



# ***Bullying a specjalne potrzeby edukacyjne – podręcznik metodyczny***

redakcja:

**Jacek Pyżalski i Erling Roland**

**Łódź, 2010**

**ISBN 978-83-926719-9-2**

© Copyright Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi/Centrum Badań Behawioralnych Uniwersytetu Stavanger



## Spis treści

**Moduł 1.** Erling Roland, Gaute Auestad and Grete S. Vaaland  
Bullying

**Moduł 2.** Erling Roland and Grete S. Vaaland  
Zapobieganie bullyingowi

**Moduł 3.** Erling Roland and Grete S. Vaaland  
Bullying - interwencja

**Moduł 4.** Erling Roland and Grete S. Vaaland  
Zintegrowane działania na poziomie szkoły

**Moduł 5.** Jacek Pyżalski  
Agresja elektroniczna i cyberbullying – stary dom z nową fasadą? Nowe technologie komunikacyjne w życiu młodzieży

**Moduł 6.** Piotr Plichta  
Uczniowie niepełnosprawni intelektualnie jako ofiary i sprawcy agresji rówieśniczej - kontekst edukacyjny

**Moduł 7.** Dorota Podgórska-Jachnik  
Uczeń z uszkodzonym słuchem jako agresor i jako ofiara agresji

**Moduł 8.** Iwona Chrzanowska  
Trudności w uczeniu się jako źródło problemów w przystosowaniu szkolnym uczniów i agresji rówieśniczej

**Moduł 9.** Beata Jachimczak  
Uczeń z ADHD w roli sprawcy i ofiary zachowań agresywnych

**Moduł 10.** Bogusław Śliwerski  
Szkoła jako czynnik sprzyjający agresji



**Piotr Plichta**

Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi

**Uczniowie niepełnosprawni intelektualnie  
jako ofiary i sprawcy agresji rówieśniczej  
– kontekst edukacyjny**

## Wprowadzenie

Jakie są rzeczywiste możliwości osób upośledzonych umysłowo? Z czego wynikają zachowania, których nie potrafimy zrozumieć? W jakim stopniu osoby upośledzone umysłowo funkcjonują podobnie do osób bez niepełnosprawności, a w jakim funkcjonowanie to ma specyficzny charakter? Czy agresją i ryzykiem stania się jej ofiarą w obu grupach rządzą te same prawa? Czy w przypadku osób upośledzonych umysłowo powinniśmy mówić o innych uwarunkowaniach? Ludzka skłonność do wartościowania powoduje, że zajmując się jakimś zjawiskiem, osobą czy przedmiotem, porównujemy je do pożądanego, idealnego stanu. Z drugiej strony, spotykając się z odmiennością czy próbując uchwycić coś, co nie jest typowe dla naszych doświadczeń, odnosimy się do zachowań i wartości typowych dla danej populacji. Należą do nich iloraz inteligencji i zdolności przystosowawcze, główne obszary diagnostyczne w przypadku upośledzenia umysłowego. Mimo iż niepełnosprawność intelektualna<sup>1</sup> ma w nazwie uwytatniony komponent intelektu, to sam fakt istotnego obniżenia ilorazu inteligencji (w porównaniu do przeciętnego wyniku w populacji – od 85 do 115 punktów) nie stanowi podstawy do takiej diagnozy. Równie ważne są dwa pozostałe komponenty, tzn. istotne obniżenie sprawności niezależnego funkcjonowania (np. troska o siebie, umiejętność komunikowania się, zdolności szkolne) i przyczyny upośledzenia powstałe w okresie rozwojowym, do 18. roku życia.

Tabela 1.

Orientacyjne możliwości rozwojowe osób upośledzonych umysłowo w odniesieniu do możliwości osób w normie intelektualnej.

Stopień upośledzenia umysłowego	Możliwy do osiągnięcia poziom intelektualny (w porównaniu do osób rozwijających się zgodnie z normą psychofizyczną)	Możliwy do osiągnięcia poziom rozwoju społecznego (w porównaniu do osób rozwijających się zgodnie z normą psychofizyczną)
Lekki (IQ 52-67)	do 12 roku życia	do 16 roku życia
Umiarkowany (IQ 36-51)	do 8 roku życia	do 10 roku życia
Znaczny (IQ 20-35)	do 5-6 roku życia	do 8 roku życia
Głęboki (IQ 0-19)	do 3 roku życia	do 5 roku życia

Źródło: Na podstawie danych zawartych w: Kostrzewski J. (1981), *Charakterystyka osób upośledzonych umysłowo*, [w:] K. Kirejczyk (red.), *Upośledzenie umysłowe – pedagogika*, Warszawa.

<sup>1</sup> W prezentowanej pracy pojęcia „upośledzenie umysłowe” i „niepełnosprawność intelektualna” są używane zamiennie.



Oczywiście, dane takie mają charakter jedynie orientacyjny. Charakterystyka osób upośledzonych umysłowo, jaką znajdujemy w literaturze przedmiotu, często nie odpowiada rzeczywistości zróżnicowaniu tej grupy. Są w niej osoby zależne we wszystkich obszarach życia od innych, ale także takie, które żyją samodzielnie i nie wymagają ciągłego wsparcia. Szczególnie trudno opisać osoby z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Ich zdolności i funkcje w porównaniu do „nieupośledzonych” opisywane są jako: opóźnione, mniejsze, wolniejsze, gorsze itp. Tak jak nie można precyzyjnie pogrupować ludzi w normie intelektualnej, tak również w przypadku osób upośledzonych umysłowo, zadanie to jest niewykonalne albo przynajmniej niezwykle trudne. Wiele dowodów wskazuje jednak na to, że mechanizmy funkcjonowania osób pełno- i niepełnosprawnych intelektualnie są te same, natomiast sytuacja bio-psycho-społeczna tych drugich jest znacznie trudniejsza.

Jedną z najbardziej wyraźnych różnic między osobami pełno- a niepełnosprawnymi intelektualnie – i czynnikiem o zasadniczym znaczeniu dla dalszych rozważań – jest znacznie większa zależność osób upośledzonych umysłowo. Jakość ich życia najczęściej jest konsekwencją warunków stworzonych im przez innych ludzi.

Mówiąc o niezależności jako pożądaney wartości, warto podjąć temat uzależnienia w codziennym życiu osób niepełnosprawnych intelektualnie. Oczywiście, że im lżejsza jest niepełnosprawność tym zdolność do podejmowania samodzielnych decyzji jest większa.

Kontakty z innymi ludźmi są głównym powodem satysfakcji życiowej albo jej braku niezależnie od poziomu intelektualnego. W przypadku dzieci i młodzieży podstawową grupą odniesienia są rówieśnicy. Z prowadzonych badań i analiz wynika, że niepełnosprawność jest czynnikiem sprzyjającym staniu się ofiarą przemocy rówieśniczej.

Wiele faktów wskazuje na to, że w przypadku osób upośledzonych umysłowo wiele aktów agresji bywa wywołanych przez wcześniejsze doświadczanie na sobie różnych form wykorzystania, agresji, także *bullyingu*.



W kontekście agresji i ryzyka stania się jej ofiarą mamy do czynienia z następującymi sytuacjami:

- Sprawcą jest osoba sprawna, a ofiarą osoba upośledzona umysłowo.

Ten typ sytuacji powinien być przedmiotem największej troski ze względu na dużą przewagę osób pełnosprawnych nad osobami niepełnosprawnymi intelektualnie. Mam tu na myśli np. zdecydowanie większe możliwości planowania i realizacji swych zamiarów. Takie sytuacje mogą mieć miejsce w szkolnictwie integracyjnym, ogólnodostępnym, w miejscu zamieszkania czy w placówce specjalnej, gdzie sprawcą może być np. ktoś z personelu.

- Zarówno sprawca, jak i ofiara to osoby upośledzone umysłowo.

Z taką sytuacją możemy mieć do czynienia przede wszystkim w szkolnictwie specjalnym. Nie ma podstaw sądzić, że agresja rówieśnicza pojawiająca się w takich sytuacjach ma inne przyczyny niż w przypadku tego typu zachowań w środowisku młodzieży w normie intelektualnej. Również ten typ sytuacji może mieć miejsce w warunkach tzw. integracji, gdy dwóch uczniów niepełnosprawnych intelektualnie zabiega o względy grupy rówieśniczej, rówieśnika bądź innej ważnej osoby, np. nauczyciela.

- Sprawcą jest osoba niepełnosprawna intelektualnie, a ofiarą osoba pełnosprawna.

Taka sytuacja może wystąpić np. w formie agresji wobec swoich bliskich, rówieśników czy personelu w placówce, w której osoba niepełnosprawna intelektualnie przebywa. Może pojawiać się, gdyż niektóre ofiary odpowiadają agresją na agresję swoich prześladowców. Zarówno w tym jak i wcześniej opisywanym typie sytuacji należy uwzględnić również pewną łatwość uczniów upośledzonych umysłowo w staniu się agresorem wskutek namowy innych (tzw. podpuszczania), co wynikać może np. z łatwości czy chęci podniesienia swojej pozycji społecznej.

### **Czynniki ryzyka stania się ofiarą agresji rówieśniczej**

Agresja rówieśnicza jest przedmiotem intensywnych badań od kilkadziesiąt lat. Zwykle badania takie są ukierunkowane na osobę sprawcy. Znacznie rzadziej dotyczą one ofiar przemocy rówieśniczej. Sporadycznie bada się ofiary niepełnosprawne, w tym z deficytem intelektualnym. W tej pracy skoncentruję się właśnie na osobie potencjalnej ofiary, czyli na uczniu z niepełnosprawnością intelektualną.

Dan Olweus (1999) opisuje ofiarę jako osobę charakteryzującą się silniejszym lękiem, mniejszym poczuciem bezpieczeństwa i reagującą na agresję płaczem bądź wycofywaniem się. Zauważa również, że ofiary nie stanowią jednorodnej grupy. Dalsze badania potwierdziły jego przypuszczenia. W grupie ofiar istnieje mniejszość, czyli takie osoby, które określić można jako „agresywne” bądź „prowokujące”.

Dzieci niepełnosprawne są częściej izolowane bądź odrzucone przez grupę. Mają mniej przyjaciół i kolegów – stąd są łatwiejszym celem. Potencjalny agresor mniej ryzykuje, atakując taką osobę. Hodges i Perry (1999) zakładają, że właśnie brak przyjaciół i odtrącenie przez rówieśników to czynniki o zasadniczym znaczeniu. Według nich w przemocy rówieśniczej główną rolę grają relacje interpersonalne, ale również indywidualne cechy – takie jak skłonność do zachowań lękowych, uległość czy słabość fizyczna.

Jak już wcześniej wykazano, osoby upośledzone umysłowo to szczególnie łatwy cel ataków (Mikrut, 2007; Hershkowitz, Lamb & Horowitz, 2007). Według badań Little (2004) oraz Hershkowitz z zespołem (2007) dzieci z niepełnosprawnością intelektualną (włączając tu dzieci z problemami w uczeniu się jak i trudnościami komunikacyjnymi) są dwa do trzech razy bardziej narażone na ryzyko wykorzystania (w tym o charakterze seksualnym) niż dzieci określane jako prawidłowo rozwijające się. Osoby niepełnosprawne, przede wszystkim upośledzone umysłowo, określa się nawet pojęciem „łatwych ofiar” (*safe targets*). Przesądza o tym zmniejszone ryzyko ujawnienia sprawcy (Williams, 1995) i traktowanie takich ofiar czy świadków jako niewiarygodnych (Murphy, 2001; Gudjonsson, 2003; Milne & Bull, 2001).

Niektóre objawy towarzyszące czasem niepełnosprawności można potraktować jako czynniki ryzyka w wiktylizacji. Są to m.in. brak siły fizycznej, izolacja społeczna oraz zaburzone relacje z innymi. Mimo iż niewiele uwagi poświęcono dotąd problemowi wiktylizacji rówieśniczej dzieci niepełnosprawnych, istnieje jednak pewna liczba badań, które mogą być użyteczne dla podejmowanej tematyki i pokazują zwiększone ryzyko stania się ofiarą agresji w przypadku sytuacji niepełnosprawności (np. Marini, Fairbairn & Zuber, 2001; Mishna, 2003; Whitney, Smith & Thompson, 1994). Warto zaznaczyć, że znane są również wyniki badań nie do końca potwierdzające tezę o podwyższonym ryzyku wiktylizacji osób upośledzonych umysłowo (np. Benedict i in., 1990; Westcott, 1991).



## Stygmatyzacja i odrzucenie Innych

Naruszenie naturalnej więzi między jednostką a grupą może następować w rozmaitych fazach rozwoju, posiadać zróżnicowany zakres i konsekwencje. W przypadku dzieci i młodzieży najczęstszą formą zakłócenia tych relacji jest odrzucenie przez grupę rówieśniczą. Jest ono zwykle poprzedzone procesem stygmatyzacji, w wyniku której pewne jednostki systematycznie bywają wyłączone np. z życia klasowego (Pospiszyl, 2003, s. 64).

Z wielu powodów jednostce niepełnosprawnej intelektualnie znacznie trudniej jest cieszyć się wysoką pozycją socjometryczną w grupie. Z badań wynika, że nieletni z upośledzeniem umysłowym w tzw. poprawczaku pełnili rolę „kozła ofiarnego”, doznawali znacznie częściej agresji ze strony innych, zwłaszcza tej najbardziej upokarzającej (Mikrut, 2007, s. 188). Na decydujące znaczenie odrzucenia jako czynnika w wiktyimizacji rówieśniczej wskazują również Perry, Kusel i Perry (1998). Izolowane dzieci częściej doświadczają agresji, ponieważ niski status społeczny utrudnia im posiadanie przyjaciół czy bliskich kolegów i wskutek tego czyni ich jeszcze bardziej bezbronniymi (Hodges & Perry, 1999). „Odrzucenie ze strony rówieśników jest silnie powiązane z agresywnymi i nieagresywnymi problemami zachowania (...). Status jednostki w grupie rówieśniczej (popularność, odrzucenie), jaki stwierdza się w badaniach socjometrycznych, jest umiarkowanie stały, a w wielu przypadkach ta stabilność zaczyna się już w wieku przedszkolnym” (Urban, 2005, s. 40).

Szczególnie prawdopodobne w przypadku uczniów upośledzonych umysłowo jest stanie się „ofiara uległą”, której cechami, według Olweusa, są: wysoki niepokój, brak poczucia bezpieczeństwa, ostrożność, niska ocena własnej wartości i wycofywanie się z grupy. Cechy te odpowiadają charakterystycznym właściwościom sfery emocjonalno-motywacyjnej osób o obniżonej sprawności intelektualnej takim jak: oczekiwanie porażki, uzależnienie od otoczenia – wyuczona bezradność, zewnętrzne umiejscowienie poczucia kontroli, podwyższony poziom lęku, zaburzenia emocjonalne i nieadekwatny, zwłaszcza ujemny obraz własnej osoby.

Odrzucenie jest konsekwencją wzajemnej oceny dokonywanej przez członków grupy. I choć ocena ta przejawia się jako bardziej otwarta lub ukryta agresja, to jednak zakres krzywdzenia jest bardzo szeroki i można go ująć w sześć kategorii:

- Wykluczenie bądź wcześniejsze zakończenie interakcji społecznej z konkretnym członkiem grupy;



- Uniemożliwianie dostępu do ważnej informacji lub aktywności;
- Różne formy agresji;
- Kontrola i zdominowanie dziecka;
- Wyrażanie moralnej dezaprobaty bezpośrednio wobec dziecka lub jego zachowań;
- Wszczywanie plotek, rozpowszechnianie obraźliwych opinii.

Pewne jednostki i grupy niejako z natury podlegają odrzuceniu. Dotyczy to jednostek opóźnionych w rozwoju intelektualnym, chorych psychicznie, otyłych. W tym przypadku mamy do czynienia z tzw. dewiacją pierwotną. Z kolei stygmatyzacja wtórna wymaga interakcji między stygmatyzowaną jednostką a stygmatyzującą grupą. Rozwinięta przez H. Beckera teoria oraz współczesne wersje teorii reakcji społecznych dopuszczają stygmatyzację bez dewiacji pierwotnej (nie muszą zaistnieć obiektywne cechy fizyczne, psychiczne czy zachowania). Wystarczy sama reakcja społeczna bez zaistnienia obiektywnej przyczyny tkwiącej w jednostce (Urban, 2005, s. 64).

### **Czy nauczanie we wspólnym nurcie zawsze jest korzystne dla osób niepełnosprawnych intelektualnie?**

Romantyczne wizje integracji edukacyjnej mówią, że umieszczenie w jednej przestrzeni edukacyjnej osób pełno- i niepełnosprawnych jest działaniem bezwzględnie korzystnym i bezkonfliktowym. Samo wspólne przebywanie w tej przestrzeni jest warunkiem koniecznym, ale nie wystarczającym. Pamiętając o niezaprzeczalnych atutach wspólnego kształcenia (zwłaszcza dla rozwoju sfery poznawczej) dzieci upośledzonych umysłowo ze swymi pełnosprawnymi rówieśnikami, należy w interesie tych słabszych i bardziej bezbronnych pamiętać również o ryzyku stania się ofiarą. Na przykład z badań Władysława Dykcika (1979) wynika, że bezpośrednie kontakty osób z upośledzeniem umysłowym wcale nie sprzyjają akceptowaniu tych ostatnich przez ich rówieśników o normalnym rozwoju umysłowym. W tym świetle „hipoteza kontaktu” nie potwierdziła się. „Nie jest bowiem tak, że wspólne przebywanie razem zbliża do siebie ludzi, niekiedy może ich od siebie oddalać” (Kowalik, 2001 s. 47).

W przypadku uczniów upośledzonych uczących się w warunkach nauczania włączającego czy integracyjnego bardziej prawdopodobną formą agresji rówieśniczej będzie tzw. *bullying* relacyjny. Jest on pośredni (ukryty) i manifestuje się poprzez izolowanie, namawianie do ignorowania, plotkowanie etc. Znacznie trudniej potencjalnemu agresorowi, choć nie jest to niemożliwe, w otwarty sposób


fizycznie zaatakować niepełnosprawnego rówieśnika, bo ten zwykle znajduje się pod ochroną opiekunów czy pedagogów. Natomiast stosunkowo trudne do zaobserwowania są te bardziej miękkie (ukryte), choć pozostawiające u ofiary głębokie urazy, formy odrzucenia przez grupę. Między innymi z tego powodu wydaje się, że nauczyciele znacznie częściej reagują na objawy fizycznego krzywdzenia niż na agresję o charakterze pośrednim.

Istotne dla podjętych rozważań są wyniki badań przytoczone przez Sadowską (2005, s. 96). Porównanie swobodnych skojarzeń uczniów szkół ogólnodostępnych i integracyjnych dotyczących osób z różnymi zaburzeniami rozwojowymi pokazało, że właśnie uczniowie szkół integracyjnych, czyli ci, którzy mieli stały kontakt z niepełnosprawnymi rówieśnikami, zdecydowanie gorzej oceniali sytuację osób niepełnosprawnych (przykładowe określenia: „osoba niepełnosprawna jest wyzywana, okradana, bita, wytykana palcami, wyśmiewana”). Być może tego typu skojarzenia były wynikiem obserwacji codzienności szkolnej.

Grzegorz Szumski, podając i analizując wyniki badań porównujących efekty kształcenia segregacyjnego i niesegregacyjnego, zauważa, że oprócz wielu korzyści, jakie stają się efektem wspólnego kształcenia „uczniom niepełnosprawnym, objętym niesegregacyjnym kształceniem trudniej jest jednak osiągnąć subiektywnie odczuwane poczucie szczęścia, niż ich rówieśnikom ze szkół specjalnych. Mają oni zatem mniej kolegów i przyjaciół. Z reguły niska jest ich pozycja w nieformalnej strukturze klasy szkolnej. Nieuchronne porównywanie się ze sprawnymi rówieśnikami niekorzystnie wpływa na samoocenę, a konfrontacja z trudnymi wymaganiami podnosi poziom lęku. Co więcej, te niekorzystne cechy osobowości utrzymują się także w życiu dorosłym. Ten zatem, kto żywi przekonanie, że osoby niepełnosprawne należy przede wszystkim chronić przed obciążeniami świata znajdzie w badaniach nad efektami kształcenia poważne argumenty na rzecz form segregacyjnych” (Szumski, 2009, s. 156).

Sytuacją podwyższonego ryzyka są reakcje na obecność osób głębiej upośledzonych lub z bardziej widoczną niepełnosprawnością we wspólnej przestrzeni społecznej. Kopeć (2009, s. 133-134) zauważa, że wśród niepełnosprawnych możemy mówić o specyficznej gradacji piętna. W jej wyniku osoby z poważniejszymi niepełnosprawnościami otrzymują podwójne piętno – stają się wykluczonymi wśród wykluczonych.

Analizując relacje społeczno-emocjonalne w grupach integracyjnych, Katarzyna Parys (2007, s. 233-278) zebrała wyniki badań prezentowanych podczas konferencji z zakresu pedagogiki specjalnej. Większość badaczy informuje o tendencji do odrzucania lub izolowania uczniów niepełnosprawnych przez pełnosprawnych rówieśników zarówno w grupie integracyjnej jak i w klasie specjalnej w szkole



masowej. Niezależnie od etapu kształcenia i rodzaju niepełnosprawności, dzieci i młodzież niepełnosprawne posiadały niższe pozycje socjometryczne w porównaniu z dziećmi bez niepełnosprawności. Z kolei niepełnosprawność intelektualna bardziej niż motoryczna utrudnia dzieciom włączenie się w społeczność grupy i osiągnięcie pozytywnych relacji emocjonalnych z rówieśnikami. Uczniowie z upośledzeniem umysłowym na terenie szkoły ogólnodostępnej podlegają, w wyższym stopniu niż rówieśnicy pełnosprawni, różnego rodzaju agresji i przemocy międzyrówieśniczej (Mikrut, 2004). Wyniki tych badań nie napawają optymizmem, gdyż pokazują występowanie tzw. integracji pozornej.

### **Agresja osób z niepełnosprawnością intelektualną**

Spośród wielu trudności związanych z edukacją, opieką i wychowaniem osób upośledzonych umysłowo, agresja jest postrzegana jako jedna z najtrudniejszych i najbardziej obciążających. Stanowi najczęstszą barierę w usamodzielnianiu wychowanków i przyczynę nieudanych prób umieszczenia ich w środowisku otwartym. Dodatkowo zachowania agresywne zwykle występują razem z innymi trudnymi zachowaniami i z problemami psychicznymi oraz mają tendencję do utrzymywania się (Allen, 2000, s. 41-43). Jak twierdzi David Allen (2000), nie ma powodów przypuszczać, że podstawowe czynniki prowadzące do agresji są inne niż te, które wywołują agresję osób z populacji generalnej.

Środowiskowe i indywidualne czynniki ryzyka mogą stanowić tło dla manifestowania się agresji. Proces uczenia się może natomiast wzmocniać agresję, utrzymywać ją bądź redukować. Do czynników indywidualnych badacze zaliczają te związane z biologią, m.in. zniszczenie tkanki nerwowej (Davison & Neale, 1974; McCleary & Moore, 1965). W tej grupie wymieniają też epilepsję, ostry bądź chroniczny ból, alergie, zaburzenia hormonalne etc. Oczywiście czynniki te działają również w grupie osób prawidłowo rozwijających się, natomiast czynnikiem ryzyka w przypadku osób niepełnosprawnych intelektualnie jest ich nierozpoznanie. Kolejną sprawą jaka jest poruszana w literaturze dotyczącej problemowych zachowań osób upośledzonych umysłowo jest niedoszacowanie problemów dotyczących zdrowia psychicznego, występowania chorób i zaburzeń osobowości (np. Reiss, Levitan & Szyszko, 1982; Szymanski i in., 1998).

Dzieci i młodzież z upośledzeniem umysłowym często mają braki w zakresie umiejętności społecznych, które mogą zwiększać prawdopodobieństwo występowania zachowań agresywnych. Do takich można zaliczyć ograniczenia o charakterze komunikacyjnym czy obniżoną sprawność


rozróżniania i interpretowania emocjonalnych stanów innych ludzi na podstawie ekspresji mimicznej. W badaniach niepełnosprawni intelektualnie respondenci częściej niż w grupie kontrolnej mylili oznaki smutku z objawami złości. Częściej również używali kategorii „złość” tam, gdzie nie było jednoznacznych, łatwo dających się odczytać symptomów emocjonalnej ekspresji (patrz: Walz & Benson, 1996).

### Czynniki środowiskowe

W poszukiwaniu przyczyn agresji wyodrębnienie w czystej postaci czynników o charakterze psychologicznym czy organicznym jest zadaniem trudnym. Zwykle mamy do czynienia ze złożonym problemem wyrastającym zarówno z wewnętrznych jak i zewnętrznych, środowiskowych uwarunkowań: począwszy od hałasu, nadmiernego zagęszczenia, poprzez częste zmiany personelu, niedoświadczonych opiekunów, brak sensownie zorganizowanych aktywności, aż po obecność osób dostarczających wzorce agresywnych zachowań.

Warto zauważyć, że w literaturze obcojęzycznej pojawiają się analizy pokazujące związek agresywnego zachowania się podopiecznych opieki instytucjonalnej z takimi zachowaniami personelu jak: nieuwzględnianie próśb podopiecznych, zmuszanie do określonych aktywności czy używanie wobec nich negatywnego słownictwa. Wymienione tu przykłady wpisują się w szerszy kontekst powiązania agresywnego zachowania się z występowaniem społecznych kontaktów o charakterze awersyjnym.

Poszukując specyfiki zachowań agresywnych osób upośledzonych umysłowo, warto również zauważyć mniejsze niż w przypadku osób w normie intelektualnej nasilenie występowania agresji instrumentalnej. „Dzieci odrzucone raczej nie rozwijają agresji kontrolowanej, proaktywnej i instrumentalnej. Mówiąc bardziej obrazowo, agresja dzieci odrzuconych jest bardziej »rozpaczliwa«, frustracyjna, nasycona nieokreślonymi motywami wrogości i odwetu oraz nieświadomionego poczucia pokrzywdzenia”. Agresja osób nieodrzuconych jest bardziej ukierunkowana na cel (Urban, 2005, s. 83). Charakteryzując zjawiska agresji wśród osób upośledzonych umysłowo, Allen wymienia cztery typy agresywnego zachowania się: agresję instrumentalną, agresję popędową/drażliwą, agresję seksualną i agresję lękową. Spośród nich najrzadziej występuje agresja instrumentalna (Allen, 2000, s. 43).



Według Kazimierza Pospiszyla (1970) upośledzeni umysłowo cechują się obniżonym progiem frustracji z racji niedoskonałego procesu racjonalizacji i interpretowania sytuacji frustracyjnej. Deficyt intelektualny, a zwłaszcza jego społeczne konsekwencje, mogą stać się powodem zahamowania realizacji najważniejszych potrzeb (kochania, dążenia do miłości, uznania i szacunku ze strony otoczenia). Osobom upośledzonym umysłowo, zwłaszcza w stopniu lekkim, towarzyszy obawa przed utratą miłości, zainteresowania innych. Świadomość swojego stanu dociera tym szybciej im lżejszy stopień upośledzenia. Na ich trudną sytuację należy spojrzeć poprzez m.in. świadomość niemożności sprostania wielu wymaganiom stawianym przez rodziców, doświadczenie inności w kontaktach z rówieśnikami, pierwsze niepowodzenia w szkole, brak sukcesu w osiąganiu oczekiwanych wyników. Sytuacje szkolne są również przyczyną deprywacji potrzeby szacunku, uznania, znaczenia w otoczeniu społecznym. Wydaje się więc, że bilans sukcesów i porażek w życiu osób upośledzonych umysłowo wypada na niekorzyść sukcesów.

Zdaniem Bartkowicza (1995) upośledzenia nie powinno wiązać się z podwyższoną wrażliwością na frustrację. Z jednej strony upośledzenie umysłowe zmniejsza rozumienie sytuacji frustracyjnych, z drugiej zaś osoby doświadczające wielu niepowodzeń nauczyły się ich unikać, nawet wtedy, gdy sukces jest możliwy. Dlatego wykształciło się u nich nastawienie na unikanie porażki, a nie na osiągnięcie sukcesu. Odporność na frustrację można zdobyć wskutek pozytywnych doświadczeń w radzeniu sobie w różnych sytuacjach życiowych – stąd postulat pracy opartej na sukcesie, sprawczości, poszukiwaniu mocnych, nieuszkodzonych sfer (Plichta, 2006).

Inną perspektywą analizy zachowań agresywnych osób upośledzonych umysłowo jest teoria społecznego uczenia się. W literaturze można spotkać pogląd o szczególnej podatności osób upośledzonych umysłowo na wpływy innych ludzi. Jeśli tak jest w rzeczywistości, to właściwość ta może ułatwiać nabywanie zachowań agresywnych na drodze społecznego uczenia się. Jednak jeśli osoba upośledzona ma trudności w uczeniu się, dotyczyć one powinny również możliwości naśladowania (Mikrut, 2000a).

Analizując wyniki badań poziomu agresji, mamy do czynienia ze sprzecznymi danymi. Starsze badania opierały się najczęściej na próbie pacjentów szpitali psychiatrycznych, dużych ośrodków opiekuńczych – wyniki w nich rejestrowane wskazywały na podwyższony poziom agresji w porównaniu z osobami w normie intelektualnej. Nowe badania pokazują najczęściej brak różnic w nasileniu zjawiska. Różnice natomiast zauważane są w formie, w sposobie wyrażania agresji. W raportach z 13 badań przeprowadzonych w latach 1983-2003 odnotowano brak różnic między osobami upośledzonymi umysłowo w stopniu lekkim a osobami w normie intelektualnej w zakresie tzw. agresji ogólnej będącej sumą wskaźników poszczególnych rodzajów agresji (Mikrut, 2005,

s. 103). Mikrut (2000b, s. 37) konkluduje, że u upośledzonych umysłowo agresja w większym stopniu wiąże się z efektem namowy i nacisku kolegów oraz z chęcią zwrócenia na siebie uwagi. Upośledzeni umysłowo częściej też niż pełnosprawni rówieśnicy odczuwają na sobie cudzą agresję – stąd wiele zachowań agresywnych może być wynikiem reakcji obronnych, odwetowych. Im niższy iloraz inteligencji osoby niepełnosprawnej intelektualnie, tym większe jest prawdopodobieństwo zachowań autoagresywnych.

### **Jaka pomoc? Propozycje rozwiązań**

Kompleksowe ograniczanie ryzyka wiktymizacji osób upośledzonych umysłowo w środowisku rówieśniczym jest zadaniem, w którym wyróżnić należy działania skierowane na samą osobę upośledzoną, na grupę rówieśniczą, adresowane do rodziców i nauczycieli, jak również elementy szerszej polityki społecznej i edukacyjnej. O konieczności takiego wieloaspektowego podejścia, uwzględniającego wszystkie elementy szkolnej społeczności, wspomina m.in. Faye Mishna (2003). Prezentowane poniżej pomysły nie stanowią systematycznego podejścia profilaktycznego i interwencyjnego, a jedynie próbę pokazania pewnych obszarów, które z punktu widzenia ograniczania ryzyka stania się ofiarą wydają się mieć istotne znaczenie. Najważniejsza wśród nich jest zmiana filozofii pomagania osobom upośledzonym umysłowo. Prezentowane dalej propozycje rozwiązań w największym stopniu odnoszą się do sytuacji osób lekko i umiarkowanie upośledzonych umysłowo mających największe szanse na uczestnictwo w życiu rówieśniczym, czy to poprzez naukę w szkołach ogólnodostępnych, integracyjnych, czy w miejscu swojego zamieszkania. Posiadając możliwość uczestnictwa w relacjach ze swymi pełnosprawnymi rówieśnikami, czerpią z tego niewątpliwie korzyści, ale podlegają też opisywanemu wcześniej podwyższonemu ryzyku stania się ofiarą agresji rówieśniczej. Osoby głębiej upośledzone intelektualnie najczęściej uczą się w placówkach o charakterze segregacyjnym i niezbyt często uczestniczą w sytuacjach społecznych bez nadzoru czy opieki kogoś (rodzica, opiekuna), kto w razie problemów będzie bronił ich interesów.



## Zmiana podejścia

Elementem o zasadniczym znaczeniu wydaje się uświadomienie sobie pewnego paradoksu związanego z ogólną filozofią i praktyką pomagania ludziom z niepełnosprawnością intelektualną. Takie osoby, posiadając znaczne deficyty w zakresie możliwości samostanowienia, podlegają najczęściej takim oddziaływaniom, które problem ten pogłębiają. Mam tu na myśli nadmierną dyrektywność w pracy z osobami upośledzonymi umysłowo utrudniającą rozwój niezależności poprzez ograniczoną możliwość podejmowania decyzji. Nie da się istotnie wpłynąć na poprawę niezależnego funkcjonowania, jeśli „ukrytym programem” edukacji osób upośledzonych umysłowo jest budowanie zależności od innych. Oczywiście, nie wpływa to ze złej woli „pomagaczy”, ale z niepisanego założenia, że lepiej jest arbitralnie zdecydować o tym, czego potrzebuje człowiek niepełnosprawny intelektualnie, niż pozwolić mu na poszukiwania i ewentualne kłopoty z tym związane. W tym duchu Guess, Benson i Siegel-Causey (2008) nazywają dominujące podejście w pracy z osobami upośledzonymi modelem „let’s fix it”, czyli „zreperujmy to”. Jest to model, w którym nie ma miejsca na autonomię osoby usprawnianej, a cele i sposoby ich realizacji są wyznaczane oraz kontrolowane przez opiekunów. Wydaje się więc, że konsekwentny trening w zakresie możliwości dokonywania wyborów, począwszy od tych najbardziej elementarnych, ma szansę przyczynić się do rozwoju osobowego, pewności siebie, budowania pozytywnego obrazu własnej osoby i niezależności. Właściwości te zabezpieczają mogą osoby z niepełnosprawnością intelektualną przed ryzykiem stania się ofiarą agresji.

Zdolność do pozbywania się dogmatyzmu w myśleniu pedagogicznym może być również czynnikiem pozytywnej zmiany. Nie zawsze kształcenie integracyjne czy włączające jest najlepszym rozwiązaniem dla wychowanka. Nie zawsze kształcenie segregacyjne jest gorsze. Warto w tym miejscu odnieść się do pytania postawionego w tytule artykułu Anny Firkowskiej-Mankiewicz (2000): „Czy kształcenie segregacyjne może się pozytywnie przyczyniać do dobrej jakości życia?”. Autorka, na podstawie swoich podłużnych badań porównawczych upośledzonych umysłowo absolwentów szkół segregacyjnych i niesegregacyjnych, odpowiada na to pytanie twierdząco. Pokazuje, że kształcenie wyłączające (*exclusive education*) w porównaniu z kształceniem włączającym (*inclusive education*) daje być może większą szansę na zbudowanie pozytywnej samooceny jako kluczowego czynnika w ogólnym dobrostanie psychicznym. Taki punkt widzenia jest obecny również w konkluzji z badań Severiny Luciano i Roberta Savage’a (2007), którzy uważają, że korzystanie z dobrodziejstw edukacji



integracyjnej/włączającej<sup>2</sup> nie zabezpiecza uczniów z trudnościami w uczeniu się przed ryzykiem stania się ofiarą *bullyingu*.

### **Jak nauczyć się odmawiania, gdy na co dzień nie wolno odmawiać?**

Ciekawe i warte rozwijania w przyszłych pracach są kwestie związane z przejawami oporu osób upośledzonych umysłowo wobec proponowanych im aktywności. Łączy się z tym problem przyzwolenia personelu i opiekunów na takie zachowania swoich podopiecznych. Jeśli pożądaną umiejętnością w zakresie zabezpieczenia swoich interesów byłaby swego rodzaju asertywność, zdolność do odmawiania w sytuacjach groźnych czy niejednoznacznych, to przecież najlepszym polem do rozwijania tego typu umiejętności mogłyby być codzienne ćwiczenia ze swoimi opiekunami. Niestety z mojego doświadczenia wynika, że sytuacja, w której wychowanek upośledzony umysłowo „nie kupuje w ciemno” naszych propozycji, czy nie chce się im podporządkować, jest odbierana przez ludzi sprawujących nad nim opiekę jako wyraz niewdzięczności. Najczęściej w takich sytuacjach opiekunowie stosują wobec swoich podopiecznych rozwiązania siłowe. Zmierzając do zmniejszenia ryzyka stania się ofiarą, należy zadbać o możliwość zdobycia przez uczniów niepełnosprawnych intelektualnie doświadczeń w zakresie podejmowania decyzji ich dotyczących, nawet jeśli decyzje te będą inne niż byśmy oczekiwali. Będzie to zarówno działanie terapeutyczne jak i wyraz naszego szacunku wobec drugiego człowieka.

### **Każdy lubi pokazywać się od najlepszej strony**

W praktyce włączania osób niepełnosprawnych do środowiska szkolnego bardzo wiele zależy od tego, jaką społecznością jest dana klasa. Warto zauważyć, że elementem zabezpieczania interesów osób niepełnosprawnych może być wcześniejsza praca z grupą polegająca m.in. na zbudowaniu pozytywnego środowiska wychowawczego, atmosfery otwartości, bezpieczeństwa wyrażania swoich poglądów, tolerancji na odmienność i miejsca na pozytywne manifestowanie się każdego z uczniów.

<sup>2</sup> Termin ten bywa używany jako synonim kształcenia integracyjnego choć posiada w pewnym stopniu inne znaczenie. Ze względu na potrzeby tej pracy nie będzie czynione tu rozróżnienie znaczeniowe między tymi terminami. Zainteresowanych tym wątkiem odsyłam np. do pracy Grzegorza Szumskiego *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*, PWN, 2006.



W przypadku występowania stygmatyzacji warto pamiętać, że zgodnie z podejściem Kurzban i Leary'ego ludzie używają takiego mechanizmu, aby podnieść swoją samoocenę, podwyższyć swoją społeczną pozycję lub uzasadnić konkretną strukturę społeczną, ekonomiczną lub polityczną (Urban, 2005, s. 66). Występowanie stygmatyzacji i odrzucenia nie zawsze, jak zostało to wcześniej pokazane, wynika z obiektywnych cech Innego. Przyczyna może leżeć w problemach tkwiących w danym środowisku społecznym.

Możliwość pozytywnej obecności w środowisku oparta powinna być na mocnych stronach (punkcie archimedesowym) osób niepełnosprawnych. Wydaje się, że w wypadku wielu osób doświadczających częstych porażek edukacyjnych opieranie pracy wyłącznie na słabych stronach uczniów z upośledzeniem umysłowym może być mało skuteczne. Zwłaszcza gdy wcześniej doszło do „uodpornienia się” na niepowodzenia i odczuwania braku sensu w podejmowaniu kolejnych wysiłków. Działania pedagogiczne oparte na kształtowaniu poczucia sprawstwa, możliwości odnoszenia sukcesów, będą nie tylko satysfakcjonujące, ale również w pełni rehabilitujące.

### **Jak wyrażać swoje potrzeby, gdy inni zabierają głos w mojej sprawie?**

Nawiązując do wcześniejszego wątku zmiany filozofii pomagania, warto odpowiedzieć sobie na pytanie, dlaczego w imieniu ludzi niepełnosprawnych najczęściej głos zabierają ludzie sprawni. Oczywiście, często nie ma innego wyjścia, ale zakres samostanowienia powinien być rozszerzany. „Jednym z poważniejszych problemów, które trzeba rozwiązać w pracy z osobami wymagającymi wsparcia z powodu niepełnosprawności, jest znalezienie „złotego środka” pomiędzy zakresem i charakterem tego wsparcia a zachowaniem autonomii, poczucia podmiotowości i kontroli nad rzeczywistością oraz własnym życiem przez osoby będące odbiorcami takiej pomocy” (Podgórska-Jachnik & Tłoczkowska, 2009, s. 180). Takim pomysłem do wykorzystania w pracy z osobami niepełnosprawnymi intelektualnie jest tzw. self-advokatura (*self-advocacy*), czyli ruch, którego celem jest kształcenie umiejętności bycia rzecznikiem własnych spraw. „Self-advokaturą bądź rzecznictwem własnym nazywamy bezpośrednio występowanie w interesie własnym poszczególnych osób z niepełnosprawnością intelektualną oraz grup tych osób” (Podgórska-Jachnik & Tłoczkowska, 2009, s. 182). W Polsce ruchem kształcenia self-advokatów zajmuje się Polskie Stowarzyszenie na Rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym, przygotowując osoby z niepełnosprawnością intelektualną m.in. do zdobywania wiedzy i umiejętności prezentowania swoich praw, potrzeb, podejmowania decyzji i ponoszenia za nie odpowiedzialności.



## Przyjaciel to ktoś, kto mnie w razie kłopotów obroni

Kolejnym elementem, którego brak jest odczuwalny w przestrzeni edukacji włączającej/integracyjnej, jest pomoc uczniom niepełnosprawnym intelektualnie, borykającym się z osamotnieniem, nie posiadającym silnej pozycji społecznej, w znalezieniu pozytywnego rówieśnika mogącego pełnić rolę kolegi, przyjaciela, osoby wspierającej. Taka osoba nie tylko pozytywnie wpływa na poczucie zadowolenia z życia osoby niepełnosprawnej, ale również jej istnienie jest wyraźną informacją dla otoczenia społecznego, że osoba niepełnosprawna nie jest sama, że ktoś „za nią stoi”. Niektórzy autorzy wymieniają posiadanie przyjaciela jako najważniejszy czynnik chroniący.

Ryzyko wiktylizacji w relacjach rówieśniczych, braku zainteresowania lub ignorowania dotyczy przede wszystkim osób mających niską samoocenę, depresyjnych, lękliwych i wycofujących się. Irena Pospiszyl (2003) i Bronisław Urban (2005) również piszą o posiadaniu przyjaciela jako o istotnym czynniku zabezpieczającym przed wiktylizacją i jej skutkami. Stąd jedną z ważnych metod, nie wykorzystywanych często w pracy z dziećmi izolowanymi czy odrzucanymi przez grupę, jest pomoc w znalezieniu kogoś spośród rówieśników, kto mógłby być wsparciem dla osoby niepełnosprawnej intelektualnie.

Innym obszarem ochrony interesów osób upośledzonych umysłowo może być *mentoring*, czyli sytuacja nieformalnego uczenia się, które realizuje się głównie w sytuacji „jeden na jeden”, gdzie mentor, czyli osoba posiadająca wiedzę i umiejętności jest skłonna podzielić się nimi z osobą szukającą rady czy pomocy w sprawach związanych z jej funkcjonowaniem w świecie. Takim mentorem nie musi być ktoś posiadający specjalistyczne wykształcenie, może to być wolontariusz albo starszy uczeń. Innym rodzajem działań mogących sprzyjać zmniejszeniu osamotnienia i udzieleniu pomocy uczniom z deficytami w zakresie nabywania wiedzy jest tzw. uczniowski *tutoring*.



## **Postawa rozumiejąca a etykietująca, czyli co chciałbym powiedzieć, a nie umiem**

Działaniem adresowanym do nauczycieli, a poprzez nich do rówieśników, jest kształtowanie tzw. postawy rozumiejącej (Olechnowicz, 1999) wobec trudnych zachowań dzieci upośledzonych umysłowo, szczególnie tych ze współwystępującym autyzmem. Warto w tym miejscu wymienić kilka celów, w osiągnięciu których mogą służyć zachowania nietypowe. Jest to najczęściej zdobycie uwagi innych, chęć uniknięcia jakiejś nieprzyjemnej dla siebie sytuacji, chęć zdobycia czegoś, co nie jest możliwe w konkretnych okolicznościach, uwzględniając tu brak akceptowanych społecznie sposobów komunikowania swoich potrzeb. Celem może być również samoregulacja, czyli zachowania o dużym potencjale komunikacyjnym, pokazujące samodzielną próbę poradzenia sobie z odczuwanym dyskomfortem (np. obserwowana nadruchliwość może być objawem doświadczanego lęku, a nie być jednym z patologicznych objawów związanych z upośledzeniem). „Spojrzenie rozumiejące umożliwia odpowiedź na zaszyfrowany komunikat dziecka. Objaw patologiczny nie jest czymś do zwalczania i tłumienia, ale jego energia może być terapeutycznie wykorzystana. Tak np. uporczywe podskoki mogą być przekształcone w podskoki razem z terapeutą, a więc stają się drogą do kontaktu. Spojrzenie etykietujące prowadzi do potępiania, a nawet karania za zachowania nietypowe, niezrozumiałe (fascynacja sznurkami, zrywanie innym okularów, okrzyki, zrzucanie wszystkiego ze stołu itp.). Skuteczność postawy rozumiejącej ukazuje np. przekształcenie »agresywnego« szczypania matki i zadrapania terapeuty w skupione, badawcze dotykanie twarzy, będące już zachowaniem nieautystycznym” (Olechnowicz, 1999, s. 13).

### **Korzystanie i dostosowanie przykładów dobrej praktyki**

Przykładem takiej praktyki o sprawdzonej skuteczności jest program ACCEPTS (*A Curriculum for Children's Effective Peer and Teacher Skills*) i jeden z projektów wykorzystujących jego założenia opisany przez Mariniego i współpracowników ukierunkowany na osiągnięcie przez uczniów upośledzonych umysłowo zachowań czy trzech typów reakcji w sytuacjach ryzykownych. Chodzi tu na przykład o „No! Go! Tell!”, czyli „Odmów, Odejdź, Ujawnij” – odmów ludziom, którzy składają niewłaściwe propozycje, opuść miejsce, w którym dzieje się taka sytuacja, opowiedz o tym pozytywnemu dorosłemu.

Kolejna rzecz, którą warto uwzględnić, omawiając specyfikę funkcjonowania osób niepełnosprawnych intelektualnie, to nadmierna ufność. Niezaspokojona potrzeba doświadczania uwagi ze strony innych osób może stanowić czynnik sprzyjający ryzyku staniu się ofiarą szeroko rozumianego wykorzystania (np. poprzez błędne odczytywanie przez jednostki z niepełnosprawnością intelektualną zainteresowania osób mających względem nich złe zamiary).

Zopito Marini (2001) wskazuje na użyteczność modelu Davida Finkelhora (1984) dla potrzeb zapobiegania nadużyciom wobec osób niepełnosprawnych, w tym również *bullyingu*. Zgodnie z tym modelem wszystkie czynniki mające wpływ na wystąpienie zjawiska przemocy wobec osób niepełnosprawnych można podzielić na cztery grupy: poziom pierwszy – motywacja potencjalnego sprawcy (*motivation*); poziom drugi – wewnętrzne czynniki powstrzymujące (*internal inhibitors*), które są pod kontrolą sprawcy, a które musi przełamać, decydując się na skrzywdzenie potencjalnej ofiary; poziom trzeci – zewnętrzne przeszkody (*external inhibitors*), takie jak np. nadzór nauczycieli, sytuacja rodzinna dziecka niepełnosprawnego i możliwe sankcje, które mogą spotkać sprawcę; poziom czwarty – opór (*resistance*), czyli zdolność osoby niepełnosprawnej do identyfikacji potencjalnie groźnych sytuacji i podjęcia kroków zabezpieczających ją przed niebezpieczeństwem. Pierwsze dwa poziomy znajdują się pod kontrolą sprawcy, trzeci i czwarty są „w zasięgu” osób niepełnosprawnych i ich opiekunów. Skuteczna droga do ograniczenia ryzyka wiktymizacji powinna opierać się na działaniach na tych czterech wymienionych wcześniej filarach. Finkelhor zakłada, że najważniejszym obszarem do działań profilaktycznych są działania na poziomie czwartym, czyli taka pomoc osobie niepełnosprawnej, która polega na „wyposażeniu” jej w siłę do przeciwstawienia się negatywnym zachowaniom innych ludzi.

### **Punkt widzenia pełnosprawnych rówieśników**

Badania Roberts i Smith (1999) podtrzymały teorię planowanego zachowania (*theory of planned behaviour*), mówiącą o kluczowym znaczeniu posiadania przekonania o sprawowaniu kontroli nad sytuacją. Postrzegana użyteczność danego działania i łatwość jego wykonania są czynnikami, które mają znaczenie w klasie szkolnej w podejmowaniu bądź powstrzymywaniu się od pozytywnych działań wobec niepełnosprawnych rówieśników. Wspomniane wcześniej badania pokazały, że w klasie z dziećmi niepełnosprawnymi dzieci pełnosprawne nie postrzegają interakcji społecznych z nimi jako wyływających z ich wewnętrznej motywacji. Odczuwają brak kontroli nad takimi sytuacjami. Ten brak kontroli brał się m.in. z poczucia braku kompetencji w komunikowaniu się z niepełnosprawnymi rówieśnikami. Zatem w programach profilaktycznych należy uwzględnić edukację rówieśników pełnosprawnych poprzez rozwijanie ich kompetencji w zakresie kontaktu

z osobą niepełnosprawną (np. nauka systemów komunikacji ułatwionej, nauka rozumienia znaczenia zachowań nietypowych, pomoc w samodzielnym poruszaniu się etc.). Innym proponowanym działaniem jest konieczność uwzględniania percepcji uczniów, jak łatwo albo jak trudno jest im podejmować pozytywne działania wobec ich niepełnosprawnych rówieśników. Jak sugerują Roberts i Smith, przynajmniej w początkowej fazie budowania relacji z niepełnosprawnymi uczniami ich pełnosprawni rówieśnicy powinni być zachęceni do podejmowania takich działań, które są dla nich możliwie mało „kosztowne” i nie wymagają dużego zaangażowania.

### **Są też działania naprawdę proste**

Zakres działań sprzyjających budowaniu silniejszej pozycji społecznej dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną jest bardzo szeroki. Mieści się w nim zmiana filozofii pomagania, ale czasem także naprawdę proste zabiegi, jak np. dbałość o wygląd zewnętrzny podopiecznych czy sposób ubierania zgodny z obowiązującymi trendami, a nie, jak się czasem zdarza, podkreślający inność. Według wielu badaczy, kluczowym wymiarem identyfikowania stygmatyzowanych cech jest ich widoczność-niewidoczność. Zatem im symptom upośledzenia umysłowego jest bardziej widoczny, tym większa gotowość do stygmatyzowania takiej jednostki przez otoczenie (za: Urban, 2005).

### **Zakończenie**

Ryzyko stania się ofiarą agresji w przypadku uczniów upośledzonych umysłowo jest przynajmniej dwukrotnie większe niż w przypadku uczniów w normie intelektualnej i jest to główny powód podejmowania w odniesieniu do tej grupy tematu ograniczania ryzyka stania się ofiarą (Baladerian, 1994). Projektując działania o charakterze profilaktycznym czy interwencyjnym, należy opierać się na możliwie wieloaspektowej diagnozie uwzględniającej m.in. dominujący typ zachowań u dzieci z upośledzeniem umysłowym. Tak np. w przeciwieństwie do dzieci z zachowaniami eksternalizacyjnymi<sup>3</sup>, dzieci depresyjne i lękliwe rzadko kiedy są odrzucane we wczesnych okresach rozwojowych (przedszkolnym, a nawet wczesnoszkolnym). Wyraźne i powszechne odrzucenie takich jednostek występuje w okresie średniego dzieciństwa i adolescencji (Urban, 2005, s.42), a ten właśnie czas z punktu widzenia celu naszego projektu jest najbardziej istotny.

<sup>3</sup> Według typologii T. M. Achenbacha – zachowania eksternalizacyjne to zachowania słabo kontrolowane – agresja, buntowniczność, opór, destruktywność, nieposłuszeństwo. Patrz np. Achenbach i Edelbrock (1979); Urban (2005).

## Literatura

1. Achenbach T., Edelbrock C. (1979), *The Child Behavior Profile: II. Boys aged 12-16 and girls aged 6-11 and 12-16*, „Journal of Consulting and Clinical Psychology”, 47(2), 223-233. doi:10.1037/0022-006X.47.2.223.
2. Allen D. (2000), *Recent research on physical aggression in persons with intellectual disability: An overview*, „Journal of Intellectual & Developmental Disability”, Volume 25, Issue 1 March 2000, 41-57.
3. Baladerian N. J. (1994), *Intervention and treatment of children with severe disabilities who become victims of abuse*, „Developmental Disabilities Bulletin”, 22(2), 93-99.
4. Bartkowicz Z. (1984), *Nieletni z obniżoną sprawnością umysłową w zakładzie poprawczym*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
5. Bartkowicz Z. (1995), *Konfliktowość upośledzonych umysłowo jako przedmiot oddziaływań terapeutycznych*, [w:] M. Chodakowska (red), *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, Lublin.
6. Benedict M. I., White R. B., Wulff L. M., Hall B. J. (1990), *Reported maltreatment in children with multiple disabilities*, „Child Abuse and Neglect”, 14, 207-215.
7. Davison G. C., Neale J. M. (1974), *Abnormal psychology: An experimental-clinical approach*. York: Wiley.
8. Dykcik W. (1979), *Współpraca szkoły specjalnej ze środowiskiem w zakresie adaptacji społecznej dzieci upośledzonych umysłowo*, Poznań: Uniwersytet Adama Mickiewicza.
9. Finkelhor D. (1984), *Child sexual abuse: New theory and research*. New York: Free Press.
10. Firkowska-Mankiewicz A. (2000), *Does Exclusive Education Contribute to a Good Quality of Life?* [http://www.isec2000.org.uk/abstracts/papers\\_f/firkowska\\_1.html](http://www.isec2000.org.uk/abstracts/papers_f/firkowska_1.html) Presented at ISEC 2000.
11. Gardner W. I., Moffatt C. W. (1990), *Aggressive behaviour: Definition, assessment, treatment*, „International Review of Psychiatry”, 2, 91-100.
12. Gudjonsson G. H. (2003), *Psychology brings justice: The science of forensic psychology*, „Criminal Behavior and Mental Health”, 13, 159-167.
13. Guess D., Benson H., Siegel-Causey E. (2008), *Concepts and Issues Related to Choice Making and Autonomy Among Persons With Severe Disabilities*, „Research & Practice for Persons with Severe Disabilities”, 33(1/2), 75-81. Retrieved from Academic Search Complete database.
14. Hershkowitz I., Lamb M. E., Horowitz D. (2007), *Victimization of Children With Disabilities*, „American Journal of Orthopsychiatry”, American Psychological Association 2007, Vol. 77, No. 4, 629-635.

15. Hodges E., Boivin M., Vitaro F., Bukowski W. (1999), *The power of friendship: Protection against an escalating cycle of peer victimization*, „Developmental Psychology”, 35(1), 94-101.
16. Hodges E., Perry D. (1999), *Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers*, „Journal of Personality and Social Psychology”, 76(4), 677-685.
17. Kopeć D. (2009), *Osoba z głęboką niepełnosprawnością intelektualną w systemie edukacji*, [w:] Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.), *Problemy edukacji integracyjnej dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną*, Kraków: Impuls, 133-144.
18. Kostrzewski J. (1981), *Charakterystyka osób upośledzonych umysłowo*, [w:] K. Kirejczyk (red.), *Upośledzenie umysłowe – pedagogika*, Warszawa.
19. Kowalik S. (2001), *Pomiędzy dyskryminacją i integracją osób niepełnosprawnych* [w:] B. Kaja (red.), *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja. Psychokorekcja*, t. 3, Bydgoszcz: Wydawnictwo Naukowe AB, 36-58.
20. Kubrzan R., Leary M. R. (2000), *Evolutionary origins of stigmatization: The functions of social exclusion*, „Psychological Bulletin”, vol. 127.
21. Little L. (2004), *Victimization of children with disabilities*, [w:] K. A. Kendall-Tackett (red.), *Health consequences of abuse in the family: A clinical guide for evidence-based practice*, Washington DC: American Psychological Association, 95-108.
22. Luciano S., Savage R. (2007), *Bullying Risk in Children with Learning Difficulties in Inclusive Educational Settings*, „Canadian Journal of School Psychology”, 22(1), 14-31. Retrieved from ERIC database.
23. Marini Z., Fairbairn L., Zuber R. (2001), *Peer harassment in individuals with developmental disabilities: Towards the development of a multidimensional bullying identification model*, „Developmental Disabilities Bulletin”, 29(2), 170-195. Retrieved from PsycINFO database.
24. McCleary R. A., Moore, R. Y. (1965), *Subcortical mechanisms of behaviour. The psychological functions of the primitive parts of the brain*, York: Basic Books.
25. Mikrut A. (2000a), *Agresja u osób upośledzonych umysłowo-uwarunkowania i przejawy*, [w:] J. Pilecki, S. Olszewski, *Wspomaganie rozwoju osób niepełnosprawnych*, Warszawa.
26. Mikrut A. (2000b), *Próba wyjaśnienia związku między agresją i upośledzeniem umysłowym*, [w:] J. Pańczyk (red.), *Roczniki Pedagogiki specjalnej*, 11, 30-40, Warszawa.
27. Mikrut A. (2004), *Poczucie bezpieczeństwa a agresywność uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym*, „Szkoła Specjalna”, 4, 273-285.
28. Mikrut A. (2005), *Agresja młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną: uwarunkowania i przejawy*, Kraków, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
29. Mikrut A. (2007), *Stygmat „upośledzenie umysłowe” a ryzyko zostania ofiarą przemocy*, „Szkoła Specjalna”, 3, 184-191.

30. Milne R., Bull R. (2001), *Interviewing witnesses with learning disabilities for legal purposes*, „British Journal of Learning Disabilities”, 29, 93-97.
31. Mishna F. (2003), *Learning disabilities and bullying: Double jeopardy*, „Journal of Learning Disabilities”, 36, 336-347.
32. Murphy W. J. (2001), *The victim advocacy and research group: Serving a growing need to provide rape victims with personal legal representation to protect privacy rights and to fight gender bias in the criminal justice*, „Journal of Social Distress and the Homeless”, 10, 123-138.
33. Olechnowicz H. (1999), *Jaskiniowcy zagubieni w XXI wieku. Praca terapeutyczna z małymi dziećmi*, Warszawa: WSiP.
34. Olweus D. (1999), *Mobbing, fala przemocy w szkole. Jak ją powstrzymać?*, Warszawa: Jacek Santorski.
35. Parys K. (2007), *Problemy integracji szkolnej w badaniach empirycznych – przegląd materiałów pokonferencyjnych*, [w:] Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.), *Problemy edukacji integracyjnej dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 233-278.
36. Perry D. G., Kusel S. J., Perry L. C. (1988), *Victims of peer aggression*, „Developmental Psychology”, 24(6), 807-814.
37. Plichta P. (2006), *Problemy wychowawcze w pracy z uczniami upośledzonymi umysłowo*, [w:] J. Pyżalski (red.), *Ujarzmić szkolne demony czyli w poszukiwaniu skutecznych strategii wychowawczych*, Łask.
38. Podgórska-Jachnik D., Tłoczkowska D. (2009), *Ruch self-advokatów jako rozwijanie kompetencji zakresie rzecznictwa własnego osób z niepełnosprawnością intelektualną*, [w:] D. Podgórska-Jachnik (red.), *Problemy rzecznictwa i reprezentacji osób niepełnosprawnych*, Łódź: Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi, 2009.
39. Pospiszyl K. (1970), *Właściwości agresywnego zachowania się dzieci debilnych*, „Szkoła Specjalna”, 2, Warszawa.
40. Pospiszyl K. (1998), *Resocjalizacja. Teoretyczne podstawy oraz przykłady programów oddziaływań*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
41. Pospiszyl I. (2003), *Ofiary chroniczne. Przypadek czy konieczność*, Warszawa: Wydawnictwo APS.
42. Reiss S., Levitan G.W., Szyszko J. (1982), *Emotional disturbance and intellectual disability: Diagnostic overshadowing*, „American Journal of Mental Deficiency”, 86, 567-574.
43. Roberts C., Smith P. (1999), *Attitudes and Behaviour of Children toward Peers with Disabilities*, „International Journal of Disability, Development and Education”, 46(1), 35-50. Retrieved from ERIC database.
44. Sadowska S. (2005), *Ku edukacji zorientowanej na zmianę społecznego obrazu osób niepełnosprawnych*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.



45. Szumski G. (2006), *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych. Sens i granice zmiany edukacyjnej*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN – Wydawnictwo APS (wznowienie 2009).
46. Szymanski L. S., King B., Goldberg B., Reird A., Tonge B., Cain N. (1998), *Diagnosis of mental disorders in people with mental retardation*, [w:] S. Reiss, M. G. Aman (red.), *Psychotropic medications and developmental disabilities. The international consensus handbook*, Ohio: Ohio State University, Nisonger Centre.
47. Urban B. (2005), *Zachowania dewiacyjne młodzieży w interakcjach rówieśniczych*, Kraków: Wyd. UJ.
48. Walz N. C., Benson B. A. (1996), *Labelling and discrimination of facial expressions by aggressive and non-aggressive men with intellectual disability*, „American Journal on Mental Retardation”, 101, 282-291.
49. Westcott H. L. (1991), *The abuse of disabled children: A review of the literature*, „Child: Care, Health and Development”, 17, 243-258.
50. Whitney I., Smith P., Thompson D. (1994), *Bullying and children with special educational needs*, [w:] P. Smith, S. Sharp (red.), *School bullying*, New York: Routledge.
51. Williams C. (1995), *Invisible victims: Crime and abuse against people with learning difficulties*, London, England: Jessica Kingsley.