przez jednostki i grupy ludzkie. Wallisa interesowało ponad wszystko, kiedy i w jakich warunkach przestrzeń fizyczna staje się zdolna do zaspokojenia ludzkich potrzeb, kiedy staje się wartością, znaczeniem, symbolem”.¹⁶¹

To jak uczniowie będą doświadczałi szkoły jako „miejsca” będzie zależało również od, pozornie wydawałoby się, nieznaczącej przestrzeni fizycznej, która jest ściśle związana z przestrzenią społeczną. Stąd duże znaczenie ma wyglął zewnętrzny budynku szkolnego, wejście główne do szkoły, poszczególne pomieszczenia wewnątrz szkoły, a przede wszystkim gabinety klasowe. Tradycyjny wystrój klasy (niemal ten sam od stuleci) ogranicza kontakty społeczne ucznia przez unieruchomienie w ławce. Nie sprzyja to kształtowaniu postawy współdziałania, chyba że jedynie w wymiarze nielegalnych form kooperacji, tj. ściągania i podpowiadania. Podział przestrzeni na część nauczycielską i uczniowską podkreśla dystans między tymi dwoma światami i nie stwarza możliwości głębszych międzyosobowych relacji. Te i wiele jeszcze innych elementów składających się na szeroko rozumianą przestrzeń szkolną wpływa na bieg szkolnych zdarzeń i sposób ich definiowania.

Kolejnym ważnym aspektem szkoły jako miejsca jest bezpośrednia grupa odniesienia czyli klasa szkolna. Odmienną od tradycyjnej definicję klasy szkolnej proponuje R. J. Arends, ujmując ją jako „(...) złożony system społeczny i ekologiczny, w którym zachowanie uczniów i nauczycieli jest wynikiem wzajemnego

¹⁶⁰ E. T. Hall, Ukryty wymiar. Warszawa 1978, s. 141 - 154.

¹⁶¹ A. Wallis, Socjologia przestrzeni, wybór i opracowanie E. Grabska - Wallis. Warszawa 1990, s. 235.

oddziaływania jednostkowych potrzeb i instytucjonalnych ról. Z interakcji tych powstaje klimat klasy, który z kolei po części wyznacza stopień współpracy między uczniami oraz ich zaangażowanie w uczenie się.”¹⁶² Taki sposób patrzenia na klasę akcentuje wyraźnie to, że jest ona tworem dynamicznym, zależnym od działania wielu czynników. Jakie to będą czynniki? Przyjmując założenie, że jest ona małą grupą społeczną, czyli taką, jak pisze S. Mika, w której między osobami istnieje bezpośrednia interakcja, gdzie jej członkowie posiadają wspólne normy i cele oraz tworzą swoistą strukturę, dającą poczucie odrębności w stosunku do innych grup,¹⁶³ to możemy wyróżnić następujące jej elementy :

- cele i normy;
- role społeczne;
- schemat komunikowania się;
- spójność grupy, czyli klimat, charakter.¹⁶⁴

Wszystkie te elementy mają wpływ na ustalenie się struktury grupy, która dokładnie określa miejsce każdej jednostki w grupie, jej prawa, obowiązki i status. I to ona decyduje o częstotliwości i kierunku interakcji w grupie. Natomiast doświadczenia, jakie w wyniku tych interakcji dziecko wynosi, będą wpływać na sposób postrzegania przez niego kultury szkoły, klasy i definiowania swojej sytuacji w szkole.

W wieloletnich badaniach nad interakcją R. P. Bales utworzył system ich analizowania, który ułatwia obserwowanie zachowania się ludzi w grupie, i który można również odnieść do klasy szkolnej. Zaproponowane przez Balesa kategorie interakcji przedstawiają się następująco :

1. Solidaryzowanie się z inną osobą, podwyższanie pozycji innej osoby, udzielanie pomocy, nagradzanie.
2. Rozładowanie napięcia emocjonalnego, żartowanie, śmianie się, okazywanie zadowolenia.
3. Wyrażenie zgody, bierne akceptowanie, rozumienie sugestii, uleganie.
4. Dawanie sugestii, wskazywanie kierunku, pozostawienie innym autonomii.
5. Wyrażanie opinii, dokonywanie oceny, wyrażanie uczuć, wyrażanie życzeń.

¹⁶² R. J. Arends, *Uczymy się nauczać*. Warszawa 1995, s. 130.

¹⁶³ S. Mika, *Psychologia społeczna*. Warszawa 1982, s. 335.

¹⁶⁴ J. C. Filloux, *Psychologia grup i badania nad klasą*. W: M. Debessse, G. Mialaret (red.), *Rozprawy o wychowaniu. Filozoficzne, psychologiczne i socjologiczne aspekty wychowania*. Warszawa 1988, s. 290 - 367.

6. Orientowanie innych, udzielanie informacji, powtarzanie, wyjaśnianie.
7. Pytanie i prośby zorientowane, o informację, potwierdzanie.
8. Pytanie o opinię, ocenę, analizę, wyrażanie uczucia.
9. Pytanie, prośby o sugestię, o pokierowanie, pytanie o możliwe sposoby działania.
10. Niezgadzanie się, bierne odrzucanie sugestii innych, wstrzymywanie pomocy.
11. Ujawnianie napięcia emocjonalnego, prośby o pomoc, usuwanie się z pola.
12. Ujawnianie antagonizmu, obniżanie pozycji innej osoby, bronienie siebie, domaganie się uznania.¹⁶⁵

Wszystkie zaprezentowane powyżej kategorie interakcji społecznych spotykamy w klasie szkolnej. Jest ona więc miejscem, gdzie uczniowie codziennie wchodzą w interakcje społeczne, oddziałując wzajemnie na siebie. Ta socjalizacja rówieśnicza, przebiegająca z udziałem szkolnych przyjaciół i kolegów, jest dla uczniów ważniejsza niż wypełnianie zadań klasowych. Posiadanie przyjaciół w klasie przyczynia się do redukcji lęku u dzieci i rodzi poczucie radości życia, a „możliwość spotykania się, widzenia przyjaciół i przyjaciółek bywa przez młodych ludzi traktowana jako niezwykle ważny czynnik określający stosunek do szkoły, który z czasem staje się właśnie bardziej stosunkiem do kolegów niż do przedmiotów czy nauczyciela”.¹⁶⁶ W momencie przekraczania murów szkoły świat rówieśników zaczyna „przysłańać” świat dorosłych (zwłaszcza z kręgu rodziny), by w miarę rozwoju i dorastania dziecka, stać się centralnym punktem wszelkich odniesień.

Szczególna rola rówieśników w procesie rozwoju dziecka wynika, jak podaje I. Kawecki, z faktu, iż:

- udzielają oni emocjonalnego wsparcia;
- stanowią źródło informacji o akceptowanych zachowaniach i wartościach;
- dają okazję do rozwoju umiejętności społecznych.¹⁶⁷

Pogłębianie się relacji z rówieśnikami, które wiąże się z uniezależnianiem się dziecka od rodziców ma wiele pozytywnych skutków, takich jak: wzrost autonomii, zaufania do siebie samego, aktywności i przedsiębiorczości. Grupa rówieśnicza, zdaniem E. Bieleckiej, pomaga też dziecku radzić sobie ze zmianami, jakie zachodzą w jego

¹⁶⁵ S. Mika, op.cit., 1982, s. 341.

¹⁶⁶ A. Janowski, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. Warszawa 1985, s. 77.

¹⁶⁷ I. Kawecki, *Wprowadzenie do wiedzy o szkole i nauczaniu*. Kraków 2003, s. 125.

organizmie i psychice w trakcie rozwoju oraz wzmacnia społecznie jego treść.¹⁶⁸ E. Hurrlock natomiast zwraca uwagę na to, że kontakty koleżeńskie w klasie mają duży wpływ na rozwój moralny dziecka, ponieważ zapoznaje się ono z oczekiwaniami grupy odnośnie zasad w niej obowiązujących. Społeczna dezaprobatą lub kara za złe zachowanie i akceptacja w przypadku dobrego zachowania, motywuje dziecko do dostosowywania się do standardów funkcjonowania w grupie.¹⁶⁹ Przebywanie w grupie rówieśniczej uczy bowiem tolerancji dla cudzych poglądów, postaw i zachowań. R. Cibor pisze, że „dziecko zaczyna dostrzegać istnienie różnych punktów widzenia na tę samą sprawę, różne sposoby działania i drogi dojścia do tego samego celu. Przewyciężając swój egocentryzm, staje się zdolnym do życia razem z innymi, a nie obok nich.”¹⁷⁰

Wiele interakcji w klasie przebiega na linii : nauczyciel - uczeń - grupa. Ogromną rolę odgrywa tu osoba nauczyciela, jego wiedza, doświadczenie, umiejętności interpersonalne, kompetencje zawodowe i świadomość tego, co dzieje się w każdym momencie społecznej interakcji. To od stylu pracy nauczyciela w klasie w dużej mierze zależy charakter stosunków łączących go z poszczególnymi uczniami i z grupą oraz relacje koleżeńskie w zespole. Nauczyciel, który jest świadomy roli jaką odgrywa daje dzieciom przykład tego, jakimi dorosłymi mogą się stawać. Dzieje się to nie tylko w bezpośrednich interakcjach z uczniami, gdy zachęca je do większego angażowania się w naukę, życie klasy, wyrażanie swoich opinii i dostrzeganie wartości swojej osoby. Dzieci obserwują również to, jak nauczyciele odnoszą się wzajemnie do siebie w obrębie szkoły : jak zachowują się wobec ich rodziców, jak respektują regulamin szkolny, jaką postawę przyjmują wobec wszelkich przejawów odmienności oraz jak reagują na niepowodzenia i zwycięstwa. W ten sposób nauczyciel przekazuje uczniom informacje, jak właściwie odnosić się do innych. Staje się on modelem społecznego zachowania. To uczenie się, odbywa się zarówno w trakcie zajęć lekcyjnych jak i w codziennym kontakcie między nauczycielem i dzieckiem. A zatem, stosunek nauczyciela do ucznia staje się prototypem stosunków społecznych. Gdy uczniowie obcując z nauczycielem w różnych płaszczyznach

¹⁶⁸ E. Bielecka, Dziecko w grupie rówieśniczej – interakcje między dziećmi. W: J. Izdebska (red.), Dziecko w rodzinie i środowisku rówieśniczym. Białystok 2003, s. 267.

¹⁶⁹ E. Hurlock, Rozwój dziecka. Warszawa 1985, s. 185 - 188.

¹⁷⁰ R. Cibor, Psychologiczne podstawy współdziałania. W: B. Dymara (red.), Dziecko w świecie współdziałania (t. 1). Kraków 2001, s. 58.

interakcji, zobaczą w nim takiego człowieka, jakim sami chcieliby się stać, to jest to niewątpliwie cenniejszy dar niż formalna nauka przewidziana programem szkolnym.

Reasumując, dziecko przekraczając mury szkolne, wchodzi niejako w nową rzeczywistość, kulturę i nieustannie konfrontuje ją z własnym światem i zasobem doświadczeń. Wymaga to od niego uczenia się nowej, ważnej, ale też bardzo trudnej roli ucznia. Codziennosc szkolna niesie ze sobą nieskończoną ilość różnego rodzaju społecznych interakcji, w wyniku których tenże uczeń zaczyna wypełniać nieznaną sobie, nieokreśloną przestrzeń szkoły własnymi znaczeniami i wartościami. A tym samym zaczyna doświadczać szkołę jako konkretne miejsce, w perspektywie którego tworzy definicję własnej sytuacji społecznej.

Rozdział IV

METODOLOGIA BADAŃ WŁASNYCH

1. TEORETYCZNE PODSTAWY INTERPRETACJI

Życie i rozwój człowieka wiąże się z poszukiwaniem bądź kwestionowaniem dotychczasowych odpowiedzi na pytania : „Kim jestem?”, „Kim jest człowiek?” i dalszych pytań od nich pochodzących. Niemożliwe jest prowadzenie badań w obszarze pedagogiki bez szukania odpowiedzi na nie. Próbując temu sprostać, odwołuję się do teorii **personalizmu**, który afirmuje każdy podmiot zaangażowany w proces socjalizacji, kształcenia i wychowania, widzi go jako osobę i traktuje jako istotę autonomiczną, rozumną i pełną godności. Bowiern osoba ludzka posiada w sobie walor niepowtarzalny i nadrzędny wobec wszystkich wartości materialnych, struktur ekonomicznych czy społeczno-politycznych. To właśnie osoba, jak pisze J. Homplewicz, „jest tym nieporównywalnym bytem, którego nie sposób traktować instrumentalnie, ani manipulacyjnie na rzecz innych wartości, jako narzędzie do czegokolwiek innego”.¹⁷¹ M. Nowak zaś dodaje, że „osoba posiada charakter ponadużytkowy i w tym duchu musi być dokonana jej afirmacja, która domaga się zachowania właściwych granic”.¹⁷² We wszelkim działaniu wobec człowieka należy zatem respektować jego godność i szczególną wartość, a to nabiera znaczenia zwłaszcza w odniesieniu do procesu wychowania.

Podstawowym celem wszystkich wysiłków wychowawczych, jak podaje M. Nowak, jest uzdalnianie wychowanka do pójścia w kierunku personalizacji, do coraz pełniejszego wyrażania swojej istoty w dążeniu do siebie lepszego.¹⁷³ W tym kontekście J. Tarnowski, modyfikując definicję wychowania K. Schallera, ujmuje je jako „całokształt sposobów i procesów pomagających istocie ludzkiej, zwłaszcza przez interakcję, urzeczywistniać i rozwijać swoje człowieczeństwo”.¹⁷⁴ Czyli celem

¹⁷¹ J. Homplewicz, *Etyka pedagogiczna*. Warszawa 2000, s. 114.

¹⁷² M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej*. Lublin 2001, s. 320.

¹⁷³ M. Nowak, *Pedagogika personalistyczna*. W: Z. Kwiciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*. Warszawa 2003, s. 243.

¹⁷⁴ B. Śliwerski, *op.cit.*, s. 68.

wychowania jest uzdalnianie wychowanka do przejścia kierownictwa nad własnym procesem rozwoju. Dzieje się to w obustronnej, aktywnej i symetrycznej interakcji, gdyż personalizizm w wymiarze społecznym traktuje człowieka jako istotę z natury swojej relacyjną. Człowiek staje się osobą w całej pełni, gdy uczestniczy w życiu innych osób, angażuje się dla innych i obdarza sobą. Jest to najszersze tło teoretyczne, na którym umieszczam swoje badania. Niemniej zagadnienia szczegółowe staram się także wyjaśniać innymi, niesprzecznymi z powyższymi teoriami.

W podejściu do rozwoju człowieka, zwłaszcza do rozwoju społecznego, odwołuję się do **organizmicznych** teorii rozwoju, a dokładniej do kontekstualnych modeli rozwoju człowieka. W nich „zakłada się, że organizm jest aktywny, ale jego zmiany nie dokonują się w oderwaniu od stale zachodzących zmian w środowisku, w którym ta aktywność jest osadzona. Każda zmiana rozpatrywana być musi w kontekście innych zmian”.¹⁷⁵ W tych koncepcjach akcentowana jest rola aktywności własnej. Rozwój to nie tylko zmiany ilościowe wynikające z gromadzonych przez jednostkę doświadczeń, ale również zmiany jakościowe zachodzące dzięki transformacji doświadczenia. W tej perspektywie patrzę na sytuację szkolną przez pryzmat interakcji społecznych w niej zachodzących, które są źródłem doświadczeń jednostek uczestniczących w tych interakcjach. Takie podejście odnosi się bezpośrednio do teorii **interakcjonizmu**. To właśnie według interakcjonizmu filozoficznego, socjologicznego i psychologicznego, jak podaje S. Kawula za J. Tittenbrumem¹⁷⁶, interakcje osobowe stanowią najważniejszy czynnik wszelkiego życia społecznego człowieka, grupy, zbiorowości, instytucji itd. Interakcje, wzajemne relacje indywidualne i kultura są ze sobą powiązane. Żadne z tych komponentów zdaniem J. Turnera¹⁷⁷, nie mógłby istnieć bez pozostałych. Stąd, jak twierdzi G. H. Mead¹⁷⁸, interakcje są najbardziej podstawowymi procesami społecznymi, które składają się na rzeczywistość społeczną.

Rozpatrując sytuacje szkolne w aspekcie społecznym, nie sposób nie odnieść ich do procesu socjalizacji, którego podstawą są właśnie interakcje. Definicję socjalizacji przyjmuję od K. Hurrelmana rozumiejącego ją jako „proces, w toku

¹⁷⁵ A. Brzezińska, J. Trempała, Wprowadzenie do psychologii rozwoju. W: J. Strelau (red.), Psychologia. Podręcznik akademicki. Gdańsk 2000, s. 278.

¹⁷⁶ S. Kawula, op.cit., 1999, s. 27.

¹⁷⁷ J. H. Turner, Socjologia. Koncepcje i zastosowanie. Poznań 1998, s. 74.

¹⁷⁸ G. H. Mead, Umysł, osobowość i społeczeństwo. Warszawa 1975.

którego istota ludzka ze swoimi specyficznymi, biologicznymi i psychicznymi dyspozycjami, staje się dojrzałą społecznie jednostką wyposażoną w dynamicznie podtrzymywane w okresie całego życia zdolności i umiejętności skutecznego działania w obrębie tak całego społeczeństwa, jak i w poszczególnych jego elementach”.¹⁷⁹ Akcentowana jest tu rola otoczenia społecznego w rozwoju jednostki oraz jego związek ze zmianami zachodzącymi we wnętrzu człowieka (kontekstualny model socjalizacji). Jednostka jest istotą twórczą, aktywną, odpowiedzialną za swój rozwój, który dokonuje się z jednej strony dzięki interakcjom społecznym, a z drugiej w tychże właśnie interakcjach.

Procesy socjalizacyjne, którym podlega jednostka realizowane są na różnych płaszczyznach społecznych, które porządkuje **strukturalny model warunków socjalizacji** Geulena i Hurrelmana.¹⁸⁰ Szkoła jest takim układem społecznym, który przenika wszystkie wyodrębnione w tym modelu przestrzenie :

- społeczną – przez realizację swych funkcji;
- instytucjonalną – będąc konkretną strukturą społeczną;
- interakcyjną – będąc miejscem życia społecznego uczniów i nauczycieli;
- indywidualną – będąc źródłem życiowych doświadczeń jednostki.¹⁸¹

W tym ujęciu szkoła niewątpliwie staje się jednym z podstawowych kontekstów rozwojowych dziecka. Taki sposób patrzenia na szkołę koresponduje z założeniami **teorii systemów ekologicznych** U. Bronfenbrennera, do której się już odwoływałam w rozdziale dotyczącym szkoły jako miejsca życia dziecka.

2. OKREŚLENIE PROBLEMU BADAWCZEGO

W ostatnich latach obserwujemy stale rosnącą liczbę uczniów z dysleksją rozwojową. Ma to związek ze wzrostem ilości urodzeń dzieci z ciąży i porodu o nieprawidłowym przebiegu, który może prowadzić do mikrouszkodzeń struktury centralnego układu nerwowego, przyczyniając się tym samym do zaburzeń funkcji percepcyjno-motorycznych, odpowiedzialnych za proces nabywania umiejętności

¹⁷⁹ K. Hurrelmann, op.cit., 1994, s. 16.

¹⁸⁰ K. J. Tillmann, Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie. Warszawa 1996, s. 14.

¹⁸¹ R. Wawrzyniak-Beszterda, op.cit., 2002, s. 24.

czytania i pisania. Inną przyczyną powiększającej się stale grupy dzieci ze stwierdzoną dysleksją, jest większa świadomość społeczna dotycząca tej problematyki wśród specjalistów zajmujących się diagnozą i terapią tych zaburzeń, rodziców, coraz chętniej kierujących swoje dzieci na badania oraz nauczycieli zwracających uwagę na przejawy tych zaburzeń wśród uczniów. To powoduje, że są oni obecnie szybciej rozpoznawani.

Ponad stuletnie badania nad dysleksją nie rozstrzygnęły wprawdzie wszystkich wątpliwości dotyczących istoty tego zjawiska, ale w dużej mierze przyczyniły się do określenia jego obrazu klinicznego i opracowania różnych metod pracy terapeutycznej zmierzających do niwelowania trudności w nauce. Publikacji, które dotyczą tych zagadnień jest wiele.¹⁸² W literaturze przedmiotu najczęściej można spotkać opracowania dotyczące kryteriów rozpoznawania dysleksji oraz wnikliwego opisu symptomów tych zaburzeń. Wielu autorów przedstawia również propozycje oddziaływań korekcyjno-kompensacyjnych w formie różnych programów terapeutycznych lub specjalnych metod pracy nad czytaniem i pisaniem. Natomiast problematyka społecznego funkcjonowania uczniów z dysleksją, która budzi powszechne zainteresowanie badawcze w krajach Europy Zachodniej oraz Stanach Zjednoczonych, w Polsce jest rzadko podejmowana. W ostatnim czasie P. Gindrych przeprowadził badania wybranych aspektów funkcjonowania psychospołecznego uczniów z dysleksją (m.in. samooceny i zaburzeń zachowania), porównując ich z uczniami z niespecyficznymi trudnościami w nauce oraz tymi bez trudności. Badania osadzone w metodologii ilościowej były próbą określenia konsekwencji dysleksji w kontekście zaburzeń przystosowawczych.¹⁸³ Brak jest natomiast opracowań poświęconych sytuacji społecznej tych uczniów w szkole, rozpatrywanej w szerszym wymiarze, w całej jej złożoności i uwzględnieniem różnych kontekstów. Uznałam więc, że podjęcie dogłębnej, kompleksowej diagnozy społecznego aspektu funkcjonowania dzieci z dysleksją w szkole pozwoli zrozumieć świat ich przeżyć i społecznych reakcji na specyficzne trudności w nauce.

W obszarze moich zainteresowań badawczych znajduje się więc sytuacja społeczna uczniów z dysleksją w szkole. Dotyczy ona ich funkcjonowania

¹⁸² Problematyka ta jest podejmowana w pracach: M. Bogdanowicz, W. Brejnaka, G. Krasowicz - Kupis, J. Mickiewicz, B. Sawy, H. Spionek, B. Zakrzewskiej i in.

¹⁸³ P. Gindrich, *Funkcjonowanie psychospołeczne uczniów dyslektycznych*. Lublin 2002.

w podstawowych dla siebie rolach społecznych związanych z sytuacją uczęszczania do szkoły. Podstawową pełnioną przez dziecko rolą w sytuacji szkolnej jest rola ucznia. Jest to rola złożona, będąca kompilacją różnych ról cząstkowych i cech :

- roli uczącego się – przyswajającego wiedzę i umiejętności;
- roli kolegi – członka grupy rówieśniczej;
- roli członka społeczności szkolnej – zbiorowości szkolnej;
- roli ucznia-dziecka w środowisku rodzinnym.

Funkcjonowanie dziecka w roli ucznia wiąże się przede wszystkim z wchodzeniem w relacje z innymi osobami – nauczycielami, uczniami oraz z pozaosobowymi elementami sytuacji szkolnej, takimi jak, np. wymagania dydaktyczne. Charakter tych relacji zależy od wielu czynników : samego dziecka (cech jego osobowości, właściwości emocjonalnych i motywacyjnych, możliwości rozwojowych oraz kompetencji społecznych) oraz od tzw. zaplecza społeczno-kulturowego, związanego ze wzrastaniem w określonym środowisku rodzinnym i lokalnym.¹⁸⁴

W niniejszej pracy problem główny brzmi następująco: **Jaka jest sytuacja społeczna uczniów z dysleksją w szkole?**

W ramach problemu głównego sformułowano problemy szczegółowe. Są to następujące pytania :

- a. Jak zachowują się w szkole dzieci z dysleksją?
- b. Czy i jakie zaburzenia zachowania przejawiają dzieci z dysleksją w opinii rodziców?
- c. Jaką motywację do nauki i jaki stosunek do szkoły przejawiają dzieci z dysleksją?
- d. Jak kształtują się stosunki dzieci dyslektycznych z nauczycielami?
- e. Jak kształtują się stosunki koleżeńskie dzieci z dysleksją?
- f. Jaką pozycję w strukturze klas szkolnych zajmują dzieci z dysleksją?
- g. Czy dostrzegalny jest związek między złożonością zaburzeń dyslektycznych i trudnościami dziecka w nauce a jego sytuacją społeczną w szkole?

¹⁸⁴ E. Jarosz, Wybrane obszary diagnozowania pedagogicznego. Katowice 2002, s. 66.

- h. Czy dostrzegalny jest związek między stosunkiem wychowawczym rodziców do dziecka a jego sytuacją społeczną w szkole?

3. PPRZYJĘTA PROCEDURA BADAWCZA

3.1 Wybrane podejście badawcze

Istnieją różne sposoby badania rzeczywistości społecznej. Podjęta przeze mnie problematyka badawcza dotycząca sytuacji społecznych dzieci z dysleksją w szkole, będących złożonymi i wielorako uwarunkowanymi zjawiskami, implikuje jakościowe podejście do badań. Pozwala ono docierać w głąb zjawisk i widzieć je w szerokim kontekście. To podejście metodologiczne jest szczególnie uzasadnione przy badaniach związanych z tematami wykraczającymi poza to, co obiektywnie mierzalne, a dotyczących ocen i wartości związanych, jak podaje M. Straś-Romanowska, „z subiektywnością człowieka, jego przeżyciami, świadomymi postawami, przekonaniem czy filozofią życia”.¹⁸⁵ Ma ono wiele zalet i jest coraz częściej wykorzystywane w diagnozie rzeczywistości społecznej.

Badania jakościowe, które sytuują się w paradygmacie interpretatywnym, są zamiennie nazywane etnograficznymi, naturalistycznymi, hermeneutycznymi¹⁸⁶ bądź interakcjonistycznymi, mikroetnograficznymi lub ekologicznymi¹⁸⁷. Ich metodologia zakłada badanie świata społecznego poprzez obserwację jednostek i grup w naturalnych warunkach ich życia, w sytuacjach normalnych, banalnych, będących odbiciem ich codzienności. Głównym zadaniem tego typu badań jest próba interpretacji dróg, jakimi ludzie w tych sytuacjach dochodzą do ich definiowania, podejmując różne działania i przybierając określone postawy.¹⁸⁸ Zatem istotą podejścia jakościowego jest nie tyle wyjaśnianie zjawisk, ale ich rozumienie

¹⁸⁵ M. Straś-Romanowska, Hermeneutyka w psychologicznych badaniach jakościowych. W: A. Gałdowa (red.), Hermeneutyka a psychologia. Kraków 1997, s. 147-148.

¹⁸⁶ M. Malewski, Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej. Wrocław 1998, s. 34.

¹⁸⁷ H. Komorowska, Metody ilościowe a metody jakościowe w badaniach pedagogicznych. „Edukacja” 1989, nr 3.

¹⁸⁸ M. B. Milles, A. M. Huberman, Analiza danych jakościowych. Białystok 2000, s. 8.

i interpretacja. Wynika to z przekonania, że świat społeczny konstruowany przez interakcje ludzkie jest obdarzony sensem i znaczeniem, które tworzy się i modyfikuje w codziennej aktywności (we wzajemnym działaniu).¹⁸⁹ Rolą badacza jest wydobyć te społeczne znaczenia. Nie jest to możliwe bez określenia kontekstu. Ujmowanie zjawisk właśnie w kontekście, charakterystyczne dla tego typu badań, pozwala na dostrzeżenie różnych ich aspektów.

Sięganie „w głąb” badanych zjawisk, zwłaszcza zjawisk pedagogicznych, które jak pisze S. Palka, są „niepowtarzalne, mozaikowe, nieuchwytnie dla <grubych> narzędzi badań ilościowych”,¹⁹⁰ wiąże się ze stosowaniem narzędzi „miękkich”, niestrukturyzowanych i otwartych. Łatwo można je przekształcać w celu poszerzenia oglądalności zjawisk, dostrzeżenia nowych, niezauważonych wcześniej aspektów. Badacz nie narzuca z góry założeń. Nie stawia również hipotez, które, zdaniem H. Komorowskiej, „uważa się nawet za szkodliwe zawężenie perspektywy badawczej na wstępie badań”.¹⁹¹ M. Łobocki podkreśla nawet, że w tej orientacji metodologicznej nie przywiązuje się wagi do precyzyjnie sformułowanych celów badawczych, formalizacji języka oraz rezygnuje z ustalania zmiennych zależnych i niezależnych.¹⁹²

Dane uzyskane z badań jakościowych mają postać tekstu, który pochodzi z sytuacji, w której został wytworzony i zarejestrowany i którego znaczenie jest pochodną wielu okoliczności towarzyszących badaniu.¹⁹³ Zrozumiałym zatem jest fakt subiektywizmu w tym podejściu, który jest, jak zauważa M. Malewski, „jedyną i wystarczającą gwarancją, że świat rzeczywistości społecznej nie zostanie zastąpiony przez fikcyjny i nieistniejący świat skonstruowany przez obserwatora naukowego”.¹⁹⁴

¹⁸⁹ D. Urbaniak - Zajac, J. Piekarski (red.), Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych. Łódź 2001, s. 22 - 25.

¹⁹⁰ S. Palka, Ilościowo-jakościowe badania pedagogiczne. „Ruch Pedagogiczny”, 1999, nr 1.

¹⁹¹ H. Komorowska, op.cit., 1989.

¹⁹² M. Sobocki, Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych. Kraków 1999, s. 88.

¹⁹³ K. Konarzewski, Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna. Warszawa 2000, s. 26.

¹⁹⁴ M. Malewski, op.cit., 1998s. 34.

3.2 Metoda i techniki badawcze

Problematyka niniejszej pracy: „Sytuacje społeczne dzieci z dysleksją w szkole”, którą podejmuję właśnie w orientacji jakościowej, implikuje określoną metodę badań. Dla potrzeb mojej pracy za najbardziej przydatną uznałam metodę indywidualnych przypadków, zwaną inaczej „studium przypadków”, analizą przypadku lub metodą kliniczną. Jak pisze T. Pilch, jest ona „sposobem badań polegającym na analizie jednostkowych losów ludzkich, uwikłanych w określone sytuacje wychowawcze lub na analizie konkretnych zjawisk natury wychowawczej poprzez pryzmat jednostkowych biografii ludzkich z nastawieniem na opracowanie diagnozy przypadku lub zjawiska w celu podjęcia działań terapeutycznych”.¹⁹⁵ Niewątpliwą zaletą tej metody jest możliwość dokonania względnie wielostronnych charakterystyk jednostkowych, które tworzone są w indywidualnym i bezpośrednim kontakcie z badanymi, w warunkach naturalnych, czyli w bezpośrednim kontekście, w jakim oni żyją. Stwarza ona dobrą płaszczyznę do porozumiewania się z badanymi, dzięki czemu wyzwała w nich gotowość do wypowiedzania się w sposób szczerzy. Metoda ta również nie narzuca jakichś szczególnych ograniczeń w interpretacji zebranego materiału, a przez to pozwoli mi dotrzeć do znaczeń, jakie badani nadają określonym sytuacjom, definiując rzeczywistość społeczną. Dzięki tej metodzie będę mogła poznać konkretne przypadki objęte badaniem i zrozumieć ich sytuacje społeczne w szkole.

Badanie pojedynczych przypadków oraz oparte na tym budowanie typów nie odbywa się według gotowego schematu ich klasyfikacji. Tworzy się go od dołu, szukając podobieństw i różnic między sytuacjami, aspektami kontekstów tych sytuacji oraz wypowiedziami badaczy.¹⁹⁶ Te założenia stanowiły podstawę projektowania badań własnych, które prowadzone były w trzech etapach :

Etap 1. służył zrozumieniu sytuacji każdego badanego przypadku.

Etap 2. służył rozpoznaniu i opisaniu typów sytuacji społecznych badanych dzieci w szkole.

¹⁹⁵ T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa 1995, s. 48.

¹⁹⁶ K. Konarzewski, *op.cit.*, 2000, s. 27.

Etap 3. był wskazywaniem najczęściej spotykanych zjawisk oraz poszukiwaniem ujawnianych tendencji w sytuacjach społecznych badanych dzieci w szkole.

Dla opisu i analizy sytuacji społecznych dziecka w szkole przyjęto następujące techniki:

- „Arkusze Zachowania się Ucznia” B. Markowskiej;
- „Test Wyboru” J. L. Moreno;
- test „Postawy Wychowawcze w Percepcji Dziecka” E. Littmanna;
- wywiad swobodny z ogólnym planem zagadnień, w opracowaniu własnym;
- analiza dokumentów, szkolnych i osobistych;
- obserwacja dziecka w różnych sytuacjach społecznych w szkole.

„Arkusze Zachowania się Ucznia”, który przeznaczony jest do badania dzieci w wieku szkolnym, pozwolił na ocenę 50 cech jawnego zachowania się uczniów z dysleksją w szkole. Dotyczyły one pięciu aspektów zachowania: motywacji do nauki, uspołecznienia, antyspołeczności, przyhamowania i zainteresowań seksualnych.¹⁹⁷ Za pomocą tego Arkusza zdiagnozowano dwa podstawowe aspekty społecznego przystosowania badanych dzieci. Pierwszy dotyczył ich zdolności do osiągnięć wyznaczanych przez: pilność, wytrwałość, koncentrację oraz bezkonfliktowe kontakty społeczne. Drugi natomiast pozwolił określić typ zaburzeń przystosowania społecznego, które wyraża się albo w postaci przyhamowania i dużej lękliwości, albo poprzez zachowania impulsywne, niedostatecznie kontrolowane i pełne agresji. W trakcie badań skorzystano z zasobu obserwacyjnego wychowawców uczniów z dysleksją. Nie jest to technika wystarczająca do pełnego, wielostronnego rozpoznania zachowania się dziecka w szkole, ponieważ ujmuje tylko niektóre jego aspekty. Dlatego została uzupełniona o dane z obserwacji własnej badacza dotyczącej zachowań dziecka w szkole.

„Test Wyboru” J. L. Moreno został wykorzystany do określenia pozycji badanych uczniów w strukturze klas. Zastosowany w badaniu kwestionariusz tego

¹⁹⁷ B. Markowska, H. Szafraniec, Podręcznik do „Arkusza zachowania się Ucznia” B. Markowskiej W: Testy psychologiczne w poradnictwie wychowawczo - zawodowym PAN. Warszawa 1980, s. 172.

testu składał się z sześciu pytań, dotyczących różnego rodzaju stosunków społecznych w ściśle określonych sytuacjach. Trzy z nich wymagały wyborów pozytywnych, pozostałe trzy - negatywnych. W odpowiedzi na każde pytanie uczniowie wymieniali nazwiska kolegów, którzy ich zdaniem spełniają wymagania sugerowane w pytaniu.¹⁹⁸ Wyniki tego testu były konfrontowane z danymi z obserwacji tych uczniów w różnych sytuacjach społecznych na terenie szkoły.

Test - „Postawy Wychowawcze w Percepcji Dziecka” E. Littmanna służył określeniu przez samo dziecko postaw wychowawczych jego rodziców, a także relacji jakie zachodzą między nim a rodzicami w jego własnym odczuciu.¹⁹⁹ Opisy zachowań rodziców dziecko oceniało w kategoriach: surowość, serdeczność i liberalizm. Kwestionariusz testu składa się z 82 pytań, na które uczeń odpowiadał dwa razy (osobno dla matki i ojca). Materiał zebrany tą techniką został wzbogacony informacjami od nauczycieli.

Wywiad swobodny, zwany też otwartym wywiadem pogłębionym²⁰⁰, w sposobie realizacji był powrotem do oryginalnego znaczenia słowa „wywiad”, czyli rozmowy, która, jak pisze K. Konecki, „łączy dwie strony a nie tworzy przewagi interakcyjnej i społecznej jednej z nich”.²⁰¹ Dzięki temu badany ma możliwość „oprowadzać badacza po swoim życiu”.²⁰² Tę technikę zastosowałam, zarówno w odniesieniu do dzieci z dysleksją, jak i ich wychowawców oraz rodziców. Był on prowadzony wokół zagadnień, które dotyczyły samopoczucia badanych dzieci w szkole, ich stosunków interpersonalnych z rówieśnikami z klas szkolnych i nauczycielami. Nauczycieli i rodziców proszono dodatkowo o wypowiedzenie się na temat ich wzajemnej współpracy, stosunku do problemu dysleksji oraz pomocy, jakiej udzielają dzieciom nią obciążonym. Pytania stawiane badanym były pomocne w podtrzymaniu rozmowy, ale nie determinowały jej przebiegu. Miały charakter inicjujący i pozwalały badanemu na nieskrępowaną wypowiedź o dowolnej długości.

¹⁹⁸ M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków 2000, s. 177.

¹⁹⁹ Z. Marten, *Kwestionariusze Eckarda Littmanna do badania relacji wewnątrzrodzinnych*. W: J. M. Stanik (red.), *Wybrane metody diagnostyki i interwencji psychologicznej w sądowych sprawach rodzinnych*. Katowice 1994, s.77 – 78.

²⁰⁰ A. Wyka, *Model badań przez wspólne doświadczenie, czyli o pewnej wersji empirii „jakościowej”*. „Kultura i społeczeństwo” 1985, nr 2.

²⁰¹ K. Konecki, *Studia z metodologii badań jakościowych*. Warszawa 2000, s. 179.

²⁰² M. Grabowska, *Wywiad w badaniu zjawisk trudnych. Przypadek polskiej religijności*. W: A. Sulek, K. Nowak, A. Wyka (red.), *Poza granicami socjologii ankietowej*. Warszawa 1989, s. 157.

Analiza dokumentów pozwoliła zgromadzić informacje o zakresie i głębokości zaburzeń dyslektycznych u badanych dzieci, o poziomie ich rozwoju umysłowego i dotychczasowym przebiegu oddziaływań terapeutycznych. Analizie poddane zostały takie dokumenty, jak : opinie i orzeczenia psychologiczno-pedagogiczne, opinie i zalecenia innych specjalistów zajmujących się dzieckiem (np. logopedów), dzienniki szkolne oraz zeszyty badanych dzieci.

Obserwacja miała charakter naturalny i bezpośredni. Objęte nią były zachowania dzieci z dysleksją w różnych sytuacjach społecznych na terenie szkoły (podczas lekcji, przerw międzylekcyjnych oraz w trakcie rozmów indywidualnych. Dane obserwacyjne uzupełniły materiał zebrany przy pomocy innych technik.

Zastosowanie metody indywidualnych przypadków i wykorzystanie zróżnicowanych technik i narzędzi badawczych, pozwoliło na jednoczesne zebranie i porównanie informacji o dziecku, pochodzących od niego samego, jego kolegów z klasy oraz nauczycieli i rodziców. Tym samym dało to możliwość oglądu badanych uczniów w szerokim kontekście i stworzyło przestrzeń dla interpretacji kluczowych problemów podejmowanych w pracy.

4. CHARAKTERYSTYKA BADANEJ GRUPY

4.1 Kryteria doboru do badań indywidualnych

Temat niniejszej pracy wskazuje bezpośrednio na grupę badawczą, która stanowi przedmiot moich zainteresowań. To oznacza, że dobór próby nie mógł być dokonany losowo. Miał zatem charakter celowy i został przeprowadzony w oparciu o dwa kryteria:

- a) wystąpienie u dziecka dysleksji, rozpoznanej w badaniach psychologiczno-pedagogicznych w poradni specjalistycznej i udokumentowanej w opiniach i orzeczeniach tej placówki;
- b) uczęszczanie dziecka dyslektycznego do klasy IV - VI szkoły podstawowej.

Wybór dzieci w wieku 10 - 12 lat jest związany z dynamiką zaburzenia, jakim jest dysleksja. Początkowo ujawnia się ona poprzez symptomy nieharmonijnego rozwoju psychomotorycznego i wówczas można powiedzieć jedynie o „ryzyku dysleksji”. Jednoznaczne zaś potwierdzenie jej w badaniach specjalistycznych następuje właśnie około 10-go roku życia. W tym czasie również ujawniają się bądź nasilają już wcześniej istniejące negatywne konsekwencje dysleksji w sferze psychospołecznej, które mogą niekorzystnie rzutować na sytuację społeczną dzieci w szkole.

Badaniami objęto początkowo 50 dzieci ze stwierdzoną dysleksją rozwojową. Pierwszy etap badań, czyli analiza ich dokumentacji z poradni psychologiczno-pedagogicznej i konfrontacja specjalistycznych opinii o tych dzieciach z rzeczywistym stanem ich aktualnych umiejętności szkolnych (zwłaszcza w zakresie czytania i pisania), wskazała na istnienie pomyłek diagnostycznych w przypadku aż dziesięciorga uczniów. Ostatecznie więc do dalszej części badań zakwalifikowano 40 dzieci z dysleksją.

Wśród badanych przeze mnie uczniów było 30 chłopców i 10 dziewcząt. Została zatem potwierdzona znana prawidłowość, że dysleksja występuje zdecydowanie częściej u chłopców niż u dziewczynek. Grupa badawcza nie była też jednorodna pod względem zakresu i głębokości zaburzeń, a tym samym występujących trudności szkolnych. Najlicniejszą podgrupę (26 osób) stanowiły dzieci o sprzężonych deficytach funkcji percepcyjno-motorycznych, u których stwierdzono występowanie pełnoobjawowej dysleksji rozwojowej, rozumianej jako syndrom zaburzeń, w ramach którego wyróżnia się dysleksję, dysgrafię i dysortografię. Niekiedy współwystępowała ona z zespołem nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi (ADHD – 8 osób) bądź z zaburzeniami mowy (10 osób). Dzieci, u których zdiagnozowano w badaniach specjalistycznych izolowane trudności typu dysgraficznego lub dysortograficznego było niewiele (10 osób). Czworo uczniów określono mianem dzieci z głęboką dysleksją rozwojową (kliniczne przypadki). Wszystkie dzieci w zakresie poziomu inteligencji znajdowały się w normie wiekowej. U trojga uczniów stwierdzono inteligencję wysoką.

4.2 Charakterystyka rozwojowa wieku 10 - 12 lat jako punkt odniesienia analizy indywidualnych przypadków

Przedział wiekowy 10 - 12 lat zaliczany jest do okresu rozwojowego nazywanego późnym dzieciństwem, średnim dzieciństwem czy drugą fazą młodszego wieku szkolnego. Stanowi on swoisty pomost między dzieciństwem a adolescencją. Jest to okres wielkich zmian rozwojowych i realizacji nowych zadań oraz nabywania wielu umiejętności. Znaczącym środowiskiem aktywności dzieci w tym wieku jest szkoła, w której systematycznie odbywająca się nauka staje się głównym czynnikiem rozwoju we wszystkich sferach.

W sferze poznawczej widać wyraźny postęp, polegający na wyodrębnianiu się i usamodzielnianiu czynności umysłowych. Dziecko przechodzi w tym okresie na wyższy poziom myślenia – operacji konkretnych, które zdaniem J. Piageta są zinterioryzowane, zintegrowane i odwracalne.²⁰³ Pod koniec tego okresu można nawet dostrzec osiągnięcia przygotowujące dziecko do wejścia w kolejną fazę - operacji formalnych. Wiedza dziecka, która pod wpływem nauki szkolnej oraz bardziej świadomych i samodzielnych jego interakcji ze światem wzrasta, zaczyna się jednocześnie systematyzować. Wyraźna tendencja do porządkowania informacji zmienia sposób zapamiętywania i uczenia się, które przestaje być dosłownym przyswajaniem materiału a zmierza w kierunku samodzielnej analizy i organizacji. Dziecko stosuje różne strategie pamięciowe.²⁰⁴ Ogromną rolę w procesie gromadzenia wiedzy o świecie odgrywają umiejętności czytania i pisania, które w tym okresie dziecko doskonali. Komunikacja słowna zaś staje się coraz bardziej złożona pod względem semantycznym, syntaktycznym i stylistycznym, a zasób słów znacząco się poszerza.²⁰⁵ Wzrost zdolności komunikacyjnych pozwala dziecku bardziej aktywnie angażować się w różne działania, a zwłaszcza w sytuacje społeczne.

W sferze osobowości pojawia się w tym wieku możliwość większej kontroli emocji i adekwatności ich wyrażania. Dziecko potrafi to czynić w formie

²⁰³ J. Piaget, B. Inhelder, Psychologia dziecka. 1993, s. 90.

²⁰⁴ M. Jagodzińska, Nowe problemy w badaniach nad rozwojem pamięci. „Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej” 1993, nr 1, s. 21 – 30.

²⁰⁵ M. Kliś, Podmiotowe oraz tekstowe determinanty rozumienia tekstu przez dzieci w wieku przedszkolnym i średnim szkolnym. W: A. Maurer, J. Kajzer (red.), Prace psychologiczne (t. 4). Kraków 1996, s. 101 - 112.

akceptowanej społecznie i podejmować działania niezależnie od ich wartości emocjonalnej.²⁰⁶ Nierzadko ukrywa swoje przeżycia przed otoczeniem i nie dopuszcza do dominacji w swoim zachowaniu silnych emocji i pragnień, podejmując działania wymagane przez obowiązek czy normy społeczne.²⁰⁷ Zatem późnemu dzieciństwu towarzyszy większa dojrzałość emocjonalna oraz rozwijające się uczucia wyższe, które pozostają w ścisłym związku z kształtowaniem się osobowości. Strukturą dynamicznie rozbudowującą się jest obraz własnej osoby, w ramach którego wyróżniamy wiedzę oraz oceny dotyczące działań dziecka (zwłaszcza tych interpersonalnych). Są wynikiem porównywania siebie z innymi, siebie w różnych rolach i perspektywach oraz swoich różnych stanów podczas pełnienia określonej roli.²⁰⁸ Rozwój osobowości w tej fazie ontogenezy wiąże się więc z dojrzeniem świadomości siebie jako podmiotu własnych działań.

W sferze społecznej obserwuje się u dzieci wyraźny rozwój kompetencji społecznych, dotyczących lepszego rozumienia sytuacji społecznych, zdobywania wiedzy o zjawiskach społecznych, a także treningu nowych zachowań i ról. Poznanie społeczne jest na tyle już rozwinięte u dzieci, że pozwala dokładniej postrzegać siebie i innych. Szczególnie doskonali się w tym czasie umiejętności decentracji interpersonalnej, czyli „uświadamiania sobie inności własnych i cudzych stanów przeżyć czy myśli i przyjęcia odmiennego niż własny punkt widzenia”.²⁰⁹ Jest to związane z kształtowaniem się odwracalności myślenia. Dzięki tej umiejętności dziecku łatwiej jest interpretować zachowania innych, a to prowadzi do lepszego ich rozumienia. R. L. Selman mówi o tym jako o rosnącej w tym czasie samorefleksji i zdolności dziecka do przyjmowania perspektywy drugiej osoby.²¹⁰ Mając 10 – 12 lat dziecko staje się świadomym uczestnikiem życia społecznego klasy. Stojąc u progu dorostania, silnie identyfikuje się z grupą i odczuwa swoją zależność od niej. Bardzo liczy się z opinią kolegów i zabiega o zajęcie w niej satysfakcjonującej pozycji. W wielu sprawach zdanie rówieśników jest ważniejsze od zdania rodziców czy

²⁰⁶ R. Stefańska – Klar, *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny*. W: B. Harwas - Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka* (t. 2). Warszawa 2001, s. 152.

²⁰⁷ A. Matczak, *Podstawowe osiągnięcia rozwojowe w poszczególnych okresach*. W: Z. Włodarski, A. Matczak (red.), *Wprowadzenie do psychologii*. Warszawa 1998, s. 310.

²⁰⁸ R. Stefańska – Klar, *op.cit.*, 2001, s. 151.

²⁰⁹ A. Matczak, *op.cit.*, 2003, s. 161.

²¹⁰ A. Mirski, *Stadialny model rozwoju perspektywy społecznej w ujęciu R. L. Selmana*. W: P. Socha (red.), *Duchowy rozwój człowieka*. Kraków 2000, s. 63.

nauczycieli.²¹¹ Przypadające na ten okres słabnięcie egocentryzmu, które wiąże się z umiejętnością rezygnacji z niektórych własnych pragnień, celów i zachowań na rzecz innych oraz lepsze zdolności rozwiązywania konfliktów, umożliwiają dziecku wchodzenie w bliższe relacje z rówieśnikami.²¹² Od około 10-go roku życia rozpoczyna się etap nawiązywania przyjaźni dziecięcych (najpierw z dziećmi tej samej płci), które dają możliwość empatycznego, altruistycznego spojrzenia na „drugiego”. Uczą też odpowiedzialności za przyjaciela, solidarności, lojalności, przyczyniając się do doskonalenia uczuciowości.²¹³ Według E. Eriksona dziecko w wieku 10 - 12 lat znajduje się w fazie czwartej, w której chcąc sprostać wymaganiom otoczenia, szczególnie silnie odczuwa potrzebę bycia kompetentnym. Kryzys psychospołeczny przypadający na te lata jest wynikiem konfliktu pomiędzy poczuciem kompetencji i sprawności, a poczuciem niższości, mierności, nieadekwatności rozwijającej się w sytuacji różnego rodzaju niepowodzeń i związanej z nimi utraty przedsiębiorczości.²¹⁴

W sferze rozwoju moralnego obserwuje się u dzieci wychodzenie ze stadium moralności heteronomicznej. Zyskanie aprobaty ze strony innych nie jest już jedynym powodem przestrzegania norm społecznych. Pojawia się satysfakcja moralna związana z postępowaniem zgodnym z ogólnie przyjętymi normami grupy, do której dziecko przynależy (konwencjonalizm moralny).²¹⁵ Dąży ono do tej zgodności zwłaszcza, że źródłem pewnych norm staje się właśnie grupa rówieśnicza.

Analiza właściwości drugiej fazy młodszego wieku szkolnego wskazuje, że dla ucznia będącego właśnie na tym etapie życia, znaczącą rolę w rozwoju wszystkich jego sfer odgrywają relacje rówieśnicze, będące swoistym stymulatorem. Natomiast głównymi zadaniami rozwojowymi są :

- wzbogacanie i porządkowanie wiedzy o sobie i otaczającym świecie oraz opanowanie umiejętności niezbędnych do gromadzenia, systematyzowania wiedzy i posługiwania się nią w różnych sytuacjach;

²¹¹ M. Żebrowska, Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży. Warszawa 1986, s. 631.

²¹² J. S. Turner, D. B. Helms, Rozwój człowieka. Warszawa 1999, s. 326.

²¹³ R. Stefańska-Klar, op.cit., 2001, s. 149 – 150.

²¹⁴ B. Harwas - Napierała, J. Trempała (red.), Wiedza z psychologii rozwoju człowieka w praktyce społecznej. Poznań 2002, s. 40.

²¹⁵ M. Kielar-Turska, Rozwój człowieka w pełnym cyklu życia. W: J. Strelau (red.), Psychologia. Podręcznik akademicki (t. 1). Gdańsk 2000, s. 308.

- opanowanie i doskonalenie czynności czytania i pisania oraz innych sprawności szkolnych;
- wejście w grupę rówieśniczą, rozwijanie umiejętności kooperacji społecznej;
- osiągnięcie autonomii społecznej.

5. TEREN BADAŃ I ICH ORGANIZACJA

Badania zostały przeprowadzone w szkołach podstawowych na terenie miasta Zielona Góra. Wybór szkół na miejsce badań był podyktowany problematyką pracy, która dotyczy właśnie sytuacji społecznych w szkole. Wszystkie spotkania z dziećmi dyslektycznymi, obserwacje ich zachowań wśród kolegów, rozmowy z uczącymi je nauczycielami oraz testy socjometryczne były przeprowadzane w różnych miejscach szkół, do których one uczęszczały, takich jak: świetlica szkolna, gabinety klasowe, sala do zajęć wyrównawczych, pokój nauczycielski, korytarze szkolne oraz dziedziniec szkolny. Również rozmowy z rodzicami uczniów z dysleksją odbywały się w murach szkoły, przy okazji ich comiesięcznych spotkań z wychowawcami.

Badania przeprowadzono w 2002 roku za zgodą dyrektorów szkół, wychowawców, a przede wszystkim rodziców dzieci z dysleksją oraz samych zainteresowanych. Znaczącą rolę w organizacji i przebiegu badań odegrali pedagodzy szkolni, którzy pełnili rolę „łączników” pomiędzy mną a rodzicami tych uczniów, pomagając uzyskać od nich zgodę na badania dzieci i ujawnienie opinii psychologiczno-pedagogicznych.

W trakcie badań niezwykle pomocne okazały się doświadczenia wyniesione z pracy w poradni psychologiczno-pedagogicznej oraz ogólne wskazania do prowadzenia badań jakościowych z dziećmi.²¹⁶ Założenia, jakimi kierowałam się podczas spotkań z dziećmi, były następujące :

- dziecko wnosi do sytuacji badawczej ciekawość poznawczą, którą należy pozytywnie wykorzystać;

²¹⁶ D. Urbaniak - Zajęc, J. Piekarski, op.cit., 2001, s. 158.

- od pierwszego kontaktu z dzieckiem należy zadbać o dobrą atmosferę spotkania, która eliminuje lęk, obawy, presję czasu oraz porównywanie z innymi;
- relacja łącząca badacza z dzieckiem powinna być budowana na wzajemnym zaufaniu i lojalności i charakteryzować się otwartością oraz naturalnością;
- należy przestrzegać prawa dziecka do dyskrecji, zachowania tajemnicy uzyskanych wypowiedzi, pamiętając, że może ono przeżywać konflikt lojalności między badaczem a osobami, o których opowiada;
- należy przyznać dziecku prawo do pełnienia roli eksperta w kwestii dziecięcego świata przeżyć, powinno więc ono w swych wypowiedziach być traktowane poważnie;
- język, sposób formułowania pytań powinien być dostosowany do wieku dziecka;
- należy uwzględniać zdolności dziecka do koncentracji uwagi, w przypadku dzieci 10-12 letnich czas ten sięga trzech godzin.

Uczniowie zostali poinformowani o tym, że badania prowadzone są wyłącznie w celach naukowych, a ich wyniki nie będą udostępniane żadnej instytucji (szkole czy poradni). Atmosfera życzliwości i bezpieczeństwa, jaka towarzyszyła badaniom, sprawiła, że dzieci chętnie brały w nich udział, a wypowiedzi ich były szczerze i spontaniczne. Czworko z nich wręcz „wymusiło” na sprzeciwiających się badaniom rodzicach zgodę na nie. Nierzadko rozmowy z dziećmi miały charakter terapeutyczny, gdyż dawały możliwość ujawnienia wszystkiego, co dla nich było trudne, niezrozumiałe i czasami przez lata skrywane. Sam fakt wypowiedzenia tego, przynajmniej częściowo uwalniał od lęków, napięć czy negatywnych emocji. C. Rogers pisał, że akceptująca dziecko osoba wpływa na zmniejszenie jego postawy obronnej, co wyzwala w nim pełniejszą ekspresję własnego doświadczenia w formie wyrażeń językowych.²¹⁷ Często w trakcie rozmów dzieci zadawały pytania i same próbując na nie odpowiadać, odkrywały rozwiązania dla niektórych problemów szkolnych.

Rodzice uczniów z dysleksją, zwłaszcza ci zaangażowani w proces wyrównywania trudności w nauce, otwarcie i szczerze mówili o sytuacjach swoich

²¹⁷ W. Domachowski, Interakcyjny model funkcjonowania społecznego. W: H. Sęk (red.), Społeczna psychologia kliniczna. Warszawa 1993, s. 318.

dzieci. Jedynym problemem w spotkaniach z nimi, była presja wywierana na mnie przez niektórych rodziców, przekonanych o konieczności mojego pośredniczenia w rozwiązywaniu kwestii spornych między nimi a szkołą. Natomiast kontakty z nauczycielami nie zawsze miały znamiona dobrej współpracy. Niestety, wielu z nich wykazało się dużą ignorancją w zakresie problematyki dysleksji. Niektórzy z powątpiewaniem wypowiadali się na ten temat, twierdząc, że „nie ma dysleksji, jest tylko lenistwo dzieci”. Dużą trudnością było uzyskanie od niektórych nauczycieli kompletnych charakterystyk zachowań dzieci, co wiązało się z koniecznością wielokrotnego spotykania się z nimi, dookreślania problemów, dopytywania o różne aspekty funkcjonowania dziecka w szkole. Byli i tacy, którzy bali się wydawać opinie o dziecku, tłumacząc to brakiem dostatecznych kompetencji.

Rozdział V

DZIECKO W SYTUACJI ODRZUCENIA SPOŁECZNEGO

Każdy człowiek odczuwa potrzebę nawiązywania pozytywnych relacji i zaakceptowania emocjonalnego przez innych ludzi. Jest to potrzeba afiliacji przejawiająca się także u dzieci, które będąc w wieku szkolnym zaspokajają ją głównie w grupie rówieśniczej. Kontakty interpersonalne przebiegające w klasie szkolnej mają ważne znaczenie dla rozwoju osobowości jednostki. Jeśli grupa stanowi dla dziecka źródło bezpieczeństwa, społecznej akceptacji, pozytywnych i satysfakcjonujących doświadczeń, to sprzyja tworzeniu się pozytywnej samooceny. Jeśli natomiast przebywanie w grupie jest źródłem nieprzyjemnych doznań, niepewności, porażek, to prowadzi to nieuchronnie do kształtowania się nieprawidłowych postaw wobec innych ludzi.

Satysfakcja związana z udziałem w relacjach koleżeńskich jest w dużym stopniu związana z pozycją, jaką dziecko zajmuje w nieformalnej strukturze klasy szkolnej. W najtrudniejszej sytuacji społecznej są dzieci odrzucone przez kolegów. Problem nieakceptacji można rozpatrywać za D. Ekiert - Grabowską²¹⁸ ze społecznego, psychologicznego oraz pedagogicznego punktu widzenia. Społecznym wyrazem nieakceptacji dziecka w grupie są problemy w procesie jego socjalizacji, które mogą niekorzystnie rzutować na przyszłe dorosłe życie społeczne. Psychologiczne konsekwencje nieakceptacji są związane z nieprawidłowym rozwojem osobowości, przejawiającym się poczuciem niższości, które utrudnia wchodzenie w związki międzyludzkie i znalezienie swojego miejsca w grupie. Pedagogiczny aspekt nieakceptacji wskazuje na niewykorzystanie przez dziecko swoich potencjalnych możliwości, które byłyby możliwe do realizacji przy aprobacie społecznej.

Odrzucenie oznacza jawną niechęć grupy. Dzieci odrzucone w interakcjach społecznych są często aktywne, lecz manifestują zbyt wiele (w porównaniu z innymi dziećmi) zachowań społecznie nieakceptowanych. Zarzuca się im, że niechętnie udzielają pomocy, nie liczą się z potrzebami innych, są skłonne do dokuczania innym,

²¹⁸ D. Ekiert – Grabowska, Dzieci nieakceptowane w klasie szkolnej. Warszawa 1982, s. 4 -5.

często wybuchają złością.²¹⁹ W klasach V i VI dzieci te postrzegane są jako okazujące innym nieprzychylność lub obojętność, niezdolne, bez poczucia humoru, bez inicjatywy. Wskazywane są one jako wyraźnie odmienne i wzbudzające niechęć.²²⁰ W rezultacie otrzymują znacznie więcej negatywnych informacji zwrotnych niż pozostali rówieśnicy. Informacje te wywołują przykre emocje i utrudniają uczenie się takich zachowań społecznych, które pozwalałyby na zaspokojenie potrzeby kontaktu emocjonalnego.²²¹

Dzieci te cechuje również, jak podaje D. Ekiert – Grabowska, niski poziom samoakceptacji oraz niestabilna i nierealistyczna samoocena. W swoich badaniach wskazuje ona na dużą lękliwość tych uczniów oraz małe uspołecznienie, którego wskaźnikami były: koleżeńskość, inicjatywa w życiu klasy, aktywny udział w życiu klasy, poczucie przynależności do grupy, udział w życiu klasy, poczucie przynależności do grupy, udział w życiu szkoły i poczucie odpowiedzialności.²²²

Do uczniów często odrzucanych przez rówieśników należą właśnie te dzieci, które mają trudności w uczeniu się oraz ujawniają wiele problemów w emocjonalnym i społecznym funkcjonowaniu. W. Pilecka, powołując się na wielu autorów podkreśla, że „charakteryzują się one negatywnym obrazem samego siebie, zewnętrznym umiejscowieniem poczucia kontroli, niską tolerancją na frustracje, wyuczoną bezradnością, wysokim poziomem lęku, tendencją do unikania kontaktów społecznych i niepodejmowania trudniejszych zadań oraz powolnością działania”.²²³ Dzieci z trudnościami w uczeniu się różnią się od rówieśników bez tych problemów w takich zakresach jak:

- 1) poziom motywacji do nauki;
- 2) zaburzenia emocjonalno-uczuciowe;
- 3) objawy nerwicowe;
- 4) cechy aspołeczne.²²⁴

²¹⁹ E. Bielecka, Metoda socjometrii i jej zastosowanie w pracy wychowawczej. W: J. Izdebska (red.), Dziecko w rodzinie i środowisku rówieśniczym. Białystok 2003, s. 297.

²²⁰ M. John, Orientacja w sytuacjach społecznych dzieci w różnym stopniu akceptowanych przez grupę. W: Orientacja dzieci i młodzieży w sytuacjach społecznych. Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź 1987.

²²¹ J. Grochulska, Wspomaganie rozwoju społecznego dziecka. Wrocław 1993, s. 56.

²²² D. Eiert – Grabowska, 1982, op.cit., s. 86 - 87.

²²³ W. Pilecka, Pedagogika osób z trudnościami w uczeniu się. W: W. Dykcik (red.), Pedagogika specjalna. Poznań 1997, s. 229.

²²⁴ H. Spionek, Psychologiczna analiza trudności i niepowodzeń szkolnych. Warszawa 1970, s. 158.

Objawy te mają swoją dynamikę i zależą od wieku. W klasach początkowych (I - II) dominują u dzieci zaburzenia emocjonalno-motywacyjne jako skutek pierwszych niepowodzeń szkolnych. W następnych latach (kl. III - IV) zwiększa się liczba reakcji nerwicowych. Natomiast od klasy czwartej obserwuje się wzrost reakcji agresywnych.

Sytuacja psychologiczna i społeczna dziecka odrzuconego jest trudna. Wiąże się ona z przeżywaniem wielu negatywnych emocji, wewnętrznego konfliktu i poczuciem osamotnienia. Różne mogą być reakcje na odrzucenie. Najczęściej jest to neurotyzacja lub patologizacja zachowania.

Podobieństwa dostrzeżone przeze mnie w sytuacjach społecznych ośmiorga dzieci, dały podstawę wyłonienia typu sytuacji, której istotą jest odrzucenie tych uczniów w środowisku szkoły. Ponieważ reakcją na to są albo zaburzenia emocjonalne, albo konflikt z rówieśnikami z klasy, więc w ramach tego typu wyróżniam dwa podtypy sytuacji społecznych.

1. DZIECKO W SYTUACJI ZABURZEŃ EMOCJONALNYCH

U młodszych dzieci zwykle łącznie traktuje się trudności w rozwoju emocjonalnym i społecznym. Jednak u starszych dzieci i młodzieży wyodrębnia się zaburzenia emocjonalne, głównie o charakterze nerwicowym od zaburzeń procesu socjalizacji, określanymi mianem zaburzeń społecznego zachowania.

O zaburzeniach nerwicowych mówimy wtedy, gdy rodzaj i intensywność reakcji emocjonalnych sprawiają, że zachowanie jednostki odbiega od przeciętnego zachowania danej populacji. Charakteryzują się one nieadekwatnością siły reakcji do siły bodźca, przewagą reakcji negatywnych nad pozytywnymi oraz formami reakcji niezgodnymi z wymaganiami otoczenia.²²⁵ Zaburzenia emocjonalne mogą występować na tle zaburzeń neurodynamicznych, zwłaszcza przy nasileniu objawów w sferze emocjonalnej, a mogą mieć też genezę środowiskową, gdy powstają jako reakcja na sytuacje trudne.

²²⁵ H. Nartowska, Opóźnienia i dysharmonia rozwoju dziecka. Warszawa 1980, s. 91 - 92.

Do sytuacji nerwicowych zaliczamy te sytuacje trudne, w których, jak podaje M. Bogdanowicz, dochodzi do dezorganizacji zachowania na skutek zawodności dotychczasowych sposobów radzenia sobie z trudnościami.²²⁶ Wyróżnia się dwa typy sytuacji prowadzących do zaburzeń emocjonalnych :

- sytuacje traumatyczne, w których pod wpływem nagłego stresora, działającego z dużą siłą, dochodzi do zaburzeń zachowania;
- sytuacje subtraumatyczne, które wywołują długotrwałe, powolne kumulowanie się negatywnych doświadczeń (oddziaływanie korozyjne).²²⁷

U dzieci przeważają sytuacje, które powstają w wyniku działania korozyjnego. W takich przypadkach stres może narastać niemal niezauważalnie, powodując powstanie u nich wzmożonej wrażliwości psychicznej. W efekcie będą one reagowały lękowo na wiele sytuacji przy jednoczesnym poczuciu bezradności i braku bezpieczeństwa. A zatem długotrwałe doświadczanie stresu, które wiąże się z negatywnymi emocjami, można rozumieć, zgodnie z teorią stresu S. Hobfolda, jako utratę zasobów psychospołecznych.²²⁸ Problemy wynikające z nieustannego przeżywania sytuacji trudnych mają różny charakter i swoją dynamikę. Mogą ujawniać się bardziej na zewnątrz (w zachowaniu) albo mieć tendencję do wnikania „w głąb psychiki”, gdzie wyparte i nierozpoznawalne ukrywają się często pod postacią objawów somatycznych.²²⁹

Wśród środowiskowych czynników wywołujących zaburzenia nerwicowe u dzieci wymienia się głównie środowisko rodzinne i szkolne. Do uwarunkowań rodzinnych zalicza się przede wszystkim niekorzystną atmosferę panującą w domu oraz właściwości psychiczne rodziców, np. ich nie zrównoważenie emocjonalne, perfekcjonizm, lękowość, autokratyzm. W szkole natomiast patogenne działanie mają nadmierne wymagania oraz niekorzystne właściwości psychiczne nauczycieli, które przejawiają się w surowym traktowaniu uczniów, straszeniu, ośmieszaniu, poniżaniu ich, deklarowaniu niewiary w ich możliwości, braku pomocy i wsparcia.²³⁰ Równie

²²⁶ M. Bogdanowicz, Psychologia kliniczna dziecka w wieku przedszkolnym. Warszawa 1991, s. 179.

²²⁷ I. Obuchowska, Dynamika nerwic. Psychologiczne aspekty zaburzeń nerwicowych u dzieci i młodzieży. Warszawa 1983, s. 73.

²²⁸ I. Heszen – Niejadek, Teoria stresu psychologicznego i radzenia sobie. W: J. Strelau (red.), Psychologia podręcznik akademicki (t. 3). Gdańsk 2000, s. 456.

²²⁹ L. Szewczyk, M. Skowrońska (red.), Zaburzenia psychosomatyczne u dzieci i młodzieży. Teoria i praktyka. Warszawa 2000.

²³⁰ H. Spionek, Zaburzenia rozwoju uczniów, a niepowodzenia szkolne. Warszawa 1985.

ważnymi czynnikami są nieprawidłowe relacje koleżeńskie w klasie, które mogą prowadzić do alienacji i godzą w poczucie własnej wartości. Nauczyciele często nie ingerują w kontakty interpersonalne uczniów, a nierzadko sami przez niewłaściwe postawy przyczyniają się do wytworzenia negatywnego obrazu uczniów z trudnościami.

Objawy zaburzeń emocjonalnych dzieli się, jak podaje J. Aleksandrowicz, na :

- zaburzenia somatyczne, czyli zaburzenia czynności narządów (skurcze mięśni, bicie serca);
- zaburzenia przeżywania (lęk, myśli natrętne);
- zaburzenia zachowania (nieśmiałość, niekontrolowane wybuchy złości).²³¹

Ten sam autor dodaje jednak, że choć powyższy podział ułatwia porządkowanie wiedzy z zakresu tych zaburzeń, to jednocześnie jest sztuczny, gdyż w rzeczywistości reakcje jednostki są całością, w której łączą się wyróżniane objawy.

Wśród badanych przeze mnie dzieci, troje z nich znajduje się w sytuacji zaburzeń emocjonalnych. Krótką charakterystykę wybranych aspektów ich sytuacji prezentuję w tabeli poniżej.

Imię	Wiek	Rodzaj i głębokość zaburzenia	Podjęte działania terapeutyczne	Funkcjonowanie w roli ucznia	Pozycja społeczna	Charakter reakcji
1.Iwona	11 lat	Głęboka dysleksja rozwojowa	Wyłącznie wzmocniona pomoc rodziców, korepetycje	Bardzo złe	Odrzucenie	Reakcje emocjonalne (nerwicowe)
2.Karolina	11 lat	Głęboka dysleksja rozwojowa, wysokie IQ	Prywatne zajęcia logopedyczne w wieku przedszkolnym, zajęcia terapeutyczne w poradni, prywatne, indywidualne zajęcia terapeutyczne, intensywna praca rodziców	Złe	Odrzucenie	Reakcje emocjonalne (nerwicowe)

²³¹ J. Aleksandrowicz, Zaburzenia nerwicowe. Warszawa 1998, s. 16.

3.Sandra	11 lat	Głęboka dysleksja rozwojowa, ADHD, wada wymowy	Brak pomocy w szkole i w domu	Bardzo złe	Odrzucenie	Zaburzenia emocjonalne
----------	--------	--	-------------------------------	------------	------------	------------------------

Oto opisy sytuacji społecznych tych dzieci w szkole.

Przypadek Iwony

Dziewczynka urodziła się z ciąży ryzyka (od drugiego miesiąca ciążę podtrzymywano, stosując farmakoterapię). W pierwszych latach życia dziecko wykazywało nieco opóźniony rozwój motoryki i mowy. W przedszkolu zaczęły się uwidaczniać zaburzenia funkcji percepcyjno – motorycznych w zakresie analizatora wzrokowego, słuchowego oraz kinestetyczno – ruchowego, które przejawiały się trudnościami w formułowaniu wypowiedzi słownych, rysowaniu, układaniu puzzli, zapamiętywaniu prostych wierszyków i piosenek, rozumieniu dłuższych poleceń. Jednak pełen „rozkwit” tych zaburzeń pojawił się w klasie I.

Dziewczynka od pierwszego dnia w szkole nie radziła sobie z nauką czytania i pisania. Z powodu słabej pamięci wzrokowej miała trudności z odwzorowywaniem kształtów graficznych liter, myliła litery kształtopodobne, przestawiała je i opuszczała. Na skutek opóźnień percepcji słuchowej nie dokonywała analizy i syntezy głoskowej wyrazów o skomplikowanej budowie fonetycznej, myliła głoski podobnie brzmiące. Niższa sprawność motoryczna ręki zaznaczała się w tzw. „brzydkim piśmie” oraz wolnym tempie prac manualnych. Dziewczynka czytała bardzo wolno, głoskując, bez zrozumienia tekstu. Ponieważ nie mogła opanować obowiązującego programu szkolnego, została skierowana na badania w poradni psychologiczno – pedagogicznej. Potwierdziły one występowanie u dziecka głębokich zaburzeń funkcji percepcyjno – motorycznych zaangażowanych w proces pisania i czytania, przy prawidłowym poziomie inteligencji oraz niewielkich symptomach nadpobudliwości psychoruchowej w sferze poznawczej i emocjonalnej. W zaleceniach opinii psychologiczno – pedagogicznej wskazano na konieczność włączenia uczennicy w zajęcia zespołu

korekcyjno – kompensacyjnego celem wyrównania deficytów rozwojowych. Badanie z dziewczynką przeprowadziłam w II półroczu klasy V. Okazało się, że jej trudności szkolne znacznie się pogłębiły, czego konsekwencją były bardzo słabe wyniki w nauce. Jej średnia ocen na I półrocze wynosiła 2,75. W obecnym semestrze kolejny raz była „zagrożona” z trzech przedmiotów. Widać u niej wzmożone napięcie nerwowe, gdy mówi o swoich problemach w nauce, zaczyna się pocić, czerwienić, szarpie rękaw bluzki i zacina się.

***W roli uczennicy** Iwona funkcjonuje bardzo źle. Szkoła jest miejscem, którego nie lubi, w którym czuje się źle i niechętnie wraca do niego po wakacjach. Z rzeczy, które najbardziej męczą ją w szkole, wymienia : częste i trudne klasówki, kilkugodzinne siedzenie w ławce, hałas na przerwach, krzyki nauczycieli oraz naukę przedmiotów, tj.: język polski, historia, język niemiecki. Boi się natomiast: ocen miernych i niedostatecznych, klasówek (głównie dyktand), złości nauczycieli, złośliwych zaczepek ze strony rówieśników z klasy oraz odpytywania przy tablicy i głośnego czytania na forum zespołu, bo wtedy wszyscy się śmieją (czasami nawet nauczyciele). Gdyby nie to, że został jej tylko rok do ukończenia szkoły podstawowej to najchętniej zmieniłaby szkołę na inną. O relacjach z uczącymi ją nauczycielami wypowiada się chłodno. Żadnego z nich nie może określić mianem przyjaciela. Pozytywny stosunek przejawia jedynie do nauczycieli muzyki i religii. Czuje się zostawiona ze swoimi problemami. Rzadko otrzymuje pomoc z ich strony. Jeśli już, to polega ona na dodatkowym wyjaśnieniu jakiegoś zagadnienia bądź upewnieniu się czy właściwie zrozumiała polecenie. Natomiast nie znajduje w nich oparcia i życzliwości. Rozmowy z wychowawczynią ujawniły jej niechętny stosunek do dziewczynki i sceptycyzm odnośnie opinii o dysleksji. Pomimo tego, że pracownicy poradni określają Iwonę mianem : „kliniczny przypadek dysleksji”, to szkoła jak zaznacza nauczycielka, odnosi się do tego z dystansem i zarzuca rodzicom niepotrzebne „rozdmuchiwanie tego problemu”. Dla nauczycielki jest ona uczennicą sprawiającą trudności dydaktyczne i wychowawcze. W jej opinii Iwona przejawia bardzo niską motywację do nauki oraz zachowania antyspołeczne, takie jak : agresja słowna w stosunku do rówieśników w sytuacjach konfliktowych, upór, drażliwość, brak opanowania, zazdrość. Jednocześnie podkreśla małe uspołecznienie dziecka i tendencję do przyhamowania emocjonalnego. W wielu sytuacjach szkolnych*

dziewczynka wycofuje się wobec trudności, miewa reakcje nerwicowe typu wegetatywnego (poci się, czerwieni, skarży na bóle głowy i brzucha). Często jest przygnębiona, niepewna siebie, zamknięta w sobie, nie przejawia inicjatywy, nie pracuje społecznie.

***Jako koleżanka** jest nieakceptowana w klasie, do której uczęszcza, czego ma świadomość. O kontaktach z rówieśnikami mówi: „Wśród kolegów i koleżanek z klasy czuję się źle, jestem na uboczu, często śmieją się ze mnie, wyzywają : „dyslektyk”, „nieuk”, ciągle coś mi ginie, np. piórniki, tenisówki. Niedawno dwóch kolegów umazało moją kurtkę w błocie przed szkołą, (...) przestałam jeździć już na klasowe wycieczki czy chodzić na dyskoteki, (...) nie mam żadnej przyjaciółki w klasie, (...) nie utrzymuję kontaktów z dziećmi z klasy po lekcjach, chyba, że muszę pożyczyć zeszyt”. Test socjometryczny potwierdził odczucia Iwony. Zajmuje ona bardzo niską pozycję w strukturze klasy – odrzucenia. Nie pełni funkcji w klasie, nie chodzi na imprezy klasowe i nie bierze udziału w szkolnych wycieczkach. Nie utrzymuje żadnych kontaktów z kolegami poza szkołą.*

W przypadku Iwony nie ma żadnej współpracy rodziców z nauczycielami. Od początku edukacji szkolnej dziewczynki, rodzice samotnie borykają się z jej problemami szkolnymi. Mimo zaleceń zawartych w opinii z poradni, nie otrzymuje ona żadnej pomocy specjalistycznej na terenie szkoły, została jedynie włączona w zespół wyrównawczy. Stąd główny ciężar oddziaływań terapeutycznych spoczął na rodzicach, którzy podeszli do tego z dużym zaangażowaniem. Matka dziewczynki, która wówczas nie pracowała, cały wolny czas poświęciła studiowaniu literatury dotyczącej specyficznych trudności w nauce. Była ona w stałym kontakcie z pracownikami poradni, którzy systematycznie udzielali jej instruktażu dotyczącego specjalnych metod pracy nad pisaniem i czytaniem oraz polecili zakup potrzebnych pomocy dydaktycznych. Ta wzmożona praca całej rodziny (głównie matki i starszej siostry) nad wyrównaniem nieprawidłowości rozwojowych dziecka, dała pewne rezultaty, chociażby promocję do następnej klasy, ale niestety tylko w nieznacznym stopniu złagodziła objawy zaburzeń. W klasie II Iwona na prośbę matki została włączona dodatkowo w indywidualną terapię pedagogiczną na terenie poradni. Badanie kontrolne przeprowadzone na początku klasy IV jednoznacznie określiło, że przyczyną trudności dziecka jest głęboka dysleksja rozwojowa i w związku z tym

zalicza się je do grona uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, którzy wymagają indywidualnego traktowania zgodnie ze swoimi możliwościami rozwojowymi. Jednak sytuacja szkolna Iwony z dnia na dzień się pogarszała. Pedagog szkolny odmówił pracy terapeutycznej z dziewczynką. Zakres materiału objętego programem klasy IV znacznie przekraczał możliwości przyswojenia go przez dziecko o tak słabym poziomie czytania i pisania. W związku z tym zaczęły narastać zaległości, z którymi nie mogła sobie poradzić. Stąd rodzice mimo codziennej kilkugodzinnej pracy z córką opłacili jej korepetycje z języka polskiego i matematyki. Mimo tego Iwonie groził brak promocji właśnie z tych przedmiotów oraz historii. Ostatecznie dzięki nieustannemu monitowaniu rodziców otrzymała ona promocję do klasy V. Rodzice potwierdzają niską motywację córki do nauki, ale przyczynę tego upatrują w braku sukcesów w nauce, mimo ogromnego wysiłku, jaki codziennie podejmuje ich dziecko, by przewyciężyć problemy szkolne. Ocenianie efektów końcowych tych starań, a nie wkładu pracy, doprowadziło do rezygnacji ze strony dziecka. Jeśli ich córka, jak mówią, nigdy jeszcze nie otrzymała lepszej oceny niż dostateczny, a najczęściej są to oceny mierne i niedostateczne, to trudno się dziwić, że nie ma już siły walczyć o lepsze stopnie. Wybuchy złości ze strony Iwony oraz jej drażliwość, to zdaniem rodziców reakcja na niepowodzenia szkolne i odrzucenie przez rówieśników z klasy. Rodziców niepokoi też coraz większe zahamowanie córki, wyrażające się w postawie rezygnacji i ucieczki od trudności. Ale i oni sami czują się "wypaleni" z powodu ciągłej walki z nauczycielami o lepszą sytuację szkolną ich córki, nieustannego przekonywania, że bardzo dużo czasu poświęca ona na naukę, a małe postępy wynikają z głębokich zaburzeń. Zmęczenie psychiczne rodziców wyczuwa również dziewczynka. Jak podkreśla, otrzymuje od nich wsparcie, docenia ich pomoc, wie, że jest dla nich ważna, ale o atmosferze w domu mówi: „Czasami jest ona nieznośna, bo wszystko kręci się wokół mojej nauki, (...) mam już dosyć szkoły i problemów, i moi rodzice chyba też”.

Dysleksja Iwony dotyka nie tylko jej samej, ale całej rodziny, która postawiła sobie za cel znacznie złagodzić objawy tego zaburzenia i tym samym dać szansę dziecku na sukces szkolny. Niestety nie będzie on możliwy, dopóki nie zmieni się jej sytuacja szkolna.

Przypadek Karoliny

Karolina jest dzieckiem z powikłanej ciąży. Urodziła się przedwcześnie i miała niską wagę urodzeniową. Rozwój dziewczynki w pierwszym roku życia, zdaniem lekarzy zajmujących się nią wówczas, przebiegał bez zastrzeżeń, ale rodziców niepokoiło to, że z opóźnieniem zaczęła siadać, chodzić i mówić. W przedszkolu Karolina miała trudności z opanowaniem pamięciowym prostych wierszyków, piosenek, nie lubiła rysować, a jej prace plastyczne znacznie różniły się od wytworów innych rówieśników. Rodzice zgłosili dziecko do poradni psychologiczno-pedagogicznej. Wyniki badań psychologiczno-pedagogicznych sześciolatniej Karolinki wskazywały wyraźnie na opóźnienia funkcji percepcyjno-motorycznych w zakresie percepcji wzrokowej, słuchowej i motoryki małej oraz na model lateralizacji skrzyżowanej w zakresie oka i ręki. Badanie logopedyczne potwierdziło wadę wymowy. Zalecono rodzicom wykonywać z dzieckiem ćwiczenia usprawniające zaburzone funkcje i rozpocząć terapię mowy u logopedy. Ponieważ w przedszkolu, do którego uczęszczała Karolinka, nie było specjalisty, rodzice skorzystali z zajęć w prywatnym gabinecie logopedycznym, natomiast sami wykonywali ćwiczenia wskazane przez pedagoga z poradni. Roczna praca logopedyczna znacznie złagodziła wadę wymowy natomiast niewielkie efekty osiągnęli rodzice.

Karolina, rozpoczynając naukę w szkole miała trudności w sylabizowaniu dłuższych słów, nie wyróżniała wielu głosek, myliła kształty liter, nie reprodukowała ich z pamięci. W rezultacie nie mogła podolać nauce czytania i pisania. Pierwszy entuzjazm, zaciekawienie związane z rozpoczęciem edukacji szkolnej szybko minęło, gdy dziewczynka zorientowała się, że znacznie odbiega od swoich rówieśników w umiejętnościach czytania i pisania. Matka Karoliny wspomina, że niemal codziennie córka wracała do domu z płaczem i pytaniem : „Mamo dlaczego ja nie mogę nauczyć się czytać i pisać”. Rodzice każdą wolną chwilę poświęcali na pracę z dzieckiem. Nauczycielka włączyła Karolinę w zajęcia wyrównawcze. Ponieważ nadal efektywność podejmowanych wobec dziecka działań była niewielka, więc w drugim półroczu klasy I została ona ponownie przebadana w poradni. Badanie to potwierdziło istnienie sprzężonych deficytów rozwojowych przy wysokim poziomie inteligencji. Uznano ją za

dziecko wysokiego ryzyka dysleksji i skierowano do zespołu korekcyjno-kompensacyjnego w szkole oraz na terapię indywidualną w poradni. W szkole Karoliny zajęć zespołu korekcyjno-kompensacyjnego nie było, więc ciężar odpowiedzialności za pracę terapeutyczną spoczął na rodzicach i poradni, do której przez rok Karolina uczęszczała raz w tygodniu. Rodzice kontynuowali pracę pedagoga terapeuty w domu, byli z nim w stałym kontakcie. Te wspólne oddziaływania przyniosły poprawę umiejętności czytania i pisania, choć problemy szkolne dziewczynki się nie skończyły. W kolejnym roku nauki zmieniła się wychowawczyni klasy, która wprost oznajmiła rodzicom, że w dysleksje nie wierzy i szybko nauczy dziecko czytać. Jak się okazało metoda nauczyciela polegała na codziennym odpytywaniu Karoliny z głośnego czytania na forum klasy, poprawianiu jej błędów, nierzadko krytykowaniu i kierowaniu złośliwych uwag pod jej adresem, typu : „Jakbyś się wzięła leniu do pracy, to czytałabyś lepiej”. Reakcją Karoliny na powtarzający się codziennie scenariusz, były skargi na bóle brzucha, głowy, niechęć do nauczyciela, do szkoły w ogóle. Nawet czytając w domu wobec rodziców pocila się przy tej czynności do tego stopnia, że miała, np. całą mokrą koszulkę. Czytaniu towarzyszyły przyruchy, cała drżała. Wizyty rodziców w szkole i rozmowy z nauczycielką nic nie zmieniły, podobnie jak monity ze strony pracownika poradni, który próbował tłumaczyć istotę trudności dziecka. Rodzice Karoliny, widząc jej zmagania z nauką, a jednocześnie obserwując coraz większą apatię, nerwowość, płaczliwość, problemy z jedzeniem i ze snem, zgłosili się z nią prywatnie do psychologa, który postawił diagnozę – wtórne zaburzenia nerwicowe i rozpoczął psychoterapię. Badanie z Karolinką przeprowadziłam w II półroczu klasy V. W międzyczasie dziewczynka była ponownie zgłoszona do poradni, gdzie potwierdzono u niej głęboką dysleksję rozwojową.

Jako uczennica funkcjonuje poniżej przeciętnej. Rozmowy prowadzone z Karolinką ujawniły ogromną jej niechęć do szkoły. Nie lubi jej, czuje się w niej obco. Jest ona dla niej miejscem, w którym przeżywała i nadal przeżywa ogromny lęk przed ekspozycją społeczną, przed relacjami z innymi. Wśród rzeczy, których boi się najbardziej w szkole, wymienia : odpowiedzi na forum klasy (np. przy tablicy) czytania wobec rówieśników (choć obecnie rzadko jest o to proszona), klasówek, złośliwych zaczepek ze strony innych, lekcji języka polskiego, języka obcego, współdziałania z kolegami przy wykonywaniu określonego zadania. Skarży się na hałas w szkole, bo

jak sama mówi : „Najbardziej lubię ciszę i spokój”. Męczy się bardzo podczas czytania i klasówek. Wychowawczyni mówi o dziewczynce, że jest inna niż pozostali rówieśnicy, widzi jej zaleźnienie, niepewność, brak wiary we własne umiejętności, brak odporności na sytuacje trudne. Często miewa dolegliwości somatyczne. W pracy szkolnej jest dość samodzielna, widać efekty pracy jej rodziców, terapeutę. Nauczycielka respektuje opinię z poradni psychologiczno-pedagogicznej, choć dziwi się, że u Karoliny stwierdzono głęboką dysleksję. Bo jak zaznacza : „Owszem nadal słabo czyta, robi liczne błędy ortograficzne, ale żeby zaraz kliniczna dysleksja (...) no chyba, że te lata terapii coś dały”. Niewiele potrafi powiedzieć o dziecku, bo uważa Karolinę za bardzo skrytą osobę, która się nie zwierza, nie przychodzi po pomoc, po radę, lubi być sama, więc trzeba to uszanować. Dziewczynka czuje niechęć do nauczycieli, nie ufa im i stara się nie prosić o pomoc, zwłaszcza, że najczęściej sprowadza się ona jedynie do wydłużenia czasu, jaki otrzymuje na wykonanie zadania czy klasówki oraz innego oceniania, np. nie jest oceniania za błędy ortograficzne. Ale nie takiej pomocy oczekuje. Chciałaby widzieć prawdziwe zainteresowanie nauczyciela jej osobą: „żeby podszedł i pochwalił, pocieszył, wysłuchał, zrozumiał”.

Podobny dystans prezentuje wobec rówieśników. **Jako koleżanka** jest odrzucona przez zespół klasowy. Czuje się samotna, nie ma przyjaciół w klasie i nawet nie stara się ich mieć. Nie utrzymuje z nimi kontaktów poza szkołą. Wie, że nie jest przez nich akceptowana, lubiana i nie zabiega o to, mówi : „Wiem, że muszę jakoś tę szkołę skończyć, a w innej może będzie lepiej” – po czym dodaje : „Jedynie rodzice rozumieją jak się czuję i jak jest mi źle i ciężko, więc w szkole najbardziej lubię być sama”. Wyniki testu socjometrycznego potwierdzają odczucia Karoliny. Zajmuje ona postawę odrzucenia. Wielu kolegów mówi o niej, że jest dziwna. Obserwacje jej zachowania na przerwie międzylekcyjnej potwierdzają fakt, że nie zabiega o dobre relacje z innymi i najczęściej spędza czas w szkole sama. Rodzice dziewczynki, widząc jej samotność w szkole, próbowali wielokrotnie nastawić ją pozytywnie do rówieśników z klasy, zachęcali, by w domu zorganizowała, np. swoje urodziny i niektórych z nich zaprosiła. Ale z drugiej strony, nie dziwią się, że córka jest zrażona do kolegów i koleżanek, którzy wyśmiewali się z jej głośnego czytania, czy przezywali ją złośliwie. Proponowali jej wcześniej zmianę szkoły lub klasy na inną, ale nie chciała.

Współpraca szkoły z rodzicami Karoliny nie układa się dobrze. Rodzice mają żal i pretensje o to, w jaki sposób ich córka jest traktowana w szkole przez nauczycieli oraz, że nie otrzymuje w niej żadnej specjalistycznej pomocy. Dlatego chodzi prywatnie na terapię pedagogiczną i codziennie pracuje z rodzicami w domu. Rodzice podkreślają, że Karolina najlepiej czuje się w domu, wśród rodziny. Ma dobre relacje ze starszą siostrą i kuzynką i być może te kontakty wynagradzają jej sytuację szkolną. O rodzicach Karolina wypowiada się ciepło : „Zawsze mogłam na nich liczyć, rozumieją mnie, o wszystkim rozmawiamy. Jak już mam dosyć nauki czytania, to potrafią coś takiego wymyślić, że zaraz mi lepiej”. Czuje się przez nich akceptowana i kochana. Wie, że nie bagatelizują jej problemów. Trudno więc sobie wyobrazić, jak wyglądałaby i tak już trudna sytuacja Karoliny, gdyby nie miała wsparcia rodziców.

Przypadek Sandry

Sandra urodziła się z ciąży podtrzymanej, powikłanej. Poród był trudny, przedłużający się. Stwierdzono u niej niewielkie niedotlenienie. Rozwój dziecka w pierwszych latach życia był nieznacznie opóźniony w zakresie motoryki i mowy. Dziewczynka nie chodziła do przedszkola, ponieważ matka jej nie pracowała i zajmowała się młodszym nieco od niej rodzeństwem. Od pierwszych niemal dni w szkole zaczęły się ujawniać u Sandry poważne trudności. Nie mogła zapamiętać kształtów liter, myliła je, nie rozróżniała wielu głosek, miała problem z utrzymaniem się liniaturze. Jej rysunki były bardzo ubogie w szczegóły, nieestetyczne i podziurawione. Obserwowano u niej szybką męczliwość ręki przy wykonywaniu czynności manualnych. Miała trudności w nauce czytania i pisania, nie czyniła postępów w tym zakresie oraz wykazywała cechy nadruchliwości. Nauczycielka zasugerowała rodzicom przebadanie dziecka w poradni psychologiczno-pedagogicznej.

W badaniach stwierdzono znaczne opóźnienie percepcji wzrokowej, słuchowej, motoryki, mowy oraz nadpobudliwość psychoruchową i wskazano na potrzebę podjęcia wielozakresowej pracy korygującej zaburzenia. Ze względu na brak zajęć terapeutycznych w szkole, pracę z dzieckiem podjęła wychowawczyni Sandry. Jednak

zaburzenia dziewczynki były na tyle poważne, że nie przyniosły oczekiwanej poprawy sytuacji dziecka. Dodatkowym utrudnieniem był problem nadpobudliwości psychoruchowej, który uwidaczniał się we wszystkich sferach. Dziecko było niespokojne, nadruchliwe, bardzo labilne emocjonalnie i nadwrażliwe. Miało deficyt uwagi i koncentracji. Tę sytuację komplikowała postawa rodziców, którzy oznajmili, że nie znają się na pracy terapeutycznej, nie są specjalistami i że to szkoła powinna pomóc takiemu dziecku. Matka dziewczynki mocno była skoncentrowana na opiece nad młodszym rodzeństwem i nie chciała współpracować z nauczycielem w kwestii kontynuacji określonych ćwiczeń w domu. Sandra pomimo wielu braków w podstawowych umiejętnościach szkolnych i sprawianiu trudności wychowawczych była promowana do kolejnych klas. Badanie kontrolne w poradni ostatecznie potwierdziło występowanie u dziecka głębokiej dysleksji rozwojowej oraz nadpobudliwości psychoruchowej. Rozmowy z Sandrą przeprowadziłam, gdy była ona uczennicą klasy V. Już w pierwszym kontakcie widoczne były cechy nadpobudliwości. Dziewczynka miała problem z siedzeniem w jednym miejscu, poprawiała co chwilę włosy, stukala palcami po stole, nie rozumiała niektórych pytań, gdyż trudno jej było się na nich skoncentrować, inne natomiast kwitowała głośnym śmiechem. Obserwowałam u niej częste zmiany nastrojów. Mowa jej chwilami była niewyraźna.

Dziewczynka nie wypełnia wszystkich powinności wynikających z **roli uczennicy**. O szkole mówi, że jej nie lubi, bardzo niechętnie do niej wraca po wakacjach. Zaznacza, że chciałaby ją zmienić na inną, ale rodzice jej na to nie pozwalają. W szkole męczy ją wiele rzeczy, ale najbardziej przykre jest dla niej kilkugodzinne siedzenie w ławce, długi czas nauki i rozwiązywanie nużących zadań. Do rzeczy, których się boi, zalicza oceny mierne i niedostateczne, klasówki (w tym głównie dyktanda), odpytywanie przy tablicy, głośne czytanie na forum klasy, złośliwości ze strony rówieśników, lekcje języka polskiego, matematyki i historii. Sandra nie jest objęta w szkole żadną specjalistyczną pomocą. Nie uczęszcza na zajęcia zespołu korekcyjno-kompensacyjnego, bo taki nie jest prowadzony w jej szkole. Została włączona jedynie w zajęcia wyrównawcze. Jak sama mówi, na pomoc nauczycielki rzadko może liczyć i polega ona głównie na dodatkowej podpowiedzi, ponownym odczytaniu polecenia do zadania, czy wydłużeniu czasu pisania sprawdzianu, np. może kończyć na przerwie. Wychowawczynie mówi o Sandrze, że jest

trudnym dzieckiem. Widać jej niechęć do dziewczynki. Twierdzi, że odznacza się ona słabą motywacją do nauki, jest mało pilna, wytrwała, nigdy nie pamięta, co ma zadane, jest mało samokrytyczna, drażliwa, niepewna siebie. Czyta bardzo słabo, niekiedy nie rozumie tekstu. Popelnia liczne błędy ortograficzne, a pismo jej jest mało czytelne. Ma nieskorygowaną wadę wymowy, która jest często powodem złośliwości ze strony kolegów. Zdaniem nauczycieli, główną przyczyną trudności szkolnych dziecka jest brak pomocy ze strony rodziców. „Gdyby Sandra była lepiej przypilnowana w domu i ktoś z nią pracował, to nie miałyby żadnej dysleksji, - mówi wychowawczyni. Nauczycielka uważa, że Sandra ma problemy ze sobą, które wyrażają się w nadwrażliwości emocjonalnej, płaczliwości, przygnębieniu, częstych zmianach nastroju. Podczas głośnego czytania jest cała napięta, zaczyna się jękać, czerwienić, niekiedy pojawiają się u niej nerwowe tiki. Z powodu takich zachowań była ponownie badana przez psychologa, który wskazał na istnienie u dziewczynki zaburzeń emocjonalnych jako reakcji na trudną sytuację psychiczną, w jakiej się znajduje.

Sandra **jako koleżanka** jest nieakceptowana przez innych. Wśród kolegów i koleżanek czuje się niezbyt dobrze. Nie ma w szkole przyjaciół. Często w ławce siedzi sama. Z rówieśnikami z klasy nie utrzymuje żadnych kontaktów poza szkołą, nie jest zapraszana przez nich na spotkania organizowane w domach. Czuje się w klasie bardzo samotna, choć tego tak nie nazywa. Ale wspomina : „Parę razy szłam ze szkoły i płakałam, że mam taką klasę, która mnie nie lubi, ale jak nie, to nie”. Na przerwach międzylekcyjnych często samotnie spaceruje lub ogląda przyniesione przez siebie komiksy.

W przypadku Sandry trudno jest mówić o **współpracy nauczycieli z jej rodzicami**. Ci ostatni całą winę za jej sytuację szkolną przypisują szkole i nauczycielom. „To szkoła jest od tego, że by nauczyć czytać i pisać każde dziecko, nawet z trudnościami. My nie mamy na to czasu i nie znamy się na tym” - mówią, zwalniając się z odpowiedzialności za pomaganie dziecku. Sandra niestety nie otrzymuje wsparcia od swoich rodziców. Dla nich też jest trudnym dzieckiem. Matka wspomina, jak wiele problemów stwarzała we wczesnym dzieciństwie, nad którymi nie mogli zapanować. Ich postępowanie wobec Sandry jest bardzo niekonsekwentne. Gdy brakuje im czasu, to bagatelizują wykonywanie zadań domowych. Innymi razy surowo ją za to karzą. Wydaje się, że Sandra nie ma w rodzicach oparcia, nie czuje się dla

nich ważna, nie może im się zwierzyć do końca, bo jak twierdzi : „Nigdy nie wiem, jak zareagują na to co powiem”. Prowadzone z dziewczynką rozmowy ujawniły jej dużą samotność. Zarówno w szkole, jak i w domu nie znajduje ona zrozumienia i nie otrzymuje pomocy.

W opisanych powyżej sytuacjach dzieci z zaburzeniami emocjonalnymi można zauważyć następujące zjawiska:

- Są to dzieci płci żeńskiej, obarczone wielozakresowymi zaburzeniami funkcji percepcyjno-motorycznych, które nazwane zostały w opiniach psychologiczno-pedagogicznych mianem głębokiej dysleksji rozwojowej. Stwierdzono u nich zaburzenia percepcji wzrokowej, słuchowej, motoryki, mowy (w jednym przypadku również nadpobudliwość psychoruchową). Rozwój inteligencji jest prawidłowy.
- Dziewczynki niemal od początku edukacji miały problemy w nauce czytania i pisania, z którymi nie mogły sobie poradzić. Ciekawość poznawcza i entuzjazm, z jakim wkraczały w mury szkoły, pod wpływem narastających zaległości oraz bezradności, jaka temu towarzyszyła, zmieniły się szybko w zniechęcenie i brak motywacji do nauki.
- Dzieci w roli uczniów funkcjonują nieprawidłowo. W szkole czują się źle i obco. Jest ona dla nich miejscem zagrożenia, w którym przeżywają wiele lęków. Najbardziej boją się sytuacji ekspozycji społecznej, w tym głównie odpytywania z głośnego czytania wobec rówieśników lub odpowiadania przy tablicy. Boją się również słabych ocen, klasówek, dyktand, złości nauczyciela oraz zaczepek ze strony kolegów z klasy. Natomiast wśród rzeczy, które je w szkole męczą, wymieniają : kilkugodzinne siedzenie w ławce, częste sprawdziany, krzyki nauczycieli oraz nauka przedmiotów, takich jak : j. polski, j. obcy, historia, matematyka. O uczących je nauczycielach dzieci wyrażają się chłodno. Żadnego z nich nie mogą określić mianem przyjaciela. Czują się zostawione z własnymi problemami. Nie zwierają się im, nie proszą o radę czy pomoc, nie mówią, co przeżywają. Oczekiwałyby większego z ich strony zainteresowania, zrozumienia i wsparcia.

- Dziewczynki jako koleżanki nie są w dobrych relacjach z rówieśnikami z klasy. Mają świadomość braku ich akceptacji. Nierzadko stają się obiektem drwin, złośliwości, zaczepek czy wręcz aktów agresji ze strony kolegów. Nie utrzymują kontaktów z dziećmi z klasy poza szkołą. Nie są zapraszane na spotkania okolicznościowe w ich domach. Przerwy międzylekcyjne spędzają samotnie. Nie pełnią w klasie żadnych funkcji. Test socjometryczny wskazał na ich niską pozycję w strukturze klasy – pozycję odrzucenia.

Wśród czynników kształtujących sytuacje społeczne tych dzieci uwidaczniają się następujące tendencje:

- Opóźnienia rozwojowe uwidoczniły się u tych dzieci już we wczesnych okresach życia, ale nie zostały wtedy rozpoznane. W efekcie nie podjęto wobec nich działań korygujących zaburzenia. Jedynie w przypadku Karoliny rodzice zadbali o wczesną pomoc logopedyczną. Na terenie szkół, do których uczęszczają dzieci, nie ma zespołów korekcyjno – kompensacyjnych. Zatem również w nich uczennice te nie są objęte żadną specjalistyczną pomocą terapeutyczną, która pozwoliłaby im przezwyciężyć trudności w nauce. Dziewczynki zostały natomiast włączone w zajęcia wyrównawcze. Pomoc, jaką otrzymują od nauczycieli, polega jedynie na dodatkowym wyjaśnianiu poleceń, odczytywaniu treści zadań, wydłużeniu czasu przeznaczanego na sprawdzian, czy też indywidualnym ocenianiu. Można sądzić, że nauczyciele w zakresie pomocy udzielanej tym dzieciom, wypełniają zaledwie niektóre tylko z zaleceń zawartych w opiniach psychologiczno–pedagogicznych. Prawo do pełnej indywidualizacji toku lekcyjnego (włącznie z możliwością realizacji indywidualnego programu nauczania), przyznawane w przypadku głębokiej dysleksji, nie jest respektowane w żadnej ze szkół.

- W sytuacjach tych dzieci trudno jest mówić o współpracy szkoły z ich rodzicami. Wzajemne kontakty nacechowane są wrogością. Rodzice mają duży żal i pretensje do nauczycieli za sposób traktowania ich dzieci w szkole oraz brak pomocy specjalistycznej. Nauczyciele zaś oskarżają rodziców o nieprawidłowe reakcje i postawy wobec problemów dzieci.

- Wychowawczynie dziewczynek mówią o nich z dużym dystansem (w przypadku Iwony i Sandry widać wręcz jawną niechęć). Postrzegają je jako dzieci trudne, odmienne. Wśród cech, jakimi się one, ich zdaniem, odznaczają, wymieniają najczęściej : nadwrażliwość, labilność emocjonalną, przyhamowanie, przygnębienie, nieśmiałość, niepewność, tendencje do wycofywania się wobec trudności, introwertyzm, reakcje nerwicowe typu wegetatywnego (tj. pocenie się, czerwienienie, bóle brzucha), niską motywację do nauki, małe uspołecznienie. O stwierdzonej u dzieci dysleksji wyrażają się z przekąsem i niedowierzaniem. Prezentują niską świadomość dotyczącą tej problematyki, stąd trudno im zrozumieć to, co przeżywają ich uczennice.

- Iwona i Karolina pochodzą z rodzin, które są dla nich oparciem. Rodzice wobec problemów swoich dzieci nie pozostali obojętni, ale wręcz przeciwnie, włożyli cały swój wysiłek, czas i niemałe środki finansowe, by im pomóc. Obie dziewczynki otrzymały pomoc w prywatnych gabinetach terapii pedagogicznej oraz na zajęciach logopedycznych. Oprócz tego rodzice czynnie włączyli się w usprawnianie zaburzonych funkcji przez codzienną pracę z dzieckiem w domu i systematyczny kontakt ze specjalistą. Rodzice Sandry nie podjęli trudu oddziaływań korekcyjnych wobec córki, dlatego jej sytuacja jest najtrudniejsza. Dwie dziewczynki (Iwona i Karolina) czują pełną akceptację swoich rodziców i bezwarunkową miłość. Mogą im się zwierzyć ze swoich problemów i wiedzą, że będą zrozumiane. Rodzice przejawiają wobec nich prawidłowe postawy wychowawcze. Sytuacja rodzinna Sandry jest inna. Jej rodzice pochłonięci są pracą i wychowywaniem młodszego rodzeństwa. Ich pomoc zatem jest znikoma. Uważają, że to szkoła powinna zapewnić dziecku terapię pedagogiczną.

Podsumowując, należy podkreślić, że sytuacja społeczna dziecka odrzuconego jest trudna. Historie Iwony, Karoliny i Sandry pokazują, że zaburzenia emocjonalne, jakie się u nich pojawiły, mają charakter wtórny i wystąpiły jako reakcja na niepowodzenia szkolne, wywołane głęboką dysleksją rozwojową i szeregiem niekorzystnych czynników tkwiących w środowisku szkolnym tych uczennic. Myślę tu głównie o niewłaściwych postawach nauczycieli, o braku ich kompetencji potrzebnych do pracy z takimi dziećmi oraz ich obojętności wobec manifestujących się problemów

psychospołecznych. Dziecko, które mobilizuje swoje siły i zdolności, by pokonać własne deficyty i napotyka na tej drodze same przeciwności (zwłaszcza jeżeli spodziewało się uzyskać pomoc), ma prawo się zniechęcić, popaść w apatię i przygnębienie. Po pewnym czasie, przestaje wierzyć we własne możliwości, a w jego umyśle toczy się negatywny monolog wewnętrzny : „nie potrafię, nie umiem, nie dam rady, to mnie przerasta, nigdy nie będę taki jak inni”. To myślenie jest początkiem kształtowania się postawy lękowej wobec otoczenia społecznego. Tak też najprawdopodobniej stało się w przypadku Karoliny, Iwony i Sandry. Widoczna u nich nieśmiałość, lękliwość, niepewność i wycofywanie się z kontaktów interpersonalnych z kolegami, przyczyniła się w jakiejś mierze do ich odrzucenia przez rówieśników. A jawna niechęć, różnie demonstrowana przez kolegów, nasila niestety reakcje nerwicowe. I tak na zasadzie błędnego koła może dojść do eskalacji problemów. Jedynie wsparcie społeczne i pomoc psychologiczna są w stanie poprawić ich sytuację społeczną.

2. DZIECKO W SYTUACJI KONFLIKTU Z RÓWIEŚNIKAMI

Konflikty zdarzają się we wszystkich dziedzinach życia społecznego. Pojawiają się już w najwcześniejszych latach życia dziecka w rodzinie, na placach zabaw oraz w grupach rówieśniczych. Konflikt to „interakcja ludzi zależnych od siebie, którzy uważają, że mają niezgodne cele oraz postrzegają siebie nawzajem jako przeszkody w osiągnięciu owych celów”.²³² Według tej definicji konflikt z natury jest interakcyjny. Nie znajduje się wyłącznie pod kontrolą jednej osoby. Tworzony jest i podtrzymywany przez zachowania zaangażowanych stron i ich reakcje na siebie nawzajem. Jest wiele różnych form konfliktów. To oznacza, że mogą dotyczyć bardzo specyficznych problemów, które domagają się również specyficznych metod ich rozwiązywania. Najczęściej przywoływanym typem interakcji konfliktowych są otwarte kłótnie lub rywalizacja, której celem jest pokonanie przeciwnika. Ale konflikty mogą przybrać również subtelną formę. Dotyczy to zwłaszcza sytuacji

²³² J. P. Folger, M. S. Poole, R. K. Stutman, Konflikt i interakcja. W: J. Stewart (red.), Mosty zamiast murów. O komunikowaniu się między ludźmi. Warszawa 2002, s. 495.

tłumienia ich i takiego sposobu wzajemnego komunikowania, który nie dopuszcza do konfrontacji.

Różne mogą być następstwa sytuacji konfliktowych u dzieci. M. Pecyna wymienia skutki dwójakiego rodzaju: „lepsze wykorzystanie potencjału rozwojowego i wzrost szeroko rozumianych możliwości przystosowawczych ucznia czy małego pacjenta albo przeciwnie - zahamowanie rozwoju oraz usztywnienie się pewnych form zachowania, ograniczające możliwości przystosowawcze”.²³³ Zatem konfliktowe interakcje albo mogą być pożyteczne i służyć rozwojowi osobistemu oraz zdobywaniu lepszych kompetencji społecznych, albo zaburzać ten rozwój, rodząc napięcie i lęk.

Sytuacja dziecka doznającego niepowodzeń szkolnych jest niemal zawsze sytuacją konfliktową. Najpierw w sensie przeżywania konfliktu wewnętrznego, który wynika z rozdźwięku pomiędzy oczekiwaniami otoczenia społecznego wobec dziecka, a jego rzeczywistymi możliwościami. Wówczas odroczone jest wypełnienie zadań rozwojowych, związanych z edukacją szkolną. Jednym z takich zadań, przypadających na pierwsze lata nauki, jest wg J. Havihursta²³⁴ zdobycie umiejętności czytania i pisania. Konflikt wewnętrzny związany z niemożnością opanowania owych umiejętności, rozgrywający się pierwotnie na płaszczyźnie psychologicznej, szybko przenosi się w sferę społeczną i rzutuje niekorzystnie na reakcje z rówieśnikami, którzy są świadkami zmagania dziecka z własnymi ograniczeniami. Jeśli uczeń taki w walce, którą prowadzi, nie otrzyma wczesnie pomocy i wsparcia, tylko wprost przeciwnie, jest często ganiony, karany, wyśmiewany, doświadcza braku akceptacji, to żyje w poczuciu zagrożenia swojej wartości jako osoby. Nic dziwnego, że uruchamia różne mechanizmy obronne, które pozwalają mu niwelować odczuwanie lęku i napięcia. Jednym z nich jest przypisywanie innym winy za własne porażki, niepowodzenia i krzywdę. A to prowadzi do postawy agresywnej i buntowniczej. Tymi „innymi” są oczywiście nauczyciele, rodzice i rówieśnicy. Agresja i bunt może wyrażać się w aroganckich zachowaniach wobec wszystkich wymienionych osób znaczących oraz lekceważeniu obowiązków szkolnych. Wiąże się to ściśle z innym mechanizmem, który polega na obniżaniu znaczenia osób, które odrzucają takie dziecko oraz zmniejszeniu wartości działań, w których doświadcza ono porażek.

²³³ M. B. Pecyna, *Psychologia kliniczna w praktyce pedagogicznej*. Warszawa 1998, s. 76.

²³⁴ A. Brzezińska, *op.cit.*, 2000, s. 233.

Wyraża się to w negowaniu wartości nauki, wykształcenia i pracy szkolnej oraz kwestionowaniu autorytetu rodziców i nauczycieli. Uczeń taki może szukać akceptacji w grupach chuligańskich. Zatem u dziecka będącego w konflikcie z rówieśnikami, nauczycielami czy rodzicami mogą pojawić się zaburzenia w zachowaniu, które poprzedzone są często syndromem zaburzeń prowokacyjno-buntowniczych. APA (American Psychiatric Association) wyróżnia następujące objawy tego syndromu u dziecka :

- często traci humor, wykazuje zmienność nastrojów, złości się;
- niejednokrotnie kłóci się z dorosłymi;
- wielokrotnie czynnie buntuje się przeciwko przepisom, zasadom lub odmawia spełnienia prośb dorosłych, np. odmawia wykonania obowiązków w domu;
- często celowo dokonuje rzeczy, które denerwują innych ludzi (np. zabiera nakrycia głowy);
- często oskarża innych za swoje własne błędy;
- jest drażliwy lub łatwo go wyprowadzić z równowagi;
- jest często zły i obrażony;
- bywa niekiedy mściwy i zawzięty;
- często przeklina lub używa obscenicznego języka.²³⁵

Badania dotyczące wpływu dysleksji na zachowanie się uczniów nią obarczonych, prowadzone są głównie w krajach anglojęzycznych. Wielu badaczy zainteresowanych tą problematyką zwraca uwagę na współwystępowanie z dysleksją objawów syndromu zaburzeń prowokacyjno-buntowniczych oraz zaburzeń zachowania czy antyspołeczności.²³⁶ Wyniki niektórych badań dowodzą, że buntowniczść i antyspołeczność jest nasiloną także w przypadkach stwierdzenia u dziecka z dysleksją dodatkowo zespołu nadpobudliwości psychoruchowej i deficytu uwagi.²³⁷

²³⁵ B. Urban, Zaburzenia w zachowaniu młodzieży i przestępczość. Kraków 2000.

²³⁶ B. F. Pennington, Diagnosing learning disorders. A Neuropsychological Framework. The Guilford Press, New York – London 1991, s. 13.

²³⁷ J. Biederman, S. Faraone, S. Milberger i in., Is childhood oppositional defiant disorder a precursor to adolescent conduct disorder? Findings from a four-year follow-up study children with ADHD. Journal of The American Academy of Child & Adolescent Psychiatry 1996, 35, s. 1193-1204.

Wśród badanych przez mnie uczniów z dysleksją rozwojową pięcioro z nich znajduje się w sytuacji konfliktu z rówieśnikami i nauczycielami w szkole. Krótką charakterystykę wybranych aspektów ich sytuacji prezentuję w tabeli poniżej.

Imię	Wiek	Rodzaj i głębokość zaburzenia	Podjęte działania terapeutyczne	Funkcjonowanie w roli ucznia	Pozycja społeczna	Charakter reakcji
1.Tomek	12 lat	Głęboka dysleksja rozwojowa, ADHD, wada wymowy	Brak pomocy w szkole i w domu	Złe	Odrzucenie	Agresja słowna i fizyczna (prowokuje innych)
2.Adam	11 lat	Pełnoobjawowa dysleksja rozwojowa	Zbyt intensywna praca rodziców („przetrenowanie”)	Złe	Odrzucenie	Bunt wobec szkoły i rodziców
3.Jakub	12 lat	Pełnoobjawowa dysleksja rozwojowa, wada wymowy	Brak pomocy w domu i szkole	Złe	Odrzucenie	Pozorna obojętność, nagle niekontrolowane wybuchy złości
4.Kamil	12 lat	Pełnoobjawowa dysleksja rozwojowa, ADHD	Brak pomocy w domu i w szkole	Złe	Odrzucenie	Postawa roszczeniowa, egzekwuje swoje prawa jako dyslektyk
5.Marek	10 lat	Pełnoobjawowa dysleksja rozwojowa, symptomy ADHD	Brak pomocy w szkole i w domu	Złe	Odrzucenie	Agresja słowna

Spośród pięciorga dzieci, których położenie w szkole można nazwać sytuacją konfliktu z rówieśnikami, czworo z nich wybrałam do szerszej prezentacji: Tomasza, Adama, Jakuba i Kamila. Oto opisy ich sytuacji społecznych.

Przypadek Tomka

Tomek urodził się z ciąży powikłanej, podtrzymywanej. Miał niską wagę urodzeniową. W pierwszych latach życia wykazywał niewielkie opóźnienie w rozwoju motorycznym oraz mowie. Chłopiec nie uczęszczał do przedszkola. On i jego młodszy brat byli pod opieką matki, która samotnie ich wychowuje do dnia dzisiejszego (ojciec odszedł od rodziny, gdy Tomek miał dwa lata).

Z chwilą rozpoczęcia nauki w szkole zaczęły się ujawniać u Tomka zaburzenia funkcji percepcyjno-motorycznych oraz nasilać cechy nadpobudliwości psychoruchowej, które dostrzeżone przez wychowawczynię, potwierdzone zostały w badaniach psychologiczno-pedagogicznych. Logopeda natomiast wskazał na istnienie u dziecka dużej wady wymowy. Zalecono systematyczne prowadzenie z nim ćwiczeń korekcyjno-kompensacyjnych i logopedycznych. Niestety w szkole chłopiec nie otrzymał żadnej specjalistycznej pomocy, bowiem nie był w niej prowadzony zespół korekcyjno-kompensacyjny, ani nie było też logopedy. Włączono go jedynie w zespół wyrównawczy, celem uzupełnienia braków w wiadomościach i umiejętnościach szkolnych. A te były coraz większe. Chłopiec, pomimo słabej techniki czytania (często bez zrozumienia tekstu) i przy popełnianiu dużej ilości błędów wzrokowych i słuchowych, nieestetycznych zeszytach, słabej techniki pisania, był promowany do kolejnych klas. Badania kontrolne w poradni psychologiczno-pedagogicznej ujawniły występowanie u dziecka głębokiej dysleksji rozwojowej, nadpobudliwości psychoruchowej oraz wady wymowy, przy prawidłowym poziomie inteligencji. W czasie mojego pierwszego spotkania z Tomkiem (był wówczas w klasie VI), zauważyłam u niego wzmożoną nadpobudliwość w sferze motorycznej i poznawczej. Wiercił się, drapał po głowie, stukał palcem w stół, nie potrafił się skoncentrować na rozmowie, miał problem z werbalizacją swoich myśli, ciągle szukał odpowiednich słów. Mowa jego była chwilami niewyraźna i mało komunikatywna.

*Rozmowy z Tomkiem pokazały, że trudno jest jemu wypełniać **rolę ucznia**. Szkoły, do której uczęszcza, nie lubi, źle się w niej czuje. Jednak nie jest to związane, jak twierdzi, ze strachem przed nią, bo nie boi się niczego w szkole, po prostu nie lubi się uczyć. Stąd przyznaje : „Czasami urywam się z lekcji i mam spokój, (...) bardzo chciałbym być już dorosły, bo nie musiałbym się już uczyć”. Nauczyciel potwierdza*

niską motywację chłopca do nauki. Często wagaruje, nie odrabia zadań domowych, ma bardzo duże zaległości, co odbija się niekorzystnie na ocenach. Ale Tomkowi na dobrych stopniach nie zależy. Jak mówi : „I tak nigdy dobrych ocen nie dostawałem, to po co się starać”. Nie zależy mu również na dobrych relacjach z uczącymi go nauczycielami. Jest do nich uprzedzony. Potrafi odmówić wykonania polecenia, niegrzecznie odpowiedzieć, czy wyjść nagle z klasy podczas lekcji i trzasnąć drzwiami. Wychowawczynie wypowiada się o Tomku z dużym dystansem. Według niej należy on do grupy bardzo trudnych uczniów. Jest ekspansywny, krzykliwy (nawet w spokojnych sytuacjach mówi podniesionym głosem), drażliwy i często się denerwuje. Rzadko jest przygotowany do lekcji. Zeszyty jego są nieestetyczne a pismo nieczytelne. W czasie lekcji jest mało samodzielny w pracy, łatwo się rozprasza, czasami nie rozumie wydawanych do niego poleceń. Wykazuje małą aktywność intelektualną. Zdaniem nauczycielki opinia o dysleksji Tomka jest mocno przesadzona. Stwierdza, że „gdyby chłopiec był lepiej przypilnowany w domu i panował nad swoim zachowaniem, to z pewnością uczyłby się lepiej”. Tomek zaznacza, że na szczególną pomoc ze strony nauczycieli nigdy nie mógł liczyć, a dzisiaj to jej nawet nie chce. Nie zwierza się nauczycielom z tego, co czuje, przeżywa i jakie ma problemy, bo jak sądzi i tak by tego nie zrozumieli, a może jeszcze wykorzystali przeciwko niemu.

W swojej klasie **jako kolega** jest nieakceptowany. Zajmuje pozycję odrzucenia. Nie ma przyjaciół i siedzi sam podczas lekcji. Nie utrzymuje z rówieśnikami z klasy kontaktów poza szkołą. Nie zaprasza ich do siebie. Sam też nie jest przez nich zapraszany. Nie bierze udziału w spotkaniach klasowych takich jak : zabawy andrzejkowe, wycieczki itp. Nie pełni żadnych funkcji. W ocenie wychowawczynie niektórzy uczniowie wręcz się go boją (głównie dziewczynki), bo potrafi być agresywny słownie i fizycznie. Wówczas złośliwie przeżywa, używa wulgarnych słów bądź zaczepia, szturcha, szarpie kolegów i prowokuje do bójek. Najchętniej wszelkie konflikty rozwiązywałby siłą. Na przerwach międzylekcyjnych spotyka się z chłopcami z innych klas (podobnie jak on zbuntowanymi) i niekiedy pali papierosy. Został kilka razy na tym przyłapany przez nauczycieli.

Wychowawczynie podkreśla brak **współpracy ze strony rodziny** Tomka. Sądzi, że winę za nieodpowiednie zachowanie się ucznia w szkole ponosi matka, która nie ma „czasu i pomysłu na własne dziecko”. Chłopiec jest często bez opieki i nadzoru przy

odrabianiu lekcji. Matka Tomka nieregularnie przychodzi na spotkania klasowe z wychowawcą i rzadko reaguje na telefony czy pisemne prośby o kontakt. Zdaniem nauczycielki : „Nikt temu dziecku w domu nie pomaga, nie wysłucha go, nie pomoże rozwiązać problemów, to nic dziwnego, że jest tak nieprzystosowane”. Matka niemal całą winą za takie funkcjonowanie Tomka w szkole obarcza szkołę, bo jak twierdzi : „To przecież szkoła jest od tego żeby nauczyć, zorganizować dodatkową pomoc jak trzeba, a nie rodzic, który ma na głowie tyle różnych spraw”. Matka przyznaje, że faktycznie nie poświęca chłopcu dużo czasu, bo jest sama i musi myśleć przede wszystkim o zabezpieczeniu finansowym rodziny. Poza tym nie czuje się przygotowana do prowadzenia specjalistycznych ćwiczeń z dzieckiem i dodaje : „Zwyczajnie nie mam na to sił, czasu ani ochoty”. Tomek nie ma bliskiego kontaktu z matką, nie ma poczucia, że jest dla niej ważny. Nauczył się obywać bez niej. Ma świadomość, że matka nie ma na niego wpływu. Twierdzi, że może robić, co mu się podoba. Sytuacja społeczna chłopca jest bardzo trudna. Bez odpowiedniej pomocy pedagogicznej i psychologicznej będzie się pogłębiał proces jego patologizacji społecznej.

Przypadek Adama

Adaś jest dzieckiem urodzonym przedwcześnie, w zamartwicy sonej. Chłopiec rozwijał się powoli i często chorował. Później zaczął chodzić i mówić. Nie uczęszczał do przedszkola i nie miał kontaktów z rówieśnikami. Wychowywany był głównie przez matkę i babcię. Ojciec poświęcił się pracy zawodowej. Gdy Adaś rozpoczął edukację szkolną, pojawiły się duże trudności z nauką czytania i pisania. W zakresie tych umiejętności znacznie różnił się od swoich rówieśników z klasy.

Zaniepokojeni tym rodzice zgłosili dziecko na badania psychologiczno-pedagogiczne, które ujawniły opóźnienie funkcji wzrokowych, słuchowych i motorycznych przy prawidłowym ilorazie inteligencji. Rodzice, których w poradni poinstruowano, w jaki sposób mają wykonywać ćwiczenia z dzieckiem, zabrali się do tego niemal od razu, mając duże poczucie winy za to, że diagnoza została dokonana dość późno, że mogli z dzieckiem zgłosić się wcześniej i wówczas jego trudności nie byłyby tak nasilone. Ta codzienna, bardzo intensywna praca z dzieckiem (czasami

kilku godzinna), przyniosła pewne rezultaty w postaci poprawy umiejętności czytania i pisania, choć badanie kontrolne przeprowadzone kilka lat później potwierdziło występowanie u dziecka dysleksji rozwojowej. Natomiast wysiłek, czy wręcz ogromny trud, który towarzyszył codziennym ćwiczeniom Adasia, zaczął go w końcu przytłaczać. Wielokrotnie mówił rodzicom, że czuje się zmęczony, że chciałby pobiegać po podwórku, pobawić się z rówieśnikami z sąsiedztwa lub oglądać telewizję. Ale rodzice na te prośby mieli tylko jedną odpowiedź: „Jeśli chcesz lepiej czytać i pisać, to niestety musisz nieustannie pracować”.

Badanie z Adasiem przeprowadziłam, gdy uczęszczał do klasy V. Trudności związane z pełnieniem **roli ucznia** widoczne były już od pierwszego spotkania. Odmawiał wręcz rozmowy na temat szkoły i nauki, argumentując, że nienawidzi wszystkiego, co się z tym wiąże – „Niedobrze mi się robi, gdy pomyślę, że miałbym o tym rozmawiać”. Jednak po pewnym czasie zdecydował się opowiedzieć o swoich szkolnych doświadczeniach. Kolejne spotkania z chłopcem potwierdziły jego ogromną niechęć do szkoły. Codzienne uczęszczanie do niej jest dla niego udręką, choć do niedawna i wakacje nie przywoływały miłych wspomnień, gdyż i tak w tym okresie musiał intensywnie ćwiczyć czytanie i pisanie. Dzisiaj nie poświęca tyle czasu na naukę, bo jak mówi: „Buntuję się i nie słucham już rodziców jak kiedyś”. Postawa buntu widoczna jest również w odniesieniu do nauczycieli. Adaś ma problemy z przestrzeganiem dyscypliny na lekcji. Coraz częściej przeciwstawia się zakazom, silnie protestuje (wręcz wyklóca się), gdy mu się zakazuje robić to, na co ma ochotę w danej chwili. Jest bardzo drażliwy, szybko się irtuje. Przejawia coraz większy upór i za wszelką cenę stara się postawić na swoim, nie dając sobie niczego wytłumaczyć. Można zaobserwować u niego duże zmiany nastroju, które rzutują na jego funkcjonowanie w szkole. Na lekcjach jest mało aktywny, spowolniały, „nieobecny”. Nie śledzi ich przebiegu. Nauczycielka mówi o nim: „Nie skupia się na omawianych treściach, tylko buja w obłokach, przez co nie słyszy kierowanych do niego poleceń czy pytań. Wygląda tak, jakby się wyłączył”. W jej ocenie wyraźnie obniżyła się u Adama motywacja do nauki. Nierzadko zdarza mu się przyjść do szkoły nieprzygotowanym do lekcji, bez wykonanych zadań domowych. I sprawia przy tym wrażenie zupełnie obojętnego na uwagi nauczycieli. Oczywiście w związku z tym pogorszyły się znaczenie jego wyniki w nauce, które jak na ucznia z dysleksją były wcześniej dość dobre.

Nastąpił również nieznaczny regres jego umiejętności szkolnych, które zostały wypracowane w pierwszych latach nauki. Obecnie popełnia więcej błędów w pisaniu. Wychowawczynie postrzega Adama, jako ucznia sprawiającego problemy wychowawcze. Adam przejawia dużą niechęć do nauczycieli. Mówiąc o nich, wymienia same ich negatywne cechy : „Są niesprawiedliwi, złośliwi i krzykliwi”. W związku z tym nie ufa im i nie prosi o pomoc.

Również **jako kolega** jest postrzegany przez innych negatywnie. W strukturze klasy zajmuje pozycję odrzucenia. I tak też się czuje. Ale jak wspomina, nigdy nie utrzymywał bliskich kontaktów z kolegami z klasy, bo najpierw wstydził się problemów z nauką czytania i pisania, miał świadomość swoich mniejszych możliwości w tym zakresie. Poza tym korzystał z pewnych praw, jako uczeń z trudnościami, co nie podobało się innym. Po lekcjach nie utrzymywał kontaktów z kolegami z klasy, bo nie miał na to czasu. Po powrocie ze szkoły i krótkim odpoczynku musiał kilka godzin ćwiczyć czytanie z mamą lub babcią. Z żadnym z obecnych kolegów nie łączy go bliskie relacje. Jedynym przyjacielem był Piotr, który przez pierwsze lata uczęszczał do klasy Adasia, ale niestety wraz ze zmianą miejsca zamieszkania tego chłopca i w konsekwencji zmianą szkoły, ich wspólne drogi się rozeszły. Adam wspomina, że koledzy często śmiali się z jego czytania. Było mu wówczas przykro, ale ignorował to. Obecnie, w sytuacjach trudnych chłopiec reaguje gniewem, złością i agresją słowną. Parę razy sam sprowokował bójkę po lekcjach. Wydaje się, że Adaś szuka akceptacji wśród niewłaściwych osób. Na przerwach międzylekcyjnych niejednokrotnie spędza czas z chłopcami z innych klas, w towarzystwie, w którym znajdowano już między innymi papierosy czy pisma pornograficzne.

Współpraca między szkołą a rodzicami Adama początkowo układała się dobrze. Rodzice byli w stałym kontakcie z wychowawczynią i na bieżąco informowali o pracy, jaką wykonywali z synem. Gdy nauczycielka dostrzegła ogromne przemęczenie i zniechęcenie chłopca codziennymi ćwiczeniami i próbowała zwracać uwagę rodziców na ten problem, to oni wycofali się z kontaktów z nią i „usztynili na wszelkie sugestie”. Rodzice są przekonani o tym, że najlepiej znają swoje dziecko i wiedzą, czego mu potrzeba. Nie żałują decyzji o intensywnej pracy z synem, ponieważ przyniosła ona efekty. Bez wielogodzinnych ćwiczeń Adaś czytałby dzisiaj dużo gorzej. Obecny brak motywacji do nauki, niechęć do szkoły oraz złe zachowanie Adama

tłumaczą chwilowym buntem. Mówią : „Niech się buntuje, kiedyś nam za tę pracę podziękujecie i doceni to”. Nie mają świadomości, że syn ma duży żal do nich za zmuszanie do nauki, za to, że nic się oprócz niej nie liczyło, że nie miał wolnego czasu i beztrudnych wakacji. Żal przerodził się w bunt i aroganckie zachowania względem nich.

Przypadek Jakuba

Chłopiec urodzony przedwcześnie, z dystrofią. Zdaniem rodziców początkowo rozwijał się wolniej, ale potem nadrobił zaległości. Ze względu na charakter pracy rodziców nie uczęszczał do przedszkola. Miał swoją opiekunkę, która całymi dniami zajmowała się nim. Rodzice nieustannie zajęci pracą, nie mają wielu wspomnień o dziecku z tego okresu.

Kiedy Jakub rozpoczął naukę w szkole, nauczycielka zwróciła uwagę na symptomy ryzyka dysleksji. Chłopiec miał problemy z nauką czytania i pisania. Mylił litery, nie potrafił zapamiętać ich kształtu. Nie trzymał dobrze przyborów do pisania. Wyraźnie odbiegał w rozwoju od poziomu rówieśników z klasy. Badanie psychologiczno-pedagogiczne oraz logopedyczne potwierdziło przypuszczenia wychowawczynie odnośnie ryzyka dysleksji i dużej wady wymowy. Zalecono włączenie dziecka w zespół korekcyjno-kompensacyjny. Ponieważ takie zajęcia na terenie szkoły Jakuba nie były organizowane, więc indywidualnej pracy z chłopcem podjęła się wychowawczynie. Niejednokrotnie sugerowała ona rodzicom, że chłopiec potrzebuje dodatkowych zajęć logopedycznych i terapeutycznych, a przynajmniej kontynuacji w domu tego, co ona realizuje z dzieckiem. Niestety rodzice z powodu braku czasu bagatelizowali problemy syna, mówiąc, że w końcu z tego wyrośnie. Badanie z Kubą przeprowadziłam, gdy uczęszczał do klasy VI. Miał już wówczas potwierdzoną przez poradnię dysleksję rozwojową i ciągle znaczną wadę wymowy.

*Doświadczenia szkolne Kubę związane z pełnieniem **roli ucznia**, zwłaszcza w pierwszych latach nauki, były bardzo trudne. Nie mógł poradzić sobie z narastającymi zaległościami. Praca z wychowawczynią w nieznacznym tylko stopniu wpłynęła na poprawę umiejętności czytania i pisania. Wraz z przejściem do klasy IV*

i zmianą nauczyciela nie miał specjalnych względów jako uczeń z dysleksją. Wręcz był tak samo traktowany i oceniany jak inni rówieśnicy. Jak wspomina, miał i nadal ma świadomość swoich ograniczeń, braków i trudności, tylko „kiedyś mi jeszcze zależało na ocenach, dzisiaj już nie”. Zobojętnienie Kuby na naukę szkolną potwierdza wychowawczynie. W jej ocenie chłopiec nie ma żadnej motywacji do nauki. Coraz częściej przychodzi nieprzygotowany, zdarza mu się opuszczać pojedyncze lekcje. Pracuje wolno, potrzebuje dodatkowych wyjaśnień i pomocy, gdyż nadal ma problemy ze zrozumieniem niektórych poleceń czy trudniejszego tekstu. Ale sam nie prosi nauczycieli o pomoc. Jakub o swoich kontaktach z nauczycielami mówi niechętnie. Z żadnym z nich nie ma bliskiej relacji, bo nie ufa im. Ze szkołą wiązą się same przykre doświadczenia, stąd nie lubi jej i niechętnie do niej wraca po wakacjach.

W roli kolegi również nie czuje się dobrze, gdyż nie łączą go żadne bliskie stosunki z rówieśnikami z klasy. Odczucia te potwierdza test socjometryczny. Jakub w strukturze klasy zajmuje pozycję odrzucenia. Czuje się na uboczu, odepchnięty przez innych. Zwłaszcza bolesne są dla niego wspomnienia z pierwszych lat nauki, gdy był wyśmiewany z powodu słabego czytania lub przezywany i przedrzeźniany w związku z dużą wadą wymowy. Być może to właśnie wtedy uprzedził się do kolegów i zaczął stronić od ich towarzystwa. Również i oni nie zabiegali o jego względy. Nie utrzymywał z kolegami kontaktów poza szkołą, nie był zapraszany do ich domów na spotkania urodzinowe. Czasami nie miał wręcz od kogo pożyczyć zeszytu. Obecnie nie jest skory do ustępstw jak dawniej : „Potrafię walczyć o swoje, sprzeciwić się kolegom, odpowiedzieć czy oddać jak trzeba”. Nauczycielka mówi o Kubie, że „jest bardzo wrażliwy, nieco zamknięty w sobie. Na pozór wydaje się wyciszony, spokojny, ale w sytuacjach trudnych nagle wybucha z ogromną siłą, jakby dawał upust wszystkim negatywnym emocjom”. Staje się wtedy bardzo agresywny. Używa przekleństw lub siły.

Współpraca szkoły ze środowiskiem rodzinnym chłopca nie układa się najlepiej. Właściwie trudno mówić tu o jakiegokolwiek współpracy. Rodzice ciągle nie mają czasu dla dziecka i bagatelizują jego problemy. Nie pomagają mu w nauce, nie wspierają, nie zachęcają do rozmów i zwierzeń. Nie są zaniepokojeni uwagami wychowawczynie, która widzi negatywne zmiany w zachowaniu ich syna. Rzadko przychodzą na spotkania klasowe. Jak sami przyznają,: „Nie wymagamy od syna

dobrych ocen, byle tylko szkołę skończył. Może kiedyś zrozumie, że warto się uczyć”. Nie walczą o Jakuba w szkole, o jego prawa z racji diagnozy o dysleksji. Sami w dysleksję nie wierzą. Sądzą, że wyrosnie z tych problemów bez szczególnej pomocy. Prezentują liberalny styl wychowania. W ocenie chłopca, nie interesują się tym, co on przeżywa, z czym się boryka. Nie ma poczucia, że jest dla nich kimś ważnym i wartościowym. Mocno przeżywa swoją samotność.

Sytuacja społeczna Jakuba jest trudna. Żyje on na marginesie klasy i nie radzi sobie z odrzuceniem. Na pozór wydaje się być pogodzony z pozycją, jaką zajmuje wśród rówieśników, ale wewnątrz przeżywa burzę negatywnych emocji, którym niestety daje upust w coraz mniej kontrolowany sposób.

Przypadek Kamila

Kamil jest drugim dzieckiem w rodzinie. Urodził się 14 lat po starszym bracie. Poród był przedłużający się i przebiegał z komplikacjami. Znaczna różnica wieku między chłopcami sprawiła, że cała uwaga rodziców skupiła się właśnie na Kamilu, który był wychowany niemal jak jedynak, na uprzywilejowanej pozycji, jako „oczko w głowie” swoich rodziców. Być może to zapatrzenie w dziecko było powodem niedopuszczania do siebie żadnych uwag o problemach rozwojowych dziecka. Rodzice wspominają, że nauczycielka przedszkola, do którego Kamil uczęszczał, sugerowała, że jest on „inny”, tzn.: nadruchliwy, labilny emocjonalnie, opóźniony w zakresie słuchu fonematycznego i motoryki. Ale oni ignorowali jej uwagi, gdyż byli przekonani, że „pani jest przewrażliwiona”. Gdy chłopiec poszedł do szkoły, problemy te jeszcze bardziej się nasiliły. Nie mógł nauczyć się czytać i pisać, nie potrafił skoncentrować się na lekcji i sprawiał trudności wychowawcze. Rodzice nadal nie widzieli potrzeby podejmowania działań diagnostycznych. Dopiero po kilku miesiącach, gdy zaległości Kamila w nauce były znaczne, został on przebadany w poradni psychologiczno-pedagogicznej. Rodzice próbowali podważyć rzetelność diagnozy, która wskazywała na występowanie u dziecka sprzężonych deficytów funkcji percepcyjno-motorycznych, przy prawidłowym poziomie inteligencji. Przeprowadzone w kolejnych latach badania ostatecznie potwierdziły fakt, że Kamil jest dzieckiem z dysleksją rozwojową oraz

z zespołem nadpobudliwości psychoruchowej. Badania własne przeprowadziłam z chłopcem, gdy był on w klasie VI.

W roli ucznia Kamil funkcjonuje źle. Nauczycielka postrzega go jako bardzo trudnego ucznia, przyjmującego postawę roszczeniową, egzekwującego nieustannie swoje prawa, np. odmawia pisania dyktanda z całą klasą, twierdząc, że jest dyslektykiem i jest z tego zwolniony. Wielokrotnie odmawiał także odpowiedzi przy tablicy, czy też czytania przy całej klasie. Zawsze w takich sytuacjach podpira się opinią poradni psychologiczno-pedagogicznej. W zachowaniu jest niegrzeczny, arogancki, opryskliwy, często używa wulgarnych słów. Nie pyta o radę i nigdy nie prosi o pomoc, pomimo tego, że czyta i pisze nadal bardzo słabo. Nie bierze czynnego udziału w zajęciach lekcyjnych. Wydaje się, że nie jest zainteresowany omawianymi treściami. Często nie robi notatek. Nic dziwnego, że jego wyniki w nauce są bardzo niskie. Poziom motywacji do nauki u Kamila nauczycielka ocenia jako „zerowy”. Widać u niego małą wytrwałość, niczego nie potrafi doprowadzić do końca, nie próbuje pokonywać trudności, tylko od razu rezygnuje i zaczyna zajmować się czymś innym. Jest bardzo ekspansywny i krzykliwy (cały czas mówi podniesionym głosem). Kamil natomiast o szkole mówi z lekceważeniem, podobnie i o nauczycielach. Nie ma z nimi dobrych relacji i nie zabiega o to. Nie obchodzi go to, jaką mają o nim opinię. Uważa, że jest na uprzywilejowanej pozycji z racji bycia dyslektykiem. Sądzi, że z powodu zaburzenia powinien mieć specjalne prawa i obniżone wymagania. Chciałby czerpać same korzyści, ale oczywiście nie dając nic w zamian. Jak sam mówi : „Jestem dyslektykiem i nigdy nie będę się dobrze uczył, więc nie muszę się starać. Mam papier na to, (...) nauka nie jest mi potrzebna, bo i tak będę pracował w firmie taty”.

Kamil jako **kolega** nie jest lubiany. W strukturze klasy zajmuje pozycję odrzucenia. Wychowawczynie mówi o nim, że jest bardzo konfliktowy, drażliwy, szybko się irytuje. Zdarza się jemu używać argumentów siłowych. Wówczas zaczepia, szarpie za ubranie lub ciągnie za włosy. Nierzadko przejawia też agresję słowną wobec rówieśników z klasy (przezywa, przedrzeźnia i przeklina). Jest bardzo podejrzliwy, łatwo posądza innych o złośliwość i nieżyczliwość. Nie ma w związku z tym żadnego kolegi, od którego mógłby pożyczyć zeszyty, prosić o pomoc w nauce, czy spędzać czas na przerwach. Kamil sprawia wrażenie, że nie przejmuje się wrogim nastawieniem

kolegów do jego osoby. Nie zabiega o ich względy, nie utrzymuje z nimi kontaktów poza lekcjami. Ma swoje towarzystwo z bloku. Niestety nie jest to grupa pozytywnie oddziałująca na chłopca. Przyznaje, że próbują palić papierosy, popijać piwo, ale dodaje : „Przecież nic złego nie robimy”.

Współpraca szkoły z rodzicami dziecka nie układa się najlepiej, gdyż nauczyciele winią ich za negatywne zachowanie chłopca w szkole. Uważają, że to właśnie w rodzinie Kamil jest utwierdzany w przekonaniu, że opinia o dysleksji zwalnia go z pracy nad własnymi problemami. Jest to wyrządzenie krzywdy dziecku. Postawę roszczeniową przejawiają również sami rodzice. Twierdzą, że „szkoła jest od tego, żeby nauczyć czytać i pisać nawet dyslektyka. Jeśli nauczyciele nie potrafią tego zrobić, to niech się odczepią od dziecka, zostawią go w spokoju i ulgowo oceniają”. Jako rodzice stracili wpływ na wychowanie syna. W percepcji chłopca prezentują duży liberalizm w postępowaniu z nim. Właściwie jest on pozostawiony sam z problemami, które go przerastają i których rozwiązania szuka w niewłaściwych grupach.

W opisanych powyżej sytuacjach społecznych dzieci będących w konflikcie z rówieśnikami można zauważyć następujące zjawiska:

- Są to dzieci płci męskiej, które w okresie prenatalnym lub okołoporodowym doznały najprawdopodobniej uszkodzeń w obrębie układu nerwowego. Stąd rozwój tych dzieci w pierwszych latach życia był nieco opóźniony w zakresie funkcji percepcyjno-motorycznych.
- Dzieci te, pomimo symptomów ryzyka dysleksji widocznych u nich już w okresie przedszkolnym, nie zostały wówczas zdiagnozowane przez specjalistów. Dopiero, gdy rozpoczęły edukację szkolną i wraz z nią pojawiły się znaczne trudności w opanowaniu umiejętności czytania i pisania, uczniów tych przebadano w poradni psychologiczno-pedagogicznej. Wyniki tej diagnozy wskazywały na występowanie u chłopców pełnoobjawowej dysleksji rozwojowej, sprzężonej z innymi zaburzeniami (wadami wymowy oraz zespołem nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi - ADHD).
- Chłopcy nieprawidłowo funkcjonują w roli ucznia. Nie wypełniają powinności z nią związanych. Często przychodzą do szkoły nieprzygotowani do lekcji. Na

zajęciach pracują wolno, nie nadążają za klasą. Są mało aktywni i samodzielni oraz łatwo się rozpraszają. Wymagają pomocy na lekcji w postaci dodatkowych wyjaśnień, ukierunkowania ich pracy, ale sami nie zgłaszają nauczycielom takich potrzeb. Ich motywacja do nauki jest bardzo niska, co odzwierciedla się w słabych ocenach. Chłopcy ci należą do tzw. „trudnych uczniów”, sprawiających problemy wychowawcze. W zachowaniach są opryskliwi, drażliwi, krzykliwi i bardzo ekspansywni. Nie przestrzegają zasad obowiązujących w szkole. Potrafią odmówić wykonania polecenia, wyjść z klasy podczas lekcji bez pozwolenia, trzaskając drzwiami. Przez takie zachowania okazują swoje lekceważenie w stosunku do nauczycieli, z którymi nie mają niestety dobrych relacji. Jak sami podkreślają, nie lubią ich i nie mają do nich zaufania. W związku z tym nie proszą o pomoc czy radę w sytuacjach trudnych.

- Uczniowie ci jako koledzy są nieakceptowani przez rówieśników, z którymi wchodzi w interakcje konfliktowe. W strukturze klasy zajmują pozycję odrzucenia. Mają świadomość tego, że są postrzegani negatywnie, ale nie zabiegają o względy innych. W sytuacjach trudnych reagują agresją słowną czy fizyczną. Nie potrafią konstruktywnie rozwiązywać problemów interpersonalnych. Zazwyczaj sięgają po argumenty siły. Nierzadko sami prowokują innych do zachowań agresywnych. Ponieważ nie znajdują akceptacji wśród kolegów z klasy, szukają jej poza nią. Najczęściej w grupach nieformalnych, niestety o charakterze aspołecznym.

Wśród czynników kształtujących sytuacje społeczne tych dzieci uwidaczniają się następujące tendencje:

- Uczniowie w opiniach z poradni psychologiczno-pedagogicznej mają zaleconą pracę terapeutyczną w zespołach korekcyjno-kompensacyjnych. Ponieważ szkoły, do których te dzieci uczęszczają, nie organizują takich zajęć, więc nie są one objęte żadną opieką specjalistyczną. Włączeni są jedynie w zespoły wyrównawcze. Chłopcy nie otrzymują też pomocy w nauce od swoich bliskich. Jedynie rodzice Adama zaraz po diagnozie rozpoczęli z nim pracę w domu. Niestety była ona prowadzona bez zrozumienia podstawowych zasad terapii pedagogicznej. Zbyt duża jej intensywność doprowadziła do wystąpienia u chłopca zjawiska

„przetrenowania”, które łączy się ze spadkiem motywacji do pracy, niechęcią do podejmowania wysiłku a niekiedy też regresu w wypracowanych wcześniej umiejętnościach.

- Między środowiskiem szkolnym tych dzieci, a ich rodzinami nie ma współpracy. Rodzice nie są w stałym kontakcie z nauczycielami i nieregularnie uczęszczają na spotkania z wychowawcą. Obwiniają szkołę za problemy dziecka i zarzucają brak pomocy specjalistycznej na jej terenie.

- Rodzice tych uczniów przejawiają wobec nich nieprawidłowe postawy wychowawcze (zbyt liberalne lub surowe). Nie mają kontaktu z własnym dzieckiem. Nie interesują się jego życiem, problemami szkolnymi i tym, co w związku z nimi przeżywa. Nie są dla niego oparciem w trudnych chwilach.

- Nauczyciele postrzegają tych uczniów jako problemowych, żywią do nich niechęć. Ich sposoby oddziaływań wychowawczych w stosunku do chłopców są nieskuteczne. Ponieważ obecnie najbardziej widoczne są zaburzenia w zachowaniu, więc pierwotne trudności w nauce, wynikające z dysleksji rozwojowej i ADHD są przez nich bagatelizowane bądź interpretowane jako wątpliwe.

Podsumowując, należy zaznaczyć, że sytuacja konfliktu jest zawsze sytuacją trudną. W przypadku dzieci obarczonych dysleksją rozwojową ma ona swoją specyfikę. Najpierw konflikt rozgrywa się w psychice dziecka, które jest targane wewnętrznymi przeciwnościami. U podłoża tego wewnętrznego konfliktu leżą paradoksy związane z istotą zaburzenia, jakim jest dysleksja. Jednym z nich jest paradoks związany z rozbieżnością pomiędzy potencjalnie dużymi możliwościami dziecka, czasami wręcz ponadprzeciętną inteligencją, a trudnościami w tak podstawowych umiejętnościach szkolnych, jakimi są czytanie i pisanie. Inny dotyczy efektywności nauki, na którą przynajmniej w początkowym okresie edukacji dziecko poświęca zdecydowanie większą ilość czasu niż jego rówieśnicy, a jednak nie widzi rezultatów swojej pracy i dodatkowo jest posądzanym przez innych o lenistwo i złą wolę. Jeszcze inny paradoks dotyczy opinii o dysleksji z poradni, z którą wiążą się przywileje w szkole (choć nie jest ona zwolnieniem z pracy), a która często jest lekceważona przez nauczycieli. Wymienione przeciwności rodzą w dziecku pewien

dysonans i dezorientują go w jego sytuacji. A to prowadzi do frustracji. Jeśli dziecko w najbliższym otoczeniu społecznym (zarówno rodzinnym jak i szkolnym) nie znajdzie życzliwości, akceptacji oraz zrozumienia tego, co przeżywa, to frustracja może zacząć wyzwalać agresję i bunt, a konflikt zaistnieje w sferze kontaktów interpersonalnych. To prowadzi do sytuacji odrzucenia przez grupę. Ponieważ dziecko nie umie przestać liczyć się z opinią innych o sobie i poradzić z brakiem akceptacji, więc zaczyna szukać jej w grupach osób podobnie jak ono niedostosowanych. Jest to prosta droga do patologizacji społecznej. A zatem bunt i antyspołeczność są wtórnymi reakcjami na niepowodzenia szkolne oraz brak wsparcia emocjonalnego i specjalistycznej pomocy.

Rozdział VI

DZIECKO W SYTUACJI IZOLACJI SPOŁECZNEJ

Kontakty interpersonalne i powstające w ich wyniku więzi społeczne to bardzo ważny obszar ludzkiego życia. Dlatego świadomie lub nieświadomie podejmujemy różne działania, aby nawiązać relacje z drugą osobą. Poprzez kontakt z innymi dziecko przede wszystkim zaspokaja swoje potrzeby psychiczne (akceptacji, uznania, bliskości, wspólnoty, przynależności, miłości, szacunku, zrozumienia, wsparcia i zaufania). E. B. Hurlock podkreśla, że „dzieci potrzebują towarzystwa nie tylko dla osobistego zadowolenia, lecz także po to, aby nabyć odpowiednich doświadczeń”.²³⁸ Owe doświadczenia pozwalają się im rozwijać i dojrzewać społecznie.

Dlatego w trudnej sytuacji są uczniowie izolowani w swoich klasach przez rówieśników. Są to dzieci, jak podaje E. Bielecka, które w testach socjometrycznych nie otrzymują wyborów pozytywnych wcale bądź niewiele. Nie dostają też informacji wskazujących na jawną niechęć grupy do nich. To oznacza, że rówieśnicy nie okazują im zainteresowania, a oni sami niejednokrotnie wybierają życie na marginesie klasy, będąc mało aktywnymi.²³⁹

Badania J. Grochulskiej pokazują, że dzieci izolowane otrzymują zbliżoną liczbę informacji zwrotnych co dzieci akceptowane, ale przeważająca ich część to informacje dezaprobuje ich zachowania.²⁴⁰ To prowadzi do zaniżonej samooceny oraz niewiary we własne możliwości i zdolności. W związku z tym nie potrafią sobie poradzić w sytuacjach trudnych i częściej niż rówieśnicy spodziewają się niepowodzeń w swoich działaniach. Potwierdza to H. Kulas, pisząc, że: „niska samoocena utrudnia angażowanie się w pracę grupy, ogranicza aktywność człowieka i przyczynia się do tego, że nie podejmując działania, jednostka nie odnosi sukcesu. Z tych też względów osoba taka ma mniejsze możliwości zdobycia korzystnej pozycji wśród rówieśników. W efekcie jej pozycja w grupie jest niezwykle niska, co znacznie utrudnia, a nawet uniemożliwia nawiązywanie pozytywnych kontaktów z innymi ludźmi”.²⁴¹

²³⁸ E. B. Hurlock, op.cit., 1985, s. 501.

²³⁹ E. Bielecka, op.cit., 2003, s. 297.

²⁴⁰ J. Grochulska, op.cit., 1992, s. 55 – 56.

²⁴¹ H. Kulas, Samoocena młodzieży. Warszawa 1986, s. 72.

Konsekwencją obniżonego poczucia własnej wartości u dzieci izolowanych jest lęk przed innymi, skrępowanie czy zawstydzenie w sytuacjach ekspozycji społecznej, gdy uwaga innych jest skupiona na nich. Brakuje im też odwagi do prezentowania swojego zdania, ponieważ obawiają się opinii innych. Często nie proszą o pomoc z powodu lęku przed ujawnieniem własnych słabości.²⁴² A zatem kontakty tych uczniów są zdominowane lękiem przed karą lub ośmieszeniem się, które prowadzą do wycofywania się z interakcji. Lęk przed społeczną dezaprobatą dzieci izolowanych jest silniejszy niż odrzuconych. Postrzegają one sytuacje interpersonalne jako zagrażające ich poczuciu bezpieczeństwa, co nie oznacza, że nie mają potrzeby kontaktów emocjonalnych z rówieśnikami. Wydaje się wręcz, że utrudniona jej realizacja wzmaga natężenie.

Wśród uczniów izolowanych w klasach są też dzieci z dysleksją. P. Gindrich, powołując się na literaturę anglojęzyczną, wysuwa przypuszczenie, że przyczyna ich niskiego statusu społecznego oraz zaburzonych relacji interpersonalnych leży w ich mniejszych niż u innych kompetencjach społecznych. Wynikają one z występujących u tych dzieci deficytów percepcyjnych, poznawczych, motorycznych i językowych, które dotyczą m.in. umiejętności pełnienia ról, umiejętności komunikacyjnych, emitowania sygnałów niewerbalnych czy zachowań społecznych.²⁴³ Może więc nie tylko trudności w nauce, ale również niewystarczające kompetencje społeczne nie pozwalają tym uczniom kreować swojego pozytywnego wizerunku w oczach kolegów.

Podobieństwa dostrzeżone przeze mnie w sytuacjach społecznych 23 dzieci pozwoliły na utworzenie typu, którego istotą jest izolacja tych uczniów w klasach szkolnych. Reagują na nią w dwojaki sposób : albo wycofują się z interakcji rówieśniczych będąc biernymi, albo usilnie zabiegają o akceptację innych. Te różne postawy wobec faktu izolacji dały możliwość wyłonienia dwóch podtypów sytuacji społecznych.

²⁴² M. John, op.cit., 1987.

²⁴³ P. Gindrich, op.cit., 2002, s. 140.

1. DZIECKO W SYTUACJI BIERNOŚCI SPOŁECZNEJ

Bierność społeczna nazywana też zahamowaniem społecznym bądź zachowaniem wycofującym, jest, zgodnie z określeniem A. Guryckiej, „słabą dążnością do oddziaływania na otoczenie społeczne”.²⁴⁴ Przyczyną jej może być zaburzenie procesów neurodynamicznych, z przewagą hamowania nad procesami pobudzania w układzie nerwowym.²⁴⁵ Jednak typ układu nerwowego daje jedynie pewne predyspozycje sprzyjające występowaniu braku aktywności. Na jej powstanie mają też wpływ czynniki środowiskowe, związane przede wszystkim z trudną sytuacją materialną rodziny, niskim wykształceniem rodziców, niewłaściwymi metodami wychowawczymi, zwłaszcza stosowaniem kar fizycznych.²⁴⁶

Dzieci bierne społecznie charakteryzuje małe zainteresowanie otoczeniem oraz trudność w nawiązywaniu z nim kontaktów, a to oznacza, że podejmują one ograniczoną liczbę czynności społecznych. Można wyróżnić dwa rodzaje bierności społecznej:

- bierność sytuacyjną, którą stwierdza się u uczniów zdolnych do współpracy, mających zawyżoną samoocenę i wysokie aspiracje, będących w konflikcie z rówieśnikami, którzy w konsekwencji sami rezygnują z własnej aktywności społecznej w grupie;
- bierność jako trwałą postawę, przejawiającą się głównie w sytuacjach zespołowego rozwiązywania zadań, a wynikającą z ogólnego przyhamowania i słabej konstrukcji psychicznej jednostki.²⁴⁷

Dzieci bierne społecznie postrzegane są często jako powolne, apatyczne, bez wigoru, nie wykazujące inicjatywy i mało pomysłowe. W sytuacjach nieznanych lub przykrych dla nich, jak np. momenty publicznych wystąpień, okazują lęk i onieśmienie. Źle przystosowują się do nowych sytuacji, unikają trudności. Nie lubią wysiłku fizycznego i niechętnie uczestniczą w zajęciach gimnastycznych czy zabawach wymagających sprawności fizycznej, być może dlatego, że cechuje je często

²⁴⁴ J. Strelau, A. Jurkowski, Z. Putkiewicz, *Podstawy psychologii dla nauczycieli*. Warszawa 1979, s. 434.

²⁴⁵ M. Bogdanowicz, *op.cit.*, 1991, s. 43 – 57.

²⁴⁶ A. Gurycka, *Sytuacje aktywizujące społecznie*. Warszawa 1975, s. 23.

²⁴⁷ J. Strelau i in., *op.cit.*, 1979, s. 434.

ogólna niezręczność ciała i niezaradność. Uczniowie ci wykazują też brak odporności na stres. W sytuacjach pełnych napięcia reagują wzmożonym niepokojem.²⁴⁸

G. Turner traktuje wycofywanie się ucznia z aktywności szkolnej jako jedną z reakcji na „przekaz” płynący od nauczycieli. Może ono przybierać różne formy, tj. zaprzestanie pracy w sytuacji, gdy zadanie przekracza możliwości dziecka, gapienie się, fantazjowanie, spanie czy mazanie po papierze.²⁴⁹

Rezygnacja z własnej aktywności jest często spotykana u uczniów z trudnościami w nauce (w tym również z dysleksją), którzy z powodu niepowodzeń otrzymują nieustannie negatywne oceny (w postaci stopni oraz opinii słownie wyrażanych przez nauczycieli i rodziców). Dziecko, które ciągle słyszy, że jest niestaranne, nieuważne, niezaradne, leniwe czy głupie, zaczyna powątpiewać we własne możliwości i zdolności, a to negatywnie rzutuje na samoocenę, rodząc poczucie gorszej wartości. W efekcie zaczyna ono wkładać mniej wysiłku i zaangażowania w naukę, co z kolei nasila niepowodzenia i wzmacnia negatywną ocenę swojej osoby. Z czasem dziecko zaczyna negatywne postawy przenosić na szkołę jako instytucję i przestaje dążyć do osiągnięcia sukcesu, prezentując wyuczoną bezradność.²⁵⁰ Poczuciu bezradności zaś towarzyszą często pesymistyczne sposoby wyjaśniania przyczyn niepowodzeń, które mogą przerodzić się w depresję.²⁵¹

Zatem dzieci z dysleksją mogą popaść w stan bezsilności, apatii, zniechęcenia, bierności i bezradności. Wówczas są przekonane, że nie mają na nic wpływu i nie widzą związku między zachowaniem, a efektami podjętych działań, szczególnie, gdy te działania są dla nich ważne.

Wśród badanych przeze mnie dzieci, w sytuacji bierności społecznej, znajduje się 13 uczniów. Krótką charakterystykę wybranych aspektów ich sytuacji prezentuję w tabeli poniżej.

²⁴⁸ B. Markowska, Skrócony podręcznik do Arkusza zachowania się ucznia. Warszawa 1972, s. 3 – 21.

²⁴⁹ A. Janowski, op.cit., 1995, s. 156.

²⁵⁰ A. Maurer, Poznawczo – rozwojowe podejście do niepowodzeń w nauce czytania i pisania dogodna płaszczyzną oddziaływań profilaktycznych i interwencyjnych. W: B. Kaja, Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja i psychorelacja (t. 1). Bydgoszcz 1997, s. 135 – 156.

²⁵¹ B. Ciżkowicz, Poczucie bezradności ucznia a niepowodzenia szkolne. W: J. Jakóbcowski (red.), Optymalizacja sytuacji szkolnej uczniów. Bydgoszcz 2000, s. 276.

Imię	Wiek	Rodzaj i głębokość zaburzenia	Podjęte działania terapeutyczne	Funkcjonowanie w roli ucznia	Pozycja społeczna	Charakter reakcji
1.Mateusz	11 lat	Pełnoobjawowa dysleksja rozwojowa, wada wymowy	Wyłącznie niesystematyczna pomoc rodziców	Złe	Izolacja	Wycofanie, objadanie się
2.Kamil	11 lat	Pełnoobjawowa dysleksja rozwojowa	Zespół korekcyjno – kompensacyjny w szkole (kl. I-III), zajęcia logopedyczne w poradni, pomoc rodziców	Przeciętne	Izolacja	Wycofanie, ucieczka w swój świat
3.Marek	11 lat	Pełnoobjawowa dysleksja rozwojowa, wada wymowy	Brak pomocy w szkole i domu	Złe	Izolacja	Wycofanie
4.Piotr	11 lat	Pełnoobjawowa dysleksja rozwojowa	Brak pomocy w szkole i w domu	Złe	Izolacja	Wycofanie
5.Małgosia	12 lat	Pełnoobjawowa dysleksja rozwojowa	Brak pomocy w szkole i domu	Złe	Izolacja	Wycofanie
6.Jakub	10 lat	Dysgrafia, dysortografia, wada wymowy	Wyłącznie nieznaczna pomoc rodziców	Poniżej przeciętnej	Izolacja	Wycofanie, fantazjowanie
7.Joanna	11 lat	Pełnoobjawowa dysleksja rozwojowa	Wyłącznie nieznaczna pomoc rodziców	Złe	Izolacja	Wycofanie
8.Paweł	12 lat	Pełnoobjawowa dysleksja rozwojowa, symptomy ADHD	Brak pomocy w szkole i w domu	Złe	Izolacja	Wycofanie
9.Tomek	11 lat	Dysgrafia, dysortografia, wada wymowy	Wyłącznie nieznaczna pomoc rodziców	Złe	Izolacja	Wycofanie

10.Krzysiu	10 lat	Pełnoobjawowa dysleksja rozwojowa	Wyłącznie nieznaczna pomoc rodziców	Przeciętne	Izolacja	Wycofanie
11.Jarek	12 lat	Pełnoobjawowa dysleksja rozwojowa, wada wymowy	Brak pomocy w szkole i w domu	Złe	Izolacja	Wycofanie, objadanie się
12.Rafał	11 lat	Dysgrafia, dysortografia, ADHD	Brak pomocy w szkole i w domu	Poniżej przeciętnej	Izolacja	Wycofanie
13.Marcin	11 lat	Pełnoobjawowa dysleksja rozwojowa	Brak pomocy w szkole i w domu	Złe	Izolacja	Wycofanie

Spośród trzynastorga dzieci, których położenie w szkole można nazwać sytuacją bierności społecznej, czworo z nich wybrałam do szerszej prezentacji: Mateusza, Kamila, Marka i Piotra. Oto opisy ich sytuacji społecznych.

Przypadek Mateusza

Chłopiec urodzony po terminie, z komplikacjami. Jego rozwój był nieharmonijny ze względu na opóźnienie w sferze motorycznej. Nie uczęszczał do przedszkola. Był pod opieką babci. Wraz z pójściem do szkoły i podjęciem nauki czytania i pisania ujawniły się u chłopca duże trudności w tym zakresie, które w badaniu psychologiczno-pedagogicznym określone zostały mianem ryzyka dysleksji. W kolejnych badaniach potwierdzono u chłopca pełnoobjawową dysleksję rozwojową. Niestety Mateusz nie otrzymał na terenie szkoły żadnej pomocy specjalistycznej, a ta w domu, niesystematycznie prowadzona przez mamę, nie przyniosła dużych rezultatów. Stąd Mateusz nadal wolno czyta i niewyraźnie pisze, popełniając liczne błędy.

*Włączyłam chłopca w badania własne, gdy uczęszczał do klasy V. Już pierwsza rozmowa z nim ujawniła jego dużą wrażliwość, niską samoocenę i niepewność w kontaktach z innymi. W **roli ucznia** funkcjonuje źle. Nie wywiązuje się z wielu obowiązków z niej wynikających. Zdarza się, że na zajęcia przychodzi*

nieprzygotowany. Nie bierze czynnego udziału w lekcjach, pracuje wolno i mało samodzielnie. Wychowawczynie, podkreślając niską motywację chłopca do nauki, mówi o nim : „Siedzi w ławce, która mało rzuca się w oczy i chciałby tak przetrwać całą szkołę, schować się w niej tak, żeby nikt od niego nic nie chciał”. Nie lubi aktywności fizycznej, unika zajęć gimnastycznych, ciągle szukając wymówek, by móc w nich nie uczestniczyć. O szkole mówi, że jest miejscem, w którym boi się wielu rzeczy, np. złośliwych zaczepek ze strony kolegów, krzyku nauczycieli oraz odpytywania wobec całej klasy. Niewiele pozytywnych doświadczeń łączy ze szkołą. Czuje się w niej niepewnie. Duże zahamowanie przejawia również wobec uczących go nauczycieli. Nie ma z nimi dobrych relacji. Doświadcza z ich strony ciągłej dezaprobaty. Jak twierdzi, nie może liczyć na dużą pomoc z ich strony, ale też o nią nie prosi, gdyż boi się obnażania kolejnych niedomagań. Ma świadomość trudności w nauce, ale brakuje mu siły wewnętrznej, uporczywości, ambicji i wytrwałości, by je przezwyciężyć. W przyszłość szkolną patrzy pesymistycznie, ponieważ nie wierzy we własne możliwości. Mówi o sobie, że jest mało zdolny i w tym upatruje główne źródło swoich problemów.

Jako kolega jest izolowany przez rówieśników, ale też sam próbuje żyć na marginesie grupy. Wycofuje się z kontaktów z kolegami, unika rozmów i konfrontacji. Jest bardzo uległy i podporządkowany innym. To, że nie chodził do przedszkola i nie miał kontaktów z rówieśnikami, wpłynęło niekorzystnie na jego postawę wobec innych. Wydaje się, że brakuje mu kompetencji społecznych nieodczuwanych w kontaktach z kolegami. Boleśnie przeżywa zaczepki innych, zwłaszcza te, które dotyczą wyśmiewania jego otyłości. Szuka zapomnienia i odreagowania przykrych napięć w objadaniu się. Często można go zauważyć na przerwach międzylekcyjnych przy sklepiku szkolnym, kupującego słodycze i bułki. Z powodu nieskompensowanej dysleksji oraz znacznej otyłości unika sytuacji ekspozycji społecznej. Okazuje wtedy dużą niepewność, nieśmiałość i skrępowanie. Spuszcza wzrok, zacina się podczas mówienia i czerwieni. Bardzo boi się opinii innych o sobie. Nie ma w klasie bliskiego kolegi. Nie utrzymuje z żadnym z nich kontaktów poza szkołą. Nie bierze też udziału w klasowych imprezach.

Współpraca szkoły z rodzicami Mateusza jest oceniana przez wychowawczynię jako przeciętna. Rodzice starają się regularnie uczestniczyć w zebraniach klasowych, ale zdaniem nauczycielki, zbyt mało aktywnie włączają się w pomoc dziecku w nauce

i nie mają dobrych kontaktów z nim. Rodzice natomiast narzekają, że w szkole ich dziecko nie jest objęte żadną fachową pomocą, a oni sami nie mają wiedzy na temat dysleksji ani czasu na pracę z synem. Próbują mu jedynie pomagać w przygotowywaniu prac domowych. Mateusz w swojej rodzinie czuje się nierozumiany, nieakceptowany i bardzo samotny. Ma żal do rodziców, że zostawili go z problemami w nauce, których nie umie sam przezwyciężyć i ciągle porównują go z młodszą siostrą – „dobrą uczennicą”. Rodzice twierdzą, że chcą go w ten sposób zmobilizować do pracy szkolnej. Niestety taka ich postawa, nie tylko nie motywuje Mateusza do nauki, ale jeszcze pogłębia jego kompleksy. Sytuacja społeczna chłopca w szkole nie rokuje pomyślnie dla dalszej jego kariery szkolnej i relacji interpersonalnych z innymi.

Przypadek Kamila

Kamil jest dzieckiem adoptowanym. Rodzice nie mają zbyt wielu informacji o przebiegu ciąży i porodu u biologicznej matki chłopca, jak również o pierwszych latach jego życia. W okresie przedszkolnym widoczne były u niego opóźnienia w zakresie motoryki małej oraz percepcji słuchowej. Pogłębiły się one znacznie na początku edukacji szkolnej i utrudniały nabycie umiejętności czytania i pisania. Badania psychologiczno-pedagogiczne, którym został poddany, wskazały na występowanie u niego znacznego ryzyka dysleksji i wady wymowy, przy prawidłowym poziomie intelektu. Jednym z głównych wskazań w opinii z poradni było zalecenie włączenia chłopca w zespół korekcyjno – kompensacyjny w szkole. Na te zajęcia chodził przez trzy pierwsze lata nauki. Oprócz tego uczęszczał przez rok na terapię logopedyczną do poradni. Oddziaływania te przyniosły poprawę umiejętności szkolnych, choć rezultaty nie były widoczne od razu. Ostatecznie w kontrolnych badaniach uznano Kamila za ucznia z dysleksją rozwojową, którego trudności mają charakter wielozakresowy i dotyczą czytania, pisania oraz mowy.

*Rozmowy, które przeprowadziłam z Kamilem, gdy był uczniem klasy V, ujawniły jego dużą samotność, którą ukrywa pod maską „grzecznego chłopca”. Kamil **jako uczeń** stara się wywiązywać z obowiązków szkolnych. Dbą o swoje książki*

i przybory. Przygotowuje się do zajęć. Odznacza się wytrwałością, potrafi długo pracować nad jedną rzeczą i zawsze doprowadza ją do końca. Na lekcjach próbuje koncentrować się na omawianych treściach, ale jest mało samodzielny. Pracuje wolno, nie zabiera głosu na forum klasy, rzadko prosi o pomoc, gdy czegoś nie rozumie. Wykazuje małą odporność na stres. W sytuacjach trudnych, pełnych napięcia okazuje duży niepokój i wtedy zawsze pracuje poniżej swoich możliwości. Dość często skarży się na bóle głowy i mdłości. Szkołę, do której uczęszcza, postrzega jako miejsce, w którym przeżywa wiele lęków. Najbardziej boi się klasówek, złych ocen, odpytywania przy tablicy, głośnego czytania wobec klasy oraz lekcji języka niemieckiego. Męczy go natomiast długi czas nauki, kilkogodzinne siedzenie w ławce i hałas na przerwach. Wykazuje dużą niechęć do wysiłku fizycznego. Nie lubi zajęć gimnastycznych i sportu. Jego motywację do pracy szkolnej wychowawczyni ocenia jako przeciętną i takie też są jego wyniki w nauce. O nauczycielach mówi z dystansem, nie nawiązał z nimi bliskich kontaktów.

Jako kolega Kamil jest dzieckiem izolowanym przez innych. Nie ma dobrych relacji z rówieśnikami z klasy. Wychowawczyni przyczynę tego upatruje w postawie Kamila wobec kolegów. Mówi o nim: „Kamil zamyka się w swoim świecie, do którego nikogo nie dopuszcza, a zdaje się, że nawet rodziców. Należy do samotników, którzy najlepiej czują się we własnym towarzystwie. Stale jest przygnębiony, smutny i niezadowolony z życia.” Wykazuje brak pewności siebie, więc unika występów publicznych. Wobec innych jest uległy i nie broni swoich praw. W razie konfliktów zawsze się poddaje. W szkole spędza czas samotnie, unikając kontaktów z kolegami. Nie spotyka się z nimi również po zajęciach szkolnych.

Współpraca szkoły z domem rodzinnym Kamila w opinii wychowawczyni jest przeciętna. Rodzice regularnie przychodzą na spotkanie z wychowawczynią syna i interesują się jego sprawami szkolnymi, ale zarzucają nauczycielom, że mało interesują się Kamilem i niewiele potrafią o chłopcu powiedzieć. Przejawiają wobec syna postawy zbyt rygorystyczne. Mają względem niego duże ambicje i wymagania. Pomagają w nauce, ale oczekują efektów tej pracy w postaci coraz lepszych ocen. Sądzą, że, podnosząc poprzeczkę, zmobilizują go do większej aktywności własnej. Kamil niechętnie mówi o rodzinie (zwłaszcza o tacie). Nie czuje się w niej rozumiany i w pełni akceptowany ze swoimi problemami, dlatego ucieka do swojego świata.

Przypadek Marka

Chłopiec urodzony z oznakami niedotlenienia, w wyniku komplikacji okołoporodowych. W pierwszych latach życia jego rozwój był nieharmonijny, ze względu na duże opóźnienie w zakresie mowy i zaburzenie motoryki. Nie uczęszczał do przedszkola. Rozpoczęcie nauki w szkole ujawniło jego problemy z opanowaniem podstawowych umiejętności, takich jak czytanie i pisanie, których przyczyną były sprzężone deficyty funkcji percepcyjno-motorycznych oraz duża wada wymowy. W badaniu psychologiczno-pedagogicznym uznano go za dziecko wysokiego ryzyka dysleksji, co potwierdzono w kolejnych badaniach. Pomimo takiej diagnozy Marek nie otrzymał w szkole pomocy specjalistycznej (korekcyjno-kompensacyjnej i logopedycznej). Również mama chłopca nie podjęła się pracy z nim.

*Dlatego trudno jest mu pełnić **rolę ucznia**. W czasie rozmów miał problemy z werbalizacją swoich myśli. Mowa jego jest niewyraźna, mało komunikatywna, przez co czuje się onieśmielony i zawstydzony. Marek jako uczeń wykazuje niską motywację do nauki. W pracy na lekcji jest mało skoncentrowany na omawianych treściach, wylacza się i nie podąża za jej tokiem. W myśleniu odznacza się małą samodzielnością, oryginalnością i dociekliwością. Gdy czegoś nie rozumie lub nie umie wykonać, zaczyna zajmować się czymś innym. Nigdy nie próbuje pokonywać trudności. Podobne podejście ma do pracy nad własnymi zaburzeniami. Jak sam mówi : „Co to da, że będę pracować – nic, przecież jestem słaby i tak mi się nie uda”. Marek jest uczniem, który nie wierzy we własne możliwości i nie docenia zdolności, które posiada. Woli nie prosić o pomoc w sytuacjach trudnych, by nie pokazywać swoich ograniczeń. Zależy mu na aprobacie nauczycieli, ale nie ma z nimi bliskich relacji. W kontaktach z nimi czuje się niepewny i zalekniony. Szkoła, do której uczęszcza, jest dla niego miejscem, w którym czuje się niezbyt bezpiecznie. Wymienia wiele rzeczy związanych z nią, które wzbudzają w nim lęk, np. : klasówki, odpytywanie przy tablicy, czytanie na forum klasy, uwagi nauczyciela dotyczące jego osoby, oceny mierne i niedostateczne. Męczy go natomiast hałas na przerwach i kilkugodzinne siedzenie w ławce.*

***Jako kolega** nie czuje się lubiany przez innych, ale też sam unika kontaktów z rówieśnikami. Ma jednego bliższego kolegę, z którym siedzi w ławce i spędza*

niektóre przerwy międzylekcyjne. Często jednak samotnie stoi pod gabinetem klasowym albo spaceruje na dworze. O relacjach z kolegami z klasy mówi : „Nie dziwię się, że niezbyt mnie lubią, bo nie mam nic, co mógłbym im dać czy pokazać. Nie mam super ubrań ani komputera. Nie chcę ich zapraszać do swojego domu, bo nie ma tam nic interesującego”. Wydaje się, że znaczącą przeszkodą w dobrych kontaktach z innymi jest jego wada wymowy, która utrudnia mu porozumiewanie się i której bardzo się wstydzi. Woli milczeć i nie narażać się na przykrości ze strony kolegów. Z tego też powodu boi się bardzo sytuacji publicznych wystąpień, gdy uwaga innych jest skoncentrowana na nim. Peszy się wówczas, czerwieni, a mowa jego staje się jeszcze bardziej niewyraźna. Wychowawczyni mówi o chłopcu, że jest dzieckiem mało pokazującym siebie. Charakterystyczną jednak cechą jego jest ciągle przygnębienie, apatia, mała aktywność społeczna, spowolnienie ruchowe oraz duży poziom lęku (zwłaszcza w sytuacjach nowych). Może dlatego chłopiec wręcz unika angażowania się w działania społeczne.

Współpraca nauczycieli z mamą chłopca (ojciec dawno odszedł od rodziny) jest utrudniona, ze względu na jej pracę zawodową i związaną z nią zmienność. Dlatego chłopiec często popołudnia spędza sam, bez opieki i pomocy w lekcjach. Mama nie podejmuje się również działań terapeutycznych wobec syna, tłumacząc się brakiem czasu i bagatelizując jego problemy szkolne stwierdzeniem, że „z tego wyrośnie”. Chłopiec w rodzinie czuje się zapomniany i zaniedbany. Mówi : „Muszę radzić sobie sam, ale często nie wiem jak. Nawet nie mam komu powiedzieć o swoich kłopotach, bo mamy ciągle nie ma w domu”. Sytuacja społeczna Marka jest trudna, gdyż został sam z problemami, które go przerastają i nie może liczyć na wsparcie w szkole ani w domu rodzinnym.

Przypadek Piotra

Chłopiec urodzony przedwcześnie, z oznakami niedotlenienia, jako drugie dziecko w rodzinie. Rozwój Piotra w pierwszych latach życia odbiegał nieco od normy w zakresie motoryki dużej i mowy. W wieku przedszkolnym zaczęły się uwidaczniać pierwsze problemy wynikające z zaburzeń percepcji wzrokowej i słuchowej, które mocno się nasiliły w momencie rozpoczęcia edukacji szkolnej. Piotr miał trudności w nauce czytania i pisania niemalże od pierwszego dnia pobytu w szkole, a został zdiagnozowany dopiero w klasie II, gdy zaległości były już bardzo duże. Określono go w badaniach psychologiczno-pedagogicznych jako dziecko wysokiego ryzyka dysleksji, przy prawidłowym rozwoju intelektualnym. Pełnoobjawową dysleksję rozwojową potwierdzono w kolejnych badaniach. Pomimo takiej diagnozy nie otrzymał w szkole pomocy specjalistycznej.

*Rozmowy, jakie z nim przeprowadziłam, gdy uczęszczał do klasy V, ujawniły jego niewielkie kompetencje społeczne w zakresie nawiązywania i podtrzymywania kontaktów z drugą osobą. Piotr jest chłopcem nieśmiałym, przyhamowanym i małomównym. **Jako uczeń** wykazuje niską motywację do nauki. Niechętnie uczęszcza do szkoły, której nie lubi i nie czuje się w niej bezpiecznie. Lękowo reaguje na wiele rzeczy, ale przede wszystkim na sytuacje, w których wyeksponowane są jego braki i trudności w nauce. A te są rzeczywiście duże. Chłopiec nadal bardzo wolno czyta, nie zawsze rozumiejąc tekst i popełnia liczne błędy w pisaniu. Ma świadomość własnych ograniczeń i z tego powodu nie czyni śmiałych planów na przyszłość, ale też brakuje mu wytrwałości, by te trudności przezwyciężyć. W pracy szkolnej jest apatyczny, powolny, mało skoncentrowany na omawianych zagadnieniach. Nie wykazuje się aktywnością intelektualną i samodzielnością działania. Wychowawczynie mówi o nim : „Wymaga ciągłego doglądania, kontroli tego co aktualnie robi, nad czym pracuje, ale sam nie zgłasza swoich problemów ani trudności. Funkcjonuje tak, jakby go nie było. Nigdy nie ma pytań, wątpliwości czy uwag do realizowanych treści. Byłby najszczęśliwszy, gdyby nikt od niego nic nie chciał i nie wymagał”. Piotr o nauczycielach mówi z lękiem. Nie ma z nimi dobrych relacji i nie zabiega o to. Ich pomoc, zdaniem Piotra, sprowadza się jedynie do dodatkowych wyjaśnień, odczytywania poleceń i wydłużaniu czasu pracy na sprawdzianach. Natomiast nie*

czuje się przez nich życzliwie przyjmowany i rozumiany, i sprawiedliwie oceniany, choć tego właśnie oczekuje.

Jako kolega nie jest lubiany i akceptowany. To odczucie potwierdza test socjometryczny, wskazując na pozycję izolacji, jaką zajmuje Piotr w strukturze swojej klasy. Ma tylko jednego bliskiego kolegę, z którym siedzi w ławce i czasem wraca po lekcjach do domu, ale nie określa go mianem przyjaciela. Chłopiec nie utrzymuje kontaktów z rówieśnikami z klasy poza szkołą. W relacjach z kolegami jest zamknięty w sobie, małomówny i nieufny. Niewiele komunikuje swoim ciałem (zwłaszcza gestami i mimiką twarzy). Widać wyraźnie jego duży dystans wobec innych. Preferuje spędzanie przerw międzylekcyjnych w samotności. Sytuacjami pełnymi przykrego napięcia są dla niego wszelkie wystąpienia na forum klasy, dlatego stara się ich unikać. Sam o sobie mówi, że jest mało atrakcyjny dla innych i nie ma nic do zaoferowania. Nauczyciele postrzegają go jako chłopca mało uspołecznionego, nie przejawiającego zainteresowania innymi, mało wrażliwego na potrzeby kolegów oraz nie angażującego się w pracę społeczną.

Współpraca szkoły z domem rodzinnym chłopca jest przeciętna (w sensie tradycyjnego myślenia o niej). Rodzice uczestniczą w spotkaniach z wychowawczynią, ale nie ufają jej. Mają pod adresem szkoły wiele zastrzeżeń, choćby związanych z brakiem zajęć specjalistycznych dla uczniów z dysleksją. Jak mówią : „Szkoła nie robi nic dla tych dzieci, tylko wymaga od nas, byśmy przejęli ciężar odpowiedzialności za pracę z synem, a my nie mamy na to czasu i nie znamy się na tym”. Wychowawczyni zaś wini rodziców za problemy szkolne chłopca, które jej zdaniem wynikają głównie z braku systematycznej pomocy dziecku. Piotr o rodzicach mówi : „Chcą dla mnie dobrze, wiem to, ale czasami myślę, że mnie do końca nie znają. Nie mają też czasu na to, żeby mi pomagać w nauce. Gonią mnie do lekcji, ale ja też nie wiem, jak się uczyć, żeby mieć dobre oceny i w końcu czytać lepiej”. Sytuacja społeczna chłopca nie rokuje pomyślnie dla dalszej jego kariery szkolnej.

W opisanych powyżej sytuacjach dzieci biernych społecznie można zauważyć następujące zjawiska:

- Są to dzieci obarczone pełnoobjawową dysleksją rozwojową, która ujawniła się już na wcześniejszych etapach ich rozwoju, ale nie została wówczas rozpoznana. Moment diagnozy miał miejsce w okresie wczesnoszkolnym. U niektórych z nich dodatkowo stwierdzono wady wymowy lub ADHD.

- Dzieciom trudno jest odnaleźć się w roli uczniów, głównie z powodu nieskompensowanych zaburzeń, które znacznie utrudniają proces nabywania wiedzy szkolnej. Wyjątkiem jest Kamil, który dzięki pomocy specjalistycznej poczynił już pewne postępy w tym zakresie. On też przejawia przeciętną motywację do nauki. U pozostałych dzieci kształtuje się ona na poziomie niskim. Natomiast wszystkie wykazują małą aktywność intelektualną, co oznacza, że nie są dociekliwe, oryginalne i samodzielne w myśleniu. Na lekcjach pracują wolno, bez wigoru i ciekawości poznawczej, mało koncentrując się na omawianych treściach. Wymagają ciągłych podpowiedzi ukierunkowujących ich pracę, ale same o to nie proszą z obawy przed obnażeniem swoich braków i ograniczeń. Szkołę postrzegają jako miejsce zagrażające, w którym przeżywają wiele napięć i lęków związanych z nauką, np. : boją się sprawdzianów, ocen niedostatecznych, odpytywania na forum klasy czy złośliwych uwag na swój temat. Ich samopoczucie w szkole nie jest najlepsze, dlatego niechętnie do niej uczęszczają. Relacje dzieci z nauczycielami są bardzo chłodne, naznaczone pozorną poprawnością. Trudno jest im znieść nieustanną dezaprobatę, z jaką się spotykają z ich strony. Ma ona wysoce niekorzystne skutki dla poczucia ich wartości, zwłaszcza w zakresie postrzegania własnych zdolności umysłowych. Być może z tego powodu wyrażają przekonania o swoich niewielkich bądź żadnych możliwościach i talentach. Mają świadomość trudności szkolnych, ale czują się z nimi zostawione i nierozumiane przez nauczycieli.

- Jako koledzy w przestrzeni społecznej klasy, dzieci są izolowane przez innych, ale też same zdecydowanie wycofują się z interakcji rówieśniczych, odgradzając się „wysokim murem” i świadomie wybierając samotność bądź niezobowiązującą znajomość z jednym z kolegów. W zachowaniu wobec innych są apatyczni, przygnębieni, nierzadko spowolnieni ruchowo, ulegli i podporządkowani. Nie

zajmują swojego stanowiska i nie walczą o własne prawa. Boją się opinii innych o sobie i boleśnie przeżywają wszelkie złośliwe uwagi kierowane do nich (zwłaszcza Mateusz z powodu otyłości, czy Marek – wady wymowy). Dlatego unikają sytuacji ekspozycji społecznych, a kiedy już muszą się w nich znaleźć, reagują dużym napięciem, czerwieniąc się i zacinając. Z tego też powodu nie angażują się w działalność na rzecz społeczności uczniowskiej i nie myślą o pełnieniu żadnych funkcji w klasie. Jest to traktowane przez innych jako mała wrażliwość na potrzeby drugiego człowieka. Poza tym postrzegają siebie jako osoby mało atrakcyjne i ciekawe dla rówieśników. Sądzą, że nie mają nic, co mogliby zaoferować im we wzajemnych kontaktach. Można przypuszczać, że ich samoocena jest niska, czują się gorszymi od innych i dlatego wolą żyć na marginesie klasy.

Wśród czynników kształtujących sytuacje społeczne tych dzieci uwidaczniają się następujące tendencje:

- Poza Kamilem, który uczęszczał w klasach początkowych na zajęcia korekcyjno-kompensacyjne w szkole oraz terapię logopedyczną w poradni, badane dzieci nie otrzymały pomocy specjalistycznej na terenie szkół, do których uczęszczają. Pomoc w rodzinach jest natomiast sporadyczna, przypadkowa, bardziej intuicyjna, niż poparta wiedzą. Nie przybiera formy codziennych ćwiczeń korygujących zaburzone funkcje oraz doskonalących umiejętności czytania i pisanie. Nic dziwnego, że obraz dysleksji u tych uczniów znacząco się nie zmienia.
- Współpraca szkoły ze środowiskiem rodzinnym tych dzieci nie układa się pomyślnie. Obie strony zgłaszają wiele zastrzeżeń związanych z rolą, jaką powinni pełnić. Rodzice zarzucają szkole, że nie wypełnia powinności związanych z zapewnieniem opieki terapeutycznej dzieciom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, a nauczyciele winią rodziców za brak czasu dla dzieci, zajmowanie się bardziej pracą zawodową, niż nimi, oraz piętnują brak systematycznej pomocy w nauce, która ich zdaniem, jest obowiązkiem rodziców.
- Nauczyciele przejawiają wobec dzieci duży dystans. Można przypuszczać, że nie wnikają w istotę ich problemów i nie starają się zrozumieć przyczyn izolowania się tych dzieci w szkole. Skupiają się jedynie na tym, co jest reakcją na

niepowodzenia. Podkreślają ich niskie uspołecznienie, przejawiające się głównie w małej aktywności społecznej i niewrażliwości na potrzeby rówieśników. Mają też wiele zastrzeżeń dotyczących wypełniania przez nie obowiązków szkolnych (może poza Kamilem). Pomoc, jakiej udzielają tym uczniom na lekcjach, sprowadza się głównie do dodatkowych wyjaśnień, instrukcji czy prób ukierunkowania pracy indywidualnej. Ich wiedza na temat dysleksji jest ogólna i bardziej deklaratoryjna, niż rzeczywista, skoro nie przekłada się ona na praktykę pedagogiczną.

- Rodzice nie mają dobrych relacji z dziećmi. Podobnie jak nauczyciele nie próbują przebić się przez „mur obojętności”, jaki te dzieci wokół siebie tworzą, z obawy przed dezaprobatą. Wyciągają często błędne wnioski z tych zamaskowanych zachowań. W konsekwencji nie wspierają swoich dzieci wcale bądź mało skutecznie. Nie tworzą im domu przyjaznego i bezpiecznego, redukującego lęki i wątpliwości. Nie mają też pomysłów na pomoc dzieciom w nauce i nierzadko uciekają od systematycznej pracy z nimi, tłumacząc problemy dziecka jako przejściowe i liczą, że same się rozwiążą.

Sytuacje społeczne dzieci biernych są bardzo niekorzystne dla dalszego rozwoju ich osobowości, ponieważ człowiek, który wycofuje się z kontaktu z innymi, rezygnuje z ważnego obszaru swojej egzystencji. Izolując się od innych, dzieci te są skazane wyłącznie na siebie w przeżywaniu różnych, niejasnych czasem dla nich samych emocji oraz coraz większej samotności. To wzmacnia jeszcze obawy i lęk przed innymi. Dla swojego bezpieczeństwa więc budują one coraz większy mur, odgradzający od świata społecznego, który jest dla nich największą pułapką – nie można zza niego zaspakajać silnych potrzeb – bliskości, miłości i zrozumienia.

2. DZIECKO W SYTUACJI ZABIEGANIA O AKCEPTACJĘ SPOŁECZNĄ

Dzięki kontaktom z innymi człowiek ma możliwość wyrażania własnych emocji, informowania o swoich poglądach, otrzymania zrozumienia i wsparcia oraz informacji zwrotnych na swój temat, wyrażania swoich oczekiwań, bycia dla innych

kimś ważnym oraz uczenia się nowych zachowań. Dzieci izolowane, które są w pewnej mierze tego pozbawione, nie mają przez to zaspokojonych wielu potrzeb (zwłaszcza uznania, szacunku i przynależności) oraz tracą cenne wsparcie, jakie daje utrzymywanie więzi z innymi.

Sytuacja izolacji niewątpliwie ma znamiona sytuacji trudnej, w której naruszona jest równowaga w relacjach z otoczeniem społecznym dziecka, a ono samo odczuwa wzmożony nieprzyjemny i niekorzystny dla niego stan napięcia nerwowego.²⁵² Gdy człowiek rozpoznaje własną sytuację jako trudną, stwarzającą poczucie zagrożenia, straty czy krzywdy, to uruchamia mechanizm tzw. radzenia sobie. Może on mieć charakter świadomy lub nieświadomy. Do sposobów radzenia sobie z napięciem odczuwanym w takich sytuacjach R. Lazarus zalicza: zaprzeczanie, racjonalizację (dystansowanie się), unikanie przykrych myśli lub zażywanie substancji chemicznych. Jak sam podkreśla, „choć dzięki tym zabiegom czujemy się lepiej, to nie zmieniają one faktycznej relacji ja – otoczenie”.²⁵³

Dziecko, które boleśnie przeżywa fakt izolacji przez innych i nie godzi się na to, będzie uruchamiać różne strategie rozwiązania tej sytuacji (czyli zyskania aprobaty społecznej). B. Łaciak obserwując dziecięce interakcje, dostrzegła różne zabiegi zmierzające do zyskania zainteresowania innych. Były to: opowieści o rodzicach, wykazywanie się umiejętnościami i zdolnościami przed innymi, prezentowanie posiadanych wartościowych przedmiotów oraz przechwalanie się. Wszystkie te zabiegi miały dla dzieci wartość wówczas, gdy były dostrzeżone i docenione przez grupę, w której funkcjonowały.²⁵⁴

Badania J. Grochulskiej potwierdziły występowanie u dzieci izolowanych, które nie godzą się z tym faktem, wysokiego wskaźnika aktywności społecznej ukierunkowanej na innych, którą wyraźnie potwierdza istnienie potrzeby znalezienia aprobaty w grupie. Niestety stwierdziła ona, że : „dążenie to nie jest poparte wystarczającymi umiejętnościami a zdobywane w czasie interakcji doświadczenia nie sprzyjają nabywaniu brakujących umiejętności z racji przebywania na stale podobnych pozycjach w interakcjach z innymi.”²⁵⁵

²⁵² W. Pilecka, G. Rudkowska, L. Wrona (red.), Podstawy psychologii. Kraków 2004, s. 470.

²⁵³ R. Lazarus, Paradygmat stresu i radzenia sobie. „Nowiny Psychologii” 1986, nr 3 - 4, s. 24.

²⁵⁴ B. Łaciak, Świat społeczny dziecka. Warszawa 1998, s. 103 - 104.

²⁵⁵ J. Grochulska, op.cit., 1993, s. 66.

Wśród badanych przez mnie dzieci, w sytuacji zabiegania o akceptację, znajduje się 10 uczniów. Krótką charakterystykę wybranych aspektów ich sytuacji prezentuję w tabeli poniżej.

Imię	Wiek	Rodzaj i głębokość zaburzenia	Podjęte działania terapeutyczne	Funkcjonowanie w roli ucznia	Pozycja społeczna	Charakter reakcji
1.Martyna	12 lat	Pełnoobjawowa dysleksja rozwojowa	Zespół korekcyjno – kompensacyjny w szkole (kl. I-III), niesystematyczna pomoc rodziców	Poniżej przeciętnej	Izolacja	Organizowanie imprez w domu
2.Łukasz	12 lat	Pełnoobjawowa dysleksja rozwojowa	Niesystematyczna pomoc rodziców	Poniżej przeciętnej	Izolacja	Eksponowanie technik walk wschodu
3.Paweł	12 lat	Pełnoobjawowa dysleksja rozwojowa	Wyłącznie pomoc rodziców	Poniżej przeciętnej	Izolacja	Bufonada
4.Radek	11 lat	Pełnoobjawowa dysleksja rozwojowa	Brak pomocy w szkole i w domu	Złe	Izolacja	Infantylna zachowania
5.Ania	10 lat	Dysgrafia, dysortografia	Wyłącznie niewielka pomoc rodziców	Poniżej przeciętnej	Izolacja	Obdarowywanie prezentami
6.Jacek	12 lat	Pełnoobjawowa dysleksja rozwojowa	Zespół korekcyjno – kompensacyjny w szkole (kl. II-III)	Poniżej przeciętnej	Izolacja	Przechwalanie się
7.Erwin	11 lat	Dysgrafia, dysortografia, symptomy ADHD	Brak pomocy w szkole i w domu	Złe	Izolacja	Przechwalanie się
8.Marcin	11 lat	Pełnoobjawowa dysleksja rozwojowa	Wyłącznie niefachowa pomoc rodziców	Poniżej przeciętnej	Izolacja	Eksponowanie zdolności sportowych

9.Karol	11 lat	Dysgrafia, dysortografia, wada wymowy	Brak pomocy w szkole i w domu	Złe	Izolacja	Infantylna zachowania
10.Adam	12lat	Pełnoobjawowa dysleksja rozwojowa	Zespół korekcyjno – kompensacyjny w szkole (kl. II-III)	Poniżej przeciętnej	Izolacja	Przechwalanie się

Spośród dziesięciorga dzieci, których położenie w szkole można nazwać sytuacją zabiegania o akceptację społeczną, czworo z nich wybrałam do szerszej prezentacji: Martynę, Łukasza, Pawła i Radka. Oto opisy ich sytuacji społecznych.

Przypadek Martyny

Dziewczynka urodzona z ciąży powikłanej. W okresie niemowlęcym i ponimowlęcym, zdaniem rodziców, rozwijała się prawidłowo. W przedszkolu zaś nauczycielkę niepokoiło wolne tempo pracy manualnej dziecka, problemy z zapamiętywaniem przez nie piosenek, wierszyków oraz niechęć do rysowania. Rodzice sygnały te bagatelizowali, twierdząc, że z tego wyrośnie. Dopiero poważne trudności z opanowaniem umiejętności czytania i pisania, jakie miała Martyna w szkole, zmobilizowały ich do udania się z nią na badanie psychologiczno-pedagogiczne. Diagnoza funkcji percepcyjno-motorycznych, intelektu oraz umiejętności szkolnych wskazała na znaczne ryzyko dysleksji u dziecka i prawidłowy poziom inteligencji. Zalecono włączyć je do zespołu korekcyjno – kompensacyjnego na terenie szkoły i prowadzić ćwiczenia zaburzonych funkcji (słuchowych, wzrokowych i motoryki). Martyna na te zajęcia uczęszczała od klasy I do III. Niestety nie przyniosły one takiej poprawy czytania i pisania, jakiej oczekiwano, być może dlatego, że sposobem prowadzenia bardziej przypominały zajęcia wyrównujące wiedzę, niż terapię pedagogiczną. Badania kontrolne ostatecznie potwierdziły u dziewczynki dysleksję, dysgrafię i dysortografię (czyli syndrom dysleksji rozwojowej).

*Kiedy poznałam Martynę była ona uczennicą klasy VI. Jak się okazało, nadal słabo czyta, nie zawsze rozumiejąc tekst, popełnia błędy w pisaniu, a jej pismo jest mało czytelne. Wychowawczynie twierdzi, że **jako uczennica** dziewczynka funkcjonuje poniżej przeciętnej, wykazując niską motywację do nauki szkolnej. Mówi o niej : „Co prawda stara się być przygotowana do lekcji, ale nie potrafi wiedzy właściwie zaprezentować, poza tym jest mało samodzielna, niedokładna i nieuważna. Stale potrzebuje naprowadzania i podpowiedzi. Nigdy sama się nie zgłasza do odpowiedzi, raczej chowa się za innych, byle jej ktoś nie zauważył”. W ruchach dziewczynka jest sztywna i niezręczna. Unika zajęć gimnastycznych, bo jak twierdzi, nie lubi wysiłku fizycznego. Szkołę, do której uczęszcza, postrzega jako miejsce, w którym czuje się trochę obco, nie rozumiana w swoich problemach, których się wstydzi. Wśród rzeczy wzbudzających w niej lęk w szkole wymienia: klasówki, dyktanda, odpytywanie na forum klasy, sprawdziany z biegu czy odbijania piłki oraz złość nauczycieli. Nie ma z nimi dobrych relacji, sądzi, że jej nie rozumieją i nie potrafią pomóc. Oczekuje od nich życzliwości, zaufania i wyrozumiałości, a otrzymuje częste reprimendy. Żadnego z nich nie może określić mianem przyjaciela, do którego można pójść się wyżalić i znaleźć zrozumienie.*

***Jako koleżanka** Martyna jest izolowana przez rówieśników z klasy. Ma świadomość tego faktu (który potwierdził test socjometryczny) i bardzo z tego powodu cierpi. Jak sama mówi : „Strasznie jest mi przykro, że koleżanki nie interesują się mną, nie zapraszają do siebie. Chciałabym spędzać z nimi czas na przerwach, ale one mają swoją grupkę. Tylko z jedną koleżanką z klasy trzymamy się razem, ale ja chciałabym mieć więcej koleżanek i wiedzieć, że inne też mnie lubią”. Rodzice Martyny próbują jej pomóc nawiązać dobre relacje z rówieśnikami i dlatego, wykorzystując różne okazje (np. urodziny), zapraszają koleżanki z klasy do domu. Wiele z nich jednak nie korzysta z tych zaproszeń. Dziewczynka często też przynosi drobne prezenty dla koleżanek. Wychowawczynie niską pozycję Martyny w strukturze klasy tłumaczy jej małym zaangażowaniem w życie szkoły. „Owszem chciałaby być lubiana i przyjmowana przez innych, ale nie zgłasza się do prac społecznych, unika pełnienia funkcji, nie lubi publicznych wystąpień, mało ma w sobie energii i wigoru”. Dziewczynka zaś twierdzi, że chce być bardziej aktywna, ale boi się, że sobie w takich*

sytuacjach nie poradzi. Jest mocno przekonana o swojej małej atrakcyjności dla innych.

Współpraca nauczycieli z rodzicami Martyny nie układa się najlepiej, gdyż ci ostatni mają pretensje do wychowawczynie o obojętność wobec dziewczynki, o to, że widząc małą aprobatę rówieśników względem Martyny nie reagują, nie próbują zmienić jej wizerunku w oczach kolegów. Zarzucają także nauczycielom niewielką pomoc córce na lekcjach i lekceważenie opinii o dysleksji. Wychowawczynie postrzega rodziców jako ludzi roszczeniowo nastawionych do szkoły, którzy sami systematycznie nie pracując z dzieckiem, mają pretensje do szkoły o brak efektów w nauce. O dysleksji Martyny zaś mówi : „Może to i jest zaburzenie, ale przede wszystkim mała praca z dzieckiem w domu”. Rodzice przyznają, że ich praca z córką nie zawsze jest systematyczna, ale czasami czują się bezradni i zniechęceni wobec tych trudności, widząc niewielkie rezultaty swoich starań. I dlatego oczekują większego (profesjonalnego) wsparcia od nauczycieli, którzy powinni mieć bardziej rozległą wiedzę na temat dysleksji niż oni. Martyna w rodzinie czuje się dobrze, ale żałuje, że rodzice nie mogą poświęcić jej więcej czasu. Potwierdza też momenty zniechęcenia u rodziców, kiedy widzą niewielkie rezultaty swojej pracy z nią. Martyna jest dzieckiem, któremu bardzo przeszkadza obojętność rówieśników. Niestety jej zabiegi o akceptację są nieskuteczne i nie przynoszą poprawy sytuacji społecznej.

Przypadek Łukasza

Łukasz jest chłopcem, który urodził się po terminie z oznakami niedotlenienia. Z tego też powodu jego rozwój we wczesnym dzieciństwie był nieharmonijny. W przedszkolu widoczne były u niego symptomy zaburzeń percepcji wzrokowej i słuchowej, które nasiliły się wraz z rozpoczęciem nauki szkolnej. W badaniu diagnostycznym w poradni, któremu został poddany, uznano Łukasza za dziecko wysokiego ryzyka dysleksji, z którym należy intensywnie pracować nad skorygowaniem zaburzeń. Szkoła, do której uczęszcza, nie była w stanie zapewnić żadnej opieki terapeutycznej, oferowała jedynie zespół wyrównawczy, w który został on włączony. Rodzice podjęli się pomocy dziecku, ale była ona intuicyjna, nie poparta wiedzą na

temat dysleksji oraz niesystematyczna. Nie przyniosła zatem znaczących postępów w zakresie umiejętności czytania i pisania, jedynie złagodziła obraz kliniczny tego zaburzenia.

Poznałam Łukasza, gdy był uczniem klasy VI. Rozmowy z nim ujawniły jego dużą nieśmiałość i niepewność w relacjach interpersonalnych. Pełnienie **roli ucznia** jest utrudnione w jego przypadku, głównie z powodu nieskompensowanej jeszcze dysleksji. Poziomem czytania i pisania wyraźnie odbiega od rówieśników. Pomimo tego, że ma świadomość, iż przyczyna tego leży w dysleksji, nie umie się z tym pogodzić. Kiedyś pracował znacznie więcej nad poprawą umiejętności szkolnych, ale widząc jak małe czyni postępy, zniechęcił się. Obecnie przejawia niską motywację do nauki, co niekorzystnie odbija się na ocenach szkolnych. Zdarza się jemu przyjść nieprzygotowanym do zajęć. Na lekcjach często wyłącza się i nie podąża za ich tokiem. Wymaga ciągłego naprowadzania, podpowiedzi, by mógł pracować z całą klasą. Szkołę postrzega jako miejsce, które kojarzy raczej z negatywnymi doświadczeniami: sprawdzianami, z których otrzymuje słabe noty, odpytywaniem przy tablicy, którego wręcz nienawidzi, kilkugodzinnym unieruchomieniem w ławce, z językiem niemieckim, z którym zupełnie sobie nie radzi. A zatem szkoła nie jawi się jemu jako miejsce przyjazne, bezpieczne i beztrudne. Poza panią od przyrody, do nauczycieli żywi niechęć. Denerwuje go to, że nie próbują go zrozumieć i ocenić za wysiłek wkładany w naukę, a nie jedynie efekt końcowy. Jak sam mówi : „W szkole, to najlepiej ma ten, któremu nic nie dolega. Dostaje piątki i jest przez wszystkich lubiany. A gdy ktoś ma problemy, to zostaje z nimi sam”. Pomoc, jaką otrzymuje od nauczycieli, polega głównie na dodatkowych wyjaśnieniach i wydłużeniu czasu pracy na sprawdzianach i dyktandach. W jego odczuciu jest ona niewystarczająca.

Jako kolega jest traktowany obojętnie przez innych. Najlepszy kontakt ma z chłopcem, z którym siedzi w ławce, z pozostałymi zaś łączy go słabe więzi. Często spotyka się z dezaprobatą innych, ale bardzo chciałby to zmienić. Chce zwrócić na siebie uwagę i znalazł nawet pomysł na to : „Nie chcę być traktowany jak ktoś, któremu nic nie wychodzi, więc zacząłem rok temu trenować walki Wschodu. Niektórzy bardzo się dziwią, jak widzą moje pokazy na przerwach”. Wydaje się, że Łukasz chciałby przekonać rówieśników, że jest atrakcyjnym kolegą, z którym można ciekawie spędzić czas. Wychowawczyni, która też zauważa u Łukasza chęć imponowania innym,

jednocześnie podkreśla, że ma on duże problemy z nawiązywaniem i podtrzymywaniem relacji z innymi. Mówi o nim : „Jest on w obecności innych onieśmielony, przyhamowany i małowówny. Chciałby zaistnieć w grupie, ale brakuje mu pomysłu i może umiejętności, by to zrobić. Chyba boi się pokazać siebie do końca, boi się reakcji innych”. Chłopiec wykazuje jej zdaniem małe uspołecznienie.

***Współpraca szkoły z rodzicami** chłopca pozostawia wiele do życzenia. Jest niekorzystna, głównie dla niego, ponieważ obie strony toczą spór o to, kto powinien dziecku pomagać w przewycięzaniu zaburzeń. Wychowawczynie uważa, że jest to zadanie rodziców, którzy niestety ,w jej odczuciu, nie wywiązują się z tego najlepiej, a oni sądzą, że to szkoła powinna oferować jakąś fachową pomoc dziecku z dysleksją. Rodzice regularnie uczęszczają na spotkania klasowe, zbierają informacje o synu od nauczycieli, ale czują, że nie mają w nich wsparcia. A sami też są pozbawieni pomysłu na to, jak pomóc Łukaszowi w nauce i jak go motywować do pracy szkolnej. Chłopiec o rodzicach mówi : „Są w porządku, chcą mi pomóc, tylko często im to nie wychodzi.”. Chciałby, żeby poświęcali mu więcej uwagi i czasu, gdyż w domu też niekiedy doskwiera mu samotność. Trudna jest sytuacja dziecka, które samo musi borykać się z problemami.*

Przypadek Pawła

Jest dzieckiem urodzonym przedwcześnie, jedynakiem długo wyczekiwany w rodzinie. Rozwój jego w pierwszych latach życia był nieco opóźniony w zakresie motoryki i mowy. W wieku przedszkolnym rodzice zauważyli, że nie lubi układać puzzli i nie uczy się wierszyków na pamięć oraz niechętnie rysuje, a kiedy już to robi, prace jego wyraźnie odbiegają poziomem od rysunków rówieśników. Zaniepokojeni tym zwrócili się do poradni z prośbą o specjalistyczną diagnozę, w wyniku której Paweł został zaliczony do grupy dzieci ryzyka dysleksji. Przeprowadzone w kolejnych latach badania psychologiczno-pedagogiczne ostatecznie potwierdziły tę pierwszą diagnozę, uznając go za ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych, ze względu na znaczną dysleksję rozwojową. Na terenie szkoły nie otrzymał jednak żadnej pomocy korekcyjno-kompensacyjnej, pomimo takich zaleceń w opinii.

Włączyłam Pawła do grupy dzieci badanych, gdy uczęszczał do klasy VI. **Jako uczeń** funkcjonuje w szkole poniżej przeciętnej. Jest co prawda bardzo ambitny, we wszystkim chciałby być najlepszy, ale chęci te nie są poparte sumienną pracą. W wypełnianiu obowiązków szkolnych jest mało staranny i wytrwały. Gdy czegoś nie rozumie bądź nie umie, zniechęca się lub zaczyna zajmować czymś innym. Jego motywacja do nauki nie jest zbyt duża. Za to lubi zwracać na siebie uwagę, dlatego pracuje głośno, mówi podniesionym głosem i oczekuje od nauczycieli ciągłych pochwał, zwłaszcza tych kierowanych do niego wobec całej klasy. Nie ma dobrych relacji z nauczycielami. Wypowiada się o nich z dużą obojętnością, podobnie jak o szkole : „Nie przepadam za szkołą i niechętnie wracam do niej po wakacjach, ale przecież muszę ją skończyć, nie mam innego wyjścia”.

Jako kolega jest ignorowany przez innych. W strukturze klasy zajmuje pozycję izolacji. Ma jednego kolegę, z którym siedzi w ławce i spędza przerwy międzylekcyjne. Główną przyczyną niechęci, jaką budzi wśród dzieci, jest, zdaniem wychowawczynie, jego duża zarozumiałość. „Paweł ma o sobie bardzo dobre mniemanie, uważa się wręcz za kogoś wyjątkowego, między innymi z powodu dysleksji”. Na potwierdzenie tego faktu często wymienia kolegom plejadę znanych osób, które były nią obarczone, a jednak odniosły wielki sukces. Twierdzi, że on kiedyś też będzie wielki, pomimo swoich obecnych trudności, które są nadal duże. Dał się poznać jako dziecko kapryśne, drażliwe i ciągle niezadowolone. W sytuacjach konfliktowych potrafi przezywać innych bądź przedrzeźniać ich zachowanie. Nie umie się cieszyć z sukcesów innych, gdyż one pogłębiają jego własne kompleksy. W rozmowach indywidualnych szczerze przyznaje, że nienawidzi swoich problemów z czytaniem i pisaniem, ale przed innymi z dysleksji robi użytek, by móc pokazać swoją inność, oryginalność, a tym samym atrakcyjność.

Współpraca nauczycieli i rodziców chłopca nie układa się najlepiej. Co prawda rodzice wywiązują się ze swoich rutynowych obowiązków, tzn. chodzą na zebrania klasowe z wychowawczynią, ale mają wiele zastrzeżeń pod adresem nauczycieli. Uważają, że prezentują oni niewielką wiedzę na temat dysleksji i dlatego nie potrafią odpowiednio pracować z ich synem. Są przekonani o wyjątkowości Pawła, o jego licznych talentach, których ich zdaniem nauczyciele nie zauważają i nie eksponują przed innymi. W takim przekonaniu utwierdzają syna, przyczyniając się do

budowania jego nieadekwatnej samooceny. Rodzice, zdaniem nauczycieli, mając zbyt duże ambicje wobec syna i oczekiwania odnośnie jego przyszłości, nie akceptują faktu jego ograniczeń i z tego wypływa eksponowanie dysleksji jako pewnego daru, z którym wiążą się, co prawda problemy w nauce, ale też duże uzdolnienia w innych zakresach. Paweł mówi o rodzicach, że są bardzo wymagający. Pomagają mu w nauce, ale chcą widzieć natychmiastowe efekty pracy. Gdy ich nie zauważają, denerwują się na niego, krzyczą, a nawet szarpią za ubranie. Sytuacja społeczna Pawła w szkole jest trudna, gdyż ponosi on duże koszty emocjonalne związane z odgrywaniem roli „zadowolonego z siebie”, zwłaszcza mając świadomość tego, że prawda jest inna – nie radzi sobie z nauką. Boi się jednak otwarcie o tym mówić w obawie przed reakcją ze strony nauczycieli i rodziców.

Przypadek Radka

Chłopiec urodzony z ciąży przebiegającej z komplikacjami, podtrzymywanej. W pierwszych latach życia przejawiał nieznaczne opóźnienia rozwojowe. Nie chodził do przedszkola. Nim oraz nieco starszym od niego bratem zajmowała się w tym okresie matka. Rozpoczęcie edukacji szkolnej ujawniło u Radka duże trudności w nauce czytania i pisania, ale mama chłopca początkowo je bagatelizowała, ponieważ bała się przyznać przed sobą, że to może być dysleksja, jak w przypadku najstarszego syna. Niestety badania specjalistyczne w poradni potwierdziły jej obawy. Pomimo takiej diagnozy (pełnoobjawowa dysleksja rozwojowa) i wskazań do pracy terapeutycznej na terenie szkoły, chłopiec nie otrzymał w niej fachowej pomocy.

*Radek **jako uczeń** (obecnie klasy V) funkcjonuje nieprawidłowo. Jego nieskompensowane zaburzenie bardzo utrudnia proces nabywania wiedzy szkolnej, a przez to wypełnianie obowiązków wynikających z tej roli. Czyta bardzo słabo, wolno i nie rozumiejąc często tekstu. Pisze niewyraźnie, robiąc przy tym liczne błędy. W związku z tym jego praca na lekcjach jest mało efektywna i negatywnie oceniana przez nauczycieli. Chłopiec wykazuje niską motywację do nauki. Jest mało obowiązkowy i niesystematyczny. Na zajęciach ma problemy z koncentracją uwagi na omawianych treściach. Przejawia również małą wytrwałość. Gdy pojawi się przed nim*

jakaś trudność, nie próbuje jej pokonać, tylko od razu rezygnuje, twierdząc, że i tak mu się nie uda. Zniechęcenie do pracy szkolnej oraz niewiarę we własne możliwości potwierdza on sam, mówiąc : „Nie chce mi się starać, bo po co i tak nigdy nie będę dobrze czytał i pisał. Wiem to, bo mój brat do dzisiaj źle czyta. Nie wychodzi mi to, nic mi w szkole nie wychodzi.” Nic dziwnego zatem, że Radek szkoły nie lubi i wiąże z nią raczej negatywne doświadczenia, ale jednocześnie podkreśla, że nie myślał nigdy o zmianie jej na inną, bo to i tak nie rozwiązałoby jego problemów. O nauczycielach chłopiec mówi chłodno i z dystansem. Nie ma do nich życzliwego stosunku, nie czuje się przez nich wspierany i rozumiany.

***Jako kolega** wśród rówieśników z klasy Radek czuje się pomijany i obojętnie traktowany. Ma dwóch kolegów, z którymi spędza czas na przerwach, ale nie są to osoby szczególnie mu bliskie. Nie spotyka się też z nimi po szkole. Uważa, że jest ignorowany przez innych, głównie z powodu swoich trudności szkolnych. Wspomina jak w klasach początkowych często był obiektem złośliwych uwag kolegów z powodu zacinania się czy przekręcania wyrazów podczas czytania. Pamiętając te bolesne doświadczenia, jest na nich zły, a z drugiej strony rozpaczliwie potrzebuje ich aprobaty. Nie mogąc inaczej zaistnieć w klasie, przejawia zachowania niedojrzałe, wręcz infantylne, takie jak : plucie kawałkami gumek, przedrzeźnianie ruchów nauczyciela w czasie lekcji, gdy on tego nie widzi, ciągnięcie dziewczynek za włosy czy bieganie w czasie przerw za nimi i wymuszanie pocałunków. Niestety takie zachowania nie przynoszą oczekiwanego rezultatu, a mianowicie akceptacji i sympatii innych, wręcz przeciwnie, budzą w nich złość albo lęk (zwłaszcza u dziewcząt). Wychowawczynie potwierdza próby zwracania na siebie uwagi, jakie podejmuje Radek. Mówi o nim : „Jest trudnym uczniem, ciężko do niego dotrzeć. Niby potrzebuje pomocy, ale o nią nie prosi. A tę oferowaną przez nauczycieli – odrzuca. Bardzo chce zaistnieć w klasie, ale robi to niewłaściwymi metodami, a przez to traci w oczach kolegów. Skoro nie może zaimponować sukcesami w nauce, sporcie czy innych dziedzinach, to próbuje nieadekwatnym zachowaniem”. Radkowi wyraźnie brakuje umiejętności współżycia w grupie i kompetencji potrzebnych do pracy w zespole. Nie umie nawiązywać i podtrzymywać relacji z innymi.*

***Współpraca nauczycieli z mamą** Radka, która samotnie wychowuje trzech synów jest utrudniona ze względu na problemy jakie istnieją w tej rodzinie. Najstarszy*

syn, też dyslektyk jest uzależniony od narkotyków. Matka nie może sobie z nim poradzić. Wagaruje, kradnie, często nie wraca na noc do domu. To powoduje, że cała jej uwaga skupia się na nim, a to niekorzystnie odbija się na dwóch młodszych synach. Radek o mamie mówi : „Jest ciągle zmęczona albo w pracy, nie ma dla mnie czasu. Nawet nie chcę jej zawracać głowy moimi problemami, kiedy inne są ważniejsze”. Sytuacja społeczna chłopca jest bardzo trudna, ponieważ jest zupełnie sam z trudnościami, które go przerastają. Nie otrzymuje pomocy specjalistycznej w szkole ani w domu. Nie radzi sobie również z dezaprobatą ze strony nauczycieli i rówieśników i chce zwrócić uwagę na siebie w sposób jednak społecznie nieakceptowany.

W opisanych powyżej sytuacjach dzieci zabiegających o akceptację społeczną można zauważyć następujące zjawiska:

- Są to dzieci, u których zdiagnozowano pełny syndrom dysleksji rozwojowej (dysleksja, dysgrafia i dysortografia), która przejawia się wielozakresowymi trudnościami. Dotyczą one czytania, pisania i komunikacji słownej.
- Dzieci nie funkcjonują dobrze w roli uczniów. Wykazują niską motywację do nauki, która odbija się niekorzystnie na ocenach szkolnych. Przyczyną tego są, podobnie jak u dzieci biernych społecznie, utrzymujące się nadal znaczne problemy z czytaniem i pisaniem, które utrudniają pełne zaangażowanie w pracę na lekcjach. Dzieci, nie rozumiejąc niekiedy poleceń kierowanych do nich bądź czytanego tekstu, wyłączają się z toku lekcji. Może to być postrzegane jako brak koncentracji uwagi. W pracy są wolne, niestaranne, niewytrwałe i niesamodzielne. Szkoła jest dla nich miejscem, z którym łączą wiele negatywnych przeżyć i lęków, dlatego nie czują się w niej dobrze i bezpiecznie. Z nauczycielami nie nawiązały bliskich kontaktów, gdyż nie mają do nich zaufania. Ciągłe reprimendy i uwagi, jakie słyszą z ich strony, wzmagają coraz bardziej tę nieufność.
- Jako koledzy dzieci są obojętnie traktowane przez innych. Każdy z tych uczniów ma jednego kolegę w klasie, z którym nawiązał poprawną relację, ale więzi te nie mają znamion przyjaźni. Nic dziwnego zatem, że dzieci czują się osamotnione wśród rówieśników, a to tylko nasila ich potrzebę przynależności do grupy,

znalezienia w niej uznania i szacunku. Dlatego uruchamiają różne działania, które mają na celu zwrócić na siebie uwagę innych i przekonać o swojej atrakcyjności społecznej. Takie właśnie zadanie mają spełnić w przypadku Łukasza próby prezentowania wobec innych pozycji obronnych, stosowanych w walkach Wschodu. Martyna, chcąc zaskarbić sobie względy innych, organizuje spotkania dla koleżanek w domu lub obdarowuje je drobnymi prezentami w szkole. Paweł uczynił z dysleksji, której się wstydzi, argument służący przekonywaniu o swojej wyjątkowości. Radek natomiast zwraca na siebie uwagę niedojrzałym, infantylnym wręcz zachowaniem. Żadna z tych strategii nie przynosi oczekiwanych rezultatów, czyli sympatii ogółu. Widać, że dzieci te pomimo ogromnej potrzeby bycia z innymi nie posiadają odpowiednich ku temu umiejętności społecznych.

Wśród czynników kształtujących sytuacje społeczne tych dzieci uwidaczniają się następujące tendencje:

- Dzieci nie były objęte pomocą specjalistyczną na terenie szkoły, przez co nadal mają duże problemy w nauce. Niektóre z nich uczęszczały na zajęcia zespołu korekcyjno-kompensacyjnego w szkole, ale praca ta miała raczej charakter uzupełniający wiedzę szkolną, niż terapeutyczny.
- Współpraca nauczycieli z rodzicami tych dzieci jest utrudniona ze względu na różne stanowiska w sprawie pomocy uczniom. Rodzice sądzą, że szkoła pomimo swojego obowiązku nie robi nic, by zapewnić fachową opiekę ich dzieciom, nauczyciele zaś są przekonani, że jedynie codzienna praca z dzieckiem w domu jest w stanie poprawić ich umiejętności szkolne.
- Nauczyciele przejawiają wobec tych uczniów raczej obojętny stosunek. Z jednej strony widząc starania dzieci, by zostać docenionymi, próbują je zrozumieć w ich poczuciu samotności, z drugiej zaś niewiele robią w celu poprawy ich wizerunku w oczach kolegów. Stwierdzają jedynie, że są mało uspołecznione i brakuje im umiejętności życia w grupie. Pomoc w nauce, jakiej udzielają dzieciom, pozwala przypuszczać, że dysponują oni niewielką wiedzą na temat dysleksji.
- W swoich rodzinach dzieci nie czują się w pełni akceptowane i rozumiane. Nie mówią rodzicom o tym, co przeżywają w szkole w związku z obojętnością kolegów. Jedynie rodzice Martyny, dostrzegając samotność dziecka w szkole,

wyszli z inicjatywą „przełamywania lodów” z rówieśnikami na imprezach okolicznościowych w ich domu. Rodzice próbują pomagać swoim dzieciom w nauce, ale nie są to działania systematyczne, głównie z powodu zniechęcenia, jakie odczuwają w związku z brakiem skuteczności tych zabiegów.

Tym co łączy opisane powyżej sytuacje dzieci, jest brak ich zgody na izolację społeczną. Potrzeba kontaktu z innymi, znalezienia swojego miejsca w przestrzeni społecznej klasy jest u nich tak silna, że podejmują one różne działania, które mają im to zapewnić. Strategie obierane przez dzieci są bardzo różne, ale żadna z nich nie przynosi oczekiwanej aprobaty społecznej. Przyczyny tego należy szukać zarówno w postawach nauczycieli, którzy nie próbują kreować pozytywnego wizerunku tych uczniów wobec rówieśników, jak i w bezradności rodziców w obliczu problemów dzieci. Jednak tym, co zdaje się przesądzać o nieskuteczności działań podejmowanych przez tych uczniów, jest niski poziom ich umiejętności społecznych, który M. Selikowitz obserwuje u dzieci z dysleksją i nazywa deficytem w dziedzinie społecznego uczenia się.²⁵⁶

²⁵⁶ M. Selikowitz, *Dysleksja i inne trudności w uczeniu się*. Warszawa 1999, s. 123.

Rozdział VII

DZIECKO W SYTUACJI AKCEPTACJI SPOŁECZNEJ

W życiu społecznym akceptacji przypisuje się wysoką wartość. Niektórzy sądzą, że jest ona wskaźnikiem społecznego sukcesu. Być społecznie akceptowanym, znaczy być wybranym uczestnikiem jakiejś działalności grupy, do której się przynależy.

E. Bielecka na podstawie licznych badań opinii uczniów stworzyła charakterystykę dziecka akceptowanego. Przypisywane są jemu następujące cechy czy zachowania :

- życzliwe, cieszące się uznaniem;
- skłonne do pomocy, zdolne do okazywania wsparcia i zachęty;
- zainteresowane sprawami kolegów (zaspokajają potrzeby grupy);
- wykazuje zalety społeczne (np. charyzma, prestiż);
- wykazuje orientację na rozwiązywanie problemów;
- budzi zaufanie, dotrzymuje tajemnic, jest dyskretne;
- wstawia się za kolegami i koleżankami w sytuacjach zagrożenia;
- organizuje życie klasy;
- nie wykazuje karzących zachowań wobec innych dzieci;
- uzdolnione, biegłe w pewnych nagradzanych sferach (np. sport, zdolności muzyczne, taneczne, plastyczne);
- jest bardziej inteligentne ponad przeciętną inteligencję grupy;
- ma poczucie humoru;
- ustanawia pewnego rodzaju standardy (np. dotyczące stroju, stylu życia);
- atrakcyjny wygląd fizyczny;
- dobrze się uczy;
- jest dobrze wychowane.²⁵⁷

Uczniowie ci cechują się także wyższym poziomem samoakceptacji niż np. dzieci odrzucane, czy izolowane. Samoocena tej kategorii dzieci jest, jak pisze M. John, realistyczna i oparta na kryteriach społecznych. Pozytywnie postrzegają zarówno

²⁵⁷ E. Bielecka, op.cit., 2003, s. 295.

siebie jak i innych. Przejawiają wiarę w swoje zdolności i umiejętności, gdyż mają ich świadomość. Na sytuację próbują patrzeć z różnych punktów widzenia i obiektywizować ją. Dzięki temu w sytuacjach trudnych dążą do zrozumienia i konstruktywnego rozwiązania problemu.²⁵⁸

Badania J. Grochulskiej dowodzą, że dziecko akceptowane przez rówieśników z klasy szkolnej przejawia dużą aktywność wyrażoną wysoką liczbą manifestowanych zachowań, w których dominują pozytywne społecznie reakcje. To pociąga za sobą powszechną aprobatę i większą liczbę pozytywnych informacji zwrotnych, z którymi wiążą się przyjemne emocje. Dzięki temu dziecko może prawidłowo interpretować treść otrzymywanych informacji. Zatem aktywność dziecka i zajmowanie pozycji akceptacji w klasie podtrzymywane jest często odbieranymi od rówieśników pozytywnymi reakcjami na swoje zachowanie. Do tego w dużej mierze przyczyniają się też przeżycia dostarczane przez nauczyciela, który niejako potwierdza aprobatę rówieśników i utrzymuje dziecko w poczuciu bezpieczeństwa i własnej wartości. Nie dziwi więc fakt, że uczniowie akceptowani przez kolegów oraz nauczycieli mają skłonności do coraz większej aktywności społecznej. Nie boją się oni zajmować pozycji centralnych w klasie, które dają możliwość gromadzenia doświadczeń sprzyjających rozwojowi społecznemu. Dzieci akceptowane nie są zupełnie wolne od zachowań negatywnych w interakcjach z kolegami, ale te zdarzają im się stosunkowo rzadko i świadczą o braku tendencji do uległości wobec innych oraz chęci wywierania wpływu na rówieśników.

Analiza badanych dzieci wskazała na istnienie wielu podobieństw w sytuacjach społecznych dziewięciorga dzieci, która pozwoliła na wyróżnienie typu, którego istotą jest powszechna aprobaty dzieci w środowisku szkolnym. Może ona mieć jednak różne przyczyny. Dlatego pomiędzy sytuacjami tych uczniów istnieją też pewne różnice, które dają podstawę do wyłonienia dwóch podtypów. Jeden związany jest z dużą aktywnością intelektualną i społeczną dziecka w szkole, w drugim natomiast znaczącym dla sytuacji uczniów jest fakt współpracy ich rodziców z nauczycielami.

²⁵⁸ J. Grochulska, op.cit., 1993, s. 63 - 65.

1. DZIECKO W SYTUACJI AKTYWNOŚCI SPOŁECZNEJ

Człowiek od początku życia wchodzi w aktywne interakcje ze swym otoczeniem społecznym. Od początku ujawnia swój specyficzny, charakterystyczny tylko dla siebie wzorzec funkcjonowania, który wymusza odpowiednie zachowanie na opiekunach i osobach znaczących. W podejściu ogarnizmicznym do problematyki rozwoju, widoczna jest wizja człowieka aktywnego, dynamicznego, który dzięki aktywności napędza własny rozwój.²⁵⁹ Człowiek sam inicjuje swoje działania i to zmienność, a nie dążenie do stabilizacji jest nieodłączną częścią jego życia. A zatem wiele zależy od aktywności człowieka, od działań jakie podejmuje i interakcji, w jakie wchodzi z otoczeniem społecznym.

Aktywność jako podstawowa cecha każdego organizmu powoduje, że jednostka czynnie reguluje swoje stosunki ze środowiskiem zarówno poprzez przystosowanie się do niego, ale też poprzez wywoływanie w nim zmian.²⁶⁰ Aktywność człowieka jest kształtowana i doskonalona wraz z wiekiem. Jak pisze M. Przetacznik-Gierowska, „progresywny charakter aktywności człowieka polega na tym, że w ciągu życia poszerzają się dziedziny jego działalności i usprawniają rozmaite wykonywane przez niego czynności. W związku z pojawieniem się nowych potrzeb i dążeń w coraz bardziej złożonym środowisku człowiek zmienia repertuar swoich czynności i działań, kształtuje takie ich formy i rodzaje, które zapewniają mu optymalną realizację stosunków ze światem zewnętrznym”.²⁶¹

Aktywność człowieka przejawia się we wszystkich sferach życia. Kiedy dotyczy ona relacji międzyludzkich, mówimy o aktywności społecznej. Jej istotą jest czynne wchodzenie w świat innych ludzi. Do ważniejszych wskaźników aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym należą :

- czas przebywania wśród innych ludzi;
- częstotliwość występowania aktywnych form zachowań społecznych;
- różnorodność form interakcji społecznych;
- ilość poszczególnych form aktywnych kontaktów społecznych;

²⁵⁹A. Brzezińska, op.cit., 2000, s. 57.

²⁶⁰M. Przetacznik – Gierowska, Świat dziecka – aktywność – poznanie – środowisko. Warszawa 1993, s. 19.

²⁶¹M. Przetacznik – Gierowska, Aktywność jako podstawa i skutek zmian rozwojowych psychiki w różnych fazach życia. W: M. Przetacznik - Gierowska, M. Tyszkowa, Psychologia rozwoju człowieka (t. 1). Warszawa 2000, s.151.

- ilość aktów zachowań prospołecznych;
- wielkość wkładu pracy na rzecz innych ludzi;
- aktywna przynależność do różnych grup nieformalnych;
- członkostwo i aktywne uczestnictwo w działalności formalnych organizacji społecznych;
- jakość i ilość pełnionych ról społecznych.²⁶²

Aktywność społeczna jest koniecznym warunkiem nie tylko uczestnictwa w życiu publicznym, ale też nieodzownym warunkiem stawania się istotą społeczną. Pomimo tego, że aktywność jest cechą każdego człowieka, to nie wszyscy w równym stopniu przejawiają skłonność do czynnego udziału w działaniach grupy, do której należą. O jednych mówimy, że są aktywni społecznie, a innych określamy mianem biernych. Aktywność społeczna jest to według A. Guryckiej, „obserwowalna dążność do oddziaływania na otoczenie społeczne człowieka”.²⁶³ Owa dążność obserwowalna to szczególny rodzaj społecznego zachowania, którego strukturę tworzy układ różnych czynności społecznych, charakterystycznych dla ludzkich interakcji. W środowisku szkolnym osoby aktywne społecznie charakteryzują się dużą ilością czynności społecznych, które wykonują w sytuacji zespołowego rozwiązywania zadań. Wchodzą wówczas w liczne interakcje ze współdziałającymi z nimi osobami, a wśród tych interakcji dominują takie czynności jak: inicjatywa, informowanie, protest, kierowanie, ocena i zachęta.²⁶⁴

Jednym z kluczowych czynników wyzwalających aktywność człowieka w sytuacji społecznej jest postrzeganie jej jako bezpiecznej i przyjaznej. Im więcej pozytywnych doświadczeń człowiek wynosi z kontaktów z innymi, doświadczeń, które budują jego samoocenę, szacunek dla siebie i wiarę we własne możliwości, tym większe będzie jego zaangażowanie w życie grupy.

W sytuacji aktywności społecznej znajduje się czworo dzieci: Monika, Wojtek, Rafał i Marcin. Krótką charakterystykę wybranych aspektów ich sytuacji prezentuje w tabeli poniżej.

²⁶² Cz. Matuszewicz, Aktywność i bierność społeczna. W: W. Szewczuk (red.), Encyklopedia psychologii. Warszawa 1998, s.14.

²⁶³ A. Gurycka, op.cit., 1975, s. 19.

²⁶⁴ Tamże, s. 20 – 22.

Imię	Wiek	Rodzaj i głębokość zaburzenia	Podjęte działania terapeutyczne	Funkcjonowanie w roli ucznia	Pozycja społeczna	Charakter reakcji
1.Monika	12 lat	Pełnoobjawowa dysleksja rozwojowa	Zespół korekcyjno – kompensacyjny w szkole (kl. I-III), intensywna i systematyczna praca rodziców w porozumieniu ze specjalistą	Bardzo dobre	Akceptacja	Duża aktywność społeczna, przewodnicząca samorządu szkolnego
2.Wojtek	12 lat	Dysortografia, dysgrafia, wysokie IQ	Intensywna praca rodziców, prywatne zajęcia indywidualne z terapeutą (kl. I- VI)	Bardzo dobre	Akceptacja	Duża aktywność społeczna, przewodniczący klasy
3.Rafał	11 lat	Dysgrafia, dysortografia, symptomy ADHD	Praca w zespole korekcyjno – kompensacyjnym (kl. I-III), intensywna, systematyczna pomoc rodziców	Dobre	Duża akceptacja, popularność	Duża aktywność społeczna, klasowy „wizjoner”, inicjator akcji społecznych
4.Marcin	11 lat	Dysgrafia, dysortografia, wysokie IQ	Prywatne zajęcia indywidualne z terapeutą (kl. I-V), codzienna pomoc rodziców	Bardzo dobre	Akceptacja	Duża aktywność społeczna, uczestnik (laureat) konkursów matematycznych i recytatorskich

Oto opisy ich sytuacji społecznych w szkole.

Przypadek Moniki

Monika była „wczęśniakiem” z niską wagą urodzenia. W pierwszym okresie swojego życia wykazywała nieznaczne opóźnienie w rozwoju motorycznym, które z czasem, zdaniem rodziców, zaczęło się wyrównywać, dzięki ich pracy nad dzieckiem. W przedszkolu, do którego uczęszczała Monika, zwrócono uwagę na jej słabą

koordynacją wzrokowo-ruchową i spostrzegawczość. Niechętnie bawiła się klockami i nie umiała układać puzzli. Ponieważ trudności te określano jako nieznaczne, stąd nie podjęto żadnych kroków diagnostycznych. Dopiero w I klasie szkoły podstawowej ujawniły się poważne problemy z opanowaniem umiejętności czytania i pisania. Zaniepokojeni tym rodzice zgłosili dziecko na badania w poradni psychologiczno-pedagogicznej, w wyniku których stwierdzono, że dziewczynka jest dzieckiem ryzyka dysleksji, gdyż wykazuje sprzężone deficyty funkcji percepcyjno-motorycznych, zwłaszcza w zakresie percepcji wzrokowej i motoryki małej. Wskazano na konieczność włączenia jej w zajęcia zespołu korekcyjno-kompensacyjnego. Ponieważ na terenie szkoły Moniki także zajęcia terapeutyczne były prowadzone przez pedagoga szkolnego, więc została ona objęta pomocą specjalistyczną niemal od początku klasy I do III włącznie. Zajęcia odbywały się 2 razy w tygodniu przy współpracy z mamą dziewczynki i przyniosły znaczną poprawę umiejętności szkolnych. Pomimo tego późniejsze badanie kontrolne Moniki potwierdziło istnienie dysleksji rozwojowej, przy prawidłowym poziomie inteligencji.

Spotkałam Monikę, gdy była uczennicą VI klasy. Pierwszym wrażeniem, które wyniosłam z tego spotkania było odczucie, że jest to otwarte w kontakcie, bardzo radosne dziecko, emanujące wręcz pozytywną energią. Kolejne rozmowy z Moniką utwierdziły mnie w tym przekonaniu. Zdaniem nauczycielki dziewczynka doskonale radzi sobie z pełnieniem **roli uczennicy**. Wykazuje wysoką motywację do nauki, która odzwierciedla się w bardzo dobrych ocenach. Na lekcjach jest skoncentrowana na omawianych treściach, samodzielna w myśleniu i działaniu. Wykazuje dużą aktywność intelektualną, przejawiającą się w refleksyjności, dociekliwości i kreatywności. Jest bardzo uporządkowana, dba o swoje pomoce do nauki. Sumiennie wywiązuje się z zadań domowych. Również Monika potwierdza swoją chęć do nauki. Bardzo lubi szkołę i klasę. Jak sama mówi: „Pod koniec wakacji to już nie mogę się doczekać rozpoczęcia roku szkolnego, tęsknię za koleżankami, nauczycielami i nauką, bo lubię się uczyć i poznawać nowe rzeczy”. Ze szkołą łączy same pozytywne doświadczenia, takie jak: wycieczki klasowe, imprezy okolicznościowe i akcje charytatywne. Wśród niewielu rzeczy, których boi się w szkole, wymienia sprawdziany z języka niemieckiego czy odpytywanie z mapy na lekcji geografii. Ale atmosferę w szkole ocenia jako dobrą i przyjazną. Dla niej szkoła jest miejscem, w którym czuje się bezpiecznie. Monika

z dużą sympatią i serdecznością mówi o uczących ją nauczycielach. Kilku określa nawet mianem przyjaciół, do których można przyjść z problemem, wyzalić się czy poradzić w sytuacjach trudnych. Jest bardzo wdzięczna pani pedagog za zajęcia terapeutyczne, dzięki którym poprawiła umiejętności szkolne. Chociaż, jak sama przyznaje, nadal czyta wolniej niż jej koledzy z klasy, nie zawsze od razu rozumie nowy tekst i robi wiele błędów ortograficznych, mimo bardzo dobrej znajomości zasad pisowni. Nigdy natomiast z powodu dysleksji nie była gorzej traktowana czy wyśmiewana. Od początku edukacji mogła liczyć na pomoc nauczycieli w nauce. Wspomina, jak była odpytywana z czytania na przerwach, a nie wobec całej klasy. Miała i nadal ma wydłużony czas pracy na sprawdzianach, czy możliwość korzystania ze słownika ortograficznego podczas klasówek. Monika jest świadoma, że dyslektykiem jest się do końca życia i trzeba dużo pracować, by zniwelować trudności. Jednocześnie ma poczucie, że nie jest w tym sama i może liczyć na pomoc nauczycieli i rodziców.

Jako **koleżanka** jest bardzo lubiana i akceptowana przez innych. Potwierdził to test socjometryczny. Wychowawczynie podkreśla uczynność i opiekuńczość Moniki wobec swoich rówieśników. Zawsze staje w obronie słabszych i pomaga im. Przejawia dużą wrażliwość na przeżycia innych. Jest bardzo towarzyska, chętnie przebywa w grupie i lubi dla niej pracować. Spontanicznie zgłasza się do wszelkich prac społecznych, wykazując przy tym dużą odpowiedzialność. Jest współorganizatorką wielu akcji charytatywnych i zbiórek pieniędzy na terenie szkoły. Przez trzy lata pełniła funkcję przewodniczącej klasy, będąc jednogłośnie wybieraną przez kolegów. Obecnie przewodniczy samorządowi szkolnemu. Dziewczynka ma świadomość bycia lubianą. Wśród kolegów i koleżanek ze szkoły ma wielu prawdziwych przyjaciół, z którymi spędza czas także po lekcjach, goszcząc ich w swoim domu, bądź będąc zapraszaną przez nich do ich rodzin. Przerwy międzylekcyjne spędza otoczona gronem rówieśników.

Współpraca szkoły z rodzicami Moniki jest dobra. Wcześniej polegała głównie na systematycznych spotkaniach z wychowawczynią i pedagogiem prowadzącym zespół korekcyjno – kompensacyjny, których celem była weryfikacja postępów dziecka w nauce i wyznaczanie kolejnych ćwiczeń do pracy w domu. Obecnie odpowiedzialność za naukę przejęła całkowicie Monika i to ona samodzielnie pracuje nad poprawą umiejętności szkolnych. Rodzice natomiast chętnie angażują się w życie

szkoły, będąc współorganizatorami imprez okolicznościowych czy wycieczek klasowych. O rodzicach Moniki wychowawczynie wypowiada się z dużym szacunkiem. Ceni ich za naturalność w relacjach, zaangażowanie w sprawy szkoły i wsparcie, jakiego udzielają córce. Monika o rodzicach mówi serdecznie. Czuje ich miłość, pełną akceptację i zrozumienie. Sytuacja społeczna dziewczynki jest bardzo korzystna dla jej dalszej kariery szkolnej.

Przypadek Wojtka

Wojtek jest trzecim dzieckiem w rodzinie, urodzonym po terminie. Poród był długi i z komplikacjami. W okresie niemowlęcym rodzice obserwowali u chłopca niewielkie opóźnienie w zakresie motoryki. W wieku przedszkolnym natomiast nauczycielka zwróciła uwagę na jego słabszą motorykę rąk, niechęć do rysowania, wolne tempo pracy przy wykonywaniu czynności manualnych i niski poziom prac plastycznych. Dla nauczycielki jednak nie był to dostateczny powód kierowania dziecka na diagnozę do poradni, gdyż uważała, że w innych sferach jego rozwój jest ponadprzeciętny. Pod koniec klasy „0”, a szczególnie na początku klasy I problemy dziecka były już na tyle duże, że utrudniały naukę czytania i pisanie. Rodzice w porozumieniu ze szkołą zgłosili je na badanie do poradni psychologiczno-pedagogicznej, w wyniku którego uznano Wojtka za ucznia ryzyka dysleksji i wskazano na konieczność podjęcia pracy terapeutycznej w ramach zespołu korekcyjno-kompensacyjnego, celem wyrównania deficytów rozwojowych. Niestety ciężar odpowiedzialności za pracę spoczął na rodzicach, z powodu braku takiej formy pomocy na terenie szkoły Wojtka. Przez kilka tygodni rodzice próbowali sami realizować ćwiczenia zalecone przez poradnię. W końcu opłacili dziecku pedagoga terapeutę, który dwa razy w tygodniu prowadził zajęcia terapeutyczne. Rodzice natomiast, będąc w stałym kontakcie z terapeutą, kontynuowali tę pracę w domu. Te wzmożone oddziaływanie korekcyjno-kompensacyjne, trwające od I do IV klasy włącznie, przyniosło dużą poprawę w zakresie umiejętności szkolnych, ale nie zmieniło faktu, że Wojtek jest dzieckiem z dysortografią i dysgrafią. Badanie kontrolne

w poradni jednoznacznie to potwierdziło, wskazując jednocześnie na bardzo duży potencjał intelektualny chłopca.

Poznałam Wojtka, gdy był uczniem klasy VI. Swoją błyskotliwością, sposobem formułowania wypowiedzi, bogatym słownictwem, rozległymi zainteresowaniami oraz otwartością w kontakcie wywarł na mnie duże wrażenie. Jest chłopcem optymistycznie nastawionym do siebie i otaczającego go świata. W roli ucznia odnajduje się bardzo dobrze. O szkole wypowiada się z uśmiechem : „Lubię ją, nawet bardzo lubię, gdyż mam tu przyjaciół, ciekawe zajęcia, na których dowiaduję się ciągle nowych rzeczy. Przyznam, że pod koniec wakacji to już trochę tęsknię do kolegów, a nawet do nauki, bo lubię zdobywać wiedzę”. Dla niego szkoła jest miejscem, w którym nie przeżywa lęków czy zagrożeń. Męczy go jedynie kilkugodzinne siedzenie w ławce. Postrzega też szkołę jako miejsce ciekawe, interesujące, które może inspirować do rozwijania zainteresowań. Jego pasją jest przyroda. Chciałby w przyszłości zostać lekarzem i pomagać ludziom. To właśnie dzięki nauczycielce tego przedmiotu odkrył w sobie takie uzdolnienia. Jest jej za to ogromnie wdzięczny i traktuje ją jak przyjaciela, który zrozumie, wysłucha i pomoże. Z innymi nauczycielami też ma dobre relacje. Czuje, że może liczyć na ich zainteresowanie oraz pomoc na lekcjach. Z racji opinii z poradni, korzysta z pewnych praw, jak np. dłuższego czasu, jaki otrzymuje na wykonanie zadania, napisanie klasówki czy też inne ocenianie np. dyktand. Ale dla niego opinia o dysortografii czy dysgrafii nie jest zwolnieniem z pracy, wręcz przeciwnie, mobilizuje do większego wysiłku. Dlatego obecnie codziennie samodzielnie wykonuje ćwiczenia ortograficzne z zeszytów Z. Saduś i stara się wpływać na poprawę pisma w zakresie jego czytelności. Wychowawczynie podkreśla wysoką motywację chłopca do nauki. Jest pod wrażeniem pracowitości chłopca, jego samozaparciu i odpowiedzialności. Docenia jego wytrwałość, ambicję i samokrytycyzm. Wyróżnia się na tle innych rówieśników samodzielnością w myśleniu i w nauce. Jest to dziecko bardzo aktywne intelektualnie, dociekliwe i zainteresowane wieloma dziedzinami. Takie podejście do nauki odzwierciedlają wysokie noty, jakie otrzymuje z wszystkich przedmiotów. Niewyraźne pismo (dzisiaj pisze już drukowanymi literami) i duża liczba błędów ortograficznych, które popełnia, nie rzutują niekorzystnie na oceny szkolne, gdyż nauczyciele doceniają przede wszystkim jego zaangażowanie w naukę oraz wiedzę wychodzącą często poza program nauczania.

Wychowawczynie równie wysoko ocenia jego aktywność społeczną. Jako kolega jest bardzo akceptowany i lubiany. Właściwie z wszystkimi rówieśnikami z klasy jest w dobrych relacjach, co znalazło potwierdzenie w teście socjometrycznym. Zdaniem nauczycielki powód tej popularności jest następujący : „Wojtuś jest chłopcem nastawionym nie na rywalizację, ale na współdziałanie z innymi, dlatego chętnie tłumaczy kolegom zadania z matematyki, a w sytuacjach konfliktowych wstawia się za innymi, broniąc ich racji”. Nie boi się też angażowania w sprawy społeczne. Jako przewodniczący klasy (przez dwa lata) był inicjatorem aukcji charytatywnej, w którą włączył się samorząd szkolny wraz z rodzicami uczniów. Wojtek jest zawsze pogodny i uśmiechnięty. Wykazuje się dużą empatią. Potrafi zrezygnować z własnej wygody lub przyjemności, jeśli to jest korzystne dla innych. Chłopiec z dużą życzliwością patrzy na rówieśników z klasy. Lubi spędzać z nimi czas nie tylko w szkole, ale też poza nią. Oprócz kolegów ze szkoły ma też wielu znajomych z klubu tenisowego, w którym trenuje. Jak sam mówi żartobliwie : „Na brak kumpli nie narzekam”.

Współpraca szkoły z domem rodzinnym układa się pomyślnie. Od początku edukacji syna rodzice czynnie włączają się w jego szkolne sprawy. Są w stałym kontakcie z wychowawczynią. Kiedy Wojtek chodził na zajęcia terapeutyczne, rodzice na bieżąco informowali ją o postępach czynionych przez chłopca i ćwiczeniach, jakie z nim wykonują w domu. Rodzice Wojtka są ludźmi o wielu zainteresowaniach. Uprawiają sporty (pływanie, tenis, narciarstwo) i grają na instrumentach muzycznych. Potrafią własną pasją „zarazić” syna. Stąd chłopiec trenuje tenis ziemny i świetnie pływa. Od roku uczy się grać na gitarze. Ich stosunek do chłopca można określić jako akceptujący i zrównoważony. Rodzice mają względem niego duże ambicje, ale jednocześnie pozwalają mu na realizację siebie. Chcieliby rozbudzić w nim wiele zainteresowań, ale jednocześnie dają mu prawo wyboru dodatkowych zajęć według jego potrzeb i oczekiwań. Wojtek o swojej rodzinie mówi : „Jest wesola, zawsze coś ciekawego się w niej dzieje, rodzice rozumieją mnie, o wszystkim mogę im powiedzieć i wiem, że mnie wysłuchają, czuję się dla nich ważny”. Aktywność intelektualna i społeczna Wojtka ma swoje główne źródło w rodzinie i może być realizowana w sprzyjającym dla niego środowisku szkoły.

Przypadek Rafała

Chłopiec urodzony przedwcześnie z dystrofią. We wczesnym dzieciństwie wykazywał opóźnienie w zakresie mowy oraz dużą nadruchliwość. W przedszkolu nazywano go „iskierką”, bo, jak mówiła nauczycielka, „wszędzie go było pełno”. Oprócz niepokoju w sferze motorycznej obserwowano u dziecka również dużą labilność emocjonalną i problemy z koncentracją uwagi. Rozpoczęcie nauki w szkole ujawniło jeszcze inne problemy, które w znacznej mierze utrudniały nabycie podstawowych umiejętności szkolnych. Zaniepokojeni tym rodzice zgłosili Rafała na badania w poradni psychologiczno-pedagogicznej, w wyniku których stwierdzono u niego ryzyko dysleksji oraz symptomy nadpobudliwości psychoruchowej. W opinii, głównym zaleceniem było rozpoczęcie wzmożonej pracy nad wyrównaniem deficytów rozwojowych w ramach zespołu korekcyjno-kompensacyjnego. Chłopiec ma takie zajęcia uczęszczał przez pierwsze trzy lata nauki w szkole. Badania kontrolne w poradni potwierdziły pierwszą diagnozę, uznając chłopca za dziecko z dysgrafią, dysortografią i syndromem ADHD.

*Włączyłam Rafała w badania własne, gdy był on uczniem klasy czwartej. W czasie naszych rozmów widoczna była jego ruchliwość oraz przeczutność uwagi. Starał się jednak aktywnie w nich uczestniczyć i współpracować ze mną. O Rafale **jako uczniu** wychowawczynie mówi z uśmiechem : „Jest to dziecko, które mieni się wieloma barwami. Denerwuje, bawi i wzrusza do łez. Potrafi być uciążliwe, ale jednocześnie pełne wigoru, inicjatywy i pomysłów”. Pracuje głośno, z rozmachem, potrzebując do wszystkiego, co robi więcej miejsca. Odznacza się małą wytrwałością. Nie potrafi długo pracować nad jedną rzeczą. Ma trudności z uważnym śledzeniem toku lekcji. Zazwyczaj jest przygotowany do lekcji i aktywny w czasie jej trwania. Wykazuje się dużą samodzielnością i oryginalnością myślenia. Znany jest ze swojej dociekliwości. Zawsze „ma jakiś problem” i zabiera głos w dyskusji. Często mówi podniesionym głosem i skupia na sobie zainteresowanie innych. Mało dba po swoje pomoce do nauki. Jego zeszyty są nieestetyczne. Pomimo systematycznej pracy terapeutycznej nadal czyta wolniej od rówieśników i popełnia liczne błędy w pisaniu. Widać jednak, że próbuje się kontrolować w tym zakresie. Dlatego często korzysta ze słownika*

ortograficznego, czuwając nieustannie nad poprawnością zapisu w zeszytach. Jego motywację do nauki wychowawczynie ocenia jako dobrą. Rafał potwierdza jej opinię mówiąc: „Lubię swoją szkołę, bo jest ciekawym miejscem, w którym mogę uczyć się i zdobywać nowe doświadczenia. Męczy mnie tylko kilkugodzinne siedzenie w ławce”. Swoje relacje z nauczycielami określa jako bardzo dobre. Lubi ich zwłaszcza za wyrozumiałość, chęć pomocy i poczucie humoru. Wie, że nie jest łatwym uczniem, więc tym bardziej docenia ich cierpliwość, jaką mu okazują, i oferowaną pomoc. Polega ona głównie na możliwości zaliczania materiału, w formie ustnej oraz indywidualnym ocenianiu za treść, pomysłowość i wysiłek włożony w przygotowanie, np. pracy domowej (bez uwzględniania poprawności ortograficznej i poziomu graficznego pisma).

W roli kolegi czuje się znakomicie. Z rówieśnikami z klasy łączy go dobre relacje. Kilku kolegów traktuje jak bliskich przyjaciół, na których zawsze może polegać. Z nimi też najczęściej spędza czas w szkole oraz poza nią. Jeden z nich jest towarzyszem w ławie szkolnej. Chłopiec jest bardzo popularny w zespole klasowym. Wychowawczynie przyczynę tej popularności Rafała upatruje w jego umiejętności skupiania wokół siebie ludzi i wpływania na nich. Łączy się to z jego dużą ekspresją słowną, zawsze dobrym samopoczuciem, pogodnym nastrojem i dużą kreatywnością. Rafał jest często inicjatorem wielu imprez klasowych, gdyż ma ciekawe pomysły i umie do nich przekonać, czy wręcz „zapalić” kolegów. Brakuje mu jedynie wytrwałości do tego, by je realizować. W tym zazwyczaj pomagają mu koledzy, godząc się na pełnienie roli pomocników. Zatem w pracy zespołowej Rafał jest zawsze „wizjonerem”, który roztacza przed innymi „idee przedsięwzięcia”, a konkretnej pracy zazwyczaj podejmują się inni. Wyrazem sympatii i zaufania do Rafała ze strony rówieśników jest fakt, że przez trzy lata pełnił on funkcję przewodniczącego klasy. Wybierany był zawsze jednogłośnie.

Współpraca szkoły ze środowiskiem rodzinnym chłopca od początku jego edukacji była bez zarzutu. Rodzice systematycznie uczęszczają na spotkania z wychowawczynią i aktywnie włączają się w planowanie czy realizację różnych klasowych przedsięwzięć. Przez pierwsze lata nauki Rafała byli w stałym kontakcie z pedagogiem prowadzącym zespół korekcyjno-kompensacyjny. Podpatrywali jego metody pracy i przenosili na grunt domowy, by skuteczniej móc pomagać synowi.

Wychowawczynie podkreśla wysoką kulturę osobistą rodziców, staranne wykształcenie i zaangażowanie w sprawy chłopca, zwłaszcza naukę oraz rozwój jego zainteresowań. Pomagają mu w organizacji dnia codziennego tak, by oprócz nauki był czas na hobby, na wspólne wyjazdy na narty czy wędrowniki górskie. Rafał trenuje też pływanie i uczy się grać na gitarze. Rozmowy przeprowadzane z chłopcem ujawniły serdeczne więzi w rodzinie. Jak sam mówi : „Kocham rodziców i lubię z nimi spędzać czas, o wszystkim rozmawiamy i nie mamy żadnych tajemnic. Wiem, że mogę na nich liczyć”. Dzięki miłości rodziców, ich prawidłowej postawie wobec trudności syna oraz mądrości kompetentnych nauczycieli sytuacja społeczna Rafała jest pomyślna i stwarza szansę na pełny rozwój chłopca.

Przypadek Marcina

Chłopiec urodzony z ciężą powikłanej (podtrzymywanej farmakologicznie). Wykazywał nieznaczne opóźnienie w rozwoju motorycznym. W okresie przedszkolnym unikał zabaw manualnych i konstrukcyjnych. Jego prace plastyczne były niestaranne i ubogie w szczegóły. Znacznie różniły się od prac rówieśników. Ponieważ był bardzo towarzyski i lubiany oraz dobrze radził sobie z innymi zadaniami przedszkolnymi, np. bardzo szybko uczył się na pamięć wierszyków i piosenek, więc „przymykano oczy” na te niedociągnięcia rozwojowe Marcina. Wraz z pójściem do szkoły, problemy chłopca zaczęły się nasilać. Miał trudności w nauce czytania i pisania. Mylił kształty graficzne liter, pomijał ich drobne elementy oraz nieprawidłowo reprodukował je z pamięci. Jego pismo było nieczytelne, a tempo pracy manualnej wolne. Obserwowano też dużą męczliwość ręki. Badanie psychologiczno-pedagogiczne przeprowadzone na początku klasy I ujawniło znaczne ryzyko dysleksji u chłopca, przy jednocześnie wysokim potencjale inteligencji. Diagnoza wykonana w kolejnych latach potwierdziła występowanie u chłopca dysleksji rozwojowej, głównie w zakresie dysortografii i dysgrafii.

Włączyłam Marcina w swoje badania, gdy uczęszczał on do klasy V. Już podczas naszego pierwszego spotkania zaskoczył mnie swoją dużą inteligencją, elokwencją i bogatym słownictwem. Wychowawczynie Marcina potwierdziła moje

spostrzeżenia. Jej zdaniem chłopiec pomimo dysleksji doskonale wywiązuje się z **roli ucznia**. Jest bardzo sumienny, obowiązkowy i zawsze przygotowany do zajęć. Na lekcji potrafi się skupić na omawianych treściach, zadaje wiele pytań i wyciąga oryginalne wnioski. Nie unika trudności, przeciwnie, zawsze stara się je pokonywać. Jest w tym bardzo samodzielny i wytrwały. Potrafi długo pracować nad jedną rzeczą, nie zniechęcając się przy tym, np. ćwicząc ortografię. Pomimo tej ciężkiej pracy nadal popełnia dużą ilość błędów ortograficznych (na kartce formatu A4 potrafi zrobić 60 błędów). Ale trudności wynikające z zaburzeń nie przeszkadzają mu w osiąganiu sukcesów w nauce. Bierze udział w różnych konkursach, np. matematycznym Kangur czy recytatorskich, w których co roku zdobywa wyróżnienia. Wychowawczynie, podkreślając wysoką motywację chłopca do nauki, mówi: „Marcin jest dzieckiem, u którego ambicja idzie w parze z pracowitością. Na wszystkie swoje sukcesy zapracował sam. Widać u niego pęd do wiedzy”. Pomimo ograniczeń wynikających z deficytów rozwojowych Marcin jest jednym z najlepszych uczniów w klasie. Ma bardzo dobre wyniki w nauce. Chłopiec o szkole wypowiada się pozytywnie „Lubię szkołę i nigdy nie mogę się doczekać, kiedy skończą się wakacje, bo tęsknię za kolegami i nauką, zwłaszcza takich przedmiotów jak matematyka, przyroda, historia”. Lubi uczących go nauczycieli, kilku z nich określa nawet mianem przyjaciół. Wśród ich pozytywnych cech czy zachowań wymienia: obowiązkowość, ciekawe prowadzenie zajęć, utrzymywanie ładu na lekcjach i zainteresowanie uczniami. Ma poczucie, że może liczyć na ich pomoc. Nigdy nie był wyśmiewany czy lekceważony z powodu swoich zaburzeń. Wręcz przeciwnie, od początku edukacji spotykał się z dużą życzliwością ze strony nauczycieli. Nie odpytywano go z głośnego czytania wobec innych, tylko po lekcjach. Nie pisał też dyktand z całą klasą. Miał zawsze wydłużony czas pracy na sprawdzianach. Kiedy potrzebował dodatkowych wyjaśnień, czy instrukcji, to zawsze je otrzymywał. Był oceniany nie tylko za efekt końcowy pracy, ale również za wysiłek i pomysł.

Marcin jest dzieckiem popularnym w zespole klasowym. **Jako kolega** jest bardzo lubiany, poszukiwany i chętnie przyjmowany przez rówieśników. W strukturze klasy zajmuje pozycję akceptacji. Tę popularność, jak twierdzą nauczyciele, zawdzięcza dużemu uspołecznieniu. Wśród jego przejawów szczególnie widoczna jest jego towarzyskość, tolerancja dla innych, umiejętność przebaczenia wyrządzonych mu

krzywd oraz wrażliwość na potrzeby i przeżycia kolegów. Marcin zawsze staje w obronie innych. Troszczy się o sprawy klasy. Może dlatego od kilku lat aktywnie działa w samorządzie szkolnym. Poza tym jest dobrym i wiernym przyjacielem. Czuje się lubiany przez innych. Chętnie spędza czas z kolegami i koleżankami z klasy. Zawsze widać go otoczonego kręgiem rówieśników. Jak sam podkreśla „bardzo się lubimy z kolegami i spędzamy dużo czasu ze sobą, także po szkole odwiedzając się w domach, jeżdżąc na wycieczki rowerowe, czy organizując pikniki na działce kolegi”. Marcin nigdy nie czuł się gorzej traktowany przez innych z powodu swoich zaburzeń. „Dysleksja nie wpływa na nasze kontakty, bo każdy ma jakiś problem. Jeden nosi okulary, a ja robię błędy”.

Współpraca szkoły z rodziną chłopca układa się dobrze. Rodzice angażują się w życie szkolne syna. Regularnie przychodzą na spotkania z wychowawczynią, pomagają przy organizacji wycieczek czy zabaw klasowych. Nauczycielka chwali ich za zrównoważone podejście do syna, pełną akceptację jego osoby oraz pomoc w nauce. Ponieważ w szkole nie ma zespołu korekcyjno – kompensacyjnego, więc to właśnie rodzice opłacają dziecku terapię pedagogiczną w prywatnym gabinecie psychologicznym, na którą Marcin uczęszcza od pierwszej klasy. Rodzice budują w nim poczucie własnej wartości, poprzez stawianie oczekiwań na miarę jego możliwości oraz liczne zachęty. To również oni rozwijają w chłopcu wyobraźnię, kreatywność, indywidualność, umiejętność współżycia z innymi, poprzez wspólne rozwiązywanie problemów, częste podróże, rodzinne wyjścia do kina, teatru czy na wystawy malarskie. Rodzice o szkole syna mówią : „Właściwie to jest ona naszą szkołą przez fakt uczęszczania do niej Marcina. Chcemy się angażować w życie szkoły i uczyć tego zaangażowania naszego syna”. Marcin jest silnie związany ze swoimi rodzicami. Kocha ich i ufa im bezgranicznie. Są dla niego autorytetami w wielu dziedzinach, dlatego to do nich idzie po mądrość życiową. Lubi spędzać z nimi czas, ponieważ uważa ich za „ciekawych ludzi”. Sytuacja społeczna Marcina w szkole jest bardzo dobra. Główna w tym zasługa życzliwych nauczycieli i dobrego domu.

W opisanych powyżej sytuacjach dzieci aktywnych społecznie dają się zauważyć następujące zjawiska:

- Dzieci są obarczone głównie dysgrafią i dysortografią, a nie pełnoobjawową dysleksją rozwojową, przez co zakres ich trudności szkolnych jest mniejszy. Dotyczy on głównie pisma, zarówno w zakresie graficznej jego strony, jak i występujących w nim błędów.
- Dzieci prawidłowo funkcjonują w roli uczniów. Ich motywacja do nauki jest wysoka. Traktują ją jako możliwość poszerzania swojej wiedzy i zainteresowań. Przejawiają dużą aktywność intelektualną. Są oryginalne, dociekliwe i samodzielne w myśleniu. Odznaczają się dużą sumiennością i odpowiedzialnością w realizacji obowiązków szkolnych. Taka postawa przyczynia się do osiągania przez nie wysokich wyników w nauce. Uczniów tych charakteryzuje jednocześnie świadomość własnych ograniczeń wynikających ze specyficznych trudności w nauce. Doskonale wiedzą, że będą się musiały z nimi borykać do końca życia. Ale traktują te problemy jako wyzwania, z którymi trzeba się zmierzyć, a nie od nich uciekać. Dlatego systematycznie i coraz bardziej samodzielnie pracują nad złagodzeniem deficytów rozwojowych. Ich samopoczucie w szkole jest bardzo dobre. Łączą z nią same dobre doświadczenia, takie jak : wycieczki klasowe, zabawy, wspólnie spędzany czas z rówieśnikami na lekcjach i przerwach. Każde z tych dzieci podkreśla, że szkoła jest ciekawym, przyjaznym i bezpiecznym dla niego miejscem.
- Jako koledzy dzieci są bardzo popularne. W strukturach swoich klas zajmują pozycje akceptacji, gdyż cieszą się powszechną sympatią. W relacjach z innymi przejawiają duże uspołecznienie. Wyraża się ono między innymi w opiekuńczości, zwłaszcza wobec słabszych, wrażliwości na uczucia innych, towarzyskości oraz umiejętności poświęcenia własnego dobra na rzecz drugiej osoby. Pełnią funkcje w samorządzie szkolnym lub klasowym. Poczują się do odpowiedzialności za innych i chętnie walczą o sprawy rówieśników. Spontanicznie zgłaszają się do prac społecznych. Są często pomysłodawcami akcji na rzecz potrzebujących i sami aktywnie włączają się w realizację tych przedsięwzięć. Potrafią również pracować w zespole.

Wśród czynników kształtujących sytuacje społeczne tych dzieci, uwidaczniają się następujące tendencje :

- Problemy dzieci zostały zdiagnozowane na początku edukacji szkolnej. Niemalże od razu po rozpoznaniu, rozpoczęto z nimi pracę terapeutyczną. Prowadzona ona była przez specjalistów w szkole lub w prywatnym gabinecie terapii i kontynuowana przez rodziców w domu. Długi czas trwania tych oddziaływań oraz ich natężenie przyczyniły się do złagodzenia trudności w nauce.

- Współpraca rodziców tych uczniów z nauczycielami układa się dobrze. Rodzice regularnie spotykają się z wychowawcami klas i na bieżąco informują o pracy, jaką wykonują z dziećmi oni sami bądź terapeuci, do których uczęszczają one na zajęcia. Nie są skoncentrowani tylko na swoich dzieciach i ich trudnościach, ale angażują się w działania na rzecz całej społeczności klasowej.

- Rodzice tych uczniów są ludźmi aktywnymi zarówno zawodowo jak i w życiu prywatnym. Mają wiele zainteresowań (sportowych, muzycznych) i próbują nimi „zarazić” swoje dzieci. Jednocześnie nie przenoszą na nie własnych ambicji, dając prawo wyboru hobby. Rodzice tworzą w rodzinach klimat otwartości i twórczego podejścia do życia. Ich dewizą jest zdanie : „Problemy są po to, by je rozwiązywać, a nie zniechęcać się”. W taki też sposób podchodzą do zaburzeń dziecka, których nie stawiają w centrum życia rodziny. Uważają, że dzięki systematycznej pracy, nawet z dysleksją, można osiągać sukcesy w szkole i tę wiarę przekazują swoim dzieciom, mobilizując je do wysiłku. Odpowiedzialność za efekty pracy terapeutycznej, w miarę upływu lat i dojrzewania dzieci, rodzice starają się przenosić na ich barki, nieustannie wspierając je i zachęcając do wytrwałości. Takie akceptujące, ale zrównoważone podejście do dziecka i jego problemów pozytywnie na nie oddziałuje.

- Nauczyciele przejawiają wobec tych uczniów serdeczność, życzliwość i zrozumienie. Dobrze postrzegają ich zarówno jako uczniów, jak i kolegów wśród rówieśników. Wymieniają wiele ich zalet, takich jak : kreatywność, refleksyjność, odpowiedzialność. Cenią za aktywność intelektualną i społeczną. Podkreślają wysiłek wkładany w pracę nad przezwyciężaniem własnych trudności i doceniają to, przyznając im wysokie noty. Nauczyciele mają wiedzę na temat dysleksji i respektują prawa tych uczniów w szkole, indywidualizując ich pracę szkolną oraz

ocenie. Zdaniem nauczycieli, dzieci te nie wykorzystują opinii o dysleksji, jako pretekstu do zwolnienia z pracy szkolnej, przeciwnie, podejmują nieustannie trud systematycznej pracy nad przezwyciężaniem własnych zaburzeń.

Podsumowując, należy podkreślić, że sytuacja społeczna dzieci aktywnych w środowisku szkoły jest bardzo pomyślna dla rozwoju ich osobowości, budowania relacji interpersonalnych w przyszłości oraz kariery szkolnej. Powszechna aprobatą, której one doświadczają ze strony innych, mobilizuje je do pracy terapeutycznej nad zaburzeniami rozwojowymi oraz kompensacji ich w różnych dziedzinach życia. Wydaje się, że obok kompetentnych i życzliwych nauczycieli, główną rolę w kształtowaniu korzystnej sytuacji społecznej tych uczniów odgrywają ich rodzice. To oni, służąc jako modele społecznych zachowań, przekazują dzieciom aktywne, twórcze i odpowiedzialne podejście do życia i jego problemów, zachęcając do aktywnego uczestnictwa w codzienności szkolnej. Zaszczepiają wiarę w sens pracy nad sobą, własnymi ograniczeniami szkolnymi i sukcesywnie, w miarę jak dziecko dorasta, dyskretnie wycofują się z niej, przekazując im coraz większą odpowiedzialność za efekty tych działań. Tym samym stają się kochającymi i wspierającymi towarzyszami dziecka w jego wędrówce ku własnemu pełnemu rozwojowi.

2. DZIECKO W SYTUACJI WSPÓLDZIAŁANIA ŚRODOWISKA RODZINNEGO I SZKOŁY

Współdziałanie jest wpisane w życie każdego człowieka. Jest ono jednym z procesów społecznych i jako taki przyjmuje, jak pisze A. W. Janke, formę współpracy (kooperacji), bądź rywalizacji.²⁶⁵ Istotą współdziałania – współpracy, w odróżnieniu od rywalizacji, jest wspólne dążenie do celów, których samodzielne osiągnięcie wydaje się utrudnione lub niemożliwe.

Do ważniejszych cech współdziałania zalicza się :

²⁶⁵ A. W. Janke, Trójpodmiotowe partnerstwo w stosunkach rodziny i szkoły. Model „wspólnie z dzieckiem”. W: J. Nowosad, M. J. Szymański (red.), Nauczyciele i rodzice. W poszukiwaniu nowych znaczeń i interpretacji współpracy. Zielona Góra - Kraków 2004, s. 138.

- wzajemną aktywność społeczną;
- dążenie do zbliżonych celów;
- rzeczywistą gotowość i motywację do wspólnego wysiłku;
- nie zawsze porównywalne wzajemne korzyści, obustronne zaspokajanie określonych potrzeb.²⁶⁶

Jednym z podstawowych motywów skłaniających ludzi do współpracy są potencjalne korzyści. O takich również mówimy w sytuacji współdziałania środowiska szkolnego i rodzinnego. Szkoła w oderwaniu od współpracy z rodzicami nie jest w stanie optymalnie realizować zadań opiekuńczych, dydaktycznych i wychowawczych. Nauczyciele, którzy nie utrzymują bezpośrednich kontaktów z rodzicami swoich uczniów, nie mają możliwości lepszego poznawania ich i rozumienia na tle środowiska rodzinnego. Nie mogą też liczyć na pomoc rodziców w rozwiązywaniu trudnych spraw wychowawczych w obrębie klasy. Brak tej współpracy wpływa również niekorzystnie na procesy wychowawcze w rodzinie, gdyż utrudnia rozpoznanie u dziecka zdolności, określenie jego realnych możliwości edukacyjnych oraz nie sprzyja rozwiązywaniu jego problemów.²⁶⁷ A zatem współdziałanie to jest korzystne dla obu stron. Jak pisze M. Mendel, „dla szkoły, bo optymalizuje jej jakość i ogólną efektywność edukacji, dla rodziny, gdyż doskonali jej funkcjonowanie wychowawcze i socjalizacyjne”.²⁶⁸ Największe jednak znaczenie ma ono dla dziecka, które jako uczeń jest naturalnym łącznikiem interesów szkoły i rodziny. Warunkuje ono prawidłowy jego rozwój umysłowy, emocjonalny i społeczny, który przejawia się w postępach w nauce i korzystnych zmianach w zachowaniu.

Dobra współpraca tych dwóch środowisk może mieć miejsce jedynie wtedy, gdy relacja łącząca poszczególne podmioty jest partnerska. Przejawia się to w obopólnym okazywaniu sobie przyjaźni, zaufania, serdeczności i zrozumienia. Najbardziej pożądanym modelem współdziałania obu środowisk byłoby, jak podkreśla B. Śliwerski, „zaakceptowanie przez nauczycieli rodziców ich uczniów jako

²⁶⁶ J. Borkowski, M. Dyrda, L. Konarski, B. Rokicki, Człowiek w organizacji. Podręczny słownik psychologii i dziedzin pokrewnych. Warszawa 2001, s. 154 - 155.

²⁶⁷ M. Łobocki, O współpracy nauczycieli i rodziców w rozumieniu tradycyjnym. W: J. Nowosad, M. J. Szymański (red.), Nauczyciele i rodzice. W poszukiwaniu nowych znaczeń i interpretacji współpracy. Zielona Góra - Kraków 2004, s. 86.

²⁶⁸ M. Mendel, Rodzice i szkoła. Jak współuczestniczyć w edukacji dzieci? Toruń 2001.

potencjalnych doradców, ekspertów, od których można i warto się uczyć oraz których wiedzę i umiejętności należałoby wykorzystywać w procesie dydaktycznych oraz wychowawczym szkoły”.²⁶⁹ Dla rodziców taka postawa nauczycieli byłaby zachętą do poszukiwania „swojego miejsca” w codzienności szkoły oraz szansą na ciągły rozwój w zakresie umiejętności wychowawczych wobec własnego dziecka.

Współpraca nauczycieli z rodzicami nabiera szczególnego znaczenia w odniesieniu do dzieci z zaburzeniami rozwojowymi. Stanowi ona, jak podaje B. Kaja, podstawowy warunek osiągnięcia pozytywnych rezultatów w procesie terapeutyczno-wychowawczym.²⁷⁰ Współpraca ta ma znaczenie zarówno w profilaktyce niepowodzeń szkolnych, zwłaszcza na szczeblu edukacji przedszkolnej, jak również w diagnozie widocznych już zaburzeń oraz ich terapii. Jest ona prawidłowa, jeśli rodzice stają się sprzymierzeńcami postępowania terapeutycznego. Ma to miejsce wówczas, gdy angażują się oni w pracę wyrównującą deficyty rozwojowe, która polega na odrabianiu lekcji, wykonywaniu z dzieckiem ćwiczeń stymulujących zaburzone funkcje percepcyjno-motoryczne oraz doskonaleniu czytania i pisanie przy użyciu specjalnych metod.

Współpraca nie może być przypadkowa, przeciwnie, winna przybrać formę systematycznych spotkań, których częstotliwość jest wspólnie uzgadniania przez obie strony. Mają one służyć wymianie informacji o dziecku, jego reakcjach emocjonalnych na niepowodzenia, motywacji do nauki oraz uzgadnianiu zakresu materiału do pracy z dzieckiem w domu.

Podmiotowy udział rodziców w wychowaniu i terapii dziecka z zaburzeniami rozwojowymi, jak pisze A. Maciarz, wyraża się świadomym ich uczestnictwem w tych procesach, z którym wiąże się dobra znajomość potrzeb dziecka, sposobów skutecznego ich zaspakajania oraz dobre rozeznanie możliwości korzystania z pomocy oferowanej przez różne instytucje.²⁷¹ A to zakłada ich wiedzę na temat zaburzeń własnych dzieci. Niekiedy zdarza się, że rodzice uczniów z dysleksją są lepszymi ekspertami w tej dziedzinie niż nauczyciele. Częściej jednak istnieje potrzeba

²⁶⁹ B. Śliwerski, *Możliwości rozpoznawania sensu współdziałania szkoły, rodziców i uczniów w społeczeństwie wolnorynkowym*. W: J. Nowosad, M. J. Szymański (red.), *Nauczyciele i rodzice. W poszukiwaniu nowych znaczeń i interpretacji współpracy*. Zielona Góra - Kraków 2004, s. 50.

²⁷⁰ B. Kaja, *Zarys terapii dziecka*. Bydgoszcz 2001, s. 126 - 127.

²⁷¹ A. Maciarz, *Wspomaganie rodziny w wypełnianiu podmiotowej roli w wychowaniu i rehabilitacji dzieci*. W: R. Kostecki, A. Maciarz (red.), *Podmiotowa rola rodziców w rehabilitacji dzieci niepełnosprawnych*. Zielona Góra 1993, s. 24.

pedagogizacji rodziców w tym zakresie i wówczas staje się to jednym z zadań szkoły w ramach współpracy. Jeśli w szkole uczeń z dysleksją uczęszcza na zajęcia korekcyjno-kompensacyjne, to do ścisłej współpracy między szkołą a domem, jak zaznacza A. Maciarz, włączony jest również nauczyciel terapeuta prowadzący je.²⁷²

W sytuacji współdziałania środowiska rodzinnego i szkoły znajduje się pięcioro dzieci: Weronika, Kacper, Filip, Julia i Krzys. Krótką charakterystykę wybranych aspektów ich sytuacji prezentuję w tabeli poniżej.

Imię	Wiek	Rodzaj i głębokość zaburzenia	Podjęte działania terapeutyczne	Funkcjonowanie w roli ucznia	Pozycja społeczna	Charakter reakcji
1.Weronika	12 lat	Pełnoobjawowa dysleksja rozwojowa	Zespół korekcyjno – kompensacyjny w szkole (kl. I-III), prywatne zajęcia indywidualne z terapeutą (kl. IV-VI), codzienna pomoc rodziców	Dobre	Akceptacja	Chętnie współpracuje z kolegami (na drugim planie)
2.Kacper	11 lat	Pełnoobjawowa dysleksja rozwojowa	Zajęcia logopedyczne i korekcyjne w przedszkolu, prywatne, indywidualne zajęcia terapeutyczne (kl. I-V), codzienna, profesjonalna pomoc rodziców	Dobre	Akceptacja	Chętnie współpracuje z kolegami (na drugim planie)
3.Filip	11 lat	Pełnoobjawowa dysleksja rozwojowa	Zajęcia logopedyczne w przedszkolu, indywidualne zajęcia terapeutyczne w poradni, intensywna pomoc rodziców	Dobre	Akceptacja	Chętnie współpracuje z kolegami (na drugim planie)

²⁷² A. Maciarz, op.cit., 1992, s. 56.

4.Julia	12 lat	Dysgrafia, dysortografia, wada wymowy	Zajęcia logopedyczne w przedszkolu, prywatne, indywidualne zajęcia terapeutyczne (kl. I-V), codzienna pomoc rodziców	Dobre	Akceptacja	Chętnie współpracuje z kolegami (na drugim planie)
5.Krzyś	11 lat	Pełnoobjawowa dysleksja rozwojowa	Zajęcia korekcyjno – kompensacyjne w szkole (kl. I-III), intensywna, codzienna pomoc rodziców	Dobre	Akceptacja	Chętnie współpracuje z kolegami (na drugim planie)

Spośród pięciorga dzieci, których położenie w szkole można nazwać sytuacją współdziałania środowiska rodzinnego i szkoły, troje z nich wybrałam do szerszej prezentacji: Weronikę, Kacpra i Filipa. Oto opisy ich sytuacji społecznych.

Przypadek Weroniki

Weronika urodziła się jako drugie dziecko w rodzinie. Matka dziewczynki, będąc z nią w ciąży, poważnie chorowała i leczyła się farmakologicznie. W pierwszych latach życia, zdaniem rodziców, dziecko rozwijało się prawidłowo. Również w przedszkolu, nauczycielka nie zgłaszała im żadnych nieprawidłowości w jego funkcjonowaniu. Dlatego dużym zaskoczeniem dla nich były problemy w nauce czytania i pisania, które pojawiły się u córki niemal od pierwszego dnia pobytu w szkole. Weronika myliła litery, przestawiała ich kolejność w wyrazach bądź niektóre z nich opuszczała. Nieprawidłowo kreśliła ich kształty i nie mieściła się w liniaturze. Wychowawczyni sugerowała rodzicom, że mogą to być objawy dysleksji u dziecka, które trzeba zweryfikować w diagnozie psychologiczno-pedagogicznej. Badania przeprowadzone przez specjalistów z poradni, potwierdziły przypuszczenia nauczycielki. Określono Weronikę mianem dziecka ryzyka dysleksji. Wskazano na konieczność podjęcia intensywnej pracy terapeutycznej, zarówno w domu, jak i w szkole. Dzięki sprawnemu rozpoznaniu problemu dziecka (w pierwszym miesiącu

nauki), rozpoczęto pracę wyrównującą deficyty rozwojowe, w momencie, w którym zaległości w nauce nie były jeszcze zbyt duże. Dziewczynkę włączono w zespół korekcyjno-kompensacyjny, prowadzony przez pedagoga terapeutę, do którego uczęszczała przez pierwsze trzy lata edukacji szkolnej. Od klasy czwartej dziecko chodzi na terapię pedagogiczną do prywatnego gabinetu psychologicznego. Pomimo pewnych efektów tych oddziaływań, uznano Weronikę, w badaniu kontrolnym przeprowadzonym w poradni, za dziecko z pełnoobjawową dysleksją rozwojową i prawidłowym poziomem inteligencji.

Weronikę poznałam, gdy była uczennicą klasy szóstej. Już w pierwszej rozmowie z nią, odniosłam wrażenie, że jest dzieckiem bardzo wrażliwym, delikatnym, być może niepewnym, ale optymistycznie nastawionym do siebie i świata. To wrażenie potwierdza wychowawczyni dziewczynki. Jej zdaniem, **jako uczennica**, wypełnia wszystkie powinności wiążące się z tą rolą. Jest pracowita, sumienna i staranna. Na zajęcia, zawsze przychodzi przygotowana. Jest czysta i schludna. Bardzo dba o swoje zeszyty, w nauce jest wytrwała. Potrafi długo pracować nad jedną rzeczą, zazwyczaj wszystkie prace doprowadza do końca. Jest skupiona na treściach lekcji, ale wykazuje małą samodzielność w myśleniu i działaniu. Często szuka pomocy, potwierdzenia tego, że zmierza w dobrym kierunku. Bardzo mobilizują ją pozytywne wzmocnienia nauczyciela. W sytuacjach pełnych napięcia (np. podczas klasówek) trudno jest się jej skupić i pracuje poniżej swoich możliwości. Gdy natomiast jest odpytywana indywidualnie, prezentuje wówczas dużą wiedzę i rozległe zainteresowania. Weronika, pomimo kilkuletniej pracy terapeutycznej, poziomem czytania odbiega od rówieśników (choć poczyniła w tym zakresie pewne postępy). Niektóre zdania musi odczytywać kilka razy, by zrozumieć ich sens. Popelnia też liczne błędy w pisaniu. Dziewczynka jest świadoma swoich trudności. Wie, że jedynym sposobem na znaczne ich złagodzenie jest codzienna praca, więc stara się być w tym systematyczna. Wychowawczyni potwierdza jej dobrą motywację do pracy. O swojej szkole dziewczynka mówi: „Bardzo ją lubię, podobnie jak swoją klasę, dobrze się w niej czuję. Często otrzymuję pomoc w nauce, jak czegoś nie rozumiem i wiem, że nauczyciele widzą, ile czasu i wysiłku wkładam w przygotowanie się do lekcji, czy nauczenie na sprawdzian”. Życzliwie wypowiada się o nauczycielach. Chwali ich za cierpliwość, sprawiedliwość oraz zainteresowanie uczniami. Pomoc, jaką otrzymuje

od nich, polega na dodatkowych wyjaśnieniach, ukierunkowaniu jej pracy, odpytywaniu z mniejszej partii materiału czy wydłużeniu czasu pisania sprawdzianu oraz innym ocenianiu dyktand. Podkreśla, że nigdy nie wątpili w prawdziwość opinii o dysleksji i nie bagatelizowali jej problemu. Weronika wspomina nawet lekcję, na której nauczycielka tłumaczyła uczniom istotę dysleksji.

Jako koleżanka cieszy się uznaniem, szacunkiem i sympatią innych. W strukturze klasy zajmuje pozycję akceptacji, której przyczynę wychowawczyni upatruje w cechach charakteru Weroniki i jej postawie wobec kolegów. Zawsze jest uśmiechnięta, pogodna i niekonfliktowa, w przyjaźni zaś stała. Nie lubi rozgłosu wobec swojej osoby. Preferuje miejsca drugoplanowe, ale nie zazdrości tym, którzy odnoszą sukcesy, cieszy się razem z nimi. Potrafi zrozumieć, doradzić, ale sama też szuka oparcia u innych. Umie poprosić o pomoc dla siebie. Spontanicznie nie zgłasza się do pracy społecznej, nie wykazuje inicjatywy w tym zakresie. Jednak w razie konieczności dobrze współdziała w zespole. Weronika czuje się przez rówieśników z klasy lubiana i akceptowana. Przerwy międzylekcyjne najczęściej spędza z trzema koleżankami, które traktuje jak przyjaciółki. Z nimi też wraca ze szkoły i czasami spotyka się po lekcjach.

Współpraca szkoły z rodzicami jest oceniana przez każdą ze stron jako wzorowa. Nauczyciele chwalą akceptujący, ale zarazem zrównoważony stosunek rodziców do córki, ich mądrość w egzekwowaniu jej praw wynikających z dysleksji. Wychowawczyni jest pełna uznania dla wiedzy, jaką posiadają oni na temat tego zaburzenia oraz sposobów pracy nad czytaniem i pisaniem. Ceni ich za postawę współdziałania. Przez pierwsze lata, kiedy Weronika uczęszczała na zajęcia zespołu korekcyjno-kompensacyjnego, rodzice byli w stałym kontakcie z prowadzącym go pedagogiem. Spotkania odbywały się raz w miesiącu i były okazją do wymiany informacji o dziecku, przejawach jego trudności oraz sposobach reagowania na nie. Stanowiły też okazję do weryfikowania programu terapeutycznego w zależności od postępów Weroniki. Za każdym razem rodzice byli instruowani, jak mają dalej pracować z córką w domu. Pedagog terapeuta był także w stałym kontakcie z nauczycielką nauczania początkowego, co służyło wzajemnej wymianie informacji pomiędzy rodzicami – nauczycielami – terapeutą i Weroniką. Rodzice są zadowoleni z pracy, jaką wykonał z ich dzieckiem terapeuta, podkreślając zwłaszcza dobrą

atmosferę tych zajęć. Mieli możliwość uczestniczenia w tych zajęciach i kilkakrotnie z tej okazji skorzystali, chcąc podpatrzeć metody pracy. Żałują tylko, że taki zespół obejmuje opieką dzieci jedynie do trzeciej klasy włącznie. Wyrażają się też bardzo pochlebnie o nauczycielach obecnie uczących Weronikę. Cenią ich za postawę zrozumienia, serdeczności i pomocy wobec córki. Cieszą się, że wysiłek, który wkłada w naukę, jest przez nich dostrzegany i doceniany. Dzięki dobrej współpracy obu środowisk (rodzinnego i szkolnego), sytuacja społeczna Weroniki w szkole jest bardzo korzystna, sprzyja jej rozwojowi i nie zamyka drogi do sukcesów w nauce pomimo dysleksji.

Przypadek Kacpra

Chłopiec urodzony po terminie. Poród przebiegał z komplikacjami. Przez pierwsze lata życia Kacper był opóźniony w rozwoju motorycznym oraz mowie. W przedszkolu chodził na zajęcia logopedyczne i korekcyjne (gimnastyka ogólnorozwojowa). W klasie „0” rodzice w porozumieniu z nauczycielką zgłosili dziecko na badania specjalistyczne do poradni psychologiczno-pedagogicznej, których wyniki wyraźnie wskazywały na zaburzenia funkcji percepcyjno-motorycznych w zakresie motoryki małej, percepcji wzrokowej i słuchowej. Przeprowadzone w kolejnych latach badania potwierdziły pierwszą diagnozę i definitywnie określono chłopca mianem ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych, ze względu na pełnoobjawową dysleksję rozwojową.

Spotkałam Kacpra, gdy uczęszczał do klasy V. **Jako uczeń** funkcjonuje bardzo dobrze. Rozmowy z nim ujawniły jego pozytywny stosunek do szkoły. Chłopiec mówi o niej : „Bardzo lubię swoją szkołę i klasę, bo dobrze się w niej czuję. Mogę się w niej dowiedzieć wielu interesujących rzeczy. Pomimo trudności w nauce chętnie do niej przychodzę. Może boję się tylko sprawdzianów, bo nigdy nie wiem, czy zdążę napisać wszystko na czas”. Wychowawczynie potwierdza zarówno dobre samopoczucie Kacpra w szkole, jak i jego problemy w nauce. Rzeczywiście nadal pisze niewyraźnie, robiąc przy tym liczne błędy. Czyta całościowo, ale wolniej od rówieśników i nie zawsze od razu rozumie tekst. Kacper ma świadomość swoich trudności i ich przyczyn. Wie, że

tylko systematyczna praca jest w stanie je wyrównać. Dlatego, z wyjątkiem chwilowych kryzysów, wykazuje raczej dobrą motywację do nauki. Jest pilny i wytrwały. Na lekcji stara się podążać za nauczycielem. Jest skoncentrowany na omawianych treściach. Nie boi się prosić o pomoc, gdy czegoś nie rozumie. Wynika to z sympatii do nauczycieli i poczucia bezpieczeństwa, jakie wynosi z kontaktów z nimi. Ceni ich za życzliwość, serdeczność i sprawiedliwość. Szczególne więzi łączą go z wychowawczynią, o której mówi : „Nie boję się mówić jej o swoich problemach, bo zawsze stara się pomóc je rozwiązać”. Nauczyciele są życzliwie nastawieni do chłopca. Doceniają jego wysiłek wkładany w naukę i wytrwałość w codziennej pracy nad niwelowaniem deficytów rozwojowych. Zauważają najdrobniejsze nawet jego postępy, gratyfikując dobrymi ocenami i pochwałami.

Kacper jako kolega jest lubiany przez rówieśników z klasy, być może dlatego, że jest pogodny, życzliwie nastawiony do innych i bardzo uczynny. W klasie jest znany z tego, że zawsze dotrzymuje obietnic i można na nim polegać. Wykazuje się też dużym samokrytycyzmem. Umie znaleźć w swoim zachowaniu błędy i za nie przeprosić. Nie jest osobą, która lubi być w centrum zainteresowania innych i unika takich sytuacji. Dlatego nie zgłasza się do publicznych wystąpień i nie pełni żadnych funkcji społecznych w szkole. Jednak nigdy nie uchyla się od pomocy rówieśnikom. Jest wierny w przyjaźni. Ma dwóch dobrych kolegów, z którymi najczęściej spędza czas w szkole i poza nią. Odwiedzają się wówczas w swoich domach, rozmawiają, grają w gry komputerowe lub przeglądają gazety motoryzacyjne. Kacper ma poczucie, że jest w pełni akceptowany przez innych.

Współpraca szkoły z rodzicami od początku edukacji chłopca układała się pomyślnie. To oni zwrócili się do wychowawczyni z prośbą o pomoc dla syna, o włączenie go w zespół korekcyjno – kompensacyjny, który był zalecony w opinii z poradni. Gdy okazało się, że takiej formy zajęć w szkole nie ma i Kacper zaczął uczęszczać na prywatne zajęcia z terapii pedagogicznej (chodzi na nie do chwili obecnej), to w szkole dodatkowo włączono go w zespół wyrównawczy i indywidualizowano pracę na lekcjach. Rodzice, którzy wiedzę na temat zaburzeń dyslektycznych zdobywali od pedagoga prowadzącego terapię, spotykali się regularnie z wychowawczynią, przekazując informacje dotyczące postępów dziecka w terapii oraz propozycje ćwiczeń do wykorzystania w zajęciach lekcyjnych. Chwalą postawę

nauczycieli, którzy byli i nadal są otwarci na wszelkie ich sugestie i podpowiedzi. Nie czuli się w żaden sposób przez nich zagrożeni tym, że być może wkraczają na terytorium należące do nauczycieli. Wychowawczynie zaś ceni rodziców za ich poświęcenie sprawom dziecka, codzienną pracę z nim w domu, samozaparcie w zdobywaniu wiedzy na temat dysleksji, chęć współpracy ze szkołą oraz otwartość i bezpośredniość w kontaktach z nauczycielami. Wydaje się, że taka właśnie postawa jednych i drugich przyczyniła się do dobrej sytuacji społecznej Kacpra, pomimo występującej u niego dysleksji.

Przypadek Filipa

Chłopiec jest jedynakiem długo wyczekiwany w rodzinie, urodzonym przedwcześnie z oznakami niedotlenienia. Rozwój jego był nieharmonijny. W sferze motorycznej oraz mowie widoczne były opóźnienia. Kiedy Filip poszedł do przedszkola, został włączony w zajęcia logopedyczne. Rodzice, będąc w ścisłym kontakcie z logopedą i nauczycielką prowadzącą grupę, rozpoczęli pracę z dzieckiem w domu. Polegała ona na wykonywaniu ćwiczeń stymulujących poszczególne funkcje percepcyjno-motoryczne. Pomimo tych oddziaływań chłopiec pod koniec klasy „0” miał problem z zapamiętywaniem kształtów graficznych liter. Jego tempo pracy manualnej było wolne, a rysunki niestaranne i schematyczne. Dlatego na początku edukacji szkolnej rodzice zgłosili dziecko do poradni na badania psychologiczno-pedagogiczne, których wyniki wskazywały na występowanie u niego wysokiego ryzyka dysleksji właśnie w zakresie funkcji wzrokowych, motorycznych i koordynacji wzrokowo-ruchowej. W opinii zalecono włączyć chłopca w zespół korekcyjno-kompensacyjny w szkole. Ponieważ szkoła nie oferowała takich zajęć, więc rodzice postanowili pomóc dziecku sami. W tym celu udali się do poradni po instruktaż do ćwiczeń, propozycje literatury przedmiotu i odpowiednich pomocy edukacyjnych. Pracy z dzieckiem podjęła się głównie mama chłopca, ale była w tym wspierana przez ojca i babcię. Po roku w te oddziaływania włączony został pedagog terapeuta, który dwa razy w tygodniu prowadził zajęcia specjalistyczne. Chłopiec taką opiekę

terapeutyczną miał do końca klasy czwartej. Badania kontrolne w poradni potwierdziły pierwotne przypuszczenia odnośnie dysleksji rozwojowej.

Badania własne z Filipem przeprowadziłam, gdy uczęszczał do klasy piątej. Okazało się, że obecny poziom jego umiejętności szkolnych jest zadawalający. Czyta metodą całościową i robi zdecydowanie mniej błędów w pisaniu niż kiedyś. Swoje wysiłki chłopiec koncentruje na zwiększeniu tempa czytania i poprawności ortograficznej wypowiedzi pisemnych. Systematyczną pracę dziecka nad wyrównaniem trudności docenia wychowawczyni, której zdaniem Filip dobrze wywiązuje się z **roli ucznia**. Podkreśla ona jego pracowitość i sumienność w wypełnianiu obowiązków, które się z tą rolą wiążą. Zawsze jest przygotowany do lekcji i skupiony na jej przebiegu. Jeśli ma wątpliwości, nie rozumie jakiegoś polecenia czy zadania, zgłasza to nauczycielowi, prosząc o dodatkowe wyjaśnienia czy podpowiedzi. Przynosi do szkoły słownik ortograficzny, z którego często korzysta na lekcjach. Widać wyraźnie u chłopca nawyk samokontroli wykonywanej pracy. Zatem Filip ma świadomość swoich trudności, wie z czego wynikają i jak należy sobie z nimi radzić na co dzień w nauce szkolnej. Chłopiec jest uczniem lubianym przez nauczycieli. Żaden nie kwestionuje jego opinii o dysleksji. Wręcz przeciwnie, widząc jego zaangażowanie i duży wysiłek, jaki wkłada w pokonywanie swoich ograniczeń, jest przez nich doceniany. Podziwiają go za wysoką motywację i wytrwałość w pracy. Wynagradzają to pochwałami kierowanymi do niego (często na forum klasy) oraz dobrymi ocenami. Na życzliwość i otwartość w stosunku do niego Filip odpowiada własną otwartością i zaufaniem względem nich. Wychowawczynię chłopiec nazywa przyjacielem, do którego można przyjść z problemami i poradzić się. Nigdy nie czuł się w swojej szkole obco czy nieswojo. Niewiele wymienia w niej rzeczy, wobec których odczuwa lęk. Najbardziej niepokoją go jedynie sytuacje głośnego czytania wobec klasy, bo nie czuje się w tym pewnie. Na szczęście, jak podkreśla, nie jest do tego przymuszany. Szkoła zatem jawi się jemu jako miejsce bezpieczne, w którym czuje się rozumiany i wspierany w swoich problemach.

Jako kolega jest akceptowany i lubiany przez rówieśników z klasy. Sam też żywi przyjazne uczucia wobec nich. Chętnie spędza z niektórymi kolegami czas przerw międzylekcyjnych oraz po lekcjach. Odwiedzają się wówczas wzajemnie w swoich domach bądź grają w piłkę na podwórku. Wychowawczyni mówi o Filipie : „Nie jest

konfliktowy, dąży zawsze do zgody i umie wybaczać. Nie jest uczniem angażującym się w działalność na rzecz społeczności szkolnej, nie pełni funkcji w klasie, ale jest dzieckiem bardzo wrażliwym na potrzeby i uczucia innych i okazuje to codziennie w kontaktach z rówieśnikami”. Nigdy nie spotkał się z zarzutem ze strony kolegów, że jest inaczej traktowany i oceniany przez nauczycieli. Może dlatego, że rówieśnicy dostrzegają jego wysiłek wkładany w naukę. Poza tym Filip pomaga jeszcze innym w nauce, np. w matematyce, z którą nie ma problemów.

Współpraca rodziców chłopca ze szkołą od początku była intensywna i systematyczna. To rodzice byli inicjatorami spotkania z wychowawczynią w celu wyjaśnienia trudności chłopca i zapoznania jej z opinią psychologiczno-pedagogiczną oraz przebiegiem ich dotychczasowej pracy z dzieckiem. Kiedy Filip rozpoczął terapię pedagogiczną, rodzice na bieżąco informowali nauczycielkę o czynionych przez niego postępach bądź konieczności dokonania korekty opracowanego programu terapeutycznego. Wychowawczyni miała wgląd w zeszyty terapii i mogła indywidualizować pracę dziecka na lekcji, włączając w nią ćwiczenia korekcyjno-kompensacyjne, korespondujące z programem terapii. Współpraca ta była i nadal jest korzystna dla wszystkich zainteresowanych stron. Ale przede wszystkim dla Filipa, który ma poczucie bezpieczeństwa w domu i w szkole, a przez to może skoncentrować swój wysiłek na poprawie umiejętności szkolnych. Gdy Filip rozpoczął naukę w klasie czwartej, rodzice przedstawili nowej wychowawczyni założenia terapii syna i wskazali na uzyskane dzięki niej efekty oraz prosili o możliwość kontynuacji współpracy ze szkołą w formie, która była dotychczas skuteczna. Sytuacja społeczna chłopca jest pomyślna dla niego i rokuje szanse na dalszy dobry rozwój.

W opisanych sytuacjach współpracy rodziców dzieci z dysleksją z nauczycielami zauważa się następujące zjawiska:

- Są to dzieci, w rozwoju których w okresie prenatalnym bądź okołoporodowym doszło do powikłań i komplikacji, które mogły być jedną z przyczyn obecnych trudności dziecka. W pierwszych latach życia tych dzieci obserwowano nieznaczne opóźnienia w zakresie motoryki i mowy.
- Ze względu na występujące u dzieci nasilone problemy z opanowaniem umiejętności czytania i pisania, zostały one zdiagnozowane przez specjalistów

z poradni psychologiczno-pedagogicznej. Wyniki tej diagnozy wskazywały wyraźnie na występowanie u nich znacznego ryzyka dysleksji przy prawidłowym poziomie inteligencji. Zalecono wzmożoną pracę terapeutyczną. W kolejnych badaniach kontrolnych ostatecznie potwierdzono u tych dzieci pełnoobjawową dysleksję rozwojową przy prawidłowym rozwoju intelektu.

- Pełnienie roli uczniów jest u dzieci nieco utrudnione, ze względu na odmienności rozwojowe, bezpośrednio rzutujące na proces nauki. Starają się one jednak wywiązywać z niej jak najlepiej, sumiennie wypełniając obowiązki szkolne. Są zawsze przygotowane do lekcji i skupione na ich przebiegu. Mają świadomość swoich trudności wynikających z dysleksji. Wiedzą, że trzeba włożyć wiele wysiłku w wyrównanie tych zaburzeń. Pomimo chwilowych wątpliwości co do skuteczności tej ciężkiej pracy, są raczej dobrze zmotywowane do niej. Nauczyły się radzić sobie z dysleksją w codzienności szkolnej. Gdy nie rozumieją czegoś na lekcji, proszą otwarcie o pomoc nauczycieli i jak podkreślają, zawsze ją otrzymują. Korzystają też z praw, które przysługują uczniom z dysleksją w szkole, ale nie jest to dla nich powód do przechwalania, czy wywyższania się nad innymi ani do zaprzestania własnej pracy terapeutycznej. Lubią szkoły, do których uczęszczają. Dobrze się w nich czują. Łączą z nimi wiele pozytywnych doświadczeń. Są one dla nich miejscem bezpiecznym, w którym spotykają się z dużą życzliwością i otwartością nauczycieli wobec własnych problemów. Wiedzą, że mogą liczyć na ich pomoc. Żywią do nich dużą sympatię a niektórych określają mianem przyjaciół. Czują się przez nich akceptowani i doceniani w trudzie swojej pracy. Ich wyniki w nauce kształtują się na poziomie średnim.

- Dzieci mają poczucie, że jako koledzy są lubiani przez rówieśników z klasy. Test socjometryczny wskazał, że zajmują oni w strukturach swoich klas pozycje akceptacji. Są towarzyskie, garną się do innych, przerwy międzylekcyjne spędzają wśród rówieśników. Mają w klasach bliskich przyjaciół, z którymi spotykają się również poza szkołą. Nie należą do uczniów lubiących sytuacje ekspozycji społecznej, stąd unikają publicznych wystąpień. Z tego też powodu nie piastują żadnych funkcji w szkole. Wolą miejsca drugoplanowe, szczerze ciesząc się z sukcesów innych. Nie uchylają się jednak od pomocy rówieśnikom, przeciwnie są bardzo czynni i zawsze gotowi do współpracy. Przejawiają także dużą empatię

względem kolegów. Jako dyslektycy nie czują się gorszymi od nich. Nigdy nie byli z tego powodu wyśmiewani czy izolowani przez innych. Być może dlatego, że sami potrafią otwarcie mówić o swoich problemach w nauce oraz prosić o pomoc. Poza tym, koledzy, podobnie jak nauczyciele, są pełni podziwu dla ich wytrwałości i samozaparcia w pracy nad trudnościami rozwojowymi.

Wśród czynników wpływających na sytuacje społeczne tych uczniów, widoczne są następujące tendencje:

- Dzieci, z powodu widocznych symptomów opóźnień, otrzymały wczesną pomoc specjalistyczną. W zajęcia logopedyczne Kacper i Filip zostali włączeni już w okresie przedszkolnym. Pracę korekcyjno-kompensacyjną na terenie szkoły bądź w prywatnym gabinecie terapii pedagogicznej rozpoczęto z nimi w pierwszym półroczu klasy pierwszej (czyli w czasie, kiedy zaległości w nauce nie były jeszcze zbyt duże) i trwa ona do chwili obecnej. Zatem były to działania wieloletnie, intensywne, prowadzone w porozumieniu z rodzicami, którzy część tej pracy przenosili na grunt domowy, aktywnie się w nią włączając. To wymagało od nich zdobywania wiedzy na temat dysleksji oraz sposobów jej przezwyciężania.
- Współpraca szkoły z rodzicami dzieci jest oceniana przez każdą ze stron jako bardzo dobra. Rodzice, którzy na co dzień żyją problemami swoich dzieci, regularnie spotykają się z wychowawcami. Celem tych spotkań jest przekazywanie informacji o dziecku, jego postępach czynionych w pracy korekcyjno-kompensacyjnej, ewentualnych zmianach w programie terapeutycznym oraz wspólne poszukiwanie możliwości indywidualizowania toku lekcyjnego i włączanie do niego ćwiczeń usprawniających zaburzone funkcje percepcyjno-motoryczne. Relacje rodzice – nauczyciele mają znamiona układu partnerskiego. Nacechowane są otwartością, naturalnością, swobodą wyrażania opinii i poglądów na temat dziecka. Rodzice nie czują się w szkole obco.
- Nauczyciele mają dobre relacje z tymi dziećmi. Są pełni szacunku i podziwu dla pracy, jaką one wykonują, by przezwyciężyć własne ograniczenia rozwojowe. Dlatego chętnie im pomagają na lekcjach oraz respektują ich prawa jako uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Podsumowując analizę sytuacji społecznych dzieci, należy jeszcze raz podkreślić znaczenie współpracy między środowiskiem szkolnym i rodzinnym. Przykłady Weroniki, Filipa i Kacpra jednoznacznie dowodzą, że dobra współpraca wysoce korzystnie rzutuje na sytuacje społeczne tych dzieci, które pomimo pełnoobjawowej dysleksji rozwojowej i znacznych trudności w nauce wynikających z niej, dobrze funkcjonują w środowisku szkoły. Otwartość, naturalność, bezpośredniość, partnerstwo w relacjach rodzice – nauczyciele dały możliwość zgłębiania wiedzy o dzieciach, ich zaburzeniach i reakcjach na nie oraz sposobach udzielania pomocy. Wiedza zaś znacząco wpłynęła na ukształtowanie postawy życzliwości, serdeczności i zrozumienia wobec tych uczniów. Jeśli obie strony nie rywalizują ze sobą, nie oceniają się, nie oskarżają o popełniane błędy, nie szukają „winnych”, ale działają wspólnym frontem, patrząc w jednym, wspólnie uzgodnionym kierunku, mając jeden cel – dobro dziecka, wówczas uczniowie z trudnościami mają szansę na sukces szkolny, bycie lubianymi i akceptowanymi pomimo zaburzeń. Tak stało się w przypadku powyżej opisanych dzieci, które mogą z nadzieją wpatrywać się w swoją przyszłość. Nie bez znaczenia dla kształtu tych sytuacji społecznych jest również fakt udzielenia dzieciom wczesnej pomocy specjalistycznej, która przyczyniła się do „złagodzenia” obrazu klinicznego dysleksji.

Rozdział VIII

DOSTRZEGALNA ROLA NAUCZYCIELI I RODZICÓW W KSZTAŁTOWANIU SYTUACJI SPOŁECZNEJ DZIECI

Sieć społecznych związków jednostki, w której zaspakaja ona swoje potrzeby i zdobywa doświadczenia, realizując własne cele rozwojowe, jest bogata i złożona. W tym samym czasie bowiem pełni ona wiele ról społecznych, związanych z uczestnictwem w różnych środowiskach (siedliskach), wchodzi w różnorodne interakcje, budując własną przestrzeń społeczną.

Dla dziecka w wieku szkolnym ważną częścią tej przestrzeni jest szkoła. Nie sposób rozpatrywać sytuacji społecznej dzieci z dysleksją w szkole bez uwzględnienia tych wzajemnych powiązań. Ogromną rolę w kształtowaniu owych sytuacji, jak wskazała analiza materiału empirycznego, odgrywają nauczyciele oraz rodzice. Nie bez znaczenia jest również zakres i głębokość dysleksji oraz rodzaj pomocy świadczonej dzieciom.

Głębokość zaburzenia, choć nie jest najważniejszym wyznacznikiem sytuacji dzieci ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu, nie pozostaje jednak bez wpływu na nią. Badania ukazały bowiem, że wszyscy uczniowie, u których stwierdzono kliniczną dysleksję rozwojową znaleźli się w trudnej dla siebie sytuacji odrzucenia społecznego. Oczywiście do tego przyczyniły się jeszcze niewłaściwe postawy nauczycieli, ich niewielka wiedza na temat dysleksji oraz brak pomocy specjalistycznej na terenie szkół, do których dzieci te uczęszczały. Niemniej jednak z głęboką dysleksją wiążą się rozległe trudności szkolne i co najważniejsze, mniejsze możliwości kompensacyjne dziecka. A to oznacza, że pomimo wzmożonej pracy terapeutycznej obserwuje się niewielkie postępy, jakie czynią te dzieci. Często wieloletnie, intensywne specjalistyczne oddziaływania nie wpływają znacząco na poprawę ich poziomu umiejętności czytania i pisania. Z tego powodu trudno jest tym dzieciom myśleć o swoich dalszych losach szkolnych w kategoriach pozytywnych. Wyraźny brak rezultatów w pracy korekcyjno-kompensacyjnej rodzi w nich bezsilność i zniechęcenie. Jeśli dziecko z tak rozległym zaburzeniem znajdzie się w niekorzystnym otoczeniu szkolnym albo rodzinnym, jak miało to miejsce

w przypadku badanych uczniów, to nie może dziwić fakt ich trudnej sytuacji społecznej.

W środowisku szkolnym dużą rolę odgrywa nauczyciel, którego jednym z zadań jest wspomaganie uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych (a do takich zaliczamy właśnie dzieci z dysleksją). Zgodnie z koncepcją kontaktu wychowawczego Z.B.Gasia nauczyciel ma tworzyć uczniowi warunki do wszechstronnego rozwoju, ukierunkowanego na osiągnięcie pełnej dojrzałości fizycznej, psychicznej, społecznej i duchowej.²⁷³ Można zaliczyć do nich :

- doświadczanie przez dziecko zrozumienia i akceptacji;
- poczucie więzi uczuciowych z wychowawcą;
- otwartość we wzajemnych relacjach (dotycząca uczuć i myśli);
- wzajemny szacunek wychowawcy i dziecka;
- świadomość granic w życiu i rozwoju;
- dzielenie się odpowiedzialnością za osiągnięcie zmian w procesie wychowania.²⁷⁴

Takie warunki jest w stanie stworzyć nauczyciel, który posiada odpowiednie cechy, wartości oraz umiejętności, zwłaszcza te związane z rozumieniem ucznia, zapewnieniem bezpieczeństwa w sytuacjach trudnych oraz dokonywaniem zmian w jego zachowaniu. Wśród nauczycieli, z którymi zetknęłam się w badaniach, jedynie w kilku przypadkach mogłam z przekonaniem tak ich ocenić. Natomiast nie było wyjątkiem ich sceptyczne podejście do stwierdzonej przez specjalistów dysleksji. Przytaczane wcześniej wypowiedzi typu : „nie dysleksja, ale lenistwo”, „gdyby się wziął do roboty, to nie byłoby dysleksji”, świadczą, że bardziej przywiązani są oni do stereotypów oceniania uczniów w kategoriach : „leniwy”, „mało zdolny”, „trudny”, niż zobligowani do pogłębiania swojej wiedzy o nieznanym im zjawisku. W przypadku dzieci z dysleksją ważne są również umiejętności rozpoznawania specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu oraz indywidualizowania pracy szkolnej tych uczniów. To także może wystąpić tylko wtedy, gdy nauczyciel ma wiedzę z tego zakresu i wie jak dziecku pomóc. Nie bez znaczenia jest przyjęcie na siebie dodatkowych obowiązków, związanych z indywidualizacją nauczania i oceniania tych uczniów.

²⁷³ Z. B. Gaś, *Doskonalący się nauczyciel*. Lublin 2001, s. 16.

²⁷⁴ Z. B. Gaś, *Profilaktyka w szkole*. Warszawa 2006, s. 17-20.

Kolejna sprawa to przekonanie o potrzebie nawiązywania dobrej współpracy z ich rodzicami, którzy dzięki niej stają się aktywnymi sprzymierzeńcami w procesie korygowania zaburzeń. Do tego trzeba jednak pozytywnego nastawienia do rodziców, a nie poszukiwania w nich winnych.

Badania ujawniły bardzo konkretne oczekiwania, jakie mają uczniowie z dysleksją wobec swoich nauczycieli. Dotyczą przede wszystkim zrozumienia, życzliwości, wsparcia, sprawiedliwego oceniania, z którym wiąże się docenienie wysiłku wkładanego w naukę, a nie jedynie efektu końcowego. Pragną one zachęty, pocieszenia, wzmocnienia w sytuacjach trudnych. Jedynie w nielicznej grupie dzieci (akceptowanych społecznie), te oczekiwania są spełniane. Nic dziwnego więc, że właśnie one określają swoich nauczycieli mianem przyjaciół, do których można przyjść z każdym problemem i otrzymać potrzebą pomoc. Niestety inne doświadczenia są udziałem uczniów odrzucanych bądź izolowanych w klasach. Wobec nich nauczyciele prezentują nieprawidłowe zachowania, takie jak :

- częste reprimendy, złośliwe uwagi, etykietowanie;
- odpytywanie z głośnego czytania na forum klasy;
- omawianie błędów wobec innych;
- nierespektowanie zaleceń z opinii psychologiczno-pedagogicznych, np. odnośnie innego oceniania prac pisemnych, dyktand, obniżania wymagań;
- brak wsparcia, zrozumienia, pochwał oraz akcentowania ich mocnych stron wobec rówieśników.

Takie postawy nauczycieli mają swoją przyczynę, którą wiąże z ich niską świadomością dotyczącą problematyki dysleksji oraz brakiem umiejętności pomagania tym uczniom. Potwierdzają się tu zjawiska zauważane przez innych badaczy. Daleko idące podobieństwa dostrzegłam w badaniach przeprowadzonych przez M.Bogdanowicz na przełomie 1995/96 roku dotyczących stanu świadomości dysleksji w społeczeństwie polskim, które wskazały, że nauczyciele pomimo tego, że dość wysoko szacowali swoją znajomość tego zagadnienia, to stan ich rzeczywistej wiedzy nie przekroczył poziomu oceny dobrej. Niski stopień rozumienia potrzeb dzieci z dysleksją był domeną nauczycieli „przedmiotowców”, a zwłaszcza tych uczących języków obcych. Aż 67% z nich było przekonanych, że temu zaburzeniu nie można

zapobiegać.²⁷⁵ Badania nauczycieli A.Tomaszewskiej opublikowane w 2001 roku ujawniły natomiast, że prawie połowa grupy ankietowanych nie respektuje praw dziecka z dysleksją w szkole.²⁷⁶ Ten problem został również dostrzeżony w postawach badanych przez mnie nauczycieli, których niewłaściwe zachowania świadczące o lekceważeniu tych praw, opisałam powyżej.

W świetle przedstawionych doniesień łatwiej jest wyjaśnić brak wsparcia i merytorycznej pomocy ze strony nauczycieli, jakiego doświadcza większość badanych przez mnie uczniów, których sytuacje społeczne w szkole kształtują się niekorzystnie. Myślę, że również niską świadomością dysleksji można tłumaczyć nieprawidłowe postawy wychowawcze nauczycieli wobec tych dzieci, zważywszy, że czynnik poznawczy (wiedza) jest przecież jednym z ich wyznaczników.

Na kształt sytuacji społecznej dziecka ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu wpływa też pomoc specjalistyczna, jaką powinna zapewnić szkoła. Może być zorganizowana w formie : zespołu korekcyjno-kompensacyjnego, zajęć logopedycznych bądź klas terapeutycznych. Wśród badanych przez mnie uczniów z dysleksją tylko 5 osób (na 40 badanych) uczęszczało w szkole na zajęcia zespołu korekcyjno-kompensacyjnego w klasach I-III. Niestety sposób realizacji tych zajęć bardziej przypominał pracę wyrównującą braki w wiadomościach szkolnych niż terapeutyczną. Dziewięciorgu dzieciom pomagają wyłącznie rodzice, i to często dość niesystematycznie, kładąc nacisk przede wszystkim na przygotowywanie zadań domowych. Nie są więc one objęte pracą, której celem byłoby niwelowanie zaburzonych funkcji percepcyjno-motorycznych. Jedynie 11 dzieci (spośród 40 badanych) otrzymuje specjalistyczną pomoc terapeutyczną, realizowaną na indywidualnych zajęciach terapii pedagogicznej w poradni specjalistycznej, bądź prywatnym gabinecie psychologiczno-pedagogicznym. Ma ona charakter intensywnych oddziaływań (często wieloletnich), wzmacnianych przez codzienną pracę rodziców. Jak się okazało, aż 15 dzieci nie jest objętych żadną pomocą korekcyjno-kompensacyjną, zarówno w szkole, jak i w domu. One właśnie są w najtrudniejszej sytuacji. W tej grupie znaleźli się uczniowie odrzuceni oraz

²⁷⁵ M. Bogdanowicz, *Dyslexia In Higher Education: Learning along the Continuum*, A Collection of Papers from the 2nd International conference on Dyslexia in Higher Education, J. Waterfield (Ed.), Darlington Hall, 1996, University of Plymouth.

²⁷⁶ A. Tomaszewska, *Prawo do nauki dziecka z dysleksją rozwojową w świadomości nauczycieli*. Kraków 2001, s. 116-117.

izolowani przez zespół klasowy. Zatem, to czy dziecko otrzyma pomoc, w jakiej formie i kto ją świadczy, ma znaczenie dla jego obecnej sytuacji społecznej w klasie oraz dalszej kariery szkolnej, zwłaszcza, że dysleksja jest zaburzeniem, które niezwykle rzadko samoistnie się kompensuje. Jedynym więc sposobem na przezwyciężanie trudności i pełny rozwój osobowości jest wczesna, intensywna, systematyczna i specjalistyczna pomoc.

Jednak nawet najlepiej zorganizowany zespół korekcyjno-kompensacyjny w szkole i kompetentni, świadomi problemu dysleksji nauczyciele nie są wystarczająco skuteczni, jeśli w proces terapii nie włączy się rodziców. Nic dziwnego zatem, że wśród dzieci lubianych i akceptowanych w swoich klasach znaleźli się uczniowie, których rodzice wobec diagnozy - dysleksja nie zniechęcają się, ale wprost przeciwnie mobilizują wszystkie siły i zdolności, by pomóc dziecku. Wiąże się to niejednokrotnie ze studiowaniem literatury przedmiotu, konsultacjami w poradni psychologiczno-pedagogicznej, zakupem odpowiednich pomocy edukacyjnych. Tacy rodzice potrafią wspierać swoje dzieci, motywować do wysiłku i systematycznej pracy (często codziennej). Wierzą, że dzięki ich pomocy oraz ciągłej współpracy, jaką nawiązali ze szkołą, syn czy córka ma szanse wyrównać bądź przynajmniej znacznie złagodzić skutki dysleksji i odnosić sukcesy w życiu. Takie zaangażowanie rodziców w proces przezwyciężania trudności dzieci jest naturalną konsekwencją dobrego klimatu rodzinnego, atmosfery miłości i zrozumienia, szacunku, otwartości oraz jasnej komunikacji. Dlatego dzieci wzrastające w takich domach, mówiły o swoich rodzicach :

- „Rozumieją mnie, wszystko mogę im powiedzieć, wiem, że mnie wysłuchają”;
- „Kocham rodziców, lubię spędzać z nimi czas, o wszystkim rozmawiamy, nie mamy przed sobą tajemnic”;
- „Wiem, że mogę na nich zawsze liczyć”.

Niestety, większość badanych uczniów z dysleksją (przeważnie izolowani i będący w konflikcie z rówieśnikami), nie ma wystarczającego wsparcia i pomocy w swoich rodzinach i w związku z tym wynosi z nich inne doświadczenia, które niejednokrotnie były werbalizowane następująco :

- „Muszę radzić sobie sam, ale nie wiem jak, nawet nie mam komu powiedzieć o swoich kłopotach”;

- „Chcę dla mnie jak najlepiej, ale myślę, że mnie do końca nie znają, nie mają dla mnie czasu, żeby mi pomagać w nauce, gonią mnie do lekcji, ale ja też nie wiem jak się uczyć, żeby mieć dobre oceny i w końcu czytać lepiej”;

- „Nie chcę im zawracać głowy moimi problemami, ciągle są zmęczeni”;

- „Ich nic nie obchodzi oprócz pracy”.

W tych wypowiedziach uwidacznia się duża samotność dzieci, która jak zauważa J. Izdebska „nigdy nie jest wyborem dokonywanym przez dziecko, natomiast zawsze wywołuje ujemne skutki w nim samym, w jego rozwoju, w kontaktach z innymi osobami”.²⁷⁷ Dla rodziców tych uczniów, problemy szkolne dziecka są czymś niezrozumiałym, dlatego posądzają je o lenistwo, złośliwość, brak zdolności, szukając przyczyn problemów raczej w cechach osobowości niż zaburzeniach. Rodzice ci wcale bądź mało aktywnie włączają się we współpracę ze szkołą oraz pracę nad wyrównaniem trudności dziecka. Tłumaczą się najczęściej słabym przygotowywaniem oraz nieumiejętnością prowadzenia tego typu ćwiczeń. Są i tacy, którzy wprost oświadczają, że brakuje im czasu i cierpliwości do tak żmudnej pracy z dzieckiem. Największym problemem, jak się okazuje, dla większości z nich jest wymóg systematycznej, codziennej pracy z dzieckiem nad czytaniem i pisaniami. Rzadko chwalą swoje dzieci i nie podkreślają ich zalet, za to często zdarza im się krzyczeć, wyzywać, a niekiedy nawet poniżać dziecko za jego nieudolność.

Powyższe rozważania pokazują, że rola nauczycieli i rodziców uczniów z dysleksją w kształtowaniu ich sytuacji społecznych jest nieprzeceniona. Od ich wiedzy, umiejętności i postaw zależy to, jak dziecko poradzi sobie z własnymi problemami, jak definiować będzie swoje miejsce w społeczności szkolnej oraz z jakim bagażem doświadczeń pójdzie w życie.

²⁷⁷ J. Izdebska, Dziecko osamotnione w rodzinie. Białystok 2004, s. 27.

PODSUMOWANIE

Celem podjętych badań była dogłębna diagnoza sytuacji społecznych w szkole dzieci z dysleksją, zrozumienie ich społecznych doświadczeń i nadawanych im znaczeń. Analiza indywidualnych przypadków objętych badaniami pozwoliła, w wyniku porównań różnych elementów składowych sytuacji, dokonać ich typologii. Wyróżniono trzy główne typy sytuacji społecznych uczniów z dysleksją w szkole.

W pierwszym typie: **sytuacji odrzucenia społecznego** charakterystycznym rysem jest fakt odrzucenia dziecka przez rówieśników w społeczności klasy szkolnej. Reakcją na to są zaburzenia emocjonalne lub jawny konflikt z rówieśnikami.

W **sytuacji zaburzeń emocjonalnych** znalazły się dzieci, u których rozpoznano w badaniach specjalistycznych głęboką, wielozakresową dysleksję rozwojową. Na skutek klinicznych zaburzeń i związanych z nimi rozległych trudności w nauce oraz braku zrozumienia i pomocy ze strony nauczycieli, pojawiły się u nich wtórne zaburzenia emocjonalne. Przejawiają się one u dzieci wzmoczoną wrażliwością psychiczną, którą charakteryzuje wysoki poziom lęku i brak poczucia bezpieczeństwa. W sytuacjach trudnych pocą się, czerwienią, zacinają oraz odczuwają różne dolegliwości somatyczne. Szkoła jest miejscem, w którym zagrożone jest ich poczucie wartości i wiara we własne zdolności i możliwości. Ciągła dezaprobata, jakiej doświadczają ze strony nauczycieli, pomimo dużego wysiłku wkładanego w przezwyciężanie trudności rozwojowych, zrodziła w nich zniechęcenie, bezradność i apatię. Ze strony rówieśników z klasy spotykają się z jawną niechęcią, złośliwością i nierzadko agresją. Nic więc dziwnego, że wycofują się z kontaktów interpersonalnych na terenie szkoły.

Na tę sytuację dziecka nakładają się nieprawidłowe zachowania nauczycieli, którzy postrzegają te dzieci jako „problemowe”, ze względu na obserwowane u nich duże przyhamowanie, przygnębienie i częste reakcje nerwicowe. Prezentują oni z reguły niską świadomość dotyczącą problemu specyficznych trudności w nauce i dlatego do dysleksji stwierdzonej u dzieci, odnoszą się z dużym dystansem i niedowierzaniem. Nie respektują zaleceń zawartych w opiniach psychologiczno-pedagogicznych i popełniają podstawowe błędy wobec tych uczniów, jak np.

codzienne odpytywanie ich z głośnego czytania wobec klasy i komentowanie błędów. Przez to przyczyniają się do powstawania u dzieci wtórnych zaburzeń emocjonalnych.

Dostrzeżono, że rodzice przejawiają wobec tych dzieci prawidłowe postawy wychowawcze, tworząc wokół nich klimat zrozumienia i wsparcia. Od momentu rozpoznania u dzieci dysleksji przejęli odpowiedzialność za pracę terapeutyczną i bardzo aktywnie włączyli się w proces przezwyciężania ich trudności. Aby móc skutecznie pomagać dzieciom, zdobyli wiedzę z zakresu dysleksji, dzięki studiowaniu literatury przedmiotu oraz kontaktom ze specjalistami z poradni psychologiczno-pedagogicznej, którzy instruowali ich, jak mają prowadzić ćwiczenia w czytaniu i pisaniu. Próby nawiązania ścisłej współpracy ze szkołą, jakie podejmowali ci rodzice, niestety się nie powiodły. Zostało to potraktowane jako niepotrzebne „rozdmuchiwanie problemu”.

W sytuacji konfliktu z rówieśnikami są uczniowie, u których oprócz dysleksji rozwojowej rozpoznano też inne zaburzenia, takie jak: wady wymowy oraz nadpobudliwość psychoruchową z deficytem uwagi (ADHD). Od początku nauki szkolnej samotnie borykają się z problemami, które ich przerastają. Próby samodzielnej mobilizacji nie przyniosły oczekiwanych rezultatów, a pomoc, której oczekiwali od nauczycieli i rodziców, nie nadeszła. Frustracja jaka się w związku z tym pojawiła, pociągnęła za sobą zachowania prowokacyjno-buntownicze. Przejawiają się one w lekceważeniu zasad i obowiązków szkolnych oraz w niewłaściwych postawach wobec nauczycieli i rówieśników. Na lekcje uczniowie ci przychodzą nieprzygotowani, odmawiają wykonywania poleceń nauczycieli i nierzadko wagarują. Nie potrafią rozwiązywać problemów interpersonalnych. Najczęściej sięgają po argumenty siły, przejawiając wobec innych agresję słowną i fizyczną. Z tego powodu są odrzuceni przez kolegów z klasy, czego mają świadomość. Nie zabiegają jednak o ich względy, ponieważ znaleźli akceptację wśród dzieci podobnie jak oni niedostosowanych społecznie.

Trudną sytuację dzieci pogłębiają zachowania ich nauczycieli, którzy żywią do nich niechęć. Ich sposoby oddziaływań wychowawczych stosowane wobec tych uczniów są nieskuteczne, ponieważ koncentrują się w nich głównie na ich aroganckich i buntowniczych zachowaniach, które są jedynie „wierzchołkiem góry lodowej”. Natomiast pierwotne trudności w czytaniu i pisaniu nie są przez nich niwelowane.

Dostrzeżono związek między sytuacjami tych dzieci, a postawami ich rodziców. Są one bardzo liberalne albo zbyt surowe. Nie angażują się oni w proces przewycięzania zaburzeń dyslektycznych, gdyż są przeświadczeni, że jest to obowiązkiem szkoły.

W drugim typie : **sytuacji izolacji społecznej** wyraźnie dostrzegana jest izolacja uczniów z dysleksją w klasach szkolnych. Reagują na nią dwojako : wycofując się z interakcji rówieśniczych lub usilnie zabiegając o względy innych.

W **sytuacji bierności społecznej** są uczniowie, którzy z powodu nieskompensowanych zaburzeń i związanych z nimi dużych niepowodzeń szkolnych, nieustannie otrzymują od nauczycieli negatywne oceny. Pod wpływem takich doświadczeń zaczęli oni wątpić w swoje możliwości i zdolności, czego efektem jest ich mała aktywność intelektualna. Inną konsekwencją obniżonego poczucia własnej wartości jest skrępowanie w sytuacjach ekspozycji społecznej oraz lęk w relacjach z innymi. Kontakty z rówieśnikami są nimi wręcz zdominowane. Dzieci te boją się opinii kolegów o sobie oraz obnażenia własnych słabości, ponieważ są przekonane o swojej małej „atrakcyjności społecznej”. Dlatego wycofują się z interakcji rówieśniczych, postrzegając je jako zagrażające ich poczuciu bezpieczeństwa. Żyją na marginesie klasy. Niestety im bardziej odgradzają się murem od kolegów, tym bardziej ich potrzebują. Wybierając samotność, skazują się na niezaspokojenie wielu potrzeb społecznych.

Wobec takich postaw dzieci nauczyciele pozostają obojętni. Patrzą na nie jedynie przez pryzmat ich „ucieczkowych reakcji” na niepowodzenia szkolne, które tłumaczą małym uspołecznieniem i niewrażliwością na potrzeby innych. Pomoc, jakiej udzielają tym dzieciom, jest znikoma. Można sądzić, że nie potrafią oni radzić sobie z problemami tych uczniów.

Tę sytuację utrudnia jeszcze zachowanie rodziców, którzy nie próbują zrozumieć swoich dzieci i przebić się przez mur obojętności, jaki zbudowały one wokół siebie z obawy przed dezaprobatą. W rodzinach nie ma miejsca na otwartą komunikację i wsparcie dziecka w jego problemach szkolnych. Pomoc świadczona przez tych rodziców jest sporadyczna i przypadkowa.

Sytuacja uczniów zabiegających o akceptację dotyczy dzieci, które boleśnie odczuwają fakt izolacji społecznej, ponieważ mają bardzo silną potrzebę akceptacji,

uznania i przynależności do grupy. Dlatego podejmują działania zmierzające do zyskania ogólnej aprobaty rówieśników z klasy. Przybierają one różne formy : demonstrowanie przed innymi różnych umiejętności i zdolności, przechwalanie się, próby przekupstwa, infantylne zachowania. Niestety te strategie nie przynoszą oczekiwanych rezultatów, głównie z powodu niewielkich kompetencji społecznych tych uczniów, potrzebnych we współzyciu z kolegami oraz braku wsparcia tych działań przez osoby znaczące.

Nauczyciele, mimo iż widzą zabiegi uczniów i niekiedy nawet przyznają, że żal im tych dzieci, to niestety nie podejmują żadnych kroków, których celem byłoby wsparcie ich w walce o uznanie kolegów. Często sami, poprzez nieodpowiednie uwagi czy zachowania względem tych dzieci, przyczyniają się do ich niskiej pozycji w grupie. Sposób traktowania uczniów z dysleksją w szkole pozwala przypuszczać, że dysponują oni niewielką wiedzą na temat tego zaburzenia.

W rodzinach dzieci czują się osamotnione. Najczęściej nie mówią bliskim o tym, co przeżywają w związku z obojętnością kolegów, gdyż boją się, że nie zostanie to przez nich właściwie zrozumiane. Rodzice nie stwarzają tym dzieciom płaszczyzny do szczerych rozmów, dzielenia się problemami i uczuciami. Są pochłonięci pracą zawodową, nie mają dla nich czasu i dlatego nierzadko bagatelizują trudności szkolne swoich dzieci, twierdząc, że same z tego wyrosną. To pozwala im zwalniać się z systematycznej pracy z nimi, zwłaszcza, że podejmowane przez nich próby nie przyniosły oczekiwanych rezultatów.

Tym, co pozwoliło wyróżnić trzeci typ : **sytuacji aktywności społecznej**, jest fakt powszechnej akceptacji uczniów z dysleksją wśród kolegów z klasy. Różne są jej źródła. Pierwszym jest duża aktywność tych dzieci w środowisku szkoły, drugim natomiast jest współpraca ich rodziców z uczącymi je nauczycielami.

W sytuacji aktywności społecznej znalazły się dzieci obarczone głównie dysgrafią i dysortografią (czyli izolowanymi zaburzeniami), przez co zakres ich trudności szkolnych jest mniejszy. Te specyficzne problemy w nauce, które są ich udziałem, nie przeszkadzają im osiągać sukcesów w różnych dziedzinach. Biorą udział w konkursach, olimpiadach, pełnią funkcje społeczne w samorządach szkolnych i klasowych, aktywnie działając na rzecz innych. Lubią szkołę, którą postrzegają jako miejsce ciekawe, przyjazne i bezpieczne. Doświadczają w niej pomocy, życzliwości i

zrozumienia zarówno od nauczycieli (z którymi są w dobrych relacjach) jak i kolegów. Wśród nich cieszą się powszechną sympatią. Mają świadomość własnych ograniczeń wynikających z dysleksji, ale nie traktują ich jako przeszkody w życiu, ale wyzwanie, z którym trzeba się zmierzyć. Dlatego systematycznie (często przez kilka lat) pracują nad przewyciężaniem trudności w nauce.

Nauczyciele są wobec tych dzieci serdeczni i pomocni. Doceniają ich wysiłek wkładany w pracę terapeutyczną, przyznając im wysokie noty i często chwaląc. Posiadają wiedzę na temat dysleksji i dlatego potrafią zrozumieć tych uczniów i udzielić im pomocy w nauce, poprzez indywidualizację pracy szkolnej oraz oceniania.

Wiernymi towarzyszami w zmaganiu się z zaburzeniami rozwojowymi są dla tych dzieci ich rodzice. Angażują się oni w pomoc osobiście oraz poprzez opłacanie prywatnych zajęć terapeutycznych, na które uczniowie uczęszczają od początku edukacji szkolnej. Rodzice mają zrównoważone podejście do swoich dzieci. W pełni je akceptują i starają się w nich budować adekwatną samoocenę, poprzez stawianie oczekiwań na miarę ich możliwości oraz częste pochwały i zachęty. Z pomocy dzieciom dyskretnie się usuwają w miarę jak one coraz lepiej radzą sobie z nauką. Sami będąc ludźmi aktywnymi, mającymi wiele własnych zainteresowań, starają się zaszcześcić im otwartość na innych i twórcze podejście do życia, stając się przez to modelami zachowań prospołecznych.

W sytuacji współdziałania środowiska rodzinnego i szkoły są dzieci, które pomimo pełnoobjawowej dysleksji rozwojowej, negatywnie wpływającej na proces przyswajania wiedzy szkolnej, spotykają się z sympatią, zrozumieniem i dużą pomocą ze strony nauczycieli i rówieśników z klasy. Jest to związane z ich postawą i zachowaniem, w którym widać otwartość na innych, naturalność oraz akceptację własnych słabości. Uczniowie ci nauczyli się radzić sobie z dysleksją w codzienności szkolnej. Potrafią przyznać, że sobie z czymś nie radzą i poprosić o pomoc nauczycieli oraz kolegów. Otwarcie mówią o swoich problemach, nazywając je po imieniu. Wiedzą również, jakie prawa im przysługują z tytułu posiadania opinii o dysleksji, ale nie traktują jej jako pretekstu do zwolnienia z pracy nad sobą. Wręcz przeciwnie, mobilizują wszystkie swoje siły, by ją pokonać. Ten trud jest zauważany i doceniany przez nauczycieli i rówieśników. Dlatego w szkołach, do których uczęszczają, czują

się dobrze i bezpiecznie. Nie piastują wprawdzie żadnych funkcji społecznych, gdyż nie lubią sytuacji ekspozycji społecznej, ale chętnie angażują się w różne klasowe przedsięwzięcia, aktywnie pracując w zespole.

Nauczyciele są pełni podziwu dla codziennej pracy, jaką ci uczniowie wykonują, by pokonać trudności w nauce i nagradzają ten wysiłek. Mają dużą wiedzę o tych dzieciach, gdyż regularnie spotykają się z ich rodzicami, omawiając z nimi postępy, jakie czynią w nauce.

Ci ostatni natomiast, żyjąc problemami swoich dzieci, koncentrują wysiłki, by im pomóc. Dzięki nim zostały one wcześniej zdiagnozowane i otrzymały pomoc specjalistyczną. Niejednokrotnie ci rodzice mają dużą wiedzę na temat dysleksji, którą zdobyli, studiując literaturę przedmiotu oraz spotykając się z pracownikami poradni. To zaangażowanie rodziców i ich ścisła współpraca z nauczycielami, którą sami zainicjowali, przyniosła dobre rezultaty.

Obraz sytuacji społecznej dziecka z dysleksją w szkole, jaki wyłania się z przeprowadzonych przeze mnie badań nie napawa optymizmem, ponieważ pokazuje, jak trudne doświadczenia społeczne są udziałem tych uczniów. Wiążą się one z obojętnością bądź wrogością rówieśników oraz brakiem pomocy i wsparcia ze strony nauczycieli i nierzadko rodziców. Tym samym dzieci te są skazane na samotne zmaganie się z problemami, które są ponad ich siły. Niestety, w tak niekorzystnych dla dalszego rozwoju osobowości sytuacjach jest zdecydowana większość badanych uczniów.

Analiza materiału empirycznego ujawniła wiele problemów, które domagają się rozwiązania. Oto one :

1. Wiedza nauczycieli na temat dysleksji jest niewystarczająca do tego, by mogli oni odpowiednio wcześniej rozpoznawać w swoich klasach uczniów nią obarczonych oraz skutecznie im pomagać. Rzutuje to niekorzystnie na ich postawę wobec dzieci. Jak zatem należy podnosić poziom wiadomości i umiejętności dotyczących problematyki dysleksji u nauczycieli? Czy wystarczy zaznajomić ich ze specjalnymi metodami pracy korekcyjno-kompensacyjnej, by dzieci z trudnościami w czytaniu i pisaniu były traktowane indywidualnie na lekcji

i mogły otrzymać potrzebną im pomoc? Kto powinien organizować i prowadzić w szkołach spotkania metodyczne poświęcone tym zagadnieniom?

2. W wielu szkołach dzieci z dysleksją nie są objęte żadną pomocą specjalistyczną. Istnieje więc potrzeba organizowania odpowiednich zajęć. Ale jak przekonać dyrektorów szkół do tworzenia zespołów korekcyjno-kompensacyjnych oraz oddziałów klas terapeutycznych?

3. Widoczny jest brak fundamentalnej wiedzy rodziców w zakresie problematyki dysleksji. Jeśli mają oni być aktywni w procesie przezwycięzania trudności szkolnych własnych dzieci, to muszą zostać wyposażeni w odpowiednią wiedzę i umiejętności. Nasuwa się pytanie : kto ma być odpowiedzialny za prowadzenie pedagogizacji rodziców?

BIBLIOGRAFIA

- Adamski F., Rodzina wymiar społeczno – rozwojowy. Kraków 2002, Wyd. UJ.
- Adamski F., Socjologia małżeństwa i rodziny. Warszawa 1984.
- Aleksandrowicz J., Zaburzenia nerwicowe. Warszawa 1998, PZWL.
- Arends R. J., Uczymy się nauczać. Warszawa 1995, WSiP.
- Argyle M., Psychologia stosunków międzyludzkich. Warszawa 2002, PWN.
- Biederman J., Faraone S., Milberger S. i in., Is childhood oppositional defiant disorder a precursor to adolescent conduct disorder? Findings from a four-year follow-up study children with ADHD. *Journal of The American Academy of Child & Adolescent Psychiatry* 1996, 35, 1193-1204.
- Bielecka E., Dziecko w grupie rówieśniczej – interakcje między dziećmi. W: J. Izdebska (red.), Dziecko w rodzinie i środowisku rówieśniczym. Białystok 2003, Wyd. TRANS HUMANA.
- Bielecka E., Metoda socjometrii I jej zastosowanie w pracy wychowawczej. W: J. Izdebska (red.), Dziecko w rodzinie i środowisku rówieśniczym. Białystok 2003, Wyd. TRANS HUMANA.
- Bogdanowicz M., Dyslexia In Higher Education: Learning along the Continuum, A Collection of Papers from the 2nd International conference on Dyslexia in Higher Education, J. Waterfield (Ed.), Darlington Hall, 1996, University of Plymouth.
- Bogdanowicz M., Etiologia - pierwotne przyczyny dysleksji rozwojowej. „Scholastikus” 1994, nr 1 - 2.
- Bogdanowicz M., Integracja percepcyjno - motoryczna. Warszawa 1990.
- Bogdanowicz M., Leworęczność u dzieci. Warszawa 1992, WSiP.
- Bogdanowicz M., O dysleksji czyli specyficznych trudnościach w uczeniu się. Lublin 1994, LINEA.
- Bogdanowicz M., Psychologia kliniczna dzieci w wieku przedszkolnym. Warszawa 1991, WSiP.
- Bogdanowicz M., Ryzyko dysleksji. Problem i diagnozowanie. Gdańsk 2005, Wyd. HARMONIA.
- Bogdanowicz M., Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu u dzieci. „Psychologia Wychowawcza” 1996, nr 1.
- Bogdanowicz M., Trudności w pisaniu u dzieci. Gdańsk 1983, Uniwersytet Gdański.

- Bogdanowicz M., Uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych. „Psychologia Wychowawcza” 1995, nr 3.
- Bogdanowicz M., Adryjanek A., Uczeń z dysleksją w szkole. Gdynia 2004, Wyd. OPERON.
- Bogdanowicz M., Sayles H. A., Prawa uczniów z dysleksją w Europie. Rights of Dyslexic children In Europe. Gdynia 2004, Wyd. HARMONIA.
- Borkowski J., Podstawy psychologii społecznej. Warszawa 2003.
- Borkowski J., Socjologia i psychologia społeczna. Pułtusk 2003.
- Borkowski J., Dyrda M., Konarski L., Rokicki B., Człowiek w organizacji. Podręczny słownik psychologii i dziedzin pokrewnych. Warszawa 2001.
- Brejnak W., Dysleksja. Warszawa 2003, PZWL.
- Brejnak W., Zabłocki K., Dysleksja w teorii i praktyce. Warszawa 1999, Warszawski Oddział PTD.
- Brzezińska A., Społeczna psychologia rozwoju. Warszawa 2000, Wyd. SCHOLAR.
- Brzezińska A., Trempała J., Wprowadzenie do psychologii rozwoju. W: Strelau J. (red.), Psychologia. Podręcznik akademicki, tom 1. Gdańsk 2000, GWP.
- Campbell R., Sztuka rozumienia. Warszawa 1999.
- Cieszyńska J., Nauka czytania krok po kroku. Jak przeciwdziałać dysleksji. Kraków 2005, Wyd. Akademii Pedagogicznej.
- Cibor R., Psychologiczne podstawy współdziałania. W: Dymara B. (red.), Dziecko w świecie współdziałania (t. 1). Kraków 2001, IMPULS.
- Ciżkowicz B., Poczucie bezradności ucznia a niepowodzenia szkolne. W: J. Jakóbcowski (red.), Optymalizacja sytuacji szkolnej uczniów. Bydgoszcz 2000.
- Cullinan D., Epstein M., Lloyd J., School behavior problem sof learning disabled and normal girls and boys. Learning Disabiliy Quarterly, 1989.
- Czajkowska I., Herda K., Zajęcia korekcyjno - kompensacyjne w szkole. Warszawa 1996, WSiP.
- Dejnarowicz W., Sytuacje i procesy wychowawcze w klasie szkolnej. Warszawa 1977, WSiP.
- Domachowski W., Interakcyjny model funkcjonowania społecznego. W: H. Sęk (red.), Społeczna psychologia kliniczna. Warszawa 1993, PWN.
- Dryden G., Vos J., Rewolucja w uczeniu. Poznań 2003, Zysk i S-ka.
- Dyczewski L., Rodzina twórcą i przekazicielem kultury. Lublin 2003.
- Dymara B. (red.), Dziecko w świecie rodziny. Kraków 1998.

- Dymara B., Wrażliwość jako wartość i droga do wartości w wychowaniu dziecka. W: W. Korzeniowska (red.), *Przemiany w naukach o wychowaniu – idee, koncepcje, rzeczywistość edukacyjna*. Kraków 2002, IMPULS.
- Ekiert – Grabowska D., *Dzieci nieakceptowane w klasie szkolnej*. Warszawa 1982, WSiP.
- Ferenz K., *Codziennosc dziecięcego świata a odbiór tekstów edukacyjnych*. W: A. Radziejewicz - Winnicki (red.), *Edukacja a życie codzienne* (t. 1). Katowice 2002.
- Ferenz K., *Konteksty edukacji kulturalnej*. Zielona Góra 2003, Wyd. Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Ferenz K., *Spoleczne konteksty fundamentalnej edukacji kulturalnej*. W: J. Grzesiak (red.), *Edukacja i kultura*. Kalisz 2002, Wyd. UAM.
- Ferenz K., *Świadomość wychowawcza młodych rodziców w małych społecznościach lokalnych*. W: ks. J. Wilk SDB (red.), *W służbie dziecku* (t. 2). Lublin 2003, Wyd. KUL.
- Ferenz K., *Wprowadzanie dzieci w kulturę*. Wrocław 1995, Wyd. Nauk. Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Filloux J. C., *Psychologia grup i badania nad klasą*. W: Debesse M., Mialaret G. (red.), *Rozprawy o wychowaniu. Filozoficzne, psychologiczne i socjologiczne aspekty wychowania*. Warszawa 1988, PWN.
- Folger J. P., Poole M. S., Stutman R. K., *Konflikt i interakcja*. W: J. Stewart (red.), *Mosty zamiast murów. O komunikowaniu się między ludźmi*. Warszawa 2002, PWN.
- Gaś Z. B., *Doskonalący się nauczyciel*. Lublin 2001.
- Gaś Z. B., *Profilaktyka w szkole*. Warszawa 2006.
- Gąsowska T., Pietrzak - Stępkowska Z., *Praca wyrównawcza z dziećmi mającymi trudności w czytaniu i pisaniu*. Warszawa 1994, WSiP.
- Gindrich P., *Funkcjonowanie psychospoleczne uczniów z dysleksją*. Lublin 2002.
- Gogacz M., *Wprowadzenie do etyki chronienia osób*. Warszawa 1995.
- Goodman N., *Wstęp do socjologii*. Poznań 1997, Zysk i S-ka.
- Grabowska M., *Wywiad w badaniu zjawisk trudnych. Przypadek polskiej religijności*. W: A. Sułek, K. Nowak, A. Wyka (red.), *Poza granicami socjologii ankietowej*. Warszawa 1989.
- Grochulska J., *Carl Rogers - koncepcja edukacji. „Gestalt”* 1992, Wydanie specjalne.
- Grochulska J., *Wspomaganie rozwoju społecznego dziecka*. Wrocław 1993.
- Gurycka A. (red.), *Sytuacje aktywizujące społecznie. Analiza psychologiczna sytuacji wychowawczych*. Warszawa 1975, Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego.
- Gurycka A., *Struktura i dynamika procesu wychowawczego*. Warszawa 1979.
- Hall E. T., *Ukryty wymiar*. Warszawa 1978.

- Harwas-Napierała B., Trempała J. (red.), Wiedza z psychologii rozwoju człowieka w praktyce społecznej. Poznań 2002, Wyd. UAM.
- Herbert M., Rozwój społeczny uczniów. Gdańsk 2004, GWP.
- Heszen-Niejadek I., Teoria stresu psychologicznego i radzenia sobie W: J. Strelau (red.), Psychologia podręcznik akademicki (t. 3). Gdańsk 2000, GWP.
- Homplewicz J., Etyka pedagogiczna. Warszawa 2000.
- Hurlock E. B., Rozwój dziecka. Warszawa 1985, PWN.
- Hurrelmann K., Struktura społeczna, rozwój osobowości. Poznań 1994.
- Izdebska J., Dziecko osamotnione w rodzinie. Białystok 2004.
- Izdebska J., Dziecko w rodzinie i w środowisku rówieśniczym. Białystok 2003, TRANS HUMANA.
- Izdebska J., Dziecko w rodzinie u progu XXI wieku. Białystok 2000, TRANS HUMANA.
- Jagodzińska M., Nowe problemy w badaniach nad rozwojem pamięci. „Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej” 1993, nr 1, s. 21 – 30.
- Jan Paweł II, W imię przyszłości kultury. Przemówienie w UNESCO Paryż 2 czerwiec 1980 W: Wiara i kultura. Rzym - Lublin 1986.
- Janke A. W., Trójpodmiotowe partnerstwo w stosunkach rodziny i szkoły. Model „wspólnie z dzieckiem” W: J. Nowosad, M. J. Szymański (red.), Nauczyciele i rodzice. W poszukiwaniu nowych znaczeń i interpretacji współpracy. Zielona Góra - Kraków 2004.
- Janowski A., Uczeń w teatrze życia szkolnego. Warszawa 1995, WSiP.
- Jarosz E., Wybrane obszary diagnozowania pedagogicznego. Katowice 2002, Wyd. UŚ.
- Jarosz E., Wysocka E., Diagnoza psychopedagogiczna. Podstawowe problemy i rozwiązania. Warszawa 2006, Wyd. ŻAK.
- Jastrząb J., Usprawnienie funkcji percepcyjno-motorycznych dzieci dyslektycznych. Warszawa 1994.
- Jędrzejowska E. (red.), Dysleksja rozwojowa. Obszary trudności. Brzeg 2005.
- John M., Orientacja w sytuacjach społecznych dzieci w różnym stopniu akceptowanych przez grupę. W: Orientacja dzieci i młodzieży w sytuacjach społecznych. Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź 1987.
- Kaja B. (red.), Diagnoza dysleksji. Bydgoszcz 2003, Wyd. Akademii Bydgoskiej.
- Kaja B., Zarys terapii dziecka. Bydgoszcz 2001.
- Kawecki I., Wprowadzenie do wiedzy o szkole i nauczaniu. Kraków 2003.
- Kawula S., Człowiek w relacjach socjopedagogicznych. Toruń 1999.

- Kielar-Turska M., Rozwój człowieka w pełnym cyklu życia. W: J. Strelau (red.), Psychologia. Podręcznik akademicki (t. 1). Gdańsk 2000, GWP.
- Kliś M., Podmiotowe oraz tekstowe determinanty rozumienia tekstu przez dzieci w wieku przedszkolnym i średnim szkolnym. W: A. Maurer, J. Kajzer (red.), Prace psychologiczne (t. 4). Kraków 1996, WSiP, s. 101 - 112.
- Kołtuska B., Historia badań nad dysleksją. „Biuletyn Informacyjny PTD”, 1995, nr 5.
- Komorowska H., Metody ilościowe a metody jakościowe w badaniach pedagogicznych. „Edukacja” 1989, nr 3.
- Konarzewski K., Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna. Warszawa 2000, WSiP.
- Konecki K., Studia z metodologii badań jakościowych. Warszawa 2000, PWN.
- Konopnicki J., Niedostosowanie społeczne. Warszawa 1972, PWN.
- Kostrzewski J., Diagnoza dysleksji. „Biuletyn Informacyjny PTD” 1995, nr 5.
- Kościelska M., Upośledzenie umysłowe a rozwój społeczny. Warszawa 1984, PWN.
- Kowalik S., Rozwój społeczny. W: B. Harwas - Napierała, J. Trempała (red.), Psychologia rozwoju człowieka. Warszawa 2002, PWN.
- Kowalik S., Szkic o koncepcjach socjalizacji. W: J. Brzeziński, L. Witkowski (red.), Edukacja wobec zmiany społecznej. Poznań - Toruń 1994, EDYTOR.
- Kowalski S., Rozwój mowy i myślenia dziecka. Warszawa 1962.
- Krasowicz G., Językowy aspekt terapii i profilaktyki trudności w czytaniu i pisaniu. „Scholastikus” 1992, nr 3 - 4.
- Krasowicz-Kupis G., Język czytanie i dysleksja. Lublin 1997.
- Kukołowicz T., Rodzina w procesie wychowania. W: P. A. W. Janke (red.), Pedagogika rodziny na progu XXI wieku. Toruń 2004, Wyd. AKAPIT.
- Kulas H., Samoocena młodzieży. Warszawa 1986, WSiP.
- Lazarus R., Paradygmat stresu i radzenia sobie. „Nowiny Psychologii” 1986, nr 3 - 4, s. 24.
- Lis S., Proces socjalizacji dziecka w środowisku pozarodzinnym. Warszawa 1992.
- Łaciak B., Świat społeczny dziecka. Warszawa 1998, Wyd. ŻAK.
- Łobocki M., Metody i techniki badań pedagogicznych. Kraków 2000, Wyd. IMPULS.
- Łobocki M., O współpracy nauczycieli i rodziców w rozumieniu tradycyjnym. W: J. Nowosad, M. J. Szymański (red.), Nauczyciele i rodzice. W poszukiwaniu nowych znaczeń i interpretacji współpracy. Zielona Góra - Kraków 2004.
- Łobocki M., Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych. Kraków 1999, Wyd. IMPULS.

- Maciaszkowa J., O współżyciu w rodzinie. Warszawa 1989.
- Maciarz A., Dziecko niepełnosprawne. Podręczny słownik terminów. Zielona Góra 1993, Wyd. VERBUM.
- Maciarz A., Uczniowie niepełnosprawni w szkole powszechnej. Warszawa 1992.
- Maciarz A., Wspomaganie rodziny w wypełnianiu podmiotowej roli w wychowaniu i rehabilitacji dzieci. W: R. Kostecki, A. Maciarz (red.), Podmiotowa rola rodziców w rehabilitacji dzieci niepełnosprawnych. Zielona Góra 1993.
- Malewski M., Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej. Wrocław 1998, Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Manterys A., Idea definicji sytuacji. W: A. Gustawson, E. Zakrzewska - Manterys (red.), Upośledzenie w społecznym zwierciadle. Warszawa 1997.
- Markowska B., Skrócony podręcznik do Arkusza zachowania się ucznia. Warszawa 1972.
- Markowska B., Szafraniec H., Podręcznik do „Arkusza Zachowania się Ucznia B. Markowskiej.” W: Testy psychologiczne w poradnictwie wychowawczo - zawodowym PAN. Warszawa 1980, PWN.
- Marten Z., Kwestionariusze Eckarda Littmana do badania relacji wewnątrzrodzinnych. W: J. M. Stanik (red.), Wybrane metody diagnostyki i interwencji psychologicznej w sądowych sprawach rodzinnych. Katowice 1994, Wyd. UŚ.
- Matczak A., Podstawowe osiągnięcia rozwojowe w poszczególnych okresach. W: Włodarski Z., Matczak A. (red.), Wprowadzenie do psychologii. Warszawa 1998, WSiP.
- Matczak A., Zarys psychologii rozwoju. Warszawa 2003, Wyd. ŻAK.
- Matuszewicz Cz., Aktywność i bierność społeczna. W: W. Szewczuk (red.), Encyklopedia psychologii, Warszawa 1998.
- Maurer A., Dysleksja a trudności w nauce czytania i pisanie. „Biuletyn Informacyjny PTD” 1993, nr 2.
- Maurer A., Poznawczo – rozwojowe podejście do niepowodzeń w nauce czytania i pisanie dogodną płaszczyzną oddziaływań profilaktycznych i interwencyjnych. W: B. Kaja, Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja i psychorelacja (t. 1). Bydgoszcz 1997, WSiP.
- May R., O istocie człowieka. Szkice z psychologii egzystencjonalnej. Poznań 1995.
- Mead G. H., Umysł , osobowość i społeczeństwo. Warszawa 1975.
- Meighan R., Socjologia edukacji. Toruń 1993, UMK.
- Mendel M., Rodzice i szkoła. Jak współuczestniczyć w edukacji dzieci? Toruń 2001.
- Merton R. K., Teoria socjologiczna i struktura społeczna. Warszawa 1982, PWN.

- Mickiewicz J., Jedyńka z ortografii. Rozpoznawanie dysortografii w starszym wieku szkolnym. Toruń 1995.
- Mika S., Psychologia społeczna. Warszawa 1982, PWN.
- Milles M. B., Huberman A. M., Analiza danych jakościowych. Białystok 2000, Wyd. TRANS HUMANA.
- Mirski A., Stadialny model rozwoju perspektywy społecznej w ujęciu R. L. Selmana. W: P. Socha (red.), Duchowy rozwój człowieka. Kraków 2000, Wyd. UJ.
- Nartowska H., Opóźnienia i dysharmonia rozwoju dziecka. Warszawa 1980, WSiP.
- Nowak M., Pedagogika personalistyczna W: Z. Kwiciński, B. Śliwerski (red.), Pedagogika. Warszawa 2003, PWN.
- Nowak M., Podstawy pedagogiki otwartej. Lublin 2001.
- Nyczaj-Drąg M., Oczekiwania a doświadczenia dzieci w pierwszym roku nauki. Zielona Góra 2001.
- Obuchowska I., Dynamika nerwic. Psychologiczne aspekty 1983.
- Okoń W., Słownik pedagogiczny. Warszawa 1981.
- Olechnicki K., Załęcki P., Słownik socjologiczny. Toruń 1997.
- Ozorowski E. Bp, Słownik małżeństwa i rodziny. Warszawa 1999.
- Palka S. (red.), Ilościowo-jakościowe badania pedagogiczne. „Ruch Pedagogiczny”, 1999, nr 1.
- Parsons T., Struktura społeczna a osobowość. Warszawa, PWE.
- Pecyna M. B., Psychologia kliniczna w praktyce pedagogicznej. Warszawa 1998, Wyd. ŻAK.
- Pecyna M. B., Rodzinne uwarunkowania zachowania dziecka. Warszawa 1998, WSiP.
- Pennington B. F., Diagnosing learning disorders. A Neuropsychological Framework. The Guilford Press, New York – London 1991.
- Pętlewska H., Przewyciężenie trudności w czytaniu i pisaniu. Kraków 1999.
- Piaget J., Inhelder B., Psychologia dziecka. 1993, Wyd. SIĘDMIORÓG.
- Pilch T., Zasady badań pedagogicznych. Warszawa 1995, Wyd. ŻAK.
- Pilecka W., Pedagogika osób z trudnościami w uczeniu się. W: W. Dykcik (red.), Pedagogika specjalna. Poznań 1997.
- Pilecka W., Rudkowska G., Wrona L. (red.), Podstawy psychologii. Kraków 2004, Wyd. Nauk. Akademii Pedagogicznej.
- Popielski K., Emocje i uczucia w strukturze osobowości. W: W. Szewczyk (red.), Świat ludzkich uczuć. Tarnów 1997.
- Porter J. E., Rourke B. P., Socioemotional functioning of learning disabled children:

- A subtypal analysis of personalisty patterns. W: Rourke B. P. (red.), *Neuropsychology of Learning Disabilities*. New York 1985.
- Przetacznik-Gierowska M., *Aktywność jako podstawa i skutek zmian rozwojowych psychiki w różnych fazach życia*, W: M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, *Psychologia rozwoju człowieka* (t. 1). Warszawa 2000, PWN.
- Przetacznik - Gierowska M., *Świat dziecka – aktywność – poznanie – środowisko*. Warszawa 1993, PWN.
- Przetacznik - Gierowska M., Tyszkowa M., *Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa 2000, PWN.
- Przetacznikowa M., Włodarski Z., *Psychologia wychowawcza*. Warszawa 1986, PWN.
- Rentflejsz - Kuczyk A., *Jak pomóc dzieciom dyslektycznym*. Warszawa 1999.
- Rozporządzenie MENiS z dnia 07.01.2003 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz.U. z 2003 r., nr 11, poz. 114.
- Rozporządzenie MENiS z dnia 24.04.2004 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania, promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów w szkołach publicznych, Dz.U. z 2004 r. nr 46, poz. 114.
- Rudzińska-Rogoża A., *Nauczyciele wobec problemu dysleksji*. W: E. Koziół, E. Pasterniak-Kobyłecka (red.), *Świadomość i samoświadomość nauczyciela a jego zachowania zawodowe*. Zielona Góra 2005, Wyd. Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Rudzińska-Rogoża A., *Raport o stanie pomocy udzielanej dzieciom z zaburzeniami parcjalnymi z klas I-III na terenie Zielonej Góry*. W: A. Maciarz, Z. Janiszewska-Nieścioruk, H. Ochonczenko (red.), *Człowiek niepełnosprawny w rodzinie i środowisku lokalnym*. Zielona Góra 2001, Lubuskie Towarzystwo Naukowe.
- Rudzińska-Rogoża A., *Sytuacja dziecka ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu*. W: K. Ferenz (red.), *Rocznik Lubuski. Tom XXIX, część II. Dziecko w codzienności szkolnej*. Zielona Góra 2003, Lubuskie Towarzystwo Naukowe.
- Saduś Z., *Jak pomóc uczniowi w nauce ortografii*. Opole 2003.
- Sawa B., *Nowe aspekty w badaniach nad uwarunkowaniem dysleksji*. „Biuletyn Informacyjny PTD” 1993, nr 2.
- Sawicki M., *Rozważania o szkole*. Warszawa 2005, Wyd. „KRAM”.
- Selikowitz M., *Dysleksja i inne trudności w uczeniu się*. Warszawa 1999.
- Sęk H. (red.), *Psychologia kliniczna, tom 2*. Warszawa 2006, PWN.
- Skorny Z., *Proces socjalizacji dzieci i młodzieży*. Warszawa 1976, WSiP.

- Skrzypniak R., Interdyscyplinarne rozważania o wychowaniu, wartościach i rodzinie. Koszalin 1999.
- Sochacka K., Rozwój umiejętności czytania. Białystok 2004.
- Sośnicki K., Istota i cele wychowania. Warszawa 1967.
- Speen O., The relationship between learning disability, emotional disorders and neuropsychology some results and observations. *Journal of Learning Disabilities*, 1989.
- Spionek H., Psychologiczna analiza trudności i niepowodzeń szkolnych. Warszawa 1970, PZWS.
- Spionek H. Zaburzenia rozwoju uczniów, a niepowodzenia szkolne. Warszawa 1985, PWN.
- Stefańska-Klar R., Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny. W: B. Harwas - Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka* (t. 2). Warszawa 2001, PWN.
- Straś-Romanowska M., Hermeneutyka w psychologicznych badaniach jakościowych. W: A. Gałdowa (red.), *Hermeneutyka a psychologia*. Kraków 1997, Wyd. UJ.
- Straś-Romanowska M., Rozwój osobowy. Próba konceptualizacji problemu w nawiązaniu do psychologii life - spain. „Forum Psychologiczne” 4.
- Strelau J., Jurkowski A., Putkiewicz Z., *Podstawy psychologii dla nauczycieli*. Warszawa 1979.
- Sujak E., *Rozważania o ludzkim rozwoju*. Kraków 1992, Wyd. Znak.
- Szczepański J., *Elementarne pojęcia socjologii*. Warszawa 1970, PWN.
- Szewczuk W., *Słownik Psychologiczny*. Warszawa 1985, Wiedza Powszechna.
- Szewczyk L., Skowrońska M. (red.), *Zaburzenia psychosomatyczne u dzieci i młodzieży. Teoria i praktyka* Warszawa 2000.
- Szurmiak M., *Podstawy reedukacji uczniów z trudnościami w czytaniu i pisaniu*. Warszawa 1987, WSiP.
- Śliwerski B., *Edukacja pod prąd*. Kraków 2001, IMPULS.
- Śliwerski B., *Możliwości rozpoznawania sensu współdziałania szkoły, rodziców i uczniów w społeczeństwie wolnorynkowym*. W: Nowosad J., Szymański M. J. (red.), *Nauczyciele i rodzice. W poszukiwaniu nowych znaczeń i interpretacji współpracy*. Zielona Góra - Kraków 2004.
- Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków 1998, IMPULS.
- Tillmann K. J., *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*. Warszawa 1996, PWN.
- Tomaszewska A., *Prawo do nauki dziecka z dysleksją rozwojową w świadomości nauczycieli*. Kraków 2001.

- Tomaszewski T. (red.), Psychologia. Warszawa 1975, PWN.
- Trempała E., Instytucje i placówki wychowania równoległego W: T. Pilch, B. Smolińska-Theiss, Pedagogika społeczna – poszukiwania i rozstrzygnięcia. Studia pedagogiczne XLVI. Wrocław 1984.
- Trempała J., Modele rozwoju psychicznego. Bydgoszcz 2000.
- Tuohy D., Dusza szkoły. Warszawa 2002, PWN.
- Turewicz W. (red.), Jak pomóc dziecku z dysortografią. Zielona Góra 2000.
- Turner J. H., Socjologia. Koncepcje i zastosowanie. Poznań 1998.
- Turner J. S., Helms D. B., Rozwój człowieka. Warszawa 1999, WSiP.
- Tyszka Z., Rodzina współczesna w Polsce. 1982.
- Tyszkowa M., Rozwój dziecka w rodzinie i poza rodziną. Poznań 1985.
- Urban B., Zaburzenia w zachowaniu młodzieży i przestępczość. Kraków 2000, Wyd. UJ.
- Urbaniak-Zajac D., Piekarski J. (red.), Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych. Łódź 2001, Wyd. UJ.
- Wallis A., Socjologia przestrzeni, wybór i opracowanie E. Grabska - Wallis. Warszawa 1990.
- Wawrzyniak-Beszterda R., Doświadczenia komunikacyjne uczniów w czasie lekcji. Kraków 2002, IMPULS.
- Wielka Encyklopedia Powszechna (t. 10) 1967.
- Wyka A., Model badań przez wspólne doświadczanie, czyli o pewnej wersji empirii „jakościowej”. „Kultura i społeczeństwo” 1985, nr 2.
- Yi - Fu Tuan, Przestrzeń i miejsce. Warszawa 1987.
- Zakrzewska B., Trudności w czytaniu i pisaniu. Modele ćwiczeń. Warszawa 1996, WSiP.
- Zamiara K., Formalne cechy rozwoju w różnych ujęciach modelowych. W: M. Tyszkowa (red.), Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Warszawa 1998, PWN.
- Zaręba E., Badania empiryczne ilościowe i jakościowe w pedagogice. W: S. Palka (red.), Orientacje w metodologii badań pedagogicznych. Kraków 1998, Wyd. UJ.
- Ziemska M., Postawy rodzicielskie. Warszawa 1969.
- Znaniecki F., Socjologia wychowania w zarysie. Warszawa 1974, PWN.
- Żebrowska M., Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży. Warszawa 1986, PWN.

ANEKS

Aneks 1

Barbara Markowska

ARKUSZ ZACHOWANIA SIĘ UCZNIĄ

Nazwisko i imię Płeć.....Klasa.....

INSTRUKCJA DLA OCENIAJĄCEGO

Arkusz ten służy do charakterystyki osobowości dziecka i do oceny jego przystosowania do grupy i wymagań szkoły. Składa się z trzech części, z których I stanowi charakterystykę dziecka, obejmującą 50 cech zachowania się. Cechy te należy oceniać kolejno w skali pięciostopniowej. Cyfry na skali oznaczają stopień nasilenia cechy w kierunku od 1 do 5, przy czym kryterium intensywności cechy stanowi częstość jej występowania. Tak więc:

- 1 oznacza *nigdy*
- 2 oznacza *rzadko*
- 3 oznacza *przeciętnie*
- 4 oznacza *często*
- 5 oznacza *zawsze*

Stopień cechy charakterystyczny dla ocenianego dziecka otacza się kółkiem. Jeśli z powodu braku odpowiedniej wiedzy o uczniu określanie jakiejś cechy następuje trudności, należy omówić ją z innymi nauczycielami, lepiej go znającymi, a w najgorszym razie odpowiedzieć „przeciętnie”, otaczając kółkiem cyfrę 3.

Część II obejmuje krótką charakterystykę środowiska rodzinnego. Podkreśla się w niej poszczególne dane lub się je wpisuje w miejsce kropek.

Część I i II powinien wypełnić nauczyciel, który dobrze zna ucznia, a więc najczęściej wychowawca.

Część III, dotyczącą stanu zdrowia dziecka, wypełnia lekarz szkolny.

	Nigdy	Rzadko	Przeciętnie	Często	Zawsze
1. <i>Pilność i staranność</i> : stara się porządnie pracować w klasie i starannie odrabiać lekcje w domu.	1	2	3	4	5
2. <i>Ekspansywność</i> : porusza się, chodzi i pracuje głośno, z rozmachem, potrzebując do wszystkiego co robi, więcej miejsca niż inni	1	2	3	4	5
3. <i>Lękliwość</i> : w sytuacjach nieznanach lub przykrych okazuje lęk.	1	2	3	4	5
4. <i>Uczynność</i> : chętnie pożycza i dzieli się własnymi rzeczami.	1	2	3	4	5
5. <i>Dbalność o własne pomoce do nauki</i> : utrzymuje w dobrym stanie swoje książki, zeszyty itp.	1	2	3	4	5
6. <i>Krzykliwość</i> : nawet w spokojnych sytuacjach mówi podniesionym głosem.	1	2	3	4	5
7. <i>Płaczliwość</i> : płacze, gdy go spotyka nawet najmniejsza nawet przykrość.	1	2	3	4	5
8. <i>Towarzyskość</i> : garnie się do innych, chętnie przebywa w grupie.	1	2	3	4	5
9. <i>Wytrwałość</i> : potrafi długo pracować nad jedną rzeczą, pracę doprowadza do końca, nawet gdy natrafi na trudność.	1	2	3	4	5
10. <i>Zarozumiałość</i> : chwali się, ma o sobie bardzo dobre mniemanie.	1	2	3	4	5

	Nigdy	Rzadko	Przeciętnie	Często	Zawsze
11. <i>Przygnębienie</i> : smutny, wydaje się nieszczęśliwy i niezadowolony z życia.	1	2	3	4	5
12. <i>Tolerancja</i> : łatwo przebacza i szybko zapomina wyrządzone krzywdy.	1	2	3	4	5
13. <i>Uważanie na lekcji</i> : skupiony na przedmiocie lekcji, uważnie śledzi jej przebieg.	1	2	3	4	5
14. <i>Agresywność słowa</i> : wymyśla innym, złośliwie przezywa, przedrzeźnia.	1	2	3	4	5
15. <i>Brak wigoru</i> : apatyczny, mało aktywny, spowolniały.	1	2	3	4	5
16. <i>Zadowolenie z pochwały</i> : gdy nauczyciel go chwali, okazuje zadowolenie (cieszy się, jest z tego dumny itp.).	1	2	3	4	5
17. <i>Ambicja</i> : usiłuje we wszystkim być najlepszy (w nauce, zachowaniu się itp.).	1	2	3	4	5
18. <i>Przeciwstawianie się zakazom</i> : silnie protestuje (wyklóca się lub ostro sprzeciwia) gdy mu się zakazuje robić to, na co ma ochotę	1	2	3	4	5
19. <i>Unikanie trudności</i> : gdy czegoś nie rozumie lub nie umie wykonać, zaczyna zajmować się czym innym, nie usiłując pokonać trudności.	1	2	3	4	5
20. <i>Wrażliwość na przeżycia innych</i> : przejmuje się przeżyciami innych.	1	2	3	4	5

	Nigdy	Rzadko	Przeciętnie	Często	Zawsze
21. <i>Zapamiętywanie zadanej lekcji</i> : pamięta, co mu zadano w szkole, w domu wie, jakie lekcje należy odrobić.	1	2	3	4	5
22. <i>Drażliwość</i> : łatwo się irytuje – bywa wtedy szorstki dla innych, skłonny do kłótni i wybuchów	1	2	3	4	5
23. <i>Niechęć do wysiłków fizycznych</i> : nie lubi zajęć gimnastycznych i sportów, unika fizycznego wysiłku.	1	2	3	4	5
24. <i>Opiekuńczość</i> : staje w obronie innych i pomaga im.	1	2	3	4	5
25. <i>Odpowiedzialność</i> : dotrzymuje obietnic, można na nim polegać.	1	2	3	4	5
26. <i>Upór</i> : za wszelką cenę stara się postawić na swoim i nie daje sobie nic wytłumaczyć.	1	2	3	4	5
27. <i>Brak pewności siebie</i> : wezwany do odpowiedzi peszy się, unika występów publicznych.	1	2	3	4	5
28. <i>Umiejętność przywiązywania się</i> : ma swojego bliskiego przyjaciela, z którym przebywa.	1	2	3	4	5
29. <i>Refleksyjność</i> : spokojny i myślący, zastanawia się przed powzięciem decyzji, analizuje swoje postępowanie.	1	2	3	4	5
30. <i>Podejrzliwość</i> : łatwo posądza innych o nieżyczliwe i wrogie nastawienie do niego.	1	2	3	4	5

	Nigdy	Rzadko	Przeciętnie	Często	Zawsze
31. <i>Zależność</i> : szuka oparcia u innych, musi zawsze mieć przyjaciela, który mu radzi, pomaga i otacza opieką.	1	2	3	4	5
32. <i>Dobre samopoczucie</i> : uśmiechnięty, pogodny, wszystko go cieszy.	1	2	3	4	5
33. <i>Czystość</i> : lubi być czysty, gdy się zabrudzi natychmiast usiłuje doprowadzić się do porządku.	1	2	3	4	5
34. <i>Agresywność fizyczna</i> : skory do bicia, pierwszy napada, rozwiązuje wszelkie konflikty siłą.	1	2	3	4	5

Aneks 2

Schemat Wstępnej Analizy Dokumentów

I. Dane o dziecku.

1. Nazwisko i imię dziecka -
2. Szkoła i klasa -
3. Klasy powtarzane -
4. Czy był odraczany od obowiązku szkolnego -
5. Kiedy uwidoczniły się trudności w nauce -
6. W jakich przedmiotach wystąpiły trudności w nauce -
7. W jakich umiejętnościach szkolnych wystąpiły trudności -
8. Kiedy dziecko uzyskało orzeczenie poradni (która klasa) -
9. Główne dane diagnostyczne z orzeczenia dotyczące stref zaburzeń -
-
-
-
10. Formy pomocy specjalnej -
11. Średnia ocena na koniec roku.

II. Dane o rodzinie dziecka.

1. Struktura rodziny (pełna zalegalizowana, pełna konkubinat,
rozbita, zrekonstruowana, zastępcza.....)
2. Liczba dzieci w rodzinie -
3. Poziom wykształcenia rodziców -
4. Czy rodzice pracują (matka, ojciec.....) zawodowo ?
5. Czy rodzice utracili pracę (są bezrobotni) ?

6. Szacunkowa ocena dokonana przez wychowawcę klasy odnośnie stanu zaspokojenia
potrzeb materialnych i szkolnych dziecka w rodzinie:
 - a. Bardzo dobra -
 - b. Przeciętna -
 - c. Zła -

7. Ocena wychowawcy dotycząca stosunku rodziców do dziecka:

- a. Akceptujący zrównoważony
- b. Akceptujący nadopiekuńczy
- c. Akceptujący zbyt rygorystyczny
- d. Obojętny , niedbały
- e. Odrzucający

8. Pomoc dziecku w nauce ze strony rodziców:

- a. Pomoc systematyczna i w pełni kompetentna
- b. Pomoc systematyczna, ale mało kompetentna
- c. Niesystematyczna, sporadyczna
- d. Bark pomocy

Aneks 3

Kwestionariusz Postaw Wychowawczych w Percepcji Dziecka E. Littmanna (I)

Poniżej napisano kilkadziesiąt zdań dotyczących tego jak dzieci w Twoim wieku są traktowane przez swoje matki. Przeczytaj kolejno każde zdanie i podkreśl odpowiedź „tak” lub „nie”. Nie ma tu zdań całkiem prawdziwych ani całkiem nieprawdziwych. Każdy może myśleć inaczej, po swojemu. Napisz swoje zdanie.

A oto pytania:

- | | | |
|--|-----|-----|
| 1. Często mi się zdaje, że jestem dla mojej mamy ciężarem. | tak | nie |
| 2. Moja mama potrafi z moich oczu wyczytać, czego chcę. | tak | nie |
| 3. Mamę nie obchodzi to, gdzie chodzę po południu. | tak | nie |
| 4. Mama zawsze chce wiedzieć, gdzie byłem i co robiłem. | tak | nie |
| 5. Mama pozwala mi, bym sobie wybierał kolegów do zabawy. | tak | nie |
| 6. Nie mogę przyprowadzać do domu żadnych kolegów. | tak | nie |
| 7. Często dostałem lanie od mojej mamy. | tak | nie |
| 8. Często za karę nie mogę w ogóle wychodzić na podwórko. | tak | nie |
| 9. Mama nic nie mówi na to, że biegam po podwórku brudny. | tak | nie |
| 10. Kiedy idę z mamą na zakupy, to zawsze dostaję jakieś słodycze. | tak | nie |
| 11. Wolno mi czasem wtrącać się do rozmowy moich rodziców. | tak | nie |
| 12. O wszystko muszę mamę prosić o zgodę. | tak | nie |
| 13. Mama często mówi, że dzieci nie mają nic do gadania.. | tak | nie |
| 14. Kiedy dostanę w szkole złą ocenę, to muszę się w domu tak długo uczyć, żeby tę ocenę poprawić. | tak | nie |
| 15. Mama często przegląda moje podręczniki i wyjaśnia mi to, czego nie rozumiem. | tak | nie |
| 16. Mama często mówi o mnie, że jestem trudnym dzieckiem. | tak | nie |
| 17. Kiedy się chcę czegoś od mamy dowiedzieć, to ona zawsze nie ma na to czasu. | tak | nie |
| 18. Kiedy ktoś na mnie krzyczy, to mama mnie broni. | tak | nie |
| 19. Nie muszę w domu za wiele pomagać. | tak | nie |
| 20. Moja mama jest bardziej wymagająca niż inne mamy. | tak | nie |

- | | | |
|--|-----|-----|
| 21. Przed pójściem spać, dostaję zawsze od mamy całusa. | tak | nie |
| 22. Często chodzę z rodzicami na spacer, do kina lub ZOO. | tak | nie |
| 23. Prawie w każdą niedzielę wychodzę gdzieś z rodzicami. | tak | nie |
| 24. Kiedy nauczyciele mają do mnie pretensje, to mama mnie broni. | tak | nie |
| 25. Przeważnie mogę robić, co mi się podoba. | tak | nie |
| 26. Dawniej mama zawsze opowiadała mi bajkę przed snem. | tak | nie |
| 27. Mogę się mamie sprzeciwić, jeśli mam inne zdanie. | tak | nie |
| 28. Mama często sprawdza, czy przed pójściem spać ułożyłem porządnie swoje rzeczy. | tak | nie |
| 29. Prawie codziennie mama znajduje trochę czasu, żeby się ze mną pobawić lub porozmawiać. | tak | nie |
| 30. Mama kupuje mi prawie wszystko, co chcę. | tak | nie |
| 31. Mogę przyprowadzać do domu kolegów, kiedy tylko zechcę. | tak | nie |
| 32. Kiedy wracam do domu, mama zawsze chce wiedzieć, gdzie byłem i z kim. | tak | nie |
| 33. Kiedy jestem niegrzeczny, mama zamyka mnie czasem w domu. | tak | nie |
| 34. Kiedy dostanę dobry stopień albo pomogę w domu, mama zawsze mnie pochwali. | tak | nie |
| 35. Wieczorem przed snem często rozmawiam z mamą o tym, co mi się przydarzyło. | tak | nie |
| 36. Mama często obserwuje, co robię. | | |
| 37. Mama zawsze dokładnie sprawdza, czy wykonałem wszystkie jej polecenia. | tak | nie |
| 38. Zawsze mogę dostać do jedzenia to, na co mama ochotę. | tak | nie |
| 39. Mama nie pozwala mi przyprowadzać do domu kolegów. | tak | nie |
| 40. Już kiedyś uciekłem z domu, bo mi się tam nie podobało. | tak | nie |
| 41. Wydaje mi się, że inne mamy bardziej kochają swoje dzieci. | tak | nie |
| 42. Mama ma zawsze dla mnie czas. | tak | nie |
| 43. Kiedy mama mnie skarci, jest jej potem mnie żal | tak | nie |
| 44. Mama zawsze krzyczy, gdy choć trochę się ubrudzę. | tak | nie |
| 45. Kiedy chcę się od mamy czegoś dowiedzieć, wtedy ona mówi, żebym jej dał święty spokój. | tak | nie |
| 46. Kiedy mi czegoś nie wolno, tak długo mamę proszę, aż ona wreszcie się zgadza. | tak | nie |
| 47. Mama często mnie pyta, o czym teraz myślę. | tak | nie |
| 48. Jeśli się dobrowolnie przyznam do winy, to nie dostaję od mamy żadnej | | |

kary.	tak	nie
49. Mama często mówi mi, że jestem jej radością.	tak	nie
50. Czasem mama nie zauważy, gdy się nie umyję.	tak	nie
51. Kiedy wychodzę z domu, muszę dokładnie powiedzieć, dokąd idę.	tak	nie
52. Często mama jest w złym humorze i wtedy się kłóci ze mną o byle co.	tak	nie
53. Kiedy moi rodzice gdzieś wyjeżdżają, zawsze mogę jechać z nimi.	tak	nie
54. Za każdą dobrą ocenę dostaję od mamy jakiś prezencik.	tak	nie
55. Mama jest spokojna nawet wtedy, kiedy jestem niegrzeczny lub bezczelny.	tak	nie
56. Jeśli jestem dłużej poza domem, to do niego tęsknię.	tak	nie
57. Dostałem już kilka razy kijem albo pasem.	tak	nie
58. Mama zawsze się denerwuje, kiedy nie wykonam od razu jej polecenia.	tak	nie
59. Kiedy jestem na podwórku, mama zawsze wygląda przez okno, co robię.	tak	nie
60. Mama woli, żebym został w domu, niż chodził na dwór.	tak	nie
61. Mama często mówi, że jej gram na nerwach.	tak	nie
62. Mama niechętnie puszcza mnie samego na podwórko, bo się boi, że mi się coś stanie.	tak	nie
63. Mama nie wie, kiedy mam zmartwienie albo jestem smutny.	tak	nie
64. Kiedy zrobię coś złego, boję się wracać do domu.	tak	nie
65. Mama zawsze mi wypomina to, co złego zrobiłem.	tak	nie
66. Kiedy nie mam najlepszych ocen, mama jest bardzo niezadowolona.	tak	nie
67. Już nie raz mama powiedziała, że sprawiam jej same kłopoty.	tak	nie
68. Mama często boi się, że mi się coś złego stanie.	tak	nie
69. Kiedy poczuję się choć trochę niedobrze, mama zaraz myśli, że jestem chory i chce biec do lekarza.	tak	nie
70. Choć bym nie wiem jak się starał w szkole, to mama zawsze jest niezadowolona z moich wyników.	tak	nie
71. Kiedy mam kłopoty i zmartwienia, zawsze mogę liczyć na mamy pomoc.	tak	nie
72. W domu zawsze muszę być cicho, żeby mama miała spokój.	tak	nie
73. Często skłamałem, bo bałem się kary.	tak	nie
74. Kiedy jestem niegrzeczny mama, bez gadania wymierza mi karę.	tak	nie
75. Jeśli nabroję, to nie mam tego odwagi powiedzieć.	tak	nie
76. Mama często wyzywa mnie za rzeczy, które wcale nie są złe.	tak	nie
77. Kiedy zawini brat, siostra lub inne dziecko, to wina zawsze spada na mnie.	tak	nie
78. Często mama złości się na mnie, chociaż nie zrobiłem nic złego.	tak	nie

- | | | |
|---|-----|-----|
| 79. Czasem robię różne głupstwa, bo mama tego i tak nie zauważy. | tak | nie |
| 80. Już nieraz chciałem uciec z domu, bo tam są wszyscy przeciwko mnie. | tak | nie |
| 81. Mama nie zawsze traktuje poważnie to, że czasem coś złego zrobię. | tak | nie |
| 82. Wydaje mi się, że z mamą mogę rozmawiać o wszystkich sprawach. | tak | nie |

Aneks 4

Kwestionariusz Postaw Wychowawczych w Percepcji Dziecka

E. Littmanna (II)

Poniżej napisano kilkadziesiąt zdań dotyczących tego jak dzieci w Twoim wieku są traktowane przez swoich ojców. Przeczytaj kolejno każde zdanie i podkreśl odpowiedź „tak” lub „nie”. Nie ma tu zdań całkiem prawdziwych ani całkiem nieprawdziwych. Każdy może myśleć inaczej, po swojemu. Napisz swoje zdanie.

A oto pytania:

- | | | |
|--|-----|-----|
| 1. Często mi się zdaje, że jestem dla mojego taty ciężarem. | tak | nie |
| 2. Mój tata potrafi z moich oczu wyczytać, czego chcę. | tak | nie |
| 3. Tatę nie obchodzi to, gdzie chodzę po południu. | tak | nie |
| 4. Tata zawsze chce wiedzieć, gdzie byłem i co robiłem. | tak | nie |
| 5. Tata pozwala mi, bym sobie wybierał kolegów do zabawy. | tak | nie |
| 6. Nie mogę przyprowadzać do domu żadnych kolegów. | tak | nie |
| 7. Często dostałem lanie od mojego taty. | tak | nie |
| 8. Często za karę nie mogę w ogóle wychodzić na podwórko | tak | nie |
| 9. Tata nic nie mówi na to, że biegam po podwórku brudny. | tak | nie |
| 10. Kiedy idę z tatą na zakupy, to zawsze dostaję jakieś słodycze. | tak | nie |
| 11. Wolno mi czasem wtrącać się do rozmowy moich rodziców. | tak | nie |
| 12. O wszystko muszę tatę prosić o zgodę. | tak | nie |
| 13. Tata często mówi, że dzieci nie mają nic do gadania. | tak | nie |
| 14. Kiedy dostanę w szkole złą ocenę, to muszę się w domu tak długo uczyć, żeby tę ocenę poprawić. | tak | nie |
| 15. Tata często przegląda moje podręczniki i wyjaśnia mi to, czego nie rozumiem. | tak | nie |
| 16. Tata często mówi o mnie, że jestem trudnym dzieckiem. | tak | nie |
| 17. Kiedy się chcę czegoś od taty dowiedzieć, to on zawsze nie ma na to czasu | tak | nie |
| 18. Kiedy ktoś na mnie krzyczy, to tata mnie broni | tak | nie |
| 19. Nie muszę w domu za wiele pomagać | tak | nie |
| 20. Mój tata jest bardziej wymagający niż inni ojcowie | tak | nie |
| 21. Przed pójściem spać, dostaję zawsze od taty całusa. | tak | nie |
| 22. Często chodzę z rodzicami na spacer, do kina lub ZOO | tak | nie |

- | | | |
|--|--------|-----|
| 23. Prawie w każdą niedzielę wychodzę gdzieś z rodzicami | tak | nie |
| 24. Kiedy nauczyciele mają do mnie pretensje, to tata mnie broni. | tak | nie |
| 25. Przeważnie mogę robić, co mi się podoba. | tak | nie |
| 26. Dawniej tata zawsze opowiadał mi bajkę przed snem. | tak | nie |
| 27. Mogę się tacie sprzeciwić, jeśli mam inne zdanie. | tak | nie |
| 28. Tata często sprawdza, czy przed pójściem spać ułożyłem porządnie swoje rzeczy. | tak | nie |
| 29. Prawie codziennie tata znajduje trochę czasu, żeby się ze mną pobawić lub porozmawiać. | tak | nie |
| 30. Tata kupuje mi prawie wszystko, co chcę. | tak | nie |
| 31. Mogę przyprowadzać do domu kolegów, kiedy tylko zechcę. | tak | nie |
| 32. Kiedy wracam do domu, tata zawsze chce wiedzieć, gdzie byłem i z kim. | tak | nie |
| 33. Kiedy jestem niegrzeczny, tata zamyka mnie czasem w domu. | tak | nie |
| 34. Kiedy dostanę dobry stopień albo pomogę w domu, tata zawsze mnie pochwali. | tak | nie |
| 35. Wieczorem przed snem często rozmawiam z tatą o tym, co mi się przydarzyło. | tak | nie |
| 36. Tata często obserwuje, co robię. | | |
| 37. Tata zawsze dokładnie sprawdza, czy wykonałem wszystkie jego polecenia. | tak | nie |
| 38. Zawsze mogę dostać do jedzenia to, na co mam ochotę. | tak | nie |
| 39. Tata nie pozwala mi przyprowadzać do domu kolegów. | tak... | nie |
| 40. Już kiedyś uciekłem z domu, bo mi się tam nie podobało. | tak | nie |
| 41. Wydaje mi się, że inni ojcowie bardziej kochają swoje dzieci. | tak | nie |
| 42. Tata ma zawsze dla mnie czas. | tak | nie |
| 43. Kiedy tata mnie skarci, jest mu potem mnie żal. | tak | nie |
| 44. Tata zawsze krzyczy, gdy choć trochę się ubrudzę. | tak | nie |
| 45. Kiedy chcę się od taty czegoś dowiedzieć, wtedy on mówi, żebym mu dał święty spokój. | tak | nie |
| 46. Kiedy mi czegoś nie wolno, tak długo tatę proszę, aż on wreszcie się zgadza. | tak | nie |
| 47. Tata często mnie pyta, o czym teraz myślę. | tak | nie |
| 48. Jeśli się dobrowolnie przyznam do winy, to nie dostaję od taty żadnej kary. | tak | nie |
| 49. Tata często mówi mi, że jestem jego radością. | tak | nie |
| 50. Czasem tata nie zauważy, gdy się nie umyję. | tak | nie |

- | | | |
|--|-----|-----|
| 51. Kiedy wychodzę z domu, muszę dokładnie powiedzieć, dokąd idę. | tak | nie |
| 52. Często tata jest w złym humorze i wtedy się kłóci ze mną o byle co. | tak | nie |
| 53. Kiedy moi rodzice gdzieś wyjeżdżają, zawsze mogę jechać z nimi. | tak | nie |
| 54. Za każdą dobrą ocenę dostaję od taty jakiś prezencik. | tak | nie |
| 55. Tata jest spokojny nawet wtedy, kiedy jestem niegrzeczny lub bezczelny. | tak | nie |
| 56. Jeśli jestem dłużej poza domem, to do niego tęsknię. | tak | nie |
| 57. Dostałem już kilka razy kijem albo pasem. | tak | nie |
| 58. Tata zawsze się denerwuje, kiedy nie wykonam od razu jego polecenia. | tak | nie |
| 59. Kiedy jestem na podwórku, tata zawsze wygląda przez okno, co robię. | tak | nie |
| 60. Tata woli, żebym został w domu, niż chodził na dwór. | tak | nie |
| 61. Tata często mówi, że mu gram na nerwach. | tak | nie |
| 62. Tata niechętnie puszcza mnie samego na podwórko, bo się boi, że mi się coś stanie. | tak | nie |
| 63. Tata nie wie, kiedy mam zmartwienie albo jestem smutny. | tak | nie |
| 64. Kiedy zrobię coś złego, boję się wracać do domu. | tak | nie |
| 65. Tata zawsze mi wypomina to, co złego zrobiłem. | tak | nie |
| 66. Kiedy nie mam najlepszych ocen, tata jest bardzo niezadowolony. | tak | nie |
| 67. Już nie raz tata powiedział, że sprawiam mu same kłopoty. | tak | nie |
| 68. Tata często boi się, że mi się coś złego stanie. | tak | nie |
| 69. Kiedy poczuję się choć trochę niedobrze, tata zaraz myśli, że jestem chory i chce biec do lekarza. | tak | nie |
| 70. Choć bym nie wiem jak się starał w szkole, to tata zawsze jest niezadowolony z moich wyników. | tak | nie |
| 71. Kiedy mam kłopoty i zmartwienia, zawsze mogę liczyć na taty pomoc. | tak | nie |
| 72. W domu zawsze muszę być cicho, żeby tata miał spokój. | tak | nie |
| 73. Często skłamałem, bo bałem się kary. | tak | nie |
| 74. Kiedy jestem niegrzeczny, tata, bez gadania, wymierza mi karę. | tak | nie |
| 75. Jeśli nabroję, to nie mam tego odwagi powiedzieć. | tak | nie |
| 76. Tata często wyzywa mnie za rzeczy, które wcale nie są złe. | tak | nie |
| 77. Kiedy zawini brat, siostra lub inne dziecko, to wina zawsze spada na mnie. | tak | nie |
| 78. Często tata złości się na mnie, chociaż nie zrobiłem nic złego. | tak | nie |
| 79. Czasem robię różne głupstwa, bo tata tego i tak nie zauważy. | tak | nie |
| 80. Już nieraz chciałem uciec z domu, bo tam są wszyscy przeciwko mnie. | tak | nie |
| 81. Tata nie zawsze traktuje poważnie to, że czasem coś złego zrobię. | tak | nie |

82. Wydaje mi się, że z tatą mogę rozmawiać o wszystkich sprawach.

tak nie

Aneks 5

Ogólny plan zagadnień do wywiadu swobodnego z uczniem

Nazwisko imię.....

Klasa.....

I. Stosunek do szkoły.

1. Wyrażana lub nie chęć zmiany szkoły.
2. Wyrażana lub nie chęć zmiany klasy.
3. Myśli jakie towarzyszą przy powrocie do szkoły po feriach.

II. Sytuacje lub zdarzenia kojarzone ze szkołą (pozytywne i negatywne).

1. Sytuacje i zdarzenia męczące w szkole.
2. Sytuacje i zdarzenia wywołujące lęk.
3. Określenie atmosfery panującej w szkole.
4. Określenie swojego miejsca w szkole.
5. Określenie swojego samopoczucia w szkole.
6. Możliwości pomocy w szkole.

III. Relacje osobowe w szkole.

1. Przyjaciele i osoby wrogie.
2. Stosunek do nauczycieli w szkole.
3. Stosunek nauczycieli do Ciebie.
 - forma zwracania się
 - dowody zainteresowania
 - przejawy zrozumienia
4. Stosunek do kolegów (koleżanek) w klasie.
5. Stosunek twych kolegów (koleżanek) w klasie do Ciebie.
6. Stałe kontakty z kolegami (koleżankami) z klasy.
 - na przerwach
 - po lekcjach

7. Zaangażowanie społeczne w szkole.

- udział w akcjach

- podejmowanie zadań społecznych

IV. Stosunek do nauki.

1. Chęć samodzielnej nauki.

2. Oczekiwanie pomocy.

3. Trudności w nauce.

4. Uczestnictwo w dodatkowych zajęciach na terenie szkoły.

Aneks 6

Test Wyboru „J. L. MORENO”

Przeczytam wam kilka pytań. W odpowiedzi na każde pytanie wypiszcie trzech wybranych przez siebie kolegów i trzy koleżanki z waszej klasy. Proszę was zastanówcie się dobrze i wypiszcie te osoby, z którymi naprawdę chcielibyście lub z którymi nie chcielibyście przebywać, czy coś robić.

Ja będę wam dyktowała pytania, a wy na kartce napiszcie tylko numer tego pytania i w odpowiedzi na nie wypiszcie nazwiska i imiona trzech uczniów ze swojej klasy.

1. Gdybyś pojechał na kolonię letnią, która byłaby w budynku z pokojami czteroosobowymi:
 - a.) a z kim z klasy chciałbyś zamieszkać w jednym pokoju- wpisz trzy osoby,
 - b.) a z kim z klasy nie chciałbyś zamieszkać w jednym pokoju- wpisz trzy osoby.
2. Gdybyś organizował imprezę koleżeńską, z okazji imienin:
 - a.) które osoby z klasy chciałbyś zaprosić- wypisz trzy osoby,
 - b.) których osób z klasy nie chciałbyś zaprosić- wypisz trzy osoby.
3. Gdyby dla twojej klasy przydzielono tylko cztery miejsca na wycieczkę do Niemiec, jedno z tych miejsc przyznano tobie:
 - a.) z którymi osobami z klasy chciałbyś pojechać na tę wycieczkę- wypisz trzy osoby,
 - b.) z którymi osobami z klasy nie chciałbyś pojechać na tę wycieczkę- wypisz trzy osoby.