

PROFILAKTYCZNY WYMIAR POMOCY PSYCHOLOGICZNO-
PEDAGOGICZNEJ UDZIELANEJ UCZNIOM W SZKOLE

THE PREVENTIVE DIMENSION OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL
SUPPORT PROVIDED TO STUDENTS AT SCHOOL

ANETA PASZKIEWICZ

The University College of Applied Sciences in Chełm (Poland)

e-mail: anetajan5@wp.pl

ORCID: 0000-0003-2845-7494

ABSTRACT: *In today's schools, psychological and pedagogical support holds an important role, aimed at students who experience various challenges in acquiring the knowledge and skills outlined in the curriculum and fulfilling the role of a student. The quality of this support largely determines a student's successful functioning within the school environment, their ability to take on important roles (such as student and peer), and, in the long term, their capacity to navigate adult life, including future professional and family roles. Psychological and pedagogical support provided to students at school, tailored to their specific difficulties, should ideally prevent or at least significantly reduce the risk of secondary issues, such as truancy, negativism, or association with groups exhibiting socially unacceptable behaviors, which may arise from academic setbacks, peer relationship challenges, or crisis situations. This paper focuses on the preventive dimension of this support, which is indirectly (and often directly) linked to ensuring students a safe and supportive environment for growth and care.*

KEY WORDS: *psychological and pedagogical assistance, prophylaxis, prevention*

POMOC PSYCHOLOGICZNO-PEDAGOGICZNA W SZKOLE

Trud wychowania i socjalizacji młodego człowieka spoczywa przede wszystkim na rodzinie, w której dorasta. To właśnie w rodzinie dziecko zdobywa pierwsze doświadczenia, kształtuje wzorce zachowań i komunikacji oraz uczy się, jak nawiązywać relacje z innymi ludźmi. Otrzymuje tu odpowiednie wsparcie rozwojowe i stymulację, lub wręcz przeciwnie – bywa zdane samo na siebie, pozbawione potrzebnej pomocy i ukierunkowania. W zależności od tego, jak rodzina wypełnia swoje funkcje socjalizacyjne, kulturotwórcze, opiekuńczo-wychowawcze, wspomagające rozwój osobowości, moralno-religijne, ekonomiczne oraz profilaktyczne (Ostrowska, Warszawa 1999, s. 134-152), dziecko może być dobrze przygotowane do funkcjonowania w szerszym środowisku społecznym, podejmowania nowych wyzwań i ról, bądź też nie otrzyma takiego przygotowania wcale lub będzie ono niewystarczające.

W swoich rozważaniach dotyczących wychowania szkolnego Antonina Gurycka (Warszawa 1979, p. 27) pisze, że „szkoła rozpoczyna oddziaływać później niż rodzina. Przyjmuje wychowanka o ukształtowanej już, w pewnym zakresie, osobowości i oddziałuje nań głównie poprzez grupę rówieśniczą, a w każdym razie w grupie rówieśniczej. Rzadko wpływ szkoły jest, w porównaniu z rodziną, podobnie bezpośredni i indywidualny. Już od pierwszych dni wytwarza się między dzieckiem a szkołą szereg zależności czysto formalnych, opartych na regulaminach, przepisach itp. Dziecko włączone zostaje do określonej klasy, wyznacza mu się określone miejsce w ławce, wymaga się od niego określonego stroju. Pomiędzy wychowawcą a dzieckiem staje grupa, do której ono należy, a związek z wychowawcą, nawet jeśli z czasem stanie się bardzo bliski, już u swoich podstaw jest związkiem formalnym”.

Dzieci rozpoczynające naukę w szkole mają bardzo różne doświadczenia, są wyposażone (lub nie) w różne umiejętności oraz posiadają zróżnicowane „zaplecze” emocjonalne, które gwarantuje im (lub nie) zaspokojenie podstawowych, istotnych dla właściwego rozwoju potrzeb, takich jak przynależność, akceptacja i uznanie. Zdarza się, że w szkole dochodzi do powstania lub utrwalenia różnego typu zaburzeń rozwojowych; udział szkoły w powstawaniu tych zaburzeń może przejawiać się na trzy sposoby:

- szkoła może być pierwotną przyczyną zaburzeń w rozwoju – dzieje się tak wówczas, gdy różnego typu nieprawidłowości w zachowaniu dziecka powstaną właśnie za przyczyną, np. warunków, atmosfery panujących na terenie szkoły,
- w szkole może dojść do ujawnienia się już istniejących zaburzeń dziecka (ryzyko dysleksji, ADHD, obniżone możliwości intelektualne, niedobory w zakresie socjalizacji i wychowania),
- szkoła może być traktowana jako ogniwo w złożonym procesie kształtowania się i utrwalania zaburzeń u dziecka (Spionek, 1975, p. 66).

Można więc zadać pytanie: w jaki sposób środowisko szkolne oraz zatrudnieni w placówce specjaliści mogą zapobiegać nieprawidłowościom w funkcjonowaniu uczniów? Jakie działania mogą chronić dzieci i młodzież przed brakiem akceptacji, odrzuceniem w grupie rówieśniczej czy niepowodzeniami w nauce? Należy pamiętać, że gdy młody człowiek czuje się źle w szkole, postrzega ją jako frustrującą i kojarzy z trudnymi, nieprzyjemnymi emocjami, to będzie dążył do unikania tego środowiska. Może odmówić uczęszczania do szkoły, ponieważ zaczyna postrzegać ją jako zagrażającą, nieprzyjemną i wrogą. Może także wybierać wagary, szukając towarzystwa rówieśników o podobnych problemach. W rezultacie może podejmować zachowania zagrażające zarówno własnemu bezpieczeństwu, jak i bezpieczeństwu innych uczniów.

Odpowiedzią na doświadczane przez uczniów trudności jest pomoc psychologiczno-pedagogiczna, która powinna być świadczona przez placówkę. W niniejszych rozważaniach główny nacisk położony zostanie na jej wymiar profilaktyczny, wiążący się w sposób pośredni (niejednokrotnie również bezpośredni) z zagwarantowaniem uczniom bezpiecznego i przyjaznego miejsca wychowania oraz opieki.

Jan Czesław Czabała i Helena Sęk (Gdańsk 2000, p. 605) uznali, że pomoc psychologiczno-pedagogiczna winna być ukierunkowana na realizację następujących działań:

- dotyczących bezpośrednio rozwoju człowieka (wspieranie go w samorealizacji),

- ukierunkowanych na kształtowanie cech podmiotowych i właściwości środowiska, które okażą się przydatne w budowaniu postaw prozdrowotnych i zachowaniu zdrowia (promocja zdrowia),
- odnoszących się do zapobiegania występowaniu patologii (prewencja),
- związanych ze świadczeniem pomocy osobie, która doświadcza kryzysów rozwojowych, sytuacji traumatycznych; wskazywanie sposobów radzenia sobie z nimi (poradnictwo psychologiczne, interwencje kryzysowe),
- nakierowanych na eliminowanie bądź zmniejszanie istniejących zaburzeń (psychoterapia, rehabilitacja, resocjalizacja).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. z dnia 25 sierpnia 2017 roku, poz. 1591) wskazuje, że pomoc psychologiczno-pedagogiczna świadczona na rzecz ucznia w przedszkolu, szkole i placówce polega na „rozpoznawaniu i zaspokajaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia oraz rozpoznawaniu indywidualnych możliwości psychofizycznych ucznia i czynników środowiskowych, wpływających na jego funkcjonowanie w przedszkolu, szkole i placówce, w celu wspierania potencjału rozwojowego ucznia i stwarzania warunków do jego aktywnego i pełnego uczestnictwa w życiu przedszkola, szkoły i placówki oraz w środowisku społecznym”. Należy podkreślić, że poza uczniami pomoc tego rodzaju jest świadczona na rzecz rodziców i nauczycieli, mając na celu wspieranie ich w rozwiązywaniu problemów wychowawczych i dydaktycznych oraz rozwijaniu ich umiejętności wychowawczych w celu zwiększania efektywności pomocy udzielanej uczniom.

Za organizację pomocy psychologiczno-pedagogicznej na terenie szkoły jest odpowiedzialny dyrektor. Pomocy udzielają też nauczyciele, wychowawcy oraz szkolni specjaliści (psycholodzy, pedagogzy, logopedzi, doradcy zawodowi i terapeuci pedagogiczni), na wniosek m.in. rodziców, ucznia, dyrektora szkoły, nauczyciela, asystenta rodziny, kuratora sądowego. Świadczona jest ona nieodpłatnie i dobrowolnie na rzecz ucznia w trakcie bieżącej z nim pracy i opiera się na zintegrowanych działaniach nauczycieli i specjalistów.

W *Rozporządzeniu* dostrzega się potrzebę objęcia pomocą psychologiczno-pedagogiczną w szkole uczniów: z niepełnosprawnością, niedostosowanych społecznych i zagrożonych niedostosowaniem społecznym; z zaburzeniami zachowania lub emocji; szczególnie uzdolnionych; ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się; z deficytami kompetencji i zaburzeń sprawności językowych; z chorobami przewlekłymi; znajdujących się w sytuacji kryzysowej lub traumatycznej; doświadczających niepowodzeń edukacyjnych; mających trudności wynikające z zaniedbań środowiskowych, związanych z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny, sposobu spędzania czasu wolnego i kontaktów środowiskowych; z trudnościami adaptacyjnymi, związanymi z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego (np. związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą).

Pomoc psychologiczno-pedagogiczna może być realizowana w formie klasy terapeutycznej lub zindywidualizowanej ścieżki kształcenia. W obu przypadkach uczniowie otrzymujący taką pomoc muszą posiadać stosowną opinię wydaną przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną. Klasy terapeutyczne organizowane są dla uczniów, którzy z powodu zaburzeń rozwojowych lub stanu zdrowia mają trudności w funkcjonowaniu szkolnym i potrzebują dostosowania organizacji nauczania oraz długotrwałego wsparcia specjalistycznego. Z kolei zindywidualizowana ścieżka kształcenia jest przeznaczona dla uczniów, których stan zdrowia pozwala na uczęszczanie do szkoły w systemie klasowym, ale z uwagi na trudności (zwłaszcza zdrowotne) nie mogą uczestniczyć we wszystkich zajęciach z rówieśnikami.

W szkole pomoc psychologiczno-pedagogiczna jest również realizowana poprzez zajęcia rozwijające uzdolnienia, umiejętności uczenia się, zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze oraz zajęcia dotyczące wyboru kierunku kształcenia i zawodu. Uczniowie mogą też uczestniczyć w zajęciach specjalistycznych, jak zajęcia korekcyjno-kompensacyjne, logopedyczne, rozwijające kompetencje emocjonalno-społeczne oraz innych o charakterze terapeutycznym. Szkoła oferuje także porady i konsultacje oraz organizuje warsztaty.

Zajęcia rozwijające uzdolnienia są skierowane do uczniów posiadających określone zdolności kierunkowe, ogólne czy twórcze. Zdolności kierunkowe są związane z określoną sferą aktywności, na przykład z muzyką lub tańcem.

Zdolności ogólne umożliwiają osiągnięcia w zakresie wiedzy teoretycznej; dzieci obdarzone tymi zdolnościami charakteryzują się lepszą pamięcią i wcześniej zaczynają chodzić, mówić oraz czytać. Zdolności twórcze natomiast to predyspozycje do tworzenia czegoś nowego (Borowska, Kielce 2009, p. 5). Na takich zajęciach stosuje się głównie aktywne metody pracy, a ich celem jest wspieranie potencjału uczniów, rozwijanie ich talentów i zainteresowań – wszystko po to, aby w pełni wykorzystać ich możliwości.

Zajęcia rozwijające umiejętności uczenia się są ukierunkowane na podniesienie jego efektywności. Pomagają młodym ludziom w nabywaniu kompetencji niezbędnych do samodzielnego uczenia się, tak potrzebnych we współczesnym świecie, w którym w szybkim tempie następują zmiany cywilizacyjne oraz rozwój nauki i techniki. Ich zadaniem jest kształtowanie u uczniów umiejętności dokonywania selekcji docierających do nich informacji, ich przetwarzania oraz łączenia z już posiadaną wiedzą i doświadczeniem. Uczniowie mogą m.in. w trakcie zajęć poznać swoje mocne i słabe strony, preferowane sposoby uczenia się czy kształtować motywację wewnętrzną i odpowiedzialność za własny rozwój (Cybulska, Derewlana, Kacprzak, Łaska, Pęczek, Warszawa 2017, p. 28-35).

Zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze ukierunkowane są na pomoc uczniom doświadczającym trudności w nabywaniu wiedzy i umiejętności przewidzianych przez program nauczania. Jak zauważa Barbara Taniewicz (2018 nr 5, p. 62) „główne cele zajęć dydaktyczno-wyrównawczych to pomoc w opanowaniu i utrwalaniu wiadomości przewidzianych w podstawie programowej dla danego etapu edukacyjnego, usprawnianie oraz nabywanie umiejętności potrzebnych do prawidłowego funkcjonowania dziecka w szkole, zapewnienie warunków do odnoszenia sukcesów każdemu z uczniów oraz stworzenie przyjaznej, bezpiecznej atmosfery na zajęciach. Cele te dotyczą wszystkich uczestników zajęć. Ich realizowanie powinno prowadzić do stymulacji rozwoju dziecka, korygowania zaburzonych funkcji, zapobiegania powstawaniu problemów emocjonalnych wynikających z nieradzenia sobie na co dzień na zajęciach, kształtowania samodzielności, rozbudzania zainteresowań i motywacji do nauki”.

Zajęcia związane z wyborem kierunku kształcenia i zawodu organizowane są w celu wspieraniu uczniów w podejmowaniu decyzji edukacyjnych

i zawodowych, adekwatnie do prezentowanych przez nich możliwości, zainteresowań czy predyspozycji.

W ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniowie mogą uczestniczyć ponadto w następujących zajęciach specjalistycznych:

- zajęcia korekcyjno-kompensacyjne przeznaczone dla uczniów z zaburzeniami i odchyleniami rozwojowymi (w tym specyficznymi trudnościami w uczeniu się – ryzyko dysleksji, dysleksja rozwojowa),
- zajęcia logopedyczne, dla uczniów przejawiających deficyty kompetencji i zaburzenia sprawności językowych,
- zajęcia rozwijające kompetencje emocjonalno-społeczne są kierowane do uczniów z trudnościami w funkcjonowaniu społecznym.

Skuteczność udzielanej pomocy psychologiczno-pedagogicznej w znacznej mierze uzależniona jest od przestrzegania następujących zasad:

- indywidualizacja pracy z uczniem polegająca na dostrzeganiu i respektowaniu różnic między uczniami oraz dostosowywaniu treści, formy, metod pracy do ich indywidualnych potrzeb i możliwości,
- „pomoc bliżej ucznia” – wspieranie ucznia w jego najbliższym środowisku wychowania i nauczania,
- „pomoc bliżej rodzica” – zagwarantowanie wsparcia rodzicom i opiekunom w środowisku nauczania i wychowania dziecka poprzez udzielanie im porad, konsultacji, organizację warsztatów, szkoleń przez nauczycieli i specjalistów, zarówno zatrudnionych w danej placówce jak i z nią współpracujących (np. pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznej),
- „pomoc bliżej nauczyciela” – udzielanie wsparcia nauczycielom pracującym z uczniami, których należy objąć pomocą psychologiczno-pedagogiczną, przez innych nauczycieli, wychowawców, szkolnych specjalistów oraz przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne czy poradnie specjalistyczne,
- elastyczność i adekwatność działań planowanych i realizowanych na rzecz ucznia, uwzględnianie jego indywidualnych potrzeb i możliwości,
- partnerstwo instytucjonalne i osobowe, znajdujące swój wyraz w spójności przepisów regulujących funkcjonowanie instytucji-

- partnerów, budowaniu sieci podmiotów, podejmujących współpracę ukierunkowaną na świadczenie uczniowi efektywnej pomocy;
- aktualizacja w klasyfikacji specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów tj. stosowanie terminologii oraz podejścia do prezentowanych przez uczniów problemów zgodnych z aktualnym stanem wiedzy psychologicznej, pedagogicznej, socjologicznej, medycznej itd.,
 - zaufanie do profesjonalizmu nauczycieli i wychowawców, uznanie ich za kompetentnych diagnostów, którzy jako pierwsi rozpoznają specjalne potrzeby edukacyjne uczniów ich możliwości psychofizyczne i rozwojowe;
 - zaufanie do szkoły, jako instytucji która we właściwy sposób reaguje na przejawiane przez uczniów trudności ich specjalne potrzeby (Marzec, 2012, p. 44-45).

Zasadę, zgodnie z którą nauczyciele są uznawani za kompetentnych, „pierwszych” diagnostów dziecka, można uznać za interesującą i wartą szerszego omówienia. Akty prawne dotyczące pomocy psychologiczno-pedagogicznej nałożyły na nauczycieli zadania, które prawdopodobnie realizowali już wcześniej, choć nie były one wcześniej tak precyzyjnie określone i przypisane. Obecnie dostrzega się ich rolę nie tylko jako nauczycieli, lecz także jako terapeutów, doradców i właśnie diagnostów. To ostatnie zadanie nauczyciele realizują w ramach trzech podstawowych obszarów:

1. „Wczesna profilaktyka i interwencja poprzez rozpoznawanie ryzyka trudności w uczeniu się i niepowodzeń szkolnych, ich przyczyn i konsekwencji dla ucznia i szkoły;
2. Wczesna diagnoza możliwości rozwojowych i edukacyjnych w celu stworzenia programów kształcenia dostosowanych do potencjału aktywności własnej ucznia;
3. Monitorowanie stanu i stopnia zaspokojenia czy utrzymania się specjalnych potrzeb edukacyjnych ucznia, określonego zarówno niepowodzeniami szkolnymi, jak i wyjątkowymi uzdolnieniami” (Jastrząb, 2012, p. 7-8).

Dzięki takiemu podejściu nauczyciel ma możliwość pełniej dostrzegać problemy edukacyjne i rozwojowe uczniów oraz reagować na nie adekwatnie i odpowiednio wcześniej.

Poruszając temat pomocy psychologiczno-pedagogicznej, warto również zwrócić uwagę na mity i stereotypy, z którymi często muszą mierzyć się nauczyciele i specjaliści udzielający tej pomocy. Jest to istotne, ponieważ ich obecność w świadomości uczniów i rodziców wpływa na efektywność świadczonego wsparcia. Często pomoc psychologiczno-pedagogiczna bywa postrzegana jako zagrożenie i wiązana ze stygmatyzacją – osoby nią objęte są uznawane za „gorsze,” „słabsze,” „mniej wartościowe” lub „mało zdolne.” Takie przekonania stanowią często trudną do pokonania barierę. Zdarza się również, że sami nauczyciele podchodzą niechętnie do pomocy psychologiczno-pedagogicznej, tłumacząc jej ograniczenia np. nadmierną liczebnością klas lub koniecznością „trzymania się” podstawy programowej (Kanclerz, 2020, s. 19). Trudności we właściwej realizacji tej pomocy można też upatrywać w braku odpowiednich kompetencji nauczycieli przedmiotowych, które umożliwiałyby jej udzielanie. Wielu szkolnych pedagogów również nie ma odpowiedniego przygotowania do prowadzenia pracy terapeutycznej, korekcyjnej czy kompensacyjnej z uczniami. „Szczególnie młodzi nauczyciele, rozpoczynający pracę w szkole jako pedagodzy, odczuwają niepewność, brakuje im opanowania narzędzi pracy, mają problemy z komunikacją” (Kanclerz, 2020, p. 20).

Od jakości świadczonej pomocy psychologiczno-pedagogicznej w dużej mierze zależy prawidłowe funkcjonowanie ucznia w środowisku szkolnym, pełnienie przez niego ważnych ról (ucznia, kolegi), a w dalszej perspektywie także umiejętność odnalezienia się w dorosłym życiu, w przyszłych rolach zawodowych i rodzinnych. Dlatego ważne jest, aby podkreślać i uświadamiać uczniom, ich rodzicom oraz nauczycielom, jak istotne jest, by proces tej pomocy przebiegał bez zakłóceń, z odpowiednim wsparciem i zrozumieniem wszystkich zaangażowanych stron.

PROFILAKTYCZNE IMPLIKACJE WYBRANYCH FORM POMOCY PSYCHOLOGICZNO-PEDAGOGICZNEJ UDZIELANEJ UCZNIOM PRZEZ SZKOŁĘ

Zdaniem Czesława Kupisiewicza (Warszawa 1999, p. 39) szkoła powinna stymulować wszechstronny rozwój ucznia i dążyć do tego celu poprzez „otwarcie na to, co ją otacza, co postępowe i twórcze, co pobudza uczniów do samodzielnej, a nawet spontanicznej aktywności poznawczej, co kształtuje i rozwija ich zainteresowania, zaspokaja różnorodne potrzeby intelektualne i emocjonalne, wdraża do samokształcenia, stymuluje grupowe formy pracy, słowem – sprzyja wszechstronnemu rozwojowi dzieci, młodzieży i dorosłych, którzy w coraz szerszym zakresie muszą się uczyć w sposób zinstytucjonalizowany.”

W środowisku szkolnym uczniowie mogą napotkać liczne trudności, które utrudniają ich prawidłowy rozwój, ograniczają ich funkcjonowanie w rolach społecznych i mogą zagrażać ich zdrowiu (fizycznemu i psychicznemu). Doświadczając niepowodzeń szkolnych, izolacji lub nawet odrzucenia przez rówieśników, naśladując niewłaściwe zachowania (np. agresję, palenie papierosów, a obecnie częściej e-papierosów), uczeń może być bardziej podatny na podejmowanie ryzykownych, nieakceptowanych społecznie działań (takich jak wagary czy akty wandalizmu). To właśnie tej grupie uczniów najczęściej oferowana jest pomoc psychologiczno-pedagogiczna, która ma na celu zarówno eliminowanie istniejących problemów, jak i zapobieganie ich pojawieniu się. Działania te mają liczne analogie do działań profilaktycznych, szczególnie w zakresie profilaktyki pierwszo- i drugorzędowej.

W pojęciu „profilaktyka” immanentnie zawarta jest akceptacja faktu, że istnieje określony rodzaj „zła”, któremu jednak można zapobiec poprzez podjęcie odpowiednich działań. Profilaktykę można zatem rozumieć jako przeciwdziałanie „złu”, obejmującemu różne zagrożenia dla rozwoju człowieka, które mogą wystąpić z dużym prawdopodobieństwem teraz lub w bliższej lub dalszej przyszłości (Kołodziejczyk, Lublin 2019, p. 10).

Biorąc pod uwagę stopień zaangażowania młodych ludzi w podejmowanie zachowań ryzykownych oraz głębokość doświadczanych trudności w nauce czy relacjach z rówieśnikami, można wyróżnić trzy poziomy profilaktyki, które

są realizowane w szkole, niejako przy okazji udzielanej pomocy psychologiczno-pedagogicznej:

- profilaktyka pierwszorzędowa,
- profilaktyka drugorzędowa,
- profilaktyka trzeciorzędowa (Szymańska, Warszawa 2015, p. 36).

W ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej profilaktyka pierwszorzędowa kierowana będzie do tych osób, które nie doświadczyły jeszcze większych utrudnień. Ma więc za zadanie bądź opóźnienie momentu, w którym dana trudność się pojawi lub też spowodowanie, że nie wystąpi wcale. I tak np. wczesne rozpoczęcie pracy z dzieckiem, u którego stwierdzono ryzyko dysleksji może spowodować, że nie będzie ono miało większych problemów z nabywaniem wiadomości i umiejętności szkolnych. Profilaktyka drugorzędowa jest przeznaczona dla uczniów z tzw. grupy podwyższonego ryzyka, to znaczy takich u których dana trudność już się ujawniła (np. zachowania agresywne, niskie kompetencje społeczne). Celem podejmowanych w jej obrębie działań będzie więc łagodzenie głębokości dysfunkcji oraz minimalizowanie skutków. Profilaktyka trzeciorzędowa zorientowana jest na osoby z grupy wysokiego ryzyka, u których dysfunkcje, w związku z tym, że towarzyszą uczniowi od dłuższego już czasu, są dalece posunięte (najczęściej na terenie szkoły ten rodzaj profilaktyki nie ma zastosowania, uczniowie z bardzo głębokimi dysfunkcjami otrzymują pogłębioną specjalistyczną pomoc, bądź zostają objęci pomocą stosownych instytucji czy placówek).

Zapisy dotyczące podejmowanych w szkole działań profilaktycznych w ramach świadczonej na rzecz uczniów pomocy psychologiczno-pedagogicznej, w przywoływanym wcześniej Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 roku, odnoszą się do konkretnych obszarów pracy wybranych grup szkolnych specjalistów. Do zadań szkolnych specjalistów należy więc, m.in.:

- „podejmowanie działań z zakresu profilaktyki uzależnień i innych problemów dzieci i młodzieży” (pedagog i psycholog),
- „podejmowanie działań profilaktycznych zapobiegających powstawaniu zaburzeń komunikacji językowej we współpracy z rodzicami uczniów” (logopeda),

- „podejmowanie działań profilaktycznych zapobiegających niepowodzeniom edukacyjnym uczniów, we współpracy z rodzicami uczniów” (terapeuta pedagogiczny).

Działania profilaktyczne (czy też ich elementy), ukierunkowane na wspieranie uczniów we właściwym funkcjonowaniu na różnych płaszczyznach ich życia, eliminowanie czynników im zagrażających, uruchamianie potencjałów podopiecznych, można jednak dostrzec także w innych formach pomocy psychologiczno-pedagogicznej, kierowanej do uczniów, ale także i ich rodziców.

W szkole poczucie własnej wartości uczniów jest często uzależnione od ich osiągnięć w nauce i sukcesów na tym polu. Młody człowiek, który doświadcza trudności w przyswajaniu wiedzy i umiejętności przewidzianych programem nauczania i odnosi wrażenie, że jego wysiłek jest niewspółmierny do osiąganym rezultatom, często zmagają się z trudnymi i nieprzyjemnymi emocjami, jak: smutek, rozczarowanie, wstyd, rozczarowanie, złość czy gniew. Sukces jest motorem działań ludzkich – gdy jednak w perspektywie brakuje widoków na jego osiągnięcie, człowiek może rezygnować z działań, odczuwać frustrację i czuć się gorszy od tych, którym „się udaje”. Jeśli taki stan utrzymuje się przez dłuższy czas, to uczeń może zacząć przejawiać zachowania niekorzystne zarówno dla siebie, jak i dla zespołu klasowego. Może to prowadzić do wycofania się z aktywności, unikania szkoły czy wybranych zajęć (wagary) lub przeciwnie – do zachowań niepożądanych, typu: agresja, potrzeba zwrócenia na siebie uwagi poprzez niewłaściwe zachowanie czy bunt.

Czesław Kupisiewicz (Warszawa 2005, p. 226) określał niepowodzenia szkolne jako „sytuacje, w których występują wyraźne rozbieżności między wymaganiami wychowawczymi i dydaktycznymi szkoły a zachowaniem uczniów oraz uzyskiwanymi przez nich wynikami nauczania”. Autor rozpatrywał więc problem niepowodzeń szkolnych z perspektywy dydaktycznej i wychowawczej. Wincenty Okoń szerzej odniósł się do tego zagadnienia, uznając, że niepowodzenia szkolne są „procesem pojawienia się i utrwalania rozbieżności między celami edukacji a osiągnięciami szkolnymi uczniów oraz kształtowania się negatywnego stosunku młodzieży wobec wymagań szkoły” (Warszawa 1998, s. 262). W definicji tej pojawia się dodatkowy element – utrwalanie się w młodzieży doświadczającej niepowodzeń w nauce negatywnego stosunku do

szkoły. Okoń pisał: „problem osiągnięć szkolnych ma dwie strony. Jedną stanowią powodzenia i sukcesy, drugą – niepowodzenia szkolne. Jest to odwieczny problem losu ludzkiego, który dokonuje się w granicach dobra i zła, tego, co mu sprzyja, i tego, co go podkopuje; powodzeń i rozczarowań. Los taki jest również udziałem nauczyciela i ucznia.” (Warszawa 2003, p. 356).

Zdaniem Anny Karpińskiej (2015, s. 9) „niepowodzenia edukacyjne” nabierają szczególnego wymiaru w dobie cywilizacji informacyjnej, społeczeństwa sieciowego, planetarnego lub wiedzy. Siłą napędową rozwoju społeczeństwa staje się bowiem wiedza, zaś odnoszone w tym zakresie sukcesy nabierają szczególnego wymiaru. Uznając, że w XXI wieku wiedza „stała się «bogactwem strategicznym», to jej brak, tak symptomatyczny dla niepowodzeń w uczeniu się, świadczy o swoistym ubóstwie intelektualnym”.

W ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkole podejmowane są działania mające na celu eliminowanie lub przynajmniej ograniczenie niepowodzeń edukacyjnych. Kluczową kwestią jest w tym przypadku ustalenie ich przyczyny, ponieważ tylko w ten sposób można określić, jaka forma pomocy będzie najskuteczniejsza dla konkretnego ucznia. Często jednak możliwości rozpoznania przyczyn trudności w nauce wykraczają poza zasoby szkoły i w takich sytuacjach warto zasugerować rodzicom skorzystanie z diagnozy w poradni psychologiczno-pedagogicznej.

Przyczyny niepowodzeń szkolnych uczniów mogą być bardzo różne. Maria Januszewska-Warych (2015 nr 1, s. 18), bazując na reprezentatywnej literaturze przedmiotu i dokonując analizy najczęstszych wymienianych w niej przyczyn niepowodzeń szkolnych, wyróżniła trzy podstawowe grupy czynników warunkujących:

- 1) czynniki, które należy odnieść bezpośrednio do ucznia (jego stan zdrowia, możliwości intelektualne, temperament, zainteresowania, cechy charakteru, aspiracje życiowe) oraz uwarunkowań społecznych jego życia oraz nauki;
- 2) czynniki dotyczące szeroko pojmowanej pracy pedagogicznej, podejmowanej przez nauczycieli-wychowawców, z położeniem nacisku na ich kwalifikacje zawodowe, umiejętności wychowawcze, autorytet, kompetencje społeczne i emocjonalne itp.,

- 3) czynniki związane z organizacją i tzw. „zabezpieczeniem logistycznym procesu nauczania-uczenia się oraz wychowania” (plany i programy szkolne, strategie kształcenia i wychowania, baza dydaktyczna, socjalna, szkoleniowa i rekreacyjna).

Wobec uczniów doświadczających niepowodzeń szkolnych stosuje się różne formy pomocy. Mogą to być rozmowy prowadzone przez nauczycieli, wychowawców lub szkolnych specjalistów z uczniami o niskiej motywacji do nauki. Niekiedy uczniom oferowana jest również pomoc koleżeńska świadczona przez rówieśników, którzy dobrze radzą sobie z danym przedmiotem. W dalszej części zostaną zaprezentowane konkretne rodzaje zajęć ukierunkowanych na niwelowanie niepowodzeń szkolnych, jak zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze, zajęcia korekcyjno-kompensacyjne czy zajęcia rozwijające umiejętności uczenia się.

Zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze mogą obejmować wszystkich uczniów mających trudności w nauce, niezależnie od ich przyczyn. Kryterium doboru jest zatem sam fakt, że uczniowie doświadczają problemów z przyswajaniem nowej wiedzy i umiejętności, przypominaniem sobie już posiadanej wiedzy lub mają braki w wiadomościach i umiejętnościach, które były już omawiane na zajęciach szkolnych. Na zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze uczęszczają uczniowie, którzy z powodu zaniedbań środowiskowych nie nabyli gotowości szkolnej i nie otrzymują wsparcia w nauce ze strony rodziców. Są to także uczniowie o możliwościach intelektualnych mieszczących się w szerokiej normie, lecz nieco niższych niż u większości rówieśników (uczniowie o inteligencji poniżej przeciętnej). Trafiają tu również uczniowie, którzy w wyniku trudnych, kryzysowych sytuacji lub utraty motywacji do nauki mają znaczące braki dydaktyczne, z którymi nie są w stanie poradzić sobie samodzielnie. Na zajęcia tego typu mogą również uczęszczać uczniowie mający problemy z koncentracją na lekcjach, przez co niewiele z nich wynoszą, a także ci, którzy z różnych powodów pracują w wolniejszym tempie.

Niepowodzeń szkolnych mogą również doświadczać uczniowie u których na niskim poziomie kształtują się funkcje wzrokowo-przestrzenne, słuchowo-językowe, orientacja w przestrzeni, czy sprawność motoryki małej i dużej. Dla tej grupy uczniów przeznaczone są zajęcia korekcyjno-kompensacyjne, określane

niekiedy jako terapia pedagogiczna lub reedukacja. W znaczącej mierze dedykowane są one dzieciom doświadczającym specyficznych trudności w nauce czytania i pisania. Korekcja oznacza poprawę i usprawnianie, a kompensacja to wyrównywanie braków w umiejętnościach edukacyjnych dziecka (Czajkowska, Herda, Warszawa 2005, p. 123).

Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne mogą być organizowane na terenie szkoły, ale znajdują się też w ofercie poradni psychologiczno-pedagogicznej, gdzie warto skierować uczniów z głębszymi trudnościami (np. uczniów z głęboką dysleksją). Zajęcia te mogą odbywać się w małych grupach lub w formie indywidualnych spotkań. Podstawą kwalifikacji do uczestnictwa w takich zajęciach jest opinia wydana przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną, wskazująca na specyficzne trudności w uczeniu się. W ramach zajęć korekcyjno-kompensacyjnych uczniowie nie tylko rozwijają umiejętności czytania i pisania oraz usprawniają funkcje wzrokowe i ruchowe, ale również uczą się współdziałania z innymi. Zajęcia te służą także kompensacji, czyli rozwijaniu dobrze funkcjonujących umiejętności w celu wspomagania lub nawet zastępowania nimi funkcji słabiej rozwiniętych. Ważnym aspektem zajęć korekcyjno-kompensacyjnych jest eliminowanie zaburzeń emocjonalnych będących efektem szkolnych niepowodzeń oraz wypracowywanie motywacji do nauki, której często brakuje uczniom z dysleksją, gdyż stracili ją wskutek długotrwałych trudności szkolnych (Bogdanowicz, Bućko, Czabaj, Gdynia 2008, p. 30-31).

Uczniowie doświadczający niepowodzeń szkolnych mogą również uczestniczyć w zajęciach rozwijających umiejętności uczenia się. Są one przeznaczone dla osób, które mają niski poziom kompetencji w zakresie nauki oraz trudności z planowaniem pracy i doбором odpowiednich metod i technik uczenia się. Dodatkowo zajęcia te powinny obejmować uczniów, których wyniki w nauce są nieadekwatne do ich możliwości i nakładu pracy (Cybulska, Derewlana, Kacprzak, Łaska, Pęczek, Warszawa 2017), p. 33).

Warto pamiętać, że pracę z uczniem doświadczającym niepowodzeń szkolnych, u którego dodatkowo pojawiły się tzw. „trudne zachowania” (lekceważenie obowiązków szkolnych, wagary, agresja, bunt, konflikty z rówieśnikami i dorosłymi) wynikające z frustracji i braku sukcesu, należy

rozpocząć przede wszystkim od eliminowania trudności wychowawczych oraz negatywnego nastawienia do szkoły i nauki. Dopiero później można przystąpić do usuwania braków dydaktycznych. Jeśli uczeń nie zmieni swojego negatywnego podejścia do szkoły, wszelkie działania mające na celu usuwanie zaległości szkolnych i trudności w nauce nie przyniosą oczekiwanych efektów. Dlatego ważne jest, aby odbudować motywację ucznia do nauki i wzmocnić w nim przekonanie o wartości wiedzy i wykształcenia. Dopiero gdy pojawi się motywacja do pracy, uczeń będzie gotowy do podjęcia wysiłku związanego z nadrobieniem zaległości dydaktycznych.

Dodatkowo nie należy zapominać o tym, że „brak sukcesów w aktywności szkolnej nie jest spowodowany tylko i wyłącznie brakiem umiejętności czy też pilności dziecka, ale jest determinowany przez różne czynniki, m.in: dydaktyczne (np. dysortografia, dysleksja), percepcyjne (deficyty w przyswajaniu, rozumieniu czy też przypominaniu), intelektualne (ograniczone możliwości intelektualne lub niedostrzeżone wybitne uzdolnienia ucznia), medyczne (problemy z koncentracją, ze wzrokiem czy też słuchem), psychologiczne (depresje, fobie, zaburzone zachowanie), społeczne (odrzućenie lub izolacja przez środowisko rówieśników, doznawanie z ich strony przemocy)” (Fudali, Dziubek, 2013, p. 203).

W środowisku szkolnym, oprócz uczniów doświadczających niepowodzeń szkolnych, można spotkać również tych, którzy mają trudności w nawiązywaniu i utrzymywaniu relacji z innymi. Realizują kontakty społeczne w niewłaściwy sposób (np. poprzez agresję, konflikty, wycofanie), mają trudności z wyrażaniem nieprzyjemnych emocji lub cechują się labilnością emocjonalną. Do tej grupy zaliczają się uczniowie sprawiający trudności wychowawcze, izolowani przez rówieśników lub znajdujący się na marginesie życia szkolnego, a także uczniowie odrzucani przez kolegów. Można tu też znaleźć uczniów z zaburzeniami anatomicznymi lub funkcjonalnymi, jak nieprawidłowości w pracy mózgu czy układu hormonalnego, które często wywołują zakłócenia w wyższych czynnościach nerwowych (Doroszewska, Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk 1981, p. 617). Zdarza się niekiedy, że tego rodzaju trudności towarzyszą niepowodzeniom szkolnym, występują łącznie z nimi.

Zdaniem Leona Zarzeckiego trudności wychowawcze są to „niezgodne z obowiązującymi normami społecznymi i utrudniające współzycie formy

zachowań u dzieci i młodzieży, nie poddające się zwykłym zabiegom wychowawczym, a spowodowane najczęściej niekorzystnymi warunkami życia i niewłaściwym wychowaniem, przy jednoczesnym prawidłowym rozwoju intelektualnym jednostki” (Zarzecki, Jelenia Góra 2012, p. 104).

W różnych definicjach dotyczących trudności wychowawczych, mimo istniejących różnic, można zauważyć pewne wspólne elementy. Trudności wychowawcze można zatem uznać za: „Zachowania niezgodne z obowiązującymi powszechnie normami.

- 1) Trudności tkwiące w dziecku, pewne cechy zachowania, które stwarzają komplikacje.
- 2) Formy zachowania utrudniające współżycie i współdziałanie – przejawy niedostosowania.
- 3) Pewne formy zachowania o charakterze uporczywym, nie poddające się zwykłym zabiegom wychowawczym.
- 4) Nabyte formy zachowania.
- 5) Jedna z przeszkód w nauczaniu i wychowaniu.
- 6) Zachowania negatywne, niekorzystne dla dalszego rozwoju wychowanka” (Zarzecki, Jelenia Góra 2012, p. 104).

Przejawiane przez uczniów tzw. „zachowania trudne” mogą prowadzić do tego, że spotykają się oni z odrzuceniem grupy rówieśniczej, co prowadzi do ich wycofania, izolowania się albo też wręcz odwrotnie – do wzrostu zachowań aspołecznych i antyspołecznych (Kaleta-Witusiak, Kopik, Walasek-Jarosz, Kielce 2013, p. 153-154).

Kolejna grupa uczniów, mających deficyty w obszarze kompetencji emocjonalno-społecznych, to osoby nieakceptowane społecznie, spotykające się z izolacją bądź odrzuceniem rówieśniczym. Daniel Goleman (Poznań 1997, p. 197) za podstawowe przyczyny, które wpływają na odrzucenie bądź ignorowanie dziecka przez grupę rówieśniczą, uznaje brak podstawowych umiejętności społecznych oraz nieznaną reguł rządzących nawiązywaniem i utrzymywaniem poprawnych kontaktów (interpretowanie mowy ciała, odczytywanie mimiki, właściwe reagowanie na emocje).

Dla uczniów, którzy doświadczają wymienionych powyżej utrudnień w obszarze funkcjonowania społecznego i emocjonalnego, przewidziane są zajęcia

rozwijające kompetencje emocjonalno-społeczne w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Są one kierowane do „dzieci i młodzieży, które z różnych przyczyn: osobowościowych, rozwojowych, środowiskowych mają problemy w nawiązywaniu relacji z rówieśnikami i funkcjonowaniu w różnych sytuacjach społecznych, co przekłada się na brak sukcesów osobistych, negatywny obraz samego siebie, prawdopodobieństwo występowania nieakceptowanych społecznie zachowań. Problemy emocjonalne, społeczne i «trudne» zachowania często przekładają się na kłopoty z nauką” (Cybulska, Derewlana, Kacprzak, Łaska, Pęczek, Warszawa 2017, p. 35). Celem zajęć rozwijających kompetencje emocjonalno-społeczne uczniów jest oddziaływanie na uczestników poprzez „wpływ interakcji międzyludzkich, mających za zadanie zmiany wadliwych postaw społecznych, reakcji emocjonalnych i behawioralnych oraz percepcji zarówno siebie, jak i otoczenia” (Konopczyński, Kraków 2014, p. 68). Za wskazane należy uznać, aby w grupie uczniów uczęszczających na tego rodzaju zajęcia znalazły się osoby o „różnych formach zaburzeń (np. dzieci nadpobudliwe ruchowo i zahamowane). Ułatwia to prowadzenie grupy i wpływa korzystnie na pożądane procesy grupowe. Dzieci mogą uczyć się od siebie nawzajem nowych zachowań. Mają również okazję do lepszego wzajemnego zrozumienia” (Strzemieczny, Warszawa 1988, p. 26).

Profilaktyczny charakter zajęć rozwijających kompetencje emocjonalno-społeczne polega na przygotowywaniu uczniów do satysfakcjonującego życia w społeczeństwie oraz nawiązywania pozytywnych relacji zarówno z innymi ludźmi, jak i z samym sobą oraz swoimi emocjami. Rozwinięcie umiejętności niezbędnych do osiągnięcia tych celów znacząco zapobiega podejmowaniu przez uczniów zachowań ryzykownych (np. wagarów) oraz poszukiwaniu akceptacji i wsparcia w grupach zdemoralizowanych, które preferują wartości sprzeczne z tymi akceptowanymi społecznie. Udział w grupie może zapewnić uczestnikom wiele pozytywnych doświadczeń, wspierać właściwą socjalizację i ułatwiać internalizację powszechnie obowiązujących norm i wartości. Jest to tym bardziej możliwe, im bardziej dana osoba czuje się akceptowana przez grupę, ma zapewnione poczucie bezpieczeństwa i, co równie istotne, identyfikuje się z grupą. Właściwie przebiegający proces grupowy daje uczestnikom możliwość osiągnięcia założonych celów, satysfakcji z podejmowanych działań i wprowadzanych zmian oraz radości z przebywania w towarzystwie innych.

Pomoc psychologiczno-pedagogiczna udzielana uczniowi w szkole, dostosowana do jego trudności, powinna eliminować lub przynajmniej istotnie zmniejszać ryzyko wystąpienia wtórnych zaburzeń (np. wagarów, negatywizmu, ucieczki w grupy prezentujące społecznie nieakceptowane wzory zachowań), będących skutkiem niepowodzeń szkolnych, problemów w relacjach z rówieśnikami oraz sytuacji kryzysowych. Aby zajęcia oferowane w ramach tej pomocy spełniały swoją funkcję, należy pamiętać, że pomoc powinna być udzielana systematycznie i zgodnie z rzeczywistymi potrzebami ucznia. Wymagana jest również odpowiednia motywacja ucznia do skorzystania z wybranych form pomocy. W przypadku jej braku działania ucznia będą podejmowane niechętnie, bez przekonania i wiary w ich skuteczność, co może sprawić, że nie przyniosą one oczekiwanych efektów. Ważne jest także zaangażowanie nauczyciela i jego wiara w to, że jest w stanie pomóc uczniowi, a jego działania mają cel.

BIBLIOGRAPHY:

- Bogdanowicz M., Bućko A., Czabaj R. (2008). Modelowy system profilaktyki i pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom z dysleksją. Przewodnik dla nauczycieli. Gdynia: Wydawnictwo Pedagogiczne OPERON.
- Borowska A. (2009). Czy moje dziecko jest zdolne. Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP Spółka z o.o.
- Cybulska R., Derewlana H., Kacprzak A., Łaska B., Pęczek K. (2017). Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w systemie edukacji w świetle nowych przepisów prawa oświatowego. Warszawa: ORE.
- Czabała J.C., Sęk H. (2000). Pomoc psychologiczna. In: Psychologia. Podręcznik akademicki, J. Strelau (ed.). Gdańsk: GWP, 605-621.
- Czajkowska I., Herda K. (2005). Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne w szkole. Warszawa: WSIP.
- Doroszewska J. (1981). Pedagogika specjalna. Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk: Ossolineum.
- Fudali M., Dziubek A. (2013), Funkcjonowanie uczniów należących do grup rówieśniczych i bez przynależności grupowej w relacji ja-zadanie. Rocznik Lubuski, 39, 2, 203-214.
- Goleman D. (1997). Inteligencja emocjonalna. Poznań: Media Rodzina.
- Gurycka A. (1979). Struktura i dynamika procesu wychowawczego. Analiza psychologiczna, Warszawa: PWN.

- Januszevska-Warych M. (2015). Niepowodzenia dydaktyczne i edukacyjne dzieci i młodzieży w świetle ustaleń nauk pedagogicznych. *Zeszyty Naukowe*, 1, 13-22.
- Jastrząb J. (2012). Diagnostyka nauczycielska w kompensacji specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów. Dysleksja. *Biuletyn Polskiego Towarzystwa Dysleksji*, 1, 7-13.
- Kaleta-Witusiak M., Kopik A., Walasek-Jarosz B. (2013). *Techniki gromadzenia i analizy wiedzy o uczniu*. Kielce: Staropolska Szkoła Wyższa w Kielcach.
- Kanclerz B. (2020). Realizacja pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkole - założenia systemowe a rzeczywistość edukacyjna. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 3, 16-25.
- Karpińska A. (2015). Ontodydaktyczny wymiar trudności i niepowodzeń szkolnych. *Roczniki Pedagogiczne*, 7(43), 2, 9-22.
- Kołodziejczyk J. (2019). Psychologia zdrowia i profilaktyka. In: *Profilaktyka w szkole. Stan i rekomendacje dla systemu oddziaływań profilaktycznych w Polsce*, R. Porzak (ed.), Lublin: Fundacja „Masz Szansę”, 8-13.
- Konopczyński M. (2014). *Pedagogika resocjalizacyjna. W stronę działań kreujących*, Kraków: Impuls.
- Kupisiewicz Cz. (2005). *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa: BGW.
- Kupisiewicz Cz. (1999). *Rzecz o kształceniu. Wybór rozpraw i artykułów*, Warszawa: WSP ZNP.
- Marzec H. (2012). Pomoc psychologiczno-pedagogiczna udzielana wychowankom przedszkoli i placówek oraz uczniom szkół w świetle nowych uregulowań prawnych: wybrane aspekty. *Nauczyciel i Szkoła*, 1 (51), 43-54.
- Okoń W. (1998). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Okoń W. (2003). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Ostrowska K. (1999). Podstawowe funkcje rodziny. In: *Wychowanie do życia w rodzinie. Książka dla nauczycieli, rodziców i wychowawców*. K. Ostrowska, M. Ryś (ed.). Warszawa: Centrum MPPP MEN, 134-152.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz. U. z dnia 25 sierpnia 2017 roku, poz. 1591.
- Spionek H. (1975). *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*. Warszawa: PWN.

- Strzemieczny J. (1988). Program zajęć socjoterapeutycznych dla dzieci ze szkół podstawowych. Warszawa: MEN.
- Szymańska J. (2015). Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Taniewicz B. (2018). Zajęcia wyrównawcze w edukacji wczesnoszkolnej. Szkoła. Miesięcznik Dyrektora, 5, 62-64.
- Zarzecki L. (2012). Teoretyczne podstawy wychowania Teoria i praktyka w zarysie. Jelenia Góra: Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa w Jeleniej Górze.