

Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Janusza Korczaka w Warszawie. Wydział Nauk Społecznych

TERESA LEWANDOWSKA-KIDOŃ

ORCID: 0000-0003-3942-4305

teresa.lk@vp.pl

*Pomoc psychologiczno-pedagogiczna w szkole jako szansa
na przeciwdziałanie zjawisku wykluczenia społecznego*

Psychological and Pedagogical Help at School as an Opportunity
to Counteract the Phenomenon of Social Exclusion

STRESZCZENIE

Edukacja włączająca, postulowana w polskim systemie edukacyjnym, wymaga zapewnienia uczniom zagrożonym wykluczeniem (w tym uczniom wywodzącym się z odmiennych kręgów kulturowych) odpowiednich warunków do edukacji, włącznie z pomocą psychologiczno-pedagogiczną. Pomoc ta powinna być udzielana w każdej szkole, a jej celem jest wyrównywanie szans edukacyjnych uczniów. Przyjmuje ona postać zarówno działań interwencyjnych (kiedy problem już się pojawił), prewencyjnych (przed wystąpieniem problemu lub zapobiegających jego eskalacji), jak i optymalizujących (wspomaganie rozwoju jednostki). W artykule przyjrano się możliwościom przeciwdziałania zjawisku wykluczenia społecznego i edukacyjnego poprzez działania szkoły w zakresie udzielania uczniom zagrożonym tym wykluczeniem pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Słowa kluczowe: wykluczenie społeczne; pomoc psychologiczno-pedagogiczna; specjalne potrzeby edukacyjne; edukacja włączająca; wsparcie społeczne

WPROWADZENIE

W większości państw systemy edukacyjne zakładają możliwość realizowania obowiązku szkolnego przez uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w różnych formach kształcenia: od systemu segregacyjnego (np. Niemcy),

poprzez system integracyjny, do systemu włączającego (inkluzyjnego) (państwa skandynawskie). W Polsce te trzy formy są uznawane, postuluje się jednak włączanie tych uczniów w edukację ogólnodostępną, obejmującą wszystkie poziomy kształcenia, w celu minimalizowania zagrożeń wynikających z wykluczenia społecznego. Edukacja włączająca polega na stworzeniu uczniom odpowiednich warunków do rozwoju i edukacji, tak aby mogli wykorzystać swój potencjał intelektualny i rozwojowy. Wymaga więc zmiany nie dziecka, lecz szkoły i całego systemu szkolnego. Edukacja włączająca jest realizowana w szkole najbliższej miejscu zamieszkania dziecka (co nie zawsze jest możliwe z przyczyn organizacyjnych), nie jest więc ono odrywane od środowiska rodzinnego, rówieśniczego i lokalnego. Co istotne, ostateczna decyzja o wyborze określonej formy kształcenia należy do rodziców lub opiekunów dziecka.

Aby kształcenie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w systemie integracyjnym czy inkluzyjnym spełniło swoją funkcję, uczniowie ci muszą mieć zapewnione odpowiednie warunki edukacji związane z:

- procesem kształcenia (właściwe metody nauczania),
- procesem egzekwowania wiedzy (właściwie dobrane formy sprawdzania wiedzy i przeprowadzania egzaminów, przy czym postuluje się stosowanie wobec nich oceniania kształtującego, bazującego na autonomii uczniów i rozwijającego ich aktywność),
- odpowiednią bazą lokalową oraz odpowiednimi pomocami dydaktycznymi i oprzyrządowaniem niwelującym bariery o charakterze fizycznym,
- odpowiednią pomocą psychologiczno-pedagogiczną.

Konieczne wydaje się w tym miejscu zwrócenie uwagi na termin „specjalne potrzeby edukacyjne”, co może być postrzegane pejoratywnie, etykietyzująco. Być może warto zastąpić ten termin określeniem „indywidualne” lub „wyjątkowe”? Z uwagi jednak na obowiązujące akty prawne w dalszej części opracowania posługuję się wspomnianym wyżej pojęciem.

Pojęciem „pomoc” posługują się naukowcy reprezentujący różne dyscypliny naukowe (m.in. psychologowie, pedagodzy, socjologowie). Najczęściej oznacza ono „[pracę], wysiłek albo działanie (fizyczne lub moralne) podjęte dla dobra innej osoby w celu ulżenia jej w działaniu lub ratowania w niebezpieczeństwie; wspieranie kogoś, pomaganie komuś” (Szymczak 1992, s. 796). Pomoc „polega na towarzyszeniu, budzeniu aktywności, wspieraniu, czuwaniu, uczestniczeniu i dopomaganiu podopiecznemu, rodzinie w umiejętnym spożytkowaniu wpływów środowiska” (Marynowicz-Hetka 2006, s. 510) oraz zakłada działanie na rzecz siebie lub drugiej osoby w celu osiągnięcia pożądanego efektu (Kacperczyk 2006, s. 17).

Termin „wykluczenie społeczne” został przyjęty pod koniec lat 80. XX w. Dotyczy on sytuacji, w których osoba albo grupa społeczna: nie może lub nie jest zdolna do uczestnictwa w ważnych aspektach życia społecznego, w których uczestnictwo stanowi powinność (Grotowska-Leder 2005, s. 29; Nowak 2012, s. 19); ma

ograniczony lub utrudniony dostęp do zasobów, dóbr, usług, instytucji; nie korzysta lub korzysta w niewielkim stopniu z pełni swoich praw; doświadcza ubóstwa i deprivacji potrzeb (Szarfenberg 2006). Wykluczenie społeczne oznacza „izolację dobrowolną bądź, częściej, wymuszoną uwarunkowaniami zewnętrznymi (biedą, bezrobociem, odmiennym kolorem skóry, religią, kalectwem, nieakceptowanym przez środowisko zachowaniem)” (Jarosz 2008, s. 10). W środowisku szkolnym mogą to być ponadto: wypadnięcie z systemu szkolnego (drugoroczność, niepowodzenia edukacyjne), rodzina patologiczna, wychowanie instytucjonalne (dzieci z placówek opiekuńczych), mieszkanie w enklawach biedy, niedostosowanie społeczne (por. Kanios 2015, s. 54). Wykluczenie społeczne może przejawiać się na płaszczyźnie ekonomicznej, politycznej i społecznej (Giddens 2005, s. 738). W naukach społecznych termin ten jest zastępowany określeniem „marginalizacja” lub „ekskluzja”, a ostatnio „defaworyzacja”. Są jednak głosy różnicujące te terminy, uznające, że jest to „bardziej zaawansowana marginalizacja” (za: Bąbka 2014, s. 89).

Jednym z aspektów wykluczenia społecznego jest wykluczenie edukacyjne, rozumiane najczęściej jako niezdolność do uczestniczenia w życiu społecznym, gospodarczym czy politycznym wynikająca z niskiego poziomu wykształcenia (Kozarzewski 2008, s. 138).

Dzieci wywodzące się z rodzin zagrożonych wykluczeniem społecznym lub narażone na wykluczenie z powodu własnych dysfunkcji cechują pewne problemy, które przyczyniają się do eskalacji zjawiska, ale są też jego przyczyną. Konieczne wydaje się wskazanie tu choćby na: deprivację potrzeb (co skutkuje ich zaspokajaniem w nieakceptowany sposób), trudności w nauce, zaburzenia w funkcjonowaniu emocjonalnym i społecznym (takie jak m.in. agresywność, niska samoocena i brak umiejętności komunikacyjnych), brak aspiracji oraz celów życiowych i edukacyjnych adekwatnych do możliwości.

Zjawisko wykluczenia w szkole może przyjąć postać bardziej lub mniej jawnej segregacji uczniów (Lewandowska-Kidoń, Witek 2012, s. 247). Młodzieńcze wykluczenie charakteryzuje się: brakiem więzi z rówieśnikami, odrzuceniem przez zespół klasowy, nieprawidłowymi relacjami z dorosłymi, brakiem sukcesów w nauce, brakiem motywacji do nauki i podejmowania wysiłku, zainteresowań i pasji życiowych, celów życiowych i możliwości ich realizacji, poczuciem osamotnienia i braku szczęścia, brakiem wsparcia ze strony pozytywnych wzorów osobowych (Miłkowska 2005, s. 509–510; Lewandowska-Kidoń, Witek 2012, s. 248). Konsekwencje odrzucenia rówieśniczego są różnorodne: od poczucia izolacji, samotności i depresji do podejmowania zachowań aspołecznych, w tym ryzykownych, zaburzeń zachowania, opozycyjno-buntowniczych, przemocy, niepowodzeń szkolnych czy porzucenia szkoły (Deptuła 2007, s. 2–3; Musiała, 2011, s. 75). Tacy uczniowie wymagają pomocy w celu przezwyciężenia sytuacji trudnych oraz umożliwienia im realizacji zadań rozwojowych i własnych szans życiowych (Modrzewski, 2010, s. 29, 39).

Biorąc pod uwagę powyższe rozważania, w niniejszym opracowaniu postanowiono opisać możliwości przeciwdziałania zjawisku wykluczenia społecznego i edukacyjnego poprzez działania szkoły w zakresie udzielania uczniom zagrożonym tym wykluczeniem pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Dokonano tego w oparciu o analizę obowiązującego rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2017, poz. 1591), wskazując na realia wypełniania jego zapisów.

POMOC PSYCHOLOGICZNO-PEDAGOGICZNA W SZKOLE – POSTULATY I RZECZYWISTOŚĆ

Pomoc psychologiczno-pedagogiczna powinna być uwzględniona w działaniach każdej szkoły. Za jej organizację i realizację odpowiada dyrektor placówki. Od zdefiniowania przez niego specjalnych potrzeb edukacyjnych, a także od jego poglądów, doświadczenia i stylu pracy zależy zatem w znacznej mierze jakość udzielanej pomocy.

Celem działań pomocowych jest wyrównywanie szans edukacyjnych uczniów oraz wspieranie funkcji wychowawczej rodziców, a przez to zapobieganie dziedziczeniu wykluczenia społecznego. Zakres i rodzaj pomocy wyznaczone są przede wszystkim bieżącymi potrzebami uczniów, dlatego podstawową jej formą jest rozpoznawanie indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych uczniów oraz ich indywidualnych możliwości psychofizycznych i czynników środowiskowych wpływających na ich funkcjonowanie (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r.). Zaprojektowanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej wymaga więc poznania aktualnego poziomu wiedzy, umiejętności, postaw i kompetencji ucznia, jego potrzeb, możliwości i predyspozycji oraz barier i ograniczeń utrudniających funkcjonowanie w szkole. Część nauczycieli formułuje jednak uproszczone diagnozy zachowań, oparte na stereotypach i rutynie, kreując obraz jednostki dysfunkcyjnej, a tym samym gorszej. Nie ułatwia to stworzenia programu terapeutyczno-wychowawczego adekwatnego do problemu ani nie pomaga uczniowi w rozwoju zgodnym z jego potencjałem i możliwościami. W związku z tym należy wskazać na konieczność doskonalenia kompetencji diagnostycznych nauczycieli oraz wyposażenie ich w narzędzia, dzięki którym w sposób rzetelny będą mogli rozpoznawać problemy i potrzeby swoich podopiecznych. Niezbędne jest również pogłębienie ich umiejętności w zakresie działań symulacyjno-terapeutycznych oraz organizacji zajęć tak, aby możliwe było uwzględnienie mocnych i słabszych stron każdego dziecka. Nauczyciele w swojej pracy zawodowej spotykają się z różnymi dziećmi i różnymi, niejednokrotnie złożonymi problemami, przy rozwiązywaniu których nie mogą polegać na algorytmach postępowania w określonej sytuacji. Muszą stać się re-

fleksyjnymi praktykami i w taki sposób definiować problemy i organizować działania pomocowe.

Gotowość nauczycieli do udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej jest przedmiotem wielu badań, które wskazują na niski lub przeciętny stan posiadanej przez nich wiedzy w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych oraz na niewielkie umiejętności w tym zakresie (m.in. Bartnikowska, Wójcik 2004; Skałbana 2010; Buchnat 2014; Lewandowska-Kidoń, Witek 2014; Szkoda 2015; Włoch, Włoch 2015), a nawet na brak wiary we własne umiejętności w zakresie nauczania włączającego. Podobne wyniki uzyskano w badaniach przeprowadzonych wśród nauczycieli w innych krajach (por. Nabors, Little, Akin-Little, Iobst 2008). Wielu nauczycieli podkreśla, że nie są w stanie poradzić sobie z jednoczesnym nauczaniem uczniów o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych w licznych zespołach klasowych (Cassady 2011). W efekcie pojawia się u nich poczucie frustracji i lęku. Konsekwencją tego jest nieskuteczność udzielanej pomocy, a niejednokrotnie ograniczenie jej do aspektów formalnych (przygotowanie niezbędnej dokumentacji). Wydaje się, że edukacja włączająca będzie możliwa wtedy, gdy nauczyciele przestaną postrzegać ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jako problem i potraktują go jako wyzwanie dla swojej praktyki pedagogicznej. Realizację takiego podejścia mogą ułatwić działania systemowe uwzględniające odpowiednie kształcenie nauczycieli poprzez: 1) wprowadzenie do programów kształcenia treści dydaktycznych z obszaru pracy z uczniami ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi, 2) systematyczne wspieranie nauczycieli przez specjalistów zatrudnionych w szkole oraz poza placówką edukacyjną, w tym głównie w poradniach psychologiczno-pedagogicznych – może warto skorzystać z rozwiązań propagowanych w Wielkiej Brytanii, gdzie istnieje stanowisko koordynatora ds. specjalnych potrzeb edukacyjnych (Special Educational Needs Coordinator – SENCO), którego celem jest z jednej strony kontrola, z drugiej zaś pomaganie szkołom w rozwijaniu edukacji włączającej (Mittler 2000), 3) tworzenie sieci współpracy.

Pomoc psychologiczno-pedagogiczna powinna być stałym elementem oddziaływań pedagogicznych każdego nauczyciela, zarówno podczas zajęć lekcyjnych, jak i poza nimi. Jedną z form pomocy psychologiczno-pedagogicznej w tym obszarze, udzielaną przez nauczycieli w trakcie bieżącej pracy z klasą szkolną, jest – a w zasadzie powinna być – indywidualizacja nauczania. Oznacza to dostosowanie sposobów, metod i środków nauczania oraz egzekwowania wiedzy do możliwości i potrzeb wychowanków z poszanowaniem różnic indywidualnych (w tym etnicznych i religijnych), poprzez m.in.: umożliwienie poznawania wielozmysłowego; stosowanie zróżnicowanych kart pracy, uwzględniających zainteresowania uczniów, ich tempo pracy i dotychczasowe osiągnięcia; dzielenie na mniejsze partie materiału do opanowania; ocenianie kształtujące, wspierające rozwój uczniów i uwzględniające ich aktywność; zachęcanie do współpracy.

W realiach polskiej szkoły częściej jest ona jednak rozumiana jako działania nauczyciela umożliwiające uczniom przyswojenie tego samego materiału niż jako działania wspierające rozwój każdego ucznia. Ważniejszy jest ogólnie ustalony rezultat określony w podstawie programowej niż osiągnięcie przez dziecko sukcesu na miarę jego możliwości. Bez sukcesu z kolei nie ma motywacji do nauki, pojawiają się nuda i zachowania nieakceptowane społecznie, wskazywane wcześniej jako jeden z czynników wykluczenia. Należy dodać, że pojawiające się na początku każdego roku kalendarzowego rankingi szkół, tworzone według „skuteczności”, a więc z uwzględnieniem wyników egzaminacyjnych, stwarzają swoją barierę dla edukacji włączającej.

W rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach dominuje medyczny model w uwzględnianiu specjalnych potrzeb edukacyjnych. W praktyce pedagogicznej wiąże się on z podejściem „diagnostycznym”, tj. z określeniem zjawiska i jego ewentualnych przyczyn oraz z zaplanowaniem interwencji edukacyjnej w przypadku konkretnego dziecka. We współczesnej pedagogice specjalnej model medyczny został uzupełniony modelem społecznym, w wyniku czego zmieniło się podejście do osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi z przedmiotowego na podmiotowy. Omawiane rozporządzenie „podmiotowość” wychowanka uwzględnia w dwóch przypadkach: 1) uczeń sam może zgłosić się po pomoc, 2) w przypadku, gdy uczeń jest pełnoletni, może wyrazić zgodę na jej udzielenie. Tymczasem zdobycie wykształcenia przez uczniów, którzy z różnych przyczyn (dysfunkcyjna rodzina, niepełnosprawność, odmienność kulturowa) są skazani na marginalizację, jest dla nich szansą na wyjście z niekorzystnego położenia i na zajęcie lepszej pozycji na rynku pracy.

Pomoc psychologiczno-pedagogiczna powinna być udzielana również w ramach zajęć dodatkowych, w tym zajęć rozwijających umiejętności uczenia się, zajęć dydaktyczno-wyrównawczych czy zajęć specjalistycznych, czyli korekcyjno-kompensacyjnych, logopedycznych, rozwijających kompetencje emocjonalno-społeczne oraz innych zajęć o charakterze terapeutycznym. Na zajęciach tych uczeń ma możliwość zniwelowania lub zminimalizowania dysfunkcji osobistych, które mogą być przyczyną wykluczenia edukacyjnego czy społecznego. Niestety, nie w każdej placówce są one realizowane (dotyczy to szczególnie placówek zlokalizowanych w środowiskach wiejskich i małomiasteczkowych); nie każde dziecko, wzięwszy pod uwagę choćby liczne potrzeby w tym względzie, ma możliwość uczestniczenia w nich. Nie zawsze też przynoszą one oczekiwane rezultaty z uwagi na różne czynniki, w tym m.in. brak systematycznego w nich uczestnictwa, brak motywacji do podjęcia zadań, nieprawidłową diagnozę, prowadzenie zajęć przez terapeutę w oparciu o utarte i nieatrakcyjne dla ucznia schematy. Ponadto liczba godzin (45 minut tygodniowo bądź – jak w przypadku uczniów po-

chodzących z innych kręgów kulturowych – 2 godziny języka polskiego w tygodniu) tych zajęć jest zdecydowanie niewystarczająca, by zlikwidować bariery i ograniczenia utrudniające proces edukacji.

Należy w tym miejscu podkreślić, że działania szkoły w zakresie pomocy psychologiczno-pedagogicznej są realizowane za zgodą rodziców. Dotyczy to wszystkich etapów jej udzielania, począwszy od pogłębionej i specjalistycznej diagnozy w poradniach psychologiczno-pedagogicznych i specjalistycznych, aż do udzielania pomocy specjalistycznej na terenie szkoły. Niestety, często się zdarza, że rodzice kwalifikowani do grupy zagrożonych wykluczeniem społecznym nie widzą potrzeby lub efektów tego typu działań, a jeżeli wyrażają zgodę na objęcie dziecka pomocą psychologiczno-pedagogiczną, to nie współpracują ze szkołą w tym zakresie. Inaczej jest w przypadku rodziców pochodzących z innych kręgów kulturowych. Wyrażają oni zgodę na udział ich dzieci w tych zajęciach, lecz czasami jest to podyktowane nie tyle troską o dziecko, co obawą przed ewentualnymi konsekwencjami niepodporządkowania się polskiemu systemowi edukacyjnemu (dotyczy to zwłaszcza dzieci wietnamskich). Co więcej, nieznajomość lub ograniczona znajomość języka polskiego przez rodziców nie ułatwia współpracy ze szkołą w omawianym przedmiocie. Trzeba tu wspomnieć o rodzicach, którzy nie podejmują decyzji o objęciu dziecka pomocą psychologiczną z obawy przed stygmatyzacją. Istnieje też grupa rodziców, którzy nie czują się dostatecznie zaangażowani w proces decyzyjny dotyczący ich dziecka (por. Farell 2001, s. 5), mimo gwarancji, jakie uzyskują na mocy prawa oświatowego.

Pomoc psychologiczno-pedagogiczna na terenie szkół powinna być udzielana nie tylko uczniom, lecz także ich rodzicom. Ma ona na celu wzmocnienie kompetencji rodzicielskich, poprawę relacji pomiędzy rodzicem a dzieckiem, wspomaganie rozwoju dziecka poprzez podejmowanie wspólnych działań szkoły i domu rodzinnego. Pomoc ta przyjmuje najczęściej formę porad i konsultacji udzielanych przez nauczycieli specjalistów (w tym psychologa czy pedagoga szkolnego), rzadziej warsztatów czy szkoleń (prelekcji). Formy te jednak w niewielkim stopniu przyczyniają się do niwelowania wykluczenia społecznego. Konieczna jest więc ścisła współpraca szkoły z podmiotami środowiska lokalnego świadczącymi pomoc dziecku i rodzinie, polegająca m.in. na wspólnym rozwiązywaniu problemów, dzieleniu się wiedzą i doświadczeniem, wdrażaniu wypracowanych rozwiązań. Istotne jest budowanie sieci takiego wsparcia w środowisku lokalnym, aby pomoc potrzebującym docierała do nich jak najszybciej i była jak najbardziej skuteczna (por. Skałbani, Lewandowska-Kidoń 2017). Warto skorzystać w tym zakresie ze wzorów opracowanych w innych krajach europejskich, np. w Wielkiej Brytanii, gdzie rodzice dziecka posiadającego orzeczenie mają dostęp do indywidualnego doradcy.

Pomoc psychologiczno-pedagogiczną można proponować w sytuacjach, kiedy problem się już pojawił, a jednostka nie jest w stanie sama poradzić sobie z jego

rozwiązaniem (działania interwencyjne). Wydaje się jednak, że z pedagogicznego punktu widzenia bardziej wartościowa jest pomoc prewencyjna, udzielana przed wystąpieniem problemu, niedopuszczająca do jego powstania lub zapobiegająca jego eskalacji, bądź pomoc optymalizująca, udzielana w sytuacji wspomagania naturalnego rozwoju jednostki, gdy osoby wspierające pomagają uczniowi w pełni wykorzystać jego potencjał rozwojowy (por. Piorunek 2010, s. 9).

Wspieraniem rozwoju ucznia określa się „zindywidualizowane, sterujące, semisterujące, sterująco-oferujące, laudacyjno-motywacyjne lub (i) multioferujące formy edukacyjnej pomocy, udzielane uczniowi w szkolnym procesie dydaktyczno-wychowawczym, mające na celu osiągnięcie bądź przekraczanie standardów rozwojowych w dziedzinie poznawczej, psychomotorycznej, emocjonalnej, społecznej, aksjologicznej lub duchowej” (Puślecki 2006, s. 10). Wspomaganie sterujące jest regulowane prawnie i zostało wpisane w obowiązki nauczyciela. Zgodnie z rozporządzeniem o pomocy psychologiczno-pedagogicznej są to porady i konsultacje, do prowadzenia których zobligowani są nauczyciele, wychowawcy i nauczyciele specjaliści (psycholog, pedagog, logopeda, terapeuta pedagogiczny). Z kolei wspieranie oferujące polega na organizowaniu sytuacji edukacyjnych sprzyjających rozwojowi ucznia. Przybiera ono formę wspierania laudacyjno-motywacyjnego, semisterującego lub multioferującego. Pierwsze z nich polega na przekazaniu przez nauczyciela pozytywnej oceny ucznia i jego działań, co buduje u niego poczucie własnej wartości i jest czynnikiem motywującym do dalszego działania. Semisterujące wspieranie ucznia w rozwoju opiera się z jednej strony na procedurach, modelach, schematach, wytycznych, z drugiej zaś uwzględnia podmiotowe interakcje społeczne w procesie edukacji. Trzeci rodzaj wspierania – multioferujący – jest oparty na paradygmacie humanistycznym i oznacza podążanie nauczyciela za uczniem, od którego zależy przyjęcie lub odrzucenie oferty nauczyciela w zakresie pomocy dydaktycznej i psychologiczno-pedagogicznej (Puślecki 2006, s. 8–10; Lewandowska-Kidoń, Witek 2016, s. 182–183).

W literaturze psychopedagogicznej wymienia się następujące rodzaje wsparcia społecznego, przyjmując za podstawę przypisane im funkcje: emocjonalne, informacyjne, instrumentalne, rzeczowe (materialne) i duchowe (Pommersbach 1988, s. 503–523; Kawczyńska-Butrym 1996; Poprawa 1996, s. 101–136; Dołęga 2001, s. 549–550; Kawula 2001, s. 127–128; Kirenko 2002; Sęk, Cieślak 2004, s. 18–19).

Wsparcie emocjonalne polega na przekazywaniu emocji podtrzymujących i uspokajających oraz na wykazaniu zrozumienia i gotowości do niesienia pomocy. Pozwala ono uczniowi uwolnić się od napięć i negatywnych uczuć, wyrazić smutek, lęk czy obawę. Wsparcie to pomaga w budowaniu poczucia pewności siebie i samoskuteczności. Wsparcie duchowe związane jest ze szczególnie krytycznymi sytuacjami życiowymi, postrzeganymi przez jednostkę jako beznadziejne. Pomoc w tym wymiarze odnosi się do sfery sensu życia (Cobb 1976, s. 314).

Wsparcie informacyjne (zwane poznawczym) dotyczy przekazywania informacji i udzielania porad niezbędnych do interpretacji zjawisk czy sytuacji, zrozumienia i rozwiązywania problemów, z jakimi boryka się uczeń. Wsparcie materialne (rzeczowe) obejmuje udzielanie pomocy finansowej i rzeczowej. Wsparcie instrumentalne (zwane wsparciem przez świadczenie usług) polega na udzielaniu pomocy przy rozwiązywaniu zadań życiowych. Może to być również instruktaż co do sposobów postępowania w konkretnych sytuacjach czy zdobywania informacji. Sheldon Cohen i Thomas A. Wills (1985, s. 310–357) wymienili jeszcze wsparcie integrujące, określane także jako obcowanie społeczne czy koleżeństwo, a rozumiane jako posiadanie przez jednostkę grupy, z którą może wspólnie spędzać czas i podejmować aktywności. Wspomniani autorzy wyróżnili też wsparcie motywujące, mające zachęcić jednostkę do podjęcia trudu zlikwidowania problemu i wytrwałości w zmaganiu się z przeciwnościami losu.

Ważnym zadaniem szkoły w obszarze profilaktyki wykluczenia społeczno-edukacyjnego, wskazanym przez omawiane rozporządzenie, jest diagnoza potencjału każdego ucznia w celu ukierunkowania dalszej ścieżki edukacyjnej i zawodowej oraz organizacja zajęć związanych z wyborem kierunku kształcenia i zawodu. Zadaniem tym mieli się zająć doradcy zawodowi bądź odpowiednio przygotowani nauczyciele. Wydaje się jednak, że ta sfera pozostawia wiele do życzenia. Nauczyciele nie są wystarczająco przygotowani do realizacji zadań z zakresu doradztwa zawodowego, proponowana liczba godzin (po 10 godzin w klasie VII i VIII szkoły podstawowej) zdaje się niewystarczająca, a scedowanie zadań na poradnie psychologiczno-pedagogiczne, szczególnie tam, gdzie dostęp do nich jest ograniczony (środowiska wiejskie), też nie rozwiązuje problemu.

W działaniach pomocowych realizowanych przez placówki edukacyjne istotne jest wsparcie integrujące. Zadaniem wychowawców, przy współudziale pedagoga szkolnego, jest integrowanie zespołów klasowych i środowiska szkolnego oraz – co się z tym wiąże – monitorowanie przez nauczyciela pozycji ucznia zagrożonego marginalizacją w klasie szkolnej. Ponadto, na co zwrócił uwagę m.in. H. Rudolph Schaffer (2005, s. 143), umiejętności społeczne istotne w procesie niwelowania zjawiska marginalizacji mogą rozwijać się tylko w kontakcie z innymi osobami. Dlatego uczniowie wykluczeni z grupy rówieśniczej nie mają możliwości nabywania kompetencji społecznych i zmiany swojej niekorzystnej sytuacji społecznej. W ramach udzielanej w szkole pomocy psychologiczno-pedagogicznej powinny być tym uczniom oferowane warsztaty umiejętności społecznych, odnoszące się do prawidłowej komunikacji, wzmacniania poczucia własnej wartości, radzenia sobie ze stresem i negatywnymi emocjami, konstruktywnego rozwiązywania konfliktów. Nabycie tych umiejętności będzie stanowić dla młodych ludzi „wachlarz ochronny” przed czynnikami zagrażającymi, a także ułatwi im adaptację do grupy rówieśniczej, tym samym niwelując (w pewnym stopniu) niekorzystne zjawisko, jakim jest wykluczenie społeczne.

Istotnym czynnikiem integrującym zespół klasowy oraz przeciwdziałającym stereotypom i wykluczeniu jest wiedza o jednostkach zagrożonych wykluczeniem. Wychowawca klasy powinien więc m.in.: opisać problem (np. ucznia z niepełnosprawnością czy chorobą przewlekłą); organizować sytuacje, w których uczniowie pochodzący z innych kręgów kulturowych mogliby zaprezentować swoje zwyczaje, tradycje, zainteresować rówieśników swoim krajem czy też przedstawić na forum klasy swoje mocne strony. Te proste działania nauczyciela mogą zmienić niekorzystną sytuację społeczną młodego człowieka i przyczynić się przynajmniej do częściowego zniwelowania zjawiska wykluczenia społecznego.

ZAKOŃCZENIE

Trudno oczekiwać, że udzielana w placówkach edukacyjnych pomoc psychologiczno-pedagogiczna niczym za dotknięciem czarodziejskiej różdżki zmieni niekorzystną sytuację społeczną danej grupy uczniów. W niektórych przypadkach, na co wskazują badania prowadzone w warszawskich tzw. dzielnicach wykluczenia społecznego, oddziaływania te są mało skuteczne, przy czym przede wszystkim ze względu na zbyt duże obciążenie rodzinne, wymagające bardziej systemowych i systematycznych działań (Bielecka, Kozdrowicz 2012, s. 49). Szkoła jest dla niektórych pedagogów „instrumentem utrwalania różnic, uwarunkowanych przez zróżnicowanie warunków rozwojowych w domu rodzinnym” (Kwieciński 2005, s. 35). Podobnie uważa Piotr Sztompka, według którego myślenie o szkole jako miejscu wyrównywania szans edukacyjnych nie znajduje potwierdzenia w rzeczywistości. Pisze on o „teoremacie Mateusza”, co oznacza, że przywileje odznaczają się tendencjami do powiększania się, z kolei upośledzenie wprost przeciwnie, gdyż tendencjami do pogłębiania się (Sztompka 2002, s. 363–364).

Mimo to szkoła jest dla wielu młodych ludzi szansą na zmianę wytyczonej przez dysfunkcje osobiste czy środowiskowe ścieżki zmierzającej do wykluczenia społecznego, chociażby poprzez zdobycie przez nich wykształcenia pozwalającego na znalezienie pracy w przyszłości i ułożenie sobie życia. Większa skuteczność oddziaływań z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej wiąże się z wczesnym rozpoznaniem problemu, a szczególnie z chęcią jego dostrzeżenia przez nauczycieli, zrozumienia dziecka, jego zachowania i emocji. Ważne jest także udzielenie uczniowi wsparcia nie tylko poprzez działania formalne, do których obliuguje rozporządzenie, lecz przede wszystkim wsparcia emocjonalnego. Istotne wydaje się jeszcze wyposażenie uczniów w kompetencje społeczne, dzięki którym będą mogli nawiązać pozytywne kontakty z rówieśnikami, radzić sobie ze stresem i negatywnymi emocjami, planować i realizować swoje marzenia.

BIBLIOGRAFIA

- Bartnikowska, U., Wójcik, M. (2004). Zaniedbania w aspekcie triady: szkoła – rodzice – dziecko w kształceniu integracyjnym i masowym dzieci z wadą słuchu. W: Z. Gajdzica, D. Osik-Chudowska (red.), *Wątki zaniedbane, zaniechane, nieobecne w procesie edukacji i wsparcia społecznego osób niepełnosprawnych* (s. 287–295). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Bąbka, J. (2014). W poszukiwaniu strategii edukacyjnej przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu osób z niepełnosprawnością. *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, (4), 87–104. DOI: <https://doi.org/10.14746/ikps.2014.4.04>.
- Bielecka, E., Kozdrowicz, E. (2012). Uwierzyć w siebie. Wyrównywanie szans dzieci zagrożonych marginalizacją. *Chowanna*, 1(38), 45–54.
- Buchnat, M. (2014). Kompetencje i oczekiwania nauczyciela do pracy z dzieckiem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Komunikat z badań. *Studia Edukacyjne*, (31), 177–194.
DOI: <https://doi.org/10.14746/se.2014.31.10>.
- Cassady, J. (2011). Teachers' attitudes toward the inclusion of students with autism and emotional behavioral disorder. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2(7), 8–9.
- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38(5), 300–314. DOI: <https://doi.org/10.1097/00006842-197609000-00003>.
- Cohen, S., Wills, T.A. (1985). Stress, social support and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98(2), 310–357. DOI: <https://doi.org/10.1037/0033-2909.98.2.310>.
- Deptuła, M. (2007). Dzieci odrzucane przez rówieśników – cz. I. *Remedium*, (4), 1–3.
- Dołęga, Z. (2001). Wsparcie społeczne a poczucie samotności w okresie dorastania. W: R. Kwiecińska, M.J. Szymański (red.), *Młodzież a dorośli. Napięcia między socjalizacją a wychowaniem* (s. 541–550). Kraków: Wydawnictwo Akademii Pedagogicznej im. KEN w Krakowie.
- Farrell, P. (2001). Special education in the last twenty years: have things really got better? *British Journal of Special Education*, 28(1), 3–9.
DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-8527.t01-1-00197>.
- Giddens, A. (2005). *Socjologia*. Warszawa: PWN.
- Grotowska-Leder, J. (2005). Ekskluzja społeczna – aspekty teoretyczne i metodologiczne. W: J. Grotowska-Leder, K. Faliszek (red.), *Ekskluzja i inkluzja społeczna. Diagnoza – uwarunkowania – kierunki działań* (s. 25–45). Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Jarosz, M. (2008). Wstęp. Obszary wykluczenia w Polsce. W: M. Jarosz (red.), *Wykluczenie. Wymiar społeczny, materialny i etniczny* (s. 7–17). Warszawa: Instytut Studiów Politycznych PAN.
- Kacperczyk, A. (2006). *Wsparcie społeczne w instytucjach opieki paliatywnej i hospicyjnej*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Kanios, A. (2015). Wokół istoty wykluczenia społecznego – wymiar teoretyczny. W: B. Szluz (red.), *Wielowymiarowość wykluczenia społecznego. Diagnoza i profilaktyka* (s. 49–58). Spišská Nová Ves: Wydawnictwo Občianske združenie Spektrum-Východ.
- Kawczyńska-Butrym, Z. (1996). *Niepełnosprawność – specyfika pomocy społecznej*. Warszawa: Wydawnictwo Interart.

- Kawula, S. (2001). Czynniki i sieć wsparcia społecznego w życiu człowieka. W: S. Kawula (red.), *Pedagogika społeczna: dokonania – aktualność – perspektywy* (s. 115–134). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kirenko, J. (2002). *Nie jesteś sam. Wsparcie osób z niepełnosprawnościami*. Lublin: Regionalny Ośrodek Polityki Społecznej.
- Kozarzewski, P. (2008). Wykluczenie edukacyjne. W: M. Jarosz (red.), *Wykluczenie. Wymiar społeczny, materialny i etniczny* (s. 137–176). Warszawa: Instytut Studiów Politycznych PAN.
- Kwieciński, Z. (2005). Szkoła a wykluczenie. W: K. Marzec-Holka (red.), *Marginalizacja w problematyce pedagogiki społecznej i praktyce pracy socjalnej* (s. 35–45). Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Lewandowska-Kidoń, T., Witek, A. (2012). Szkoła miejscem inkluzji czy ekskluzji społecznej. W: M. Chodkowska, S. Byra (red.), *Dystans społeczny w teorii i praktyce pedagogicznej* (s. 233–251). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Lewandowska-Kidoń, T., Witek, A. (2014). Gotowość nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej do pracy z dzieckiem przewlekle chorym. W: W. Żłobicki (red.), *Transgresje w edukacji* (T. 1; s. 253–262). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Lewandowska-Kidoń, T., Witek, A. (2016). Rola edukacji w kreowaniu życia wartościowego. W: A. Gretkowski, A. Napotna, S. Kwiatkowska, T. Kruszewski (red.), *Człowiek w obliczu zmiany. Konteksty zdrowotne, psychologiczne, edukacyjne i społeczne uczniów z chorobą przewlekłą* (s. 177–188). Płock: Wydawca Marow.
- Marynowicz-Hetka, E. (2006). *Pedagogika społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Miłkowska, G. (2005). Od odrzucenia szkolnego do wykluczenia społecznego młodzieży. W: W. Kubik, B. Urban (red.), *Uwarunkowania i wzory marginalizacji społecznej współczesnej młodzieży* (s. 495–512). Kraków: Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum”.
- Mittler, P. (2000). *Working Towards Inclusive Education*. London: David Fulton Publishers.
- Modrzewski, J. (2010). Wsparcie społeczne jako czynnik wzorujący współczesne scenariusze biograficzne. W: M. Piorunek (red.), *Pomoc – wsparcie społeczne – poradnictwo. Od teorii do praktyki* (s. 15–49). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Musialska, K. (2011). *Odrzucenie rówieśnicze w klasie szkolnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Nabors, L.A., Little, S.G., Akin-Little, A., Iobst, E.A. (2008). Teacher knowledge of and confidence in meeting the needs of children with chronic medical conditions: Pediatric psychology's contribution to education. *Psychology in the Schools*, 45(3), 217–226. DOI: <https://doi.org/10.1002/pits.20292>.
- Nowak, A. (2012). Pojęcie, istota, przyczyny, mechanizmy marginalizacji i wykluczenia społecznego. *Chowanna*, 1(38), 17–32.
- Piorunek, M. (2010). O pomocy, wsparciu społecznym i poradnictwie – prolegomena do teoretycznych rozważań i praktycznych odniesień. W: M. Piorunek (red.), *Pomoc – wsparcie społeczne – poradnictwo. Od teorii do praktyki* (s. 7–14). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Pommersbach, J. (1988). Wsparcie społeczne a choroba. *Przegląd Psychologiczny*, 31(2), 503–523.
- Poprawa, R. (1996). Zasoby osobiste w radzeniu sobie ze stresem. W: G. Dolińska-Zygmunt (red.), *Elementy psychologii zdrowia* (s. 101–136). Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Puślecki, W. (2006). Edukacyjne wspieranie rozwoju ucznia. *Życie Szkoły*, (10), 6–12.

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2017, poz. 1591).
- Schaffer, H.R. (2005). *Psychologia dziecka*. Warszawa: PWN.
- Sęk, H., Cieślak, R. (2004). Wsparcie społeczne – sposoby definiowania, rodzaje i źródła wsparcia społecznego, wybrane koncepcje teoretyczne. W: H. Sęk, R. Cieślak (red.), *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie* (s. 11–28). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Skałbani, B. (2010). Szkolne formy wsparcia i pomocy uczniom ze specyficznymi trudnościami w nauce w świetle badań własnych. W: B. Witkowska, K. Bidziński, P. Kurtek (red.), *Dzieci i młodzież ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w realizacji zadań rozwojowych* (s. 273–285). Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego.
- Skałbani, B., Lewandowska-Kidoń, T. (2017). Współpraca szkoły i środowiska lokalnego we wspomaganie rozwoju uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – konteksty teoretyczne i praktyczne. *Roczniki Teologiczne. Praca Socjalna*, 1(64), 193–212.
- DOI: <https://doi.org/10.18290/rt.2017.64.1-11>**
- Szarfenberg, R. (2006). *Marginalizacja i wykluczenie społeczne. Wykłady*. http://www.owes.info.pl/biblioteka/wyklad_wykluczenie_spoleczne.pdf (dostęp: 4.05.2015).
- Szkoda, E. (2015). Diagnozowanie i wspomaganie uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych – regulacje prawne a rzeczywistość szkolna. W: E. Smak, A. Włoch, M. Garbiec (red.), *Diagnozowanie i terapia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi* (s. 137–149). Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Sztompka, T. (2002). *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Szymczak, M. (red.). (1992). *Słownik Języka Polskiego* (T. 2). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Włoch, A., Włoch, S. (2015). Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Diagnostyka – działanie – efekty. W: E. Smak, A. Włoch, M. Garbiec (red.), *Diagnozowanie i terapia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi* (s. 165–175). Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.

SUMMARY

Inclusive education, postulated in the Polish educational system, requires providing pupils at the risk of exclusion (including pupils from different cultural backgrounds) with appropriate educational conditions, including psychological and pedagogical help. This help should be provided in every school, and its aim is to equalize educational opportunities for students. It takes the form of both interventions (when the problem has already appeared), preventive (before the problem or preventing its escalation), and optimizing (supporting the development of the individual). The article focused on the possibilities of counteracting the phenomenon of social and educational exclusion through the school's activities in the scope of providing pupils at the risk of exclusion with psychological and pedagogical assistance.

Keywords: social exclusion; psychological and pedagogical help; special educational needs; inclusive education; social support

