

Katarzyna Pająk

Instytut Pedagogiki Specjalnej, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

ORCID 0000-0002-6829-4805

DOI: 10.35464/1642-672X.PS.2021.1-2.10

**Zapobieganie przemocy rówieśniczej
wśród osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną
przy wykorzystaniu socjoterapii
(zajęć rozwijających kompetencje emocjonalno-społeczne)**

**The prevention of peer violence among people
with moderate intellectual disabilities with the use of
sociotherapy (socio-emotional development classes)**

ABSTRACT: Socio-therapeutic classes (socio-emotional development classes) are dedicated to those pupils who face difficulties with socio-emotional functioning. People with intellectual disabilities are especially exposed to violence on the part of their peers, which is why it is extremely important for them to develop social competence. In this group of pupils, the area of emotions (including naming, interpreting and the skills of managing them), self-esteem (building an adequate perception of oneself and developing self-knowledge), communicational skills (broadening their vocabulary, building relationships) as well as assertiveness and stress-management should be emphasised. For a sociotherapist, it is an important task to treat the advantages of class participants as the basis and take actions based on building social competence as a form of preventing peer violence.

KEYWORDS: special education, peer violence, people with moderate intellectual disabilities, sociotherapy (socio-emotional development classes).

STRESZCZENIE: Zajęcia socjoterapeutyczne (rozwijające kompetencje emocjonalno-społeczne) przeznaczone są dla uczniów wykazujących trudności w zakresie funkcjonowania emocjonalno-społecznego. Osoby z nie-

pełnosprawnością intelektualną są szczególnie narażone na przemoc ze strony rówieśników, dlatego też niezmiernie ważne jest rozwijanie ich kompetencji społecznych. W tej grupie uczniów szczególny nacisk powinien być położony na obszar dotyczący emocji (ich nazywania, interpretowania, umiejętności radzenia sobie z nimi), poczucia własnej wartości (budowania adekwatnego obrazu własnej osoby, rozwijania wiedzy o sobie), umiejętności komunikacyjnych (poszerzanie zasobu słownictwa, budowaniu relacji), a także asertywności i radzenia sobie ze stresem. Ważnym zadaniem dla socjoterapeuty jest bazowanie na mocnych stronach uczestników zajęć oraz podejmowanie działań opierających się na budowaniu kompetencji społecznych jako formie zapobiegania przemocy rówieśniczej.

SŁOWA KLUCZOWE: pedagogika specjalna, przemoc rówieśnicza, osoby z lekką niepełnosprawnością intelektualną, socjoterapia (zajęcia rozwijające kompetencje emocjonalno-społeczne)

Wstęp

Na początkowych etapach rozwoju dziecka kluczowe znaczenie odgrywa środowisko rodzinne. Stopniowo coraz większe znaczenie zaczyna odgrywać grupa rówieśnicza. Ma ona szczególne znaczenie w okresie adolescencji. Jak wskazuje Bronisław Urban (2012) grupa rówieśnicza pozwala nabywać umiejętności społeczne, uczy sposobów rozwiązywania konfliktów oraz kontrolowania zachowań agresywnych. Młody człowiek wkraczając do grupy, („paczki”) zaczyna poznawać siebie poprzez to, co myślą i mówią o nim inni. W ten sposób kształtuje swoją tożsamość społeczną. W zależności od tego, jak liczna jest grupa, zależy liczba tworzonej sieci relacji pomiędzy jej członkami. Najbardziej niekorzystną sytuacją dla człowieka jest funkcjonowanie na obrzeżach grupy bądź też całkowicie poza nią. Nie zawsze jest możliwość, aby zbudować pozytywne relacje i wejść ponownie do grupy, mimo starań samej odrzuconej jednostki, jak i grupy lub przy pomocy interwencji wychowawczych. Wtedy jednostka odrzucona przeżywa szereg trudnych emocji, doświadcza cierpienia, niekiedy zupełnie się wycofuje, pogłębiając tym samym proces izolacji. Możliwe jest także wejście w inną grupę – o charakterze przestępczym.

Socjoterapia (zajęcia rozwijające kompetencje emocjonalno-społeczne)

Aktualne Rozporządzenie o pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (2017) zmienia nazwę zajęć socjoterapeutycznych na „zajęcia rozwijające kompetencje emocjonalno-społeczne”. Skierowane są one do uczniów mających trudności w funkcjonowaniu społecznym (np. z zaburzeniami zachowania i/lub emocji, ale także trudnościami adaptacyjnymi).

Katarzyna Sawicka (1998, s. 10) socjoterapią określa *metodę leczenia zaburzeń zachowania i niektórych zaburzeń emocjonalnych u dzieci i młodzieży w toku spotkań grupowych*. Taka forma pomocy psychologiczno-pedagogicznej kładzie nacisk na korektywną rolę grupy, dzięki której uczestnik zajęć ma możliwość zmienić swoje dotychczasowe sądy poznawcze dotyczące jego samego oraz innych osób. Sprzyja temu także odreagowanie emocjonalne (które nie jest ponownym przeżyciem urazowego doświadczenia, ale odblokowaniem napięcia w bezpiecznym otoczeniu – Buchnat, 2016). Socjoterapia oprócz celów terapeutycznych mieści w sobie również cele rozwojowe, a także edukacyjne. Podczas zajęć socjoterapeutycznych dziecko uczy się wyrażania emocji, których wcześniej nie miało możliwości wyrazić lub też okazywało je w sposób społecznie nieakceptowany. Zadaniem socjoterapeuty jest budowanie doświadczeń, które sprzyjają wyrażaniu emocji – bez obawy, że dziecko zostanie wyśmiane lub zignorowane. Uczestnicy zajęć na bazie wcześniejszych urazowych doświadczeń posiadają wiele stereotypów dotyczących postrzegania rzeczywistości i innych ludzi, przede wszystkim osób dorosłych. Zachowania uczniów mających trudności w funkcjonowaniu społecznym charakteryzują się sztywnością i nieadekwatnością. Sytuacje i okoliczności się zmieniają, ale dziecko nie potrafi elastycznie do nich podejść, tylko stosuje jedyny znany sobie schemat postępowania – najczęściej albo się wycofuje albo atakuje. W związku z powyższym, socjoterapia powinna dawać możliwość zdobywania nowych umiejętności (takich, jak np. asertywność) niezbędnych do prawidłowego funkcjonowania w społeczeństwie.

Jedną z podstawowych zasad uczestnictwa w zajęciach socjoterapeutycznych jest dobrowolność. Sprzyja ona budowaniu motywacji, ale jest także zachętą dla uczniów, którzy stawiają opór i buntują się przeciwko wszystkiemu, co zostaje im narzucone. Dobrowolność dotyczy także wypowiedzania się i uczestnictwa w ćwiczeniach. Poczuciu bezpieczeństwa sprzyja również zachowanie zasady dyskrecji. Przy organizacji tego typu zajęć ważna jest przestrzeń, w jakiej są one realizowane. Najlepiej, aby było to stałe miejsce i aby nie była to sala lekcyjna (to trudny do spełnienia warunek, szczególnie wtedy, gdy zajęcia odbywają się na terenie placówki szkolnej). Warto umieścić w sali sprzęty służące do relaksacji i wyciszenia (np. miękkie fotele). Nie jest wykluczone (a wręcz jest zalecane) korzystanie z przestrzeni poza budynkiem (Sikorski 2014; Szczepanik, Jaros 2016).

Niezmiernie ważną rolę odgrywa budowanie więzi terapeutycznej pomiędzy prowadzącym zajęcia a uczestnikami. Sprzyja ona poczuciu bezpieczeństwa oraz daje okazję do zmiany przekonań na temat osób dorosłych. Jedną z ról socjoterapeuty jest wydobywanie zasobów dzieci. Na ich bazie można

pracować nad trudnościami, które uniemożliwiają uczestnikom zajęć prawidłowe funkcjonowanie w społeczeństwie. Dziecko, które czuje, że jest akceptowane i nie podlega ocenie, stopniowo nabiera zaufania i jest w stanie mówić o swoich przeżyciach i aktywnie słuchać innych, co pozwala mu spojrzeć na różne sytuacje z kilku perspektyw (Szczepanik, Jaros 2016).

Początkowy etap spotkań, to czas budowania grupy i integracji (tzw. faza orientacji). To wtedy wszyscy zaznajamiają się ze sobą, poznają swoje zainteresowania, dowiadują się więcej na swój temat. Towarzyszą temu różnorodne stany emocjonalne – pojawia się jednocześnie zaciekawienie i lęk. Uczestnicy zachowują się w sposób ostrożny, testując na ile mogą sobie pozwolić wobec prowadzącego. Jest to czas budowania otwartości uczestników i atmosfery akceptacji. To także moment tworzenia kontraktu zawierające normy grupowe.

Kolejny etap rozwoju grupy obejmuje fazę różnicowania (konfliktu/konfrontacji) Związana jest ona z otwartym ujawnianiem trudnych emocji, jakie przeżywają uczestnicy. Dla socjoterapeuty jest to szczególnie trudny moment, ponieważ może być atakowany i jawnie krytykowany przez uczestników zajęć. Ważne jest, aby starał się wspólnie z dziećmi analizować na bieżąco to, co dzieje się wewnątrz grupy. Wymagana jest od niego cierpliwość i akceptacja uczuć i emocji dzieci. Pojawiają się kłótnie między uczestnikami zajęć, rywalizacja, kwestionowanie wcześniejszych ustaleń. Ten etap rozwoju grupy daje możliwość uczenia się akceptowanego społecznie wyrażania emocji.

Faza współpracy pozwala na otwarte wyrażanie emocji bez krzywdzenia innych osób, ale także na uczenie się i wykorzystywanie nowych umiejętności (np. aktywnego słuchania). Na tym etapie pracy, uczestnicy zbliżają się do siebie, przez co lepiej współpracują przy różnego rodzaju zadaniach, ponadto są zaangażowani w budowanie wspólnoty. Faza końcowa związana jest z zakończeniem cyklu spotkań. Towarzyszy jej smutek, niepewność, czasami także rozczarowanie. Aby lepiej przygotować się do zamknięcia grupy, należy na samym początku spotkań powiedzieć uczestnikom do kiedy będą one trwać – np. do końca roku szkolnego. Dobrze jest celebrować moment rozstania poprzez wspomnianie tego, co było ważne podczas zajęć. Można to zrobić np. poprzez wystawę fotografii wykonanych w czasie trwania całego cyklu zajęć. Uczestnikom można wręczyć drobne upominki, a na koniec wykonać grupowe zdjęcie (Sawicka 1998; Jagieła 2007; Sikorski 2014; Szczepanik, Jaros 2016).

Przemoc rówieśnicza

Temat przemocy rówieśniczej wśród młodzieży jest podejmowany i dogłębnie analizowany przez Fundację Dajemy Dzieciom Siłę, która stworzyła

raport o zagrożeniach bezpieczeństwa i rozwoju dzieci w Polsce. Niestety nadal niewiele mówi się o przemocy rówieśniczej wśród osób z niepełnosprawnością intelektualną. Raport Fundacji Dajemy Dzieciom Siłę, wskazuje na to, że 59% nastoletnich uczniów było ofiarami przynajmniej jednej z form przemocy. Najczęściej była to przemoc fizyczna. Należy jednak zaznaczyć, że większość form przemocy współwystępują ze sobą i sprawcy stosują zwykle kilka z nich jednocześnie. Jeśli chodzi o płeć badanych osób, to chłopcy częściej niż dziewczęta byli ofiarami przemocy fizycznej, ale napaści zbiorowej, znęcania się i przemocy podczas randki. Także i chłopcy częściej niż dziewczęta są sprawcami przemocy. Również Jakub Kołodziejczyk (2019) wskazuje na to, że to chłopcy częściej są ofiarami i sprawcami przemocy rówieśniczej, z kolei dziewczęta częściej niż chłopcy stosują przemoc relacyjną.

Przemoc ma miejsce wówczas, gdy jej sprawca wykorzystuje swoją przewagę nad ofiarą. Mowa tutaj nie tylko o przewadze fizycznej, ale także psychicznej czy też formalnej. Terminami, które bywają używane zamiennie z przemocą rówieśniczą, są np. bullying, przemoc w szkole, znęcanie się, dręczenie (Makaruk 2017). Odnosząc się do klasyfikacji przemocy wyróżnia się:

- przemoc werbalną (np. przezywanie)
- przemoc relacyjną (np. wykluczanie kogoś z grupy)
- przemoc fizyczną (np. pobicie)
- przemoc materialną (np. kradzież)
- przemoc elektroniczną (np. złośliwe smsy czy też e-maile).

Jacek Pyżalski (2015) wskazuje na to, że bullying (przemoc rówieśnicza) uwzględnia 3 wymiary, którymi są: powtarzalność, nierównowaga sił, intencjonalność. Tak więc zjawisko to wiąże się z wielokrotnym dokonywaniem celowych (nieprzypadkowych) aktów przemocy przez osoby mające fizyczną i/lub psychologiczną przewagę nad ofiarą. Jedna osoba może doświadczać różnych form bullyingu, przemocy. Odnosząc się do przeprowadzonych badań, autor wskazuje na szereg cech, które sprawiają, że jednostka staje się ofiarą przemocy rówieśniczej. Jedną z nich są specjalne potrzeby edukacyjne i związana z nimi odmienność danej osoby, niekiedy posiadanie takich cech, jak: bycie słabszym – czy to pod względem fizycznym czy intelektualnym. Zatem, można zauważyć, że do takiej grupy zaliczają się osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Jeżeli oprócz specjalnych potrzeb edukacyjnych dana osoba posiada szereg innych „wyróżników”, to jej trudna sytuacja się pogłębia. Osoby z niepełnosprawnością intelektualną są szczególnie narażone na bycie ofiarami bullyingu (Pyżalski, Plichta 2016).

Piotr Plichta i Magdalena Olempska-Wysocka (2013), podkreślają, że niewiele uwagi poświęca się ofiarom przemocy rówieśniczej oraz wykluczenia

z grupy (co ma miejsce przede wszystkim w szkołach integracyjnych). Pedagodzy w nikłym stopniu zwracają uwagę na izolowanie ucznia np. ze społeczności klasowej. Szkoły integracyjne – pomimo szczytnej idei – rodzą sytuacje podziału na dzieci sprawne i z niepełnosprawnością. Te ostatnie doznają przemocy rówieśniczej z wielu powodów, jednym z nich jest to, że posiadają niewielu lub żadnych przyjaciół czy bliskich koleżanek i kolegów. W związku z tym, w sytuacjach gdy doznają przemocy ze strony rówieśników mało jest osób (lub nie ma żadnej), które stanęłyby w obronie ucznia z niepełnosprawnością.

Jak wskazuje P. Plichta (2020) skutki przemocy rówieśniczej dotyczą nie tylko ofiar, ale także jej świadków, którym również poświęca się niewiele uwagi. Będąc świadkiem przemocy można wyrobić w sobie przekonanie, że w grupie może zaistnieć tylko ten, kto jest silny. Natomiast jeśli jest się słabym, to automatycznie zostaje się na uboczu. Dla grona pedagogicznego szczególnie niepokojące powinny być takie sygnały, jak: pomijanie dziecka w pracy grupowej, grach, zabawach; samotne spędzanie przez dziecko przerw międzylekcyjnych; ignorowanie. Autor podkreśla, że nie wolno zapominać o tym, że są tacy uczniowie, którzy mogą pełnić jednocześnie dwie role – być sprawcą i ofiarą przemocy. Do takich sytuacji dochodzi wówczas, gdy uczeń długotrwale dręczony, zaczyna się bronić stosując przemoc. Również Jarosław Polanowski (2003) charakteryzując przemoc rówieśniczą zwraca uwagę na przemienność ról sprawców i ofiar. Niekiedy trudno jest jednoznacznie ocenić kto pełni daną rolę, ponieważ bywają one zmienne – zależne od okoliczności.

J. Kołodziejczyk (2019) wykazał, że zupełnie inaczej postrzegają szkołę uczniowie i nauczyciele. Jedynie 27% badanych uczniów lubi szkołę, 55% z nich wyraża opinię, że nauczyciele lubią rozmawiać z uczniami, z kolei 83% nauczycieli ma takie zdanie na ten temat. Drugi przykład rozbieżności w ocenie, dotyczy tego, czy nauczyciele wysłuchują pomysłów uczniów i czy je doceniają – 79% nauczycieli uważa, że tak postępuje, z kolei taki pogląd potwierdza 49% badanych uczniów. Tak więc można zauważyć znaczące różnice w postrzeganiu rzeczywistości szkolnej przez obie grupy badanych osób.

Niepokojące dane prezentuje Joanna Frankowiak (2017), która realizowała projekt wspierający sześć szkół w Olsztynie w obszarze przeciwdziałania przemocy rówieśniczej. Jak wykazała autorka, żadna z tych szkół nie prowadziła diagnozy w zakresie tematyki przemocy rówieśniczej. Jeśli chodzi o rodziców, to jedynie 39% zadeklarowało chęć wzięcia udziału w szkoleniu z zakresu przytaczanej powyżej tematyki. Równie niepokojąca jest wiedza rodziców na temat doświadczania przez ich dziecko przemocy. Jedynie 3% rodziców zgłosiło fakt bicia ich dziecka przez rówieśnika, natomiast takie zdarzenie zgłosi-

ło blisko 18% uczniów. Kolejno, o szarpaniu dziecka wiedziało 10% rodziców, a istnienie takiej sytuacji zadeklarowało blisko 29% uczniów.

Wykorzystanie socjoterapii (zajęć rozwijających kompetencje emocjonalno-społeczne) w zapobieganiu przemocy rówieśniczej

Niewiele jest w polskiej literaturze odniesień dotyczących pracy socjoterapeutycznej z grupą osób z niepełnosprawnością intelektualną, a już szczególnie w obszarze przeciwdziałania przemocy rówieśniczej. Na rozwijanie kompetencji emocjonalno-społecznych w grupie osób z niepełnosprawnością intelektualną zwraca uwagę Marzena Buchnat (2016).

Obecnie duże znaczenie odgrywa profilaktyka pozytywna, czyli taka, która skoncentrowana jest na uczeniu społecznych kompetencji oraz rozwijaniu inteligencji emocjonalnej. Zajęcia oparte na pogadankach nie są już wystarczające efektywne. Takie podejście zostaje zmodyfikowane i zmierza w kierunku tego, aby wskazywać uczniom jak rozpoznawać swoje stany emocjonalne, jak zarządzać emocjami oraz w konsekwencji rozwijać samoświadomość (Jankowska 2020).

Joanna Szymańska (2015) jako jeden z postulatów dotyczących profilaktyki przemocy rówieśniczej wymienia budowanie wspierającego klimatu wychowawczego. Wskazując szereg czynników chroniących przed przemocą rówieśniczą, wymienić należy poczucie przynależności, które obejmuje między innymi kwestię budowania prospołecznie nastawionej grupy klasowej, którą łączą przyjazne relacje. Dobre relacje z nauczycielami i grupą rówieśniczą przekładają się na prawidłowy rozwój emocjonalno-społeczny uczniów. Stwarzają szansę na uniknięcie przez dziecko poczucia samotności oraz dają poczucie bezpieczeństwa. Dziecko mające poczucie przynależności do grupy ma inne spojrzenie na świat niż dziecko wykluczane i izolowane. Idąc tym tropem, można zaproponować wykorzystanie zajęć socjoterapeutycznych (rozwijających kompetencje emocjonalno-społeczne) do zapobiegania przemocy rówieśniczej i budowania kompetencji społecznych. Zdecydowanie łatwiej kształtować umiejętności społeczne i działać poprzez profilaktykę pozytywną niż podejmować działania wówczas, gdy pojawiają się akty przemocy i ich daleko idące skutki. Za tym, aby rozwijać kompetencje emocjonalno-społeczne uczniów przemawiają także rozważania J. Kołodziejczyka (2019), który wskazuje na to, że sprawcy przemocy posiadają niskie kompetencje w zakresie empatii i przyjmowania perspektywy innych osób.

P. Plichta (2017) wskazuje na to, że osoby z niepełnosprawnością intelektualną przejawiają trudności z rozpoznawaniem, wyrażaniem i regulowaniem

własnych emocji, ale także tych, które dotyczą innych osób. Na ogromną wagę rozwijania obszaru emocji w grupie osób z niepełnosprawnością intelektualną wskazuje M. Buchnat (2016). Autorka uważa, że jest to temat szczególnie godny uwagi. Nazywanie emocji, rozpoznawanie ich oraz umiejętność radzenia sobie z nimi pozwala na harmonijne funkcjonowanie w społeczeństwie. Stąd też podjęcie takiej tematyki na zajęciach z uczniami z niepełnosprawnością intelektualną stwarza szansę i okazję do profilaktyki przemocy rówieśniczej.

Pracę warto rozpocząć od burzy mózgów, która pozwoli socjoterapeucie dowiedzieć się, jakie emocje znają uczniowie. Niekiedy w toku zajęć może się okazać, że wiedza uczestników zajęć jest w tym zakresie niewielka. Uczniowie mogą znać kilka emocji podstawowych, ale mieć problem z emocjami bardziej złożonymi. Warto opierać się na podziale zgodnym z propozycją psychologa Paula Ekmana (za: Jankowska 2020), który wyodrębnił następujące emocje podstawowe: radość, smutek, złość, strach, wstręt, zaskoczenie. Opieranie się na jednym konkretnym podziale pozwala na uporządkowanie pracy z uczniem. Niezbędne jest wykorzystanie zdjęć ilustrujących wszystkie wymienione emocje, a także analizowanie tzw. mikrogestów (są to drobne wskazówki płynące z mimiki twarzy danej osoby, po których możemy rozpoznać emocje; przykładem mikrogestów dla emocji „złość” są złączone, opuszczone w dół brwi, zaciśnięte usta, zwężone spojrzenie). Tematyce nazywania emocji warto poświęcić jedno, a nawet dwa odrębne zajęcia. Od nazywania emocji zaprezentowanych na zdjęciach, konieczne jest odniesienie się do nazywania własnych emocji oraz analizowanie sytuacji, w których nam one towarzyszą. Konieczne jest także nawiązanie do odczuć płynących z ciała. Taka analiza pozwala na zdobycie świadomości własnych stanów emocjonalnych i sprzyja większemu zrozumieniu reakcji na określone osoby i sytuacje. To z kolei pozwala uniknąć sytuacji konfliktowych, które niejednokrotnie rodzą się pod wpływem silnych emocji, nad którymi człowiek nie jest w stanie zapanować. Po nazywaniu emocji własnych, innych osób oraz odczuć fizycznych im towarzyszących, należy przejść do strategii radzenia sobie z trudnymi emocjami. Nieodłącznym elementem jest tutaj zebranie informacji od uczestników zajęć na temat tego, jak oni radzą sobie np. ze złością. Socjoterapeuta na podstawie uzyskanej wiedzy wspólnie z uczniami dokonuje selekcji, której efektem powinna być lista sposobów radzenia sobie ze złością w sposób akceptowany społecznie, to znaczy taki, który nie krzywdzi innych osób, ale także osoby jej przeżywającej. W pracy socjoterapeutycznej powinno wykorzystywać się przede wszystkim metody samodzielnego dochodzenia do wiedzy.

Kolejny ważny obszar do pracy socjoterapeutycznej z osobami z lekką niepełnosprawnością intelektualną, na który wskazuje M. Buchnat (2016) doty-

czy poczucia własnej wartości. Zajęcia socjoterapeutyczne powinny bazować na zasobach uczestników, a także wydobywać ich możliwości, z których wcześniej nie zdawali sobie sprawy. Uczniowie z lekką niepełnosprawnością intelektualną przejawiają trudności w zakresie adekwatnej samooceny. Patrzą na siebie z perspektywy doświadczanych porażek. W związku z niższym poziomem intelektualnym mogą nie uzyskiwać wysokich wyników w nauce, a często są oceniane przez otoczenie wyłącznie poprzez funkcjonowanie na polu edukacyjnym. Zajęcia socjoterapeutyczne stwarzają okazję do zdobycia wiedzy o sobie, swoich mocnych i słabych stronach. Jest to ważne, ponieważ daje możliwość wybierania aktywności i zadań adekwatnych do możliwości tak, aby dziecko osiągało sukcesy. Za tym, aby rozwijać ten obszar przemawiają także rozważania P. Plichty (2017), który wskazuje na duże rozbieżności pomiędzy „ja” realnym i „ja” idealnym w grupie osób z niepełnosprawnością intelektualną.

M. Buchnat (2016) wskazuje na to, że kompetencje komunikacyjne zwiększają się i doskonalą wówczas, gdy osoba z niepełnosprawnością intelektualną umie radzić sobie z własnymi emocjami i ma wysokie poczucie własnej wartości. Rozwijanie tych dwóch obszarów pozwala zyskać równowagę emocjonalną oraz zachęca do inicjowania kontaktów społecznych. Ponadto sprzyja uczestnictwu w życiu społecznym.

P. Plichta i M. Olempska-Wysocka (2013), podkreślają, że niewiele uwagi poświęca się ofiarom przemocy rówieśniczej. W związku z tym warto tej grupie poświęcić szczególną uwagę tworząc dla niej programy socjoterapeutyczne, które największy nacisk będą kłaść na nazywanie emocji, budowanie poczucia własnej wartości, asertywność, radzenie sobie ze stresem czy też wzmacnianie umiejętności komunikacji interpersonalnej i umiejętne rozwiązywanie konfliktów. Należy jednak pamiętać, aby dobierając uczestników do grupy nie włączać sprawców i ofiar przemocy do jednego zespołu. Taka sytuacja uniemożliwiłaby realizację jednego z najważniejszych filarów socjoterapii – poczucia bezpieczeństwa i klimatu opartego na zaufaniu. Szczególnie dotyczy to uczniów szkół integracyjnych, którzy niejednokrotnie są ofiarami przemocy rówieśniczej i znajdują się w grupie wysokiego ryzyka narażenia na nią. Do tak zwanych „łatwych ofiar” zaliczyć można uczniów z niepełnosprawnością intelektualną. Jeśli zgłaszają oni problem przemocy, to traktowani są jako osoby mało wiarygodne, co prowadzi do pogłębiania się procesu wiktymizacji. Dodatkowo, taka sytuacja utwierdza sprawcę przemocy w podejmowaniu dalszych kroków zmierzających w stronę dokonywania kolejnych aktów przemocy.

Celem socjoterapii jest wspomaganie rozwoju dziecka, wzmacnianie jego osobowości oraz korygowanie i kompensowanie dotychczasowych doświadczeń. Efektem tych oddziaływań powinno być nabycie nowych sposobów re-

agowania (Grudziewska 2016). Wszystkie wymienione cele mogą być osiągnięte poprzez pracę z uczniami z niepełnosprawnością intelektualną doświadczających przemocy rówieśniczej. Odpowiednio stworzony program socjoterapeutyczny, uwzględniający indywidualne potrzeby uczniów może spełnić także funkcję profilaktyczną.

Podsumowanie

Planując zajęcia socjoterapeutyczne (rozwijające kompetencje emocjonalno-społeczne) warto wykorzystywać potencjał uczniów z niepełnosprawnością intelektualną, aby tworzyć bazę do nabywania kompetencji społecznych. Opierając się na zasobach uczniów, można zaangażować ich we współtworzenie zajęć, co pozwala zyskać poczucie bycia potrzebnym i ważnym. Osoby z niepełnosprawnością intelektualną, jako szczególnie narażone na przemoc rówieśniczą, potrzebują wsparcia w rozwoju emocjonalno-społecznym tak, aby móc przede wszystkim postępować w sposób asertywny, umieć konstruktywnie radzić sobie ze stresem, posiadać adekwatną samoocenę oraz nazywać i wyrażać swoje emocje.

Zastosowanie zajęć socjoterapeutycznych (rozwijających kompetencje emocjonalno-społeczne) w pracy z uczniami z niepełnosprawnością intelektualną ma duży potencjał, ponieważ obejmuje szereg ustrukturalizowanych spotkań, pełnych akceptacji i poczucia bezpieczeństwa. Taka forma zajęć daje przestrzeń do realizacji edukacyjnych, rozwojowych, wychowawczych, a przede wszystkim terapeutycznych. Poprzez odreagowanie emocjonalne uczniowie mają możliwość zmienić swoje sądy o rzeczywistości i spojrzeć na siebie i innych ludzi z nowej perspektywy.

Bibliografia

- Buchnat M. (2016). Zastosowanie socjoterapii do pracy z dziećmi z niepełnosprawnością intelektualną. W: B. Jankowiak (red.), *Socjoterapia jako forma pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Teoria i praktyka* (ss. 191–211). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Frankowiak J. (2017). W drodze do wsparcia szkół w optymalizacji działań w zakresie przeciwdziałania przemocy rówieśniczej. *Przegląd Pedagogiczny*, 1, s. 155–170.
- Grudziewska E. (2016). Diagnoza w socjoterapii – propozycje narzędzi badawczych. W: E. Grudziewska (red.), *Socjoterapia w pracy z dziećmi i młodzieżą. Programy zajęć. Część 2* (ss. 11–30). Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Jagięła J. (2007). *Socjoterapia w szkole*. Kraków: Wydawnictwo Rubikon.
- Jankowska M. (2020). *Zarządzanie emocjami. Krok w stronę zdrowia psychicznego*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

- Kołodziejczyk J. (2019). *Przywództwo edukacyjne a przemoc rówieśnicza*. Kraków: Instytut Spraw Publicznych UJ.
- Makaruk K. (2017). Przemoc rówieśnicza. *Dziecko krzywdzone: teoria, badania, praktyka*, 16/1, 214–231.
- Plichta P., Olempska-Wysocka M. (2013). Narażenie na agresję rówieśniczą niepełnosprawnych uczniów szkół integracyjnych w relacjach nauczycieli wspomagających. *Studia edukacyjne*, 28, 169–190.
- Plichta P. (2017). *Socjalizacja i wychowanie dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w erze cyfrowej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Plichta P. (2020). Wykluczenie to też przemoc. *Głos pedagogiczny*, 118.
<https://www.glospedagogiczny.pl/arttykul/wykluczenie-to-tez-przemoc-rozmowa-z-dr-hab-piotrem-plichta> (dostęp: 6.04.2021)
- Polanowski J. (2003). Przemoc rówieśnicza – aspekty prawne. *Niebieska linia*, 3.
<http://www.psychologia.edu.pl/czytelnia/59-niebieska-linia/752-przemoc-rowiesnicza-8211-aspekty-prawne.html> (dostęp: 18.03.2021).
- Pyżalski J., Plichta P. (2016). Narażenie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na hazard tradycyjny i internetowy oraz inne zachowania ryzykowne. *Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej*, 24, 222–242.
- Pyżalski J. (2015). Przemoc rówieśnicza w szkole – badania retrospektywne studentów pedagogiki. *Studia edukacyjne*, 34, 177–196.
- Sawicka K. (1998). Socjoterapia jako forma pomocy psychologiczno-pedagogicznej. W: K. Sawicka (red.), *Socjoterapia* (ss. 9–26). Warszawa: Oficyna Wydawnicza Politechniki Warszawskiej. s. 9–26.
- Sikorski W. (2014). *Socjoterapia w praktyce psychopedagogicznej*. Nysa: Oficyna Wydawnicza PWSZ.
- Szczepanik R., Jaros A. (2016). *Techniki socjoterapeutyczne w pracy z dzieckiem agresywnym*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Szymańska J. (2015). Kreowanie wspierającego klimatu w klasie i w szkole. W: K. Durnaś, P. Plichta, J. Szymańska, J. Węgrzynowska (red.), *Przemoc rówieśnicza wobec dzieci ze SPE, cz. 2. Materiały pokonferencyjne* (ss. 6–12). Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Urban B. (2012). *Agresja młodzieży i odrzucenie rówieśnicze*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN

Netografia

<https://fdds.pl/>