

Doświadczenia i propozycje

MARIA DEPTUŁA

Pomaganie dzieciom odrzucanym przez rówieśników z powodu zachowań eksternalizacyjnych¹

W artykule scharakteryzowano specyficzne funkcjonowanie dzieci odrzucanych przez rówieśników z powodu zachowań eksternalizacyjnych, które definiuję za B. Urbanem (2000) jako przejawianie zachowań słabo kontrolowanych, „rzutowanie na zewnątrz” przeżywanych przez jednostkę problemów. Ich cechą charakterystyczną jest to, że nie podlegają one analizie intelektualnej, nie są powstrzymywane przez uewnętrznione normy społeczne, a jednocześnie często je naruszają, przynoszą szkody innym ludziom i samej jednostce, która je przejawia. Jednocześnie to „rzutowanie na zewnątrz” jest przyjętym przez jednostkę sposobem rozwiązywania pojawiających się problemów.

Takie funkcjonowanie dziecka w klasie szkolnej jest jedną z najczęstszych przyczyn odrzucenia przez rówieśników. Celem tego artykułu jest prezentacja przyczyn i wybranych następstw zachowań eksternalizacyjnych czy impulsywnych – jak nazywają je R. W. Grene i J. Stuart (2008) – oraz koncepcji pomagania takim dzieciom.

Przyczyny i niektóre następstwa zachowań eksternalizacyjnych

Do zachowań eksternalizacyjnych zalicza się agresję i przestępczość, tendencję do stosowania przemocy, przeciwstawiania się i oporu wobec otoczenia, do impulsywności, destrukcyjności, wrogości w stosunkach międzyludzkich (Schaffer, 2005; Urban, 2000). B. Urban podkreśla, że agresja jest podstawowym składnikiem tych zachowań i uznawana jest za najbardziej stabilną cechę osobowościową, a zachowania eksternalizacyjne „są zdecydowanie bardziej stabilne niż internalizacyjne² i równocześnie bardziej odporne na wszelkie interwencje terapeutyczne i resocjalizacyjne” (Urban, 2000, s. 97-98).

Analiza literatury na temat przyczyn występowania tych zaburzeń prowadzi do

¹ Zachowania i cechy jednostek zaliczane do tej kategorii nazwane zostały między innymi przez R.H. Schaffera (2005, s. 142) zaburzeniami eksternalizacyjnymi.

² Zachowania internalizacyjne określa się jako nadmiernie kontrolowane, a ich wyrazem jest między innymi wycofanie, dysforia i lęk (Urban, 2000) oraz niepokój, samotność, depresja (Schaffer, 2005).

wniosku, że są one efektem podwójnego niedopasowania³. Pierwsze ma miejsce w środowisku rodzinnym, drugie w środowisku szkolnym.

Przyczyny związane ze środowiskiem rodzinnym i ich następstwa

Niedopasowanie dziecka i środowiska rodzinnego rozumie się jako nieadekwatną odpowiedź rodziców czy opiekunów na potrzeby dziecka i styl funkcjonowania wynikający z jego osobistych właściwości i warunków zastanych w środowisku rodzinnym.

Wśród specyficznych właściwości dziecka wymienia się niedobory i zaburzenia w systemie endokrynologicznym i nerwowym, zachwianie równowagi między procesami pobudzenia i hamowania, tzw. „trudny temperament”, którego przejawem są trudności przy karmieniu i zasypianiu w okresie niemowlęcym, łatwe irytowanie się, nierówne usposobienie, impulsywność, nadpobudliwość. Zwraca się uwagę na to, że są to często dzieci charakteryzujące się obniżonym poziomem inteligencji, mniejszymi zdolnościami językowymi, występowaniem problemów z mową. Cechuje je też obniżona zdolność koncentracji, rozumienia, przewidywania i planowania zachowania (Gagnon, Vitaro, 2003; Bowen i wsp., 2003; Bierman, 2005). Dziecko o takich właściwościach wymaga specyficznych kompetencji rodziców (opiekunów), by mogło się rozwijać i osiągnąć poziom rozwoju poznawczego, emocjonalnego i społecznego zbliżony do tego, jaki osiągają jego rówieśnicy nie obciążeni w taki sposób. Ten punkt widzenia znajduje uzasadnienie w koncepcji pomagania dzieciom impulsywnym R. W. Grenne i J. S. Ablon (2008). Wśród specyficznych właściwości środowiska rodzinnego sprzyjających powstawaniu zaburzeń eksternalizacyjnych można wyróżnić dwie grupy czynników ryzyka, czyli zmiennych, które zapowiadają powstanie problemów w zakresie prawidłowej adaptacji czy zdrowia psychicznego (Coie i wsp., 1996). Są to właściwości rodziców i relacji, jakie nawiązują oni z dzieckiem.

Właściwości rodziców zaliczane do czynników ryzyka to: poczucie braku kompetencji w roli rodzica, lekceważenie obowiązków wynikających z tej roli, zaburzenia psychospołeczne i psychopatologiczne (antyspołeczne zachowania, przestępczość), alkoholizm i narkomania, problemy umysłowe, niski poziom wykształcenia, młody wiek rodziców z jednoczesnym brakiem wsparcia oraz bieda, niskie i nieregularne dochody, bezrobocie (Gagnon, Vitaro, 2003; Bowen i wsp., 2003; Bierman, 2005).

W relacjach rodziców z dzieckiem czynnikiem ryzyka powstania zaburzeń eksternalizacyjnych jest brak ciepła i życzliwości oraz pozabezpieczne przywiązanie do matki od pierwszych miesięcy życia, nieadekwatna odpowiedź na potrzeby dziecka i związana z tym frustracja, stres, poczucie zagrożenia. Duże znaczenie ma też brak warunków i zachęty do rozwoju poznawczych, emocjonalnych i społecznych kompetencji dziecka oraz niewłaściwy sposób sprawowania kontroli nad zachowaniem dziecka, którego cechą charakterystyczną jest niekonsekwencja, przymus i przemoc (Gagnon, Vitaro, 2003; Bowen i wsp., 2003). Bardzo ważne jest również niezrozumienie dziecka (Greene, Ablon, 2008), niedopasowanie wymagań i wsparcia. Według A. Brzezińskiej (2002), możemy mieć w tym zakresie do czynienia z dwoma rodzajami sytuacji. W pierwszym przypadku rodzice stawiają wymagania przewyższające moż-

³ Takie rozumienie etiologii tego zaburzenia inspirowane jest pracami: R.W. Greene i J.S. Ablon (2008), F. Bowen, N. Desbiens, N. Randeau, I. Ouimet (2003), A. Brzezińska (2002).

liwości dziecka i nie udzielają mu wystarczającej pomocy. W drugim, nie stawiają mu wymagań na miarę jego możliwości, czy też biorąc pod uwagę charakter zadania i kompetencji dziecka udzielają mu nadmiernego wsparcia, blokując rozwój jego kompetencji i poczucia sprawstwa.

Następstwem niedopasowania dziecka i środowiska rodzinnego jest specyficzne funkcjonowanie dziecka w sferze poznawczej, emocjonalnej i społecznej.

W sferze poznawczej różni je od rówieśników to, że ma ono tendencję do negatywnie stronniczej percepcji i interpretacji zachowania innych ludzi. Często przypisuje innym wrogie intencje i reaguje na nie agresją. Nie jest w stanie lub nie jest gotowe brać pod uwagę wszystkich dostępnych informacji do oceny sytuacji, jest mu trudno przyjąć perspektywę poznawczą innych ludzi. Jest mało elastyczne w zakresie rozwiązywania problemów pojawiających się w relacjach interpersonalnych. Charakteryzuje je też obniżona zdolność antycypacji konsekwencji własnych czynów i przekonanie, że w osiąganiu własnych celów agresja jest skuteczniejsza od innych sposobów zachowania. Dziecko tak postrzegające rzeczywistość często obiera też antyspołeczne cele (Gagnon, Vitaro, 2003; Bowen i wsp., 2003; Bierman, 2005).

W sferze emocjonalnej charakterystyczne dla niego są trudności z przyjmowaniem emocjonalnej perspektywy innych ludzi (obniżona zdolność empatii) i regulowaniem emocji. Cechuje je tendencja do impulsywnego zachowania, drażliwość, lękliwość. Przeżywa depresyjne nastroje, a jego zdolność do tolerowania nawet niewielkiej frustracji jest niska. Charakterystyczna dla niego jest też nieumiejętność odraczania gratyfikacji. Naukę i doprowadzanie zadań do końca dodatkowo utrudniają mu poważne problemy z koncentracją. Trudności w kontaktach społecznych, wynikające ze specyficznego funkcjonowania w sferze poznawczej i deficytów w sferze emocjonalnej, potęguje odczuwanie lęku i niepokoju w interakcjach z innymi ludźmi (por. Gagnon, Vitaro, 2003; Greene, Ablon, 2008).

W sferze społecznej najbardziej specyficzną właściwością dziecka jest agresja werbalna i/lub fizyczna w sytuacjach konfliktowych lub trudnych. Cechują je też natrętne zachowania, nadaktywność, skłonność do używania przymusu w celu sterowania relacjami interpersonalnymi, lekkomyślne zachowania, nieposłuszeństwo, zakłócanie toku lekcji. Jego stosunki z innymi pogarszają też deficyty w zakresie prospołecznych umiejętności (por. Bierman, 2005; Gagnon, Vitaro, 2003).

Przyczyny związane ze środowiskiem szkolnym i ich następstwa

Kiedy tak funkcjonujące dziecko wkracza do szkoły, napotyka zupełnie nieprzygotowane na to środowisko. W szkole dominuje tradycyjne podejście do nauczania oparte na modelu, nazwanym przez A. Brzezińską (2000) modelem nakazu. Charakterystyczne dla niego jest nastawienie na realizację programu, czego konsekwencją jest podporządkowanie aktywności dzieci poleceniom nauczyciela, opieranie procesu uczenia się na motywacji zewnętrznej, kontroli i przymusie oraz indywidualnej rywalizacji (por. też Łukaszewski, 1984). Ten styl pracy, a także częste niedostosowanie zadań i wymagań do możliwości dzieci sprawia, że uczniowie funkcjonujący w wyżej opisany sposób mają niewielkie szanse na sukces szkolny. Promocja do następnej klasy odbywa się nie na podstawie indywidualnych postępów dziecka, lecz wymaga osiągnięcia określonego na danym etapie poziomu wiedzy

i umiejętności. W tych warunkach szanse na wzbudzenie i utrzymanie u dziecka motywacji do nauki i kształtowanie się jego poczucia kompetencji w realizacji zadań szkolnych są nikłe. Sytuację komplikuje brak kompetencji wychowawczych nauczycieli, niedostatek wiedzy o specyfice zaburzeń eksternalizacyjnych, niewielkie umiejętności wspomagania rozwoju dzieci przejawiających te zaburzenia, brak umiejętności radzenia sobie z trudnymi emocjami powstającymi nieuchronnie w kontakcie z tymi dziećmi.

Następstwem niedopasowania dziecka i środowiska szkolnego są konflikty z nauczycielami i rówieśnikami, a często także pogorszenie sytuacji dziecka w rodzinie oczekującej wywiązywania się przez dziecko z roli ucznia, a przynajmniej nienarażania rodziców na wysłuchiwanie negatywnych uwag nauczycieli. Dzieci mają poważne trudności w podporządkowaniu się regułom szkolnego życia, zbiorowej pracy, życia w grupie, otrzymują więc wiele negatywnych informacji zwrotnych na swój temat od nauczycieli i rówieśników. Liczne niepowodzenia szkolne są źródłem lęku, złości, żalu, zazdrości, zniechęcenia, są też przyczyną niezaspokojenia potrzeby uznania. Blokują realizację tak ważnego zadania rozwojowego, jakim jest uczenie się pracowitości i nabieranie wiary we własne siły, nabywanie poczucia kompetencji przypadające na okres szkoły podstawowej (Erikson, 1997; Appelt, 2005). Wykluczenie z grupy rówieśniczej z powodu odmiennego funkcjonowania w sferze poznawczej, emocjonalnej i społecznej, przyczynia się do pogłębiania frustracji, wzrostu poczucia osamotnienia i uniemożliwia lub poważnie ogranicza rozwój kompetencji społecznych⁴. Sytuację dziecka pogarszają trudne relacje z nauczycielami, powodujące narastanie poczucia zagrożenia. Uważa się, że szkoła bardzo rzadko jest pierwotną przyczyną zachowań agresywnych, ale „czynniki środowiska szkolnego odgrywają często decydującą rolę w zwiększaniu lub redukcji problemów już obecnych lub pojawiających się” (Bowen i wsp., 2003, s. 172).

Pomaganie dzieciom o zaburzeniach eksternalizacyjnych w klasie szkolnej

Na przestrzeni lat cele, metody i formy oddziaływań zmierzających do zmiany sytuacji dzieci o zaburzeniach eksternalizacyjnych w zespole klasowym zmieniały się w zależności od:

- wiedzy o przyczynach odrzucenia i agresji, przystosowania i niedostosowania społecznego,
- dominujących koncepcji teoretycznych wyjaśniających zmiany ludzkiego zachowania,
- wyników badań nad skutecznością dotychczas podejmowanych działań na rzecz tych dzieci,
- wyników badań nad rozwojem psychospołecznym dzieci.

Analiza literatury prowadzi do wniosku, że pomoc powinna być wielopoziomowa, to znaczy obejmująca samo dziecko, środowisko szkolne i rodzinę.

Jeśli chodzi o pomoc adresowaną do dziecka, to ważne jest tworzenie mu warunków do rozwoju kompetencji poznawczych, emocjonalnych i społecznych w małych grupach prowadzonych przez specjalnie przeszkolonych nauczycieli i pedagogów szkolnych. W tej pracy można wyodrębnić wyraźnie dwa nurty powiązane ze sobą,

⁴ Więcej na ten temat patrz: Deptuła (2007; 2008).

lecz wymagające odmiennych działań. Pierwszy to tworzenie dziecku warunków do osiągnięcia sukcesu szkolnego, drugi nurt to wspomaganie rozwoju kompetencji społecznych, poznawczych i emocjonalnych umożliwiających mu zdobycie akceptacji rówieśników w zespole klasowym i opuszczenie frustrującej i niesprzyjającej rozwojowi pozycji dziecka odrzucanego.

Tworzenie dziecku warunków do osiągnięcia sukcesu szkolnego

Proponowane poniżej działania w tym zakresie dotyczą wspomagania rozwoju kompetencji poznawczych i emocjonalnych niezbędnych do osiągnięcia sukcesu szkolnego. Pomoc szkoły ogranicza się zwykle do zajęć korekcyjno-kompensacyjnych czy wyrównawczych, których głównym celem jest rozwijanie dyspozycji dziecka ułatwiających uczenie się i nadrabianie zaległości, jakie powstały w zakresie opanowania wiedzy i umiejętności założonych w programie nauczania. Tymczasem ważne jest również tworzenie dziecku warunków do uczenia się wytrwałości w działaniu, radzenia sobie z trudnymi emocjami w przypadku pojawiania się przeszkód na drodze do osiągnięcia celu, budowania zaufania do siebie. Okazją do tego może być kontakt indywidualny nauczyciela z dzieckiem w czasie lekcji oraz specjalnie organizowana praca w małej grupie. W czasie pracy w małej grupie korzystne dla rozwoju umiejętności radzenia sobie z trudnościami w nauce może być stwarzanie dzieciom warunków refleksji nad przyczynami własnych trudności i poszukiwanie sposobów radzenia sobie z pesymistycznym myśleniem i brakiem motywacji do nauki. W rozwijaniu motywacji do nauki pomocny może być „Pensylwański Program Zapobiegania Depresji” opracowany przez zespół pracujący pod kierunkiem M. P. Seligmana (Seligman, 1997) oraz program opracowany przez S. McMurchie, a przetłumaczony na francuski i zaadaptowany do pracy z uczniami w kanadyjskich szkołach przez N. Rousseau i S. Bélanger (2002). Tytuł francuskojęzycznej wersji tego programu można przetłumaczyć jako „Lepiej poznać siebie, aby lepiej się uczyć”.

Pierwsza z propozycji pomaga dzieciom w rozwijaniu umiejętności bardziej obiektywnego spostrzegania przyczyn własnych sukcesów i porażek oraz brania odpowiedzialności za te, które powstały rzeczywiście z ich winy. Skłania również do refleksji nad związkiem między określonym sposobem myślenia o sobie i przyczynach własnych sukcesów i porażek a uczuciami dziecka. Jeśli w doświadczeniach dziecka dominują porażki, to nasila się tendencja do pesymistycznego stylu wyjaśniania ich przyczyn, cechującego się przekonaniem o ich nieuchronności, co odbiera dziecku motywację do jakiegokolwiek wysiłku związanego z zadaniami szkolnymi. Chociaż program ten powstał z myślą o zapobieganiu depresji u dzieci wchodzących w okres dorastania, to jednak wydaje się, że może on być równie skuteczny w motywowaniu dzieci do nauki, uzupełniając merytoryczne wsparcie w rozwoju kompetencji poznawczych i psychomotorycznych niezbędnych do osiągania powodzenia w zadaniach z języka polskiego czy matematyki. Wymaga on jednak adaptacji, by mógł być używany w tym celu.

Program „Lepiej poznać siebie, aby lepiej się uczyć” (Rousseau, Bélanger, 2002), składa się z propozycji 23 spotkań w małej grupie dzieci. Tematy spotkań obejmują pięć grup zagadnień:

- uświadamianie sobie, na czym polegają trudności w uczeniu się,

- strategię przystosowania się do swojej sytuacji szkolnej (obejmujące zwłaszcza radzenie sobie z sytuacją, gdy rówieśnicy wyśmiewają się z dziecka doświadczającego porażki oraz ze stresem w sytuacjach szkolnych),
- strategię radzenia sobie z trudnościami,
- techniki uczenia się,
- zajęcia dodatkowe, polegające na tworzeniu warunków do refleksji nad tym, czego dzieci się dotąd nauczyły i co je przygotowuje do dorosłego życia, konfrontowaniu swoich doświadczeń z doświadczeniami innych uczniów lub osób dorosłych mających także trudności w nauce, dostrzeganiu swoich postępów i budzeniu dumy ze swoich osiągnięć.

Tworzenie dzieciom warunków osiągnięcia sukcesu szkolnego często wymaga także zmiany stosunku nauczycieli do dzieci z zaburzeniami eksternalizacyjnymi i warunków uczenia się w klasie szkolnej.

Jeśli chodzi o warunki uczenia się w klasie, to uważa się, że „nauczanie pozwalające dziecku na zorganizowanie własnego sposobu uczenia się, kierowania procesem rozwiązywania problemów i uczenia się przez wymianę z innymi uczniami daje lepsze rezultaty w zakresie rozwoju społecznego i w osiąganiu sukcesu szkolnego niż sposób kierowania klasą z nastawieniem na rywalizację i indywidualne powodzenie ucznia” (tamże). Duże nadzieje wiąże się w tym względzie z nauczaniem kooperatywnym oraz nauczaniem w małych grupach, korzystaniem ze wsparcia rówieśników, nauczaniem metodą projektów i każdym takim sposobem nauczania, w którym uczeń jest aktywny, sprawuje kontrolę nad swoim procesem uczenia się i może się uczyć zgodnie ze swoim rytmem (Bowen i wsp., 2003). Jednak K. L. Bierman (2005) zwraca uwagę, że techniki kooperatywnego uczenia się, polegającego na tym, że małe grupy uczniów pracują razem nad materiałem, który uczniowie mają opanować, w taki sposób, że promowane jest dzielenie się zadaniami, pomoc i wspólne osiąganie celu, nie zawsze prowadzą do wzrostu wzajemnej sympatii uczniów i osłabienia wzajemnych uprzedzeń i izolacji. Chociaż z przedstawionej przez nią analizy badań nad kooperatywnym uczeniem się wykonanej przez Slavina (1983) wynika, że zwykle wzajemna sympatia wzrasta (14 na 19 analizowanych badań) i powszechnie wzrastają osiągnięcia edukacyjne (29 na 46 analizowanych badań) w porównaniu z grupami kontrolnymi, to jednak wartość kooperatywnego uczenia się dzieci odrzuconych przez rówieśników nie została dotąd zbadana empirycznie. Autorka zwraca uwagę, że deficyty, jakie mają te dzieci, mogą utrudniać im zaangażowanie się w działania grupowe i w efekcie pogarszać ich relacje z rówieśnikami. Zatem stosowanie kooperatywnego uczenia powinno być starannie rozważone zarówno co do czasu trwania, jak i charakteru tych wspólnych działań, żeby mieć pewność, że dzieci odrzucane przez rówieśników (a do takich należą dzieci o zachowaniach eksternalizacyjnych – dop. M. Deptuła) rzeczywiście będą mogły przyczynić się do osiągania celów grupowych.

Ważny jest także sposób kierowania klasą. Korzystne jest tzw. kierowanie proaktywne, polegające na ustalaniu czytelnych reguł, logicznych konsekwencji pozytywnych i negatywnych dotyczących zachowania oraz tworzenie uczniom warunków do wpływania na funkcjonowanie klasy i brania odpowiedzialności za swoje zachowanie i za atmosferę w klasie (por. Bowen i wsp., 2003).

Poprawa sytuacji dziecka w klasie szkolnej nie będzie możliwa, jeśli nauczyciele nie rozumieją dzieci z zachowaniami eksternalizacyjnymi i nie zmieniają stosunku do nich. Codzienny lub bardzo częsty kontakt z dzieckiem, które zakłóca pracę nauczyciela i klasy swoją nadaktywnością i łamaniem reguł, nie wykazuje gotowości do wysiłku i zaangażowania, nie robi oczekiwanych postępów, a często zagraża swoim zachowaniem innym dzieciom, jest dla nauczyciela nieustającym źródłem stresu i frustracji. Z tego względu nauczyciel także potrzebuje wsparcia w rozwijaniu swoich kompetencji do pracy z tak specyficznymi funkcjonującymi dziećmi i w radzeniu sobie ze stresem. Propozycją, która może być w tym zakresie pomocna, jest „Model rozwiązywania problemów przez współdziałanie” proponowany przez R. W. Greene’a i J.S. Ablona (2008). Jest on jednak tylko szczegółową propozycją rozwiązywania problemów i zapobiegania problemom wynikającym z zachowań eksternalizacyjnych. Konieczna jest ponadto świadoma praca nauczyciela zmierzająca do wypracowania własnego stylu kierowania klasą i utrzymywania dyscypliny, które będą tworzyły wszystkim dzieciom warunki niezbędne do uczenia się i rozwoju. Dobrym wstępem do tego może być lektura książki C.H. Edwardsa (2006) poświęconej dyscyplinie i kierowaniu klasą szkolną. Nie bez znaczenia jest też rozwijanie u nauczycieli umiejętności konstruktywnego radzenia sobie z trudnymi emocjami w trakcie warsztatów psychoedukacyjnych. Zwraca się uwagę, że agresja i przemoc w szkole to ważne przyczyny wypalenia zawodowego nauczycieli (Day i wsp. 1995, za: Bowen i wsp., 2003).

Tworzenie dziecku warunków do rozwijania kompetencji społecznych

Adaptacja dziecka w szkole zależy nie tylko od sukcesu szkolnego, ale również od umiejętności nawiązania dobrych kontaktów z rówieśnikami i nauczycielami (Bowen i wsp., 2003). Zatem pomaganie dzieciom z zachowaniami eksternalizacyjnymi musi obejmować także tworzenie im warunków rozwoju tych kompetencji poznawczych, emocjonalnych i społecznych, od których zależy możliwość zdobycia przyjaciół i akceptacja rówieśników.

Poszukiwanie rozwiązań w tym zakresie i badanie ich skuteczności ma długą historię. Z przeglądu wykonanego przez K. L. Bierman (2005) wynika, że programy pracy w tych grupach obejmowały różnorodne umiejętności społeczne, w tym zwłaszcza umiejętność rozwiązywania problemów pojawiających się w relacjach dziecka z rówieśnikami oraz umiejętność samokontroli emocyjnej. Z opisu prezentowanych w tej pracy programów oraz charakterystyki programów przedstawionej przez F. Bowena, N. Desbiens, N. Randeau, I. Ouimet (2003) i C. Gagnon, F. Vitaro (2003) wynika, że najbardziej popularne w ostatnich dwudziestu latach podejście mieści się w nurcie poznawczo-behawioralnym. Prace nad poszukiwaniem skutecznych działań, których efekty widoczne byłyby nie tylko w grupach terapeutycznych, ale także w naturalnym środowisku dziecka, doprowadziły do wniosku, że konieczna jest nie tylko praca z dzieckiem odrzucanym z powodu swojego funkcjonowania w relacjach z rówieśnikami i nauczycielami, ale także z jego klasą szkolną. Działania te powinny toczyć się równolegle. Jednocześnie konieczne jest systematyczne wspieranie rodziców w rozwoju ich kompetencji wychowawczych i rozwiązywaniu ich problemów życiowych. Przykładem takiego systemowego podejścia jest program

„Fast Track” (Szybka Droga) realizowany od 1990 roku w USA (Gagnon, Vitaro, 2003; Bierman, 2005).

Rozwijanie kompetencji poznawczych, emocjonalnych i społecznych niezbędnych do nawiązywania przez dziecko dobrych relacji z rówieśnikami odbywało się w małej grupie (5-6-osobowej) nazwanej „Grupą przyjaciół”. Do uczestnictwa w zajęciach zapraszani byli uczniowie klas I szkoły podstawowej z rozpoznaniem zachowań eksternalizacyjnych ujawnianych już w okresie przedszkolnym, których rodzice wyrazili zgodę na udział w programie profilaktycznym. Po wstępnych ćwiczeniach ułatwiających integrację grupy tworzone dzieciom warunki uczenia się współpracy i samokontroli, zrozumienia zasady wzajemności w związkach oraz uczenia się utrzymywania stosunków przyjacielskich.

W tym samym czasie, kiedy dzieci uczestniczyły w swoich zajęciach, rodzice pracowali nad rozwijaniem swoich kompetencji wychowawczych pod kierunkiem innego trenera. Celem tych zajęć było przede wszystkim rozwijanie autokontroli rodziców (zwłaszcza umiejętności opanowywania gniewu wtedy, gdy dziecko jest nieposłuszne) w celu powstrzymania ich przed stosowaniem surowych i nieskutecznych praktyk dyscyplinowania dziecka, rozwijanie postaw wspierających je w szkolnych obowiązkach i relacjach społecznych oraz poszukiwanie takich sposobów rozwiązywania sporów z dzieckiem, które nie byłyby ani oparte na przymusie, ani na odsuwaniu się od dziecka. Ważnym celem była również modyfikacja oczekiwań rodziców co do zachowania dziecka w zależności od jego poziomu rozwojowego.

Następnie obie grupy i pracujący w nich trenerzy spotykali się na wspólnych zajęciach, w czasie których rodzice mogli wypróbować nowo nabyte kompetencje do poprawienia relacji z dziećmi w czasie zabaw z nimi, a jednocześnie otrzymywali wsparcie trenerów.

Umiejętności nabywane przez dzieci w „Grupie przyjaciół” były wypróbowywane w klasie w obecności tego samego nauczyciela-trenera. Organizował on wspólne gry dziecka objętego terapią z dobrze przystosowanym rówieśnikiem z klasy i wspierał dziecko w wykorzystywaniu nowych umiejętności w naturalnych warunkach.

Dodatkowym wsparciem dla dziecka była praca nauczyciela z całą klasą, polegająca na rozwijaniu u dzieci szeroko rozumianych kompetencji społecznych. Zajęcia obejmowały rozpoznawanie, rozumienie i komunikowanie emocji, samokontrolę emocjonalną (w tym zwłaszcza hamowanie negatywnych zachowań pod wpływem emocji, modulowanie stanu pobudzenia), współpracę i nawiązywanie przyjaźni oraz rozwiązywanie problemów pojawiających się w relacjach z rówieśnikami.

Wsparciem dla rodziców i dzieci były także wizyty koordynatorów rodzinnych w domach i utrzymywanie kontaktu telefonicznego z rodzicami w celu udzielania im pomocy w rozwiązywaniu nie tylko problemów w relacjach z dzieckiem, ale także innych trudności, jakie napotykali oni w życiu.

Zwiększaniu szans dziecka na sukces szkolny służyły również dodatkowe zajęcia polegające na nauce czytania, matematyki i udzielaniu pomocy w osiągnięciu wymaganych kompetencji.

Ze względu na długotrwały charakter zachowań eksternalizacyjnych program został zaplanowany na 10 lat. Realizowany był z różną intensywnością, nasilającą się

w okresach szczególnego zagrożenia (pierwsza klasa, przejście do drugiego cyklu szkoły podstawowej, przejście do szkoły średniej).

Aktualnie dostępne są tylko krótkoterminowe wyniki tych oddziaływań po pierwszym, drugim i trzecim roku. Analiza krzywych wzrostu zachowań problemowych ocenianych przez nauczycieli i rodziców świadczy, że choć grupy objęte oddziaływaniami (eksperymentalne) i grupy kontrolne startują z tego samego poziomu, to z biegiem czasu różnicują się co raz bardziej. Według oceny nauczycieli, w grupie kontrolnej problemy z zachowaniem zwiększają się z roku na rok. W grupie eksperymentalnej utrzymują się na tym samym poziomie lub na poziomie nieznacznie niższym. Oceny zachowania dzieci dokonywane przez rodziców wskazują na to, że problemy z zachowaniem zmniejszają się w obu grupach, jednak spadek negatywnych zachowań jest większy w grupie objętej oddziaływaniami. Można więc powiedzieć, że wyniki wykazują zmiany w pożądanym kierunku. Jednak zwraca się uwagę na to, że dzieci z grupy ryzyka z powodu tendencji do agresji, chociaż robią znaczne postępy, to w dalszym ciągu różnią się od swoich dobrze przystosowanych rówieśników (Gagnon, Vitaro, 2003). K.L. Bierman (2005), powołując się na trzy raporty z badań nad skutecznością tego programu, zwraca uwagę na to, że pod koniec pierwszej klasy odnotowano wzrost kompetencji poznawczych i społecznych dzieci oraz niższe zapotrzebowanie na pomoc w nauce. Bezpośrednie obserwacje interakcji między rówieśnikami w klasie i na boisku szkolnym wskazywały na częstsze pozytywne relacje dzieci z grupy eksperymentalnej z rówieśnikami niż dzieci z grupy kontrolnej. Częściej też ich sytuacja w klasie mierzona technikami socjometrycznymi była bardziej korzystna niż dzieci z grupy kontrolnej, biorąc pod uwagę bilans wyborów pozytywnych i negatywnych w odpowiedzi na pytania socjometryczne. Chociaż poziom agresji w trzeciej klasie był niższy niż w pierwszej, to jednak według opinii nauczycieli była ona stale widoczna.

Podsumowanie

Przytoczone wyżej wyniki pokazują, że nawet tak wielowątkowa pomoc uwzględniająca samo dziecko i dwa najważniejsze dla niego środowiska nie przynosi szybkich efektów w postaci dobrej adaptacji dziecka. Odnotowana poprawa jest jednak argumentem przemawiającym za podtrzymaniem takiej pomocy. Podejmowanie działań na rzecz tej grupy dzieci uzasadnione jest znaczną stabilnością statusu odrzucenia i zachowań eksternalizacyjnych, ich negatywnymi skutkami bezpośrednimi i odroczonymi, znaczeniem zdolności do nawiązywania dobrych relacji z innymi ludźmi dla zdrowia psychicznego (Kazdin, 1996; Urban, 2001, 2005; Deptuła, 2006, 2007, 2008).

Pomaganie dzieciom odrzucanym – agresywnym traktuje – się jako zapobieganie poważniejszym problemom adaptacyjnym w przyszłości, prewencję w zakresie zdrowia psychicznego (Gagnon, Vitaro, 2003; Deptuła, 2008). Natomiast zapobieganie występowaniu poważnym problemom adaptacyjnym dzieci i młodzieży nabiera coraz większego znaczenia w związku z doniesieniami naukowymi o ograniczeniach terapii nieprzystosowania społecznego i jednoczesnym wzbogacaniem się naszej wiedzy o trajektoriach rozwojowych, ukazujących łączenie się ze sobą rozmaitych czynni-

ków ryzyka i wywoływanie zaburzeń zachowania oraz ich łagodzeniu przez czynniki chroniące (Vitaro, Gagnon, 2003).

Literatura

- Appelt K. (2005): *Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?* W: A. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Bierman K.L. (2005): *Peer Rejection. Developmental Processes and Intervention Strategies*. The Guilford Press, New York, London.
- Bowen F., Desbiens N., Randeau N., Ouimet I. (2003): *La prévention de la violence et d'intimidation en milieu scolaire*. W: F. Vitaro i C. Gagnon, *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents*. Presses de l'Université du Québec. Tom II. *Les problèmes externalisés*.
- Brzezińska A. (2002): *Pomoc dzieciom z grup ryzyka*. „Remedium”, 12(118).
- Coie J.D., Watt N.F., West S.G., Hawkins J.D., Asarnow J.R., Markman H.J., Ramley S.L., Shure M.B., Long B. (1996): *Profilaktyka: teoria i badania*. „Nowiny Psychologiczne”, 2.
- Day D.M., Golench C.A., MacDougall J., Beals-Gonzalés C.A. (1995): *La prevention de la violence à l'école au Canada : résultats d'une étude nationale des politiques et programmes*. Solliciteur général du Canada.
- Deptuła M. (2006): *Zmiany w zakresie kompetencji społecznej zachodzące u uczniów starszych klas szkoły podstawowej*. W: M. Deptuła (red.), *Diagnostyka i profilaktyka w teorii i praktyce pedagogicznej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.
- Deptuła M. (2007): *Dzieci odrzucane przez rówieśników cz. I*. „Remedium”, nr 4(170).
- Deptuła M. (2008): *Przeciwdziałanie odrzuceniu przez rówieśników jako cel promocji zdrowia psychicznego*. W: K. Okulicz-Kozaryn, K. Ostaszewski (red.), *Promocja zdrowia psychicznego. Badania i działania w Polsce*. Instytut Psychiatrii i Neurologii, Warszawa.
- Erikson E. H. (1997): *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Przekład P. Hejmej. Dom Wydawniczy Rebis, Poznań.
- Edwards C.H. (2006): *Dyscyplina i kierowanie klasą*. Przekład M. Bogdanowicz. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Gagnon C., Vitaro F. (2003): *La prévention du trouble des conduites, avec centration sur les comportements violents*. W: F. Vitaro, C. Gagnon (red.), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents*. Tom II. *Les problèmes externalisés*. Presses de l'Université, Québec.
- Grenne R. W., Ablon, J. S. (2008): *Terapia dzieci impulsywnych. Model rozwiązywania problemów poprzez współdziałanie*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Kazdin A. E. (1996): *Zdrowie psychiczne młodzieży w okresie dorastania*. „Nowiny Psychologiczne”, 2.
- Łukaszewski W. (1984): *Szanse rozwoju osobowości*. Książka i Wiedza, Warszawa.
- McMurchie S. M.A. (2002): *Mieux se connaître pour mieux apprendre*. Tłumaczenie i adaptacja N. Rousseau i S. Bélanger. Guérin, Montréal, Toronto.
- Schaffer R.H. (2005): *Psychologia dziecka*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Seligman M.E.P., Revich K., Jaycox L., Gillham J. (1997): *Optymistyczne dziecko*. Przekład A. Jankowski. Media Rodzina, Poznań.
- Slavin R.E. (2003): *Cooperative learning*. New York: Longman
- Urban B. (2000): *Zaburzenia w zachowaniu i przestępczość młodzieży*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Urban B. (2001): *Kryteria, mechanizmy i konsekwencje odrzucenia dziecka przez grupę rówieśniczą*. W: B. Urban (red.), *Spoleczne konteksty zaburzeń w zachowaniu*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Urban B. (2005): *Zachowania dewiacyjne młodzieży w interakcjach rówieśniczych*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Vitaro F., Gagnon C. (2003): *Introduction*. W: F. Vitaro i C. Gagnon (red.), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents*. Presses de l'Université du Québec. Tom I. *Les problèmes internalisés*.