

 **Kraków**



Edukacja dla równości

Przewodnik dla nauczycielek i nauczycieli



**Kraków
dla równości**



Szanowni Państwo,

„Kraków dla równości” to dla naszego miasta nie tylko hasło, ale ważne zobowiązanie i realne działania na rzecz praw człowieka. Budując rozwiązania na rzecz równego traktowania i przeciwdziałania dyskryminacji w Krakowie, warto, a nawet należy, skupić się na kwestii tak kluczowej, jak edukacja. Naszym wspólnym celem jest budowanie lokalnej wspólnoty, mocnej siłą relacji opartych na wzajemnym zrozumieniu i otwartości.

Wierzę, że edukacja niezmiennie pozostaje przestrzenią budowania i inspirowania pozytywnej zmiany społecznej. Wiedza bowiem daje poczucie siły i sprawczości i niesie w sobie moc kreowania świata wrażliwego na krzywdę drugiej osoby.

Cieszę się, że mogę w Państwa ręce przekazać ten wyjątkowy poradnik, który mam nadzieję wskaże pomocne narzędzia w codziennej pracy z młodzieżą, która w dzisiejszym trudnym i podzielonym świecie mierzy się z wieloma wyzwaniami. Celem nas wszystkich jest budowanie dla młodych osób i wspólnie z nimi bezpiecznej przestrzeni do rozwoju i nauki. A ta powstanie tylko, kiedy wartości takie jak empatia i szacunek będą w nas zawsze obecne.

Dziękuję wszystkim Autorom i Autorkom tej publikacji i serdecznie zapraszam do lektury.

Nina Gabryś-Janowska
Pełnomocniczka Prezydenta Miasta Krakowa ds. Polityki Równościowej

Spis treści

1. Dr hab. prof. UMCS Jolanta Panasiuk
**Jestem normalny/jestem normalna, czyli...
Norma, normalność i neuroróżnorodność** 10
2. Urszula Majcher-Legawiec
**Narodowością dzieci jest dzieciństwo.
O edukacji wielokulturowej i integracji** 30
3. Zyta Czechowska
**Zobacz, też tutaj jestem!
Osoby z niepełnosprawnością w szkole** 47
4. Maria Amin
**Ja, czyli kto? Orientacja seksualna
i tożsamość płciowa** 64
5. Dorota Kulesza-Tałan
**Zawsze jest czas na dobre rzeczy.
Budowanie dobrostanu psychicznego** 76
6. Dr Ewa Żmijewska
**Ktoś słowem złym zabija.
Mowa nienawiści** 94
7. Stanisław Bobuła
**Nikt nie zyskuje, wszyscy tracimy –
Przemoc domowa i rówieśnicza** 107
8. Dariusz Martynowicz
**Terror w życiu i w necie?
O bullyingu i cyberbullyingu** 127
9. Lidia Cieślik
Dziecko i rodzina wobec prawa 139
10. Biogramy 154

Droga Czytelniczko, Drogi Czytelniku!

„Miasto wrażliwe, czułe na krzywdę, dom wszystkich i dla wszystkich otwarty...” – takimi słowami zaczyna się wstęp do jednego z ważniejszych dokumentów, jaki powstał w Krakowie.

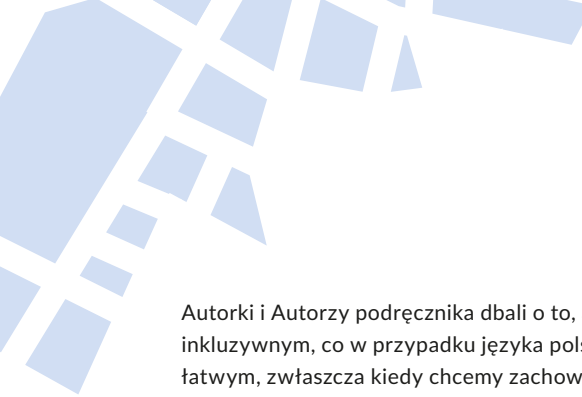
Sparafrazujmy te słowa: „Szkoła wrażliwa, czuła na krzywdę, szkoła dla wszystkich i dla wszystkich otwarta...”. Fakt czy marzenie? Plan czy wyzwanie? Teraz czy w przyszłości? Niezależnie od odpowiedzi na te pytania, i pewnie wiele innych dotyczących szkoły, postawmy sprawę jasno. Szkoła musi być przestrzenią bezpieczną, wolną od przemocy i włączającą. Szkoła powinna dbać o jakość relacji z poszanowaniem inności. Szkoła może bogacić się dzięki różnorodności.

Program „Kraków dla równości” stanowi ramę koncepcyjną także dla krakowskich szkół. Dlatego też z inicjatywy Pełnomocniczki Prezydenta ds. Równego Traktowania, Pani Niny Gabryś-Janowskiej, powstała ta publikacja.

„Edukacja dla równości” to podręcznik adresowany do osób pracujących z dziećmi i młodzieżą. Wirtualna odbiorczyni/wirtualny odbiorca to osoba wrażliwa, zdolna do pogłębionej refleksji inspirowanej praktyką, empatyczna i otwarta. Dlatego bez obaw oddajemy w jej ręce dziewięć tekstów wzmacniających świadomość i empatię i mamy pewność, że zrobi z nich dobry użytek. Dlatego bez obaw oddajemy te teksty w Twoje ręce.

Celem tego podręcznika jest:


1. dostarczenie informacji i wzmocnienie świadomości na temat różnorodności społecznej, w tym wynikającej z uwarunkowań neurologicznych, fizycznych, intelektualnych i kulturowych;
2. rozwijanie wrażliwości i empatii, a także szacunku wobec innych;
3. przeciwdziałanie uprzedzeniom i stereotypom, postawom wykluczającym i marginalizującym;
4. rozwijanie umiejętności prowadzenia otwartego dialogu promującego zrozumienie i szacunek, dostrzegającego i doceniającego różnorodność;
5. budowanie atmosfery włączającej i otwartej, przyjaznej i bezpiecznej dla wszystkich w ich różnorodności kulturowej, etnicznej, seksualnej, płciowej czy różnorodności potencjału fizycznego i intelektualnego.



Autorki i Autorzy podręcznika dbali o to, aby został on napisany językiem inkluzywnym, co w przypadku języka polskiego często nie jest zadaniem łatwym, zwłaszcza kiedy chcemy zachować spójność na poziomie gramatycznym i jednocześnie czytelność tekstu. Intencją piszących było zauważyć wszystkich w ich wyjątkowości i różnorodności, dlatego najczęściej sięgali zarówno po maskuliny, jak i feminity. Tam, gdzie wyjątkowo z tego zrezygnowali, nie mieli intencji wykluczenia i pominięcia kogokolwiek. Piszący konsekwentnie (i już bez wyjątków) dbali o język wyrażający szacunek, niedyskryminujący i krzywdzący, wrażliwy na różne wymiary naszej tożsamości, w tym wiek, płeć, pochodzenie, wygląd, status rodzinny i społeczny, poziom sprawności i inne cechy, które nie powinny przesłaniać osoby i redukować jej do jednej cechy. Rolą języka inkluzywnego jest budowanie kultury przynależności, kultury włączającej i przyjaznej oraz umacnianie takich wartości, jak *equality, diversity and inclusion* (równość, różnorodność i włączenie) oraz *equity and belonging* (wyrównywanie szans i przynależność). Język inkluzywny podkreśla różnorodność, obecność i znaczenie każdej osoby i stanowi podstawę równościowej i włączającej komunikacji, bez której trudno myśleć o równościowej i włączającej edukacji.

Zapraszając do lektury, zapraszamy jednocześnie do refleksji i aktywnego poszukiwania możliwości włączenia do codziennej praktyki informacji zawartych w dziewięciu rozdziałach podręcznika. Cztery pierwsze układają się w cykl pokazujący źródła naszej siły i społecznego potencjału. Cztery ostatnie dotyczą zagadnień trudnych, wymagających świadomych i odpowiedzialnych działań i uważności. Pomiędzy nimi staramy się, w rozdziale piątym, pokazać (równo) wagę starań wynikających z troski o siebie, znaczenie rzeczy dobrych i dobrze wpływających na wszystkich.

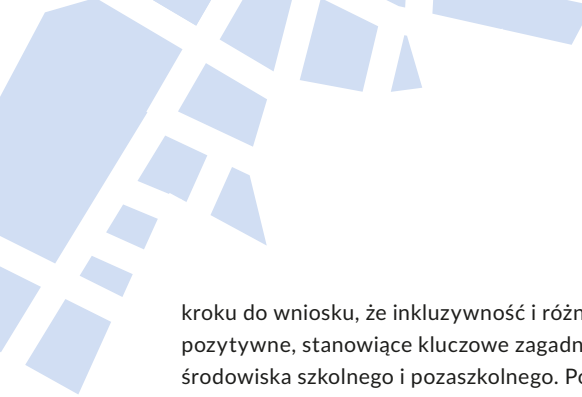
W pierwszym rozdziale, zatytułowanym „Jestem normalny/normalna, czyli... Norma, normalność i neuroróżnorodność” podejmujemy polemikę ze schematami mentalnymi i kulturowymi, dla których punktem odniesienia jest norma i normalność. Potoczne rozumienie tych pojęć ma często charakter uwarunkowany kulturowo i społecznie, a nawet statystycznie. Margines, który rezerwujemy dla tych, którzy nie mieszczą się w jakiejś normie, może stawać się niebezpiecznie szeroki, jeśli nie poddamy tego pogłębionej refleksji. Norma („norma”), którą rozumiemy intuicyjnie, wiąże się z ryzykiem wykluczenia tych, którzy nie zmieścili się w granicach wyznaczonych przez niewiedzę i oczekiwanie. Dlatego tak ważne jest pogłębienie tematu i zrozumienie podstawowych



aspektów neuroróżnorodności i – na przykład – międzypokoleniowego dystansu kulturowego. Autorka wyjaśnia w rozdziale, że ten dystans powiększa się bardzo dynamicznie i nie jest matematyczną różnicą pomiędzy datą urodzenia rodziców i ich dzieci: każdy rok kalendarzowy odpowiada zmianie, na którą jeszcze ćwierć wieku temu potrzebowaliśmy 10 lat. Porusza też praktyczne aspekty pracy dydaktycznej i wychowawczej z uczennicami i uczniami nieneuronormatywnymi.

Drugi rozdział dotyczy edukacji w zróżnicowanym kulturowo i językowo środowisku szkolnym. Zrozumienie sytuacji dziecka/osoby/rodziny/społeczności z doświadczeniem migracji i uchodźstwa wymaga z jednej strony empatii, z drugiej – wiedzy. Jest to rozdział o naszej odpowiedzialności: rozdźwięk między tym, z czym dziecko z doświadczeniem migracji i dziecko goszczące cudzoziemskiego koleżę/cudzoziemską koleżankę może sobie dać radę, a z czym musi sobie dawać radę, to wyzwanie dla każdego dorosłego. W przypadku dziecka, które trafia do szkoły, tym dorosłym jest każdy nauczyciel i nauczycielka oraz – w wielu szkołach – asystent międzykulturowy/asystentka międzykulturowa. Ich rola może być tym ważniejsza, im większy kryzys przechodzi rodzina i dziecko. Ale także oni potrzebują wsparcia. Dlatego Autorka prowadzi Czytelniczki i Czytelników drogą, która – przy ich zaangażowaniu – może okazać się drogą do sukcesu. Wyjaśnia kolejno takie tematy, jak kluczowe zasady procesu wsparcia zdrowia psychicznego i psychospołecznego w sytuacjach kryzysowych, znaczenie pedagogiki przygody w procesie integracji, rolę kotwic i kotwiczenia (się) w sytuacji migracji/uchodźstwa oraz przedstawia najnowsze, krakowskie narzędzie integracji zatytułowane „Śladami słów i kultur. Spacerownik miejski”.


Kolejny rozdział zatytułowany jest „Ja, czyli kto? – Tożsamość płciowa i orientacja seksualna” i odpowiedzialnie porusza kwestie tożsamości i dookreślenia ważnych jej warstw. Ta warstwowość właśnie wymaga szczególnego namysłu i empatii, zwłaszcza w pracy z młodzieżą. Nauczycielki i nauczyciele mają ten przywilej, że uczestniczą bardziej czy mniej aktywnie w tych wyjątkowych procesach odkrywania własnej tożsamości przez uczennice i uczniów, poszukiwania odpowiedzi na niełatwe o siebie i o sobie pytania. Dojrzewanie to czas niezwykłych doznań, głębokich przemian i cennych odkryć, które mają znaczenie dla całego życia. Nikt, kto w okresie dynamicznych procesów zmiany i dookreślenia potrzebuje pomocy, nie powinien zostać sam. Z rozdziału dowiedzie się, jak towarzyszyć młodym ludziom odkrywającym np. swoją orientację seksualną oraz jakie znaczenie ma inkluzywna komunikacja. Autorka prowadzi Czytelniczki i Czytelników krok po



kroku do wniosku, że inkluzywność i różnorodność wśród młodzieży to wartości pozytywne, stanowiące kluczowe zagadnienia do stworzenia bezpiecznego środowiska szkolnego i pozaszkolnego. Podkreśla, że nic nie powinno przekreślać osoby i redukować jej do jednej cechy oraz że szkoła tworzy (może tworzyć) idealne podłoże do tego, aby propagować akceptujące postawy wśród młodych dorosłych.

„Zobacz, też tutaj jestem! – Osoby z niepełnosprawnością w szkole” to tytuł czwartego rozdziału w podręczniku, który wprowadza w podstawowe zagadnienia edukacji włączającej. Paradoksalnie, w polskim systemie oświaty o edukacji włączającej zaczęto mówić głośno dopiero w kontekście włączania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, a przecież warto o nią zawalczyć – niech będzie standardem w szkole! O powodzeniu edukacji włączającej (stacjonarnie i cyfrowo) decydują nie tylko – jakże ważne – dostosowania, ale też tzw. środowisko włączające, stanowiące najczęściej statystyczną większość. A więc – w tym przypadku - uczniowie i uczennice bez niepełnosprawności. Nie wszystkie dzieci są gotowe na przyjęcie koleżanki/kolegi z niepełnosprawnością. Nie od razu też potrafią odnaleźć się w takiej sytuacji – są przecież tylko dziećmi i również potrzebują wsparcia. Nie wszyscy wiedzą, jak mówić o osobach z niepełnosprawnością i jak z nimi rozmawiać. Zadaniem nauczyciela/nauczycielki jest być uważnym obserwatorem/uważną obserwatorką tego procesu i – w razie potrzeby – reagować w odpowiedni sposób. Nie sprzyja integracji ocenianie i krytyka. Włączanie to proces – wszyscy się tego uczymy.


Rozdział piąty – „Zawsze jest czas na dobre rzeczy – Budowanie dobrostanu psychicznego” dotyczy zdrowia psychicznego. Jak pisze Autorka: „Nieliczona liczba publikacji, poradników, książek, podcastów, webinarów itp. proponuje nam budowanie dobrostanu, odporności psychicznej, rezyliencji, wymienia czynniki wpływające na zdrowie psychiczne, rozpisuje nam 5, 10, 15 kroków do osobistego szczęścia”. W tym nadmiarze coraz trudniej jest nam się odnaleźć. A jednak jest to nasze zadanie. Pozostając w nurcie terapii skoncentrowanej na rozwiązaniach, Autorka przedstawia ważne dla tematu koncepcje zdrowia psychicznego, dobrostanu i rezyliencji. Jednak najważniejsze jest to, że zaprasza nas do kilku ćwiczeń, które możemy wykonać dla siebie, żeby zaprosić następnie do ich wykonania naszych uczniów i nasze uczennice. Większość z nich wymaga współpracy – współpraca sprzyja tworzeniu relacji, relacje – pomagają radzić sobie ze stresem, obciążeniem, kryzysem. Z rozdziału dowiemy się, w jaki sposób pracować z dziećmi i młodzieżą i budować wspólnotę, dzięki której uczniowie i uczennice będą mogli realizować swoje podstawowe potrzeby bliskości, przynależności i akceptacji.



Tworzenie bezpiecznej przestrzeni to czasami także konfrontacja z wyzwaniem. Do takich należy z pewnością reagowanie na język wykluczający i przemocowy, język nienawiści. Rozdział szósty, zatytułowany „Kto słowem złym zabija. Mowa nienawiści” poświęcony jest właśnie temu tematowi. Autorka definiuje w nim podstawowe terminy i pojęcia, wyjaśnia, czym jest mowa nienawiści i czym jest piramida nienawiści. Przytacza konkretne przykłady mowy nienawiści, z których większość – o zgrozo! – pochodzi z przestrzeni publicznej. Z tego rozdziału Czytelnik i Czytelniczka dowiedzą się, jaka jest różnica między mową nienawiści a znieważeniem, jakie są prawne, ale też psychologiczne i społeczne konsekwencje hejtu. Wreszcie – jak reagować na mowę nienawiści i co może zrobić szkoła, rada pedagogiczna, nauczyciel i nauczycielka, aby przestrzeń edukacyjna wolna była od nieetycznych, nienawistnych wypowiedzi. Ponieważ kluczowe w zwalczaniu mowy nienawiści jest reagowanie na każdy jej przejaw – Autorka omawia strategie reagowania na tego typu wypowiedzi, podkreślając jednocześnie, że o wiele ważniejsza jest sama reakcja, niż to, co dokładnie powiemy i w jakie słowa ubierzemy nasz sprzeciw.

Siódmy z kolei rozdział, zatytułowany „Nikt nie zyskuje, wszyscy tracimy – Przemoc domowa i rówieśnicza” porusza zagadnienie agresji i przemocy domowej i rówieśniczej. Autor wyjaśnia różnicę między agresją i przemocą, zwraca uwagę na język, jakim mówimy o tych zjawiskach, wyjaśnia, jakie konsekwencje wiążą się z doświadczaniem przemocy, jak rozpoznać symptomy świadczące o przemocy domowej i rówieśniczej. Podobnie jak w przypadku innych rozdziałów, także i ten zawiera praktyczne wskazówki do pracy w środowisku szkolnym (i pozaszkolnym) i – co bardzo ważne – jak rozmawiać z osobą doświadczającą przemocy. W pracy wychowawczej nauczyciele i nauczycielki często zadają sobie pytanie, jak zapobiegać niepożądanym zachowaniom. Z tego też względu Autor skupia się na omówieniu działań profilaktycznych, które można podejmować w różnej skali: w małym zespole, w klasie, w szkole, w przestrzeni publicznej. Pokazuje, jak stworzyć plan naprawczy i jak może (powinien?) funkcjonować szkolny system interwencji w sytuacji przemocy.

W rozdziale ósmym, którego tytuł brzmi „Terror w życiu i w necie? O bullingowi i cyberbullingowi”, Autor zaprasza do niełatwej lektury tekstu poświęconego – jak zapowiada tytuł – bullingowi i cyberbullingowi, czyli znęcaniu się, przemocy w życiu realnym i w świecie cyfrowym, o którym często mówimy, że jest wirtualny, choć dla uczniów i uczennic jest jak najbardziej realny. W każdym razie bez wątplenia realne są skutki cyberbullingu. Doświadczający cyberprzemocy




sami stają się przemocowi, skłonni do uzależnień, podejmują zachowania ryzykowne i niebezpieczne, a także próby samobójcze. Cyberprzemocy często doświadczają osoby wykluczone społecznie, np. ze środowiska LGBTQ+, doświadczające trudności ze względu na swoją otyłość, wyglądające inaczej niż wymaga tego stereotyp męskości czy kobiecości, osoby z doświadczeniem migracji. Dlatego tak ważne jest potraktowanie tego, co dzieje się w świecie wirtualnym poważnie – realnie. W rozdziale znajdziemy informacje o tym, jak przeciwdziałać i jak reagować, jak pomóc osobie doświadczającej przemocy, sprawcy i świadkom. Autor proponuje też namysł nad etycznym wymiarem komunikacji w sieci i formułuje kilka ważnych zasad, od których warto zacząć.

Ostatni, dziewiąty rozdział zatytułowany „W trudnej sytuacji... Dziecko i rodzina wobec prawa”, dotyczy praw dziecka uregulowanych w Kodeksie rodzinnym i opiekuńczym, Kodeksie cywilnym, w Ustawie o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich oraz w Ustawie o systemie oświaty. Szkoła często ma możliwość dobrego rozpoznania sytuacji dzieci i młodzieży i – w przypadku problemów – może podjąć działania jako pierwsza. Tak zresztą bardzo często się dzieje, choć niekiedy nie jest to wystarczające. Młodzież, a czasami także dzieci, wchodzą w konflikt z prawem, przejawiają zachowania świadczące o demoralizacji lub są narażeni na zaniedbanie ze strony tych, którzy powinni ich otaczać troską i opieką. Skuteczność pomocy, skuteczność zarządzania kryzysem zależą często od współpracy osób i instytucji. Zadaniem tego rozdziału jest przedstawić nauczycielkom i nauczycielom, pedagożkom i pedagogom szkolnym i innym dorosłym pracującym z dziećmi i młodzieżą sprawy nieletnich, postępowanie sądu, sprawy opiekuńcze w sposób, który usprawni tę współpracę.

Każdy rozdział tego podręcznika zawiera informacje merytoryczne osadzone w kontekstach nauki i badań – sprawdzone i wiarygodne. Autorzy i Autorki odwołują się do źródeł, które publikują informacje, nie opinie. Sięgają do tekstów, które w sposób obiektywny i niezależny od mód i ideologii, a także interesów wąskich grup omawiają interesujące nas zagadnienia. Źródła te ujawniają w przypisach i bibliografii, zapraszając Państwa tym samym do ich lektury.

Przyjmując założenie, że tzw. wiedza oczywista nie istnieje, starają się wyjaśniać kluczowe terminy i pojęcia w tekście oraz w słowniku najważniejszych pojęć i terminów. Mają świadomość, że ich liczba może być niewystarczająca, że po pierwszym kontakcie poczują Państwo niedosyt, ponieważ po osiągnięciu



„pierwszego poziomu wtajemniczenia”, chętnie sięgną po więcej. Dlatego też każda Autorka i każdy Autor przygotował wykaz miejsc w sieci, które umieszcza w sekcji „Inspiracje i źródła warte uwagi” i zaprasza do korzystania z nich. Wybór ma charakter subiektywny. Podyktowany jest indywidualnymi preferencjami i zachwytaami i może stanowić jedynie punkt wyjścia do własnych poszukiwań. Jeśli je Państwo podejmą, sekcja „Inspiracje i źródła warte uwagi” spełni swoją rolę.

Ponieważ Autorki i Autorzy są też praktykami, eduzmieniaczami, pracującymi na co dzień z nauczycielkami i nauczycielami, uczniami i uczennicami, ich celem było także podzielenie się z Czytelniczkami i Czytelnikami konkretnymi rozwiązaniami, które sprawdzą się w praktyce. Jak Państwo z pewnością wiedzą, nie ma jednej dobrej recepty na relacje, edukację, zmiany. Dlatego warto odważnie pójść dalej. Skorzystać z przygotowanych i przedstawionych w publikacji rozwiązań, ale też z własnego doświadczenia i praktyki. Zachęcamy do odważnego wprowadzania zmian, nawet jeśli miałyby to być mikrozmiany. Zachęcamy do polemiki, krytyki, dialogu z przedstawionymi propozycjami – do tej aktywności intelektualnej, która prowadzi do dojrzałości indywidualnej, zawodowej i społecznej.

Szanowni Państwo, oddajemy Państwu w ręce publikację, która zaprasza do podróży, pogłębionej refleksji i skierowana jest do osób pracujących z dziećmi i młodzieżą w systemie edukacji i poza nim. Naszym celem było poruszyć tematy i struny ważne ze względu na uniwersalne wartości, o których już wcześniej pisaliśmy. Mamy świadomość, że nie wyczerpaliśmy tematu, ale mamy też nadzieję, że zachęciliśmy Państwa do dalszych, indywidualnych poszukiwań.

W procesie zmiany, której polska szkoła potrzebuje, warto zadać sobie zupełnie podstawowe pytania: jakiej szkoły chcemy dla siebie i dla uczniów i uczennic? jakiej szkoły chcą uczennice i uczniowie? jakiej szkoły potrzebują? I poszukiwać odpowiedzi. I szukać obrazów, wizualizować drogę, którą podążamy, i cel, który chcemy osiągnąć. Na koniec pozwolimy sobie zaproponować jedną z takich wizualizacji – cytat z wiersza Juliana Przybosia „Lipiec”.

***Na świadectwach, wzbici w radość, odlecieli uczniowie,
drżę powietrze po ich śmigłym zniku.***

Urszula Majcher-Legawiec

Jestem normalny/ jestem normalna, czyli... Norma, normalność i neuroróżnorodność

Spis treści

- 11 Pojęcie normy psychicznej i normalności
- 12 Człowiek wobec przemian kulturowych i cywilizacyjnych
- 12 Odmienność neurobiologiczna a komunikacja
- 13 Komunikaty lewo- i prawopółkulowe
- 14 Mózg a kultura nadmiaru
- 15 Osoby neuroróżnorodne w przestrzeni społecznej
- 15 Spektrum autyzmu
 - Przyczyny autystycznej odmienności – badania i hipotezy
 - Psychologiczne mechanizmy autystycznej odmienności
 - Specyfika funkcjonowania uczniów ze spektrum autyzmu
 - Dynamika obrazu zespołu Aspergera – od dziecka do nastolatka
 - Doroste osoby w spektrum autyzmu
 - Subtypy zespołu Aspergera u starszych nastolatków i osób dorosłych
 - Genialny uczeń w spektrum (geek syndrom)
 - Spektrum autyzmu a szczególne uzdolnienia matematyczne i w branży IT
- 24 Strategie wspierające i integrujące w środowisku neuroróżnorodnym
- 26 Edukacja społeczeństwa w zakresie neuroróżnorodności
- 26 Słownik ważnych terminów i pojęć
- 29 Inspiracje dydaktyczne i źródła warte uwagi
- 29 Bibliografia

Pojęcie normy psychicznej i normalności

W psychiatrii, psychologii i pedagogice specjalnej zdrowie psychiczne i norma psychiczna to modele teoretyczne, które mają wyznaczać – na podstawie ogólnie przyjętych twierdzeń o biologicznej i psychicznej naturze człowieka – granice pomiędzy zdrowiem i chorobą, zachowaniem normalnym i zaburzoną. Okazuje się jednak, że te granice nie zawsze są ostre, przez co ocena psychicznego zdrowia człowieka staje się niejednoznaczna. Pojęcie zdrowia psychicznego uwzględnia bowiem nie tylko obiektywny stan wiedzy potwierdzony w faktach naukowych, ale również czynniki społeczno-kulturowe, w tym aksjologiczne i ideologiczne, a także uwarunkowania polityczno-ekonomiczne, które determinują życie każdego człowieka.

Zwykle, kiedy wskazujemy, że jakieś zachowanie jest „normalne”, intuicyjnie odwołujemy się do dwóch kryteriów:

1. statystycznego – za normalne uważa się zachowania najbardziej powszechne, najczęściej obserwowane w populacji;
2. społeczno-kulturowego – normalne zachowanie to takie, które mieści się w ramach wyznaczonych przez społeczno-kulturowe normy i wartości.

Od czasów Hipokratesa – pierwszego lekarza starożytności – aż do początków XIX wieku w definicjach zdrowia wskazywano, że zdrowie to:

1. stan równowagi pomiędzy człowiekiem a otoczeniem, harmonii wewnętrznej (tzw. **paradygmat bio-psycho-społeczny**);
2. zespół pozytywnych cech pozwalających na wykorzystanie wszelkich możliwości twórczych oraz osiągnięcie siły i szczęścia, czyli zdrowie to taki poziom rozwoju psychofizycznego, który umożliwia jednostce realizację własnych potrzeb w harmonii z innymi ludźmi (tzw. **paradygmat psycho-społeczny**)¹.

Według definicji Światowej Organizacji Zdrowia (*World Health Organization* – WHO) „zdrowie jest pełnią dobrostanu fizycznego, psychicznego i społecznego, a nie tylko brakiem choroby i niedomagania (ułomności)”. Wynika stąd, że norma psychiczna i zdrowie psychiczne w znacznej mierze uwarunkowane są poprzez czynniki kulturowo-cywilizacyjne i środowiskowe.

¹ Ten pozytywny wymiar zdrowia psychicznego akcentuje salutogenetyczna koncepcja A. Antonovsky'ego, w której terminem kluczowym jest „poczucie koherencji”, czyli spozostreganie świata jako zrozumiałego, sensownego i kontrolowanego. Taka orientacja sprzyja lepszemu radzeniu sobie z realizacją celów życiowych, zaspokajaniu potrzeb psychicznych i stosowaniu adekwatnych strategii pokonywania trudności, por. A. Antonovsky, *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia. Jak radzić sobie ze stresem i nie zachorować*, Warszawa 1987/1995; A. Antonovsky, *Poczucie koherencji jako determinanta zdrowia*, [w:] *Psychologia zdrowia*, red. I. Heszten-Niejodek, H. Sęk, Warszawa 1997, s. 214; C. L. Sheridan, S. A. Radmacher, *Psychologia zdrowia*, Warszawa 1998.

Człowiek wobec przemian kulturowych i cywilizacyjnych

Spoleczno-kulturowe uwarunkowania naszego świata istotnie zmieniły się na przełomie XX i XXI wieku. Można przyjąć, że wiek XX to czas rozumu i wiedzy, a wiek XXI to czas emocji i komunikacji. Do 1993 roku panowała kultura druku, a od 1993 roku dominuje kultura obrazu i z każdym miesiącem coraz bardziej maleje znaczenie słów, a wzrasta znaczenie grafiki. Struktura społeczna jest bardzo zróżnicowana, tworzą ją ludzie, którzy:

- pamiętają tylko kulturę druku i nie korzystają zbytnio z kultury obrazu (13 mln Polaków nie korzysta z internetu),
- łączą wychowanie w kulturze druku z funkcjonowaniem w kulturze obrazu (większość Polaków pomiędzy trzydziestym a sześćdziesiątym rokiem życia),
- znają już tylko kulturę obrazu (dzieci, młodzież, młodzi dorośli).

W XXI wieku media stały się środowiskiem życia człowieka, a współczesne młode pokolenie jest pierwszym pokoleniem *homo mediens*². Zanurzenie (immersję) młodego pokolenia w świecie mediów, głównie internetu, dokumentuje cała lista określeń: „dzieci sieci”, „sieciaki”, „pokolenie «kopiuj-wklej»”, „pokolenie Google’a”, „pokolenie internetu”, „pokolenie kciuka” czy też „urodzeni z myszką w rękę”³.

Wcześniejsze pokolenia (a więc między innymi nauczyciele uczniów będących *homo mediens*) cierpią na tzw. *retrotopię*⁴ – korzystają

z osiągnięć cywilizacji, ale chcą, żeby świat pozostał takim, jakim go znają, rozumieją i akceptują z przeszłości. Bronią schematów i szablonów komunikacyjnych utworzonych w kulturze druku, wiedzy i rozumu (czyli w drugiej połowie XX wieku).

Dystans kulturowy między pokoleniami powiększa się bardzo dynamicznie i nie jest matematyczną różnicą pomiędzy datami urodzenia rodziców i ich dzieci. Szacuje się, że od 25 lat każdy rok równa się 10 latom, a zatem zmiany, jakie zaszły w tym ćwierćwieczu, kiedyś dokonywały się na przestrzeni 250 lat! Przykładowo, dystans kulturowy pomiędzy współczesnym dwudziestoparolatkiem a jego rodzicem odpowiada dystansowi pomiędzy współczesnym człowiekiem w średnim wieku i kimś żyjącym w epoce oświecenia.

Odmienność neurobiologiczna a komunikacja

W XXI wieku, kiedy podstawową rolę w kontaktach międzyludzkich i zdobywaniu wiedzy odgrywają nowoczesne technologiemi. Powszechność zminiaturyzowanych i interaktywnych mediów wymusza swoiste wzorce zachowań i odmienne sposoby przetwarzania informacji w mózgu. Słowo jest coraz częściej zastępowane przez obraz, przez co wcześniejszą dominację lewopółkulowego dekodowania informacji zastępuje przetwarzanie prawopółkulowe. Młodzi są odmienni neurobiologicznie od pokolenia swoich rodziców i nauczycieli.

2 J. Morbitzer, *Medialność a sprawność edukacyjna ucznia*, „Edukacja i Dialog”, 2012, 11-12, s. 50-59.

3 M. Szpunar, *Urodzeni z myszką w rękę. Wczesna adaptacja do nowych mediów*, [w:] *Komputer w edukacji*, red. J. Morbitzer, Kraków 2009, s. 261-267.

4 Por. Z. Bauman, *Retropia. Jak rządzą nami przeszłość?*, przeł. K. Lebek, Warszawa 2018.

Tabela 1. Funkcjonalne zróżnicowane półkul mózgowych

Lewa półkula

mowa – słyszenie, pisanie, mówienie, rozumienie
składnia, planowanie, układ linearny
werbalizacja, zadania fonologiczne i semantyczne
szybsze i dokładniejsze przetwarzanie słów słyszanych i czytanych
lepsze rozpoznawanie liter i przetwarzanie sylab
wykonywanie zadań manualnych w trakcie mówienia
logika, myślenie abstrakcyjne, analiza
pamięć krótkoterminowa
szczegóły, działanie seryjne, liniowe przetwarzanie danych
cyfry
koncentracja uwagi, skupienie
świadoma kontrola

Prawa półkula

muzyka
język pozawerbalny: gesty, mimika
porządek wydarzeń w opowiadaniu
odczytanie morału, rozumienie metafor
formułowanie wniosków
ironia i sarkazm (w intonacji, akcencie)
działanie automatyczne, pobieżny przegląd
pamięć długoterminowa
całościowe rozumienie, synteza
rytm
myślenie konkretno-obrazowe, orientacja przestrzenna, szeroki kąt
intuicja, paralelne uczucia

Źródło: opracowanie własne.

Komunikaty lewo- i prawopółkulowe

Komunikaty językowe w zależności od tego, jaką przyjmą formę, mogą angażować w większym stopniu którąś z półkul mózgowych, a to z kolei ma wpływ na sposób reagowania. Na przykład pytania kierowane do lewej półkuli są konkretne, ułożone w ramy jasnych zasad, podlegających prawom logiki (np. *W jakim terminie ma odbyć się planowana wycieczka? Jaki jest ostateczny termin złożenia pracy pisemnej? Jaki jest zakres tematów do przygotowania na egzamin?* itp.). Natomiast pytania kierowane do półkuli prawej mają charakter bardziej ogólny, dotyczą oceny emocjonalnej, odwołują się do sfery zjawisk nieracjonalnych (np. *Jak ci się wydaje? Czy jesteś zainteresowany tą propozycją? Chyba dobrze się rozumiemy?*), realizują prosty wzorzec składniowy, zwykle przyjmują formę zdania

pojedynczego (np. *Interesująca propozycja, prawda? Masz ochotę na zmianę? Potrzebujesz pomocy?* itp.) w stronie czynnej (*masz, chcesz, lubisz, wybierasz, zmieniasz* itp.). Bezpośredni sposób zwracania się do odbiorcy (np. *Pani Anno, Pani Dyrektor, Panie Doktorze* itp.) pobudza każdego niezależnie od rasy, kultury i przekonań. Mózg odbiera takie formy jako komunikaty emocjonalne i przetwarza w półkuli „niejęzykowej”, czyli prawej. Forma zdań kierowanych do półkuli „językowej” (lewej) przyjmuje postać zdania złożonego (np. *Pamiętam ten dzień, kiedy przyszedł do mnie mój dobry kolega, przedstawiając mi ciekawą propozycję, która dotyczyła aktywności społecznej, a chodziło o wolontariat w schronisku dla zwierząt*), w którym nie występują pierwotne odniesienia, czyli słowa wywołujące naturalne odruchy: „walcz” lub „uciekaj”, budzące nieuświadomiany stres (np. *ratował się, przerażające, straszne, zadał mi ból, zranił mnie tymi słowami* itp.). Odbiór komunikatu, w którym znajdują się odniesienia pierwotne

automatycznie przenoszony jest do półkuli emocjonalnej (prawej), co uniemożliwia racjonalną interpretację jego znaczenia. Struktura fonetyczna wypowiedzi również może aktywizować jej odbiór przez logiczną lub emocjonalną półkulę mózgową. Samogłoski (e, o, a, u itd.) i spółgłoski (ś, ź, ć, dź itd.) są w istocie falą dźwiękową, której mózg przypisuje swoiste znaczenia: samogłoskom – emocjonalne, spółgłoskom – racjonalne. Można to wykorzystać, wypowiadając na końcu każdego zdania określone słowa, i tak w obrębie par synonimicznych: *należność – euro, niewiarygodność – oszustwo, nierzetelność – amatorka, zależny – ubezwłasnowolniony, złość – furia* pierwszy element pary synonimów, ze względu na dominację elementów spółgłoskowych w formie fonicznej, interpretowany jest jako zestaw słów o mniejszym nacechowaniu emocjonalnym niżeli drugi element pary, w którym zwiększa się udział elementów samogłoskowych.

Analogiczne skutki można osiągnąć przez dobór spółników. W konwersacji używane mogą być spółniki „twarde” (np. *ale, lecz, tylko, bo, a, albo, aczkolwiek* itp.), które generują nastawienie emocjonalne związane z poczuciem konfliktu, lub „miękkie”, (np. *gdyż, skądinąd, dlatego, ponieważ, i, oraz* itp.), które decydują o przyjęciu postawy racjonalnej, nastawionej na porozumienie. Ludzki mózg przekierowuje spółniki „miękkie” i „twarde”, podobnie jak samogłoski i spółgłoski, do opracowania w odpowiedniej półkuli mózgu. Spółniki miękkie i twarde używane są zazwyczaj w konkretnych zdaniach, wyrażających określone stany emocjonalne i nastawienia do innych: strach, pogardę, nienawiść, radość, zazdrość, rywalizację, zrozumienie, szacunek. Riposta zawierająca miękki spółnik pozwala zatrzeć konflikt i kontynuować rozmowę pomimo różnicy stanowisk.

Świadomi mówcy używają określonych połączeń składniowych, aby wprowadzać słuchacza w napięcie lub je złagodzić.

Mózg a kultura nadmiaru

Do kontroli emocji konieczna jest racjonalna interpretacja komunikatów. Jednak nadmiar napływających informacji o dużym ładunku emocjonalnym powoduje, że człowiek nie jest już w stanie poddawać ich wszystkim racjonalizacji, przestaje na te treści emocjonalne reagować, jego organizm broni się przed stanem chronicznego lęku i niepokoju. Badania eksperymentalne wykazują, że zmęczone mózgi zaczynają wyłączać zdolność do moralnego czy etycznego oceniania rzeczywistości. Im człowiek więcej wie, im szybciej się dowiaduje, tym mniej go to wszystko obchodzi – potwierdzają to wyniki badań neuroobrazowych⁵. Należy sądzić, że w perspektywie lat wzrastające natężenie informacyjne może powodować destrukcyjne i trwałe skutki dla człowieka, niszcząc w nim zdolność do adekwatnej reakcji na bodźce emocjonalne i czyniąc z ludzi istoty niezdolne do przeżywania emocji. Anatomiczna asymetria i funkcjonalna specjalizacja półkul mózgowych jest zawsze wynikiem ewolucji, której kierunek określały zmieniające się warunki życia⁶.

⁵ Osobom badanym pokazywano cierpiące osoby. Okazało się, że aby ich mózgi zareagowały emocjonalnie na pokazywane obrazy, musi upłynąć od 6 do 8 sekund, choć odbiór informacji i jej przetwarzanie bez rozumienia komponenty emocjonalnej następowało niemal natychmiast. Wynika stąd, że przełożenie tego, co człowiek widzi, na to, co czuje, zabiera ludziom coraz więcej czasu. Por. A. Damasio, *The Feeling of What Happens: Body and Emotion in the Making of Consciousness*, San Diego 1999.

⁶ Por. R. Dunbar, *Nowa historia ewolucji człowieka*, przeł. B. Kucharzyk, Kraków 2014.

Osoby neuroróżnorodne w przestrzeni społecznej

Jedną z charakterystycznych cech współczesnej cywilizacji i zmieniającego się świata jest zwiększanie się liczby osób, które odznaczają się pewną odmiennością, a z powodu trudności w podporządkowaniu się obowiązującym regułom życia społecznego narażone są na społeczną krytykę i wykluczenie. Skłonni jesteśmy klasyfikować zachowania niespójne z normami kulturowymi i niefunkcjonalne jako odchylenie od normy psychicznej. Nie zawsze jednak nietypowe zachowanie świadczy o zaburzeniu psychicznym, może bowiem wynikać ze szczególnego profilu rozwoju umysłowego, co mieści się w terminie „neuroróżnorodność”.

Spektrum autyzmu

Przyczyny autystycznej odmienności – badania i hipotezy

Badania nad ludzką odmiennością wynikającą ze spektrum autyzmu wykazują jej związek z uwarunkowaniami genetycznymi, np. zespół Aspergera (tzw. autyzm wysokofunkcyjny) częściej występuje wśród krewnych pierwszego stopnia, szczególnie w linii męskiej (19% wśród ojców – 4% wśród matek), jeśli przy tym uwzględnić występowanie istotnych trudności w zakresie funkcjonowania społecznego, nie spełniających kryteriów zespołu Aspergera, zależności

nasilają się (33% wśród ojców – 14% wśród matek)⁷. Stwierdzono też, że w przypadku 3,5% osób z zespołem Aspergera krewni mają postawione rozpoznanie autyzmu, przy czym dwa razy częściej zdarza się to w linii męskiej⁸. Prawdopodobieństwo wystąpienia zespołu Aspergera u rodzeństwa oszacowano w granicach 3–4,5%⁹. Wykazano też, że w populacji dzieci w wieku 7-16 lat objawy zespołu Aspergera występują w proporcji 3,6 na 1000 badanych, w tym stosunek chłopców do dziewczynek wynosi 4:1¹⁰. Stwierdzono też częstsze występowanie autyzmu w porównaniu z populacją ogólną wśród bliźniąt monozygotycznych¹¹. Wykazane korelacje mogą być jednak wynikiem zarówno uwarunkowań biologicznych (genetycznych), jak również środowiskowych, lub efektem kombinacji obydwu tych czynników¹². Ostatnio wskazuje się też na występowanie objawów zespołu Aspergera specyficznych dla dziewcząt i kobiet.

7 Por. C. Gillberg, I. C. Gillberg, S. Steffenburg, *Siblings and parents of children with autism: A controlled population-based study*, "Developmental Medical Child Neurology", 1992, 34, s. 389–398.

8 F. R. Volkmar, M. State, A. Klin, *Autism and autism spectrum disorders: diagnostic issues for the coming decade*, "Journal Child Psychology and Psychiatry", 2009, 50, s. 1008–1015.

9 C. Gillberg, *Asperger syndrome in 23 Swedish children*, "Developmental Medicine and Child Neurology", 1989, 31, s. 520–531.

10 S. Ehlers, C. Gillberg, *The epidemiology of Asperger syndrome. A total population study*, "Journal Child Psychology Psychiatry", 1993, 34 (8), s. 1327–1350.

11 E. Pisula, *Autyzm – przyczyny, symptomatologia, terapia*, Gdańsk 2010.

12 A. Bryńska, *Miejsce zespołu Aspergera w grupie całościowych zaburzeń rozwoju*, "Psychiatria Polska", 2011, XLV, 5, s. 749–758.

Psychologiczne mechanizmy autystycznej odmienności

Specyfikę poznawczego i społecznego funkcjonowania osób ze spektrum autyzmu wyjaśnia się w świetle dwu teorii:

1. teorii umysłu (TMM, *theory of mind mechanism*),
2. koncepcji zaburzeń centralnej koherencji¹³.

Ograniczenia w rozwoju teorii umysłu, nazywane też „ślepotą umysłu”, oznaczają niezdolność do przypisywania ludziom stanów umysłowych w celu wyjaśniania i przewidywania ich zachowań¹⁴, natomiast defekt poznawczy, nazywany zaburzeniem centralnej koherencji, polega na niezdolności do łączenia różnych informacji w jedną spójną całość, trudność w hierarchizowaniu i syntetyzowaniu danych oraz odnoszeniu ich do własnych doświadczeń¹⁵. Przyjmuje się tezę, że osobliwości w zachowaniach językowych osób z zespołem Aspergera wynikają z działania swoistych strategii poznawczych lub specyficznych składowych procesów poznawczych, które doprowadzają do odmiennych wzorców przetwarzania treści semantycznych¹⁶.

Nietypowe sposoby przetwarzania informacji skutkują trudnościami w rozumieniu stanów umysłu innych osób¹⁷. Żadna z tych teorii nie ujmuje jednak całokształtu cech tworzących obraz autyzmu. Trudno też wyznaczyć kryteria, które pozwoliłyby na jednoznaczne rozgraniczenie deficytów semantycznych i deficytów poznawczych w obrazie zespołu Aspergera¹⁸. Wydaje się, że funkcjonowanie tej grupy osób jest wynikiem mechanizmu błędnego koła – ze względu na obecność specyficznych deficytów poznawczych u osób z zespołem Aspergera nie wykształcają się prawidłowo struktury pojęciowe, natomiast występowanie deficytów semantyczno-pragmatycznych powoduje ograniczenie doświadczeń językowych i możliwości opanowania reguł zachowań językowych w relacjach społecznych, a wraz z redukcją aktywności interakcyjnej następuje utrwalenie nieprawidłowych wzorców myślenia i zachowania¹⁹. Wynika z tego, że zaburzenia językowe nie mogą być rozumiane wyłącznie jako niemożność przyswajania informacji semantycznych, lecz przede wszystkim raczej jako trudność w integrowaniu treści semantycznych odpowiadających strukturze pojęciowej słowa z wiedzą o świecie zdobytą i utrwaloną na podstawie wcześniejszych doświadczeń.

13 J. Panasiuk, M. M. Kaczyńska-Haładyj, *Postępowanie logopedyczne w przypadku dorosłych z zespołem Aspergera*, [w:] *Logopedia. Standardy postępowania*, red. S. Grabias, J. Panasiuk, T. Woźniak, Lublin 2015, s. 395-427.

14 D. Murphy, *Theory of mind in Asperger's syndrome, schizophrenia and personality disordered forensic patients*, "Cognitive Neuropsychiatry", 2006, 11 (2), s. 99-111.

15 N. D. J. Lang, A. Bouma, S. Sytema, D. W. Kraijer, R. B. A. Mindera, *A comparison of central coherence skills between adolescents with an intellectual disability with and without comorbid autism spectrum disorder*, "Research in Developmental Disabilities", 2006, 27, s. 217-226.

16 M. Toichi, Y. Kamio, *Long-term memory in high-functioning autism: controversy on episodic memory in autism reconsidered*, "Journal Autism Developmental Disorders", 2003, 33, s. 151-161; U. Frith, C. D. Frith, *Development and neurophysiology of mentalizing*, "Philosophical Transactions of the Royal Society", B: Biological Sciences, 2003, 358, s. 459-473.

17 S. Baron-Cohen, *Mindblindness: An Essay on Autism and Theory of Mind*, Cambridge 1995; S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, D. J. Cohen (red.), *Understanding Other Minds: Perspectives from Developmental Cognitive Neuroscience*, Oxford 2000.

18 H. Tager-Flusberg, R. M. Joseph, *Identifying neurocognitive phenotypes in autism*, "Philosophical Transactions of the Royal Society B", 2003, 358(1430), s. 303-314.

19 A. Bryńska, *Deficyty komunikacyjne w zespole Aspergera*, "Psychiatria i Psychologia Kliniczna", 2011, 11 (1), s. 46-50.

Specyfika funkcjonowania uczniów ze spektrum autyzmu

Osoby ze spektrum autyzmu, opisywanym jako zespół Aspergera, odznaczają się specyficznym zespołem cech, na który składa się:

- ograniczenie zainteresowań,
- deficyt empatii,
- niezdolność do rozpoznawania i wyrażania stanów emocjonalnych w sposób społecznie akceptowalny,
- trudności w werbalnym i niewerbalnym porozumiewaniu się,
- obniżona sprawność przystosowywania się do zmiennych sytuacji życiowych,
- zawężenie zainteresowań,
- powtarzalne i sztywne wzorce aktywności,
- zakłócenie interakcji społecznych²⁰.

Na wczesnym etapie rozwoju cechy autystyczne mogą przybierać postać dysharmonii rozwojowych. Objawiają się często szczególnymi i nietypowymi dla wieku umiejętnościami, specyficznymi i trwałymi zainteresowaniami przy jednoczesnym ograniczeniu zdolności do wchodzenia w interakcje i respektowania reguł zachowań społecznych.

Specyfikę funkcjonowania dziecka z zespołem Aspergera przybliżają wpisy rodziców znajdujące się na stronie internetowej Stowarzyszenia „Nie-Grzeczne dzieci”²¹, założonego przez matkę dziecka z zespołem

Aspergera z myślą o rozpowszechnianiu wiedzy o tym zespole. Rodzice opisują tu sposób funkcjonowania dzieci z zespołem Aspergera w środowisku rodzinnym i szkolnym:

7-letni Adaś interesuje się historią, językami, astronomią. W wieku 3 lat znał alfabet i cyfry. Gdy skończył 4, płynnie czytał. Angielskiego nauczył się z komputera. [...] Zainteresował się astronomią i czarną dziurą. 16-letni Stasiu od dziecka był indywidualistą [...] nie reagował na słowa mamy, która podejrzewała głuchotę. W 2. roku życia u Stasia zdiagnozowano autyzm. Chłopiec świetnie się rozwijał. Chodził do szkoły integracyjnej i łatwo nawiązywał kontakty. Dobrze się uczył, w wieku 4 lat już czytał, pisał, ale zabierał głos nieproszony, krzyczał, biegał po klasie. Przypadkiem [matka Stasia – wyjaśnienie Autorki] spotkała matkę chłopca z zespołem Aspergera [...], zauważyła podobieństwa. Specjalista potwierdził diagnozę. Stasiu znalazł w gazecie tekst o geniuszach z zespołem Aspergera, dopasował objawy i triumfującym tonem oznajmił matce: „Jestem Asperger, geniusz. To dlatego jestem trochę inny i stwarzam problemy. Musisz mnie zaakceptować”. Od tej chwili „Asperger” tłumaczy wszystko: Staś nie chce odkurzać, bo ma „Aspergera”, kłóci się z bratem, nie sprząta własnego pokoju – bo ma „Aspergera”. Do tego wszystkiego pojawiły się zachowania kompulsywne. Nie może np. po prostu zamknąć drzwi, pięć razy poprawia kłamek. [...] [Matka – wyjaśnienie Autorki] rozmawia z nim jak ze zwiariowanym naukowcem.

Wśród często opisywanych objawów spektrum autyzmu wskazuje się na trudności z poznawaniem nowych osób i poszerzaniem kręgu znajomych. Osoby z zespołem Aspergera nie mają wielu przyjaciół, co nie oznacza, że nie mają potrzeby kontaktu z drugim

20 Por. J. Panasiuk, *Między biologią a kulturą. Przekaz medialny a możliwości percepcyjne człowieka*, [w:] *Człowiek i kultura w komunikacji medialnej*, red. M. Karwatowska, R. Litwiński, A. Siwiec, Lublin 2015, s. 17-39; J. Panasiuk, *Upośledzenie czy geniusz? Od aspergera do sawanta*, [w:] *Obcy/ inny – propozycje aplikacji pojęciowych*, red. Małgorzata Karwatowska, R. Litwiński, A. Siwiec, Lublin 2018, s. 341-371.

21 <https://niegrzecznedzieci.org.pl>



człowiekiem. Swoje relacje z innymi opierają jednak nie na poczuciu bliskości i więzi emocjonalnej, lecz na wspólnych pasjach i zainteresowaniach, a ponieważ przejawiają

bardzo specyficzne zainteresowania, rzadko znajdują w swoim otoczeniu osoby podziękujące ich entuzjazm do wąskich dziedzin wiedzy, np. astronomii czy paleontologii.

Sprawdzi się w praktyce...

Osoby w spektrum autyzmu:

1. mają trudności z podtrzymywaniem kontaktu interpersonalnego;
2. nie umieją interpretować gestów i mimiki swojego rozmówcy;
3. dosłownie rozumieją przekaz słowny;
4. nie rozpoznają ironii, sarkazmu, metafor, rozbudowanych porównań;
5. w bezpośrednich kontaktach rzadko wysyłają sygnały facyczne (służące podtrzymaniu rozmowy), a skupiają się przede wszystkim na temacie;
6. odznaczają się nadmiernym usztywnieniem i stereotypowością zachowania w codziennych czynnościach²²;
7. wszelkie działania wykonują za każdym razem w ten sam sposób, co daje im poczucie komfortu psychicznego (stereotypowe zachowania mogą dotyczyć chodzenia zawsze tą samą drogą, mimo że istnieje wiele innych i szybszych, wchodzenia po schodach tak, aby zawsze zaczynać wchodzenie od tej samej nogi, mycia naczyń zawsze w tej samej kolejności);
8. mają kłopoty z modyfikowaniem i optymalizacją procedur działania;
9. często ujawniają zachowania kompulsywne – odczuwają wręcz przymus wielokrotnego powtarzania danej czynności, co służy wyładowaniu napięcia, na przykład potrzeba liczenia gromadzone przedmiotów, obsesyjnego porządkowania i układania ich w równe rzędy, częstego mycia rąk itp. (takie objawy typowe są także dla zaburzeń obsesyjno-kompulsywnych, które diagnozuje się u ok. 25% osób z zespołem Aspergera).

Ze względu na zaburzenia percepcyjne polegające na nadwrażliwości bądź niedowrażliwości na bodźce osoby ze spektrum autyzmu mogą mieć dodatkowe ograniczenia:

1. zaburzenia czucia głębokiego doprowadzające do problemów z utrzymaniem równowagi, koordynacją ruchową przy wykonywaniu codziennych czynności;
2. odmienny sposób odbioru bodźców wzrokowych może powodować nadmierne skupianie się na szczegółach i stałe poszukiwanie stymulacji wzrokowej (np. wpatrywanie się w poruszające się obiekty, intensywne przyglądanie się kolorom i deseniom) albo preferowanie widoków statycznych, spokojnych;
3. odmienny sposób odbioru bodźców słuchowych: w przypadku nadwrażliwości na hałas może ich męczyć głośna muzyka, rozmowy, śmiech, gwar uliczny, natomiast w przypadku obniżonej percepcji słuchowej dyskomfort mogą odczuwać w zupełnej ciszy, stąd, w związku z potrzebą stymulacji dźwiękami, mogą zachowywać się głośno.

²² Por. J. Pnasiuk, *Konwencja versus kreacja w perspektywie praw neurobiologii*, [w:] *Konwencja i kreacja w tekstach kultury*, red. M. Karwatowska, R. Litwiński, A. Siwiec, Lublin 2016, s. 37-69.

Dynamika obrazu zespołu Aspergera – od dziecka do nastolatka

Obraz zespołu Aspergera zmienia się w ciągu życia. Z powodu wzrastających wymagań społecznych objawy zespołu stają się wyraźniejsze w okresie dorastania. Świadomość bycia innym prowadzi z kolei do problemów adaptacyjnych i narastającej frustracji. Większość objawów występujących we wczesnym dzieciństwie utrzymuje się w okresie dojrzewania, ale w kolejnych etapach życia mogą też dołączać dodatkowe trudności. Wielu nastolatków, choć odczuwa potrzebę nawiązywania relacji, z trudem odczytuje zachowania innych osób, przejawia nieśmiałość i brak pewności siebie w kontaktach z rówieśnikami. Niedojrzałość społeczna okresu adolescencji często wywołuje nieprzychylnie komentarze w środowisku, a przykre reakcje otoczenia mogą powodować reakcje lękowe, doprowadzać do stanów depresyjnych, a w konsekwencji pogłębiać wycofywanie się z kontaktów i nasilać izolację społeczną.

Szczególne znaczenie dla rozwoju każdej jednostki mają doświadczenia związane z okresem dorastania. Główny problem, przed którym staje człowiek, niezależnie od kultury, to problem „zintegrowania swojego zachowania”, „uformowania” osobowości i funkcjonowania w społeczeństwie. W okresie dorastania jednym z ważniejszych zadań człowieka jest budowanie relacji społecznych, mogą one umożliwiać lub ograniczać zdobywanie doświadczeń życiowych i rozwijanie zdolności.

Dorośle osoby w spektrum autyzmu

Faktem jest, że cechy autystyczne determinują proces kształtowania się tożsamości i osobowości. Skutkiem autyzmu są trudności z wchodzeniem w role społeczne, zwiększaniem własnej niezależności, budowaniem relacji z innymi. Osoby dorosłe z zespołem Aspergera²³ często napotykać na bariery w kontaktach społecznych, co w skrajnych sytuacjach prowadzi do wiktymizacji, uzależnień, stanów depresyjnych, jądłowstrętu psychicznego, zachowań suicydalnych i innych zaburzeń psychicznych²⁴.

Dorośle osoby ze spektrum autyzmu zazwyczaj są w stanie rozpoznawać własne ograniczenia, a doświadczenia życiowe pozwalają im wykształcić pewne sposoby radzenia sobie w życiu społecznym, jednak odmienny sposób postrzegania i rozumienia świata, specyficzny rozwój umysłu, a także osobliwe zachowania sprawiają, że funkcjonują zwykle na marginesie życia społecznego jako osoby ekscentryczne, zarozumiałe, niedostępne lub wyniosłe. Niektórym udaje się jednak odnaleźć swoje miejsce w społeczeństwie, a nawet zdobyć sławę.

23 H. R. Schaffer, *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*, Kraków 2006.

24 A. Wojciechowska, *Pomiędzy dzieciństwem a dorosłością – o dorastaniu osób z zespołem Aspergera*, „Studia Edukacyjne”, 2013, 25, s. 137-148.

Subtypy zespołu Aspergera u starszych nastolatków i osób dorosłych

Spektrum autyzmu jest bardzo zróżnicowane ze względu na zakres i głębokość objawów autystycznych. Również w obrębie osób z zespołem Aspergera występują znaczące różnice, które tworzą odrębne subtypy tego zespołu²⁵: 1) schizoidalny, 2) neurotyczny, 3) obsesyjno-kompulsywny.

Osoby ze schizoidalnymi cechami osobowości charakteryzuje ekscentryczne zachowanie i wygląd, żywe zainteresowania i stereotypowa aktywność myślowa ukierunkowana na tematy bezproduktywne życiowo – nietypowe, fantastyczne, magiczne lub religijne. Tematyka ich wypowiedzi dotyczy często treści bardzo ogólnych – teoretycznych, filozoficznych i moralnych, interpretacje zjawisk rzeczywistości często zaskakują oryginalnością, oceny i opinie są zwykle odmienne od poglądów obowiązujących w najbliższym otoczeniu, a zachowania naruszają obowiązujące reguły i konwencje społeczne. Słabo nawiązują relacje z innymi, wykazują skłonność do wycofywania się z układów społecznych. W pierwszym kontakcie sprawiają wrażenie osób chłodnych emocjonalnie, wycofanych, wyalienowanych i pochłoniętych sobą, przy bliższym poznaniu ujawniają swe wewnętrzne dylematy – z jednej strony odczuwają potrzebę bliskości z innymi, z drugiej strony – lęk przed zdominowaniem przez innych, utratą własnej niezależności i odrębności, co doprowadza do zachowań niespójnych z normami subkulturowymi. Konflikty wewnętrzne rozładowywane są ucieczką w świat wewnętrznych wyobrażeń, utrwalanych czasem na piśmie

i przybierających formę wypowiedzi rozwekłych, metaforycznych i dziwacznych, wyrażających uporczywe myśli i wątpliwości koncentrujące się na treściach dysmorfofobicznych lub seksualnych. Ze względu na niezwykle doświadczenia percepcyjne i silną skłonność do introspekcji ulegają często depersonalizacji i derealizacji, rozwijają teorie spiskowe i przyjmują podejrzliwe nastawienie do świata. Wysoko rozwinięte myślenie logiczne pozwala im odnajdywać niestandardowe rozwiązania zwykłych problemów, tworzyć hipotetyczne scenariusze zdarzeń, wskazywać na niedostrzegalne dla innych zależności. W życiu codziennym ich działania określają zasady i regulaminy. Potrzeba logicznego i intelektualnego porządkowania rzeczywistości manifestuje się w czynnościach inwentaryzowania, systematyzowania i klasyfikowania danych we wszystkich sferach aktywności życiowej (kalendarze, katalogi, plany, instrukcje itp.)²⁶.

Osoby z neurotycznymi cechami osobowości odznaczają się lękowym przeżywaniem codziennych wydarzeń, ciągłym poczuciem napięcia i niepokoju psychicznego. Permanentny i wszechogarniający strach odnosi się bądź to do przyszłych nieznanych sytuacji, przewidywanych trudności i komplikacji, bądź też do przeżytych doświadczeń krytyki ze strony innych i towarzyskiego odrzucenia. Dotkliwe reakcje na codzienny stres, nadwrażliwość i chwiejność emocjonalna, zaburzenia nastroju ze skłonnością do smutku, ciągłe poczucie winy sprawiają, że stają się osobami skrępowanymi i nieśmiałymi, usuwają się na bok życia społecznego, ograniczają swoją aktywność życiową do niewielu znanych czynności, zadowolając się niewielkimi i powtarzalnymi efektami. Obawa przed popełnieniem błędów wzmacnia u nich skłonność do perfekcjonizmu,

25 J. Panasiuk, *Skala do oceny profilu zaburzeń językowych w zespole Aspergera*, [w:] *Prac Towarzystwa Kultury Języka*, tom XII, *Metody i narzędzia lingwistyczne w logopedii*, red. M. Kurowska, E. Wolańska, Warszawa, 2015, s. 155-182.

26 H. J. Eysenck, *Wymiary osobowości*, [w:] *Wykłady z psychologii w KUL*, t. 7, red. A. Januszewski, P. Oleś, T. Witkowski, Lublin 1994, s. 273-296.

a niepokój o brak akceptacji nasila dążenie do samowystarczalności i niezależności. Infantylnizm emocjonalny i społeczny, niechęć do wchodzenia w interakcje społeczne i ubóstwo życia towarzyskiego nie eliminują u osób z neurotycznym subtypem zespołu Aspergera potrzeby uznania i akceptacji w środowisku. Przy dużej wrażliwości emocjonalnej mają jednak znaczne trudności z identyfikacją i formułowaniem własnych potrzeb emocjonalnych, przez to często oddają się zajęciom rutynowym zapewniającym im wewnętrzną harmonię i równowagę psychiczną²⁷. Z powodu przeżywanym konfliktów wewnętrznych ich reakcje mogą być zaskakujące, co sprawia, że uznawane są zwykle za osoby dziwaczne, choć uzdolnione w czynnościach mimetycznych i zadaniach matematycznych, w swoim środowisku stają się coraz bardziej wyalienowane.

Osoby z obsesyjno-kompulsyjnymi cechami osobowości odznaczają się perfekcjonizmem. Nadmierna tendencja do szczegółowego planowania działań, pedantyczne zatroskanie o szczegóły w realizacji przedsięwzięć, sztywne przestrzeganie ustalonego porządku i ścisłe respektowanie przyjętych zasad powodują, że skupiając się na detalach i procedurach, gubią nadrzędne cele, a w konsekwencji nie są w stanie realizować zadań złożonych, wieloetapowych i strategicznych. Sztywność, upór i przywiązanie do przymusowych rytuałów dezorganizują ich aktywność i utrudniają zakończenie rozpoczętych prac. Skrupulatność i skłonność do perfekcji sprawiają, że trudno im sprostać własnym wymaganiom. Kierowani ciągłą potrzebą udoskonalenia i doprecyzowania swoich prac oraz zwiększenia wydajności przy ich wykonaniu często rezygnują z odpoczynku i kontaktów towarzyskich. Brak elastyczności w sposobie postępowania i nieustępliwość w relacjach międzyludzkich

utrudnia współdziałanie w obrębie grupy i realizację celów wspólnych, a jednoznaczność ocen moralno-etycznych, niezdolność do kompromisu i przyjmowania różnych perspektyw w wartościowaniu rzeczywistości dodatkowo jeszcze utrudniają im relacje z otoczeniem.

Istnieje pewne podobieństwo pomiędzy cechami obsesyjno-kompulsyjnymi w zespole Aspergera a zaburzeniem obsesyjno-kompulsyjnymi (OCD, *Obsessive-Compulsive Disorder*) rozpoznawanym jako osobna jednostka chorobowa. Różnice dotyczą tego, że objawy kompulsyjne u osób autystycznych częściej przejawiają się jako myśli natrętne, a także przymusowe czynności gromadzenia rzeczy, układania, porządkowania, podczas gdy u osób z zaburzeniem obsesyjno-kompulsyjnym na pierwszy plan wysuwają się czynności związane z kontrolą, obsesje czystościowe i myśli o tematyce agresywnej. Dodatkowo osoby ze spektrum autyzmu mają osłabiony wgląd w mechanizmy swojego działania i niedostateczny krytycyzm w stosunku do swoich nietypowych zachowań²⁸.

Powyższe charakterystyki poszczególnych subtypów zespołu Aspergera prowokują niewątpliwie pytanie o granice pomiędzy zaburzeniami w kształtowaniu się osobowości a profilem osobowościowym, którym odznacza się każdy człowiek uznawany za zdrowego psychicznie, normalnego. Można postawić tezę, że zdrowie psychiczne stanowi kontinuum pomiędzy normą psychiczną a zaburzeniem psychicznym, w obrębie którego można sytuować psychiczne funkcjonowanie każdego człowieka. Za tą tezę przemawiają specyficzne profile poznawcze osób określane w światowej literaturze przedmiotu terminami „geek syndrom” i „sawant syndrom”.

27 N. McWilliams, *Diagnoza psychoanalityczna*, Gdańsk 2009.

28 L. Ruta, D. Mugno, V. G. D'Arrigo, B. Vitiello, L. Mazzone, *Obsessive-compulsive traits in children and adolescents with Asperger syndrome*, "European Child and Adolescent Psychiatry", 2009, 19 (1), s. 17-24.

Genialny uczeń w spektrum (geek syndrom)

Termin „geek syndrom” (*syndrom* pochodzi od nazwy *Asperger syndrome*, czyli zespołu Aspergera, a *geek* to slangowe określenie ludzi wyjątkowo inteligentnych i wykazujących wyjątkowe zainteresowanie ścisłymi dziedzinami wiedzy, szczególnie matematyką i informatyką) przypisuje się osobom, które mają duże trudności z nawiązywaniem relacji interpersonalnych²⁹. Określenie *geek* przywołuje stereotypowy obraz informatyka – osoby introwertycznej, obsesyjnie skupionej na własnych zainteresowaniach, oderwanej od rzeczywistości zewnętrznej i przejawiającej trudności w interakcjach społecznych³⁰. Zjawisko geek syndrom wyjaśnia pewne tendencje, które zaobserwowano w nowoczesnych rozwiniętych społeczeństwach, gdzie coraz częściej występują przypadki łagodnej odmiany autyzmu, szczególnie wśród dzieci rodziców, z których przynajmniej jedno pracuje w branży naukowo-technicznej. Specyficzny profil poznawczy tej grupy osób wiąże się z wyjątkowymi uzdolnieniami w przedmiotach ścisłych oraz pewnymi ograniczeniami przypominającymi funkcjonowanie osób z zespołem Aspergera.

W stereotypowym wyobrażeniu geek to szczypty chłopak, zwykle w okularach, o nieobecnym spojrzeniu, ubrany w niemodny, wyciągnięty sweter, który lubi rozmawiać o swojej największej pasji, zwykle są to komputery. Godzinami może dyskutować o zaletach jakiegoś języka programowania, ale trudno z nim podejmować zwyczajne,

codzienne tematy. Cechuje go też ograniczone poczucie humoru – zazwyczaj nie rozumie aluzji na swój temat, przez co często staje się obiektem żartów. Geek ma przy tym bardzo wysoki wskaźnik IQ i doskonale orientuje się w zaawansowanych technologiach, stąd najczęściej pracuje w zawodach wymagających specjalistycznej wiedzy technicznej. Zgłębiem geeków jest Dolina Krzemowa, centrum amerykańskiego przemysłu technologicznego.

Dotąd nie udowodniono tezy, że geek syndrom stanowi łagodną postać autyzmu, ale teoria zyskała dużą popularność, zwłaszcza w krajach o wysokim poziomie rozwoju w branży informatycznej. Wiele wskazuje na to, że geeka i osobę z zespołem Aspergera łączy podobny sposób mówienia, myślenia i niektóre aspekty zachowania³¹. Jedni i drudzy ograniczają się do krótkich komunikatów o znaczeniu konkretnym, preferują wypowiedzi o znaczeniu dosłownym, mają trudności w rozpoznawaniu intencji rozmówcy wyrażonych pozawerbalnie (gestowo, mimicznie lub prozodycznie), ukrytego sensu wypowiedzi ironicznych, aluzyjnych, sarkastycznych czy emocjonalnego kontekstu wypowiedzi. W sposób ukonkretniony pojmują zjawiska rzeczywistości, wykazują nadmiernie zracjonalizowane podejście do świata i interpretują zjawiska rzeczywistości poprzez zachodzące w niej powtarzalne i zobiektywizowane reguły, nie dostrzegając emocjonalnych mechanizmów ludzkiego działania, rozwijają wąskie, specjalistyczne zainteresowania, które zgłębiają na poziomie naukowym, niemal obsesyjnie skupiają się na detalach. Zamknięci we własnym świecie i zaniedbujący sprawy zewnętrzne często uchodzą za oderwanych od rzeczywistości ekscentryków.

²⁹ Innym określeniem geeka jest nerd. Oba terminy mają bardzo podobne znaczenia i często używa się ich zamiennie. Niekiedy wskazuje się różnice między geekiem a nerdem: ten pierwszy nie musi pasjonować się tylko matematyką i komputerami, może być np. zapalonym fanem jakiegoś serialu albo gry. Z kolei nerd interesuje się wyłącznie naukami ścisłymi.

³⁰ R. A. Aronowitz, *When do symptoms become a disease?*, "Annals of Internal Medicine", 2001; 134, 9(2), s. 803-808.

³¹ http://www.poradnikzdrowie.pl/psychologia/choroby-psychiczne/geek-syndrom-czy-umysly-scisle-czesciej-choruja-na-zespol-aspergera_43890.html



Teoria o związku syndromu geeka i syndromu Aspergera budzi jednak wątpliwości wielu badaczy, którzy zwracają uwagę na to, że osoby lepiej wyształcone później decydują się na potomstwo i to właśnie wiek rodziców jest czynnikiem zwiększającym ryzyko wystąpienia u dziecka zaburzeń neurorozwojowych ze spektrum autyzmu. Ponadto podkreślają, że u geeków, chociaż objawy są podobne do zespołu Aspergera, to jednak ich nasilenie jest łagodniejsze i należy je interpretować raczej w kategoriach indywidualnych cech osobowości, które sprzyjają specjalizacji w ścisłych dziedzinach wiedzy. Trzeźwe, logiczne spojrzenie na świat czy umiejętność maksymalnego skupienia na analizowanej kwestii to cechy bardzo pożądane w przypadku zawodów technologicznych czy informatycznych. Dopóki osoby z tym profilem poznawczym są zdolne do funkcjonowania w społeczeństwie i wykonywania ulubionych zajęć, nie należy przypisywać im choroby.

Spektrum autyzmu a szczególne uzdolnienia matematyczne i w branży IT

W świetle tych spostrzeżeń można postawić pytanie o związek pomiędzy zespołem Aspergera a szczególnymi cechami niektórych osób związanych hobbistycznie, zawodowo bądź naukowo z branżą IT (ang. *information technology*). Pewne światło rzucają na ten problem wyniki eksperymentu, w którym wzięły udział cztery grupy badawcze:

1. osoby ze zdiagnozowanym zespołem Aspergera,
2. osoby dorosłe, które nie ukończyły studiów,
3. studenci,
4. laureaci krajowej olimpiady matematycznej.

Wszyscy badani mieli odpowiedzieć na pytania zawarte w kwestionariuszu diagnostycznym, który jest wykorzystywany do oceny stopnia nasilenia (w skali 0-50) cech autystycznych. Analiza wyników tego badania wykazała, że wszystkie osoby, które uzyskały najwyższe wskaźniki cech autystycznych (powyżej 32 pkt) studiowały matematykę lub nauki przyrodnicze, również wysokie wskaźniki otrzymali zwycięzcy olimpiady matematycznej (24,5 pkt)³².

Związek pomiędzy zespołem Aspergera a szczególnymi uzdolnieniami matematycznymi potwierdza też badanie, jakie przeprowadzono w Holandii. Objęto nim 62 tysiące dzieci z trzech miast: Eindhoven, Haarlem i Utrecht. We wszystkich liczba mieszkańców była podobna, ale tylko w jednym z nich – Eindhoven – aż 30% mieszkańców stanowili pracownicy przemysłu komputerowego. Właśnie w tym mieście stwierdzono aż 229 przypadków zaburzeń ze spektrum autyzmu na 10 000 przebadanych dzieci. W pozostałych miastach liczba ta była o wiele mniejsza: w Haarlem zdiagnozowano 84 przypadki, a w Utrechcie 57 przypadków, czyli 4 razy mniej niż w Eindhoven. Uzyskane wyniki dają podstawy, by sądzić, że istotny wpływ na występowanie objawów zespołu Aspergera mają uwarunkowania genetyczne – w mieście, gdzie prawie 1/3 pracowników stanowiły osoby pracujące w branży IT, dzieci z różnymi postaciami autyzmu było więcej³³.

Rodzi się zatem pytanie: czy geek syndrom to tylko jedynie nieuprawniona generalizacja, czy też dowód na to, że zdrowie psychiczne należy pojmować jako osobliwe kontinuum pewnego spektrum psychicznych właściwości człowieka?

32 Por. H. W. Levin, S. Schlozman, *Napoleon Dynamite: Asperger's disorder or Geek NOS?*, "Academic Psychiatry", 2006, 30(5), s. 430-435; http://www.poradnikzdrowie.pl/psychologia/choroby-psychiczne/geek-syndrom-czy-umysly-scisleszczesciej-choruja-na-zespol-aspergera_43890.html.
33 <http://www.nu.nl/gezondheid/2544231/diagnose-autisme-vaker-in-regio-eindhoven.html>.



Strategie wspierające i integrujące w środowisku neuro różnorodnym

Ze względu na znaczącą neuro różnorodność dzieci i młodzieży nie istnieje jeden model postępowania wychowawczego czy

dydaktycznego. W każdym jednak przypadku istotne jest zapewnienie kilku podstawowych warunków: bezpiecznego środowiska szkolno-wychowawczego, skutecznych interakcji społecznych, przewycięzania schematyzmu i zapobiegania fiksacjom, wzmocnienia i ukierunkowania uwagi, dodatkowych zajęć wyrównujących deficyty motoryczne i sensoryczne, łagodzących pobudzenia emocjonalne i przełamujących trudności językowo-komunikacyjne i poznawcze.

Sprawdzi się w praktyce...

- 1. Bezpieczne środowisko szkolno-wychowawcze** – ze względu na przywiązanie do rytuałów, dzieci ze spektrum autyzmu mają trudności z zaakceptowaniem zmian w otoczeniu i dostosowaniem się do nich, np. modyfikacją sposobu wykonywania zadań. Zapewnienie stałego porządku, a w przypadku koniecznych zmian przekazanie jasnej informacji o tym, na czym one polegają, zmniejszają u dzieci poziom lęku, łagodzą przeciążenie zmysłowe, które bywają często źródłem pobudzenia psychoruchowego, a nawet zachowań agresywnych. Przed szczególnymi wydarzeniami, które zmieniają codzienny rutynowy porządek (zastępstwo nauczyciela, zmiana w rozkładzie lekcji, wyjazd na wycieczkę szkolną, wyjście do kina, teatru, muzeum), należy przygotować ucznia, uprzedzając go jak najwcześniej o planowanej zmianie i pozwalając mu na zapoznanie się i oswojenie z nowymi okolicznościami.
- 2. Skuteczne interakcje społeczne** – uczniowie ze spektrum autyzmu mają trudności w rozumieniu złożonych reguł zachowań społecznych, mają trudności w rozumieniu i stosowaniu znaków niewerbalnych (dystans fizyczny, prozodia wypowiedzi, gesty, mimika) oraz werbalnych (zwłaszcza znaczeń metaforycznych, kontekstowych, ironicznych, sarkastycznych), przez co mogą wydawać się infantylne. W grupie rówieśniczej należy je chronić przed napastowaniem, drażnieniem i wykluczeniem. Istotne jest też promowanie empatii i nagradzanie wszelkich przejawów tolerancji w obrębie grupy. Modelowanie interakcji w obrębie grupy może następować poprzez eksponowanie zdolności ucznia ze spektrum autyzmu, aranżowanie prac zespołowych i przypisywanie zadań, w których osoby autystyczne mogą się wykazać i uzyskać akceptację kolegów.
- 3. Przewycięzanie schematyczności, zapobieganie fiksacjom** – w kontaktach z dzieckiem autystycznym należy unikać rozmów monotematycznych, określić ramy czasowe, kiedy może się ono skupiać na swoich kompulsywnych zainteresowaniach, nagradzać wszelkie przejawy modyfikowania i poszerzania tematyki bądź otwarcie na zainteresowanie się innymi tematami. Należy też jasno sformułować oczekiwania dotyczące realizacji zadań w klasie i stanowczo je egzekwować, w przeciwnym wypadku uczeń autystyczny może odmawiać wykonania zadania, o ile wychodzi ono poza zakres jego zainteresowań. Obsesyjne zainteresowania ucznia mogą być podstawą do poszerzania zakresu podejmowanych tematów.
- 4. Wzmacnianie i ukierunkowanie uwagi** – poprawa koncentracji uwagi wiąże się z kontrolowaniem aktywności ucznia w trakcie zajęć (ważne jest miejsce zajmowane przez ucznia w sali

klasowej), podziałem na etapy złożonych zadań, ciągłym ukierunkowywaniem aktywności poprzez interwencje, wskazówki i instrukcje, egzekwowaniem informacji zwrotnych. Pomocne w zorganizowaniu aktywnego i owocnego uczestnictwa ucznia w realizacji zadań jest limitowanie czasu wykonywania zadania. W przypadku niektórych uczniów, ze względu na ich trudności w koncentracji, powolne tempo pracy czy problemy z ukończeniem wykonywanych zadań, zaleca się zmniejszenie ilości czy zakresu pracy domowej lub klasowej lub zapewnienie dodatkowego czasu na wykonanie zadania. Usprawnienie wykonywania zadań klasowych może nastąpić poprzez ściśle nadzorowanie pracy w dwu- lub kilkusobowej grupie.

- 5. Przewycięzanie dyskoordynacji ruchowej** – dzieci ze spektrum autyzmu, zwłaszcza z zespołem Aspergera, bywają niezręczne, niezgrabne, nie odnoszą sukcesów w działaniach związanych z aktywnością ruchową, co skutkuje spowolnieniem w wykonywaniu czynności samoobsługowych i realizowaniu zadań szkolnych wymagających sprawności manualnej (rysowanie, malowanie, wycinanie, pisanie). Dla tej grupy uczniów niezbędne jest zaplanowanie dodatkowych zajęć z zakresu sprawności fizycznej. Nie powinny to być jednak zajęcia sportowe oparte na współzawodnictwie i rywalizacji, gdyż takie mogą nasilać frustrację. Na wczesnym etapie edukacji pomocne mogą okazać się ćwiczenia dodatkowe służące opanowaniu ruchowych wzorców liter, a w kolejnych etapach edukacji wydłużanie czasu na napisanie pracy klasowej lub egzaminu (wskazane jest zdawanie egzaminu pisemnego w oddzielnym pomieszczeniu i wydłużenie czasu jego trwania), a także zapewnienie dodatkowych wskazówek.
- 6. Przewycięzanie trudności w nauce** – ze względu na specyficzny profil poznawczy, dzieci ze spektrum autyzmu cechuje nadmierna konkretność w myśleniu i rozumienie dosłowne. Często bardzo bogate i specjalistyczne słownictwo oraz pedantyczny sposób mówienia mogą sprawiać bardzo pozytywne wrażenie i budować przekonanie, że dzieci autystyczne rozumieją, o czym mówią. Jednak ta sprawność jest zwykle wynikiem doskonałej pamięci odtwórczej, czyli powtarzają jedynie to, co zasłyszały lub przeczytały, ale nie rozumieją metaforycznych, kontekstowych i emocjonalnych znaczeń. W związku z tymi ograniczeniami ci uczniowie wymagają odpowiedniej metodyki kształcenia. Szczególnie ważne jest wyjaśnianie pojęć abstrakcyjnych, upraszczanie instrukcji wykonania zadań, hierarchizowanie informacji istotnych i nieistotnych, układanie planu odpowiedzi.
- 7. Łagodzenie nadwrażliwości emocjonalnej** – usztywnienie zachowań i niedostosowanie do środowiska społecznego mogą nasilać występowanie sytuacji stresowych, obniżyć poczucie własnej wartości, ograniczać wgląd, samokrytycyzm i tolerancję wobec innych. Te czynniki sprzyjają wybuchom złości, agresji słownej i fizycznej, a także – zwłaszcza u uczniów starszych – stanom depresyjnym, szczególnie w sytuacji, gdy nie są one zdolne do wyrażania swoich emocji poprzez język. Łagodzenie napięcia emocjonalnego wymaga spokojnej i zdystansowanej postawy nauczyciela, jasnych zasad postępowania, unikania nieoczekiwanych zmian oraz wykształcenia akceptowalnych społecznie sposobów rozładowywania napięcia. Niepokojącymi objawami są zmiany w zachowaniu dziecka: wzmożona dezorganizacja w wykonywaniu czynności, nieuwaga, nasilająca się potrzeba izolacji, zmniejszony próg odporności na stres, chroniczne zmęczenie, płacliwość, myśli samobójcze i wypowiedzi dotyczące tematu śmierci. W takich przypadkach istnieje ryzyko wystąpienia depresji, więc ucznia należy skierować do poradni zdrowia psychicznego.

Edukacja społeczeństwa w zakresie neuroróżnorodności

Relacja między dojrzewaniem, uczeniem się i terapią, jako procesami warunkującymi rozwój człowieka, wskazuje na rolę otoczenia – wszelkie wpływy zamierzone i niezamierzone decydują o kształtowaniu sprawności człowieka. Kultura czasów współczesnych narzuca człowiekowi gorset psychofizycznych oczekiwań – wzorcem jest człowiek wielozadaniowy, pracujący na najwyższych obrotach, dostosowujący się do każdej sytuacji. Współcześnie obowiązkiem człowieka jest być dyspozycyjnym, mobilnym, kreatywnym, pracującym w grupie, sprawnym fizycznie i zaradnym. Jednak nie wszyscy potrafią zmieścić się w tym kanonie, osoby neuroatypowe nie pasują do wzorca współczesnego człowieka i świat takie osoby coraz częściej odrzuca.

Postawy społeczne wobec innych osób, a zwłaszcza wyróżniających się pod jakimś względem, są wynikiem działania trzech mechanizmów: poznawczego, na który składa się wiedza i przekonania jednostek, emocjonalnego, wynikającego z przyjętej oceny aksjologicznej, oraz behawioralnego, związanego z powszechnie obowiązującymi zachowaniami względem osób zachowujących się nietypowo. W instytucjach publicznych obowiązuje zwykle „medyczny” wizerunek osoby z jakimś rodzajem niepełnosprawności: jako chorej, pozbawionej zdolności do samodzielnego funkcjonowania i skazanej na społeczną pomoc. Społeczny przekaz odwołuje się do komponentu emocjonalnego, natomiast poznawcze

i behawioralne uwarunkowania społecznych postaw wobec osób innych są pomijane. W związku z takim przekazem społeczna integracja osób odmiennych, odznaczających się szczególnym profilem psychicznym i stanowiących o różnorodności i bogactwie społeczeństwa staje się niemożliwa.

Dopóki w obszarze zdrowia psychicznego będzie obowiązywać czarno-białe myślenie w kategoriach „normalny” – „nienormalny”, dopóty sytuacja osób neuroatypowych nie zmieni się. Jedynie otwartość i szacunek dla indywidualności w życiu społecznym pozwalają uniknąć niesłusznym ocen, jedynie wrażliwość na niejednoznaczności w ocenie klinicznej i rozumienie względnego charakteru normy psychicznej chronią w skali społecznej przed diagnostycznymi nadużyciami, a w skali indywidualnej – dramatem człowieka.

Słownik ważnych terminów i pojęć

Neuroróżnorodność (ang. *neurodiversity*) to określenie odmienności w funkcjonowaniu ludzkich mózgow, które zostało spopularyzowane w latach 90. ubiegłego wieku przez Judy Singer – australijską psycholog, oraz Harveya Blume'a – amerykańskiego dziennikarza. Neuroróżnorodność obejmuje różnice pomiędzy ludźmi w funkcjonowaniu społecznym i budowaniu relacji z innymi ludźmi, regulacji procesów emocjonalnych i poznawczych, bez patologizowania tych odmienności. Termin ten, akcentując społeczny wymiar niepełnosprawności, kiedy to ograniczenia w funkcjonowaniu różnych umysłów wynikają wyłącznie z barier społecznych, powstał w opozycji do medycznego modelu niepełnosprawności, w którym

wszelkie odmienności neurorozwojowe (w tym np. spektrum autyzmu) postrzega się w kategoriach patologii. Określenie „neuro-różnorodność”, przede wszystkim ze względu na zakres użycia, często budzi kontrowersje, np. dla nieautystycznych znawców problemu autyzm to zaburzenie neurorozwojowe, które należy leczyć, zwłaszcza w przypadku, gdy funkcjonowanie jednostki jest poważnie upośledzone. Natomiast dla autystycznego pedagoga – Nicka Walkera – autystyczna odmienność oznacza powszechne wśród ludzi różnice kognitywne, ściśle powiązane z konstytuowaniem siebie, i należy ją różnicować ze schorzeniami, takimi jak np. epilepsja.

Norma psychiczna uwzględnia zwykle następujące kryteria: 1) statystyczne – za normalne uważa się zachowania najbardziej powszechne w danej populacji, 2) społeczno-kulturowe – za prawidłowe uznaje się zachowania respektujące normy i wartości przyjęte w danym społeczeństwie i kulturze, umożliwiające spełnianie określonych funkcji w danej społeczności, 3) przystosowawcze – za odpowiednie przyjmuje się zachowania umożliwiające jednostce nawiązywanie relacji z innymi i samorealizację. Takie zachowania wiążą się z elastycznością w myśleniu, krytyczną postawą wobec siebie i aktywnością w rozwiązywaniu swoich problemów

Choroba psychiczna to zaburzenie czynności centralnego układu nerwowego, w wyniku którego pojawiają się objawy psychopatologiczne, które zaburzają dowolną świadomą kontrolę zachowania, utrudniają lub uniemożliwiają przystosowanie do istniejących warunków, upośledzają lub zniekształcają zdolność do przewidywania przyszłości oraz upośledzają lub uniemożliwiają korzystanie z doświadczeń. Odchyleniem od normy psychicznej są

zatem zachowania nietypowe, niespójne z normami kulturowymi i niefunkcjonalne.

Zespół Aspergera jest sklasyfikowany w Międzynarodowej Statystycznej Klasyfikacji Chorób i Problemów Zdrowotnych ICD-10 (*Classification of Mental and Behavioural Disorders Clinical Descriptions and Diagnostic Guidelines*) Światowej Organizacji Zdrowia (WHO) w obszarze całościowych zaburzeń rozwojowych (F.84) jako osobne spektrum objawów i oznaczony kodem F84.5. Status nozologiczny tego zespołu wciąż nie jest oczywisty. Według opisu zamieszczonego w tej klasyfikacji zespół Aspergera „różni się od autyzmu tym, że nie występuje w nim opóźnienie ani upośledzenie ogólnego rozwoju języka i funkcji poznawczych”. W innej klasyfikacji, Diagnostycznej i Statystycznej Klasyfikacji Zaburzeń Psychiczych DSM-IV (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder*) Amerykańskiego Stowarzyszenia Psychiatrików (*American Psychiatric Association* – APA) z roku 1994 jako przejawy zespołu Aspergera uznano występowanie typowych dla autyzmu, choć mniej nasilonych, jakościowych nieprawidłowości w zakresie: 1) społecznej interakcji, mogących manifestować się jako zaburzenia w zakresie posługiwania się złożonymi zachowaniami niewerbalnymi (wymianą spojrzeń, ekspresją mimiczną, pozycją ciała oraz gestami w celu regulacji społecznej interakcji), trudności w nawiązywaniu kontaktów z rówieśnikami stosownie do poziomu rozwoju, brak spontanicznego dążenia do dzielenia z innymi przyjemności, zainteresowań lub osiągnięć i niemożność społecznego lub emocjonalnego odwzajemniania się; 2) komunikacji, mogących objawiać się trudnościami w komunikowaniu się w sposób niewerbalny przy jednoczesnym braku opóźnienia w rozwoju mowy, a nawet wyjątkowo dobrym jej rozwoju, ograniczeniami zdolności

do inicjowania lub podtrzymywania rozmowy, zaburzeniami w rozumieniu i stosowaniu znaczeń metaforycznych, brakiem spontanicznych i zróżnicowanych zabaw, niezdolnością do naśladownictwa właściwego dla danej fazy rozwoju; 3) zachowań, zainteresowań i aktywności mogących przejawiać się jako stereotypowe i ograniczone wzorce zainteresowań, sztywne trzymanie się specyficznych, niefunkcjonalnych rytuałów, powtarzające się manieryzmy ruchowe, uporczywe zajmowanie się częściami obiektów. W najnowszych klasyfikacjach DSM-5 i ICD-11 zespół Aspergera mieści się w niezróżnicowanej grupie spektrum zaburzeń autystycznych (*autism spectrum disorders* – ASD) i należy go rozpatrywać nie jako osobny rodzaj zaburzeń, ale jako stan pewnego kontinuum zaburzeń autystycznych, szczególną formę autyzmu, w którym występują również zaburzenia językowe utrzymujące się przez całe życie z różnym nasileniem u poszczególnych osób.

Czucie głębokie (propriocepcja, kinestezja) – zmysł umożliwiający poza kontrolą wzrokową identyfikowanie położenia i ruchu poszczególnych części ciała w przestrzeni, a przez to wykonywanie celowych, precyzyjnych i skoordynowanych ruchów (np. chodzenie bez patrzenia na stopy, utrzymywanie równowagi podczas stania na jednej nodze z zamkniętymi oczami, dotykanie czubka nosa palcem wskazującym przy zamkniętych oczach). Zaburzenia czucia głębokiego objawiają się trudnościami z utrzymaniem równowagi, lokalizacją obiektów zewnętrznych względem własnego ciała, wykonywaniem

i kontrolowaniem ruchów dowolnych i występują m.in. w zaburzeniach neurorozwojowych oraz schorzeniach neurologicznych.

Sawantyzm to określenie wybitnych uzdolnień, zwykle pamięciowych, ale też plastycznych, muzycznych, matematycznych, rzadziej lingwistycznych i technicznych (tzw. wysp geniuszu) u osób z deficytami rozwojowymi – intelektualnymi lub sensorycznymi. Termin *savant idiot* (z fr. *savoir* ‘wiedzieć’), czyli „uczony głupiec” został użyty w roku 1887 przez Johna Langdona Downa, dyrektora szpitala psychiatrycznego Earswood Asylum w Londynie który opisał dziesięciu pacjentów wykazujących poważne deficyty poznawcze lub mających trudności z przystosowaniem społecznym, u których występowały jakieś szczególne zdolności. Jednym z opisanych pacjentów był chłopiec, który przeczytał sześciotomowe dzieło historyczne i potrafił wyrecytować je dokładnie słowo po słowie, ale nie rozumiał jego treści – ten objaw Down nazwał „adhezją werbalną”, czyli mechanicznym zapamiętywaniem słów (pamięcią bez pojmowania).

Geek syndrom to termin, który powstał ze słów *geek* i *syndrom* (*syndrom* pochodzi od nazwy *Asperger syndrome*, czyli zespołu Aspergera, a *geek* to slangowe określenie ludzi wyjątkowo inteligentnych i wykazujących szczególnie zainteresowanie ścisłymi dziedzinami wiedzy (szczególnie matematyką i informatyką), którzy mają trudności w nawiązywaniu relacji interpersonalnych.

Inspiracje dydaktyczne i źródła warte uwagi

<https://niegrzecznedzieci.org.pl>

<https://neuroroznorodni.pl>

<https://autyzm.life>

Edith Sheffer, *Dzieci Aspergera. Medycyna na usługach III Rzeszy* – audiobook

Joanna Ławicka, *Nie jestem kosmitą. Mam zespół Aspergera* – audiobook

Martin Weitz (reż.), *Geniusz pamięci* – film dokumentalny, 2005

Ramsey (reż.), *Planeta Zespół Aspergera* – film dokumentalny



Bibliografia

Abraham C., *Niezwykłe dzieje mózgu Einsteina*, Warszawa 2006.

Allen J. S., *Życie mózgu: ewolucja człowieka i umysłu*, Warszawa 2011.

Bragdon A. D., Gamon D., *Kiedy mózg pracuje inaczej*, Gdańsk 2003.

Bryńska A., Deficyty komunikacyjne w zespole Aspergera, „*Psychiatria i Psychologia Kliniczna*”, 2011, 11 (1), s. 46-50.

Grzywa A., *Kaprys natury, czyli o zespole Sawanta*, „*Medycyna i Pasje*”, 2010, s. 6-10.

Morbitzer J., *Medialność a sprawność edukacyjna ucznia*, „*Edukacja i Dialog*”, 2012, 11-12, s. 50-59.

Nerenege J., *Neuroroznorodne. Jak żyć w świecie skrojonym nie na naszą miarę?* przet. K. Byłtów, Warszawa 2022.

Panasiek J., Kaczyńska-Haładaj M.M., *Postępowanie logopedyczne w przypadku dorosłych z zespołem Aspergera*, [w:] *Logopedia. Standardy postępowania*, red. S. Grabias, J. Panasiuk, T. Woźniak, Lublin 2015, s. 395-427.

Panasiek J., *Skala do oceny profilu zaburzeń językowych w zespole Aspergera*, [w:] *Z Prac Towarzystwa Kultury Języka, tom XII, Metody i narzędzia lingwistyczne w logopedii*, red. M. Kurowska, E. Wolańska, Warszawa, 2015, s. 155-182.

Panasiek J., *Standardy i wskazówki przygotowywania oraz adaptacji narzędzi diagnostycznych i procesu diagnostycznego dla dzieci i młodzieży ze spektrum autyzmu i zespołem Aspergera*, [w:] *Diagnoza specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci i młodzieży. Standardy, wytyczne oraz wskazówki do przygotowywania i adaptacji narzędzi diagnostycznych dla dzieci i młodzieży z wybranymi specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi*, pod red. K. Krakowiak, Warszawa 2017, s. 154-173.

Panasiek J., *Upośledzenie czy geniusz? Od aspergera do sawanta*, [w:] *Obcy/inny – propozycje aplikacji pojęciowych*, red. Małgorzata Karwatowska, R. Litwiński, A. Siwiec, Lublin 2018, s. 341-371.

Pisula E., *Autyzm – przyczyny, symptomatologia, terapia*, Gdańsk 2010.

Sławińska A., *Zespół Aspergera u osób dorosłych – zbieżność z innymi zaburzeniami, zaburzenia współwystępujące i problemy towarzyszące*, „*Psychiatria i Psychologia Kliniczna*”, 2014, 14 (4), s. 304-307.

Szpunar M., *Urodzeni z myszką w rękę. Wczesna adaptacja do nowych mediów*, [w:] *Komputer w edukacji*, red. J. Morbitzer, Kraków 2009, s. 261-267.

Tammet D., *Urodziłem się pewnego błękitnego dnia. Pamiętniki nadzwyczajnego umysłu z zespołem Aspergera*, tłum. M. Mysiorska, Wołowiec 2010.

Wojciechowska A., *Pomiędzy dzieciństwem a dorosłością – o dorastaniu osób z zespołem Aspergera*, „*Studia Edukacyjne*”, 2013, 25, s. 137-148.

Narodowością dzieci jest dzieciństwo. O edukacji wielo- kulturowej i integracji

Spis treści

- 31 Wprowadzenie
- 32 Wsparcie zdrowia psychicznego i wsparcia psychospołecznego w sytuacjach kryzysowych (MHPSS)
- 34 Pedagogika przygody a proces integracji
- 36 Kotwice i kotwiczenie (się)
- 38 Partycypacja i współtworzenie w procesie integracji
- 39 „Śladami słów i kultur. Spacerownik miejski” – narzędzie integracji
- 40 Rola dorosłych w pracy ze spacerownikiem
- 41 Projektowanie przestrzeni włączającej i jej znaczenie dla integracji
 - Projektowanie otoczenia
 - Projektowanie przestrzeni fizycznej
 - Projektowanie przestrzeni symbolicznej
- 43 Wojna – temat, którego nie można przemilczeć
- 45 Słownik ważnych terminów i pojęć
- 45 Inspiracje dydaktyczne i źródła warte uwagi
- 46 Bibliografia

Wprowadzenie

Biografia dziecka z doświadczeniem uchodźstwa, a czasami także migracji jest biografią nagłego zwrotu. Zwrotu nieoczekiwanego i odpowiedzialnego za nowe emocje, nieproporcjonalne w swej sile i wektorze do psychiki dziecka i zagrażające jego zdrowiu. Sposób przeżywania jest adekwatny do dziecięcych doświadczeń i możliwości poznawczych. Sama sytuacja – nie.

Rozdźwięk między tym, z czym dziecko z doświadczeniem migracji może sobie dać radę, a z czym musi sobie dawać radę, to wyzwanie dla każdego dorosłego. W przypadku dziecka, które trafia do szkoły, tym dorosłym jest każdy nauczyciel i nauczycielka oraz – w wielu szkołach – asystent międzykulturowy/asystentka międzykulturowa. Ich rola może być tym ważniejsza, im większy kryzys przechodzi rodzina i dziecko.

W czerwcu 2020 roku ukazał się raport Najwyższej Izby Kontroli zatytułowany „Kształcenie dzieci rodziców powracających do kraju oraz dzieci cudzoziemców”¹. Wnioski

przedstawione w raporcie pokazują nieprzygotowanie polskiego systemu edukacji do przyjęcia do szkoły uczniów z doświadczeniem migracji, w tym brak działań w zakresie integracji. W większości z kontrolowanych szkół „nie podjęto działań związanych z integracją, w tym międzykulturową, uczniów cudzoziemców”². Nauczyciele mówią wprost: nie wiemy, jak to robić. Z tego też względu w tym rozdziale omówione zostaną ważne dla integracji konteksty oraz publikacja, dzięki której każdy nauczyciel i każda nauczycielka zaplanuje i realizuje proces integracji.

Mając na uwadze autonomię osób dorosłych, będę proponować Czytelniczkom i Czytelnikom, aby samodzielnie pogłęбили refleksję wybranych zagadnień. Inspiracją do tego będą pytania zachęcające do poszukiwania odpowiedzi oraz przekierowanie do ciekawych i sprawdzonych miejsc w sieci. W edukacji osób dorosłych szczególne znaczenie ma refleksja: refleksyjny praktyk często jest inicjatorem zmiany właśnie dlatego, że zadał (sobie i innym) dobre pytanie i zaczął szukać odpowiedzi.

1 Raport jest wynikiem kontroli przeprowadzonych w MEN (dzisiaj: MEiN) oraz w 24 szkołach podstawowych w Polsce w okresie od roku 2017 do roku 2020. Pełna treść dostępna jest tutaj: <https://www.nik.gov.pl/plik/id.22685.vp.25384.pdf>.



2 Tamże, s. 18.

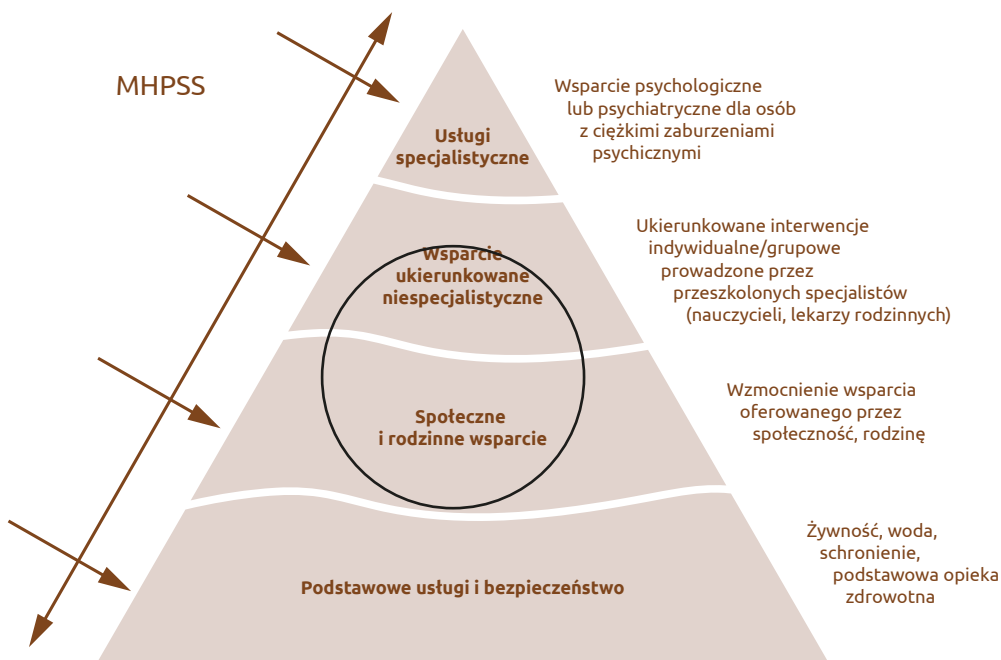
Sprawdzi się w praktyce...

1. Czy Twoja szkoła jest przygotowana na przyjęcie uczniów cudzoziemskich?
2. Czy w Twojej szkole wypracowana została koncepcja integracji? Jeśli tak, to kto brał udział w tworzeniu tej koncepcji/tego opracowania?
3. Czy wydarzenia o charakterze integracyjnym mają charakter procesowy czy incydentalny?
4. Czy opracowany przez Was szkolny kalendarz wydarzeń ma charakter włączający i uwzględnia wartości ważne dla kultury uczniów i uczennic cudzoziemskich?

Wsparcie zdrowia psychicznego i wsparcia psychospołecznego w sytuacjach kryzysowych (MHPSS)

Zrozumienie sytuacji dziecka/osoby/rodziny/społeczności z doświadczeniem migracji i uchodźstwa wymaga z jednej strony empatii, z drugiej – wiedzy. Z tego drugiego powodu warto jest poznać koncepcję zdrowia psychicznego i wsparcia psychospołecznego w sytuacjach kryzysowych, czyli MHPSS (Mental Health and Psychosocial Support). MHPSS to termin używany w Wytycznych Stałego Komitetu Międzyagencyjnego

(IASC) dotyczących zdrowia psychicznego i wsparcia psychospołecznego w sytuacjach kryzysowych, który odnosi się do interwencji obejmujących wszelkie wsparcie, okazywane ludziom w celu ochrony i promowania dobrego samopoczucia, zapobiegania chorobom psychicznym i ich leczenia. Koncepcję MHPSS przedstawia poniższa piramida interwencji.



Rys. 1. Piramida interwencji MHPSS

Źródło: Kluczowe koncepcje i najlepsze praktyki w zakresie zdrowia psychicznego i wsparcia psychospołecznego (MHPSS) – <https://data.unhcr.org/en/documents/details/92937>.



Opracowana przez IASC koncepcja wsparcia zdrowia psychicznego dotyczy w pierwszej kolejności sytuacji kryzysowych, jednak z powodzeniem można korzystać z tej koncepcji także w warunkach nie- lub przedkryzysowych, zwłaszcza jeśli pracujemy w środowisku osób/dzieci z doświadczeniem migracji. Może mieć więc w środowisku edukacyjnym wartość profilaktyczną.

Doświadczenie migracji wymieniane jest często jako kontekst ryzyka, a migranci i uchodźcy wskazywani są jako grupa zagrożona marginalizacją³. Działania obejmujące wsparcie zdrowia psychicznego ciągle wydają się w polskiej szkole niewystarczające. Konsekwencje braku wsparcia mogą być szczególnie dotkliwe w przypadku dzieci i młodzieży, ponieważ zaburzają rozwój poznawczy, emocjonalny, społeczny i fizyczny oraz mogą mieć niekorzystny wpływ na ich przyszłość, w tym na biografię edukacyjną.

Dotyczy to w równym stopniu tzw. środowiska przyjmującego, a więc uczniów polskich w polskiej szkole, jak i uczniów z doświadczeniem migracji lub uchodźstwa. Szkoła jest podmiotem, który skutecznie może podejmować

działania wspierające. Jest też do tego wsparcia zobowiązana przepisami prawa oświatowego⁴ i powinna to wsparcie różnicować i prowadzić procesowo (nie incydentalnie). O tym, jak komunikować procesy wsparcia i o odpowiedzialności za komunikację mówi między innymi dokument „Kluczowe koncepcje i najlepsze praktyki w zakresie zdrowia psychicznego i wsparcia psychospołecznego (MHPSS)⁵.

Z uwagi na zadania realizowane w systemie edukacji, działania szkoły (działania nauczycieli, pedagogów i psychologów szkolnych, asystentów międzykulturowych oraz komitetów rodzicielskich) powinny skupiać się na drugim i ewentualnie trzecim poziomie interwencji – na społecznym i rodzinnym wsparciu oraz wsparciu ukierunkowanym, niespecjalistycznym realizowanym przez przeszkolonych nauczycieli. Wsparcie w tych obszarach sprzyjać będzie budowaniu rezyliencji dzieci i młodzieży, a więc umiejętności pozytywnej adaptacji, budowania więzi społecznych oraz skutecznego radzenia sobie z przeciwnościami i ze stresem o dużym nasileniu⁶.

3 Zdrowie psychiczne i wsparcie psychospołeczne MINIMALNY PAKIET USŁUG (MSP), wrzesień 2021. <https://mhpsmsp.org/sites/default/files/2022-06/MHPSS%20MSP%20Field%20Test%20Version%2015.06.22%20-%20POL.pdf>, s. 12.



4 Takie zobowiązanie wprowadza m.in. ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. z 2020 r. poz. 1280 oraz z 2022 r. poz. 1594).

5 <https://data.unhcr.org/en/documents/details/92937>.

6 łac. *resilire* – odbić z powrotem, sprężycie odbić się.



Sprawdzi się w praktyce...

Uważne i przemyślane działania w zakresie wsparcia psychospołecznego i integracji mogą prowadzić do powstania relacji opartych na zaufaniu:

1. Kluczową rolę przypisujemy w tej koncepcji osobom dorosłym, które muszą zbudować swoją wiarygodność w oczach uczestników: asystentom międzykulturowym, a więc osobom, które znają język i kulturę kraju pochodzenia dziecka oraz język i kulturę kraju pobytu/edukacji oraz nauczycielom.
2. Poczucie bezpieczeństwa, zaufanie i wiarygodność mogą sprzyjać procesowi pogłębionej diagnozy potrzeb dziecka.
3. Zajęcia grupowe, realizowane wspólnie w środowisku zróżnicowanym językowo i kulturowo mogą poprawić samopoczucie każdego uczestnika, dzięki zaangażowaniu w realizację zadań dostosowanych stopniem trudności do możliwości intelektualnych i psychofizycznych.
4. Poczucie włączenia i przynależności pomoże uczestnikom odbudować poczucie sprawstwa, wzmocni więzi społeczne i zapewni poczucie zbiorowej tożsamości.
5. Wsparcie rodziców jest składową dobrostanu dziecka, z tego też względu warto zwrócić uwagę na programy wspierające rodziców i rodzinę oraz popularyzować je w szkole.

Pedagogika przygody a proces integracji

Nie bez znaczenia dla procesu integracji jest balans pomiędzy podstawowymi procesami realizowanymi w szkole: nauczaniem, wychowaniem i opieką. Wspólnym mianownikiem dla wszystkich trzech z powodzeniem może być zabawa – realizowana w duchu pedagogiki przygody. Pedagogika przygody, pedagogika outdoorowa, pedagogika przeżyć czy uczenie przez doświadczenie i doświadczenie to określenia, które można traktować jako synonimy metody mającej swój początek w latach trzydziestych XX wieku. Uważany za ojca tej metody niemiecki pedagog Kurt Hahn (1886-1974) zwracał się do nauczycieli z postulata-
mi, które sprawdzą się w praktyce...

Sprawdzi się w praktyce...

1. Dajcie młodym ludziom okazję do odkrycia samych siebie.
2. Dbajcie o to, aby młodzi ludzie przeżyli porażkę i sukces.
3. Stwarzajcie/dawajcie czas do milczenia i miejsce do zebrań.
4. Ćwiczcie siłę wyobraźni, zdolności przewidywania i planowania⁷.

⁷ R. Ryszka, *Erlebnispädagogik – pedagogika przeżycia: doświadczenia niemieckie. Perspektywa niemiecka*, [w:] *Edukacja przygodą. Outdoor i Adventure Education w Polsce. Teoria, przykłady, konteksty*, red. E. Palamer-Kabacińska, A. Leśny, Wydawnictwo Fundacja Pracownia Nauki i Przygody, Warszawa 2012, s. 165-166.

Realizacja tych postulatów wymagała odpowiednich metod, w tym między innymi gier, zabaw i eksperymentów, poprzez które rozwija się kompetencje osobiste i społeczne jednostki, takie jak komunikacja, współpraca, przyjmowanie ról w grupie, analiza i dopasowanie strategii działania do zamierzonego celu. Rozwój osobisty następuje w grupie i dzięki grupie, dlatego tak ważne jest, aby zajęcia te projektowane były jako zajęcia zespołowe i poza murami szkoły. Pedagogika przygody, edukacja outdoorowa uczą nieformalnie, w sposób przemyślany i zaplanowany co do kierunku, ale nie sposobu realizacji zadania. Kształtują postawy życiowe, sprzyjają budowaniu relacji i otwartości, zapewniają możliwość uczenia się kompetencji społeczno-emocjonalnych. Wśród najważniejszych celów możliwych do osiągnięcia dzięki pedagogice przygody można wskazać:

1. skonfrontowanie z problemem, konfliktem,
2. pomoc w zrozumieniu siebie i sytuacji,
3. nabycie inicjatywy i odpowiedzialności,
4. poczucie własnej wartości, godności,
5. urealnienie własnej samooceny,
6. nabycie świadomości własnego ciała i fizycznych możliwości,
7. praca nad wartościami,
8. uświadomienie sobie swojej roli i znaczenia w grupie,
9. rozwój osobowościowy, nabywanie dojrzałości⁸.

Dzięki grom, zabawom i edukacji outdoorowej stwarzasz każdej uczennicy i każdemu uczniowi szansę na sukces:

- „szansa na sukces” jest elementem pedagogiki przygody, nawet jeśli po drodze trzeba przeżyć porażkę;
- sukces definiowany jest i przeżywany indywidualnie i – odpowiedzialnie projektowany – może mieć decydujące znaczenie dla „przełączenia się” z trybu przetrwania, charakterystycznego dla sytuacji kryzysowej (migracja, uchodźstwo) i na tryb rozwoju;
- sukces wpływa na poczucie własnej wartości, bezpieczeństwa i – co niezwykle istotnie w sytuacji bycia „nowym” - przynależności do danej grupy.

Dlatego wspólna przygoda, wspólne rozwiązywanie problemów i poszukiwanie rozwiązań sprzyjają procesowi integracji i mają zespołotwórczy charakter. Proces integracji realizowany w oparciu o zasady pedagogiki przygody może przynieść jeszcze inne korzyści, w tym na przykład zredukować napięcia i stres (u każdego dziecka, nie tylko ten wywołany migracją czy uchodźstwem), przyspieszyć powrót do normalności, w tym zredukować lukę pomiędzy tym, z czym dziecko (polskie i to z doświadczeniem migracji) może sobie dać radę, a z czym musi sobie dawać radę.

⁸ Tamże, s. 166.

Kotwice i kotwiczenie (się)

Kolejnym, bardzo ważnym kontekstem dla omawianej koncepcji integracji, jest teoria kotwic i kotwiczenia (się) sformułowana przez Aleksandrę Grzymałę-Kazłowską. Kotwicą jest metaforą procesu definiowania siebie i swojej tożsamości w społeczeństwie i kulturze, a zakotwiczenie społeczne rozumiane jest jako „poszukiwanie przez jednostkę istotnych dla niej punktów odniesienia i oparcia, które pozwalają jej osiągnąć relatywną psychospołeczną stabilność w otaczającej ją rzeczywistości”⁹. To, że wykorzystujemy znane nam kotwice, pozwala nam odnaleźć swoje „miejsce w świecie”. Autorka wyróżnia kilka typów kotwic.

Zmiana wywołuje potrzebę przystosowania się, a ta z kolei wymaga działania, stabilizacji i więzi społecznych. Osoby w sytuacji migracji czy uchodźstwa opierają się na zasobach osobistych, rodzinnych oraz istniejących i dostępnych im strukturach społecznych i instytucjonalnych. Takim zasobem, w pewnym okresie życia człowieka, w naturalny sposób jest szkoła. Jeśli realizuje świadomie i konsekwentnie działania integracyjne, może odegrać ogromną rolę w procesie włączania dzieci i młodzieży w sieć powiązań, która buduje wspólnotę szkolną, lokalną i – w szerszej perspektywie – społeczeństwo.

Prawno-instytucjonalne
(np. dokumenty urzędowe,
obywatelstwo)

Ekonomiczne
(zasoby ekonomiczne,
aktywność
ekonomiczna)

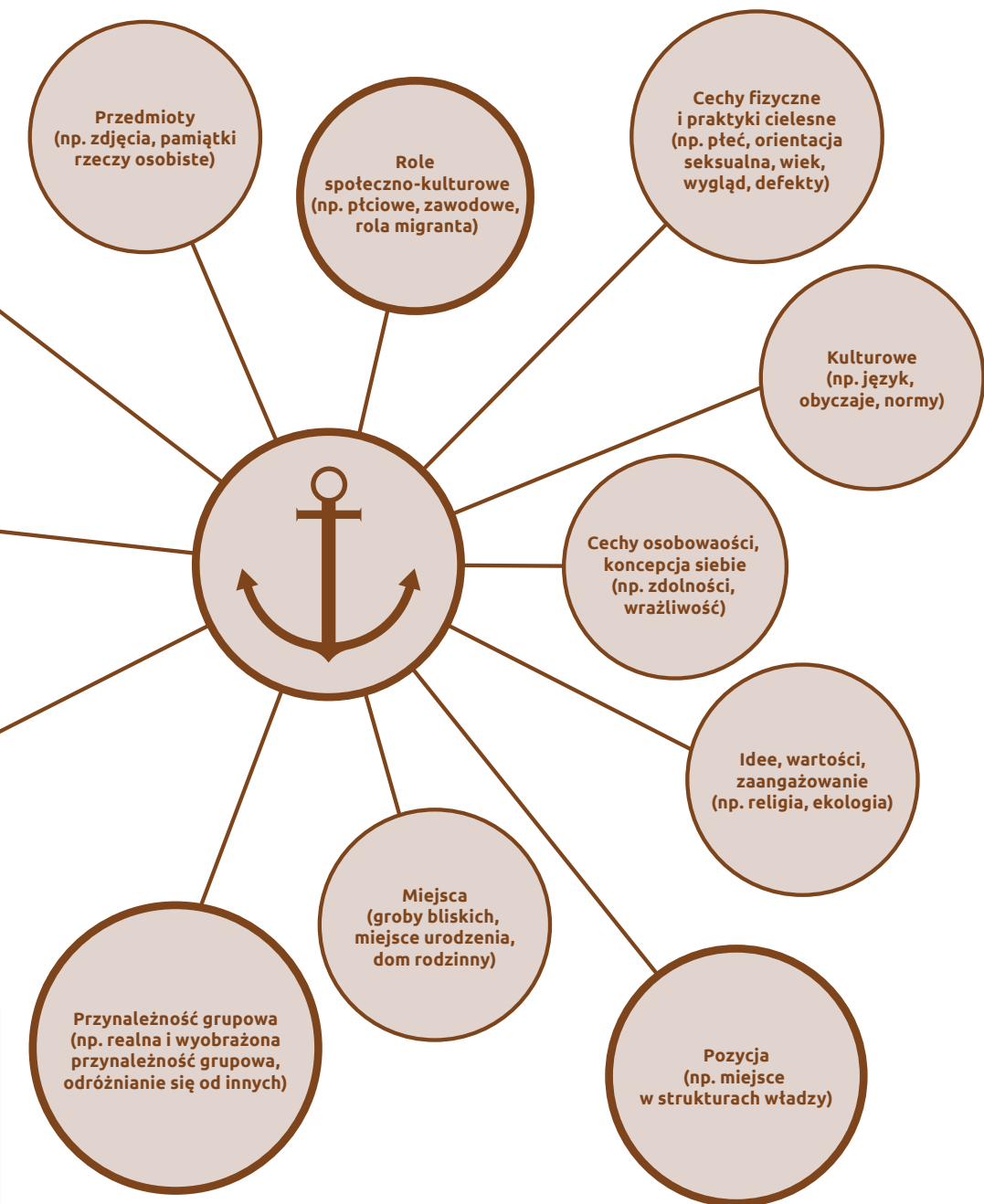
Więzi społeczne
(np. rodzinne,
historia rodziny,
przyjaciele)

⁹ Aleksandra Grzymała-Kazłowska, *Od tożsamości i integracji do społecznego zakotwiczenia – propozycja nowej koncepcji teoretycznej*, [w:] „CMR Working Papers”, nr 64/122, maj 2013, publikacja dostępna online: https://www.migracje.uw.edu.pl/wp-content/uploads/2016/10/WP_64122_2.pdf, s. 1.



Sprawdzi się w praktyce...

1. Czy w Twojej szkole zatrudniony jest asystent międzykulturowy/asystentka międzykulturowa?
2. Czy realizowana jest pomoc psychologiczno-pedagogiczna także wobec uczniów z doświadczeniem migracji i ich rodzin? Kto ją realizuje i w jakim języku?
3. Czy środowisko przyjmujące (nauczyciel i inni pracownicy szkoły, polscy uczniowie i ich rodzice) zostali przygotowani/są przygotowywani na przyjęcie uczniów z doświadczeniem migracji?
4. Czy jako nauczyciel/nauczycielka czujesz się przygotowany/przygotowana do pracy w wielokulturowym i wielojęzycznym środowisku szkolnym?



Rys. 2. Typy i rodzaje kotwic

Źródło: Aleksandra Grzymała-Kazłowska, *Od tożsamości i integracji do społecznego zakotwiczenia - propozycja nowej koncepcji teoretycznej*, [w:] „CMR Working Papers”, nr 64/122, maj 2013, s. 12.

Partycypacja i współtworzenie w procesie integracji

Formuła współpracy przyświecająca publikacji „Śladami słów i kultur. Space-rownik miejski. Portfolio językowo-kulturowe” inspirowana jest Standardem 15 wskazanym w Minimalnych Standardach Bezpieczeństwa Dzieci w trakcie działań humanitarnych (CPMS) z 2019 r., który brzmi:

Zabawa i pozytywne interakcje społeczne mają kluczowe znaczenie dla społecznego, emocjonalnego, fizycznego i poznawczego rozwoju dziecka. Sytuacje kryzysowe w znacznym stopniu zakłócają możliwość zdobycia takich doświadczeń i przerywają rutynowe czynności, które dają poczucie bezpieczeństwa, normalności i przewidywalności. Prowadzenie regularnych, zorganizowanych zajęć grupowych w bezpiecznym otoczeniu może zapewnić dzieciom rutynę i stabilność, a także stwarzać okazje do zabawy, rozwijania

umiejętności społecznych i emocjonalnych oraz tworzenia wspierających więzi społecznych. (...) choć zajęcia czasami odbywają się w stałych przestrzeniach, to zajęcia grupowe mogą mieć także charakter mobilny i odbywać się w różnych, udostępnianych rotacyjnie miejscach¹⁰.

Współtworzenie, do którego zaprasza spaceownik, jest formą partycypacji, a ta przynosi konkretne korzyści. Oto niektóre z nich:

- włączenie grup i osób, które są pomijane w dialogu społecznym (nie mają głosu),
- dzielenie się odpowiedzialnością za poszczególne fazy procesu i w rezultacie zwiększenie motywacji i zaangażowania każdego, kto bierze udział,
- dotarcie do wielu perspektyw i punktów widzenia,
- sieciowanie i dzielenie się informacjami,
- uzyskanie wpływu, co zapewnia między innymi większą satysfakcję z udziału w działaniu.

¹⁰ Zdrowie psychiczne i wsparcie psychospołeczne MINIMALNY PAKIET USŁUG (MSP), wrzesień 2021, <https://mhpsmsp.org/sites/default/files/2022-06/MHPSS%20MSP%20Field%20Test%20Version%2015.06.22%20-%20POL.pdf> s. 49.



Sprawdzi się w praktyce...

1. Czy Twoja szkoła zapewnia widoczność wszystkim grupom/osobom i podkreśla obecność danej grupy w środowisku szkolnym?
2. Czy Twoja szkoła docenia różnorodność oraz stwarza bezpieczne warunki do prezentowania każdej kultury, używania każdego języka, praktykowania każdej religii i zaznaczania ważnych aspektów tożsamości każdego ucznia?
3. Czy Twoja szkoła wzmacnia kompetencje i daje szansę poczucia skuteczności oraz swojej wartości każdemu uczniowi bez względu np. na pochodzenie?
4. Czy w rytuałach szkolnych i codziennych praktykach bierzecie w szkole pod uwagę perspektywę różnych grup?
5. Czy stosujecie podejście „pracujemy z grupą nad włączaniem”, a nie podejście „działamy, aby włączyć grupy mniejszościowe”?

„Śladami słów i kultur. Spacerownik miejski” – narzędzie integracji

Publikacja „Spacerownik miejski. Portfolio językowo-kulturowe” to zestaw kart, dzięki którym integracja może zaistnieć w klasie/ szkole jako proces, a nie działanie incydentalne¹¹. Jest odpowiedzią dla tych nauczycieli, którzy poszukują pomysłów i jednocześnie zachętą do tworzenia własnych koncepcji i kart pracy, w tym w formule współpracy z uczniami. Zawiera 43 karty pracy zaprojektowane koncepcyjnie i graficznie oraz 15 kart pustych, które mogą zostać zaprojektowane przez uczestników procesu integracji w dowolny sposób. Karty te nie są numerowane: każdy uczestnik i każda grupa może pracować z kartami, decydując samodzielnie, która z nich będzie pierwsza, która kolejna. W ten sposób powstanie unikalny, spersonalizowany zestaw kart – indywidualne lub grupowe portfolio językowo-kulturowe. Karty odwołują się do uniwersalnych wartości i miejsc wspólnych wielu kultur, aktywizują, stanowią inspirację, ale nie zobowiązanie. Określają kierunek działania, a nie sposób jego realizacji.

Karty składające się na publikację dają szansę na:

1. wyjście poza mury szkoły (ale niekoniecznie i nie zawsze) i działanie

2. znalezienie się w sytuacji, która wymaga działania oraz doświadczenie bodźców realnych i nieprzewidywalnych;
3. uruchomienie wielu zmysłów;
4. współtworzenie i inicjatywę uczestników, w tym co do sposobu realizacji zadania;
5. zaprojektowanie własnego zadania;
6. budowanie relacji w grupie i podkreślenia znaczenia każdego uczestnika;
7. komunikacji pozawerbalnej ekspresji artystycznej, twórczej;
8. budowanie i wzmacnianie autonomii (ucznia, nauczyciela asystenta międzykulturowego).

Każda karta realizuje kilka funkcji jednocześnie, a wśród nich jedną funkcję prymarną, jak na przykład:

1. zapewnia widoczność wszystkim grupom/osobom oraz podkreśla ich obecność w środowisku szkolnym – szczególnie zadbano o widoczność osób, dla których język polski nie jest pierwszym językiem ojczystym, a kultura polska nie jest pierwszą kulturą;
2. stwarza możliwość każdemu uczestnikowi do zaprezentowania swoich działań w dowolnym języku, z uwzględnieniem ważnych dla niego elementów kultury, religii i tożsamości, także w sposób pozawerbalny;
3. wzmacnia kompetencje językowe/komunikacyjne i kulturowe oraz obywatelskie każdego uczestnika, bez względu na pochodzenie, pierwszy język i pierwszą kulturę;
4. pozwala wziąć pod uwagę perspektywę wielu grup i wielu uczestników, poznać ich potrzeby i zmapować wędrowki (doświadczenia) uczestników (niektóre karty mają potencjał diagnostyczny);

¹¹ Publikacja „Śladami słów i kultur – spacerownik miejski. Portfolio językowo-kulturowe” powstała w ramach projektu „New ABC – Networking the Educational World: Accross the Boundaries for Community Building” realizowanego w 9 krajach Unii Europejskiej przez 14 partnerów. Podmiotem realizującym projekt w Polsce jest Stowarzyszenie INTERKULTURALNI.PL zarejestrowane w Krakowie. Tytuł polskiego projektu pilotażowego brzmi „Together we Learn Our Worlds”. Publikacja dostępna jest tutaj: <https://interkulturalni.pl/publikacje/>.



5. wprowadza elementy edukacji lokalnej i/lub regionalnej, rozwija kompetencje obywatelskie i wrażliwość społeczną;
6. oswaja tabu i trudne emocje oraz wspomnienia;
7. prezentuje podejście „pracujemy z grupą i w grupie nad włączaniem”.

To, jakie funkcje zostaną zaktualizowane w konkretnym przypadku, zależy od kreatywności uczestników zajęć i facylitatorów, a także od potencjału miejsca oraz doświadczeń i skojarzeń osób korzystających z karty.

Rola dorosłych w pracy ze spacerownikiem

Rolą osób dorosłych jest „zapalać” do działania, „zarażać” grupę pozytywną energią, chęcią do działania, optymizmem, wiarą w sprawczość jednostkową i zespołową oraz w sens działania. Staje się to możliwe dzięki otwartej koncepcji publikacji, która pozwala na wyrażanie siebie zarówno uczniom i uczennicom, jak i dorosłym (nauczycielom i nauczycielkom, asystentom i asystentkom międzykulturowym i innym osobom) decydującym się na facylitowanie procesu integracji w wielokulturowej i wielojęzycznej społeczności polskiej szkoły.

Osoby dorosłe są odpowiedzialne za tworzenie dobrych relacji. W budowaniu relacji muszą pamiętać o kilku ważnych zasadach gwarantujących dobry przebieg procesu integracji.

Sprawdzi się w praktyce...

1. Pamiętaj o podstawowych kwestiach: bądź kulturalny, uśmiechnięty, zrelaksowany.
2. Zwracaj się do uczestników po imieniu (zapamiętaj ich imiona!), bądź otwarty, uważnie słuchaj innych.
3. Określ wspólny grunt, aby pomóc w stworzeniu relacji, zastosuj rozmowę towarzyską, żeby dowiedzieć się, czy macie coś wspólnego (większość lubi rozmawiać na swój temat, a im większe i bardziej szczerze zainteresowanie okazujesz, tym bardziej prawdopodobne, że osoba się otworzy).
4. Stosuj pytania otwarte, postaraj się odkryć drugą osobę (nawet wspólna frustracja podczas stania w korku może zbliżyć cię do kogoś).
5. Stwórz nowe, wspólne doświadczenia – okazją może być wspólna praca nad określeniem problemów, potem ich rozwiązywaniem (i rozwiązaniem) może pomóc w budowaniu więzi.
6. Bądź empatyczny, staraj się zrozumieć innych i spróbuj popatrzeć na sprawy z ich perspektywy oraz rozpoznać ich emocje.
7. Staraj się rozpoznać wyjątkowość każdej osoby: każdy uczestnik ma znaczenie, docenienie uczestnika ma wpływ na jego zaangażowanie w działania.
8. Nie wymuszaj zaangażowania - ważne jest, żeby pozwolić ludziom być czasami mniej zaangażowanymi, ponieważ są różne typy osobowości i nie wszyscy mają zdolność do równego uczestnictwa przez cały czas (facylitator musi pozwolić uczestnikom odpocząć).
9. Pamiętaj, że droga jest często ważniejsza niż cel i że „sharing is caring”.

Projektowanie przestrzeni włączającej i jej znaczenie dla integracji

Przeczytaj praktyczne uwagi na temat przestrzeni i zastanów się, co możesz wykorzystać w swojej pracy w wielokulturowym i wielojęzycznym środowisku edukacyjnym, żeby stworzyć przestrzeń włączającą i bezpieczną dla każdej uczennicy i każdego ucznia.

Projektowanie otoczenia

Pierwszym krokiem procesu jest wybór właściwego otoczenia, w którym grupa będzie pracowała razem. Jeśli jest to przestrzeń fizyczna w szkole, to powinna być świadomie zaaranżowana. Tego rodzaju wpływu nie mamy, jeśli realizujemy zajęcia w przestrzeni miejskiej. Zawsze elementem wspierającym jest dobra atmosfera – przestrzeń mentalna, psychologiczna. Bezpieczna przestrzeń i dobra atmosfera wspierają kreatywność. Dodatkowo niektóre zajęcia grupowe (tzw. rytuały) mogą być wprowadzone tak, aby ukształtować symboliczną przestrzeń, rozwijać autentyczne rozmowy i bezpieczne otoczenie do dyskusji czy generować pomysły. Otoczenie fizyczne i psychologiczne wspiera kreatywność: przestrzeń, w jaką wchodzi ludzie, kształtuje ich doświadczenia, ma wpływ na ich czynności, poziom zaangażowania i zaufanie. Kreatywne i bezpieczne przestrzenie sprzyjają tworzeniu się więzi towarzyskich, zapewniają płynną komunikację i angażują uczestników. Podczas tworzenia bezpiecznego i kreatywnego otoczenia zwrócić należy uwagę na fizyczne i symboliczne elementy przestrzeni i stworzenie rytuałów zespołowych, żeby zapewnić odpowiednią atmosferę.

Projektowanie przestrzeni fizycznej

Właściwie przygotowane pomieszczenia „zapraszają” i sprzyjają interakcjom społecznym. Są spokojne, jasne, przestrzenne, rozsądnie i funkcjonalnie umeblowane, nie rozpraszają. Przestrzeń powinna być świadomie aranżowana. Na przykład ustawienie krzeseł w koło to schemat łatwy w zastosowaniu, który eliminuje hierarchię. Sprzyja zaangażowaniu i uczestnictwu, sprawia, że każdy jest widoczny, co pogłębia relacje. Kształt koła jest demokratyczny, daje ludziom jednakową szansę podjęcia tematu, jeżeli tylko się zdecydują.

Inne ważne czynniki kreatywnego otoczenia to: łatwość (re)aranżowana zgodnie z aktualnymi potrzebami uczestników spotkania, wyposażenie w multimedia, otwarte strefy współpracy, strefy relaksu. Te obszary dostarczają inspiracji do pracy, łączą pracę i zabawę. Większą kreatywność zapewnią pomieszczenia umożliwiające zarówno interakcje społeczne, pracę w grupie, jak i miejsca do własnej pracy. O komforcie użytkowników decydują też takie elementy, jak łatwy dostęp do toalet, kuchni, stref wypoczynku i innych miejsc zachęcających do spotykania się z ludźmi.

To pozwala rozmawiać poza głównym nurtem działań i lepiej się poznać.

Projektowanie przestrzeni symbolicznej

Sposobem na stworzenie przestrzeni kreatywnej jest np. rozwieszenie plakatów z cytatami sławnych ludzi. To sprzyja kreatywności, może pomóc przełamać lody i nasunąć tematy, o których uczestnicy chcieliby porozmawiać. O doborze cytatów może też zdecydować grupa. W przestrzeni można też zaplanować miejsca (np. puste plansze,

kartki papieru, półki, haczyki na ścianie), które treścią zapełnią uczestnicy: mogą to być cytaty, refleksje, fotografie, przedmioty o symbolicznym lub/i osobistym znaczeniu. Elementem dającym poczucie bezpieczeństwa i komfortu oraz konkretyzującym przestrzeń symboliczną może być umowa społeczna – kontrakt stworzony przez uczestników i zaakceptowany przez wszystkich. Takie działanie pozwala uzgodnić reguły gry, np. zasady, standardy komunikacji itp.

Sprawdzi się w praktyce...

1. W przestrzeni projektu społecznego dla uczniów i uczennic z wielu kultur i religii należy zrezygnować z wyraźnych deklaracji religijnych/światopoglądowych (krzyż na ścianie, portret przywódcy duchowego itp.) oraz – w zależności od rozpoznanych potrzeb – zapewnić np. miejsce do modlitwy.
2. Doświadczenie każdego otoczenia jest także doświadczeniem kulturowym i psychologicznym. Wrażliwe międzykulturowo zaaranżowanie przestrzeni, w tym świadome użycie elementów mogących mieć znaczenie kulturowe, religijne czy symboliczne (symboli, obrazów, kolorów, aranżacji mebli) w otoczeniu pozwala na stworzenie atmosfery bezpieczeństwa.
3. Warto ustalić także język komunikacji i strategię postępowania w sytuacji, kiedy uczestnicy nie rozumieją procesu (np. sygnały informujące o kryzysie w komunikacji, osoby wspierające – pośredników językowo-kulturowych). Elementem wspierającym dobrą komunikację mogą być materiały przygotowane wcześniej i rozdane uczestnikom przed kolejnym spotkaniem, dzięki czemu będą oni mieli możliwość zapoznania się np. z tematem, ważnym słownictwem itp.
4. Warto zaplanować rytuały grupowe: rytuał to sekwencja czynności przypisanych do grupy i miejsca, działania symboliczne. Rytuały są wartością grupy i mają duże znaczenie w procesie budowania zespołu. Pozwalają regulować zachowania, sprzyjają szybkiemu rozpoznaniu sytuacji, angażują i budują poczucie wspólnoty. Mogą dotyczyć przestrzeni fizycznej (np. dopasowanie przestrzeni do zadania), komfortu uczestników (np. sposób sygnalizowania zmęczenia, czas pracy – czas relaksu), budowania relacji (witanie się, upewnianie się, czy wszystko jest w porządku, czy wszyscy akceptują aktywność, zachowanie itp.). Rytuały mają moc wspólnototwórczą, pomagają budować zespół.

Wojna – temat, którego nie można przemilczeć

Doświadczenie wojny jest jednym z najtrudniejszych doświadczeń dla osób nią dotkniętych, w kręgu których są ci, którzy jej doświadczają każdego dnia, ci którzy przed nią uciekają oraz ci, którzy przyjmują uchodźców

i angażują się w działania pomocowe. Wcześniej czy później uczennice i uczniowie mogą zgłosić potrzebę rozmowy o wojnie.

Wojna to temat, którego nie można przemilczeć, choć rozmowa o doświadczeniu wojny może być bardzo trudna. Dlatego poniżej znajdziesz kilka wskazówek, którymi możesz się kierować tak w rozmowach indywidualnych, jak i w zespole klasowym.

Sprawdzi się w praktyce...

- zapytaj uczniów o ich samopoczucie i emocje, jakie wywołuje wojna (np. jak się czujecie w tej sytuacji, o czym myślicie, co daje/dałoby wam poczucie bezpieczeństwa, kto daje/dałby wam poczucie bezpieczeństwa);
- zapytaj uczniów o obawy, podziel ich na mniejsze grupy i poproś o zrobienie gwiazdy skojarzeń lub rysunku, który te obawy przedstawia;
- pozwól mówić, ale też pozwól milczeć – nie namawiaj do mówienia, milczenie nie oznacza braku udziału w rozmowie (daj poczucie bezpieczeństwa, nie oceniaj i nie pozwól oceniać, zapewnij, że można mówić i milczeć, że i to, i to jest w porządku);
- zapytaj, o czym uczniowie chcieliby porozmawiać w związku z wojną, jakie tematy poruszyć, czego się dowiedzieć, z kim spotkać itp.;
- jeśli nie znasz odpowiedzi na pytanie, powiedz „nie wiem” i zaprosz uczniów do wspólnego namysłu – niech wykorzystają internet, niech wspólnie rozważą jakąś kwestię, ale uwaga! – moderuj dyskusję;
- reaguj, jeśli uczeń jest przemocowy w wypowiedziach, reaguj na mowę nienawiści (powiedz na przykład, że w ten sposób nie będziemy rozmawiać, że taka wypowiedź może być krzywdząca dla kogoś, wyjaśnij, co to jest język szakala i język żyrafy, pokaż wartość uważnej komunikacji);
- w rozmowie bądź aktywnym słuchaczem, potakuj, stosuj parafrazy, zadawaj pytania, nazywaj trudne emocje, upewnij uczniów, że mają do nich prawo (czy chcesz powiedzieć, że..., czy to znaczy, że..., kiedy mówisz, że x, to znaczy, że...);
- nie uogólniaj, nie używaj słów „każdy” i „wszyscy”, daj uczniom swobodę w identyfikowaniu się z emocjami, sytuacją, pozwól im na wizualizację itp.;
- nie koncentruj się na uczniach ukraińskich, białoruskich czy rosyjskich – niekoniecznie chcą teraz być wywoływani do zabrania głosu, ale chroń ich i zapewniaj, że tu w szkole, w klasie i podczas tej dyskusji mogą czuć się bezpiecznie;
- mów o konkretach, nie mów np. „Wojna jest najstraszniejszą rzeczą na świecie”, ale zaproś do rozmowy o skutkach wojny, pozwól na wizualizację (np. podczas wojny bomby niszczą budynki, ludzie muszą uciekać do schronów, ludzie cierpią itp.);
- pozwól mówić o lękach i trudnych emocjach związanych z wojną – to jest konkret (co myślisz, kiedy mówisz „wojna”, co dla ciebie oznacza wojna, co konkretnie się dzieje, jakie jest zagrożenie, kiedy jest wojna – pozwalaj myśleć obrazami);

- nie odwołuj się do abstrakcyjnych figur retorycznych typu „wszyscy teraz jesteśmy Ukraińcami” – tworzenie symbolicznej tożsamości może uczniów niepotrzebnie zdezorientować;
- nie podkreślaj kwestii narodowości, koloru skóry itp. w sytuacji, kiedy zagrożone jest ludzkie życie;
- rozmawiaj o zwierzętach, rozmawiaj o stracie, rozmawiaj o arkadii – pozwól wspominać miłe chwile, zdarzenia, sytuacje, zapewnij, że ten świat jest na wyciągnięcie ręki, że dorośli zadbają o pokój, nawet jeśli będzie to trudne i będzie wymagać czasu;
- nie pomijaj trudnych tematów/wątków milczeniem, nie mów, że wszystko będzie dobrze, nie stosuj pocieszeń w stylu „na pewno nic się nie stanie”, a w to miejsce po prostu zapytaj: „co mogę dla was zrobić, co my możemy razem zrobić”;
- chroń dzieci przed poczuciem winy, przyznaj, że winę ponoszą dorośli, ale nie wszyscy (możesz rozmawiać o polityce słowami adekwatnymi do wieku);
- nie pozwalaj na skróty myślowe, przeniesienie, uogólnienie (Putin jest z Rosji, ty jesteś z Rosji, Putin jest zły – ty jesteś zły);
- używaj określenia „żołnierze rosyjscy” a nie Rosjanie – nie każdy obywatel Rosji popiera wojnę,
- rozmawiaj z dziećmi o tym, co łączy wszystkich Słowian, co łączy ludzi; to politycy tworzą różnice – ludzie naprawdę wiele łączy...;
- wyjaśnij przyczyny migracji, w tym politycznej (z Ukrainy, z Białorusi), podkreśl, że migracja jest czasami jedynym sposobem na bezpieczne życie i formą braku zgody na politykę nienawiści, totalitaryzm;
- skoncentruj się na strategiach progresywnych, mogą to być:
 1. strategie zadaniowe (wykorzystaj zasoby indywidualne, grupowe, buduj poczucie wartości, skuteczności, zachęć do zrobienia dobrej akcji, do przygotowania informacji, do przygotowania symbolicznego wsparcia dla pokoju, ofiar, do działań artystycznych itp., itd.) lub
 2. strategie emocjonalne (staraj się redukować koszty emocjonalne, zaplanuj aktywność fizyczną, wspólny wysiłek, dobrą dyskusję – pamiętaj, że wspólne działanie wzmacnia jednostkę);
- sięgnij po teksty kultury: film, piosenkę, wiersz, opowiadanie – porozmawiaj z uczniami o tych tekstach, zachęć ich do refleksji;
- zapytaj uczniów, skąd czerpią informacje, stwórcie wspólnie bank rzetelnych źródeł, zastanówcie się, jak zanurzenie w negatywnych informacjach wpływa na psychikę człowieka;
- wyjaśnij, że wojna jest szokiem dla ludzi i że potrzebują oni czasu, że adaptacja do sytuacji potrwa kilka dni, a ludzie w tym czasie mogą zachowywać się nieracjonalnie, np. niektórzy będą unikać tematu, inni mówić tylko o tym, że będą im towarzyszyć silne emocje, będą robić błędy, że mogą pojawić się konflikty, że pojawi się stres i że za kilka dni – po tym etapie – pojawi się inna perspektywa, więcej rozwiązań i możliwości wyjścia z tej sytuacji;
- rozważ, czy w klasach wielokulturowych i wielojęzycznych nie porozmawiać z każdą grupą osobno i np. wysondować, jak czują się Rosjanie, a jak Ukraińcy i czy te osoby mają jakieś propozycje zbudowania dobrych relacji między sobą (może nie czują się w tej sytuacji komfortowo i chcieliby jakieś słowa przekazać koleżankom, kolegom);
- zakończ lekcję, pytając uczniów o potrzeby, np. „czego byście teraz chcieli? co może wam pomóc w obecnej sytuacji?”.

Słownik ważnych terminów i pojęć

Akulturacja – proces zmian w związku z długim kontaktem jednostki z obcą kulturą. Można ją rozpatrywać na dwóch poziomach: grupowym (zmiany w obrębie struktur społecznych i instytucjonalnych oraz praktyk kulturowych) i indywidualnym (zmiany w repertuarze zachowań jednostki, ale także jej tożsamości i wartości). Wyróżnia się cztery modele akulturacji: asymilacja, integracja, marginalizacja i separacja (tzw. model Berry'ego).

Inkluzja – (ang. *inclusion* – włączanie). Inkluzja (w zróżnicowanym językowo i kulturowo środowisku edukacyjnym) ma kierunek przeciwny do marginalizacji, której skutkiem jest wykluczenie społeczne. O tym, czy tworzymy wspólnotę, społeczność inkluzyjną decyduje każdy jej członek, prezentując postawę otwartą, zauważając różnorodność i jej potencjał, tworząc autentyczne relacje w atmosferze akceptacji różnic i różnorodności.

Integracja – (łac. *integrare* – scalać) dotyczyć będzie osób oraz mniejszych lub większych

grup społecznych, które – pomimo różnorodności – dążą do harmonijnego funkcjonowania jako całość, wspólnota. Warunkiem harmonii będzie zagwarantowanie osobom i grupom współdzielącym w jednym czasie sytuację i terytorium takich samych praw, adekwatnych warunków do wszechstronnego rozwoju, szacunku i możliwości codziennego pozostawania w kontakcie (np. w szkole, w pracy).

Migracja – proces przemieszczania się lub relokacji z jednego miejsca do drugiego. Jeśli odbywa się w obrębie kraju, to jest to migracja wewnętrzna, a jeśli przez granice państw – migracja międzynarodowa.

Uchodźstwo – niedobrowolna decyzja osoby lub grupy osób o opuszczeniu własnego kraju w poszukiwaniu bezpiecznego miejsca (schronienia, azylu); ucieczka przed prześladowaniami, konfliktami lub innymi niebezpiecznymi okolicznościami w swoim kraju pochodzenia.

Szok kulturowy – zjawisko obejmujące funkcjonowanie psychiczne, fizyczne i społeczne człowieka w sytuacji migracji/uchodźstwa. Rezultat trudności napotykanym w kulturze przyjmującej. Szok kulturowy zazwyczaj dzieli się na cztery etapy: miesiąc miodowy, etap frustracji, adaptacji i akceptacji.

Inspiracje dydaktyczne i źródła warte uwagi

„Śladami słów i kultur. Spacerownik miejski. Portfolio językowo-kulturowe” dostępne online tutaj:

<https://interkulturalni.pl/sladamislow-i-kultur-spacerownik-miejski-2/>



„Śladami słów i kultur. Przewodnik metodyczny do spacerownika” – tutaj:

<https://interkulturalni.pl/sladamislow-i-kultur-przewodnik-metodyczny-do-spacerownika/>



„Życie w wielokulturowym środowisku szkolnym. Podręcznik dla nauczycieli i nauczycieli” – tutaj:

<https://interkulturalni.pl/3259-2/>



Together we learn our worlds. Pilot Action Activity Handbook – tutaj:

<https://interkulturalni.pl/wp-content/uploads/2023/02/Handbook-Together-we-learn-1.pdf>



Bibliografia

- Grzymała-Kazłowska A., *Od tożsamości i integracji do społecznego zakotwiczenia*
– propozycja nowej koncepcji teoretycznej, [w:] „CMR Working Papers”, nr 64/122, maj 2013.
- Kształcenie dzieci rodziców powracających do kraju oraz dzieci cudzoziemców.
Raport Najwyższej Izby Kontroli z roku 2020, <https://www.nik.gov.pl/plik/id,22685,vp,25384.pdf>.
- Kluczowe koncepcje i najlepsze praktyki w zakresie zdrowia psychicznego i wsparcia psychospołecznego (MHPSS), dokument UNHCR z roku 2022, <https://data.unhcr.org/en/documents/details/92937>.
- Śladami słów i kultur – spacerownik miejski. Portfolio językowo-kulturowe (2022),
<https://interkulturalni.pl/publikacje/>.
- Śladami słów i kultur. Przewodnik metodyczny do spacerownika (2022),
<https://interkulturalni.pl/sladamislow-i-kultur-przewodnik-metodyczny-do-spacerownika/>.
- Together we learn our worlds. Pilot Action Activity Handbook (2022),
<https://interkulturalni.pl/podrecznik-together-we-learn-our-worlds-pilot-action-activity-handbook/>.
- Zdrowie psychiczne i wsparcie psychospołeczne MINIMALNY PAKIET USŁUG (MSP), wrzesień 2021,
[https://mhpsmsp.org/sites/default/files/2022-06/MHPSS%20MSP%20Field%20Test%20Ver-
sion%2015.06.22%20-%20POL.pdf](https://mhpsmsp.org/sites/default/files/2022-06/MHPSS%20MSP%20Field%20Test%20Version%2015.06.22%20-%20POL.pdf).
- Życie w wielokulturowym środowisku szkolnym. Podręcznik dla nauczycielek i nauczycieli (2022),
<https://interkulturalni.pl/3259-2/>.



Zobacz, też tutaj jestem! Osoby z niepełno- sprawnością w szkole



Spis treści

- 48 Wprowadzenie
- 48 Trudności i wyzwania
- 49 Krok po kroku – praca z klasą różnorodną
- 51 Uczeń z niepełnosprawnością w społeczności szkolnej
- 51 Wykluczenie cyfrowe uczniów z niepełnosprawnością intelektualną
- 52 Dostosowanie cyfrowych treści edukacyjnych do potrzeb osób ze SPE
- 54 Znaczenie nowych technologii w procesie włączania uczniów ze SPE
- 54 Włączanie a rozwijanie umiejętności komunikacyjnych i społecznych
- 55 Włączanie a dostosowanie wymagań edukacyjnych
- 58 Uczeń/uczennica ze SPE w klasie – przygotowanie koleżanek i kolegów
- 59 Kodeks wrażliwej komunikacji z osobą z niepełnosprawnością
- 60 Słownik ważnych terminów i pojęć
- 62 Inspiracje dydaktyczne i źródła warte uwagi
 - Blogi nauczycielskie
 - Aplikacje mobilne
- 63 Bibliografia



Wprowadzenie

W edukacji polskiej od kilku lat trwa wdrożenie nowego modelu edukacji – edukacji włączającej. Jest to niezwykle szansa dla każdej uczennicy i każdego ucznia, choć celem tego modelu jest przede wszystkim włączenie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE), w tym osób z niepełnosprawnościami. W praktyce szkolnej oznacza to opracowanie i wprowadzenie zasad tworzenia warunków sprzyjających przygotowaniu tych uczniów i uczennic do samodzielności oraz rzeczywistemu włączaniu ich w życie społeczne. Zasady te wynikają z solidarności społecznej oraz oparte są na założeniach przyjętych w ratyfikowanych przez Polskę dokumentach promujących politykę rozwijania społeczeństwa włączającego – w szczególności w konwencji ONZ o prawach dziecka oraz konwencji ONZ o prawach osób niepełnosprawnych¹.

Osoby ze szczególnymi potrzebami to takie, które ze względu na swoje cechy albo okoliczności, w których się znajdują, muszą podjąć dodatkowe działania lub wymagają dodatkowych działań ze strony otoczenia w celu przezwyciężenia barier uniemożliwiających lub utrudniających im udział w różnych sferach życia na równi z innymi osobami.

W przypadku, gdy osoby ze szczególnymi potrzebami są uczniami/uczennicami, szkoła staje przed obowiązkiem zapewnienia im – podobnie zresztą jak wszystkim uczniom i uczennicom – wszechstronnego wsparcia w procesie kształcenia i wychowania, dostosowanego do ich indywidualnych potrzeb. Dotyczy to zarówno tych,



¹ <https://brpd.gov.pl/konwencja-o-prawach-dziecka/>
<https://bip.brpo.gov.pl/pl/content/konwencja-onz-o-prawach-osob-niepelnospprawnych>.



które wynikają z barier i trudności w rozwoju oraz nauce, jak i tych, które powstają w związku z ujawniającymi się stopniowo predyspozycjami i kreatywnością. Ponadto szkoła powinna uwzględnić indywidualne zdolności i talenty, które są wybitne, wyjątkowe i niepowtarzalne.

Każdy z nas, niezależnie od tego, czy doświadcza trudności, czy nie, przejawia potrzebę przynależności do jakiejś wspólnoty oraz może posiadać szczególne potrzeby. Dlatego podstawowym założeniem edukacji włączającej powinno być to, że żadne dziecko nie może być odizolowane od swojego środowiska rówieśniczego. Każde dziecko powinno uczestniczyć w bogactwie relacji, emocji, komunikacji, przyswajania wartości i naśladowania wzorcowych zachowań.

Trudności i wyzwania

Wsparciem dla ucznia/uczennicy z niepełnosprawnościami w edukacji włączającej jest nie tylko nauczyciel, który współorganizuje proces kształcenia, ale także nowy specjalista, jakim jest pedagog specjalny. Swoją rolę mają również inni nauczyciele, a także uczniowie jako koledzy i koleżanki w klasie.

Prawie każdy z nas już miał doświadczenie pracy w zróżnicowanej grupie lub klasie, gdzie uczą się dzieci i uczniowie/uczennice o różnorodnych potrzebach edukacyjnych i wie, że każdy z nich ma swoje mocne strony i zainteresowania, ale także obszary, które wymagają poprawy lub wsparcia. Dlatego istnieje potrzeba indywidualnego, spersonalizowanego podejścia do każdego ucznia/uczennicy.

Praca w klasie zróżnicowanej w zakresie potencjałów jest wyzwaniem dla nauczycieli i specjalistów i powinna uwzględniać kilka istotnych działań, tworzących

procedurę wsparcia wszystkich uczniów i uczennic, nie tylko tych ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Krok po kroku – praca z klasą różnorodną

Sprawdzi się w praktyce...

Zwykle zaczynamy od (1) integracji – to pierwszy krok w budowaniu wspólnoty klasowej, gdzie każdy uczeń i każda uczennica ma szansę poznać swoich kolegów i koleżanki. Ponadto uczniowie pozbywają się strachu przed kontaktami z rówieśnikami z niepełnosprawnościami, wykazują się wyższym stopniem empatii i wrażliwości na potrzeby innych, są bardziej otwarci w relacjach z osobami z różnorodnymi niepełnosprawnościami, z osobami doświadczonymi np. kryzysem uchodźczym, z całościowym zaburzeniem rozwoju, czy przewlekle chorymi, a ich obecność i udział w życiu społecznym traktują jako coś naturalnego.

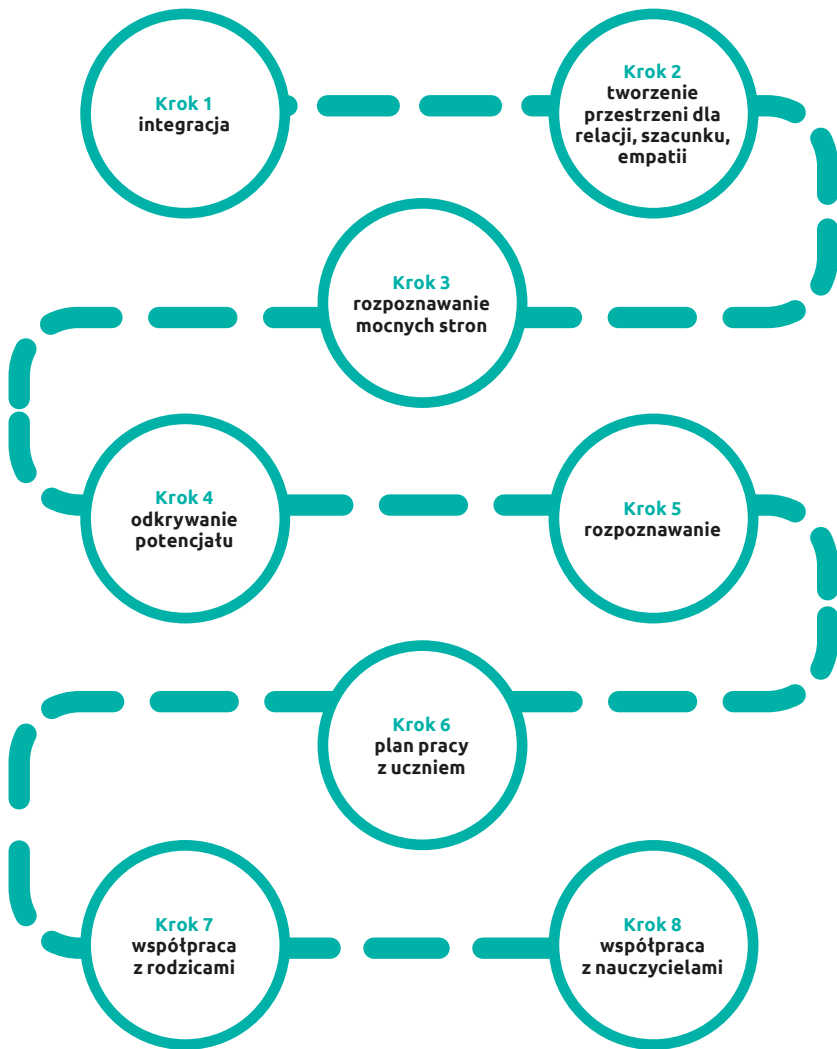
Następnie (2) tworzymy przestrzeń do budowania i rozwijania relacji, szacunku, empatii i – czasami – pokory. To istotne, aby stworzyć atmosferę, w której wszyscy czują się akceptowani i zrozumiani. To z pewnością wpłynie na likwidację barier i stereotypów związanych z osobami z niepełnosprawnościami i różnymi deficytami, a także zmianę myślenia i negatywnych postaw.

Bycie razem to najwyższy poziom dialogu edukacyjnego, zwanego współbyciem, w którym następuje urzeczywistnienie relacji przebiegających w praktyce edukacyjnej. Bycie razem zachodzi w pełnej akceptacji drugiej osoby, jest to bycie dla Innego, a nie bycie z Innym².

W kolejnym kroku (3) zapraszamy uczniów i uczennice do wspólnej pracy nad rozpoznawaniem i rozwojem swoich mocnych stron.

Zachęcamy także do (4) wspólnego poszukiwania sposobów na niwelowanie niedostatecznie rozwiniętych obszarów. Wspieramy ich w odkrywaniu swojego potencjału i rozwijaniu umiejętności. Potem (5) rozpoznajemy potrzeby i możliwości uczniów i uczennic, aby dostosować nasze podejście do ich indywidualnych potrzeb i (6) tworzymy plan pracy z uczniem, który chce rozwijać swoje pasje i wymaga wsparcia. Niemniej istotne jest (7) zbudowanie wzajemnego szacunku i zaufania z rodzicami, którzy są skarbnicą wiedzy na temat swojego dziecka. Należy również (8) ustalić zintegrowane działania między nauczycielami a specjalistami, co pozwoli na stworzenie właściwych warunków nauczania. Takie działania są częścią IPET – Indywidualnego Programu Edukacyjno-Terapeutycznego.

² Danuta Al- Khamisy, *Szkoła jako zróżnicowane środowisko edukacyjne*, ORE 2020.



To wszystko wymaga od nauczycieli dodatkowej pracy, rozwoju swoich kompetencji, poświęcenia większej ilości czasu na przygotowywanie spersonalizowanych materiałów, pomocy i ćwiczeń. Warto przy tym pamiętać, że każdy uczeń i każda uczennica mają swój własny, indywidualny tok i tempo rozwoju związane z indywidualnym potencjałem poznawczym

i intelektualnym. Czas potrzebny do osiągnięcia celów dla każdego jest inny. Dodatkowo trzeba mieć na uwadze, że nasi uczniowie mają różne warunki bytowe, ekonomiczne i społeczne. Świadomość tych uwarunkowań prowadzi do zrozumienia i zaakceptowania, że inaczej, mniej i wolniej nie znaczy gorzej.

Uczeń z niepełno- sprawnością w społeczności szkolnej

Edukacja włączająca jest modelem zarządzania społecznością szkolną, relacjami między rówieśnikami oraz budowania poczucia przynależności. Celem edukacji włączającej jest świadome budowanie wspólnoty, bez względu na to, jak bardzo i czym się różnimy. W przypadku ucznia/uczennicy z niepełnosprawnościami bardzo ważne jest umiejętne i uważne włączanie w życie szkoły oraz odpowiednie przygotowanie grupy rówieśniczej do współpracy z osobą inną niż oni sami. Potrzeby uczniów i uczennic z różnymi dysfunkcjami, zaburzeniami, deficytami i niepełnosprawnościami w zasadzie nie różnią się od potrzeb ich rówieśników. Niektóre z nich mogą wymagać większej uważności ze strony osób dorosłych i środowiska kolegów i koleżanek. Spośród wielu najważniejszych będą następujące potrzeby:

- poczucia bezpieczeństwa,
- wsparcia,
- akceptacji,
- pomocy w odnalezieniu się w nowym, być może skomplikowanym dla niego/dla niej, środowisku obfitującym w zmienne sytuacje, takie jak: dzwonki oznaczające początek czy koniec lekcji, zmiana sal lekcyjnych czy prowadzenie lekcji przez różnych nauczycieli.

Wykluczenie cyfrowe uczniów z niepełnosprawno- ścią intelektualną

To właśnie obecność uczniów i uczennic ze SPE uświadamia nam, że warunki i metody, ale też podejście metodyczne i pedagogiczne powinny być spersonalizowane, różnorodne i nowoczesne. Tym bardziej że wiemy, jak uczniowie i uczennice różnią się między sobą pod względem uzdolnień, możliwości i umiejętności. Zarówno rodzice, jak i my, nauczyciele i nauczycielki, poprzez zindywidualizowane podejście do każdego ucznia i każdej uczennicy, powinniśmy pomagać im się rozwijać dzięki zaangażowaniu wielu zmysłów polisensorycznie. W tym także z wykorzystaniem nowych technologii.

Nowe technologie w szkole są – z jednej strony – szansą, z drugiej mogą stanowić zagrożenie. Edukacja powinna stwarzać także osobom z niepełnosprawnościami odpowiednio dostosowane warunki, w tym dostęp do nowych technologii, które mogą być dla nich wsparciem nie tylko edukacyjnym, ale także społecznym.

Osoby ze SPE, przede wszystkim z niepełnosprawnością intelektualną, narażone są na wykluczenie cyfrowe. Wiele badań pokazuje, że w porównaniu z ich pełnosprawnymi rówieśnikami, osoby z niepełnosprawnościami, a szczególnie intelektualnymi, wykorzystują internet rzadziej³. Często też bezrefleksyjnie i raczej jako rozrywkę, bo nikt wcześniej nie pokazał im jego użyteczności i nie nauczył posługiwania się nim.

³ <https://bia4all.eu/pl/>.



Ciągle rozbudowywane i wzbogacane serwisy edukacyjne stanowią zasób zaprojektowany głównie z myślą o użytkownikach neurotypowych, pełnosprawnych. A tymczasem dzieci i młodzież z umiarkowaną, a czasami nawet i lekką niepełnosprawnością intelektualną nie potrafią czytać, a jeśli nawet odczytują

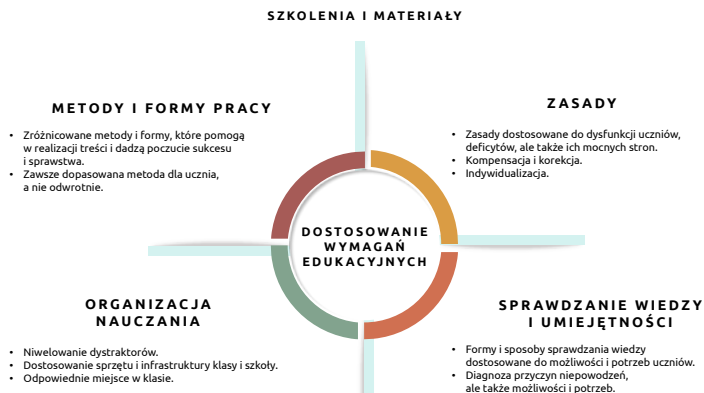
krótkie teksty, to nie zawsze rozumieją ich znaczenie. Pojawiające się w dostępnych serwisach edukacyjnych treści nasycone są trudnym słownictwem, metaforami, których te osoby po prostu nie rozumieją. Potrzebujemy zatem nieskomplikowanych treści, ale też pozbawionych infantyilizmu.

Dostosowanie cyfrowych treści edukacyjnych do potrzeb osób ze SPE

Wieloletnia praktyka w pracy z osobami ze SPE oraz staranne i procesowe rozpoznawanie ich potrzeb i potencjału pozwala na sformułowanie następujących spostrzeżeń:

Sprawdzi się w praktyce...

- uczniowie i uczennice ze SPE potrzebują materiałów z małą ilością tekstu, a większą obrazu;
- z pewnością sprawdzą się pomoce w formie komiksowej;
- w pracy z uczniami i uczennicami ze SPE z powodzeniem można by wykorzystywać krótkie filmiki z sytuacjami z życia codziennego z wyraźnym, prostym przekazem;
- nieocenioną pomocą są zawsze mapy myśli, infografiki i plakaty;
- brakuje zasobów z powiększoną czcionką, ale także z symbolami, PCS czy piktogramami dla osób, które wykorzystują alternatywną i wspomagającą formę komunikacji.



Korzystanie z internetu może wiązać się z ryzykiem. W przypadku uczniów i uczennic ze SPE ryzyko to ma specyficzny charakter, wynikających z osobniczych uwarunkowań.

Sprawdzi się w praktyce...

Osoby ze SPE:

- nie zawsze potrafią czytać lub czytać ze zrozumieniem, co powoduje niestety niewłaściwy odbiór treści;
- skracają dystans z rozmówcą, którego często nawet nie znają, czym często powodują niemiłe i ryzykowne sytuacje;
- bywają nachalne, prosząc o utrzymanie kontaktu nawet nieznanego, co kończy się bardzo często zablokowaniem ich profilu;
- często zmieniają konta na portalach społecznościowych, ponieważ zapominają hasła i swoich loginów;
- publikują dane wrażliwe bez świadomości, że ktoś może je wykorzystać;
- stają się obiektem żartów i kpin, publikując np. swoje zdjęcia, infantylnie nagrania czy wulgarne treści, również często za namową szukających sensacji i zabawy nieznanymi;
- są podatne na manipulację, dezinformację i fake newsy, bo nie myślą krytycznie i nie sprawdzają źródeł;
- zapominają, a często nie wiedzą, że te same zasady i wartości obowiązują zarówno w życiu realnym, jak i w sieci⁴.

⁴ Przekonuje o tym program „Asy Internetu”, w którym Autorka jest trenerką i który odpowiedzialnie poleca (program jest bezpłatny).

Pomimo istniejącego ryzyka, nie ma żadnego powodu, aby dzieci ze SPE nie mogły efektywnie korzystać z dobrodziejstw cyfrowego świata. To tym bardziej istotne, że technologie cyfrowe są niezbędne do życia i pracy w nowoczesnym społeczeństwie informacyjnym oraz stwarzają zupełnie nowe szanse i możliwości także dla tej grupy uczniów i uczennic. To oczywiście stawia przed nauczycielami, ale także przed rodzicami wyzwania w zakresie zmian w obszarze dydaktyki, edukacji i terapii uczniów ze SPE.

Zaangażowanie rodziny i szkoły w zapewnienie dzieciom bezpiecznego udziału w społeczności internetowej zaczyna się od rozmowy w domu, której efektem ma być zobowiązanie się przez nie do bycia Asem Internetu, czyli roztropnym, ostrożnym, zdecydowanym, uprzejmym i odważnym użytkownikiem sieci.

Znaczenie nowych technologii w procesie włączania uczniów ze SPE

Zastosowanie nowych technologii w pracy z uczniami i uczennicami ze SPE może pomóc włączyć ich do wspólnoty. Nowe technologie:

- ułatwiają komunikację: łatwiejszy staje się odbiór treści edukacyjnych, zarówno osoba z zaburzeniem mowy, jak i jej otoczenie może porozumiewać się, korzystając z komunikacji wspomagającej i alternatywnej (AAC); nawiązanie kontaktu, porozumiewanie się sprzyja włączeniu i poczuciu przynależności do grupy oraz rozwija kompetencje społeczne;
- pomagają w prowadzeniu terapii: są atrakcyjne i zachęcające do działania, pozwalają wizualizować treści, rozumieć zależności, a dzieciom z dysfunkcjami głosu, wzroku czy spastycznością np. dłoni, pomagają w rozwiązywaniu zadań.

Nowe technologie pozwalają osobie ze SPE, doświadczającej trudności w używaniu mowy werbalnej:

- komunikować swoje potrzeby, dając tym samym poczucie bezpieczeństwa;
- nawiązywać relację z drugą osobą mimo ograniczeń, dając poczucie przynależności;

- zgłaszać własne potrzeby i informować o ważnych sprawach, dając poczucie bycia zauważonym;
- pomagać w wyrażaniu emocji, zaspokajając potrzebę ekspresji i bycia w relacji

Nowe technologie dają możliwość tworzenia interaktywnych zadań, ćwiczeń i pomocy dydaktycznych zarówno dla osób, które nie komunikują się werbalnie, jak i tych z opóźnionym rozwojem mowy albo zauważalnymi dużymi wadami wymowy czy niskim zasobem słownictwa.

Włączanie a rozwijanie umiejętności komunikacyjnych i społecznych

Milczenie spowodowane brakiem mowy nigdy nie jest złotem, dlatego że każdy z nas ma naturalną potrzebę komunikacji. Wśród osób z niepełnosprawnościami są takie, które nie komunikują się werbalnie albo ich mowa została wykształcona, ale niestety brak jest intencji komunikacyjnej. W tej grupie są też dzieci z mutyzmem wybiórczym, które potrafią mówić, ale mają lęk przed mówieniem w niektórych miejscach, w obecności pewnych osób, w sytuacjach, w których oczekiwane jest mówienie. Czasami też towarzyszy im lęk przed odpowiadaniem na zadawane pytania.

Sprawdzi się w praktyce...

Niezależnie od przyczyn i rodzaju trudności w komunikowaniu się, zadaniem nauczycieli i wychowawców jest wdrożenie komunikacji alternatywnej lub wspomagającej, która pozwoli każdemu doświadczającemu trudności w porozumiewaniu się na wyrażanie swoich potrzeb, radości lub smutku. Komunikacji pomaga bezpieczna i przyjazna atmosfera, sprzyjająca mówieniu, dyskusowaniu oraz rozwijaniu słownictwa. Pamiętając o dostosowaniu działań do indywidualnych potrzeb ucznia z mutyzmem, należy:

- pozwolić dziecku czuć, że jest dla nas ważne;
- nie mówić przy nim o jego problemach dotyczących niemówienia;
- dawać na każdym kroku poczucie godności i bezpieczeństwa;
- akceptować wszystkie jego emocje – również te nieprzyjemne, dziecku może się coś nie podobać, ono ma prawo czegoś nie lubić;
- nie zmuszać dziecka do mówienia w danej chwili, a dać inną alternatywną formę komunikacji;
- nie wyręczać w zakresie intencji komunikacyjnej, po prostu nie mówić za dziecko;
- doceniać wkład i wysiłek włożony w każde wykonywane zadanie;
- nie oceniać za to, że dziecko nie mówi i nie komunikuje się;
- na co dzień nieco obniżyć wymagania edukacyjne, aby uczeń mógł im sprostać;
- unikać perfekcjonizmu w różnych dziedzinach i sytuacjach, również w zakresie wykonanych zadań i ćwiczeń;
- nie zadawać pytań dotyczących niemówienia;
- pozwolić na aktywność werbalną wszędzie, gdzie tylko będzie chciało rozmawiać czy monologować;
- słuchać, przytakiwać (np. w samochodzie, na spacerze, w sklepie itd.);
- symulować i inicjować sytuacje sprzyjające mówieniu.

Włączanie a dostosowanie wymagań edukacyjnych

Nieodłącznym elementem edukacji z uczniami ze SPE są tzw. dostosowania wymagań edukacyjnych. Zgodnie z Rozporządzeniem MEN z dnia 16 sierpnia 2019 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych, nauczyciel dostosowuje wymagania edukacyjne do indywidualnych potrzeb rozwojowych

i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia⁵. Realizacja tego zalecenia wymaga określenia, czym są wymagania edukacyjne, dla jakich uczniów i uczennic nauczyciel dostosowuje wymagania i co podlega dostosowaniu.

Wymagania edukacyjne są formułowane w oparciu o realizowany program nauczania i określają cele, jakie musi osiągnąć uczeń. Cele te wynikają z podstawy programowej i powinny zostać osiągnięte w takim stopniu, w jakim jest to możliwe z uwagi na występujące u ucznia trudności w uczeniu się.

⁵ <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20190000373>.



Nauczyciel dostosowuje wymagania dla ucznia:

1. posiadającego orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego – na podstawie tego orzeczenia oraz ustaleń zawartych w indywidualnym programie edukacyjno-terapeutycznym;
2. posiadającego orzeczenie o potrzebie indywidualnego nauczania – na podstawie tego orzeczenia;
3. posiadającego opinię poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym poradni specjalistycznej o specyficznych trudnościach w uczeniu się lub inną opinię poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym poradni specjalistycznej, wskazującą na potrzebę takiego dostosowania – na podstawie tej opinii;
4. nieposiadającego orzeczenia lub opinii wymienionych w pkt 1–3, który jest objęty pomocą psychologiczno-pedagogiczną w szkole – na podstawie rozpoznania

indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz indywidualnych możliwości psychofizycznych ucznia dokonanego przez nauczycieli i specjalistów;

5. posiadającego opinię lekarza o ograniczonych możliwościach wykonywania przez ucznia określonych ćwiczeń fizycznych na zajęciach wychowania fizycznego – na podstawie tej opinii.

Podstawowym celem dostosowania wymagań jest wyrównanie szans edukacyjnych uczniów, zapobieganie wtórnym zaburzeniom sfery emocjonalno-motywacyjnej oraz pomoc w osiągnięciu sukcesu edukacyjnego i stworzenie warunków do poczucia sprawstwa. Dostosowanie polega na modyfikacji procesu edukacyjnego, umożliwiającego uczniom sprostanie wymaganiom edukacyjnym (osiągnięcie założonych celów edukacyjnych pomimo deficytów i ograniczonego potencjału).

Sprawdzi się w praktyce...

Nauczyciel może dostosować:

1. Warunki procesu edukacyjnego, tj. zasady, metody, formy, środki dydaktyczne, pomoce dydaktyczne, karty pracy, materiały dla ucznia, przekaz, polecenia, komunikaty.
2. Zewnętrzną i wewnętrzną organizację nauczania (np. stworzenie optymalnych warunków i miejsca dostępnego pod względem architektonicznym, organizacyjnym, edukacyjnym) poprzez np.:
 - posadzenie ucznia słabosłyszącego w pierwszej ławce,
 - zapewnienie odpowiedniego oświetlenia,
 - zapewnienie odpowiedniego nagłośnienia,
 - zapewnienie właściwego oprzyrządowania,

- likwidowanie dystraktorów, które utrudniają skupienie uwagi na zadaniach,
 - zapewnienie lupy,
 - zapewnienie podręczników z dostosowaniami,
 - zapewnienie windy,
 - komunikację wspomagającą i alternatywną,
 - sprzęt multimedialny itd.
3. Warunki sprawdzania poziomu wiedzy i umiejętności, poprzez dobór właściwych metod, form sprawdzania wiedzy, ustalenie jasnych kryteriów oceniania, dostosowania wewnątrzszkolnych zasad oceniania (WZO) i przedmiotowych zasad oceniania (PZO). Należy dobrać właściwą formę i sposób sprawdzenia wiedzy do konkretnych możliwości, mocnych stron, potrzeb, dysfunkcji i deficytów ucznia.

W szkołach ogólnodostępnych uczniowie ze SPE, mimo swoich często dużych dysfunkcji związanych z rozumieniem komunikatów, przetwarzaniem słuchowym, wzrokowym, niską koncentracją uwagi, trudnością w zakresie pisania i czytania, muszą napisać egzamin po klasie ósmej i napisać maturę.

Na egzaminach (ale także na sprawdzianach) najczęściej mają trudności z:

- czytaniem poleceń i treści zadań,
- brakiem zrozumienia poleceń,
- tworzeniem spójnej wypowiedzi pisemnej,
- redagowaniem wypowiedzi,

zapamiętaniem reguł i schematu takiej wypowiedzi,

- wolnym tempem pisania,
- dłuższym skupieniem uwagi na zadaniu,
- szybką męczliwością,
- trudnościami z koordynacją wzrokowo-ruchową,
- innym widzeniem liter (dotyczy np. uczniów z dysleksją rozwojową),
- zastosowaniem w sytuacjach praktycznych, opisowych i testowych reguł gramatycznych, ortograficznych czy środków językowych (mimo ich znajomości).

Sprawdzi się w praktyce...

W ramach procesu dostosowania dla uczniów i uczennic z trudnościami w komunikowaniu się należy:

- dążyć do podniesienia poczucia własnej wartości, unikać niespodzianek, nagłych zmian;
- zaplanować więcej czasu na udzielenie odpowiedzi – wielu uczniów, a szczególnie z mutyzmem wybiórczym czy z afazją słyszy i doskonale rozumie otoczenie, tylko musi mieć czas na przetworzenie informacji i sformułowanie wypowiedzi;
- parafrazować polecenia i sprawdzać ich rozumienie;
- wyjaśniać znaczenie słów, metafor i powiedzeń;
- nie zadawać pytania: „Czy dziś coś powiesz w przedszkolu/szkole?”;
- zamiast pytań otwartych formułować pytania zamknięte z możliwością odpowiedzi: tak lub nie lub odpowiedzi niewerbalnej;
- zachęcać do wyboru i nie decydować za ucznia;
- nie zmuszać ucznia do używania zwrotów grzecznościowych, szczególnie w przypadku mutyzmu wybiórczego (dziecko zna te zwroty, ale nie jest jeszcze gotowe, by ich używać);
- nie reagować entuzjastycznie/reagować neutralnie, jeśli uczeń/uczennica się odezwie – ukryć swoje zdziwienie i zachować się, jakby mówił od zawsze;
- przygotowywać wklejki do zeszytu, czyli notatki w skróconej wersji, przygotowane i wydrukowane przez nauczyciela;
- nie odpytywać werbalnie, stworzyć system pozawerbalnego sprawdzania wiedzy;
- prowokować sytuacje do mówienia, ale nie wywierać presji;
- wykorzystywać wirtualne kostki i karty opowieści, czyli narzędzia TIK, które nie tylko pozwalają na angażowanie ucznia w czasie zajęć, ale także prowokują do mówienia i rozwijania słownictwa;
- stosować gry stolikowe, karciane i inne, angażujące uczennice i uczniów.

Uczeń/uczennica ze SPE w klasie – przygotowanie koleżanek i kolegów

O powodzeniu edukacji włączającej zdecyduje tzw. środowisko włączające, a więc pełnosprawni uczniowie i pełnosprawne uczennice bez dysfunkcji, deficytów i niepełnosprawności. Obecność ucznia/uczennicy ze SPE wymaga działań ze strony wychowawców i nauczycieli pomocnych w sprostaniu sytuacji.

Nie wszystkie dzieci są gotowe na przyjęcie koleżanki/kolegi z niepełnosprawnością. Nie od razu też potrafią odnaleźć się w takiej sytuacji – są przecież tylko dziećmi i również potrzebują wsparcia. Niektóre z nich mają obawy przed nowym wyzwaniem, nie są pewne swoich kompetencji i tego, czy sobie poradzą. Inne śmiało stawia czoła wyzwaniu i odnajdą się w nowej sytuacji. Zadaniem nauczyciela jest być uważnym obserwatorem tego procesu i – w razie potrzeby – reagowanie w odpowiedni sposób. Nie sprzyja integracji ocenianie i krytyka. Włączanie to proces – wszyscy się tego uczymy.

Sprawdzi się w praktyce...

W planowaniu pracy wychowawczej z przyjmującym ucznia/uczennicę ze SPE środowiskiem uczniów i uczennic pełnosprawnych należy pamiętać, że:

- zawsze mówimy prawdę, dostosowując narzędzia przekazu do wieku i możliwości poznawczych uczniów;
- niepełnosprawność traktujemy zawsze jako odmianę normalności, wyjaśniamy różnice i specyfikę potrzeb;
- nie wymagamy od uczniów poświęceń, ale rozwijamy gotowość i zachęcamy do współtworzenia bezpiecznego, przyjaznego miejsca opartego na współpracy, empatii i wzajemnej pomocy;
- nie mówimy o problemach, nie straszymy, a raczej definiujemy wyzwania, wspólnie poszukujemy dobrych rozwiązań;
- nie oceniamy i nie bagatelizujemy pojawiających się wątpliwości i obaw;
- poszukujemy (wspólnie z uczniami i uczennicami) najwłaściwszych form wsparcia, nie wyręczamy (edukacja włączająca to właśnie poszukiwanie form wspierania adekwatnych do potrzeb – nie wyręczanie);
- sięgamy do materiałów, filmików i sprawdzonych opracowań, które pomogą nam w pracy w klasie i z klasą;
- pokazujemy ciekawe broszury, ilustracje czy wizualizacje, które dyskretnie zobrazują problemy, ale też potrzeby kolegów i koleżanek ze SPE (środowisko przyjmujące ma dobre intencje, ale przez swoją niewiedzę może podejmować nieadekwatne działania);
- sięgamy po ciekawe książki i opracowania, zachęcamy uczniów i uczennice do ich przeczytania – jesteśmy otwarci na dyskusję po lekturze;
- wykorzystujemy symulatory, np. wad wzorku, aby przybliżyć dzieciom to, z jakimi trudnościami borykają się ich koledzy i koleżanki, wykorzystujemy przykładowe testy, które pokazują, jak widzą teksty dzieci z dysleksją.

Kodeks wrażliwej komunikacji z osobą z niepełnosprawnością

Język kształtuje naszą rzeczywistość. To, w jaki sposób patrzymy na świat i otaczających nas ludzi, zależy od słów, jakimi się posługujemy. Słowa potrafią sprawić radość, pocieszyć, zachwycić, ale również obrazić lub skrzywdzić. Nie zawsze są to celowe działania. Czasami w sposób nieświadomy używamy pewnych sformułowań, gdyż jesteśmy do nich przyzwyczajeni i nie dostrzegamy w ich stosowaniu niczego niestosownego. Tkwią

w nas tak głęboko, iż nie zwracamy już na nie uwagi, choć często bywają dyskryminujące lub poniżające. Stąd też powinniśmy dbać o to, aby język, którym się posługujemy, był w jak najwyższym stopniu inkluzywny.

Co właściwie oznacza to stwierdzenie? Jest to język, którego powinno się używać, aby nie dyskryminować, nie naznaczać i nie wykluczać nikogo. Taki język powinien być włączający, równościowy, wolny od wszelkich uprzedzeń, stereotypów i aluzji. Język inkluzywny wskazuje również na pewne zasady odnoszące się do osób z niepełnosprawnościami⁶.

⁶ <https://www.fundacjaavalon.pl/abc/savoir-vivre/-wobec-osob-z-niepełnosprawnościami/>.



Sprawdzi się w praktyce...

Gdy mówimy bądź piszemy o osobach z niepełnosprawnościami, zwracamy się właśnie w ten sposób – osoby z niepełnosprawnościami (osoba z niepełnosprawnością ruchową, osoba z niepełnosprawnością intelektualną), zamiast osoby niepełnosprawne. Ważne jest, aby podkreślać indywidualność, a nie stan fizyczny.

Przykłady języka inkluzywnego w kontekście osób z niepełnosprawnościami:

- zamiast niewidomi – osoby niewidome, osoby niewidzące,
- zamiast niesłyszący – osoby z dysfunkcją słuchu,
- zamiast cierpieć na – osoba z... (np. osoba z epilepsją),
- zamiast autystyk – osoba z autyzmem,
- zamiast osoba psychicznie chora – osoba z doświadczeniem choroby psychicznej, osoba z doświadczeniem zaburzeń zdrowia psychicznego, osoba po doświadczeniu kryzysu psychicznego,
- zamiast osoba skazana na wózek inwalidzki – osoba korzystająca z wózka.

Bardzo często w przestrzeni publicznej, w środkach komunikacji publicznej spotykamy się z osobami z niepełnosprawnościami. Nie zawsze wiemy, w jaki sposób zachować się w ich obecności. Bardzo często zastanawiamy się, jak zareagować na widok osoby niewidomej na ulicy, czy można pomagać osobie poruszającej się na wózku inwalidzkim, jak pomóc komuś, kto nie radzi sobie z poruszaniem się koleją czy też komunikacją miejską. Pomóc nam może na przykład publikacja „Savoir-vivre wobec osób z niepełnosprawnością”. Jest to zbiór ilustracji, które przedstawiają m.in. sceny z życia codziennego osób z różnymi niepełnosprawnościami w czasie podróży pociągiem. W poradniku zawarte są wskazówki i porady dotyczące mile widzianych zachowań w kontakcie z niewidomymi pasażerami czy osobami poruszającymi się na wózku inwalidzkim⁷.

Słownik ważnych terminów i pojęć

Zróżnicowana grupa lub klasa to taka, do której uczęszczają dzieci i uczniowie o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych. Każdy z nich ma swoje mocne strony, zainteresowania, ale także obszary, które trzeba usprawniać lub wesprzeć i w związku z tym potrzebują indywidualnego, spersonalizowanego podejścia.

Edukacja włączająca – idea edukacji włączającej opiera się na społecznym modelu niepełnosprawności, w myśl którego to nie dziecko należy zmieniać i przystosowywać do systemu szkolnego, lecz odwrotnie – szkoła

i system nauczania muszą się zmienić tak, by wyjść naprzeciw indywidualnym potrzebom wszystkich dzieci – i sprawnych, i niepełnosprawnych. Podstawową jego zasadą jest elastyczność – tzn. uznanie, że dzieci mogą uczyć się w różnym tempie, a nauczyciele powinni umieć wspierać ich naukę w sposób dostosowany do ich zróżnicowanych potrzeb, uzdolnień i tempa rozwoju.

Inkluzja (ang. *inclusion*) – „ruch pedagogiczny” odwołujący się m.in. do pedagogiki różnorodności mający na celu ciągłe, ustawiczne reformowanie szkoły ogólnodostępnej, tak aby przekształciła się ona w „szkołę dla wszystkich uczniów” i w „szkołę o wysokim poziomie nauczania”; jest to kształcenie niesegregacyjne o wysokiej jakości, które pozostawia ucznia z niepełnosprawnością w jego miejscu zamieszkania, w środowisku lokalnym.

Język inkluzywny – (inaczej włączający, równościowy, tolerancyjny czy język szacunku) jest językiem wolnym od uprzedzeń, co oznacza, że nie jest wyrazem stereotypów, nie powiela ich. Ponadto jest wolny od dyskryminujących wyobrażeń o mężczyznach, kobietach i innych osobach. Unika krzywdzących, choć powszechnie stosowanych określeń i sformułowań, w tym form o charakterze etnocentrycznym i rasistowskim.

Niepełnosprawność intelektualna (obniżenie poziomu rozwoju intelektualnego) – zaburzenie rozwojowe polegające na znacznym obniżeniu ogólnego poziomu funkcjonowania intelektualnego (poniżej 70 w skali Wechslera), któremu towarzyszy deficyt w zakresie zachowań adaptacyjnych (w szczególności niezależności i odpowiedzialności).

Dysleksja to syndrom zaburzeń wyższych czynności psychicznych, które przejawiają się

⁷ <https://www.integracja.org/wydarzenia/kulturalne-podrozowanie-pomoze-savoir-vivre-wobec-osob-z-niepelnosprawnoscia/>.



w postaci specyficznych trudności uczenia się czytania i pisania. Są one uwarunkowane parcjalnymi zaburzeniami rozwoju psychomotorycznego funkcji uczestniczących w czynności czytania i pisania oraz ich integracji.

Mutyzm wybiórczy (łac. *mutus* – niemy) zwany mutyzmem selektywnym (MW, ang. *selective mutism, SM*) to zaburzenie funkcjonowania społecznego (o podłożu lękowym), polegające na wybiórczości mówienia – werbalnego porozumiewania się.

Rewalidacja – krąg zabiegów pedagogiczno – leczniczych w pracy z jednostkami odchylonymi od normy, mających na celu przystosowanie do życia w społeczeństwie ludzi normalnych – rehabilitacja.

Kompensacja zaburzeń – łączenie ćwiczeń funkcji zaburzonych z ćwiczeniami funkcji niezaburzonych, wyżej funkcjonujących, w celu tworzenia właściwych mechanizmów kompensacyjnych.

Dostosowywanie wymagań edukacyjnych – to zastosowanie do sformułowanych wymagań edukacyjnych takich kryteriów, które uwzględniają możliwości i ograniczenia, a więc dysfunkcje oraz mocne strony rozwoju i funkcjonowania dziecka.

Analizator – narząd zmysłowy, inaczej aparat nerwowy służący do odbierania, analizy i syntezy bodźców zmysłowych. Jest złożony z receptora, nerwu przewodzącego i ośrodkła w korze mózgowej, mającego swe jądro, w którym jest największe skupienie komórek nerwowych danego analizatora, i część rozproszoną, czyli pojedyncze komórki rozlane w innych okolicach kory mózgowej. Zależnie od rodzaju odbieranych bodźców wyróżnia się analizator: wzrokowy, dotykowy, kinestetyczny, smakowy, węchowy itp.

Usprawnianie – trening funkcji organicznej czy psychicznej zarówno tej zaburzonej, jak i niezaburzonej w celu podniesienia stopnia sprawności fizycznej, motorycznej; oddziaływanie poprzez ruch na organizm itp.

TIK (ang. *Information and communication technologies*) – technologie informacyjne i komunikacyjne (ICT), zwane zamiennie technologiami informacyjno-telekomunikacyjnymi, technikami informacyjnymi lub teleinformatycznymi. Rodzina technologii przetwarzających, gromadzących i przesyłających informacje w formie elektronicznej.

Inspiracje dydaktyczne i źródła warte uwagi

Rozwijanie sprawstwa u uczniów i uczennic z niepełnosprawnościami

<https://www.specjalni.pl/2022/11/poczucie-sprawstwa-i-wasnej-wartosci-u.html#more>



Rozwijanie mocnych stron u uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

<https://www.specjalni.pl/2021/09/jak-odszukac-w-sobie-i-w-innych.html#more>



Scenariusz zajęć i propozycje aktywności pt.

„O uczniowskich supermocach, czyli jak rozwijać ich mocne strony”

<https://etwinning.pl/inspiracje-i-materialy/scenariusze/o-uczniowskich-supermocach-czyli-jak-rozwijac-ich-mocne-strony>



O dialogu edukacyjnym w zróżnicowanej klasie, o sposobach tworzenia środowiska przyjaznego uczniom ze szczególnymi potrzebami

<https://drive.google.com/file/d/1m2Wn3fAU-yndb-dEMsFQSMewRQmlyrNa/view?usp=sharing>



Propozycje spersonalizowanych materiałów edukacyjnych (ćwiczeń, zadań, kart pracy); dostęp do generatora materiałów

<https://www.specjalni.pl/search/label/generatory>



Pomysły na wykorzystywanie TIK-u w pracy edukacyjnej i terapeutycznej

Kod do strony: www.specjalni.pl

Praktyczne zasoby pomocne w pracy z dziećmi o indywidualnych potrzebach edukacyjnych



Dostosowanie wymagań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb i możliwości uczniów

Kod do strony: <https://bia4all.eu/pl/toolkit/>

Przykładowe dostosowania do realizacji

scenariuszy w ramach programu Asy Internetu dla uczniów ze szczególnymi potrzebami, w tym dzieci ze spektrum autyzmu i z niepełnosprawnością intelektualną



Broszura z pomysłami na zajęcia rodzinne z wykorzystaniem internetu:

<https://www.szkoiazklasa.org.pl/materialy/asy-internetu-poradnik-dla-rodziny/>



Kod do broszury ze strony Asy Internetu

Cyfrowe obywatelstwo, bezpieczeństwo w sieci i higiena cyfrowa osób ze SPE

Pomoc na lekcjach matematyki

<https://www.matemaks.pl/>
<https://www.geogebra.org/>
<https://www.senteacher.org/>



Generator ćwiczeń

<https://www.worksheetworks.com/>
<https://eduzabawy.com/>



Kod do strony eduzabawy

<https://miceft.fr/>



Blogi nauczycielskie:

specjalni.pl, [rozumiemy się bez słów](http://rozumiemy-sie-bez-slow.com), generacja.pl lub aacccommunity.net

Aplikacje mobilne:

PicCollage,

Tabliczka Mnożenia IQ,

PhotoMat,

Mindly,

ChaterPixKid.

Na temat pracy z uczniem z mutyzmem wybiórczym przeczytasz.

I mutyzm-wybiórczy.

Dostosowania:

nauka języka obcego

<https://www.ore.edu.pl/2018/11/nauka-jezyka-obcego-dzieci-ze-specjalnymi-potrzebami-edukacyjnymi/>

kodeks wrażliwej komunikacji

<https://www.intercity.pl/pl/skp/>

kod do pobrania broszury



Bibliografia

Mach C., Naprawa R., Szczepańska K., Tanajewska A., *Dostosowanie wymagań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb rozwojowych i możliwości psychofizycznych ucznia*, Harmonia 2017.

Słupek K., *Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Harmonia 2018.

Sozańska A., *Rady nie od parady*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2018.

Olszowska A., *Specjalne potrzeby edukacyjne*, PWN, Warszawa 2016.

Grzegorzewska M., *Pedagogika specjalna*, Wydawnictwo PIPS, Warszawa 1964.

Czechowska Z., Marcela M., *Jak nie zgubić dziecka w sieci?*, Muza, Warszawa 2021.

Czechowska Z., Majkowska J., *Dostosowanie wymagań edukacyjnych* (zasoby własne niepublikowane).

Blog edukacyjny: www.specjalni.pl.

Materiały od Daniel Britton, <https://danielbritton.info/dyslexia/>.



Ja, czyli kto?

Orientacja seksualna i tożsamość płciowa

Spis treści

- 65 Wprowadzenie
- 66 Słownik ważnych terminów i pojęć
- 68 Osoby LGBTw Polsce i na świecie
- 69 Młodzież LGBT+ w Polsce
- 70 Funkcjonowanie społeczne młodzieży LGBT+
- 72 Jak mądrze wspierać, reagować, być przykładem dla innych
 - Gdy uczeń/uczennica ujawni swoją orientację seksualną...
 - Gdy uczennica/uczeń robi coming out jako osoba transpłciowa
 - Czego nie mówić, gdy uczennica/uczeń zrobi coming out przed Wami
 - Jak interweniować w sytuacji przemocy słownej bądź fizycznej?
- 74 Podsumowując
- 75 Inspiracje dydaktyczne i źródła warte uwagi
- 75 Bibliografia

Wprowadzenie

Według wyników badania Dalia Research z 2016 roku, które przeprowadzone zostało w 9 krajach Europy, **w Polsce około 5% osób identyfikuje się jako LGBT, przy czym dla osób w wieku 14-29 lat jest to ok. 10%**, dla osób w wieku 30-49 – 1%, a dla osób w wieku 50-65 – 4%. Warto zauważyć, że 8% respondentów wołało nie odpowiedzieć, czy identyfikują się jako osoby LGBT, a aż 12% nie było w stanie określić swojej seksualności¹.

Około 10% osób w wieku 14-29 lat identyfikuje się jako LGBT

Z kolei wyniki przedstawione w „Raporcie za lata 2019-2020 Sytuacja społeczna osób LGBTa w Polsce” wydanym przez Kampanię Przeciw Homofobii i Stowarzyszenie Lambda Warszawa wskazują, że spośród osób LGBT, które były objęte badaniem, 13,7% osób to niepełnoletnia młodzież, 52,5% stanowią osoby w wieku 18-25 lat, 23,9% osób znajdują się w wieku 26-35 lat, a 7,8% z nich jest w wieku 36-45 lat². Jednocześnie autorzy badania podkreślają, że niewielki udział w badaniu osób powyżej 35. roku życia, bo tylko 10%, wynika m.in. z tego, że ankiety promowane były przede wszystkim na portalach internetowych skierowanych do młodych osób³. Powyższe dane mogą więc być niedoszacowane i w rzeczywistości odsetek osób LGBT+ jest wyższy, w szczególności w grupie wiekowej powyżej 35. roku życia. Tak czy inaczej, przy najostrożniejszych szacunkach osoby LGBT+ w Polsce są co najmniej kilkuset tysięcy grupą.

1 https://pl.wikipedia.org/wiki/Sytuacja_prawna_i_spo%C5%82eczna_os%C3%B3b_LGBT_w_Polsce.

2 https://kph.org.pl/wp-content/uploads/2021/12/Rapot_Duzy_Digital-1.pdf.

3 <https://kph.org.pl/wp-content/uploads/2021/12/raport-maly-2019-2020.pdf>.



Według badania Dalia Research osób LGBT+ żyje w Polsce ponad milion

Jak wynika z przytoczonych powyżej statystyk, osób określających się jako transpłciowe lub niebinarne nie brakuje również wśród młodzieży, w tym w społecznościach szkolnych. Jako nauczycielki i nauczyciele, pedagodżki i pedagodzy szkolni, specjalistki i specjaliści, osoby pracujące z podopiecznymi w szkołach i poza systemem edukacji, w poradniach, w internatach, ale też jako rodzice, nie zawsze dysponujemy wystarczającą wiedzą na temat kryjących się pod tymi pojęciami różnic, na temat zróżnicowania płciowego oraz dostępnych możliwości wsparcia młodych osób, z którymi mamy okazję pracować lub uczestniczyć w ich wychowaniu.

Celem niniejszego rozdziału jest zatem, po pierwsze, **poszerzenie Waszej wiedzy o różnorodności płci**. Omówimy zagadnienia i podstawowe pojęcia dotyczące: tożsamości płciowej, możliwych orientacji seksualnych oraz języka inkluzywnego w relacjach z osobami transpłciowymi. Po drugie, przekażemy dawkę wiedzy na temat młodych osób różnorodnych płciowo żyjących w Polsce, w szczególności ich sytuacji społecznej. Pochylimy się przy tym nad korzyściami wynikającymi z właściwego wspierania rozwoju młodzieży zróżnicowanej płciowo, zwłaszcza właśnie nad rolą osób pracujących z podopiecznymi w środowisku szkolnym (edukacja formalna) i poza nim (edukacja nieformalna). Po trzecie wreszcie, zwrócimy uwagę na ryzyka i zagrożenia obecne w tym obszarze, z uwzględnieniem takich kwestii jak radzenie sobie z sytuacjami kryzysowymi, przypadkami dyskryminacji i przemocy wobec osób LGBT+.

Jednocześnie mamy nadzieję, że informacje zawarte w niniejszym rozdziale, zaszyfrowane dla Was najważniejsze kwestie we wspomnianych obszarach oraz zachęca do dalszych samodzielnych poszukiwań na zaprezentowane tematy. Liczymy również, że przyczynią się do wspierania Was jako edukatorów i edukatorki **w budowaniu postaw szacunku oraz tolerancji do ludzi niezależnie od ich płci, orientacji seksualnej czy tożsamości płciowej.**

Słownik ważnych terminów i pojęć

Warto zacząć od „rozszyfrowania” skrótu LGBT+ czy inaczej LGBTQIAP. Jak wskazano w publikacji wydanej w ramach projektu realizowanego we współpracy z Humanity in Action Polska oraz przy wsparciu Ambasady U.S.A. w Polsce pt. „Od A do Z o LGBTQIAP. Interaktywna książka przeciwko dyskryminacji” autorstwa Małgorzaty Kot i Sylwii Vargas, „**skróć LGBTQIAP to termin »parasol«, pod którym znajduje się społeczność osób niewpisujących się w powszechny obraz płci i seksualności – są to osoby nieheteronormatywne**”. Innymi słowy, zakładanie, że płcie są tylko dwie, a kobiety mogą być w relacji tylko z mężczyznami i na odwrót, to heteronormatywność. Jednak w rzeczywistości jesteśmy o wiele bardziej różnorodni i różnorodni, niż narzuca nam heteronorma. **Dwie płcie to zdecydowanie za mało, by opisać możliwe tożsamości, a pociąg seksualny, emocjonalny i psychiczny można odczuwać do ludzi różnej płci, nie tylko innej niż nasza**⁴. Poniżej

wskazujemy podstawowe pojęcia, kluczowe dla zrozumienia omawianej tematyki⁵.

LGBT (ang. Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender) – to skrót używany w odniesieniu do lesbijek, gejów, osób biseksualnych i transpłciowych. Skrót ten był i wciąż jest stopniowo rozbudowywany, aby móc objąć całe spektrum seksualności i tożsamości płciowych, zatem można usłyszeć również o LGBT+, LGBTIQ lub LGBTQQIAP2, gdzie Q (ang. *queer*) znaczy osoby nieheteronormatywne, drugie Q (ang. *questioning*) – osoby poszukujące swojej płci i seksualności, A (ang. *allies*) oznacza sojuszników/sojuszniczki działań równościowych, I – osoby interpłciowe, A – osoby aseksualne, P – osoby panseksualne. Ostatnio popularność zdobywa akronim LGBT+, gdzie symbol „+” oznacza osoby nieidentyfikujące się z poprzedzającymi go literami. W niniejszej publikacji skróty te używane są zamiennie.

Gender/płeć ukształtowana społecznie w danej kulturze – tym terminem określamy zespół norm, oczekiwań i kulturowo zdeterminowanych ról oraz sposobów ekspresji i definiowania własnej płci (na przykład poprzez sposób ubierania się) oraz sposobów, w jaki inni odbierają czyjąś płeć.

Tożsamość płciowa – oznacza wewnętrzną świadomość swojej płci, sposób, w jaki osoba postrzega i opisuje siebie. Czasem płeć nie zgadza się z tym, co zostało wpisane w dokumentach po urodzeniu (kobieta lub mężczyzna) i są osoby, które doświadczają swojej tożsamości płciowej jako inną bądź oddzielną od płci nadanej przy urodzeniu. Tożsamość płciowa może być płynna bądź nie, zależy

4 https://humanityinaction.org/wp-content/uploads/2019/07/20_updated_LGBT_book_OdAdoZoLGBTQIAP.pdf.



5 A. Andrusiewicz, *Bezpieczna szkoła. Poradnik równościowy dla nauczycielek i nauczycieli*; Fundacja na rzecz Różnorodności Polistrefa.

to od osoby oraz sposobu doświadczania przez nią wpływów kulturowych.

Osoba transpłciowa – tożsamość płciowa osoby transpłciowej różni się od płci przypisanej w chwili urodzenia. Osoby transpłciowe mogą być heteroseksualne, homoseksualne lub biseksualne.

Osoba cispłciowa – płeć osoby cispłciowej jest zgodna z tym, w jaki sposób ją oznaczono przy urodzeniu.

Osoba interpłciowa – cechy płciowe jednej osoby (genetyczne, anatomiczne i fizjologiczne) nie wpisują się w najczęstszy podział – to znaczy, że część z nich jest „męska”, a część „żeńską”.

Osoba niebinarna – to osoba, której płeć nie pasuje do prostego dychotomicznego podziału na kobiety i mężczyzn, osoba taka nie chce określać swojej tożsamości płciowej za pomocą kategorii męskości i kobiecości. Może ona sytuować się gdzieś pomiędzy kobietą a mężczyzną, może mieć płynną tożsamość płciową, może też być zupełnie poza tymi kategoriami. Osoby niebinarne najczęściej mają swoje preferencje, jeśli chodzi o sposób zwracania się do nich, tj. zaimki i imiona⁶.

Osoba queer – to z kolei osoba, która nie odnajduje się w tradycyjnych kategoriach płciowych i określających orientację seksualną dla opisanie swojej tożsamości albo nie chce używać tych kategorii.

Tranzycja i korekta prawna płci – to działania, które osoba transpłciowa może podjąć w związku z niezgodnością swojej tożsamości

płciowej z płcią nadaną przy urodzeniu. Możemy przy tym mówić o tranzycji społecznej i tranzycji prawnej. **Tranzycja społeczna obejmuje działania dostosowujące społeczne funkcjonowanie osoby w taki sposób, aby było ono zgodne z płcią odczuwaną.** Co to oznacza? Na przykład, gdy osoba chce korzystać z toalety albo z przebieralni zgodnej z jej identyfikacją płciową, albo też woli i lepiej czuje się, gdy inni zwracają się do niej w określonym rodzaju gramatycznym – w formie żeńskiej zamiast męskiej albo odwrotnie⁷.

Tranzycji społecznej może też towarzyszyć korekta prawna płci, a więc uzyskana w wyniku postępowania cywilnego i odpowiedniego wyroku sądu, zmiana swojego imienia, nazwiska, dokumentów, numeru PESEL na zgodne z płcią odczuwaną, co jest możliwe wyłącznie w przypadku osób powyżej 18. roku życia; osobom niepełnoletnim takie prawo w ogóle nie przysługuje. Pamiętajmy też, że nie powinniśmy używać określenia „zmiana płci”, ponieważ punktem wyjścia jest płeć odczuwana, a tej nie zmieniamy. Mówimy więc o „korekcie”, ponieważ jest to proces naprawienia błędnie rozpoznanej i nadanej płci⁸. Po drugie, chcąc okazać szacunek wobec osoby transpłciowej, ważne jest, aby zwracać się do niej imieniem, którego używa. Wiele osób transpłciowych decyduje się jedynie na społeczną tranzycję, nie dokonując nigdy tranzycji medycznej i prawnej.

Orientacja seksualna – to zdolność do odczuwania emocjonalnego, romantycznego, a także seksualnego pociągu, jak również tworzenia intymnych związków z osobami tej samej albo przeciwnej płci.

⁶ <https://ponton.org.pl/lgbtqiap/slowniczek-lgbtqi/>



⁷ <https://ponton.org.pl/lgbtqiap/slowniczek-lgbtqi/>

⁸ <https://ponton.org.pl/lgbtqiap/slowniczek-lgbtqi/>



Osoby homoseksualne – osoba jest uznawana za homoseksualną, gdy preferowana płeć partnera lub partnerki jest taka sama jak jej własna.

Gej – osoba płci męskiej, która odczuwa romantyczny i seksualny pociąg do innych mężczyzn⁹.

Lesbijka – osoba płci żeńskiej, która odczuwa romantyczny i seksualny pociąg do innych kobiet.

Osoba aseksualna – nie odczuwa pociągu seksualnego, nie potrzebuje albo nie czerpie przyjemności lub czerpie niewielką przyjemność z kontaktów seksualnych z innymi osobami. Osoba aseksualna jak najbardziej może być w związku, w relacji romantycznej, tyle że bez relacji seksualnej.

Osoba panseksualna – zakochuje się bez względu na płeć drugiej osoby.

Wyoutowanie – pod tym terminem rozumiemy jawność, ujawnienie swojej orientacji seksualnej przed innymi.

Homofobia – to niechęć, uprzedzenie i przemoc wobec osób homoseksualnych, biseksualnych, nieheteronormatywnych.

Warto wiedzieć i pamiętać, że **orientacja seksualna nie dotyczy wyłącznie seksu, lecz także jak najbardziej głębokich związków emocjonalnych, uczuć i potrzeby bycia blisko z drugą osobą**. Kontakty seksualne z osobami tej czy innej płci nie muszą jeszcze o niczym świadczyć.

⁹ <https://ponton.org.pl/lgbtqiap/slowniczka-lgbtq/>



Osoby LGBT w Polsce i na świecie

Sytuacja prawna i społeczna osób LGBT w Polsce obejmuje zagadnienia związane z równouprawnieniem osób LGBT w różnych aspektach polskiego prawa i w oczach społeczeństwa¹⁰. Sytuacja społeczna dotyczy licznych spraw takich, jak chociażby: poziom akceptacji dla osób LGBT, skala przemocy wobec tych osób w społeczeństwie, także kultura i media związane ze społecznością osób LGBT¹¹. Warto w tym miejscu wspomnieć, że w 2016 roku Polska została skrytykowana przez Komitet Praw Człowieka ONZ za brak ochrony społeczności LGBT przed przestępstwami i mową nienawiści, brakiem prawnych regulacji w kwestii par jedнопłciowych i rodziców tej samej płci czy edukacji seksualnej¹².

W związku z tym, że w niniejszej publikacji koncentrujemy się na młodzieży, konieczne jest zwrócenie uwagi na kwestie i problemy występujące właśnie w tej grupie społecznej w kontekście tożsamości płciowej i orientacji seksualnej, szczególnie na trudności, z którymi boryka się młodzież w swoich środowiskach oraz ich konsekwencje.

W publikacji pt. „Bezpieczna szkoła. Poradnik równościowy dla nauczycielek i nauczycieli” wydanym przez Fundację na rzecz Różnorodności Polistrefa, czytamy, iż:

¹⁰ https://pl.wikipedia.org/wiki/Sytuacja_prawna_i_spo%C5%82eczna_os%C3%B3b_LGBT_w_Polsce.

¹¹ https://pl.wikipedia.org/wiki/Sytuacja_prawna_i_spo%C5%82eczna_os%C3%B3b_LGBT_w_Polsce.

¹² https://pl.wikipedia.org/wiki/Sytuacja_prawna_i_spo%C5%82eczna_os%C3%B3b_LGBT_w_Polsce.



na całym świecie blisko 6 milionów uczniów i uczennic rezygnuje ze szkoły każdego roku z powodu zastraszania i nękania, motywowanych dyskryminacją ze względu na orientację seksualną lub tożsamość płciową.

Niestety wciąż jest zbyt niska świadomość wyzwań dotyczących różnorodności seksualnej wśród osób zarządzających szkołami. Pracujący w szkołach rzadko kiedy kojarzą uczniów/uczennice LGBT, jak też nie zawsze zgłaszają wrogie incydenty dyskryminujące młodzież LGBT. „Wyzwiska stygmatyzujące orientację homoseksualną i niekonformistyczne ekspresje płci są często uważane za »normalne«,” jak czytamy w ww. publikacji. **Ostracyzm czy też nękanie uczennic i uczniów LGBT rodzi w nich poczucie upokorzenia i osamotnienia, co często staje się przyczyną opuszczania zajęć lekcyjnych i pozostawanie przez wiele dni w domu, skutkując słabymi wynikami w nauce.** Nauczyciele i nauczycielki oraz inne osoby mające bezpośredni kontakt z młodzieżą w warunkach edukacji formalnej i nieformalnej, stając się sojusznikami dyskryminowanych, mogą mieć znaczący wpływ na stworzenie bezpiecznych i przyjaznych warunków sprzyjających akceptacji oraz wzajemnemu szacunkowi¹³.

Warto zwrócić uwagę, że w ostatnich latach w Polsce nie brakowało wypowiedzi polityków i osób publicznych, które dotyczyły szeroko pojętej społeczności LGBT+, zaś wiele z nich miało bezpośredni związek ze sprawami dotyczącymi młodzieży. Najbardziej niepokojące i oddziałujące negatywnie

były systemowe działania instytucji państwowych i – co trzeba z przykrością stwierdzić – w szczególności tych powołanych do edukacji (wygłaszanie homofobicznych poglądów przez byłą małopolską kurator oświaty i byłego ministra edukacji, małopolską kurator oświaty, czy ministra edukacji Przemysława Czarnka, sabotowanie działań antydyskryminacyjnych i antyprzemocowych wobec mniejszości LGBT+)¹⁴. Do negatywnych zjawisk z pewnością należy też zaliczyć przyjmowanie przez niektóre samorządy uchwał o nadaniu poszczególnym gminom oznaczenia „Strefa wolna od LGBT”.

Powyższe, czyli wsparcie instytucjonalne lub jego brak, wywierają ogromny wpływ na funkcjonowanie młodzieży LGBT+ i ogólny klimat szkoły lub innych miejsc przebywania młodych ludzi LGBT+. Wsparcie ze strony instytucji ma pozytywny wpływ na samoocenę i osiągnięcia szkolne młodzieży nieheteronormatywnej, w znacznym stopniu zapewnia bezpieczniejsze środowisko oraz, co najważniejsze, niweluje efekt uprzedzeń wobec młodzieży LGBT+¹⁵.

Młodzież LGBT+ w Polsce

Interesujące, ale przy tym alarmujące wyniki badań przedstawiono w publikacji pt. „Sytuacja społeczna osób LGBT+ w Polsce. Raport za lata 2019-2020” wydanej przez Kampanię Przeciw Homofobii i Lambda Warszawa.

13 A. Andrusiewicz, *Bezpieczna szkoła. Poradnik równościowy dla nauczycielek i nauczycieli*; Fundacja na rzecz Różnorodności Polistrefa.

14 https://kph.org.pl/wp-content/uploads/2021/12/Raport_Duzy_Digital-1.pdf.

15 https://kph.org.pl/wp-content/uploads/2021/12/Raport_Duzy_Digital-1.pdf.



Funkcjonowanie społeczne młodzieży LGBT+

W badaniu udział wzięły łącznie 11 733 osoby uczące się w wieku od 13. do 26. r.ż., w tym uczące się w szkołach podstawowych i średnich (13-19 r.ż.), które stanowiły 47,1%, i osoby studiujące (19-26 r.ż.) - 52,9%.

Autorzy raportu badali m.in. kwestię ujawnienia się w najbliższym otoczeniu. Wyniki pokazały, że ponad 90% osób jest ujawnionych w gronie przyjaciół; na drugim miejscu są koledzy i koleżanki ze szkoły lub studiów (73,9% osoby uczące się - 76,4% osoby studiujące), dopiero trzecie miejsce zajmuje rodzina (46,8% osoby uczące się - 59% osoby studiujące). Do ujawnienia, na co zwraca uwagę ów raport, może dojść w sposób nieakceptowalny dla osoby LGBT+, np. przez powiadomienie o tym innych ludzi bez zgody osoby, której ta informacja dotyczy. Takie ujawnienie, nazywane outingiem, stanowi drastyczne przekroczenie prywatności i niestety jako zjawisko występuje w dość szerokiej skali. Trzeba pamiętać, że młodzież LGBT+ w Polsce jest grupą szczególnie wrażliwą. „Nie tylko właśnie odkrywa swoją orientację, tożsamość lub ekspresję płciową, ale też pozostaje w zależności ekonomicznej, społecznej i prawnej od swoich często nieakceptujących opiekunów i opiekunek prawnych”.

Tylko 21,8% badanej młodzieży szkolnej ma poczucie akceptacji ich nieheteronormatywności ze strony matek i tylko 12,1% ze strony ojców.

Niechciane ujawnienie tożsamości i orientacji, ujawnienie informacji o orientacji seksualnej/tożsamości płciowej przez osoby trzecie stanowi drastyczne przekroczenie prywatności i niestety jako zjawisko występuje w dość szerokiej skali. W kontekście szkoły bardzo częstym motywem jest używanie przez rówieśników wyoutowania jako narzędzia homofobicznej lub transfobicznej przemocy rówieśniczej. Również częstymi opisywanymi sytuacjami są przypadki wyoutowania bez zgody przez osoby z grona pedagogicznego - nauczycieli, pedagogów czy dyrekcję szkoły.

Członkowie rodziny co piątej młodej osoby dowiedzieli się o jej tożsamości płciowej lub orientacji seksualnej w nieakceptowalny sposób.

Przechodząc do kolejnej kwestii, tj. poruszenia w szkole tematu orientacji seksualnej i zróżnicowania płciowego, wyniki Raportu Kampanii Przeciw Homofobii i Lambda Warszawa wskazują, że tylko 34% badanych osób miało na zajęciach omawiane zagadnienia orientacji, a zaledwie 15% - zagadnienia związane z tożsamością płciową. „Co ciekawe, dalsze analizy pokazały, że częstość poruszenia tematyki orientacji i tożsamości nie ma związku ani z grupą (osób studiujących i uczących się), ani z wielkością miasta zamieszkania, ani z regionem (województwem). Może

to oznaczać, że decyzje o umieszczeniu tych zagadnień w programie nauczania są w dużej mierze zależne od wiedzy i zaangażowania wykładowców i wykładowczyń, nauczycieli i nauczycielek lub dyrektorów i dyrektorek szkół. Warto podkreślić, że dostępność takich treści w programie nauczania w szkołach jest niezwykle ważna. Z jednej strony młode osoby LGBT+ w trakcie odkrywania, że ich orientacja seksualna, tożsamość czy ekspresja płciowa różnią się od ogólnie przyjętej i powszechnej heteronormy, mają dostęp do usystematyzowanej wiedzy. Z drugiej zaś badania pokazują, że nauczanie o szeroko pojętej problematyce LGBT+ jest jedną z form instytucjonalnego wsparcia, które wpływa zarówno na dobrostan osób nieheteronormatywnych, jak i zmniejsza dyskryminację¹⁶.

Wyniki pokazują, że w znacznej większości forma była pozytywna lub neutralna, 76,90% dla orientacji seksualnej i 78,19% w przypadku tożsamości płciowej. Niemniej w około 2 na 10 przypadków treści prezentowane były negatywnie. Musimy w tym miejscu podkreślić, iż negatywne przedstawianie treści przez osoby cieszące się autorytetem (np. nauczycieli i nauczycielki) na temat niehetero orientacji seksualnej oraz innej niż cisplciowa tożsamości mogą mieć negatywne konsekwencje dla młodzieży LGBT+. Przykładowo zmniejszy to szansę na to, że młoda osoba zwróci się do kadry szkolnej (i otrzyma wsparcie) w wypadku np. przemocy rówieśniczej czy domowej, jak również komunikaty takie mogą mieć negatywny wpływ na klimat w szkole i na uczelni, mogą wzmacniać stereotypowe postrzeganie mniejszości seksualnych, a w efekcie przyczynić się do przemocy¹⁶.

Ważnym elementem funkcjonowania młodzieży LGBT+ w instytucjach edukacji jest systemowe wsparcie, w postaci systemowych rozwiązań i oddolnych inicjatyw¹⁷. Spośród osób uczących się jedynie kilkanaście osób zadeklarowało, że kiedykolwiek korzystało z programów bądź instytucji antydyskryminacyjnych (0,88% w związku z orientacją i 0,39% tożsamością), w przypadku osób studiujących odsetek był niewiele wyższy (1,74% i 1,52%). Wśród najczęściej wymienianych znalazły się przede wszystkim inicjatywy oddolne takie jak: TęczUJ, SOWA, Stowarzyszenie Społeczności LGBT+ UAM, Queer UW. Na poziomie systemowych rozwiązań wymieniono m.in. Pełnomocników ds. Równego Traktowania czy Równoważnych UW. Osoby uczące się wspominały głównie o Tęczowym Piątku i sporadycznie o wsparciu pedagoga/pedagożki czy psychologa/psycholożki¹⁸.

Raport Kampanii Przeciw Homofobii i Lambda Warszawa pokazuje jeszcze jeden bardzo niepokojący obraz: poczucie osamotnienia jest znacząco wyższe wśród najmłodszych – trzy czwarte nastoletnich osób LGBT+ czuje się osamotnione (74,29%), w przypadku osób studiujących odsetek jest nieco niższy (68,9%), ponad jedna czwarta młodzieży szkolnej i jedna piąta studiującej ma silne objawy depresji, a jedynie jedna na cztery młode osoby LGBT+ deklaruje, że w ogóle nie ma myśli samobójczych, a ponad 40%, że ma takie myśli często lub bardzo często. Dla porównania pośród osób studiujących jest to około 25%, a wśród dorosłych 16%.

Trzy czwarte młodzieży szkolnej i 60% osób studiujących deklaruje, że czasem miewa myśli samobójcze.

16 https://kph.org.pl/wp-content/uploads/2021/12/Raport_Duzy_Digital-1.pdf



17 https://kph.org.pl/wp-content/uploads/2021/12/Raport_Duzy_Digital-1.pdf

18 https://kph.org.pl/wp-content/uploads/2021/12/Raport_Duzy_Digital-1.pdf



Jak mądrze wspierać, reagować, być przykładem dla innych

Pierwsza reakcja jest bardzo ważna, najprawdopodobniej uczeń/uczennica zastanawiał/zastanawiała się, czy w ogóle komuś o tym powiedzieć, kiedy i w jaki sposób. Oto kilka pomocnych rad z poradnika „Bezpieczna szkoła. Poradnik równościowy dla nauczycieli i nauczycielek”.

Gdy uczeń/uczennica ujawni swoją orientację seksualną...

Sprawdzi się w praktyce...

- Zaoferuj pomoc, lecz nie zakładaj, że uczeń/uczennica jej potrzebują. Osoba może czuć się wygodnie ze swoją orientacją bądź tożsamością płciową, a wyznanie wynika tylko z chęci podzielenia się nim. Jeżeli zwierający/zwierająca wyraźnie sobie życzy, zaoferuj wsparcie w procesie coming outu wobec rówieśników i rówieśniczek.
- Staraj się być wzorem akceptacji. Promuj wzory dobrego zachowania przy użyciu inkluzywnego języka i ustanawianie przyjaznego środowiska, zwracaj uwagę na uprzedzenia, stereotypy i mity na temat osób LGBT, mów o braku tolerancji homofobii i transfobii.
- Docenij odwagę ucznia/uczennicy. Często podzielenie się prywatną informacją o sobie niesie ze sobą ryzyko, ponieważ homoseksualność bądź transpłciowość nie jest uznawana za normę. Podziękuj za to, że osoba powierzyła ci tak ważną dla siebie tajemnicę. Bądź dostępny/dostępna, gdy uczeń/uczennica poprosi o obecność w rozmowie z rodzicami.
- Bezwzględnie zapewnij o zachowaniu poufności.
- Możesz zadawać pytania, poprzez które okażesz zrozumienie, akceptację i empatię. Na przykład: Czy jest to sekret, który utrzymujesz przed innymi? Czy czujesz się bezpiecznie w szkole? Czy otrzymujesz wsparcie ze strony dorosłych w swoim życiu? Czy potrzebujesz pomocy w jakiejkolwiek formie? Czy chciałbyś/chciałabyś z kimś jeszcze o tym porozmawiać?
- Daj osobie znać, że czujesz i myślisz o niej w ten sam sposób co wcześniej. Nawet jeśli czujesz się zaskoczony/zaskoczona tą informacją, nie pozwól, by to zaskoczenie doprowadziło do innego postrzegania lub traktowania podopiecznego/podopiecznej.
- Bądź przygotowany/przygotowna, aby skierować ucznia/uczennicę jeszcze do kogoś innego, np. pedagoga/pedagogi czy też psycholożki/psychologa celem otrzymania wsparcia.

Pamiętaj, że informacja odnośnie do czyjejs orientacji seksualnej bądź tożsamości płciowej ma wrażliwy charakter, dlatego musisz przyjąć postawę pełną dyskrecji i profesjonalizmu oraz uszanować prywatność ucznia/uczennicy¹⁹.

¹⁹ A. Andrusiewicz, *Bezpieczna szkoła. Poradnik równościowy dla nauczycielek i nauczycieli*; Fundacja na rzecz Różnorodności Polistrefa.

Gdy uczennica/uczeń robi coming out jako osoba transpłciowa

Sprawdzi się w praktyce...

- Upewnij się, w jaki sposób uczeń/uczennica chcą, aby się do nich zwracać. Ważne jest użycie zaimka i imienia właściwego do tego, którego chcą używać uczeń/uczennica, gdyż jest to okazywanie szacunku. Czyli, jeśli ktoś identyfikuje się jako kobieta, należy do tej osoby zwracać się „ona”. A jeśli identyfikuje się jako mężczyzna, należy odnieść się do tej osoby „on”.
- Pamiętaj, że tożsamość płciowa jest oddzielna od orientacji seksualnej. Wiedza, że ktoś jest osobą transpłciową nie dostarcza żadnych informacji o jej orientacji seksualnej²⁰.

Czego nie mówić, gdy uczennica/uczeń zrobi coming out przed Wami

Sprawdzi się w praktyce...

- „Wiedziałem/wiedziałam!” – wskazujesz, że kierowałaś/kierowałeś się w tej ocenie stereotypami.
- „Czy jesteś pewny/pewna?” albo „To tylko taka faza – przejdzie ci” – sugerujesz, że uczeń/uczennica nie wiedzą, kim są.
- „Po prostu nie znalazłeś odpowiedniej dziewczyny” – powiedziane do chłopaka, lub „Po prostu nie znalazła odpowiedniego chłopaka” – powiedziane do dziewczyny – zakładasz, że wszyscy są lub powinni być heteroseksualni.
- „Nie mów o tym nikomu” – sugerujesz, że coś jest nie tak i że bycie osobą LGBT musi być ukryte. Powiedz raczej: „Dziękuję, że mi o tym mówisz. Porozmawiajmy o tym, jak tolerancyjna jest społeczność w naszej szkole. Być może zechcesz wziąć to pod uwagę przy wybięrianiu osób, przed którymi możesz zrobić coming out”.
- „Nie możesz być gejem/lesbijką – byłeś/byłaś w związkach z osobami przeciwnej płci” – to odnosi się tylko do zachowania, podczas gdy orientacja seksualna to kwestia wewnętrznych uczuć²¹.

Jeżeli chodzi o język inkluzywny, język, który nie wyklucza, szanuje i uznaje, że powinna być w nim odzwierciedlona obecność wszystkich osób, bez względu na ich tożsamość płciową czy orientację seksualną, warto zająć również do poradnika „Jak mówić i pisać o osobach LGBT+”. Wprawdzie skierowany jest głównie do osób związanych z mediami, dziennikarzy i dziennikarek, ale powinno się po niego sięgnąć, chcąc stosować standardy przyjęte w krajach szanujących osoby LGBT+. Dowiedzie się z niego m.in., że coraz bardziej popularne stają się formy neutralne płciowo, zapisywane przez ukośnik – np. „moi drodzy/moje drogie”²². Ostatnio coraz częściej stosuje się także tzw. deskę (nazywaną też „podłogą”). Jej zaletą jest to, że ze względu na otwartą formę graficzną włącza także osoby niebinarne (np. fotograf_ka, blogger_ka).

²⁰ Tamże.

²¹ Tamże.

²² <https://jakmowicolgbt.pl/wp-content/uploads/2021/10/Jak-mowic-i-pisac-o-osobach-darmowy-poradnik-wyd-2.pdf>.



Jak interweniować w sytuacji przemocy słownej bądź fizycznej?

Sprawdzi się w praktyce...

- Zareaguj natychmiast – możesz powiedzieć np.: „To jest język nie do przyjęcia w tej klasie”. Upewnij się, że wszyscy to słyszą. Reaguj zawsze – brak reakcji też jest reakcją, może oznaczać w oczach podopiecznych akceptację i aprobatę dla negatywnych zachowań.
- Nazwij zachowanie – opisz konkretnie zachowanie. „Słyszałem/słyszałam, że używasz słowa »pe- dał«. Jest to słowo obraźliwe i jest uważane za wyzwisko. Taki język jest nie do przyjęcia”.
- Stwórz cenne momenty wychowawcze – możesz zdecydować, czy edukować w danej chwili, czy później, czy będzie to publicznie lub indywidualnie. Dobrym pomysłem może być zlecenie wykonania osobie przejawiającej homofobiczne/transfobiczne zachowanie prezentacji lub referatu o tematyce spraw istotnych dla społeczności LGBT takich jak: ważne postaci LGBT, istotne wydarzenia itp.
- Wesprzyj ucznia/uczennicę, który/która był/była celem nękania – nie zakładaj, że wiesz, co przeżywa uczeń/uczennica. Zapytaj ich, czy potrzebują i chcą pomocy, teraz czy później. Zasugeruj spotkanie z pedagogiem/pedagożką, ale tylko wtedy, gdy uczeń/uczennica poprosi o dodatkowe wsparcie.
- Zapewnij o poniesieniu odpowiedzialności – sprawdźcie politykę szkoły i upewnij się, że działania dyscyplinujące są równomiernie stosowane we wszystkich rodzajach przewisk, nękania i przemocy.
- Nie zrzucaj odpowiedzialności o „dogadaniu się” na uczniów/uczennice – prześladowanie, w jakiegokolwiek formie wiąże się z nierównomiernym podziałem sił, więc taka strategia nie zadziała, a może nawet pogorszyć sytuację osoby prześladowanej. Lepiej zachęcić osobę, która zastraszała, do wybrania z Wami sposobu, w który może ona przeprosić i naprawić szkodę, a który byłby znaczący dla poszkodowanego/poszkodowanej²³.

23 A. Andrusiewicz, *Bezpieczna szkoła. Poradnik równościowy dla nauczycielek i nauczycieli*; Fundacja na rzecz Różnorodności Polistrefa.

Podsumowując

Na koniec warto zacytować fragment „Poradnika Bezpieczna szkoła. Poradnik równościowy dla nauczycielek i nauczycieli”: „Młodzież będąca ofiarami homofobicznej/transfobicznej przemocy rówieśniczej w szkole jest bardziej skłonna do autodestrukcyjnego zachowania, odosobnienia, depresji, częściej popełniają samobójstwa niż młodzi ludzie ogółem. Inkluzywność i różnorodność wśród młodzieży jako wartości pozytywne, stanowią kluczowe zagadnienia do stworzenia bezpiecznego środowiska szkolnego

i pozaszkolnego. Działania nauczycieli i nauczycielek, wychowawców i wychowawczyń oraz innych edukatorów i edukatorek powinny opierać się na zaciekawianiu uczniów i uczennic różnorodnością społeczeństwa. Szkoła oraz inne miejsca stanowią idealne podłoże do tego, aby propagować akceptujące postawy wśród młodych dorosłych. Jest to element niezbędny w zapobieganiu szeregu problemów, na które osoby LGBT są narażone poprzez homofobię. Pomoże to także uchronić innych uczniów przed ostracyzmem i zmniejszy w nich poziom nienawiści²⁴.

24 A. Andrusiewicz, *Bezpieczna szkoła. Poradnik równościowy dla nauczycielek i nauczycieli*; Fundacja na rzecz Różnorodności Polistrefa.

Inspiracje dydaktyczne i źródła warte uwagi

<https://ponton.org.pl/lgbtqiap/>

<https://mnw.org.pl/orientujsie/>

https://www.facebook.com/lgbt.kph/?locale=pl_PL

<http://www.bezuprzedzen.org>

<http://www.glsen.org>

<http://www.lgbt-education.info>

<http://www.tolerance.org>

<http://transfuzja.org>

<http://www.welcomingschools.org>



Bibliografia

Andrusiewicz A., Fundacja na rzecz Różnorodności Polistrefa (2014). *Bezpieczna szkoła. Poradnik równościowy dla nauczycielek i nauczycieli.*

https://pl.wikipedia.org/wiki/Sytuacja_prawna_i_spo%C5%82eczna_os%C3%B3b_LGBT_w_Polsce.

<https://ponton.org.pl/lgbtqiap/slowniczek-lgbtq/>.

Kampania Przeciw Homofobii i Stowarzyszenie Lambda Warszawa (2021). *Sytuacja społeczna osób LGBTa w Polsce. Raport za lata 2019–2020.*

Kampania Przeciw Homofobii i Stowarzyszenie Lambda Warszawa (2021). *Sytuacja społeczna osób LGBTa w Polsce. Raport za lata 2019–2020. Przegląd najważniejszych danych.*

Kostrzewa Y., Dzierżanowski M., Miecznikowski G., Rogaska K., *Jak pisać i mówić o osobach LGBT+. Poradnik*, Wydawnictwo Newsroom 2021.

Kot M., Vargas S., *Od A do Z o LGBTQIAP. Interaktywna książka przeciw dyskryminacji*, Fundacja Humanity in Action Poland (2019). *Od A do Z o LGBTQIAP.*



Zawsze jest czas na dobre rzeczy. Budowanie dobrostanu psychicznego

Spis treści

- 77 Wprowadzenie
- 77 Szczęście i dobrostan
- 82 W drodze do szczęścia i dobrostanu
- 82 Metoda 5 kroków
- 83 Technika 54321
- 84 Mapa marzeń/mapa celów
- 86 Podejście Skoncentrowane na Rozwiązaniach
- 88 Wsparcie w kryzysie
 - Pomoc przedinstytucjonalna
 - Pomoc instytucjonalna
- 89 Podsumowanie
- 90 Słownik ważnych terminów i pojęć
- 90 Inspiracje dydaktyczne i źródła warte uwagi
 - Polecane publikacje (do pobrania bezpłatnie):
- 93 Bibliografia

Wprowadzenie

Powrót do rodzinnej Brazylii, po bardzo stresującym okresie pracy reportażysty fotograficznego Sebastiao Salgady, okazał się doświadczeniem przygnębiającym. W miejscu urodzenia, zamiast lasu, zobaczył praktycznie pustynny krajobraz. Fotograf uważał się za równie wyniszczonego psychicznie jak krajobraz za oknem. Obniżony nastrój się pogłębiał, sięgając prawdopodobnie stanu depresyjnego. Wtedy jego żona Leila namówiła go, by przywrócić stan pierwotny i zasadzić ponownie las. Zaczęli sadzić drzewa codziennie, nie zważając na pełne powątpiewania reakcje innych osób. Po prawie 20 latach wytężonej pracy nie tylko małżeństwa, ale także osób zrzeszonych w założonej przez nich fundacji Instituto Terra, a w końcu również okolicznych mieszkańców (początkowo bardzo niechętnie podchodzących do pomysłu Salgady) krajobraz zmienił się nie do poznania! Stał się nie tylko symbolem wytrwałości w poszukiwaniu sensu życia, realizacją ambitnego celu, ale również rezerwatem dziedzictwa przyrodniczego o powierzchni 600 hektarów z ponad 2,7 mln drzew, z przywróconymi ekosystemowi ptakami, ssakami, gadami, płazami i roślinami. Wiara w przywrócenie równowagi w ekosystemie była zbawienna nie tylko dla Sebastiao Salgady i jego żony, ale stanowi piękny przykład mocy człowieka. To historia o tym, jak małymi krokami, ale systematycznie, można odbudować zniszczony system. Możliwości zadbania o psychiczny dobrostan ma każdy z nas praktycznie zawsze i wszędzie. Powiedzieć, że to jest łatwe, to jednak niewiele wiedzieć o trudach codzienności, zgodzić się, że jest to możliwe, to podążanie ku rozwiązaniom.

W niniejszym rozdziale chciałabym się skupić na obszarze zdrowia psychicznego, przede wszystkim jednak przyglądając się możliwościom tworzenia przez każdego z nas osobistego dobrostanu. Traktując zdrowie jako jedną z najważniejszych uniwersalnych wartości, warto pamiętać, że jest ono indywidualną sprawą człowieka. Kiedy jednak myślimy o dziecku lub o młodej, niepełnoletniej osobie, zgadzamy się, że budowanie higieny zdrowotnej zależy od najbliższych dorosłych tej/tych osób. Stąd szczególnie jest odpowiedzialność dorosłego w możliwie jak najlepszym zabezpieczeniu dziecka w strategii radzenia sobie z trudnymi, stresującymi sytuacjami, by mogło ono w dorosłym życiu dobrze wspierać swój dobrostan. Być może w sytuacji wyczerpania, długotrwałego stresu, wypalenia lub innego trudnego doświadczenia dobrze przygotowana osoba podejmie najlepszy dla siebie sposób odzyskania równowagi. I być może zacznie sadzić kolejny las.

Szczęście i dobrostan

*Szczęście to jedyna rzecz, która się mnoży, jeśli się ją dzieli.
Albert Schweitzer*

Prawie 80 lat temu, w 1948 roku, Światowa Organizacja Zdrowia (WHO) zdefiniowała **zdrowie jako stan kompletnego, fizycznego, mentalnego i socjalnego dobrostanu, a nie tylko brak choroby czy ułomności**. Ujęcie to nie tylko jest pozytywne, ale pokazuje kierunek budowania zdrowia. Jest to bowiem poszukiwanie dobrych stron i zasobów osób czy całych społeczności, takich jak zachowania prozdrowotne czy budowanie wsparcia społecznego. Ta sama organizacja traktuje

zdrowie psychiczne jako dobrostan fizyczny, psychiczny i społeczny człowieka, a także zdolność do rozwoju i samorealizacji. Pojęcia użyte w tej definicji mają szerokie znaczenie. Ich rozumienie jest subiektywne, uwarunkowane kulturowo i środowiskowo. Samo pojęcie **dobrostanu (ang. wellbeing)** rozumiemy dzisiaj jako **subiektywnie postrzegane przez osobę poczucie szczęścia, pomyślności, zadowolenie ze stanu życia.** Mówiąc o dobrostanie psychicznym, można go zdefiniować jako efekt poznawczej i emocjonalnej oceny własnego życia, na którą składają się wysoki poziom spełnienia i satysfakcji życiowej. Dobrostan bardzo często wymieniany jest jako synonim satysfakcji życiowej, poczucia

zadowolenia z życia i jego jakości, pomyślności, optymizmu i po prostu szczęścia.

Jeśli w takim razie pokuszę się i zadam Państwu – Czytelniczkom i Czytelnikom – pytanie: Czym jest dla Ciebie szczęście? Co rozumiesz jako pomyślność? Co sprawia, że czujesz się zadowolona/y? Domyślam się, że odpowiedzi mogą być najróżniejsze. Bo to subiektywne odczucie, na dodatek mocno zakorzenione w „tu” i „teraz”. Ta świadomość chwili ma znaczenie, kiedy pytamy: czy jesteś szczęśliwa/y? Bo momentalnie włącza się kontekst przeszłości, doświadczenia, chcemy ocenić to, co było, jak również co chcielibyśmy mieć, do czego dążyć.

Sprawdzi się w praktyce...

Proponuję, przy użyciu narzędzia nurtu Podejścia Skoncentrowanego na Rozwiązaniach, skorzystać ze skalowania i zaznaczenie punktu, w jakim znajdujesz się dzisiaj w odpowiedzi na pytanie: „Na ile czujesz się dzisiaj szczęśliwa/y, zadowolona/y, usatysfakcjonowana/y”?

1 ----- 10

Tak postawione pytanie wymaga od osoby chwili refleksji, zobaczenia nie tylko „dzisiaj”, „teraz”, ale również konstatacji, że to jest zmienne, płynne i... daje ostatecznie nadzieję. Ćwiczenie jest tym wartościowsze, kiedy nie tylko wyskalujemy swoje obecne natężenie szczęścia, ale sprecyzujemy, jak definiujemy sobie „10”. Bo może okazać się, że tak naprawdę dzieli nas od tego momentu niewiele. I wtedy warto zadać sobie kolejne pytanie: Jaki mogę zrobić najmniejszy krok, by przybliżyć się do mojej „10”?

Na ile to ćwiczenie może być użyteczne, np. wykonując je w szkole/placówce? Przede wszystkim zatrzymuje w „tu” i „teraz”, poza tym może być zaproszeniem do rozmowy o tym, co dla dziecka, nastolatka jest ważne, jak rozumie pojęcie szczęścia, co składa się na satysfakcję, zadowolenie. Otwiera się przestrzeń do rozmowy o wartościach, o umiejętnościach budujących zasoby osobiste. Często powtarzane może być użytecznym narzędziem wskazującym na proces, na to, że rzeczywistość jest płynna, podlega zmianie i ostatecznie może prowadzić do rysowania preferowanej przyszłości.

Może wykorzystamy inne okazje do wykonania tego ćwiczenia? Na przykład podczas Tygodnia Szczęścia w Szkole (3 tydzień września), Dnia Życzliwości (21 listopada), a może podczas Światowego Dnia Zdrowia Psychicznego (10 października).

Czy dobrostan psychiczny jest zasobem, czy efektem nie od razu było przedmiotem zainteresowania badaczy z tego obszaru. Jednak coraz częściej, o czym pisze w swoim kompendium wiedzy o psychologii szczęścia Janusz Czapiński¹, badacze zyskują potwierdzenie, że dobrostan jest jednym z najważniejszych zasobów człowieka kształtujących jego życie. Korzyści płynące z pozytywnych emocji, zadowolenia z życia i optymizmu są jak najbardziej wymierne, obiektywne, wielorakie. Życie człowieka szczęśliwego wygląda zupełnie inaczej niż nieszczęśliwego. Człowiek szczęśliwy może czuć się jak osoba wygrywająca główną nagrodę w grze loteryjnej, z tym że tymi nagrodami są dobre relacje z ludźmi, powodzenie materialne, zadowolenie z pracy zawodowej, zdrowie². To że mamy – jako ludzie – poczucie szczęścia okazuje się najważniejsze w myśleniu o szczęściu.

Niezliczona liczba publikacji, poradników, książek, podcastów, webinarów itp., itp. proponuje nam budowanie dobrostanu, odporności psychicznej, rezyliencji, wymienia czynniki wpływające na zdrowie psychiczne, rozpisuje nam 5, 10, 15 kroków do osobistego szczęścia. Czasem trudno się w tym odnaleźć, więc być może przyjmijmy, że sensowne jest przyglądanie się zdrowiu psychicznemu z perspektywy biologicznej, a konkretniej neurobiologicznej, bo od zdrowego mózgu (zdrowego, konstruktywnego, krytycznego myślenia) w sumie zależy nasz poziom satysfakcji życiowej.

Mózg potrzebuje do szczęścia być wyspany, dobrze odżywiony i aktywny fizycznie. Wydaje się to oczywiste, ale ostatnie

wydarzenia, niełatwe dla ludzi na całym globie, naruszyły prawidłowy rytm funkcjonowania naszych organizmów. Pandemia koronawirusa (bo o tym doświadczeniu mowa) przede wszystkim wpędziła nas w obszar lęku, niepewności, strachu o siebie, najbliższych, o przyszłość. W wielu domach dochodziło do kryzysów, z których niełatwo było się podnieść. Młodzi i starsi zostali unieruchomieni przed ekranami urządzeń elektronicznych, by w trybie zdalnym uczyć się i pracować. Zakazano nam wychodzenia na zewnątrz. Nie można było oddać się swoim pasjom, w tym takim, które angażowały ciało do wysiłku fizycznego. Zastygliśmy. Utknęliśmy w łózkach, w których – niezgodnie z tym, co zwyczajowe – również uczyliśmy się, pracowaliśmy, jedliśmy, oddawaliśmy się rozmowom towarzyskim, graliśmy, oglądaliśmy filmy i seriale, słuchaliśmy muzyki i podcastów. Dzieci i młodzież szybko poddała się temu rytmowi i bardzo niechętnie z niego wychodziła. Spora grupa osób (tak młodszych, jak i starszych) uznała, że nauka i praca zdalna w dalszym ciągu to praktyczne rozwiązanie. Być może pozwala nie tracić czasu na dojeżdżanie do pracy czy szkoły, odkrywa nie tylko nowe źródła wiedzy, czyniąc szkołę mniej atrakcyjną, ale zwalnia z podejmowania wysiłku uczenia się. A przecież czynność uczenia się jest aktywnością społeczną i wtedy przynosi największe efekty. Znana kiedyś nielicznym „samotność w sieci” upowszechniła się, powodując wycofywanie się z relacji, rezygnowanie z prób budowania tychże.

Co można dzisiaj z tym zrobić? Odbudowywać. Przywracać biologiczny rytm i powiązania snu, odżywiania i aktywności z regeneracją zdrowia psychicznego. Bo – prócz wielu innych zdrowotnych konsekwencji tego unieruchomienia – stanęliśmy oko w oko z wyzwaniami w obszarze zdrowia psychicznego,

1 J. Czapiński, *Psychologia szczęścia. Kto, kiedy, dlaczego kocha życie i co z tego wynika, czyli nowa odsłona teorii cebulowej*, Warszawa 2017.

2 Tamże.

w tym przede wszystkim z nerwicami lękowymi, zaburzeniami odżywiania, bezsennością, stanami obniżonego nastroju, skłonnością do zachowań autodestrukcyjnych i rezygnacyjnych, depresją. Można powiedzieć również, że wiele osób straciło osobistą nawigację, boryka się z poczuciem braku sensu życia, nie potrafi nie tyle nazwać, co wskazać celu, który byłby istotny rozwojowo.

To, co pomaga złapać rytm, kurs, znaleźć drogę do portu, jest specyficzna umiejętność człowieka znana jako **rezyliencja**. Definiuje się ją jako **umiejętność lub proces dostosowywania się człowieka do zmieniających się warunków, adaptacja do otoczenia, uodpornianie się, plastyczność umysłu, zdolność do odzyskiwania utraconych lub osłabionych sił i odporność na działanie szkodliwych czynników**. Naukowcy wskazują, że rezyliencja wynika tak z predyspozycji genetycznych, jak i osobistych doświadczeń (również systemu rodzinnego). Dzięki tej umiejętności/ zdolności wolniej lub szybciej regenerujemy się po sytuacjach kryzysowych, przeżytych traumach, długotrwałym stresie. Choć podkreśla się podłoże genetyczne, to traktując rezyliencję jako umiejętność, możemy ją wzmacniać dzięki pozytywnemu nastawieniu do życia, budowaniu osobistych zasobów, tworzeniu sieci relacji. Janusz Czapiński, twórca niezwykle ciekawej, a wciąż bardzo mało znanej w Polsce **cebulowej teorii szczęścia**, opisując tzw. **homeostazę szczęścia** – stan równowagi, do którego wracamy po

najcięższych życiowych doświadczeniach, podkreśla znaczenie woli życia, która – według badacza – gwarantuje względnie stałe poczucie szczęścia podczas całego naszego życia³. Cebulowa teoria szczęścia zakłada, że człowiek ma naturalną, wrodzoną odporność, która pozwala mu, nawet po najcięższym kryzysie, wrócić do równowagi. Według badacza poziom ogólnego zadowolenia z życia zależy przede wszystkim od pozytywnego nastawienia do ludzi i otaczającego nas świata. Koncepcja Janusza Czapińskiego jest optymistyczna, „pocieszająca”, bo zakłada ona istnienie stałego poziomu szczęścia, który przypisany jest każdej osobie i który przez większą część życia nie ulega większym wahaniom. Jeśli jednego dnia spotka nas niepowodzenie, może ono wpłynąć na nasz dobrostan subiektywny, ale w tym samym momencie wola życia od razu zacznie dążyć do wyrównania deficytu szczęścia i prędzej czy później odzyskamy przynależny nam stopień zadowolenia z życia. Mechanizm ten może tłumaczyć zaskakujące wyniki badań socjologicznych, z których wynika, że większość ludzi na świecie, niezależnie od tego, skąd pochodzi i gdzie mieszka, deklaruje się jako osoby szczęśliwe – pod każdą szerokością geograficzną ich odsetek wynosi ok. 70%. To dlatego, że jako ludzie jesteśmy genetycznie wyposażeni w stały poziom woli życia, który mimo codziennych trudności daje nam uniwersalny zapał do działania.

3 J. Czapiński, op.cit, str. 69-73.

Sprawdzi się w praktyce...

Dobrostan, szczęście, rezyliencja – jak wyobrażamy sobie te pojęcia? Na ile często w rozmowach dorosłych z dziećmi czy z młodzieżą (w domach lub w szkołach) w świadomy sposób omawiamy je, by wskazać ich znaczenie w tworzeniu dobrego życia? Może jedną z propozycji na wywołanie tematu będzie ćwiczenie **Narysuj szczęście**. Jeśli takie ćwiczenie zaproponowane zostanie osobom uczniowskim, to może ono brzmieć tak:

Ćwiczenie

Narysuj szczęście

Do wykonania ćwiczenia potrzebna Ci będzie czystka kartka (np. z zeszytu przedmiotowego) i coś do rysowania/pisania (długopis, ołówek, kredka, flamaster), a także 10-15 minut aktywności. Jak wyobrażasz sobie szczęście? Daj się ponieść fantazji!

Gdyby nauczyciel/ka chciał/a połączyć aktywność uczniowską z przedmiotem, to może np. wybrać któryś z poniżej zaproponowanych wariantów:

- *Wymyśl działanie matematyczne na obliczenie szczęścia.*
- *W którym okresie historycznym ludzie Twoim zdaniem byli najszczęśliwsi?*
- *Narysuj wzór chemiczny szczęścia.*
- *W jakim miejscu na Ziemi szczęście najchętniej by zamieszkało, dlaczego?*
- *Narysuj mapę szczęścia po angielsku/niemiecku/hiszpańsku/włosku/francusku itp. (wypisz słówka, które kojarzą Ci się ze szczęściem).*
- *Stwórz instrukcję bezpiecznego używania szczęścia.*
- *Sfotografuj szczęście.*

W jaki sposób można wykorzystać to ćwiczenie w kolejnych krokach? Być może dobrą propozycją byłoby porozmawianie o osobistej mapie szczęścia – można ją stworzyć np. z wartości, które dla osoby uczniowskiej są ważne, można na tej mapie umieścić cele, jakie chce się zrealizować. Można narysować oś czasu i zaznaczyć, jakie punkty byłyby kamieniami milowymi i kiedy się pozna, że do tego punktu się doszło.

Umiejętnością, która jest niezwykle pomocna w myśleniu o dobrym życiu, jest umiejętność planowania – może to być kolejny krok, który z uczennicami i uczniami zrobimy. Możemy skupić się na budowaniu celów (pomocna wtedy będzie np. metodologia SMART⁴), precyzowaniu małych kroków, szukaniu cech, które są pomocne w ich realizacji (np. cierpliwości, systematyczności, wytrwałości, punktualności). W ten sposób wskażemy, jakie znaczenie ma wzmacnianie sprawczości dzięki ćwiczeniom, systematycznej pracy i gromadzenie zasobów, które w sytuacji trudnej pozwalają nam na w miarę szybkie wracanie do równowagi.

Mam nadzieję, że Państwo też rozglądacie się za czystą kartką papieru. Warto spróbować.

⁴ https://mfiles.pl/pl/index.php/Zasada_SMART.



W drodze do szczęścia i dobrostanu

Ze szczęściem bywa czasami tak jak z okularami, szuka się ich, a one „siedzą” na nosie. Tak blisko!

Phil Bosmans

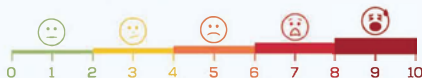
Metoda 5 kroków

Zanim świadomie skorzystamy ze sposobów wzmacniania odporności psychicznej, potrzebujemy być wyregulowani, czyli być w dobrym kontakcie ze swoim ciałem i emocjami. Pandemia koronawirusa, a także konflikty wojenne (choćby wojna w Ukrainie) wzmocniły zainteresowanie metodą *EmotionAid®* opartą na podejściu *Somatic Experiencing®* (dokładne omówienie wraz z protokołem: <https://psse.net.pl/emotionaid/>). *EmotionAid®* (znana również jako Metoda 5 kroków) to metoda nieterapeutycznego wsparcia w samoregulacji stresu w dowolnym miejscu, również poza gabinetami terapeutycznymi. Techniki *EmotionAid®* mogą być używane przez każdego w dowolnym miejscu i czasie, co pozwala na wykorzystywanie i ćwiczenie ich np. w domu lub w szkole (przydatne dla osób nadmiernie się stresujących, mających ataki paniki, cierpiących na dolegliwości somatyczne).



5 które w krytycznych sytuacjach pomogą Ci poradzić kroków sobie z Twoimi uczuciami i reakcjami

W sytuacjach krytycznych i stresujących masz przyspieszony rytm serca? Twój oddech staje się przyspieszony i płytki? Twoje ciało zaczyna drżeć? Jesteś zdezorientowany, przestraszony, niespokojny, spanikowany lub bezradny? To naturalne reakcje na stres, które można zmienić stosując następujące kroki:



Oceń w skali 0 do 10 poziom stresu jakiego teraz oświadczasz.

Jeśli jest większy niż 6, postępuj według wszystkich mienionych poniżej kroków.

Jeśli jest mniejszy niż 6, przejdź od razu do kroku 4.

- KROK 1** **Uścisk motyla:** Skrzyżuj ręce i połóż dłonie na ramionach. Pokleń 25 razy naprzemiennie otwartymi dłońmi ramiona, a poczujesz się spokojniej. Zrób przerwę, weź kilka oddechów i powtórz ćwiczenie.
- KROK 2** **Podstawowe uziemienie:** Postaw stopy mocno na ziemi, poczyj wsparcie podłoża. Rozejrzyj się wokół i policz 10 różnych przedmiotów tego samego koloru, potem 10 przedmiotów o różnej fakturze lub kształcie. To ćwiczenie przywraca Twoją zdolność orientacji i funkcje poznawcze kory mózgowej.
- KROK 3** **Samoukoczenie i regulacja:** Połóż jedną dłoń na klatce piersiowej a drugą na brzuchu. Zaobserwuj swój oddech. To ćwiczenie ustabilizuje Twój oddech i przyniesie komfort.
- KROK 4** **Rozładowanie:** Skup się na doznaniach z ciała i skoncentruj na jednym z nich. Obserwuj z ciekawością, bez oceniania tego co odczuwasz. Ulga pojawia się spontanicznie jako głęboki oddech, ziewanie, mrowienie, ciepło, pot, gęsia skórka, śmiech lub płacz.
- KROK 5** **Zasoby:** Aby wzmocnić poczucie spokoju, pomyśl o czymś miłym, o czymś co Cię wzmacnia lub uspokaja. To może być przyjaciel, coś co kochasz, jakieś miejsce, wyobrażenie albo istota duchowa. Zwróć uwagę na relaksujący wpływ tego zasobu.

Pamiętaj, stres, który odczuwamy wpływa również na osoby wokół nas. Zanim zaczniesz pomagać innym, najpierw sam skorzystaj z tego narzędzia. Wzmocni to Twoją zdolność zarządzania sytuacjami kryzysowymi oraz umiejętność zapobiegania lękowym i stresowym reakcjom łańcuchowym. Znając skuteczność tych pięciu kroków, będziesz w stanie samodzielnie zdecydować, czy aby się ośmielić zastosować je wszystkie czy tylko część.

EmotionAid® | info@emotionaid.com | www.emotionaid.com

represented by <http://psse.net.pl/emotionaid/> | kontakt@emotionaid.com pl

Technika 54321

Warto wspomnieć, że generalnie wszystkie ćwiczenia/techniki znane Państwu lub które Państwo poznacie, skuteczne i użyteczne staną się wtedy, kiedy będą ćwiczone najpierw w sytuacjach bezpiecznych, gdy jesteśmy spokojni i mózg nie jest poddany działaniu kortyzolu czy adrenaliny. To bardzo ważne, by przekonywać do takiej profilaktyki i wykorzystywać nadarzające się okazje (czasem np. nagłe zastępstwo przedmiotowe) na praktykowanie. Można je wykonać przed

zapowiedzianym sprawdzianem – znacznie wtedy obniży się poziom stresu. Praktykuj.

Bardzo popularnym ćwiczeniem z cyklu tzw. uziemiających, czyli pomocnych w sytuacjach przytłoczenia emocjami, walki z natrętnymi myślami, atakami paniki czy bardzo dużej złości, jest technika 54321. Można ją stosować w każdych warunkach, bo korzysta się ze swoich zmysłów i dostępnej przestrzeni, natychmiast pozwala na skoncentrowanie się na „tu” i „teraz” i pozwala wystąpić do mózgu komunikat: „Nie ma zagrożenia”.

Sprawdzi się w praktyce...

Technika 54321

Rozejrzyj się powoli dookoła. Oddychaj głęboko.

Wymień 5 rzeczy, które widzisz (jeśli masz możliwość wypowiedzenia słów na głos, zrób to, jeśli nie, powiedz sobie w myślach: „widzę kremową rolę, widzę suchą paprotkę, widzę białe biurko, widzę tablicę magnetyczną, widzę długopis na ławce).

Wymień 4 rzeczy, które możesz dotknąć („dotykam swój długopis i jest on plastikowy itd...).

Wymień 3 rzeczy, które słyszysz („słyszę hałas z podwórka” itd...).

Wymień 2 rzeczy, które czujesz nosem/które możesz powąchać („czuję zapach mojego kremu do rąk” itd...).

Wymień 1 rzecz, której smak możesz poczuć (jeśli nie masz takiej możliwości, to wyobraź sobie ten smak)⁵.

Możesz powtórzyć jeszcze raz to ćwiczenie.

5 Wybór technik uziemiających np. tutaj: Sophie Mort, *Czułość. Poradnik pozytywnego egoizmu*, Warszawa 2021, s. 345-356.

Mapa marzeń/ mapa celów

Jedną z technik budowania preferowanej przyszłości jest wykonanie mapy marzeń/ mapy celów. To ćwiczenie wzmacnia dodatkowo umiejętność analizowania materiału, dokonywania jego selekcji, podejmowania decyzji i metaforyzowania. Osobiste zasoby są więc wzmacniane w sposób ciekawy.

Do wykonania tego ćwiczenia być może będziemy potrzebować nieco więcej czasu (idealny czas na wykonanie ćwiczenia to mniej więcej 60 minut). Potrzebne materiały to: stare gazety, czasopisma, materiały reklamowe, kartka formatu A3 (najlepsza byłaby z bloku technicznego), nożyczki i klej. Uczniowie pracują indywidualnie. Prosimy ich o wykonanie osobistej mapy marzeń/ mapy celów, czyli tego, co chcieliby osiągnąć, do czego dążą, jakie są ich marzenia. Istotne jest, aby mapa została wyklejona wycinkami z przygotowanych gazet, czasopism itd.

Zasadą jest też, by poszczególne elementy były ułożone mniej więcej w jednym kierunku (czyli przede wszystkim – nie „do góry nogami”), nie naruszały niczyich uczuć, nie były wulgarnie. To w ogóle jedna z istotnych zasad, jakie wprowadzamy podczas tego rodzaju ćwiczeń. Jeśli się

pojawią tego typu pomysły, to spokojnie komentujemy je, by wspierać szacunek dla różnorodności, indywidualnych pomysłów, bez naruszania jednak uczuć innych osób.

Podczas tego ćwiczenia mądrze zarządzajmy czasem: 20 minut to czas na przeglądnięcie materiałów i wybranie tego, co jest dla mnie ważne. 15-20 minut to czas na wyklejenie mapy. Pozostały czas to prezentacja map – bardzo ważny element, którego nie powinniśmy pominąć. W zależności od czasu, jaki pozostał na prezentację, zarządzmy, że czas na jedną osobę to maksymalnie 1 minuta. Co podczas tej minuty chcesz nam o swojej pracy powiedzieć?

Ćwiczenie pozwala skoncentrować się na tym, co dla młodego człowieka jest ważne, dokonać wyboru na podstawie tego, czym dysponuje (jakie zdjęcia, cytaty, hasła sobie wybierze), może stanowić cenną wskazówkę do pracy z celami, być podstawą do rozmowy o planowaniu, zarządzaniu swoim czasem, zastanowieniem się, co jest mi potrzebne, by zrealizować swoje marzenie. Jest też ćwiczeniem prezentowania swojego wytworu, ale również wystąpieniem publicznym. Podkreślmy walory ćwiczenia, omówmy je z metapoziomu, by uczniowie wiedzieli, dlaczego zaproponowaliśmy im taką aktywność.

A może wariantem ćwiczenia będzie propozycja – po jakimś czasie – wyklejenia mapy marzeń całej klasy?

Sprawdzi się w praktyce...

Ćwiczenie – mapa marzeń/mapa celów

Skorzystajcie z przygotowanych materiałów (gazety, czasopisma, foldery), by stworzyć osobistą mapę marzeń/mapę celów, czyli wizualnej mapy wskazującej, co jest dla Was ważne, co chcielibyście osiągnąć, co zobaczyć, czego doświadczyć.

I etap (20 minut) – przeglądajcie materiały i wycinajcie te zdjęcia, rysunki, zdania, które uznacie za ciekawe dla siebie. Zadbajcie o komfort pozostałych członków grupy, dzielcie się materiałami, jeśli zajdzie taka potrzeba, poczekajcie chwilę.

II etap (15-20 minut) – wyklejcie swoją mapę, pamiętając o trzech zasadach:

1. zdjęcia, rysunki, zdania powinny być ułożone w tym samym kierunku, żeby tworzyły przejrzystą całość;
2. zdania nie powinny zawierać słowa „nie”;
3. zdjęcia, rysunki, zdania nie mogą być wulgarne ani obraźliwe.

III etap – prezentacja –

każdy z was ma jedną minutę na prezentację swojej mapy. Co podczas tej minuty chcesz nam o swojej pracy powiedzieć?⁶



⁶ D. Kulesza-Talan, Jak wspierać dobrostan uczennic i uczniów w szkole. Przewodnik, <https://szkoladlalnawatora.ceo.org.pl/wp-content/uploads/2021/03/dobrostan-przewodnik.pdf>.



Podejście Skoncentrowane na Rozwiązaniach

Pracując terapeutycznie w nurcie **Podejścia Skoncentrowanego na Rozwiązaniach**, prowadząc spotkania w placówkach edukacyjnych (np. w ramach projektu **Interwencja w kryzysie** w programie **Bezpieczny Kraków**), szkoląc czy edukując zespoły nauczycielskie, nieodmiennie proponuję osobom, z którymi się spotykam, osobiste sposoby na budowanie wewnętrznej równowagi. Zdaję sobie sprawę, że możliwości mamy naprawdę sporo, korzystam jednak z okazji, by przywołać te metody/techniki, które wydają się sprawdzone, a w opinii znanych mi osób użyteczne i wspierające. Czy przekonam Państwa, że przebywanie wśród drzew leczy umysł? Czy można z Kubusiem Puchatkiem udać się na lekcję uważności? Jak można dzięki fotografiom tworzyć osobiste zachwytniki? Kiedy i gdzie łapać glimery?

Spacerы leśne wywodzą się z japońskich kąpiele leśnych (jap. *shinrin-yoku*), czyli spacerów po lesie lub innych kompleksach zielonych albo po prostu naturalnych środowiskach przyrodniczych, które umożliwiają – dzięki otwarciu się na świat zmysłów – głębsze poznanie siebie. W Polsce propaguje to podejście **Polskie Towarzystwo Kąpiele Leśnych**⁷ zrzeszające przewodniczki i przewodników kąpiele leśnych. Celem PTKL jest propagowanie idei bliskości z naturą i jej wpływu na dobrostan ludzi, poprzez popularzując kąpiele leśnych/terapii lasem i wiedzy

7 <https://kapielelesne.pl>



z nimi związanej opartej na aktualnych, międzynarodowo uznanych badaniach naukowych. Jedną z zasłużonych przewodniczek leśnych jest m.in. dr Katarzyna Simonienko, psychiatra, etnobiolożka i przewodniczka Białowieskiego Parku Narodowego. Założone przez K. Simonienko **Centrum Terapii Leśnej**⁸ to pierwszy medyczny ośrodek terapii leśnej (ang. *forest therapy*) w Polsce (inicjuje wystawianie tzw. zielonych recept). W książkach dr Simonienko^{9,10}, a także Agaty Preuss i Doroty Zaniewskiej¹¹ znajdziemy podpowiedzi, jak można zaplanować kąpiel leśną – na przykład podczas zielonej szkoły. Wszyscy pamiętamy, co stało się z zakazem wstępu do lasu podczas pandemii – szybko został odwołany, bo okazało się, że częste spacerowanie (zwłaszcza w lesie) obniżało poziom stresu i wspomagało naturalne siły naszego organizmu.

Jeśli stawiamy swoje pierwsze kroki w trenowaniu uważności, to bardzo dobrym przewodnikiem może być Kubuś Puchatek, tym razem bohater „Spaceru po lesie. Kubusiowe lekcje uważności” (Joseph i Nancy Parent). Książka ta pozwala nam krok po kroku przyrzeć się poszczególnym etapom **treningu uważności**, oswoić z metodą i wybrać dla siebie takie aktywności/ćwiczenia, które są możliwe do zrealizowania np. w szkolnym ogrodzie czy w najbliższym możliwym miejscu zielonym. A trenowanie uważności (ang. *mindfulness*) jest również bardzo popularną metodą budowania samoregulacji. Należy pamiętać o tym, że w praktykowaniu uważności, tak jak podczas

8 <https://www.forest-therapy.pl/>

9 K. Simonienko, *Lasoterapia*, Dragon 2021.

10 K. Simonienko, *Nerwy w las. Jak odnaleźć spokój i radość życia*, 2021.

11 A. Preuss, D. Zaniewska, *Lasoterapia z dziećmi*, Dragon 2022.



wykorzystywania innych metod wzmacniających samoregulację, ważna jest wiedza o funkcjonowaniu układu nerwowego. Stąd tak ważne jest przypominanie – zwłaszcza dzieciom, kiedy sygnalizują nieradzenie sobie ze stresem i emocjami, że potrafią sobie z tym poradzić, jeśli przestaną się skupiać na zmartwieniach, przenosząc uwagę na doświadczenia obecnej chwili. Pomocne jest również... oddychanie. Przecież często mniej lub bardziej świadomie, w chwilach napięcia mówimy: „Weź kilka spokojnych wdechów i wydechów. Policz spokojnie do dziesięciu...”. Inną propozycją treningu uważności jest program **Uważność w edukacji. Kosmos i Kajo** wprowadzający dzieci i dorosłych w świat uważności, pomagający im lepiej zrozumieć siebie oraz rozwijając życzliwość i współczucie wobec innych (<https://uwaznoscw-dukacji.pl/program-kosmos-i-kajo>).



Najbardziej popularny sprzęt w rękę osoby z naszego otoczenia? Śmiej się, że większość z nas postawi na smartfon – telefon z dostępem do internetu. Nie, nie namawiam do nadmiernego korzystania z tego urządzenia, wręcz przeciwnie, wspieram rozsądne użytkowanie i reglamentowanie czasu spędzanego przed ekranem. Smartfon ma jednak funkcję, która pozwala mi na stosowanie wielu metod fototerapeutycznych, czyli wykorzystania fotografii w budowaniu osobistych zasobów czy regulacji stresu. Zachęcam więc do tworzenia osobistych **Zachwytników** – kolekcji/albumów zdjęć, które będą nam przypominać dobre chwile czy doświadczenia, ważne dla nas osoby, bezpieczne, inspirujące miejsca. W albumie może znaleźć się zdjęcie smacznego dania, ulubionej potrawy, prezentu, który sprawił nam ogromną radość. Może będzie to zdjęcie

naszego ukochanego zwierzaka lub portret albo autoportret? **Zachwytnik** najbardziej przydaje się nie tylko w momencie trudnym, obniżonego nastroju, choroby. Pozwala na utrwalanie pozytywnych wspomnień i jest matematycznym dowodem, że na osi czasu są również rzeczy dobre, satysfakcjonujące, czyniące nasze życie szczęśliwym.

I wreszcie – co to są **glimery** i jak można je kolekcjonować? Pojęcie to zostało użyte przez psychoterapeutkę traumy Deb Dany na określenie mikromomentu (w tłumaczeniu na język polski błysku, przebłysku) wywołującego w nas zadowolenie, radość, dające spokój czy chwilowe ukojenie. Ich przeciwieństwem są wyzwalacze napięcia i silnych emocji, często powodujące ataki paniki – triggerzy. W pracy terapeutycznej szukamy sposobów na poznanie naszych triggerów, by umieć działać profilaktycznie. A ja namawiam do nieustającego zauważania glimerów, do fotografowania ich, do pisania lub rysowania, by w wyniku ich odnotowywania nasz układ nerwowy czuł się bezpiecznie i stawał się spokojniejszy. Uśmiech bliskiej Ci osoby wywołuje Twój uśmiech? Przystajesz, kiedy usłyszysz śpiew ptaka w Twoim ogrodzie lub parku, a może czujesz rozluźnienie, kiedy w pobliżu ktoś puszcza Twoją ulubioną piosenkę? To właśnie mikromomenty, glimery, nasze przebłyski bezpieczeństwa. W chwili napięcia, wzmożonego stresu, kiedy ciało poddaje się działaniu kortyzolu, weź głęboki oddech i rozejrzyj się dookoła, sięgnij wzrokiem tak daleko, jak tylko możesz. Może za oknem jest zielono, może ktoś się do Ciebie uśmiecha, a może tylko masz na sobie sweter kupiony przez kogoś z bliskich. Ćwicz to i zauważaj. Praktyka czyni mistrza.

Wsparcie w kryzysie

Prawdziwe możliwości człowieka poznajemy w jego zmaganiach z życiowymi trudnościami.

Nasze mocne strony często ujawniają się w pełni dopiero wówczas, gdy poddawani jesteśmy najtrudniejszemu próbom.

Carol D. Ryff, Burton Singer

Pomoc przedinstytucjonalna

Pierwszym krokiem wsparciowym dla osoby w kryzysie (trudnej sytuacji, w stanie obniżonego nastroju) jest natychmiastowa pomoc w stabilizacji tak ciała, jak i psychiki po to, by najszybciej jak się da osoba mogła odzyskać wolę do działania (choćby niewielką), by poczuć się bezpiecznie, sprawczo i mieć kontrolę nad sytuacją, w jakiej się znalazła.

Sprawdzi się w praktyce...

Jeśli trudna chwila zdarzy się w klasie/szkole, należy zadbać o znalezienie spokojnego miejsca, gdzie osoba nie będzie narażona na dodatkowy stres związany z ekspozycją swojego zachowania. Pomaga ciepły napój (woda, herbata), kocyk, czas na uspokojenie ciała. Trzeba pamiętać, że poziom kortyzolu może być tak duży, że uniemożliwi rozmowę (odpowiedź na pytanie: co się stało?, co Cię zdenerwowało? Co Cię zasmuciło itd...), bądźmy w gotowości. Gdy uda się nawiązać rozmowę, spróbujmy ustalić, czy reakcja emocjonalna jest związana z czymś, co wydarzyło się w klasie/szkole, czy jest odroczone reakcją na wydarzenie wcześniejsze albo na sytuację, która już trwa jakiś czas. Postępujemy wtedy zgodnie z ustaloną w szkole/placówce procedurą reagowania na sytuacje kryzysowe/trudne. Prawdopodobnie od wychowawcy/nauczyciela droga prowadzi do szkolnego specjalisty, który po pierwszej diagnozie sytuacji zadecyduje co dalej. Bo być może potrzebne będzie wsparcie instytucjonalne, o czym poniżej.

Zachowaniem bardzo wspierającym osobę w trudnej/kryzysowej sytuacji jest zadbanie o to, co „potem”. Po powrocie do klasy (czy tylko po przerwie, po kilku dniach, czy dłuższej nieobecności) warto zapytać (w możliwie najbardziej prywatnej sytuacji – czyli nie na forum klasowym): „Jak się czujesz?”, „Czy mogę Ci jakoś pomóc?”, „Czy chcesz mi o czymś opowiedzieć”? I co najważniejsze – uszanować każdą odpowiedź na to pytanie.

Pomoc instytucjonalna

W Polsce dość trudno, a nawet bardzo trudno znaleźć pomoc w państwowym systemie wspierania osób w kryzysie zdrowia psychicznego. Jeśli chodzi o psychiatrię dzieci i młodzieży, to obecnie pracuje w naszym kraju ok. 500 psychiatrów tej specjalizacji (stan na listopad 2023 r.). W Polsce brakuje nie tylko oddziałów stacjonarnych, ale i innych placówek oferujących opiekę psychiatryczną. Oddziałów dziennych dla dzieci i młodzieży

jest bardzo mało, tymczasem to właśnie one są miejscem, w którym dzieci mają możliwość korzystania z różnych terapii, a jednocześnie nie muszą przez cały czas ich trwania przebywać w szpitalu (w przypadku oddziałów dziennych pacjent wraca każdego dnia do domu). Niedostateczna jest także liczba poradni zdrowia psychicznego dla dzieci i młodzieży – po części jest to efekt zbyt małej liczby psychiatrów dziecięcych, po części zaś tego, że nakłady finansowe przeznaczane na tę dziedzinę medycyny nie są zbyt duże.

Stąd potrzebna była reforma systemowa, która bardzo powoli (przede wszystkim z braku specjalistów i środków finansowych) jest wdrażana od 2020 roku. Nowy model ochrony zdrowia psychicznego został wprowadzony rozporządzeniem Ministra Zdrowia z dnia 14 sierpnia 2019 r. zmieniającym rozporządzenie w sprawie świadczeń gwarantowanych z zakresu opieki psychiatrycznej i leczenia uzależnień (Dz.U. poz. 1640, z późn. zm.). Na stronie NFZ znajdują się (w ciągłej aktualizacji) informacje na temat ośrodków I, II i III poziomu referencyjnego.

(<https://www.nfz.gov.pl/dla-pacjenta/informacje-o-swiadczeniach/ochrony-zdrowia-psychicznego-dzieci-i-mlodziezy/>).



Warto pamiętać, że w każdym powiecie działa **Powiatowe Centrum Pomocy Rodzinie**, które winno zapewniać kompleksową pomoc społeczną o zasięgu ponadgminnym: dzieciom, rodzinom, osobom starszym, chorym i z niepełnosprawnościami; a także zabezpieczać dzieci w pieczy zastępczej w przypadku niemożności zapewnienia opieki i wychowania przez rodziców. W PCPR działają najczęściej **Ośrodki Interwencji Kryzysowej (OIK)** zatrudniające interwentów kryzysowych, prawników, a także specjalistów z obszaru zdrowia psychicznego. **Krakowski PCPR** tutaj <https://pcpr.powiat.krakow.pl/>.



Podsumowanie

*Dwa szczęścia są na świecie jedno małe być
szczęśliwym drugie wielkie – szczęśliwić innych.*

Julian Tuwim

Samotny człowiek jest jak zdanie wyjęte z kontekstu. Tym, co nas jako gatunek określa, jest drugi człowiek. Na każdym poziomie naszej

egzystencji widoczne są dowody potwierdzające to stwierdzenie. Szukamy towarzysztwa, cierpimy z powodu wykluczenia, pytamy innych o zdanie. Wielu neurobiologów twierdzi – a trudno im odmówić racjonalnego podejścia do świata – że kiedy ludzie dzielą przestrzeń, właściwie nie można wyznaczyć wyraźnej granicy opieki pomiędzy ich umysłami. Modele świata budowane przez te umysły wpływają wzajemnie na siebie. I podobnie jak zdanie wyrwane z dłuższej wypowiedzi, człowiek rozpatrywany w oderwaniu od społecznego otoczenia wydaje się istotą niepełną, niedokończoną, często niezrozumiałą.

M. Kaczmarzyk, 2020

Nie jest łatwo budować wspólnotę, a przecież to grupa umożliwia nam realizowanie podstawowych potrzeb człowieka, takich jak chociażby bliskość, przynależność, akceptacja. Z wieloletnich badań nad czynnikami wspierającymi dobre, satysfakcjonujące życie wynika, że najważniejsze dla ludzi są relacje. Można więc powiedzieć, że każda metoda pozwalająca nam się odbudować, nie będzie tak ważna i użyteczna jak drugi człowiek, który nas wysłucha. Może nie zrozumie naszego doświadczenia, ale będzie obok. Uważne bycie jest jak sadzenie lasu, krok po kroku możemy wzmocnić zasoby osoby chwilowo słabszej, by mogła się odbudować. Sfera naszego wpływu to tworzenie dobrej atmosfery, klimatu porozumienia i życzliwości. Jeśli dorośli potrafią mądrze wykorzystać własny wpływ, to w perspektywie zadba również o świat swojej przyszłości. Uczmy więc i wspierajmy tworzenie wspólnot, bo efekt synergii daje nam szansę na dobre życie. Czego z całego serca życzę.

Słownik ważnych terminów i pojęć

Zdrowie – stan kompletnego, fizycznego, mentalnego i socjalnego dobrostanu, a nie tylko brak choroby czy ułomności (definicja WHO – Światowa Organizacja Zdrowia)

Zdrowie psychiczne – dobrostan fizyczny, psychiczny i społeczny człowieka, a także zdolność do rozwoju i samorealizacji (definicja WHO – Światowa Organizacja Zdrowia).

Dobrostan (ang. wellbeing) – subiektywnie postrzegane przez osobę poczucie szczęścia, pomyślności, zadowolenie ze stanu życia.

Rezyliencja – umiejętność lub proces dostosowywania się człowieka do zmieniających się warunków, adaptacja do

otoczenia, uodpornianie się, plastyczność umysłu, zdolność do odzyskiwania utraconych lub osłabionych sił i odporność na działanie szkodliwych czynników.

Samoregulacja – sposób, w jaki autonomiczny układ nerwowy reaguje na stres (uruchamiając procesy metaboliczne zużywające energię), a następnie poprzez kompensację dąży do odzyskania równowagi.

Podejście Skoncentrowane na Rozwiązaniach – (Solution-Focused Approach – SFA) jest metodą pracy (nurtem terapeutycznym, modalnością terapeutyczną) z osobą/klientem polegającą na poszukiwaniu opcji rozwiązań dla sytuacji problemowych (w zasadzie niezależnie od natury samego problemu), bez konieczności odwoływania się do analizy przyczyn danego problemu, jego natury i podłoża.

Inspiracje dydaktyczne i źródła warte uwagi

Po pomoc można sięgnąć (często bezpłatnie) w wielu organizacjach pozarządowych, które od wielu lat działają w obszarze zdrowia psychicznego. Spośród wielu na uwagę zasługują te, które prowadzą programy profilaktyczne wspierające pracę specjalistów sektora edukacyjnego i opiekuńczego. Poniżej wybór organizacji i numery ogólnopolskich telefonów zaufania:

Fundacja Twarze Depresji (<https://twarzedepresji.pl>) – należy do najaktywniejszych w zakresie promocji zdrowia psychicznego. Od wielu lat prowadzi bezpłatne programy wsparciowe, a także **kampanię społeczną „Twarze depresji. Nie oceniam. Akceptuję”**, której celem jest uświadamianie, że połączenie farmakoterapii i psychoterapii jest najskuteczniejszą formą leczenia depresji u osób dorosłych, a w przypadku dzieci i młodzieży w pierwszym kroku stawia się przede wszystkim na psychoterapię. Kampania (w roku 2023 odbyła się 17. edycja) startuje 1 października w Europejskim Dniu Walki z Depresją. Fundacja wydaje bezpłatny magazyn „Twarze Depresji”, który publikowany jest w wersji online, również do **wydruku**:
<https://twarzedepresji.pl/nr-9-2023/>.



Życie warte jest rozmowy (<https://zwjr.pl/>) – inicjatywa, której pomysłodawczynią jest Halszka Witkowska, suicydolożka, mająca na celu łamanie społecznego tabu wokół problemu samobójstwa oraz podniesienia świadomości społecznej w tym obszarze. W ramach inicjatywy powstał



program **Wspierająca Szkoła** (<https://zwjr.pl/wspierajaca-szkola>) dotyczący zapobiegania zachowaniom samobójczym wśród dzieci i młodzieży, skierowany do szkół podstawowych i ponadpodstawowych. W jego ramach nauczyciele, pedagodzy, rodzice oraz uczniowie budują stosowną wiedzę i umiejętności, otrzymują odpowiednie narzędzia tak, by dbać o dobrostan psychiczny dzieci i młodzieży.



Polecane publikacje (do pobrania bezpłatnie):

Poradnik dla nauczycieli. Rola pracowników oświaty w promocji zdrowia psychicznego i w zapobieganiu zachowaniom autodestruktywnym u młodzieży (Krzysztof Szwejca, Piotr Kasprzak, Magdalena Serafin, Tomasz Wojciechowski), https://backend.zwjr.pl/media/attachments/Poradnik_dla_nauczycieli.pdf.



Jak rozmawiać z rodzicem ucznia w kryzysie (Lucyna Kicińska, Joanna Palma) https://backend.zwjr.pl/media/attachments/Poradnik3_Jak_rozmawia%C4%87_z_rodzicem_ucznia_w_kryzysie_poradnik_dla_nauczycieli_kor.pdf.



Wsparcie rówieśnicze (Lucyna Kicińska, Joanna Palma, Laura Adamkiewicz) https://backend.zwjr.pl/media/attachments/wsparcie_r%C3%B3wie%C5%9Bnicze_5DNOJYd.pdf.



Pierwsza pomoc emocjonalna (Lucyna Kicińska, Joanna Palma) https://backend.zwjr.pl/media/attachments/Pierwsza_pomoc_emocjonalna.pdf zawiera wskazówki dotyczące podejmowania przez dorosłych różnorodnych interwencji wobec dzieci i nastolatków w kryzysie emocjonalnym. Opisane w poradniku zagadnienia obejmują wiedzę, jak rozpoznać kryzys emocjonalny u młodej osoby, jak się z nią komunikować oraz jak budować pozytywne relacje. Atutem poradnika jest jego praktyczny wymiar pozwalający na natychmiastowe zastosowanie wskazówek podczas codziennego kontaktu z dziećmi i młodzieżą.



Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę (<https://fds.pl>) – organizacja pozarządowa, która kompleksowo zajmuje się problematyką przemocy i wykorzystywania seksualnego dzieci. Fundacja oferuje np.:



Telefon Zaufania 116 111 – telefon zaufania dla dzieci i młodzieży udziela wsparcia dzieciom i młodzieży do 18 r.ż. Telefon jest anonimowy i bezpłatny, działa 7 dni w tygodniu, 24 godziny na dobę. Dzieci mogą porozmawiać z nami o wszystkim: o przyjaźni, miłości, dojrzewaniu, kontaktach z rodzicami, rodzeństwem, problemach w szkole czy emocjach, których doświadczają. Gdy czują się dyskryminowane, kiedy doświadczają przemocy lub są jej świadkiem.

Telefon dla rodziców i nauczycieli w sprawie bezpieczeństwa dzieci 800 100 100 – udzielanie wsparcia i informacji rodzicom i nauczycielom w zakresie przeciwdziałania i pomocy dzieciom przeżywającym kłopoty i trudności wynikające z problemów i zachowań ryzykownych takich jak: agresja i przemoc w szkole, cyberprzemoc i zagrożenia związane z nowymi technologiami, wykorzystywanie seksualne, kontakt z substancjami psychoaktywnymi, uzależnienia, depresja, myśli samobójcze, zaburzenia odżywiania.

W **Centrum Pomocy Dzieciom** przygotowuje się dzieci i ich niekrzywdzących opiekunów do udziału w procedurach karnych – szczegółowo informuje, co i gdzie będzie się działo, z kim dziecko się spotka i w jakim celu. Informacje przekazywane dziecku są dostosowane do jego możliwości rozwojowych, ze szczególnym uwzględnieniem przysługujących mu praw.

Fundacja SYNAPSIS (<https://synapsis.org.pl>) – profesjonalna pomoc dzieciom i dorosłym osobom z autyzmem i ich rodzinom oraz wypracowywanie systemowych rozwiązań, które poprawią jakość ich życia.



Fundacja ITAKA (<https://www.itaka.org.pl>) – Centrum Poszukiwań Ludzi Zaginionych powstała w 1999 roku. ITAKA jest jedyną organizacją pozarządową w Polsce, która całościowo zajmuje się problemem zaginięcia.



Fundacja Rak 'n' Roll (<https://www.raknroll.pl>) zmienia schematy myślenia o chorobie nowotworowej i działa na rzecz poprawy jakości życia chorych na raka.



Fundacja Dbam o mój zasięg (<https://dbamomojzasieg.pl>) zajmuje się edukacją społeczeństwa na temat cyfrowej higieny i profilaktyki e-uzależnień wśród dzieci, młodzieży i dorosłych. Uczy odpowiedzialnego korzystania z internetu, smartfona i innych narzędzi ekranowych, pamiętając, że kluczowe dla dobrostanu jednostki są relacje międzyludzkie. Do szkół kieruje ogólnopolski program **Szkoła Odpowiedzialna Cyfrowo**.



Fundacja UNAWEZA Martyny Wojciechowskiej (<https://www.unaweza.org>) organizuje i niesie pomoc w ramach działalności pożytku publicznego, polegającej na wsparciu finansowym i prawnym, edukacji, realizacji potrzeb mieszkaniowych, zdrowotnych i innych potrzeb bytowych w celu wyrównywania szans kobiet z całego świata, rodzin oraz dzieci i młodzieży. Po opublikowanym raporcie na temat kondycji psychicznej dzieci i młodzieży <https://www.unaweza.org/aktualnosci/mlode-glowy-raport-z-badania/> 10 października 2023 roku w Światowym Dniu Zdrowia Psychicznego ruszył pilotażowy **program profilaktyczny „Godzina dla MŁODYCH GŁÓW”**, który jest odpowiedzią na rosnący kryzys psychiczny wśród młodych osób i zapotrzebowanie osób uczniowskich, rodziców oraz nauczycieli i nauczycielek na otwartą rozmowę o zdrowiu psychicznym <https://www.unaweza.org/aktualnosci/godzina-dla-mlodych-glow/>.



Tydzień Szczęścia w szkole (<https://happinessatschool.pl>) – inicjatywa promująca psychologię pozytywną, a zwłaszcza model PERMA stworzony przez Martina Seligmana (uważanego za „ojca” psychologii pozytywnej). Od kilku lat, we wrześniu organizowane są wydarzenia związane z budowaniem dobrostanu, kształtowaniem pozytywnej postawy wobec życia. Na stronie można wysłuchać „Rozmów o szczęściu” <https://happinessatschool.pl/rozmowy-o-szczesciu/> prowadzonych wspólnie z ekonomistą, naukowcem Piotrem Michoniem, twórcą bloga i podcastu Ekonomia Szczęścia <https://ekonomiaszczescia.pl/>.



Centrum Pozytywnej Edukacji (<https://pozytywnaedukacja.pl>) – niepubliczna placówka doskonalenia nauczycieli, której jednym z celów jest promocja zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży, a także przeciwdziałanie wypaleniu zawodowemu nauczycieli. CPE proponuje programy:



- **Iskra Odporności:** narzędzie pomocne w budowaniu rezyliencji, prężności psychicznej, lepszego rozumienia siebie, które będzie wsparciem pracy wychowawczej i działań profilaktycznych w szkole;
- **Przyjaciele Zippięgo:** międzynarodowy program promocji zdrowia psychicznego, który kształtuje i rozwija umiejętności psychospołeczne u małych dzieci w wieku 5-8 lat;
- **Strażnicy Uśmiechu:** program profilaktyczno-wychowawczy dla dzieci i młodzieży w wieku od 5 do 15 lat;
- **Apteczka Pierwszej Pomocy Emocjonalnej:** celem programu jest rozwijanie w dzieciach podstawowych umiejętności społecznych i emocjonalnych oraz przygotowanie do radzenia sobie z trudnościami.

Podcasty:

Strefa PSYCHE SWPS (<https://web.swps.pl/strefa-psyche>) to ogólnopolski projekt popularyzujący wiedzę psychologiczną, do której można sięgać w dowolnym miejscu i czasie. Strefa Psyche to także webinary, podcasty, nagrania wykładów z konferencji tematycznych oraz ciekawe artykuły. W tworzeniu treści do projektu udział biorą uznani psychologowie, psychoterapeuci, naukowcy i praktycy psychologii.



K3 o dobrym życiu (<https://open.spotify.com/show/3AF6zv2WZC6664LQ1OFMhj>) – podcast Dariusza Bugajskiego, dziennikarza, pisarza, którego pasją – i misją – jest tworzenie społeczności, by podjąć próbę sprostania wyzwaniom kryzysu: niepewności, chaosowi, lękowi. Przeciwstawia im: empatię, zaufanie, poszukiwanie pozytywnych rozwiązań.



O mierzeniu (<https://niedzwiecka.net/podcasty>) niezwykle popularny podcast psycholożki, sex coach, autorki Marty Niedźwieckiej, wspierającej osoby w rozwoju osobistym.



Podgórska ogólnie podcast Joanny Podgórskiej, doktor nauk biologicznych w dyscyplinie biochemia, konsultantki naukowej, autorki publikacji naukowych i popularnonaukowych, monografi, artykułów o tematyce medycznej i dietetycznej oraz materiałów edukacyjnych. Gospodyni audycji i podcastu *Całkiem Fajna Audycja by Podgórska Ogólnie*.



Bibliografia

- Ambroziak K., Kołakowski A., Siwek K., *Depresja nastolatków. Jak ją rozpoznać, zrozumieć i pokonać*, GWP 2018.
- Carr Alan, *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu i ludzkich siłach*, 2009.
- Czapiński J., *Psychologia szczęścia. Kto, kiedy, dlaczego kocha życie i co z tego wynika, czyli nowa odsłona teorii cebulowej*, 2017.
- Kaczmarzyk M., *Strefa napięć. Historia naturalna konfliktu z nastolatkiem*, Element 2020.
- Kulesza-Tałan D., *Jak wspierać dobrostan uczennic i uczniów w szkole. Przewodnik*, <https://szkoladlainnowatora.ceo.org.pl/wp-content/uploads/2021/03/dobrostan-przewodnik.pdf>.
- Lyubomirsky S., *Wybierz szczęście. Naukowe metody budowania życia, jakiego pragniesz*, 2011.
- Parent J. i N., *Spacer po lesie. Kubusiowe lekcje uważności*, 2021.
- Preuss A., Zaniewska D., *Lasoterapia z dziećmi*, Dragon 2022.
- Simonienko K., *Lasoterapia*, Dragon 2021.
- Simonienko K., *Nerwy w las. Jak odnaleźć spokój i radość życia*, 2021.
- Shanker S., *Samoregulacja w szkole*, 2019.
- Snel E., *Daj przestrzeń... i bądź blisko. Mindfulness dla rodziców i ich nastolatków*, 2018.
- Williams M., Penman D., *Mindfulness. Trening uważności*, 2014.



Ktoś słowem złym zabija. Mowa nienawiści

*...A jednak często jest
Że ktoś słowem złym
Zabija tak jak nożem...*

C. Niemen, Dziwny jest ten świat

Spis treści

- 95 Wprowadzenie
- 95 Mowa nienawiści
- 95 Mowa nienawiści a znieważenie
- 96 Mowa nienawiści a brak wiedzy i strach
- 96 Mowa nienawiści – przykłady
- 97 Piramida nienawiści
- 98 Adresaci mowy nienawiści
- 99 Odpowiedzialność karna za przestępstwa z nienawiści
- 100 Reagowanie na mowę nienawiści
- 102 Słownik podstawowych pojęć i terminów
- 104 Inspiracje dydaktyczne i źródła warte uwagi
- 106 Bibliografia

Wprowadzenie

Komunikaty (werbalne i pozawerbalne), pojawiające się zarówno w przestrzeni publicznej, jak i w kontaktach osobistych, zawsze przynoszą określone skutki. Mogą być nośnikami merytorycznych informacji i wiedzy, ale niezwykle często stają się źródłem niepożądanych emocji i są wyrazem słownej agresji. Takie komunikaty określamy mianem „mowy nienawiści” lub „hejtu”. Zgodnie z angielskim źródłostowem (*hejt – hate speech*) te dwa pojęcia są synonimami.

Pisanie o mowie nienawiści przysparza wielu problemów, gdyż jest ona zjawiskiem złożonym, wieloaspektowym. Można ją rozpatrywać w aspekcie prawnym – zjawisko to można wtedy opisywać językiem karnoprawnym, cywilnoprawnym, konstytucyjnoprawnym językiem ochrony praw człowieka, a nawet w kontekście administracyjnoprawnym i prawa pracy. Jednak mowa nienawiści obecna jest także na polu badań politologicznych, kulturowych, pedagogicznych, lingwistycznych czy socjologicznych¹. Trudności w pisaniu o mowie nienawiści przysparza również fakt odmiennego pojmowania pojęcia „wolność słowa” i jej granic, np. w społeczeństwie amerykańskim czy w społeczeństwach europejskich, także w kontekście ponadnarodowym – np. europejskim czy konkretnych państw.

Mowa nienawiści

Nie ma jednej, akceptowanej przez wszystkich, definicji mowy nienawiści. O przyjęcie w Polsce definicji (akceptowanej w innych krajach

Europy) zaproponowanej w rekomendacji nr R 97 (20) z 30 października 1997 roku Komitetu Rady Ministrów Rady Europy wnosili rzecznik praw obywatelskich Adam Bodnar². Zgodnie z nią, za mowę nienawiści powinna zostać uznana każda forma wypowiedzi, która rozpowszechnia, podżega, propaguje lub usprawiedliwia nienawiść rasową, ksenofobię, antysemityzm lub inne formy nienawiści oparte na nietolerancji, włączając w to nietolerancję wyrażaną w formie agresywnego nacjonalizmu lub etnocentryzmu, dyskryminacji lub wrogości wobec mniejszości lub osób wywodzących się ze społeczności imigrantów.

Natomiast jedną z pierwszych definicji mowy nienawiści na gruncie polskim zaprezentowali Sergiusz Kowalski i Magdalena Tulli. Stwierdzili oni, że mowa nienawiści obejmuje wypowiedzi (ustne i pisemne) i przedstawienia ikoniczne łączące, oskarżające, wyszydzające i poniżające grupy i jednostki z powodów po części przynajmniej od nich niezależnych – takich jak przynależność rasowa, etniczna i religijna, a także płeć, preferencje seksualne, kalectwo czy przynależność do „naturalnej” grupy społecznej, jak mieszkańcy pewnego terytorium, reprezentanci określonego zawodu, mówiący określonym językiem³.

Mowa nienawiści a znieważenie

Istnieje także subtelna różnica między mową nienawiści a znieważeniem, wynikająca ze zrozumienia (bądź jego braku) treści nienawistnego komunikatu przez ich adresata/

1 Por. E. Rogalska, M. Urbańczyk, *Złożoność zjawiska mowy nienawiści w pozaprawnym aspekcie definicyjnym*, „*Studia nad Autorytaryzmem i Totalitaryzmem*” 39, nr 2, s. 1.

2 <https://bip.brpo.gov.pl/pl/content/jak-walczyz-z-mowa-nienawisci-20-rekomendacji-rpo-dla-pracownika>, dostęp: 10.11.2023.

3 Mowa nienawiści. Raport 2001, opracowanie i wprowadzenie S. Kowalski, M. Tulli, <http://or.icm.edu.pl/monitoring3.htm>, dostęp: 29.10.2023.



adresatów. O znieważeniu mówimy wówczas, gdy adresat dowiaduje się, że zasługuje na pogardę (a więc rozumie treść komunikatu), zaś z zadaniem mowy nienawiści jest utrzymanie w określonej społeczności radykalnie negatywnego stosunku do określonego adresata, a jeszcze częściej – adresatów⁴. W tej sytuacji kwestia zrozumienia przez nich treści schodzi na plan dalszy (dzieje się tak np. w przypadku uchodźców nieznaną języka kraju, do którego przybyli).

Mowa nienawiści a brak wiedzy i strach

Obserwacja współczesnej codzienności w Krakowie, czy też szerzej, w Polsce, pozwala na stwierdzenie, że hejt obecny jest w wielu obszarach życia i ma u podstaw nie tylko nienawiść rasową czy ksenofobię. Można pokusić się o stwierdzenie, że u jego podłoża leży wszelka Inność, a więc jego bezpośrednim wyzwalaczem staje się kontakt z Innym. Już tylko ta konstatacja prowadzi do refleksji o niskim poziomie wiedzy o Innym, generującym strach przed Nimi, który próbujemy zwalczać, uciekając się do hejtu.

Mowa nienawiści – przykłady

Poniższe przykłady stanowią egzemplifikację kategorii treści mowy nienawiści, z którą mamy najczęściej do czynienia:

brak inteligencji, dzikość – większość

murzynów – także w Afryce – znajduje się na pograniczu debilizmu; taką przyjemną ma pani buzię, ale w główce ptasi rozumek i w tym miejscu muszę przeprosić niewinne ptaszki, chodziło mi o wielkość;

obrzydzenie – lesby nie obnoście się z tym waszym czymś, uwierzcie mi na taki widok normalnemu człowiekowi robi się mdło; gejów trzeba wytykać palcami, bo budzą obrzydzenie;

odstępstwo od normy – wszelkiego rodzaju feministki, lesbijki itp. to błędy natury; lesbijki to dziwadła chore psychicznie;

historyczne podstawy nienawiści – nienawidzę ich za to, że robią interes na Holocauście (Holocaust industry), uważają, że tylko oni byli prześladowani podczas II wojny, że fałszują historię i próbują zwalić całą winę za Zagładę na Polaków; nie lubię ukraińców⁵ za to co zrobili Polakom w lipcu 1943;

usprawiedliwianie mowy nienawiści – I dopóki Romowie nie zaczną pilnować/wydawać swoich, by ukrócić kradzieże, dopóki ich postrzeżenie się nie zmieni; Bezczelne babsko, trzeba było nie drzeć dzioba, to by ludzie nie reagowali. Za swoje chamstwo i głupotę musi teraz znieść słuszny gniew ludzi i bardzo dobrze;

przestępczość – Cyganka jedną ręką wróżyła drugą kradła; chytryść, podejrzliwość i dwulicowość są cechami (prawie) każdego Rosjanina. Najbardziej lubią kraść, brać łapówki, chlać, szpanować złotymi zębami, mieszkać w czołgu i żyć na koszt innych;

aktywna agresja – Powinno się od razu strzelać do tego bydła; Proponuję zacząć od kamieniowania lesbijek⁶.

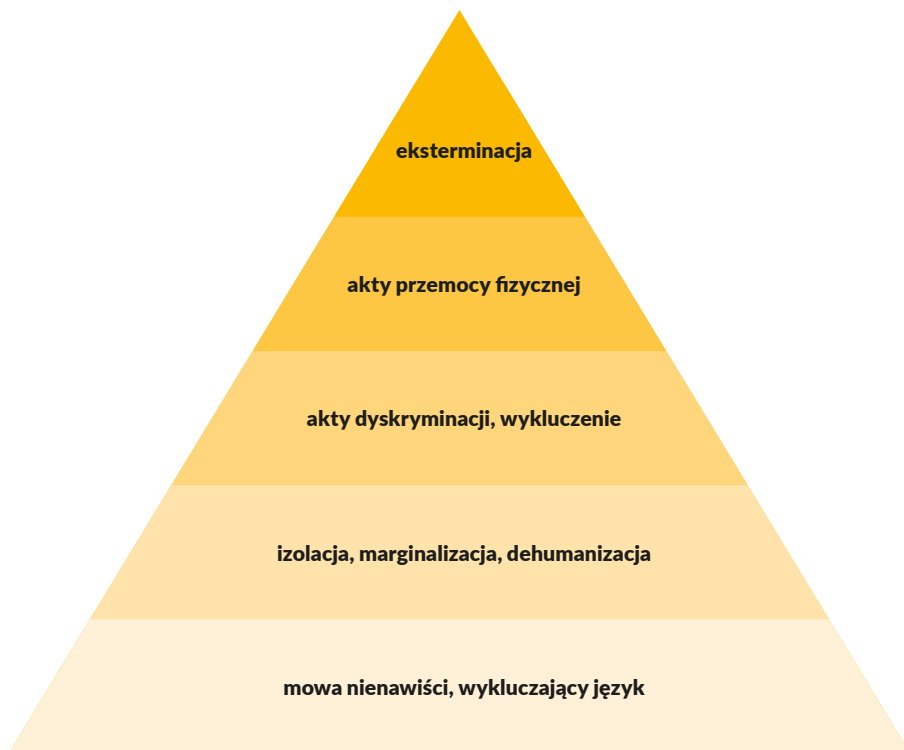
4 M. Zweifel, *Mowa nienawiści – ujęcie prawne, językowe i filozoficzne*, „*Studia Medioznawcze*” 2023, tom 24, nr 2, (93), s. 210.

5 Zachowano oryginalną pisownię.

6 Por. M. Winiewski, K. Hansen, M. Bilewicz, W. Soral, A. Świdorska, D. Bułska, *Mowa nienawiści, mowa pogardy, Raport z badania przemocy werbalnej wobec grup mniejszościowych*, Fundacja im. Stefana Batorego, Warszawa 2017, s. 17.

Piramida nienawiści

Warto przypomnieć i uświadomić sobie, że mowa nienawiści leży u podstaw ciągu zdarzeń i zjawisk prowadzących do fizycznego unicestwienia drugiego człowieka czy też całych grup ludzi, co najpełniej ilustruje piramida nienawiści Gordona Allporta.



Piramida nienawiści wg Gordona Allporta

Źródło: opracowanie własne

Wszystkim, którzy chcieliby pogłębić swoją wiedzę na ten temat, polecam jeden z cyklu filmów, opracowanych przez Centrum Dialogu im. Marka Edelmana w Łodzi (<https://www.centrumdialogu.com>) pod tytułem „Piramida nienawiści G. Allporta – mowa nienawiści”:

<https://www.youtube.com/watch?v=xLB3Orq2l1Y&list=PL2f7I8JaylxD0oerLP9YW4O-66hXGEEcy&t=140s>.



Adresaci mowy nienawiści

Na dotychczas zarysowanym tle warto wskazać, jakie grupy społeczne (i ich pojedynczy przedstawiciele) są w Polsce najczęściej obiektem hejtu. Zarówno obserwacja rzeczywistości, jak i wyniki badań, dowodnie wskazują, że są nimi:

- osoby nieheteronormatywne,
- mniejszość romska,
- osoby o innym niż biały kolorze skóry,
- mniejszość żydowska,
- Muzułmanie,
- mniejszość ukraińska.

A ponieważ najczęściej z mową nienawiści spotykamy się w internecie, mediach, bezpośrednim otoczeniu oraz w przestrzeni publicznej, pokażemy się o podanie kilku przykładów:

Próbuje się nam prosić państwa wmówić, że to ludzie. A to jest po prostu ideologia. Jeżeli ktoś ma jakiegokolwiek wątpliwości, czy to jest ideologia, czy nie, to niech sobie zajrzy w karty historii i zobaczy, jak wyglądało na świecie budowanie ruchu LGBT, niech zobaczy, jak wyglądało budowanie tej ideologii, jakie poglądy głosili ci, którzy ją budowali – prezydent RP Andrzej Duda na spotkaniu z mieszkańcami Brzegu 13 czerwca 2020 roku.

Są już przecież objawy pojawienia się chorób bardzo niebezpiecznych i dawno niewidzianych w Europie. To nie oznacza, żeby kogoś dyskryminować... Ale sprawdzić trzeba... Różnego rodzaju pasożyty, pierwotniaki, które nie są groźne w organizmach tych ludzi, mogą tutaj być groźne – prezes Prawa i Sprawiedliwości Jarosław Kaczyński na spotkaniu wyborczym w Makowie Mazowieckim 13 października 2015 roku.

– Cześć, a co tu u ciebie tak ciemno, jak w d... u Murzyna? Nie zapłaciłeś za prąd?

– No, musiałem w tym miesiącu trochę przyzysidić na rachunkach – fikcyjna rozmowa między kolegami, składająca się z nienawistnych sformułowań, które weszły do języka potocznego, wynikając z funkcjonujących stereotypów/stając się podstawą stereotypów. Te i wiele innych przykładów pokazują, jak bardzo rozpowszechniona jest mowa nienawiści i – co bardzo niebezpieczne – jak bardzo zaczęliśmy się do niej przyzwyczajać. Ponieważ – jak już zaznaczono w pierwszej części tekstu – głównym źródłem hejtu jest strach spowodowany brakiem wiedzy o Innych, warto zarekomendować publikacje, strony internetowe czy filmy, które tej wiedzy mogą nam dostarczyć.



Marsz Niepodległości 11 listopada 2017 roku
(źródło: Gazeta Prawna, 23.11.2017).

Odpowiedzialność karna za przestępstwa z nienawiści

W niniejszym tekście należy również poruszyć kwestię odpowiedzialności karnej za tzw. przestępstwo z nienawiści, a więc czyn natury kryminalnej, ścigany z urzędu. Stanowią o tym następujące artykuły Kodeksu postępowania karnego: 119. § 1. § 2; 256 oraz 257⁷. Dla wszystkich obywateli istotna jest natomiast świadomość obowiązku, wynikającego z art. 304. § 1.: Każdy, dowiedziawszy się o popełnieniu przestępstwa ściganego z urzędu, ma społeczny obowiązek zawiadomić o tym prokuratora lub Policję⁸.

⁷ Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. – Kodeks postępowania karnego, Dz.U. 1997 nr 89 poz. 555.

⁸ A. Kwiecień, *Poradnik obywatela. Co możemy zrobić, gdy zetkniemy się z mową nienawiści?* Otwarta Rzeczpospolita, Stowarzyszenie przeciw Antysemityzmowi i Ksenofobii, Warszawa.

Mowa nienawiści stała się, co należy stwierdzić z ogromnym ubolewaniem, swoistym *signum temporis* polskiej współczesności. Stało się tak m. in. z powodu przyzwolenia nań i posługiwania się nią przez władze państwowe (wystarczy cofnąć się do cytatów zamieszczonych w niniejszym tekście) i – o, zgrozo! – decydentów oświatowych (byłego ministra edukacji⁹ czy byłą małopolską kurator oświaty¹⁰). Stąd też konieczność znajomości istoty i skali zjawiska oraz sposobów przeciwdziałania przez jak największą liczbę obywateli.

⁹ Por. m.in. <https://www.youtube.com/watch?v=B3UsFUfebKo>

¹⁰ Por. m.in. @Br.Nowak 14 paź 22 (X, dawniej Twitter).



Reagowanie na mowę nienawiści

Tak, jak nie ma jednej definicji mowy nienawiści, tak nie ma jednego sposobu reagowania na jej występowanie wśród dzieci i młodzieży. Warto jednakże znać przykłady dobrych praktyk i źródła, do których można sięgać, szukając inspiracji.

Jedną z praktyk, godnych wykorzystania, jest Kodeks Równego Traktowania¹¹. Stworzenie i obowiązywanie w danej placówce takiego Kodeksu niesie ze sobą korzyści w odniesieniu do:

- szkoły jako instytucji;
- istnienie jasnej ścieżki odwoławczej i uniwersalnej procedury w sytuacji zgłoszenia przypadku dyskryminacji;
- określenie działań mających na celu zapobieganie dyskryminacji, a nie tylko reagowanie na nią;
- kadry kierowniczej, nauczycielek, nauczycieli i innych pracowników szkoły;
- jasne wskazówki, dotyczące postępowania w sytuacji zgłoszenia lub dostrzeżenia w przypadku dyskryminacji w szkole;

- zwiększenie profesjonalizmu nauczycielek i nauczycieli;
- uczennic i uczniów;
- bardziej sprawiedliwe traktowanie uczennic i uczniów;
- zwiększenie poczucia bezpieczeństwa;
- wzrost zaufania do dorosłych;
- rodziców i opiekunów prawnych;
- zwiększenie świadomości dotyczącej równego traktowania;
- polepszenie komunikacji z rodzicami i opiekunami prawnymi, wzrost ich zaufania do szkoły¹².

Budowanie procedur, obowiązujących w przedmiotowym zakresie, powinno rozpocząć się od skonstruowania i zatwierdzenia Programu Wychowawczo-Profilaktycznego Szkoły. Zgodnie z regulacją ustawową¹³ program ten obejmuje dwa obszary:

1. Treści i działania o charakterze wychowawczym, skierowane do uczniów.
2. Treści i działania o charakterze profilaktycznym, dostosowane do potrzeb rozwojowych uczniów, przygotowane w oparciu o przeprowadzoną diagnozę potrzeb i problemów występujących w danej społeczności szkolnej, skierowane do uczniów, nauczycieli i rodziców.

11 A. Kozakoszczak, *Opracowanie i wdrażanie standardów równego traktowania w szkole*, [w:] *Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona. O budowaniu edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce*, K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski (red.), Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2015, ss. 378-394.

12 Por. A. Kozakoszczak, dz. cyt., s. 384-386.

13 Art. 26.1. Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe, Dz.U.2017 poz. 59.

Sprawdzi się w praktyce...

Szkoła, opracowując Program Wychowawczo-Profilaktyczny, musi bazować na:

- znajomości środowiska;
- identyfikacji sukcesów wychowawczych i profilaktycznych;
- identyfikacji porażek wychowawczych i profilaktycznych;
- diagnozie potrzeb i problemów wychowawczych;
- wiedzy na temat skutecznych i nieskutecznych oddziaływań wychowawczych i profilaktycznych;
- bilansie możliwości i trudności uczniów;
- diagnozie funkcjonowania uczniów w środowisku szkolnym (wiedzy na temat zachowań problemowych oraz tego, co chroni uczniów w danej szkole);
- wiedzy na temat zasobów szkolnych;
- znajomości lokalnej społeczności i środowiska;
- znajomości oczekiwań i potrzeb rodziców i nauczycieli;
- wnioskach z doświadczeń płynących ze współpracy z zewnętrznymi specjalistami wspierającymi szkołę¹⁴.

14 M. Wieczorek, *Program wychowawczo-profilaktyczny szkoły i placówki. Krok po kroku*, ORE, Warszawa 2018, s. 7-8.

Kluczowe w zwalczaniu mowy nienawiści jest reagowanie na każdy jej przejaw – danie wyraźnego sygnału, że nie zgadzamy się na tego typu wypowiedzi. To sprawa podstawowa i niezwykle istotna – o wiele ważniejsza jest sama reakcja, niż to, co dokładnie powiemy i w jakie słowa ubierzemy nasz sprzeciw.

Sprawdzi się w praktyce...

Trzy elementy reakcji/strategii reagowania można zawrzeć w akronimie NNI:

Nazywaj rzeczy po imieniu

W bezpośredniej reakcji na mowę nienawiści dobrze jest zrobić przynajmniej dwie rzeczy. Po pierwsze, jednoznacznie nazwać to, co się wydarzyło poprzez powiedzenie: „słowo, którego użyłeś, jest obraźliwe”, „to przejaw uprzedzeń wobec konkretnych osób”, „to nienawistne określenie”. Po drugie, zaznaczyć swój sprzeciw: „zdecydowanie mi to nie pasuje”, „nie zgadzam się na używanie tego typu słów”.

Nie obrażaj

To, o czym warto pamiętać w reagowaniu na nienawiść i uprzedzenia to, aby jednoznacznie wesprzeć osobę, która narażona jest na nienawiść, ale także zachować postawę szacunku wobec osoby, która użyła nienawistnego określenia – nie poniżać jej ani nie obrażać.

Informuj

Oprócz reagowania na konkretne sytuacje ważne jest, aby budować wiedzę na temat dyskryminacji, mowy nienawiści i przemocy motywowanej uprzedzeniami. Reagowania na dyskryminację można się nauczyć i wiedza ta powinna być jednym z elementów nauczania¹⁵.

15 Zob. K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski (red.), *Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona...* dz. cyt.

Słownik podstawowych pojęć i terminów

Ageizm – postawy oparte na stereotypach i uprzedzeniach odnoszących się do wieku danej osoby lub grupy osób;

Antysemityzm – uprzedzenie skierowane przeciwko Żydom;

Cechy prawnie chronione – katalog cech prawnie chronionych w Kodeksie pracy (płeć, wiek, niepełnosprawność, rasa, religia, narodowość, przekonania polityczne, przynależność związkowa, pochodzenie etniczne, wyznanie, orientacja seksualna, zatrudnienie na czas określony lub nieokreślony, zatrudnienie w pełnym lub w niepełnym wymiarze czasu pracy) oraz w tzw. Ustawie antydyskryminacyjnej (płeć, rasa, pochodzenie etniczne, narodowość, religia, wyznanie, światopogląd, niepełnosprawność, wiek, orientacja seksualna);

Dyskryminacja – nierówne, gorsze traktowanie osoby w oparciu o jej przynależność do pewnej grupy, wyróżnionej na podstawie jednej cechy i będące pochodną istniejących stereotypów i uprzedzeń; niewłaściwe, wybiórcze, krzywdzące, nieuzasadnione i niesprawiedliwe traktowanie poszczególnych jednostek ze względu na ich przynależność do grupową;

Edukacja antydyskryminacyjna – świadome działanie podnoszące wiedzę, umiejętności i wpływające na postawy, które ma na celu przeciwdziałanie dyskryminacji i przemocy motywowanej uprzedzeniami oraz wspieranie równości i różnorodności;

Ekstremizm – propagowanie i realizowanie skrajnych ideologii i poglądów politycznych, ekonomicznych, społecznych i religijnych, wprowadzanych w życie za pomocą radykalnych środków;

Empowerment – upełnomocnienie, uwłasnowolnienie, upodmiotowienie; pojęcie odnosi się przede wszystkim do członków/kiń grup dyskryminowanych, mniejszościowych i marginalizowanych, które są/zostały wykluczone z procesów podejmowania decyzji, możliwości wpływu, posiadania szeroko rozumianej władzy;

Etnocentryzm – postawa charakteryzująca się pełną aprobatą członków własnej grupy społecznej, jej wywyższaniem, połączona zazwyczaj z niechęcią lub negacją członków innej grupy;

Gender – tzw. płeć społeczno-kulturowa; zestaw norm dotyczących wszystkiego, co w danej kulturze czy społeczeństwie jest uważane za odpowiednie dla kobiety/ dziewczynki lub mężczyzny/chłopca; zestaw zakazów i nakazów oraz oczekiwań społeczeństwa wobec kobiet i mężczyzn;

Gender mainstreaming – strategia oznaczająca włączanie perspektywy płci do głównego nurtu polityki i podejmowania

decyzji, uwzględnianie potrzeb i możliwości obu płci we wszystkich podejmowanych działaniach, projektach, politykach;

Homofobia – zjawisko niechęci i agresji skierowanej do osób homoseksualnych;

Islamofobia – lęk przed islamem i jego przedstawicielami i przedstawicielkami oraz bazujący na uprzedzeniach stosunek do islamu, wszystkich zagadnień z nim związanych oraz do muzułmanów i muzułmanek; wszelkie, wynikające z uprzedzeń, wrogie i dyskryminujące zachowania wobec osób wywodzących się z islamskiego kręgu kulturowego;

Język nienawiści – tzw. mowa nienawiści; różne typy negatywnych emocjonalnie wypowiedzi, wymierzonych przeciwko grupom lub jednostkom ze względu na domniemaną lub faktyczną przynależność do grupy, powstających na bazie uprzedzeń;

Język równościowy – język włączający, będący propozycją zmiany dotychczasowego systemu języka używanego przez większość, którego celem jest podkreślenie obecności w społeczeństwie osób i grup dotychczas niezauważanych czy marginalizowanych, a także włączanie perspektywy tych osób/grup;

Ksenofobia – niechęć, wrogość wobec obcych, innych (cudzoziemców i cudzożemek, mniejszości etnicznych, narodowych, religijnych); postawa o podłożu lękowym, często związana z wyobrażeniami, przekazami kulturowymi, stereotypami i uprzedzeniami;

LGBTIQ – osoby należące do mniejszości seksualnych (od ang.: *lesbian gay, bisexual, transsexual/transgender, intersexual, queer*);

Łańcuch dyskryminacji – mechanizm opisujący zależności przyczynowo-skutkowe między stereotypami, uprzedzeniami i dyskryminacją;

Mizoginia – irracjonalne negatywne nastawienie mężczyzn wobec kobiet, którego komponentami są nienawiść, odraza, strach i wrogość;

Nacjonalizm – 1) postawa uznająca wyższość własnego narodu ponad inne narody, grupy społeczne, jednostki, lokalizująca naród w centralnym miejscu tożsamości osobistej i grupowej; 2) ideologia polityczna, według której podstawowym zadaniem państwa jest obrona interesów narodowych;

Przestępstwa z nienawiści – przestępstwa natury kryminalnej, wymierzone w ludzi i ich mienie, w wyniku którego ofiara lub inny cel przestępstwa, są dobierane ze względu na ich faktyczne bądź domniemane powiązanie, związek, przynależność, członkostwo lub udzielanie wsparcia grupie wyróżnianej na podstawie cech charakterystycznych wspólnych dla jej członków, takich jak rasa, narodowość lub pochodzenie etniczne, język, kolor skóry, religia, płeć, wiek, niepełnosprawność fizyczna lub psychiczna, orientacja seksualna etc.;

Rasizm – uprzedzenie, którego podstawą jest rasa, charakteryzujące się obecnością postaw i przekonań o gorszej naturze osób przynależnych do innej rasy;

Romofobia – strach przed Romami, dyskryminacja i niechęć w stosunku do Romów;

Stereotyp – uproszczone przekonania dotyczące grupy społecznej lub jej członkini/członka, wyróżnionych na podstawie jednej cechy, np. płci, wieku, narodowości, wyznania, orientacji psychoseksualnej; stereotyp przypisuje pewne cechy, zachowania, role społeczne wszystkim członkiniom/członkom grupy społecznej, zacierając przy tym różnice indywidualne pomiędzy tymi osobami;

Showinizm – postawa umiłowania własnego narodu i wywyższania go ponad inne, skrajna postać nacjonalizmu;

Tolerancja – poszanowanie i akceptowanie różnorodności kultur i sposobów bycia; stan harmonii przy jednoczesnej różnorodności, otwartości, komunikacji, wolności myśli i słowa;

Uprzedzenia – wroga, negatywna ocena lub osąd jakiejś grupy społecznej, wyróżnionej na podstawie jednej cechy, oparta wyłącznie na przynależności osób do tej grupy;

Wolność słowa – prawo do publicznego wyrażania własnego zdania oraz poglądów, a także jego poszanowania przez innych¹⁶.

16 Por. m.in. www.mowanienawisci.info, <https://rownosc.org.pl/>, dostęp: 10.11.2023.



...Przyszedł już czas

Najwyższy czas

Nienawiść zniszczyć w sobie...

C. Niemen, Dziwny jest ten świat

Inspiracje dydaktyczne i źródła warte uwagi

Pierwszym źródłem, które polecam, jest dokumentalny film „**Niebieskoocy**” („**Blue Eyed**”, reżyseria **Bertram Verhaag**, produkcja **Niemcy/USA, 1996**), będący zapisem eksperymentu, jaki w 1995 roku przeprowadziła Jane Elliott walcząca przeciwko rasizmowi w Stanach Zjednoczonych. Film wzbogacony jest jej wypowiedziami na temat działalności zwalczającej rasizm. <https://www.filmweb.pl/film/Niebieskoocy-1996-285357>



Organizacją, którą warto znać i korzystać z jej doświadczeń, jest, działająca od 2008 roku **Fundacja Humanity in Action Polska**. Jak piszą sami o sobie: Stawiamy na poszanowanie praw człowieka i działania wspierające demokrację, społeczeństwo obywatelskie oraz wielokulturowość. Współpracujemy z młodymi ludźmi z pasją, którzy chcą twórczo działać na rzecz osób/grup dotkniętych dyskryminacją oraz pogłębiać swoje zainteresowania prospołeczne. Wspieramy ich w rozwoju niezbędnej wiedzy i umiejętności, by sensownie i skutecznie przeciwdziałali uprzedzeniom oraz reagowali na przejawy nienawistnych postaw i zachowań. <https://uprzedzuprzedzenia.org>



Od 1991 roku działa **Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę (dawniej Fundacja Dzieci Niczyje)**. Zamieszczane na jej stronie materiały przeznaczone są dla rodziców, gdyż: Wiedząc, że bycie rodzicem, to jedna z najtrudniejszych życiowych ról, chcemy Was wesprzeć, dać wiedzę i siłę! <https://rodzice.fdds.pl>



Fundacja Batorego (<https://www.batory.org.pl/>) od 2014 roku prowadzi portal MowaNienawisci.info. Strona ta informuje o wielu podejmowanych przez trzeci sektor (organizacje pozarządowe/NGO's) akcjach edukacyjnych, zamieszczone są na niej raporty i badania oraz opisane inicjatywy i kampanie społeczne.



Źródłem, łączącym w sobie walory informacyjne oraz opisy dobrych praktyk, jest portal <https://www.mowanienawisci.info> powstały w ramach programu **Obywatele dla Demokracji**, finansowanego z Funduszy EOG. Celem programu było wsparcie rozwoju społeczeństwa obywatelskiego i zwiększenie udziału organizacji pozarządowych w budowaniu sprawiedliwości społecznej, demokracji i zrównoważonego rozwoju. Program przywiązywał również dużą wagę do takich kwestii jak: zwalczanie mowy nienawiści, przestępstw z nienawiści i ekstremizmów, przeciwdziałanie zjawiskom rasizmu i ksenofobii, homofobii i antysemityzmu, rozwiązywanie problemów mniejszości romskiej oraz promocja tolerancji i porozumienia między kulturami.



W zakładce „**narzędziownik edukacyjny**” wspomnianego wyżej portalu (<https://www.mowanienawisci.info/sekcja/materialy-dla-edukatorow/>) znajdziemy niezwykle bogaty materiał, będący opisem działań podejmowanych przez instytucje edukacyjne, organizacje pozarządowe czy media. Daje on podstawy do kreowania własnych działań w obszarze przeciwdziałania mowie nienawiści, inspirując autorskie pomysły.



Cenne materiały edukacyjne, w postaci gotowych scenariuszy czy też źródeł merytorycznych, znaleźć można pod adresem <https://biblioteka.ceo.org.pl/jak-zapobiegac-mowie-nienawisci-praktyczne-rozwiazania-i-gotowe-materialy/>. **Centrum Edukacji Obywatelskiej** jest również organizatorem szeregu programów i akcji adresowanych do dzieci, młodzieży i pedagogów.



Cenny, zbudowany na wiedzy i praktyce szkolnej, materiał znajdziemy także na stronie **Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej** - <https://tea.org.pl/>, szczególnie w zakładce <https://tea.org.pl/zasoby/>.



Polecić należy również jedną z najnowszych publikacji – Podręcznik trenerski dla osób prowadzących edukację antydyskryminacyjną¹⁷.

17 M. Branka, D. Cieślukowska (red.), *Edukacja antydyskryminacyjna. Podręcznik trenerski*, wyd. II, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej i Stowarzyszenie Willa Decjusza, Warszawa-Kraków 2023.

Bibliografia

- Branka M., Cieślukowska D. (red.), *Edukacja antydyskryminacyjna. Podręcznik trenerski*, wyd. II, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej i Stowarzyszenie Willa Decjusza, Warszawa-Kraków 2023.
- Kozakoszczak A., *Opracowanie i wdrażanie standardów równego traktowania w szkole*, [w:] *Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona. O budowaniu edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce*, K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski (red.), Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2015, s. 378-394.
- Kwiecień A., *Poradnik obywatela. Co możemy zrobić, gdy zetkniemy się z mową nienawiści?* Otwarta Rzeczpospolita, Stowarzyszenie przeciw Antysemityzmowi i Ksenofobii, Warszawa.
- Mowa nienawiści. Raport 2001, opracowanie i wprowadzenie S. Kowalski, M. Tulli, <http://or.icm.edu.pl/monitoring3.htm>, dostęp: 29.10.2023.
- Rogalska E., Urbańczyk M., *Złożoność zjawiska mowy nienawiści w pozaprawnym aspekcie definicyjnym*, „Studia nad Autorytaryzmem i Totalitaryzmem” 39, nr 2.
- Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. – Kodeks postępowania karnego, Dz.U. 1997 nr 89 poz. 555.
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe, Dz.U.2017 poz. 59.
- Wieczorek M., *Program wychowawczo-profilaktyczny szkoły i placówki. Krok po kroku*, ORE, Warszawa 2018.
- Winiewski M., Hansen K., Bilewicz M., Soral W., Świdarska A., Bulska D., *Mowa nienawiści, mowa pogardy. Raport z badania przemocy werbalnej wobec grup mniejszościowych*, Fundacja im. Stefana Batorego, Warszawa 2017.
- Zweiffel M., *Mowa nienawiści – ujęcie prawne, językowe i filozoficzne*, „Studia Medioznawcze” 2023, tom 24, nr 2 (93).
- <https://bip.brpo.gov.pl/content/jak-walczyć-z-mowa-nienawisci-20-rekomendacji-rpo-dla-premiera>
- www.mowanienawisci.info
- <https://rownosc.org.pl/>
- <https://www.youtube.com/watch?v=B3UsFUfebKo>
- @Br.Nowak 14 paź 22 (X, dawniej Twitter)



Nikt nie zyskuje, wszyscy tracimy – Przemoc domowa i rówieśnicza

Spis treści

- 108 Wprowadzenie
- 108 Agresja i przemoc
- 109 Język opisujący zjawisko przemocy
- 109 Konsekwencje przemocy
- 110 Przemoc domowa
 - Przemoc ze strony bliskich dorosłych może mieć różne formy:
 - Sygnały świadczące o przemocy domowej
 - Rozmowa z dzieckiem o przemocy domowej
 - Dziecko jako świadek przemocy domowej
 - Potencjalne skutki u dzieci będących świadkami przemocy
 - Profilaktyka przemocy domowej w szkole/przedszkolu
- 118 Przemoc rówieśnicza
 - Przyczyny przemocy rówieśniczej
 - Profilaktyka przemocy rówieśniczej
 - Etapy budowania zespołu
 - Gdy przemoc się jednak pojawia...
 - Diagnoza sytuacji przemocy rówieśniczej
 - Tworzenie programu naprawczego
- 123 Szkolny system interwencji w sytuacji przemocy
 - Wady i zalety podejścia legalistycznego
 - Wady i zalety podejścia humanistycznego
- 124 Słownik ważnych terminów i pojęć
- 126 Inspiracje dydaktyczne i źródła warte uwagi
- 126 Bibliografia



Wprowadzenie

Badania przemocy wśród i wobec dzieci i młodzieży przedstawiają niepokojące dane. Według raportu „Dzieci się liczą” Fundacji Dajemy Dzieciom Siłę z 2022 roku 41% dzieci doświadcza przemocy ze strony bliskich dorosłych, a 57% doświadcza przemocy rówieśniczej¹. Przemoc wobec dzieci nie jest więc problemem marginalnym, który dotyczy tylko wąskiej grupy młodych ludzi, lecz jest problemem ogólnospołecznym, któremu powinniśmy przeciwdziałać wszystkimi możliwymi metodami.

W niniejszym rozdziale omówię zagadnienia dotyczące samej przemocy oraz kwestie dotyczące przemocy domowej (ze strony bliskich osób) oraz przemocy rówieśniczej, której dzieci doświadczają najczęściej w szkołach.

Agresja i przemoc

Aby zrozumieć istotę przemocy, warto ją odróżnić od agresji, z którą najczęściej jest mylona lub utożsamiana. Brak rozróżniania pomiędzy agresją i przemocą może doprowadzić do sytuacji, w której nie będziemy adekwatnie reagować na wydarzenia, ponieważ inne narzędzia będą służyły do przeciwdziałania agresji, a inne do przeciwdziałania przemocy.

Agresja jest zachowaniem incydentalnym i definiuje się ją jako „świadome i zamierzone

działanie, mające na celu wyrządzenie komuś szeroko rozumianej szkody”². W przypadku agresji mamy do czynienia z relacją osób o zbliżonych możliwościach fizycznych i psychicznych, co oznacza, że w przypadku konfrontacji, o tym, kto wygra, decyduje tzw. dyspozycja dnia, czyli trudno *a priori* określić, zwycięzcę przed jej konfrontacją. Agresja w niektórych przypadkach może prowadzić do przemocy, jeżeli będzie się powtarzała, a któraś ze stron będzie zyskiwała z różnych przyczyn na sile. Dzieje się tak szczególnie wtedy, gdy do konfrontacji dwóch osób dołączają inne, zasadniczo wzmacniając pozycję jednej z nich w dłuższej perspektywie czasowej.

Przemoc jest procesem, który nigdy nie jest incydentalny – odbywa się cyklicznie w dłuższej perspektywie czasowej. Przemoc można poznać po tym, iż mamy do czynienia z (Czemierowska-Koruba, 2015):

- nierównowaga sił pomiędzy sprawcą a osobą doświadczającą przemocy;
- długofalowym charakterem zjawiska, w odróżnieniu od incydentalnego (np. agresji);
- cyklicznością zachowań – okresy nasilania się zachowań agresywnych pojawiają się na przemian z okresami względnego spokoju;
- występowaniem utrwalonych ról sprawcy, osoby doświadczającej przemocy i świadka (w procesie przemocy – w odróżnieniu od agresji – osoby te nie zamieniają się między sobą rolami)³.

1 <https://fdds.pl/co-robimy/raporty-z-badan/2022/dzieci-sie-licza-2022.html>.



2 E. Czemierowska-Koruba, (2015), *Agresja i przemoc w szkole, czyli co powinniśmy wiedzieć, by skutecznie działać*, Ośrodek Rozwoju Edukacji. <https://www.ore.edu.pl/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=6113>, s. 6, dostęp: 2023.11.

3 Tamże, s. 6-7.

Język opisujący zjawisko przemocy

Istotne jest też to, że przemoc nie można w żaden sposób racjonalnie uzasadnić, co oznacza, że jest ona nieusprawiedliwiona. Jednocześnie stosowanie przemocy sprawia widoczną przyjemność jej sprawcom i zasadniczo może prowadzić do uzależnienia, ponieważ jej stosowanie może redukować napięcie, może być strategią zaspokajania potrzeb, przynosić ulgę i poprawę nastroju⁴. Biorąc pod uwagę ten fakt oraz utrwalenie ról w sytuacji przemocy, trzeba podkreślić, że przemoc sama się nie kończy. Potrzebna jest więc interwencja z zewnątrz, aby zakończyć definitywnie cykl przemocowy i uwolnić osoby doświadczające przemocy.

Przewaga strony agresywnej nad osobą lub osobami doświadczającymi, występująca w przypadku przemocy rówieśniczej, może mieć różny charakter i występuje jako:

- przewaga liczebna – np. kilkoro uczniów wyzywa i obraża kolegę lub koleżankę;
- przewaga fizyczna – np. silniejszy uczeń bije słabszego;
- przewaga psychiczna – np. różnice w możliwościach intelektualnych, interpersonalnych czy społecznych: dobra i popularna w klasie uczennica wyśmiewa nieśmiałą, słabo uczącą się koleżankę;
- przewaga o charakterze zaplecza – np. uczeń należący do negatywnej grupy nieformalnej podporządkowuje sobie kolegów z klasy i zmusza ich do niechcianych zachowań⁵.

Specyficzną formą przemocy w szkole jest dręczenie (ang. *bullying*), które jest opisane w innym rozdziale tej publikacji.

Istotną kwestią jest język, którym opisujemy zjawisko przemocy. Dziś wiemy, że słowo „ofiara” przemocy odbierane jest negatywnie (przede wszystkim przez osoby w ten sposób określone), dlatego też odchodzi się od tego sformułowania na rzecz takich określeń, jak „osoba doświadczająca przemocy” lub „poszkodowany/poszkodowana”. Niektóre osoby z doświadczeniem przemocy proszą, by mówić o nich „przetrwały” lub „przetrwała”, natomiast – aby nie wprowadzać niejednoznaczności terminologicznej – w tym rozdziale będziemy używać określenia „osoba doświadczająca przemocy” oraz „poszkodowany/poszkodowana”.

Precyzując terminologię opisującą zjawisko przemocy, zaznaczymy, że będziemy mieli również do czynienia ze „sprawcą przemocy” lub inaczej „osobą stosującą przemoc”, czyli kimś, kto stosuje przemoc wobec innych osób oraz „świadkami przemocy” – którzy też są istotnym elementem całego procesu.

Konsekwencje przemocy

Doświadczenie (i doświadczanie) przemocy jest sytuacją traumatyczną, która może skutkować pojawieniem się syndromu PTSD, czyli zaburzenia stresowego pourazowego (ang. *Posttraumatic Stress Disorder – PTSD*). Zaburzenia stresu pourazowego rozpoznaje się u około 60% ofiar przemocy domowej, a wśród definicji przemocy występują też kryteria charakterystyczne dla wydarzenia traumatycznego⁶.

4 J. Kołodziejczyk (2004), *Agresja i przemoc w szkole. Konstruowanie programu przeciwdziałania agresji i przemocy w szkole*, s. 8. <http://www.wolowpce.pl/pliki/upload/Agresja-przemoc-wszkole.pdf>.

5 E. Czerniewska-Koruba, dz. cyt., s. 7



6 M. Huńczak, (2019), *Doświadczenie przemocy domowej jako wydarzenie traumatyczne*, <https://psychologiapraktyce.pl/artykul/doswiadczenie-przemocy-domowej-jako-wydarzenie-traumatyczne>.

Trauma lub uraz psychiczny – to trwałą zmianą w psychice, prowadzącą do głębokich zmian w funkcjonowaniu człowieka. Rezultatem takiego urazu u osoby dotkniętej traumą mogą być utrwalone trudności w powrocie do poprzedniego funkcjonowania. Trudności te mogą tworzyć zespół objawów, tzw. zaburzenie stresowe pourazowe. Następstwami doznanej traumy może być: lęk, żaloba, depresja, wzrost zachowań agresywnych i autoagresywnych (w tym próby samobójcze), symptomy psychotyczne, obniżone poczucie własnej wartości, problemy społeczne lub, w młodszym wieku, pogorszenie wyników w szkolnej⁷.

Na skutek traumy spowodowanej przemocą często obserwujemy pogorszenie wyników w nauce, które może mieć charakter przejściowy lub stały. Wynika to stąd, iż trudne doświadczenia uruchamiają ciało migdałowate, które z kolei zaczyna blokować hipokamp, czyli część mózgu odpowiedzialną za zapamiętywanie. Stres wywołany doświadczaniem przemocy może więc w znaczący sposób utrudniać uczenie się, które jest procesem zapamiętywania. Neurobiolodzy zauważyli także, że długotrwała przemoc i częsta aktywność ciała migdałowatego może doprowadzić także do trwałego uszkodzenia hipokampu, a co za tym idzie trwałych problemów z zapamiętywaniem⁸. Więc nie mówimy tutaj tylko o negatywnych skutkach psychologicznych, ale również o trwałych i nieodwracalnych zmianach neurologicznych, których konsekwencje będzie na zawsze ponosiła osoba doświadczająca przemocy.

Z kolei PTSD doprowadza często do zamazania wspomnień związanych z przeżytą uprzednio traumą przemocy. W wyniku kontaktu z czynnikiem bezpośrednio związanym z traumatycznym wydarzeniem, którego doświadczyli poszkodowani, może jednak dojść do jego przypominania (tzw. *flashbacks*), co pozostaje poza świadomą kontrolą człowieka. Ponadto pacjenci ze zdiagnozowanym PTSD często nie są w stanie uwolnić się od koszmarów sennych, ośpienia czy poczucia winy. Stwierdza się u nich izolację od społeczeństwa, zaburzenia uwagi, lęk oraz nadwrażliwość na bodźce⁹.

Przemoc domowa

Przemoc domowa ze strony osób dorosłych, którym dziecko bezgranicznie ufa i kocha, jest jednym z najbardziej skrajnych doświadczeń, które najprawdopodobniej zostanie z nim na całe życie. Jasepr Juul powiedział, że „dziecko, które jest źle traktowane, nie przestaje kochać rodziców. Przestaje kochać siebie”¹⁰. Dziecko uczy się od rodziców miłości i jej przejawów, więc jeżeli będą oni stosowali wobec niego przemoc, to nauczy się, że to czego ono doświadcza, to są przejawy miłości. Będzie to mogło skutkować w przyszłości tym, że to dziecko, już jako osoba dorosła, będzie wchodzić w relacje przemocowe i traktować przemoc jako jeden z przejawów miłości do drugiej osoby (czy jako osoba doświadczająca tej przemocy, czy jako jej sprawca).

7 <https://www.wikiwand.com/pl/Trauma>.

8 A. Grinde, (2021) Rany, których czas nie goi: neurobiologia przemocy. <https://orion.fm/rany-ktorych-czas-nie-goi-neurobiologia-przemocy/>.

9 W. Rozpędek, Podłoże neurobiologiczne zespołu stresu pourazowego, „Neuropsychiatria i Neuropsychologia” 2015, 10, 1: 27–39. s. 28 <https://www.termedia.pl/-Artykul-pogladowy-Podloze-neurobiologiczne-zespołu-stresu-pourazowego,46,25399,1,0.html>.

10 P. Jarecka, (2023). Zrozumieć reaktywne zaburzenie przywiązania (RAD) u dzieci. <https://dziecięcpsychologia.pl/zrozumiec-reaktywne-zaburzenie-przywiazania-rad-u-dzieci/>.



Przemoc ze strony bliskich dorosłych może mieć różne formy:

- **Przemoc fizyczna, czyli naruszenie nietykalności fizycznej**, to intencjonalne zachowanie powodujące uszkodzenie ciała lub niosącym takie ryzyko, np.: popychanie, szarpanie, ciągnięcie, szturchanie, klepanie, klapsy, ciągnięcie za uszy, włosy, szczypanie, kopanie, bicie ręką, pięścią, uderzenie w twarz – tzw. policzek, przypalanie papierosem, duszenie, krępowanie ruchów itp.
- **Przemoc psychiczna, czyli naruszenie godności osobistej**, której skutków nie zauważymy bezpośrednio, więc jest dużo trudniejsza do wykrycia niż przemoc fizyczna. Przemoc psychiczna może objawiać się poprzez poniżanie i ośmieszanie dziecka, odrzucenie emocjonalne i niezaspokajanie potrzeb, agresja słowna (krzyk, obraźliwe słowa itp.), zastraszanie dziecka, pogrożki i szantaż, manipulowanie dzieckiem (najczęściej w przypadku rozstania rodziców), wywoływanie poczucia winy (odpowiedzialność za stan psychiczny rodzica), czytanie cudzej korespondencji, ujawnianie tajemnic/sekretów oraz nadopiekuńczość. Warto też zwrócić uwagę na dość nowe zjawisko, które jest także objawem przemocy psychicznej – tzw. *sharenting*, czyli publikowanie zdjęć/filmów dzieci w internecie bez ich zgody lub/i materiałów, które z różnych przyczyn będą dla dzieci kompromitujące teraz lub w przyszłości (zdjęcia nagie, w bieliznie, na nocniku itp.).
- **Zaniedbywanie dziecka, czyli naruszenie obowiązku opieki ze strony osób bliskich**, jest formą przemocy, którą

niewiele łatwiej zauważyć niż w przypadku przemocy psychicznej. Zaniedbywanie może polegać na niezaspokojeniu potrzeb fizycznych (wyżywienie, higiena, pielęgnacja, wypoczynek), potrzeb emocjonalnych, edukacyjnych czy potrzeb związanych z ogólną opieką i troską o dziecko.

- **Wykorzystanie seksualne, czyli naruszenie intymności**, polegające (wg definicji WHO) na włączaniu dziecka w aktywność seksualną, której nie potrafi ono w pełni zrozumieć i udzielić na nią świadomej zgody, i/lub na którą nie jest dojrzałe rozwojowo i nie może zgodzić się w ważny prawnie sposób, i/lub która jest niezgodna z normami prawnymi lub obyczajowymi danego społeczeństwa.
- **Przemoc ekonomiczna, czyli naruszenie własności**, o której najrzadziej się mówi w kontekście dzieci, a tak naprawdę jest jedną z bardziej powszechnych praktyk, biorąc pod uwagę niepłacenie alimentów na dzieci przez rodziców zobowiązanych do tego przez sąd. Przemoc ekonomiczna to także dysponowanie majątkiem dziecka, który ono samo wypracowało, lub otrzymało, ale bez jego zgody¹¹.

Dzieci, które doświadczają przemocy domowej zazwyczaj – z różnych przyczyn – nie mówią o niej wprost. Dlatego też bardzo ważne jest, abyśmy umieli rozpoznać i właściwie zinterpretować pewne zachowania dzieci i ich rodziców, abyśmy byli w stanie zidentyfikować osoby, które doświadczają przemocy i w konsekwencji im pomóc. W poniższej tabeli można zobaczyć, jakie możemy zaobserwować niepokojące sygnały w zachowaniu dziecka i jego opiekunów, jeżeli dochodzi do przemocy domowej.

11 Niebieska Linia: <https://www.niebieskalinia.info/index.php/przemoc-w-rodzine>.



Sygnaty świadczące o przemocy domowej¹²

Dziecko

Rodzic/opiekun

Przemoc fizyczna

- ma widoczne obrażenia ciała (poparzenia, ugryzienia, siniaki, złamania kości), których pochodzenie trudno jest wyjaśnić
- boi się rodzica lub opiekuna
- wzdryga się, kiedy podchodzi do niego osoba dorosła
- podawane przez nie wyjaśnienia dotyczące ran i siniaków wydają się nieprawdopodobne
- jest niespokojne, załężnione, wycofane – bywa hospitalizowane z jakiegoś powodu, a odległość czasowa od momentu urazu do przyjazdu do szpitala jest/wydaje się zbyt długa
- podaje sprzeczne lub nieprzekonujące wyjaśnienia obrażeń dziecka bądź w ogóle odmawia wyjaśnień
- mówi o dziecku w negatywny sposób, na przykład używając określeń takich jak „idiota”, „głupi”, „gówniarz”
- poddaje dziecko surowej fizycznej dyscyplinie
- nadużywa alkoholu lub narkotyków

Przemoc psychiczna

- zachowuje się w sposób nieadekwatny do wieku (w sposób zbyt dorosły bądź zbyt infantylny)
- wykazuje zaburzenia jedzenia (niedojada, nadmiernie się objada, wymiotuje)
- wyraźnie odstaje od rówieśników w rozwoju fizycznym bądź emocjonalnym
- moczy się bądź zanieczyszcza kałem
- samookalecza się
- ma problemy ze snem, nocne koszmary
- boi się chodzić spać
- ma objawy hipochondrii, hysterii, obsesji lub fobii
- przejawia zaburzenia odżywiania, nie odczuwa sytości lub stresuje się w sytuacjach związanych ze spożywaniem pokarmów
- ciągle obwinia, poniża i strofuje dziecko
- nie interesuje się problemami dziecka
- otwarcie odrzuca dziecko
- faworyzuje jedno z rodzeństwa
- w oczekiwaniach i wymaganiach wobec dziecka nie bierze pod uwagę jego możliwości
- nadużywa alkoholu lub narkotyków

¹² M. Cygan, (2015), Przemoc wobec dzieci – jak ją rozpoznać?, <https://zdrowyprzedszkolak.pl/wychowanie/662/przemoc-wobec-dzieci-jak-ja-rozpoznac.html>.



Dziecko

Rodzie/opiekun

Zaniechywanie

- często jest nieobecny w szkole lub przedszkolu
- kradnie jedzenie bądź pieniądze kolegom, żebrze
- nie otrzymuje potrzebnej mu opieki medycznej, szczepień, okularów
- jest często brudny, nieprzyjemnie pachnie
- często jest ubrany nieodpowiednio do pogody
- mówi, że w domu nie ma osoby, która mogłaby się nim zająć
- nie interesuje się losem dziecka
- jest apatyczny lub pogrąony w depresji
- często nie dociera na umówione spotkania
- nadużywa alkoholu lub narkotyków

Wykorzystanie seksualne

- przejawia dziwne bądź niezwykle dla swojego wieku zachowania seksualne (np. jest nadmiernie rozbudzone, dużo mówi o seksie)
- jest wycofany, depresyjny, infantylnie się zachowuje, ma trudności w relacjach z rówieśnikami
- odmawia przebijania się w towarzystwie innych (np. przed zajęciami sportowymi)
- używa alkoholu lub narkotyków
- pogorszyło się w nauce
- ma trudności z chodzeniem lub siadaniem
- doświadcza bólu intymnych części ciała
- jest w ciąży lub jest chore wenerycznie
- ucieka z domu
- chwali się nagłym przypięciem gotówki lub prezentów
- przekracza dopuszczalne granice w kontakcie fizycznym z dzieckiem (np. podczas zabawy)
- nadużywa alkoholu lub narkotyków
- nie utrzymuje relacji z osobami spoza rodziny
- przejawia nadopiekuńczość w stosunku do dziecka, ogranicza jego kontakty z rówieśnikami

Przemoc ekonomiczna

- dziecko nie może dysponować otrzymanymi lub zarobionymi przez siebie funduszami (nie dotyczy to rozsądnych ograniczeń narzucanych przez rodziców w celu uczenia dzieci korzystania z ich własnych funduszy)
- nie płaci alimentów
- trwoni lub ukrywa otrzymane lub zarobione przez dziecko pieniądze

Rozmowa z dzieckiem o przemoc domowej

W sytuacji, gdy podejrzewamy w przedszkolu lub szkole, iż dziecko doświadcza któregoś z rodzajów przemocy domowej, w pierwszej kolejności musimy z nim porozmawiać, aby potwierdzić nasze przypuszczenia.

Sprawdzi się w praktyce...

O czym musisz zapewnić na początku?

Taka rozmowa powinna się odbyć w cichym i bezpiecznym miejscu, gdzie nikt nie będzie przeszkadzał. Powinniśmy mieć chusteczki i wodę do picia. Ważne jest, aby podczas takiej rozmowy dziecko usłyszało, że:

- nie jest winne temu, co je spotkało,
- całkowitą odpowiedzialność za bicie, krzyczenie lub „zły dotyk” ponosi dorosły sprawca,
- nie jest winne temu, że nie powiedziało wcześniej o tym, co mu się przydarzyło,
- to samo spotyka bardzo wiele dzieci i nie jest ono jedynym dzieckiem, które ma taki problem,
- to bardzo dobrze, iż komukolwiek o tym powiedziało,
- nie jest skazane samo na siebie – można mu pomóc¹³.

Jak zadawać pytania?

W trakcie rozmowy należy zadawać proste i krótkie pytania (jedno na raz), które są otwarte i niesugerujące. Bardzo ważne jest też unikanie pytania „dlaczego?”, ponieważ może ono wywołać w dziecku poczucie winy i sugerować, że to ono zrobiło coś nie tak. Jeżeli widzimy, że dziecko nie rozumie pytania, to należy zadać je w nieco inny sposób, ale też warto powiedzieć dziecku, że to jest w porządku, że czegoś nie rozumie. Dajmy także dziecku prawo do tego, aby nie odpowiadało na wszystkie nasze pytania. Wzmocnimy w ten sposób jego poczucie bezpieczeństwa, ale też sprawstwa (kontroli) nad sytuacją. Jeżeli rozmowa jest trudna dla dziecka, to można go poprosić, aby narysowało swoją rodzinę i opowiedziało o niej¹⁴.

Jak dostosować się do dziecka?

Rozmowę warto zacząć od pytań otwartych, typu „czy mógłbyś mi o tym opowiedzieć?”, „chciałabym lepiej zrozumieć, co ci się zdarzyło?”, „czy możesz powiedzieć coś więcej o tej sytuacji?” przy jednoczesnym unikaniu pytań złożonych, np. „czy tata kiedykolwiek dotykał cię tutaj, a jeśli tak, to kiedy i w jakich okolicznościach?”. Zadaniem prowadzących takie rozmowy jest dostosowanie języka do poziomu rozwoju intelektualnego dziecka – należy mówić językiem maksymalnie prostym, używać zdań pojedynczych, nie stosować podwójnych przeczeń, unikać zaimków, nie posługiwać się terminologią fachową.



13 J. Różyńska, A. Buśk, U. Nowakowska, G. Wrona, (2013), *Przemoc wobec dzieci w rodzinie. Niezbędny nauczyciela* Centrum Praw Kobiet, s. 78-84, https://monitoring.cpk.org.pl/wp-content/uploads/2016/02/Przemoc-wobec-dzieci-niezbenednik_nauczyciela.pdf.

14 Tamże, s. 78-84.



Jak słuchać?

W rozmowie mogą pomóc podstawowe techniki aktywnego słuchania, takie jak klaryfikacja (upewnianie się, czy dobrze rozumiemy to, co mówi dziecko), parafrazowanie polegające na powtarzaniu własnymi słowami tego, co powiedział rozmówca, oraz odzwierciedlenie, czyli nazwanie uczuć i emocji demonstrowanych lub wyrażanych przez drugą stronę¹⁵.

Jak reagować na emocje dziecka?

Niezwykle ważne w takiej rozmowie jest to, aby dziecko mogło odreagować swoje emocje, co oznacza, że dziecko będzie mogło wypłakać się, pokazywać strach, ból, uwolnić złość. Dziecko ma prawo czuć także żal do rodziców/opiekunów czy innych dorosłych, którzy nie pomogli mu wcześniej. Uwolnienie emocji przez dziecko w takiej rozmowie jest o wiele ważniejsze niż przekazanie nam informacji. Pamiętajmy, że to rozmowa wstępna. Jeżeli mamy do czynienia z przemocą, którą będziemy musieli zgłosić do sądu rodzinnego, to i tak dziecko zostanie dokładnie przepytane przez sądowych specjalistów¹⁶.

Jak być wiarygodnym?

Podjmując rozmowę z dzieckiem, nie wolno mówić mu, że wszystko, co powie, będzie poufne, ponieważ po pozyskaniu informacji o tym, że doświadcza ono przemocy, będziemy prawnie zobowiązani, aby poinformować o tym odpowiednie instytucje (np. sąd rodzinny) oraz przeprowadzić rozmowę z jego rodzicami/opiekunami.

Jak rozmawiać z rodzicem dziecka doświadczającego przemocy?

Po rozmowie z dzieckiem doświadczającym przemocy należy porozmawiać z jego rodzicem/opiekunem, który nie stosuje przemocy (chyba że mamy do czynienia z sytuacją, gdzie dwoje opiekunów stosuje przemoc). Bardzo możliwe jest też, że rodzic/opiekun niestosujący przemocy wobec dziecka, sam jej doświadcza, więc taka rozmowa może zmobilizować tę osobę do szukania wsparcia i pomocy nie tylko dla dziecka, ale też dla siebie. W takich sytuacjach kluczowe jest nieoceniające podejście, które może wesprzeć tę osobę w odbudowaniu poczucia własnej wartości i możliwości wpływania na sytuację. Aby wesprzeć rodzica/opiekuna niestosującego przemocy, możemy zaproponować cykliczne spotkania oraz ustalenia planu bezpieczeństwa dla dziecka, czyli precyzyjnej listy działań, które dziecko ma podjąć, gdy w domu rozpoczyna się awantura. Żeby plan był skuteczny, powinien zawierać informacje, gdzie dziecko ma się udać i kogo powiadomić. W planie powinna się znaleźć lista kilku osób, które wiedzą o sytuacji domowej i mogą dziecko przenocować, nakarmić czy po prostu wesprzeć¹⁷.

15 Tamże, s. 78-84.

16 Tamże, s. 78-84.

17 Tamże, s. 85-86.

Warto też pamiętać o tym, że przemoc wobec dziecka mogą stosować inne osoby – rodzeństwo (niestety coraz częściej się to zdarza) lub inne bliskie osoby niebędące

rodzicami. W takich sytuacjach o tym, co usłyszeliśmy od dziecka, możemy porozmawiać z obojgiem rodziców/opiekunów.

Sprawdzi się w praktyce...

Jakie są nasze zadania w sytuacji stwierdzenia przemocy domowej?

Niezależnie od sytuacji warto pamiętać o tym, że naszym podstawowym zadaniem w przedszkolu/szkole jest wsparcie osoby/osób doświadczających przemocy, a nie kontrolowanie sprawy i powstrzymywanie go od przemocy. Wsparcie to będzie polegało na wysłuchaniu, umożliwieniu odreagowania, braku oceny i zgłoszeniu tego faktu odpowiednim instytucjom. Jeżeli pracownicy szkoły/przedszkola nie zgłoszą podejrzenia stosowania przemocy wobec dziecka, to tym samym dołączają do grona osób stosujących przemoc poprzez zaniedbanie i nieudzielenie odpowiedniej pomocy. Instytucje takie jak szkoła/przedszkole czy inna placówka opiekuńcza są prawnie zobowiązane do poinformowania o fakcie znęcania się nad dzieckiem policji, prokuratury lub sądu rodzinnego. W przypadku instytucji w jej imieniu zawiadomienie o popełnieniu przestępstwa składa dyrektor, ponieważ to on reprezentuje szkołę na zewnątrz. Może to też zrobić każdy inny pracownik szkoły, ale jako osoba prywatna¹⁸. Oczywiście warto pamiętać także o procedurze „niebieskiej karty”, o ile nie została ona wcześniej założona w przypadku danej rodziny.

¹⁸ Tamże, s. 85-86.

Dziecko jako świadek przemocy domowej

Przemoc domowa nie zawsze bezpośrednio dotyka dzieci. Czasami dzieci są świadkami przemocy domowej jednego dorosłego wobec drugiego lub dorosłego w stosunku do innego dziecka. Nie oznacza to, że przeżycia dziecka jako świadka są mniej traumatyczne i nie wymagają równie uważnego wsparcia, jak w przypadku dzieci, które bezpośrednio doświadczają przemocy ze strony rodziców czy innych osób w domu.

Potencjalne skutki u dzieci będących świadkami przemocy¹⁹

Wiek	Potencjalne skutki
Niemowlęta	<ul style="list-style-type: none">• Zakłócona potrzeba przywiązania• Złe nawyki związane ze snem• Problemy z jedzeniem• Wyższe ryzyko doznania obrażeń cielesnych
Dzieci w wieku przedszkolnym	<ul style="list-style-type: none">• Brak poczucia bezpieczeństwa• Separowanie się/lęk przed nieznanymi• Zachowania regresywne (podporządkowanie, stawianie się poniżej drugiego człowieka)• Bezsenność/parasomnie
Dzieci w wieku szkolnym	<ul style="list-style-type: none">• Obwinianie siebie• Problemy somatyczne• Agresywne zachowania• Zachowania regresywne
Młodzież	<ul style="list-style-type: none">• Wagarowanie• Zaległości w nauce i innych obowiązkach• Używanie substancji odurzających• Wczesna aktywność seksualna

19 A. Grinde, (2021), *Rany, których czas nie goi: neurobiologia przemocy*, <https://orion.fm/rany-ktorych-czas-nie-goi-neurobiologia-przemocy/>.



W przypadku, gdy dziecko nie doświadcza przemocy bezpośrednio w domu, ale jest jej świadkiem, szkoła czy inna instytucja oświatowa ma cały czas obowiązek zgłoszenia tej sytuacji odpowiednim organom. Może to być m.in. rozpoczęcie procedury „niebieskiej karty”, jeżeli taka nie została jeszcze utworzona w przypadku danej rodziny.

Profilaktyka przemocy domowej w szkole/przedszkolu

Szkoły i przedszkola nie są w stanie samodzielnie zatrzymać przemocy domowej wobec dzieci. Jednakże mogą podejmować działania, które wspierają osoby doświadczające przemocy i przede wszystkim zwiększają świadomość wszystkich zainteresowanych, czym jest przemoc oraz gdzie uzyskać pomoc w razie jej wystąpienia. Tego typu działania informacyjne powinny być kierowane zarówno do uczennic i uczniów, jak i do rodziców.

Przemoc rówieśnicza

Podobnie jak w przypadku przemocy domowej, możemy wyróżnić kilka rodzajów przemocy rówieśniczej²⁰:

- **Fizyczna** – bicie, kopanie, plucie, popychanie, szarpanie, wymuszanie pieniędzy, podstawianie nogi, zabieranie przedmiotów, niszczenie własności.
- **Werbalna (słowna)** – dokuczanie, przezywanie, wyśmiewanie, wyszydanie, obrażanie, ośmieszanie, przeszkadzanie, grożenie, rozpowszechnianie plotek, pokazywanie nieprzyzwoitych gestów.
- **Relacyjna** – polegająca na działaniach, które prowadzą do obniżenia czyjegoś statusu w grupie, wykluczenia z grupy, izolowania, pomijania, nieodzywiania się.
- **Cyfrowa, elektroniczna, cyberprzemoc** – przemoc z użyciem nowych technologii, np. obraźliwe SMS-y czy e-maile, wpisy na portalach społecznościowych, umieszczanie w internecie zdjęć lub filmów ośmieszających ofiarę. Uczniowie mogą się stykać z różnorodnymi formami agresji elektronicznej, np. agresywnymi atakami na czacie lub w ramach grupy dyskusyjnej, regularnym elektronicznym przesyłaniem nieprzyjemnych wiadomości, podszywaniem się pod kogoś (kradzież tożsamości), upublicznieniem tajemnic, udostępnianiem prywatnych materiałów, śledzeniem i nękaniami oraz prowokowaniem do pewnych zachowań i dokumentowaniem ich za pomocą zdjęć lub filmów upowszechnianych następnie

w internecie, upublicznieniem poniżejających, nieprawdziwych informacji lub materiałów na temat poszkodowanego.

Przyczyny przemocy rówieśniczej

Zdaniem badaczy klimat szkoły oraz postawa nauczycieli i wychowawców kształtuje zachowania przemocowe dzieci: „niespokojna i niejasna atmosfera w klasie sprawia, iż uczniowie zmuszeni są do walki o pozycję, wpływy i przynależność do grupy, a agresja/przemoc staje się jednym ze sposobów umożliwiających ich osiągnięcie”²¹. Doświadczenie w pracy ze szkołami, w których występuje przemoc rówieśnicza, wskazuje na to, że najczęściej mamy do czynienia w klasach z brakiem zasad, ze słabą integracją dzieci w klasach (niekiedy uczniowie i uczennice nie znają nawet swoich imion) oraz szeroko pojętą kulturą rywalizacji. Silni negatywni liderzy wśród uczniów oraz słabi nauczyciele/wychowawcy to prosta droga do przemocy rówieśniczej²².

Profilaktyka przemocy rówieśniczej

Aby skutecznie przeciwdziałać przemocy rówieśniczej, nauczyciele oraz wychowawcy powinni kształtować kulturę szkolną jako inkluzywną (włączającą i wolną od dyskryminacji). Na Uniwersytecie w Stavanger w Norwegii powstał program „Zero” który zakłada, że nauczyciele oraz wychowawcy klas staną się pozytywnymi liderami i autorytetami, co wpłynie korzystnie na samych uczniów i ich zachowania.

20 E. Czemirowska-Koruba. (2015), *Agresja i przemoc w szkole, czyli co powinniśmy wiedzieć, by skutecznie działać*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, s. 7 <https://www.ore.edu.pl/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=6113>.



21 J. Węgrzynowska (2021), *Profilaktyka agresji i przemocy rówieśniczej w klasie*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa, s. 5, <https://www.ore.edu.pl/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=31412>.

22 Tamże, s. 5.



Według autorów programu „Zero” taką pozycję nauczyciele mogą osiągnąć poprzez²³:

- wyznaczenie zasad inkluzywnej i pozabawionej przemocy kultury szkolnej,
- przestrzeganie wyznaczonych zasad,

23 Tamże, s. 5.

- połączenie mechanizmów wsparcia i kontroli uczniów w oparciu o wyznaczone zasady.

Co ciekawe, „silna” pozycja nauczycieli nie opiera się w tym podejściu na strachu i karach, a na budowaniu relacji z uczniami opierającej się na akceptacji, uznaniu i życzliwości.

Sprawdzi się w praktyce...

Budowanie relacji z uczniami to nie pojęcia abstrakcyjne, lecz bardzo konkretne działania:

- okazywanie żywego zainteresowania sprawami uczniów (ich przeżyciami, pasjami, relacjami, postępami w nauce, problemami itp.) poprzez rozmowy, spędzanie z nimi czasu poza/pomiędzy lekcjami, uważne słuchanie, żartowanie;
- okazywanie szacunku uczniom;
- modelowanie pozytywnych zachowań uczniów wobec kolegów, np. dzielenie się z innymi, pomaganie słabszym, zauważanie tych, którzy „stoją z boku”;
- chwalenie uczniów – umiejętne (konkretne, autentyczne i w odpowiednim czasie) zauważanie pozytywnych aspektów funkcjonowania dzieci;
- pozytywna krytyka – umiejętne przekazywanie dzieciom (bez ośmieszania i zawstydzania) informacji o potrzebie zmiany zachowania czy nabywania wiedzy;
- wspieranie uczniów z trudną sytuacją rodzinną lub z problemami w nauce – wypracowanie sposobów pomocy tym dzieciom;
- umiejętność pracy z grup – świadomość ról i procesów grupowych;
- umiejętność rozwiązywania konfliktów, prowadzenia warsztatów²⁴.

24 Tamże, s. 6-7.

Warto tutaj zwrócić uwagę, jakie warsztaty mogą prowadzić nauczyciele/wychowawcy. W Polsce istnieje system rekomendowanych programów profilaktycznych, w którym można znaleźć takie programy jak „Spójrz inaczej” – program profilaktyki uniwersalnej dla szkół podstawowych (www.spojrzinaczej.pl) czy „Projekt Lustro” – program profilaktyki uniwersalnej dla szkół ponadpodstawowych (www.projektlustro.pl). Programy te zawierają nie tylko szereg scenariuszy zajęć (jak większość innych programów). Ich moc polega na przygotowaniu nauczycieli

do prowadzenia zajęć z klasą, ponieważ realizacja tych konkretnych programów profilaktycznych wymaga przejścia przez szkolenie, które daje niezbędne umiejętności do ich wdrażania. Doświadczenia nauczycieli realizujących te programy pokazują, że dzięki nim mają zupełnie inny kontakt z dziećmi i młodzieżą, który opiera się na zaufaniu i pozytywnym autorytecie.

W profilaktyce przemocy rówieśniczej jednym z kluczowych zadań jest budowanie zespołu klasowego, który będzie

zgrany, zintegrowany, będzie opierał się na pozytywnych liderach oraz autorytacie wychowawcy, który jest traktowany jako część tego zespołu²⁵. Aby to osiągnąć, należy

pamiętać o poszczególnych etapach budowania klasy jako zespołu, gdzie na każdym z etapów nauczyciele/wychowawcy będą ten proces we właściwy sposób wspomagać.

25 Tamże, s. 7.

Etapy budowania zespołu²⁶

Etap rozwoju zespołu	Co się dzieje	Rola nauczyciela
Rozpoznawanie	Uczniowie przychodzący do klasy chcą poznać siebie nawzajem, swoje imiona, swoje cechy, umiejętności itd. Chcą wiedzieć, jak wygląda przestrzeń wokół nich. Etap ten przechodzą także uczniowie chodzący do tej samej szkoły kolejny rok.	Rola nauczyciela w tej fazie polega na stworzeniu bezpiecznej atmosfery poprzez: <ul style="list-style-type: none">rozpoznanie oczekiwań,stwarzanie okazji, aby dzieci się poznały,poznanie miejsca.
Regulowanie wpływów	Każdy uczeń poszukuje dla siebie miejsca w grupie, przymierzając się do różnych ról.	Rola nauczyciela w tej fazie polega na sprzyjaniu współpracy między uczniami, aby: <ul style="list-style-type: none">mogli się poznać,budować więzi. Jeśli nauczyciel w tej fazie będzie wspierał konkurencję, nastąpi podział klasy na kilka podgrup.
Ustalanie norm i wartości	Wypracowywane są specyficzne reguły np.: <ul style="list-style-type: none">ustalenie i przyjęcie tego, co będzie ważne, jakie działania lub przedmioty,co będzie w ich oczach uznane za dobre lub złe,czy mamy konkurować, czy się wspierać,czy mamy być grupą jako całość, czy kogoś odseparować.	Rolą nauczyciela jest modelowanie niepisanych zasad: <ul style="list-style-type: none">gdy nauczyciel śmieje się z dzieci, które zrobiły błędy, uczniowie wyciągają wnioski, że one też mogą naśmiewać się z tych osób,nauczyciel wpływa na tworzenie się pozytywnych, jak i negatywnych norm.

26 J. Kołodziejczyk, (2004), *Agresja i przemoc w szkole. Konstruowanie programu przeciwdziałania agresji i przemocy w szkole*, NODN „SOPHIA”, s. 74.

Etap rozwoju zespołu	Co się dzieje	Rola nauczyciela
Działania	To pozostała część roku, w której stosowane są normy i zachowania wykształcone w poprzednich etapach.	Etap wspólnej pracy, osiągnięcia wspólnego celu – teraz uczniowie mogą poznawać wiedzę z różnych przedmiotów.
Rozpad grupy	Etap pod koniec roku szkolnego, w którym odczuwa się w klasie pewną nerwowość. Dzieci przyzwyczajone do zespołu klasowego tracą poczucie bezpieczeństwa, które dotąd grupa zapewniała. Może wzrosnąć ilość zachowań agresywnych i naruszeń dyscypliny w klasie.	Rola nauczyciela na tym etapie jest redukcja napięcia w klasie poprzez prowadzenie gier i zabaw oraz podjęcie rozmów na tematy związane z końcem roku szkolnego i planami na przyszłość.

Cały ten proces powinien opierać się na:

- integracji uczniów (zarówno zajęciach integracyjnych, jak i grupowej pracy na poszczególnych lekcjach);
- tworzeniu wraz z nimi zasad klasowych, rotacji miejsc w klasie (każdy siedzi z każdym);
- spotkaniach społeczności klasowej w kręgu, podczas których młodzi ludzie mogą się podzielić tym, co dla nich jest ważne;
- klasowych wydarzeniach specjalnych (np. świętowanie urodzin, zapraszanie gości specjalnych, nocowania w szkole, ogniska, wycieczki itp.);
- zajęciach rozwijających umiejętności społeczne.

Istotnym elementem będzie tutaj także współpraca z rodzicami wyjaśniająca cele naszej pracy wychowawczej w kontekście budowania zespołu klasowego, rezygnacji z rywalizacji na rzecz współpracy i budowania klimatu klasy i szkoły, który

ma zapobiegać przemocy rówieśniczej²⁷.

Integracja rodziców wokół celów i wartości jest tutaj równie ważna, jak integracja uczniów w klasie, ponieważ zmniejsza to prawdopodobieństwo starć pomiędzy samymi rodzicami, które zazwyczaj skutkują fatalną atmosferą w klasie i przenoszą się bezpośrednio na konflikty między dziećmi.

Podobnie jak w przypadku przemocy domowej, warto w ramach oddziaływań profilaktycznych prowadzić kampanie informacyjne nt. przemocy rówieśniczej – czym ona jest oraz gdzie w szkole szukać pomocy, jeżeli się doświadcza przemocy lub jest jej świadkiem. Takie kampanie informacyjne mogą kończyć się dniem/tygodniem przeciwdziałania przemocy w szkole²⁸.

27 J. Węgrzynowska, (2021) *Profilaktyka agresji i przemocy rówieśniczej w klasie*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa, s. 10.

28 *Szkoła bez przemocy. Szkoły w całej Polsce przygotowują Dzień Szkoły bez przemocy*, <http://www.szkolabezprzemocy.pl/663,szkoly-w-calej-polsce-przygotowuja-dzien-szkoly-bez-przemocy>.

Gdy przemoc się jednak pojawia...

Pomimo oddziaływań profilaktycznych przemoc rówieśnicza może się jednak pojawić.

W takiej sytuacji trzeba pamiętać o tym, że będziemy mieli do czynienia z trzema grupami osób zaangażowanych w sytuację przemocy:

- sprawców,
- osoby doświadczające przemocy/poszkodowani (bierni i prowokujący),
- świadkowie (asystenci sprawcy, wspierający sprawcę, niezaangażowani obserwatorzy/outsiderzy, obrońcy).

Każda z tych grup wymaga nieco innego oddziaływania i zaopiekowania. Najważniejsze jest to, aby nie pominąć nikogo, kto jest zaangażowany w sytuację przemocy rówieśniczej.

Diagnoza sytuacji przemocy rówieśniczej

Aby skutecznie poradzić sobie z przemocą rówieśniczą, należy przede wszystkim rzetelnie zbadać problem i dopiero na tej podstawie zbudować plan naprawczy.

Sprawdzi się w praktyce...

- Punktem wyjścia każdej skutecznej interwencji powinna być diagnoza sytuacji polegająca na uzyskaniu jak najpełniejszych odpowiedzi na następujące pytania:
- Kto dokucza? Kto jest liderem? Kto jest asystentem?
- Jakie są formy dokuczania?
- Gdzie i kiedy ma miejsce dokuczanie?
- Od jak dawna trwa dokuczanie?
- Jak często zdarza się dokuczanie?
- Kto jest poszkodowany?
- Jak poszkodowany radzi sobie z tą sytuacją?
- Jaki to typ poszkodowanego?
- Jakie są reakcje uczniów w klasie?
- Czy jest to przemoc? Co wskazuje, że jest to przemoc? Jaki to etap przemocy?²⁹

²⁹ J. Węgrzynowska, (2021), *Profilaktyka agresji i przemocy rówieśniczej w klasie* Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa, s. 30.

W trakcie zbierania informacji wychowawca klasy powinien uzyskać je z co najmniej kilku źródeł, zachować dyskrecję (szczególnie dotyczy to rozmowy z poszkodowanym i świadkami), wykazać neutralną i obiektywną postawę w trakcie zbierania informacji, używać niesugerującego sposobu pytania o fakty i zdarzenia.

Tworzenie programu naprawczego

W zależności od zebranych danych dotyczących przemocy rówieśniczej

wychowawca klasy ze wsparciem psychologa/pedagoga szkolnego tworzy plan naprawczy, który może uwzględniać oddziaływania wobec określonych osób:

- działania wobec poszkodowanego i jego rodziców,
- działania wobec sprawcy lub sprawców i ich rodziców,
- działania wobec całej klasy,
- działania wobec niektórych świadków,
- działania wobec wszystkich rodziców dzieci z danej klasy,
- działania na poziomie ogólnoszkolnym³⁰.

³⁰ Tamże, s. 31.

Szkolny system interwencji w sytuacji przemocy

Interwencje w sytuacji przemocy rówieśniczej mogą mieć dwojaki charakter. Mogą to być oddziaływania **humanistyczne** oraz **legalistyczne**. Działania legalistyczne opierają się na systemie zasad i konsekwencji (sankcji), które zostają zastosowane w sytuacji naruszenia zasad. Systemy legalistyczne są dość proste i przejrzyste w swoich formach i mogą w pewnych sytuacjach się sprawdzać. Podejście legalistyczne ma swoje wady i zalety.

Wady i zalety podejścia legalistycznego³¹

Zalety

- prostota i przejrzystość całego systemu – każdy, kto łamie reguły, ponosi konsekwencje;
- łatwość i szybkość egzekwowania dzięki wewnątrzszkolnym systemom oceniania i zasadom punktacji jasno określającym rodzaje przewinień oraz konsekwencji i kar;
- jasny przekaz dla pozostałych uczniów, że w szkole nie jest tolerowana przemoc.

Wady

- sprawca traktowany jest jako osoba, która postąpiła źle i musi ponieść karę, nie ma możliwości naprawienia swoich błędów;
- ukarani sprawcy czują się często niezrozumiani, budzi się w nich poczucie krzywdy lub chęć zemsty, co prowadzi do dalszego dręczenia poszkodowanego, ale w bardziej wyrafinowany sposób;
- karanie nie rozwiązuje przyczyn przemocy;
- szkołom trudno ustalić bardzo precyzyjny zestaw zasad, uwzględniający wszystkie formy dręczenia, oraz precyzyjny zestaw kar;
- nauczyciel stosujący to podejście musi odgrywać rolę śledczego i sędziego.

Z kolei podejście humanistyczne w swojej filozofii daje prawo do popełniania i naprawiania błędów oraz uczenia się na nich³². A co chyba najważniejsze w podejściu humanistycznym – rozpatruje się niezaspokojone potrzeby wszystkich osób zaangażowanych w daną sytuację po to, aby poradzić sobie z problemem poprzez ich zaspokojenie.

Wady i zalety podejścia humanistycznego³³

Zalety

- szansa na trwałe rozwiązanie problemu przemocy;
- nawiązanie konstruktywnej współpracy ze sprawcą i rzeczywista zmiana jego zachowania;
- wzmocnienie dziecka poszkodowanego i „wyjęcie” go z roli.

Wady

- czasochłonność działań i dłuższe oczekiwanie na efekt;
- brak sukcesów, gdy mamy do czynienia ze sprawcą manipulującym bądź opornym na zmiany;
- możliwe negatywne opinie rodziców czy innych nauczycieli, którzy mogą uważać to podejście za zbyt miękkie i niesprawiedliwe.

31, 32, 33 Tamże, s. 33–34.

Podejście humanistyczne sprawdzi się tylko i wyłącznie wtedy, gdy zastosujemy je przed legalistycznym. Ma to swoją zaletę – jeżeli łagodniejsze metody humanistyczne nie zadziałają, zawsze będziemy mogli się odwołać do systemu konsekwencji z podejścia legalistycznego³⁴.

Najbardziej znane metody humanistyczne to „Metoda wspólnej sprawy” oraz „Metoda bez obwiniania”. Obie metody są opisane w książce Jakuba Kołodziejczyka „Agresja i przemoc w szkole. Konstruowanie programu przeciwdziałania agresji i przemocy w szkole” z 2004 roku, która jest dostępna online (link w bibliografii). Dodatkowo „Metoda wspólnej sprawy” jest też opisana w książce „Profilaktyka agresji i przemocy rówieśniczej w klasie” Joanny Węgrzynowskiej, do której link także znajduje się w bibliografii.

Słownik ważnych terminów i pojęć

Agresja – to incydentalne, świadome i zamierzone działanie, mające na celu wyrządzenie komuś szeroko rozumianej szkody.

Budowanie klasy jako zespołu – system oddziaływań nauczycieli w klasie wspierający

uczniów i uczennice na wszystkich jego etapach, aby wzmocnić integrację klasową, pozytywnych liderów oraz przywództwo wychowawcy klasy oraz wprowadzić pozytywne zasady i wartości.

Metody humanistyczne przeciwdziałania przemocy rówieśniczej – dają prawo do popełniania i naprawiania błędów i uczenia się na nich oraz rozpatrują niezaspokojone potrzeby wszystkich osób zaangażowanych w daną sytuację po to, aby poradzić sobie z problemem poprzez ich zaspokojenie.

Metody legalistyczne przeciwdziałania przemocy rówieśniczej – opierają się na systemie zasad i konsekwencji (sankcji), które zostają zastosowane w sytuacji naruszenia zasad.

Osoba doświadczająca przemocy/poszkodowany – osoba, wobec której stosowana jest przemoc.

Profilaktyka przemocy rówieśniczej – działania mające na celu zmniejszenie prawdopodobieństwa wystąpienia przemocy rówieśniczej w szkole. Działania te powinny być uwzględnione w szkolnym programie wychowawczo-profilaktycznym.

Program naprawczy – to działania mające na celu przerwanie przemocy rówieśniczej obejmujące takie grupy jak: poszkodowanego, sprawców, świadków, klasy, rodziców, a czasem całą szkołę.

34 J. Kołodziejczyk. (2004). *Agresja i przemoc w szkole. Konstruowanie programu przeciwdziałania agresji i przemocy w szkole*, NODN „SOPHIA”, s. 74.

Przemoc – proces, który odbywa się cyklicznie w dłuższej perspektywie czasowej, charakteryzuje się nierównowagą sił pomiędzy stronami, których role są utrwalone.

Przemoc domowa – działania nakierowane na krzywdzenie członków rodziny.

Przemoc ekonomiczna, czyli naruszenie własności – niewypłacanie alimentów na dzieci przez rodziców oraz dysponowanie majątkiem dziecka bez jego zgody, który ono samo wypracowało lub otrzymało.

Przemoc fizyczna, czyli naruszanie nieetykalności fizycznej to intencjonalne zachowanie powodujące uszkodzenie ciała lub niosące takie ryzyko.

Przemoc psychiczna – naruszenie godności osobistej poprzez poniżanie i ośmieszanie, odrzucenie emocjonalne i niezaspokajanie potrzeb, agresję słowną, zastraszanie, pogrożki i szantaż, manipulowanie, wywoływanie poczucia winy, czytanie cudzej korespondencji, ujawnianie tajemnic/sekretów oraz nadopiekuńczość oraz sharenting, czyli publikowanie zdjęć/filmów dzieci w internecie bez ich zgody lub/i materiałów, które z różnych przyczyn będą dla dzieci kompromitujące teraz lub w przyszłości.

Przemoc rówieśnicza – przemoc, którą stosują dzieci wobec innych dzieci (w różnym wieku). Może się przejawiać w formie **fizycznej** (bicie, kopanie, plucie, popychanie, szarpanie, wymuszanie pieniędzy, podstawianie nogi, zabieranie przedmiotów, niszczenie własności), **werbalnej/słownej** (dokuczanie, przezywanie, wyśmiewanie, wyszydzanie, obrażanie, ośmieszanie, przeszkadzanie,

grożenie, rozpowszechnianie plotek, pokazywanie nieprzyzwoitych gestów), **relacyjnej** (działania prowadzące do obniżenia czyjegoś statusu w grupie, wykluczenia z grupy, izolowania, pomijania, nieodzywania się) oraz **cyberprzemocy** (użycie nowych technologii w celu skrzywdzenia kogoś).

Sprawca przemocy – osoba/grupa osób stosująca przemoc.

Świadek przemocy – osoba, która obserwuje przemoc, wchodząc w jedną z ról: asystenta sprawcy, wspierającego sprawcę, niezaangażowanego obserwatora/outsidera lub obrońcy.

Trauma lub uraz psychiczny – to trwała zmiana w psychice, prowadząca do głębokich zmian w funkcjonowaniu człowieka.

Zaburzenie stresowe pourazowe (PTSD) – wynik kontaktu z czynnikiem bezpośrednio związanym z traumatycznym wydarzeniem, którego doświadczyli poszkodowani, którego skutkiem mogą być koszmary senne, otępienie, poczucie winy, izolowanie się od społeczeństwa, zaburzenia uwagi, lęk oraz nadwrażliwość na bodźce.

Zaniedbywanie dziecka – naruszenie obowiązku do opieki ze strony osób bliskich.

Wykorzystanie seksualne dziecka, czyli naruszenie intymności polegające na włączaniu dziecka w aktywność seksualną, której nie potrafi ono w pełni zrozumieć i udzielić na nią świadomej zgody, i/lub na którą nie jest dojrzałe rozwojowo i nie może zgodzić się w ważny prawnie sposób, i/lub która jest niezgodna z normami prawnymi lub obyczajowymi danego społeczeństwa.

Inspiracje dydaktyczne i źródła warte uwagi

Krajowe Centrum Przeciwdziałania Uzależnieniom (KCPU), <https://kcpu.gov.pl>



Niebieska Linia, <https://www.niebieskalinia.info/index.php/przemoc-w-rodzine>



Programy rekomendowane – system rekomendacji programów profilaktycznych, www.programyrekomendowane.pl



Projekt Lustro – rekomendowany program profilaktyki uniwersalnej dla szkół ponadpodstawowych <https://projektlustro.pl/>



Spójrz Inaczej – rekomendowany program profilaktyki uniwersalnej dla szkół podstawowych, www.spojrzinaczej.pl



Bibliografia

Cygan M. (2015), *Przemoc wobec dzieci – jak ją rozpoznać?* Portal www.zdrowyprzedszkolak.pl.



Czemierowska-Koruba E. (2015), *Agresja i przemoc w szkole, czyli co powinniśmy wiedzieć, by skutecznie działać*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, <https://www.ore.edu.pl/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=6113>.



Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę (2022), *Dzieci się liczą 2022. Raport o zagrożeniach bezpieczeństwa i rozwoju dzieci w Polsce*.



Grinde A. (2021), *Bycie świadkiem przemocy domowej: wpływ na dzieci*, ORION Organizacja Społeczna, <https://orion.fm/bycie-swiadkiem-przemocy-domowej-wplyw-na-dzieci/>.



Huńczak M. (2019), *Doświadczenie przemocy domowej jako wydarzenie traumatyczne. Psychologia w praktyce*, <https://psychologiawpraktyce.pl/artukul/doswiadczenie-przemocy-domowej-jako-wydarzenie-traumatyczne>.



Kołodziejczyk J. (2004), *Agresja i przemoc w szkole. Konstruowanie programu przeciwdziałania agresji i przemocy w szkole*, NODN „SOPHIA”, <http://www.wolowpce.pl/pliki/upload/Agresja-przemoc-wszkole.pdf>.



Rozpędek W. (2015), *Podłoże neurobiologiczne zespołu stresu pourazowego*, „Neuropsychiatria i Neuropsychologia”, 10, 1: 27–39, <https://www.termedia.pl/-Review-article-Neurobiology-of-post-traumatic-stress-disorder,46,25399,1,1.html>.



Różyńska J., Buśk. A., Nowakowska U., Wrona G. (2013), *Przemoc wobec dzieci w rodzinie. Niezbędnik nauczyciela*, Centrum Praw Kobiet, http://monitoring.cpk.org.pl/wp-content/uploads/2016/02/Przemoc-wobec-dzieci-niezbednik_nauczyciela.pdf.



Stowarzyszenie Niebieska Linia, www.niebieskalinia.info.



Węgrzynowska J. (2021), *Profilaktyka agresji i przemocy rówieśniczej w klasie*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa, <https://www.ore.edu.pl/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=31412>.



Terror w życiu i w necie? O bullyingu i cyberbullyingu

Spis treści

- 128 Wprowadzenie
- 129 Od przemocy do bullyingu
- 130 Bullying i cyberbullying,
czyli w pętli permanentnej przemocy
- 133 Jak przeciwdziałać i jak reagować?
- 136 Etyczna komunikacja w sieci
- 137 Podsumowanie
- 137 Słownik ważnych terminów i pojęć
- 138 Inspiracje dydaktyczne i źródła warte uwagi
- 138 Bibliografia

Wprowadzenie

W najnowszym raporcie Fundacji Dajemy Dzieciom Siłę „Diagnoza przemocy wobec dzieci w Polsce” widzimy dość alarmujący obraz dotyczący zjawiska przemocy – **79% dzieci doświadczyło przynajmniej raz w swoim życiu przemocy lub zaniedbania** (w roku poprzedzającym było to 52%). 23% dzieci i nastolatków było zaniedbywanych emocjonalnie, 14% – było świadkami przemocy w domu. Wykorzystywania seksualnego z kontaktem fizycznym doświadczyło 8% respondentów, tyle samo (8%) było zaniedbywanych fizycznie. Z badań wynika, że sprawcami przemocy psychicznej i fizycznej wobec dzieci ze strony bliskich dorosłych najczęściej byli rodzice – ojcowie (odpowiednio, 39% i 35%) i matki (odpowiednio, 43% i 31%)¹.

Sprawcami psychicznej przemocy rówieśniczej (87%), znęcania się (76%) lub fizycznej przemocy rówieśniczej (54%) były najczęściej dzieci i nastolatki spoza rodziny.

Zatrważające są także dane dotyczące kondycji psychicznej dzieci. Co piąty nastolatek (22%) okaleczał się, a co jedenasty (9%) miał za sobą próbę samobójczą. Co zastanawiające, dziewczyny – częściej niż chłopcy – deklarują zarówno samookaleczenia (29% vs 14%), jak i próby samobójcze (14% vs 5%). Zjawisko wiktyimizacji niepokoi i skłania do refleksji, w jaki sposób my,

dorośli, możemy pomóc tym, którzy ewidentnie nie radzą sobie ze światem swoich emocji, a w obliczu zagrożenia pozostają niejednokrotnie w kryzysie. W sytuacji kryzysowej młodzi ludzie szukają niejednokrotnie wsparcia. Spośród osób, do których się zwracają najczęściej, są:

- matka (65%),
- rówieśnicy spoza rodziny (64%),
- ojciec (45%),
- rodzeństwo lub inne dziecko z rodziny (38%),
- inny dorosły z rodziny (26%),
- psycholog lub pedagog (13%)
- oraz nauczyciel lub nauczycielka (11%)².

Równie ważna z punktu widzenia podejmowanych w artykule treści jest specyfikacja przemocy – wzrasta przede wszystkim procent osób, które doświadczają przemocy psychicznej – z 23% w roku 2013 do aż... 48% w roku 2023. Można więc powiedzieć, że co drugie polskie dziecko spotyka się w mniejszym lub większym stopniu ze zjawiskiem, w obliczu którego potrzebuje narzędzi, które pozwolą mu odpowiednio zareagować w takiej sytuacji, ale także informacji, gdzie i do kogo zwrócić się po pomoc. Zaskakująco niski odsetek młodych osób szuka tej pomocy w instytucjach edukacyjnych – u nauczycieli, psychologów lub pedagogów. Swoisty trend zwracania się o pomoc do rówieśników, podkreśla wagę i znaczenie działań profilaktycznych w obrębie zjawiska szeroko pojętej przemocy – tylko nastolatek, który wie, gdzie szukać pomocy, jak zareagować na fakt, że jego kolega czy koleżanka doświadczają na przykład uporczywego nękania, będzie w stanie realnie pomóc w takiej sytuacji – namawiając chociażby do szukania ratunku u odpowiedzialnej osoby dorosłej.

1 Więcej informacji w pełnej wersji raportu: https://fdds.pl/_Resources/Persistent/4/70/d/e/40de383c074981a2c2061800f8a565d2f4d53b55/Raport%20Diagnoza%20Przemocy%20wobec%20Dzieci%202023.pdf.



2 Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę, *Diagnoza przemocy wobec dzieci w Polsce*, Warszawa 2023.

Od przemocy do bullingu

Statystyki dotyczące przemocy rówieśniczej niepokoją bardziej niż bardzo. Najczęstszą formą przemocy wśród badanych rówieśników była przemoc fizyczna (doświadczyło jej kiedykolwiek: 48%, a w ostatnim roku: 29%), w dalszej kolejności przemoc psychiczna (kiedykolwiek: 44%, w ostatnim roku: 27%), znęcanie się (kiedykolwiek: 18%, w ostatnim roku: 10%)³.

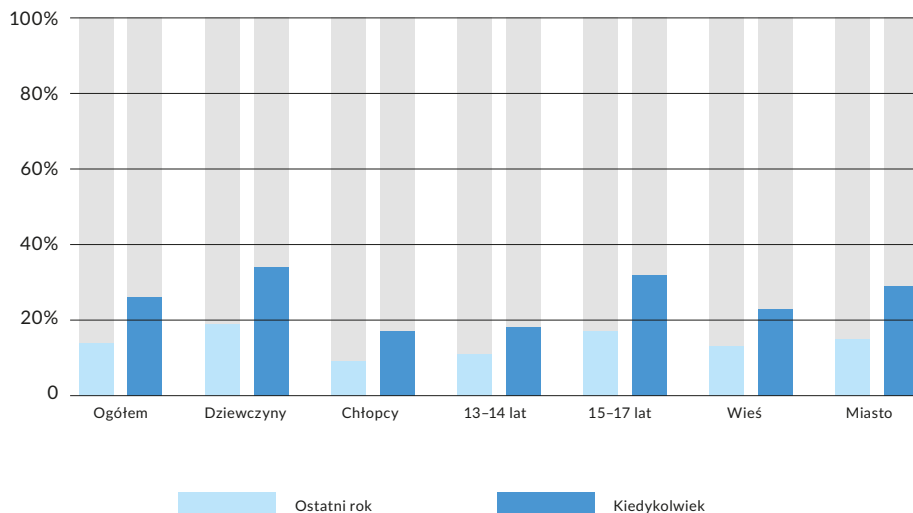
Oczywiście zjawisko przemocy dotyczy także świata wirtualnego. W raporcie

„Patotreści w internecie” przygotowanym przez FDDS we współpracy z Rzecznikiem Praw Obywatelskich odnotowano, że 37% dzieci miało kontakt z tzw. patotreściami, a dla 88% z nich było to doświadczenie niepokojące. Autorzy piszą: „Patotreści prezentują przemoc fizyczną, psychiczną, seksualną, promują zażywanie substancji psychoaktywnych, gloryfikują poniżanie, lekceważenie innych. Demoralizujący przekaz tego typu materiałów nie podlega dyskusji”⁴.

Niepokojące są także statystyki dotyczące wykorzystania seksualnego bez kontaktu fizycznego. Pokazuje je poniższy wykres:

3 Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę, *Diagnoza przemocy wobec dzieci w Polsce*, Warszawa 2023

4 Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę, Rzecznik Praw Obywatelskich, *Patotreści w internecie. Raport o problemie*, Warszawa 2019, s. 25.



Wykres 1.

Źródło: Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę, *Diagnoza przemocy wobec dzieci w Polsce*, str. 48.

Ponad co czwarty badany (26%) został w swoim życiu wykorzystany seksualnie bez kontaktu fizycznego, a w roku poprzedzającym badanie odsetek ten wyniósł 14%. Wśród form takiego wykorzystania występują najczęściej: ekshibicjonizm, słowna przemoc seksualna oraz uwodzenie w internecie⁵. Porównywalne są za to statystyki dotyczące wykorzystania seksualnego z kontaktem fizycznym, którego, według badań, częściej doświadczają dziewczyny (kontakty seksualne przed 15 r.ż. z osobą dorosłą miało kiedykolwiek 4%).

Wypada w tym miejscu wyraźnie rozróżnić pojęcie **przemocy od bullingu**.

Przemoc to intencjonalne działanie lub zaniechanie jednej osoby wobec drugiej. W tym ujęciu sprawca przemocy narusza prawa i dobra ofiary, powoduje cierpienie czy szkodę. **Bullying** to permanentna, powtarzająca się sytuacja przemocowa w środowisku rówieśniczym.

Mobbing i bullying to zjawiska, które zdarzają się w życiu dzieci – także w środowisku szkolnym. Mobbing jako pojęcie przyporządkowane dawniej było zazwyczaj znęcaniu się psychicznemu przez osobę posiadającą władzę – często w stosunkach pracowniczych. Obecnie mówi się także o mobbingu w doświadczeniu szkolnym i rówieśniczym – polega on na terrorze psychicznym przejawiającym się między innymi zaczepianiem, izolowaniem, uporczywymi nieprzyjemnymi zachowaniami, których jednostka doświadcza często ze strony grupy⁶.

Bullying i cyberbullying, czyli w pętli permanentnej przemocy

Pojęciem synonimicznym będzie **bullying**, który oznacza powtarzające się i intencjonalne agresywne zachowania wobec osoby, które mają sprawić jej ból, poniżyć ją. Nierzadko – jak w teatrze – przy widowni. Taką widownię często stanowi nie tylko klasa czy grupa rówieśnicza, ale i... internet.

W przypadku bullingu możemy mówić o **bezpośredności i pośredności**. Ten pierwszy rodzaj przemocy związany będzie głównie z przemocą fizyczną i zmuszaniem do wykonywania poniżających czynności. Częściej występującym jest ten drugi – pośredni, który stosunkowo łatwo ukryć, a trudno udowodnić – przejawiający się między innymi grupową alienacją, plotkowaniem, ignorowaniem. Szczególnie zauważalne są np. takie zachowania jak brak podawania ręki, celowe niezadawanie pytań tej jednej osobie w grupowej rozmowie. Ten relacyjny bulling jest szczególnie dotkliwy – w publikacji Instytutu Badań Edukacyjnych doświadczenie to zostało ocenione jako porównywalne dla dzieci z... dotkliwym, ciężkim pobiciem⁷. Kolorem ciemnobrązowym zaznaczono na poniższym wykresie zachowania odczuwalne jako bardzo przykre dla dzieci:

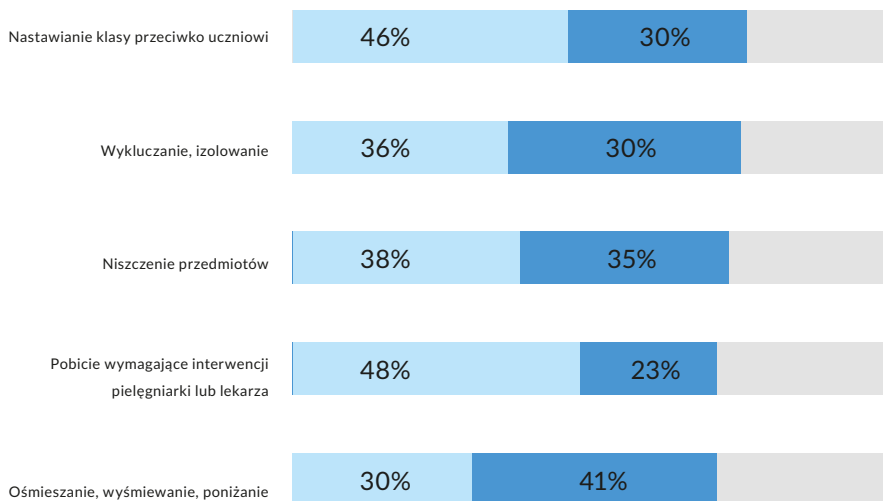
5 Bardziej szczegółowe informacje: Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę, *Diagnoza przemocy wobec dzieci w Polsce*, Warszawa 2023, str. 48-49.

6 Por. Stanisław Orłowski, *Mobbing i bullying w szkole: Charakterystyka zjawiska i program zapobiegania*, dostępne: <https://www.ore.edu.pl/>.



7 Por. <https://produkty.ibe.edu.pl/docs/raporty/IBE-raport-przemoc-klimat-w-szkole.pdf>, s. 29.





Wykres 2. Fragment wykresu oceny poziomu dotkliwości doświadczonych zachowań – odpowiedzi uczniów, którzy doświadczyli danego zachowania w ciągu 4 tygodni poprzedzających badanie
 Źródło: IBE, Bezpieczeństwo uczniów i klimat społeczny w polskich szkołach. Raport z badania, Warszawa 2015.

Osobnym, wartym wspomnienia problemem, jest zjawisko **cyberbullyingu**, które staje się doświadczeniem coraz częstszym, a oznacza przeniesienie przemocy w świat wirtualny, w którym publicznością staje się każdy przeglądający dane treści. To, w kontekście charakterystyki pokoleniowej pokolenia Alfa i pokolenia Z, jeden z najbardziej dotkliwych dla dzieci i nastolatków rodzajów bullyingu. Oczywiście cyberbullying bywa wrzuceniem w przestrzeń wirtualną plotki, oszczerstwa, poniżającej informacji, ale zdarza się, że staje się jeszcze bardziej kaleczący dla dzieci – gdy ktoś wrzuci do internetu – wbrew intencjom ofiary – jej zdjęcie, na którym jest roznieglizowana, naga czy stoi z prowokacyjną, zmysłową miną. Zjawisko to wynika z innego, coraz bardziej powszechnego wśród młodych ludzi zjawiska sekstingu, czyli wysyłania przez telefon swoich intymnych zdjęć.

Bullying dotyczy więc także opisywanej wcześniej sfery seksualności

dziecka i nastolatka – o bullyingu mówimy wtedy, kiedy zachowania związane z naruszeniem nietykalności cielesnej dziecka do 15. roku życia, są powtarzalne (np. dotykanie bez pozwolenia).

Zjawisko bullyingu jest szczególnie niebezpieczne, ponieważ nie wynika ono z jednorazowego aktu przemocy – wręcz przeciwnie, są to akty przemocy powtarzalne, uporczywe, celowe i umyślne. Są one szczególnie niebezpieczne, ponieważ mogą prowadzić nie tylko do zamknięcia się młodego człowieka, ale także do zaburzenia jego równowagi psychicznej i emocjonalnej, wzrostu napięcia, stresu, skutkującego życiem w permanentnym stresie, napięciu i lęku.

Sprawca bullyingu często przestaje działać, gdy inni nie patrzą, a ofiarami bullyingu są często osoby wykluczone społecznie, np. ze środowiska LGBTQ+, doświadczające trudności ze względu na swoją otyłość, wyglądające

inaczej niż wymaga tego stereotyp męskości czy kobiecości, osoby z doświadczeniem migracji. Można powiedzieć, że doświadczają one wielopoziomowej alienacji i wykluczenia: raz ze względu na swoją tożsamość czy trudną do zmiany cechę wyglądu, dwa ze względu na przemocową, instrumentalną grę mobbera tymi „słabościami”. Nie dość, że osoby takie mierzą się niejednokrotnie ze społecznym wykluczeniem, bywają obiektem ciągłych, intencjonalnych ataków rówieśniczych.

Warto w tym kontekście dodać, że cyberprzemoc, której poświęconych jest wiele artykułów i badań, jest składową bullingowi – jedną z jej odmian.

Niestety, doświadczanie bullingowi prowadzi do wielu negatywnych konsekwencji. Wśród nich można wymienić konsekwencje społeczne, emocjonalne i zdrowotne.

Nierzadko zdarza się, że ofiary bullingowi w przyszłości stają się przemocowi, są bardziej skłonni do uzależnień oraz podejmują – częściej niż osoby niedoświadczające tego zjawiska – zachowania ryzykowne i niebezpieczne. W świetle badań dotyczących samobójstw, prawie połowa osób, które popełniły samobójstwa, doświadczała właśnie bullingowi. W 2022 roku odnotowano rekordowy wynik – ponad 2000 prób samobójczych, a skuteczne samobójstwa popełniło ponad 150 dzieci.

Mity dotyczące bullingowi sprawiają, że często lekceważymy to zjawisko, bagatelizujemy je albo zachowania przemocowe traktujemy jako naturalne w rozwoju dzieci, dlatego warto wspomnieć o kilku stereotypach, które utrudniają właściwe rozpoznanie długotrwałej sytuacji przemocowej.

Sprawdzi się w praktyce...

- **Mit 1.** Głównie chłopcy stosują bulling. Nieprawda. Różne są tylko formy bullingowi – chłopcy – częściej niż dziewczyny stosują przemoc fizyczną, natomiast dziewczyny znacznie częściej niż chłopcy manipulują, czy obgadują.
- **Mit 2.** Bulling fizyczny jest gorszy niż relacyjny. Nieprawda. Nierzadko bulling relacyjny dłużej trwa i trudniej go zauważyć, ponieważ nie występują fizyczne ślady stosowania ciągłej przemocy.
- **Mit 3.** Mówienie o bullingowi jest donoszeniem. Nieprawda. Zgłoszenie aktu bullingowi jest szukaniem pomocy i przeciwdziałaniem agresji i wykluczeniu, a nie donoszeniem.
- **Mit 4.** Bulling to naturalny element wieku dojrzewania. Nieprawda. Nie ma nic naturalnego w byciu sprawcą przemocy i doświadczaniu jej.
- **Mit 5.** Żarty, dowcipy i wygłupy nie są bullingiem. Nieprawda. Jeśli kogoś ranią, są notoryczne, intencjonalne oraz mają charakter teatralny czy/i społeczny, są bullingiem⁸.

⁸ Na podstawie: Program Przeciwdziałania Przemocy – STOP, Stowarzyszenie na rzecz Rozwoju i Integracji Środowisk Szkolnych „Bliżej Dziecka”, Warszawa 2013. Więcej przeczytasz tutaj: https://um.warszawa.pl/documents/21449838/32802105/Antydykryminacja_z_DZIECI_online.pdf/eb0d304b-b4cc-3bffc-a5d0-958a3ce13a22?t=1634497736851.



Jak przeciwdziałać i jak reagować?

W szkołach problem przemocy rówieśniczej – w tym także bullyingu – jest coraz większym wyzwaniem, ponieważ występowanie tego rodzaju zjawisk narasta. Warto wiedzieć, że **każde dziecko, które doświadcza bullyingu czy cyberbullyingu, narażone jest na silny, permanentny stres i doświadcza wielu trudnych emocji i nie poradzi sobie samo z taką sytuacją** – nawet przy wsparciu grupy rówieśniczej⁹.

Trzeba uświadomić sobie, że tylko osoby dorosłe mogą pomóc w takiej sytuacji – rodzice, opiekunowie prawni czy nauczyciele, szkolni pedagodzy i psychologzy. Każdy dorosły, gdy

⁹ Więcej przeczytasz w vademecum Urzędu Miasta Warszawy (kod QR): https://um.warszawa.pl/documents/21449838/32802105/Antydy dyskryminacja_z_DZIECI_online.pdf/eb0d304b-b4cc-3bff-a5d0-958a3ce13a22?t=1634497736851



dotowie się, że jakies dziecko doświadcza takich form przemocy ma obowiazek reagowac.

Po pierwsze, kluczowe jest zapewnienie pokrzywdzonej/pokrzywdzonemu bezpieczeństwa i wsparcia emocjonalnego. Trzeba jednak wyraźnie zaznaczyć, że jednym z podstawowych błędów reagowania na takie sytuacje przemocowe, jest obejmowanie pomocą psychologiczno-pedagogiczną TYLKO ofiary. Choć brzmi to może dyskusyjnie – osoba, która stosuje przemoc, także potrzebuje uwagi, działań, które są skierowane tylko do niej, a także – nierzadko – profesjonalnej pomocy.

Dziecko doświadczające przemocy, bez względu na jej formę i charakter, narażone jest na silny stres i przykre emocje, z którymi może być mu trudno sobie poradzić. Jednocześnie z wielu względów może obawiać się wyjawiać, że doświadcza przemocy. Dlatego też to osoby dorosłe – opiekunowie prawni, nauczyciele, inni profesjonalści pracujący z dziećmi – mają obowiązek reagowania w sytuacji, w której dowiedzieli się o przemocy rówieśniczej lub podejrzewają, że może do niej dochodzić.

Sprawdź się w praktyce...

Co trzeba zrobić na pewno w stosunku do ofiary przemocy?

- Gdy rozmawiamy z ofiarą długotrwałej przemocy, koniecznie powinien paść komunikat, że **NIE JEST ONA WINNA** tej sytuacji.
- Warto powiedzieć, że **nikt nie ma prawa tak się zachowywać i stosować przemocy**.
- Istotne jest, aby osoba, która zgłosił się do nas z problemem, **wiedziała DOKŁADNIE, co robimy (czy zrobimy) w tej sytuacji i była poinformowana o tym, kto będzie uczestniczył w rozwiązaniu tej sprawy**. Dziecko może

na to zareagować różnie – nawet niezgodą – ale takie informowanie o podejmowanych krokach zwiększa poczucie bezpieczeństwa, już i tak znacznie zaburzone przez przemocową sytuację.

- Szkoła jest odpowiedzialna do podjęcia działań. Ten obowiązek – zgodnie z informacjami w ustawie o systemie oświaty (art. 39) oraz w ustawie Karta nauczyciela (art. 7) nakłada na dyrektora obowiązek szczególnej troski o bezpieczeństwo psychofizyczne wszystkich uczniów i umożliwienie im rozwoju w spokojnych, optymalnych warunkach.

- Nauczyciel, który ma informację o tym, że jakieś dziecko jest krzywdzone, powinien niezwłocznie zgłosić to dyrektorowi szkoły. Wtedy najczęściej dyrektor we współpracy z wychowawcą oraz pedagogiem czy psychologiem podejmują odpowiednie działania.
- Jeśli sytuacja przemocowa – w opinii osoby dorosłej – wydaje się poważna, warto zgłosić taką sprawę na piśmie. Praktyka zgłoszenia na piśmie jest często pomijana, co niejednokrotnie prowadzi do zwlekania z pomocą lub – w sytuacji niewystarczającej pomocy – do sporów kompetencyjnych w placówce edukacyjnej czy innym miejscu.
- **Zarówno osoba dorosła, której zostały zgłoszone notoryczne akty przemocy lub cyberprzemocy wobec dziecka, jak i cały zespół psychologiczno-pedagogiczny w szkole powinni korzystać z pomocy profesjonalistów**, którzy zajmują się głównie przypadkami przemocy wobec dzieci. Tu kluczowe wydaje się korzystanie z telefonów wsparcia np. Fundacji Dajemy Dzieciom Siłę – 116 111 czy Niebieskiej linii – Ogólnopolskie Pogotowie dla Ofiar Przemocy w Rodzinie – telefon 22 668-70-00. Funkcjonuje także Dziecięcy Telefon Rzecznika Praw Dziecka: 800 12 12 12, który jest czynny 7 dni w tygodniu, całą dobę. Osoby z doświadczeniem migracji mogą korzystać z telefonu Helsińskiej Fundacji Praw Człowieka: <https://hfhr.pl/>.
- Nielegalne, przemocowe treści internetowe można zgłaszać przez stronę www.dyzurnet.pl, e-mailowo: dyzurnet@dyzurnet.pl lub telefonicznie pod numerem 801 615 005 (całodobowo). Gdy pracujący tam specjaliści uznają je za groźne lub nielegalne, powiadomią policję.
- Jeśli widzimy, że szkoła podejmuje nieskuteczne działania, opiekun dziecka może poszukać także pomocy w Kuratorium Oświaty.
- Jeśli sytuacja tego wymaga i mamy do czynienia z nękaniami, groźbami czy ciągłą, uporczywą cyberprzemocą, **można taką sprawę zgłosić na policję**. Warto pamiętać jednak o tym, że jeśli przemoc dotyczy dziecka, które nie jest pełnoletnie, powinien to zrobić opiekun prawny¹⁰.



10 Sprawdź działania edukacyjne Fundacji Dajemy Dzieciom Siłę: <https://edukacja.fdds.pl/>.

Osoba, która stosuje przemoc, również wymaga wsparcia. Gdy przekracza ona granice i nie ma na to reakcji, istnieje duże prawdopodobieństwo, że w przyszłości może popełnić przestępstwo. Wzrasta również ryzyko demoralizacji i zaburzeń w prawidłowym rozwoju i tworzeniu właściwych więzi społecznych. Nie ma tu oczywiście jednej, właściwej reakcji w stosunku do sprawcy przemocy, ponieważ wiele zależy od tego, z jakimi zjawiskami przemocowymi mamy do czynienia. Jeśli jednak można, powinno się zaopiekować także taką osobą – badania bowiem często pokazują, że dzieci nie do końca zdają sobie

sprawę zawsze z tego, jaką spowodowały krzywdę czy jakie zło wyrządziły. **Błąd może być punktem wyjścia do refleksji i zmiany zachowania.** Nie stanie się tak jednak, jeśli sprawca przemocy zostanie TYLKO ukarany. Trzeba pamiętać, że interwencja wobec osoby stosującej przemoc także powoduje skutki – prawne, instytucjonalne, moralne czy psychologiczne. W sytuacji odpowiednich działań w stosunku do osoby przemocowej mogą nastąpić: zmiana, zadośćuczynienie i odcięcie się od zachowań przemocowych w przyszłości, co czasami ma miejsce.

Sprawdzi się w praktyce...

Co możemy zrobić?

- Poinformuj sprawcę przemocy o możliwych konsekwencjach. Podczas rozmowy nazwij po imieniu rodzaje stosowanej przemocy, przykłady. Wskaż, co dotychczas spowodowały one w życiu ofiary.
- Zaznacz wyraźnie, że **każda przemoc jest zła i nigdy nie można znaleźć usprawiedliwienia dla zachowań przemocowych.**
- Okaż wsparcie i empatię – pokaż mapę drogową, która sprawi, że sprawca przemocy zyska motywację do zmiany swojego zachowania.
- **Zaproponuj pomoc specjalisty** – psychologa czy/i psychiatry i domagaj się podjęcia przez sprawcę przemocy przynajmniej konsultacji w tym zakresie.
- Jeśli to możliwe, ustal sposoby zadośćuczynienia tej sytuacji.

Pamiętaj!
Zarówno ofiara, jak i sprawca przemocy potrzebują pomocy i wymagają wsparcia

Osobnym tematem jest także działanie w obrębie klasy lub grupy rówieśniczej, która współuczestniczyła w doświadczeniu przemocowym.

Sprawdzi się w praktyce...

W rozmowie z grupą trzeba wyraźnie zaznaczyć, że **nikt doświadczający przemocy nie jest jej winien.**

- Bardzo ważne, by dzieci i młodzież wiedziały, że owszem – mogą udzielać w takiej sytuacji wsparcia emocjonalnego, ale dzieci i młodzież nie są w stanie poradzić sobie ze zjawiskiem bullyingu czy cyberbullyingu samodzielnie i muszą – w trosce o osobę doświadczającą przemocy i siebie – zgłosić tę sytuację **OSOBIE DOROSŁEJ**. Może to być ktoś zaufany: rodzic, instruktor, psycholog szkolny, pedagog, wychowawca. **Tylko osoba dorosła może realnie pomóc, ponieważ ma do tego odpowiednie kompetencje.**
- Bardzo istotne jest, aby dzieci i młodzież wiedziały, gdzie mogą szukać pomocy. W tym celu dobrą praktyką jest – oprócz pedagogizacji podczas lekcji wychowawczej czy rozmów – powieszenie w klasach i szkole plakatu z numerami telefonu organizacji, które pomagają w trudnych sytuacjach. Ich telefony zostały wymienione wcześniej.

- W klasie lub grupie warto przeprowadzić profesjonalne warsztaty w zakresie przemocy i jej konsekwencji – prawnych, emocjonalnych, psychologicznych, które powinny być prowadzone przez PROFESJONALISTĘ. To bardzo ważne w takiej sytuacji, by nauczyciel, który nie ma wystarczających kompetencji w tym zakresie, skorzystał z pomocy specjalistów i osób pracujących na co dzień z tymi, którzy doświadczają przemocy.
- Wskazane są także kampanie w szkole dotyczące zjawiska przemocy, ale także dyskryminacji. Warto skorzystać ze stron i materiałów organizacji, np. Fundacji Dajemy Dzieciom Siłę, Fundacji Orange, Fundacji Pozytywni czy celowanych kampanii prowadzonych w tym zakresie, np. www.respektuj.pl, w ramach których przewidziano kompleksowe działania o charakterze antyprzemocowym i antydyskryminacyjnym. Ciekawym pomysłem jest także program Szkoła Młodych Mediatorów, promująca rolę mediatora rówieśniczego w społeczności szkolnej, czyli niestandardowy sposób rozwiązywania konfliktów wśród młodzieży z minimalnym udziałem nauczyciela czy dyrekcji szkoły, oraz warsztaty Liderów Bezpieczeństwa, dzięki którym środowisko szkolne zyskuje młodzież wyposażoną w wiedzę z zakresu procedur reagowania w sytuacjach niebezpiecznych.
- Wśród skutecznych działań antyprzemocowych warto podjąć tematy dotyczące protokołu etycznej komunikacji w internecie. Mogą być one odpowiedzią na cyberprzemoc – w tym doświadczenie cyberbullyingu. **Podstawowymi wyznacznikami etyki komunikacyjnej będą godność, wolność, równoprawność.** Znaczy to, że język – także w internecie – nie może służyć poniżaniu, dyskryminowaniu, a przemoc językowa nie mieści się w wyobrażeniach właściwego protokołu komunikacji internetowej, <https://respektuj.pl/>.



Etyczna komunikacja w sieci

Sprawdzi się w praktyce...

Wśród podstawowych wyznaczników etycznej komunikacji można wymienić kilka:

- Stosowanie zwrotów pani/pan, gdy odnosimy się do osób starszych, nieznanym lub tych, z którymi łączą nas relacje oficjalne;
- Uwzględnianie prawa do posiadania innego zdania, oraz szanowanie partnera komunikacyjnego jako równego sobie;
- Unikanie fraz, które podkreślają wyższość komunikacyjną nadawcy, np. „To jest jasne”, „Oczywiste jest”, „Bezdyskusyjnie można stwierdzić”;
- Niedeformowanie czyjegoś wizerunku, niedyskredowanie, niepozwalanie sobie na marginalizację czyjejs osoby i wykluczenie;
- Używanie języka tak, aby nie kłamać, manipulować faktami oraz przeinaczać je;
- Unikanie etykietowania i stereotypizowania;
- Odpowiednie i jasne argumentowanie – brak argumentów ad personam, ostrożne używanie ironii;
- zasada życzliwości wobec odbiorcy;
- nieużywanie wulgaryzmów;
- unikanie stosowania krzyku (wielkich liter).

Słownik ważnych terminów i pojęć

Podsumowanie

Warto pamiętać o tym, że jeśli wszystkie możliwe obszary pomocy zostaną wyczerpane albo okazują się nieskuteczne, podstawową decyzją powinno być zabranie dziecka ze środowiska, w której doświadcza przemocy. Niestety, czasami wymaga to zmiany klasy lub szkoły.

Jeszcze raz trzeba podkreślić, że **zgłaszane przez dziecko akty przemocy – zwłaszcza bullyingu i cyberbullyingu – NIE MOGĄ być zbagatelizowane i zawsze trzeba potraktować je poważnie**. W obliczu wzrastających zachowań autodestrukcyjnych, np. okaleczenia i wzrostu prób samobójczych, nigdy nie mamy pewności, czy i jakie piętno odcisnęła na dziecku konkretna sytuacja przemocowa.

Jedno wiemy na pewno – w wypadku bullyingu czy cyberbullyingu ofiara zmagania się z wieloma konsekwencjami, które bez odpowiedniego wsparcia terapeutycznego stają się nierzadko powodem wtórnej agresji w stosunku do innych i siebie. Trzeba także przypomnieć o prawnych skutkach znęcania się: kto znęca się fizycznie lub psychicznie nad osobą najbliższą lub nad inną osobą pozostającą w stałym lub przemijającym stosunku zależności od sprawcy albo nad małoletnim lub osobą nieporadną ze względu na jej stan psychiczny lub fizyczny, podlega karze pozbawienia wolności od 3 miesięcy do lat 5.

Bullying – jest to niepożądane, agresywne zachowanie rówieśnicze, które może obejmować różnego rodzaju agresję, nękanie i przemoc. Bullying jest powtarzalny, intencjonalny i stosowany przez osoby, które mają wobec ofiary przewagę.

Cyberbullying – to zjawisko w świecie cyfrowym, polegające na wysyłaniu, publikowaniu lub udostępnianiu negatywnych, szkodliwych, fałszywych, intymnych lub niemiliwych treści o kimś innym, co prowadzi do upokorzenia.

Profilaktyka – to inaczej zapobieganie, przeciwdziałanie, zespół różnorodnych i wielopoziomowych działań i środków stosowanych w zapobieganiu występowania negatywnych czy niepożądanych zjawisk.

Wykorzystanie seksualne – to niepożądane zachowania seksualne jednej osoby wobec drugiej. Ma ono miejsce, kiedy sprawca używa siły, grozi lub wykorzystuje ofiarę wbrew jej woli.

Hejt – to działania przemocowe i pełne nienawiści oraz wrogości, które występują w internecie.

Sytuacja przemocowa – każda sytuacja, w której dochodzi do przemocy.

Mity bullyingu – fałszywe wyobrażenia, często bazujące na stereotypach dotyczące permanentnej przemocy.

Inspiracje dydaktyczne i źródła warte uwagi

Telefon Zaufania Dzieci i Młodzieży: <https://fdds.pl/jak-pomagamy.html#telefon-zaufania>



Telefon dla rodziców i nauczycieli w sprawie bezpieczeństwa dzieci: <https://fdds.pl/jak-pomagamy.html#telefon-zaufania>



Zbiór artykułów na temat cyberbullingu pod red. prof. Jacka Pyżalskiego: https://kometa.edu.pl/uploads/publication/1073/da5e_A_Pyzalski_J_red_Cyberbullying_Zjawisko_ko.pdf?v2.8



Bullying i cyberbullying w Polsce i Hiszpanii – perspektywa porównawcza: <https://apcz.umk.pl/SPI/article/view/SPI.2019.3.006/23949>



Cyberagresja – zjawisko, skutki, zapobieganie: <https://wydawnictwo.umk.pl/upload/files/OPEN%20ACCESS/DOI/Cyberagresja%20%E2%80%93%20zjawisko%20skutki%20zapobieganie.pdf>



Artykuł o cyberbullingu u uczniów z lekką niepełnosprawnością: https://www.pfron.org.pl/fileadmin/files/0/575_06_Piotr_Plichta.pdf



Łukasz Wojtasik o bezpieczeństwie dzieci i młodzieży w internecie: <https://www.youtube.com/watch?v=d1ONTj-kGUc>



O mitach i kitach bullyingu i cyberbullyingu: <https://www.youtube.com/watch?v=RnFQDH8z9iU>



Bibliografia

Orłowski S., *Mobbing i bullying w szkole: Charakterystyka zjawiska i program zapobiegania*, dostępne: <https://www.ore.edu.pl/>.



Program Przeciwdziałania Przemocy – STOP, Stowarzyszenie na rzecz Rozwoju i Integracji Środowisk Szkolnych „Bliżej Dziecka”, Warszawa 2013: https://um.warszawa.pl/documents/21449838/32802105/Antydykskryminacja_z_DZIECI_online.pdf/eb0d304b-b4cc-3bff-a5d0-958a3ce13a22?t=1634497736851.



Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę, Rzecznik Praw Obywatelskich, *Patotrześci w internecie. Raport o problemie*, Warszawa 2019.

Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę, *Diagnoza przemocy wobec dzieci w Polsce*, Warszawa 2023.

Amnesty International, *Jak radzić sobie z bullyingiem i dyskryminacją w szkole?*, Radom 2016:

https://www.amnesty.org.pl/wp-content/uploads/2016/04/publikacja_amnesty_amnesty_sppc.pdf.



Kampania respektuj.pl, www.respektuj.pl.



Dziecko i rodzina wobec prawa

Spis treści

- 140 Wprowadzenie
- 141 Konflikt z prawem, demoralizacja i zaniedbanie
 - Konflikt z prawem
 - Demoralizacja
 - Zaniedbanie
- 143 Sprawy nieletnich
 - Nieletni i małoletni w świetle prawa
 - Obowiązek reagowania na demoralizację i czyny karalne
 - Postępowanie policji w sprawach nieletnich
 - Postępowanie sądu w sprawach dotyczących nieletnich
- 147 Sprawy opiekuńcze
 - Działania podejmowane przez sąd w sytuacji zaniedbań wobec dzieci
 - Wgląd we władzę rodzicielską
 - Nadzór kuratora
 - Ograniczenie lub pozbawienie władzy rodzicielskiej
 - Pieczna zastępcza
 - Kontakty rodziców i rodziny z dzieckiem
- 152 Niepełnoletnia matka
- 152 Słownik ważnych terminów i pojęć
- 153 Inspiracje dydaktyczne i źródła warte uwagi
- 153 Bibliografia

Wprowadzenie

Życie pisze różne scenariusze, a zmieniający się świat przynosi coraz nowsze realia, dostęp do narzędzi komunikacji, trendów, mód ma niewątpliwy wpływ na sytuacje społeczne, które powodują, że rozstrzygnięcia sądów mogą objąć każdą rodzinę, nie tylko taką, która odpowiada stereotypowi rodziny patologicznej. Polski system prawny zapewnia dziecku ochronę przed przemocą, okrucieństwem i demoralizacją. To dlatego możliwa jest interwencja sądu w sytuacji, kiedy władza rodzicielska sprawowana jest w sposób niewystarczający z powodu zabiegania, choroby czy niewydolności rodzicielskiej. Dziecko, rozumiane tutaj jako osoba, która nie ukończyła 18 lat, ze względu na swoją niedojrzałość psychiczną i fizyczną, wymaga szczególnej opieki i ochrony prawnej. To z tego powodu możliwa jest ingerencja sądu w życie praktycznie każdej rodziny, w której prawa dziecka nie są zabezpieczone. Nie zmienia to faktu, że najlepszym środowiskiem życia i wychowania dziecka jest rodzina, którą państwo ma obowiązek wspierać, a nie wyręczać ją w jej funkcjach i zadaniach. Zatem ingerencja sądu w problemy rodzinne powinna być ostatecznością i zachodzić w sytuacji, gdy wszystkie inne sposoby rozwiązania problemu okazały się nieskuteczne. Nierzadko zdarza się jednak, że do sądu zwracają się różne służby i instytucje zanim podjęty i wyczerpały działania znajdujące się w zakresie ich kompetencji. Z drugiej zaś strony czasami zaniedbania wobec dziecka czy fakt demoralizacji nieletniego jest zauważony zbyt późno, przez co może nie być już innego wyjścia i trzeba niezwłocznie poinformować sąd.

W polskim systemie prawnym prawa dziecka uregulowane są w Kodeksie rodzinnym i opiekuńczym (k.r.o.), Kodeksie cywilnym (k.c.), Ustawie z dn. 9.06.2022 r. o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich oraz Ustawie o systemie oświaty. Z tego też względu nauczyciele i nauczycielki powinni posiadać podstawową wiedzę o funkcjonowaniu systemu prawa chroniącego dziecko oraz o prawach, jakie przysługują każdej osobie do 18. roku życia.

Sprawdzi się w praktyce...

Prawa przysługujące każdej osobie do 18. roku życia to prawo do:

- życia i rozwoju,
- wychowania w rodzinie (w przypadku rozvodu rodziców dziecko ma prawo do kontaktu z obojgiem rodziców),
- zachowania tożsamości (wynikającej np. z pochodzenia, obywatelstwa),
- swobody myśli, sumienia, religii,
- należenia do różnych organizacji i stowarzyszeń,
- wyrażania swoich opinii, wysłuchania przez innych,
- nauki – w polskim prawie istnieje tzw. obowiązek szkolny i obowiązek nauki do 18. roku życia,
- wiedzy na temat swoich praw i możliwości z nich skorzystania,
- dysponowania swoimi rzeczami,
- tajemnicy korespondencji,
- życia bez przemocy i poniżania.

Konflikt z prawem, demoralizacja i zaniedbanie

Konflikt z prawem

Konflikt z prawem może mieć miejsce już w szkole podstawowej. W młodszym wieku szkolnym często jest konsekwencją dziecięcej niefrasobliwości (dzieci zabierają ze sklepu drobne produkty, uważając, że skoro ich wartość jest niewielka, to można je sobie wziąć) lub efektem np. zakładu z rówieśnikiem (drobne kradzieże mają udowodnić, że dziecko zrealizuje jakiś plan, modnie ostatnio określane jako „challenge”) i wygra zakład. Zdarzają się też sytuacje spowodowane brakiem zdolności przewidywania skutków postępowania, jak np. rozpalenie ogniska

przy drewnianym budynku gospodarczym, które doprowadza do spalenia zabudowań.

Młodzież z kolei często wchodzi w konflikt z prawem w wyniku manipulacji, na przykład po uzyskaniu od starszych koleżanek i kolegów informacji, że za kradzież, nawet droższych rzeczy, nie grozi nic poważnego. W przypadku osób między 13. a 17. rokiem życia każda z takich sytuacji najczęściej kończy się w sądzie rodzinnym.

Demoralizacja

Inną kategorią zdarzeń, które mogą prowadzić do interwencji sądowej, są zachowania świadczące o demoralizacji: nastolatek/ nastolatka zaczyna sprawiać poważne problemy wychowawcze, przyjmować środki psychoaktywne, podejmuje zbyt wcześnie aktywność seksualną, przestaje chodzić do szkoły, ucieka z domu, popełnia akty wandalizmu lub przynależy do grup przestępczych.

Sprawdzi się w praktyce...

Sprawami dotyczącymi demoralizacji objęci są nieletni między 10. a 18. rokiem życia. Od 17 roku życia wszyscy mogą być sądzeni jako osoby dorosłe.

Demoralizacja to szeroko rozumiane zachowanie odbiegające od uznanych norm i zasad etycznych, społecznych i moralnych. O demoralizacji świadczy też łamanie prawa.

Sytuacje incydentalnych, niewłaściwych zachowań dziecka nie świadczą o jego demoralizacji. Warto, aby szkoła uważnie monitorowała zachowania dziecka po to, aby ocenić ryzyko zagrożenia demoralizacją.

W procedurach szkolnych w pierwszej kolejności należy uwzględnić działania z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej skierowanej wobec dziecka i jego rodziny. Do sądu kierować należy sprawy dopiero wtedy, kiedy wyczerpane zostaną możliwości oddziaływania szkoły oraz w przypadku braku współpracy rodziny lub dziecka i realnego zagrożenia zdrowia lub życia. Czasami jako demoralizacja określane są sytuacje w których mamy do czynienia z zaburzeniami psychicznymi u młodzieży.

Zaniedbanie

Zaniedbanie to stan, który w systemie edukacji da się zdiagnozować dość łatwo. Dla uważnych wychowawczyń i wychowawców w przedszkolu, szkole czy świetlicy powinno być widoczne, że dziecko jest zaniedbane. Zaniedbanie nie zawsze musi mieć charakter stały. Pojawiające się w rodzinie sytuacje kryzysowe mogą spowodować chwilowe kłopoty rodzica z zapewnieniem właściwych warunków rozwojowych dziecku. Ważne jest omówienie problemu z rodzicem i obserwacja jego reakcji na zaobserwowane zaniedbania.

Sprawdzi się w praktyce...

Dziecko zaniedbane:

- zachowuje się inaczej niż wcześniej,
- bywa zamknięte w sobie,
- wycofuje się z kontaktów społecznych albo wręcz przeciwnie – sprawia problemy wychowawcze,
- skupia na sobie uwagę niewłaściwym zachowaniem,
- opuszcza się w nauce,
- przejawia autodestrukcyjne skłonności.

- Objawy zaniedbania – choć często od-ruchowo kojarzone są z brakiem higieny – mogą być bardzo różne, dotyczyć m.in. deficytów w obszarze zdrowia, eduka-cji, rozwoju emocjonalnego, odżywiania, schronienia i zapewnienia bezpiecznych warunków życia dziecka. Zachowania świadczące o zaniedbaniu często są wo-łaniem o pomoc: dziecko samo nie potrafi sobie poradzić ze stresem i napięciem, które wynika z trudnej sytuacji domowej, którą tworzą np. kłótnie, przemoc, decyzja o rozwodzie itp. Dzieci czują się w takich sytuacjach zagubione, jest im trudno zrozumieć, co się dzieje albo pogodzić się z decyzjami rodziców.

Część kryzysów może zostać rozpoznana przez szkołę, a szkolni specjaliści mogą objąć pomocą psychologiczno-pedagogiczną nie tylko ucznia czy uczennicę, ale także ich rodziców, chociażby poprzez rozmowy. Zdarza się jednak, że rodzina nie jest w stanie poradzić sobie z kryzysem bez wsparcia z zewnątrz, a jednocześnie nie potrafi albo nie chce skorzystać z terapii czy mediacji. Po wyczerpaniu wszystkich dostępnych możliwości pomocy, w tym tej świadczonej przez szkołę, w przypadku braku współpracy rodziców (opiekunów) z instytucjami publicznymi, konieczna staje się interwencja sądu we władzę rodzicielską jednego lub obydwójga rodziców. W takich sytuacjach mamy do czy-nienia ze sprawami opiekuńczymi, którymi obejmuje się dziecko i rodzinę maksymalnie do osiągnięcia przez dziecko pełnoletności.

Sprawy nieletnich¹

Nieletni i małoletni w świetle prawa

Określenie „nieletni” używane jest w prawie polskim w zależności od kwalifikacji prawnej. Sprawy nieletnich są rozpatrywane w zakresie:

- postępowania dotyczącego zapobiegania i zwalczania demoralizacji – w tej sytuacji nieletnim jest osoba między 10. i 18. rokiem życia (art. 1 § 1 pkt. 1 Ustawa z dn. 9.06.2022 r. o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich),
- postępowania o czyny karalne – w tej sytuacji jest to osoba, która dopuściła się takiego czynu po ukończeniu 13. roku życia, a przed ukończeniem 17 lat (art. 1 § 1 pkt. 2 Ustawa z dn. 9.06.2022 r. o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich),
- wykonywania środków wychowawczych lub poprawczych – w tym przypadku za nieletniego uważana jest osoba, względem której środki takie zostały orzeczone, choćby ukończyła 18 lat, nie dłużej jednak, niż do ukończenia lat 21, chyba że ustawa stanowi inaczej (art. 1 § 1 pkt. 3 Ustawa z dn. 9.06.2022 r. o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich).

Do 13. roku życia dziecko nie ponosi odpowiedzialności cywilnej i karnej. W tym okresie za zachowania dziecka odpowiadają jego rodzice. Jednak dzieci

przed ukończeniem 13. roku życia mogą zostać objęte procedurami sądowymi w sytuacjach, kiedy przejawiają zachowania świadczące o demoralizacji. Dotyczy to nastolatków między 10. a 18. rokiem życia.

Po 13. roku życia dzieci nabierają częściowej zdolności do czynności prawnych: mogą zawierać drobne umowy i mogą odpowiadać przed sądem za popełniony czyn karalny. Podczas wystuchania przed sądem nieletniemu towarzyszy rodzic lub opiekun prawny.

Określenie „małoletni” dotyczy natomiast dziecka (osoby, która nie ukończyła 18. roku życia) na gruncie postępowań rodzinnych (przede wszystkim w postępowaniach dotyczących władzy rodzicielskiej).

Obowiązek reagowania na demoralizację i czyny karalne

Niezależnie od tego, jakie role społeczne pełni, mamy społeczny obowiązek zawiadamiać o niepożądanych zachowaniach, mających cechy demoralizacji oraz o dopuszczeniu się przez nieletniego czynu karalnego.

W praktyce często zdarza się, że niepożądane zachowania dzieci pierwsi zauważają pracownicy systemu oświaty, którzy powinni zawiadomić o tych zachowaniach rodziców lub prawnego opiekuna osoby nieletniej, szkolnych specjalistów, dyrekcję szkoły, a w następnej kolejności – policję i sąd rodzinny. Jeśli nieletni jest sprawcą poważnego przestępstwa, to obowiązek zawiadomienia bezpośrednio sądu i policji musimy zrealizować natychmiast po uzyskaniu wiadomości o takim zachowaniu. Zgodnie z art. 240 k.k. za brak zawiadomienia o czynie zabronionym grozi odpowiedzialność karna.

¹ Regulacje prawne związane z odpowiedzialnością dzieci za swoje zachowanie zawarte są w Ustawie z dnia 9 czerwca 2022 r. o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich. Podane w nawiasach artykuły dotyczą tej właśnie ustawy.

Sprawdzi się w praktyce...

Obowiązek zawiadomienia o demoralizacji

Każdy z nas uzyskawszy informacje o demoralizacji nieletniego ma społeczny obowiązek zawiadomienia o tym fakcie rodziców lub opiekunów prawnych, szkołę, sąd rodzinny lub policję. Zachowania świadczące o demoralizacji, to (art. 4.pkt 1):

- wulgarne słownictwo,
- wagarowanie i ucieczki z domu,
- wandalizm,
- przedwczesne podejmowanie życia seksualnego, uprawianie nierządu,

- stosowanie agresji, przemocy,
- stosowanie używek (palenie papierosów, spożywanie alkoholu, zażywanie narkotyków i innych substancji psychoaktywnych),
- udział w destrukcyjnych subkulturach, sektach,
- dopuszczenie się czynu zabronionego (kradzież, pobicia, wandalizm, cyberbullying),
- naruszenie zasad współżycia społecznego,
- uchylanie się od obowiązku szkolnego lub obowiązku nauki.

Obowiązek zawiadomienia o czynie karalnym

Każdy, kto dowiedział się o dopuszczeniu się przez nieletniego czynu karalnego, ma społeczny obowiązek zawiadomić o tym sąd rodzinny lub Policję (art. 4. pkt 2). Ten sam obowiązek ciąży na instytucjach państwowych i samorządowych oraz szkołach i placówkach oświatowych, które – w związku ze swoją działalnością dowiedziały się o dopuszczeniu się przez nieletniego czynu zabronionego, wyczerpującego znamiona przestępstwa ściganego z urzędu – są obowiązane niezwłocznie zawiadomić o tym sąd rodzinny lub policję oraz podjąć niezbędne czynności, aby nie dopuścić do zatarcia śladów i dowodów popełnienia czynu zabronionego (art. 4 pkt 3).

Wniosek rodzica do sądu

Rodzic, który mimo skorzystania ze wsparcia powołanych do tego instytucji, nie daje sobie rady z problemami wychowawczymi sprawianymi przez dziecko, może zwrócić się pisemnie do sądu o pomoc. Sąd np. może dziecko objąć nadzorem kuratora, skierować do ośrodka kuratorskiego lub umieścić w placówce resocjalizacyjnej.

Sprawami dotyczącymi nieletnich i małoletnich zajmują się wydziały rodzinne zgodne z właściwością miejsca zamieszkania lub pobytu rodziny i dzieci.

Postępowanie policji w sprawach nieletnich

Popełnienie wykroczenia lub przestępstwa, a także złe zachowanie, świadczące o demoralizacji, upoważnia Policję do:

- zatrzymania nieletniego i – w uzasadnionych przypadkach – umieszczenia w Policijnej Izbie Dziecka,
- przesłuchania np. w charakterze sprawcy czynu karalnego,

- poddania kontroli osobistej, przeszukania osobistego i bagażu,
- sfotografowania,
- pobrania odcisków palców,
- zbadania, czy nieletni jest pod wpływem alkoholu lub narkotyków,
- na polecenie sądu – umieszczenia w schronisku dla nieletnich.

W tych działaniach policja nie kontaktuje się ze szkołą.

Postępowanie sądu w sprawach dotyczących nieletnich

Celem działań sądu wobec nieletniego jest pomóc dziecku w powrocie do zachowania zgodnego z normami społecznymi lub/i zaprzestaniu popełniania czynów karalnych.

Sprawdzi się w praktyce...

Sąd przed wydaniem postanowienia w sprawie nieletniego i zastosowaniu środka wychowawczego bierze pod uwagę m.in.:

- indywidualną sytuację nieletniego zarówno pod względem rodzinnym, jak i zdrowotnym,
- jego wiek,
- rozwój emocjonalny i fizyczny,
- warunki wychowawcze i środowiskowe.

W tych działaniach sąd może zwrócić się do szkoły z zamiarem pozyskania informacji o indywidualnej sytuacji nieletniego (opinii psychologa, pedagoga, wychowawcy). Opinię taką należy przygotować rzetelnie i z należytą starannością, pamiętając, że tylko prawdziwe informacje mogą pomóc sądowi w dopasowaniu działań umożliwiających osiągnięcie celu.

Przed sprawą, na którą musi stawić się nieletni wraz z rodzicami lub opiekunem prawnym, sąd zleca przeprowadzenie wywiadu środowiskowego przez kuratora rodzinnego w jego miejscu zamieszkania. Najczęściej jest to wizyta niezapowiedziana. Kurator uzyskuje informacje w rozmowie z rodzicami o sytuacji rodziny, ma za zadanie ustalić dane osobowe dziecka i rodziców, miejsce pracy rodziców, sytuację mieszkaniową i materialną rodziny, przyczyny i szerszy kontekst życia młodego człowieka i jego problemów, ze szczególnym uwzględnieniem wywiązywania się przez niego z obowiązku nauki, uczęszczania do szkoły, osiąganych wyników, a także informacje o jego zachowaniach związanych z demoralizacją lub/i popełnionym czynem karnym. Kurator może zwrócić się do szkoły o udzielenie informacji o nieletnim.

Sąd ma duży wachlarz środków, które może zastosować wobec nieletniego. Są to środki wychowawcze, lecznicze oraz środek poprawczy (art. 6-9).

Środkami wychowawczymi są na przykład:

1. upomnienie;
2. zobowiązanie do określonego postępowania (naprawienia wyrządzonej szkody, wykonania prac społecznych, przeproszenia itp.);
3. nadzór odpowiedzialny rodziców albo opiekuna nieletniego;
4. nadzór organizacji społecznej, w tym organizacji pozarządowej;
5. nadzór kuratora sądowego;
6. skierowanie do ośrodka kuratorskiego;
7. zakaz prowadzenia wszelkich pojazdów albo pojazdów określonego rodzaju;
8. przepadek przedmiotów pochodzących z czynu zabronionego;
9. umieszczenie w rodzinie zastępczej zawodowej specjalistycznej;
10. umieszczenie w młodzieżowym ośrodku wychowawczym;
11. umieszczenie w okręgowym ośrodku wychowawczym.

Sprawdzi się w praktyce...

Przed wydaniem decyzji o zastosowaniu środka wychowawczego sąd może poprosić szkołę o opinię.

W sytuacjach, gdy zastosowany jest środek wychowawczy w postaci nadzoru kuratora czy ośrodka kuratorskiego, niezbędna jest współpraca kuratorów ze szkołą. Szkoła zostaje powiadomiona przez kuratora o nadzorze lub skierowaniu do ośrodka kuratorskiego i zobowiązana jest do współpracy.

Dobłą praktyką jest:

- bezpośredni i bieżący kontakt kuratora z pedagogiem szkolnym,
- ustalenie sytuacji dziecka, jego problemów i ograniczeń związanych z nauką, a także relacji społecznych,
- wspólna kontrola zmiany w postępowaniu nieletniego,
- utrzymywanie kontaktu z kuratorem po ustąpieniu niepożądanych zachowań, by monitorować postępy podopiecznego.

Zastosowane wobec nieletniego środki wychowawcze w większości kończą się, gdy nieletni ukończy 18 lat. Wyjątkami są nadzór kuratora oraz pobyt w okręgowym ośrodku wychowawczym i zakładzie poprawczym, które mogą trwać dłużej².

Współpraca kuratora czy ośrodka kuratorskiego z pedagogiem szkolnym:

- umożliwia wsparcie w sytuacjach, z którymi nieletni nie dają sobie rady i potrzebują pomocy w nauce lub sprawach życiowych,
- pomaga w przeprowadzeniu diagnozy problemów dziecka,
- pomaga w przygotowaniu planu pracy z nieletnim,
- wspiera pozytywne zmiany w funkcjonowaniu dziecka/ucznia/uczennicy.

Warto podkreślić, że zawsze współpraca kuratora ze szkołą lub pedagogiem szkolnym jest nakierowana na indywidualną pracę z dzieckiem i dotyczy spraw konkretnego dziecka.

Środkiem leczniczym jest umieszczenie w zakładzie leczniczym, w którym są udzielane nieletnim świadczenia zdrowotne z zakresu opieki psychiatrycznej lub leczenia uzależnień.

Sprawdzi się w praktyce...

Nieletni umieszczeni w placówkach leczniczych realizują obowiązek szkolny i nauki w szkołach prowadzonych przy tych placówkach. Po zakończonym leczeniu najczęściej wracają do macierzystej szkoły, gdzie kontynuują naukę.

² Wszelkie regulacje prawne zawarte są w Ustawie z dnia 9 czerwca 2022 r. o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich.

Środkiem poprawczym jest umieszczenie w zakładzie poprawczym.

Sprawdzi się w praktyce...

Co robić, gdy dziecko sprawia problemy w szkole, a podjęte działania nie przynoszą skutków?

Należy zwrócić się z pisemną prośbą do sądu o wgląd w sytuację małoletniego dziecka. Sąd zleci przeprowadzenie wywiadu kuratorowi zawodowemu, który sprawdzi aktualną sytuację rodziny i jej funkcjonowanie oraz sformułuje wnioski do ewentualnej dalszej pracy. Stroną w sprawie będą rodzice lub dziecko, zatem szkoła nie zostanie przez sąd poinformowana o wynikach sądowego postępowania.

Co robić, gdy nastolatek zachowuje się w niewłaściwy sposób, np. pije, pali, odurza się narkotykami, nie chodzi do szkoły?

Każdy, kto ma informację o powyższym zachowaniu nieletniego, ma społeczny obowiązek poinformować o tym rodziców lub prawnego opiekuna osoby nieletniej, szkołę, a w przypadku braku reakcji z ich strony – policję i sąd rodzinny.

Należy pamiętać, że reakcja powinna być adekwatna do przewinienia. Nie należy karać kilka razy za to samo przewinienie. Jeśli szkoła z powodu działań związanych z demoralizacją wyciągnęła wobec nieletniego konsekwencje, np. obniżając mu ocenę z zachowania, to zawiadomianie sądu rodzinnego i stosowanie dalszych środków wychowawczych może przynieść skutek odwrotny do zamierzonego. Dziecko może mieć poczucie krzywdy, a nie zasłużonej kary.

Co robić, gdy jesteśmy świadkami popełnienia czynu karalnego przez nieletniego?

Mamy społeczny obowiązek poinformować o tym policję bądź sąd rodzinny.

Sprawy opiekuńcze

Władza rodzicielska powinna być wykonywana tak, jak tego wymaga dobro dziecka i interes społeczny (a nie interes rodziców). Sytuacje rodzinne bywają bardzo skomplikowane (przemoc, kryzys spowodowany np. stratą pracy, żałobą albo rozstaniem rodziców,

w jeszcze innych problemy zdrowotne). Trudna sytuacja rodziny może mieć negatywny wpływ na dzieci, które zaczynają zachowywać się inaczej niż dotychczas, opuszczają się w nauce, zamykają w sobie, mają obniżony nastrój, buntują się, są niegrzeczne albo pojawiają się u nich zachowania autodestrukcyjne lub problemy wychowawcze.

Sprawdzi się w praktyce...

Przy ograniczonej możliwości wglądu w sytuację rodzinną ucznia, wychowawca/wychowawczyni lub pedagog szkolny może/powinien:

- podjąć działania pomocowe mające na celu poprawę funkcjonowania dziecka,
- monitorować rezultaty tych działań, zwracając szczególną uwagę na takie zachowania, jak samookaleczenia, wagary, akty wandalizmu, akty agresji, albo objawy świadczące o niewłaściwym funkcjonowaniu rodziny,
- wysłać pismo do sądu o wgląd w sytuację rodzinną dziecka, z prośbą o podjęcie działań, w którym opisz niepokojące zachowania dziecka, postawę rodziców, podjęte przez szkołę działania.

Ingerencja sądu jest działaniem pomocowym dla dziecka i jego rodziny i nie powinna być odbierana jako stygmatyzująca. Należy brać pod uwagę, że nie zawsze rodzice ze zrozumieniem i pokorą przyjmują informację, że szkoła kieruje pismo w ich sprawie do sądu. Jednak należy traktować sąd jako instytucję niosącą rozwiązanie problemów, a nie organ karzący.

Działania podejmowane przez sąd w sytuacji zaniedbań wobec dzieci

Sąd po otrzymaniu pisma od instytucji lub osób prywatnych o podejrzeniu zaniedbań wobec dzieci zleca wykonanie wywiadu przez kuratora zawodowego. Kurator przeprowadza wywiad w miejscu zamieszkania rodziny, gdzie najczęściej udaje się bez zapowiedzi, rozmawia z rodzicami, może rozmawiać również z dziećmi. Na podstawie

zebranych informacji kurator przedstawia sądowi sprawozdanie wraz z wnioskami. We wnioskach mogą być zawarte propozycje ewentualnej pracy z rodziną albo pogłębionej diagnozy poprzez przeprowadzenie badania w Opiniodawczym Zespole Specjalistów Sądowych, innych badań specjalistycznych albo wniosek o nadzór kuratora na czas toczącego się postępowania.

Sprawdzi się w praktyce...

Na etapie zbierania informacji o funkcjonowaniu rodziny, w celu uzyskania jak najpełniejszego obrazu rodziny, do szkoły (a także w przypadku młodszego dziecka do przedszkola) może się zwrócić zarówno sąd, jak i kurator.

Wgląd we władzę rodzicielską

Pojęcie dobra dziecka stanowi tzw. złotą zasadę prawa rodzinnego. Dlatego każda osoba podejrzewająca, że rodzina nie realizuje tej zasady, ma możliwość złożyć do sądu wniosek o wgląd w sytuację dziecka. Jest to pismo inicjujące sprawę sądową mającą na celu wyjaśnienie, czy dobro dziecka nie jest zagrożone lub już naruszone.

Zgodnie z treścią art. 572 Kodeksu postępowania cywilnego każdy, komu znane jest zdarzenie uzasadniające wszczęcie postępowania z urzędu, obowiązany jest zawiadomić o nim sąd opiekuńczy. Obowiązek ten ciąży między innymi na szkołach, przedszkolach i innych placówkach oświatowych. Wniosek o wgląd w sytuację dziecka jest pismem procesowym, sąd musi odpowiadać pewnym wymogom formalnym. Pismo nie podlega żadnej opłacie sądowej i powinno zostać skierowane do sądu rejonowego, wydziału rodzinnego właściwego ze względu na miejsce zamieszkania małoletniego.

W przypadku złożenia nieuzasadnionego wniosku wnioskodawca niczym nie ryzykuje: sprawa może nie zostać przyjęta do rozpoznania, albo – po przeprowadzeniu odpowiedniego postępowania – sąd uzna, że dziecko jest bezpieczne. Zgłaszający nie będzie w takim przypadku ukarany, a rodzice lub prawni opiekunowie nie mogą żądać wobec zgłaszającego ani odszkodowania, ani zadośćuczynienia.

Nadzór kuratora

Kurator obejmuje rodzinę nadzorem na podstawie decyzji sądu i w trakcie sprawowania nadzoru podejmuje działania o charakterze diagnostycznym, profilaktyczno-resocjalizacyjnym, opiekuńczo-wychowawczym i kontrolnym.

Kurator współpracuje z instytucjami, placówkami składającymi się na system wsparcia rodziny, w tym także szkołami. Szkoła czy przedszkole nie musi mieć zgody rodziców na udostępnianie informacji kuratorowi na temat dziecka. Podstawę prawną do udzielania kuratorowi sądowemu informacji o uczniu stanowi art. 9 Ustawy z 27 lipca 2001 r. o kuratorach sądowych wraz ze zmianami.

Zazwyczaj kurator podejmuje współpracę ze szkołą w sytuacji, gdy małoletni nie radzi sobie z nauką (sprawdzenie wyników w nauce i realizacji obowiązku szkolnego jest stałym elementem przy kontroli kuratora), często sprawdza także sposób funkcjonowania nieletniego w środowisku koleżeńskim, jego przynależność do subkultur czy grup kibicowskich – to wiedza, którą szkoła bardzo często ma z obserwacji uczniów. Rozpoczęcie współpracy ze szkołą następuje poprzez bezpośredni kontakt kuratora z dyrektorem szkoły i pedagogiem, później czasem z wychowawcą.

Sprawdzi się w praktyce...

Współpraca kuratora ze szkołą (pedagogiem, wychowawcą małoletniego) jest działaniem o charakterze synergicznym:

- kurator zyskuje dodatkową wiedzę o małoletnim, trudną do uzyskania poza szkołą,
- szkoła zdając sobie sprawę z problemów ucznia, może lepiej na niego reagować i oddziaływać.

Wspólne działanie umożliwia efektywniejszą pomoc dziecku.

Dobrą praktyką stosowaną przez kuratorów jest utrzymywanie stałego kontaktu ze szkołą. Dzięki temu szkoły znają kuratora i kontaktują się z nim same, po zauważeniu problemów ucznia.

Ograniczenie lub pozbawienie władzy rodzicielskiej

Sąd może ograniczyć lub pozbawić władzy rodzicielskiej jednego lub obydwoje rodziców. Ojciec lub matka tracą władzę rodzicielską w przypadku pozbawienia jej orzeczeniem sądu rodzinnego. Wynika to z rażącego zaniedbywania obowiązków wobec dziecka. Pozbawienie praw rodzicielskich oznacza, że rodzic traci wpływ na podejmowanie decyzji względem dziecka, np. o jego miejscu pobytu, leczeniu,

edukacji, wychowaniu, kształtowaniu światopoglądu dziecka oraz decydowaniu o wyjazdach dziecka za granicę. Rodzic pozbawiony władzy rodzicielskiej nadal ma obowiązek płacenia alimentów i ma prawo do spotkań z dzieckiem, chyba że sąd z uwagi na dobro dziecka wyraźnie mu tego zakáže. W razie ubezwłasnowolnienia rodzic lub rodzice z mocy prawa nie mogą sprawować władzy rodzicielskiej.

Sprawdzi się w praktyce...

W przypadku, gdy jedno z rodziców zostało pozbawione władzy rodzicielskiej cała władza rodzicielska przysługuje drugiemu z rodziców.

Szkoła, znając orzeczenie sądu ograniczające lub pozbawiające władzy rodzicielskiej, nie powinna utrzymywać kontaktów z rodzicem, któremu odebrano prawa rodzicielskie i udzielać informacji o dziecku.

Powinna natomiast współpracować w zakresie nauczania, wychowania, opieki i profilaktyki tylko z tym rodzicem, któremu przysługuje władza rodzicielska (art. 98 ust. 2 pkt 2 ustawy z 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe).

Osobną kwestią są kontakty rodzica pozbawionego praw rodzicielskich z dzieckiem. Pozbawienie władzy rodzicielskiej nie oznacza automatycznego zakazu tych kontaktów. Co do zasady rodzic zachowuje prawo do utrzymywania kontaktu z dzieckiem, o ile sąd tych kontaktów nie zakazał i nie ma tu znaczenia, że rodzic nie sprawuje nad nim pieczy. O zakazie styczności z dzieckiem może postanowić wyłącznie sąd rodzinny. W praktyce oznacza to również, że rodzic wykonujący władzę rodzicielską nie może wymagać od szkoły, że uniemożliwi drugiemu rodzicowi kontaktowanie się z dzieckiem.

Przy pozbawieniu władzy rodzicielskiej obojga rodziców sąd ustanawia opiekuna prawnego, który będzie reprezentował interesy dziecka. Opiekun prawny ma prawo do zasięgania informacji o dziecku i podejmowania wiążących decyzji dotyczących dziecka.

Pieczą zastępczą

Zdarzają się sytuacje, gdy z przyczyn zdrowotnych, uzależnień, niewydolności wychowawczej rodziców albo zachowania dziecka, które wymaga natychmiastowej interwencji, sąd rodzinny podejmuje decyzję o umieszczeniu małoletniego dziecka w pieczy zastępczej spokrewnionej, czyli u rodziny, która może przejąć opiekę nad dzieckiem/dziećmi lub w rodzinach zastępczych niespokrewnionych, placówkach interwencyjnych, rodzinnych domach dziecka. Sąd może zlecić wykonanie postanowienia dotyczącego przymusowego odebrania małoletniego kuratorowi zawodowemu (art. 5987 k.p.c.). W takiej sytuacji to kurator organizuje przebieg umieszczenia małoletniego dziecka w pieczy zastępczej.

Sprawdzi się w praktyce...

W sytuacji, gdy wykonanie postanowienia o umieszczeniu w placówce odbywa się w szkole, nauczyciel, pedagog mają obowiązek współpracować z kuratorem i pomóc w tym, żeby dziecko odczuło jak najmniejszy dyskomfort związany z umieszczeniem go poza domem rodzinnym.

Osoba lub instytucja sprawująca pieczę zastępczą ma prawo do uzyskiwania informacji i podejmowania decyzji dotyczących funkcjonowania dziecka również w szkole.

Kontakty rodziców i rodziny z dzieckiem

W przypadku rozstania rodziców ważne są kontakty z dzieckiem tego rodzica, który na co dzień z nim nie przebywa. Rodzice oraz dziecko mają prawo do utrzymywania ze sobą kontaktów (art. 113 pkt 1 k.r.o.). W zakres kontaktów wchodzi nie tylko osobiste spotkania, ale również korzystanie ze środków porozumiewania się na odległość. Rodzice ustalają wspólnie sposób i zasady spotkań. Jeśli polubowne ustalenie spotkań nie jest możliwe, to o kontaktach, ich częstotliwości i miejscu decyduje sąd rodzinny na wniosek jednego z rodziców.

Sprawdzi się w praktyce...

Zdarza się, że sąd wydając postanowienie o kontaktach, szczegółowo je opisuje i np. upoważnia rodzica do odbioru dziecka ze szkoły o określonej godzinie w konkretne dni tygodnia. Z takim postanowieniem powinna zapoznać się szkoła, żeby nie dochodziło do nieporozumień, które z rodziców odbiera dziecko po zajęciach.

Bywają też postanowienia, gdy rodzice mają opiekę naprzemienną i dziecko spędza np. po dwa tygodnie u każdego z rodziców.

Sąd w szczególnych sytuacjach może zakazać kontaktu rodzica z dzieckiem, jeśli te spotkania mogą zagrażać dobru dziecka. Rodzic lub opiekun prawny może poinformować o tym fakcie szkołę, która ma obowiązek respektować wszelkie postanowienia sądu.

Niepełnoletnia matka

Osoby niepełnoletnie mają częściową zdolność do czynności prawnych. Pełną zdolność do czynności prawnych osiąga się w momencie ukończenia 18. roku życia. Niepełnoletnia matka nie może reprezentować swojego dziecka w instytucjach, ponieważ sama pozostaje pod pieczę rodziców. Po urodzeniu dziecka przez niepełnoletnią matkę musi zostać ustanowiony opiekun prawny dla niemowlęcia, który będzie je reprezentował do osiągnięcia przez matkę pełnoletności. W praktyce opiekunem może zostać ustanowiony pełnoletni członek rodziny (np. rodzic niepełnoletniej matki).

Sprawdzi się w praktyce...

Szkoła powinna pomóc niepełnoletniej matce w realizacji obowiązku szkolnego lub nauki, np. poprzez pomoc w zapewnieniu indywidualnego nauczania.

Słownik ważnych terminów i pojęć

Władza rodzicielska to obowiązek, ale zarazem również prawo rodziców do wykonywania pieczy nad osobą i majątkiem dziecka oraz do wychowania dziecka z poszanowaniem jego godności i praw (stanowi o tym art. 95 § 1 k.r.o.). Przyjmuje się, że władza rodzicielska obejmuje zespół obowiązków rodziców i praw, jakie im przysługują w stosunku do

dziecka, w celu należytego wykonywania pieczy nad jego osobą i majątkiem.

Nieletni to osoba od ukończenia 10 lat do osiągnięcia pełnoletności – w sprawach o demoralizację oraz od ukończenia 13 lat a przed ukończeniem 17 lat – w sprawach o czyny karalne.

Demoralizacja to zachowania naruszające zasady współżycia społecznego i szeroko pojęte normy etyczne i moralne. Do przejawów demoralizacji należy postępowanie się wulgarnym słownictwem, spożywanie alkoholu i innych substancji psychoaktywnych, w tym narkotyków i tzw. dopalaczy, palenie tytoniu, opuszczanie zajęć w szkole, czyli brak realizacji obowiązku szkolnego lub nauki, ucieczki z domu, wandalizm, zbyt wczesne podejmowanie zachowań seksualnych, przynależność do grup o charakterze przestępczym, popełnianie czynów zabronionych.

Sprawy opiekuńcze dotyczą władzy rodzicielskiej, która przysługuje obydwójgu rodzicom. W przypadku braku zgody co do wyboru przedszkola lub szkoły, każdy z rodziców (któremu przysługuje władza rodzicielska lub jest ograniczona do decydowania o edukacji dziecka) ma prawo do złożenia wniosku do sądu o wydanie rozstrzygnięcia w tym zakresie. Prawomocne postanowienie sądu zezwalające na uczęszczanie dziecka do danej placówki, zastępuje zgodę drugiego rodzica. Rodzic powinien okazać oryginał postanowienia ze stwierdzeniem prawomocności przy zapisie dziecka. Warto wiedzieć, że szkoła, przedszkole nie są uczestnikami postępowania.

Osoba małoletnia w rozumieniu polskiego prawa cywilnego to osoba, która nie ukończyła 18 lat lub przed

osiągnięciem tego wieku nie nabyła pełnoletności na skutek zawarcia małżeństwa za zgodą sądu opiekuńczego.

Opiekun prawny to osoba, która ma za zadanie zastąpić dziecku rodziców, a także wypełnić wszystkie ciężące na nich obowiązki związane ze sferą reprezentacji dziecka, podejmowania decyzji dotyczących osoby i majątku dziecka.

OZSS, czyli Opiniodawczy Zespół Specjalistów Sądowych – przeprowadzający badania na zlecenie sądu lub prokuratury i sporządzanie opinii w sprawach rodzinnych i opiekuńczych oraz w sprawach nieletnich, na postawie przeprowadzonych badań psychologicznych, pedagogicznych lub lekarskich.

Inspiracje dydaktyczne i źródła warte uwagi

Ustawa z dn.9.06.2022 r. o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich:

<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20220001700/U/D20221700Lj.pdf>

Kodeks rodzinno-opiekuńczy:

<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19640090059/U/D19640059Lj.pdf>

Ustawa z dn. 27 lipca 2001 r. o kuratorach sądowych:

<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20010981071/U/D20011071Lj.pdf>

Bezpłatna pomoc dla osób pokrzywdzonych przestępstwem oraz członków ich rodzin:

<https://www.funduszsprawiedliwosci.gov.pl>

Ośrodek pomocy dla osób pokrzywdzonych przestępstwem: <https://krafos.pl>

Informacja o działalności okręgowego ośrodka pomocy pokrzywdzonym przestępstwem w Krakowie:

https://www.krakow.so.gov.pl/container/menu-glowne/informacje-dla-interesantow/Pomoc%20dla%20osob%20pokrzywdzonych%20przestepstwem/2024/Informacja_o_dzialalnosci_Okregowego_Osrodka_%20Pomocy_%20Pokrzywdzonym_Przestepstwem_%20w_Krakowie_2024%20r.pdf



Bibliografia

Kodeks rodzinny i opiekuńczy.

Kodeks cywilny.

Kodeks postępowania cywilnego.

Ustawa z dnia 9 czerwca 2022 r. o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich.

Ustawa z dn. 27 lipca 2001 r. o kuratorach sądowych.



Biogramy


Urszula Majcher-Legawiec (red.) – nauczycielka, edukatorka, trenerka. Zajmuje się edukacją w warunkach różnorodności kulturowej i językowej, edukacją osób z niepełnosprawnościami oraz metodyką nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego. Jest autorką podręczników do nauczania języka polskiego, materiałów dydaktycznych i artykułów naukowych, szkoleń i warsztatów dla nauczycielek i nauczycieli. Zajmuje się asystenturą międzykulturową w krakowskich szkołach. Krakowska Ambasadorka Wielokulturowości. Prezeska Fundacji Wspierania Kultury i Języka Polskiego im. Mikołaja Reja.

Dr hab. Jolanta Panasiuk, prof. UMCS – językoznawca i neurologopeda, nauczyciel akademicki. Prowadzi badania naukowe z zakresu teorii komunikacji, tekstologii i neurologopedii, specjalizuje się w diagnozie i terapii dzieci, młodzieży i dorosłych z zaburzeniami neuropsychiatrycznymi. Jest autorką ponad 300 publikacji naukowych. Pełniła funkcję krajowego konsultanta w dziedzinie neurologopedii przy Ministerstwie Zdrowia, była sekretarzem a następnie przewodniczącą Polskiego Towarzystwa Logopedycznego, obecnie jest członkiem Rady Języka Polskiego przy Prezydium Polskiej Akademii Nauk, gdzie kieruje pracami Zespołu Zaburzeń i Rozwoju Mowy RJP.

Dr Ewa Żmijewska – pedagożka międzykulturowa, nauczycielka akademicka, asystentka międzykulturowa. Autorka kilkudziesięciu monografii i artykułów z zakresu pedagogiki międzykulturowej i wczesnoszkolnej. Pracuje z dziećmi z doświadczeniem migracji, a także z dziećmi z niepełnosprawnościami. Członkini Sekcji Pedagogiki Kultury i Edukacji Międzykulturowej PAN.

Dorota Kulesza-Tańan – certyfikowana terapeutka w nurcie Terapii Skoncentrowanej na Rozwiązaniach, interwentka kryzysowa, fototerapeutka, pedagożka twórczości. Wykładowczyni na studiach podyplomowych (UJ, PJATK, KIRE), edukatorka w obszarach zdrowia psychicznego, zarządzania w edukacji, autorka publikacji z tych zakresów. Od kilku lat trenerka w projekcie Bezpieczny Kraków. Prowadzi treningi kreatywności, uważności (mindfulness), wykorzystuje w pracy spaceru leśne i fotograficzne. Właścicielka Przestrzeni Wolności.

Zyta Czechowska – Nauczycielka Roku 2019. Współautorka książki „Jak nie zgubić dziecka w sieci?”. Właścicielka i dyrektorka Niepublicznego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli – Zyta Czechowska specjalni.pl, www.nodnzytaczechowska.pl. Od 27 lat terapeutka i nauczycielka w szkole specjalnej. Współprowadzi bloga edukacyjnego www.specjalni.pl. Jest trenerką edukacji specjalnej i cyfrowej w wielu programach. Członkini Rady Programowej Fundacji Orange. Należy do społeczności



Superbelfrzy RP. Ma tytuł Microsoft Innovative Educator Expert, nadawany przez firmę Microsoft najbardziej innowacyjnym nauczycielom na świecie.

Maria Amin – psychoterapeutka, psycholożka, biegła z zakresu psychologii Sądu Okręgowego w Krakowie. Specjalizuje się w pracy z dziećmi i młodzieżą, pracuje z nimi na co dzień jako psycholog w ośrodku kuratorskim. Ukończyła szkolenia w obszarze terapii poznawczo-behawioralnej i mediacji rówieśniczej. Od 2021 roku członkini Rady ds. Równego Traktowania powołanej przez Prezydenta Miasta Krakowa. Uczestniczka warsztatów międzykulturowych.

Stanisław Bobula – psycholog, edukator, coach. W pracy wykorzystuje wiedzę z zakresu psychologii, socjologii, pedagogiki i coachingu oraz neurobiologii. Fundamentem jego pracy są założenia psychologii humanistycznej oraz porozumienia bez przemocy (ang. NVC). Jest współautorem i trenerem dwóch rekomendowanych programów profilaktycznych „Program Nauki Zachowania (PNZ)” oraz „Projekt Lustro”. Jest autorem dwóch książek o ADHD, jak również wielu artykułów na tematy związane z oświatą i rozdziałów w publikacjach zbiorowych.

Dariusz Martynowicz – Nauczyciel Roku 2021. Polonista, edukator, trener. Trzykrotnie wpisany na prestiżową listę 100 Szerokiego Porozumienia na rzecz Umiejętności Cyfrowych. Współtwórca Niepublicznej Placówki Doskonalenia Nauczycieli Centrum Edukacji i Rozwoju Progresownia i twórca grupy na FB PROGRESOWNIA. Prowadzi szkolenia dla nauczycieli/nauczycielek. Fascynat kreatywności i nowoczesnych technologii. Dwukrotnie wyróżniony w konkursie im. I. Sendlerowej „Za naprawianie świata”. Działacz na rzecz edukacji pełnej szacunku do drugiego człowieka, empatii i dialogu. Inicjator i twórca kampanii: #popierwszeszacunek #każdyczłowiekjestważny #respektuj.pl. Człowiek Roku „Gazety Krakowskiej” za ciekawe rozwiązania edukacji zdalnej, za rozsądną i kreatywną przemianę edukacji tablicowej w online’ową.

Lidia Cieślik – od 28 lat kuratorka zawodowa rodzinna, kierowniczką I Zespołu Kuratorów Zawodowych Sądu Rejonowego dla Krakowa-Nowej Huty, kierowniczką Ośrodka Kuratorskiego nr 3 przy Sądzie Rejonowym dla Krakowa-Nowej Huty. Ukończyła całonocny kurs systemowej terapii rodzin. Z nabytych umiejętności terapeutycznych korzysta w pracy z podopiecznymi. Współpracuje z Towarzystwem Psychoprofilaktycznym w Warszawie, jako trenerka prowadzi zajęcia dla ludzi zajmujących się zawodowo pomocą, resocjalizacją i terapią w ramach Studium Reintegracji Społecznej i Studium Metod Psychokorekcyjnych.

Wydawca

Fundacja Wspierania Kultury i Języka
Polskiego im. Mikołaja Reja w Krakowie
ul. Nad Potokiem 20;
www.fundacjareja.eu

Redakcja

Urszula Majcher-Legawiec

Autorzy

Maria Amin
Stanisław Bobula
Lidia Cieślik
Zyta Czechowska
Dorota Kulesza-Tańan
Urszula Majcher-Legawiec
Dariusz Martynowicz
dr hab. prof. UMCS Jolanta Panasiuk
dr Ewa Żmijewska

Korekta

Anna Strakowska AS-KOR

Opracowanie graficzne i skład

Katarzyna Grzebyk KILO DESIGN
www.behance.net/kasiagrzebyk

Poradnik dla nauczycieli pt. „Edukacja dla równości” pod redakcją Urszuli Majcher-Legawiec będzie dla nauczycieli niezastąpionym źródłem wiedzy na temat różnorodności i odmienności, jakie spotkać mogą wśród swoich uczniów. Będzie on również istotnym wsparciem w diagnozie i przeciwdziałaniu takim negatywnym zjawiskom jak przemoc i wykluczenie. To bardzo ważne, że pozycja ta wydana została w Krakowie, w którym mamy do czynienia z dziećmi uchodźców czy pracowników kontraktowych z innych kręgów kulturowych. W takich metropoliach jak Kraków, najszybciej zmienia się też świat nastolatków. Jesteśmy zaskakiwani nowymi zjawiskami, nowymi tożsamościami i definicjami siebie. Powinniśmy je znać.

*Dr hab. n. med. Maciej Pilecki,
specjalista psychiatrii i psychiatrii dzieci i młodzieży, specjalista psychoterapii dzieci i młodzieży.
Kierownik Kliniki Psychiatrii i Psychoterapii Dzieci i Młodzieży Katedry Psychiatrii UJ CM*



URZĄD MIASTA KRAKOWA
Wydział Polityki Społecznej i Zdrowia

Ul. Jana Dekerta 24
30-703 Kraków
sz.umk@um.krakow.pl
krakowdlarownosci@um.krakow.pl
www.krakow.pl
www.otwarty.krakow.pl
www.rownosc.krakow.pl

ISBN 978-83-67818-20-9



9 788367 818209