

Głos

www.glospedagogiczny.pl | listopad 2018 (103) | 4600103 | ISSN 1899-6760 | Czasopismo dostępne w prenumeracie

# PEDAGOGICZNY

**Warsztat badawczo-  
-diagnostyczny  
pedagoga szkolnego**

**Gdy nawarstwiają się  
zaległości...**

**Czy ludzie  
w spektrum mają  
inne potrzeby?**

---

**AUTOEWALUACJA CZYNNOŚCI  
PODEJMOWANYCH PRZEZ PEDAGOGA**

NOWOŚĆ!

PROBLEMY I WYZWANIA

WYCHOWAWCZE

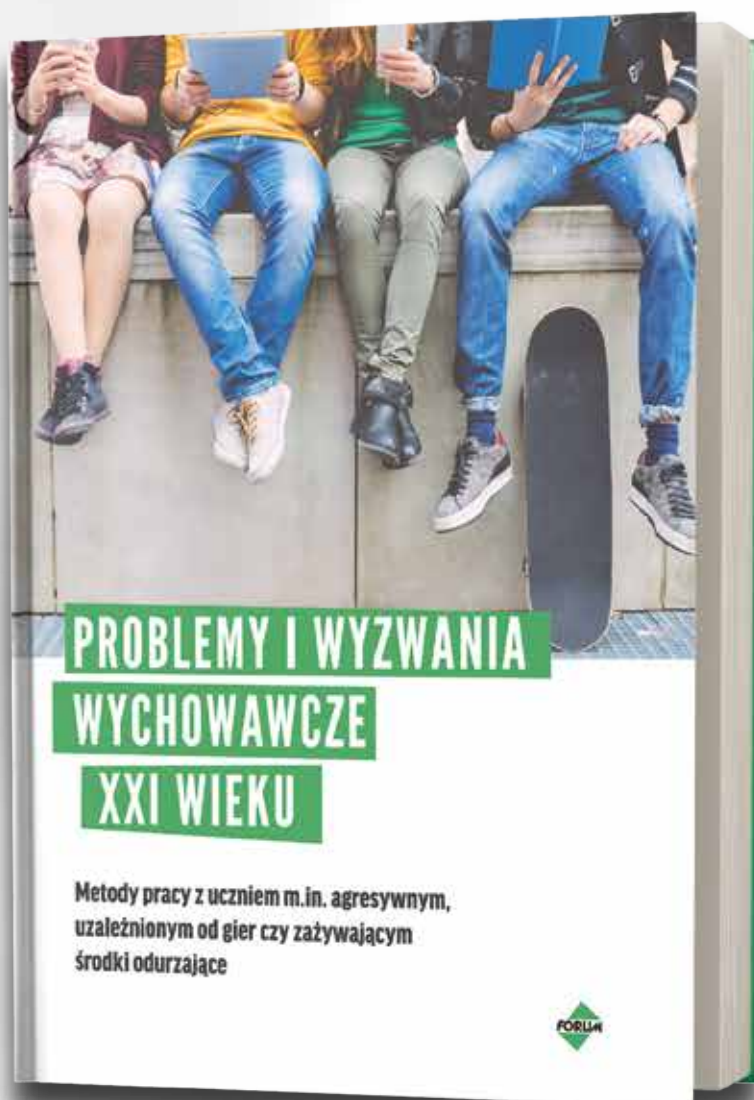
XXI WIEKU

Patronat:

Celos PEDAGOGICZNY

#### CO ZAWIERA PUBLIKACJA?

- Wskazówki do pracy z uczniami agresywnymi stosującymi przemoc fizyczną i psychiczną
- Podpowiedzi jak tworzyć szkolny program przeciwdziałania agresji i przemocy
- Rozpoznawanie zachowań narkotykowych w szkole - Scenariusze zajęć dla uczniów
- Czym naprawdę są dopalacze wraz z wykazem najbardziej popularnych dopalaczy syntetycznych
- Młodzież na dopalaczach - studium przypadku
- Komputer i Internet - zalety oraz zagrożenia. Projekt szkolny
- Samoocaleczenia dzieci i młodzieży – jak reagować, żeby nie zaszkodzić?



Sprawdź na: [www.literka.pl](http://www.literka.pl)

# Drodzy Czytelnicy!



**W**bieżącym numerze „Głosu Pedagogicznego” poruszamy zagadnienia istotne dla każdego, kto zajmuje się udzielaniem wsparcia i pomocy szkolnej dzieciom. Ilu uczniów, tyle osobowości i problemów. Ilu specjalistów, tyle pomysłów na pracę z podopiecznymi i możliwości ich realizacji. Ważne, by niczego nie odpuścić – dbać należy zarówno o samodoskonalenie, jak i prawidłowy rozwój dzieci, ich edukację i wychowanie. Temat miesiąca poświęcamy autoewaluacji czynności podejmowanych przez

pedagoga szkolnego. Takiej, której dokonuje się kilka razy w ciągu roku szkolnego po to, by mieć systematyczny wgląd w swoje zawodowe przedsięwzięcia. Z tym tematem łączy się materiał – również adresowany do pedagogów – traktujący o konstruowaniu narzędzi na użytek badań i czynności diagnostycznych, stanowiących jedno z podstawowych zadań szkolnych specjalistów. A skoro mamy pełnię jesieni, pory melancholijnej, dość smętnej i przygnębiającej – podpowiadamy, jak się poddać temu nastrojowi. Popijając herbatę z imbirem lub zjadając coś pysznego, ale zdrowego, sięgnijcie do artykułu *Jesienna depresja* – jak sobie radzić ze spadkiem formy? Pokrzepieni na duchu oddajcie się lekturze następujących tekstów, również godnych uwagi, jak choćby artykuł omawiający m.in. metodę parallel teaching wspomagającą pracę z uczniem nadpobudliwym psychoruchowo. Warto ją propagować wśród koleżanek i kolegów nauczycieli, bo model ten zakłada jednocześnie – wraz z przekazywaniem uczniom wiedzy szkolnej – wprowadzanie zasad zachowania na lekcji, uczenie zachowań prospołecznych oraz stosowanie technik zmniejszających niekorzystny wpływ różnych objawów na funkcjonowanie tych uczniów w klasie. Zachęcam też do przeczytania pozostałych artykułów, w których szukamy odpowiedzi na pytanie, czy ludzie ze spektrum autyzmu mają inne potrzeby; wyjaśniamy, czym jest umiejętność krytycznego myślenia; i podpowiadamy, jak wspierać dzieci w nadrobieniu materiału, gdy narastają zaległości w nauce. W poprzednim numerze zapoczątkowaliśmy na łamach „Głosu Pedagogicznego” dwa nowe cykle, które kontynuujemy w tym wydaniu. W pierwszym (*SI w pracy pedagoga*) publikujemy materiał o rozpoznawaniu zaburzeń SI u dzieci, w drugim (*Faktografia*) – tekst *Cała prawda o półkulach mózgu*, analizujący jeden z neuromitów klasyfikujących ludzi na prawomózgowców i lewomózgowców. Jaka jest prawda o mózgu, najbardziej tajemniczym i skomplikowanym organie ludzkiego ciała, nikt nie wie. Choć naukowcy od dawna próbują wyjaśnić jego działanie, to dziś – jak sami mówią – wiedzą o mózgu tyle samo, ile o nim nie wiedzą.

Drodzy Czytelnicy! Za nami XIII Ogólnopolski Kongres dla Pedagogów i Psychologów Szkolnych. Dziękuję za Waszą tak liczną obecność. Dziękuję z nadzieją, że byliście usatysfakcjonowani jego poziomem merytorycznym i że wśród przedstawionych wykładów o bardzo różnorodnej tematyce każdy znalazł dla siebie coś interesującego i inspirującego. I już teraz zapraszam ponownie za rok.

*Małgorzata Łoskot*

**Małgorzata Łoskot**  
Redaktor prowadzący



#### WYDAWCA

Forum Media Polska Sp. z o.o.  
Sąd Rejonowy Nowe Miasto i Wilda  
w Poznaniu  
VIII Wydział Gospodarczy KRS  
KRS nr 0000037307  
NIP 781-15-51-223  
Kapitał zakładowy: 300 000 zł

#### PREZES ZARZĄDU

Magdalena Balanicka

#### DYREKTOR WYDAWNICZY

Radosław Lewandowski

#### ADRES REDAKCJI

ul. Polska 13, 60-595 Poznań  
redakcja@glospedagogiczny.pl

#### REDAKTOR PROWADZĄCY

Małgorzata Łoskot

#### REDAKTOR NACZELNY

Agata Klimaszewska  
agata.klimaszewska@forum-media.pl

#### ZASTĘPCA REDAKTORA NACZELNEGO

Magdalena Bandurska  
magdalena.bandurska@forum-media.pl

#### KOORDYNATOR WYDAWNICZY

Aneta Lupa-Marcinowska

#### NADZÓR GRAFICZNY

Agnieszka Szulc

#### REKLAMA

Marlena Zamojcin  
tel. 61 66 83 180  
marlena.zamojcin@forum-media.pl

#### MARKETING I PROMOCJA

Maria Oseseck  
maria.oseseck@forum-media.pl

#### BIURO OBSŁUGI KLIENTA I PRENUMERATA

e-mail: bok@forum-media.pl  
tel. 61 66 55 800  
fax 61 66 55 888

#### KOREKTA

Edyta Malinowska-Klimiuk

#### DTP

Yezioro

#### DRUK

Poligrafia Janusz Nowak

#### NAKLAD

6000 egz.

#### SERWISY ZDJĘCIOWE

Dreamstime.com  
Fotolia.com

**GŁOS PEDAGOGICZNY**



Jesteśmy już  
na Facebooku!  
Dołącz do nas!

Bieżące informacje o czasopiśmie  
dostępne na stronie:  
[www.glospedagogiczny.pl](http://www.glospedagogiczny.pl)

# TEMAT miesiąca

# 4



## Autoewaluacja czynności podejmowanych przez pedagoga

### PRACA Z UCZNIEM Z ASP

10 Czy ludzie w spektrum mają inne potrzeby?

### SI W PRACY PEDAGOGA

17 Rozpoznawanie zaburzeń SI u dzieci

### FAKTOGRAFIA

23 Cała prawda o półkulach mózgu

### LEKCJA WYCHOWAWCZA Z POMYSŁEM

26 Nieszablonowe andrzejki

### NARZĘDZIOWNIA

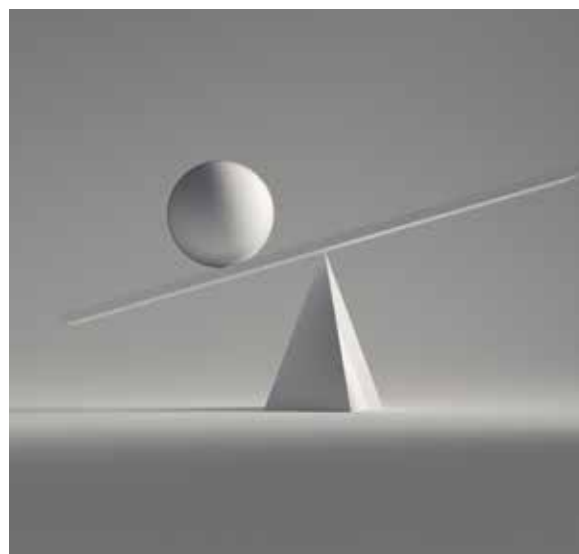
- 30 Nieszablonowe andrzejki
- 37 Ankieta dla uczniów dotycząca relacji interpersonalnych w klasie szkolnej
- 38 Ankieta dla rodziców pierwszoklasistów dotycząca podstawowych informacji na temat dziecka, stanu zdrowia i trudności edukacyjnych
- 39 Ankieta dla wychowawców klas IV–VIII dotycząca identyfikacji potrzeb w zakresie pogadank, prelekcji i warsztatów dla uczniów

### PRACOWNIA PEDAGOGICZNA

- 40 Umiejętność krytycznego myślenia
- 43 Uczeń nadpobudliwy psychoruchowo – metody ułatwiające funkcjonowanie w szkole

### PRACOWNIA ROZWOJU ZAWODOWEGO

- 48 Warsztat badawczo-diagnostyczny pedagoga szkolnego
- 53 Jak sobie radzić z jesienno-zimowym spadkiem formy?



### ZA DRZWIAMI GABINETU

58 Gdy nawarstwiają się zaległości...

### TERMINARZ ZADAŃ

63 Terminarz zadań nauczyciela specjalisty grudzień/styczeń 2018

Pomóż uczniom zrozumieć przeżywane przez nich emocje

Publikacja poświęcona jest zagadnieniom z zakresu psychoedukacji:

**Literka.pl** PORTAL DLA NAUCZYCIELI

[www.literka.pl](http://www.literka.pl)

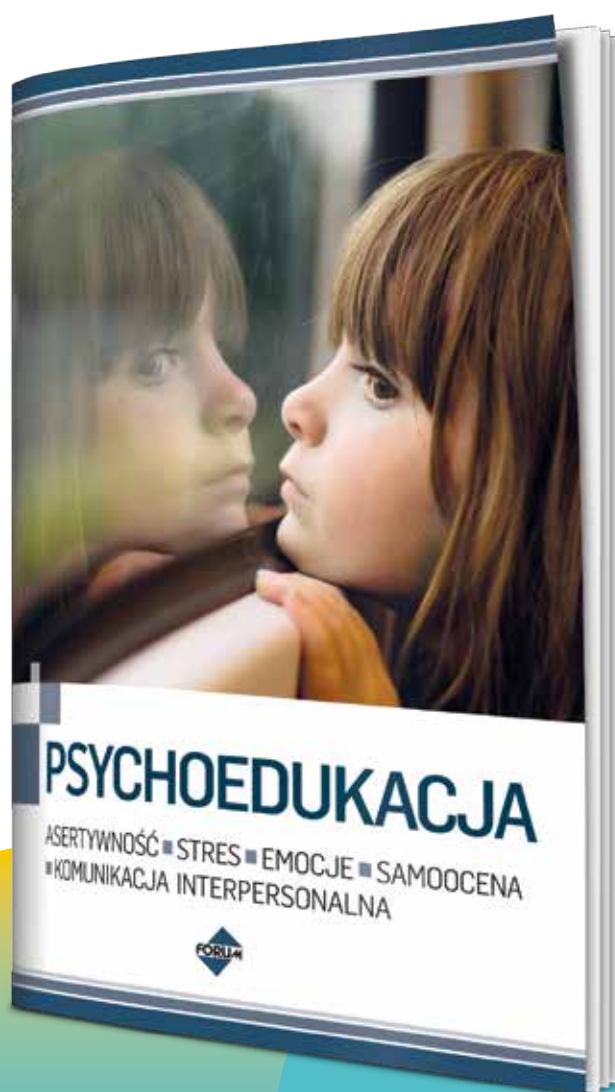
komunikacji interpersonalnej

asertywności

stresowi

emocjom

samoocenie



# AUTOEWALUACJA CZYNNOŚCI PODEJMOWANYCH PRZEZ PEDAGOGA

Na dźwięk słowa „ewaluacja” wielu pedagogom rzędzie mina. Ewaluacja (zewnętrzna i wewnętrzna) zdominowała nasze szkoły.

Każdy obszar statutowej działalności, każdy realizowany program i projekt, każda czynność czy interwencja podlegają czyjemuś badaniu. A nikt nie lubi być ciągle oceniany w pracy ani sam się oceniać. I do tego jeszcze ta papierologia.



Mimo to, po dwóch miesiącach nowego roku szkolnego, chcę zaprosić Państwa do podjęcia wysiłku, jakim jest autoewaluacja, czyli samoocena czynności podejmowanych przez siebie właśnie w tym okresie. Ta propozycja ma swoje uzasadnienie:

➔ W ustawie Karta Nauczyciela, w rozdziale 2 (Obowiązki nauczycieli) w art. 6, który mówi: „Nauczyciel obowiązany jest rzetelnie realizować zadania związane z powierzonym mu stanowiskiem oraz podstawowymi funkcjami szkoły: dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą; (...) oraz dążyć do pełni własnego rozwoju osobowego (...)”.

➔ W § 3 ust. 1 pkt 3 rozporządzenia MEN z dnia 29 maja 2018 r. w sprawie szczegółowych kryteriów i trybu dokonywania oceny pracy nauczyciela, trybu postępowania odwoławczego oraz składu i sposobu powoływania zespołu oceniającego, który mówi, że nauczyciel powinien dokonywać analizy własnej pracy, wykorzystywać wnioski wynikające z tej analizy do doskonalenia procesu dydaktyczno-wychowawczego i opiekuńczego oraz osiągania pozytywnych efektów pracy, oraz w § 5 ust. 1 pkt 1 ww. aktu prawnego nakazującym dokonywać ewaluacji własnej pracy dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz wykorzystywać jej wyniki do doskonalenia własnej pracy i pracy szkoły. Nauczyciele i specjaliści udzielający pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniowi w formach, o których mowa w rozporządzeniu o organizacji i udzielaniu tejże pomocy, powinni również oceniać jej efektywność i formułować wnioski dotyczące dalszych działań mających na celu poprawę funkcjonowania ucznia.

➔ W poczuciu odpowiedzialności za własne zawodowe działania, gdyż odpowiedzi na pytania: Co robię? Dlaczego to robię? Jaka jest wartość tego, co robię? Jak sobie radzę? Co robię dobrze? Jak mogę wzmocnić swoje sukcesy? Co mi nie wychodzi? Co mogę zrobić, żeby to poprawić? – pozwolą poprawić jakość swojej pracy, wyeliminować z własnej praktyki błędy, nieefektywne metody pracy, ciągle doskonalić proces pomocowy, podejmować bardziej skuteczne działania wspierające rozwój uczniów, zapobiegające ich niepowodzeniom, a także wprowadzić konieczne modyfikacje w planie przyjętym na rok szkolny 2018/2019.

➔ W przekonaniu, że właściwie przeprowadzana autoewaluacja (pogłębiona, syntetyczna) służy same-mu pedagogowi i jego podopiecznym, ich rodzicom i nauczycielom, a nie dyrektorowi szkoły.

### Jaki rodzaj autoewaluacji wybrać?

Najbardziej popularna definicja ewaluacji wskazuje, że jest to systematyczne badanie, prowadzone z użyciem zróżnicowanych metod, złożone ze zbierania danych, analizy, oceny oraz informowania o wynikach. Jego celem jest oszacowanie (w odniesieniu do jasno sformułowanych kryteriów) jakości i wartości procesu oraz efektów.

Użyty w niej termin „badanie” wielu paraliżuje. Niesłusznie, gdyż ewaluacja, w tym także autoewaluacja, wcale nie jest badaniem naukowym, choć w obu przypadkach stosuje się niemal analogiczną procedurę i metodologię i wymaga od pedagoga postawy badacza własnej praktyki.

Autoewaluacja może przybierać dwie postaci:

1) **formatywną** (bieżącą, kształtującą) oraz  
2) **konkluzywną** (sumującą, końcową). Ze względu na cel można ją podzielić na:

- **rozsądniającą** – określa to, co na co dzień jest mniej widoczne, np. klimat, potrzeby, konflikty, przekonania;
- **interaktywną** – w celu poprawy funkcjonowania konkretnego działania, programu, będącego przedmiotem ewaluacji – jej kryteria: możliwość realizacji założonych celów, zgodność z potrzebami adresatów, adekwatność celów do treści, do możliwości czy potrzeb odbiorców; najczęściej wykorzystywaną metodą jest tu studium przypadku, dane są zbierane w toku obserwacji, wywiadów, analizy dokumentów;
- **monitorującą** – dostarcza wiedzy ułatwiającej bieżące zarządzania realizowanym działaniem, pozwala na rejestrowanie postępów uzyskiwanych w trakcie realizacji, ustalenia zgodności działań z przyjętym harmonogramem, ma charakter badań ilościowych.

---

*Pedagog, który zdecyduje się na autoewaluację formatywną i zechce jej dokonywać sukcesywnie, co dwa–trzy miesiące, będzie miał ułatwione zadanie przy autoewaluacji konkluzywnej.*

---

Na użytek złożonej Państwu propozycji polecam tę pierwszą, formatywną, która dotyczy wybranych zakresów pracy pedagoga. Prowadzi się ją w tym samym czasie co działanie jej podlegające, a otrzymane wyniki wykorzystuje od razu do ulepszenia realizowanych czynności jeszcze przed ich zakończeniem. Na ich podstawie dokonuje się również na bieżąco korekty planu lub strategii pracy. Taka autoewaluacja ma charakter wycinkowy i posługuje się mniej rygorystyczną metodologią.

Natomiast autoewaluację konkluzywną, koncentrującą się na analizie rezultatów lub skutków podjętych oddziaływań przez wykrycie wszystkich znajdujących się w polu analizy konsekwencji o planowanym i nieplanowanym charakterze, lepiej zastosować pod koniec roku szkolnego jako integralną część ewaluacji wewnętrznej prowadzonej w szkole w ramach nadzoru pedagogicznego. Jej wnioski w postaci konkluzji będą wskazaniem do przyszłych Państwa działań w roku szkolnym 2019/2020.

I jeszcze jedno. Pedagog, który zdecyduje się na autoewaluację formatywną i zechce jej dokonywać sukcesywnie, co dwa–trzy miesiące, będzie miał ułatwione zadanie przy autoewaluacji konkluzywnej. Zostanie mu tylko dokonanie łącznego podsumowania danych, wniosków i postulatów w stosownym sprawozdaniu/raporcie.

### Jak sprawnie dokonać autoewaluacji formatywnej?

Nie istnieje jeden uniwersalny sposób przeprowadzania autoewaluacji. Dobór sposobu jej prowadzenia zależy przede wszystkim od tego, co pedagog chce poddać ocenie, oraz od funkcji, jakie ma pełnić całe to przedsięwzięcie. O tym, jakie zastosować metody i techniki zbierania, a potem analizowania informacji, decyduje wyłącznie ten, kto przeprowadza autoewaluację – w tym przypadku sam pedagog. Przy okazji proponuję zajrzeć do szkolnego planu nadzoru pedagogicznego, aby wpisać się w cele i przedmiot tegorocznej ewaluacji wewnętrznej.

Można powiedzieć, że autoewaluacja to rodzaj ustrukturyzowanej refleksji, czyli takiej, która ma określone ramy (cel, przedmiot), szuka odpowiedzi na konkretne pytania (zwane badawczymi), wykorzystując określone źródła informacji i sposoby ich pozyskiwania (źródła danych i metody, techniki i narzędzia badawcze). Zdefiniowane są również jej ramy czasowe (harmonogram) i osoby ją realizujące (nauczyciel, pedagog). Jest to refleksja celowa – prowadzi się ją, ponieważ chce się usprawnić swoje działania (lepiej diagnozować, udzielać wsparcia i pomocy, współpracować z wychowawcami). Podejmując refleksję, trzeba mieć również zaplanowany sposób jej wykorzystania. Przedmiotem ewaluacji są zwykle konkretne działania/czynności (np. współpraca z rodzicami podopiecznych, aktywność uczniów na zajęciach, stosowane metody pracy terapeutycznej/profilaktycznej/wychowawczej). Dobierając kryteria, należy ustalić, co będzie ważne przy określeniu jakości realizowanych działań (jakie cechy lub wymiary składają się na jakość podjętych czynności). Kryteria te wskazują, co jest dla pedagoga istotne i wartościowe w danym działaniu i świadczą o jego jakości.

## 1 KROK Czynności przygotowawcze

Na wstępie trzeba wybrać jeden, najwyżej dwa obszary swojej działalności (badania i czynności diagnostyczne, realizacja form pomocy psychologiczno-pedagogicznej, współorganizacja kształcenia specjalnego) i precyzyjnie określić, jakie czynności (temat/przedmiot autoewaluacji) będą poddane samoocenie. Temat może być określony w kategoriach problemu do rozwiązania lub zagadnienia do zdiagnozowania, np. identyfikacja barier we wdrażaniu programu wychowawczo-profilaktycznego szkoły, rozpoznanie problemu przemocy w placówce, identyfikacja potrzeb i oczekiwań uczniów w zakresie psychoedukacji, działania na rzecz bezpieczeństwa uczniów w sieci.

Następnie należy ustalić ważne z punktu widzenia przedmiotu i celu autoewaluacji pytania kluczowe, które

konkretyzują przedmiot samooceny i służą – w kolejnym etapie – określeniu kryteriów. Nie ma określonej, właściwej liczby pytań kluczowych; powinno być ich tyle, aby, po udzieleniu na nie odpowiedzi, móc osiągnąć cel. Na tym etapie należy uważać, aby nie rozpoczynać wszystkich pytań od słowa „czy”, gdyż wymuszają odpowiedź „tak” lub „nie”, co nie wnosi istotnych informacji ewaluacyjnych. Pytania kluczowe mogą rozpoczynać się od: „jakie”, „które”, „jakiego rodzaju”, „w jaki sposób”, „w jakim stopniu”, „jak przebiega”, „jakie są efekty”, „na czym polega”, „co uczniowie sądzą o/na temat” itp.

Kolejnym zadaniem jest ustalenie kryteriów, np. adekwatność do potrzeb rozwojowych uczestników zajęć psychoedukacji, atrakcyjność, elastyczność w doborze itp. Pozwalają one określić kategorie jakościowe odpowiedzi

---

*Prawidłowo przeprowadzona analiza danych stanowi punkt wyjścia do wyciągania wniosków i wyprowadzania tzw. rekomendacji/postulatów, a więc pomysłów na wprowadzenie zmian w obszarach objętych autoewaluacją.*

---

na pytania kluczowe i stanowią punkt wyjścia do wyboru metod zbierania informacji oraz wyboru narzędzi badawczych lub autorskiego ich skonstruowania, uściślają i precyzują zakres autoewaluacji. Kryteria pozwalają odzielić informacje wartościowe od tych, które nie mają większego znaczenia.

Następną czynnością jest decyzja pedagoga o wyborze tzw. grupy badawczej: Kto najwięcej wie na temat, który mnie interesuje? Jak wybrać taką grupę respondentów, która w najpełniejszy sposób udzieli odpowiedzi na moje pytania? W zależności od odpowiedzi należy wybrać próbę losową lub celową. Próba losową mogą być uczniowie każdej klasy lub tylko uczniowie objęci jakąś formą pomocy psychologiczno-pedagogicznej (np. po dwie–trzy wylosowane osoby) bądź losowo wybrani przedstawiciele całej społeczności uczniów. Podobnie można wybierać rodziców. Próba celowa dobierana jest wtedy, gdy na interesujący pedagoga temat najwięcej informacji ma określona grupa osób (np. uczniowie korzystający z konsultacji lub uczestniczący w zajęciach psychoedukacyjnych).

## 2 KROK Wybór metod i narzędzi, gromadzenie danych

Najczęściej stosowanymi w autoewaluacji metodami są: analiza dokumentacji, metoda sondażowa, wywiad oraz obserwacja. Informacje pozyskane z zastosowaniem



tych metod mogą być opisywane i analizowane za pomocą analiz ilościowych i jakościowych. Przy wyborze metod i tworzeniu narzędzi ewaluacji pod uwagę należy brać ich prostotę. Obecnie coraz większą popularnością (nie bez przyczyny) cieszą się metody miękkie i dostosowane do nich narzędzia. Pozwalają uzyskać więcej danych jakościowych, zebrać konkretne opinie, zaobserwować zjawiska i fakty. Nie znaczy to, że należy całkiem wyłączyć ankietę, warto jedynie ograniczyć jej stosowanie do rozsądnych granic, no i oczywiście zadbać o porządną kwestionariusz. Warto też pamiętać o triangulacji, czyli różnorodności metod służących zbieraniu danych. Zalecana jest elastyczność w ich doborze oraz proste, przyjazne dla respondentów narzędzia. Zalecany jest również umiar w ilości zbieranych danych. Zasadą powinno być gromadzenie tylko tych, które jest się w stanie opracować i wykorzystać.

### 3 KROK Analiza danych

Jeśli zgromadzone przez pedagoga dane mają charakter ilościowy, to powinien je poddać analizie statystycznej. Natomiast zebrane dane określające mocne i słabe strony czynności podejmowanych przez pedagoga warto przeanalizować pod kątem wzajemnych powiązań. W tym celu należy postawić pytania typowe dla analizy SWOT. Jest to technika analityczna polegająca na posegregowaniu posiadanych informacji o danej sprawie na cztery grupy (kategorie) czynników strategicznych:

- **S (Strengths)** – mocne strony: wszystko to, co stanowi atut, przewagę, zaletę analizowanego przedmiotu/obiektu,
- **W (Weaknesses)** – słabe strony: wszystko to, co stanowi słabość, barierę, wadę analizowanego przedmiotu/obiektu,
- **O (Opportunities)** – szanse: wszystko to, co stwarza dla analizowanego przedmiotu/obiektu szansę korzystnej zmiany,
- **T (Threats)** – zagrożenia: wszystko to, co stwarza dla analizowanego przedmiotu/obiektu niebezpieczeństwo zmiany niekorzystnej.

### 4 KROK Wnioski, postulaty, wdrażanie zmian

Prawidłowo przeprowadzona analiza danych stanowi punkt wyjścia do wyciągania wniosków i wyprowadzania tzw. rekomendacji/postulatów, a więc pomysłów na wprowadzenie zmian w obszarach objętych autoewaluacją. Takich, które pozwolą na bieżąco modyfikować różne elementy działań podjętych przez pedagoga, reagować na potrzeby i dostosowywać podjęte czynności do oczekiwań uczniów, rodziców i nauczycieli.

Chociaż autoewaluacja jest techniką subiektywną, opartą na rozmaitych kryteriach, to zachęcam do jej stosowania. Nie tylko po to, by samemu oceniać swoje zawodowe czynności i skuteczność różnych przedsięwzięć podjętych na rzecz uczniów. Także po to, by dokonać krytycznego oglądu własnej osoby jako pedagoga i wychowawcy, swojej osobowości, postawy egzystencjalnej, postawy światopoglądowej, wartości oraz czynników ułatwiających i utrudniających proces własnej edukacji.

#### Literatura polecana:

- Mazurkiewicz G. (red.), *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym*, XVII Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej, Kraków 2011.
- Mizerek H., *Efektywna autoewaluacja w szkole – jak ją sensownie zaprojektować i przeprowadzić?*, <https://www.npseo.pl/data/documents/2/195/195.pdf> [dostęp: 28.09.2018].
- Tołwińska-Królikowska E. (red.), *Autoewaluacja w szkole*, ORE, Warszawa 2010.

Małgorzata Łoskot

# Difin

## DEPRESJA U DZIECI I MŁODZIEŻY PRZYCZYNY, OBJAWY, SKUTKI, POMOC



*Opracowanie pokazuje bardzo szeroką perspektywę zaburzeń depresyjnych u dzieci i młodzieży (...). To, co niewątpliwie wyróżnia i czyni unikalną tę książkę, są historie dzieci, nastolatków i ich rodziców, którzy zgodzili się opowiedzieć o swojej perspektywie i doświadczeniu choroby (...). Książkę polecam wszystkim, bo każdy z nas ma w jakiś sposób kontakt z dziećmi i nastolatkami, a jej przeczytanie może otworzyć oczy na świat dziecka i jego emocji.*

**dr n. med. Anna Zielińska,**  
lekarz psychiatra dzieci i młodzieży

Patron honorowy:



Patroni medialni:



REKLAMA



[www.difin.pl](http://www.difin.pl)



# KAŻDY MOŻE BYĆ BOHATEREM NAUKI!

„Być jak Ignacy” to wyjątkowy program edukacyjny, stworzony przez Fundację PGNiG im. Ignacego Łukasiewicza.

Jego celem jest promowanie zdobywania wiedzy poprzez doświadczanie oraz popularyzacja polskich naukowców i wynalazców.

inicjatywa skierowana jest do nauczycieli i uczniów klas I–III oraz IV–VI szkół podstawowych. W tym roku startują zapisy do trzeciej już edycji programu pod hasłem „Zostań Bohaterem Nauki!”. Tegoroczna akcja ma przybliżyć uczniom życie oraz historię czterech wielkich polskich naukowców. Pierwszym z nich jest Marian Rejewski – kryptolog, który złamał kod Enigmy. Drugi to Kazimierz Funk – wybitny badacz i twórca nauki o witaminach. Kolejnym jest Jan Szczepanik – prekursor współczesnej telewizji. Ostatni to Henryk Magnuski – polski inżynier, który przyczynił się do powstania krótkofalówki. Każdemu z naukowców poświęcamy jeden blok tematyczny. Na każdy z nich składają się cztery scenariusze lekcji dostosowane do dwóch grup wiekowych: dla klas I–III oraz IV–VI.

W trzeciej edycji programu „Być jak Ignacy” uczniowie wybiorą się w niezwykłą podróż z wybitnymi naukowcami. Zdobywając wiedzę w zabawny i praktyczny sposób, otrzymają doskonałą okazję do podzielenia się nią z innymi. Dzięki temu sami staną się „Bohaterami Nauki”! Poza scenariuszami zajęć przygotowanymi dla nauczycieli tegoroczna edycja będzie obfitowała w wiele niespodzianek. Specjalnie dla uczniów zostaną przygotowane m.in. filmy o polskich naukowcach będących bohaterami III edycji programu. Dzieci będą mogły śledzić przygody

Majki i Tomka, którzy z pomocą Ignacego Łukasiewicza odkryją, skąd wzięły się przełomowe polskie wynalazki. Wielką nowością tegorocznej edycji jest wydzielona przestrzeń społecznościowa przeznaczona dla szkół i uczniów w ramach strony [www.bycjakignacy.pl](http://www.bycjakignacy.pl). Uczestnicy programu będą mogli nie tylko komunikować się ze sobą, ale także śledzić postępy innych kół naukowych.

Programowi „Być jak Ignacy”, jak co roku, będzie towarzyszył konkurs. Na najlepszych czekają atrakcyjne nagrody pieniężne dla szkół oraz nauczycieli, a dla zwycięskiego koła naukowego przewidziany jest camp naukowy. Zwycięskie placówki uzyskają również tytuł „Naukowej Szkoły Ignacego”. Dodatkowo 150 pierwszych szkół, które dołączą do programu, otrzyma pakiet materiałów w formie drukowanej. Pozostałe szkoły będą mogły dołączyć do tegorocznej edycji i pobrać niezbędne materiały w formie cyfrowej. Zapisy wystartują już 5 listopada i będą możliwe za pośrednictwem dedykowanego serwisu internetowego dostępnego pod adresem [www.bycjakignacy.pl](http://www.bycjakignacy.pl). Zachęcamy także do śledzenia naszego profilu „Być jak Ignacy” na Facebooku, aby być na bieżąco ze wszystkimi informacjami na temat programu.

Patronat honorowy



MINISTER  
EDUKACJI  
NARODOWEJ

**BYĆ  
jak  
IGNACY**  
**ZOSTAŃ BOHATEREM NAUKI**

III  
EDYCJA  
PROGRAMU



# BYĆ jak IGNACY

## ZOSTAŃ BOHATEREM NAUKI

ZABIERZ SWOICH UCZNIÓW W ŚWIAT NAUKI I RAZEM POZNAJCIE  
WSPANIAŁYCH POLSKICH NAUKOWCÓW I ICH ODKRYCIA

ZAREJSTRUJ SZKOŁĘ NA:

[WWW.BYCJAKIGNACY.PL](http://WWW.BYCJAKIGNACY.PL)

ODBIERZ NARZĘDZIA PRACY:

SCENARIUSZE ZAJĘĆ  
KARTY PRACY DLA UCZNIÓW  
FILMY EDUKACYJNE  
GRĘ PLATFORMOWĄ

OBSERWUJ NAS NA PROFILU  
[FACEBOOK.COM/BYCJAKIGNACY](https://FACEBOOK.COM/BYCJAKIGNACY)

DO ZDOBYCIA NAGRODY  
O WARTOŚCI PONAD **200 000 zł**  
DLA SZKÓŁ I NAUCZYCIELI

GŁÓWNA NAGRODA FINANSOWA  
O WARTOŚCI **12 000 zł**

16 NAGRÓD FINANSOWYCH  
O WARTOŚCI **8 000 zł**

NAUCZYCIELE PROWADZĄCY  
KOŁO RÓWNIEŻ ZDOBYWAJĄ  
NAGRODY FINANSOWE

# CZY LUDZIE W SPEKTRUM MAJĄ INNE POTRZEBY?

Życie każdego człowieka od pierwszych chwil wypełnione jest mnóstwem potrzeb, których liczba rośnie wraz z wiekiem, osiąga apogeum i... przeważnie maleje w procesie starzenia się. W rozumieniu psychologicznym potrzeba jest niczym innym, jak odczuwaniem braku czegoś, co może być uświadomione lub nie, oraz stanowi czynnik motywujący do podejmowania działań na rzecz ukojenia owego uczucia niespełnienia.



**W** pierwszym okresie życia większość ludzkich potrzeb nie może być uświadomiona, a działania możliwe do podjęcia, aby je zaspokoić, są bardzo ograniczone. W przypadku osób o typowym rozwoju ta sytuacja zmienia się wraz z wiekiem, ponadto u większości z nich odczuwane potrzeby są bardzo podobne.

Amerykański psycholog Abraham Maslow bardzo precyzyjnie opisał hierarchię potrzeb człowieka. Jego teoria do dziś jest w pełni adekwatna do otaczającej nas rzeczywistości i nazywana jest piramidą potrzeb Maslowa. Według niej żadna potrzeba wyższego rzędu nie może być zaspokojona, jeżeli człowiek nie zrealizował potrzeb bardziej pierwotnych. U samych jej podstaw leżą potrzeby fizjologiczne. One właśnie są najczęściej sygnalizowane przez dzieci w pierwszych miesiącach życia. Dziecko informuje, że jest głodne, śpiące, potrzebuje zmiany pieluchy czy dotyku drugiego człowieka. Potrzeby te napędzane są istniejącym od urodzenia systemem percepcyjnym dziecka. Noworodek przychodzi na świat z określonymi właściwościami percepcyjnymi. Jego zmysły na poziomie zarówno receptorów (narządów zmysłów), jak i analizatorów w układzie nerwowym będą jeszcze dojrzewały w kolejnych miesiącach. Rodzi się już jednak ze swoistym „oprogramowaniem”, które steruje jego wrażliwością sensoryczną i funkcjonalnością zmysłów.

### Autyzm a potrzeby fizjologiczne

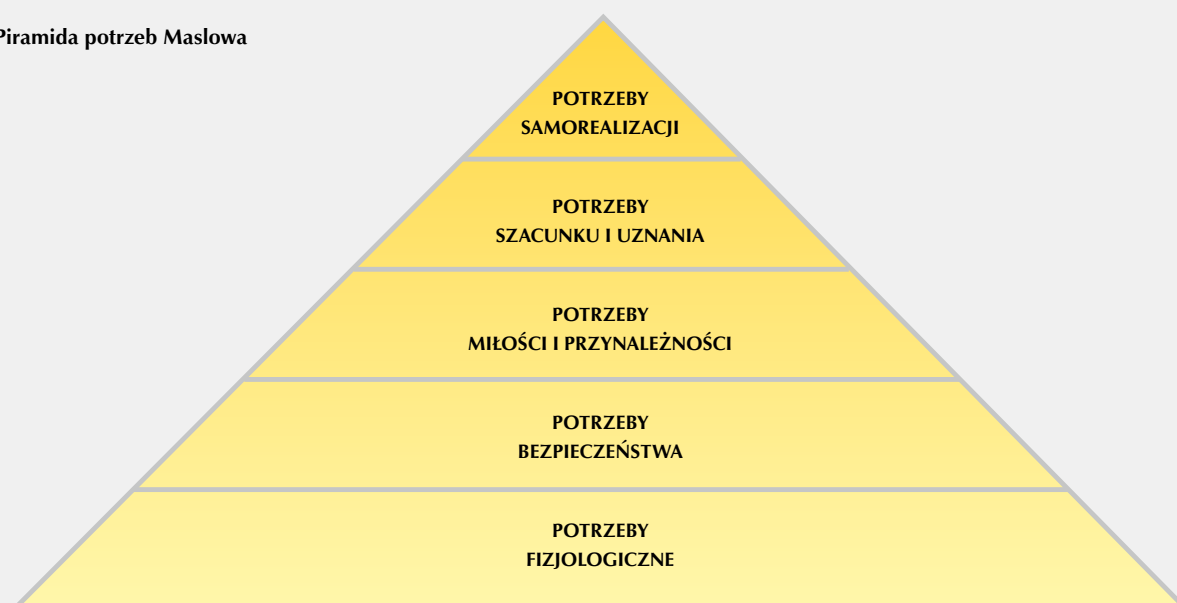
Żeby dobrze zrozumieć, co leży u podłoża specyfiki sygnalizowania potrzeb przez dziecko z autyzmem, musimy najpierw zadać sobie trud poznania oczywistych różnic w „zmysłowym oprogramowaniu” występujących między dzieckiem w spektrum, a tym o typowym rozwoju. W zasadzie całe to, dość skomplikowane zresztą, zagadnienie możemy uprościć i streścić w jednym zdaniu:

Każde dziecko ze spektrum przychodzi na świat z indywidualnymi właściwościami sensorycznymi, które niezależnie od swojej specyfiki będą na pewno odmienne od wzorca sensorycznego dzieci typowo rozwijających się.

Jednocześnie wypada w tym miejscu uprzedzić wszystkich, którzy uważają, że skoro poznali pewną liczbę dzieci ze spektrum, to mogą tworzyć uogólnienia na temat populacji osób autystycznych. Niestety, zróżnicowanie rozwojowe w tej grupie jest ogromne i nie sposób znaleźć żadnych właściwości, które byłyby prawdziwe dla więcej niż tylko fragmentu populacji osób ze spektrum. Jaś może być dzieckiem bardzo wrażliwym słuchowo, z niską wrażliwością wzroku i czucia głębokiego, a jednocześnie poziomem wrażliwości węchu tak dużym,

że realnie utrudnia mu to funkcjonowanie w społeczeństwie. Ania ma ogromne potrzeby płynące ze wszystkich zmysłów i jest dzieckiem bardzo hiperaktywnym, nastawionym na ciągle poszukiwanie bodźców. Franek odwrotnie – jego zmysł równowagi stale dostarcza mu za dużo wrażeń, preferuje więc spokojny styl życia, chociaż w zakresie czucia głębokiego ujawnia dużo potrzeb, dlatego bardzo chętnie się przytula, niwecząc tym samym stereotyp o unikającym kontaktu fizycznego dziecku autystycznym. Możliwości kombinacji są zapewne miliony. Jestem przekonana, że dobry matematyk byłby w stanie dokładnie je policzyć, wiedząc, że mamy cztery systemy czuciowe: wzrok, słuch, węch, smak oraz poczucie równowagi w trzech płaszczyznach, oraz przyjmując w uproszczeniu skalę wrażliwości każdego z nich w wartościach od 0 do 5. Niestety, nie jestem matematykiem, a złożoność tego zadania przekracza moje możliwości i pozwala jedynie wyobrazić sobie, jak ogromną liczbą musielibyśmy wyrazić możliwe kombinacje dla tego zadania. Dlatego właśnie nie próbujemy nawet znajdować uproszczonych podobieństw między dziećmi z autyzmem w tym względzie. Każda kombinacja pociąga za sobą inne potrzeby i inaczej przekłada się na funkcjonowanie w środowisku. Oznacza to tyle, że każde dziecko z autyzmem musimy potraktować indywidualnie.

Piramida potrzeb Maslowa



Każde dziecko i dorosły posiadają potrzeby sensoryczne. Pod tym względem osoba ze spektrum nie różni się niczym od swoich typowo rozwijających się rówieśników. Ona także je ma. Jak łatwo jednak wywnioskować z wcześniejszego akapitu, wyraźne różnice będziemy mogli zaobserwować w jakości tych potrzeb. Niestety, biorąc pod uwagę wspomniane zróżnicowanie w tym zakresie, oczywiste jest, że nikt nie jest *a priori* przygotowany do ich dostrzegania ani zaspokajania. W ostatnich dziesięcioleciach specjaliści zajmujący się rozwojem noworodków i niemowląt opracowali już wiele zaleceń dla rodziców czy instytucji, takich jak szpitale, w zakresie właściwego gospodarowania bodźcami, tak by nie były one uciążliwe dla malucha. Zaleca się, by noworodek nie był narażony na nadmiar światła i dźwięków. Coraz większą wagę przykładana się do tego, by otrzymał odpowiednią ilość dotyku – w oddziałach opieki nad noworodkami wprowadza się wolontariuszy, którzy przytulają dzieci, rodzicom pozwala się „kangurować” lub chociaż dotykać niemowlę, jeżeli jego sytuacja zdrowotna nie pozwala na przytulanie. Rodziców uwrażliwia się, by nie zabierali noworodków i niemowląt do centrów handlowych, w zatłoczone miejsca. Propaguje się noszenie dzieci w specjalnych chustach, zapewniających liczne doznania sensoryczne i bliskość z ciałem opiekuna. W znakomitej większości te rady są także świetne dla dzieci w spektrum. Niestety, nie wszystkie i nie dla wszystkich. Jeżeli wyobrazimy sobie dziecko, dla którego zapach ciała drugiego człowieka jest trudny do wytrzymania – rzecz jasna, nadmiar bliskości, chustowanie nie będą zaspokajać jego specyficznych potrzeb. Może się także zdarzyć, że taka właściwość utrudni dziecku realizację innej, podstawowej potrzeby fizjologicznej – jedzenia. Zrozumiały i zdrowy nacisk na karmienie piersią niemowląt będzie dla takiego dziecka ogromnym utrudnieniem. Możemy też z łatwością zrozumieć, że nie zaspokoimy potrzeb dziecka z ogromną wrażliwością czucia skórno poprzez głaskanie go. Nie będziemy sprzyjać potrzebom dziecka potrzebującego małej liczby bodźców związanych z równowagą, nosząc go czy nawet... wożąc w wózku. To wyłącznie przykłady. Jak

już wspominałam, możliwych kombinacji jest bardzo dużo...

W tym miejscu może powstać pytanie, dlaczego poświęcam tak wiele uwagi okresowi niemowlęcemu, skoro w pracy pedagogicznej spotykamy się z dziećmi na ogół dużo starszymi. Odpowiedź jest prosta – tylko wówczas, gdy zrozumiemy, że dziecko/osoba ze spektrum niemal od urodzenia doświadcza deprivacji swoich elementarnych potrzeb, jesteśmy w stanie wdrożyć strategie zarówno zapobiegające dalszej deprivacji, jak i pozwalające na rozwiązanie problemów wynikających z wieloletniej deprivacji. David Eagleman, neurobiolog z Uniwersytetu Stanford, w swojej książce *Mózg. Opowieść o nas* podaje obrazowe

przykłady tego, co dzieje się z człowiekiem doświadczającym przedłużającej się deprivacji sensorycznej. Nie są to przyjemne opisy, a dotyczą sfer fizjologicznej, emocjonalnej i psychicznej. Tymczasem w tych przypadkach, jeżeli mówimy o „przedłużającej się deprivacji”, oznacza to zaledwie dni, czasem tygodnie czy miesiące. Musimy sobie uświadomić, że dziecko ze spektrum autyzmu prawdopodobnie żyje z niezaspokojonymi potrzebami sensorycznymi dokładnie tyle lat, ile ma w momencie naszego pierwszego z nim spotkania. Oczywiście w dzisiejszych czasach wiele dzieci, nawet jeszcze przed diagnozą spektrum, ma wykonaną tzw. diagnozę integracji sensorycznej. Teoretycznie mogłaby ona być





Powinno to stać się dla nas punktem wyjścia do myślenia o tym, czy człowiek ustawicznie załęczniony może czuć się bezpiecznie? Niestety, znacznie częściej znajdujemy proste wytłumaczenie: autyzm powoduje lęk. Jeżeli w ten sposób podejmiemy do tematu, zaczniemy poszukiwać cudownych strategii leczenia z autyzmu, żeby wyzwolić człowieka z tego, co powoduje, że nie może czuć się bezpiecznie. Mam nadzieję, że dla wszystkich czytelników tego cyklu jest to już oczywisty absurd.

Spróbujmy zatem przyjrzeć się temu, co naprawdę leży u podstaw niezaspokajania potrzeby bezpieczeństwa człowieka autystycznego, niezależnie od wieku i sprawności ogólnej. Oczywiście, już z teorii Masłowa wynika pierwszy wniosek: człowiek, który nie zaspokaja potrzeb fizjologicznych, nie może realizować potrzeby bezpieczeństwa. Założmy jednak, że rozwiązaliśmy problemy dziecka w sferze fizjologicznej. Że rozumie ono specyfikę swoich potrzeb żywieniowych, związanych z kontaktem fizycznym, dźwiękami, bodźcami wzrokowymi, równowagą, termiką itp. Założmy, że pomogliśmy mu odnaleźć strategie ich zaspokajania. W takiej sytuacji na pewno mocno już ograniczyliśmy lęk i możemy zająć się innymi czynnikami wchodzącymi w skład poczucia bezpieczeństwa.

Jak świat długi i szeroki, wszędzie podkreśla się, że dla bezpieczeństwa dziecka kluczowe jest pozostawanie w bliskiej, pozytywnej i niezagrażającej relacji z najbliższymi opiekunami. Pomijając szeroko już omówione strategie budowania relacji na poziomie fizycznym w pierwszym okresie życia, zwróćmy uwagę na inne, powszechnie podawane warunki budowania tejże relacji. Okazuje się, że gdy mówimy o dzieciakach typowo rozwijających się, są to przede wszystkim: przewidywalność otoczenia, reagowanie przez najbliższych na sygnały wysyłane przez dziecko, mądre stawianie granic oraz... rozwiązywanie osobistych problemów osób dorosłych, które wychowują, uczą czy w inny sposób mają wpływ na rozwój dziecka. Osobiście nie widzę nic, co odróżniałoby w tym zakresie dzieci autystyczne od ich typowo rozwijających się rówieśników. Jak to jest zatem, że starając się spełniać te warunki, nie potrafimy skutecznie zbudować poczucia

dobrą podstawą do zrealizowania dwóch bardzo ważnych celów: uświadomienia dziecku jego potrzeb płynących z ciała oraz ich skutecznego zaspokajania. Niestety, w większości przypadków tak nie jest. Właściwości percepcyjne dziecka poznają jego rodzice i terapeuci czy nauczyciele. A oddziaływania są skierowane na „redukcję zaburzeń”, nie na zaspokajanie potrzeb. Pół biedy, jeżeli terapia jednocześnie w jakimś wycinku odpowiada na potrzeby. Niestety, godzina czy nawet kilka godzin w gabinecie nie zaspokoje wszystkich potrzeb, a – co gorsza – nie zbuduje w dziecku ich zdrowej świadomości. Najczęściej dziecko dowiaduje się, że musi chodzić na terapię, czyli *de facto* – musi naprawić coś, co jest w nim

zepsute. Zamiast uczyć je, jak zaspokajać elementarne, fizjologiczne potrzeby płynące z organizmu, fundujemy mu kolejną, bardzo istotną deprivację – potrzeby bezpieczeństwa.

### **Autyzm a potrzeba bezpieczeństwa**

Potrzebę poczucia bezpieczeństwa ma absolutnie każdy człowiek. I znowu – w tej kwestii nie ma żadnej różnicy między człowiekiem ze spektrum i osobą o typowym rozwoju. Jeden i drugi potrzebują czuć się bezpiecznie. Jednocześnie niemal we wszystkich opracowaniach na temat autyzmu czytamy, że osobom z tej grupy bardzo często w wielu życiowych sytuacjach towarzyszy lęk.

bezpieczeństwa w dzieciach ze spektrum, które potężny deficyt w tym zakresie niosą później ze sobą w dorosłe życie?

Zacznijmy od potrzeby przewidywalności. Typowo rozwijające się dziecko posiada mechanizmy rozwojowe, które zwiększają jego szanse na przetrwanie bez lęku, nawet w stosunkowo niekorzystnym środowisku. Dzięki temu zdecydowana większość ludzi o typowym rozwoju pozostaje we względnym dobrostanie psychicznym przez większość swojego życia. Te mechanizmy to przede wszystkim umiejętność przewidywania reakcji innych osób na podstawie przesłanek płynących z ich zachowania, rozumienie własnych oraz cudzych potrzeb i emocji. Korzystając z tych narzędzi, już dziecko w wieku przedszkolnym potrafi naprawdę skutecznie niwelować wpływ błędów otoczenia na swoje poczucie bezpieczeństwa. Umie sobie wytłumaczyć nieoczekiwane zachowania rodziców, analizując ich emocje i przyczyny za nimi stojące. Może, przy niewielkim wysiłku, wyobrazić sobie, dlaczego nagle i niespodziewanie zmienił się plan dnia, a nawet odwołane zostało jakieś szczególnie dla niego ważne wydarzenie. Potrafi funkcjonować w obrębie spontanicznie podejmowanych decyzji.

Osoba ze spektrum autyzmu ma prawo mieć poważne trudności w tym zakresie, szczególnie gdy jest dzieckiem. Rozumiejąc to, musimy dołożyć wszelkich starań, by je skompensować. Zastanówmy się, jak możemy zwizualizować dziecku wydarzenia, które mają nastąpić. Jeżeli to zrobimy, dajemy także sobie narzędzia do bezpiecznego przedstawiania mających nastąpić, czasami niemożliwych do uniknięcia zmian. Pozwalamy dziecku poczuć, że świat jest przewidywalny. Wykorzystajmy techniki wizualizacji, by przedstawić swoje i dziecięce problemy, potrzeby, emocje. Bez tego ustawiamy się w pozycji uprzywilejowanej. Tych, którzy wiedzą lepiej. I stawiamy dziecko w sytuacji bez wyjścia. Ono musi się bać, jeżeli nie może w żaden sposób wytłumaczyć sobie zmian i elastyczności cudzego działania. Z pewnością doprowadzi to do prób narzucania przez osobę z autyzmem swoich schematów, prób kontroli cudzego zachowania, omnipotencji, konfliktów i poważnych utrudnień w budowaniu relacji z drugim człowiekiem.

Jest to całkowicie zrozumiałe – człowiek żyjący w permanentnym poczuciu braku jakiegokolwiek przewidywalności zrobi absolutnie wszystko, by sprawować kontrolę nad otoczeniem. Wyjątkowo jest to odczuwalne w przypadku osób z autyzmem niepełnosprawnych intelektualnie. One nie dysponują dodatkowo narzędziami poznawczymi, które pozwalają czasami minimalizować lęk na drodze analizy intelektualnej. Z tego samego powodu nieautystyczne osoby niepełnosprawne intelektualnie często także zdradzają większe poczucie zagrożenia niż ich sprawni intelektualnie, nieautystyczni rówieśnicy. Naprawdę, są to mechanizmy wspólne dla wszystkich ludzi...

O reagowaniu na sygnały wysyłane przez dziecko z autyzmem pisałam już w tym cyklu wielokrotnie. Nie wystarczy reagować na te, które są typowe – takie same jak u większości ludzi. Dziecko, osoba ze spektrum jest jak wyzwanie detektywistyczne. Zadaniem otoczenia jest ustawicznie „deszyfrować” sygnały, nadawać im znaczenia, informować o nich dziecko i... reagować na nie adekwatnie. Kiedy Janek gryzie się w rękę podczas ulubionej lekcji historii, naprawdę nie musi to oznaczać złości, frustracji czy próby zwrócenia na siebie uwagi, co często słyszymy. Janek może być niezwykle podekscytowany, a gryzienie się po rękach to jego ważny sygnał. Tak reaguje na wszystkie silne emocje. Mądry nauczyciel odpowie na to adekwatnie: uśmiechnie się do dziecka, może pogłuszcze po głowie (jeżeli Janek to lubi) i powie: „Janku, jesteś podekscytowany. Wiem, że bardzo lubisz historię”. Janek będzie czuł się bezpiecznie w przeciwieństwie do Natalii, która w analogicznej sytuacji jest chwyтана za rękę i słyszy wypowiedziane surowym tonem: „Nie wolno!”. Prawdopodobieństwo, że Janek z czasem zrezygnuje z gryzienia się po rękach pod wpływem ekscytacji jest duże. I jeszcze większe, że Natalia, stale żyjąca w poczuciu lęku, będzie gryzła się po rękach coraz bardziej i bardziej. Wiele osób może w tym miejscu zadać sobie pytanie: A co, jeżeli Janek będzie jednak robił to nadal?

Niedawno miałam niewątpliwą szansę wystąpić na międzynarodowej konferencji dotyczącej spektrum, zorganizowanej przez autystycznych ludzi

z Wielkiej Brytanii. Podczas *Autescape*, bo tak nazywało się to wydarzenie, bardzo często siadałam na sali obok starszego ode mnie mężczyzny, który dość często gryzł się po rękach. Zauważyłam, że pojawia się on na wystąpieniach dotyczących emancypacji osób autystycznych. Był bardzo uważny i mocno przeżywał prezentacje. Bywało, że w różnych sytuacjach wstawał i krzyczał: „Duma dla autyzmu!”. Przede wszystkim jestem przekonana, że przez całe swoje życie ten człowiek nie dowiedział się, że gdy gryzie swoją rękę, jest w stanie ekscytacji. Być może niewiele osób w jego otoczeniu reagowało adekwatnie na ten sygnał. Jednocześnie dożył wieku średniego, samodzielnie przyjechał na konferencję, uczestniczył w niej świadomie i w pełni oraz sprawiał wrażenie człowieka wiedzącego, po co żyje na tym świecie. Czyż to ostatecznie nie jest ważniejsze, niż bezwzględne dostosowanie sygnałów i kodów do wymogów społecznych? Gdyby nawet skrajny indywidualizm w tym zakresie uniemożliwiał funkcjonowanie społeczne, ten mężczyzna nie pokonałby transportem publicznym trasy w Anglii, by dotrzeć do małego miasteczka pod Londynem.

### Stosunek do granic

O tym, że dzieci potrzebują granic, nie trzeba chyba nikogo przekonywać. Mało tego – dorośli ludzie także budują różne granice, w ramach których funkcjonują. Mądrze postawiona granica sprzyja poczuciu bezpieczeństwa. A jednak... Żebyśmy mogli mówić o „mądrości” w tym zakresie, musimy przede wszystkim zrozumieć, że nie można postawić żadnej granicy człowiekowi, który tkwi w chaosie i nieprzewidywalności oraz jest pozbawiony możliwości wyrażania siebie. Oznacza to, że aby móc zastosować to ważne narzędzie, musimy zwłaszcza sprostać wcześniej opisanemu zadaniu. Założmy jednak, że udało nam się. Dziecko ma zaspokojone potrzeby fizjologiczne, w tym sensoryczne, świat został uporządkowany i jest dla niego przewidywalny, a otoczenie reaguje adekwatnie na sygnały wysyłane przez dziecko. Teoretycznie w tym momencie nie powinno być żadnych trudności w stawianiu i egzekwowaniu granic. I tak się dzieje w przypadku dzieci o typowym rozwoju. Jednocześnie



czujny obserwator dziecięcej natury szybko zauważy, jak wiele wysiłku podejmuje dziecko, by te granice zbadać, przetestować i... naruszyć.

W początkowym okresie życia sięga ono głównie po strategie, które możemy nazwać ofensywnymi. Jego mechanizmy wczuwania się w potrzeby i emocje innych ludzi są jeszcze w tym okresie słabo rozwinięte. Stosuje zatem zachowania, które wszyscy znamy: krzyczy, rzuca się na ziemię, może kopie, gryzie, być może usłyszymy od niego słynne „nienawidzę cię” lub inne, niekoniecznie przyjemne komunikaty. Zgodnie ze sztuką wychowania otoczenie reaguje konsekwencją, nie pozwala na sobie „wymuszać”, w wariantach szczególnie świątłych informuje dziecko o swoich emocjach, jakie wywołują takie zachowania. Dwuletni Staś usłyszy być może: „Kiedy tak się zachowujesz, jest mi smutno i denerwuję się na ciebie”. W swoim typowo rozwijającym się umyśle szybko łączy wszystkie fakty i dochodzi do wniosku, że te strategie nie mają większego sensu. Czy to oznacza, że akceptuje nienaruszalność granic? Otóż nic bardziej błędnego. Siedmioletni Staś wie już doskonale, że jeżeli chciałby przekonać rodziców do ustępstwa, musi zastosować zupełnie inne strategie. Nazwijmy je kombinacyjnymi. Kiedy dwuletni Staś chciał nową zabawkę, próbował to „wymusić”. Pięć lat później pójdzie do taty i powie: „Tatusiu, tak bardzo cię kocham, jestem twoim ukochanym synkiem. Na pewno bardzo chcesz, żebym był szczęśliwy! A do szczęścia potrzebuję nowego zestawu klocków”. Potem szybko zaproponuje jeszcze, że jeżeli tata przystanie na jego prośbę, będzie zmywał naczynia przez tydzień. Staś wiedział, że tata powiedział jasno i wyraźnie – nowe klocki tylko na urodziny i święta. Doskonale rozumiał tę granicę. A jednak podjął wysiłek, żeby ją przesunąć, stosując proste i... często bardzo skuteczne wybiegi. W ten sposób typowo rozwijające się dzieci zastępują strategie ofensywne dużo bardziej atrakcyjnymi dla otoczenia zachowaniami i od czasu do czasu... udaje im się przesunąć granicę. Właśnie dzięki temu są w stanie bez większych problemów akceptować ich istnienie i fakt, że sukces w materii przekraczania granic odnoszą tylko czasami.

Dziecko ze spektrum autyzmu tak samo – swoje badanie granic i próby ich zmieniania rozpoczyna od strategii ofensywnych. W zależności od wytrwałości – ulegnie pod wpływem konsekwencji i typowych strategii wychowawczych lub... nie. Jeżeli ulegnie, jego naturalna potrzeba osiągnięcia swoich celów pozostanie na zawsze niezaspokojona, ale nie będzie doświadczać cierpienia wynikającego z bezproduktywnej walki. Jeżeli nie ulegnie, będzie walczyć do upadłego, latami, próbując coraz bardziej wyrafinowanych strategii ofensywnych. Zazwyczaj skończy się to dla niego tragicznie, gdyż docelowo będzie stwarzać realne zagrożenie dla otoczenia. Dlatego, w przeciwieństwie do Stasia, dzie-

planie dnia czas na szachy jest przed kolacją. I wie doskonale, co się za chwilę wydarzy... Kiedy słyszy konsekwentną odmowę, zaczyna wrzeszczeć, wyzywać tatę, pluje, rzuca przedmiotami, szarpie go, bije się po twarzy... Cóż, prawdziwy festiwal „zachowań trudnych”. Wie doskonale, że nie zagra w szachy, ale osiąga przynajmniej tyle, że... jest w kontakcie z tatą i zajmuje jego uwagę. Rodzice w takich sytuacjach próbują bardzo mu tej uwagi nie dawać, ale to niezwykle trudne. W rezultacie wszyscy się bardzo męczą. Któregoś dnia ktoś Ignacemu wytłumaczył, że znacznie więcej osiągnie, gdy zrobi coś, co uwzględni taty potrzeby, emocje i nadrzędną konieczność czucia, że jest się konsekwentnym i kompetentnym ro-

---

*Gdy zrozumiemy, że osoba ze spektrum niemal od urodzenia doświadcza deprywacji swoich elementarnych potrzeb, jesteśmy w stanie wdrożyć strategie zarówno zapobiegające dalszej deprywacji, jak i pozwalające na rozwiązanie problemów wynikających z wieloletniej deprywacji.*

---

ko z autyzmem nie przekształca swojego zachowania i nie zaczyna stosować strategii opartych na kombinacji? Specyfika jego myślenia, skierowana na obiekty nieożywione, nie pozwala mu bowiem skutecznie przewidywać potrzeb drugiego człowieka. Staś wie, że tata lubi, gdy się do niego „przymila”, oraz bardzo dobrze reaguje na jego zaangażowanie w obowiązki domowe. Z pełną świadomością wykorzystuje tę wiedzę do tego, by osiągnąć swoje cele. Jego autystyczny rówieśnik nie ma o takich sprawach zielonego pojęcia.

Dziesięcioletni Ignacy bardzo potrzebuje kontaktu ze swoimi rodzicami. Jak to często jest nazywane przez specjalistów, wymusza na nich uwagę i robi to w sposób spektakularny. Kiedy chce pograć z tatą w ulubione szachy (a chce tego bardzo często) – jest to jego ulubiony sposób na spędzanie z nim czasu – odstawia prawdziwy spektakl. Najpierw, oczywiście, grzecznie prosi. Lecz gdybyście znali Ignacego, wiedzielibyście, że już w tym momencie jest bardzo spięty. Wie doskonale, że w jego

dziesięcioletni Ignacy już bardzo rzadko sięga po strategie ofensywne. Wie, że są nieskuteczne i kosztują go ogromnie niepotrzebnych emocji. Zamiast tego zdarza się, że przychodzi do taty z kubkiem kawy i mówi: „Tato, zrobiłem ci kawę, bo widzę, że jesteś zmęczony”. Dla taty jest to oczywiście bardzo miła sytuacja. Podejmuje rozmowę z synem i po chwili oczywiście słyszy propozycję wspólnej partyjki szachów. Odmawia, zasłaniając się planem dnia. Ignacy zamiast wpaść w szal, oświadcza jednak: „Wiem, że zależy ci na tym, żeby stosować się do planu. Bardzo chciałbym dotrzymać naszej umowy, ale wiesz... wyjątkowo, bardzo, bardzo mi na tym zależy!”. W ten sposób tata dostaje informację, że syn naprawdę rozumie zasady i respektuje potrzeby taty. Ignacy dodaje: „Tato, teraz wypij kawę w spokoju i odpocznij, ale może mógłbyś zagrać ze mną, wyjątkowo, po obiedzie, a nie przed kolacją?”. Oczywiście tata od czasu do czasu wyraża zgodę na zmianę zasad. W ten sposób wszyscy są zadowoleni.

Absolutnie każda sytuacja konfliktowa jest związana z brakiem możliwości zaspokojenia potrzeb obu stron w tym samym momencie. Jeżeli chcemy uniknąć konfliktów, dajmy dziecku narzędzia do tego, by mądrze zarządzało swoimi potrzebami i uwzględniało potrzeby innych. W ten sposób budujemy poczucie bezpieczeństwa.

Pozostaje nam jeszcze kwestia świadomego zarządzania własnymi problemami przez osoby dorosłe będące w otoczeniu dziecka. Wychowanie, edukacja dziecka z autyzmem to nie lada wyzwanie. Bez zaopiekowania się własną emocjonalnością, psychiką, mentalnością nie jesteśmy w stanie zapewnić mu bezpieczeństwa. Zawsze wówczas będziemy bardziej nieprzewidywalni, niż autystyczne dziecko tego potrzebuje.

### **Autyzm a potrzeby przynależności i miłości**

Otoczenie osób ze spektrum autyzmu bardzo często próbuje je socjalizować. Wychodząc z założenia, że skoro osoby autystyczne mają trudność z nawiązywaniem relacji, budują różne sytuacje mające na celu pokazać dziecku/osobie dorosłej, że „fajnie jest być z ludźmi”. Tymczasem możliwość budowania satysfakcjonujących relacji pojawia się wyłącznie wówczas, gdy w tle widać potrzebę przynależności. Jest to możliwe tylko wtedy, gdy spełnione są potrzeby z dwóch pierwszych obszarów. Dla każdego jest chyba jasne, że nie można chcieć „przynależać”, tkwiąc w poczuciu lęku...

Podstawowym mechanizmem, dzięki któremu u osób o typowym rozwoju powstaje potrzeba przynależności, jest społeczne poczucie tego, że mamy ze sobą coś wspólnego. Ludzie nieautystyczni poświęcają naprawdę mnóstwo czasu, by stworzyć sobie wzajemnie takie przekonanie. Toczą rozmowy o niczym, plotkują, budują frakcje, rezygnują z własnych przyjemności, by przekonać drugą osobę, że to, co dla niej ważne, jest ważne dla pozostałych... Możliwość jest naprawdę wiele! Co ciekawe, osoby ze spektrum autyzmu też odczuwają potrzebę przynależności wówczas, gdy ludzie w otoczeniu postrzegają jako mających z nimi coś wspólnego. Znowu okazuje się, że w tej podstawowej warstwie nie ma żadnej różnicy między osobami o typowym rozwoju

a populacją autystyczną. W tym przypadku jednak powstaje poważny problem. Ludzie ze spektrum nie podejmują starań, by wytworzyć mniejszą lub większą iluzję wspólnoty! Oni chcą przebywać z ludźmi naprawdę mającymi z nimi coś wspólnego. Jednocześnie, bardzo często mają problem z określeniem, kto to może być. Z racji swojej konstrukcji poznawczej, skierowanej na obiekty, a nie ludzi, będą mieli większą łatwość ze zidentyfikowaniem się z ulubionym superbohaterem, pluszakiem, kucykiem czy... rybą niż z innymi ludźmi.

Ośmioletni Tomek, niepełnosprawny intelektualnie i niewerbalny chłopiec z autyzmem, nie miał kolegów. Nawet w szkole specjalnej, do której uczęszczał, był bardzo osamotniony. W zasadzie większość ludzi nie dostrzegła w nim nawet za bardzo potrzeby nawiązywania relacji z innymi. Pewnego dnia Tomek poznał Szymona. Szymon, podobnie jak on, uwielbiał drzeć kartki na strzępy. Tomek, kiedy pierwszy raz zobaczył, jak Szymon buduje stosiki ze strzępków kartek, zatrzymał się i stał, wyraźnie zdumiony, przez długą chwilę. Dziś chłopcy są prawdziwymi przyjaciółmi. Tomek, który nie znosi być dotykany, spontanicznie obejmuje Szymka. Pozwala mu się zawrócić z drogi, gdy zapomni się i odejdzie za bardzo od grupy. Dzieli się z nim swoimi kartkami oraz... jedzeniem.

Opisana sytuacja powstała przypadkiem. Należy jednak uważnie zastanowić się nad tym, jak pomóc dziecku ze spektrum dostrzegać osoby podobne do nich w otoczeniu. Tylko w takich warunkach będą one w stanie budować satysfakcjonujące więzi.

### **Autyzm a potrzeby szacunku, uznania i samorealizacji**

Ostatnie dwa piętra piramidy Masłowa omówimy wspólnie. Zastanówmy się na początku, jakie warunki stwarzamy osobom ze spektrum, by mogły się samorealizować. Młoda dziewczyna z autyzmem chce zostać przedszkolanką. Ma ku temu predyspozycje intelektualne, jest wrażliwa, potrafi świetnie zorganizować czas dzieciakom. Niestety, w jej otoczeniu panuje przekonanie, że zawód nauczyciela nie jest właściwy dla osób ze spektrum. Ponieważ jest mądra i nie ma trudności

z nauką, może w zasadzie podjąć dowolny kierunek kształcenia. Otoczenie przekonuje ją zatem, by zdecydowała się na informatykę. Wiadomo, że to dobry zawód dla autystycznych ludzi, prawda? W rezultacie dziewczyna przechodzi przez studia jako tako, w tym czasie dwukrotnie lecząc ciężką depresję, czuje się bezwartościowa, a otoczenie informatyków doprowadza ją do szału. Wszyscy dookoła są jednak zadowoleni. „Ma magistra z informatyki”. I zamkniętą drogę do samorealizacji.

Osoby ze spektrum dostają uznanie głównie wówczas, gdy ich zachowanie staje się zbliżone do zachowania osób o typowym rozwoju. Siedmioletni chłopak macha rękami, gdy się ekscytuje. Wszyscy dokładają ogromu starań, żeby tego nie robił. On sam wie już doskonale, że to dziwaczne, że ludzie tego nie lubią, w szkole chodzi pomachać rękami do toalety. Niedawno usłyszał od pedagoga szkolnego, że to naprawdę ogromny sukces. Pod koniec roku szkolnego już prawie nie machał rękami. Cóż to kogo interesuje, że gdy o tym opowiada, ma łzy w oczach. Dostaje uznanie.

Szacunek to często słowo, które nie występuje w słowniku osób autystycznych w odniesieniu do nich samych. Wiedzą tylko, że muszą szanować ludzi, normy społeczne, potrzeby innych osób... Niestety, w większości wypadków nie dowiadują się, jak to jest być szanowanym.

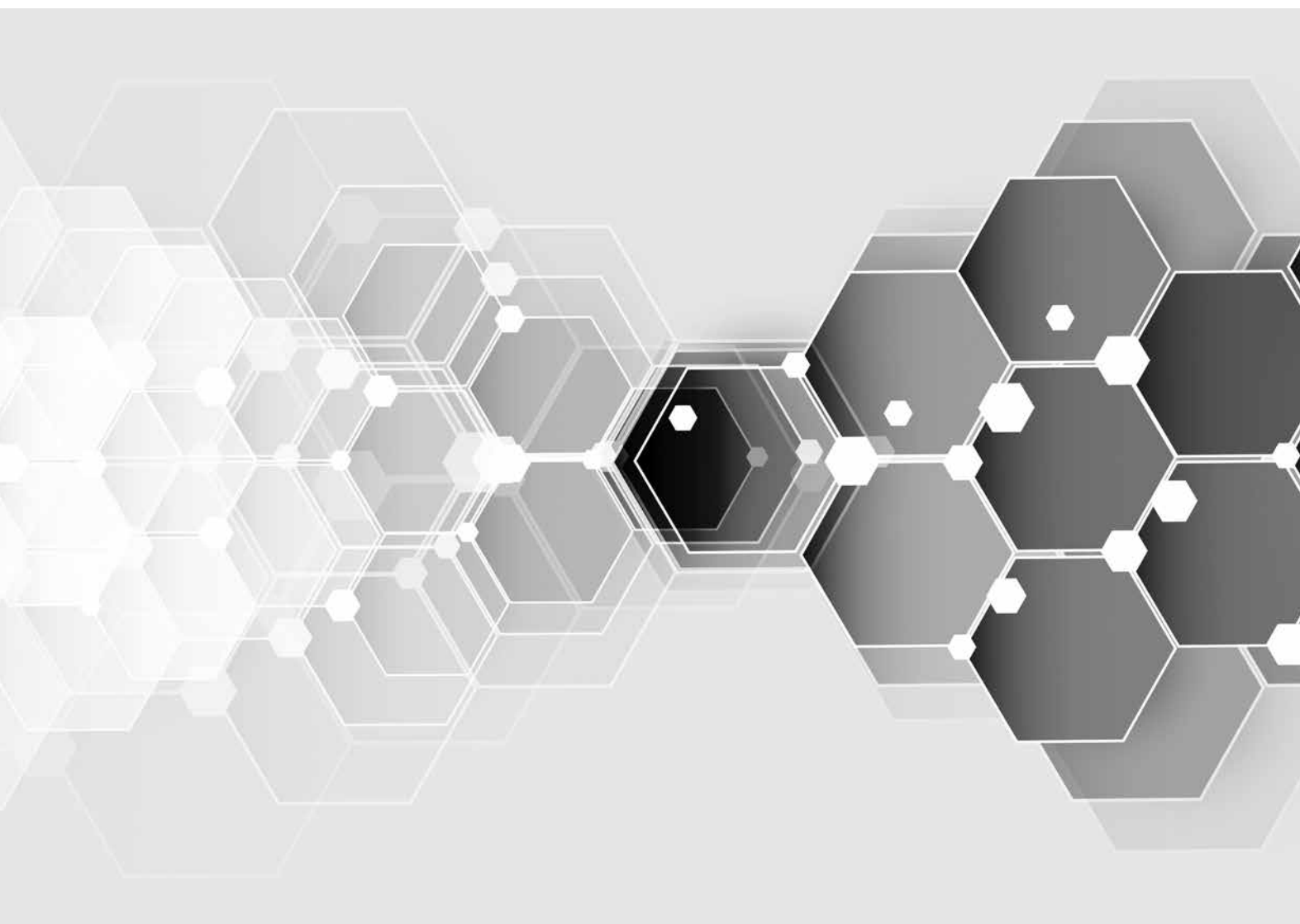
Smutne jest to, że gdy zaczynamy rozmowę o tych jakże ważnych potrzebach człowieka, w kontekście autyzmu nie mamy zbyt wiele do powiedzenia. W większości przypadków potrzeby niższego rzędu osób autystycznych są tak bardzo niezrealizowane, że w ogóle nie jesteśmy w stanie budować tych najwyższych. Moje doświadczenie zawodowe jest wstrząsające. Dorośli ludzie z autyzmem na ogół nie mają pojęcia o swoich potrzebach. Często wiedzą, czego chcą, lecz nie potrafią określić, z jakich potrzeb to „chcenie” wynika. Tymczasem mają je dokładnie takie same, jak większość ludzi dookoła. Niestety pozostają one najczęściej nieuświadomione i nierealizowane.

**Joanna Ławicka**

*Pedagog specjalny, doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki. Prezes zarządu Fundacji Prodeste od 2013 r.*

# ROZPOZNAWANIE ZABURZEŃ SI U DZIECI

Współcześnie zauważa się coraz większą liczbę dzieci przejawiających różnego rodzaju deficyty rozwojowe. Zalicza się do nich niepełnosprawności, zaburzenia emocjonalne, ale też specyficzne trudności w uczeniu się. W naszym nowym cyklu chcemy jednak szczególną uwagę poświęcić grupie dzieci, które mają problem z właściwym odbiorem i przetwarzaniem bodźców dochodzących ze środowiska.



**B**adaczka J. Ayres, mówiąc o integracji sensorycznej, stwierdziła, że jest to swego rodzaju zdolność do tego, aby móc rejestrować informacje, które dochodzą do nas ze świata zewnętrznego. Proces ten odbywa się dzięki naszemu zmysłom. W dalszej kolejności dane te są przetwarzane w ośrodkowym układzie nerwowym. Dzięki tym wszystkim działaniom człowiek może wykorzystywać je do podejmowania celowych działań.

Wynika z tego, że zorganizowany i zintegrowany przepływ bodźców jest niezbędny do właściwego funkcjonowania. Mózg wykorzystuje je do budowania wyobrażeń, które dotyczą każdego z nas, ale również tej rzeczywistości, z którą mamy do czynienia. Pomaga nam zrozumieć zachowania nasze i innych ludzi, lecz także przyczynia się do przyswajania nowej wiedzy.

Bardzo wyraźnie widać więc, że zaburzenia w obrębie przetwarzania i interpretowania bodźców mogą znacznie utrudnić funkcjonowanie zarówno dzieci, młodzieży, jak i osób dorosłych. W związku z tym niezwykle ważne staje się świadome podchodzenie do tych kwestii nie tylko rodziców, lecz także nauczycieli. Szybkie i właściwe rozpoznanie problemu, wdrożenie planu pracy i terapii może

przynieść sporo pozytywnych efektów. W związku z tym pojawia się wiele pytań: jak rozpoznać zaburzenia integracji sensorycznej i w jaki sposób pracować z dzieckiem z takimi zaburzeniami w środowisku szkolnym?

## Podział zaburzeń SI

Wyobraźmy sobie, że w szkolnej ławce siedzi dziecko, które ma duże problemy z nauką, nie radzi sobie ze stresem i obowiązkami oraz niezbyt dobrze czuje się samo ze sobą. Naszym zadaniem, jako nauczycieli, psychologów czy pedagogów, jest znalezienie odpowiedzi na pytanie, co jest przyczyną takiego stanu rzeczy. Jedną z możliwości mogą być właśnie zaburzenia integracji sensorycznej. Mózg człowieka jest niezwykle precyzyjnym i skomplikowanym narządem działającym lepiej niż najlepsze komputery. Jednak w każdym, nawet najdoskonalszym systemie mogą zachodzić pewne błędy lub komplikacje. Tak dzieje się wówczas, gdy mózg nie jest w stanie właściwie uporządkować impulsów sensorycznych, które do niego dochodzą. Powoduje to występowanie różnych problemów u dzieci. Zalicza się do nich:

- nadmierną reaktywność na bodźce,
- niedostateczną reaktywność na bodźce,
- obniżone umiejętności ruchowe.

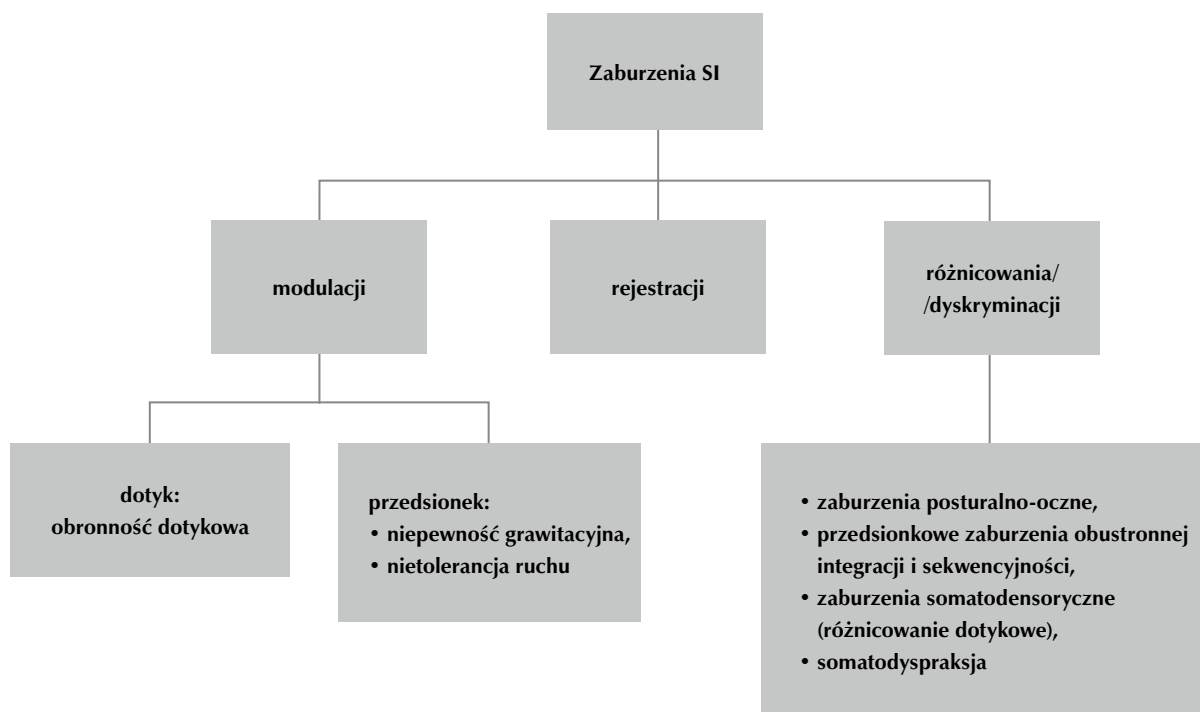
Każdy z nich objawia się w zupełnie inny sposób i powoduje inne trudności w obszarze poszczególnych zmysłów.

W integracji sensorycznej obowiązują dwa podziały zaburzeń, do których można się odnosić. Pierwszy z nich stworzyła J. Ayres w 1971 r. (rys. 1) na podstawie swojej wiedzy z zakresu psychologii, neurobiologii i pedagogiki. Był on przez wiele lat jedynym podziałem i nadal jest punktem wyjścia w diagnozowaniu dzieci. Jednak w 2000 r. L. Miller (rys. 2) zmodyfikowała nieco założenia J. Ayres i opracowała własny podział zaburzeń.

## Przyczyny zaburzeń SI

Na pytanie o to, co wpływa na pojawienie się zaburzeń integracji sensorycznej, nie ma niestety jednej odpowiedzi. Czynniki może być kilka. Do najczęściej wymienianych przyczyn zalicza się:

- uszkodzenia, które powstały w wyniku zażywania przez matkę substancji teratogennych, takich jak leki, alkohol, narkotyki, tytoń;
- niedotlenienie mające miejsce w czasie porodu;
- infekcje i choroby zakaźne, które matka przechodziła w okresie ciąży;
- choroby somatyczne, cukrzyca, nadciśnienie tętnicze;
- wcześniactwo.



Rys. 1. Podział zaburzeń SI według J. Ayres

Widać więc, że etiologia tego zjawiska nie jest prosta i trudno jednoznacznie stwierdzić, które dzieci mogą mieć owe zaburzenia. Jedyne, co jesteśmy w stanie określić, to grupę ryzyka, czyli te dzieci, które ze względu na przebieg ciąży, porodu lub przebytych chorób mogą przejawiać objawy zaburzeń integracji sensorycznej.

## Objawy zaburzeń SI

Do właściwego odbioru świata potrzebujemy sprawnie działających zmysłów. Każda nieprawidłowość w ich obrębie generuje różnego rodzaju problemy i trudności. Ważne staje się więc poznanie podstawowych objawów, które mogą prezentować dzieci z zaburzeniami integracji sensorycznej. Im lepiej będziemy się orientować w tym aspekcie, tym większe prawdopodobieństwo, że szybciej i sprawniej wdrożymy odpowiednie działania naprawcze.

### DOTYK

Dotyk jest tym zmysłem, który pojawia się najszybciej, bo już w życiu płodowym. Dzięki niemu niemowlę ma zaspokojoną potrzebę bezpieczeństwa, ale jest to również zmysł niezbędny do przetrwania. Dlaczego? Przede wszystkim wpływa na prawidłowy odruch ssania, dzięki któremu możliwe staje się karmienie dziecka. Nie da się ukryć, że bez niego niemożliwe byłoby poznawanie świata i właściwe reagowanie na otoczenie. Naukowcy, którzy podejmują tematykę

dotyku, stwierdzają, że takie czynności jak głaskanie, noszenie czy przytulanie przyczyniają się do rozwoju dziecka w sferze emocjonalno-społecznej.

Niewłaściwe przetwarzanie sensoryczne w obrębie tego zmysłu przyczynia się do budowania negatywnych doświadczeń. Wyróżniamy w tym zakresie dzieci:

### 1 Nadreaktywne (nadwrażliwe), które nie lubią dotykania

Dla takiego dziecka dużym dyskomfortem stanie się fizyczny kontakt z rówieśnikami. Będzie także unikało wykonywania jakichkolwiek czynności w obrębie głowy czy twarzy. Najczęściej wybierze luźne i obszerne ubrania, w których zostaną wycięte wszelkiego rodzaju metki. Na zajęciach będzie unikało mas plastycznych czy malowania palcami. Dla nauczyciela zauważalne staną się problemy w zakresie uwagi i koncentracji oraz grafomotoryki – nieprawidłowe trzymanie narzędzia pisarskiego.

### 2 Podreaktywne, czyli takie, które mają zaburzenia odczuwania

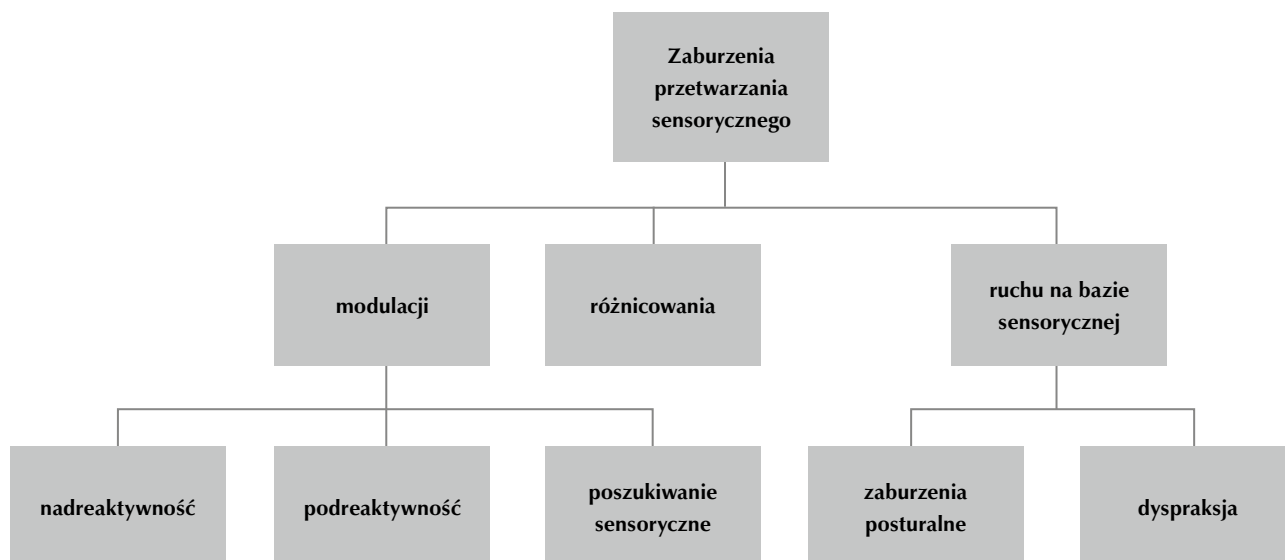
Oznacza to, że mogą w ogóle nie zdawać sobie sprawy, że ktoś je dotknął, uderzył. Często można zauważyć też, że takie dzieci nie przywiązują wagi do tego, czy są czyste, czy nie. Mogą one również nie zwracać uwagi na zmiany zachodzące w przyrodzie, czyli nie czują zmian temperatury. Nie reagują na ból

wynikający z tego, że upadły, skaleczyły się, złamały jakąś część ciała. Ważne jest tutaj, że chcąc je zaangażować w działania w domu czy szkole, należy zastosować silną stymulację, np. ściśnięcie ręki. Niestety, dzieci, u których pojawiają się problemy w tym zakresie, często są niepopularne przez rówieśników, ponieważ nie zdają sobie sprawy ze swojej siły. W związku z tym mogą ranić, krzywdzić innych bez żadnych wyrzutów sumienia i zrozumienia sytuacji. One najzwyczajniej w świecie nie są w stanie zrozumieć, że ktoś inny może odczuwać ból.

### 3 Poszukujące wrażeń sensorycznych, czyli takie, które z chęcią wpadają na inne osoby, lubią być przygniatane, ściskane, dotykane

Często proszą, aby je przytulić lub pościsnąć. Wykazują niespotykaną skłonność do brudzenia się, z chęcią lepią, malują palcami, dotykają różnych faktur. Zdarza się również, że same zadają sobie ból poprzez gryzienie się czy drapanie.

Ta krótka analiza pokazuje, jak bardzo ważny jest zmysł dotyku. Nie tylko dlatego, że pojawia się pierwszy, ale również z tego powodu, że przyczynia się do odbierania szerokiej gamy wrażeń z otoczenia. Jesteśmy bowiem istotami społecznymi i żyjemy wśród ludzi. Dotyk jest więc jednym ze sposobów komunikowania się, przekazywania sobie pewnych informacji czy okazywania uczuć. Zaburzenia w jego



Rys. 2. Podział zaburzeń SI według L. Miller



obszarze doprowadzą do poczucia dyskomfortu, zaburzeń emocjonalnych i odrzucenia przez rówieśników.

#### **PRZEDSIONEK**

Nieocenione jest również znaczenie układu przedsionkowego. Dzięki niemu jesteśmy bowiem w stanie poradzić sobie we właściwy sposób z grawitacją. Ponadto odgrywa on niezwykle istotną rolę we współpracy z odruchami. Umożliwia nie tylko utrzymanie równowagi, lecz także doprowadzenie do takiego stanu, aby możliwe stało się osiągnięcie właściwego napięcia mięśniowego. Oznacza to, że odruchy wpływają na układ przedsionkowy i odwrotnie. Ich współpraca dotyczy przede wszystkim podejmowania ruchu oraz utrzymywania i kontrolowania postawy ciała.

Gdzie znajduje się układ przedsionkowy? Można go zlokalizować w uchu wewnętrznym. Dzięki nerwowi przedsionkowemu jest on połączony z mózdzkiem. Jest to narząd, który odpowiada za odbieranie informacji na temat tego,

w jaki sposób jest położone nasze ciało w przestrzeni i jaką pozycję w danej chwili przyjmujemy. Dodatkowo, niezwykle istotne staje się również to, że układ przedsionkowy i słuch są od siebie nawzajem zależne, w związku z tym układ przedsionkowy będzie miał wpływ także na to, w jaki sposób odbieramy i różnicujemy dźwięki.

To nie jedyne powiązania, jakie można przypisać układowi przedsionkowemu. Wpływa on również na:

- **propriocepcję** – dzięki temu możliwe staje się budowanie właściwego napięcia mięśniowego, dobieranie takich pozycji ciała, żeby móc wykonywać właściwe ruchy w przestrzeni, wykonywanie spójnych ruchów kończyn górnych i dolnych;
- **wzrok** – dzięki jego właściwej współpracy z układem przedsionkowym możliwe jest kontrolowanie wzrokiem przemieszczających się przedmiotów, umiejętne skupianie wzroku na różnych obiektach, rzeczach, ludziach czy widzenie obuocznego;

- **funkcje przestrzenne**, które są niezbędne do właściwego opanowania umiejętności matematycznych, takich jak wyróżnianie figury z tła, określanie kierunku czy dokonywanie oceny odległości między różnymi obiektami.

Widać więc bardzo wyraźnie, że nasz układ przedsionkowy jest niezwykle istotny i ważne jest, aby jego stan był jak najbardziej funkcjonalny. W przeciwnym razie mogą pojawiać się liczne zaburzenia. Dziecko, tak jak w przypadku dotyku, może prezentować nadwrażliwość lub podwrażliwość. Może ono także być poszukiwaczem. Wszystkie te trudności spowodowane są nieprawidłową modulacją wrażeń, które dopływają ze stymulowanych receptorów siły przyciągania ziemskiego. Niestety, bardzo często objawy tego typu trudności są mylone z zaburzeniami mającymi podłoże emocjonalne. Warto mieć świadomość, czym są i w jaki sposób przejawiają się te zaburzenia.

**1 Nadwrażliwość przedsionkowa – niepewność grawitacyjna:** charakteryzuje się ona tym, że dziecko odczuwa olbrzymi lęk przed oderwaniem stóp od stabilnego podłoża, w związku z tym będzie miało trudności ze skakaniem, wspinaniem się czy chodzeniem po krawężnikach, a nawet schodach. Ponadto może prezentować bardzo niechlujny sposób poruszania się, czyli szuranie stopami. Przejawia również silny strach i niepokój przed upadkiem, wysokością, zmianą pozycji głowy (nie do wykonania są dla niego obroty na drążku czy przewroty). Może także cierpieć na chorobę lokomocyjną. Takie dziecko bardzo nie-

przedSIONKOWYM. Dziecko, które je prezentuje, będzie odczuwało silny dyskomfort w czasie nagłych i szybkich ruchów, np. w trakcie zabawy na karuzeli. To dziecko niepewne, niechętnie podejmujące jakiegokolwiek ryzyko, przez co może wydawać się niegrzeczne i nieposłuszne. Nie będzie zbyt chętnie wykonywać poleceń nauczyciela czy rodzica dotyczących podejmowania aktywności fizycznych. Tak samo jak w przypadku niepewności grawitacyjnej, dziecko takie może przejawiać objawy choroby lokomocyjnej. Ponadto nietolerancji ruchu często towarzyszą problemy emocjonalne i pewne objawy, które są wysyłane przez układ wegetatywny.

sobie bodźców, które mają na celu zaspokojenie jego potrzeb. W związku z tym na zajęciach mogą pojawiać się problemy wynikające z tego, że inne osoby będą wprawiały je w ruch, a ono nie będzie na to reagowało.

**4 Poszukiwacz sensoryczny** – jest to osoba, która nie jest w stanie usiedzieć spokojnie na miejscu. Będzie więc wprowadzała swoje ciało w ruch, poprzez kręcenie głową, podskakiwanie, kołysanie się czy wiercenie na krześle. Poza tym niezwykłą frajdę będzie jej sprawiało korzystanie z obrotowych urządzeń powszechnie dostępnych na placach zabaw. Jest to takie dziecko, którego wszędzie pełno, w związku z tym łatwo to zaburzenie pomylić z ADHD. Zarówno rodzice, jak i nauczyciele często nie są świadomi, że istnieje pojęcie zaburzeń integracji sensorycznej, nie mają więc pomysłu, jak pracować z takim dzieckiem.

---

*Ważne jest poznanie podstawowych objawów, które mogą prezentować dzieci z zaburzeniami integracji sensorycznej. Im lepiej będziemy się orientować w tym aspekcie, tym większe prawdopodobieństwo, że szybciej i sprawniej wdrożymy odpowiednie działania naprawcze.*

---

#### PROPRIOCEPCJA

Propriocepcja jest kolejnym zmysłem, o którym, tak jak o układzie przedsionkowym, niewiele osób wie. Odpowiada ona przede wszystkim za to, żeby odbierać bodźce napływające z mięśni i ścięgien. Informują one mózg o tym, jak położone jest ciało oraz jego poszczególne części oraz jakiego rodzaju ruchy są wykonywane. Wszystkie impulsy o charakterze proprioceptywnym przechodzą długą drogę. Wędrują od rdzenia kręgowego w górę do pnia mózgu i mózdzku. Tylko niektóre z nich docierają do półkul naszego mózgu. Jednak zdecydowana większość z nich jest analizowana w tych obszarach mózgu, które nie są w żadnym stopniu odpowiedzialne za świadomość, w związku z tym niezwykle rzadko zwracamy uwagę na sygnały, które pochodzą z naszych mięśni, chyba że specjalnie kontrolujemy i przyglądamy się wykonywanym przez nas ruchom. Jest to kolejny ważny zmysł, którego zaburzenia mogą determinować liczne trudności w funkcjonowaniu dzieci. Do zaburzeń tych zaliczamy:

**1 Nadwrażliwość proprioceptywną,** która charakteryzuje dzieci zdecydowanie wolące bierność i w związku z tym unikające zadań mających na celu przenoszenie ciężaru własnego ciała, czołganie się w tunelu czy na podłodze, skakanie czy zapasy wykonywane

chętnie będzie podchodziło do zabaw i aktywności ruchowych, także tych mających miejsce na placach zabaw. Bardzo ciekawy opis dziecka z nadwrażliwością przedsionkową podała J. Cichorz-Sadowska: „Mały Krystian, pomimo że skończył już trzy i pół roku, ciągle biega na szeroko rozstawionych nogach, sztywnieje, przybiera pochyloną postawę ciała i trudno mu pokonywać jakiegokolwiek przeszkody. Zwykle obserwuje inne dzieci z oddalenia, a kiedy podbiegają w jego stronę, już z kilku metrów mruży oczy i odwraca głowę, tak jakby za chwilę miał być potrącony i upaść. Znacznie ogranicza to jego udział we wspólnych zabawach i budowanie relacji z rówieśnikami”.

Ten opis pomaga nam zauważyć, że dziecko, które boryka się z niepewnością grawitacyjną, ma problemy również w relacjach z innymi ludźmi oraz w budowaniu pozytywnego wizerunku własnej osoby. Jest więc jasne, że za tym zaburzeniem idą w parze problemy emocjonalne.

**2 Nadwrażliwość przedsionkowa – nietolerancja ruchu:** jest to drugi rodzaj zaburzeń o charakterze

Zalicza się tutaj przede wszystkim wzmożone pocenie się, bladeść skóry, suchość w ustach czy mdłości. Jest to kolejne zaburzenie, w którym dziecko, aby czuć się bezpieczniej, potrzebuje fizycznego wsparcia ze strony osoby dorosłej.

**3 Podwrażliwość przedsionkowa** – zaburzenie to jest charakterystyczne dla dzieci, które wykazują dużą potrzebę ruchu obrotowego. Poza tym można zauważyć, że często prezentują one nieprawidłową postawę ciała – w czasie chodzenia mają szeroko rozstawione nogi, często się potykają. Widoczne jest obniżone napięcie mięśniowe, które dotyczy ciała i aparatu mowy, natomiast w obrębie kończyn zauważalne staje się podwyższone napięcie mięśniowe. Te dzieci prezentują również bardzo słabą koordynację obu stron ciała. Przekłada się to bezpośrednio na zaburzenia równowagi i w zakresie kontroli postawy. Trudno bowiem takiemu dziecku podjąć działania mające na celu przygotowanie ciała do wykonywania różnego rodzaju zadań ruchowych. Dziecko podreaktywne przedsionkowo samo stara się dostarczyć

np. z członkami rodziny. Poza tym mogą odczuwać nerwowość i irytację w sytuacji, kiedy ich mięśnie się napinają lub rozluźniają. W sytuacji szkolnej jest to o tyle problematyczne, że na zajęciach fizycznych kontakt i wykonywanie wyżej wymienionych czynności jest czymś naturalnym. Trudno więc pracować z dzieckiem, które unika sytuacji, kiedy jego poszczególne kończyny się ruszają.

Poza tymi zmysłami, uznawanymi przez terapeutów integracji sensorycznej za główne, mamy jeszcze zmysły, o których wszyscy wiedzą. Zalicza się do nich wzrok, słuch, smak i węch. W ich obrębie również może dochodzić do zaburzeń. W każdym przypadku możemy się spotkać z dziećmi nadwrażliwymi, podwrażliwymi i poszukującymi bodźców sensorycznych. Ważne jest więc, by mieć

---

*W klasie szkolnej nie spotykamy się tylko i wyłącznie z dziećmi „niegrzecznymi”, „niewychowanymi” czy „nieulożonymi”. Za tymi zachowaniami często kryją się głębsze problemy.*

---

**2** Podwrażliwość proprioceptywną, z którą mamy do czynienia, kiedy dziecko zaczyna się stymulować w taki sposób, by zrekompensować sobie zbyt niskie napięcie mięśniowe. Chce ono bowiem poczuć bardziej swoje ciało. Ponieważ te odczucia dochodzą do niego wolniej lub nie dochodzą wcale, może ono nie zdawać sobie sprawy z własnej siły, niszczy więc zabawki, może zbyt agresywnie bawić się z kolegami czy też pisze, mocno dociskając narzędzie pisarskie do kartki. Warto jednak pamiętać, że takie działania często nie są zamierzone. Dziecko nie jest świadome tego, jakie niosą konsekwencje, nie panuje więc nad własnymi ruchami.

**3** Poszukiwanie bodźców proprioceptywnych ma miejsce w sytuacji, w której dziecko umyślnie i świadomie wpada na różne przedmioty lub ludzi. Lubi sytuacje, kiedy ciasno i szczerlnie owija się je kołdrą lub kocem, np. przed snem. Wyłamuje sobie palce, ssie kciuk lub nawet wkłada do buzi całe piąstki, obgryza też paznokcie. Zdecydowanie preferuje ciasne ubrania, przylegające mocno do ciała. W tym przypadku należy mieć świadomość, że dziecko samo będzie sobie dostarczać wrażeń w trakcie zajęć lekcyjnych poprzez np. uderzanie rękami o ławkę, tupanie nogami czy żucie różnych rzeczy znajdujących się w jego bezpośrednim zasięgu (ołówki, gumka, kołnierzyk, włosy).

świadomość, iż takie zaburzenia w ogóle istnieją. W klasie szkolnej nie spotykamy się tylko i wyłącznie z dziećmi „niegrzecznymi”, „niewychowanymi” czy „nieulożonymi”. Za tymi zachowaniami często kryją się głębsze problemy. Czasem wystarczy wprowadzenie kilku zmian w środowisku klasowym, wykorzystanie prostych metod pracy, które zdrowym dzieciom nie zaszkodzą, a mogą ułatwić naukę tym mającym problemy.

**Justyna Kapuścińska-Kozakiewicz**

*Terapeuta pedagogiczny, nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej, terapeuta integracji sensorycznej oraz terapeuta ręki, na co dzień uczy w szkole podstawowej*

#### Bibliografia:

- Ayres A.J., *Dziecko a integracja sensoryczna*, Harmonia Universalis, Gdańsk 2016.
- Borkowska M., Wagh K., *Integracja sensoryczna na co dzień*, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa 2010.
- Cichorz-Sadowska J., *Zrozumieć dziecko z zaburzeniami integracji sensorycznej*, „Sztuka Leczenia” 2007, t. XIV, nr 1–2.
- Emmons P.G., McKendry Anderson L., *Dzieci z zaburzeniami integracji sensorycznej. Zaburzenia rozwojowo-sensoryczne oraz edukacyjne występujące w ramach autyzmu, ADHD, trudności szkolnych oraz zaburzeń dwubiegunowych*, Wydawnictwo K.E. Liber, Warszawa 2007.
- Goddard S., *Odruchy, uczenie i zachowanie: klucz do umysłu dziecka. Nieinwazyjne metody rozwiązywania problemów związanych z uczeniem się i zachowaniem*, Międzynarodowy

Instytut Neurokinezyologii Rozwoju Ruchowego i Integracji Odruchów, Warszawa 2004.

- Habiak N., *Metody i zasady fizjoterapii wykorzystywane we wczesnym wspomaganiu rozwoju dzieci ze spektrum autyzmu ze szczególnym uwzględnieniem Integracji Sensorycznej*, <https://kn.pfron.org/pl/download/5/816/09NataliaHabiak01.pdf> [dostęp: 9.07.2018].
- Karga M., *Podstawowe zasady obserwacji i terapii zaburzeń integracji sensorycznej u małego dziecka*, w: B. Cytowska, B. Winczura (red.), *Wczesna interwencja i wspomaganie rozwoju małego dziecka*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.
- Knyszynska I., Lubkowska A., *Metoda integracji sensorycznej w stymulacji rozwoju psychoruchowego*, „Medical and Health Sciences Review” 2015, nr 1(4).
- Kołat N., *Zaburzenia przetwarzania sensorycznego u dzieci – diagnostyka i postępowanie*, „Nowa Pediatria” 2014, nr 3.
- Koomar J. et al., *Integracja sensoryczna. Odpowiedzi na pytania zadawane przez nauczycieli. Formularze, listy kontrolne i praktyczne narzędzia dla nauczycieli i rodziców*, Harmonia Universalis, Gdańsk 2016.
- Kucharczyk I., Olempska-Wysocka M., *Trudności sensoryczne a pełnienie roli ucznia na przykładzie dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, „Forum Pedagogiczne” 2017, nr 2.
- Mass V.F., *Integracja sensoryczna a neuronauka – od narodzin do starości*, Fundacja Innowacja, Wyższa Szkoła Społeczno-Ekonomiczna, Warszawa 2007.
- Mass V.F., *Uczenie się przez zmysły*, Harmonia Universalis, Gdańsk 2016.
- Maas V.F., *Uczenie się przez zmysły. Wprowadzenie do teorii integracji sensorycznej dla rodziców i specjalistów*, WSiP, Warszawa 1998.
- Odonowska-Szlachcic B., *Terapia integracji sensorycznej. Zeszyt 1. Ćwiczenia usprawniające bazowe układy zmysłowe i korygujące zaburzenia planowania motorycznego*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2016.
- Paczkowska A., Szmałek J., Marcinkowski J.T., Klimberg A., *Zaburzenia integracji sensorycznej wśród dzieci – narastający problem kliniczny*, „Hygeia Public Health” 2017, nr 52(1).
- Polańska I., *Metoda integracji sensorycznej w pracy z dzieckiem z mózgowym porażeniem dziecięcym*, [https://repozytorium.uph.edu.pl/bitstream/handle/11331/1792/Polanska\\_I\\_Metoda\\_integracji\\_sensorycznej\\_w\\_pracy\\_z\\_dzieckiem.pdf?sequence=1](https://repozytorium.uph.edu.pl/bitstream/handle/11331/1792/Polanska_I_Metoda_integracji_sensorycznej_w_pracy_z_dzieckiem.pdf?sequence=1) [dostęp: 13.07.2018].
- Zapalska-Brud J., *Integracja sensoryczna w przedszkolu*, file:///C:/Users/Justyna%20Kapu%C5%9Bci%C5%84ska/Downloads/integracja-sensoryczna-w-przedszkolu.original%20(1).pdf [dostęp: 13.07.2018].

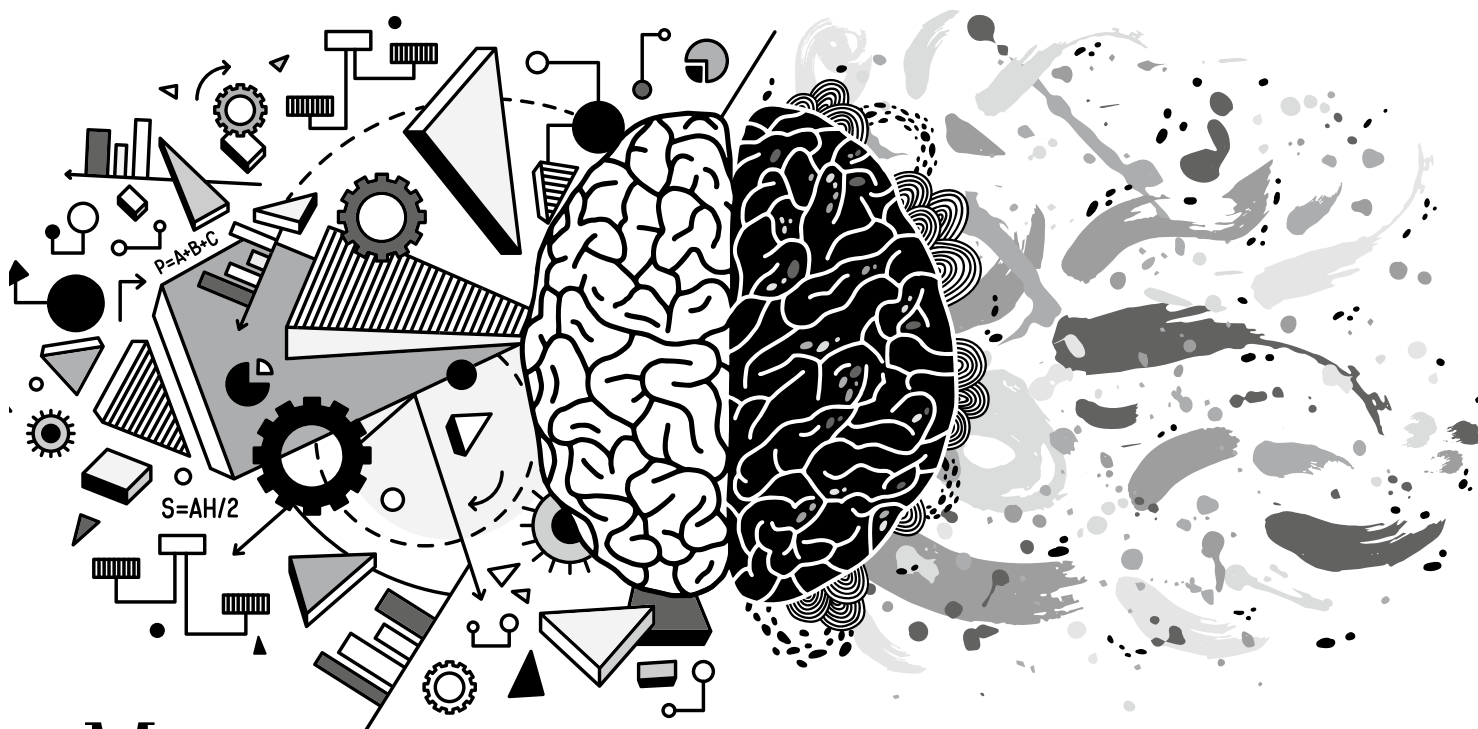
#### Przypisy

- <sup>1</sup>J. Cichorz-Sadowska, *Zrozumieć dziecko z zaburzeniami integracji sensorycznej*, „Sztuka leczenia” 2007, t. XIV, nr 1–2, s. 25–33.



# CAŁA PRAWDA O PÓŁKULACH MÓZGU

Fakt: nasz mózg jest znakomicie funkcjonującą całością, jego półkule efektywnie współpracują w wykonywaniu różnych zadań i żadna z nich nie dominuje nad drugą. Poznaj prawdę o micie kreatywnej prawej oraz logicznej lewej półkuli i dowiedz się, co naprawdę sprzyja rozwojowi naszych mózgów.



Mózg fascynuje ludzi od dawna, jednak obecnie cieszy się wyjątkową popularnością. Ostatnie dwie dekady to okres niebywałego rozwoju badań nad mózgiem, które przyniosły szereg niezwykłych odkryć. Choć daleko nam jeszcze do pełnego poznania najbardziej fascynującego z naszych organów, to już teraz wiemy o nim całkiem sporo i otrzymujemy od badaczy cenne wskazówki m.in. na temat tego, jak możemy lepiej rozwijać i wykorzystywać potencjał naszego umysłu. Bada-

nia umożliwiły nam jednak coś jeszcze – obalenie mocno zakorzenionych mitów dotyczących ludzkiego mózgu. Mitów, które mogą istotnie wpływać na nasze życie, w tym również na zawartość naszych portfeli...

## Dlaczego wierzymy w mit?

Chyba każdy z nas słyszał kiedyś o tym, że można być rzekomo „lewopółkulowcem” albo „prawopółkulowcem”. Możliwe nawet, że sami mówiliśmy tak o sobie. „Twardo stoję na ziemi, jestem

lewopółkulowa”, „Jestem prawopółkulowcy jak każdy artysta” – od lat możemy spotkać się z takimi opiniami. A jednak, w świetle wyników badań naukowych, jedyną prawidłową odpowiedzią na takie wyznania jest: „Nie, to nie tak. Tak naprawdę nie ma czegoś takiego jak prawy mózg czy lewy mózg, żadna z półkul nie dominuje nad drugą i żadna z nich w prosty sposób nie determinuje naszych zdolności czy charakteru”.

A co, jeśli naprawdę czujesz, że w Twoim przypadku ten mit się sprawdza?

Można to wyjaśnić dzięki co najmniej dwóm dobrze znanym zjawiskom psychologicznym: samospełniającej się przepowiedni i efektowi horoskopowemu. Efekt horoskopowy zachodzi wtedy, kiedy ktoś, czytając mocno ogólny opis rzekomo swojej osobowości, uważa go za trafny, podczas gdy w rzeczywistości opis ten pasowałby do bardzo wielu (różnych) osób, bądź też zawiera treści zarówno trafne, jak i nietrafne. Z kolei samospełniająca się przepowiednia polega na tym, że kiedy ktoś wierzy w jakieś przekonanie na swój temat, nieświadomie dąży do tego, by je potwierdzić, np. dziewczynka, która często słyszy, że tylko chłopcy są

Otwiera to ogromne możliwości przed różnymi pop-psychologami i guru samorozwoju. Również możliwości finansowe. Za odpowiednią kwotę możemy wykupić szkolenia, poradniki, pomoce naukowe, a nawet aplikacje na smartfona, które powiedzą nam, „jak rozwijać prawą (lub lewą) półkulę mózgu”, „jak zwiększyć swoją kreatywność (lub wręcz „odblokować swoje talenty”) poprzez stymulację prawej półkuli mózgu” bądź „jak usprawnić komunikację między półkulami mózgu, by w pełni wykorzystywać ich potencjał”. Możemy też łatwo zrobić sobie test na to, czy jesteśmy bardziej lewo-, czy prawopółkulowcy; internet jest

nowoczesnej neurobiologii. Dzięki ich badaniom świat dowiedział się, że uszkodzenia konkretnych obszarów leżących w lewej półkuli mózgu powodują poważne zaburzenia mowy (tzw. afazje). W efekcie w 1861 r. zlokalizowano w mózgu tzw. ośrodek Broki (nazwa pochodzi od nazwiska odkrywcy), pełniący bardzo ważne funkcje związane z rozumieniem i generowaniem mowy. Wernicke też ma nazwany swoim nazwiskiem ośrodek w ludzkim mózgu – odpowiadający za inicjowanie i kierowanie procesami rozpoznawania głosek, wyrazów i zdań, a także procesem ich wypowiedzienia. Oba te ośrodki zlokalizowano w lewej półkuli mózgu, co prawdopodobnie zapoczątkowało kojarzenie jej ze zdolnościami językowymi. Jednocześnie odkrycia te spowodowały, że zaczęto uważać, iż w mózgu człowieka mieści się wiele różnych ośrodków zawiadujących poszczególnymi funkcjami czy zdolnościami. A stąd już tylko krok do wiary w to, że każda z półkul specjalizuje się w czymś innym.

Na wzmocnienie tego mitu duży wpływ miały także badania R. Sperry'ego i M. Gazzanigi, którzy już w latach 60. XX w. zrewolucjonizowali leczenie pacjentów z ciężką, lekooporną padaczką. Otóż odkryli oni, że ataki padaczki można złagodzić poprzez przecięcie tzw. ciała modzelowatego (spoidła wielkiego), które jest najważniejszym „pomostem” łączącym półkulę mózgu i służącym do przekazywania informacji między nimi. Zabieg ten dawał różne, niekiedy zdumiewające efekty uboczne, jednak w tak dużym stopniu poprawiał jakość życia chorego, że nadal jest rekomendowany w przypadkach, których nie można skutecznie leczyć inną metodą. Badania nad tymi efektami ubocznymi istotnie wskazywały, że półkule mózgowe do pewnego stopnia różnią się pełnionymi funkcjami.

### Jak to jest faktycznie?

Rzeczywistość jest jednak dalece inna od tej, którą chce nam wmówić mit. Ośrodki tak wąsko wyspecjalizowane, jak Broki czy Wernickego, stanowią w naszym mózgu raczej wyjątki niż regułę. Przy okazji warto wspomnieć, że z czasem okazało się, iż nie zawsze są umieszczone w lewej półkuli – u niektórych osób znajdują się w prawej (częściej u leworęcznych, u praworęcznych bardzo rzadko). Co więcej,

---

## *Jaka stymulacja mózgu naszego i naszych podopiecznych może najlepiej sprzyjać jego rozwojowi i kondycji? Najkrótsza odpowiedź brzmi: wszechstronna!*

---

uzdolnieni matematycznie (co jest nieprawdą!), nie będzie rozwijała swoich zainteresowań matematyką i w efekcie może faktycznie mieć wyniki słabsze od średniej chłopców w klasie.

Przed wszystkim jednak tak wiele osób wierzy w ten mit, ponieważ jest on bardzo często popularyzowany – w mediach, książkach i artykułach, a czasem nawet na szkoleniach dla nauczycieli czy rodziców.

### Konsekwencje mitu

Na mit „lewego” i „prawego” mózgu składa się kilka powiązanych ze sobą koncepcji... i wszystkie są błędne. Ich oś stanowi teza, jakoby półkule mózgu człowieka różniły się między sobą w zakresie swoich silnych stron – lewa miałaby być bardziej racjonalna, logiczna i praktyczna, prawa zaś – kreatywna, emocjonalna i intuicyjna. Dalej mit głosi, że u każdego z nas któraś z tych półkul dominuje i ma to przełożenie na nasze zdolności i cechy charakteru. Cechy związane z „niedominującą” półkulą miałyby być stłumione, a sama półkula – słabiej rozwinięta (cokolwiek to znaczy). Wreszcie częstym elementem mitu jest przekonanie, że obie półkule są ze sobą słabo związane i niezbyt dobrze się komunikują.

ich pełen. Osoby sprzedające te rzekomo skuteczne metody sięgają po różne argumenty – twierdzą np., że szkolna edukacja jest zbyt „lewopółkulowa” i może tłumić kreatywność prawej półkuli – dlatego (oczywiście) trzeba kupić swojemu dziecku (za niemałe pieniądze) zestaw ćwiczeń, który będzie temu przeciwdziałał. To doskonały chwyt marketingowy skierowany do ogromnej grupy potencjalnych odbiorców – w końcu niemal wszystkie dzieci chodzą do szkoły, a więc zgodnie z tym przekazem każde z nich wymaga wsparcia dla rozwoju prawej półkuli mózgu, która rzekomo jest przez szkolną edukację tak bardzo poszkodowana.

### Ziarenko prawdy

W tym naukowym micie, podobnie jak w wielu innych, tkwi istotnie ziarenko prawdy. Faktycznie półkule mózgu pod pewnymi względami nieco się różnią, jednak dla potrzeb tego mitu różnice te znacznie wyolbrzymiono i poddano szeregowi nadinterpretacji.

Prawdopodobnie wszystko wzięło się z wyników XIX-wiecznych badań nad skutkami uszkodzenia mózgu. Na uwagę zasługują tu zwłaszcza dwa nazwiska – to C. Wernicke i P. Broca, prekursorzy

najnowsze prowadzone nad nimi badania wskazują, że ośrodki te nie są wcale tak wąsko wyspecjalizowane, jak długi czas sądzono. Badacze mózgu są współcześnie raczej zdania, że choć ośrodki te są bardzo ważne dla naszej zdolności rozumienia i artykułowania mowy, to jednak w procesie tym udział biorą również inne struktury czy obszary mózgu. Co ciekawe, u osób, które doznały uszkodzenia tych ośrodków, a więc i zaburzeń mowy, dzięki wytrwałym ćwiczeniom udało się uzyskać pewną poprawę w tym zakresie. Było to możliwe dzięki tzw. neuroplastyczności, czyli specyficznej zdolności tkanki nerwowej do tworzenia nowych połączeń, która pozwala jej na reorganizację, adaptację i samonaprawę, a także umożliwia procesy uczenia się i pamięci (których kluczowym elementem jest właśnie tworzenie, wzmacnianie i reorganizacja połączeń nerwowych).

I tutaj dochodzimy do sedna sprawy – otóż w świetle badań naukowych mózg doskonale pracuje jako spójna całość. Ciało modelowane (o ile się go nie przetnie) znakomicie wywiązuje się z zadania przekazywania informacji między półkulami mózgu. I robi to w bardzo ważnym celu – by umożliwić półkulom współpracę podczas realizacji różnych zadań. Wbrew mitowi obie półkule pracują bowiem wspólnie – nad zadaniami kojarzonymi bardziej zarówno z kreatywnością, jak i z logiką.

Owszem, obserwuje się pewne różnice w funkcjonowaniu obu półkul, np.:

- W zakresie języka, jeśli chodzi o jego rozumienie, to prawa półkula lepiej radzi sobie z językiem mówionym niż pisanym; specjalizuje się też w akcentowaniu i intonacji, podczas gdy lewa – z konkretnymi elementami mowy (słownictwo, gramatyka itp.). Co ciekawe, u osób z rozdzielonymi półkulami mózgu prawa półkula była w stanie częściowo przejąć językowe funkcje lewej (co jest przejawem wspomnianej neuroplastyczności).
- W zakresie emocji zauważono, że lewa półkula mózgu wiąże się bardziej z emocjami pozytywnymi, a prawa – z negatywnymi, np. osoby z uszkodzeniami lewej półkuli częściej przejawiają objawy depresyjne, prawej zaś – optymistyczne i euforyczne.
- W zakresie funkcji wzrokowo-przestrzennych – długo kojarzono je przede

wszystkim z prawą półkulą mózgu, jednak obecnie badacze są raczej zdania, że w procesie przetwarzania bodźców wzrokowo-przestrzennych obie półkule współpracują, dzieląc się zadaniami, np. prawa półkula odpowiada bardziej za ogólne poczucie przestrzeni, a lewa – odnajdywanie w niej położenia obiektów.

A jak to jest w takim razie z tą mityczną kreatywnością i logiką? Badania pokazują, że tutaj również mózg stawia na współpracę obu półkul. Co więcej, w zależności od rodzaju zadania, obszary mózgu aktywizują się w różny sposób. Różnicę widać nie tylko między zadaniami „logicznymi” i „kreatywnymi” (nie zawsze można zresztą między nimi postawić granicę; w końcu kreatywność może polegać też na znajdowaniu nowatorskich rozwiązań w oparciu o racjonalne myślenie i wiedzę), lecz także w obrębie każdej z tych grup zadań. Przykładowo, inaczej aktywizuje się nasz mózg, gdy mamy sobie wyobrazić, że tańczymy klasyczny taniec (np. walca), a inaczej, kiedy ma to być taniec improwizowany (ten zresztą aktywizuje więcej obszarów mózgu); w obu wypadkach aktywizują się obszary z obu półkul. Podobnie jest też w innych typach bardziej złożonych zadań – najczęściej współpracują przy nich obie półkule, choć każda w jakimś zakresie swojej specjalizacji, jakby chciała dać z siebie to, co najlepsze. Co więcej, badacze podejrzewają, że często nie jest tak, że któraś z półkul nie wykonuje jakiejś operacji, bo nie jest w stanie, ale dlatego, że ta druga potrafi to zrobić lepiej i szybciej. Jednocześnie przez cały czas realizacji zadania półkule mózgu – za pośrednictwem ciała modelowanego – dzielą się potrzebnymi informacjami, w tym udzielają sobie informacji zwrotnych. Pracują więc jak dobry zespół, a nie para rywali.

### Jak zatem stymulować mózg do rozwoju?

Podsumujmy: choć istotnie dysponujemy solidnymi dowodami na to, że w różnych obszarach czy typach zadań półkule mózgowe pełnią odmienne funkcje oraz że podczas wykonywania różnych zadań aktywizują się różne obszary różnych półkul, to jednak przebiega to w sposób zupełnie inny, niż głosi mit kreatywnej prawej i logicznej lewej półkuli mózgu czy też mit dominacji którejś z nich. Oczywiście nie

pociąga to za sobą również konsekwencji dla naszej osobowości – ona także zależy od całości funkcjonowania naszego mózgu, a nie tylko jakiejś jego części czy pojedynczej półkuli. Opowieści o prawo- i lewo-półkulowcach możemy więc włożyć między bajki, oszczędzając czas i pieniądze, jakie moglibyśmy zainwestować w kursy czy metody oparte na tym micie.

A jaka stymulacja mózgu naszego i naszych podopiecznych może najlepiej sprzyjać jego rozwojowi i kondycji? Najkrótsza odpowiedź brzmi: wszechstronna! Z reguły im bardziej złożone, ale też różnorodne zadania, tym większy jest poziom i różnorodność aktywizacji mózgu. Zamiast godzinami rozwiązywać sudoku, grać w szachy lub robić ćwiczenia na „prawokółkulową kreatywność”, należy urozmaicać sobie zadania, przed którymi stawiamy nasz umysł – zarówno pod względem formy, jak i treści. Ważne jest też, by dostarczać sobie różnorodnych bodźców, wcale niekoniecznie tylko intelektualnych. Dla kondycji naszego mózgu istotna jest nie tylko nauka czy rozwiązywanie zadań na logikę czy kreatywność, lecz także np. ruch na świeżym powietrzu, interakcje towarzyskie czy rozrywka. O tym, jakie metody rozwijania mózgu są najlepsze, a jakie (wbrew pozorom) nie dają szczególnych rezultatów, będziemy jeszcze mówić w kolejnych odcinkach cyklu.

### Magdalena Goetz

*Psycholog, psychoterapeutka poznawczo-behavioralna, trenerka. Prowadzi psychoterapię młodzieży i dorosłych oraz warsztaty psychoedukacyjne i szkolenia dla dzieci, młodzieży, nauczycieli i rodziców*

#### Bibliografia:

- Beck H., *Mózgobrednie. 20 i pół mitu o mózgu i jak on naprawdę działa*, Wydawnictwo JK, Warszawa 2018.
- Grabowska A., *Lateralizacja funkcji psychicznych w mózgu człowieka*, w: Górka T., Grabowska A., Zagrodzka J. (red.), *Mózg a zachowanie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.
- Jarret Ch., *Mózg. 41 największych mitów*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2017.
- Lilienfeld S., Lynn S., Ruscio J., Beyerstein B., *50 wielkich mitów psychologii popularnej*, Wydawnictwo CiS, Warszawa 2011.
- Tyszka T., *Psychologiczne pułapki oceniania i podejmowania decyzji*, GWP, Gdańsk 1999.

# NIESZABLONOWE ANDRZEJKI

Andrzejkki to doskonała okazja do zorganizowania nietuzinkowej lekcji wychowawczej, która jednocześnie będzie bawić, uczyć i integrować. Tradycyjne wróżby mogą być nie tylko rozrywką, lecz także punktem wyjścia do rozmowy na ważne tematy.



Przy okazjach takich jak andrzejkki możemy w szkole upiec wiele pieczeni na jednym ogniu. Tradycyjny wieczór wróżb może być okazją do wspólnej zabawy, która integruje i kształtuje pozytywny stosunek do szkoły, a także do nauki. Nie tylko możemy przybliżyć dzieciom i młodzieży dawne polskie zwyczaje, które są elementem naszego kulturowego dziedzictwa, lecz także mamy okazję, by przyjrzeć się wróżbom i przesądom z perspektywy współczesnej nauki. Czy faktycznie ludzie mają szczęście lub pecha i czy

można sobie wywróżyć przyszłość? Skąd bierze się wiara w takie „magiczne” zjawiska? Co mówi na jej temat psychologia? Poruszanie tych tematów, zwłaszcza ze starszymi dziećmi i młodzieżą, może być ważną, życiową lekcją, przybliżającą młodym ludziom to, jak funkcjonuje ich umysł, a także ułatwiającą im podejmowanie racjonalnych decyzji i trafną ocenę sytuacji.

Proponowany scenariusz zajęć składa się więc z dwóch modułów – pierwsza część poświęcona jest zwyczajom andrzejkowym i zabawie, druga to warsztaty

psychoedukacyjne ujmujące tematykę wiary w zabobony z bardziej naukowej perspektywy. Perspektywy, która pozwalając uwolnić się od przesądów, pokazuje, jak wziąć bardziej świadomie odpowiedzialność za swoje życie i lepiej nim pokierować. Poza tym, czyż myślisz, że swojemu szczęściu naprawdę można pomóc – bez opierania się na zabobnach – nie jest krzepiąca?

## Zabawa i integracja

Dzisiejsze zabawy andrzejkowe w niewielkim stopniu przypominają te tradycyjne,

jednak tym bardziej atrakcyjne może okazać się poznawanie dawnych zwyczajów. Może to być świetna okazja do wspólnej zabawy, która zintegruje klasę i poprawi jej relację z wychowawczynią czy wychowawcą. Dobrym pomysłem może być uzupełnienie jej o wieczorną zabawę ogólnoszkolną – dyskotekę czy bal. Chcąc jak najlepiej wykorzystać integracyjny potencjał klasowych andrzejek, należy zadbać o to, by wszystkie osoby w klasie włączały się do zabawy i potrafiły się w niej odnaleźć, a także by panowała jak najbardziej przyjazna i wesoła atmosfera. Interpretowanie wyników wróżb może być świetną zabawą, ale czasem też pretekstem do złośliwostek – bądźmy uważni na uczucia naszych podopiecznych i adekwatnie reagujmy.

### Kultura i historia

Andrzejki są ważnym elementem kultury ludowej naszego kraju. W różnych regionach mogły być obchodzone nieco inaczej, jednak jest bardzo prawdopodobne, że dla większości przodków naszych uczennic i uczniów był to ważny i hucznie obchodzony dzień w roku, że czekało się na niego z niecierpliwością. Zarówno organizując wróżby, jak i przekazując wychowankom wiedzę na ten temat, warto zadbać o kameralny klimat, który wprowadzi odpowiedni nastrój, np. przygasić światła czy zapalić świece. Jeśli mamy taką możliwość, możemy zachęcić uczestników do przebrania się w stroje ludowe lub stylizowane na chłopskie. Nawet jeśli za chwilę będziemy mówić o tym, jak nauka wyjaśnia zjawisko wiary w przesady i wróżby, nie musimy odbierać tej chwili jej „magiczności”. Dzięki temu uczennice i uczniowie będą mieć okazję bardziej się zaangażować i więcej wynieść z zajęć.

### Nauka

Wróżby mogą być świetną okazją do zabawy i dlatego nie trzeba wcale z nich rezygnować. Warto jednak uświadomić podopiecznym, że dzięki rozwojowi nauki wiemy, że są one tylko zabawą i niczym więcej. Poznając przyczyny, dla których część ludzi wierzy w znaki, wróżby, zabobony, jasnowidzenie i magię, uczennice i uczniowie poznają bliżej mechanizmy funkcjonowania ludzkiego umysłu. A ten, choć jest niezwykłym i niemającym sobie równych osiągnięciem ziemskiej ewolucji,

nie jest niestety wolny od niedoskonałości. Na przykładzie wiary w przesady możemy przekazać uczniom i uczniom wiedzę o tzw. błędach poznawczych, jakie zdarza się popełniać każdej i każdemu z nas. I choć przytrafiają się one wszystkim, to osoby, które są ich świadome i potrafią je rozpoznać, są też na nie bardziej odporne.

---

*Pamiętajmy, by nie tworzyć (ani nie pozwalać na to uczniom) opozycji między „głupimi, którzy wierzą w zabobony” a „oświeconymi, którzy wierzą w naukę”.*

---

Wiedza na ten temat to nie tylko wiedza akademicka. Ma ona duże życiowe, praktyczne znaczenie. Dzięki odrzuceniu tzw. magicznego myślenia, wiary w przesady, wróżby i przepowiednie, nasi podopieczni teraz i w dorosłym życiu będą mogli podejmować decyzje i kierować swoim życiem w oparciu o bardziej wartościowe i prawdziwe przesłanki. Zamiast liczyć na to, że na egzaminie pójdzie im dobrze, bo ktoś ich kopnął w pupę, a ostatnią noc spali z głową na podręczniku, będą wiedzieć, w jaki sposób faktycznie mogą zwiększyć swoje szanse na zdanie egzaminu lub osiągnięcie jakiegokolwiek innego celu.

Możliwe też, że niektórzy z naszych podopiecznych wierzą, że mają w życiu pecha i przez to stracili optymizm i radość z życia, spodziewają się najgorszego lub po prostu nie wierzą w swoje możliwości. Uwolnienie ich od tego przekonania może być sporym wyzwaniem (bo ludzie niechętnie i z trudem rozstają się z przekonaniami, w które głęboko wierzą, nawet jeśli im one szkodzą), ale jeśli się uda, może znacząco zmienić ich życie na lepsze.

Pamiętajmy jednak, by o tym wszystkim rozmawiać delikatnie i z wyczuciem. Nie należy tworzyć (ani pozwalać na to uczniom i uczniom) opozycji między „głupimi, którzy wierzą w zabobony” a „oświeconymi, którzy wierzą w naukę”. Nie chcemy przecież nauczyć podopiecznych pogardy dla ludzi wierzących we wróżby ani też wpędzić w poczucie niższości tych osób w klasie, które wierzyły w nie do tej pory, a być może

i będą wierzyć nadal po naszych zajęciach (wszak nie ma gwarancji, że nasz przekaz przekona wszystkich). Pamiętajmy o tym – i zwróćmy na to uwagę uczestników – że wiara w zabobony bardzo mocno wpisała się w kulturę i codzienne życie ludzi nie tylko w Polsce czy Europie, ale na całej kuli ziemskiej. I przez niemal cały ten czas przesady były traktowa-

ne jak prawda, przekazywane z pokolenia na pokolenie i traktowane bardzo poważnie. Nic więc dziwnego, że wiele z nich jest żywych do dziś. Czasem nawet w ogóle się nad nimi nie zastanawiamy i przestajemy je zauważać – tak głęboko są wrośnięte np. w nasze rodzinne tradycje. Inne traktujemy pół żartem, pół serio; niby w nie nie wierzymy, ale „przecież nie zaszkodzi”...

Warto też mieć na uwadze to, że myślenie magiczne (czyli skłonności do przypisywania zdarzeniom czy związkom przyczynowo-skutkowym nieracjonalnych, fantastycznych przyczyn i mechanizmów, np. „jeśli życzę komuś źle, to coś mu się stanie”, „jeśli odpukam w niemalowane, nie stanie się nic złego”, „jeśli czarny kot przebiegnie mi drogę, to oznacza pecha, ale mogę temu zapobiec, spluwając przez lewe ramię”) jest charakterystycznym i naturalnym elementem rozwoju kilkulatków, które dopiero poznają świat i uczą się go rozumieć w uproszczony sposób. Jest to zresztą często dodatkowo wspierane przez dorosłych, opowiadających dzieciom baśnie, historie o czarach i duchach oraz rozmaite inne opowiadki zawierające magiczne elementy – w tym o Świętym Mikołaju czy Wróżce Zębuszce.

Proponowany tutaj scenariusz zajęć jest więc zaprojektowany przede wszystkim z myślą o nastoletnich uczennicach i uczniach szkół podstawowych i ponadpodstawowych, choć niektóre jego elementy (zwłaszcza z pierwszej części) można z powodzeniem zastosować też w pracy z młodszymi dziećmi,

dostosowując jedynie poziom trudności przekazu do ich wieku.

Jeśli osoba prowadząca chce przed zajęciami poszerzyć swoją ogólną wiedzę psychologiczną związaną z tym tematem, może sięgnąć do literatury (książek poświęconych błędom poznawczym) lub zasobów internetowych (np. Wikipedii).

**Materiały do zajęć:** tablica i kreda/ /pisak, materiały z Narzędziowni, rekwizyty do wróżb, np. zestaw do lania wosku, worek z przedmiotami do losowania (szczegółowo opisane w liście wróżb zawartej w Narzędziowni).

**Formy i metody pracy:** burza mózgów, praca w grupach, miniwykład, rozmowa/dyskusja.

### Lekcja 1.

#### Wróżby andrzejkowe wczoraj i dziś

##### WPROWADZENIE

Osoba prowadząca wita uczestniczki i uczestników, po czym krótko wprowadza ich w tematykę zajęć i angażuje wszystkich w przygotowanie sali i rekwizytów (choć, jeśli to możliwe, warto zrobić to jeszcze przed rozpoczęciem zajęć, by nie tracić czasu). Należy wydzielić w sali strefy przeznaczone do wróżenia (tak, by było w nich dość miejsca np. na ustawianie butów czy rzucanie obierków) i przygotować stanowisko do lania wosku. Krzesła dla uczestników warto ustawić w półkolu na wprost tablicy – tak, by ich układ sprzyjał integracji i dyskusji, a jednocześnie nie kojarzył się z typową lekcją i siedzeniem w ławkach. Można pomysłować też o ewentualnym poczęstunku.

##### ROZWINIĘCIE

### 1 Jakie wróżby andrzejkowe znamy? Burza mózgów

Osoba prowadząca pyta uczestniczki i uczestników, jakie znają wróżby andrzejkowe (kilka dni przed zajęciami warto zachęcić uczennice i uczniów, by zapytali o to rodziców i dziadków – w ten sposób mogą poznać więcej przykładów). Wszystkie podawane odpowiedzi należy

zapisać na tablicy, za każdym razem prosząc zgłaszające je osoby o zwięzłe wyjaśnienie, na czym dana wróżba polega. Kiedy pomysły się wyczerpią, osoba prowadząca rozdaje (ewentualnie odczytuje) listę wróżb z Narzędziowni i prosi uczestników, by sprawdzili, czy na tablicy nie brakuje którejs z wróżb z listy. Jeśli się takie znajdą, należy dopisać je na tablicy, omawiając (przybliżając uczestnikom) ich sens. W dalszej kolejności uczestnicy wybierają (demokratycznie – przez głosowanie), które z tych wróżb przeprowadzą na lekcji (należy wybrać kilka różnych – z tych, które można zorganizować w warunkach sali szkolnej).

### 2 Wróżymy!

#### Praca w grupie (grupach)

Większość czasu podczas tej lekcji należy poświęcić na samo wróżenie, w miarę możliwości stwarzając atmosferę dobrej, nieskrępowanej zabawy. Przebieg tego etapu będzie zależny od tego, które wróżby zostaną wybrane przez uczestniczki i uczestników. Będzie też od tego zależało, w jaki sposób podzielimy klasę na grupy.

Na przykład do wróżby z butami można zaangażować jednocześnie całą klasę, zaczynając od bardzo odległego od drzwi punktu. Jednocześnie, by nie popadać w stereotypy, możemy wyjaśnić, że oryginalnie wróżyły w ten sposób przede wszystkim panny i że w dawnych czasach znalezienie męża było bardzo ważne. Dziś świat się zmienił, dlatego we wróżbie mogą brać udział wszyscy, którzy mają ochotę, można też dopasować do naszych czasów jej interpretację (np. kto pierwszy znajdzie życiowego partnera/partnerkę albo kto pierwszy się usamodzielnia – w końcu wyjście za mąż kiedyś było równoznaczne z wyjściem spod skrzydeł rodziców). Podobnie warto wyjaśnić tło historyczne każdej z realizowanych wróżb.

Jeśli klasa nie jest zbyt liczna, lepiej zrezygnować z podziału na grupy i bawić się wspólnie, tak by każda osoba mogła zobaczyć i zareagować na to, co wywróżyło się innym. Jeśli jednak mamy bardzo duży zespół klasowy (i/lub niewielką salę), podział na 2–3 mniejsze grupy może być pomocny. Możemy wówczas każdą grupę zaangażować w inną wróżbę w tym samym momencie i zmieniać

grupy rotacyjnie (np. w tym samym czasie jedna grupa leje wosk, inna rzuca obierki, jeszcze inna losuje „symboliczne” przedmioty itd.).

Na koniec wszyscy siadają w półkolu, a osoba prowadząca inicjuje rozmowę, która będzie podsumowaniem ćwiczenia – pyta uczestniczki i uczestników o wrażenia, o to, które wróżby im się spodobały, o samopoczucie związane z wynikami wróżb.

### 3 Szczypta historii Miniwykład

Osoba prowadząca w krótkiej prezentacji przybliży uczestnikom i uczestnikom wiedzę historyczną na temat andrzejkowej tradycji w Polsce (przydatne informacje znajdują się w Narzędziowni). Prezentację można zilustrować np. historycznymi obrazami czy rycinami (przykłady można znaleźć w internecie, m.in. w polskiej Wikipedii). Należy umożliwić chętnym zadawanie pytań czy dzielenie się uwagami i refleksją.

##### ZAKOŃCZENIE

Osoba prowadząca prosi ochotników o podsumowanie najciekawszych informacji i najważniejszych wniosków z zajęć, a także tego, co się im najbardziej podobało. Następnie dziękuje wszystkim za aktywny udział i zapowiada, że na kolejnej lekcji temat wróżb będzie kontynuowany, ale z bardziej współczesnej perspektywy.

### Lekcja 2.

#### Wróżby, przesady i prorocze sny a nauka

##### WPROWADZENIE

Osoba prowadząca wita uczestniczki i uczestników po przerwie, przypomina temat zajęć i zadaje pytanie na rozgrzewkę, np. „Dlaczego, ich zdaniem, ludzie tak długo wierzyli, a niektórzy nadal wierzą, w rozmaite wróżby – w tym wróżby andrzejkowe?”. Po umożliwieniu wypowiedzenia się chętnym zapowiada, że za chwilę wróci do tematu przyczyn ludzkiej wiary nie tylko we wróżby,

ale też np. różne przesady. Najpierw jednak chce przyjrzeć się różnym przesądom, nie tylko tym popularnym w Polsce.

#### ROZWIINIĘCIE

## 1 Przesady z Polski i ze świata Burza mózgów i praca w grupach

Do tego ćwiczenia należy przygotować materiały z Narzędziowni. Dla każdej z grup będzie to kartka A4, na której wydrukowane będą opisy przesądów z różnych stron świata (w tym z Polski). Każda z grup powinna otrzymać inny zestaw. Oddzielnie należy przygotować wycięte pojedynczo, wydrukowane większą czcionką nazwy przesądów wraz z informacją o kraju (krajach), w których występują bądź występowały. Na kartce z opisami powinno być nad każdym z nich wolne miejsce, w którym uczestnicy będą mogli przykleić te nazwy jako nagłówek dopasowany do opisu. Szczegółowa instrukcja oraz materiały do tego ćwiczenia znajdują się w Narzędziowni.

Najpierw osoba prowadząca prosi uczestniczki i uczestników o to, by podzielili się tym, jakie znają przesady. Ich propozycje wypisuje na tablicy. Następnie dzieli klasę na grupy po 4–5 osób. Każdej z grup rozdaje inną listę opisów przesądów z Narzędziowni i odczytuje instrukcję do ćwiczenia.

Kiedy zespoły skończą pracę, osoba prowadząca prosi każdy z nich, aby przedstawiły reszcie klasy efekty tej pracy. Najlepiej, jeśli każdy przesąd przedstawi inna osoba z zespołu, aby każdy uczestnik miał szansę się wypowiedzieć. Warto poprosić, by każda z grup zaczęła prezentację od tego przesądu, który ich zdaniem jest najciekawszy lub najbardziej niezwykły – pomoże to skupić uwagę reszty uczestników. Po każdej prezentacji przesądu osoba prowadząca inicjuje krótką dyskusję i pozwala uczestnikom dzielić się opiniami i wrażeniami (pytania pomocnicze zaproponowano w Narzędziowni).

## 2 Z naukowej perspektywy Miniwykład

Osoba prowadząca wprowadza uczestniczki i uczestników w treść wykładu, pytając, czy mają jakiś pomysł,

jaka nauka lub nauki zajmują się badaniem przesądów czy zwyczajów związanych z wróżeniem. Jako odpowiedzi mogą paść zwłaszcza: historia, antropologia, kulturoznawstwo, psychologia. Jeśli padną odpowiedzi typu „ezoteryka”, „numerologia”, należy wyjaśnić, że nie są to nauki (warto wytłumaczyć, na czym polega różnica).

po ok. 4–5 osób. Każdemu z zespołów losowo przydziela opis jednego błędu poznawczego (razem ze szczegółową instrukcją do tego ćwiczenia dostępną w Narzędziowni) i odczytuje instrukcję.

Kiedy zespoły skończą pracę, osoba wybrana do reprezentowania grupy kolejno z każdego z nich wyraźnie odczytuje opis błędu poznawczego (aby resz-

---

*Myslenie magiczne (czyli skłonności do przypisywania zdarzeniom czy związkom przyczynowo-skutkowym nieracjonalnych, fantastycznych przyczyn i mechanizmów) jest charakterystycznym i naturalnym elementem rozwoju kilkulatek, które dopiero poznają świat i uczą się go rozumieć w uproszczony sposób.*

---

Następnie osoba prowadząca pyta ochotników, czy wiedzą lub mają jakiś pomysł, jakie mogą być naukowe wyjaśnienia wiary w przesady czy wróżby. Wysłuchawszy odpowiedzi, proponuje pogłębienie tematu i przeprowadza zwięzły, możliwie jak najciekawszy wykład na temat zbadanych przez naukę zajmującą się ludzką psychiką – psychologię – mechanizmów psychicznych, które powodują, że wielu ludzi na całym świecie ma skłonności, by wierzyć w przesady, wróżby, prorocze sny, magię bądź jasnowidzenie (pomocne do przeprowadzenia wykładu treści znajdują się w Narzędziowni).

Podczas wykładu warto od czasu do czasu robić podsumowania, by ułatwić słuchaczkom i słuchaczom zrozumienie i zapamiętanie jego najważniejszych treści. Należy też umożliwić zadawanie pytań (jeśli osoba prowadząca nie zna w danym momencie jakiejś odpowiedzi, dobrze jest zapisać sobie pytanie i obiecać osobie, która je zadała, że sprawdzi się odpowiedź i poda ją przy najbliższej okazji). Na koniec osoba prowadząca inicjuje krótką dyskusję, by umożliwić uczestnikom wymianę opinii.

## 3 Błędy poznawcze Praca w grupach

Osoba prowadząca ponownie dzieli klasę na zespoły

ta klasy mogła się z nim zapoznać) oraz prezentuje efekty pracy zespołu. Można też na tym etapie rozdać wydrukowane opisy wszystkich błędów poznawczych i zachęcić do dodawania do nich notatek z prezentacji i dyskusji. Po każdej prezentacji następuje krótka dyskusja, uczestnicy mogą też zadawać pytania. W dyskusji podsumowującej to ćwiczenie można posiłkować się pytaniami pomocniczymi zaproponowanymi w Narzędziowni.

#### ZAKOŃCZENIE

Osoba prowadząca prosi ochotników o podzielenie się z pozostałymi swoimi przemyśleniami i wnioskami z zajęć. Co po tym, czego się dowiedzieli, myślą na temat wróżb czy przesądów? Czy pojawiły się u nich jakieś nowe wątpliwości, czy raczej znaleźli odpowiedzi na dręczące ich pytania? Czy jest coś, czego się nie dowiedzieli, a co ich intryguje? Jeśli tak, można wspólnie ustalić, w jaki sposób cała grupa, przy ewentualnym wsparciu osoby prowadzącej lub innej osoby dorosłej, może poszukać odpowiedzi na te pytania (pytania warto zapisać). Po podsumowaniu najważniejszych wniosków z zajęć osoba prowadząca żegna się z uczestnikami, dziękując wszystkim za aktywny udział w zajęciach.

Magdalena Goetz

# NIESZABLONOWE ANDRZEJKI

## LISTA WRÓŻB ANDRZEJKOWYCH

- 1. Ceromancja** – każda osoba kolejno leje rozgrzany wosk przez ucho klucza na taflę wody, a następnie wszyscy wspólnie analizują kształt cienia, jaki stworzona tym sposobem bryłka wosku rzuca na oświetloną ścianę. Różnorodne skojarzenia mogą tutaj prowadzić do zaskakujących wniosków, warto więc popuścić wodze wyobraźni. O wyborze najlepszej interpretacji decyduje osoba, która (dla siebie) lała wosk.
- 2. Obieranie jabłka** – każda osoba otrzymuje jabłko i obiera je nożykiem w taki sposób, aby uzyskać jak najdłuższą strużynę (obierkę). Później kolejno wszyscy stają w wybranym miejscu i rzucają (bez odwracania się) skórkę za siebie. Następnie sprawdza się, w jaki kształt ułoży się skórka, zwłaszcza jaką literę alfabetu najbardziej przypomina – według tradycji miałyby to być pierwsza litera imienia przyszłego wybranka. Współcześnie można jednak wymyślić też inne możliwości interpretacyjne – może to być nie tylko pierwsza litera imienia wybranka bądź wybranki, ale np. też nazwy przyszłego zawodu.
- 3. Buty z lewej nogi** – w tradycji panny ustawiały kolejno swoje buty od ściany do drzwi w linii prostej, ciasno jeden za drugim. Następnie kolejno każda właścicielka buta stojącego na końcu przesuwała go na początek. Ta, której but pierwszy dotknął bądź przekroczył próg, miała pierwsza wyjść za mąż. Współcześnie można też inaczej interpretować tę wróżbę, np. kto pierwszy znajdzie życiowego partnera/partnerkę, czy kto pierwszy się usamodzielni.
- 4. Rzut butem** – należy ustawić się tyłem do drzwi i rzucić za siebie – bez patrzenia, przez lewe ramię – but z lewej nogi. Jeśli upadnie, kierując się czubkiem do drzwi, oznacza to rychłe małżeństwo, jeśli piętą – trzeba jeszcze poczekać. Współcześnie można wymyślić dla tej wróżby także inne interpretacje.
- 5. Losowanie przedmiotów o symbolicznym znaczeniu** – np. listek oznaczał staropanieństwo, obrączka lub wstążka z czepka – rychły ślub, a różaniec – stan zakonny. Współcześnie do tej wróżby mogą posłużyć dowolne inne przedmioty, którym przypiszemy różne interpretacje. Wskazówka dla nauczyciela: Jeśli uczennice i uczniowie wybiorą tę wróżbę do realizacji, przyda się do niej kilka (lub więcej) różnych przedmiotów o podobnej wielkości i ciężarze. Jakie przypiszemy im znaczenia, można ustalić wspólnie z uczestniczkami i uczestnikami. Następnie każdy przedmiot warto opakować w zwykły papier (by nie można było rozpoznać go po kształcie podczas losowania) i wrzucić je razem do worka. Każda kolejna osoba losuje, sprawdza przedmiot, pakuje go z powrotem i zwraca do worka, po czym należy wszystkie przedmioty przemieszać, zanim kolejna osoba będzie losowała.
- 6. Gałązka wiśni** – w dniu św. Andrzeja panna ucinając z drzewa gałązkę wiśni lub czereśni. Jeśli gałązka ta zakwitła w wigilię Bożego Narodzenia, dziewczyna mogła liczyć na rychłe pójście za mąż.
- 7. Szczekanie psa** – ta strona, z której w dniu św. Andrzeja zaszczekał pies, miała być tą, z której nadejdzie przyszły oblubieniec (mogło to wskazywać np., z którego będzie pochodził gospodarstwa lub z jakiej miejscowości).
- 8. Pierożki dla psa** – panny podsuwały psu pieczone pierożki, placki lub kulki z ciasta (po jednej dla każdej panny); ta, której smakołyk pies wybrał w pierwszej kolejności, pierwsza miała wyjść za mąż.
- 9. Gąsior prawdę ci powie** – panny stawały w kole, a na środek wpuszczały gąsiora z zawiązanymi oczyma – ta, którą uszczypnął lub skubnął, miała pierwsza wyjść za mąż. Współcześnie nie trzeba męczyć gąsiora – jego miejsce może zająć osoba, której zawiążemy oczy. Również sama wróżba może dotyczyć innych tematów niż wyjście za mąż – to pole do popisu dla waszej kreatywności.
- 10. Proroczy sen** – wierzono, że sen w nocy z 29 na 30 listopada będzie zawierał przepowiednię przyszłości – zwłaszcza, że przyśnić się może wtedy twarz przyszłego ukochanego.
- 11. Kubki** – losowano ukryte pod kubkami przedmioty o znaczeniu symbolicznym, np. obrączka – rychły ożenek, moneta – przyływ majątku, zboże – dobra praca, pusty kubek – nowy rok bez zmian.
- 12. Szpilki** – ta wróżba jest bardziej współczesna. Potrzeba do niej 7 lub 13 szpilek (w warunkach szkolnych można zamienić je np. na patyczki do liczenia lub bierki). Wkładamy je do kubka, potrząsamy, wysypujemy na nakryty obrusem stół i patrzymy, jakie utworzyły się z nich litery:



A – podróż lub przeprowadzka,  
 E – pomyślność (w szkole lub w pracy), a jeśli litera jest odwrócona – przejściowe kłopoty,  
 H – szczęście w miłości,  
 K – sukces zawodowy,  
 L – ostrzeżenie (przed złodziejem, chorobą, wypadkiem),  
 M – korzystna propozycja,  
 N – dobra passa,  
 T – udana przyjaźń,  
 W – ostrzeżenie przed oszustem,  
 V – ostrzeżenie przed kimś fałszywym, kto zechce cię wykorzystać,  
 X – szczęście we wszystkim.

## HISTORIA ZWYCZAJÓW ANDRZEJKOWYCH

Pierwsze polskie wzmianki o obrzędach andrzejkowych pochodzą z XVI w. Opisał je Marcin Bielski, renesansowy pisarz, poeta, tłumacz i historyk, w jednej ze swoich sztuk zatytułowanej *Komedia Justyna i Konstancyje*. Jednak historia andrzejek prawdopodobnie sięga wstecz o wiele dalej – przypuszcza się, że ma ona swoje źródła w tradycjach przedchrześcijańskich, w szczególności w starożytnej Grecji lub kulturach starogermańskich.

W polskiej tradycji andrzejki obchodzono wieczorem 29 listopada, czyli w wigilię dnia św. Andrzeja. Data ta zbiegała się w Kościele katolickim i kościołach protestanckich z końcem starego roku i początkiem nowego roku liturgicznego oraz adwentu.

Nasze przodkinie i przodkowie traktowali wróżby bardzo poważnie, andrzejki były więc istotnym dniem w roku. Początkowo wróżby odprawiano tylko indywidualnie i w odosobnieniu, z czasem jednak nabrały formy zabawy zbiorowej i bardziej rozrywkowego charakteru. Uczestniczyły w nich jednak wyłącznie panny na wydaniu – andrzejki miały bowiem jednoznacznie matrymonialny charakter i były przeznaczone tylko dla kobiet, które czekały na męża.

Kawalerowie jednak także mieli swój dzień wróżenia – katarzynki przypadające na noc z 24 na 25 listopada. Obchody rozpoczynały się wspólną recytacją wierszyka dla pomyślności wróżb:

*Hej! Kasiu, Katarzynko,  
 Gdzie szukać cię, dziewczynko?  
 Wróżby o ciebie zapytam,  
 Czekaj – wkrótce zawitam.  
 Bawmy się więc w Katarzyny,  
 Szukajcie, chłopaki, dziewczyny.  
 Zapytać więc trzeba wróżby,  
 A nuż potrzebne już drużby?*

Z czasem jednak obchody katarzynek zostały wyparte przez coraz bardziej popularne andrzejki, które w końcu zmieniły się w zabawę gromadzącą młodych ludzi różnych płci.

W wierzeniach związanych zarówno z andrzejkami, jak i katarzynkami bardzo ważne były elementy związane z fantazją, magią, związkami między światem rzeczywistym a „pozaziemskim”. Zwyczaje andrzejkowe były zresztą popularne nie tylko w Polsce, lecz także w całej Europie. Hucznie obchodzono je zwłaszcza w Szkocji, ponieważ św. Andrzej Apostoł jest – według wierzących Szkotek i Szkotów – patronem tego kraju. Dziś w Szkocji jest to święto narodowe, w trakcie którego wiele osób przebiera się w tradycyjne ludowe stroje (panowie w tzw. kilty), gra się też tradycyjne melodie na dudach i zajada tradycyjne ludowe potrawy. Andrzejki są obchodzone również w innych krajach, m.in. w Niemczech, Austrii, Czechach, Słowacji i Rumunii.

Choć dziś andrzejki straciły na znaczeniu i coraz mniej osób wierzy we wróżby, wciąż popularne są zabawy andrzejkowe. Dostępne są też nowoczesne metody wróżenia; istnieją np. aplikacje, które umożliwiają lanie wosku... w świecie wirtualnym – na komputerze lub smartfonie.

## PRZESĄDY Z POLSKI I ZE ŚWIATA

*Instrukcja: Przeczytajcie uważnie opisy przesądów i dopasujcie do nich właściwy nagłówek, naklejając go w odpowiednim miejscu na kartce. Następnie zaprezentujcie kolejno klasie przesady z waszej listy, zaczynając od tego, który – waszym zdaniem – jest najciekawszy.*

### PRZESĄDY Z POLSKI I ZE ŚWIATA (ZESTAWY DO PRACY GRUPOWEJ)

I

#### **Wstawanie lewą nogą – Polska**

Zgodnie z tym przesądem należy wstawać z łóżka lub wchodzić na egzamin prawą nogą – zrobienie tego lewą oznacza pecha lub zły dzień.

#### **Przedwczesne życzenia – Rosja**

Zbyt wczesne składanie komuś życzeń urodzinowych zamiast szczęścia przynosi pecha.

#### **Niebezpieczne yo-yo – Syria**

W latach 30. XX w. władze zakazały używania tej zabawki, ponieważ uważano, że zabawa nią powoduje... suszę.

#### **Nic ostrego – Polska**

Nie należy dawać w prezencie ostrych przedmiotów (noży, nożyczek), a jeśli już tak się stanie, obdarowana osoba powinna przekazać darczyńcy w zamian symboliczną złotówkę.

#### **Po pogrzebie – Filipiny**

Po pogrzebie żałobnicy nie powinni iść prosto do domu, bo może za nimi podążać zły duch. Trzeba po drodze zatrzymać się w jakimś innym miejscu, np. w restauracji.

II

#### **Zapłać za zwierzątko – Polska**

Przygarniając od kogoś zwierzę domowe, nawet jeśli ktoś chce je oddać za darmo, trzeba zapłacić za nie przynajmniej symboliczną złotówkę, inaczej zwierzę będzie miało pecha.

#### **Nie gwizdź w pomieszczeniach – Litwa**

Gwizdanie w zamkniętych pomieszczeniach grozi przywołaniem demonów.

#### **Nie odpalaj papierosa od świeczki – Polska**

Przesąd ten, popularny zwłaszcza nad morzem, mówi, że nie wolno zapalać papierosa lub fajki od świeczki, bo wtedy jakiś marynarz może zginąć na morzu.

#### **Nie zapeszej – Polska**

Zgodnie z tym przesądem nie należy przedwcześnie dziękować, gratulować czy obiecywać czegoś, bo może to spowodować, że ostatecznie dana rzecz nie dojdzie do skutku, np. „nie dziękuj, bo zapeszysz”, „nie obiecuj, bo się nie spełni”.

#### **Nie wznos toastów wodą – Niemcy**

Ten przesąd pochodzi ze starożytnej Grecji, ale przyjął się u naszych zachodnich sąsiadów – wznoszenie za kogoś toastu wodą w rzeczywistości może na niego sprowadzić śmierć.

III

#### **Nie nogami do drzwi – Polska**

Nie należy spać tak, by nogi były skierowane ku drzwiom, bo grozi to przedwczesną śmiercią (w ten sposób tradycyjnie w domach ustawiano katafalki ze zmarłymi).

#### **Odpukaj w niemalowane – Polska**

Przesąd ten wywodzi się z pogańskich wierzeń ludowych; wierzono, że przez dotknięcie drzewa można odprowadzić negatywną energię do ziemi i w ten sposób pozbyć się pecha. Odpukuje się po to, by „nie zapeszyć”, „mam nadzieję, że – odpukać – wszystko skończy się dobrze”.

#### **Buty nie na stole – Wielka Brytania**

Położenie butów na blacie stołu może przynieść poważnego pecha – śmierć bliskiej osoby. Przesąd wziął się stąd, że kiedyś postawienie czyichś butów na stole było sposobem, aby powiadomić rodzinę o śmierci tej osoby.

**Zamykaj klapę! – Polska**

Zostawienie w łazience niezamkniętej klapy od sedesu ma powodować, że z domu będą „uciekać” pieniądze.

**Prorocze śwędzenie – Turcja**

Kiedy śwędzi prawa dłoń, oznacza to szansę zdobycia pieniędzy, lewa – ryzyko ich utraty.

## IV

**Obraz Żyda – Polska**

Zgodnie z tym przesądem umieszczenie w korytarzu obrazka przedstawiającego Żyda liczącego pieniądze ma zapewnić domowi dostatek.

**Niebezpieczna zabawa – Egipt**

Zabawa nożyczkami przynosi pecha. W tym przesądzie akurat może być szczypta prawdy...

**Kupa szczęścia – Francja**

Wdepnięcie w psie odchody może przynieść szczęście, ale tylko wtedy, kiedy zrobimy to lewą nogą (prawa oznacza pecha). Zawsze może to być jakieś pocieszenie w sytuacji, gdy nasz lewy but bardzo nieciekawie pachnie.

**Dzień wolny dla fryzjera – Indie**

Nie należy strzyc się we wtorki – przynosi to nieszczęście.

**Żółte nie na prezent – Rosja**

Nie należy dawać w prezencie żółtych kwiatów – to kolor zdrady, a taki prezent zwiastuje pogorszenie relacji z obdarowaną osobą.

## V

**Kupa szczęścia II – Rosja**

Ptasie odchody na czuprynie, ubraniu czy masce samochodu nie byłyby niczym wesołym, gdyby nie to, że oznaczają szczęście.

**Pechowa sowa – Egipt**

Widok lub usłyszenie sowy ma zwiastować nieszczęście. Ciekawe, czy jej kupa byłaby szczęśliwa czy pechowa?

**Woda na szczęście – Turcja**

Aby zapewnić odjeżdżającej osobie szczęśliwą i bezpieczną podróż, należy za nią wylać wodę na ziemię.

**Nie przechodź pod drabiną – Polska**

To stary, średniowieczny przesąd – przechodzenie pod drabiną (zamiast naokoło) przynosi pecha.

**Słuczone lustro – różne kraje**

Przesąd ten jest bardzo rozpowszechniony. Lustro było często uważane za przedmiot magiczny, a jego słuczenie miało przynosić pecha – i to na całe siedem lat! Szansą na odczynienie uroku jest jak najszybsze sprzątnięcie i wyrzucenie słuczonego szkła.

## VI

**Robótki ręczne tylko w pomieszczeniu – Islandia**

Robiąc na drutach, nie wolno wychodzić na dwór, bo w ten sposób można przedłużyć zimę.

**Dni szpitalne – Polska**

Zgodnie z tym popularnym przesądem nie wolno wypisywać się ze szpitala w sobotę, bo się do niego szybko wróci. Najlepszy zaś dzień do przyjęcia to środa, wypisu – poniedziałek.

**Niebezpieczeństwo staropanieństwa – Polska**

Panny nie powinny siadać przy rogu stołu, bo mogą nigdy nie wyjść za mąż.

**Pechowe i szczęśliwe liczby – różne kraje**

W różnych krajach unikać trzeba różnych pechowych liczb, np. w Polsce (i wielu innych krajach Europy) jest to liczba 13, a w Japonii i Chinach – 4. Z kolei my uważamy za szczęśliwą liczbę 7, a Chińczycy i Japończycy liczbę 8. Przykładów w różnych krajach i kulturach jest więcej.

**Czerwony dla ochrony – Polska**

Zgodnie z tym przesądem kolor czerwony jest magiczny i odgania zło. Stąd np. przy wózkach i łóżeczkach małych dzieci wiąże się czerwone kokardki, by nikt nie rzucił na niemowlę uroku.

### **Czerwony dla pecha – Filipiny**

W jednych krajach czerwony chroni, w innych przynosi śmiertelne niebezpieczeństwo... Zgodnie z tym przesądem nie wolno ubierać się w niego podczas burzy, bo przyciąga błyskawice.

VII (Przesądy maturalne)

### **Uczenie się przez sen – Polska**

Przesąd przekazywany z pokolenia na pokolenie: jeśli chcesz przed egzaminem utrwalić swoją wiedzę, włóż podręcznik pod poduszkę, a wówczas podczas snu wiedza wniknie do twojej głowy!

### **Szczęśliwy talizman – Polska**

Na egzamin należy wziąć ze sobą przedmiot, który ma nam przynieść szczęście. Możemy wybrać nasz ulubiony talizman, coś pożytecznego, lub – jeszcze lepiej – przedmiot ofiarowany nam przez naszą mentorkę lub mentora; im osoba ta jest bardziej światła, tym większa szansa na powodzenia na egzaminie.

### **Żadnego strzyżenia! – Polska**

Aby zapewnić sobie szczęście podczas egzaminu maturalnego, nie należy skracać włosów w okresie między studniówką a egzaminem.

### **Kopniak na szczęście – Polska**

Zwyczaj ten tak mocno wrósł w kulturę, że wiele osób nawet nie wie, że to zabobon – polega na tym, by przed wielkim wyzwaniem (np. egzaminem, rozmową kwalifikacyjną) kopnąć kogoś w pośladki „na szczęście”.

### **Nie zawracaj! – Polska**

Ten przesąd mówi o tym, że nie należy wracać po nic po wyjściu z domu (np. jeśli czegoś się zapomniało), bo przynosi to pecha.

### **Studniówkowa bielizna – Polska**

Czerwone majtki lub podwiązka, które dziewczyna miała na sobie podczas studniówki, mają zapewnić szczęście na maturze.

### **Pytania do dyskusji:**

– W jaki sposób przesady mogły wywierać wpływ na życie ludzi?

– Czy mogły mieć jakiś negatywny lub pozytywny skutki?

Podpowiedź: Negatywne skutki to podejmowanie decyzji na podstawie błędnych przesłanek, podejmowanie niewłaściwych działań, np. spanie na książce zamiast nauki, obwinianie kogoś o to, że spowodował coś złego, np. „gdybyś nie wykrakał, to nic by się nie stało”, „zima jest długa, bo robiłaś na drutach przed domem!”. Pozytywem mogło być dawanie ludziom poczucia, że mogą kontrolować to, co przypadkowe, jednak jest to poczucie fałszywe, więc nie do końca dobre.

– Czy lepiej, jeśli ludzie wierzą w przesady, czy też nie?

– Jak myślicie, skąd wiadomo, że przesady są nieprawdziwe?

## **Z NAUKOWEJ PERSPEKTYWY**

Badania naukowe pozwalają nam stwierdzić, jakie przekonania czy twierdzenia są prawdziwe, a jakie nie. Zgodnie z metodą naukową za prawdziwe uważa się te, które udaje się potwierdzić – czyli udowodnić w badaniach naukowych. Stąd wiemy np., w jaki sposób powstają błyskawice, jak działa siła przyciągania czy też to, że dzieci dziedziczą swoje zapisane w genach cechy po biologicznych rodzicach.

Jeśli czegoś nie można sprawdzić w badaniach, uważa się to za niepotwierdzone, a często też w efekcie mało prawdopodobne. Niepotwierdzonych twierdzeń nigdy nie można przedstawiać jako faktów.

Są wreszcie w nauce takie twierdzenia, które w wyniku badań naukowych obalono, czyli udowodniono ich fałszywość. Możemy więc mieć pewność, że są one nieprawdziwe. Jako przykład można podać tezę o tym, że można mieć prorocze sny, że Ziemia jest płaska, że kobiety są głupsze od mężczyzn lub że szczepienia wywołują autyzm – wszystko to są nieprawdy i mity obalone przez naukę (ale niestety wciąż niektórzy w nie wierzą).

Warto też pamiętać, że obowiązek udowodnienia tezy spoczywa na osobie, która ją stawia. Przykładowo, jeśli ktoś twierdzi, że jednoróżce istnieją i jest to fakt, mamy prawo żądać od tej osoby dowodów. Jeśli nie potrafi ich przedstawić lub są one niedo-

stateczne („kiedyś widziałam jednoroźca!”, „znam kogoś, kto zna kogoś, kto kiedyś jeździł na jednoroźcu”, „spójrz na tę dziurę w chlebie – mógł ją zrobić tylko róg jednoroźca, więc one istnieją!”), należy uznać, że teza jest niepotwierdzona i nie może być uznana za prawdziwą, dopóki się jej nie udowodni.

Ważne jest również to, że osoba, która stawia tezę, nie może żądać od swoich dyskutantów, by to oni udowodnili, że ta teza jest nieprawdziwa, a jeśli im się nie uda, to znaczy, że nie mają racji, np.:

*Dyskutant: Jednoroźce istnieją!*

*Ty: Jeśli to prawda, to pokaż nam dowody.*

*Dyskutant: Oczywiście, że to prawda, a jeśli nie, to udowodnij mi, że się mylę!*

*Ty: O, nie – to ty stawiasz tezę i ty musisz ją udowodnić!*

Warto o tym pamiętać zwłaszcza podczas dyskusji w internecie, gdzie często osoby chcące nam coś wmówić stosują ten chwyt jako manipulację mającą im pomóc w wygraniu sporu.

W przypadku przesądów z punktu widzenia nauki są one albo obalone, albo niepotwierdzone. Nie ma więc żadnych dowodów na ich prawdziwość i w związku z tym – racjonalnych powodów, by w nie wierzyć. A mimo to wiele osób wierzy w nie nadal.

Dlaczego?

Odpowiadają za to głównie pułapki, w które wpada nasz umysł, kiedy nie jesteśmy wystarczająco uważni. Pułapki te nazywa się błędami poznawczymi, czyli błędami, jakie ludzie popełniają w myśleniu. Są one powszechne i dość częste – każdemu czasem zdarza się w nie wpaść, a efektem są błędne wnioski i przekonania. Na szczęście osoby, które znają te błędy, umieją je rozpoznać i rozumieją ich działanie, mogą się przed nimi częściej uchronić i myśleć bardziej poprawnie i sprawnie.

Jedną z takich pułapek jest przyjmowanie błędnych założeń. Zdarza się, że przyjmujemy za pewnik jakieś twierdzenia zasłyszane od kogoś lub przeczytane w internecie lub też sami robimy błędne spostrzeżenia (np. zauważamy, że ostatnio kłócimy się z mamą częściej przy ładnej pogodzie i zaczynamy myśleć, że gdy świeci słońce, mama jest bardziej skora do kłótni, podczas gdy w rzeczywistości był to prawdopodobnie zwykły przypadek). Takimi błędnymi założeniami mogą być właśnie przesady, które przyjęliśmy w dzieciństwie. Albo sytuacja, kiedy uwierzyliśmy, że jesteśmy „pechowcami” i że nic się nam nie będzie udawało, więc przestaliśmy się starać (i w efekcie faktycznie mało co się nam udaje, ale nie dlatego, że mamy pecha, tylko dlatego, że się właśnie nie staramy).

Niektórzy ludzie z kolei naprawdę wierzą, że w życiu mają szczęście i patrząc na nich z boku, też możemy tak myśleć. Mogłoby się wydawać, że to dowodzi, iż osoba ta faktycznie ma szczęście. Jednak to również zbadali naukowcy – i odkryli, że te osoby, które uważają się za „szczęściarzy”, przede wszystkim same „pomagają” swojemu szczęściu i dzięki temu częściej go doświadczają. A dzieje się tak dlatego, że osoby te:

- są bardziej optymistycznie nastawione,
- są bardziej wytrwałe w dążeniu do celu i nie poddają się łatwo,
- częściej wykorzystują swoje szanse, np. często biorą udział w konkursach, więc mają większe szanse wygrać, i dlatego częściej wygrywają,
- częściej podejmują wyzwania, a więc i częściej odnoszą sukcesy, np. częściej zgłaszają się na lekcji, częściej próbują poznawać nowe osoby,
- częściej cieszą się tym, co mają, a rzadko narzekają,
- są otwarte i życzliwe wobec innych, dzięki czemu są lubiane przez większą liczbę osób i w razie potrzeby mogą liczyć na pomoc z ich strony (np. gdy wpadną w tarapaty),
- z optymizmem podchodzą do swoich niepowodzeń – zamiast przejmować się porażką, starają się dzięki niej czegoś nauczyć i nie popełniać tego samego błędu ponownie.

Z kolei osoby, które są pewne, że mają pecha, postępują dokładnie odwrotnie – rzadko podejmują się prób i wyzwań, łatwo rezygnują, są pesymistyczne, często narzekają, trudno im nawiązać kontakty z innymi.

Jeśli chcesz „pomóc” swojemu szczęściu naprawdę, zapomnij o talizmanach i dziwnych rytuałach. Zamiast tego postaraj się rozwiązać u siebie nawyki typowe dla „szczęściarzy”. Jeśli masz z tym kłopot, wychowawca lub szkolny psycholog chętnie ci pomogą!

## BŁĘDY POZNAWCZE

**Instrukcja:** Przeczytajcie uważnie poniższy opis błędu poznawczego i przedyskutujcie w zespole to, jak go rozumiecie, zwłaszcza jeśli coś jest niejasne. Jeżeli nadal macie wątpliwości, poproście osobę prowadzącą o wyjaśnienie. Następnie przeczytajcie podany przykład, na czym może polegać ten błąd w praktyce, i postarajcie się znaleźć więcej niż jeden własny przykład (a im więcej, tym lepiej!). Następnie wylosujcie osobę, która przedstawi ten błąd reszcie klasy. Osoba ta najpierw będzie miała za zadanie przeczytać opis błędu, następnie podać przykłady, a na koniec (to bardzo ważne) wyjaśnić ten błąd swoimi własnymi słowami, bez patrzenia w opis. W tym ostatnim zadaniu mogą jej pomagać inne osoby z grupy.

### Dowód anegdotyczny – dowód

- 1) mający formę pogłoski lub anegdoty i nie jest godny zaufania, bądź też
  - 2) będący prawdziwą informacją, która jednak jest błędnie wykorzystywana do potwierdzenia (lub obalenia) jakiejś tezy.
- Niestety, ludzie często są bardziej skłonni wierzyć dowodom anegdotycznym niż naukowym (np. „z badań wynika, że jedzenie grzybów o nazwie krowiak podwinięty jest szkodliwe, ale mój wujek od lat je zjada i żyje, więc ja też jem”).
- 1) Podobno Yeti był widziany nawet przez kilka osób, a więc może istnieć.
  - 2) Mój dziadek dożył 100 lat, a kocił jak komin, więc to nieprawda, że palenie szkodzi!

**Samospełniająca się przepowiednia** – mechanizm psychologiczny, w którym samo to, że wiemy o tym, co nam przepowiedziano, lub że czegoś się spodziewamy (np. sukcesu bądź niepowodzenia), powoduje, że zachowujemy się w sposób zwiększający prawdopodobieństwo spełnienia się tej przepowiedni czy wróżby.

Przykładowo, dziewczynie wywróżono, że jej przyszły mąż będzie miał na imię Andrzej. W efekcie zwraca ona dużo większą uwagę na mężczyzn o tym imieniu, a więc jest większa szansa, że w którymś z nich się zakocha. Kiedy wezmą ślub, będzie pewna, że wróżba mówiła prawdę, podczas gdy tak naprawdę skłoniła ją ona do szukania Andrzeja na męża.

**Efekt potwierdzenia** – polega na tym, że większą uwagę zwracamy na to, co potwierdza wróżbę (lub inne nasze przekonanie), niż na to, co jej przeczy. W efekcie wydaje się nam, że więcej informacji ją potwierdza, choć wcale nie musi tak być w rzeczywistości. Przykładowo, w 2017 r. spełniła się nam andrzejkowa wróżba, a w 2015 r. – naszej koleżance i koledze, więc wierzymy, że te wróżby naprawdę się spełniają, mimo że nie spełniły się nam w żadnym wcześniejszym roku, a także bardzo rzadko spełniają się innym naszym koleżankom i kolegom.

**Efekt izolacji** – mechanizm psychologiczny, w którym skupiamy się na pojedynczym przypadku i uważamy, że dowodzi on prawdziwości tezy.

Przykładowo, raz w życiu sprawdził się nam „proroczy sen”, więc pomijamy wszystkie sytuacje, kiedy sen się nie sprawdził, i na tej podstawie wierzymy, że prorocze sny istnieją, podczas gdy w rzeczywistości spełnienie się snu mogło być efektem czystego przypadku (zwykle też sny są bardzo niejasne, jeśli w ogóle je pamiętamy, więc możemy różne zdarzenia uznać za spełnienie tego samego snu).

**Zależność magiczna** – polega na błędnym uznaniu jakiegoś zdarzenia za będące przyczyną określonego skutku tylko dlatego, że jedna rzecz nastąpiła po drugiej. Takie sytuacje najczęściej są jednak tylko efektem przypadku czy zwykłego zbiegu okoliczności, które wystąpiły niezależnie od siebie.

- 1) Na kuponie totolotka ktoś zaznaczył datę urodzenia ukochanej osoby i wygrał – teraz wierzy, że szanse na wygraną zwiększa zastosowanie „specjalnych”, „magicznych” liczb.
- 2) Ktoś pomyślał o kimś „a niech cię gęś kopnie”, a wkrótce później osoba ta została potrącona przez samochód. Ten ktoś teraz sądzi, że jego myśl spowodowała wypadek.

### Pytania pomocnicze:

- Kiedy powinniśmy przyjrzeć się bliżej temu, czy nie popełniamy któregoś z tych błędów? Jak poznać, że ktoś im ulega?
- W jaki sposób można sprawdzić, czy ulegamy któremuś z tych błędów?
- Czy warto w ogóle upewniać się, że nie popełniamy tych błędów? Dlaczego?
- Co zrobić, kiedy nie jesteśmy pewni, czy nasz wniosek jest błędny, czy nie?

# ANKIETA DLA UCZNIÓW

## DOTYCZĄCA RELACJI INTERPERSONALNYCH W KLASIE SZKOLNEJ

### W MOJEJ KLASIE

Jestem:  uczennicą  uczniem klasy .....

Powiedz szczerze, kto w Twojej klasie:

- Zawsze chodzi sam i unika innych dzieci: .....
- Jest koleżeński, chętnie pomaga innym, pożycza różne rzeczy: .....
- Często skarży na innych, plotkuje: .....
- Często bije innych, szuka zaczepki, dokucza, klóci się: .....
- Chce, aby inni go słuchali, naśladowali: .....
- Wymyśla najciekawsze zabawy i umie nimi kierować: .....
- Jest dumny, ważny, lubi się przechwalać: .....
- Bardzo dużo wie i umie: .....
- Mało wie i niewiele umie: .....
- Jest niezaradny, powolny, z niczym nie może sobie poradzić: .....
- Lubi kłamać i oszukiwać: .....
- Nie dba o swój wygląd: .....
- Źle zachowuje się na lekcji i na przerwie, jest ciągle upominany przez nauczycieli: .....
- Niechętnie bierze udział w zabawach, nie zgłasza się na lekcji: .....
- Zabiega o względy nauczycieli: .....
- Niechętnie pomaga innym, niechętnie pożycza swoje rzeczy: .....

Dziękuję.  
Pedagog szkolny

## ANKIETA DLA RODZICÓW

### PIERWSZOKLASISTÓW DOTYCZĄCA PODSTAWOWYCH INFORMACJI NA TEMAT DZIECKA, STANU ZDROWIA I TRUDNOŚCI EDUKACYJNYCH

*Proszę o szczerze odpowiedzi. Informacje, które Państwo nam przekażą, ułatwią naszą współpracę, a w razie potrzeby – udzielenie Państwu dziecku odpowiedniej pomocy i wsparcia.*

Imię i nazwisko: .....

1. Jak często w ciągu roku Państwa dziecko choruje?

- Raz na rok lub rzadziej
- Dwa–trzy razy do roku
- Mniej więcej co dwa miesiące
- Raz na miesiąc lub częściej

Na co najczęściej choruje? .....

2. Czy choruje na coś przewlekłe?

- Nie
- Tak

Jeżeli tak, to na co? .....

3. Czy Państwa dziecko jest na coś uczulone?

- Nie
- Tak

Jeżeli tak, to na co? .....

4. W jaki sposób można zaobserwować, że dzieje się coś złego i Państwa dziecko potrzebuje pomocy? .....

5. Jak można Państwa dziecku, w razie potrzeby, pomóc? .....

6. Czy Państwa dziecko bierze na stałe jakieś leki?

- Nie
- Tak

Jeżeli tak, to jakie? .....

7. Czy, Państwa zdaniem, dziecko ma jakieś problemy ze:

- Słuchem, jakie? .....
- Wzrokiem, jakie? .....
- Innymi zmysłami, jakimi? .....
- Ortografią
- Grafia, czyli pismem
- Czytaniem
- Sprawnym liczeniem
- Koordynacją ruchową
- Koncentracją na lekcji
- Zapamiętywaniem
- Inne problemy/trudności .....

8. Czy jest to potwierdzone przez lekarza lub psychologa?

- Nie
- Tak

*Dziękuję.*

*Wychowawca/pedagog szkolny*



# ANKIETA DLA WYCHOWAWCÓW KLAS IV–VIII

## DOTYCZĄCA IDENTYFIKACJI POTRZEB W ZAKRESIE POGADANEK, PRELEKCJI I WARSZTATÓW DLA UCZNIÓW

*Koleżanki i koledzy, ankieta jest anonimowa. Jej wyniki pozwolą mi zaplanować tematykę zajęć psychoedukacyjnych realizowanych w ramach szkolnego programu wychowawczo-profilaktycznego.*

Spośród poniższych zagadnień wybierz trzy, które chciałabyś/chciałbyś omówić w swojej klasie w bieżącym roku szkolnym?

- Co czujemy, co przeżywamy i jak to wpływa na relacje międzyludzkie?
- Co to znaczy być tolerancyjnym?
- Co nam daje zachowanie asertywne?
- Jak radzić sobie ze stresem?
- Sprawdzone sposoby na dobre uczenie się.
- Trudna sztuka rozwiązywania konfliktów.
- Agresja – czym jest i jak sobie z nią radzić?
- Pułapki korzystania z internetu.
- Atrakcyjny chłopak, atrakcyjna dziewczyna – od czego zależy nasza atrakcyjność?
- Papierosy, alkohol, narkotyki – NIE, ja dziękuję!
- Inne (proszę podać swoje propozycje): .....

Dodatkowe uwagi i wnioski: .....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

*Dziękuję.  
Pedagog szkolny*

# UMIEJĘTNOŚĆ KRYTYCZNEGO MYŚLENIA

Żyjąc we współczesnym świecie, narażeni jesteśmy na odbiór ogromnej liczby informacji. Nie wszystkie są ważne, wartościowe, niektóre mogą stanowić tzw. *fake news*, czyli fałszywe wiadomości. Dlatego duże znaczenie ma umiejętność ich filtrowania, oddzielania tego, co dla nas istotne, od informacji zaśmiecających umysł, innymi słowy – umiejętność krytycznego myślenia.



**W**edług Pauli Pilarskiej „krytyczne myślenie polega na ocenianiu napływających informacji, myśli i opinii własnych oraz cudzych, podnosi umiejętności rozpoznawania i odrzucania błędnych idei. Prowadzi do minimalizowania błędów, które często wynikają z patrzenia na problemy z subiektywnej perspektywy (np. kultury, w której zostaliśmy wychowani). Krytyczne myślenie powinno być wolne od emocji i presji społecznej, bo to pozwala dostrzegać wiele opcji, możliwości, rozwiązań (myślenie czarno-białe jest jedną z największych przeszkód). Prowadzi do intelektualnej niezależności, pozwala na zgłębianie i rozwiązywanie problemów, na odrzucanie fałszywych sądów, na kwestionowanie uznanych autorytetów i tradycji”<sup>1</sup>.

Myślenie krytyczne jest procesem składającym się z następujących etapów:

- **Etap 1.** Jednostka otrzymuje pewną informację.
- **Etap 2.** Jednostka przetwarza i analizuje informację, odpowiadając na różnorodne pytania.
- **Etap 3.** Jednostka dochodzi do pewnych wniosków, tym samym tworząc lub nabywając nową wiedzę opartą na ważnych i zgodnych z rzeczywistością informacjach.

## Myśliciel krytyczny

Osobę myślącą krytycznie charakteryzują określone cechy i zachowania. Ktoś taki:

- jest ciekawy,
- ciągle poszukuje nowatorskich rozwiązań,
- zadaje pytania,
- jest dociekliwy,
- potrafi przyznać się do niewiedzy i braku rozumienia pewnych kwestii,
- lubi się uczyć i dzielić zdobytą wiedzą,
- dąży do uzasadnienia własnych przekonań, wartości, założeń,
- wie, czym jest fakt, a czym opinia,
- zapoznaje się z wszystkimi faktami, a następnie wydaje opinię,
- poddaje refleksji swoje myśli,
- akceptuje opinie i wartości innych,
- poszukuje dowodów potwierdzających hipotezy,
- wie, jak ważne jest przedstawianie argumentów,
- jest dobrym obserwatorem,
- analizuje otaczającą go rzeczywistość,
- wytrwale dąży do celu,
- potrafi przewidywać konsekwencje wynikające z podjętych decyzji,
- bez problemu rozwiązuje konflikty,
- określa i wyraża własne potrzeby,
- prezentuje własny punkt widzenia w sposób ustrukturyzowany, przemyślany,
- jest empatyczny,
- rozpoznaje i nazywa emocje.

## Etapy nabywania umiejętności krytycznego myślenia

**1 Podawanie w wątpliwość różnych spraw** – chcąc myśleć krytycznie, warto sprzeciwiać się pewnym informacjom do momentu ich wyjaśnienia. Kwestionować możemy czyjeś oświadczenia, założenia, własne przekonania. By rozwiać wszelkie wątpliwości i mieć pewność co do słuszności tychże spraw, należy być dociekliwym i zadawać pytania, które pomogą odróżnić fałszywe i niewarte uwagi wiadomości od tych naprawdę ważnych. Przykładem działań realizowanych w tym obszarze jest organizacja debaty klasowej.

**2 Samodzielne myślenie** – ważne są aktywne sposoby myślenia, dzięki którym wyzwalamy kreatywność, twórcze działanie i jesteśmy bardziej pewni swoich racji. Przykładem działań podejmowanych w ramach realizacji tego etapu jest organizacja olimpiady kreatywności, mającej na celu inicjowanie nowatorskich rozwiązań w różnych dziedzinach.

**3 Ocenianie dowodów** – podając w wątpliwość wszelkie sprawy, należy zebrać dowody, które świadczą o ich wartości. Dzięki ocenie dowodów możemy wskazać rzetelne i autentyczne informacje. W ramach realizacji tego działania warto przeprowadzić zajęcia dotyczące *fake news* i propagandy; przydatna może okazać się charakterystyka czterech technik propagandy<sup>2</sup>:

→ Propaganda – gra na ludzkich emocjach, jak strach, nadzieja, złość, frustracja czy współczucie, po to, by osiągnąć pożądany cel. W głębszym sensie jest to gra umysłu – biegli propagandyści wykorzystują ludzkie lęki i uprzedzenia. Skutecznie rozumieją, jak formułować komunikaty działające na emocje, wywołujące ekscytację i wzburzenie, co z kolei tłumi krytyczne myślenie. Pod wpływem aktywowania uczuć odbiorca jest emocjonalnie poruszony komunikatem. Kolejną bronią, którą może wykorzystać osoba stosująca propagandę, jest przypinanie etykietek. Jakie emocje są ważne dla twórców propagandy? Lęk, litość, złość, podniecenie, współczucie, nienawiść, niechęć – wszystkie one mogą zostać

wzmocnione poprzez wykorzystanie odpowiednich etykiet.

→ Propaganda może wykorzystywać dokładne i prawdziwe informacje, jak również półprawdy, opinie, kłamstwa i fałsz. Skuteczna propaganda stosuje proste historie, które są już znane i sprawdzone, często przy użyciu metafor, obrazów czy powtórzeń, i które sprawiają, że opowiedziane historie wydają się naturalne i „prawdziwe”. Nadmierne upraszczanie jest skuteczne, kiedy chwytliwe i łatwe do zapamiętania krótkie wyrażenia zastępują krytyczne myślenie. Zbyt proste uproszczone informacje nie składają się na wiedzę ani nie prowadzą do zrozumienia, ale ponieważ ludzie w sposób naturalny próbują zredukować zawiloci, ta forma propagandy może być skuteczna.

→ Skuteczna propaganda przekazuje komunikaty, motywy i język, które bezpośrednio przyciągają konkretne grupy społeczne. Propagandyści mogą przyciągać ze względu na członka rodziny, swoją tożsamość rasową, przynależność etniczną, a nawet hobby, ulubionych celebrytów, przekonania i wartości czy też osobiste aspiracje i nadzieje na przyszłość. Czasami aktywuje się uniwersalne, najbardziej zakorzenione wartości ludzkie – potrzebę kochania i bycia kochanym, poczucie przynależności i miejsca – w nie również może uderzać propaganda. Poprzez tworzenie komunikatów, które bezpośrednio odnoszą się do potrzeb i lęków określonych grup, propaganda staje się osobista i ważna. Kiedy komunikaty są osobiste istotne, ludzie zwracają na nie uwagę i wychwytyują główne przekazy i idee.

→ Propaganda może służyć jako forma politycznej i społecznej wojny w celu zidentyfikowania i upodlenia przeciwników. Może również kwestionować zasadność, wiarygodność, wierność, a nawet naturę swoich przeciwników oraz ich idee. Ze względu na fakt, że w sposób naturalny konflikt przyciąga ludzi, propagandyści strategicznie wykorzystują kontrowersję w celu zwrócenia uwagi. Atakowanie przeciwnika zachęca także do myślenia typu „albo-albo” lub „my-oni”, które tłumi rozważanie

bardziej złożonych informacji i idei. Propaganda może być również wykorzystana do kompromitacji osób, niszczenia reputacji, wyłączenia poszczególnych grup ludzi, wzbudzania nienawiści i kultywowania obojętności.

**4 Logiczne i analityczne myślenie** – wprowadzają w pracy z uczniami sposoby rozwijające ich umiejętność rozumowania; można w tym celu wykorzystać m.in. sudoku, krzyżówki, wykreślanki, gry strategiczne, grywalizację, grę miejską, *escape room*.

**5 Stymulowanie procesów wpływających na rozwój krytycznego myślenia** – z krytycznym myśleniem nierozzerwalnie wiąże się teoria ograniczeń (*Theory of Constraints – TOC*), opracowana w latach 70. XX w. przez Eliyahu M. Goldratta – jednego z najznakomitszych myślicieli tych czasów. TOC jest metodą, dzięki której mamy możliwość identyfikacji i zarządzania ograniczeniami, które występują w otaczającym nas świecie. Ograniczenie jest czynnikiem, który blokuje lub spowalnia nasz rozwój, nasze osiągnięcia albo realizację celu działania. Ważne jest również umiejętne posługiwanie się narzędziami służącymi do nauki myślenia krytycznego (tabela 1). Chcąc poszerzyć wiedzę w tym zakresie, skorzystaj z informacji na stronie [www.toc.edu.pl](http://www.toc.edu.pl).

**6 Ciągły rozwój** – chcąc zapewnić swoim uczniom możliwość systematycznego rozwoju w tym obszarze, warto odwiedzić stronę Mind Over Media Polska. Szkoła krytycznego myślenia ([mindovermedia.pl](http://mindovermedia.pl)). To polska wersja amerykańskiego programu, mającego platformę społecznościową i pakiety materiałów edukacyjnych, które pomogą w organizacji zajęć rozwijających krytyczne myślenie. Wchodząc na tę stronę, możemy stać się współtwórcami szkoły krytycznego myślenia.

Zadaniem nauczycieli jest systematyczne uświadamianie uczniom, jak niebezpieczne mogą być niektóre informacje docierające do nas z różnych źródeł. Rozwijanie krytycznego myślenia, a także wykorzystanie narzędzi TOC powinny być jednym z głównych zadań współczesnej szkoły.

Tabela 1. Narzędzia do nauki krytycznego myślenia<sup>3</sup>

Narzędzie	Korzyści ze stosowania
<p><b>Drzewko ambitnego celu</b></p>	<p>Wykorzystanie narzędzia pomoże:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• określać i wyjaśniać ambitne cele i pożądane rezultaty w ramach tekstu, koncepcji czy celów lekcji;</li> <li>• rozróżniać wnioskowanie stanowiące podstawę pewnych idei, dzięki temu zyskując świadomość wielu perspektyw;</li> <li>• wyciągać wnioski na podstawie tekstu i wcześniejszej wiedzy;</li> <li>• koncentrować się na myśleniu wybiegającym poza dosłowną interpretację tekstu literackiego czy informacyjnego;</li> <li>• dostrzegać w tekście istotne, ale mało oczywiste szczegóły, przedstawiając założenia ukryte w głównych ideach;</li> <li>• zachować spójność logiczną w celu podtrzymania swojego stanowiska;</li> <li>• logicznie przewidywać;</li> <li>• rozwijać logiczną alternatywę przebiegu akcji;</li> <li>• logicznie wyjaśniać relacje między celami, przeszkodami i działaniami;</li> <li>• korzystać z wcześniejszej wiedzy i doświadczenia, by wyprowadzać związki między programem a życiem codziennym;</li> <li>• stosować proces ambitnego celu do odpowiedzialnego osiągania celów osobistych.</li> </ul> <p>Etapy budowania drzewka:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Określić i jasno zdefiniować ambitny cel.</li> <li>2. Określić przeszkody, które uniemożliwiają osiągnięcie celu.</li> <li>3. Zwerbalizować cele pośrednie (CP) oparte na wyznaczonych wcześniej przeszkodach. Uszczegółowić cele pośrednie za pomocą działań, które trzeba podjąć.</li> <li>4. Ułożyć cele pośrednie według odpowiedniego porządku</li> </ol>
<p><b>Chmurka</b></p>	<p>Wykorzystanie narzędzia pomoże:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• identyfikować, powtórnie opowiedzieć i zdefiniować sytuację problemową jasno i treściwie z użyciem punktów kluczowych;</li> <li>• identyfikować i zrozumieć głębszą i szerszą perspektywę wszystkich stron problemu, sytuacji czy zagadnienia;</li> <li>• koncentrować myślenie poza dosłowną interpretacją tekstu narracyjnego lub informacyjnego;</li> <li>• identyfikować istotne, choć mniej oczywiste szczegóły w tekście poprzez prezentację założeń ukrytych w głównych ideach;</li> <li>• wyciągać wnioski i przewidywać następstwa na podstawie tekstu lub informacji;</li> <li>• tworzyć pewne wzory w ramach poznanego tekstu i rozumieć różne punkty widzenia i szerszą perspektywę;</li> <li>• oceniać i wspierać istniejące rozwiązania w tekście i informacjach i tworzyć nowe rozwiązania;</li> <li>• dostrzegać związków między programem a życiem codziennym;</li> <li>• zastosować nową wiedzę do rzeczywistej życiowej sytuacji</li> </ul>
<p><b>Gałąź</b></p>	<p>Proces myślenia techniką gałęzi logicznej oraz techniką zadawania pytań angażuje uczniowską naturalną ciekawość i potrzebę odkrywania, aby:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• czerpać i brać odpowiedzialność za cele lekcji;</li> <li>• budować kontekstowe i interdyscyplinarne sieci z obszarami uprzedniej wiedzy, doświadczeń oraz zainteresowań;</li> <li>• integrować dotychczasowe doświadczenia z nowo nabytą wiedzą i naturalną ciekawością, by uzyskiwać odpowiedzi i rozwiązywać problemy;</li> <li>• przenosić proces rozwiązywania problemów na sytuacje życiowe;</li> <li>• koncentrować myślenie i dyskusje na celach lekcji</li> </ul>

**Przypisy:**

<sup>1</sup> www.psychologiaszkole.pl/o,766,Moc\_krytycznego\_mylenia.html.

<sup>2</sup> M. Dobiasz, *Zaplanuj rok szkolny z naszymi materiałami*, <https://media.ceo.org.pl/aktualnosci/zaplanuj-rok-szkolny-z-naszymi-materialami> [dostęp: 28.09.2018].

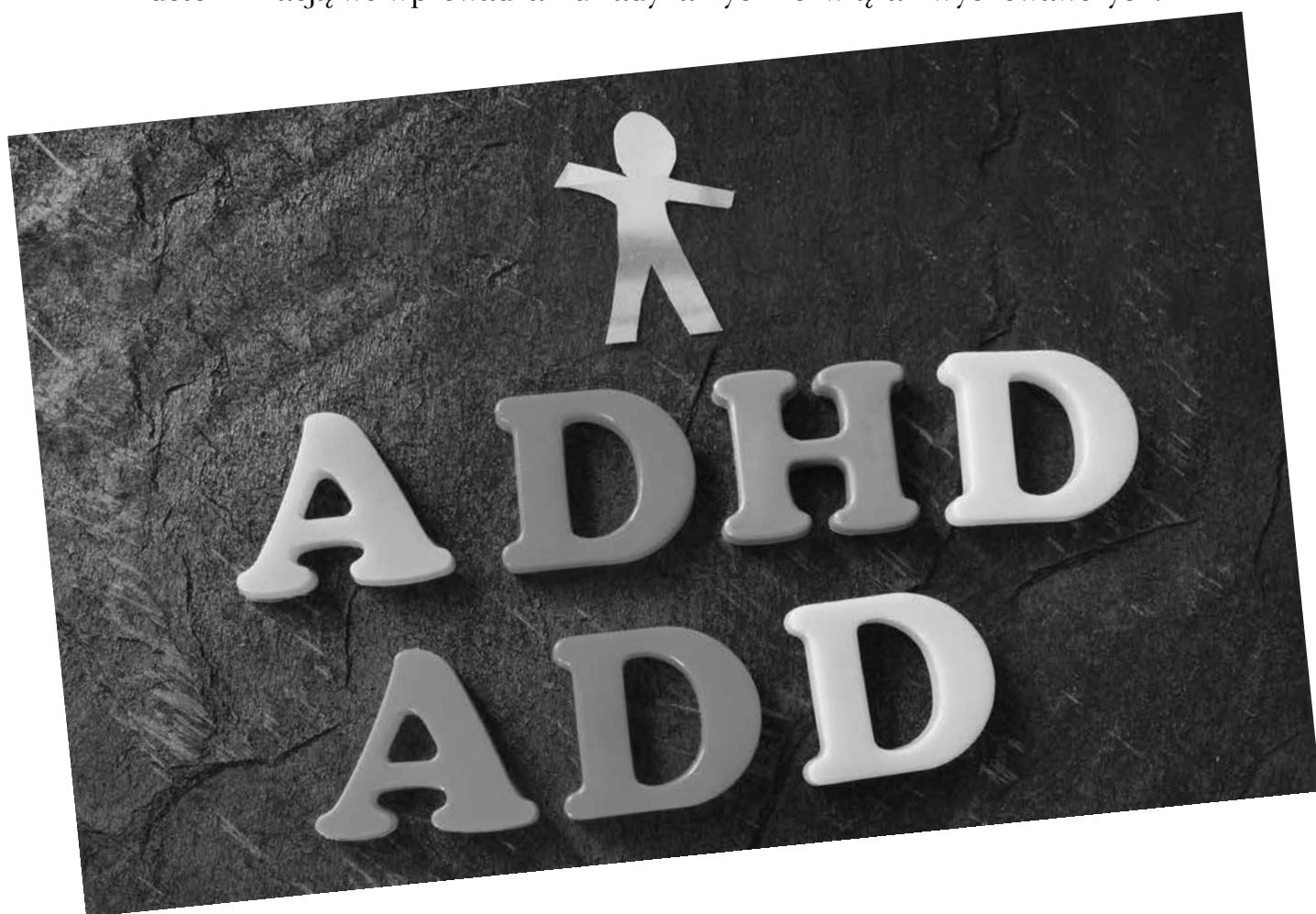
<sup>3</sup> Opracowanie własne na podstawie: K. Suerken, *Narzędzia krytycznego myślenia TOC do analizy treści programowych. Myślenie poprzez treści programowe*, Mazowieckie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2009.

Aleksandra Kubala-Kulpińska  
*Pedagog, terapeuta, trener, autorka programów  
 profilaktycznych, materiałów szkoleniowych oraz publikacji  
 dla rodziców, uczniów i nauczycieli*

# UCZEŃ NADPOBUDLIWY PSYCHORUCHOWO

## Metody ułatwiające funkcjonowanie w szkole

Uczniowie nadpobudliwi zawsze stanowili problem dla nauczycieli, jednak jeszcze całkiem niedawno, z uwagi na niski poziom świadomości, byli postrzegani jako niepotrafiące zachowywać się stosownie do sytuacji wiercipięty, niegrzeczne i źle wychowane. Od rodziców wymagano, by wykazali się determinacją we wprowadzaniu radykalnych rozwiązań wychowawczych.



**A**DHD jest zaburzeniem, które występuje w postaci nieadekwatnych do wieku deficytów uwagi, impulsywności, nadpobudliwości psychoruchowej, nieprzerwanie co najmniej sześć miesięcy. Nasilenie objawów w znacznym stopniu utrudnia funkcjonowanie w głównych obszarach życia.

Problematyka związana z przyczynami zespołu nadpobudliwości psychoruchowej z zaburzeniami koncentracji uwagi cieszy się ogromnym zainteresowaniem ze strony świata nauki. Mimo ciągłych poszukiwań badacze problemu nadal nie potrafią określić w pełni istoty ADHD. Różne źródła podają różne czynniki odpowiedzialne za to zaburzenie: przyczyny genetyczne i dziedziczne, konflikt serologiczny rodziców, czynniki mające swój początek w okresie prenatalnym i wpływające na patologię ciąży, nieprawidłowości w trakcie porodu.

Objawy występujące w tym zaburzeniu pojawiają się w trzech grupach:

- nadruchliwość,
- impulsywność,
- zaburzenia koncentracji uwagi.

### Jaki jest uczeń z ADHD?

Oto charakterystyczne zachowania:

- Ma trudności z koncentracją, powodujące, że bardzo szybko się rozprasza, nudzi.
- Nie jest w stanie zapamiętać poleceń, zadań.
- Nie potrafi zastosować się do instrukcji.
- Organizowanie wszelkiego rodzaju zajęć sprawia mu problem.
- Występuje u niego zaburzenie motoryki małej powodujące trudności we wkładaniu lub zdejmowaniu ubrania, nabywaniu umiejętności pływania, wykonywaniu zadań na lekcjach wychowania fizycznego.
- Działa bez zastanowienia, pod wpływem emocji, impulsu, nie potrafi zahamować swojej reakcji.
- Wyrwa się nieproszony do odpowiedzi, nie czeka na swoją kolej, przerywa rozmowę.
- Jego wypowiedź ma formę „słowotoku”.
- Swoje niezadowolenie manifestuje w sposób niekontrolowany.
- Bardzo często zmienia zajęcia, nie kończąc rozpoczętej pracy.

- Niemal przymusowo wykonuje niekontrolowane ruchy: wierci się, rusza nogą lub ręką, manipuluje przedmiotami.
- Wszelkie formy odpoczynku traktuje jako karę.
- Hałasuje, nie potrafi zachować spokoju.
- Biega, nie zważając na przeszkody.
- W najmniej oczekiwanym momencie wstaje z miejsca i spaceruje po klasie.
- Ma zmienne nastroje.
- Mogą wystąpić u niego częściowe zaburzenie analizy wzrokowej, słuchowej i dotykowej oraz trudności w uczeniu się pisania, czytania i liczenia, nawet w przypadku mieszczącego się w normie poziomu inteligencji.
- Ma trudności w nawiązywaniu i podtrzymywaniu prawidłowych relacji.

koncentracji uwagi. Ten podtyp dominuje u dziewcząt.

### Jaki jest uczeń z ADD?

Oto charakterystyczne zachowania:

- Ma marzycielskie usposobienie.
- Nie sprawia problemów związanych z nadruchliwością – jest spokojny.
- Przez otoczenie jest postrzegany jako leniwy i niechętny do podejmowania działań.
- Sprawia wrażenie powolnego, przebywającego we własnym świecie, stale zamyślnego, nieobecnego.
- Ma poważne problemy z kontrolowaniem własnych myśli i skupieniem się na jednym wybranym bodźcu.
- Ma trudności z organizacją, ciągle coś

---

*Należy ustalać przerwy w pracy z uczniem z ADHD.*

*Ma on wrócić do wykonywania zadania po sygnale – „to ważne, teraz uważaj”. Naukowcy zbadali, że dziecko z zespołem nadpobudliwości psychoruchowej pracuje mniej wydajnie niż jego rówieśnicy o ok. 30–40%.*

*Innymi słowy, pracuje jak dziecko młodsze o dwa lata.*

---

- Przejawiane przez niego zachowania w relacjach społecznych (np. popychanie, podszczypywanie, silne przytulanie) są nieakceptowane społecznie, co prowadzi do izolowania i wyśmiewania, a co za tym idzie – samotności ucznia.
- Najczęściej ma słabą pozycję w grupie, ponieważ dąży do ustalania własnych zasad.
- Nie potrafi przegrywać, jest ekstrawertyczny, może być natarczywy, starając się wszelkimi sposobami skoncentrować na sobie uwagę otoczenia.
- Jest kreatywny, pomysłowy.

Nie zawsze jednak dzieci z ADHD są nadruchliwe. Jednym z typów zespołu nadpobudliwości psychoruchowej jest tzw. ADD (ang. *Attention Deficit Disorder*) – oznacza to podtyp bez nadruchliwości, natomiast z przewagą zaburzeń

gubi, nie pamięta o terminach, umowach.

- Może sprawiać wrażenie osoby cierpiącej na depresję.
- Ogromną trudność sprawia mu koncentracja, wciąż się dekoncentruje.

### W jaki sposób można ułatwić funkcjonowanie dziecka z ADHD w szkole?

W tabeli 1 przedstawiamy metody, techniki i narzędzia ułatwiające funkcjonowanie ucznia z ADHD w warunkach szkolnych<sup>1</sup>.

Nie ulega wątpliwości, że dziecko z zespołem nadpobudliwości psychoruchowej odczuwa ciągły dyskomfort wynikający z braku zrozumienia ze strony otoczenia przy jednoczesnym braku zrozumienia świata przez samo dziecko. W związku z tym powinniśmy dołożyć wszelkich starań, by zrozumieć ucznia z ADHD i pomóc mu uporządkować świat, w którym żyje.

Tabela 1. Metody, techniki i narzędzia ułatwiające funkcjonowanie dziecka z ADHD w warunkach szkolnych<sup>1</sup>

Metody, techniki, narzędzia	Charakterystyka	Obszar usprawniania, stymulacji
<p><b>Parallel teaching</b></p>	<p>To równoległe, jednoczesne przekazywanie treści dydaktycznych i zasad zachowania na lekcji. W trakcie stosowania nauczania równoległego nauczyciel buduje aktywny kontakt z uczniami – zauważa i wspiera ich mocne strony, ale także w sposób świadomy pracuje nad trudnymi zachowaniami lub objawami (deficytami) uczniów.</p> <p>W tym modelu działania podstawowymi sposobami pracy powinny być:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• stosowanie „opcji ułatwienia”, czyli specjalnych technik pracy z objawami np. ADHD,</li> <li>• skuteczne wydawanie poleceń,</li> <li>• chwalenie,</li> <li>• budowanie pozytywnej motywacji poprzez dostrzeganie pozytywów, stosowanie nagród, systemów żetonowych,</li> <li>• wzmacnianie zachowań prospołecznych,</li> <li>• wprowadzanie jasnych zasad zachowania,</li> <li>• wyciąganie stałych i sprawiedliwych konsekwencji.</li> </ul> <p>Co trzeba wiedzieć?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• W przypadku nauczania równoległego praca z dzieckiem jest zawsze pracą zespołową. Profesjonaliści wspierają się nawzajem i szukają u siebie pomocy. Istotny jest także jasno określony podział odpowiedzialności i kompetencji (co należy do wychowawcy, nauczyciela, pedagoga itp.).</li> <li>• Objawy nie są winą dziecka, nauczyciela czy rodzica. Są problemem, nad którym trzeba nieustannie pracować.</li> <li>• Uczeń z ADHD pracuje nierówno – jednego dnia może poradzić sobie z zadaniami, drugiego nie.</li> <li>• Nie należy mylić objawów z lenistwem.</li> <li>• Uczeń z ADHD stale wymaga wsparcia i pomocy.</li> <li>• Trzeba wierzyć, że dziecko z ADHD może odnieść sukces szkolny</li> </ul>	<p>Wdrażanie do norm i zasad społecznych</p>
<p><b>Techniki „inwestycyjne”</b></p>	<p>Pierwszą linią pomocy uczniom z ADHD są metody przebudowania środowiska klasowego i szkolnego. Są one szybkie do wprowadzenia i dają długotrwałe korzyści.</p> <p>Kluczowe znaczenie może mieć posadzenie dziecka w klasie: z daleka od okna, blisko nauczyciela, z dala od kolegi, z którym rozmawia, w jednej z pierwszych ławek, obok spokojnych uczniów.</p> <p>Badania naukowe wykazały, że dzieci z ADHD pracują gorzej, gdy siedzą w grupie wokół stołu, niż gdy są posadzone w ławkach ustawionych klasycznie. Z drugiej strony warto pamiętać, że przy klasycznym ustawieniu ławek nie każdemu dziecku poświęcamy tyle samo uwagi.</p> <p>Istotne jest usunięcie przed oczu dzieci bodźców rozpraszających, np.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ściana wokół tablicy powinna być pusta i gładka,</li> <li>• tablica powinna być dobrze wytarta, nie powinno być na niej więcej niż 40 słów,</li> <li>• wszelkie kolorowe plansze, akwaria powinny znajdować się za plecami dzieci,</li> <li>• okno powinno zostać zamknięte i zasłonięte, gdy na boisku odbywają się zajęcia,</li> <li>• choinka bez migoczących lampek powinna stać na końcu sali,</li> <li>• warto unikać rozpraszających elementów stroju, np. kolorowych naszyjników, ozdobnych zwisających kolczyków itp.</li> </ul>	<p>Koncentracja uwagi, skupienie</p>

Metody, techniki, narzędzia	Charakterystyka	Obszar usprawniania, stymulacji
<p><b>Techniki „minutowe”</b></p>	<p>Co trzeba zrobić?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Przed rozpoczęciem lekcji poproś ucznia z ADHD o uporządkowanie miejsca pracy.</li> <li>• Dopilnuj, aby na ławce pozostały tylko trzy potrzebne przedmioty (np. zeszyt, długopis, książka).</li> <li>• Podziel zadania na mniejsze fragmenty. Dzieci z ADHD gorzej sobie radzą z długimi zadaniami, dlatego lepiej dać im kilka krótkich zadań niż jedno długie.</li> <li>• Dzielenie sprawdzianu na etapy:             <ul style="list-style-type: none"> <li>– Kartka z zadaniem 1 &gt; Sprawdź zadanie 1 &gt; Spacer do końca korytarza;</li> <li>– Kartka z zadaniem 2 &gt; Sprawdź zadanie 2 &gt; Wytarcie tablicy;</li> <li>– Kartka z zadaniem 3 &gt; Sprawdź zadanie 3 &gt; Zakończ podziękowaniem;</li> <li>– Każde zadanie z klasówki przekazuj na oddzielnej kartce.</li> </ul> </li> <li>• Wiersz do nauczenia się na pamięć podziel na zwrotki, by dziecko uczyło się kolejno każdej zwrotki.</li> <li>• Ustal przerwy w pracy – uczeń z ADHD ma wrócić do wykonywania zadania po sygnale: „to ważne, teraz uważaj”; skracaj zadania. Naukowcy zbadali, że dziecko z zespołem nadpobudliwości psychoruchowej pracuje mniej wydajnie niż jego rówieśnicy o ok. 30–40%. Innymi słowy, pracuje jak dziecko młodsze o dwa lata. Dlatego, przykładowo, prosząc ucznia o wykonanie obliczeń, ogranicz ich liczbę tylko do przykładów parzystych; skracaj długość notatki, którą dziecko ma przepisać; kiedy uczeń z ADHD pisze notatkę na tablicy, daj mu kserokopię tej notatki, aby wkleił ją do zeszytu; podchodź do ucznia z ADHD co 5 minut, by sprawdzić, czy pracuje.</li> <li>• Kiedy tłumaczysz jakieś zagadnienie, stań przy ławce ucznia z ADHD i zwracaj się bezpośrednio do niego.</li> <li>• Umów się z dzieckiem na wasz tajny sygnał (postukanie palcem w zeszyt lub klepnięcie dziecka w ramię) oznaczający: „uwaga, to ważne!”; w czasie lekcji, chodząc po klasie, monitoruj, co robi uczeń, np. sprawdzaj, czy ma otwartą książkę na odpowiedniej stronie.</li> <li>• Poproś, aby uczeń powtórzył pytanie, by upewnić się, czy je usłyszał i zrozumiał.</li> <li>• Poproś, by uczeń powtórzył głośno całej klasie polecenie.</li> <li>• W trakcie sprawdzianów nie dawaj zadań, które trzeba przepisywać z tablicy – zmniejsza to ryzyko błędów z nieuwagi.</li> <li>• Uczeń z ADHD nie jest w stanie wytrzymać całej lekcji na jednostajnej pracy, podziel więc 45 minut na różne rodzaje aktywności. Jest to także budowanie jasnej struktury lekcji.</li> <li>• Dziecku z ADHD znacznie trudniej jest przestać coś robić, niż zacząć coś robić. Dlatego unikaj poleceń zakazujących różnych czynności i zastąp je nakazem zrobienia czegoś. By nadmierna ruchliwość nie rozbiła planu lekcji, warto mieć pod ręką listę pomysłów, jak można ją zagospodarować</li> </ul>	<p>Wdrażanie do norm i zasad społecznych</p>
<p><b>„Złoty standard wyjścia dziecka z klasy”</b></p>	<p>Dziecko ma:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• zapisaną całą notatkę oraz uzupełniony cały materiał omawiany na lekcji (materiał dla niego może być skrócony na samym początku lekcji),</li> <li>• wyraźnie zapisaną pracę domową, zarówno ustną, jak i pisemną, a jeśli nic nie jest zadane, pojawia się stosowny wpis,</li> <li>• zapisane wszelkie informacje o sprawdzianach (data, zakres),</li> <li>• zapisane informacje o tym, kiedy jest wycieczka, co trzeba przynieść na następną lekcję itp.,</li> <li>• wpisaną pochwałę!</li> </ul>	<p>Komunikacja z rodzicami, ułatwienie nauki w domu</p>



Metody, techniki, narzędzia	Charakterystyka	Obszar usprawniania, stymulacji
<b>Zasada „3R”</b>	Dziecko z ADHD ma trudności z rozumieniem świata, dlatego często dominuje u niego chaos. By go wyeliminować, warto w swoich działaniach kłaść nacisk na rutynę, regularność, repetycję (powtarzanie)	Samokontrola
<b>Program korekcji zachowań</b> <b>T. Opolskiej,</b> <b>E. Potempskiej</b>	<p>Program przeznaczony jest do korekcji zjawiska nadpobudliwości u dzieci w wieku 7–10 lat. Ma na celu podejmowanie działań edukacyjnych w zakresie pozytywnych zachowań społecznych, wzmacnia poczucie wartości, samooceny i wykorzystywania swojej energii w sposób konstruktywny.</p> <p>Główne założenia<sup>2</sup>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Zaprogramowane zajęcia grupowe mają na celu stworzenie okazji do: <ul style="list-style-type: none"> <li>– przeżycia i nauczenia się kontrolowanych sposobów odreagowywania napięcia emocjonalnego i fizycznego,</li> <li>– rozpoznania treści przeżywanych emocji,</li> <li>– nauczenia się różnych sposobów kontroli własnego umysłu,</li> <li>– przeżycia sytuacji skłaniających dziecko do skupienia uwagi czy pohamowania swoich spontanicznych reakcji; silne nagradzanie takich zachowań,</li> <li>– poszerzenia repertuaru gier i zabaw grupowych, które nie mają charakteru agresywno-rywalizacyjnego, a zarazem dają możliwość przeżycia pozytywnych doświadczeń społecznych, co stwarza nadzieję na powtarzanie ich w gronie rówieśników poza grupą, przeżycia sytuacji wzmacniających poczucie własnej wartości i poprawiających samoocenę dziecka.</li> </ul> </li> </ul> <p>Najważniejsze zasady pracy z uczniem niezależnie od wieku:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• izolacja od wielobodźcowego środowiska,</li> <li>• spokojna, nacechowana ciepłem i życzliwością atmosfera emocjonalna w rodzinie,</li> <li>• jasny i konsekwentnie przestrzegany system reguł i zasad rządzących życiem dziecka, począwszy od rozkładu dnia, po system praw i obowiązków dla każdego członka rodziny,</li> <li>• stałe, powtarzające się rytuały, dotyczące zarówno krótkich (dzień, tydzień), jak i dłuższych okresów, pomoc w porządkowaniu świata fizycznego, w którym dziecko przebywa (segregowanie, układanie przedmiotów w najbliższym otoczeniu),</li> <li>• pomoc w kończeniu czynności przez dziecko, zanim przejdzie do następnej (co nie jest jednoznaczne z wyręczaniem go),</li> <li>• organizacja ukierunkowanej aktywności ruchowej (sportowej, zabawowej), która z jednej strony ma na celu umożliwienie odreagowania napięć, z drugiej zaś wdraża w zajęcie się czymś w sposób uporządkowany,</li> <li>• formułowanie i pilnowanie przez osobę dorosłą celów działalności dziecka, które są jasno wyrażone, niezbyt odległe w czasie i proste do realizacji; stopniowe komplikowanie proponowanych działań i wydłużanie czasu ich realizacji, w miarę zmniejszania się objawów nadpobudliwości dziecka,</li> <li>• stała kontrola działalności dziecka i przypominanie o zobowiązaniach,</li> <li>• załatwianie wszelkich problemów związanych z dzieckiem w momentach jego wyciszenia, bez stosowania agresji czy kar fizycznych</li> </ul>	Rozwój emocjonalny, społeczny, nadruclliwość

**Bibliografia:**

- Cooper P., Ideus K., *Zrozumieć dziecko z nadpobudliwością psychoruchową. Poradnik dla rodziców i nauczycieli*, APS, Warszawa 2001.
- Hanć T., *Dzieciństwo i dorastanie z ADHD. Rozwój dzieci nadpobudliwych psychoruchowo. Zagrożenia i możliwości wsparcia*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.
- Kołakowski A., Wolańczyk T., Pisula A., Skotnicka M., Bryńska A., *ADHD – zespół nadpobudliwości psychoruchowej. Przewodnik dla rodziców i wychowawców*, GWP, Gdańsk 2007.
- Robakowski F., Rajewski A., *Farmakologiczne leczenie zespołu deficytu uwagi z nadruclliwością*, PWN, Warszawa 2004.
- Sawicka K. (red.), *Socjoterapia*, CMPPP, Warszawa 1998.
- Schafer U., *Dlaczego dzieci się wiercą? Zespół nadpobudliwości psychoruchowej*, GWP, Gdańsk 2001.
- Spionek H., *Zaburzenia psychoruchowego rozwoju dziecka*, PWN, Warszawa 1965.
- Wolańczyk T., Kołakowski A., Skotnicka M., *Nadpobudliwość psychoruchowa u dzieci. Prawie wszystko, co chcielibyście wiedzieć. Książka dla rodziców, nauczycieli i lekarzy*, Bifolium, Lublin 1999.

**Przypisy:**

- <sup>1</sup> Opracowanie własne na podstawie: A. Kołakowski, *ADHD... i szkoła*, [http://poradnia.tuchola.pl/files/Biblioteka/Poradniki\\_ADHD/ADHD\\_i\\_szkola.pdf](http://poradnia.tuchola.pl/files/Biblioteka/Poradniki_ADHD/ADHD_i_szkola.pdf) [dostęp: 28.09.2018].
- <sup>2</sup> T. Opolska, E. Potempska, *Dziecko nadpobudliwe. Program korekcji zachowań*, CMPPP, Warszawa 1999.

Aleksandra Kubala-Kulpińska

# WARSZTAT BADAWCZO- -DIAGNOSTYCZNY PEDAGOGA SZKOLNEGO

Pedagog szkolny to specjalista w dziedzinie pomocy psychologiczno-pedagogicznej. W tym kontekście wymaga się od niego umiejętności badawczo-diagnostycznych: prowadzenia obserwacji pedagogicznej, właściwego stosowania metod, technik i narzędzi badawczych, interpretowania uzyskanych wyników, wyciągania na tej podstawie wniosków do dalszej pracy z uczniem oraz umiejętności omawiania wyników diagnozy z innymi nauczycielami, rodzicami i uczniem.



Na gruncie pedagogiki pod pojęciem diagnozy rozumie się opis pozytywnych i negatywnych właściwości psychofizycznych jednostki, wyjaśnienie problemów w jej funkcjonowaniu oraz prognozowanie skutków występujących nieprawidłowości w celu opracowania planu działań zmierzających do optymalizacji funkcjonowania tejże jednostki.

**T**rafnie postawiona diagnoza jest podstawą do dalszych działań – w stosunku do ucznia, jego rodziny, środowiska szkolnego i rówieśniczego – o charakterze wychowawczym, profilaktycznym, korekcyjnym, terapeutycznym, psychoedukacyjnym. Informacje uzyskane w procesie badań i czynności diagnostycznych stanowią także podstawę do udzielania porad dla rodziców na użytek wspierania indywidualnego rozwoju ich dziecka. Są również wsparciem dla innych nauczycieli w organizacji procesu edukacyjno-wychowawczego, ze szczególnym uwzględnieniem indywidualizacji.

Dlatego właśnie każdy pedagog powinien mieć na względzie definicję Stefana Ziemskiego, która traktuje diagnozę jako „rozpoznanie jakiegoś stanu rzeczy i jego tendencji rozwojowych na podstawie jego objawów, w oparciu o znajomość ogólnych prawidłowości”<sup>1</sup> i wskazuje dwa podstawowe kierunki myślenia o czynnościach diagnostycznych. Pierwszy odnosi się do kompetencji w zakresie poszukiwania „objawów”, czyli danych do analizy, a drugi – wskazuje na wagę kompetencji w zakresie interpretacji uzyskanych danych.

### Tak nakazują przepisy oświatowe

Od wielu lat wdrażany jest postulat, by badania i czynności diagnostyczne realizowane były jak najbliżej ucznia, w naturalnym jego środowisku, jakim jest szkoła. Przemawia za tym kilka argumentów:

1. Taka sytuacja niesie mniejszy stres dla dziecka i rodzica.
2. Pozwala na ciągłe poznawanie ucznia w różnorodnych sytuacjach i weryfikację wcześniej postawionej diagnozy wraz ze zmieniającymi się warunkami.

3. W szkołach zatrudnieni są specjaliści, od których – z racji pełnionej funkcji – oczekuje się spełnienia tej powinności, co w przypadku pedagoga określone jest w:

➔ § 24 rozporządzenia MEN z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. z 2017 r., poz. 1591) mówiącym, że pedagog zobowiązany jest w szczególności do:

- prowadzenia badań i działań diagnostycznych uczniów, w tym diagnozowania indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych uczniów w celu określenia mocnych stron, pre-

i działań diagnostycznych dzieci i młodzieży, w tym badań przesiewowych (...).

Powyższe zapisy wskazują, że z góry założono, iż wszyscy pedagodzy szkolni znają procedury metodologiczne niezbędne do podejmowania badań i czynności diagnostycznych oraz dysponują odpowiednimi metodami, technikami i narzędziami, za pomocą których potrafią znaleźć odpowiedzi na kluczowe pytania nurtujące społeczność szkolną oraz wskazać optymalne sposoby rozwiązania pojawiających się problemów. Szkolna rzeczywistość dowodzi jednak, że bywa z tym naprawdę bardzo różnie. Ilu pedagogów – tyle stylów pracy, kompetencji i umiejętności oraz postaw wo-

*Informacje uzyskane w procesie badań i czynności diagnostycznych stanowią także podstawę do udzielania porad dla rodziców na użytek wspierania indywidualnego rozwoju ich dziecka.*

dyspozycji, zainteresowań i uzdolnień uczniów oraz przyczyn niepowodzeń edukacyjnych lub trudności w funkcjonowaniu uczniów, w tym barier i ograniczeń utrudniających funkcjonowanie ucznia i jego uczestnictwo w życiu szkoły czy placówki;

- diagnozowania sytuacji wychowawczych w przedszkolu, szkole lub placówce w celu rozwiązywania problemów wychowawczych stanowiących barierę i ograniczających aktywne i pełne uczestnictwo ucznia w życiu przedszkola, szkoły i placówki;

➔ § 3 pkt 1a rozporządzenia MEN z dnia 3 sierpnia 2018 r. w sprawie wykazu zajęć prowadzonych bezpośrednio z uczniami lub wychowankami albo na ich rzecz przez nauczycieli poradni psychologiczno-pedagogicznych oraz nauczycieli: pedagogów, psychologów, logopedów, terapeutów pedagogicznych i doradców zawodowych (Dz. U. z 2018 r., poz. 1601), mówiącym, że pedagog – w zakresie tygodniowego obowiązkowego wymiaru godzin (tzw. pensum) realizuje zajęcia w ramach zadań związanych z prowadzeniem badań

bec badań i czynności diagnostycznych, także sposobów ich realizowania. Jedni mają w swojej placówce dostęp wyłącznie do narzędzi standaryzowanych (kwestionariusze, skale, arkusze, baterie testów), czyli takich, które są przeznaczone do szerokiego użytku, przeszły proces prób i ulepszeń, zaopatrzone je w normy i podręczniki. Drudzy korzystają z gotowych, ale niestandardyzowanych narzędzi diagnostycznych, dostępnych na rynku wydawniczym, znalezionych w jakiejś książce, fachowej prasie lub na stronach internetowych. Jeszcze inni z własnej inicjatywy lub na zlecenie dyrekcji, mniej czy bardziej kreatywnie, opracowują je sami, do szkolnego użytku. I tym osobom poświęcono jest tekst poniżej.

### Pedagog w roli Zosi Samosi...

...czyli osoby, która, podobnie jak wynalazca, tworzy nowy i adekwatny do celu produkt, jakim jest pomysłowe narzędzie badawczo-diagnostyczne lub twórcza modyfikacja narzędzia już istniejącego, np. nowy rodzaj wywiadu, kwestionariusz ankiety lub schemat obserwacji. Wdraża je do praktyki, modyfikuje i ulepsza,

a poddając sprawdzianom w wielu różnych grupach społeczności szkolnej, weryfikuje ich wartość. Oczywiście zgodnie z wytycznymi T. Pilcha twierdzącego, że: „Narzędzia badań za każdym razem buduje się dla poznania określonej, konkretnej sytuacji, zjawiska czy problemu. Wszelkiego typu narzędzia werbalne, kwestionariusze, skale, arkusze są w pełni odpowiednie dla jednego i jedynie dla tego właśnie przypadku, na użytek którego zostały skonstruowane”<sup>72</sup>.

W trakcie przygotowania dowolnego narzędzia badawczego należy pamiętać o ogólnych zasadach metodologicznych:

- Cel badawczo-diagnostyczny (Czego chcę się dowiedzieć? Co chcę sprawdzić?) oraz wybrana metoda i technika determinują wybór narzędzi.
  - Każde narzędzie rządzi się określonymi wymogami formalnymi.
- Poniżej przedstawiam kilka ważnych in-

formacji i wskazówek odnoszących się do narzędzi, których autorskiego opracowania podejmują się pedagodzy najczęściej.

i wychowawcom w procesie planowania i realizowania wsparcia doradczopomocowego. W tym miejscu warto zaznaczyć, że ankietę projektuje się dla przedstawicieli szkolnej populacji, a nie dla jednostki. Jeśli pedagog chce rozpoznać np. potrzeby konkretnego ucznia, powinien raczej posłużyć się wywiadem lub inną, bardziej spersonalizowaną techniką. Ankieta zawdzięcza swoją wartość prostocie pozyskiwania informacji od osób w różnych kategoriach wiekowych. Poza tym gwarantuje pewien poziom bezpieczeństwa, co sprzyja większemu otwarciu się i udzielaniu odpowiedzi nawet w drażliwych kwestiach.

Poprawne opracowanie kwestionariusza bywa trudne. Stąd warto poświęcić mu sporo uwagi. Im lepiej opracowane narzędzie, tym większa szansa, że uzyskane dane rzeczywiście będą przydatne w procesie doradczym. Kwestionariusz

---

*Ankietę projektuje się dla przedstawicieli szkolnej populacji, a nie dla jednostki. Jeśli pedagog chce rozpoznać np. potrzeby konkretnego ucznia, powinien raczej posłużyć się wywiadem lub inną, bardziej spersonalizowaną techniką.*

---

formacji i wskazówek odnoszących się do narzędzi, których autorskiego opracowania podejmują się pedagodzy najczęściej.

### **Kwestionariusz ankiety**

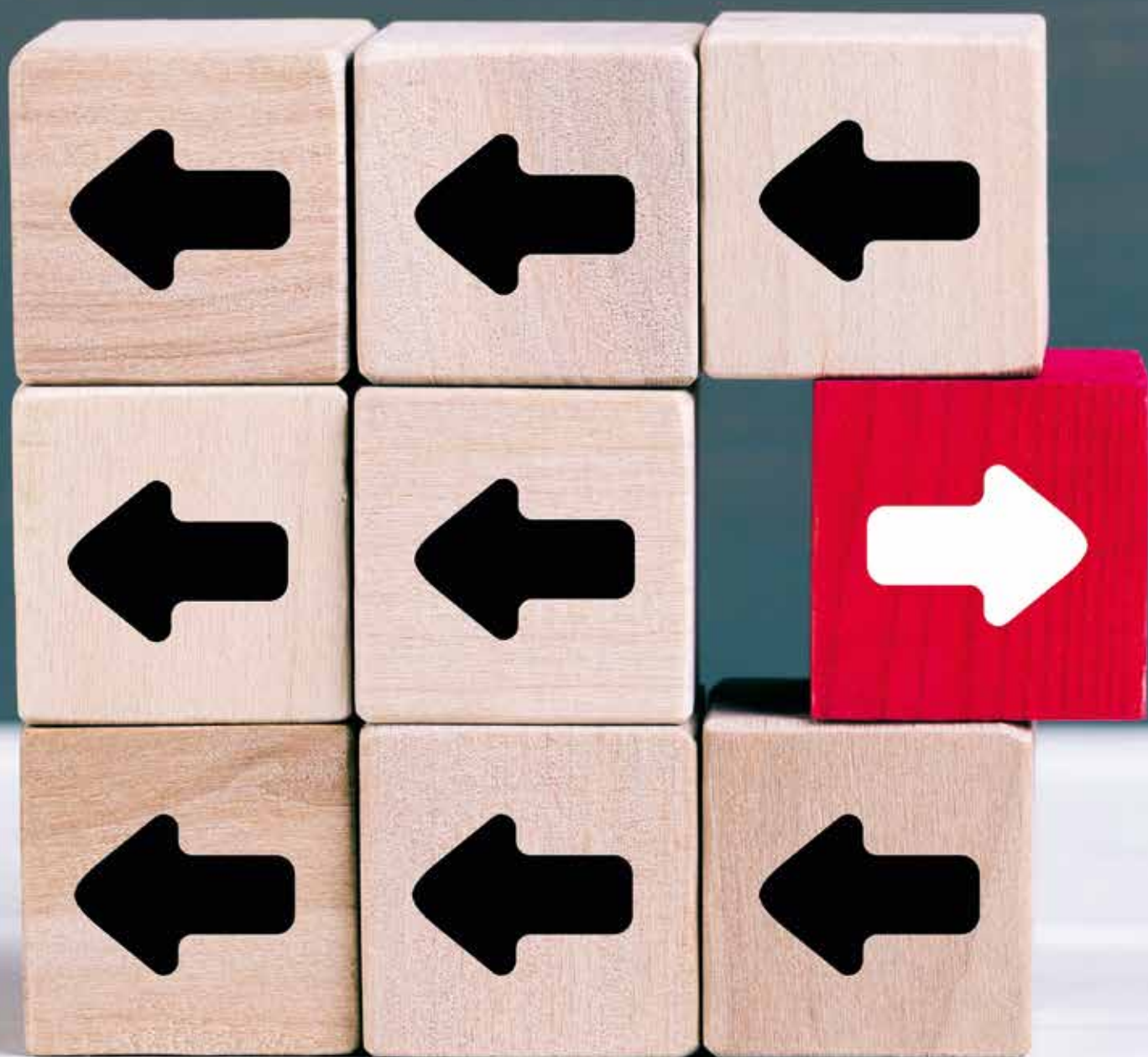
Poprzez różnorodne kwestionariusze pedagodzy próbują dowiedzieć się czegoś o zainteresowaniach uczniów, ich potrzebach i opiniach. Technika ankiety, obok wywiadu, należy do metod sondażowych. Jest przeznaczona do rozpoznawania „zjawisk rozproszonych społecznie”. Daje możliwość zbadania zjawisk, o których wiemy, że są, ale nie możemy ich zaobserwować. Jedynym wskaźnikiem ich występowania są wypowiedzi respondentów (uczniów, nauczycieli, rodziców). Do grupy tych zjawisk należą m.in. postawy, aspiracje, potrzeby, opinie, oczekiwania, sądy, przekonania, zainteresowania, wartości. Jest to bardzo rozbudowany zbiór danych przydatnych pedagogowi, nauczycielom

powinien składać się z trzech głównych części, następujących po sobie w takiej kolejności:

- instrukcja dla badanego,
- część właściwa, czyli pytania kwestionariuszowe dotyczące interesującego pedagoga wycinka rzeczywistości,
- metryczka, czyli informacje o osobie badanej.

Warto jednak pamiętać, że nie zawsze do szkolnych celów badawczo-diagnostycznych potrzebna jest aż tak rozbudowana wersja. Dobrze skonstruowany kwestionariusz ankiety spełnia trzy podstawowe funkcje:

- umożliwia „przełożenie” teoretycznej problematyki badawczej na konkretne pytania zadawane respondentowi (uczniowi, rodzicowi, nauczycielowi);
- ułatwia respondentowi udzielenie odpowiedzi poprzez wskazanie pozycji z kafeterii (lista możliwych odpowiedzi na pytanie zamknięte lub



półotwarte dołączana w kwestionariuszu do tego pytania);

- umożliwi takie przygotowanie materiału, by był on przydatny do ilościowej i/lub jakościowej analizy.

### Kwestionariusz wywiadu

Korzystając z metody wywiadu, pedagog najpierw powinien zdecydować, jaką techniką chce się posłużyć, będzie to bowiem warunkować konstrukcję narzędzia, jakim jest arkusz/kwestionariusz wywiadu. Jeśli ma zamiar posłużyć się techniką wywiadu swobodnego (wolnego, mało ukierunkowanego), wykorzystywaną w sytuacji, gdy nie ma on informacji w danym temacie, musi zastosować niewielką liczbę pytań w formie otwartej, bez wcześniejszego przygotowania ich listy. Jeśli ma to być technika wywiadu swobodnego ze standaryzowaną listą poszukiwanych informacji, powinna to być konkretna lista pytań otwartych, identyczna dla każdego respondenta. Natomiast przy technice wywiadu ukierunkowanego – stosowanej w sytuacji, gdy pedagog ma wiedzę w danym temacie, a chce ją dodatkowo uzupełnić – powinien zadać dużą liczbę pytań otwartych i szczegółowych według przygotowanego wzoru, ale bez konkretnej listy pytań.

Tworząc kwestionariusz wywiadu, należy układać jasne i jednoznaczne, proste i zrozumiałe pytania, tak by sam badany nie wypełniał go dłużej niż 30 minut. Pytania można podzielić na różne grupy, np. pytania typu rozstrzygnięcia, typu dopełnienia, pytania bezpośrednie lub pośrednie, pytania projekcyjne, pytania o opinie, fakty, wiedzę, sugestie, źródło informacji lub motyw. Kwestionariusz wywiadu – w przypadku niejasnej odpowiedzi udzielonej przez rozmówcę – daje pedagogowi możliwość zadania kolejnego pytania wyjaśniającego.

### Arkusz obserwacji

Metoda obserwacji polega na dokonywaniu spostrzeżeń w celu uzyskania odpowiedzi na pytania badacza, która pozwala wnikliwie przyglądać się występującym w szkole zjawiskom i indywidualnym zachowaniom uczniów. Na użytek pedagoga najbardziej sprawdza się obserwacja systematyczna bezpośrednia lub pośrednia, oparta na planowanym gromadzeniu informacji przez określony czas w celu poznania lub wykrycia istniejących zależności między

zjawiskami, rodzajami i kierunkami procesów zachodzących w zbiorowości szkolnej, klasowej lub w funkcjonowaniu konkretnego ucznia, pod warunkiem, że wszelkie spostrzeżenia są umieszczane w przygotowanym wcześniej narzędziu diagnostycznym, jakim jest karta/arkusz obserwacji, zawierające wszystkie zagadnienia, które mają być obserwowane. Dobrze, gdy ma formę tabeli, bo ułatwia to wprowadzanie do niej wszystkich zaistniałych podczas obserwacji faktów. W zasadzie arkusz obserwacyjny nie różni się od dziennika obserwacji, jednak – jak sama nazwa wskazuje – w dzienniku dokonuje się codziennych wpisów, które mówią o zachowaniach badanego. Natomiast scheduła obserwacyjna służy do obserwowania jednostkowych zachowań i wynikających z nich ról społecznych pełnionych przez konkretne jednostki w grupie. Krótko mówiąc, jest najbardziej szczegółowym i spostrzegawczym narzędziem obserwacji.

### Test socjometryczny

Najpowszechniej bada się nim strukturę, rodzaj i natężenie związków emocjonalnych zachodzących w małej grupie czy klasie. Badanie socjometryczne polega więc na zapytaniu każdego członka zespołu o to, kogo w zespole obdarza się szczególnymi uczuciami sympatii, szacunku, zaufania czy wrogości. Pozwala poznać: gwiazdy socjometryczne – czyli osoby popularne, lubiane, które otrzymały najwięcej głosów; odrzuconych – czyli osoby nielubiane, odrzucone; izolowanych – osoby przez nikogo nie wybrane, jakby obojętne; pary – osoby wzajemnie się wybierające; paczki – czyli grupy osób wzajemnie się wybierających, tworzących zamknięty krąg; oraz łańcuch socjometryczny, który oznacza układ wyborów, niezamykający krąg. Test socjometryczny nie powinien przekraczać pięciu pytań, w szczególności w klasach młodszych. Przykładowe pytania: Z kim z klasy chciałbyś pojechać na wakacje? Komu z klasy powierzyłbyś swój sekret? Kto z klasy jest najbardziej lubiany?

### Techniki projekcyjne

Techniki niewystandaryzowane, nadal dość kontrowersyjne, które wykorzystując cechy metod projekcyjnych, pozwalają diagnozować środowisko wychowawcze, odkrywać osobiste preferencje uczniów w sposobie

myślenia i działania. Techniki te opierają się na założeniu, że na podstawie odpowiednio dobranych bodźców można wywołać reakcje ujawniające indywidualne strategie badanego w zakresie odczytywania sytuacji i nadawania im znaczenia. W swojej pracy pedagog może wykorzystywać narzędzia zarówno werbalne (niedokończone opowiadanie, test zdań niedokończonych), jak i obrazkowe (zdjęcia, rysunki, przedstawiające różne sytuacje dzieci i dorosłych w sposób wieloznaczny).

W werbalnych uczeń może dokańczać historyjki lub zdania, w obrazkowych opisuje sytuacje. Może też wskazywać na przyczyny ich powstania, na przewidywane konsekwencje, nadawać oceny i znaczenie obserwowanych treści. Zadaniem pedagoga jest notowanie wypowiedzi ucznia, które mogą mu posłużyć do stawiania hipotez wymagających dalszej weryfikacji diagnostycznej.

Nade wszystko trzeba jednak pamiętać, że metody, techniki i narzędzia diagnostyczne są środkiem do realizacji zadań stawianych przed pedagogiem, a nie celem samym w sobie. To, jaką metodę czy technikę on wybierze, powinno być zależne wyłącznie od rangi zagadnienia lub problemu, który chce rozpoznać.

#### Polecana literatura:

- Guzik-Tkacz M., *Badania diagnostyczne w pedagogice i psychopedagogice*, Wydawnictwo Akademickie „Zak”, Warszawa 2011.
- Skalbani B., *Diagnostyka pedagogiczna. Wybrane obszary badawcze i rozwiązania praktyczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Tomczak J., Ziętała R., *Kwestionariusz diagnozy i narzędzia badawcze w terapii pedagogicznej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014.
- Wosik-Kawala D., Zubrzycka-Maciąg T., *Kompetencje diagnostyczne i terapeutyczne nauczyciela*, <https://www.legimi.pl/ebook-kompetencje-diagnostyczne-i-terapeutyczne-nauczyciela-prof-danuta-wosik-kawala-adiunkt-teresa-zubrzycka-maciag.b117779.html> [dostęp: 28.09.2018].
- Wysocka E., *Diagnostyka pedagogiczna*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.

#### Przypisy:

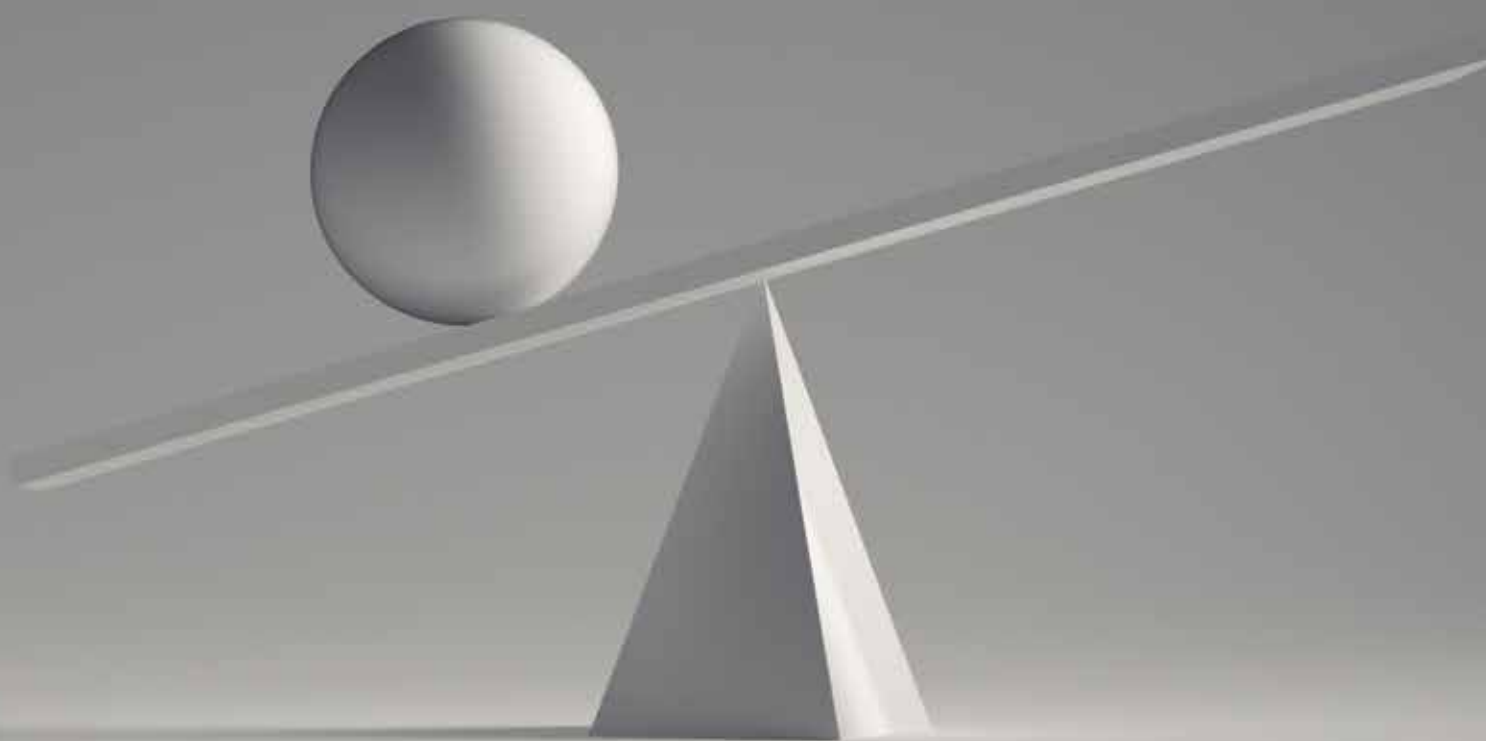
<sup>1</sup> S. Ziemiński, *Problemy dobrej diagnozy*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1973.

<sup>2</sup> T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie „Zak”, Warszawa 2010.

Małgorzata Łoskot

# JAK SOBIE RADZIĆ Z JESIENNO-ZIMOWYM SPADKIEM FORMY?

Jeśli z nadejściem jesieni zaczynasz odczuwać spadek formy, może to znaczyć, że doświadczasz sezonowego zaburzenia nastroju. Ale przyczyny mogą też być inne. Jak radzić sobie z jesienną chandrą?



Choć cieszymy się dobrodziejstwami życia w rozwiniętej cywilizacji, nasze organizmy wciąż są zależne od rytmów dobowych i zmian pór roku. Dla naszych przodków spadek aktywności jesienią i zimą był naturalny, tak samo jak naturalne jest dla nas rozbudzenie się o świcie i uczucie znużenia po zachodzie słońca.

Z perspektywy naszej biologii jesienno-zimowy spadek formy wydaje się zrozumiałe. Dni są krótsze i chłodniejsze, pada deszcz, wieje wiatr, a chmury utrudniają dostęp promieni słonecznych. Niedostatek naturalnego światła jest odczuwalny zwłaszcza zimą – gdy wstajemy z łóżka, panują ciemności, a często też zmierzcha się już także, gdy wracamy z pracy. Czujemy się wtedy bardziej senni.

---

*Praktyka uważności (mindfulness) pozwala bardziej konstruktywnie reagować na stres, zmartwienia, sytuacje wywołujące niepokój, smutek czy gniew, na czyjeś raniące słowa lub po prostu na nasze własne przykre myśli, które czasami nie wiadomo skąd przychodzą nam do głowy.*

---

Część z nas jesienią i zimą czuje się jednak wyraźnie gorzej i doświadcza znacznego obniżenia nastroju – aż po stany depresyjne. Takich objawów nie można raczej tłumaczyć „zwykłym” spadkiem formy.

### Symptomy, na które warto zwrócić uwagę

Objawy zaburzeń nastroju zwykle pojawiają się i narastają stopniowo, z początku można je więc przeoczyć lub zbagatelizować. Możliwe są jednak i bardziej gwałtowne zmiany nastrojów, gdy gorszy humor i samopoczucie dopadają nas dosłownie z dnia na dzień.

Co może świadczyć o tym, że nasz spadek formy jest czymś więcej niż tylko zwykłą chandrą? Szczególnie należy zwrócić uwagę na następujące objawy:

- uczucie przewlekłego zmęczenia, zwłaszcza jeśli nie ustępuje po nocnym wypoczynku (rano nadal czujemy się zmęczeni, bez energii),
- stany przygnębienia, smutku, pustki, niepokojów czy lęku – zwłaszcza jeśli długo

się utrzymują, pojawiają się bez wyraźnego powodu lub są zbyt intensywne w stosunku do bodźca, który je wywołał,

- mniej inicjatywy, ograniczenie aktywności, spadek motywacji,
- gorsza jakość snu (trudności z zasypianiem, częste wybudzenia, przedwczesne wybudzenia, trudności ze wstaniem z łóżka ze względu na senność), również mimo zwiększonej senności (w ciągu dnia chce nam się spać, ale kiedy się kładziemy, trudno nam zasnąć),
- zaburzenia apetytu – zwiększone łaknienie i zwiększanie się masy ciała bądź spadek apetytu i nieplanowane chudnięcie,
- zwiększona drażliwość – łatwiejsze i silniejsze reagowanie psychicznym dyskomfortem i przykrymi emocjami

(płaczem, frustracją, złością) nawet na słabsze bodźce (np. czyjeś „głupie” pytania, drażniące zachowania, niewinnie zwracane uwagi, drobne niedogodności),

- bóle o nieznanym przyczynie (mięśni, stawów, brzucha, głowy, w klatce piersiowej itd.), tzw. nerwobóle, zaburzenia funkcjonowania układu pokarmowego i/lub krwionośnego, obniżenie odporności – mogą one być związane ze stresem, jednak należy najpierw wykluczyć przyczyny medyczne,
- osłabienie libido,
- anhedonia – osłabienie lub utrata zdolności do przeżywania przyjemności, satysfakcji czy radości z drobnych, codziennych zdarzeń,
- narastające zubożenie, osłabienie zainteresowań,
- trudności z koncentracją uwagi, pogorszenie się pamięci, trudności w jasności myślenia,
- niechęć do pracy i/lub kontaktów społecznych, wycofywanie się,

- utrata energii,
- uczucie bezcelowości lub beznadziejności,
- problemy z wykonywaniem codziennych czynności i zwykłych obowiązków (niechęć, brak siły, rozkojarzenie),
- myśli o bezsensowności swojego życia, a zwłaszcza myśli samobójcze – te są jednoznacznie sygnałem alarmującym.

### Skąd ten dołek?

Bywa, że wszelkie objawy spadku formy jesienią i zimą automatycznie przypisujemy „jesiennej depresji”, jednak może to prowadzić do błędnych wniosków i nieskutecznych prób pokonania problemu. W rzeczywistości powody naszego spadku formy mogą być różne:

➔ Kiedy objawy są łagodne i tylko nieznacznie pogarszają funkcjonowanie (trochę mniej energii, nieco większa senność), ale zauważasz, że podobna sytuacja powtarza się co roku – możesz należeć do osób o podwyższonej wrażliwości na pogodę; twój organizm jest bardziej wrażliwy na rytm dobowy i zmianę pór roku. W takim wypadku nie masz się czym niepokoić; możesz poczuć się lepiej, wprowadzając w swoim stylu życia pewne drobne zmiany.

➔ Kiedy odczuwasz objawy jako umiarkowane lub silne, utrudniają ci one codzienne funkcjonowanie bądź obniżają odczuwaną przez siebie jakość życia i zauważasz, że podobna sytuacja powtarza się co roku – możesz doświadczać tzw. sezonowego zaburzenia afektywnego (z ang. *Seasonal Affective Disorder* – SAD).

➔ Kiedy objawy są przez ciebie odczuwane jako łagodne, umiarkowane lub silne, utrudniają ci one codzienne funkcjonowanie bądź obniżają jakość Twojego życia, ale wcześniej nie doświadczałeś/doświadczałaś podobnych objawów lub pojawiały się one nieregularnie, może to zwiastować stan depresyjny, przewlekły stres, wypalenie zawodowe lub inny problem wymagający bardziej wnikliwej diagnozy.

➔ Objawy związane z przemęczeniem, spadkiem energii i motywacji, gorszym samopoczuciem oraz funkcjonowaniem psychicznym i fizycznym bądź dolegliwościami fizycznymi mogą być również wywołane przez choroby



ciała (np. zaburzenia hormonalne, niedobory składników odżywczych, reakcję na przyjmowane leki).

➔ Zwykle pierwsze objawy SAD obserwowane są w październiku lub listopadzie, a samoistnie ustępują one w miesiącach wiosennych. Pamiętajmy jednak, że pojawienie się objawów w tym okresie nie przesądza o diagnozie – depresja, wypalenie zawodowe, zaburzenia lękowe czy adaptacyjne również mogą dać o sobie znać w takim terminie i nie musi to mieć związku z porą roku.

### Ważna jest trafna diagnoza

Nie warto stawiać sobie diagnozy samodzielnie. Po sprawdzeniu listy objawów może się wydawać, że łatwo jest ocenić, co nam dolega. W rzeczywistości różne zaburzenia mogą mieć bardzo podobne symptomy, a niektóre objawy bywają maskowane, przeceniane lub niedoceniane – i łatwo tu o pomyłkę. Najlepiej więc zaufać fachowcom i skorzystać z ich porady.

Specjalista (psychiatra, psycholog kliniczny lub psychoterapeuta) oceni nasz stan i postawi diagnozę – jeśli faktycznie będą ku temu dostateczne podstawy. Da nam też przydatne wskazówki dotyczące leczenia bądź po prostu sposobów poprawy naszej formy i nastroju. Kiedy objawy są łagodne, wystarczające może być wprowadzenie pewnych zmian do swego stylu życia. Przy łagodnych i umiarkowanych objawach, które jednak dają podstawy do diagnozy (np. łagodnej depresji), często wystarczająca do osiągnięcia poprawy jest psychoterapia. Warto spróbować dającej stosunkowo szybkie rezultaty psychoterapii poznawczo-behawioralnej (w tym opartej na uważności). Czasem jednak efekty są lepsze, jeśli wdroży się też leczenie farmakologiczne – zwłaszcza przy silnych objawach. Tutaj diagnoza ma kluczowe znaczenie – ze względu na potrzebę trafnego doboru leków; np. kliniczną depresję leczy się innymi lekami niż tzw. depresję sezonową. W leczeniu SAD dobre efekty daje również zastosowanie tzw. fototerapii, czyli codzienne (zwłaszcza w godzinach porannych) naświetlanie się specjalnymi lampami imitującymi dzienne, naturalne światło. Również jednak i tę metodę należy stosować pod kontrolą specjalisty, który udzieli nam fachowych wskazówek, jak robić to skutecznie.

### Uwaga na pułapki

Specjaliści alarmują: depresja ma już rozmiary choroby cywilizacyjnej. Coraz więcej się o niej mówi – i słusznie. Niestety, znajdują się i osoby, które chcą się wzbogacić, oferując niepotwierdzone naukowo, „cudowne” sposoby na depresję.

Czasem przykłady są niemal zabawne – jak „antydepresyjne rajstopy” (nasączone wonnymi olejkami, które miałyby poprawiać nastrój), ale zdarzają się też kuracje potencjalnie niebezpieczne (np. oparte na przyjmowaniu wielokrotnie przekraczających normę dawek witamin). Nie wskazane jest też podejmowanie leczenia farmakologicznego na własną rękę, np. reklamowanymi w mediach lekami uspokajającymi czy „antydepresyjnymi”, które można kupić bez recepty. Po tego typu środki można sięgać doraźnie, jednak większości z nich nie powinno się przyjmować dłużej niż 2–3 tygodnie. Po pierwsze, może wystąpić zależność od leku (przyzwyczajenie organizmu), po drugie zaś, działanie leku może zamaskować problem i opóźnić wdrożenie właściwego leczenia. Jeśli rozwija się u nas kliniczna depresja lub zaburzenie afektywne sezonowe, te leki nam nie pomogą.

Niebezpieczną pułapką, czyhającą na osoby szukające sposobu poprawienia sobie nastroju są uzależnienia. Nie tylko od alkoholu czy leków, lecz także tzw. uzależnienia behawioralne – np. od zakupów, internetu, smartfona, portali

przybliżające metodę *mindfulness* (uważność), która daje bardzo dobre i – co ważne – stosunkowo szybkie efekty w pracy z obniżeniem nastroju i stresem. Niestety zdarza się, że poradniki „psychologiczne” piszą podróznicy, celebryci czy znachorzy; ich książki mogą wydawać się atrakcyjne i modne, jednak mogą też bardziej zaszkodzić niż pomóc.

Osobie, która doświadcza objawów związanych ze stresem, obniżeniem nastroju, motywacji i energii, trudno jest trafnie ocenić, na ile objawy te są poważne: czy to przejściowy kryzys, czy coś poważniejszego? Jeśli doświadczamy takich wątpliwości, skonsultujmy się ze specjalistą. Nie musi to oznaczać podejmowania terapii, ale osoba ta będzie w stanie kompetentnie ocenić nasz stan i zaproponować adekwatne sposoby postępowania.

### Metody na poprawę samopoczucia

Na szczęście istnieją stosunkowo proste, a zarazem skuteczne metody pozwalające poprawić swój nastrój, bardziej uodpornić się na stres czy podnieść poziom energii. Sprawdzą się one zwłaszcza jako profilaktyka bądź wczesna interwencja, ale także jako wspomaganie terapii, kiedy objawy się nasilą.

#### 1 Uważność

Tak zwana praktyka uważności (*mindfulness*) wywodzi się z tradycyjnych technik medytacyjnych, jed-

---

*Nie musimy wprowadzać radykalnych zmian.  
Czasem wystarczą nawet drobne modyfikacje w naszej  
codziennej rutynie, byśmy poczuli się lepiej.*

---

społecznościowych, gier (w tym hazardu), pracy, seksu czy jedzenia. Ich symptomy powinny być bodźcem jednoznacznie motywującym nas do wizyty w gabinecie terapeutycznym.

Ostrożnie i wybrednie należy też wybierać książkowe poradniki – zwracając uwagę na kompetencje piszących je osób i wybierając takie, których autorzy to psychologowie, psychiatrzy bądź psychoterapeuci. Warto sięgnąć np. po publikacje

nak okazała się zaskakująco skuteczna (co potwierdzono wynikami badań naukowych) jako broń przed stresem, zaburzeniami lękowymi i depresyjnymi, a także jako sposób na poprawienie satysfakcji z życia. Umiejętność ta pozwala bardziej konstruktywnie reagować na stres, zmartwienia, sytuacje wywołujące niepokój, smutek czy gniew, na czyjeś raniące słowa lub po prostu na nasze własne przykre myśli, które czasami nie wiadomo

skąd przychodzą nam do głowy. Pozwala nam zmienić perspektywę w taki sposób, że stajemy się na te wszystkie bodźce w większym stopniu odporni i lepiej sobie z nimi radzimy. Praktykowanie uważności pozwala też poczuć większą radość i satysfakcję z życia – tu i teraz, w danej chwili. Sprawia wreszcie, że stajemy się bardziej wyrozumiali i przyjaźnie nastawieni wobec... samych siebie. I to też czyni nas szczęśliwymi.

Każdy może nauczyć się uważności – podstawowy kurs obejmuje 8 tygodni. Najlepiej przejść go pod okiem wykwalifikowanego trenera lub terapeuty, jednak na rynku dostępne są też poradniki, które pozwalają zapoznać się z tym programem we własnym zakresie.

---

*Warto zwracać się o pomoc i wsparcie – lub po prostu po towarzystwo – do osób, z którymi dobrze i swobodnie się czujemy, przed którymi niczego nie musimy udawać.*

*Życzliwa obecność akceptującej nas osoby może podzielać bardzo kojąco.*

---

## 2 Dostosowanie wymagań do naszych możliwości

W okresach spadku formy warto być dla siebie bardziej wyrozumiałym i nie wywierać na siebie zbyt dużej presji. Odczuwane przez nas przemęczenie jest nie tylko objawem, lecz także sygnałem wysyłanym przez nasze ciało – że się przeciążamy i powinniśmy zwolnić tempo; przynajmniej na czas, kiedy się zregenerujemy. Kiepskim pomysłem natomiast jest branie na siebie dodatkowych wyzwań czy obowiązków, żeby się zmotywować czy też w nadziei, że za kilka dni będzie lepiej.

Doświadczając przemęczenia, należy zwolnić obroty i umożliwić organizmowi i psychice regenerację. Możemy np. ograniczyć liczbę realizowanych zadań i obowiązków tylko do priorytetowych czy też podzielić się zadaniami z osobami, które mogą nas wesprzeć (w pracy i w domu). Pamiętajmy też o potrzebie zachowania sprzyjającej zdrowiu równowagi między pracą a wypoczynkiem, życiem zawodowym i prywatnym, obowiązkami i przyjemnościami.

## 3 Zdrowszy styl życia

Nie musimy wprowadzać radykalnych zmian. Czasem wystarczą nawet drobne zmiany w naszej codziennej rutynie, byśmy poczuli się lepiej. Ważne są tu zwłaszcza:

- Umiarkowana aktywność fizyczna – zbyt forsowne ćwiczenia są faktycznie męczące, jednak umiarkowany wysiłek działa całkiem inaczej, bo dodaje nam energii. Ruch pobudza krążenie krwi i pozwala lepiej dotlenić organizm, stymuluje też produkcję endorfin (tzw. hormonów szczęścia). Należy jednak dobrać sobie taką aktywność, która będzie nam odpowiadała (zmotywowanie się do nielubianych ćwiczeń jest trudne). Mogą to być gimnastyka, spacer, taniec, pływanie,

fitness, nordic walking lub jeszcze coś innego. Pozytywne efekty odczuwamy już przy treningu trwającym 20–45 minut dziennie, jednak jeśli początki są trudne, warto zacząć od choćby kilkunutowej gimnastyki. Bardzo cenny jest ruch na świeżym powietrzu.

- Zdrowa dieta – prawidłowo odżywiony organizm jest zdrowszy i bardziej odporny na infekcje czy stres, a to jest dobre i dla ciała, i dla duszy. Zwracamy więc uwagę na to, czy dostatecznie regularnie i zdrowo się odżywiamy. W diecie „antystresowej” ważna jest też obecność witamin z grupy B, witamin C, D i E oraz magnezu, potasu, wapnia, cynku i żelaza.

- Zdrowy sen – jakość i długość naszego snu ma ogromny wpływ na nasze samopoczucie, a niedosypianie negatywnie odbija się na naszej pracy, odporności na stres czy kondycji umysłowej. Zadbajmy więc o to, by lepiej sypiać, a jeśli mamy z tym trudności, zwróćmy się po poradę do specjalisty – może on zalecić leki, ale również psychoterapię poznawczo-behawioralną, która daje szybkie efekty często bez konieczności farmakoterapii.

## 4 Satysfakcjonujące kontakty społeczne

Gdy pogarsza się nasza forma psychiczna, często mamy skłonność, by wycofywać się z kontaktów społecznych – bo nas męczy, bo nie chcemy obciążać swymi troskami innych lub obawiamy się ich oceny. I o ile czasem faktycznie nie warto przeciążać się uczestnictwem w dużej imprezie, to jednak warto zwracać się o pomoc i wsparcie – lub po prostu po towarzystwo – do osób, z którymi dobrze i swobodnie się czujemy, przed którymi niczego nie musimy udawać. Życzliwa obecność akceptującej nas osoby może podzielać bardzo kojąco.

## 5 Przyjemności i hobby

Spadkowi energii i nastroju zwykle towarzyszy trudność z cieszenia się tym, co dotąd dawało nam satysfakcję czy radość. Dodatkowo czasem, obwiniając się o spadek efektywności, uważamy, że na przyjemności nie zasłużyliśmy. W efekcie możemy wycofywać się z tych aktywności. Tymczasem lepiej jest raczej trochę się „porozpieszczać”, tzn. sprawić sobie drobne i większe przyjemności, poszukać odprężenia (np. w przyjemnej kąpieli, masażu, ćwiczeniach relaksacyjnych), znaleźć czas na przyjemne hobby bądź robić cokolwiek innego, co poprawia nam samopoczucie i nastrój.

Uwzględnienie tych wskazówek w swoim codziennym życiu jest bardzo korzystne dla zdrowia i samopoczucia zarówno fizycznego, jak i psychicznego. Jeśli jednak wprowadzone zmiany nie przyniosą odczuwalnych efektów w ciągu ok. dwóch tygodni, warto skonsultować się ze specjalistą, który udzieli nam konstruktywnych wskazówek dopasowanych do naszych indywidualnych potrzeb.

### Bibliografia:

- Bilikiewicz A., Puzyński S., Wciórka J., Rybakowski J. (red.), *Psychiatria, tom 2*, Urban & Parner, Wrocław 2003.
- Leahy R.L., *Pokonaj depresję, zanim ona pokona ciebie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014.
- Rosenthal N.E., *Zimowe smutki*, WAB, Warszawa, 1995.
- Teasdale J., Williams M., Segal Z., *Praktyka uważności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2016.
- Williams M., Penman D., *Mindfulness. Trening uważności*, Samo Sedno, Warszawa 2014.

Magdalena Goetz

# Zatrzymaj agresję w swojej szkole!



Jak przeciwdziałać przemocy w szkole?

Jak zapobiegać zachowaniom agresywnym wśród uczniów?

Jak interweniować w sytuacjach kryzysowych?

Co zrobić, gdy już doszło do aktu przemocy?

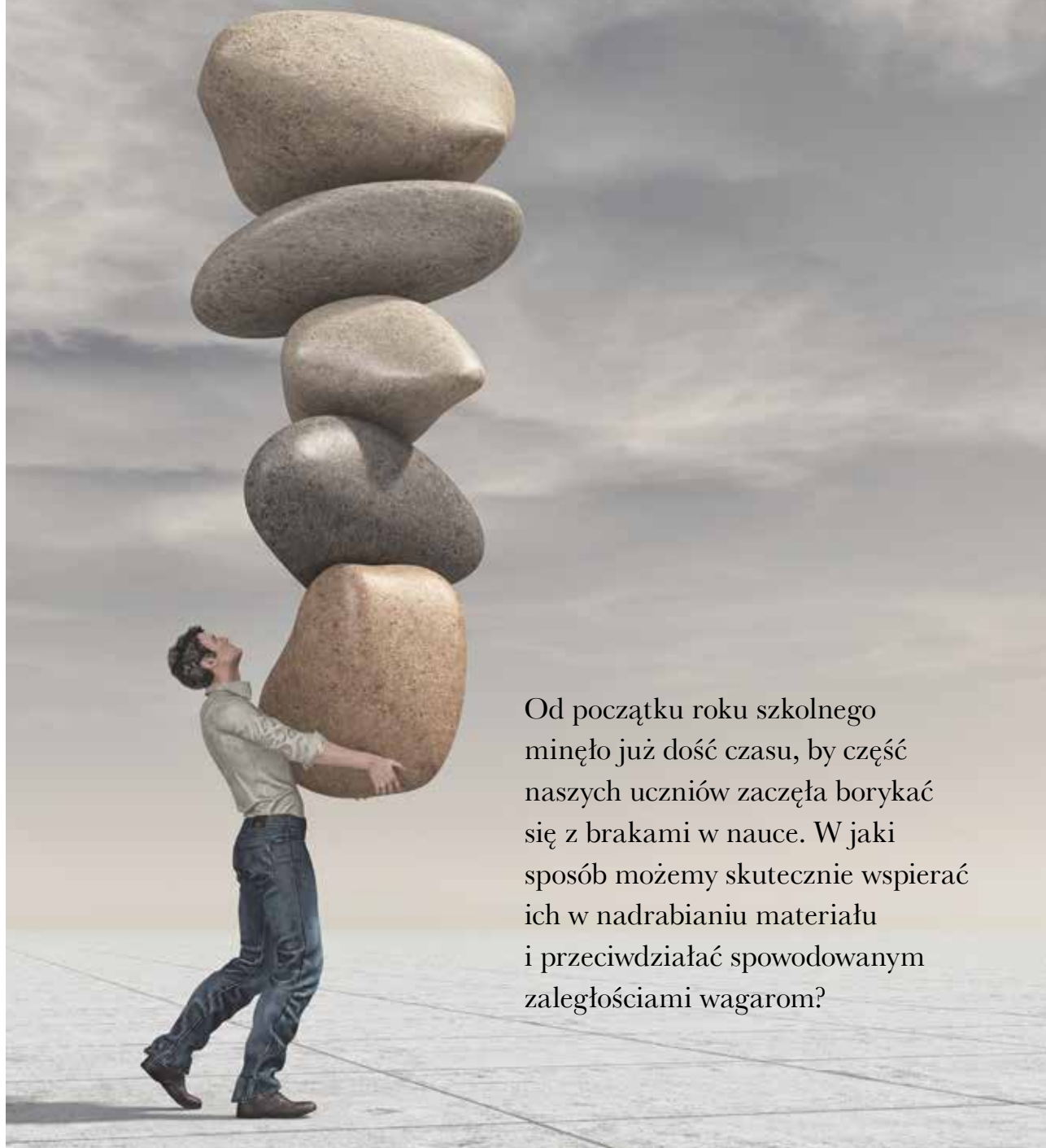
Jak pracować ze sprawcą, ofiarą i świadkiem zdarzenia?

Jak obronić się przed agresją ze strony uczniów?

**Odpowiedzi na te wszystkie pytania znajdziesz w publikacji!**

[www.literka.pl](http://www.literka.pl)

# GDY NAWARSTWIĄJĄ SIĘ ZALEGŁOŚCI...



Od początku roku szkolnego minęło już dość czasu, by część naszych uczniów zaczęła borykać się z brakami w nauce. W jaki sposób możemy skutecznie wspierać ich w nadrabianiu materiału i przeciwdziałać spowodowanym zaległościami wagarom?

**P**rzyczyny nawarstwiających się zaległości szkolnych u uczniów mogą być różne, jednak zwykle dają podobne efekty – wyniki poniżej możliwości dziecka, stres, niechęć do nauki i szkoły, spadek samooceny. To z kolei może mieć dalsze konsekwencje, niekiedy poważne – włącznie z zaburzeniami emocjonalnymi i zachowania, zachowaniami ryzykownymi czy też brakiem promocji do następnej klasy. Im wcześniej udzielimy dziecku adekwatnej pomocy, tym większa szansa, że będzie to pomoc skuteczna i tym łatwiej będzie nam jej udzielić. Jednak nawet gdy zaległości dziecka są duże, wciąż jest szansa, by je nadrobiło i wyszło na szkolną prostą.

### Przyczyny zaległości

Przyczyny nawarstwiania się zaległości u uczniów mogą być bardzo różne; niestety też nierzadko nakładają się na siebie, tworząc wówczas wyjątkowo niekorzystne dla efektywnej nauki okoliczności.

#### ➔ Trudna sytuacja życiowa

Najpoważniejsze przyczyny wiążą się z trudną sytuacją życiową (problemy rodzinne, częste lub przewlekłe choroby, nadmierne obciążenie domowymi obowiązkami), z trudnościami osobistymi (specyficzne trudności z uczeniem się, zaburzenia rozwojowe i psychiczne, trudności adaptacyjne) czy w relacjach z rówieśnikami (wyobcowanie, wykluczenie, dyskryminacja, przemoc). Wszystko to może znacząco utrudniać dziecku skupienie się na nauce i powodować przeciążenie oraz stres utrudniający uczenie się. A jeśli trudności wiążą się bezpośrednio z placówką (np. dyskryminacja, przemoc ze strony innych uczennic i uczniów), to dodatkowo zniechęcają dziecko do szkoły.

#### ➔ Złe nastawienie do nauki

Bardzo częstą przyczyną nawarstwiania się zaległości są czynniki związane z nastawieniem do nauki. Trudności mogą wynikać zarówno ze zbyt niskiej, jak i zbyt wysokiej motywacji. Zławsza jeśli towarzyszy im niekorzystny (również zbyt niski bądź przesadnie wysoki, nierealistyczny) poziom wiary w swoje możliwości. Warto o tym pamiętać, bo o ile często dorośli mają świadomość, że niska motywacja czy wiara w siebie może

rodzić problemy, to już rzadziej pamiętają, że ich źródłem może być też motywacja i samoocena zbyt wysoka. Przeciwnie – często starają się jeszcze bardziej zmotywować dzieci czy wpoić im przekonanie o nieograniczonych możliwościach. Wywierają coraz większą presję na osiągnięcia, kreują atmosferę rywalizacji (np. porównując uczniów między sobą, zachęcając do bycia lepszym od innych) i dziwią się, że nie daje to pożądaných rezultatów.

Tymczasem zbyt wysoka motywacja często wiąże się z poczuciem nadmiernej presji oraz silnym lękiem przed porażką. A to z kolei może działać na dziecko paraliżująco, powodować tzw. prokrastynację, czyli nieustanne odkładanie realizacji zadania na później. Najprościej mówiąc, dziecku tak bardzo zależy na sukcesie, że w obawie przed niepowodzeniem boi się zacząć na niego pracować. Efekt: pra-

się ona stosunkowo rzadko, ale gdy już się przytrafi, może powodować, że dziecko będzie porywało się na zbyt trudne dla siebie zadania, brało na siebie zbyt wiele zadań lub niewłaściwie planowało czas – poświęcało go zbyt mało na poszczególne zadania (bo będzie wierzyło, że szybko i z łatwością się z nimi upora). Znacznie częściej problemem – zwłaszcza u uczniów mających wyraźne trudności w szkole – jest zbyt niska wiara we własne możliwości. W takim przypadku nawet dziecko o bardzo wysokiej motywacji nie będzie podejmowało starań – bo nie będzie wierzyło w ich sens. Skoro czuje, że jestem zbyt „słaba” czy zbyt „głupi”, by mogło mi się udać, to po co tracić energię i czas? Częsty błąd w pracy z takimi dziećmi polega właśnie na próbie zwiększenia ich motywacji, zamiast na pomocy im w zwiększeniu wiary w możliwość odniesienia sukcesu.

---

*Bardzo częstą przyczyną nawarstwiania się zaległości są czynniki związane z nastawieniem do nauki. Trudności mogą wynikać zarówno ze zbyt niskiej, jak i zbyt wysokiej motywacji.*

---

ca jest coraz bardziej odsuwana w czasie, a faktycznie tego czasu jest już za mało i dziecko ponosi porażkę. Ze zbyt wysokiej motywacji wynikają też tzw. wagary taktyczne. Dziecko opuszcza wybrane lekcje, na których spodziewa się otrzymania gorszych ocen (np. ze sprawdzianu, odpowiedzi ustnej, pracy domowej) i stara się „zaliczyć” materiał na lepszą ocenę na innej, późniejszej lekcji. W efekcie tworzą się zaległości zarówno z niezaliczonego, jak i nowego materiału. Strategia ta może na krótszą metę dawać nawet dobre efekty, jednak na dłuższą prowadzi do coraz większych zaległości. A dziecku, które raz zacznie ją stosować, bardzo trudno jest wrócić na właściwe tory; zamiast tego coraz częściej sięga po to rozwiązanie, nierzadko nie widząc już innego wyjścia.

#### ➔ Problemy z wiarą w siebie

A w czym przeszkadza zbyt wysoka, nierealistyczna wiara w siebie? Zdarza

#### ➔ Nieobecności

Oczywiście przyczyną zaległości są też wszystkie inne szkolne absencje – zarówno inne typy wagarów (np. wagary kompensacyjne, podczas których przeciążony uczeń chce odpocząć, czy manifestacyjne – będące wyrazem buntu), jak i odmowa chodzenia do szkoły (tzw. fobia szkolna, czyli unikanie szkoły z powodu silnego lęku) czy nieobecności usprawiedliwione, wynikające np. z choroby. Niestety zdarza się także, że rodzice usprawiedliwiają nieobecność dziecka w szkole, mimo że nie było ku temu faktycznych powodów.

#### ➔ Zmartwienia

Na koniec zwróćmy uwagę na to, że dzieci mogą doświadczać nawarstwiających się zaległości również wtedy, kiedy są obecne na lekcjach. Mogą odpowiadać za to trudności wymienione na wstępie – kiedy dziecko zmagają się z jakimś problemem, martwi się, cierpi, jest przemęczone

lub po prostu głodne, to na lekcji może być obecne tylko ciałem, nie duchem – i nie jest to zależne od jego woli. Trudno mu wówczas skupić uwagę na lekcji, odczuwany przez nie stres może zaś zaburzać czy wręcz uniemożliwiać procesy uczenia się (rozumienia, zapamiętywania czy przywoływania informacji z pamięci).

### ➔ **Niedostosowanie stopnia trudności lekcji**

Problemy mogą jednak wynikać także z niedostosowania poziomu trudności przekazu na lekcji do indywidualnych możliwości danego dziecka. Dotyczy to zwłaszcza podstaw omawianego akurat tematu. Jeśli dziecko tych podstaw nie

### **Jak zapobiegać?**

Znając możliwe przyczyny kumulowania się zaległości szkolnych, możemy skutecznie im przeciwdziałać, chroniąc przed nimi przynajmniej część naszych podopiecznych bądź też zmniejszając rozmiary problemu. Warto zwrócić tutaj uwagę na potrzebę rozwijania u uczniów:

- Dobrej, ale racjonalnej, adekwatnej samooceny, wiary w swoje możliwości, akceptacji samego siebie – dzięki wierze w możliwość osiągnięcia celu, dziecko chętniej zaangażuje się w działanie w tym kierunku.
- Optymalnego poziomu motywacji – dziecko powinno wiedzieć, na czym mu zależy i z jakiego powodu, warto

- Kompetencji osobistych umożliwiających skuteczne radzenie sobie ze stresem, napięciem, lękiem, a także rozwiązywanie problemów, dzięki czemu danej osobie łatwiej będzie mierzyć się z wyzwaniami również w mniej sprzyjających warunkach.

Bardzo ważne jest też to, w jaki sposób nauczyciel prowadzi lekcje, przekazuje materiał i weryfikuje wiedzę uczniów – tu zwracamy uwagę zwłaszcza na:

- Prowadzenie lekcji w przystępny i interesujący sposób, szczególnie podczas wprowadzania nowego tematu (aby zainteresować nim uczniów, co wpłynie na ich większą wewnętrzną motywację do nauki).
- Klarowne objaśnianie podstaw poruszanych zagadnień i upewnianie się, że wszyscy opanowali podstawy przed przejściem do bardziej zaawansowanej tematyki (a jeśli ktoś ich nie opanuje – udzielanie mu pomocy w tym zakresie).
- Częste weryfikowanie wiedzy uczniów (poprzez kartkówki, odpowiedzi ustne, ale również przez zabawę, np. quizy, ciekawą pracę w grupach) zamiast rzadkich, ale dużych sprawdzianów – bardziej motywuje do regularnej nauki i umożliwia wcześniejsze zauważenie trudności.
- Troskę o dobrą, przyjazną atmosferę panującą podczas lekcji – niski poziom stresu i przyjemne emocje sprzyjają efektywnej nauce.
- Utrzymywanie w klasie przyjaznej uczniom dyscypliny (a więc nie żelazną ręką, ale asertywnie).
- Konstruktynne informacje zwrotne – szczegółowe przedstawienie uczniowi, co robi dobrze, co już potrafi, a nad czym powinien jeszcze popracować (oraz w jaki sposób) znacznie ułatwi mu bieżące uzupełnianie braków i zmniejszy ryzyko zaległości.
- Przewagę motywacji pozytywnej – pochwały, zachęty, okazywanie zainteresowania czy uznania, wyrażanie wiary w możliwości dziecka – wszystko to dodaje mu wiary w siebie i zachęca do dalszych starań znacznie bardziej niż krytyka czy groźby („jak się nie będziesz uczył, to nie zdasz”). Nawet jeśli musimy ucznia skrytykować, zróbmy to, zawierając w komunikacie również jakieś pozytywne informacje.

---

## *Dzieci mogą doświadczać nawarstwiających się zaległości również wtedy, kiedy są obecne na lekcjach.*

---

zrozumie na początku omawiania tematu, to najczęściej nie jest także w stanie później pojąć i zapamiętać bardziej zaawansowanych treści. Jeśli np. nie zrozumie podstaw geometrii, to mimo obecności na kolejnych lekcjach z tego działu nie zdoła przyswoić zasad bardziej zaawansowanych operacji na figurach geometrycznych.

### ➔ **Nuda na lekcjach**

Oprócz zbyt trudnego czy niejasnego przekazu przyczyną prowadzącej do zaległości nieuwagi dzieci i młodzieży podczas lekcji jest nierzadko... nuda. Znużeni uczniowie sami często nie zdają sobie sprawy, jak mało uwagi poświęcają lekcji. Efekt: niewiele z niej wynoszą.

### ➔ **Nieumiejętność uczenia się**

Wreszcie źródłem trudności uczniów jest często niedostatek osobistych kompetencji z zakresu skutecznego uczenia się i organizowania czasu nauki. Nieregularne uczenie się, stosowanie nieefektywnych technik uczenia się, nieumiejętność wytyczania celów i planowania ich realizacji – oto powody, które niezwykle często sprawiają, że dzieci i młodzież nie korzystają w pełni ze swego potencjału i mają problemy z zaległościami.

więc pomóc mu dostrzec korzyści płynące z nauki, zdobywania nowych umiejętności i lepszych ocen (jednak bez wywierania presji czy też uzależniania naszej opinii o dziecku, jego wartości od jego osiągnięć).

- Zdolności trafnej oceny swoich silnych i słabszych stron, własnych możliwości i ograniczeń – aby dziecko potrafiło racjonalnie oceniać swoje możliwości, w tym czas i wysiłek potrzebny do osiągnięcia danego celu.
- Umiejętności w zakresie regularnego, efektywnego uczenia się (by w krótszym czasie osiągnęli lepsze i bardziej trwałe rezultaty), określania priorytetów, wytyczania celów, dzielenia ich na cele cząstkowe i planowania ich realizacji (tak, by plan był realistyczny).
- Zdrowego, racjonalnego podejścia do popełniania błędów, porażek i niepowodzeń – to może zdarzyć się każdemu, nawet najlepszym, a kiedy się zdarzy, to nie „koniec świata”; błędy można naprawić i wyciągnąć z nich cenne wnioski na przyszłość, czasem wręcz można się dzięki nim bardzo dużo nauczyć. Warto dążyć do tego, by popełniać ich jak najmniej, ale nie ustrzec się od nich całkowicie, bo to po prostu niemożliwe.



- Docenianie uczniów, którzy wywiązują się z terminów (np. oddają prace w terminie lub przed nim, piszą sprawdzian w pierwszym terminie), tak aby było to postrzegane przez nich jako optymalne.

### Pożegnanie z zaległościami

Kiedy zaległości ucznia są niewielkie, wystarczy może krótka powtórka z podstaw dla całej klasy (pomoże to utrwalić materiał również pozostałym uczniom) oraz wskazówki, jak dziecko może nadrobić braki, ucząc się w domu, jakie ćwiczenia powinno wykonać itp. Możemy też zaproponować, by ktoś zgłosił się na ochotnika do pomocy tej osobie, wspólnie z nią się ucząc i wyjaśniając jej najważniejsze zagadnienia (dzięki temu ta druga osoba także utwali swoją wiedzę, a dodatkowo możemy czymś ją zachęcić). Można także zorganizować podczas lekcji pracę w grupach i dołączyć do dziecka do „dobrego” zespołu, który wyjaśni mu materiał. Dodatkowo, podczas takiej grupowej pracy nauczyciel będzie miał większą swobodę i możliwość podejścia do tego zespołu i wyjaśnienia dziecku najważniejszych rzeczy. Trzeba jednak przy tym pamiętać

o istotnym warunku – praca w grupach nie może się w tym momencie wiązać z rywalizacją, bo koledzy, zamiast pomóc dziecku z zaległościami, będą skupieni na tym, by wygrać (i mogą mieć do niego żal, że osłabia szanse zespołu).

### Przytłaczające zaległości

Co jednak, kiedy zaległości są tak duże, że nie da się ich nadrobić doraźnymi metodami? Takie sytuacje wymagają kompleksowych działań, a często również bliskiej współpracy nauczycieli i rodziców, a nierzadko też szkolnego psychologa czy pedagoga. Uczeń również powinien być partnerem, stroną tej współpracy, a nie tylko obiektem jej oddziaływań. Ma to ogromne znaczenie, byśmy zachęcili dziecko do działania wspólnie z nami, zamiast mu coś nakazywać czy w inny sposób wywierać presję.

Pierwszy krok to rozpoznanie przyczyn zaległości, a także innych przeszkód, które utrudniają dziecku nadrobienie materiału – i udzielenie mu pomocy w rozwiązaniu tych problemów. Pamiętajmy, że nie wszystko zależy od woli i możliwości dziecka. Jeśli np. boryka się ono

z trudną sytuacją w domu lub szkole, nie wystarczy nauczyć je radzenia sobie ze stresem; trzeba również podjąć kroki zmierzające do poprawy tej sytuacji, przykładowo zainteresować odpowiednie instytucje sytuacją w domu ucznia (np. pomoc społeczną) czy podjąć niezwłocznie działania mające na celu zintegrowanie go z klasą bądź przeciwdziałanie doświadczanej przez nie ze strony rówieśników przemocy. Nierzadko konieczna jest też konsultacja z poradnią psychologiczno-pedagogiczną czy innymi specjalistami (np. jeśli zachodzi podejrzenie, że dziecko boryka się z zaburzeniami w sferze psychiki czy rozwoju).

Jednocześnie nauczyciel wraz z uczniem i jego rodzicami powinien opracować plan nadrobienia zaległości (i przeciwdziałania powstawaniu kolejnych), który będzie realistycznie uwzględniał możliwości, trudności i potrzeby ucznia. Ważne jest tu zwłaszcza właściwe ustalenie priorytetów (skupienie się w pierwszej kolejności na najważniejszych obszarach), rozpoznanie największych trudności, ale i silnych stron ucznia (na których może on się oprzeć, dzięki którym może

poczuć się pewniej) i na ich podstawie wspólne z uczniem wytyczenie celów (nie narzucanie mu ich), a także zaplanowanie ich realizacji krok po kroku. Aby to osiągnąć, dzielimy cele główne na tzw. cele cząstkowe, czyli kolejne kamienie milowe na drodze do celu. Następnie planujemy kolejno realizację tych celów w taki sposób, by uwzględnić nie tylko możliwości ucznia, lecz także jego najważniejsze potrzeby (wypoczynku, snu, ale też kontaktów towarzyskich, aktywności fizycznej i rozrywki – pewne minimum w tym zakresie jest niezbędne do prawidłowego funkcjonowania psychiki i umysłu).

---

*Źródłem trudności uczniów jest często niedostatek osobistych kompetencji z zakresu skutecznego uczenia się i organizowania czasu nauki: nieregularne uczenie się, stosowanie nieefektywnych technik uczenia się, nieumiejętność wytyczania celów i planowania ich realizacji.*

---

Uczniowie przeżywający trudności, z którymi sobie nie radzą, często przejawiają niewłaściwe zachowania, przyjmują arogancką pozę (tym samym chcą udowodnić innym i sobie, że np. lekceważą szkołę, bo uważają, że jest „głupia”, a nie dlatego, że boją się przyznać do porażki), lub przeciwnie – starają się wtopić w tło i nie rzucać w oczy. Kluczowe jest też to, byśmy nie uprzedzali się do ucznia i nie skreślali go, nawet jeśli nie budzi naszej sympatii lub – naszym zdaniem – „słabo rokuje”.

Pamiętajmy przy tym o potrzebie pozytywnej motywacji. Czasem może aż korcić, by powiedzieć „Masz, na co zaśłużyłaś”, „A nie mówiłem?”, „Z takim podejściem do niczego nie dojdiesz”. Takie komunikaty nie przyniosą jednak żadnych pozytywnych skutków, a wręcz tylko bardziej zniechęcą ucznia. Jeśli czujemy, że powinniśmy skrytykować dotychczasowe postępowanie ucznia, zróbmy to, ale właśnie krytykując zachowanie, a nie osobę, oraz dodając optymistyczny, pozytywny komunikat, np. „To, że chodziłeś na wagary i nie uczyłeś się regularnie, było błędem. Ale błędy, nawet poważne,

czasem się zdarzają. Na szczęście ten błąd możesz naprawić – jeśli zechcesz, możesz jeszcze te zaległości nadrobić, a ja ci w tym pomogę. Przeanalizowałam twoją sytuację i uważam, że potrafisz to zrobić, leży to w twoich możliwościach. Razem opracujemy plan i sposoby, jak go zrealizować. Wierzę, że to się może udać, ale decyzja należy tutaj do ciebie – czy chcesz spróbować?”.

Kiedy już uda się nam przekonać ucznia do współpracy, należy motywować go na bieżąco, często dając mu konstruktywne informacje zwrotne i zauważając oraz adekwatnie (a więc ani zbyt mało, ani przesadnie) doceniając wszystkie je-

go starania. Zwłaszcza w pracy z młodszymi dziećmi pomocny może być jakiś rodzaj systemu żetonowego, czyli drobnych nagród przyznawanych za każdym razem, kiedy uczeń postąpi w oczekiwany przez nas sposób.

Najlepiej, jeśli pozwolimy uczniowi „zaliczać” materiał partiami – będzie to łatwiejsze, mniej stresujące, a pierwsze sukcesy zachęcą do dalszych starań. Taką nauką (stopniową) będzie też bardziej efektywna i trwała, niż kiedy trzeba „zakuć” wszystko na raz.

Należy pamiętać o odpowiednim przygotowaniu rodziców do pracy z dzieckiem – by byli w stanie stworzyć mu sprzyjające warunki do nauki i odpowiednio motywować, wspierać i dodawać otuchy, nie myląc nakazów i oczekiwań z pomaganiem.

Im większe są zaległości i trudności ucznia, tym więcej osób trzeba będzie zaangażować w stworzenie i realizację „planu naprawczego”. Niezbędna może okazać się koordynowana przez wychowawcę współpraca wielu nauczycieli, aby np. wszyscy jednocześnie nie wymagali niezwłocznego nadrobienia materiału,

bo dla ucznia może to być zwyczajnie przytłaczające. Można dać uczniowi jakiś czas „taryfy ulgowej” (tydzień–dwa), jednak nie należy całkowicie rezygnować z wymagań, aby nie czuł się nagradzany za swoje zaległości i by inne osoby w klasie nie uważały tego za niesprawiedliwość.

Pamiętajmy też, by nie straszyć ucznia repetowaniem. Bo może się okazać, że mimo podjętych przez niego wysiłków, powtarzanie klasy będzie konieczne – a wówczas będzie to dla niego dotkliwy i głęboko demotywujący cios. Owszem, możemy przed repetowaniem ostrzegać (ale też nie za często wracając do tego tematu), wskazując jego minusy (strata roku nauki, konieczność odnalezienia się w nowej klasie), ale traktując je raczej jako przykrą konieczność w niektórych sytuacjach, a nie „porażkę” czy „koniec świata”.

Im większe zaległości, tym większy wywołują stres i tym trudniej naszym podopiecznym uwierzyć, że mogliby je pokonać – zwłaszcza jeśli osoby z ich otoczenia również okazują im brak takiej wiary. Dlatego należy pamiętać o tym, by nie zostawić ucznia samego w obliczu ogromu tego zadania, ale pomóc mu uwierzyć w siebie i sens podejmowania starań, pokazać mu, jak może to osiągnąć, i pomóc mu w tym, a także umożliwić mu rozwiązanie problemów, które były przyczyną zaległości lub które utrudniają ich nadrobienie. Jest to zadanie wymagające niemało również od samego nauczyciela, ale mogące dać wiele satysfakcji z wychowawczej i dydaktycznej pracy.

#### Bibliografia:

- Brown P.C., Roediger III H.L., McDaniel M.A., *Harvardzki poradnik skutecznego uczenia się*, Instytut Wydawniczy „Pax”, Warszawa 2016.
- Carey B., *Jak się uczyć*, Wydawnictwo Literackie, Warszawa 2015.
- Clayton M., *Zarządzanie czasem. Jak efektywnie planować i realizować zadania*, Edgard, Warszawa 2011.
- Covington M.V., Teel K.M., *Motywacja do nauki*, GWP, Gdańsk 2004.
- Elliott J., Place M., *Odmowa chodzenia do szkoły*, w: J. Elliott, M. Place (red.), *Dzieci i młodzież w kłopotach: poradnik nie tylko dla psychologów*, WSiP, Warszawa 2000.
- Oleszkowicz A., Bąk O., Cieślak A., *Sposób na wagary. Jak radzić sobie z absencją uczniów?*, Difin, Warszawa 2010.
- Spitzer M., *Jak uczy się mózg*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.

Magdalena Goetz



# Terminarz zadań nauczyciela specjalisty GRUDZIEŃ 2018/STYCZEŃ 2019

Data	Zadanie	Podstawa prawna
Zgodnie z wewnętrzną organizacją	Przeprowadzenie badań socjometrycznych w klasie/oddziale – badanie relacji rówieśniczych itp.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Zarządzenie dyrektora szkoły wynikające z normy kompetencyjnej</li> </ul>
23–31 grudnia	Zimowa przerwa świąteczna	<ul style="list-style-type: none"> <li>Rozporządzenie MENiS z dnia 18 kwietnia 2002 r. w sprawie organizacji roku szkolnego (Dz. U. z 2002 r. Nr 46, poz. 432 z późn. zm.)</li> <li>Rozporządzenie MEN z dnia 11 sierpnia 2017 r. w sprawie organizacji roku szkolnego (Dz. U. z 2017 r., poz. 1603)</li> </ul>
Do 31 grudnia	Zakończenie postępowania związane z awansem zawodowym nauczycieli, którzy złożyli wniosek o podjęcie postępowania kwalifikacyjnego lub egzaminacyjnego do 31 października	<ul style="list-style-type: none"> <li>Rozporządzenie MEN z dnia 1 marca 2013 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (Dz. U. z 2013 r., poz. 393)</li> <li>Rozporządzenie MEN z dnia 26 lipca 2018 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (Dz. U. z 2018 r., poz. 1574)</li> <li>Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta nauczyciela (t.j. Dz. U. z 2018 r., poz. 967)</li> </ul>
4 stycznia	Zakończenie zajęć w klasach (semestrach) programowo najwyższych liceów ogólnokształcących dla dorosłych, w których zajęcia dydaktyczno-wychowawcze rozpoczynają się w pierwszym powszednim dniu lutego	<ul style="list-style-type: none"> <li>Rozporządzenie MENiS z dnia 18 kwietnia 2002 r. w sprawie organizacji roku szkolnego (Dz. U. z 2002 r. Nr 46, poz. 432 z późn. zm.)</li> <li>Rozporządzenie MEN z dnia 11 sierpnia 2017 r. w sprawie organizacji roku szkolnego (Dz. U. z 2017 r., poz. 1603)</li> </ul>
9–11 stycznia	Egzamin przeprowadzany w ostatnim roku nauki w gimnazjum: szkoła dla dorosłych, w której nauka kończy się w semestrze jesiennym	<ul style="list-style-type: none"> <li>Rozporządzenie MEN z dnia 21 grudnia 2016 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu przeprowadzania egzaminu gimnazjalnego i egzaminu maturalnego (Dz. U. z 2016 r., poz. 2223 z późn. zm.)</li> </ul>
Termin ustala dyrektor CKE	Egzamin potwierdzający kwalifikacje w zawodzie (sesja 1)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Rozporządzenie MEN z dnia 27 kwietnia 2015 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu przeprowadzania egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie (Dz. U. z 2015 r., poz. 673 z późn. zm.)</li> <li>Rozporządzenie MEN z dnia 18 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu przeprowadzania egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie (Dz. U. z 2017 r., poz. 1663)</li> <li>Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (t.j. Dz. U. z 2018 r., poz. 1457 z późn. zm.)</li> </ul>
W ciągu miesiąca	Zebrania z rodzicami – informacja semestralna o poziomie osiągnięć i niepowodzeniach szkolnych	<ul style="list-style-type: none"> <li>Zarządzenie dyrektora szkoły</li> </ul>

Data	Zadanie	Podstawa prawna
W ciągu miesiąca	Klasyfikacyjne posiedzenie rady pedagogicznej	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rozporządzenie MEN z dnia 10 czerwca 2015 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz. U. z 2015 r., poz. 843 z późn. zm.)</li> </ul>
Termin ustalony zarządzeniem dyrektora	Analityczne posiedzenie rady pedagogicznej (przedstawienie wniosków z realizacji planu pracy szkoły i zadań wynikających z nadzoru pedagogicznego)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (t.j. Dz. U. z 2018 r., poz. 1457 z późn. zm.)</li> <li>• Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (t.j. Dz. U. z 2018 r., poz. 996 z późn. zm.)</li> </ul>
14 stycznia	Początek ferii zimowych w województwach: kujawsko-pomorskim, lubuskim, małopolskim, świętokrzyskim, wielkopolskim	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rozporządzenie MENiS z dnia 18 kwietnia 2002 r. w sprawie organizacji roku szkolnego (Dz. U. z 2002 r. Nr 46, poz. 432 z późn. zm.)</li> <li>• Rozporządzenie MEN z dnia 11 sierpnia 2017 r. w sprawie organizacji roku szkolnego (Dz. U. z 2017 r., poz. 1603)</li> </ul>
21 stycznia	Początek ferii zimowych w województwach: podlaskim, warmińsko-mazurskim	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rozporządzenie MENiS z dnia 18 kwietnia 2002 r. w sprawie organizacji roku szkolnego (Dz. U. z 2002 r. Nr 46, poz. 432 z późn. zm.)</li> <li>• Rozporządzenie MEN z dnia 11 sierpnia 2017 r. w sprawie organizacji roku szkolnego (Dz. U. z 2017 r., poz. 1603)</li> </ul>
25 stycznia	Zakończenie zajęć w szkołach ponadgimnazjalnych dla młodzieży: zasadniczych szkołach zawodowych i szkołach policealnych oraz we wszystkich typach szkół dla dorosłych, w których zajęcia dydaktyczno-wychowawcze rozpoczynają się w pierwszym powszednim dniu lutego	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rozporządzenie MENiS z dnia 18 kwietnia 2002 r. w sprawie organizacji roku szkolnego (Dz. U. z 2002 r. Nr 46, poz. 432 z późn. zm.)</li> </ul>
25 stycznia	Zakończenie zajęć w szkołach ponadpodstawowych dla młodzieży: branżowych szkołach I stopnia i szkołach policealnych oraz we wszystkich typach szkół dla dorosłych, w których zajęcia dydaktyczno-wychowawcze rozpoczynają się w pierwszym powszednim dniu lutego	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rozporządzenie MEN z dnia 11 sierpnia 2017 r. w sprawie organizacji roku szkolnego (Dz. U. z 2017 r., poz. 1603)</li> </ul>
27 stycznia	Koniec ferii zimowych w województwach: kujawsko-pomorskim, lubuskim, małopolskim, świętokrzyskim, wielkopolskim	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rozporządzenie MENiS z dnia 18 kwietnia 2002 r. w sprawie organizacji roku szkolnego (Dz. U. z 2002 r. Nr 46, poz. 432 ze zm.)</li> <li>• Rozporządzenie MEN z dnia 11 sierpnia 2017 r. w sprawie organizacji roku szkolnego (Dz. U. z 2017 r., poz. 1603)</li> </ul>
28 stycznia	Początek ferii zimowych w województwach: dolnośląskim, mazowieckim, opolskim, zachodniopomorskim	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rozporządzenie MENiS z dnia 18 kwietnia 2002 r. w sprawie organizacji roku szkolnego (Dz. U. z 2002 r. Nr 46, poz. 432 z późn. zm.)</li> <li>• Rozporządzenie MEN z dnia 11 sierpnia 2017 r. w sprawie organizacji roku szkolnego (Dz. U. z 2017 r., poz. 1603)</li> </ul>
W ciągu miesiąca	Wprowadzenie modyfikacji do planu działań wychowawczych (wnioski z wyników badań socjometrycznych i ustaleń rady pedagogicznej)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zarządzenie dyrektora szkoły</li> </ul>
Termin ustalony zarządzeniem dyrektora	Egzaminy klasyfikacyjne	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rozporządzenie MEN z dnia 10 czerwca 2015 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz. U. z 2015 r., poz. 843 z późn. zm.)</li> </ul>

Poznaj  
publikację

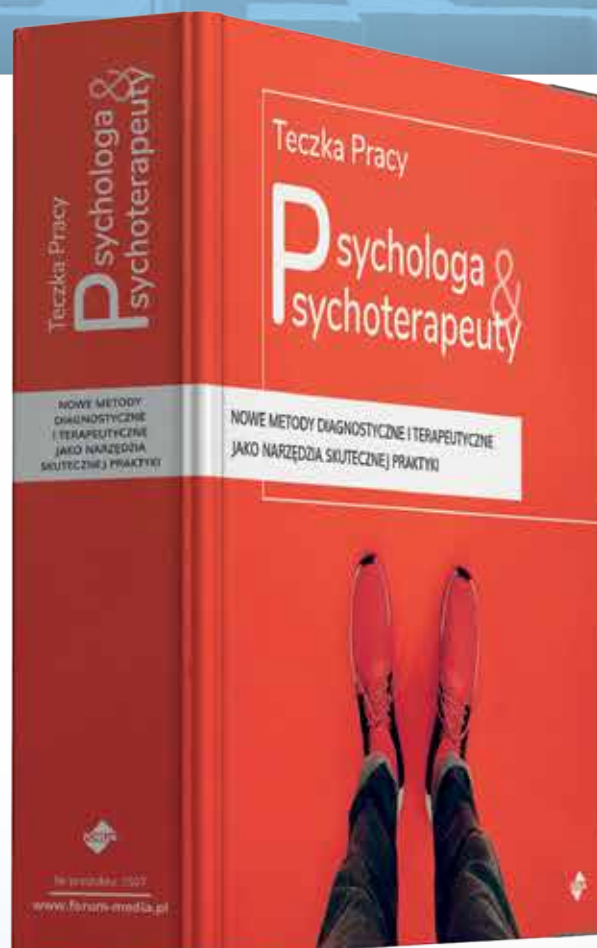
## Teczka pracy psychologa i psychoterapeuty

Nowe metody diagnostyczne i terapeutyczne jako narzędzia skutecznej praktyki

Zmiany funkcjonowania psychospołecznego, wynikające z ofensywnego rozwoju technologii i wszechobecności mediów, **nie mogą pozostać bez wpływu na kształt procesu terapeutycznego.**

Stanowi to wyzwanie dla specjalistów, którzy już teraz muszą reagować, aby realnie pomagać ludziom. Niezbędne jest nowoczesne spojrzenie na metody diagnozy i terapii, a przede wszystkim konkretne rozwiązania zdolne sprostać specyficznym realiom pracy każdego psychologa i psychoterapeuty.

Z tego powodu zaprosiliśmy ekspertów praktyków z kraju i ze świata do stworzenia zbioru **materiałów, które będą stanowiły unikatowy i kompletny warsztat pracy.**



### 3 cechy, które wyróżniają Teczke pracy psychologa i psychoterapeuty

#### 1 PRAKTYCZNOŚĆ W KAŻDYM ASPEKcie!

Przedstawiamy 100 przypadków, pogrupowanych wg zaburzeń w oparciu o klasyfikację ICDX, które rozpatrujemy w ujęciu od diagnozy poprzez terapię aż po prewencję nawrotów.

#### 2 NOWATORSKIE PODEJŚCIE!

Zaopatrujemy Państwa w autorskie plansze do pracy, przykładowe ćwiczenia i gry terapeutyczne o charakterze konkretnych wskazówek do pracy w najbardziej nietypowych sytuacjach terapeutycznych.

#### 3 AKTUALNE ŚWIATOWE STANDARDY!

Stawiamy na współczesne realia pracy w gabinecie i odkrywamy warsztat pracy specjalistów nie tylko z Polski, ale i ze świata.

# OGÓLNOPOLSKI KONGRES PEDAGOGÓW SPECJALNYCH I TERAPEUTÓW

**SEKSUALNOŚĆ, ZABURZENIA PSYCHICZNE, AGRESJA U OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ  
INTELEKTUALNĄ - JAK RADZIĆ SOBIE Z TRUDNYMI OBSZARAMI W PRACY**

**HOTEL AIRPORT NOVOTEL UL. 1 SIERPNIĄ 1  
WARSZAWA, 6 GRUDNIA 2018 R.**

## POZNASZ

skuteczne strategie  
rozwijania samodzielności  
podopiecznych,  
dzięki którym będą mogli  
na miarę swoich potrzeb  
i możliwości uczestniczyć  
w życiu społecznym

## DOSTANIESZ

praktyczne wskazówki,  
które wspomogą Twoją  
pracę w trudnych sytuacjach  
– związanych z seksualnością  
podopiecznego,  
zachowaniami  
autoagresywnymi  
czy zaburzeniami  
psychicznymi

## OTRZYMASZ

sprawdzone narzędzia  
na modelowanie  
wsparcia i efektywną  
komunikację z zarówno  
z podopiecznym  
jak i jego rodziną

## WYPOSAŻYSZ SIĘ

w pakiet pomocnych  
rozwiązań,  
które wykorzystasz  
w codziennej pracy  
z Twoimi  
podopiecznymi

Wśród prelegentów m.in.:



**DR IZABELA  
FORNALIK**



**DR JUSTYNA  
HOLKA-POKORSKA**



**KATARZYNA  
PACHNIEWSKA**



**DR AGNIESZKA  
PIRÓG – BALCERZAK**



**DR KRYSZYNA  
POMORSKA**

Więcej na:

**kongresterapiaspecjalna.pl**