

Biuletyn Informacyjny

Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej
nr 4 w Krakowie-Nowej Hucie

lato 2014



Szanowni Czytelnicy!

Przekazuję Państwu czerwcowe wydanie naszego Biuletynu. Za kilka dni zakończy się kolejny rok szkolny i rozpoczną wakacje. Dziękuję za całoroczną współpracę Państwu Dyrektorom, Pedagogom Szkolnym oraz Nauczycielom. W imieniu własnym oraz wszystkich pracowników Poradni życzę dużo słońca, udanego odpoczynku, niezapomnianych wrażeń oraz interesujących podróży.

Ewa Bochenek

Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna nr 4 im. Janusza Korczaka

31-977 Kraków, os. Szkolne 27, tel. 12 644-18-85, fax 12 644-04-74

Filia w Mistrzejowicach: 31-610 Kraków, os. Tysiąclecia 14, tel. 12 647-11-78

www.poradnia4.krakow.pl

email: ppp-4@wp.pl

Nie można zmusić ziarna do rozwoju i kiełkowania, można jedynie stworzyć warunki zezwalające na to, aby ziarno rozwinęło wszystkie tkwiące w nim możliwości.

Carl Rogers

Wsparcie szkół w pracy z uczniem zdolnym w działaniach poradnictwa – modelowe rozwiązania

Maria Foryś

We wrześniu 2008 roku, wychodząc naprzeciw potrzebom dzieci zdolnych oraz zapotrzebowaniu placówek oświatowych, Mirosława Nowak założyła w naszej Poradni Zespół ds. dziecka zdolnego. Towarzyszyłam Jej wówczas, opracowując Kartę Informacyjną dla Zespołu oraz zakładając pierwszy w Polsce *Punkt Konsultacyjny Ucznia Zdolnego Dyslektycznego* – „podwójnie wyjątkowego”. **Zespół ds. dziecka zdolnego**, nazywany także *działem ucznia zdolnego* - funkcjonuje do dziś. O jego pracach, realizacjach i zamierzeniach opowiem, odpowiadając na pytania studentki psychologii i pedagogiki - wolontariuszki naszej Poradni.

B.K: Jakie są zadania Zespołu ds. dziecka zdolnego działającego przy Poradni Psychologiczno – Pedagogicznej nr 4 w Krakowie ?

M.F: Zadania Zespołu nie zmieniły się bardzo od momentu jego powstania. Wśród wielu zadań, które podejmujemy w Zespole, w którym pracuje psycholog i pedagog, najistotniejsze jest identyfikowanie dzieci zdolnych w podległych placówkach. Pogłębiona diagnoza psychologiczna i pedagogiczna pomaga ukierunkować działania, wspierające rozwój ogólny, a także rozwój zainteresowań i zdolności ucznia. Współpracujemy w tym zakresie z rodzicami, nauczycielami i pedagogami szkolnymi w celu objęcia zdolnych dzieci kompleksową pomocą. Do zadań Zespołu należy prowadzenie Treningu myślenia twórczego. Obejmujemy także pomocą psychologiczno-pedagogiczną dzieci zdolne ze współwystępującymi deficytami czy zaburzeniami rozwojowymi typu: zaburzenia emocjonalne, dysleksja, wady fizyczne, choroby przewlekłe itd.

B.K: Na czym polega objęcie pomocą psychologiczno-pedagogiczną dzieci zdolnych ze współwystępującymi deficytami czy zaburzeniami rozwojowymi.

*M.F: Chodzi to o uczniów „podwójnie wyjątkowych”, którzy szczególnie leżą mi na sercu - od momentu zakończenia moich studiów pedagogicznych, neurologopedycznych i rozpoczęcia prac badawczo – naukowych z tego zakresu. W literaturze przedmiotu funkcjonuje pojęcie **uczeń podwójnie wyjątkowy**, tj. **uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi**¹ np. z trudnościami w uczeniu się (wynikającymi np. z dysfunkcji analizatorów, dysleksji, dysgrafii, dysortografii, dyskalkulii), lub np. uczeń z niepełnosprawnością, który jednocześnie przejawia uzdolnienia. Autorka Anies Al-Hroub wyróżnia wśród uczniów podwójnie wyjątkowych trzy grupy: w pierwszej z nich znajdują się uczniowie z ukrytymi deficytami, które nie przeszkadzają w identyfikacji ich jako uzdolnionych², jednak powodują pewne trudności w szkole, a luka między oczekiwaniami a rzeczywistymi osiągnięciami szkolnymi tych uczniów jest często duża. Do drugiej grupy można zaklasyfikować uczniów, których trudności w uczeniu się są nasilone na tyle, że zostały zidentyfikowane, „maskując” jednocześnie posiadane przez nich uzdolnienia. Uczniowie ci są zauważani przede wszystkim jako uczniowie z problemami, a nie uzdolnieni. Trzecią grupę stanowią ci uczniowie, których deficyty i uzdolnienia „nakładają się” na siebie, przez co są postrzegani jako uczniowie przeciętni, niekwalifikowani ani jako uzdolnieni, ani jako posiadający specyficzne deficyty. Brak identyfikacji deficytów ucznia zdolnego i pracy nad nimi rodzi **Syndrom Nieadekwatnych Osiągnięć Szkolnych (SNOS)**. Wówczas uczeń zdolny osiąga wyniki poniżej swoich możliwości i oczekiwań otoczenia. Nie wykorzystuje swojego potencjału/zdolności. Charakterystyka ucznia „podwójnie wyjątkowego” oraz ucznia z SNOS wskazuje na konieczność prowadzenia rzetelnej diagnozy w przypadku tej grupy uczniów. Diagnoza ta powinna mieć charakter całościowy. Ponadto, powinna mieć charakter różnicowy, aby można było odnaleźć przyczynę obserwowanych problemów i podjąć odpowiednie działania kompensacyjno-wspierające. Trudności w uczeniu się i funkcjonowaniu społecznym, jakich mogą doświadczać uczniowie „podwójnie wyjątkowi”, wskazują, że działaniami identyfikującymi i diagnozującymi należy objąć jak najszerszą grupę uczniów. Stąd inicjatywa założonego przeze mnie Punktu Konsultacyjnego Ucznia Zdolnego Dyslektycznego.*

¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 17 listopada 2010r. ws. zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach.

² Al-Hroub A., *Developing assessment profiles for mathematically gifted children with learning difficulties at three schools in Cambridgeshire, England, Journal of Education for the Gifted*, nr 34(1), 2010.

B.K: Proszę przybliżyć ideę Punktu Konsultacyjnego Ucznia Zdolnego Dyslektycznego.

M.F: Na konferencjach naukowych z zaciekawieniem pytają mnie, dlaczego założyłam taki Punkt tylko dla ucznia dyslektycznego, odpowiadam: żeby wzmacniać jego mocne strony. W pamięci mam obrazy prowadzonych w Poradni uczniów z głęboką dysleksją, którzy mozolnie, z wielkim trudem podkreślam osiągną to, co innym przychodzi z łatwością – chodzi o czytanie i pisanie. Przez ciągłe niepowodzenia edukacyjne nie otrzymują oni wystarczającego wsparcia ani od rodziców, ani od szkoły. Po etapie niejednokrotnie ciężkiej pracy korekcyjno-kompensacyjnej, którą powinno się przeprowadzać w I i II etapie edukacyjnym, a która minimalizuje specyficzne trudności w uczeniu się ucznia, należy pokazać uczniowi, w czym jest dobry, a nie podkreślać ciągle jego słabe strony. Ma w końcu nadejść czas na „ocalenie wiary w siebie” oraz pokazanie rodzicom, nauczycielom, jakie są zdolności, uzdolnienia i zainteresowania ucznia oraz jak je wykorzystać w procesie wychowawczym i dydaktycznym.

B.K: Czy poradnia ma w swojej ofercie zajęcia, które wspierałyby rozwój dziecka wybitnie uzdolnionego?

M.F: Od wielu lat organizujemy zajęcia grupowe z uczniami zdolnymi. Prowadzimy Treningi Twórczości dla grupy uczniów zdolnych z klas I-III oraz klas starszych IV – VI z współwystępującymi trudnościami w czytaniu i pisaniu. Uczniowie na te zajęcia są rekrutowani po diagnozie psychologicznej i pedagogicznej oraz w ramach Punktu Konsultacyjnego Ucznia Zdolnego Dyslektycznego (w każdą środę w godz. 10.00 – 13.00 w gabinecie nr 8 - rejestracja telefoniczna).

B.K: Zapewne wielu nauczycieli i rodziców uważa, że uczeń zdolny to uczeń dobry, czyli uzyskujący wysokie oceny. Czy stopnie są faktycznym odzwierciedleniem zwłaszcza tych ponad przeciętnych zdolności?

M.F: Wysokie oceny szkolne nie mogą być (choć często są) traktowane jako jedyny, główny wyznacznik uzdolnień. Są uczniowie, dla których ocena szkolna nie jest czynnikiem motywującym, ani ważnym, a ich uzdolnienia dotyczą niezauważanych przez szkołę dziedzin. W niektórych krajach europejskich (np. Holandia, Belgia, Niemcy, Węgry³) odbywa się obowiązkowe badanie wszystkich uczniów pod kątem ich zdolności. W ten sposób od najwcześniejszych lat można z powodzeniem rozwijać młode talenty. W Polsce do tej pory pierwsze rozpoznanie predyspozycji dzieci odbywało się nieformalnie, tj. w domu, rzadziej w szkole, do której trafiało dziecko. Wnikliwi obserwatorzy mieli możliwość zaobserwowania, że dziecku należy stworzyć specjalne warunki do rozwijania nietuzinkowych potrzeb edukacyjnych. W tym momencie zaczyna się rola poradni psychologiczno-pedagogicznej, do której trafiają rodzice ubiegający się o indywidualny tok nauki dla swojego dziecka. W opinii wydanej przez poradnię znajdują się informacje na temat możliwości rozwojowych i potencjału ucznia, zalecenia w zakresie rozwijania potencjalnych możliwości i mocnych stron ucznia, form stymulacji i innych form pomocy psychologiczno-pedagogicznej. W przypadku dziecka szczególnie uzdolnionego określony jest poziom rozwoju intelektualnego, poziom rozwoju poszczególnych funkcji poznawczych, cechy funkcjonowania ucznia, opis jego zainteresowań, planów i dotychczasowych osiągnięć. Ponadto warto, oprócz przeprowadzenia badania zdolności ogólnych, przyjrzeć się i zanalizować aspekty towarzyszące postawie twórczej, motywacji, pamięci, samoocenie, funkcjonowaniu społecznemu, stylowi uczenia się oraz wybranym uzdolnieniom. Należy również pamiętać, że każda z przedstawianych wcześniej właściwości wpływa na wszystkie wymieniane jako dalsze. Cechy intelektualne mające wpływ na zasób wiedzy, a ta z kolei jest podstawą reprezentowanego systemu wartości. System wartości jest zaś wyznacznikiem rodzajów motywacji i wynikających z nich obszarów aktywności.

B.K: Jak nauczyciel może rozpoznać ucznia zdolnego spośród swoich licznych podopiecznych?

*M.F: **Obserwacja** jest najefektywniejszym sposobem pozyskiwania danych i informacji. Nauczyciel jako uczestnik zajęć lekcyjnych, kreator procesu wspierania i rozwijania możliwości ucznia pozyskuje nowe i weryfikuje wcześniej zdobyte informacje o uczniu. Ten rodzaj obserwacji kształtuje cenną więź między mistrzem a jego uczniem. **Wywiad** to forma identyfikacji dość często stosowana. Wykorzystuje się ją wtedy, gdy jest możliwość poznania motywacji, postaw, zależności oraz wówczas, gdy nie ma możliwości uzyskania pełnej wiedzy o badanym uczniu zdolnym na innej drodze niż obserwacja czy badanie dokumentów⁴. Nauczyciel może prowadzić wywiad zarówno z uczniami, jak i nauczycielami oraz rodzicami uczniów zdolnych. Może on stosować: wywiad skategoryzowany (z wykorzystaniem z góry ustalonej listy pytań, jednakowych dla wszystkich respondentów), wywiad nieskategoryzowany – otwarty, który przebiega w formie swobodnej rozmowy badacza z respondentem na określony temat. Dość powszechne jest zawyżanie przez rodziców osiągnięć ich dziecka. Ci, którzy mają kilkoro dzieci, mogą je między sobą porównywać. Jednak sporo rodziców szuka osobistej satysfakcji w sukcesach dziecka. Pragną, aby dziecko spełniło ich ambicje, chociaż uważają, że dbają jedynie o jego dobro. Tacy rodzice pomagają dziecku*

³Wspieranie rozwoju uczniów zdolnych: specjalne rozwiązania stosowane w szkołach w Europie, raport Eurydice, Komisja Europejska, 2008

⁴Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2001, s. 96.

np. w odrabianiu lekcji, wzmacniając tym samym własne wygórowane wyobrażenie o swoim dziecku. Konsekwencją tego może być zahamowanie rozwoju zdolności. **Analiza dokumentów** przeprowadzana przez nauczyciela ucznia zdolnego dotyczyć może jego wytworów (np. prac pisemnych i plastycznych, notatek w zeszytach, port folio) oraz dokumentów szkoły rejestrujących osiągnięcia ucznia (np. dzienników lekcyjnych, protokołów zebrań rady pedagogicznej, arkuszy ocen, świadectw). **Identyfikacja przez nominację**, często wykorzystywana metoda identyfikacji uczniów zdolnych, ma charakter nieformalny, polegający na wskazaniu uczniów przez nauczycieli i włączeniu ich do programu edukacyjnego lub sformalizowany, który wiąże się z listami wskaźników zdolności bądź skalami służącymi do dokonywania nominacji. Nominacje nauczycielskie, jak podkreśla Wiesława Limont, są obciążone błędem preferowania przez pedagogów uczniów dobrze się uczących i jednocześnie niesprawiających kłopotów wychowawczych. **Autonominacja** to metoda identyfikacji polegająca na samodzielnym zgłoszeniu przez ucznia swoich potrzeb edukacyjnych związanych z posiadanymi zdolnościami. Do autonominacji można także wykorzystać formularz z wymienionymi konkretnymi obszarami aktywności, na którym uczniowie zaznaczają te obszary, w których chcieliby rozwijać swoje zdolności. W praktyce edukacyjnej wykorzystywane są także skale wskaźnikowe, za pomocą których charakteryzuje się zachowania uczniów zdolnych. Służą one do oceniania określonych dyspozycji konkretnej osoby. Przykładem skali służącej do oceny właściwości uczniów jest opracowany przez Krzysztofa Szmidta Nauczycielski Formularz Oceny Postawy Twórczej Ucznia.

B.K: Na czym polega diagnoza specjalistyczna zdolności i uzdolnień w Poradni?

M.F: Zgłoszenie ucznia na pełniejszą i specjalistyczną diagnozę zdolności i uzdolnień odbywa się za pośrednictwem i za zgodą rodzica, który podejmuje taką decyzję po rozmowach z wychowawcą i nauczycielami lub z własnej inicjatywy. Pełna diagnoza w poradni psychologiczno-pedagogicznej jest konieczna również wtedy, kiedy istnieje potrzeba sformalizowania dostosowania działań szkoły do potrzeb i możliwości ucznia w zakresie wykraczającym poza uprawnienia nauczyciela realizującego zajęcia obowiązkowe lub koło zainteresowań. Standardowe badanie ucznia zdolnego w poradni przez specjalistę, tj. psychologa, pedagoga czy doradcę zawodowego odbywa się indywidualnie. Ważne jest przekazanie poradni opinii sporządzonej przez nauczyciela, zawierającej dane i informacje o predyspozycjach i możliwościach ucznia oraz jego osiągnięciach szkolnych zebrane (przez danego nauczyciela, bądź zespół nauczycieli) w procesie identyfikacji i diagnozy pedagogicznej ucznia zdolnego. Badania w poradni służą:

1. Rozpoznaniu potencjałów i uzdolnień uczniów w oparciu o nowoczesne techniki diagnostyczne,
2. Rozpoznawaniu zainteresowań i preferencji zawodowych uwzględnianych przy wyborze dalszej drogi kształcenia i planowaniu kariery zawodowej,
3. Wspieraniu uczniów w zakresie rozwijania inteligencji emocjonalnej i umiejętności interpersonalnych, budowania korzystnej samooceny, zarządzania czasem i radzenia sobie ze stresem egzaminacyjnym (konkursy, olimpiady, egzamin gimnazjalny),
4. Budowaniu prawidłowych relacji w rodzinie ucznia zdolnego,
5. Konsultacjom z nauczycielami, wychowawcami i pedagogami szkolnymi w zakresie pracy z uczniem zdolnym.

W opinii wydanej przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną, którą otrzymują rodzice ucznia zdolnego, znajduje się informacja o jego możliwościach rozwojowych. Ponadto, powinna zawierać zalecenia w zakresie rozwijania potencjału ucznia, form stymulacji i innych form pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Tak opracowana opinia, przekazana przez rodziców szkole, jest cennym źródłem informacji o uczniu zdolnym.

B.K: Jakie są obecnie zadania stojące przed szkołą a także poradnią w pracy z uczniem zdolnym?

M.F: Zadaniem szkoły, na miarę XXI wieku jest dbanie o rozwój zdolności wszystkich uczniów, przeprowadzenie diagnozy ich uzdolnień, identyfikacja specjalnych potrzeb edukacyjnych oraz prowadzenie działań mających na celu zaspokojenie tych potrzeb i zapewnienie jak najpełniejszego rozwoju. Każdy nauczyciel powinien, moim zdaniem, po pierwsze: kształtować i rozwijać motywację poznawczą uczniów oraz ich potrzebę osiągnięć, po drugie: mieć twórczy, otwarty stosunek do zadań zawodowych (dydaktyczny i wychowawczy), po trzecie: stosować metody i techniki stymulowania aktywności uczniów. W 2013 roku opracowałam na zlecenie Ośrodka Rozwoju Edukacji modelowe działania skierowane do ucznia zdolnego na poziomie gimnazjum, które mogą być propozycją spójnych działań poradni z szkołą. Opisałam je za pomocą 5 kroków:

- Krok 1. Nauczycielska obserwacja oraz stworzenie okazji do ujawnienia się zdolności i uzdolnień
- Krok 2. Współpraca wychowawcy i nauczycieli ucznia zdolnego z rodzicami na terenie szkoły
- Krok 3. Diagnoza zdolności i uzdolnień przez specjalistę w poradni psychologiczno – pedagogicznej
- Krok 4. Rozmowy z rodzicami i uczniem zdolnym

Krok 5. Ustalenie planu działań dla ucznia zdolnego – konsultacje na poziomie szkolnym i poradni psychologiczno – pedagogicznej.

Szczegółowy opis działania nauczyciela oraz specjalisty poradni został opisany w publikacji: *Model pracy z uczniem zdolnym na poziomie gimnazjum*, wydanej przez ORE.

Główne zadanie nauczyciela ucznia zdolnego to pomaganie w rozwoju i towarzyszenie w osiągnięciu jego celów. L. Kratochwil twierdzi, że zamiast o wspieraniu uczniów zdolnych powinno się mówić o **wspieraniu zdolności**, ponieważ wychowawca lub nauczyciel wywala i wspiera różnorodne zdolności i uzdolnienia dzieci i młodzieży poprzez celową ofertę edukacyjną, dostarczając jednocześnie konkretnych impulsów dla kształcenia i rozwoju. Niezbędna w tym przypadku okazuje się wiedza nauczycieli na temat rodzaju zdolności, jakie prezentują jego uczniowie oraz kompetencje, czyli wiedza i umiejętności diagnostyczne i przedmiotowe, wola podejmowania zadań diagnostycznych i stymulacyjnych oraz doświadczenie. Dlatego wszystkich chętnych i zajmujących się tematyką ucznia zdolnego w swoich placówkach zapraszam do budowania sieci współpracy i samokształcenia. Działalność w sieciach współpracy na rzecz uczniów zdolnych nauczycieli i specjalistów z różnych dziedzin będzie sprzyjała dynamice i efektywności pracy oraz wymianie doświadczeń i wypracowaniu nowych rozwiązań wzbogacających katalog przedsięwzięć służących optymalnemu rozwojowi uczniów zdolnych. Zainteresowanych proszę o kontakt mailowy: mariaforys@interia.pl

Pytania opracowała Bernadeta Kralka – studentka psychologii i pedagogiki UJ

Bibliografia cytowana:

Al-Hroub A., *Developing assessment profiles for mathematically gifted children with learning difficulties at three schools in Cambridgeshire, England*, *Journal of Education for the Gifted*, nr 34(1), 2010

Forys M., (współ.) *Model pracy z uczniem zdolnym w gimnazjum*, Warszawa, ORE 2013

Forys M., *Zdolności osób z dysleksją w świetle literatury obcojęzycznej (Abilities of persons with dyslexia. Review of foreign language literature)* [w:] *Dylematy edukacji artystycznej. Tom 2. Edukacja artystyczna a potencjał twórczy człowieka*, (red.) W. Limont i K. Nielek – Zawadzka, Oficyna Wyd. „Impuls”, Kraków 2006

Wspieranie rozwoju uczniów zdolnych: specjalne rozwiązania stosowane w szkołach w Europie, raport Eurydice, Komisja Europejska, 2008

Kłamstwo u dzieci

Wpadł mi w ręce prawdziwy biały kruk – niewielka książeczka pt. „Kłamstwo – Studium psychosocjologiczne” wydane w Krakowie nakładem Gebethnera i Wolffa w 1905 r. – a więc 109 lat temu.

Autor G. L. Duprat informuje we wstępie, iż „Wolne Towarzystwo psychologicznych badań dziecka” przedstawiło wyniki odpowiedzi, jakie otrzymało na kwestionariusz w sprawie świadomego lub nieświadomego mijania się z prawdą u chłopców i dziewcząt różnego wieku, uczęszczających do szkół, w najprzeróżniejszych punktach Francji. Odpowiedzi dostarczyły mu materiału do odczytu, wygłoszonego 19 października 1902 r. na Sorbonie. Dziękuje dalej za wysiłek kilkuset osób, rozpoczynających pracę od badania „najstraszniejszego zła społecznego, to jest kłamstwa, niszczącego w dzieciach prawdość, szczerłość i zamięłowanie prawdy”. Uważa też, że „gdy bacznie zajmiemy się kłamstwem nastąpić musi tryumf prawdy, a wraz z nim zapanuje prawo moralne, duch sprawiedliwości, które zbyt często jeszcze wzywamy nadaremno.”

Po opisie i ogólnej klasyfikacji kłamstw G.L.Duprat zajmuje się analizą kłamstwa u dzieci. Dzieli je na takie gatunki, jak u dorosłych, a więc zawierające sugestie negatywne, czyli zaprzeczanie czemuś, lub pozytywne – kłamliwe wymysły, oszustwa, fałszowania itp.

Zebrano ok. 250 ciekawych obserwacji, dotyczących kłamstwa dzieci. Wśród nich były:

25 wypadków zapierania się, 42 negatywne, 6 ukrywania (zaprzeczające), 10 zminieszania faktów

70 kłamliwych wymysłów, 131 pozytywnych, 21 fałszerstw pisanych (imaginacyjnych), 4 udawania, 18 wypaczeń kształtów, 18 przesadnych opowieści. Około 75 kłamstw mieszanych – zawierających elementy zaprzeczania i kłamliwych wymysłów.

Autor stwierdza, że „wśród dzieci zasobni w pomysły, wynalazcy kłamstw lub oszustw są liczniejsi niż przeczący i udający”. Zarówno u imaginacyjnych, jak u zaprzeczających – przeistaczanie prawdy nie zawsze jest świadomym kłamstwem. Zdarza się, że dziecko może mieć zupełnie dobrą wiarę, gdy przeistacza prawdę w sposób najbardziej naganny. Bardzo wiele małych dzieci posiada żywą wyobraźnię i używa jej w kłamstwach zgoła nieszkodliwych.

Z podsumowania ankiet wynika, iż większość dzieci przejawia gotowość do uznania swego błędu (kłamstwa), lecz im bardziej posuwają się w latach, tym bardziej są zręczne w ukrywaniu kłamstwa.

Pobudki kłamstwa są u dzieci rozmaite i zazwyczaj łatwe do odkrycia. Bardzo często wynikają z obawy kary. Brutalność rodziców lub nauczycieli, nadmierna surowość, kary wszelkiego gatunku sprawiają, że młoda istota, przez sam instynkt samozachowawczy, stara się usunąć przyczynę spodziewanego bólu. (Należy się domyślać, iż chodzi o kary fizyczne, powszechnie 100 lat temu stosowane). Prosta obawa kary może wywołać w umyśle dziecka konstrukcje zadziwiająco przebiegłe, sprytne i ich kłamstwo można nazwać „rzeczywiście genialnym.”

Częstsze są - zdaniem autora - kłamstwa z dumy, próżności, samochwalstwa lub niesłusznie pojętej miłości własnej. Przykładem mogą tu być kłamstwa dziewczynki przypisującej sobie i swej rodzinie świetne stanowisko społeczne a w rzeczywistości będącej w ciężkiej biedzie. Kłamstwa z chciwości, np. u dzieci łasych na łakocie lub, „chciwych na pochwały.” Często w ankietach spostrzegano uczniów kłamiących uparcie z poczucia solidarności, aby „ułatwić położenie kolegów.” Bywają też dzieci źle wychowane, zepsute przez pochlebstwa, pobłażliwość rodziców, nauczycieli lub służących – kłamiące z egoizmu, zazdrości, chęci zemsty czy „popędu gniewnego.” Przedstawiono wykaz 136 wypadków kłamstwa, podzielonych według ich pobudek:

strach, obawa	75
duma, próżność	6
miłość własna	5
wstyd	2
samochwalstwo	13
chciwość	6
dążności umysłowe	14
nielogiczność	6
dążności estetyczne i społeczne	4
dążności przeciwspołeczne	5

Z zestawienia wynika, iż ilość kłamstw ze strachu lub obawy jest stosunkowo największa.

Współcześni autorzy, zajmujący się problemem kłamstwa również uważają, iż najczęstszym problemem kłamstwa u dzieci jest lęk przed karą. Dzieci boją się gniewu rodzica czy nauczyciela, krzyku, bicia. Wiemy przecież, iż obecnie nie brak rodziców stosujących kary fizyczne lub inne bardzo dotkliwe dla dziecka. Kara może też być psychiczna - np. nieodzywanie się do dziecka, zaprzestanie okazywania mu uczuć itp. Dzieci kłamią, bo widzą w tym ratunek dla siebie, możliwość uniknięcia kary czy obronę przed niezaspokojeniem potrzeby psychicznego bezpieczeństwa.

Inne kłamstwa dzieci popełniają po to, by zostać zauważonym, zwrócić na siebie uwagę. Kłamią również po to, by się dowartościować, zaimponować kolegom. Trudno być zawsze gorszym – wstydzić się domu, rodziców, biedy, sytuacji materialnej. Dowartościowują się, opowiadając o wspaniałych wakacjach, zasobności rodziców itp.

Źródłem kłamstw bywają niespełnione marzenia dzieci, które kłamiąc, walczą o rozrywkę, swobodę, pieniądze na upragnioną rzecz itp. Ale kłamią także z lenistwa, wygody, chęci osiągnięcia osobistych korzyści. Jednak najczęstszym problemem kłamstwa są lęki i obawy, nadmierne wymagania rodziców i nauczycieli, niezaspokojone potrzeby i pragnienia dziecka.

Zawsze jest jakiś powód kłamstwa dziecka. Najważniejsze jest, aby go odkryć, dociec, w czym naprawdę tkwi problem i w odpowiedni sposób zadziałać.

Należy rozróżnić kłamstwa dziecięce w zależności od wieku dziecka.

➤ Dziecko w wieku przedszkolnym ma bujną wyobraźnię, żyje w krainie bajek, fikcji. 3-letnia Gabrysia wie, że nie ma Baby Jagi, która jest tylko w bajkach, ale fantazjuje, że może Baba Jaga wyjść z bajki, mieszkać w lesie itd. Jej fantazjowanie to normalny etap rozwoju. Należy uważnie słuchać, nie wyśmiewać jej fantazji, lecz stopniowo, delikatnie pomagać odróżniać świat fikcji od rzeczywistości.

➤ Uczeń szkoły podstawowej odkrywa, że kłamstwem może odnieść jakąś korzyść – udaje, że boli go brzuch, aby nie iść do szkoły i uniknąć klasówki. Mówi, że nie ma dziś nic zadane, aby móc wyjść do kolegi. Nie pokaże dzienniczka z wpisaną oceną czy uwagą, aby uniknąć gniewu rodzica. Kłamstwa w wieku szkolnym dotyczą najczęściej szkolnych obowiązków. Z czasem uczeń przekonuje się, „że kłamstwo ma krótkie nogi”, ale to, kiedy się o tym przekona i przestanie używać kłamstwa jako mechanizmu obrony, zależy od postępowania rodziców.

➤ Nastolatek potrafi już świadomie manipulować faktami – przekonał się, że to szybki sposób osiągnięcia pewnych korzyści. Chce sam decydować o sobie, być niezależny. Ma swoje życie towarzyskie, uczuciowe i nie zawsze chce się wszystkim dzielić z dorosłymi. Kłamstwo jest wówczas formą obrony własnej prywatności, niechęcią do słuchania kazań, zakazów, czy też próbą uniknięcia odpowiedzialności za jakiś nierozsądny czyn. Może też służyć wymuszaniu pewnych decyzji. Często zrzuca winę na kogoś innego – wie, że zrobił źle, ale podświadomie zaczyna wierzyć, że to nie do końca jego wina. Myśli: „może mi uwierzą i uniknę odpowiedzialności.” Czasem rodzice przyjmują za prawdę brak jego winy i także uważają, że wszystkiemu winni są jacyś koledzy. Ślepo wierzą swemu nastoletniemu, dziecku nie dopuszczając do świadomości stanowisk innych osób. Ignorując niewinne z pozoru kłamstwa, wkrótce przekonają się, że nic nie wiedzą o swoim dziecku. W przypadku kłamstwa nastolatka dorosły, zamiast wchodzić w rolę policjanta czy sędziego może zapytać: „jak myślisz, co powinniśmy z tym fantem zrobić”. Rozmawiać i tłumaczyć, że jeśli chce być dorosły, to elementami dorosłości jest ponoszenie odpowiedzialności za własne czyny. I chociaż to niełatwe – zapanować nad emocjami, nie krzyżeć, nie karać – rozmawiać.

Kłamstwa dzieci nie można ignorować. W oddziaływaniach wychowawczych należy kierować się zasadą konsekwencji i zaufania do dziecka. Dyskretna kontrola rodzicielska nie dopuszcza do przekonania dziecka, iż kłamstwo może się udać, przy równoczesnym okazywaniu dziecku zaufania i wiary, że chce być prawdziwym. Emocjonalne więzi z dzieckiem, konsekwencja, spokojne rozmowy i zaufanie do dziecka to elementy wychowawcze sprzyjające rozwiązywaniu problemu wychowawczego, jakim jest kłamstwo dzieci.

I chociaż nie znalazłam obecnie statystycznych danych na wzór tych sprzed ponad stu lat, dotyczących powodów kłamstwa dzieci, to autorzy i pedagodzy powszechnie uważają, iż dzieci najczęściej kłamią ze strachu, braku zaufania, wstydu i gdy są nadmiernie kontrolowane. Naukowcy uważają również, iż przyczyną kłamstw dziecięcych są dorośli, którzy dają dziecku zły przykład – od tego najprostszego dotyczącego dzwoniącego telefonu i słów do dziecka „powiedz, że mamy nie ma w domu”, po inne kłamstwa, które dziecko widzi i naśladuje – słysząc równocześnie, iż nie wolno kłamać.

Przyznanie się do kłamstwa związane jest z lękiem, poczuciem wstydu i wymaga odwagi. Należy to docenić wierząc, iż dziecko pochwalone za szczerość, będzie starało się unikać kłamstwa.

Dawanie dobrego przykładu przez dorosłych, wyjaśnianie, że kłamstwo rani i sprawia przykrość, dotrzymywanie obietnic, chwalenie za szczerość - to sposoby zapobiegania kłamstwu dziecka i właściwego podejścia, aby nie korzystało z kłamstwa jako środka obronnego, ani jako środka do osiągnięcia własnych celów.

Elżbieta Piwowarska

Bibliografia:

- G.L.Duprat „Kłamstwo – Studium psycho-socjologiczne”, Kraków nakładem Gebethnera i Wolffa – 1905 r.
H.Malewska i i H.Muszyński „Kłamstwa dzieci” PZWS, Warszawa 1962 r.
H.Muszyński – artykuł: Gdy Jaś kłamie, „Charaktery”, luty 1999 r.

SPRAWOZDANIE Z GRUPOWYCH ZAJĘĆ ROZWOJOWO -TERAPEUTYCZNYCH PROWADZONYCH W OPARCIU O METODĘ RUCHU ROZWIJAJĄCEGO W. SHERBORNE PRZEZ ELŻBIETĘ MARZEC I BARBARĘ PRAJSNER W ROKU SZKOLNYM 2013/14

Zajęcia zorganizowano w terminie od 19 lutego 2014 r. do 28 maja 2014 roku, w sumie przeprowadzono 14 spotkań, które odbywały się w każdą środę w Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej Nr 4 w Krakowie. Na zajęcia zakwalifikowano 11 dzieci (7 chłopców i 4 dziewczynki), w wieku 6 - 7 lat, z trudnościami w rozwoju emocjonalno-społecznym. W spotkaniach dziecku towarzyszyło jedno z rodziców. Terapię prowadzono w oparciu o metodę W. Sherborne, zastosowano też relaksację, masażyki, śpiewanie kołysanek; strategie problemowe (dyskusja w czasie rozwiązywania trudności napotykanych w trakcie zajęć lub szukania propozycji ćwiczeń).

Podobnie jak w poprzednich latach przyjęto zasadę opracowywania jedynie ogólnego scenariusza zajęć przed każdym spotkaniem, tak aby w trakcie pracy coraz bardziej podążać za inicjatywą ujawnianą przez dzieci. Równocześnie terapeuta prowadzący spotkanie w danym dniu utrzymywał pozycję lidera, co sprzyjało wytworzeniu poczucia bezpieczeństwa, uczeniu współdziałania pod kierunkiem osoby dorosłej oraz modelowaniu zachowań wychowawczych.

Podstawowymi celami zajęć było wzmacnianie u dzieci:

- poczucia bezpieczeństwa – zaufania do siebie i partnera relacji
- inicjatywy w podejmowaniu działań
- kompetencji społecznych - komunikowanie potrzeb, umiejętność współpracy w grupie, radzenia sobie z emocjami rówieśników
- zdolności koncentracji na relacji oraz na wykonywanym zadaniu
- umiejętności pracy pod kierunkiem osoby dorosłej

A także budowanie u dzieci:

- schematu ciała (czucia ciała)
- orientacji i poczucia bezpieczeństwa w przestrzeni
- umiejętności przeciwdziałania sile grawitacji

Ważnym doświadczeniem dla terapeutów była różnorodność trudności, z jakimi borykały się dzieci w trakcie zajęć – lęki separacyjne, nadmierne pobudzenie związane z byciem w więzi emocjonalnej oraz brakiem czucia ciała, poszukiwanie tożsamości, niepewność grawitacyjna, nadwrażliwość na dźwięki. Wymagało to uważności w podążaniu za potrzebami i zmieniającymi się stopniowo możliwościami poszczególnych dzieci. Dlatego też 2/3 zajęć poświęcono na budowanie poczucia bezpieczeństwa, pracę na relacji z rodzicem, wspieranie poczucia kompetencji rodziców w ich rolach oraz niezależności i inicjatywy u dzieci.

W drugim etapie dominowały ćwiczenia wzmacniające tendencje separacyjne u dzieci, okazywanie przez nie inicjatywy, a także rozwijające umiejętność współdziałania w grupie rówieśniczej i wzajemnego wspierania się dzieci.

Cenne okazało się dodatkowe spotkanie z samymi rodzicami w trakcie trwania zajęć. Pogłębiło ono poczucie bliskości w grupie dorosłych oraz odpowiedzialności za toczący się proces. Umożliwiło ponadto przekazanie rodzicom wiedzy teoretycznej wykorzystywanej w praktycznych zajęciach oraz zebranie informacji zwrotnych od rodziców na temat obserwowanych reakcji dzieci, trudności, ale też pozytywnych zmian w ich zachowaniu.

Zajęcia zakończono ponownym spotkaniem z rodzicami i ewaluacją. Wyniki ankiety oraz informacje z rozmów z rodzicami wskazują, że spotkania spełniły oczekiwania rodziców. Rodzice i dzieci czuli się w trakcie spotkań bezpiecznie, dzieci - zdaniem rodziców - przychodziły na zajęcia chętnie, w domu prosiły o powtórzenie niektórych zabaw. Pozytywne efekty zajęć zauważali przede wszystkim rodzice dzieci nieśmiałych „dziecko stało się bardziej otwarte i śmiałe”, „dziecko ma większy kontakt z rówieśnikami”, „dziecko chętniej myśli o pójściu do szkoły”. Jako korzyść rodzice podkreślali możliwość wspólnej zabawy z dzieckiem, lepszego rozumienia jego potrzeb, wzrost wiary, w możliwości radzenia sobie dziecka w grupie. Wskazówki rodziców i uwagi dzieci pozwalały na lepsze dostosowanie zajęć do potrzeb grupy, są dla nas również cennym źródłem pomysłów mogących znaleźć zastosowanie w kolejnym cyklu zajęć.

Końcowa refleksja dotyczy samych prowadzących. Team pedagoga – specjalizującego się w zakresie integracji sensorycznej oraz psychologa – specjalizującego się w terapii, zwiększył świadomość toczącego się procesu grupowego, pozwolił na poszerzenie rozumienia potrzeb dzieci oraz ich rodziców, a tym samym pozwolił na zastosowanie wszechstronnych sposobów oddziaływania. Parafrazując tytuł książki W. Satir możemy napisać „zmieniamy się wraz z grupami”.

Niepoważna metoda, czyli o Integracji Sensorycznej w Poradni

Na początku nieufność. Zadania pedagoga czy logopedy w Poradni wydają się jasne w świadomości ludzi. Logopeda koryguje wady wymowy, pedagog pomaga zmagać się z trudnościami w czytaniu i pisaniu. Z terapią mowy od razu kojarzy się nam lustro, ćwiczenia warg i języka, powtarzanie głosek, sylab, wyrazów i może jeszcze trudne do wymówienia; *"W Szczebrzeszynie chrząszcz brzmi w trzcinie"*. Z terapią pedagogiczną łączymy naukę literek, czytanie i ćwiczenia pisania. No i po co nam w pracy logopedycznej czy pedagogicznej ta cała Integracja Sensoryczna? Może to chwilowa moda lub jakieś czary-mary. Co ma wspólnego zabawa na huśtawce z poważną pomocą dziecku?

Co to jest Integracja Sensoryczna? Integracja Sensoryczna to proces, dzięki któremu odbieramy z otoczenia rozmaite bodźce (wzrokowe, słuchowe, dotykowe) przetwarzamy je i dzięki temu odpowiednio możemy zareagować na sytuację. Jest to proces neurofizjologiczny zachodzący w naszym ciele. Metoda Integracji Sensorycznej (ang. *Sensory Integration* – SI) to koncepcja diagnostyczno-terapeutyczna stworzona w latach 60. XX przez Jean A. Ayres, pierwotnie dla dzieci o prawidłowym rozwoju intelektualnym a przejawiających zaburzenia w zachowaniu i trudnościach w nauce. Na przykład dziecko, którego zmysł dotyku przesadnie reaguje na bodźce, będzie cały czas niespokojne, bo „drapie” go np: koszulka, „uciskają” buty i „zgniata” pasek lub gumka w spodniach. Trudno, mając tyle problemów, skupić się na poleceniach wypowiedzianych przez nauczycielkę.

Później okazało się, że SI ma również szerokie zastosowanie w diagnozie i terapii małych dzieci z „grupy ryzyka” okołoporodowego, dzieci z mózgowym porażeniem dziecięcym, dzieci autystycznych i niedowidzących. W populacji dzieci z upośledzeniem umysłowym dysfunkcje te również mogą występować niezależnie od poziomu funkcjonowania intelektualnego. Jeśli występują zaburzenia w odbiorze i integrowaniu bodźców zmysłowych, to będą pojawiać się dysfunkcje w rozwoju poznawczym, motorycznym oraz zachowaniu dziecka.

Przyczyny mogą być różne i nie są do końca poznane (por. Maas 1998, Ayres 1980, Schaff, Miller 2005). Dane z literatury (Maas, 1998) wskazują, że zaburzenia sensorycznej integracji mogą występować u 15-45% populacji. Mogą się objawiać m.in. niezgrabnością ruchową, trudnościami w samoobsłudze, trudnościami w uczeniu się (problemami z nauką rysowania, pisania, czytania), zaburzeniami mowy, słabą koncentracją uwagi a nawet zaburzeniami zachowania i emocji.

Najczęściej zaburzenia układów zmysłowych wiążą się ze złą modulacją wrażeń, zwłaszcza dotykowych, proprioceptywnych i przedsionkowych. Dzieci mogą reagować na bodźce w sposób nadwrażliwy lub podwrażliwy.

Fascynacja nową metodą. Sala do ćwiczeń SI kusi swoim wyglądem dzieci oraz terapeutów. Cała metoda bowiem oparta jest w dużej mierze na... zabawie. Zabawie ukierunkowanej, metodycznej, ale wciąż zabawie. Dlatego dzieci bardzo chętnie przychodzą na zajęcia. Choć niektórzy rodzice uważają, że to jakaś niepoważna metoda, bo dziecko się buja, huśta, zza drzwi dochodzą śmiechy... A tymczasem dziecko uczy się poprzez zabawę i ruch, bo dla dziecka zabawa jest „działalnością naukową”. Jest dla niego tym, czym interesująca i przyjemna praca dla dorosłych. Rolą terapeuty jest takie pokierowanie aktywnością dziecka, by była dostosowana do jego potrzeb i możliwości. I by umożliwiała właściwą współpracę (integrację) wszystkich zmysłów. Kiedy spotykamy dzieci z dużymi problemami z nauką czytania, pisania lub takie, które mówią bardzo mało i niewyraźnie, nie zaczynamy od ćwiczeń czytania, pisania, czy powtarzania wyrazów, ale wracamy do podstaw. Przez doświadczenia ruchowe tworzymy bazę dla bardziej skomplikowanych czynności, jak: mowa, czytanie, czy pisanie. Przypomnijmy, że niemowlę najpierw uczy się panować nad głową, później nad tułowiem (siada), raczkuje, aż w końcu staje na dwóch nogach. Niemowlę, które uczy się siadać, najpierw podpira się rękami i dopiero kiedy zyska kontrolę nad tułowiem, może uwolnić ręce i manipulować zabawkami. W procesie terapii postępujemy w tym samym kierunku. Z dzieckiem mało sprawnym manualnie idziemy do sali, by poćwiczyć panowanie nad tułowiem. Tu pomaga np. huśtanie się w pozycji na plecach, na brzuchu, na siedząco. Stabilność ciała umożliwia kontrolę oczu, daje płynność i swobodę ruchów dłoni. To nasza baza do mowy, czytania i pisania. Dodatkowo dzieci „nasycone” ruchem, „wspólną

naukową (jak mówiła J.Ayres) zabawą”, naszą uwagę - często dużo łatwiej pokonują to, co wcześniej zdawało się nie do wykonania: cierpliwie powtarzają głoski, trudne szumiące wyrazy, kreślą szlaczki i litery... czytają, piszą i liczą.

Kluczem zawsze jest wnikliwa obserwacja, podążanie za dzieckiem i bycie z nim na 100%. Prowadząc terapię, musimy poszukiwać odpowiednich form aktywności, właściwych dla wieku i możliwości każdego dziecka, tak by była ona nowa, niezwykła i zmieniająca się. Obserwujemy, jaki typ aktywności jest dla danego dziecka korzystniejszy. Po takiej wielozmysłowej aktywności stymulującej możemy powrócić do tradycyjnych form nauczania. A dziecko z doświadczeniami trudności (poddane terapii, podczas której osiąga sukcesy), może wreszcie wykonywać wiele rzeczy, których wcześniej nie potrafiło, kształtuje prawidłową samoocenę. Po prostu zaczyna siebie lubić, staje się bardziej uważne, lepiej współpracuje z innymi i jest radosne.

Pierwsze kroki SI w naszej Poradni. Nauka metody Integracji Sensorycznej w czasie kursów I i II stopnia, czy studiów podyplomowych była wielką przygodą i wspaniałym doświadczeniem. Poznałyśmy inne spojrzenie na dziecko i jego problemy. W gabinecie 7 w naszej Poradni urządziłyśmy naszą salę do SI. Nie ma w niej jeszcze wszystkich sprzętów, o których marzymy, ale jest przestrzeń, huśtawka, dwie duże piłki, deska rotacyjna, materac, lina, i są dzieci zachwycone zajęciami prowadzonymi w trochę inny sposób.



Ten rok był dla nas czasem intensywnej nauki. Był okresem zbierania doświadczeń i wykorzystywania w praktyce tego, czego nauczyłyśmy się o diagnozie i terapii dzieci z zaburzeniami SI. Z uwagą sprawdzałyśmy, co i w jaki sposób dane dziecko czuje, widzi i słyszy, jak się porusza. Korzystałyśmy z pomocy innych specjalistów. Zdarzało się, że do współpracy zapraszałyśmy fizjoterapeutę lub prosiłyśmy o konsultację neurologiczną lub ortoptyczną. Wszystko po to, by pomoc była optymalna. Nieocenioną była też współpraca z rodzicami.

Pozyskanie ich do wspólnej pracy gwarantuje, że ćwiczenia przygotowane i proponowane na zajęciach będą powtarzane i utrwalane w domu. Bo rozwój integracji odbywa się w każdej chwili i każdego dnia, a najlepszymi formami rozwijającymi Integrację Sensoryczną są czynności codzienne wykonywane z dzieckiem prawidłowo, bez pośpiechu i w przyjaznej atmosferze.

Ten rok był dla nas ważny. Staraliśmy się też znaleźć swój własny sposób na terapię logopedyczną i pedagogiczną w ujęciu Integracji Sensorycznej. Jesteśmy na początku drogi tej *"niepoważnej metody"*, ale mamy przekonanie, że warto iść dalej.

**Anna Froń,
Elżbieta Marzec**

Zespół redakcyjny: Elżbieta Piwowarska, Ewa Bochenek, Renata Rosa-Chłobowska

Biuletyn przekazywany bezpłatnie do wszystkich placówek oświatowych Nowej Huty oraz do instytucji współpracujących. Znajduje się także na stronie internetowej Poradni.