



Izabella Kucharczyk

orcid.org/0000-0003-1054-9825

e-mail: ikucharczyk@aps.edu.pl

Akademia Pedagogiki Specjalnej

Magdalena Wójcik

orcid.org/0000-0002-2836-8742

e-mail: magdalena.wojcik@mail.umcs.pl

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej

Funkcjonowanie społeczno-emocjonalne dzieci z grupy ryzyka dysleksji a działania profilaktyczne przedszkola i szkoły

Socio-Emotional Functioning of Children at Risk of Dyslexia and Preventive Activities of Kindergartens and Schools

KEYWORDS

children at risk of specific learning difficulties, social-emotional competences, preventive programs, educational programs, stimulation

ABSTRACT

This article is an attempt to present the importance of the functioning of children at risk of specific learning difficulties in the socio-emotional area, and the preventive activities undertaken in kindergartens/schools. The first part of the article discusses the difficulties in the socio-emotional area that a child at risk of specific learning difficulties may face already at the level of kindergarten or lower school grades, i. e. with a low level of social competences, internalising behaviours, lower adaptive skills, and withdrawal. Then, the author of the article discusses tasks and roles of the kindergarten and school in improving key competences in the socio-emotional sphere of children, and the possibilities of supporting the proper development in this area of children at preschool and early school age, with particular emphasis on children at risk of dyslexia. This is important because in schools, interventions to improve social-emotional competences are hardly ever undertaken, and the activities of the teaching staff focus mainly on equipping children with the basic knowledge necessary to learn

reading and writing. The lack of appropriate training in emotional and social competences causes and deepens difficulties and disorders in reactions in various social situations. That is why, there is a need to take into account appropriate interactions in the educational process.

SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

dzieci z grupy
ryzyka
specyficznych
trudności w uczeniu
się, kompetencje
społeczno-
emocjonalne,
programy
profilaktyczne,
programy
wychowawcze,
stymulacja

Niniejszy artykuł jest próbą przedstawienia specyfiki funkcjonowania społeczno-emocjonalnego dzieci z grupy ryzyka specyficznych trudności w uczeniu się. Ponadto przedstawione zostaną działania profilaktyczne w tym zakresie, podejmowane w przedszkolach oraz szkołach. W pierwszej części artykułu omówiono trudności w obszarze społeczno-emocjonalnym, z jakimi dziecko z grupy ryzyka specyficznych trudności w uczeniu się może się borykać już na poziomie przedszkola lub młodszych klas szkolnych, tj. z niskim poziomem kompetencji społecznych, zachowaniami internalizacyjnymi, mniejszymi umiejętnościami adaptacyjnymi, wycofaniem. Następnie omówiono zadania i rolę przedszkola i szkoły w podnoszeniu kompetencji kluczowych w zakresie sfery społeczno-emocjonalnej dzieci oraz możliwości wspierania prawidłowego rozwoju w tym obszarze dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnym szkolnym ze szczególnym uwzględnieniem dzieci z grupy ryzyka dysleksji. Jest to o tyle ważne, że w szkołach interwencje podnoszące kompetencje społeczno-emocjonalne podejmowane są sporadycznie, a działania kadry pedagogicznej koncentrują się głównie na wyposażeniu dzieci w podstawową wiedzę niezbędną do nauczenia się czytania i pisania. Brak odpowiedniego treningu kompetencji emocjonalno-społecznych powoduje i pogłębia trudności i zaburzenia w reakcjach w różnych sytuacjach społecznych, stąd konieczność uwzględniania odpowiednich oddziaływań w procesie edukacyjno-wychowawczym.

Wprowadzenie

Dysleksja jest zaburzeniem neurorozwojowym cechującym się trudnościami w uczeniu się. Obecnie światowa populacja osób z dysleksją waha się w granicach od 5 do 17%. Określenie globalnej liczebności na świecie jest dość utrudnione z powodu zmieniających się kryteriów diagnostycznych, różnorodnych narzędzi badawczych w poszczególnych krajach, czynników demograficznych i społeczno-emocjonalnych (Silani i in., 2005).

Problemy i trudności szkolne uczniów z grupy ryzyka dysleksji nie ograniczają się tylko do aspektów uczenia się, tj. tych, które odnoszą się do czytania i pisania (przyczyny pierwotne). Przegląd badań dotyczących poszczególnych obszarów funkcjonowania

przedszkolnego i szkolnego dzieci z grupy ryzyka dysleksji wskazuje, że dzieci te mają trudności w zakresie nabywania i rozwijania kompetencji społecznych (przyczyna wtórna dysleksji)¹. Na powiązanie niskich kompetencji społecznych, współwystępowanie zaburzeń w sferze emocjonalnej (również przyczyna wtórna dysleksji), obniżonego poziomu samooceny zwrócono uwagę w Międzynarodowej statystycznej klasyfikacji chorób i problemów zdrowotnych (ICD-11). Podkreślono, że wszelkie dysfunkcje w sferze społecznej i emocjonalnej pojawiają się najczęściej w początkowych latach nauki, aby w wieku adolescencji przyjąć formę zaburzeń (ICD-11, 2022).

Dziecko, które doświadcza od najmłodszych lat niepowodzeń w różnych dziedzinach życia, funkcjonuje pod presją. Oczekiwania ze strony rodziców, nauczycieli, rówieśników powodują, że może ono zacząć wycofywać się z relacji, rezygnować ze swoich zainteresowań na rzecz zdobywania kolejnych celujących ocen, aby tylko zadowolić rodziców i nauczycieli. Dlatego też opracowanie odpowiednich programów profilaktycznych i wychowawczych, organizowanie treningu umiejętności społeczno-emocjonalnych powinno być priorytetem w przedszkolach i szkołach, gdyż dziecko nie będzie miało motywacji do uczenia się, jeśli nie będzie miało pozytywnych relacji z innymi.

Celem niniejszego artykułu jest zwrócenie uwagi na jeden z ważniejszych problemów w edukacji dzieci z grupy ryzyka dysleksji, tj. poziomu ich kompetencji społecznych. Badania na ten temat w tej grupie wiekowej prowadzone są sporadycznie ze względu na trudności chociażby w doborze odpowiednich grup badawczych i właściwych narzędzi. Z analiz badawczych wskazują, że dzieci z grupy ryzyka cechują się niższym poziomem kompetencji, które są niezbędne do realizacji ról społecznych. Z przeglądu różnych programów profilaktycznych i wychowawczych jasno wynika, że zagadnienie to jest poruszane sporadycznie, a rodzicom często brakuje wskazówek od nauczycieli, jak postępować ze swoimi dziećmi.

Kompetencje społeczno-emocjonalne u dzieci z grupy ryzyka dysleksji

Rozwijanie umiejętności społecznych i relacji społecznych jest o tyle ważne, że świadczy o rozwoju psychospołecznym, pomaga adaptować się do wymagań szkolnych. Aby uczeń w przyszłości nie miał trudności w nawiązywaniu i podtrzymywaniu

1 Kompetencje społeczne są pojęciem wielowarstwowym. Jak twierdzi Anna Matczak (2012), to „złożone umiejętności warunkujące efektywność radzenia sobie w określonego typu sytuacjach społecznych, nabywane przez jednostkę w toku treningu społecznego” (s. 7). W ich skład wchodzi kompetencje interpersonalne, czyli zdolności społeczne, wykorzystywane do utrzymywania relacji z innymi, oraz kompetencje intrapersonalne, czyli takie zdolności, dzięki którym osoba uczy się siebie samego.

kontaktów z rówieśnikami, potrzebne są mu umiejętności niezbędne do radzenia sobie w sytuacjach problemowych o charakterze społecznym, wysoki poziom zachowań prospołecznych oraz zdolności komunikacyjne. Zdaniem Anny Matczak (Matczak i Martowska, 2009) kompetencje społeczno-emocjonalne to złożone umiejętności warunkujące efektywność regulacji emocjonalnej i radzenia sobie w różnego rodzaju sytuacjach społecznych. Jest to możliwe dzięki wyposażeniu osoby w: 1) umiejętności związane z percepcją społeczną (trafne spostrzeganie innych, np. ich przeżyć lub intencji, oraz rozumienie i prawidłowa ocena sytuacji społecznych); 2) wrażliwość społeczną, empatię i decentrację interpersonalną; 3) znajomość reguł społecznych i umiejętność odpowiedniego zachowania się w sytuacjach społecznych; 4) umiejętność rozwiązywania konkretnych problemów interpersonalnych i sterowania sytuacjami społecznymi; 5) umiejętności warunkujące radzenie sobie w sytuacjach konfliktowych i wymagających asertywności; 6) efektywną autoprezentację i umiejętność wpływania na innych; 7) umiejętności komunikacyjne oraz 8) umiejętności kooperacyjne.

Rozwijanie kompetencji społecznych u dzieci z grupy ryzyka dysleksji w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym stosunkowo rzadko bywa przedmiotem badań. Analizy dotyczące tego obszaru przeprowadzane są głównie wśród adolescentów z postawioną diagnozą specyficznych trudności. Interpretując zgromadzony materiał empiryczny, warto zauważyć, że system edukacji w poszczególnych krajach Europy różni się, stosuje się inne kryteria diagnostyczne (mimo wspólnej podstawy, tj. ICD-11), wykorzystywane są różnorodne narzędzia badawcze oraz całkowicie inne są systemy udzielanego wsparcia i prowadzonej specjalistycznej terapii.

Jedno z nielicznych badań podłużnych, które zostało przeprowadzone w zakresie posiadanych przez dzieci ze grupy ryzyka specyficznych trudności w uczeniu się kompetencji społecznych, zostało opracowane przez Paulinę Parhialę i jej zespół (2015). Jego celem było określenie poziomu funkcjonowania dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym (w wieku od 4 do 9 lat) w zakresie czterech sfer funkcjonowania psychospołecznego. Były to: zdolności adaptacyjne oraz umiejętności społeczne, poziom koncentracji uwagi, umiejętności uzewnętrzniania emocji oraz zachowania internalizacyjne. Okazało się, że dzieci w wieku 4 oraz 6 lat mają niższe zdolności adaptacyjne i społeczne oraz niższy poziom koncentracji uwagi niż dzieci bez trudności z zakresu ryzyka dysleksji, natomiast z wiekiem ulegają one poprawie. Autorzy są zdania, że skoro trudności w tych dwóch obszarach pojawiają już w wieku przedszkolnym, nie należy ich traktować jako reakcji wtórnych występujących na początku edukacji jako efektu trudności zdobywania wiedzy. Dane te są zgodne z wynikami innych analiz empirycznych wskazujących na brak trudności adaptacyjnych i społecznych dzieci, które już uczęszczają do szkoły w wieku 9 lat (por. m.in. Sorensen i in., 2003; Snowling i in., 2007; Morgan i in., 2008; Kempe i in., 2011; Balboni i in., 2017; Helton i in., 2018). Zwrócono również uwagę na to, że chłopcy z ryzykiem dysleksji cechowali się

większą, pozytywną zmianą w zakresie zdolności adaptacyjnych, co najprawdopodobniej może być wynikiem stosowanych mechanizmów kompensacyjnych.

Zdaniem Simy Zach, Orli Yazdi-Ugav oraz Avivy Zeev (2016) dzieci z grupy ryzyka dysleksji cechują się niższymi kompetencjami społecznymi i trudnościami w zachowaniu. Najprawdopodobniej wyjaśnień należy szukać w tym, że uczniowie z grupy ryzyka dłuższy czas w porównaniu z pozostałymi kolegami spędzają w młodszych klasach na zdobywaniu kompetencji w zakresie czytania i opanowaniu podstawowych zasad pisowni. Spędzając więcej czasu na czytaniu, mają go mniej dla rówieśników. Większość ich zasobów osobistych, emocjonalnych, poznawczych ukierunkowana jest na sprostanie wymaganiom stawianym przez nauczyciela. Dlatego też umiejętności społeczne, tj. umiejętność radzenia sobie w sytuacjach trudnych, z negatywnymi informacjami na temat własnej osoby, zdolności rozwiązywania konfliktów, umiejętność słuchania interlokutora są często słabo rozwinięte. Do podobnych wniosków doszła Turija Aro i wsp. (2012).

Aby pomóc małym dzieciom zagrożonym wystąpieniem dysleksji, tj. w okresie średniego i późnego dzieciństwa, bardzo ważne jest danie im autonomii, wspieranie ich, rozwijanie zainteresowań pozaszkolnych. Takie podejście może przełożyć się na zmniejszenie u nich niepokoju, na przetworzenie treści zadań do wykonania w ich własnym tempie. Czas, jaki jest im potrzebny, pozwala na budowanie „swoistego rusztowania” niezbędnego do opanowania podstawowych umiejętności zarówno szkolnych, jak i tych związanych z rozumieniem emocji i nawiązywaniem relacji. Jeżeli dzieciom tym nie pozwoli się na samodzielność, nie będą wiedziały, czym jest odpowiedzialność. Strategie kognitywne oraz metakognitywne wykorzystywane w procesie uczenia się będą mało efektywne i mało skuteczne, co z kolei przełoży się na niższą jakość relacji interpersonalnych w klasach starszych. Brak autonomii to także zależność od innych. Czekanie na pomoc przy najprostszych zadaniach, poleganie zawsze na innych prowadzi do obniżenia własnej samooceny i niechęć do aktywności (Lilian i in., 2015).

Interesujących danych na temat współwystępowania związków zachodzących między specyficznymi trudnościami w uczeniu się a kompetencjami społecznymi, w tym zachowaniami prospołecznymi u dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym dostarczyły badania Iana Dempseya oraz Megan Valentine (2017). Udowodniono, że to dzieci z grupy ryzyka dysleksji cechują się wyższym poziomem zachowań prospołecznych w porównaniu z dziećmi, które nie mają takich trudności. Rezultaty te są całkowicie sprzeczne z wynikami prezentowanymi przez większość naukowców zajmujących się tym zagadnieniem. Emocje w życiu człowieka mają ogromne znaczenie dla nabywania kompetencji społecznych. Pomagają adaptować się do zmiennych warunków, motywują do dalszych działań, wpływają na podejmowaną aktywność, zachęcają lub nie do tworzenia i utrzymywania relacji międzyludzkich. Sprostanie wymogom szkoły i rodziców wymusza na uczniach opanowanie wielu kompetencji. Do

jednych z najważniejszych można zaliczyć zdolność odczytywania i rozumienia emocji własnych i innych osób, co przekłada się na umiejętności nawiązywania i podtrzymywania relacji interpersonalnych. Pozytywne emocje pojawiające się w różnych sytuacjach mogą poprawić efektywność uczenia się, motywować do działania i wzmożonego wysiłku. Analizy badawcze dowodzą (m.in. Huang i in., 2020), że dzieci z diagnozą ryzyka specyficznych trudności w uczeniu się mogą cechować się neurotycznością, skłonnością do introwersji, nieśmiałości, mogą się u nich pojawiać zaburzenia psychosomatyczne, drażliwość i skłonność do obniżonego nastroju. Jak twierdzą autorzy, dzieci z grupy ryzyka dysleksji mogą częściej niż rówieśnicy cechować się niższym poziomem samooceny, co wpływa negatywnie na motywację do nauki z powodu frustracji, ale też obniża chęć nawiązywania i rozwijania relacji interpersonalnych.

Reasumując, dzieci i uczniowie ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się doświadczają wielu sytuacji trudnych w relacjach interpersonalnych oraz analizowaniu emocji. Aby zrozumieć zachowania innych oraz towarzyszące im emocje, poświęcają temu tematowi wiele czasu, co może zakłócać sprawne funkcjonowanie. W związku z powyższym opracowanie skutecznych programów interwencyjnych (Bhan i Farooqui, 2013) skupiających się na podnoszeniu wiedzy z zakresu życia społecznego, zasad współżycia w grupie, rozwiązywania konfliktów, identyfikacji emocji w sytuacjach społecznych powinno być jednym z podstawowych zadań terapeutów pedagogicznych.

Działania przedszkola i szkoły podnoszące kompetencje społeczno-emocjonalne dzieci z grupy specyficznych trudności w uczeniu się

Uczniowie z dysleksją są często identyfikowani jako uczniowie z trudnościami w opanowywaniu podstawowych czynności szkolnych, tj. czytania i/lub pisania. Dlatego też większość programów terapeutycznych wdrażanych w szkole ogranicza się do czytania i pisania, przy niewielkim akcentowaniu aspektów trudności społecznych i emocjonalnych (por. Rafał-Łuniewska, 2021).

Mając na uwadze analizowane i opisane wyzwania emocjonalno-społeczne i ich powiązania z innymi obszarami funkcjonowania psychospołecznego dzieci z grupy ryzyka dysleksji, odpowiednie działania terapeutyczne są wręcz niezbędne, aby każde z nich było w stanie osiągnąć w pełni wszystkie kompetencje i wymagania poszczególnych etapów edukacyjnych.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla

branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej wyraźnie podkreśla istotne z punktu widzenia prowadzonych w artykule rozważań zadania przedszkola i szkoły podstawowej na etapie edukacji wczesnoszkolnej, do których należy między innymi:

- wspieranie wielokierunkowej aktywności dziecka przez organizację warunków do nabywania doświadczeń również w emocjonalnym i społecznym obszarze rozwoju,
- zapewnienie prawidłowej organizacji warunków do nabywania przez dzieci doświadczeń, umożliwiających im ciągłość procesów adaptacji oraz pomoc tym rozwijającym się w sposób nieharmonijny, wolniejszy lub przyspieszony,
- wzmacnianie poczucia wartości, potrzeby tworzenia relacji osobowych i uczestnictwa w grupie oraz przygotowywanie do rozumienia emocji, uczuć własnych i innych ludzi,
- kreowanie sytuacji prowadzących do poznania przez dziecko wartości i norm społecznych, których źródłem jest rodzina, grupa rówieśnicza i dorośli oraz rozwijania zachowań wynikających z wartości możliwych do zrozumienia na tych etapach rozwoju (s. 3–19).

Zatem każde dziecko, kończąc edukację przedszkolną, powinno umieć rozpoznawać i nazywać podstawowe emocje i próbować radzić sobie z ich przeżywaniem w sposób umożliwiający mu adaptację w nowym otoczeniu, a także szanować emocje swoje i innych osób. Przejawem dojrzałości emocjonalnej powinna być umiejętność panowania nad emocjami, a w sytuacjach trudnych – szukania odpowiedniego wsparcia wśród osób z najbliższego otoczenia, a także umiejętność nawiązywania prawidłowych relacji rówieśniczych i właściwa komunikacja z dziećmi i dorosłymi, opierając się na szacunku, życzliwości, przyjaźni, z jednoczesnym respektowaniem panujących w środowisku norm i zasad (Rozporządzenie..., 2017, s. 4–5).

Natomiast etap edukacji wczesnoszkolnej powinien pozwolić każdemu uczniowi na wykształcenie potrzeby tworzenia właściwych relacji przy jednoczesnej świadomości przeżywanych emocji i umiejętności panowania nad nimi oraz wyrażania ich w sposób umożliwiający współdziałanie oraz adaptację w grupie. Ten etap edukacji powinien umożliwić też opanowanie umiejętności odczuwania więzi uczuciowej i potrzebę jej budowania, a także uświadamiania sobie uczuć przeżywanych przez inne osoby z próbą zrozumienia, dlaczego one występują, a także różnicowania form ich wyrażania w zależności od wieku. Trzecioklasista powinien mieć potrzebę aktywności społecznej opartej na wartościach obowiązujących w środowisku, oceniać postępowania swoje i innych, odwołując się w ocenie do przyjętych zasad i wartości. Na tym etapie istotne jest też opanowanie umiejętności tworzenia relacji, współpracy oraz samodzielnej organizacji pracy w grupach, wyrażania swoich oczekiwań i potrzeb społecznych z jednoczesną umiejętnością obdarzania szacunkiem rówieśników i dorosłych

za pomocą prostych form wyrazu oraz stosownego zachowania (Rozporządzenie..., 2017, s. 33–34).

Są to czynniki i umiejętności niezbędne do realizacji wytycznych określonych w Zaleceniach Rady Unii Europejskiej w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2018).

Wytyczne Rady wyraźnie podkreślają, że rolą systemów edukacyjnych, a właściwie nauczycieli, jest rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów, rozumianych jako połączenie wiedzy, umiejętności i postaw, wykraczających poza koncepcję skupiania się na samej wiedzy, aby jako osoby dorosłe mogły swobodnie funkcjonować w otaczającej i ciągle zmieniającej się rzeczywistości (Furgoł, b.d.).

Jednym z ośmiu obszarów kompetencji kluczowych są właśnie kompetencje osobiste, społeczne i w zakresie umiejętności uczenia się, postrzegane jako zdolność do autorefleksji, skutecznego zarządzania czasem i informacjami, konstruktywnej pracy z innymi osobami, zachowania odporności oraz zarządzania własnym uczeniem się i karierą zawodową.

Z zaleceń również wynika, jak niezbędne jest do utrzymania udanych relacji międzyludzkich i uczestnictwa w życiu społecznym kształtowanie rozumienia zasad postępowania i porozumiewania się, ogólnie przyjętych w różnych społeczeństwach i środowiskach.

Umiejętności te obejmują zdolność określania swoich możliwości, krytycznej refleksji i podejmowania decyzji, co związane jest z prawidłowym rozwojem zdolności uczenia się i pracy w grupie i indywidualnie, a także organizacji swojej nauki, wytrwałości w nauce, jej oceny i dzielenia się nią, a jednocześnie poszukiwania wsparcia, o ile to potrzebne, oraz skutecznego zarządzania interakcjami społecznymi. Konieczna jest zatem zdolność do konstruktywnego porozumiewania się w różnych środowiskach, do pracy zespołowej i negocjowania w atmosferze wzajemnej tolerancji, zrozumienia różnych punktów widzenia, empatii w połączeniu z odpornością psychiczną, asertywnością i umiejętnością radzenia sobie z niepewnością i stresem (European Commission, 2019).

Aby właściwie opracować i efektywnie wdrożyć program profilaktyczno-wychowawczy zarówno w przedszkolu, jak i w szkole niezbędne jest przede wszystkim przeprowadzenie odpowiedniej procedury diagnostycznej, która pozwoli wychwycić i uwzględnić faktyczne potrzeby i wyzwania rozwojowe dzieci, niezbędna jest również wiedza i odpowiednie kompetencje kadry placówek dotyczące funkcjonowania i trudności uczniów o prawidłowym rozwoju oraz uczniów ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi, edukacyjnymi i wychowawczymi.

W obszarze diagnozy kompetencji emocjonalno-społecznych należy zwrócić szczególną uwagę nie tylko na wewnętrzne czynniki wpływające na osiągnięcie przez dzieci niezbędnych w tym zakresie umiejętności, ale również uwzględnić rolę rodziny,

atmosferę w domu i styl wychowawczy, wpływ mediów, grupy rówieśniczej, dotychczasowe oddziaływania terapeutyczne, system pracy kadry pedagogicznej. Placówka edukacyjna, planując działania wychowawczo-profilaktyczne, musi zatem dysponować informacjami o swoich podopiecznych, ujmowanymi w szerokim spektrum ich problemów szkolnych, rodzinnych i osobistych (Borowik, 2018).

Należy mieć na uwadze, że wdrażane w placówkach przedszkolnych i szkolnych programy profilaktyczno-wychowawcze mają charakter uniwersalny, holistycznie podchodząc do uczniów jako grupy społecznej, dopiero programy grupowe, klasowe pozwalają na bardziej precyzyjne dostosowanie indywidualnych oddziaływań.

Dlatego tak ważnym aspektem jest opracowywanie i realizowanie przez wychowawcę takich oddziaływań, które będą spełniały indywidualne potrzeby emocjonalno-społeczne potrzeby uczniów danej klasy.

Mając na uwadze analizowane trudności uczniów z ryzyka dysleksji, nauczyciele powinni mieć zatem wiedzę, kompetencje i umiejętności, aby skutecznie opracować odpowiednie scenariusze zajęć pozwalające wdrożyć właściwe procedury i oddziaływania na podstawie dostępnych narzędzi terapeutycznych:

- trening umiejętności społecznych – w szczególności ćwiczenia uwzględniające umiejętności uważnego słuchania w porozumiewaniu się z innymi i relacji z rówieśnikami, rozwiązywania konfliktów w grupie, współpracy podczas różnych form pracy na zajęciach, radzenia sobie ze stresem, pozytywnego nastawienia, a także zarządzania czasem pracy czy wyznaczania celów;
- trening zastępowania agresji – ze szczególnym uwzględnieniem rozmów o uczuciach, a także wdrożeniem odpowiednich technik pozwalających na zmianę reakcji agresywnych, np. „stop–oddech–refleksja”, „zamień agresję na aktywność fizyczną” czy „znajdź alternatywne wyjście”;
- program multimedialny „Moc emocji” – interaktywna forma ćwiczeń i zabaw związanych z integracją w grupie, rozumienia swoich emocji i emocji innych, akceptacji siebie i innych oraz kształtowania kompetencji niezbędnych do komunikacji z innymi we właściwy sposób – pozwala w atrakcyjnej dla uczniów formie wzmacniać zachowania właściwe;
- pakiet edukacyjny „Poznać i zrozumieć uczucia” – przystępna forma ćwiczeń w postaci historyjek obrazkowych, opowiadań z ćwiczeniami, historyjek społecznych czy poradnika dostosowanego do poziomu rozumienia uczniów umożliwi uczniom z grupy ryzyka dysleksji, ale również ich rówieśnikom wzajemnie zrozumieć swoje uczucia oraz nauczy wzajemnej empatii;
- program zajęć rozwijających kompetencje emocjonalno-społeczne w opracowaniu Zyty Czechowskiej – pozwoli na rozwijanie podstawowych umiejętności prospołecznych, jak postawa ciała, głos, kontakt wzrokowy, mimika w kontakcie społecznym, a także odpowiedniej komunikacji, dyskusji i zadawania pytań, umiejętności

wygrywania, przegrywania i kompromisu oraz reagowania i rozwiązywania trudnych sytuacji w szkole, w domu i poza nim (Goldstein i in., 2004; Glick i Gibbs, 2011; Larson i Lochman, 2013; Fornalik i in., 2018; Baker, 2022; Góra i in., 2022; Czechowska, 2022).

Podsumowanie i wnioski

Analiza ogólnodostępnych treści programów profilaktyczno-wychowawczych zarówno szkolnych, jak i klasowych pozwala stwierdzić, że oddziaływania w nich zawarte nie są tak skonstruowane, aby uwzględnić wszystkie trudności i wyzwania uczniów z każdej grupy specjalnych potrzeb edukacyjnych. Są one często zbyt ogólne i wielokrotnie powielane.

Dlatego, zdaniem autorek, istnieje potrzeba opracowania bardziej szczegółowych wytycznych, uwzględniających dostosowanie programów i zawartych w nich form, metod i środków oddziaływań do specyficznych potrzeb uczniów z poszczególnymi trudnościami i niepełnosprawnościami, w tym również tych z grupy ryzyka dysleksji.

Owszem, w ofercie edukacyjno-terapeutycznej, w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej, również jako forma innowacji pedagogicznej, istnieją programy wspierające rozwój emocjonalno-społeczny (dotyczące np. inteligencji emocjonalnej, radzenia sobie z trudnymi emocjami, stresem i agresją, rozwijania empatii czy budowania zdrowych relacji rówieśniczych). Dotyczą one często uczniów jako całej społeczności klasowej lub szkolnej, jednak znacznie częściej skierowane są tylko do uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną jako całości (z różnym spektrum trudności) lub jako propozycja wsparcia, w której mogą uczestniczyć zgłoszone przez rodziców dzieci.

Wykorzystanie w pracy terapeutycznej i wychowawczej programów rozwijających kompetencje emocjonalno-społeczne, jak również innych dostępnych programów i pomocy terapeutycznych może okazać się zatem niezwykle pomocne w niwelowaniu trudności dzieci z grupy ryzyka dysleksji – może być nieodzownym wsparciem pozwalającym rozwijać umiejętności komunikacyjne, radzenia sobie ze stresem, rozwiązywania konfliktów oraz budowania pozytywnych relacji z innymi. To wszystko z kolei będzie przekładać się na całościowy rozwój dzieci i wpływać korzystnie na ich naukę oraz relacje interpersonalne.

Istnieją jednak pewne ograniczenia, gdyż ze względu na koszty i brak powszechnej ich dostępności w placówkach nie każdy nauczyciel ma możliwość skorzystania z nich. Często też ze względu na brak poszerzonej wiedzy nauczycieli, ograniczenia w możliwości zastosowania i indywidualizacji pracy terapeutycznej niektóre programy mogą

okazać się zbyt ogólne i nie uwzględniać różnorodności emocjonalnej i społecznej uczestników lub zawierać treści niedostosowane do konkretnych sytuacji uczestników.

Bibliografia

- Aro, T., Eklund, K., Nurmi, J.E. i Poikkeus, A.M. (2012). Early language and behavioural regulation skills as predictors of social outcomes. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 55, 395–408.
- Baker, J.E. (2022). *Trening umiejętności społecznych. Dla dzieci i młodzieży z zespołem Aspergera, trudnościami w komunikacji i kontaktach społecznych* (A. Pałynyczko-Ćwiklińska, tłum.). Harmonia Uniwersalis.
- Balboni, G., Incognito, O., Belacchi, C., Bonichini, S. i Cubelli, R. (2017). Vineland-II adaptive behavior profile of children with attention-deficit/hyperactivity disorder or specific learning disorders. *Research in Developmental Disabilities*, 61, 55–65. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.12.003>
- Bhan, S. i Farooqui, Z. (2013). Social skills training of children with learning disability. *Disability, CBR & Inclusive Development*, 24(2), 54–63.
- Borowik, J. (2018). *Działania wychowawczo-profilaktyczne a diagnoza potrzeb środowiska szkolnego*. Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Czechowska, Z. (2022). *Zajęcia rozwijające kompetencje emocjonalno-społeczne*. NODN Zyta Czechowska.
- Dempsey, I. i Valentine, M. (2017). Special education outcomes and young Australian school students: A propensity score analysis replication. *Australasian Journal of Special Education*, 41(1), 68–86. <https://doi.org/10.1017/jse.2017.1>
- European Commission. (2019). *Key competences for lifelong learning. Education and training*. Publications Office of the European Union.
- Fornalik, I., Pachniewska, K. i Płuska, J. (2018). *Poznać i zrozumieć uczucia. Uczucia w nas i w relacjach ze światem. Historyjki społeczne*. Wydawnictwo Szkolne PWN.
- Furgoł, S. (b.d.). *Wzorcowe materiały dydaktyczne w zakresie: kompetencje kluczowe. Część III: Poziom – szkoła podstawowa i szkoła ponadpodstawowa*. Wrocławskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli. https://www.wcdn.wroc.pl/dsc/wzorcowe_materiały_SP_i_LO/DSC_kompetencje_kluczowe_podstawowa_i_ponadpodstawowa.pdf
- Glick, B. i Gibbs, J.C. (2011). *Trening zastępowania agresji (ART). Kompleksowa interwencja wobec młodzieży agresywnej* (A. Majcherczyk, tłum.). Instytut „Amity”.
- Goldstein, A.P., Glick, B. i Gibbs, J.C. (2004). *Program zastępowania agresji* (E. Bartz, tłum.). Instytut „Amity”.
- Góra, K., Jonac, J., Kaczan, R., Rycielski, P. i Stryjek, K. (2022). *Moc emocji. Program wspierający rozwój emocjonalno-społeczny z elementami socjoterapii dla dzieci w wieku 6–10 lat. Program multimedialny*. Nowa Era.
- Helton, J.J., Gochez-Kerr, T. i Gruber, E. (2018). Sexual abuse of children with learning disabilities. *Child Maltreatment*, 23(2), 157–165. <https://doi.org/10.1177/1077559517733814>

- Huang, Y., He, M., Li, A., Lin, Y., Zhang, X. i Wu, K. (2020). Personality, behavior characteristics, and life quality impact of children with dyslexia. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(1415), 1–14. <https://doi.org/10.3390/ijerph17041415>
- ICD-11. (2022). International classification of diseases 11th revision. WHO. <https://icd.who.int/en>
- Kempe, C., Gustafson, S. i Samuelsson, S. (2011). A longitudinal study of early reading difficulties and subsequent problem behaviours. *Scandinavian Journal of Psychology*, 52(3), 242–250. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2011.00870.x>
- Larson, J. i Lochman, J.E. (2013). *Pomoc dzieciom w radzeniu sobie z gniewem. Podejście poznawczo-behawioralne* (Stowarzyszenie Psychoprofilaktyki „Spójrz Inaczej”, tłum.). Fraszka Edukacyjna.
- Lilian, G.K., Odundo, P.A. i Ngaruiya, B. (2015). Effects of emotional needs on participation of children aged 4–6 with learning disabilities in early childhood centers in Starehe Division, Nairobi County, Kenya. *World Journal of Education*, 5(3), 79–90. <https://doi.org/10.5430/wje.v5n3p79>
- Matczak, A. i Martowska, K. (2009). Instrumental and motivational determinants of social competencies. W: A. Matczak (red.), *Determinants of social and emotional competencies* (s. 13–35). Warszawa: Wydawnictwo UKSW.
- Matczak, A. (red.). (2009). *Determinants of social and emotional competencies*. Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Matczak, A. (2012). *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych KKS. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Morgan, P.L., Farkas, G., Tufis, P.A. i Sperling, R.A. (2008). Are reading and behaviour problems risk for each other? *Journal of Learning Disabilities*, 41(5), 417–436. <https://doi.org/10.1177/0022219408321123>
- Parhiala, P., Torppa, M., Eklund, K., Aro, T., Poikkeus, A.M., Heikkilä, R. i Ahonen, T. (2015). Psychosocial functioning of children with and without dyslexia: A follow-up study from ages four to nine. *Dyslexia*, 21(3), 197–211. <https://doi.org/10.1002/dys.1486>
- Rafał-Luniewska, J. (2021). *Strategia działań wobec ucznia z grupy ryzyka dysleksji*. Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej. (2017). Dz. U. poz 356.
- Silani, G., Frith, U., Demonet, J.-F., Fazio, F., Perani, D., Price, C., Frith, C.D. i Paulesu, E. (2005). Brain abnormalities underlying altered activation in dyslexia: A voxel based morphometry study. *Brain*, 128(10), 2453–2461. <https://doi.org/10.1093/brain/awh579>

- Snowling, M.J., Muter, V. i Carroll, J. (2007). Children at family risk of dyslexia: A follow-up in early adolescence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(6), 609–618. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2006.01725.x>
- Sorensen, L.G., Forbes, P.W., Bernstein, J.H., Weiler, M.D., Mitchell, W.M. i Waber, D.P. (2003). Psychosocial adjustment over a two-year period in children referred for learning problems: Risk, resilience and adaptation. *Learning Disabilities Research and Practice*, 18(1), 10–24. <https://doi.org/10.1111/1540-5826.00054>
- Zach, S., Yazdi-Ugav, O. i Zeev, A. (2016). Academic achievements, behavioral problems, and loneliness as predictors of social skills among students with and without learning disorders. *School Psychology International*, 37(4), 378–396. <https://doi.org/10.1177/0143034316649231>
- Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie. (2018). Dz. Urz. UE 2018/C 189/01.