

INFORMATOR OŚWIATOWY

• Nr 3/18 (183) • Rok XXVIII • LIPIEC – WRZESIEŃ 2018 r. • ISSN 1505-0904

Bożena Żuk: *Dobre relacje sposobem na wszelkie zło*..... 3

PRZEPISY, ZALECENIA, WYJAŚNIENIA

Jerzy Byczkowski: *Polecamy przepisy, zalecenia, wyjaśnienia*..... 4

INFORMACJE, OPINIE, PROPOZYCJE

Alina Kaszkiel-Suska: *FOSA – Fundacja Oparcia Społecznego Aleksandry*..... 5

Anetta Jaworska: *Agresja i przemoc w szkole*..... 9

Sylwia Wyszyńska: *Uzależnienia behawioralne młodzieży*..... 16

Katarzyna Krzyżewska: *Wiedza i współpraca kluczem do zrozumienia dziecka z zaburzeniami rozwoju. Dobre praktyki Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej w Chojnicach*..... 19

Danuta Hałasiewicz-Tokarska: *Samookaleczenia wśród młodzieży. Jak mierzyć się z tym problemem?*..... 21

Iwona Dąbrowska: *Profilaktyka zaburzeń psychicznych dzieci i młodzieży*..... 23
Fobia szkolna. Młot czy prawda.
Uwarunkowania i zapobieganie tendencjom samobójczym
Zaburzenia odżywiania – sposób na życie czy choroba?

Urszula Kępczyńska: *Problemy okresu adolescencji z uwzględnieniem prób samobójczych wśród dzieci i młodzieży*..... 29

Anna Kreft: *Pomorska Liga Zadaniowa*..... 30

Wojciech Gajewski: *Kompetencje społeczne* 31

Tamara Kropiowska, Anna Zduńczyk: *Biologia. Konkurs przyjazny uczniom i nauczycielom*..... 33

Zbigniew Ledóchowski: *Informatyka ciekawa, atrakcyjna, popularna*..... 35

Franciszek Garszczyński: *Fizyka. Teoria kwantowa nie gryzie*..... 38

Joanna Sawińska-Majer: *Chemia. Poczuj chemię do chemii*..... 43

Krystyna Lewandowska, Elżbieta Pajewska: *Mobilność kadry. Wszechstronny rozwój szkoły*... 45

DOSKONALENIE NAUCZYCIELI

Oferta ODN na rok szkolny 2018/2019..... 47

Władysława Hanuszewicz: *Edukacja włączająca w szkołach i placówkach systemu oświaty na II etapie edukacyjnym*..... 49

Grażyna Przybylak: *XIV Pomorskie Forum Edukacji Regionalnej. Wielokulturowe Pomorze „Co nas jednoczy? Drogi do niepodległości”*..... 51

Jerzy Paczkowski: *Matematyka bez funkcji w nowej podstawówce* 52

OLIMPIADY, KONKURSY, IMPREZY

Anna Kreft: <i>Gala Zdolnych z Pomorza 2017/2018</i>	56
Jerzy Paczkowski: <i>Srebrny jubileusz Kangura w regionie słupskim</i>	57
Ewa Matczak: <i>Piknik Morsko-Lotniczy w DarłóWKu</i>	58
Anna Kasprzak: <i>Na mapie świata jest takie miejsce, którym chcemy się pochwalić</i>	60
Maciej Maraszkiewicz: <i>7 dni bez smartfona. To może być dla Ciebie bardzo ciekawe wyzwanie!</i>	61

KSIAŻKI, CZASOPISMA, MULTIMEDIA

Grażyna Wieczorek: <i>Biblioteka ODN poleca</i>	62
Agata Szklarkowska: <i>Przedział literac(t)ki. A lato było piękne tego roku</i>	63
Mariusz Domański: <i>Literacki Słupsk. Wydawnictwa wyznaniowe i religijne w Słupsku (CZĘŚĆ II)</i>	64
Agnieszka Stolarczyk: <i>Tematyczne zestawienie bibliograficzne na podstawie kartoteki zagadnieniowej PBW w Słupsku: Zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży; Samookaleczenia; Depresja; samobójstwa; Uczeń zdolny</i>	67



**REGIONALNE PUNKTY
INFORMACYJNE**

Regionalny Punkt Informacyjny ERASMUS+ przy ODN w Słupsku

W Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli w Słupsku powstał Regionalny Punkt Informacyjny. Swoim zasięgiem RPI obejmuje całe województwo pomorskie. Jest to inicjatywa Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji – Narodowej Agencji Programu Erasmus+. Punkt będzie funkcjonował do końca 2020 r.

Działalność Punktu skierowana jest do przedstawicieli instytucji oświatowych, dyrektorów szkół i placówek oświatowych, nauczycieli, kadry placówek edukacyjnych, przedstawicieli organizacji pozarządowych, przedstawicieli uczelni wyższych oraz wszystkich osób zainteresowanych uczestnictwem w projektach Programu Erasmus+.

Celem działania Regionalnego Punktu Informacyjnego jest przekazanie uczestnikom spotkań wiedzy na temat możliwości programów zarządzanych przez Fundację Rozwoju Edukacji, a w szczególności Programu Erasmusa+ oraz prezentacja wyników Programu, prowadząca w konsekwencji do zwiększenia poziomu wiedzy na temat programów unijnych w naszym regionie.

Regionalny Punkt Informacyjny reprezentuje Narodową Agencję Programu Erasmus+ w środowisku lokalnym oraz pełni funkcję informacyjną.

Punkt Informacyjny w Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli pełni dyżur w każdy poniedziałek w godz. 11.00-16.00 oraz w każdą środę w godz. 9.00-15.00. W pozostałe dni można kontaktować się telefonicznie 59 842 35 67, w. 37 lub na e-mail: g.wieczorek@odn.slupsk.pl, a.bucko@odn.slupsk.pl, j.pawlak-jeczewska@odn.slupsk

Więcej informacji na stronie: www.odn.slupsk.pl
Zapraszamy do współpracy!

Dobre relacje sposobem na wszelkie zło

Ani się obejrzelśmy, jak skończyły się wakacje, podczas których wyjątkowo dopisała słoneczna pogoda. Pozostaje nadzieja, że na długo zostaną w naszej pamięci i długo jeszcze będą źródłem optymizmu i uśmiechu. Przed nami piękny początek jesieni, który daje się poznać *po czerni jeżyny, po liściu kaliny; po ciszy na stawie, po krzyku żurawi i po tym, że wcześniej noc ciągnie ze zmierzchem*, o czym zawiadamia nas Leszek Długosz, z właściwą sobie wrażliwością.

Równie wielka wrażliwość cechuje autorów większości tekstów zamieszczonych w tym numerze *Informatora Oświatowego*. Dotykają problemów, które powodują, że życie dorosłych, młodzieży, a często także dzieci, podporządkowane jest uzależnieniom behawioralnym lub uzależnieniom od substancji psychoaktywnych. Uważna lektura poświęconych tym zagadnieniom artykułów pozwoli Państwu poznać aktualny przegląd badań oraz sposoby postępowania w przypadku działań destrukcyjnych dla organizmu człowieka.

Kolejne z podejmowanych problemów wynikają z coraz większej presji oraz obciążeń psychicznych ucznia, przy jednoczesnym zanikaniu czynników chroniących, jakimi są serdeczne relacje, kompetencje emocjonalne i społeczne. Fobia szkolna najczęściej bywa nierozpoznana, przez to bagatelizowana i utożsamiana z lenistwem dziecka lub jego „humorami”. Iwona Dąbrowska, psycholog w Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej w Sztumie wnikliwie analizuje przyczyny i symptomy lęku przed szkołą, który należy do zaburzeń nerwicowych i wiąże się ze środowiskiem szkolnym oraz wymaganiami szkolnymi. Autorka zwraca uwagę na to, że nieleczona lub wadliwie leczona nerwica szkolna może predysponować w przyszłości do zachorowania na fobię pracy, która upośledza rozwój kariery zawodowej w życiu dorosłym. Dobrze o tym pamiętać, nie tylko podczas pracy z pierwszoklasistami.

W prowadzonych działaniach profilaktycznych nauczyciele znajdują wsparcie instytucjonalne, na przykład w poradniach psychologiczno-pedagogicznych, lecz także w fundacjach i stowarzyszeniach, których celem jest wspieranie osób zagrożonych utratą zdrowia psychicznego i fizycznego. Jedną z nich jest Fundacja Oparcia Społecznego Aleksandry FOSA w Gdańsku, wdrażająca rozwiązania i projekty z zakresu zdeinstytucjonalizowanych, spersonalizowanych i zintegrowanych usług

realizowanych na rzecz osób z zaburzeniami psychicznymi i rodzin wieloproblemowych. Model pracy fundacji oraz zakres jej aktywności prezentuje Alina Kaszkiel-Suska, prezes zarządu FOSA. Nie jest to jedyny przykład dobrej praktyki. O wspólnej dla dziecka, rodzica i szkoły płaszczyźnie porozumienia w sferze potrzeb dziecka i realnych sposobach udzielania mu pomocy, przeczytacie Państwo w artykule Katarzyny Krzyżewskiej, psychologa Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej w Chojnicach, która podkreśla, że jedynie wspólna wiedza, różnorodne doświadczenie i określenie możliwych do realizacji celów terapeutycznych, pozwalają na udzielenie skutecznej pomocy dziecku.

O sposobach niwelowania przeciążeń dzieci i młodzieży poprzez budowanie dobrych relacji warto pamiętać także wówczas, gdy koncentrujemy się na rozwijaniu ich zainteresowań i uzdolnień. Niemalże nieodłącznym elementem tej sfery działania szkoły są wszelkiego rodzaju przeglądy, festiwale, zawody i konkursy. Wśród nich znajduje się Pomorska Liga Zadaniowa obejmująca sześć konkursów przeprowadzanych na dwóch etapach kształcenia. O szczegółach związanych z jej organizacją przeczytacie Państwo w artykule Anny Kreft, koordynatorki PLZ. Zakresy poszczególnych konkursów, przykładowe rozwiązania zadań z poprzedniego roku omawiają eksperci, autorzy zadań. Zainteresowanych odsyłam do artykułów Wojciecha Gajewskiego, Franciszka Garszczyńskiego, Tamary Kropiowskiej, Zbigniewa Ledóchowskiego oraz Joanny Sawińskiej-Majer. Wszystkich zachęcam do udziału w tegorocznej edycji Pomorskiej Ligi Zadaniowej.

Mam nadzieję, że *Informator Oświatowy* także i w bieżącym roku szkolnym, stanie się: miejscem wymiany informacji i poglądów; forum dzielenia się sukcesami, jak i wątpliwościami, związanymi z szeroko rozumianą edukacyjną praktyką. Jednocześnie zapraszam do współpracy i zamieszczania artykułów w naszym czasopiśmie.

Życzę Państwu interesującej lektury,

Bożena Żuk
dyrektor

*Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli
w Słupsku*

Polecamy...

- ➔ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia (Dz.U. z 2018 r. poz. 467).
- ➔ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 marca 2018 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie szczególnych zasad ustalania wynagrodzenia oraz ekwiwalentu pieniężnego za urlop wypoczynkowy nauczycieli (Dz. U. z 2018 r. poz. 588).
- ➔ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 marca 2018 r. w sprawie wysokości wskaźników zwiększających kwoty dotacji celowej na wyposażenie szkół podstawowych w podręczniki, materiały edukacyjne i materiały ćwiczeniowe dla uczniów niepełnosprawnych (Dz. U. z 2018 r. poz. 611).
- ➔ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 marca 2018 r. w sprawie wysokości wskaźników zwiększających kwoty dotacji celowej na wyposażenie szkół w podręczniki, materiały edukacyjne i materiały ćwiczeniowe dla uczniów niepełnosprawnych w 2018 r. i 2019 r. (Dz. U. z 2018 r. poz. 615).
- ➔ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 marca 2018 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie szczegółowego zakresu danych dziedzinowych gromadzonych w systemie informacji oświatowej oraz terminów przekazywania niektórych danych do bazy danych systemu informacji oświatowej (Dz. U. z 2018 r. poz. 628).
- ➔ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 marca 2018 r. w sprawie udzielania dotacji celowej na wyposażenie szkół w podręczniki, materiały edukacyjne i materiały ćwiczeniowe w 2018 r. (Dz. U. z 2018 r. poz. 655).
- ➔ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 marca 2018 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie wysokości minimalnych stawek wynagrodzenia zasadniczego nauczycieli, ogólnych warunków przyznawania dodatków do wynagrodzenia zasadniczego oraz wynagradzania za pracę w dniu wolnym od pracy (Dz. U. z 2018 r. poz. 638).
- ➔ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 4 kwietnia 2018 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli (Dz. U. z 2018 r. poz. 691).
- ➔ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 5 kwietnia 2018 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach (Dz. U. z 2018 r. poz. 744).
- ➔ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 maja 2018 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki krajoznawstwa i turystyki (Dz. U. z 2018 r. poz. 1055).
- ➔ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 29 maja 2018 r. w sprawie szczególnych kryteriów i trybu dokonywania oceny pracy nauczycieli, zakresu informacji zawartych w karcie oceny pracy, składu i sposobu powoływania zespołu oceniającego oraz trybu postępowania odwoławczego (Dz. U. z 2018 r. poz. 1133).
- ➔ Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 5 czerwca 2018 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie wysokości środków finansowych przeznaczonych na wypłatę pomocy krajowej i pomocy unijnej w ramach finansowania programu dla szkół oraz wysokości stawek pomocy finansowej z tytułu realizacji działań w ramach tego programu w roku szkolnym 2017/2018 (Dz. U. z 2018 r. poz. 1144).
- ➔ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie rodzajów szkół i placówek, w których nie tworzy się rad rodziców (Dz. U. z 2018 r. poz. 1477).
- ➔ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 r. w sprawie rodzajów szkół i placówek, w których nie tworzy się rad rodziców (Dz. U. z 2018 r. poz. 1478).
- ➔ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz. U. z 2018 r. poz. 1485).
- ➔ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie typów szkół i placówek, w których nie tworzy się samorządu uczniowskiego (Dz. U. z 2018 r. poz. 1486).
- ➔ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 r. w sprawie zakresu i warunków przyznawania świadczeń przysługujących nauczycielom polskim skierowanym lub delegowanym do pracy za granic (Dz. U. z 2018 r. poz. 1494).
- ➔ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu organizowania przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki krajoznawstwa i turystyk (Dz. U. z 2018 r. poz. 1533).
- ➔ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (Dz. U. z 2018 r. poz. 1574).
- ➔ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 sierpnia 2018 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie szczegółowego zakresu danych gromadzonych w bazach danych oświatowych, zakresu danych identyfikujących podmioty prowadzące bazy danych oświatowych, terminów przekazywania danych między bazami danych oświatowych oraz wzorów wydruków zestawień zbiorczych (Dz. U. z 2018 r. poz. 1630).
- ➔ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 sierpnia 2018 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. z 2018 r. poz. 1647).
- ➔ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 sierpnia 2018 r. w sprawie doradztwa zawodowego (Dz. U. z 2018 r. poz. 1675).

Jerzy Byczkowski
ekspert ds. prawa oświatowego
Technikum Leśne w Warcinie



FOSA

Fundacja Oparcia Społecznego Aleksandry

Fundacja FOSA powstała w 2007 roku. Jej celem jest budowanie sieci oparcia społecznego na rzecz osób z zaburzeniami psychicznymi i rodzin wieloproblemowych, a także przeciwdziałanie marginalizacji grup zagrożonych wykluczeniem społecznym bez podziałów wiekowych, wyznaniowych, ekonomicznych czy społecznych.

Realizując cele statutowe, Fundacja FOSA od 10 lat konsekwentnie buduje środowiskową sieć wsparcia oraz wdraża w Gdańsku rozwiązania i projekty z zakresu zdeinstytucjonalizowanych, spersonalizowanych i zintegrowanych usług społecznych na rzecz osób potrzebujących wsparcia. Implementuje i łączy klasyczne formy wsparcia z oddziaływaniem środowiskowym i innowacyjnym w trudnym i delikatnym obszarze, jakim są choroby psychiczne czy problemy rodzin.

Gdzie działamy

Siedziba Fundacji FOSA znajduje się w Gdańsku Wrzeszczu przy ul. Chopina 42 i tam skupia się wiele działań środowiskowych na rzecz zdrowia psychicznego. W tym miejscu znajduje się Środowiskowy Dom Samopomocy dla dzieci i młodzieży z zaburzeniami psychicznymi „Młodzieżowy Szopen”, Punkt Wsparcia Środowiskowego, Specjalistyczne Usługi Opiekuńcze, Klub Samopomocy dla osób z zaburzeniami psychicznymi, Punkt Informacyjno-Konsultacyjny (wsparciwgdanskupl). Realizujemy tutaj też szereg innych inicjatyw, takich jak: spotkania grup wsparcia, zajęcia socjoterapeutyczne dla dzieci i młodzieży, akademię rodzica czy treningi umiejętności społecznych.

Drugim terenem naszych działań jest dzielnica Nowy Port. Tam w wynajmowanym lokalu przy ul. Solec 4 od 2012 roku prowadzimy *Poradnictwo rodzinne-wielospecjalistyczne i kompleksowe*. Finansowanie tych działań zapewniały nam fundusze europejskie, wojewódzkie i miejskie. Od 2016 do 2018 roku realizujemy projekt aktywizujący zawodowo osoby z wykluczeniem społecznym finansowany z funduszy europejskich.

Gdańsk ul. Grunwaldzka (Wysepka), Sitowie oraz Górka – to miejsca, gdzie znajdują się mieszkania wspomagane prowadzone przez Fundację FOSA dla 16 osób z zaburzeniami psychicznymi, w tym z dwoma miejscami interwencyjnymi. Jest to zadanie – jak poprzednie – zlecane w drodze otwartych konkursów z funduszy miejskich oraz europejskich.

W ramach projektów przeznaczonych na wsparcie mieszkańców Dolnego Miasta, Fundacja dotychczas korzystała z lokalu przy ul. Toruńskiej 8/4, organizując swoje działania w ramach Poradni dla Rodziców FOSA na Dolnym Mieście. Poradnia od 2010 roku realizuje wsparcie specjalistyczne w formie indywidualnych konsultacji, grupowych animacji i treningów, współpracując przy tym międzyinstytucjonalnie. Obecnie w tej lokalizacji prowadzimy drugi klub samopomocy dla 10 osób z zaburzeniami psychicznymi, finansowany ze środków ministerialnych za pośrednictwem Urzędu Wojewódzkiego. Testowane są tu także działania w ramach Gdańskiego Modelu Deinstytucjonalizacji usług na rzecz osób z zaburzeniami psychicznymi takie jak: Klub Integracji Społecznej oraz drugi Punkt Informacyjno-Konsultacyjny.

Kolejną lokalizacją FOSA jest lokal na Dolnym Mieście przy ul. Łąkowej 34, w którym od września 2017 roku prowadzimy Centrum Aktywności Społecznej w ramach mechanizmów ZIT 6.1. i 6.2.

W nowej lokalizacji przy ul. Radnej 2/3 od stycznia 2019 roku powstanie Centrum Wsparcia i Terapii Rodziny (CWITR), oferujące m.in.: diagnostykę psychologiczną, animację środowiskową, psychoterapię indywidualną i grupową, wsparcie specjalistyczne: psychologa, psychiatry, terapeuty uzależnień, treningi umiejętności społecznych, czy interwencję kryzysową na rzecz osób w wieku 16-26 lat z obszaru Dolnego Miasta, Placu Wałowego i Starego Przedmieścia, pochodzących z rodzin wieloproblemowych, zagrożonych wykluczeniem społecznym, które zmagają się z problemem separacji, a które jednocześnie pozostają w zależności od rodzin.

Aktywność

Poza podstawową, bezpośrednią, merytoryczną pracą z osobami z zaburzeniami psychicznymi i rodzinami wieloproblemowymi, Fundacja FOSA jest aktywnym członkiem wielu programów i partnerstw, działających na rzecz ochrony zdrowia psychicznego, czy budowania społeczeństwa obywatelskiego. W ostatnich latach członkowie Fundacji FOSA uczestniczyli w zespołach opracowujących np. Gdański Program Ochrony Zdrowia Psychicznego, Gdański Model Mieszkalnictwa Wspomagane, Gdański Model Deinstytu-

cyjnalizacji, czy Gdański Program Wspierania Rodziny i Pieczy Zastępczej. Fundacja FOSA umożliwia też studentom SWPS czy UG odbywanie praktyk i staży studenckich (zawarte porozumienia).

Oto partnerstwa zawarte przez Fundację:

- branżowe – członek – założyciel Pomorskiej Koalicji na rzecz Zdrowia Psychicznego, członek Gdańskiej Spółdzielni Socjalnej
- lokalne – „Dolne Miasto Otwarte”, „Strzyża Center”,
- projektowe – ZIT – System Aktywizacji Społeczno-Zawodowej w Gdańsku, GPS – Gotowość Praca Samodzielność, „Praca w Grupie”, „Osiedle Sitowie”, Gdański Model Deinstytucjonalizacji usług na rzecz osób z zaburzeniami psychicznymi.

To właśnie zaangażowanie na etapie tworzenia programów i modeli, a także partnerska wymiana doświadczeń, daje członkom Fundacji FOSA rzetelną, a często ekspercką wiedzę o problemowych obszarach, w których osoby z niepełnosprawnościami poruszają się zawodowo.

Za zatrudnianie osób z niepełnosprawnościami FOSA została doceniona dwukrotnie przez kapitułę w Pomorskiej Edycji Lodołamaczy, natomiast za aktywność w obszarze pomocy społecznej w 2017 r. FOSA została laureatem nagrody *Bursztynowego Miecznika im. Macieja Płażyńskiego*, ufundowanej przez Wojewodę Pomorskiego i Marszałka Województwa Pomorskiego.

PET – Punkt Edukacyjno-Terapeutyczny

Wszystkie chwytły dozwolone, by poprawić relacje w rodzinie na tyle, by jej członkowie widzieli się słyszeli nawzajem.

Banalnie proste? Niekoniecznie. Dookoła nas żyją „pozorne rodziny”, pozornie dbają o dzieci bo „przecież im niczego nie brakuje”, dzieci są czyste i najedzone – i tyle. Dzieci pogrążone w świecie wirtualnym, rodzice w pogoni za „lepszym życiem” nie widzą, nie mają czasu, motywacji czy kompetencji żeby przeciwdziałać degradacji psychologicznej dziecka.

Fundacja FOSA od 10 lat prowadzi Środowiskowy Dom Samopomocy „Młodzieżowy Szopen” w Gdańsku, który jest dziennym ośrodkiem wsparcia dla dzieci i młodzieży w wieku 13-21 lat, mieszkających w Gdańsku. Dom zapewnia podopiecznym całodzienną opiekę i realizację programu terapeutycznego, dzięki któremu młodzi ludzie, borykający się z problemami adolescencji, problemami psychicznymi, mogą po terapii wrócić do środowiska rodzinnego, szkolnego i swoich rówieśników.

Zainicjowany w ubiegłym roku pilotażowo projekt „Punkt Edukacyjno-Terapeutyczny” (PET) był ofertą rozszerzającą i uzupełniającą ofertę „Młodzieżowego Szopena”. Projekt zakładał realizację cyklu zajęć, adresowanych do całego systemu rodzinnego, celem poprawienia relacji rodzinnych na tyle, żeby dzieci nie dokonywały prób samobójczych, samookaleczeń i nie podejmowały innych ryzykownych zachowań, by sekta nie była atrakcyjniejsza niż grupa rówieśnicza, a szkoła masowa nie urastała do rangi demona. Niestety nasze 10-letnie obserwacje wskazują, że 90% naszych podopiecznych ma problemy, wynikające z sytuacji rodzinnej: rozwodów rodziców, przemocy w rodzinie, zaniedbań, braku czasu. To my, dorośli, fundujemy dzieciom kłopoty życiowe.

Oferta PET to całkowicie autorski program zajęć dla całego systemu rodzinnego, polegający – w dużym uproszczeniu rzecz ujmując – na przeprowadzeniu Treningów Umiejętności Społecznych (TUS) w atrakcyjnych formach, takich jak: trening kulinarny, turniej gier świetlicowych czy zajęcia w escaperoomie. Wszystkie zajęcia były rejestrowane kamerą, następnie prowadzono psychoedukację dla rodziców i dzieci osobno, na podstawie przygotowanego materiału z wideotreningu. Wszystko po to, by wprowadzić korektę zachowań w rodzinie i pracować nad poprawą relacji. Wydaje się, że krojenie marchewki czy gra w warcaby niewiele wnosi do terapii, a jednak...

Na fotelu w gabinecie u psychologa człowiek zachowuje się inaczej, bardziej się kontroluje, natomiast podczas wspólnego gotowania „zapomina się” i zachowuje naturalnie. W takich sytuacjach widać wszystko, czego dziecko nie powie, a rodzice się nie przyznają. Nagrany materiał oglądają psychologowie, przygotowują odpowiednie fragmenty nagrań, a następnie wspólnie z rodzicami analizują, np. wskazują, że rodzic przytula dziecko, że widać dystans i obcość albo, że rodzic sam robi wszystko za dziecko lub zupełnie swego dziecka nie chwali, czy nie reaguje na sygnały dziecka. Podczas spotkań zwraca się uwagę na komunikaty pozawerbalne. To jest żywy materiał do pracy nad relacjami w rodzinie i wprowadzania korekty zachowań. Poniżej kilka wniosków z poszczególnych zajęć.

Podsumowanie wideotreningów

Wideotrening był jednym z elementów oddziaływań projektowych. Pozwalał on na rejestrowanie, a następnie reagowanie i pracowanie nad konkretnymi trudnościami, pojawiającymi się w rodzinach biorących udział w projekcie. Działało to w ten sposób, że osoba prowadząca taki wideotrening, umieszczała kamerę

w takim miejscu, żeby mogła ona dokładnie rejestrować to, co dzieje się na zajęciach. Oczywiście, należy wziąć pod uwagę, że rodzina postawiona w sytuacji ciągłej obserwacji będzie mogła zachowywać się w sposób nieco wymuszony, tak aby zachować swoją wewnętrzną spójność. Jednak po przeprowadzeniu kilku wideotreningów okazało się, że osoby biorące w nich udział stosunkowo szybko zapomniały o tym, że zajęcia są filmowane. Jak sami twierdzili, zajęcia tylko na początku były przez to trochę bardziej stresujące, potem większość osób zapomniała o obecności kamery.

Rodziny uważały również, że wnioski jakie można było wyciągnąć dzięki tym materiałom, były tego warte. Celem zajęć było nauczenie uczestników lepszej obserwacji i rozumienia zachowań innych osób, a przede wszystkim uwidocznienie im, że każde zachowanie może wyglądać inaczej z perspektywy innego członka rodziny. Cel ten został zrealizowany i jak mówili sami uczestniczący w projekcie, było to bardzo wartościowe doświadczenie, człowiek bowiem rzadko kiedy może spojrzeć z perspektywy na swoje zachowanie i dostrzec, że często intencje jakimi ktoś się kieruje, nie są tożsame z zachowaniami, które prezentuje.

Uczestnicy byli nagrywani przede wszystkim podczas TUSów, a wybrane treści, czy to w formie krótkiego fragmentu, czy to w formie omówienia tematu, który był konfliktowy lub sytuacji, która miała miejsce na TUSie, były omawiane z uczestnikami w formie psychoedukacji – jak można było rozwiązać daną sytuację tak, aby każdy członek rodziny miał poczucie zadbania o jego potrzeby. Trudności najczęściej występujące w rodzinach biorących udział w projekcie to: nieprawidłowa komunikacja, delegowanie wybranego członka rodziny (głównie dziecka) jako przedstawiciela kłopotów całego systemu. Rodzice oglądając materiał nagrany w PET, w rozmowie z psychologiem, przyznawali, że nie zdawali sobie sprawy ze swoich zachowań, z tego jak traktują swoje dziecko i że widzą szansę na poprawę relacji w rodzinie.

Podsumowanie Treningów Umiejętności Społecznych realizowanych dla rodzin

Treningi Umiejętności Społecznych (TUS), realizowane w ramach projektu PET, stanowiły jedno z kluczowych elementów tego przedsięwzięcia. Realizowane były w dwóch cyklach, w których uczestniczyło po siedem rodzin. Każda z rodzin brała udział w trzech 4-godzinnych treningach, prowadzonych przez dwóch psychologów. Ponadto, każdemu spotkaniu towarzyszył wideotrening, na podstawie którego można było przy-

gotować program spotkań psychoedukacyjnych zarówno dla rodziców, jak i dzieci.

Założeniem Treningów Umiejętności Społecznych było przygotowanie spotkań, podczas których rodziny spędzały wspólnie czas oraz miały określone zadanie do zrealizowania, co w efekcie pozwoliło zaobserwować występujące między nimi relacje, sposoby komunikacji, przyjmowane role w rodzinie oraz dostrzec sytuacje, które mogły powodować konflikty. Ponadto, wspólna realizacja zadań ukazywała zasoby rodziny, które były wzmocnione podczas spotkań psychoedukacyjnych. Praca na zasobach daje lepsze i trwalsze efekty, niż praca na deficytach, więc dostrzeganie tych możliwości było kluczowe.

Podczas jednego ze spotkań rodzina przygotowywała wspólnie posiłek – pizzę. W początkowej fazie ustalała podział zadań, wybierała wspólnie składniki, co często wymagało negocjacji, następnie przygotowywała posiłek oraz wspólnie go konsumowała. Zdarzało się, iż rodzina pierwszy raz w życiu przygotowywała wspólnie posiłek, gdyż w domu odpowiadała za to wybrana osoba, najczęściej matka. Konieczne jest zaznaczenie, iż jedna z rodzin ze względu na chorobę zakaźną (przeciwwskazania medyczne) nie mogła uczestniczyć w treningu i dla niej został zrealizowany osobny trening artystyczny, podczas którego członkowie rodziny wspólnie tworzyli ozdoby świąteczne. Podczas kolejnego spotkania w ramach Treningu Umiejętności Społecznych rodzina dostawała do zrealizowania zestaw zadań, które zawierały elementy gier planszowych oraz gier logicznych. Ich celem było wspólne zrealizowanie zadań w określonym czasie. Polecenia wymagały współpracy, wytrwałości oraz kreatywności. Ostatnim, dla wielu rodzin najważniejszym w projekcie Treningiem Umiejętności Społecznych było wyjście z pokoju pułapki – escaperoom. Opuszczenie pokoju, wymagało rozwiązania szeregu zadań pod presją czasu, rodzina musiała więc ściśle współpracować oraz motywować się wzajemnie. Realizacji zadania towarzyszył wysoki poziom stresu.

Ważną w założeniu projektu była naprzemiennność Treningów Umiejętności Społecznych oraz psychoedukacji, umożliwiała ona bowiem reagowanie na bieżąco na pojawiające się sytuacje trudne. Tym samym podczas kolejnych spotkań treningowych, rodziny mogły ćwiczyć nabyte wcześniej umiejętności, a także kontrolować to, by nie pojawiały się wcześniej występujące sytuacje problemowe.

Podsumowanie Warsztatów Integracyjno-Motywacyjnych dla rodziców

Warsztaty integracyjno-motywacyjne odbywały się na początku realizacji projektu. Uczestniczyli w nich osobno: rodzice oraz dzieci.

Warsztaty przeznaczone dla rodziców miały na celu wprowadzenie w tematykę zagrożeń charakterystycznych dla okresu adolescencji, nakłonienie do refleksji nad aktualnymi problemami przeżywanymi przez własne, dorastające dzieci oraz zachęcenie do świadomego rozwoju relacji w rodzinie, które mogą stanowić wsparcie dla młodego człowieka.

Zajęcia były dobrą okazją, żeby w bezpiecznych warunkach, przy okazji ćwiczeń aktywizujących, móc poznać się wzajemnie, podzielić trudnościami towarzyszącymi pełnieniu roli rodzica nastolatka oraz zadać pytania niepokojące rodziców psychologom specjalistom.

Podczas warsztatów przeprowadzono psychoedukację, dotyczącą ważnych aspektów dorastania: zmian psychofizycznych, kształtowania się tożsamości, emocjonalności, myślenia, relacji rodzinnych i rówieśniczych oraz zagrożeń typowych dla tego okresu. Poświęcono uwagę wyzwaniom na drodze dzieci oraz możliwe sposoby radzenia sobie z nimi. Przedstawiono rodzicom informacje dotyczące zagrożeń, zwłaszcza tendencji autodestrukcyjnych (samookaleczenia, myśli czy zamiarów samobójczych). Wskazano na sygnały ostrzegawcze, sposoby reagowania, wspierania i pomocy.

Podkreślano także znaczenie bezpiecznych więzi w rodzinie, roli rodziców, jako dorosłych, którzy mogą stanowić wsparcie. Nakreślono temat budowania porozumienia z dziećmi, zachęcania do dzielenia się trudnościami, wychowywania opartego na autorytecie, zaufaniu i szacunku. Przeprowadzono dyskusję dotyczącą profilaktyki zachowań autodestrukcyjnych. Zachęcano do pytań i zgłaszania własnych wątpliwości oraz trudności związanych z rolą rodzica nastoletniego dziecka.

Podsumowanie psychoedukacyjnych spotkań warsztatowo-wykładowych dla rodziców

Założeniem projektu PET, realizowanego przez Fundację FOSA, była prewencja zachowań suicydalnych i autoagresywnych poprzez wzmacnianie relacji rodzinnych. Poszczególne zajęcia przeprowadził zespół dwóch psychologów. Tura spotkań składała się z trzech cykli, złożonych z treningu umiejętności społecznych, psychoedukacyjnych spotkań warsztatowo-wykładowych dla rodziców i psychoedukacyjnych spotkań warsztatowo-wykładowych dla młodzieży. Działania objęły 14 różnych rodzin – jednodzietnych, wielodzietnych, rozbitych, ale także zrekonstruowanych.

Tematyka psychoedukacji przygotowana była w oparciu o analizę materiału filmowego nagranych podczas treningów umiejętności społecznych rodzin. W zależności od potrzeb rodzin, szczególnie wzmacniane były pozytywne aspekty relacji. Zajęcia miały strukturę warszta-

to-wykładową z elementami dyskusji. Dodatkowo, w toku zajęć rodzicom zaproponowano szereg skutecznych narzędzi, wspomagających nawiązywanie bliskich relacji z dziećmi.

Głównymi zagadnieniami spotkań były emocje, potrzeby oraz komunikacja w rodzinie. W sferze emocjonalnej przyłożono dużą wagę do przeżywania emocji i sposobu ich adekwatnego wyrażania. Rozumienie własnych emocji oraz świadome ich przeżywanie i wyrażanie, to kluczowe umiejętności, których doskonalenie przekłada się na bardziej świadome, emocjonalnie inteligentne rodzicielstwo.

W zakresie komunikacji przekazane zostały techniki komunikacyjne m.in. „komunikat ja”, pozwalające rozmawiać w sytuacjach konfliktowych bez obwiniania czy atakowania drugiej strony. Pomocna także w budowaniu relacji z dzieckiem jest umiejętność wyrażania potrzeb oraz wysłuchania potrzeb dzieci oraz umiejętność odpowiedzi na nie. Kompetencje wychowawcze wzmacniane podczas warsztatów to wzbudzanie motywacji młodzieży do działania, budowanie motywacji wewnętrznej, ale i udzielanie wzmoceń w postaci nagród czy pochwał.

Mimo że cały cykl zajęć był bardzo atrakcyjny, fotodokumentacja została zachowana jedynie dla grantodawcy. Rodziny nie wyraziły zgody na publikację zdjęć.

Fundacja Oparcia Społecznego Aleksandry FOSA z Gdańska w ciągu roku realizuje około 20 różnych projektów oferując wsparcie dla ponad 400 osób. Prowadzi ośrodki wsparcia, takie jak: Środowiskowy Dom Samopomocy, kluby samopomocy czy mieszkania chronione.

Punkt Edukacyjno-Terapeutyczny okazał się jednym ze skuteczniejszych projektów, który przy niewielkich nakładach przyniósł wymierne efekty w postaci poprawy relacji rodzinnych.

Zapraszamy do tegorocznej edycji i zachęcamy do kontaktu: tel: 58 344-96-00, e-mail: fundacjafosa@gmail.com.

Alina Kaszkiel-Suska

Prezes Zarządu Fundacji FOSA

Agresja i przemoc w szkole

Rozwiązania systemowe¹

Radzenie sobie z agresją i przemocą w szkole stanowi niezwykle rozległe zagadnienie nie pozwalające szczegółowe i konkretne omówienie w tak krótkim opracowaniu. Artykuł ten stanowi jedynie zarys metod, wskazując na kierunki działań, jakie mogą być rozwijanie w placówkach oświatowych. Z uwagi na jego zakres warto przede wszystkim dokonać podziału na strategie stosowane instytucjonalnie (za które odpowiedzialna jest cała struktura szkoły) oraz te do indywidualnego wykorzystania w bieżących sytuacjach zagrożenia zachowaniami agresywnymi uczniów). Część pierwsza dotyczy rozwiązań systemowych, część druga obejmuje zarys procedur możliwych do natychmiastowego wdrożenia przez każdego nauczyciela, część trzecia natomiast nieco szerzej omawia przyczyny agresji i przemocy (nie tylko w środowisku szkolnym) ich skutki oraz najważniejsze programy jej eliminowania.

W środowisku szkolnym możemy wyróżnić indywidualne predyspozycje poznawcze, motywacyjne i emocjonalne doprowadzające do agresywnego zachowania (Pufal-Struzik 2007, s.10-11): mniejsza, w porównaniu z rówieśnikami wiara w siebie; niezadowolony z siebie, postawy moralne i społeczne wywołują zachowania agresywne, wrogi i niechętny nastawienie do innych; łatwość wpadania w irytację i emocjonalna nadwrażliwość; znaczna impulsywność; silna neurotyczność, która powoduje, że osobie częściej towarzyszy silny stres w trudnych sytuacjach, nuda, brak umiejętności wartościowego wypełniania wolnego czasu; brak zdolności asertywnych; osamotnienie i brak pozytywnego kontaktu z rodzicami, przeżywanie negatywnych uczuć z powodu rozvodu rodziców, śmierci bliskiej osoby; silna potrzeba stymulacji (potrzeba nowych doznań). Szacuje się, że około 15% dzieci w wieku szkolnym włącza się w działania związane z agresją i przemocą (Danielewska 2002). Niezwykle trudna jest walka związana z przeciwdziałaniem przemocy w szkole. Prawidłowo rozwinięte systemy radzenia sobie z przemocą w szkole powinny obejmować (Kmieciak-Baran 1999, s.44):

- a) **identyfikację zjawiska** – zidentyfikowanie zarówno sprawców jak i ofiary (oraz potencjalne ofiary) przemocy w szkole;
- b) **diagnozę stanu i potrzeb** – opracowanie działań naprawczych;
- c) **pokierowanie, rozwiązanie sytuacji** – uruchomienie programów naprawczych oraz zorganizowanie wsparcia zarówno dla ofiar jak i sprawców przemocy – **jedną z najlepszych form rozwiązywania kon-**

fliktu jest mediacja rówieśnicza (której warto poświęcić całkiem oddzielne opracowanie);

- d) **kontrola i wsparcie** – uruchomienie indywidualnego poradnictwa, programów doradczych, grup wsparcia w szkole i poza szkołą, prowadzenie terapii.

Do najczęściej spotykanych form działań (z których każde wymagałoby oddzielnego opracowania), mających na celu ograniczenie zjawiska przemocy w szkole należą:

1) **Programy socjoterapeutyczne** dla dzieci agresywnych, zakładające (Gaś 1993): rozbudzenie uczuć społecznych (poczucia winy, wrażliwości na innych); okazywanie uczniom życzliwości; tłumienie drażliwości; pozytywne wzmacnianie zachowań pożądanych społecznie, wyzwalanie ekspresji. Kroki pomocne w rozwiązywaniu trudnych sytuacji to: rozpoznanie i nazwanie konfliktu; wspólne próby rozwiązywania konfliktu; podjęcie decyzji z rozwiązaniem dla obojga stron; realizacja wspólnego rozwiązania; ocenienie wybranej metody, zaistnienie w życiu. Pokazując dziecku, jak radzić sobie z konfliktem, pokazujemy mu jak może radzić sobie w życiu bez ranienia innych osób. Do podstawowych metod psychoterapii prowadzonej na terenie szkół należą:

a) **programy arteterapeutyczne**, a w szczególności drama;

b) **treningi rozwojowe**, których zadaniem jest rozwój umiejętności interpersonalnych, (należy zdać sobie sprawę, że wiele z tych osób wykazuje zaburzone stosunki z rówieśnikami na skutek braku umiejętności właściwej komunikacji interpersonalnej – tu swoje zadanie reedukacyjne powinny spełniać oddziaływania psychopedagogiczne oparte na treningach komunikacji, rozwijających nie tylko zdolność porozumiewania się, ale także empatycznego rozumienia drugiego człowieka);

c) **treningi zapobiegania zachowaniom agresywnym**.

2) **Strategie edukacyjne** – których zadanie polega na kształtowaniu umiejętności psychologicznych, społecznych i zdrowotnych – forma wspierania, wykorzystująca różnorakie metody aktywnej edukacji np. trening rozwijający różnorodne umiejętności społeczne i osobiste, jak radzenie sobie ze złością i agresją, stosowanie granic czy kształtowanie poczucia własnej wartości, przeznaczone dla całej społeczności szkolnej. Wśród strategii edukacyjnych na szczególną uwagę zasługuje *promowanie postaw prozdrowotnych*. Nieodpowiednia dieta, uboga w substancje odżywcze, a zdominowana przez chemikalia, konserwanty, zapychacze, polepszacze, sztuczne stymulatory nastroju i energii – jest jedną przyczyn zaburzeń w zachowaniu (w szkołach w Kana-

dzie wycofano z dopuszczenia do spożycia takie sztuczne barwniki jak: E-102, E-104, E-110, E-112, E-124, E-129 – udowadniając ich wpływ na rozwój ADHD). Urynkowanie sportu, brak ruchu i możliwości rozwoju zainteresowań, sprzyja zaburzeniom nastroju, nudzie i depriacji potrzeby stymulacji, zaspokajanej czasem w skrajnie agresywnych formach. Należy pamiętać, że zachowania prozdrowotne mają na celu nie tylko kulturę fizyczną, ale doprowadzenie do dobrostanu duchowego i cielesnego (wellness). Propagowanie postaw prozdrowotnych w szkołach, to takie działania, które pomogą osiągnąć: zadowolenie z nauki, z samego siebie, satysfakcjonujące relacje z ludźmi, radość z ruchu, i racjonalne odżywianie.

3) **Działania informacyjne** – informowanie uczniów i ich rodziców o przyczynach występowania przemocy i sposobach zapobiegania nim; informowanie o możliwościach szukania pomocy w przypadku zetknięcia się z przemocą (w charakterze świadka lub ofiary – takie procedury natychmiastowej reakcji powinny być wypracowane w każdej instytucji).

4) **Mediacja rówieśnicza** – prowadząca do wypracowania kompromisu pomiędzy sprawcą i ofiarą przemocy oraz do zadośćuczynienia wyrządzonych krzywd (wymagająca szczególnego i oddzielnego opracowania)

5) **Programy interwencyjne ukierunkowane na pracę z rodzicami** – skierowane bądź na całą społeczność szkolną, bądź na rodziców uczniów szczególnie agresywnych. Do głównych zadań tych programów należy (Wojciszke 2011, 396-397): [...] *rozwijanie partnerstwa dom-szkola, zwiększanie dozoru rodzicielskiego, promowanie opieki i szacunku za pośrednictwem wprowadzenia reguł i dyscypliny, polepszenie relacji rodzic-dziecko przez rozwijanie samokontroli i zarządzania, wykształcenie umiejętności w zakresie komunikacji wewnątrzrodzinnej i rozwiązywania problemów oraz planowania przyszłości dziecka i rodziny*. Zaangażowanie rodziców jest jednym z najtrudniejszych zadań obejmujących zakres przeciwdziałania przemocy w szkole. W większości przypadków rodziny uczniów stosujących przemoc, to rodziny, które przejawiają znaczne zaniedbania wobec dziecka lub też stosują kontrolę przez przymus.

6) **Zajęcia dodatkowe** stanowiące wzmocnienie działalności zwalczającej agresję w szkole. Zajęcia dostarczające uczniom kontrolowanego ryzyka stają się ciekawą alternatywą spędzania wolnego czasu dla amatorów szukających mocnych wrażeń. Do takich zajęć mogą należeć: sporty ekstremalne, sporty walki, turystyka z elementami survivalu. Działania dodatkowe powinny służyć budowaniu w dzieciach i młodzieży wyso-

kiego poczucie sprawstwa w życiu. Brak przekonania o własnej skuteczności powoduje obniżone poczucie własnej wartości i pesymizm, te zaś są bezpośrednimi implikatorami zachowań o charakterze dewiacyjnym (Williams, 1992). Młodzież sprawiającą problemy należy zatem aktywizować do działalności społecznie akceptowanej i angażować w działania konstruktywne. Zamiast eliminować z grupy lub ze szkoły – uczynić małoletniego dewianta odpowiedzialnym za ważne klasowe przedsięwzięcie, wyznaczyć liderem drużyny sportowej, przewodniczącym kółka filmowego, koordynatorem przygotowań do wspólnego wyjazdu na obóz przetrwania, a jeżeli zaczyna kraść – skarbnikiem klasowym – okazując mu (być może pierwszy raz w życiu) zaufanie. Owszem, istnieje niebezpieczeństwo, że zawiedziemy pokładane w tym działaniu nadzieje – na przeciwnym biegunie ryzyka znajduje się jednak możliwość uratowania ludzkiego życia. Kolejnym postulatem musi być **kształtowanie prospołecznych standardów osobistych** uczniów przejawiających zachowania agresywne i paraprzestępcze (Reid, Patterson 1991). Standardy te w postaci poczucia odpowiedzialności za własne życie, za innych i świat, w którym żyjemy mogą być jednak kształtowane wyłącznie poprzez osobiste zaangażowanie uczniów w prowadzone działanie, dobrowolność uczestnictwa w zajęciach i takie metody oddziaływań, które będą zgodne z indywidualnymi zainteresowaniami uczniów, które uznają oni za swoje. Bezskuteczne jest w tym zakresie organizowane wycieczek „patriotycznych” do miejsc pamięci narodowej. Wartości będą zinternalizowane tylko wówczas, gdy podmiot oddziaływań zechce uznać je za własne, a nie narzucone odgórnie. Ogromną rolę w tym wymiarze może odgrywać potępiana i odrzucana na ogół przez pedagogów kultura masowa – kultura pop, którą młodzież uznaje za swoją. Potępienie jej prowadzi jedynie do antagonizmu świata dorosłych i świata młodzieży. W zamian za to należałoby wykorzystać jej dynamikę i siłę do budowania wartości ogólnoludzkich. Kultura popularna i inne proponowane młodzieży zajęcia zgodne z jej zainteresowaniami, może stać się płaszczyzną porozumienia. Trzeba bowiem rozmawiać z młodzieżą z jej punktu widzenia.

7) **Działania kontrolne**: zakładanie monitoringu, kontrola miejsc szczególnie zagrożonych (szatni, toalet, terenu wokół szkoły) oraz *wzrost ogólnej represyjności szkoły* – stanowi rozwiązanie, za którym opowiadają się zwykle laicy. Tymczasem proste obostrzenie kar i rygorystyka dyscypliny przyczynia się nie do likwidowania, lecz do nasilania kultury przemocy w szkole (Wojciszke 2011, s.396). Działanie restrykcyjne są zatem niemal całkowicie nieskuteczne w zakresie przeciwdziałania zjawisku bullingu w szkole, a ich znacznie opiera się jedynie na ewentualnym przeniesieniu zachowań agresyw-

nych nieco poza teren szkoły. Należy przyznać, że monitoring stanowi jednak pewien sposób na ograniczenie zachowań przemocowych, przynajmniej w miejscu nauki. Obok nadzoru (monitorowania) w szkołach niezwykle ważne jest jednak wyposażenie uczniów w zdolność efektywnego radzenia sobie z problemami oraz skutkami bycia ofiarą przemocy (co dotyczy zarówno ofiar przemocy w szkole, jak i ofiar przemocy domowej, które często przenoszą agresję do szkół).

8) Przebaczenie – stanowi nowatorskie podejście w eliminowaniu przemocy w szkole – niestety na jego szersze omówienie nie ma miejsca w tej krótkiej publikacji (zobacz szerzej: Jaworska 2012). Treningi przebaczenia powinny być stosowane dopiero w wieku 12-15 lat, kiedy nie powinny występować już braki w rozwoju poznawczym, a człowiek posiada już zdolność abstrakcyjnego myślenia dotyczącego różnych zachowań w życiu.

Nie jest możliwe wyeliminowanie przemocy w szkole przy zastosowaniu jednej, wybranej strategii (a już na pewno jedynie przy stosowaniu haseł „zero tolerancji”). Działania ograniczające zjawisko przemocy w szkole wymagają ogromnego wysiłku i powinny zmierzać przede wszystkim do zmiany rozumienia i wykształcenia takich umiejętności społecznych, które umożliwią rozwiązywanie problemów bez przemocy. W tym względzie, z punktu widzenia strategii systemowych, najważniejsze i najbardziej skuteczne wydaje się aktualnie wprowadzenie na teren szkół mediacji rówieśniczych, których zadaniem jest przede wszystkim naprawienie szkody i zadośćuczynienie ofierze – nie zaś kara, odwet i kontrola.

Sposoby reakcji i przeciwdziałanie agresji

Samo słowo **agresja** wywodzi się z łacińskiego *agressio* – *napaść*, co oznacza: *zbliżać się do czegoś, nacierać na to, stawiać czoło wyzwaniom* (Rumpf, M. Bacdorf, 2003, s.10). Znana definicja agresji należy do Arnolada H. Bussa określającego agresję jako *reakcję dostarczającą szkodliwych bodźców innemu organizmowi* (Urban 2010, s.15). Część teoretyków poszerza definicje agresji o jej aspekt poznawczy i kwalifikuje to pojęcie nie tylko do sfery działań, ale również pozbawienia takiego działania (brak opieki, zaniechanie, niedzielenie pomocy) oraz agresywnych intencji, myśli, życzeń. Szukając wspólnego mianownika dla ponad 250 definicji agresji funkcjonujących w literaturze naukowej można podkreślić znaczenie dwóch czynników: **intencjonalności zachowań** oraz **negatywnych następstw** (fizycznych lub psychicznych) tych zachowań dla ofiary agresji. Także i w tym względzie zdania naukowców bywają jednak podzielone (Bauman, 2007; Farnicka i inni, 2016), a agresja (pomimo intencjo-

nalności wyrządzenia szkody innej osobie) czasem nie jest za taką uznawana w przypadku, gdy zachowanie to jest usprawiedliwione ze społecznego punktu widzenia (np. wymierzenie kary śmierci zbrojcy lub zabijanie osób z przeciwnego obozu podczas wojny).

Wśród ujęć agresji wymienia się: obiektywne – podkreślające społeczną szkodliwość czynu w formie ataku wyrządzającego krzywdę (fizyczną lub psychiczną); intencjonalne – określane jako działanie podejmowane z intencją wyrządzenia krzywdy, której często towarzyszy reakcja emocjonalna – gniew; oraz traktujące agresję jako cechę osobowości – przejawianą gotowością do agresywnego reagowania na określone sygnały wywoławcze, określanej jako zgeneralizowana postawa wrogości (częściej i poprawniej określana mianem – agresywności i przejawiana głównie przez osobowość typu A).

Dokonując w wielkim skrócie (szerzej: Jaworska 2012) podziałów agresji, możemy wyróżnić m.in.:

1) W zależności od poziomu kontroli emocjonalnej: **agresję typu afektywnego** – przejawianą w postaci zachowań gwałtownych oraz **agresję instrumentalną**, której głównym celem nie jest wyrządzenie szkody, lecz stanowi ona drogę do osiągnięcia jakiegoś innego celu.

2) Ze względu na bezpośredniość aktów agresji: **bezpośrednią** (w przypadku bezpośredniego działania w celu wyrządzenia szkody) i **pośrednią**. Agresja bezpośrednia może być przejawiana w formie fizycznej (uderzanie, kopanie itd.), werbalnej (wyzywanie, ośmieszanie itp.) lub świadczącej o zaniechaniu (np. pozbawienie pomocy) czy niesprawiedliwym traktowaniu (np. mobbing) – zawsze jest jednak działaniem ukierunkowanym bezpośrednio na ofiarę agresji. Agresja pośrednia (Alberti, Emmos, 2003), rozumiana jest jako działanie podstępne, pozbawione konfrontacji, które bywa maskowane uśmiechem i zachowaniem przyjacielskim. Ta zamaskowana postać agresji może przybierać oblicze podstępnego knucia, plotek lub sarkazmu, z którego często śmieją się inni – silnie rani jednak osobę będącą jego obiektem. W ujęciu fizycznym agresja pośrednia może przybierać np. formę kopania rzeczy należących do ofiary.

3) Ze względu na formy jej wyrażania: **agresję werbalną** (przejawianą w formie agresywnych aktów słownych mających na celu psychiczne zranienie drugiej osoby, przybiera ona postać wyzwisk, arogancji, ośmieszania czy poniżania słownego) i **agresję niewerbalną (fizyczną)** – przejawianą w bezpośrednim ataku w postaci zadawania cierpienia fizycznego i **nie fizyczną** polegającą na zaniechaniu, lekceważeniu, poniżaniu poprzez okazywanie wyższości).

4) Ze względu na formy: **fizyczną** – z zastosowaniem do działania agresywnego własnego ciała (np. pięści, nóg) lub innych przedmiotów; **seksualną** – przeja-

wiana w formie gwałtów lub wymuszenia zachowań seksualnych; **psychiczną** – polegającą na agresywnym zachowaniu słownym (odrzućcie, wrogi uwagi, obelgi, groźby, zaczepki) lub gestykulacyjnym (poniżające i obrażające gesty, miny) a także wyrażaną poprzez agresywne słowa i obrazy (np. zdjęcia) przy zastosowaniu współczesnej techniki (internetu, telefonu komórkowego) oraz mobbing (w miejscu pracy lub szkole). W zakresie form podziału agresji należy wyróżnić także **zaniechanie pomocy**, które choć w swej istocie jest raczej brakiem działania może stanowić intencjonalne, ukierunkowane na wyrządzenie krzywdy postępowanie.

Agresja (agresywność) może stać się czynnikiem wyzwalającym przemoc, która często utożsamiana jest ze zjawiskiem agresji. Obie kategorie dzieli przede wszystkim kryterium intencjonalności, które w przypadku agresji może być względne, nieodłącznie towarzyszy natomiast zjawisku przemocy.

Nie ma w tym artykule miejsca na analizę teorii rozwoju zachowań agresywnych. Wspomnę zatem tylko, że w zakresie mechanizmów powstawania agresji wymienia się trzy podstawowe grupy, traktujące agresję jako:

- 1) wrodzony instynkt,
- 2) reakcję na frustrację lub
- 3) zjawisko wyuczone społecznie.

Czynniki determinujące zachowania agresywne mogą wynikać zatem z teorii biologicznych, psychologicznych i społecznych (szerzej: Jaworska, 2012). W dalszej części skupię się jedynie na zarysie procedur ujmujących agresję jako zjawisko wyuczone – przede wszystkim systemem wzmocnień (kar i nagród), aby ukazać główne kierunki optymalnie skutecznych reakcji nauczyciela na agresję uczniów.

Celem tej części artykułu jest odpowiedź na konkretne zapotrzebowanie w zakresie poznania technik pracy z uczniem agresywnym. Procedury te są jedynie zarysem nadającym kierunek pracy, są oparte wyłącznie na nurcie poznawczo-behawioralnym i nie wyczerpują sposobów pracy z uczniem agresywnym. Wyczerpanie tematu nie jest możliwe z uwagi na charakter tego opracowania (wymaga oddzielnych i szczegółowych opracowań). Aby jednak nie pozostawiać Czytelnika w poczuciu jedynie ogólnych haseł chcę na zakończenie wskazać kilka praktycznych wskazówek – możliwych do zastosowania w codziennym reagowaniu na agresję uczniów.

Zanim podejmiesz jakiegokolwiek działanie, pamiętaj, że każda interwencja powinna wpływać z głębokiego szacunku do drugiego człowieka – zarówno sprawcy jak i ofiar zachowań agresywnych (tylko poszanowanie godności i szacunek do człowieka pozwala mieć nadzieję, że nauczy się okazywać szacunek innym – nawet wtedy, gdy całym dotychczasowym zachowaniem temu przeczył).

W reakcjach na zachowania agresywne uczniów warto wypracować konkretne procedury – aby działały konieczna jest konsekwencja w ich stosowaniu (Zielińska, 2016; Pryon, 2004):

1. Ustal w klasie zasady postępowania w przypadku różnych zachowań i konsekwentnie ich przestrzegaj (kontrakt zawarty w całą klasą i poszczególnymi uczniami jeśli tego wymaga sytuacja powinien zawierać sformułowania pozytywne – **co robimy, jak się zachowujemy i jakie z tego wynikają zyski** – **NIE**: czego nie robimy!)

2. Tak dobieraj zadania, które wykonują uczniowie, aby każdy z nich miał szansę osiągnąć sukces – to sukces motywuje do pożądanego działania – nie kara!

3. Każdemu uczniowi dawaj przynajmniej tyle samo pozytywnych informacji zwrotnych, co negatywnych (jeśli jest taka potrzeba) – nigdy na odwrót! To pochwała i uznanie motywuje do zmiany, nie krytyka!

4. Nie oczekuj zachowania A (np. zachowywania spokoju w czasie lekcji) jeśli wzmacniasz zachowania B (np. agresję) – jeśli poświęcasz dziecku swoją uwagę najczęściej tylko wtedy, gdy jest agresywne – właśnie takie będzie (lepiej być karanim, niż „niewidzialnym”!).

5. Pierwszym elementem prawidłowej interwencji jest natychmiastowe przerwanie zachowania agresywnego w momencie, w którym wystąpi – wyłącznie jednym słowem – STOP (najlepiej razem z wyciągniętą przed siebie ręką z gestem powstrzymywania) – naucz procedury STOP także wszystkie dzieci.

6. Reprimenda słowna (nagana) – aby wypełniła swoje zadanie zakończenia zachowania agresywnego musi spełniać pewne kryteria: być jak najkrótsza, stanowcza, ale nie zawierająca w sobie negatywnych emocji.

7. Wbrew powszechnej opinii upomnienia wypowiediane cichym głosem są skuteczniejsze od tych głośniejszych (najskuteczniejsze są te, które może usłyszeć tylko osoba, do której są kierowane – nie cała klasa)

8. Nie mów dziecku czego ma nie robić (np. nie kręć się, nie spóźniaj, nie krzycz), tylko to, co ma robić (np. usiądź spokojnie, mów spokojnie, zapisz temat w zeszytce) – zasady trzeba spokojnie (krótko) i czasem wielokrotnie powtarzać.

9. Jeśli uczeń wykona twoje polecenie nawiąż z nim kontakt/pochwal (np. „teraz naprawdę dobrze pracujesz na lekcji” – bez sarkazmu) – jeśli będziesz zwracać na niego uwagę tylko wtedy, gdy zachowuje się niewłaściwie – jego zachowanie może stać się formą uzyskiwania uwagi nauczyciela.

10. Stosuj procedurę *time-out* – zaplanowane ignorowanie – wycofaj jakąkolwiek interakcję z uczniem w przy-

padku wystąpienia zachowania agresywnego (niezagrożającego innym) – odwróć od niego uwagę i całkowicie go ignoruj (to właśnie teraz staje się „niewidoczny”) – oczywiście będzie to możliwe tylko wtedy, gdy wzmocnień nie będzie mu dostarczała cała reszta klasy (np. przez krzyk lub śmiech). Time-out jest niezwykle skuteczny w szczególności, gdy jednocześnie wzmocniane są zachowania alternatywne

11. Stosuj interwencje naprawcze – jeśli uczeń zrobił coś niewłaściwego, ucz go zachowań pożądanых poprzez naprawienie szkody i zadośćuczynienie (możesz tu wprowadzać formy humoru np.: jeśli kogoś obraził niech zamiast zwykłych przeprosin napisze wierszyk z przeprosinami).

Miej świadomość, że nie wszystkim uczniom zdołasz pomóc. Z uwagi na różnorodność etiologii zachowań agresywnym, na swojej drodze zawodowej spotkasz także tych, których zaburzenia neurobiologiczne nie pozwalają na wyuczenie się nowych, pożądanых zachowań. Oni jednak także potrzebują twojego szacunku.

W wychowaniu od zawsze działa zjawisko rezonansu – możesz oddziaływać jedyne tym samym na to samo – karanie uczy jedynie jak karać – okazanie szacunku uczy jak szanować.

Agresja – przyczyny, skutki i programy działania

W życiu współczesnej szkoły znacznym problemem staje się fizyczne, psychiczne, a nawet seksualne dręczenie i nękanie uczniów przez ich kolegów szkolnych. Dla określenia tego pojęcia w Europie, najczęściej (i z reguły zamiennie) stosuje się terminy bullingu lub mobbingu. Zainteresowanie bullingiem szkolnym (definiowanym jako powtarzalne i szkodliwe nadużywanie siły (Olweus, 1995) narasta już przynajmniej od kilku dekad (zwłaszcza w krajach Europy Zachodniej i Ameryki), jednak wciąż nie opracowano skutecznych strategii zwalczania tego procederu, a problem wydaje się wciąż narastać. Zjawisko dręczenia szkolnego obejmuje tysiące uczniów na całym świecie – na wszystkich kontynentach i we wszystkich kulturach, prowadząc często do degradacji zdrowia psychicznego i fizycznego. Badania prowadzone przez J. Czapińskiego (za: Wojciszke, 2011, s.396) wykazały, że w polskich szkołach przemocy psychicznej doznaje aż połowa uczniów, a jedna czwarta z nich doświadcza przemocy fizycznej (pobicia, rabunek, przymuszanie).

Wśród teorii leżących u podstaw wyjaśniania zachowań agresywnych największe znaczenie praktyczne mają teorie poznawczo-behawioralne oraz neurobiologiczne. Do najbardziej cenionych wyjaśnień przyczyn agresji należą:

a) frustracja – wynikająca m.in. z niemożności realizacji potrzeb: uznania i szacunku ze strony innych (Ja-

rzewska 2006), autonomii, niezależności (a jednocześnie zależności emocjonalnej). Frustracja ta jest najczęściej udziałem młodych ludzi stwarzających problemy wychowawcze i odrzuconych przez grupy formalne;

b) wyuczenie się zachowań agresywnych w wyniku wcześniejszych wzmocnień pozytywnych (nagród) (czyli: agresja przejawiana przez dziecko, chociaż jest karana, spotyka się jednocześnie w jeszcze ważniejszym dla niego wzmocnieniem np. pozwala na otrzymanie uwagi nauczyciela, klasy, rodzica – inni zwracają na mnie uwagę tylko wówczas, gdy jestem agresywny – w innych sytuacjach jestem „niewidoczny”). W tym ujęciu agresja jest zachowaniem powstałym na skutek systematycznego jej wzmocniania przez otoczenie np. poprzez uwagę, ale także inne nagrody (np. słodycze), które mogą „wymusić”, jeśli jestem dostatecznie długo lub mocna agresywny. Często zatem sami nauczyciele nieświadomie dostarczają dzieciom zachowującym się agresywnie przynajmniej jednego rodzaju wzmocnienia pozytywnego: swojej uwagi lub zwolnienia z zadania, które mają wykonywać;

c) agresję przejawiana przez najbliższe otoczenie: rodziców, rodzeństwo, rówieśników, sąsiadów – wyuczone i zaobserwowane wzorce postępowania – modelowanie postaw agresywnych;

d) autorytarny model wychowania, który wymusza zachowania konformistyczne oraz nie sprzyja rozwojowi świadomości refleksyjnej (Wolińska, 2000);

e) zaburzenia ośrodkowego systemu nerwowego (zwiększona pobudliwość emocjonalna) – szczególnie wpływ upatruje się w działaniu trzech związków: dopaminy, serotoniny i peptydów opioidowych (angażowanie się w zachowania agresywne i autoagresywne czasem dostarcza endorfin – endogennych opioidów działających właśnie jak opium: przeciwbólowo i uzależniająco);

f) zaburzenia psychiczne (łącznie z przejawianiem skłonności sadystycznych), w tym – psychopatia dziecięca;

g) cechy wrodzonego temperamentu: wysoki poziom ekstrawersji przy jednoczesnym niskim poziomie uspołecznienia i wysokim poziomie neurotyczności.

Agresja będąc czynnikiem rozwoju człowieka, pojawia się w sposób naturalny w okresach kryzysów rozwojowych. Pierwszym z nich jest kryzys drugiego roku życia, w którym staje się ona przejawem budowania autonomii. Kolejnym jest kryzys dorastania – okres kształtowania się tożsamości (Pospiszyl, 2008). Bunt wobec dorosłych, narzuconych z góry zasad oraz konflikty z rówieśnikami stanowią wówczas element tworzenia własnych granic i budowania tożsamości. Stanowiąc naturalną konsekwencję przechodzenia jednostki ludzkiej przez kolejne etapy rozwoju, agresja staje się problemem tylko wówczas, gdy zaburza funkcjonowanie człowieka w innych obszarach życia, przyczyniając się między innymi do powstawania problemów interpersonalnych (Komo-

rowska, 2009). Należy pamiętać, że czasem zachowanie agresywne, staje się formą wyrażania kryzysu emocjonalnego i stanowi próbę zwrócenia na siebie uwagi otoczenia i uzyskania pomocy.

Zachowania związane z przemocą w szkole, są na ogół dzielone na kilka kategorii (Crick, Grotpeter, 1996):

a) *bulling fizyczny*: bicie, kopanie, szarpanie, zmuszanie do upokarzających zachowań, zmuszanie do picia alkoholu, zażycia narkotyków i okradanie ofiar;

b) *bulling psychiczny*: wyzywanie, dokuczanie, ośmieszanie, obrażanie, poniżanie, wulgarne obelgi;

c) *bulling relacyjny*: odrzucenie przez członków grupy, wykluczenie z grupy, które choć nie jest bezpośrednią formą przemocy, jest niezwykle dokuczliwe dla ofiary i tak jak pozostałe powoduje spadek poczucia własnej wartości i może prowadzić do takich samych konsekwencji jak przemoc bezpośrednia oraz:

d) *bulling seksualny*: pozorowanie czynności seksualnych na ofierze, dotykanie, masturbowanie w obecności ofiary, choć zdarzają się także gwałty;

e) *cyberprzemoc*: umieszczanie w internecie filmów i zdjęć ośmieszających ofiarę, ukazujących ją w sytuacjach intymnych zarejestrowanych z ukrycia, rozprzestrzenianie w Internecie nieprawdziwych informacji upokarzających lub ośmieszających ofiarę.

Wśród najbardziej typowych skutków przemocy w szkole, najczęściej wymienia się (Hawker i Boulton, 2000): depresję, lęk społeczny, uogólnione zaburzenia lękowe, niskie poczucie wartości i samotność. Obok tych objawów psychicznych często występują także objawy somatyczne: bóle ciała, problemy ze snem, zawroty i bóle głowy. Uczniowie doznający przemocy często także mają problemy w nauce, demonstrują uległe i wycofujące zachowania lub zaczynają demonstrować zachowania agresywne. Przemoc w szkole wiąże się także z zachowaniami samobójczymi (związanymi z nagłym wstydem lub stanami depresyjnymi) młodzieży i innymi aktami autoagresji. Osoby doznające długotrwałej przemocy w szkole często charakteryzują się wysokim stopniem nieprzystosowania społecznego. Konsekwencje bullingu są widoczne także po wielu latach od zakończenia nauki szkolnej. Badania Croziera i Skliopidou (2002) ukazały, że dorośli doznający w latach szkolnych przemocy werbalnej ze strony rówieśników (lub nauczycieli) odczuwają takie emocje jak: poczucie skrzywdzenia, niezadowolenie z życia, złość, poczucie zakłopotania w kontaktach społecznych i wstyd. Dorosłość osób będących ofiarami przemocy w szkole charakteryzuje się także fobią społeczną i społecznym lękiem, a także doświadczeniem takich emocji jak: myśli samobójcze, niskie poczucie wartości, samotność emocjonalna, a często stają się także ofiarami mobbingu w miejscu pracy. Występują u nich także znaczne trudności w relacjach interpersonalnych.

Wśród typowych cech charakteryzujących sprawców przemocy w szkole obserwuje się: brak sukcesów szkolnych, konflikty z prawem, problemy z uzależnieniem oraz przejawianie wrogiego wzorca atrybucji i kłopoty z empatią (Wojciszke 2011, s.396). Rozwój umiejętności prawidłowego wsparcia i kompetentnych reakcji ze strony nauczycieli (i innych osób odpowiedzialnych za wychowanie w szkole) w stosunku zarówno do sprawców, jak i ofiar przemocy stanowi jeden z najważniejszych czynników kształtowania zdrowo rozwijającej się osobowości młodego człowieka.

Przeciwdziałanie zachowaniom agresywnym wśród dzieci i młodzieży przyjmuje wiele form, wykorzystujących zarówno działania intuicyjne, jak i przemyślane i zweryfikowane naukowo programy profilaktyczne i terapeutyczne. Działania te opierają się głównie na założeniach terapii behawioralnej i poznawczo-behawioralnej. Formy te przybierają postać: karania za przejawy agresji; uczenia kontrolowania emocji gniewu, poszerzania zdolności empatycznych i rozładowywania napięcia, terapii wielosystemowych, uczenia umiejętności rozwiązywania konfliktów, treningów zastępowania agresji, autorskich programów przeciwdziałania agresji.

Jednym z powszechniej stosowanych (choć **nieskutecznych!**) sposobów eliminowania zachowań agresywnych jest karanie za jej przejawy. Stosowanie bodźców awersyjnych (kar) jako metody wychowawczej ma powodować stan przykrego napięcia emocjonalnego w przypadku występowania zachowania destruktywnego. Kary, należące do metod terapii behawioralnych, posiadają dość znaczną skuteczność w eliminowaniu niepożądanego zachowania. Wspólny dla wszystkich terapii behawioralnych jest jednak także fakt, że eliminują one jedynie zewnętrzne przejawy zachowania, nie przyczyniają się jednak do zmiany wewnętrznej gotowości do zachowań agresywnych. Wiadomo, że karanie za przejawy agresji raczej tłumi a nie wygasza tendencje agresywne, a chwilowe tłumienie agresji (dzięki stosowaniu kar) zwiększa jeszcze jej nasilenie po zaniknięciu groźby kary (lub podczas nieobecności karzącego) (Łobocki, 2008). Karanie za przejawy agresji **nie przyczynia** się zatem do trwałego zaniku tendencji agresywnych, a ich silne tłumienie może doprowadzać do eskalacji zachowania w dalszych etapach życia. Kolejną niedoskonałością metody karania jest łatwość w przekroczeniu optymalnego progu stosowanych kar – nadmierne i zbyt częste karanie (zwłaszcza stosowanie kar fizycznych) przyczynia się bowiem nie do wyeliminowania, ale do nasilenia agresji (choćby przemieszczanej lub ukrytej). Skuteczność karania jest uzależniona od kilku czynników: pozytywnego stosunku karzącego do karanego (a także *vice versa*); akceptacji przez karanego norm, za które został ukarany; atmosfery w jakiej wymierzona została kara (nie powinna być to atmosfera wroga) oraz od umiaru w stosowaniu kar.

Jedną z najczęstszych emocji prowadzących do zachowań agresywnych jest gniew. Sposobem eliminowania agresji jako przejawu zachowania jest zatem zdolność radzenia sobie z gniewem (Krahe, 2005). Metody radzenia sobie z gniewem mogą być jednak skuteczne jedynie wobec osób świadomych własnych reakcji i impulsów agresywnych. W tym ujęciu niezbędne okazuje się zatem łączenie terapii behawioralnych z kognitywnymi polegającymi na analizowaniu procesów poznawczych. Pierwszym elementem kontroli gniewu jest zatem wyuczenie zdolności rozpoznawania bodźców wywołujących agresję i analiza potencjalnych przyczyn frustracyjnych.

Sposobami obniżania zachowań agresywnych są także: *poszerzenie zdolności empatycznych* – aby pobudzenie emocjonalne wynikające z zachowania agresywnego nie przysłańało cierpienia zadawanego ofierze tego typu działań oraz *rozładowanie napięcia poprzez humor* – dobra zabawa (nie zawierająca wrogich i agresywnych podtekstów) posiada często zdolność eliminowania zachowań agresywnych. Warto o tym pamiętać podczas tworzenia zajęć wychowawczych w szkole.

Programy oparte na *umiejętności rozwiązywania konfliktów* – polegające głównie na podnoszeniu umiejętności społecznych i samoświadomości. Celem tego typu programów obok ograniczenia przemocy międzyrówieśniczej są: wzrost empatii, tolerancji dla odmienności innych ludzi, współpraca w grupie. Programu te polegają głównie na podnoszeniu umiejętności samokontroli, zdolności relaksacyjnych (jako sposobów radzenia sobie z emocjami destruktywnymi), przyjmowaniu punktu widzenia drugiej osoby. Metody pracy opierają się na terapii poznawczo-behawioralnej. Efektem tego typu programów jest mediacja rówieśnicza.

Trening Zastępowania Agresji (TZA) – ang. *Agresion Replacemant Training (ART.)* – **jeden z najskuteczniejszych** programów redukujących zachowania agresywne. U jego podstaw leży przekonanie, że agresywne zaburzenia zachowania wynikają z deficytu umiejętności zachowań społecznych (braku: kontroli własnej impulsywności, umiejętności odmiennych od agresji sposobów zachowania, rozwoju myślenia moralnego). Autorem projektu opracowanego w Instytucie Badań nad Agresją Uniwersytetu w Syracuse w USA jest Arnold Goldstein, który oparł swój projekt na *stillstreamingu* (Goldstein, E. McGinnis, 2001) (profilowaniu umiejętności). Metody stosowane w TZA oparte są na metodach kognitywno-behawioralnych i składają się z trzech głównych elementów: treningu umiejętności zachowań prospołecznych, treningu kontroli złości oraz treningu wnioskowania moralnego (Morawski, 2004).

dr Anetta Jaworska

*Zakład Pedagogiki Społecznej i Resocjalizacyjnej
Instytut Pedagogiki, Akademia Pomorska w Słupsku*

PRZYPIS:

1. Artykuł powstał na bazie dotychczasowych publikacji naukowych autorki, prowadzonych wykładów, szkoleń i seminariów oraz doświadczeń praktycznych w pracy z dziećmi i młodzieżą znajdujących się w sytuacjach problemowych i wykazujących zachowania ryzykowne

LITERATURA:

- Baumann K. (2007). *Agresja dobra i zła*, „Edukacja i dialog”, nr 2/2007
- Crick N.R., Grotpeter J.K. (1996). *Children's treatment by peers: Victims of relational and overt aggression*. “Development and Psychopathology”, 8, pp. 367-380
- Crozier W.R., Skliopidou E. (2002). *Adult recollections of namo-calling at school*. “Educational Psychology”, 22 (1), pp. 13-124
- Farnicka M., Liberska H., Nieiwedział D., (2016). *Psychologia agresji*. Warszawa
- Gaś Z. (1993). *Profilaktyka uzależnień*. Warszawa
- Goldstein A.P. (2001), Reagles K., Amann L. *Umiejętności chroniące*, Warszawa
- Jaworska A. (2012). *Leksykon resocjalizacji*, Kraków
- Jerzewska M. (2006). *Znaleźć ujście dla agresji*, „Edukacja i dialog”, nr 1/2006
- Kmiecik-Baran K., *Młodzież i przemoc. Mechanizmy socjologiczno-psychologiczne*, PWN, Warszawa 1999
- Komorowska M. (2009). *Agresja w różnym wieku – przejawy i konsekwencje*, „Remedium”, nr 4/2009
- Krahe, B (2006). *Agresja*, Gdańsk
- Morawski J. (2004). *Trening Zastępowania Agresji w szkołach i placówkach systemu oświaty*, Warszaw
- Olweus D. (1995). *Bulling or peer abuse at school: Fakt and intervention*. “Current Directions in Psychological Science”, 4, pp. 196-200, 1995
- Pospiszyl I.(2008). *Patologie społeczne*, Warszawa
- Pryon K. (2004). *Najpierw wytresuje kurczaka*. Poznań
- Pufal-Struzik I., (red.) (2007). *Agresja dzieci i młodzieży, Uwarunkowania indywidualne, rodzinne i szkolne*, Kielce
- Reid J., Patterson G. (1991). *Early prevention and intervention with conduct problems: a social interactional model for the integration of research and practice*, [w:] G. Stoner, M. Shimm, H. Walker, Silver Sprin (ed.) *Interventions for Achievements and Behavior Problems*, MD National Association of School Psychologists pp. 715-739
- Rumpf J., Bacedorf M. (2003). *Krzyczyć, Bić, Niszczyć, Agresja u Dzieci w Wiek 13 lat*, Gdańsk
- Urban B. (2010). *Współczesne teorie w naukach społecznych wobec przestępczości i resocjalizacji* [w:] T. Sołtyśiak, A. Latoś (red.), *Działalność profilaktyczna i resocjalizacyjna w środowisku otwartym, instytucjach wychowawczych, poprawczych oraz karnych*, Bydgoszcz
- Williams S. (1992). *Perceived self-efficacy and phobic disability*, [w:] *Self-efficacy, Thought Control of Action*, red. R. Schwarzer, Washington DC Hemisphere pp.149-176
- Wojciszke B. (2011). *Psychologia społeczna*. Gdańsk
- Zielińska M. (2016). *Jak reagować na agresję uczniów*. Gdańsk

UZALEŻNIENIA BEHAWIORALNE MŁODZIEŻY



Rozwój cywilizacyjny, zmiany gospodarcze i społeczne, które nieustannie następują nie tylko w Polsce, ale i na całym świecie, wnoszą w życie współczesnej młodzieży wiele zmian. Niestety ewoluowanie to niesie za sobą poza zmianami bardzo korzystnymi, również działanie destrukcyjne dla organizmu człowieka. Mam tu na myśli różnego typu uzależnienia. Żyjąc w świecie przepełnionym obecnością massmediów i bilbordów widzimy kampanie społeczne o charakterze profilaktycznym.

Jeszcze lata dziewięćdziesiąte skupiały się tylko dookoła szkodliwego działania alkoholu i tytoniu. W związku z liczbą zachorowań na HIV i AIDS oraz śmiercią głównie wśród znanych osób np. Freddie Mercury przedmiotem debat społecznych wówczas stała się także narkomania.

Celem niniejszego artykułu będzie przedstawienie problemów uzależnień behawioralnych, z którymi współczesna młodzież spotyka się każdego dnia, a o których wciąż tak niewiele nam wiadomo. Uogólniając możemy wysnuć wniosek, że uzależnienia behawioralne to uzależnienia od pewnych zachowań i czynności.

W swojej pracy jako obowiązującą przyjmę definicję prof. Jerzego Mellibrudy, który podczas konferencji prasowej zorganizowanej przez Instytut Psychologii Zdrowia Polskiego Towarzystwa Psychologicznego w Warszawie powiedział: „O uzależnieniu behawioralnym mówimy, gdy silna potrzeba wykonywania jakiejś normalnej czynności – na przykład zakupów, seksu, jedzenia czy pracy – przynosi szkody, a wykonująca ją osoba nie potrafi – mimo prób – powstrzymać się od wykonywania tej czynności, przestaje kontrolować sytuację”.

Warto podkreślić, że uzależnienie od substancji psychoaktywnych i uzależnienie behawioralne jest w swoim destrukcyjnym działaniu na człowieka tożsame. Doskonale to wyjaśnia Sławomir Wolniak, lekarz specjalista psychiatra, ordynator Kliniki Psychiatrycznej i Terapii

Uzależnień Wolmed w Dubiu: „Substancje psychoaktywne, alkohol, nikotyna, leki i narkotyki, takie jak kokaina lub opioidy (kodeina, morfina i heroina), działają w taki sposób, że stymulują umiejscowione w mózgu receptory. Z kolei w przypadku uzależnień behawioralnych dochodzi do uzależnienia od pewnego stanu psychicznego, wyrzutu endorfin. Osoba uzależniona stara się, by taki stan trwał jak najdłużej – jej organizm zostaje pobudzony, następuje kumulacja przyjemności, a później rozładowanie emocji. Człowiek chciałby, żeby ten stan pobudzenia trwał jak najdłużej, wciąż chce być stymulowany”.

Jak wynika z przeglądu literatury przedmiotu dokonanej powyżej, uzależnienia behawioralne to uzależnienia wykonywania pewnych czynności i zachowań. Spośród wielu klasyfikacji typów i rodzajów uzależnień behawioralnych za najbardziej adekwatną uważam przyjętą przez Magdalenę Rowicką, która w książce *Uzależnienia behawioralne profilaktyka i terapia* wymienia następujące:

1. Hazard:
 - e-hazard.
2. Zespół uzależnienia od internetu:
 - komputer i internet,
 - granie w gry,
 - cyberseks.
3. Inne zaburzenia kompulsywne:
 - kompulsywne kupowanie,
 - uzależnienie od ćwiczeń fizycznych,
 - ortoreksja,
 - tanoreksja.

Wielu amerykańskich psychologów i znawców tematyki uzależnień podaje również inne propozycje typologii uzależnień behawioralnych. Ja za najbardziej zastosowana do polskich realiów życia społecznego uważam tę przedstawioną powyżej. Do niej będę też odnosiła się w dalszej części artykułu.

Wraz z rozwojem społeczności internetowej na popularności zyskują gry hazardowe w internecie lub smartfonach. Sprzyja temu wiele czynników:

- łatwość całodobowego i szybkiego dostępu oraz możliwość natychmiastowego odegrania się,
- anonimowość i związane z nią rozhamowanie,
- wygoda czy symulacyjny charakter,
- możliwość korzystania z wirtualnych pieniędzy (e-cash), które stwarzają pozory odniesienia sukcesu i wygranej,
- stosowanie początkowo darmowych wersji demonstracyjnych gry, w których gracz wygrywa zdecydowanie częściej, niż wynikałoby to z rachunku prawdopodobieństwa,

- pozycjonowanie stron z hazardem najwyżej w różnego typu wyszukiwarkach.

Kolejną formą uzależnienia behawioralnego jest uzależnienie od internetu. Jak dostrzegamy w literaturze fachowej, istnieje ono pod wieloma nazwami: np. siecjoholizm, infoholizm, cyberzależność, netoholizm.

„Pionierką badań nad uzależnieniem od komputera i sieci internetowej, Kimberly Young z University of Pittsburgh (USA) wymienia pięć podtypów uzależnienia związanego z komputerem, tj.:

- erotomanię internetową – np. oglądanie filmów i zdjęć o charakterze pornograficznym, uczestniczenie w czatach o tematyce seksualnej;
- socjomanię internetową, czyli uzależnienie od internetowych kontaktów społecznych – np. korzystanie z chat-roomów i poczty elektronicznej, uczestniczenie w grupach dyskusyjnych, które zastępują kontakty z rodziną i przyjaciółmi, a nawet „wirtualne zdrady”;
- uzależnienie od sieci internetowej – np. uzależnienie od gier hazardowych (internetowy patologiczny hazard w kasynach sieciowych), od gier sieciowych (przeciwnik jest żywym człowiekiem, który również siedzi w tym momencie przy monitorze), od operacji giełdowych poprzez internet, od aukcji czy zakupów online;
- przeciążenie informacyjne – czyli przymus pobierania informacji – np. poszukiwanie nowych informacji, przeszukiwanie baz danych;
- uzależnienie od komputera – np. uzależnienie od gier komputerowych.

Koniecznym wydaje się również zaliczyć do tej klasyfikacji uzależnienia od blogów internetowych, hackerstwo oraz uzależnienie od portali internetowych np. facebooka czy instagramu.

W dalszej części pracy chciałabym się zająć zaburzeniami kompulsywnymi. Pierwszym z nich jest kompulsywne kupowanie znane także jako zakupoholizm. Ogólnie rzecz ujmując, jest to: „przewlekłe, nawracające kupowanie produktów, które są odpowiedzią na negatywne emocje lub zdarzenia, dostarczającym krótkotrwałego uczucia ulgi, które są jednak tylko chwilowe”.

Podsumowując dotychczasowe rozważanie można stwierdzić, iż „uzależnień czynnościowych” jest dość wiele. Chciałabym skoncentrować się na kolejnym z nich, które dotyczy zgubnego nałogu od ćwiczeń fizycznych. Przyznam, że nie raz słyszałam, że uzależnienie od ćwiczeń fizycznych to bigoreksja. Okazuje się, że nic bardziej mylnego. Ponieważ „zaburzenie związane z nadmiernym wykonywaniem ćwiczeń fizycznych jest rozpoznane pod dwiema postaciami – bigoreksji i uzależnienia od ćwiczeń. Bigoreksja to forma zaburzenia dymorficznego, związanego z mięśniami i można ją opisać jako odwrotną anoreksję czy

zaburzenie postrzegania swojego ciała jako zbyt chudego i nieumięśnionego, co prowadzi do nadmiernego uprawiania sportu w celu zwiększenia masy mięśniowej”.

Zupełnie inaczej definiowane jest uzależnienie od ćwiczeń. „Można scharakteryzować je poprzez następujące kryteria: zaabsorbowanie ćwiczeniami, modyfikacja nastroju, wynikająca z uprawiania ćwiczeń, wzrastająca tolerancja na ćwiczenia (potrzeba zwiększania intensywności ćwiczeń w celu uzyskania podobnego poziomu gratyfikacji), występowanie symptomów odstawiennych w przypadku zaprzestania lub ograniczenia uprawiania ćwiczeń, konflikt (na trzech wymiarach), nawroty”. Zatem, można wnioskować, iż osoba uzależniona od ćwiczeń fizycznych wcale nie musi dostrzegać nieprawidłowej budowy swojego ciała i masy mięśniowej. Jest uzależniona od treningów i uprawiania sportu bez względu na kondycję i inne obowiązki zawodowe lub zaniedbując życie osobiste i rodzinne.

Przeciwnie będzie z bigorektykiem, który ma zaburzony obraz własnego ciała. Nieustannie też będzie pracował nad zwiększeniem masy mięśniowej. Jak wskazują znawcy tematu, z bigoreksją zaskakująco często występuje tanoreksja. Jak wskazuje Magdalena Rowicka: „tanoreksja stanowi formę silnej i niekontrolowanej potrzeby opalania się”. Literatura przedmiotu prowadzi do konkluzji, że jeszcze do niedawna problem ten dotyczył głównie nastolatków i młodych kobiet. Obecnie alarmujący jest wzrost odsetek liczby uzależnionych od korzystania z solarium mężczyźni. „W ich przypadku tanoreksja często łączy się z uzależnieniem od ćwiczeń na siłowni i stosowaniem środków anabolicznych, powodujących przyrost masy mięśniowej. Nastoletni tanorektycy opalają się, bo chcą być atrakcyjni, a opalona skóra jest dla nich synonimem dobrego wyglądu”. Inne są przyczyny nałogowego korzystania z opalania się i solarium u nastolatków zarówno płci męskiej i żeńskiej. „Nastoletni tanorektycy opalają się, bo chcą być atrakcyjni, a opalona skóra jest dla nich synonimem dobrego wyglądu. Poprzez opalanie się chcą także ukryć niedoskonałości skóry, np. trądziku, przebarwień i blizn potrądzikowych”.

Jest rzeczą interesującą, że przedmiotem uzależnienia może być też kompulsywne jedzenie. Pierwszą z jego form, której chciałabym poświęcić część mojej pracy jest ortoreksja, która „polega na obsesyjnym spożywaniu wyłącznie zdrowego, naturalnego i niskoprzetworzonego jedzenia”. W ujęciu M. Rowickiej ortoreksja to „patologiczna fiksacja na punkcie zdrowego jedzenia”.

Kolejnym zaburzeniem związanym z przyjmowaniem posiłków jest anoreksja czyli jadłowstręt psychiczny”. Głównym objawem anoreksji jest spadek wagi ciała – rozpoznanie stawia się dopiero, gdy pacjent straci

25% normalnej wagi ciała. Innym ważnym objawem jest wypaczone doświadczenie własnego ciała, jego wyglądu – wychudzone anorektyczki czują, że są otyłe i odmawiają przyjmowania pokarmów. 15-20% przypadków kończy się śmiercią. Zaburzeniu towarzyszą inne zmiany fizjologiczne tj. wstrzymanie miesiączki, zmiany ciśnienia krwi; charakterystyczny jest spadek lub zupełny brak zainteresowania seksem i zaburzenia snu”. Psychiatrizy sklasyfikowali zaburzenia anorektyczne w dwie podgrupy:

- anoreksja restrykcyjna: „kiedy pacjent osiąga utratę masy ciała lub utrzymanie nieprawidłowo małej masy ciała, ograniczając ilość spożywanych pokarmów lub nieregularnie stosując środki przeczyszczające, a także intensywnie i wyczerpująco fizycznie ćwicząc (spalając tkankę tłuszczową)”;
- anoreksja bulimiczna (zwana potocznie bulimią): „pacjent zazwyczaj ogranicza przyjmowanie posiłków, ale występują też u niego okresy nadmiernego przejadania się, co „reguluje” poprzez szereg wykonywanych regularnie czynności ograniczających wchłanianie, przyswajanie, czy wykorzystanie przez organizm spożywanych pokarmów, m.in.: wymioty, systematyczne stosowanie środków przeczyszczających, czy środków moczopędnych, czasami wielokrotnie przekraczając ich zalecaną dawkę”.

Kolejnym typem zaburzeń w tej grupie jest jedzeniologia zwany też żarłocznością, obżarstwem lub „hulaszczym jedzeniem”. Janina Węgrzecka-Giluń wyjaśnia to w następujący sposób: „Nałogowe objadanie się polega na niekontrolowanym przyjmowaniu dużych ilości jedzenia, mimo braku objawów głodu, aż do uczucia przepełnienia”. Autorka idealnie precyzuje różnicę między bulimią, a jedzeniologizmem: „Zaburzenie to podobne jest do bulimii, jednak różni się tym, że nie występuje tu etap oczyszczania organizmu w postaci wymiotów czy środków przeczyszczających”.

W tej pracy przedstawiono wszystkie czynności powodujące uzależnienia behawioralne młodzieży. Przegląd literatury przedmiotu wskazuje jak bardzo groźne są one dla młodego organizmu. Do niedawna uważano, że tylko substancje psychoaktywne uzależniają człowieka. Jak okazało się nic bardziej mylnego. Stawia to niełatwe wyzwanie przed rodzicami i szkołą, gdyż coraz częściej pojawiają się nowe formy kompulsywnych zachowań.

Konsumpcyjny styl życia, nastawienie na posiadanie dóbr materialnych oraz kult piękna i urody wśród młodzieży stawia przez pedagogami oraz rodzicami wyzwanie. Jest nim szeroko rozumiana edukacja profilaktyczna. Dysfunkcyjne życie związane z uzależnieniem zawsze będzie istniało w wysokorozwiniętym społeczeństwie. Nie możemy już żyć bez telefonów komórkowych,

bez internetu, zakupów online itd. Asertywną umiejętnością jest selektywne wybieranie korzystania z wirtualnych i komunikacyjnych możliwości w zależności od potrzeb. Obecnie uzależnienia przybierają nowe, współczesne formy i trzeba o tym pamiętać.

Zapewne za kilka lat dowiemy się o kolejnej kompulsywnej przypadłości. Już wspomina się o pregoreksji (anoreksji ciążyowej), czy alkoreksji (zastąpienie jedzenia alkoholem). Nie zostały one jeszcze sklasyfikowane do uzależnień behawioralnych. W związku z tym nie znalazły się opisane w pracy, ale odnoszę wrażenie, że to tylko kwestia czasu.

Sylwia Wyszyńska

*Szkoła Podstawowa nr 20
z Oddziałami Integracyjnymi
w Bydgoszczy*

BIBLIOGRAFIA:

1. Jarczyńska J.: *Uzależnienia behawioralne i zachowania problemowe młodzieży -Teoria, Diagnostyka, Profilaktyka, Terapia*, Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz, 2014
2. Jędrzejko M.: *Uwaga narkotyki*, Wydawnictwo Pedagogium, Warszawa, 2007
3. *Komunikat z badań CBOS nr 76/2015*, Fundacja CBOS, Warszawa, 2015
4. Rowicka M.: *Uzależnienia behawioralne profilaktyka i terapia*, Fundacja Praesterno, Warszawa, 2015
5. Węgrzecka-Giluń J.: *Uzależnienia behawioralne. Rodzaje oraz skala zjawiska. Sygnały ostrzegawcze oraz skala zjawisk. Kompendium wiedzy dla Rodziców*, Fundacja Etoh, Warszawa, 2015

NETOGRAFIA:

1. <http://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news%2C390195%2Ceksperti-uzaleznienia-behawioralne-to-coraz-czestszy-problem.html>.
2. <https://psychiatria.mp.pl/uzaleznienia/74360,uzaleznienie-od-komputera-i-sieci-sieciologia>.
3. <https://sjp.pwn.pl/slovniki/behawiorizm.htm> l.
4. <http://www.swiatproblemow.pl/bigoreksja-i-uzaleznienie-od-cwiczen/>.
5. <https://www.twojczas-psychoterapia.pl/o-uzaleznieniach-kompulsywne-kupowanie>.
6. <http://www.uzaleznieniabehawioralne.pl/zaburzenia-odzywiania/anoreksja-kulturowe-i-rodzinne-podloze-choroby/>.
7. <http://uzaleznienie.com.pl/ogolne/719-uzaleznienie-od-substancji-psychoaktywnych-a-uzaleznienie-behawioralne.html>.
8. <http://www.wieciem.us.edu.pl/pracoholizm-zaleta-czy-niebezpieczne-uzaleznienie>.

Wiedza i współpraca kluczem do zrozumienia dziecka z zaburzeniami rozwoju

DOBRE PRAKTYKI PORADNI PSYCHOLOGICZNO-PEDAGOGICZNEJ W CHOJNICACH

Temat zaburzeń rozwojowych jest bardzo szeroki. W pracy Poradni spotykamy się z różnymi trudnościami dzieci i młodzieży. We wniosku o udzielenie pomocy psychologiczno-pedagogicznej podawane są informacje rodziców/opiekunów, nauczycieli, które następnie ukierunkowują naszą pracę na określony cel – pomoc dziecku. Rodzice oraz nauczyciele dostrzegają i nazywają swoje niepokoje bądź nieprawidłowości w rozwoju dziecka.

Zaburzenia rozwojowe bądź ich podejrzenie są częstym tematem naszej codziennej pracy. Jako zaburzenie traktujemy każde odstępstwo od normy, które utrudnia dziecku harmonijny rozwój. Na dzieci i młodzież patrzy się przez pryzmat wielu wymagań, norm i zasad, którym powinny się podporządkować. Istnieje kilka obszarów, o których musimy pamiętać. Norma biologiczna to pierwszy punkt odniesienia, względem którego porównywane jest każde dziecko. Odpowiada ona za rozwój fizyczny dziecka i określenie stanu ciała – prawidłowego od niewłaściwego. Kolejna jest norma rozwojowa, czyli odwołanie się do wieku dziecka bądź ucznia i umiejętności, jakie powinien posiadać w odniesieniu do innych osób w tym samym wieku. Ważna jest także norma społeczna, czyli względnie stały sposób zachowania się w określonej sytuacji społecznej. Dla każdego dziecka równie ważny w rozwoju jest styl wychowywania, jaki prezentują jego rodzice i najbliższe otoczenie. Przyjmujemy zasadę, że to właśnie rodzic jest największym ekspertem swojego dziecka, to właśnie on posiada wiele cennych informacji, potrzebnych w procesie diagnozy. Dla nas, pracowników Poradni, ważne jest zdobycie zaufania w pierwszym kontakcie z rodzicem, które umożliwi przeprowadzenie pogłębionego i rzetelnego wywiadu.

Praca Poradni wiąże się ze stałą i długoterminową współpracą ze szkołami, przedszkolami i innymi placówkami edukacyjnymi. Przeprowadzana analiza potrzeb środowiska, współpraca z dyrektorami i nauczycielami oraz świadomość nieustannie zmieniających się potrzeb naszych klientów, mają wpływ na budowaną i aktualizowaną co roku ofertę pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Współpraca Poradni ze szkołami polega na diagnozowaniu potrzeb i określaniu systemu pomocy i wsparcia. Często zgłoszenia o pomoc kierowane do pracowników PPP dotyczą wybranych obszarów. Można je podzielić na trzy główne grupy: edukacyjne, wychowawcze i w obszarze pracy z uczniem z konkretnym rozpoznaniem medycznym. W ciągu ostatnich lat w pracy na rzecz środowiska szkolnego największy nacisk położono na szeroką psychoedukację. Dbano, by każdy w triadzie: dziecko – szkoła – środowisko rodzinne, uzyskiwał właściwe wsparcie. W każdym obszarze potrzeb zgłaszanych przez szkoły opracowano i zaproponowano propozycje pomocy dla

dzieci/młodzieży, ich rodziców/opiekunów prawnych i osób zawodowo pracujących z dziećmi i młodzieżą.

Zauważyliśmy, iż utrzymują się tematy aktualne od lat, ale zmieniające się środowisko, sposób funkcjonowania rodziny, zagrożenia społeczne, wytyczają nowe obszary specjalistycznej pracy, np. fonoholizm, problematyka związana z rozwojem psychoseksualnym, zagrożenia związane z kontaktem ze środkami psychoaktywnymi. Pracownicy Poradni nieustannie pogłębiają swoją wiedzę poprzez udział w konferencjach, szkoleniach, sympozjach, co pomaga w skutecznej pomocy i wsparciu dla środowiska. Konstruktywna współpraca pomaga w budowaniu spójnej pracy na rzecz pełnego rozwoju naszego klienta.

Jesteśmy również współorganizatorami Konferencji Edukacji Kreatywnej Szkół „KEKS”. Trzecia już edycja tego wydarzenia, nosi tytuł „Od relacji do innowacji”. We wrześniu bieżącego roku będziemy gościć wielu znanych ekspertów i mentorów z dziedziny szeroko pojętej edukacji dzieci i młodzieży.

Obszary realizowane w tym roku szkolnym w Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej w Chojnicach oraz wypracowany model udzielania pomocy można zaliczyć do dobrych praktyk naszej placówki.

Pierwszy obszar dotyczy zaburzeń ze spektrum autyzmu. Do całościowych zaburzeń w rozwoju można zaliczyć m.in. autyzm, Zespół Aspergera czy autyzm atypowy. Z uwagi na zwiększające się potrzeby rodziców, nauczycieli i dzieci, opracowano schemat udzielania pomocy i psychoedukacji w tym zakresie.

1. Model pracy zespołowej – w poradni wyznaczono psychologów i pedagogów, którzy mają wykształcenie kierunkowe i największe doświadczenie w diagnozie i terapii dzieci z całościowymi zaburzeniami rozwoju bądź dzieci z nieprawidłowościami w rozwoju społecznym i emocjonalnym. Aby zaspokoić potrzeby terapeutyczne, Poradnia oferuje terapię dla dzieci i młodzieży z diagnozą całościowych zaburzeń w rozwoju. Odbywa się terapia logopedyczna, terapia psychologiczna i pedagogiczna.

2. Psychoedukacja – rodzice, opiekunowie prawni i nauczyciele korzystają z konsultacji ze specjalistami Poradni. Na spotkaniach uzyskują informacje o umiejętnościach jakie powinny mieć ich dzieci, na jakie zachowania zwrócić uwagę i czy należy się martwić i szukać pomocy. Dysponujemy także sprawdzonymi bazami lekarzy specjalistów i terapeutów.

3. Długoterminowa oferta zajęć grupowych – dla dzieci, które wymagają obserwacji przed ostateczną diagnozą, bądź posiadają diagnozę opóźnień rozwojowych (w zakresie rozwoju fizycznego, intelektualnego, emocjonalnego bądź mowy), zostały stworzone zajęcia ruchowe, w których uczestniczą wspólnie z rodzicami. Odby-

wają się one co tydzień, a ich głównym celem jest stymulowanie prawidłowego rozwoju poprzez ruch, współpracę dziecka z rodzicami i pozostałymi uczestnikami grupy. Prowadzone są przez logopedę Paulinę Wendę, psychologę Katarzynę Krzyżewską i pedagoga Ewę Szumacher. Po zajęciach rodzice na bieżąco konsultują się z pracownikami Poradni.

4. Terapia logopedyczna – dla dzieci z zaburzeniami rozwoju mowy Magdalena Boruta – neurologopeda – stworzyła program innowacji pedagogicznej – „Mówię ja, mówisz Ty, rozmawiamy My”. Stworzyła autorskie rysunkowe karty pracy do ćwiczenia wymowy dla dzieci. Dostępne są na stronie internetowej Poradni i korzystają z nich terapeuci i rodzice.

5. Zajęcia grupowe – których celem jest wspieranie umiejętności społecznych dzieci z całościowymi zaburzeniami rozwoju pod tytułem „Ja i inni” prowadziły Marta Szczepańska (psycholog) i Monika Szopińska (psychoterapeuta). Zajęcia były kontynuacją pracy grup powstałych z inicjatywy pedagoga Natalii Zielińskiej, która w poprzednich latach realizowała swój program innowacyjny. Uczniowie z diagnozą Zespołu Aspergera i autyzmu rozwijali kompetencje emocjonalno-społeczne, trenowali koncentrację i logiczne myślenie oraz współpracę z wykorzystaniem nowoczesnego narzędzia dydaktycznego ozobot. Praca z ozobotem, planowanie i rysowanie tras, kodowanie sekwencji kolorów oraz obserwowanie reakcji ozobota wprowadziły do zajęć element zaskoczenia, zaciekawienia.

Bliźniaczy program realizowany był dla uczniów z diagnozą Zespołu Aspergera ze Szkoły Podstawowej nr 1 w Chojnicach, dzięki czemu rozwijali oni swoje kompetencje emocjonalno-społeczne i uczyli się współpracy w znanym sobie środowisku szkolnym. Zajęcia prowadziła Monika Szopińska.

6. Profilaktyka i psychoedukacja. Psycholog Marcin Adamczyk oraz psycholog Katarzyna Krzyżewska przeprowadzili dwa spotkania na temat „Ocena poziomu funkcjonowania dziecka i ucznia z zaburzeniami ze spektrum autyzmu na podstawie kwestionariuszy dla rodziców i nauczycieli”. Podczas spotkań usystematyzowano wiedzę dotyczącą wczesnego rozwoju dziecka i kryteriów diagnostycznych zaburzeń ze spektrum autyzmu. Nauczyciele i szkolni specjaliści otrzymali gotowe narzędzie do oceny poziomu funkcjonowania oraz zostali zapoznani z procedurami diagnozy przez zespoły badające w Poradni.

Według osób współpracujących z Poradnią drugim ważnym obszarem psychoedukacji była edukacja seksualna dzieci i młodzieży. Rodzice, opiekunowie oraz nauczyciele często zadawali pytania dotyczące sfery seksualności dzieci i młodzieży, jakie zachowania są w obszarze normy, a które nie. Najczęstszym pytaniem zadawanym przez nauczycieli i osoby pracujące z dziećmi i młodzieżą było: jak rozmawiać z młodzieżą o seksualności?

Indywidualny kontakt ze specjalistą stwarzał możliwość na podjęcie tematu tabu:

1. Dzieci i młodzież oraz ich rodzice, zgłaszający niepokojące zachowania swoich dzieci w obszarze seksualności, mogli skorzystać z indywidualnych konsultacji z psychologami, psychoterapeutami.

2. Szkoły wraz z początkiem roku szkolnego otrzymały ofertę zajęć dla dzieci i młodzieży „Rozmowy bez wstydu”. Zajęcia te prowadzone są przez Katarzynę Krzyżewską psychologą i edukatora seksualnego. Dotychczas w ciągu roku odbywało się kilkanaście spotkań w różnych klasach, w większości w szkołach ponadgimnazjalnych, a także w klasach gimnazjum oraz szkołach podstawowych. Szkoły chętnie zgłaszały potrzebę edukacji w zakresie seksualności, by dbać o profilaktykę ryzykownych zachowań seksualnych oraz propagować wiedzę na ten temat. Zajęcia dotyczyły seksualności, zdrowia seksualnego, praw seksualnych oraz nowoczesnych form antykoncepcji. Podczas spotkań młodzież miała bezpieczną przestrzeń do zadawania pytań, dzielenia się swoją wiedzą i poglądami.

W styczniu zorganizowano spotkanie we współpracy ze Strefą Młodzieży SWPS na temat: „Jak rozmawiać z nastolatkiem o orientacji psychoseksualnej?”. Na zaproszenie licznie odpowiedzieli nauczyciele wychowania do życia w rodzinie, pedagodzy i psychologowie szkolni, pielęgniarki szkolne, pracownicy Biblioteki Pedagogicznej w Gdańsku filia w Chojnicach, Bursy w Chojnicach, Ośrodka Profilaktyki Rodzinnej w Chojnicach, Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej w Człuchowie, Powiatowego Centrum Pomocy Rodzinie i rodzice zastępczy oraz pracownicy sądu. Uczestnicy dowiedzieli się, czego unikać i jak prowadzić rozmowę z nastolatkiem w kwestii seksualności. Prelegent uwrażliwił odbiorców na normy rozwojowe nastolatków.

Przytoczone przykłady pokazują, że tylko w sytuacji wielopłaszczyznowej edukacji można mówić o wspólnej dla dziecka, rodzica i szkoły płaszczyźnie porozumienia w sferze potrzeb dziecka i realnych sposobów udzielania mu pomocy. Wspólna wiedza, różnorodne doświadczenie i określenie możliwych do realizacji celów terapeutycznych pozwala pomóc dziecku. Wieloetapowa psychoedukacja i współpraca wszystkich zainteresowanych pozwala na wypracowanie wspólnego języka niezbędnego do udzielenia pomocy. Zrozumienie potrzeb dziecka pozwala spojrzeć obiektywnie na cel naszej pracy i wyznaczać sobie osiągalne do realizacji cele terapeutyczne.

Aby zapoznać się z ofertą i działaniami PPP w Chojnicach, zapraszamy na stronę internetową poradni www.ppp-chojnice.pl. Zapraszamy również do udziału w Konferencji Edukacji Kreatywnej „KEKS”, która wiąże się również z obchodami 45-lecia Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej w Chojnicach.

Katarzyna Krzyżewska
psycholog

Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna
w Chojnicach

Samookaleczenia wśród młodzieży

JAK MIERZYĆ SIĘ Z TYM PROBLEMEM?

Babiker i Arnold są autorami książki „Autoagresja. Mowa zranionego ciała”. Tytuł sugeruje, że samookaleczenie jest formą komunikacji z otoczeniem, sposobem na ekspresję emocji. Często mówimy, że jest również wołaniem o pomoc, a także sposobem radzenia sobie z emocjami. Bywa, że traktujemy ten akt jako formę manipulacji otoczeniem, sposobem uzyskania czegoś, gdy inne sposoby ewidentnie zawodzą albo też nie mamy wystarczających zasobów, aby z nich korzystać.

Czym jest samookaleczenie dla wielu z nas, zwykłych ludzi? Zazwyczaj coś co przeraża, odpycha, powoduje strach i panikę, wywołuje wiele mieszanych myśli i odczuć.

Z mojego doświadczenia wynika, że nawet wielu specjalistów obawia się zajmować tym problemem. Dlaczego? Każdy z nas ma swoje własne nierozwiązane problemy, co do których może obawiać się, że w takiej sytuacji się ujawnią. Może wynikać to z często niesłusznej obawy, że rozmawiając o tym wywołamy niechciane objawy. A być może kieruje nami naturalny lęk, że nie będziemy w stanie pomóc.

A jednak – czy w takiej sytuacji powinniśmy – mimo własnych lęków, obaw – reagować? Uważam, że powinniśmy, mimo że bezpośrednio nie zawsze będziemy w stanie pomóc. Pamiętajmy, że formą pomocy może być zwyczajnie wsparcie, przebywanie z taką osobą, zadbanie o jej podstawowe potrzeby albo też normalna rozmowa na niezagrażające tematy. Nie musimy prowadzić specjalistycznej rozmowy i za wszelką cenę starać się rozwiązać problem, na który zazwyczaj nie mamy wpływu.

Czym jest samookaleczenie i z czym się wiąże? Przez wiele lat kojarzone było z odreagowywaniem na własnym ciele przeżywanego bólu psychicznego. Osoby doświadczające głębokiego cierpienia często mówią o tym, że zadając sobie ból fizyczny, przestają chociaż przez chwilę odczuwać dokuczający im ból psychiczny, który często jest gorszy. Jest to również sposób na przejęcie kontroli nad sobą oraz nad swoim otoczeniem. Takie działania wywołują zazwyczaj zaangażowanie większości członków rodziny w problem, co często



zwraca uwagę całego systemu rodzinnego na jednostkę. Bywa też oczywiście, że dzięki takiemu oddziaływaniu jednostka jest w stanie zwrócić uwagę innych osób w swoim otoczeniu na negatywne funkcjonowanie systemu rodzinnego i tym sposobem uzyskać pomoc, której nie potrafiła otrzymać w inny sposób.

Poruszone powyżej przyczyny samookaleczeń stanowią zaledwie kilka aspektów tego problemu. Samookaleczenia mają jednak liczne oblicza – widoczne i ukryte, zmieniające się pod wpływem czasów i otoczenia.

Dzisiaj mówimy o tym, że część dzieci i młodzieży okalecza się w wyniku mody, zwrócenia na siebie uwagi lub też pod wpływem ciekawości czy presji rówieśników. Dla większości z nas, dorosłych, te powody wydają się niezrozumiałe. Słyszałam komentarze, że „jest to głupie”, „o co chodzi temu dziecku”, „wymyśla” i inne, podobne. Mimo to większość z nas i tak, nawet w takiej sytuacji obawia się, że zagrożenie może nabrać realnych kształtów. I słusznie, ponieważ wówczas popycha nas to do działania.

Coraz częściej spotykam się z młodzieżą dokonującą samookaleczeń. Sytuacje tych młodych ludzi oraz powody ich działań są bardzo różne. W trakcie rozmowy wielokrotnie nie potrafią oni wytłumaczyć, jaka była tego bezpośrednia przyczyna. Czasami są to problemy rówieśnicze, trudności w kontaktach z innymi, poczucie samotności, nieakceptacji, odrzucenia, trudności rodzinne, presja ze strony szkoły lub domu, zawiedziona przyjaźń lub miłość... Lista ta mogłaby właściwie ciągnąć się jeszcze przez kilka stron.

Samookaleczenia bywają powierzchowne, bywają też głębokie. Czasami są w miejscach ukrytych, czasami bardzo widoczne. Niezależnie jednak jaka byłaby przyczyna, zawsze są one wyrazem jakiejś trudności oraz świadczą o tym, że młoda osoba nie widzi innych alternatyw dla swojego działania. Nawet jeśli jest to tylko forma wymuszenia czegoś na osobie dorosłej, to zawsze jest to dla nas sygnał. W tym przypadku zazwyczaj oznacza on, że młoda osoba nie potrafi przyjąć odrzucenia albo też wyrazić swojej potrzeby w sposób akceptowany społecznie.

Dla mnie autoagresja jest zawsze jakąś formą komunikacji, podobnie jak w cytowanym na początku tytule

książki. Znaczenie tej komunikacji jest różne, nie zawsze łatwe do odczytania. Może oznaczać np.: *zobacz mnie, nie radzę sobie, zrozum mnie, porozmawiaj ze mną*. Od nas zależy, czy zechcemy tej komunikacji się podjąć i przekształcić ją w mowę, która będzie bezpieczna. My możemy nauczyć tę osobę komunikować się inaczej, wskazać, że ten sposób wołania słyszymy, ale nie jest ono potrzebne. Jeśli taką osobę posłuchamy, okaże się, że nie musi ona już dłużej krzyżeć w formie samookaleczenia, a wystarczy, że powie do nas cicho, co ją boli.

Nie ma jednolitego sposobu postępowania w przypadku samookaleczeń u młodzieży. Czasami trzeba zwrócić uwagę na długoterminowe konsekwencje tych czynów, zwyczajnie „wstrząsnąć” tą osobą. Czasami wystarczy poświęcony czas, chwila zrozumienia i przynajmniej próba wejścia w świat tej młodej osoby. Praktycznie zawsze działa zachęcenie do poszukiwania alternatyw – *co możesz zrobić zamiast tego*, pokazywanie perspektyw, przyszłości. Działanie przeciwko samookaleczeniom to również szeroko rozumiana profilaktyka od wczesnych lat – uczenie komunikacji, asertywności, rozumienia i radzenia sobie z emocjami, radzenia sobie ze stresem, zachęcanie do różnych form aktywności, zainteresowań, sportu. To oczywiście również czas spędzony z ludźmi, którzy zaspokoją nasze potrzeby emocjonalne. To spędzanie czasu z rodziną oraz z przyjaciółmi na wspólnych zabawach, spacerach, podróżach, rozmowach. To życie i bycie w realnym świecie, w którym można doświadczyć trudnych sytuacji, ale również piękna.

Zdecydowanie możemy również określić co nie działa. Nie działa ponowny atak na tę osobę, dopytywanie „dlaczego?” (jak już wspominałam wcześniej młodzież często nie wie, co było bezpośrednią przyczyną autoagresji, takie pytanie tylko nasila stres, a może również paradoksalnie prowadzić do wzmocnienia poprzez werbalne uzasadnienie działania), krzyżowy ogień pytań, okazywanie własnego przerażenia i bezradności, ocenianie tego zachowania. Niebezpieczne może być również zarówno nadmierne zwracanie uwagi na te zachowania, ponieważ może prowadzić do ich wzmocnienia w wyniku uzyskiwanego efektu, ale też zignorowanie zachowania poprzez myślenie *to tylko młodzieńcza głupota, przejdzie mu/jej*.

Podsumowując – problem samookaleczeń jest problemem narastającym. Wynika z coraz większej presji oraz obciążeń, przy jednoczesnym mniejszym zwróceniu uwagi na czynniki chroniące – relacje, dbanie o siebie, rozwijanie kompetencji emocjonalnych i społecznych. W związku z tym, jako nauczyciele, pedagodzy, rodzice, psycholodzy oraz zwyczajni ludzie, będziemy się z tą kwestią stykać. Pamiętajmy o tym, że mamy prawo się bać, ale mamy też obowiązek działać na miarę naszych

możliwości. Należy rozmawiać o tym problemie, uczyć, że można robić inaczej. Pamiętajmy, że ktoś, kto zrobił sobie krzywdę sam siebie, już przynajmniej raz albo i wielokrotnie się ukarał. Nie musimy tego robić ponownie. Uczmy go, że nie jest to właściwe działanie, że problemy, nawet bardzo trudne, mają jakieś rozwiązanie i koniec, że zawsze jest jakaś przynajmniej cieniutka więź, która trzyma nas z otoczeniem i z życiem. Uczmy, że odreagowywać można na wiele innych sposobów, które pozwolą naszym myślom odpocząć a emocjom dać ujście. Każdy powinien na „wejściu” mieć przynajmniej trzy sposoby radzenia sobie ze stresem, a repertuar ten powinniśmy stale poszerzać. Pamiętajmy też o tym, że oferując pomoc, sami powinniśmy zadbać o własny komfort, a także rozwijać swój repertuar radzenia sobie ze stresem i z emocjami. Rozwijajmy też własną empatię, aby lepiej zrozumieć myślenie takiej osoby, jednocześnie pamiętając, że zawsze jako „pomagacz” mamy stać nieco z boku, aby być w stanie wesprzeć, spojrzeć na problem z dystansu, aby samemu nie popaść w emocjonalne trudności.

Pamiętajmy jeszcze o jednej ważnej sprawie – mamy prawo nie wiedzieć czegoś i pytać, mamy również prawo, aby nie być za ten problem odpowiedzialni sami, czyli tworzyć dla siebie i młodego człowieka sieć wsparcia. Powinniśmy również, jeśli obserwujemy, że samookaleczenie jest wynikiem poważniejszych trudności emocjonalnych, zawsze szukać pomocy psychologicznej oraz psychiatrycznej. Nikt nie musi zostawać w takiej sytuacji sam. I przede wszystkim – działajmy – poprzez pośrednią lub bezpośrednią pomoc, rozmowę albo też działania profilaktyczne, wzmacniające kompetencje społeczne u młodych ludzi. I pamiętajmy, że samouszkodzenie nie jest ostateczne, co oznacza, że daje nam możliwość podejmowania działania, pomocy

„Samouszkodzenia należą do szerszego repertuaru zachowań angażujących ciało w ekspresję napięć wewnętrznych jednostki. Jako jedno z tych właśnie zachowań, samookaleczanie daje jednostce ponadto możliwość podjęcia próby zmagania się z tymi napięciami” (Babiker G., Arnold L. Autoagresja, mowa zranionego ciała, str. 20).

Danuta Hałasiewicz-Tokarska
Powiatowa
Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna
w Słupsku

Profilaktyka zaburzeń psychicznych dzieci i młodzieży

FOBIA SZKOLNA MIT CZY PRAWDA?

Pojęcie fobii szkolnej

Fobia szkolna najczęściej bywa nierozpoznana, przez to bagatelizowana i utożsamiana z lenistwem dziecka lub jego „humorami”. Powody niechodzenia do szkoły bywają niezrozumiałe dla większości dorosłych a także rówieśników. Tymczasem szkoła może wywoływać autentyczny lęk, z którym dzieci muszą się codziennie konfrontować. Wymyślają wówczas najróżniejsze, bardzo przekonujące wymówki, by zostać w domu. W piątek czują się wspaniale, wystarczy jednak, że przyjdzie niedzielny wieczór, a dostają gorączki. Takie zachowania to sygnał, że z pociechą dzieje się coś złego.

Przyczyny

Fobia szkolna należy do zaburzeń lękowych (nerwicowych) i wiąże się ze środowiskiem szkolnym oraz wymaganiami szkolnymi. Nerwica szkolna to rzadkie zaburzenie psychiczne (występuje u 1-5% dzieci w wieku szkolnym, częściej u chłopców), które wywołuje w dziecku nieprzewyciężony lęk dotyczący szkoły, a także wszystkiego, co z nią związane. Jest to fobia sytuacyjna. Często problem ten nie ma konkretnego powodu, pojawia się nawet, gdy dziecko ma zapewnione sprzyjające nauce środowisko. Etiologia fobii szkolnej jest różnorodna, lęk bywa na szkołę przeniesiony, czyli nie ona jest bezpośrednim jego powodem.

Dziecko:

- może odczuwać lęk przed rozstaniem z bliską osobą, np. matką lub innym opiekunem. Lęk separacyjny wywołuje w nim strach i zaburza jego poczucie bezpieczeństwa;
- jest perfekcjonistą, wysoko mierzy i trudno mu sprostać własnym wymaganiom. W konsekwencji jest z siebie niezadowolony i ucieka od obowiązków;
- w szkole jest zastraszane, molestowane lub bite przez starszych kolegów, dlatego woli zostawać w domu. Szkoła zaczyna się kojarzyć z przemocą fizyczną i psychiczną;
- jest traktowane jak geniusz i czuje, że nie spełnia wymagań rodziców lub innych ważnych dorosłych. Komentarze w stylu: „Wierzmy, że będziesz najlepszy”, „Mamy nadzieję, że przyzwyczaisz nas do czerwonego paska na świadectwie” wzbudzają w nim lęk przed porażką;
- ma kompleksy w stosunku do rówieśników. Z powodu wady wymowy, niepełnosprawności, innych dysfunkcji jest wyśmiewane przez rówieśników;
- rozpoczęcie nauki szkolnej łączy się z lękiem przed nieznanym;
- ma trudności w relacjach społecznych;
- boryka się z innymi problemami, np. zmiana szkoły lub miejsca zamieszkania, trudne egzaminy, konflikty rodziców, wroga atmosfera w domu, rozwód rodziców, śmierć bliskiej osoby, trudności finansowe rodziny, brak czasu dla dziecka wskutek przepracowania dorosłych, rozbieżne postawy rodzicielskie, niewydolność wychowawcza rodziców i wynikające z tego skłonności depresyjne i lękowe dziecka;
- spotyka się ze złymi reakcjami rodziców, np. straszaniu szkołą, opowiadaniu o własnych strasznych doświadczeniach związanych ze szkołą albo manifestacji niezadowolenia z powodu złych stopni, jakie uzyskały starsze dzieci;
- może bać się szkoły ze względu na wrogość, która tam panuje: nauczyciele mają tendencję do traktowania ucznia jako nieuka i obiboka, stygmatyzując go i utrudniając jeszcze bardziej adaptację do warunków szkolnych.

Objawy

Fobia szkolna może rozwinąć się stopniowo w sposób praktycznie niezauważalny, np. gdy nadmiernie troskliwi rodzice zatrzymują dziecko w domu z powodu drobnych dolegliwości zdrowotnych, ale równie dobrze może rozpocząć się w jednym, charakterystycznym momencie – mianowicie wtedy, gdy dziecko ma pójść do szkoły.

Należy pamiętać, że to nie szkoła jest problemem, ale sytuacje, które jej dotyczą, sploty tych sytuacji i osoby, które w nich uczestniczą, ich reakcje, często też konsekwencje, które dziecko ponosi. Fobia może mieć związek z trudnościami w nauce, ale nie musi. Rodzice powinni sobie uświadomić, że strach nie jest udawany, a dziecku potrzebna jest pomoc.

Objawy fobii szkolnej to przede wszystkim lęk i niechęć do chodzenia do szkoły, mimo świadomości obowiązku szkolnego. Pojawić się mogą również objawy ze strony ciała, tzw. vegetatywne, nawet na skutek myślenia o szkole. Obejmują one:

- bóle brzucha,
- skurcze brzucha,
- nudności i wymioty, biegunkę,
- bóle i zawroty głowy, stany podgorączkowe,
- szybsze bicie serca, drżenie mięśni,

- bóle pseudoreumatyczne, nadmierna potliwość,
- czerwienienie się, kołatanie serca, przyspieszoną akcją serca,
- duszności, omdlenia, dławienie się jedzeniem, długie przeżuwanie pokarmów, zaburzenia mowy, np. mowę skrajnie cichą,
- łatwość wywołania szloch, uporczywy płacz.

Powyższe objawy nasilają się przed pójściem do szkoły, np. w niedzielę wieczorem, tuż przed końcem wakacji. Nigdy nie występują w piątek wieczorem i w okresie wolnym od szkoły. Jeśli dziecko wie, że nie pójdzie danego dnia do szkoły, objawy ustępują. Nie znaczy to jednak, że dziecko udaje. Objawy wywołane nadmiernym stresem i lękiem są jak najbardziej prawdziwe.

Dziecko, które przejawia te zaburzenia ponosi ich konsekwencje. W szkole może nie zgłaszać się na lekcji. Chce zostać niezauważone, unika kontaktów z ludźmi, boi się podejmować samodzielne decyzje, nie inicjuje żadnych działań, ma niską samoocenę i brakuje mu wiary we własne możliwości. Bywa przewrażliwione na krytykę. Najczęściej nie ma kolegów, jest nieufne wobec nich, nie cieszy się popularnością w klasie. Bardzo często są to osoby, które wchodzą w rolę kozłów ofiarnych, trwają w poczuciu ciągłego zagrożenia. Niekiedy jednak lęk dziecka może objawiać się w postaci agresji, trudniej wówczas postrzegać te zachowania jako związane z fobią.

Lęk przed szkołą może przyczyniać się do ucieczek z lekcji, ale nie jest za nie wyłącznie odpowiedzialny. Częściej dzieci dotknięte fobią szkolną to dobrzy uczniowie, którym zależy na sukcesach. Unikają szkoły, dlatego że obawiają się pogorszenia swoich ocen. Mechanizmem, który prowokuje u nich lęk szkolny jest strach przed porażką, kompromitacją i wysokie poczucie odpowiedzialności. Uczniowie ci mają często wysoki iloraz inteligencji, otwarcie relacjonują swoje obawy, przejmują się sprawami szkoły, prezentują objawy somatyczne, natomiast zachowują się zgodnie z kanonem norm i zasad społecznych.

Wagarowicze zwykle ukrywają przed rodzicami to, że uciekli z lekcji, kłamią, prezentują zachowania aspołeczne, nie mają dolegliwości fizycznych, nie przejmują się szkołą i nie odczuwają żadnego lęku w związku z tym, że muszą iść do szkoły czy też, że ją opuszczają. W związku z tym stawianie uczniów z fobią szkolną na równi z wagarowiczami jest dla tych pierwszych bardzo krzywdzące.

Leczenie

Rodzicom nie wolno bagatelizować problemu i liczyć, że sam jakoś się rozwiąże. Konieczna jest pomoc psychologa i odpowiednie leczenie. Klasyczną metodą leczenia fobii jest psychoterapia, a kiedy pomoc psychologiczna okazuje się niewystarczająca, włącza się farmakoterapię, co pozwala uzyskać lepsze efekty.

Praca terapeutyczna wykorzystuje różnorodne formy oddziaływania – techniki relaksacyjne, przemodelo-

wanie przekonań na temat sytuacji fobicznych, ćwiczenia oddechowe, treningi rozluźniania mięśni, wizualizacje itp. W niektórych przypadkach zaleca się zmianę szkoły tak, by dziecko mogło nadrobić zaległości w nauce. Pomocne mogą okazać się też korepetycje i zajęcia reedukacyjne. Czasami konieczna jest psychoedukacja rodziców i terapia rodzinna – rodzice mają szansę zrozumieć chorobę dziecka i jego lęki, co znacznie ułatwia proces zdrowienia dziecka.

Leczenie fobii szkolnej nie powinno być rozumiane wyłącznie jako „naprawianie dziecka”. Mimo, iż podatniejsze nań są te nieśmiałe, wycofujące się i lękliwe, zawsze należy pamiętać o tym, jakie znaczenie ma środowisko, w którym żyją.

Terapia fobii szkolnej zawsze musi uwzględniać **triadę: rodzina – dziecko – szkoła**. Najważniejszy element stanowi zdrowa rodzina, która powinna dawać poczucie bezpieczeństwa. Adaptację do warunków szkolnych powinno ułatwiać także środowisko nauczycielskie – stopniując oczekiwania, wymagania, zauważając starania i zachowania dziecka sprzyjające pozytywnym zmianom.

Należy pamiętać, że patologiczny strach przed szkołą nie jest świadomym wyborem, ale chorobą, która wymaga leczenia. Dziecko odczuwa nieustanny dyskomfort i chciałoby, podobnie jak jego rówieśnicy, umieć czerpać radość z lekcji w szkole czy sukcesów szkolnych. Dziecko cierpiące na fobię szkolną dostrzega, że jego lęk przed szkołą ma charakter irracjonalny i nieuzasadniony, a unikanie szkoły to strategia nieskuteczna, która piętrzy kolejne trudności, np. w postaci złych ocen, braku promocji do następnej klasy, kumulacji zaległości.

Nieleczona lub wadliwie leczona nerwica szkolna może predysponować w przyszłości do zachorowania na fobię pracy, która upośledza rozwój kariery zawodowej w życiu dorosłym. Aby uniknąć takich konsekwencji, istotne jest wczesne i trafne rozpoznanie problemów jednostki i zaplanowanie indywidualnie dopasowanych działań korekcyjnych.

LITERATURA:

- Bilikiewicz A., Psychiatria. Podręcznik dla studentów medycyny, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa 2003.
- Derezińska I., Gajdzik M., Dziecko z zaburzeniami lękowymi w szkole i przedszkolu. Informacje dla pedagogów i opiekunów, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2010.
- Eisen A.R., Engler L.B., Szkoła bez lęku. Jak wygrać z lękiem separacyjnym u dziecka?, Helion, Gliwice 2007.
- Osza U., Dziecko z zaburzeniami rozwoju i zachowania w klasie szkolnej. Vademecum nauczycieli i rodziców, Impuls, Kraków 2007.
- Radziwiłłowicz W., Depresja u dzieci i młodzieży, Impuls, Kraków 2010.
- Whitehead T., Pokonać lęk, W.A.B., Warszawa 1995.

UWARUNKOWANIA I ZAPOBIEGANIE TENDENCJOM SAMOBÓJCZYM

Liczba prób samobójczych i samobójstw w krajach wysokorozwiniętych stale wzrasta. Mimo iż statystyczny samobójca to przede wszystkim mężczyzna, 45-letni, niepokojący jest fakt, że obniża się wiek osób, które podejmują autodestrukcyjne działania. Coraz młodszy uciekają się do tego „rozwiązania” z przyczyn sobie znanych, nie zawsze przez nas dorosłych dostrzeganych i zrozumianych.

Samobójstwo sporadycznie jest bezpośrednim wynikiem oddziaływania jednego czynnika, bardzo rzadko jest „akcyjne” czyli podejmowane pod wpływem chwili. W większości przypadków zagłębianie się w powody pokazuje nam skomplikowaną, traumatyzującą strukturę, w której przeżycia, doświadczenie osoby, jej sytuacja emocjonalna, rodzinna, społeczna, a często i zdrowotna nakładają się, tworząc chaotyczną sieć, odzwierciedlającą życie jednostki.

U człowieka, oprócz potrzeby życia, pojawia się potrzeba jakości życia. Zaburzenie równowagi układu psychicznego i środowiskowego obniża ową jakość, co przy mniejszej odporności jednostki może zaindukować proces, którego konsekwencją będzie decyzja o samobójstwie. Do samozniszczenia prowadzi więc cały ciąg myśli i czynów, jednostkowe wydarzenie lub trauma może być tzw. „kroplą przelewającą czarę”. Śmierć jest wówczas spostrzegana jako sposób na uwolnienie się od podejmowania decyzji i życia w dany sposób.

U podstaw każdej decyzji o samobójstwie leży przede wszystkim indywidualna, subiektywna interpretacja własnej sytuacji życiowej. Fakt, że ocena tej sytuacji jest maksymalnie negatywna, wynika zarówno z czynników osobowych, jak i wyżej wspomnianych uwarunkowań. Zanim dojdzie do podjęcia decyzji o odebraniu sobie życia, pojawiają się symptomy świadczące o tym, że jednostka jest w tej trudnej sytuacji, przerastającej już możliwości poradzenia sobie z nią. Można wówczas zaobserwować zachowania nietypowe dla niej, o wyjątkowo dużej sile, utrzymujące się dłużej niż sytuacja mogłaby tego wymagać.

Sytuacje traumatyzujące oddziałują różnorodnie. To jednostka nadaje im znaczenie, które określa, na ile siła sytuacji jest niszcząca. Do najbardziej „trudnych społecznie” sytuacji należą m.in.:

- starzenie się,
- ciężka choroba, przewlekła, szczególnie związana z kalectwem lub silnym bólem,
- izolacja osoby przez otoczenie,
- śmierć bliskich osób,
- utrata pracy lub krach finansowy i długi,

- doświadczenia przemocy i braku pomocy ze strony otoczenia,
- stosowanie środków zmieniających świadomość, nalogi,
- przełomy hormonalne, szczególnie u kobiet,
- utrata pozycji związana ze skandalem.

Istotne są także **czynniki ryzyka** tkwiące w rodzi- nie pochodzenia, należą do nich:

- tradycja suicydalna w historii rodziny,
- tendencja do wycofywania się, izolacji, zrywania związków w rodzinie,
- atmosfera pełna zarzutów i krytyki,
- występowanie traumatycznych sytuacji w rodzinie.

To, co powinno nas **zaniepokoić to:**

- zaburzenia snu,
- zaburzenia apetytu,
- objawy somatyczne, np. bóle głowy, brzucha,
- nagły wzrost smutku, lęku, postrzeżenie świata jako zagrażającego,
- brak sensu w życiu, utrata świata wartości,
- brak celów życiowych i planowania,
- spadek zainteresowania codziennymi sprawami,
- znaczny spadek motywacji do działania,
- nadmierne wyciszenie,
- wycofywanie się z kontaktów społecznych, izolowanie się od grupy lub wręcz odwrotnie,
- hałaśliwość,
- prowokowanie swoim wyglądem, wypowiedziami,
- szukanie doznań ekstremalnych,
- szokowanie zachowaniem,
- popadanie w nałogi,
- zachowania nacechowane agresją lub autoagresją,
- niespodziewana zmiana poglądów,
- zmiana w preferencjach religijnych, towarzyskich, kolorystycznych,
- nagle zainteresowanie tematyką śmierci, sposobów jej zadawania, samobójstwami, które dokonały się w najbliższej okolicy,
- tatuowanie się,
- żeganie się z bliskimi osobami,
- porządkowanie swoich spraw, rozdawanie rzeczy.

Pojawienie się kilku z ww. czynników ryzyka istotnie zwiększa prawdopodobieństwo negatywnej oceny własnego życia przez jednostkę, a długotrwała niemożność poradzenia sobie prowadzi do uogólnionego braku satysfakcji, frustracji, zmniejszenia poczucia sprawstwa, obniżenia poczucia własnej wartości, skrajnego obniżenia samooceny, niezaspokojenia podstawowych potrzeb społecznych, m.in. bycia akceptowanym, braku satysfakcjonujących relacji interpersonalnych, braku poczucia bezpieczeństwa, narastających i przedłużających się stanów niepokoju, smutku itd.

W konsekwencji rozwój emocjonalny przebiegać będzie nieprawidłowo, a brak wsparcia i pomocy może sprawić, że pojawią się:

- myśli samobójcze – jednostka myśli o samobójstwie, planuje, odczuwa potrzebę zrobienia tego, dzieli się przemyśleniami z innymi lub nie, może na tym poprzestać, ale może uczynić kolejny krok i podjąć zaplanowaną wcześniej:
- próbę samobójczą – nie doprowadza ona do śmierci, jest raczej manifestacją bezradności i próbą wołania o pomoc, ale w niesprzyjających warunkach może dokonać się:
- samobójstwo – doprowadzające do śmierci. Jest to jedna z najczęstszych przyczyn śmierci w populacjach cywilizowanych i druga przyczyna zgonów u młodzieży. Około 65% przypadków samobójstw wiąże się z brakiem zdrowia psychicznego, głównie z długotrwałą i nieleczoną depresją. Należy tu zaznaczyć, że próby samobójcze zdarzają się 15-krotnie częściej niż samobójstwa dokonane.

Pojęcia te nie funkcjonują zamiennie, każda sytuacja generuje odmienne zachowanie, bardziej lub mniej autodestrukcyjne. Rozpoznanie poziomu zaawansowania skłonności samobójczych jednostki i tła dysfunkcyjności wydaje się istotne dla podjętych w pierwszym kontakcie działań pomocowych, począwszy od rozmowy, poprzez kontrakt na życie lub natychmiastowe umieszczenie w specjalistycznym szpitalu.

Myśli samobójcze są fantazjami na temat własnej śmierci i skutków, jakie wywoła. Wiążą się zwykle z wyraźnym obniżeniem nastroju i spłyceniem relacji z innymi ludźmi albo całkowitą izolacją społeczną. Wówczas pojawiają się zaburzenia snu, niepokój, dolegliwości psychosomatyczne, buntowniczość, picie alkoholu, pogorszenie sprawności intelektualnej.

Planowanie czynu samobójczego związane jest natomiast z konkretyzacją wcześniejszych fantazji – organizowaniem rekwizytów, odpowiedniego czasu i miejsca, dokańczaniem niektórych spraw. W zachowaniu może wtedy pojawić się spokój, rozprężenie, wzrost energii, co jest dla otoczenia mylącym sygnałem o pokonaniu przez osobę wewnętrznych trudności. Paradoksalnie, osoba, która dotychczas nie miała kontroli nad swoim życiem, zaczyna ją przejmować, dlatego akt samobójczy ma większą szansę się zrealizować. Istotne jest, aby o tym pamiętać i mając przypuszczenia co do zamiarów jednostki, reagować na nie już we wczesnym etapie.

Jak można więc poprowadzić rozmowę z człowiekiem, który chce się zabić? Konfrontacja z tendencjami i myślami samobójczymi drugiej osoby należy do najtrudniejszych sytuacji interpersonalnych i życiowych w ogóle. Obok lęku u prowadzącego rozmowę, wyzwala jednocześnie poczucie odpowiedzialności. Chociaż zasięg wpływu i możliwości zapobieżenia śmierci samo-

bójczej jest oczywiście ograniczony, warto znać podstawowe zasady pomocne w takim kontakcie. Do najistotniejszych należą: odpowiedni klimat rozmowy, dający poczucie bezpieczeństwa, intymności, zrozumienia, braku pośpiechu.

Jest kilka uniwersalnych wskazówek do zastosowania w czasie rozmowy z potencjalnym samobójcą:

- wysłuchanie, co osoba ma do powiedzenia, dlaczego chce się zabić i jak chce to zrobić,
- traktowanie słów osoby poważnie i z należytym szacunkiem, tak, aby miała poczucie, że jest znacząca dla słuchacza, żeby nie czuła się oceniona,
- rozmowa raczej na temat jej argumentów za odebraniem sobie życia, niż na temat samej decyzji,
- rozszerzanie kontekstu planowanego czynu o skutki dla rodziny, środowiska zawodowego, społeczności znajomych,
- pytanie o potrzeby, których niezaspokojenie leży u podstaw decyzji o samobójstwie,
- poszukiwanie w historii życia osoby takich sytuacji, w których poradziła sobie z kryzysem,
- podkreślanie wagi jej życiowych osiągnięć i posiadanych zasobów,
- pokazywanie i uzasadnianie perspektywy osiągania celów różnymi drogami,
- próba negocjowania okresów odroczenia czynu, np. do czasu kolejnego spotkania, tzw. „kontrakt na życie”.

Ponadto, w miarę możliwości:

- zabezpieczenie fizycznie i farmakologicznie,
- organizowanie opieki i sieci wsparcia – w rodzinie, wśród znajomych,
- zapewnienie psychoterapii.

Wymienione wyżej wskazania nie wyznaczają jedyne i słusznego kierunku działania, ale mogą stanowić podpowiedź, kiedy życie postawi nas w sytuacji takiej rozmowy. Mogą być zrealizowane w pełni albo w części, w kolejności, w której je zapisano lub nie – nie ma na to recepty, gdyż rozmowa z osobą chcącą popełnić samobójstwo przebiega często także bez ścisłego scenariusza.

Niekiedy wystarczająca jest sama obecność drugiej, życzliwej, gotowej wysłuchać i nieoceniającej osoby, a możliwość podzielenia się kłopotami i obawami wycisza i zmniejsza napięcie w takim stopniu, że plany samobójcze nie wychodzą poza sferę planowania.

LITERATURA:

- Hołyst B.: Samobójstwo – przypadek czy konieczność. PWN Warszawa 1983.
- Jarosz M.: Samoniszczenie, samobójstwo, alkoholizm. PWN, Warszawa 1980.
- Popielarska A.: Psychiatria wieku rozwojowego. PZWL Wydawnictwo, Warszawa 2000.
- Badura – Madej G.: Wybrane zagadnienia interwencji kryzysowej. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego 1996.

ZABURZENIA ODŻYWIANIA SPOSÓB NA ŻYCIE CZY CHOROBA?

Jedzenie z założenia jest paliwem napędzającym ciało do działania, ale stało się także oznaką miłości, przyjemnością, pocieszeniem, a dla niektórych udręką, źródłem frustracji albo formą kompensacji niepowodzeń życiowych. Jeszcze dla innych staje się celem samym w sobie.

Z badań socjologicznych wynika, że w naszej kulturze zderzają się dwa nurty – z jednej strony dostępność i różnorodność pokarmów, z drugiej promocja zdrowego stylu, szczupłej sylwetki, kontrolowania tego, co się robi i spożywa. Nie każdy jest w stanie się z tym zmierzyć.

Wielu ludzi, przeważnie kobiety, decyduje się wówczas na diety, rezygnując z kalorycznych potraw, ograniczając słodkie, dodatkowo uprawiając sport. Nadmierne przywiązanie do tego stylu może przybrać formy groźne dla zdrowia. Chorobliwa koncentracja na jedzeniu determinuje prawie wszystkie sfery funkcjonowania i przejmuje kontrolę nad zachowaniem, wszystko, co chorzy robią, podporządkowane jest tej jednej aktywności.

Przyczyny zaburzeń odżywiania

Obecnie myślenie i postrzeganie przez ludzi ma charakter najczęściej dwubiegunowy: szczupła sylwetka jest synonimem szczęścia, powodzenia, zdrowia, posiadania silnej woli, zaś ta z nadwagą – lenistwa. Uzyskanie odpowiedniej figury staje się celem życia. Obowiązujący kanon pięknych i szczupłych, nieraz wręcz chudych, do którego się dąży, wywołuje frustrację i może być przyczyną pojawienia się zaburzeń odżywiania.

Najbardziej podatne na rozwój tych chorób są osoby młode, bo ich osobowość dopiero się kształtuje. Pod wpływem presji otoczenia może się to sprowadzić do kształtowania własnej sylwetki. Młodzi ludzie widzą, że świat steruje i narzuca styl życia, ale mając trudność w identyfikacji siebie, mimo buńczuczności z jaką funkcjonują, przyjmują narzucane wzorce. Wydaje im się, że jedzenie jest sferą, nad którą mogą zapanować.

Nie jest to jedyny powód pojawienia się zaburzeń. Wiele dziewcząt, obawiając się okresu dojrzewania i zmian, jakie wówczas zachodzą w organizmie, pragnąc zachować swoje dziecięce kształty, głodzi się. Chcą tym samym opóźnić czas dojrzałości psychicznej i stawiania czoła sytuacjom trudnym. Zmieniająca się w tym czasie figura staje się źródłem kompleksów lub obwiniania się o niepowodzenia uczuciowe czy szkolne.

Zaburzenia jedzenia mogą być osadzone głęboko w sytuacji rodzinnej. Stanowią wówczas formę rekompensacji niepowodzeń życiowych, stają się reakcją na permanentny stres albo poczucie chaosu. Psychologowie podkreślają, że pozycja dziecka we współczesnej rodzinie zmieniła się z peryferyjnej na centralną. Ma to swoje negatywne konsekwencje. Dziecko często staje się nosicielem niezrealizowanych rodzicielskich sukcesów i ambicji, oczekiwań, którym nie zawsze potrafi sprostać. Nie czu-

je się wystarczająco dobre, co w dłuższej perspektywie może doprowadzić do zaburzeń odżywiania. Zaburzeniom tym sprzyjają też konflikty z bliskimi – nieraz na pierwszy rzut oka niezauważalne. Znamienne jest w relacjach rodzinnych usidlenie, czyli zatarcie granic indywidualności i autonomii poszczególnych członków, tworzenie koalicji, brak prywatności, trudności w komunikacji, nałogi, zaburzone poczucie bezpieczeństwa, brak wsparcia.

Każde zaburzenie odżywiania ma podłoże psychologiczne. Wiąże się ono z poczuciem głodu emocjonalnego, niezaspokojenia potrzeb psychicznych, brakiem ciepła i miłości. Obsesyjna koncentracja na jedzeniu staje się sposobem na wypełnienie emocjonalnej pustki, na przejęcie kontroli na własnym życiu. Jednostka ma wrażenie, że decyduje, co i jak będzie jeść, czy zjadać stresy czy głodzić się, ale kontrola ta jest fikcyjna, bowiem jedzenie szybko zaczyna przejmować władzę nad jednostką. Podobnie jak w przypadku alkoholizmu lub innych uzależnień. Istnieją nurty psychologiczne, które traktują zaburzenia jedzenia jak uzależnienia i proponują adekwatne do nich formy terapii.

Impulsem do rozpoczęcia diety jest najczęściej niezadowolony z kształtów swego ciała. Zaabsorbowanie wagą i sylwetką może też nastąpić po jakimś incydencie (np. ktoś zaczyna dokuczać dziewczynie z powodu jej wyglądu). Może wiązać się również z jakąś sytuacją stresującą (np. zerwanie z chłopakiem, ważny egzamin, kolejna domowa awantura).

Na rozwój choroby wpływa też presja środowiska (np. w agencjach modelek). W ortoreksji decyzja o kontrolowaniu diety może być spowodowana dolegliwościami żołądkowymi czy alergią. Może to być też potrzeba zmiany stylu życia pod wpływem np. programu telewizyjnego czy innej osoby.

Niezależnie od specyfiki, choroby wyniszczają ciało i psychikę. Są groźne, ponieważ wdzierają się w życie niepostrzeżenie. Występuje cienka granica między przesadnie zdrowym odżywianiem, stosowaniem diety a zaburzeniem.

Anorektyczka głodzi się zjadając minimalne ilości posiłków lub niskokaloryczne potrawy, zaprzecza istnieniu choroby, twierdzi, że stosuje dietę, żeby lepiej się czuć. W jej umyśle tkwi, iż musi się odchudzać, ponieważ jest za gruba. Podobnie funkcjonuje ortorektyczka tyle, że jej intencją jest zdrowy styl życia. Chore osoby nie widzą potrzeby podjęcia terapii.

Leczenie polega na izolacji chorego od środowiska rodzinnego i umieszczeniu go w szpitalu. Stosuje się dietę wysokoenergetyczną oraz prowadzi zajęcia psychoterapeutyczne z chorym oraz jego najbliższą rodziną.

Istotne jest szybkie rozpoznanie choroby, aby zapobiec wyniszczeniu i możliwym powikłaniom fizycznym i psychicznym takim jak:

- widoczna utrata ciężaru ciała,
- zanik miesiączkowania, uczucie zimna,
- zwolnienie akcji serca, niedokrwistość,
- obniżone ciśnienie krwi, zwolnienie oddechów,
- zasinienie dłoni i stóp, obrzęki dłoni, stóp i twarzy,

- meszek na skórze (tzw. lanugo),
- nadmiernie wystające kości policzkowe (tzw. „twarz wiewiórki”),
- sucha, łuszcząca się skóra,
- kruche łamliwe włosy na głowie,
- trudności z zasypianiem i przesypaniem,
- wzdęcia, zaparcia,
- osteoporoza, drażliwość i zmienność nastrojów,
- nieadekwatne spostrzeganie kształtu i ciężaru ciała,
- społeczna izolację, powrót do dziecięcych zachowań tzw. infantyilizm.

Bulimia występuje często jako następstwo anoreksji, ma podobne podłoże psychiczne, lecz inne objawy. Polega na zjadaniu potężnych ilości pokarmu oraz pozbywaniu się go w nienaturalny sposób. Prowokowane w bulimii wymioty, wspierane przez zabiegi przeczyszczające, wywołują uczucie lekkości i podwyższają nastrój aż do euforii, przyspieszając równocześnie procesy redukcji ciężaru ciała. Dodatkowo stosowanymi środkami zmniejszającymi masę ciała mogą być środki moczopędne, leki hamujące apetyt lub odchudzające, alkohol.

W zaawansowanym stadium bulimia powoduje zaburzenia w obrębie funkcjonowania przewodu pokarmowego, utrudniające lub uniemożliwiające samoistne wypróżnianie, pogłębiając tym samym uzależnienie od środków przeczyszczających. Epizody objadania się oraz niewłaściwe zachowania objawiają się minimum dwa razy w tygodniu w okresie przynajmniej trzech miesięcy.

Skutkami bulimii są:

- zmęczenie, ospałość,
- dyskomfort w jamie brzusznej, zaparcia,
- nieregularne miesiączki lub ich brak,
- sucha skóra, zgrubienie skóry palców,
- uszkodzenia tylnej ściany gardła i przełyku aż do przerwania jego ciągłości,
- rozstępy skórne, wynikające z wahań wagi,
- opuchnięcie twarzy,
- biegunki i zaparcia, wynikające z nadużywania środków przeczyszczających, bóle głowy, mięśni, gardła,
- rozciągnięcie do znacznych rozmiarów żołądka,
- osłabienie serca, wątroby i układu pokarmowego,
- uszkodzenie szkliwa zębów,
- zły nastrój, niechęć do samego siebie,
- napięcie, stany depresyjne, niepokój,
- poczucie wstydu, upokorzenia, poczucie braku kontroli nad własnym życiem,
- psychiczne uzależnienie się od wymiotowania, środków przeczyszczających czy odwadniających.

Leczenie, podobnie jak w anoreksji, polega na izolacji chorego od środowiska rodzinnego oraz uregulowaniu jadłospisu. Bardzo ważna jest psychoterapia. Niestety, często były bulimik powraca do swoich nawyków pod wpływem sytuacji stresowych.

Wewnętrzny przymus nadmiernego jedzenia polega na niekontrolowanym objadaniu się. Zjawisko to jest po-

wszechne u osób otyłych i występuje głównie u dziewcząt. Emocje wywołują u tych osób głód. Kiedy czują smutek, złość czy strach, odczuwają wewnętrzny przymus i nie mogą oprzeć się chęci zjedzenia słodkiej bułeczki lub ciastka. Gdy czują się bezwartościowe i samotne, wypełniają pustkę jedzeniem. Rozwiązuje to ich problemy, gdyż koi psychiczny niedosyt. Gdy zaczynają jeść, tracą panowanie nad sobą i nie mogą przestać. Potem pojawia się poczucie winy i wstydu. Sięgają wówczas po coraz to inne diety, co uruchamia proces destrukcji. Jednak podczas zmiany sposobu odżywiania się, nic nie pomaga uspokoić niezadowolenia z siebie i otoczenia. Dlatego też osoby te szybko przerywają odchudzanie. To z kolei jest odczuwane jako wewnętrzna porażka, więc aby zagłuszyć te uczucia, trzeba się najeść. W ten sposób koło się zamyka. Przyczyną nadmiernego jedzenia są więc problemy psychologiczne, takie jak: nieradzenie sobie z silnymi emocjami, stresem, stanami depresyjnymi.

Objawy przymusu nadmiernego jedzenia to:

- objadanie się dużą ilością wysokokalorycznego pożywienia,
- bezskuteczne przerzucanie się z jednej diety na drugą,
- ograniczanie jedzenia w towarzystwie innych ludzi (co jednak nie powoduje spadku na wadze),
- wycofywanie się z życia towarzyskiego,
- unikanie zajęć fizycznych ze względu na zakłopotanie z powodu własnej wagi i sylwetki,
- coraz większe zmęczenie i brak energii.

Leczenie polega również na izolacji chorego od środowiska, uregulowaniu jadłospisu oraz psychoterapii. Niepokojący jest fakt, że pojawiły się nurty traktujące drastyczne odchudzanie lub bulimiczne zwracanie jako style życia z wyboru, co wiązałyby się z traktowaniem ich, jako pewnych normatywów społecznych. W sieci obecne są dwie ideologie, mogące wpływać na rozwój zaburzeń odżywiania się oraz pogłębiać te choroby. Pro-ana albo „pokolenie motylków” to ruch promujący dążenie do doskonałości (czyli chudości), kontrolę nad własnym ciałem, nienawiść do jedzenia. Pro-mia zaś propaguje bulimię. Nie poddaje krytyce samego jedzenia, jeśli jest ono zakończone prowokowaniem wymiotów, które pomagają zachować wagę, nie rezygnując z objadania się. Obie ideologie traktują zaburzenia odżywiania jako sposób odchudzania, metodę na szczęśliwe życie i osiągnięcie ważnego celu. Uczestnicy ruchów na forach wspierają się, dzieląc doświadczeniem, podtrzymując w woli chudnięcia itp. Niepokojące jest to z uwagi na koszt, jakie będą ponoszone. Jeśli będzie to zdrowie lub życie człowieka, czy nadal będzie traktowane jako norma? Czy decyzja o realizowaniu się w takiej formie istnienia społecznego jest decyzją zdrowej czy chorej osoby? Każdy sam musi rozważyć.

Iwona Dąbrowska

psycholog

w Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej

w Sztumie

Problemy okresu adolescencji z uwzględnieniem prób samobójczych wśród dzieci i młodzieży

Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna w Pucku udziela pomocy dzieciom i młodzieży, rodzicom i nauczycielom z przedszkoli oraz szkół na terenie powiatu puckiego. Swoje zadania realizujemy z pomocą specjalistów: psychologów, pedagogów, logopedów i doradców zawodowych. Wspomagamy rodziców i nauczycieli, udzielamy pomocy związanej z wychowywaniem i kształceniem dzieci i młodzieży, a także wspomagamy przedszkola i szkoły realizacji zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych.

Ważnym punktem naszych działań są warsztaty dla nauczycieli na temat *Problemów okresu adolescencji z uwzględnieniem prób samobójczych wśród dzieci i młodzieży*. Spotkania na ten temat realizowane są przez PPP w Pucku już od 2003 roku. W tworzeniu scenariusza zajęć wykorzystano m.in. elementy warsztatów prowadzonych przez pracowników Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej nr 3 w Gdańsku. Pomocne okazały się zajęcia realizowane w ramach tzw. *Szkoły rodziców i wychowawców*, prowadzone na bazie wskazań podręcznika J. Sakowskiej.

Celem warsztatów jest uporządkowanie wiedzy uczestników na temat złożonych zmian psychologicznych i rozwojowych, zachodzących w okresie dojrzewania. Dzięki specyficznemu ćwiczeniu – tzw. *podróży w czasie*, nauczyciele mają możliwość doświadczyć na nowo emocji związanych z własnym okresem dzieciństwa i dojrzewania. Zapoznają się także z metodami pomocy uczniowi w sytuacji kryzysowej. W ramach *podróży w czasie* uczestnicy spotkań doświadczają na sobie swego rodzaju stanu kryzysu w ciele, umyśle i wszystkich sferach życia, który pojawia się w momencie utraty przywilejów dzieciństwa. Ćwiczenie ma na celu uwrażliwienie na wszystko, co wiąże się z okresem dojrzewania.

Po krótkiej charakterystyce poszczególnych faz adolescencji, uczestnicy uświadamiają sobie, że nie sposób nawiązywać satysfakcjonujących relacji z ludźmi i trudno zrozumieć drugiego człowieka, jeżeli nie zaakceptuje się jego uczuć. Z moralnego punktu widzenia uczucia są neutralne i jedynie zachowanie pod ich wpływem może być dobre lub złe.

W trakcie ćwiczeń nauczyciele uczą się akceptować własne uczucia oraz pomagać dzieciom w zrozumieniu i prawidłowym wyrażaniu ich emocji, tzn. w taki sposób, aby nie ranić siebie i innych. Otrzymują też wiedzę na temat tego, jak rozpoznać ucznia w złym stanie

emocjonalnym i na czym polega dobre słuchanie. W trakcie pracy grupowej dowiadują się o tzw. depresji maskowanej, występującej często w okresie dojrzewania, a interpretowanej jako zaburzenia zachowania.

Z naszych wieloletnich doświadczeń w prowadzeniu tych warsztatów wynika, że wciąż trzeba uwrażliwiać dorosłych, że to, co obserwują w zachowaniach dzieci jest niezwykle istotne. Dzieci zachowują się źle, gdy czują się źle. Zatem emocje mają ogromny wpływ na zachowania, a co za tym idzie relacje społeczne.

W pracy warsztatowej, uczestnicy wykorzystując własne doświadczenie pedagogiczne oraz uzyskaną na spotkaniu wiedzę, starają się ocenić ryzyko wystąpienia prób samobójczych. Otrzymują wskazówki do pracy z dziećmi i młodzieżą oraz materiały, które mogą wykorzystać w swojej praktyce pedagogicznej:

- wykaz sygnałów ostrzegawczych,
- propozycję strategii postępowania w sytuacji kryzysowej,
- opis warunków pomocy uczniowi w kryzysie,
- schemat rozmowy z uczniem zagrożonym myślami samobójczymi,
- wskazówki czego nie należy robić w kontakcie z uczniem depresyjnym.

Warsztaty realizowane w ramach doskonalenia zawodowego nauczycieli cieszą się dużym zainteresowaniem i powodzeniem, co z pewnością świadczy o tym, że poziom świadomości na temat konieczności zrozumienia problemów okresu adolescencji wśród pedagogów wzrasta. Wzrasta też czujność i potrzeba podniesienia kompetencji nauczycielskich o umiejętność udzielenia „pierwszej pomocy” uczniowi w sytuacji dla niego psychicznie kryzysowej

Urszula Kępczyńska
psycholog

w Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej
w Pucku



Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna



POMORSKA LIGA ZADANIOWA



Uczeń zdolny stanowi zwykle niewielki procent uczniów uczących się w szkołach. Diagnoza ucznia zdolnego jest jednym z ważnych zagadnień edukacji. Odpowiedź na pytanie, jak zdiagnozować taką osobę jest dosyć trudna, ale nie niemożliwa. Zdolności rozpoznaje się najczęściej poprzez obserwację procesów i wyników ucznia. Najłatwiej zdolności dziecka zaobserwować nauczycielom i rodzicom. Udział dzieci i młodzieży w konkursach i olimpiadach (w tym np. Pomorskiej Lidze Zadaniowej) może przyczynić się do rozpoznania u nich zdolności kierunkowych.

W ramach projektu *Zdolni z Pomorza* Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Słupsku w r. szk. 2017/2018 po raz drugi organizował Pomorską Ligę Zadaniową (PLZ). Konkurs ten skierowany był do uczniów klas VII szkół podstawowych, gimnazjów i oddziałów gimnazjalnych oraz do uczniów szkół ponadgimnazjalnych województwa pomorskiego. Głównym celem konkursu jest popularyzacja przedmiotów ścisłych i rozwijających kompetencje społeczne, rozbudzanie i rozwijanie zainteresowań uczniów oraz wspieranie ich uzdolnień kierunkowych.

Pomorską Ligę Zadaniową organizowano na dwóch poziomach kształcenia, w trzech etapach oddzielnie dla przedmiotów:

- fizyka,
- informatyka,
- matematyka,
- biologia,
- chemia,
- przedmioty rozwijające kompetencje społeczne.

Do konkursu w I etapie (kwalifikacyjnym) przystąpiło 5185 osób, w II etapie (powiatowym) 496 osób, a w III etapie (wojewódzkim) 332 osoby (Ryc. 1).

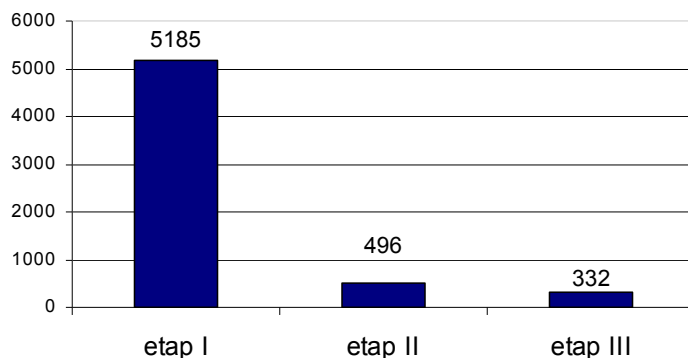
Konkurs odbił się szerokim echem wśród uczniów i nauczycieli w województwie pomorskim, startowali w nim przedstawiciele wszystkich powiatów w województwie (Ryc. 2).

Najliczniejsza grupa uczestników wzięła udział w konkursie z matematyki. Najmniej liczne grupy stanowili entuzjaści fizyki i informatyki. Poziom PLZ był

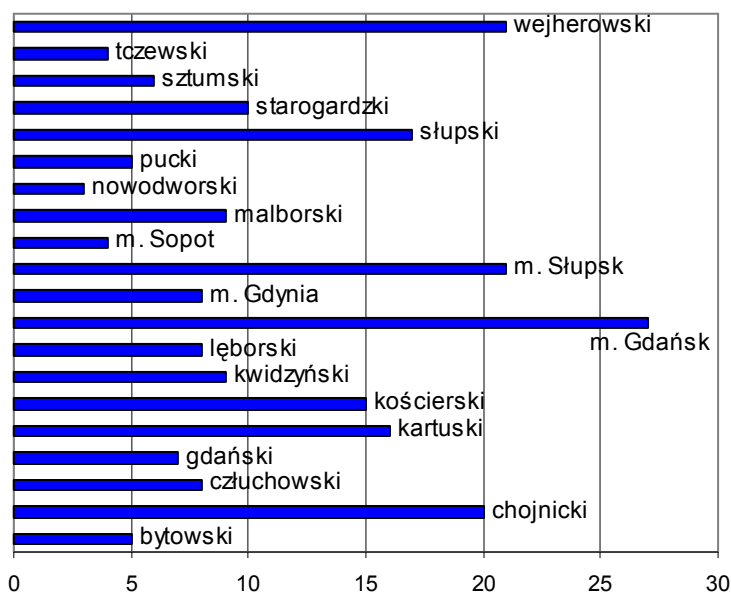
bardzo wysoki w każdym z typów konkursu. Uczniowie wykazali się niezwykłą wiedzą i umiejętnościami. W etapie wojewódzkim mogli uzyskać dodatkowe punkty za przygotowanie własnego zadania konkursowego wraz z rozwiązaniem. Pomysłowość przedstawionych zadań, ich stopień trudności, kreatywnie zaprezentowane rozwiązanie, utwierdziło organizatorów, ekspertów PLZ w przekonaniu, że osoby startujące w ostatnim – wojewódzkim etapie – Pomorskiej Lidze Zadaniowej to uczniowie uzdolnieni w zakresie tego przedmiotu, w którym uczestniczyli w zmaganiach konkursowych. Gratulujemy laureatom i osobom wyróżnionym uzyskania wysokiego wyniku.

Bardzo serdecznie dziękujemy wszystkim uczestnikom Pomorskiej Lidze Zadaniowej i zachęcamy do udziału w kolejnej edycji za rok. Organizatorom bardzo zależało, aby konkurs z jednej strony miał charakter powszechny ale też, aby w konsekwencji wyłonił najzdolniejszych uczniów. Najprawdopodobniej wielu uczestników PLZ, którzy osiągnęli wysoki wynik w konkursie zostało już w swojej szkole zauważonych, zidentyfikowane zostały ich zdolności, rozpoznano ich potencjał. Być może udział w konkursie i uzyskany wynik, przyczyni się do rozpoznania zdolności u tych uczniów w najbliższym środowisku. Każdy etap edukacji młodego człowieka to dobry czas, aby podjąć przemyślane działania dla jego dobra i rozwoju uzdolnień.

Projekt *Zdolni z Pomorza* realizowany w województwie pomorskim daje szerokie możliwości rozwoju uczniom zdolnym. Wpiera uczniów o szczególnych predyspozycjach w zakresie matematyki, informatyki, fizyki, biologii, chemii i przedmiotów rozwijających kompetencje społeczne tj. przedmiotów będących własnie polem zmagania młodych zdolnych w ramach Pomorskiej Lidze Zadaniowej. Uczniowie mogą uczestniczyć w ramach regionalnych form wsparcia w takich działaniach jak: konkurs projektów, naukowe konferencje uczniowskie, spotkania i warsztaty autorskie, obozy naukowe, dyskusyjny klub filmowy, spotkania akademickie, opieka mentorską, kursy e-learningowe, jak również w Pomorskiej Lidze Zadaniowej.



Ryc. 1. Liczba uczestników PLZ w roku szkolnym 2017/2018



Ryc. 2. Liczba szkół w poszczególnych powiatach województwa pomorskiego, z których uczniowie uczestniczyli w Pomorskiej Lidze Zadaniowej w roku szkolnym 2017/2018

W kolejnych artykułach przedstawiamy refleksje ekspertów Pomorskiej Ligi Zadaniowej z informatyki, fizyki, chemii, biologii i przedmiotów rozwijających kompetencje społeczne, podsumowujące przebieg konkursowych zmagania w roku szkolnym 2017/2018.

dr Anna Kreft

koordynator Pomorskiej Ligi Zadaniowej,
konsultant ds. pracy z uczniem zdolnym,
edukacji przyrodniczej i diagnozy edukacyjnej
w Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli w Słupsku

Kompetencje społeczne



Zakończyła się druga – prowadzona przez ODN w Słupsku – edycja projektu *Zdolni z Pomorza* Pomorska Liga Zadaniowa, która zakładała szerokie wsparcie dla uczniów o szczególnych predyspozycjach w zakresie kompetencji społecznych tj. uczniów wykazujących uzdolnienia w takich przedmiotach, jak język polski, historia, WOS, wiedza o kulturze. W roku szkolnym 2017/2018 projekt był skierowany dodatkowo do uczniów klas VII szkół podstawowych oraz gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych. Poszerzenie konkursu o udział uczniów z klas VII szkół podstawowych, związane jest ze zmianą ustroju szkolnego. Warto odnotować, iż Pomorska Liga Zadaniowa została wpisana do *Wykazu zawodów wiedzy, artystycznych i sportowych*, organizowanych przez kuratora oświaty lub inne podmioty działające na terenie szkoły, które mogą być wymienione na świadectwie ukończenia gimnazjum oraz uwzględniane w postępowaniu rekrutacyjnym na rok szkolny 2018/2019.

Konkurs w zakresie kompetencji społecznych realizowany w ramach Pomorskiej Ligi Zadaniowej pozwoliła wyłonić uczniów szczególnie uzdolnionych i zapewnić im odpowiednie wsparcie rozwoju, poprzez właściwą diagnozę uzdolnień i adekwatne formy sprawdzenia wiedzy, zarówno testowo, jak i w sposób praktyczny, wykorzystując kompetencje komputerowe i informacyjne uczniów.

Pomorska Liga Zadaniowa była realizowana na trzech etapach: podstawowym (szkolnym), powiatowym i wojewódzkim. Na etapie podstawowym (szkolnym) przygotowany test rozwiązywało 480 uczestników z kl. VII SP i gimnazjum oraz 113 ze szkół ponadgimnazjalnych. Na drugim etapie – powiatowym – poprzez portal *Zdolni z Pomorza.pl* – uczniowie wykonywali zadania w domu, mogli korzystać z dowolnych źródeł, zarówno udostępnionych przez nauczyciela opiekuna, jak i znalezionych samodzielnie. Efektem pracy uczniów najczęściej były prezentacje multimedialne. Etap trzeci – wojewódzki – to ponownie test, który pisało 44 uczestników z kl. VII i gimnazjalistów oraz 6 ze szkół ponadgimnazjalnych.

Zarówno pierwsza, jak i druga edycja Pomorskiej Ligi Zadaniowej składała się z zadań o zróżnicowanym poziomie trudności, które wymagały od uczestników znajomości chronologii historycznej, znajomości faktów i osób, umiejętności porządkowania (np. ważnych wydarzeń) i synchronizowania ich z wydarzeniami z historii powszechnej oraz dostrzegania ciągłości procesów historycznych. Szczególnie w drugiej edycji przy konstrukcji zadań konkursowych zwrócono uwagę na analizę i interpretację tekstów kultury, ocenę przydatności źródła (podanych informacji) do identyfikacji postaci, łączenie faktu z postacią historyczną i tworzenie rozszerzonej wypowiedzi pisemnej. Największą trudność sprawia uczestnikom samodzielne redagowanie krótkich i rozszerzonych odpowiedzi. W tej edycji po raz pierwszy pojawił się wymóg redagowania tekstu do maksymalnie 80 lub co najmniej 250 słów z zastosowaniem wybranych środków językowych.

Wyniki drugiej edycji Pomorskiej Ligi Zadaniowej pokazy, że większość uczestników dobrze poradziła sobie z zadaniami z podstawy programowej z języka polskiego np. umiejętność odbioru tekstu kultury i wykorzystania zawartych w nim informacji do redagowania własnego tekstu, słabiej wypadły zadania, w których potrzebna jest usystematyzowana wiedza o współczesnych zjawiskach społecznych czy umiejętność czytania tekstu specjalistycznego, jakim są źródła normatywne np. tekst ustawy o samorządzie z przykładu 3., czyli zadania z zakresu podstawy programowej wiedzy o społeczeństwie. Uczestnicy konkursu nie potrafili poprawnie rozwinąć użytych skrótów (kompetencja społeczna: poprawne czytanie tekstu – zrozumienie – ustawy). Uczestnikom drugiej edycji nie przysporzyły problemów zadania z historii, sprawdzające umiejętność analizy i interpretacji źródła kartograficznego oraz ikonograficznego. Problemem nadal pozostają zadania, w których uczniowie muszą się wykazać umiejętnością odczytania i interpretowania informacji, przedstawionych za pomocą symboli lub ilustracji (patrz: przykład zadania o globalizacji). Najczęstszym błędem było zaliczanie jednego i drugiego symbolu (logo przedsiębiorstw), jako przykładu globalizacji.

Jak wynika z analizy rozwiązań zadań z zakresu kompetencji społecznych wszystkich uczestników drugiej edycji Pomorskiej Ligi Zadaniowej, a zwłaszcza tych, którzy podjęli się wykonania zadania dodatkowego, wyraźnie widać predyspozycje w zakresie humanistycznym i szerokie własne zainteresowania. Bardzo wielu konkursowiczów przygotowało ciekawe rozwiązania zadania dotyczącego Benedykta Dybrowskiego czy tendencji we współczesnej sztuce (szkoły ponadgimnazjalne, etap powiatowy). I tym razem przygotowane zadania z zakresu kompetencji społecznych, wymagały od uczest-

ników Pomorskiej Ligi Zadaniowej korelacji między treściami szczegółowymi nauczonymi na lekcjach języka polskiego, historii (historii i społeczeństwa), WOS-u, wiedzy o kulturze (plastyki), a nawet filozofii. Po raz kolejny Pomorska Liga Zadaniowa pozwoliła wyłonić osoby kreatywne, umięjące sobie radzić z postawionym problemem.

Zakończenie tej edycji w obszarze kompetencji społecznych pozwala sformułować kilka rad dla tych uczestników, którzy podejmą trud zmagania w kolejnej:

1. Dokładnie analizuj treść pytań, źródła historycznego, tekstu kultury i temat wypowiedzi pisemnej.
2. Zwróć uwagę na wymóg redagowania tekstu do max 80 lub co najmniej 250 słów z zastosowaniem wybranych środków językowych.
3. Stosuj jasny styl wypowiedzi.
4. Rozwiązując zadania konkursowe, pamiętaj o selekcji materiału, hierarchizacji faktów oraz związanej z nimi właściwej, rzeczowej argumentacji, uogólnieniu, porównywaniu opinii oraz formułowaniu i uzasadnianiu sądów.
5. Pamiętaj, że poprawnie napisana praca jest odpowiednio skonstruowana, składa się ze wstępu, rozwinięcia i zakończenia.
6. Wskazane jest podanie bibliografii, szczególnie przy pracach na etapie powiatowym.
7. Obok strony merytorycznej, należy również pamiętać o poprawności językowej i stylistycznej oraz zadbać o estetykę pracy (również tej pisanej na komputerze) np. akapity, prawidłowe marginesy.

Wojciech Gajewski

*ekspert Pomorskiej Ligi Zadaniowej
w zakresie kompetencje społeczne*

LITERATURA:

- Cybis N., Drop E., Rowiński T., Ciecuch J., Uczeń zdolny. Analiza dostępnych narzędzi diagnostycznych, Warszawa 2013.
- Cwiok E., Motywy uczenia się młodzieży wybitnie uzdolnionej i przeciętnie zdolnej, „Przegląd Psychologiczny”, nr 41 (1/2), 2000.
- Dyrda B., Uczniowskie zdolności i ich społeczne potrzeby edukacyjne, [w:] Nauczyciel i rodzina w świetle specjalnych potrzeb edukacyjnych dziecka, (red.) A. Stankowski, Katowice 2008.
- Limont W., Zdolni w szkole, czyli o zagrożeniach i możliwościach rozwojowych uczniów zdolnych. Poradnik dla nauczycieli i wychowawców, Warszawa 2012.
- Limont W., Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować?, Sopot 2010.
- Petty G., „Nowoczesne nauczanie. Praktyczne wskazówki i techniki dla nauczycieli, wykładowców i szkoleniowców”, Gdańsk 2005.



Biologia

KONKURS PRZYJAZNY UCZNIOM I NAUCZYCIELOM

Konkurs biologiczny w ramach Pomorskiej Ligi Zadaniowej wychodzi naprzeciw ambitnym, ale mocno zapracowanym uczniom i nauczycielom. Jego atuty to:

- wymagania zgodne z podstawą programową – dodatkowa diagnoza wiedzy uczniów,
- niewielkie konkretne rozszerzenie,
- miejsce na samodzielność i kreatywność,
- szansa na sukces dla każdego ucznia.

PLZ a podstawa programowa z biologii

Udział w konkursie Pomorskiej Ligi Zadaniowej pomaga uczniom w przygotowaniu się do egzaminu zewnętrznego. Zakres wymagań konkursu na etapie szkolnym obejmuje wyłącznie wymagania wynikające z podstawy programowej nauczania biologii, odpowiednio dla III (gimnazjum) i dla IV etapu edukacyjnego na poziomie podstawowym i rozszerzonym (szkoła ponadgimnazjalna). Szczególny nacisk kładzie na wymagania ogólne, zwłaszcza II. Znajomość metodyki badań biologicznych, III. Poszukiwanie, wykorzystanie i tworzenie informacji oraz IV. Rozumowanie i argumentację.

Wyniki konkursu pokazały, że uczniowie, którzy wzięli w nim udział, dobrze radzą sobie z teoretyczną wiedzą szkolną. Konkurs obnażył jednocześnie pewne obszary wiedzy, objęte wymaganiami podstawy programowej, z którymi uczniowie radzą sobie gorzej. Często dotyczy to zadań badających umiejętności złożone.

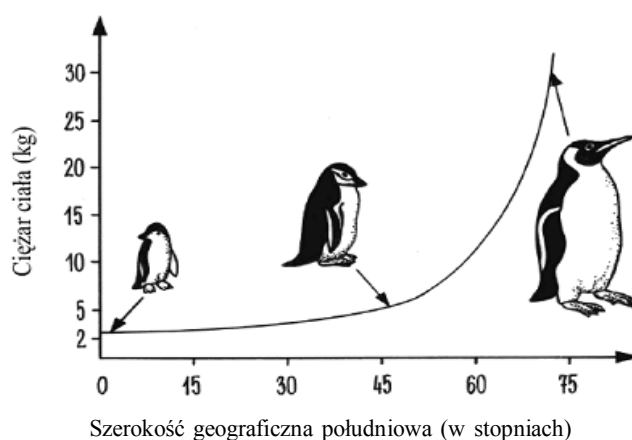
Uczniowie liceum potrafili rozwiązać typowe zadania genetyczne, jednak trudność sprawiły im zadania wymagające przetworzenia informacji (graficzne przedstawienie chromosomów w zależności od etapu cyklu komórkowego) oraz związane ze zrozumieniem, np. odróżnienie dziedziczenia niezależnego (mendelowskiego) od dziedziczenia genów sprzężonych.

Najtrudniejsze dla uczniów gimnazjum okazało się wskazanie cech adaptacyjnych zwierząt do ich trybu życia oraz określonych warunków środowiska. Co ciekawe, w ubiegłym roku bardzo podobne zadanie, dotyczące kręgowców, okazało się najtrudniejsze dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych.

Uczniowie potrafili formułować problemy badawcze, hipotezy i wnioski, jednak popełniali błędy metodyczne przy planowaniu doświadczeń, co w konsekwencji prowadziło do błędnych, nieuprawnionych wniosków.

Uczestnicy konkursu mieli trudności w powiązaniu wiedzy z praktyką, zarówno w oparciu o treści programowe („rośnięcie” ciasta drożdżowego), jak i dodatkowe źródła – artykuł z *Wiedzy i Życia* (tyndalizacja, pasteryzacja, metoda jałowienia mleka UHT).

Licealiści nie mieli problemu z formułowaniem zależności, jednak już ich wyjaśnianie, sprawiło trudność większości z nich. Na przykład wyjaśnienie zależności przedstawionej na rycinie („Wyjaśnij, dlaczego pingwiny żyjące w pobliżu równika są bardzo małe”), wymagało zrozumienia adaptacyjnego znaczenia rozmiarów ciała zwierząt stałocieplnych. Podobne zadania, wymagające nawiązania do stosunku powierzchni do objętości ciała, pojawiło się do tej pory w prawie wszystkich arkuszach maturalnych.



Źródło: S. Więckowski, *Biologia ogólna*, Oficyna Wyd. Branta, Bydgoszcz 1990

Nauczyciele, przygotowując uczniów przede wszystkim do egzaminu zewnętrznego, mogą wykorzystać etap szkolny konkursu jako możliwość dodatkowej diagnozy wiedzy uczniów.

Wymagania konkursowe

Poszerzać czy pogłębiać?

Wymagania szczegółowe konkursu na etapie wojewódzkim, podobnie jak na powiatowym, poszerzono w stosunku do podstawy programowej o treści:

1. Znajomość rodzimej flory i fauny – gatunki określone w podanych źródłach
2. Treści o tematyce biologicznej opublikowane w czasopiśmie popularnonaukowym *Wiedza i Życie* w grudniowym numerze z 2017 roku oraz *Świat Nauki* w grudniowym numerze z 2017 roku.

Zatem na żadnym etapie konkursu nie ma konieczności, by sięgać po wiedzę z wyższych poziomów edukacji, np. do podręczników akademickich. Taki ograniczony zakres treści rozszerzonych pozostaje w zgodzie z celami konkursu, m.in. stwarzanie sytuacji pobudzających uczniów do twórczego myślenia, inspirowanie do obserwacji otaczającego świata, stwarzanie możliwości wykonywania doświadczeń.

Wychodząc naprzeciw uczniom i nauczycielom, spis polecanej literatury ograniczono do kilku niewielkich pozycji, a np. broszura *Zamień nawłocie na malwy przy płocie* znalazła się także w polecanych źródłach konkursu kuratorskiego. Wyniki konkursu pokazują, że warto kontynuować ten sposób propagowania literatury popularnonaukowej. Uczniowie z pasją pisali o przeczytanych w *Wiedzy i Życiu* artykułach. Słabiej natomiast wypadły zadania oparte na materiałach źródłowych, wymagające konkretnej wiedzy wykraczającej poza podstawę, w tym znajomość rodzimej flory i fauny. Na przykład uczniowie prawidłowo odpowiadali na pytania dotyczące życia nietoperzy (hibernacja, echolokacja, odżywianie się itp.), zagrożeń oraz ochrony w Polsce tych ssaków, ale mieli trudności z wymienieniem trzech gatunków nietoperzy występujących na Pomorzu.

Pole dla kreatywności

Od uczniów biorących udział w konkursie PLZ oczekiwano wykazania się kreatywnością i twórczym podejściem do rozwiązywania zadań. Uczestnicy konkursu na etapie powiatowym pracowali nad rozwiązaniem zadań w miejscu swojego zamieszkania. Zadania zostały więc tak skonstruowane, by dać uczniom dużo samodzielności, miejsce na pomysłowość, kreatywność i oryginalność. Generalnie uczniowie poradzi sobie bardzo dobrze z zadaniami „pisemnymi” (np. *Napisz krótką rozprawkę na temat: Czy włoski na powierzchni rośliny są jak włosy na skórze ssaka?*). Na ogół uniknęli w nich błędów merytorycznych. Mając możliwość korzystania ze źródeł wiedzy, sprawdzania i uzupełniania informacji, wykorzystali te możliwości i napisali poprawne rozprawki.

Najwięcej punktów zdobyć można było za zaplanowanie i przeprowadzenie zadania praktycznego – doświadczenia (np. *Zaplanuj i przeprowadź doświadczenie, którego celem będzie zbadanie wpływu wody zjonizowanej lub wody z topniejącego lodu na organizmy*) i badania terenowego (np. *Zaplanuj i przeprowadź obserwację wybranego gatunku rośliny, zwierzęcia lub grzyba*). W sposób twórczy uczniowie podeszli zwłaszcza do doświadczeń. Różne pomysły realizowali wykorzystując różnorodne materiały, sprzęty, naczynia itp. Niestety w zaplanowanych przez uczniów badaniach pojawiły się błędy metodyczne, prowadzące w konsekwencji do błędnych wniosków. Na przykład w doświadczeniu, którego celem było wykazanie, że duże zwierzę wolniej traci ciepło niż małe, część uczniów gimnazjum popełniła taki sam błąd. Przygotowując modele zwierząt różniących się rozmiarem, dodatkowo „ubierali” je w białe lub ciemne futro, nie biorąc pod uwagę wpływu różnic ubarwienia na wymianę ciepła.

Na etapie wojewódzkim uczniowie wykazali się kreatywnością i twórczym podejściem przy rozwiązaniu zadania 5. (*Przedstaw procesy zachodzące w organizmie ucznia w opisanej sytuacji*) oraz zadania dodatkowego (Opracowanie własnego zadania konkursowego wraz z je-

go rozwiązaniem), które przygotowywali w domu. Ważne kryteria oceny tego zadania stanowiły: oryginalność, innowacyjność, pomysłowość. Nic więc dziwnego, że różnorodność pomysłów była ogromna – od zwykłych zadań szkolnych, przez doświadczenia i obserwacje w terenie, po „casting” do filmu *Inwazja roślin*.

Niestety nie wszyscy uczestnicy docenili wagę zadania dodatkowego i uzyskawszy nawet najwyższy wynik z testu, zamknęli sobie drogę do tytułu laureata, nie przysyłając zadania dodatkowego.

Arkusze konkursowe na etapie szkolnym składały się prawie wyłącznie z zadań zamkniętych. Założenie takie przyjęto, podobnie jak w roku ubiegłym, żeby zapewnić jak największy obiektywizm oceny rozwiązań uczniowskich, sprawdzanych w szkołach, a także mniejszą czasochłonność sprawdzania tego typu zadań.

Szansa na sukces

Konkurs biologiczny PLZ stwarza szansę na sukces każdemu uczniowi, niezależnie od tego, jaki sposób prawidłowego myślenia preferuje: analityczne, twórcze czy praktyczne.¹ Jeśli nauczyciele biologii oraz dyrektorzy szkół potraktują konkurs tak jak wieloletni dyrektor V LO im. Z. Herberta w Słupsku Dariusz Kurowski, który sam udział w konkursie traktował jako sukces ucznia i nauczyciela – to tak będzie. Sukcesem powinno być lepsze przygotowanie do egzaminu, lepsze radzenie sobie z zadaniami sprawdzającymi różne, często złożone kompetencje, napisanie ciekawej pracy, samodzielne zbadanie fragmentu rzeczywistości oraz poznanie kilku gatunków roślin i zwierząt występujących w okolicy.

Dodatkową zachętą dla uczniów powinna być możliwość publikacji najciekawszych prac na łamach *Informatora Oświatowego*. Absolwenci szkół średnich, studenci bardzo szybko przekonują się, że jak przydają się punkty za publikację, np. przy ubieganiu się o stypendium.

Konkurs obejmuje niewielki zakres treści rozszerzonych i bardzo wąski spis dodatkowej literatury, skupiając się w jeszcze większym stopniu na rozwijaniu umiejętności korzystania z informacji. Zachęca do korzystania z innych źródeł wiedzy, propagując czytelnictwo czasopism popularnonaukowych i samodzielne poznawanie przyrody.

Tamara Kropiowska

ekspert Pomorskiej Ligi Zadaniowej w zakresie biologii

Anna Zduńczyk

Instytut Biologii i Ochrony Środowiska

Akademia Pomorska w Słupsku

PRZYPIS:

1. Robert J. Sternberg, Louise Spear-Swerling. 2003. Jak nauczyć dzieci myślenia. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk: 1-128.

LITERATURA:

- Robert J. Sternberg, Louise Spear-Swerling. 2003. Jak nauczyć dzieci myślenia. GWP, Gdańsk: 1-128.
- Świat Nauki, nr 12 grudzień 2017 r.
- Wiedza i Życie, nr 12 grudzień 2017 r.



Informatyka

CIEKAWA, ATRAKCYJNA, POPULARNA

Czy uczniowie w większej liczbie niż w roku szkolnym 2016/2017 chcieli sprawdzić swoje kompetencje informatyczne, rozwiązując zadania kolejnej edycji Pomorskiej Ligi Zadaniowej? Odpowiedź na to pytanie jest twierdząca, nawet jeśli odnosi się bardziej do uczniów szkół ponadgimnazjalnych niż tych, którzy brali udział w konkursie na szczeblu gimnazjalnym (połączonym w roku szkolnym 2017/2018 z klasami VII szkół podstawowych). I to już stanowi bardzo dobrą wiadomość, niezależnie od zaprezentowanej przez uczestników wiedzy i umiejętności. Upowszechnianie i rozwijanie zainteresowań informatycznych to wszak jeden z głównych celów PLZ.

W odróżnieniu od pierwszej edycji, tym razem harmonogram konkursu mógł być ułożony z uwzględnieniem odpowiednich przerw pomiędzy poszczególnymi etapami. Wydaje się, że miało to duży wpływ na liczbę uczestników PLZ. Uczniowie mogli spokojnie przygotowywać się do poszczególnych etapów, mieli też odpowiednią ilość czasu na rozwiązywanie zadań II etapu (jedyne korespondencyjne, co warto przypomnieć). O spokojniejszej pracy ekspertów, mających również więcej czasu, i na układanie, i na sprawdzanie zadań też nie można zapomnieć. Poza tym, wszystkim wydaje się, że spora grupa nowych uczestników została niejako „przyciągnięta” do konkursu przez te koleżanki i tych kolegów, którzy w dość sporej liczbie brali udział w PLZ po raz drugi. To cieszy i pozostawia nadzieję, że taki efekt „kuli śnieżnej” będzie towarzyszył kolejnym edycjom PLZ, w których liczba uczestników rozwiązujących zadania informatyczne jeszcze wzrośnie, nawet jeśli swoje zainteresowanie i chęć zmierzenia się z wyzwaniem ograniczą do I etapu.

Podobnie jak w roku szkolnym 2016/2017, przy układaniu zadań starano się zachować kilka priorytetów. Przypomnijmy zatem, że w etapie I znalazły się zadania dobrane tak, aby nie zniechęcić uczestników już na początku ich udziału w PLZ. Tego staramy się trzymać, niezależnie od pewnych głosów stojących w opozycji do takiego podejścia. Rozumiemy te głosy, w takim sensie, że są uczniowie, dla których zadania etapu I są po prostu zbyt łatwe. Na razie nie zamierzamy jednak rezygnować z priorytetu, jakim jest upowszechnianie kompetencji informatycznych, a stopień trudności zadań etapu szkolnego temu służy.

Uczniów ambitniejszych prosimy w przypadku PLZ o cierpliwe pokonanie tego etapu, bo w etapach powiatowym i wojewódzkim na ogół mogą już znaleźć także coś dla siebie. Być może z czasem i to podejście zrewidujemy, ale na razie taki krok byłby zdecydowanie przedwczesny.

Inny priorytet charakterystyczny dla każdego wieloetapowego konkursu to zasada wzrostu stopnia trudności, aż do ostatniego etapu włącznie. Osiągamy go stawiając niezmiennie na odpowiednią liczbę problemów, odnoszących się do myślenia algorytmicznego i programowania (szeroko rozumianego) – tak, aby korespondowały z ideą powszechnej nauki programowania już od najmłodszych klas szkoły podstawowej. Naturalnie proponujemy też na każdym z etapów inne zadania, by każde z haseł programowych wymienionych w regulaminie PLZ znalazło swoje odzwierciedlenie. Staramy się wreszcie, by na liście zadań znalazły się problemy odwołujące się do treści rzadziej przywoływanych w konkursach lub sformułowane mniej konwencjonalnie. Przykładem takich zadań w obecnej edycji PLZ było choćby zadanie numer 2 etapu powiatowego (szczebel gimnazjalny + SP), w którym uczniowie faktycznie sami kreowali pewien problem (zagadkę), przy okazji wykorzystując swoje umiejętności w zakresie edycji graficznej albo zadanie numer 3 tego samego etapu (ale na szczeblu ponadgimnazjalnym), gdzie uczniowie musieli w praktyce posłużyć się umiejętnością budowania prostych układów z bramek logicznych (z bardzo dobrym efektem zresztą).

Wzrost stopnia trudności zadań dla poszczególnych etapów potwierdzają, nawet wyraźniej niż w ubiegłym roku dane statystyczne. W szczególności idzie o stopień wykonalności zadań przez rozwiązujących. Powtórzmy za ubiegłym rokiem, że nie zawsze oznacza to, że zadanie etapu wojewódzkiego jest obiektywnie dużo trudniejsze (czy w ogóle trudniejsze), niż zadanie etapu powiatowego. To jednak zupełnie co inne mieć na rozwiązanie zadań 2 tygodnie w warunkach pełnej samodzielności (i dodajmy nieskrępowanego dostępu do różnych źródeł), niż absolutnie samodzielne rozwiązanie 5 problemów w czasie tylko 90 minut (etap wojewódzki). To sprawia, że czasami w zdaniach etapu powiatowego poszukujemy – jak uczniowie mówią – pewnych „haczyków” lub bardziej zadania rozbudowujemy, co nie jest już możliwe podczas etapu finałowego.

Podobny problem mają organizatorzy innych konkursów, w których jest etap korespondencyjny. Idealnej metody na rozwiązanie kwestii odpowiedniej proporcji (w zakresie stopnia trudności) między zadaniami etapu, w którym pracuje się bez kontroli samodzielności i z tą właśnie kontrolą nie ma. Najważniejsze, że przyjmując iż czas (a właściwie pewien jego niedostatek podczas etapu wojewódzkiego) jest czynnikiem wpływającym na ocenę stopnia trudności zadania, radzimy sobie chyba nie najgorzej z doбором zadań do poszczególnych etapów, a proporcje między wiedzą, a umiejętnościami były jednak cały czas zachowane.

Pomorska Liga Zadaniowa jest częścią składową projektu *Zdolni z Pomorza*, więc jak zawsze odwołuje się do pewnych treści wychodzących poza aktualnie obowiązujące podstawy programowe (ale ściśle określonych i podanych do wiadomości uczniów i ich nauczycieli z wyprzedzeniem). Nie dążymy jednak do tego, aby lista tych zagadnień była zbyt rozbudowana w trosce o to, o czym już była mowa, czyli o zainteresowanie konkursem możliwie szerokiego spektrum uczniów z różnych szczebli edukacji.

W edycji 2017/2018 na liście zagadnień rozszerzających obowiązujące podstawy programowe znalazły się jedynie 2 zagadnienia uczniów SP + gimnazjum oraz jedno dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych. W kontekście odwołania się do podstaw programowych największy problem dotyczył w tym roku uczniów z SP + gimnazjum. Inna jest podstawa gimnazjalna nauczania informatyki, inna jest ta adresowana do uczniów klas VII szkół podstawowych. Staraliśmy się tak wyważyć akcenty, aby także uczniowie szkół podstawowych mogli znaleźć w przedstawianych zadaniach coś dla siebie, choć ich obiektywne ograniczenia w odniesieniu zwłaszcza do trudniejszych zagadnień musiały być widoczne. Większość prac, zwłaszcza w etapach II oraz III, które sprawdzano to były jednak prace gimnazjalistów. W tej edycji PLZ trzeba było się z tym efektem pogodzić, wydaje się jednak, że w kolejnych latach będzie inaczej. Wymusi to oczywiście sytuacja, w której gimnazjalistów będzie mniej lub nie będzie ich w ogóle, ale i organizatorzy będą przesuwali „ciężar gatunkowy” rozwiązywanych problemów w kierunku treści zapisanych w podstawie programowej nauczania informatyki w szkole podstawowej (w tej podstawie – co warte zauważania – też wszakże pojawiają się nowoczesne akcenty związane choćby z programowaniem). Mniej dylematów było tym razem na szczeblu ponagimnazjalnym. Konsekwentnie, wzorem pierwszej edycji PLZ, punktem wyjścia do konstrukcji zadań była podstaw programowa nauczania informatyki w liceum ogólnokształcącym dla poziomu rozszerzonego (tak w jak w roku ubiegłym uczniów z techników było niewiele).

Podobnie jak w roku ubiegłym, przywołajmy na koniec ciekawe, pozytywne przykłady płynące z lektury uczniowskich prac. Mowa oczywiście o rozwiązaniach zadań etapów powiatowego i wojewódzkiego, gdyż tradycyjnie prace etapu I sprawdzane były w szkołach.

Gimnazjalistów (tak będziemy w uproszczeniu nazywać uczestników tego szczebla PLZ – uczniów klas VII szkół podstawowych) było bardzo niewiele w etapie powiatowym, a dwóch z nich było uczestnikami finału, za co zresztą należą się im duże brawa – chodzi o Juliana Kotłowskiego ze Społecznej Językowej Szkoły Podstawowej w Lęborku oraz o Kevina Kostka ze Szkoły Podstawowej nr 4 w Kwidzynie) pokazali, że całkiem dobrze operują takimi narzędziami jak arkusz kalkulacyjny, czy też system do zarządzania bazami danych. Nie zawsze łączy się to jeszcze ze znajomością i wyborem najbardziej optymalnej drogi rozwiązania problemu (np. doбором odpowiednich funkcji arkusza kalkulacyjnego), ale to przecież zrozumiałe. Z największą uwagą (w związku z tym, o czym mowa wyżej) przyglądamy się zwykle umiejętnościom związanym z myśleniem algorytmicznym oraz programowaniem. Naturalnie, dla wielu osób zadania te są trudne i w efekcie różnicują mocno, zwłaszcza uczestników etapu wojewódzkiego.

Skupiając się na pozytywach, nie można jednak nie zauważyć sporej zupełnie grupy uczniów, którzy w sposób więcej niż biegły rozwiązują problemy algorytmiczne i programują w bardzo różnych, zresztą językach programowania. Posługiwanie się językiem C++ jest już praktycznie rzeczą naturalną, w bieżącej edycji PLZ pojawiły się także rozwiązania zadań zapisane w językach Java i C#. Co więcej: w kilku przypadkach nie chodzi tylko o posługiwanie się podstawowymi konstrukcjami danego języka, ale o umiejętność posługiwania się złożonymi, a nawet abstrakcyjnymi strukturami danych i to w sposób znamionujący doświadczenie tej materii. W kontekście ostatnich uwag wspomnieć tu warto nazwisko zwycięzcy Ligi – Adriana Kwiatkowskiego z Gimnazjum nr 3 w Malborku, ale także Bartłomieja Krawisza z Gimnazjum nr 1 w Pruszczu Gdańskim, czy też świetnie posługującego się Javą (także w odniesieniu do programowania grafiki) Michała Wawrzynowicza z Gimnazjum nr 3 w Gdańsku. Powtarzamy tu niektóre nazwiska z ubiegłej edycji PLZ, ale ta powtarzalność tylko dowodzi wysokiej wiedzy i umiejętności (a także ich stałego rozwijania) wymienionych osób.

Uczniowie szkół ponadgimnazjalnych nie tylko wzięli znacznie liczniejszy udział w części informatycznej PLZ edycji 2018/2017, ale też znacząco podwyższyli poziom rywalizacji. Dane statystyczne i analiza rozwiązań świadczą o tym bez żadnych wątpliwości. Uogólniając,

można podkreślić, że posługują się z dużym znanstwem arkuszem kalkulacyjnym, zarówno w zadaniach typu symulacyjnego, jak i przy analizie danych (np. poprawne wykorzystanie tabeli przestawnej), na niezłym poziomie konstruują relacyjne bazy danych i budują zapytania do danych.

Nie przez przypadek zaczęliśmy tę krótką analizę akurat od tych kompetencji. Z całą pewnością przydadzą się one uczniom szkół ponadgimnazjalnych przy rozwiązywaniu zadań z arkusza maturalnego z informatyki. Ponadto, radzili sobie z bramkami logicznymi, niestety podobnie jak rok temu, nie błysnęli w zagadnieniach związanych z sieciami komputerowymi (ten mały kamyczek w koszyczku pozytywów wymieniamy po to, aby zwrócić uwagę nauczycielom na to nieco chyba po macoszemu traktowane podczas zajęć zagadnienie – drugi raz rok po roku stosunkowa mizéria w odpowiedziach na problemy z tej tematyki to chyba już nie przypadek).

A algorytmy i programowanie? W przypadku uczniów szkół ponadgimnazjalnych mówimy oczywiście o innym punkcie odniesienia w zakresie tych umiejętności, bo treści programowe kształcenia w zakresie rozszerzonym w liceum wprost zawierają odniesienia do haseł programowych PLZ. Niemniej i tu pojawiła się grupa uczniów wyróżniających się bardziej od innych. Popisali się oni nie tylko znajomością algorytmów wymienionych w podstawie programowej, ale i elastycznością w posługiwaniu się strukturami danych (odpowiednim ich doborem) oraz znajomością nawet zaawansowanych konstrukcji programistycznych. W pamięci warto zachować nazwiska Macieja Wróblewskiego z I Liceum Ogólnokształcącego im. Stefana Żeromskiego w Lęborku i Huberta Soleckiego z I Liceum Ogólnokształcącego im. M. Curie-Skłodowskiej w Starogardzie Gdańskim.

Warto jeszcze poświęcić kilka słów propozycji tzw. zadania dodatkowego. W ubiegłym roku ta idea nie przyniosła spodziewanych efektów, teraz warto o tym życzliwie wspomnieć. Znacznie więcej osób (z obu szczebli, ale zwłaszcza z ponadgimnazjalnego, gdzie popularność tej dodatkowej konkurencji była w edycji 2016/2017 minimalna) przysłało całkiem wartościowe pomysły. Wydaje się, że uczniowie w większym stopniu niż rok temu dostrzegli w możliwości nadesłania zadania dodatkowego szansę powiększenia dorobku punktowego, ale z pewnością do większej popularności tej idei przyczyniła się też regulaminowa poprawka, która umiejscowiła punktowanie propozycji zadania dodatkowego w etapie wojewódzkim, a nie powiatowym. Wiele propozycji było oryginalnych, a nawet jeśli zgłaszający propozycję zadań odwoływali się np. do znanego schematu algorytmicznego, to potrafili go obudować całkiem ciekawą tre-

ścią. Zwracała też uwagę duża staranność redakcyjnego opracowania zgłaszanego zadania. Najwyższe noty za propozycję zadania dodatkowego otrzymali: gimnazjalista Konrad Obernikowicz z Gimnazjum nr 1 w Pruszczu Gdańskim oraz licealista Maciej Wróblewski z I Liceum Ogólnokształcącego im. Stefana Żeromskiego w Lęborku.

Informatyka kluczem do dobrobytu – tak brzmiał tytuł jednego z artykułów w pewnym czasopiśmie informatycznym. Dla coraz większej liczby osób to hasło staje się bardziej niż oczywiste, często w kontekście osobistym. Wybierając zawód związany z informatyką, mogą liczyć na ciekawą i atrakcyjną finansowo pracę. I choć wiele się zmienia, także w zawodowym otoczeniu informatyków, powstają nowe profesje, przedefiniowuje się nieco rola i zadania osób zatrudnionych w tzw. sektorze informatycznym czy IT (szczególnie widać to na przykładzie programistów), to jednak cywilizacyjne znaczenie informatyki, czy szerzej – nowych technologii – jest i będzie nie do przecenienia.

Dobrze zatem, że informatyka znalazła swoje miejsce w paście przedmiotów oferowanych uczniom podczas Pomorskiej Ligi Zadaniowej, a jeszcze lepiej, że cieszy się sporą popularnością. Na pewno od organizatorów wymaga większego wysiłku, związanego z infrastrukturalnym przeprowadzeniem konkursu, niż ma to miejsce w przypadku innych przedmiotów, ale ten wysiłek warto podjąć. W ten sposób PLZ nie tylko rozbudza i kształtuje zainteresowania informatyczne, ale staje się być może dla wielu młodych ludzi pierwszym krokiem na drodze wyboru przyszłych karier zawodowych.

dr inż. Zbigniew Ledóchowski
 ekspert Pomorskiej Ligi Zadaniowej
 w zakresie informatyki
 Akademia Pomorska w Słupsku
 Instytut Matematyki, Pracownia Informatyki





Fizyka

TEORIA KWANTOWA NIE GRYZIE

W ubiegłym roku w podsumowaniu Pomorskiej Ligi Zadaniowej w kategorii fizyka dałem tytuł *Fizyka! Daj się uwieść!* Wierzyłem wtedy, ale nie była to wcale wiara granicząca z pewnością, że za rok będzie znacznie więcej młodych ludzi, którzy dali się uwieść fizyce. No i okazało się, że nadal znacznie więcej młodych ludzi daje się uwieść matematyce, zgodnie z Christoph'em Drössem, który kolejnej swojej książeczce dał tytuł: *Matematyka! Daj się uwieść!*. Może to i nie jest dziwne, bo przecież wiele autorytetów z dziedziny fizyki i matematyki uważa, że matematyka jest tylko częścią fizyki, i to wcale nie największą. W ubiegłym roku w zakończeniu napisałem także, że Pomorska Liga Zadaniowa powinna stać się jedną z form udowodnienia, że fizyka nie gryzie! Z tego właśnie powodu dzisiaj w nagłówku jest tytuł książki, której autor nazywa się Marcus Chown.

Na początek nieco zastanawiających danych liczbowych. Wiadomo, że zestawienia liczbowe są nudne, ale te są naprawdę ciekawe i jednocześnie przerażające! W edycji 2017-2018 Pomorskiej Ligi Zadaniowej zgłosiło się w całym województwie pomorskim w konkursie z fizyki 75 (słownie: siedemdziesiąt pięć) szkół podstawowych łącznie z gimnazjami oraz 26 (słownie: dwadzieścia sześć) szkół ponadpodstawowych! Jak informował oficjalny portal programu *Zdolni z Pomorza* – wszystko to były zgłoszenia na bardzo wysokim poziomie (cytat z portalu ZzP)! Z oficjalnych zaś źródeł Pomorskiego Urzędu Wojewódzkiego wynika, że samych szkół podstawowych jest w naszym województwie 708 (nie licząc 425 gimnazjów, bo tych może praktycznie już nie ma), natomiast liceów jest podobno 253, nie mówiąc o innych tzw. szkołach ponadpodstawowych czy ponadgimnazjalnych. Zestawienie tych liczb wręcz poraża i nasuwa oczywiste pytanie – czy zgłoszenia pozostałych szkół do Ligi nie były na zbyt „wysokim poziomie”, czy też może w ogóle ich nie było! W obu wypadkach wyraźnie widoczne jest to, co organizatorzy muszą zrobić w kolejnym wydaniu Ligi. Dzisiaj niezwykle trudno odpowiedzieć na pytanie czy około tysiąc szkół podstawowych i gimnazjów oraz około 200 liceów nic nie wiedziało o istnieniu Pomorskiej Ligi Zadaniowej (w drugim roku jej funkcjonowania), czy też nauczyciele w tych szkołach nie poinformowali swych uczniów o możliwości uczestnictwa w Lidze, twierdząc, że w ich klasach zdolnych do fizyki i matematyki na pewno nie ma!

Żeby skończyć nudne zestawienia liczbowe, warto jeszcze podać, że w etapie kwalifikacyjnym Ligi udział wzięło 405 uczniów szkół podstawowych i gimnazjów oraz 252 licealistów. Do etapu powiatowego zakwalifi-

kowano odpowiednio 53 i 38 uczniów. Zupełnie nie wiadomo dlaczego z tych liczb w etapie powiatowym wzięło udział tylko 30 uczniów SP i gimnazjów oraz 15 licealistów! Do etapu wojewódzkiego doszło 26 uczniów szkół podstawowych i 11 licealistów. Nie są to niestety liczby zbyt imponujące.

Uczestnicy etapu powiatowego i etapu wojewódzkiego wykazali na obu poziomach dobre opanowanie zagadnień z hydrostatyki i aerostatyki. Także zagadnienia związane z przepływem prądu elektrycznego i zamianą energii elektrycznej na energię cieplną nie sprawiły większości rozwiązujących specjalnych problemów. Inna sprawa, że zaproponowane uczestnikom zadania należały raczej do łatwych, żeby nie powiedzieć – bardzo łatwych! Uczniowie liceów dość dobrze radzili sobie z zagadnieniami z fizyki jądrowej i mechaniki relatywistycznej, a dodać tu trzeba, że elementy fizyki jądrowej są w programie dopiero pod koniec ostatniej klasy, zaś dylatacja czasu i kontrakcja długości są realizowane tylko w programie rozszerzonym (i to nie w każdej szkole). Dużym zaskoczeniem może być stosunkowo dobrze opanowany ruch obrotowy bryły sztywnej, stanowiący zwykle piętę achillesową nawet uczniów klas z rozszerzonym programem fizyki. Oczywiście niektóre z tych zagadnień wystąpiły w etapie powiatowym Ligi, w którym to etapie uczestnik miał do dyspozycji internet, wszelkie możliwe podręczniki, łącznie z akademickimi, oraz pomoc nauczyciela czy korepetytora.

Na poziomie licealnym tradycyjnie uczniowie mają sporo kłopotów z zagadnieniami elektromagnetyzmu i indukcji elektromagnetycznej. Realizacja tych tematów jest programowo przewidywana w połowie klasy drugiej szkoły ponadpodstawowej, nic więc dziwnego w tym, że pierwszo- i drugoklasiści mało o tym wiedzą. Chociaż zupełnie nie usprawiedliwia to tak zwanego „ucznia zdolnego”, dla którego szkolny program nauczania powinien być tylko małą częścią wiedzy i umiejętności.

Trzeba także niestety powiedzieć, że zdecydowana większość rozwiązań, nawet w etapie powiatowym, ograniczała się do literalnego wykonania poleceń danego zadania. Mało było własnej inicjatywy uczestników, chociażby w kwestii interpretacji wyników. A właśnie kreatywna interpretacja wyników zadania, nie tylko zadania czysto rachunkowego, jest podstawą sukcesów w wielu konkursach, takich jak Olimpiada Fizyczna, Turniej Młodych Fizyków, Fizyczne Ścieżki, Konkurs Naukowy E(x)plory, Science on Stage czy International Summer School for Young Physicists. W moim zaś przekonaniu Pomorska Liga Zadaniowa powinna być taką

„szlifiernią diamentów” przed udziałem w wymienionych wyżej (i wielu innych) konkursach.

W zadaniu z założoną teoretycznie zmianą proporcji rozmiarów Układu Słonecznego prawie wszyscy uczniowie uzyskali rachunkowo dobre wyniki. Nikt jednak nie zauważył, że przy proponowanej w zadaniu zmianie skali cały Układ Słoneczny przestałby zwyczajnie istnieć! Braki w interpretowaniu wyników to chyba generalnie wada większości rozwiązań. Być może w szkołach zapomina się o tym problemie, a może nikt nie chce sobie takimi sprawami zawracać głowy? Przecież dobrze rachunkowo rozwiązane zadanie oznacza dobrą ocenę dla ucznia, ale czy to naprawdę musi być jedyny cel edukacyjny, szczególnie dla tak zwanego „ucznia zdolnego”?

Drugi generalny problem to tzw. „analiza błędów”. Oczywiście trudno wymagać, nawet od maturzystów, stosowania w analizie błędów metody różniczki zupełnej. Chociaż – dlaczego nie, przecież Pomorska Liga Zadaniowa jest częścią programu zwanego mianem *Zdolni z Pomorza*. Warto w tym miejscu przypomnieć, że metody szacowania błędów pomiarowych są w programie nauczania fizyki. Nawet uczniowie szkół podstawowych mogliby (a w kolejnych latach – wręcz powinni) choćby jakościowo próbować omówić błędy pomiarowe i robić to w miarę możliwości choćby trochę naukowym, a nie potocznym językiem.

Zupełnie odrębny temat to tzw. zadania dodatkowe, stwarzające uczestnikom Ligi możliwości uzyskania sporej liczby punktów za zadanie samodzielnie przygotowane i podane wraz z rozwiązaniem. Na etapie wojewódzkim z tej możliwości skorzystało 23 uczestników poziomu gimnazjów i szkół podstawowych oraz 7 licealistów. Niestety tylko czterech uczniów (z obu poziomów) uzyskało za swoje zadania maksymalną liczbę (15) punktów. Zdecydowana większość tych samodzielnie opracowanych zadań to zadania o charakterze bardzo standardowym, wykazujące małą kreatywność uczestników. Często było to rozszerzenie zwykłych zadań podręcznikowych. Kilka razy pojawiły się np. obwody elektryczne, złożone z oporników czy kondensatorów w różnych konfiguracjach, a jedyną nowością była liczba elementów danego układu, ich połączenia zaś były praktycznie zupełnie standardowe. Być może należałoby w przyszłości zrezygnować z narzucania uczestnikom Ligi określonej tematyki zadań dodatkowych i dopuścić całkowitą dowolność tematyki, wybranej przez samego uczestnika. Gwoli sprawiedliwości dodać trzeba, że wszystkie dodatkowe zadania były zupełnie poprawnie rozwiązane rachunkowo, często nienagannie graficznie, jednak poprawność matematyczna powinna być standardem dla każdego młodego fizyka. Poniżej mamy przykład takiego bardzo ładnie opracowanego, dobrze rozwiązanego, łączącego nawet energię elektryczną z ciepłem, ale jednak bez tzw. „iskry bożej” zadania.

Zadanie dodatkowe 1

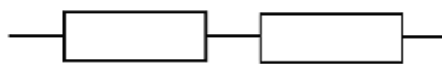
Treść: Wyobraź sobie że dwa oporniki zostały wykonane z grafitu, o długości 5 m i polu powierzchni przekroju poprzecznego 5 mm² (przyjmij że opór właściwy grafitu wynosi 30 $\frac{\Omega \text{mm}^2}{\text{m}}$)

W jakim połączeniu wydzielana moc będzie największa jeżeli obwód podłączymy do źródła prądu o napięciu 150V? Czy wystarczy ona aby w ciągu 15 s podnieść 2 kg lodu ruchem jednostajnym w temperaturze -5°C na taką wysokość, aby po upadku osiągnęła temperaturę topnienia (przyjmując, że cała energia idzie na ogrzewanie ciała, a ciepło właściwe lodu wynosi 2100 $\frac{\text{J}}{\text{kg} \cdot \text{K}}$)?

Rozwiązanie:

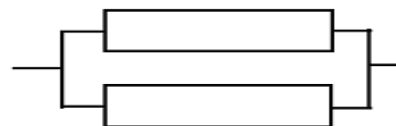
Obliczamy opór jednego z oporników, a następnie opór zastępczy w układzie szeregowym i równoległym.

$$R = \frac{l\rho}{S} = \frac{5\text{m} \times 30 \frac{\Omega \text{mm}^2}{\text{m}}}{5\text{mm}^2} = 30\Omega$$



$$\text{Szeregowo: } R_z = R_1 + R_1 = 30\Omega + 30\Omega = 60\Omega$$

$$P = \frac{U^2}{R} = \frac{(150\text{V})^2}{60\Omega} = 375\text{W}$$



$$\text{Równoległe: } \frac{1}{R_z} = \frac{1}{R_1} + \frac{1}{R_1} = \frac{1}{30\Omega} + \frac{1}{30\Omega} = \frac{1}{15\Omega}$$

$$R_z = 15\Omega \quad P = \frac{U^2}{R} = \frac{(150\text{V})^2}{15\Omega} = 1500\text{W}$$

Należy z obliczeń wywnioskować, że większą moc wydzielają oporniki połączone równoległe. Więc tej mocy będziemy używać w późniejszych obliczeniach. Obliczamy potrzebną wysokość z jakiej trzeba upuścić to ciało.

$$Q = E_p$$

$$mc_w \Delta t = mgh$$

$$h = \frac{c_w \Delta t}{g} = \frac{2100 \frac{\text{J}}{\text{kg} \cdot \text{K}} * 5^\circ\text{C}}{10 \frac{\text{N}}{\text{kg}}} = 1050\text{m}$$

Obliczamy, ile potrzeba czasu, aby z mocą naszych silników podnieść ciało na potrzebną wysokość.

$$W = E_p$$

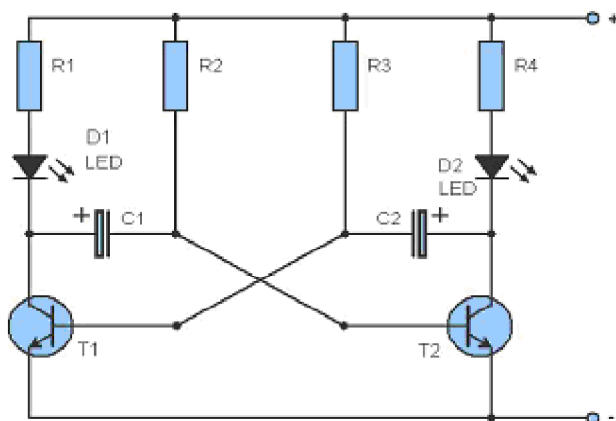
$$Pt = mgh$$

$$t = \frac{mgh}{P} = \frac{2\text{kg} \cdot 10 \frac{\text{N}}{\text{kg}} \cdot 1050\text{m}}{1500\text{W}} = 14\text{s}$$

$$14\text{s} < 15\text{s}$$

Odp. Ta moc wystarczy, aby podnieść ciało w ciągu 15s tak, aby lód ogrzał się do temperatury topnienia.

Zadanie dodatkowe 2



Uczeń okazał się wyraźnie hobbystą – elektronikiem, bardzo sprawnym obliczeniowo, ale to zadanie także wykazuje małą kreatywność uczestnika Ligi i jest zadaniem mało pomysłowym.

Ciekawe jest zadanie nr 3:

Zadanie dodatkowe 3

Na pewnej planecie Układu Słonecznego żyją jednak kosmici. Posiadają oni buty pozwalające im skakać niezwykle wysoko, przy czym mogą oni ustawić na nich prędkość początkową skoku. Innym ich osiągnięciem jest skonstruowanie stacji kosmicznej, która porusza się po orbicie, którą Ziemia nazywałiby „geostacjonarną”, ponieważ zachowuje ona stałą pozycję nad pewnym punktem na równiku.

Pewnego razu jeden z kosmitów postanowił wybrać się na nią, korzystając ze swoich butów. Zamierza on skoczyć pionowo do góry, stojąc na równiku dokładnie pod stacją. Z badań wynika, że planeta ma promień R , a przyspieszenie grawitacyjne wynosi g . Wiadomo też, że znaleziony kiedyś ziemski zegarek w porównaniu z tamtejszymi, mocno się różni, ponieważ w czasie, gdy wykonał on 2 pełne okrążenia, Słońce powróciło do swego położenia k razy.

1. Jak szybko porusza się stacja kosmiczna?
2. Jak daleko od środka planety znajduje się stacja kosmiczna? Czyli jak wysoko nad powierzchnię?
3. Jak daleko od słońca znajduje się ta planeta?

4. Z jaką prędkością kosmita musi wyskoczyć, by bezpiecznie (z prędkością zero) dotrzeć do stacji? Skąd musi skoczyć (względem punktu rzutu stacji na równik)? Jak długo potrwa ta podróż kosmiczna? Dla uproszczenia przyjmij, że siła grawitacji jest stała, a opory ruchu nie występują.

5. Kosmici planują wywiercić tunel przechodzący przez sam środek planety. Jak długo trwałaby podróż pewnego kosmity, przebiegająca przez ów hipotetyczny tunel? Z jaką prędkością odbywałby się jego ruch? Zakładamy, że jest on na tyle przygotowany, iż przetrwa tę niezwykłą wycieczkę.

6. Być może to niepokojące, ale założmy, że omawianą planetą jest Ziemia ($k=1$) – ile wynoszą liczbowo wielkości z dwóch poprzednich punktów?

Z tego zadania można w zasadzie wykroić przynajmniej dwa całkiem przyzwoite zadania. Autor w formule „science fiction” porusza w swym zadaniu cały szereg różnych tematów programowych i pozaprogramowych, rozwiązanie zadania także jest bardzo poprawne i zawiera nieco wniosków interpretacyjnych. No i duże brawa należą się autorowi za samo poruszenie problemów „kosmicznych”!

Ciekawie zostało także sformułowane zadanie z kołyską Newtona:

Zadanie dodatkowe 4

Naukowiec posiada kołyskę Newtona

A/ Kołyskę wprawiono w ruch.

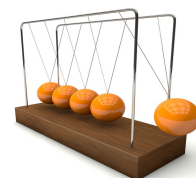
W jakim z wymienionych środowisk będzie się ona poruszała najdłużej? Odpowiedź uzasadnij (2p.):

- a) laboratorium na otwartym powietrzu,
- b) akwarium z wodą,
- c) komorze próżniowej,
- d) powierzchni Marsa,
- e) wszystkich z powyższych.

B/ Pierwsza kulka wychylono o kąt 90° od pionu i puszczono. Przy każdym przekazaniu energii między dwoma kulkami następuje jej strata równa $0,002\text{J}$. Oblicz, ile razy ostatnia kulka wychyli się od pionu, jeśli długości nitek, na których zawieszono sa kuli równe są 25cm , masy kulek równe są 200g , przyspieszenie ziemskie równe jest 10m/s^2 (3p.).

C/ Naukowcowi zepsuł się zegarek, więc postanowił odmierzać czas za pomocą wahadła matematycznego. W tym celu odczepił jedną z kulek z kołyski Newtona i zawiesił ją na nitce. Jak długa była ta nitka, jeśli wahadło miało okres równy 1s ? (1p.)

D/ Naukowiec zabrał skonstruowane wahadło na



statek kosmiczny lecący na Marsa. Narysuj wykres, przedstawiający zależność okresu wahadła (T) od odległości od powierzchni Marsa (h). Masa Marsa = $6,4 \times 10^{23}$ kg, średnica Marsa = 6800 km, stała grawitacyjna to $G = 6,67 \times 10^{-11}$. Wykres narysuj dla $h \in \langle 0, 13600 \text{ km} \rangle$.

Jednak rozwiązanie ma określone braki formalne, np. autor dla punktu D) zadania podaje tylko, że:

1p. – poprawne zapisanie wykresu funkcji $T(h): T(h) = 2\pi \sqrt{(R_m + h) / (g \cdot M_m)}$,

1p. – narysowanie wykresu funkcji liniowej,

1p. – poprawne naniesienie oznaczeń na wykres,

1p. – poprawne obliczenie przynajmniej dwóch wartości, które przyjmuje funkcja w podanym przedziale.

I w tym zadaniu brakuje interpretacji wyników.

I na koniec prawdziwy RARYTAS!

Zadanie doświadczalne:

Treść zadania

Wyznacz doświadczalnie, mając do dyspozycji:

- jajko,
- równię pochyłą,
- stoper,
- przymiar (miarę krawiecką),
- wagę,

współczynnik proporcjonalności k , moment bezwładności jajka i wyznacz niepewność pomiaru otrzymanych wartości. Omów trudności napotkane podczas doświadczenia i sformułuj wynikające z niego wnioski.

Rozwiązanie

1. Wyznaczanie potrzebnych wzorów.

Korzystając z zasady zachowania energii:

Po podstawieniu do momentu bezwładności: $I = k \cdot mr^2$

Przekształcamy wzór do postaci:

$$mgh = \frac{mv^2}{2} + \frac{I\omega^2}{2}$$

Przy skorzystaniu z zależności opisujących drogę i prędkość w ruchu jednostajnie przyspieszonym:

$$s = \frac{at^2}{2}, \quad v = at$$

$$v = \frac{2s}{t}$$

Gdzie: s – długość równi pochyłej, t – czas staczania się jajka.

Po przyrównaniu otrzymanych wzorów opisujących prędkość:

$$\frac{2s}{t} = \sqrt{\frac{2gh}{k+1}}$$

Zależność opisująca współczynnik bezwładności k , wynikająca z przyrównania powyższego równania

$$k = \frac{2ght^2 - 4s^2}{4s^2} = \frac{2ght^2}{4s^2} - 1$$

Po obliczeniu współczynnika k , moment bezwładności można wyznaczyć ze wzoru:

$$I = k \cdot mr^2$$

Wyznaczając promień z równania opisującego obwód koła, otrzymałem następujący wzór:

$$J = \frac{k \cdot ml^2}{4\pi^2}$$

Następnie wyznaczyłem pewność pomiaru:

$$\Delta k = \frac{2gt}{4s^2} \sqrt{(t\Delta s)^2 + (2h\Delta t)^2 + \left(\frac{2h}{s}\Delta l\right)^2}$$

$$\Delta J = \frac{l}{4\pi} \sqrt{(ml\Delta k)^2 + (kl\Delta m)^2 + (2km\Delta l)^2}$$

Gdzie Δs , Δt , Δl , Δm , to niepewności pomiarowe odpowiednio: długości równi, czasu staczania się jajka, obwodu jajka i jego masy.

Przebieg doświadczenia:

Opis postępowania: uprzednio zważone i zmierzone jajko puściłem 5 razy z równi pochyłej o wysokości 4,4 cm i długości 23,9 cm, mierząc czas jego staczania się. Po ugotowaniu jajka, powtórzyłem wcześniejsze czynności.

Schemat

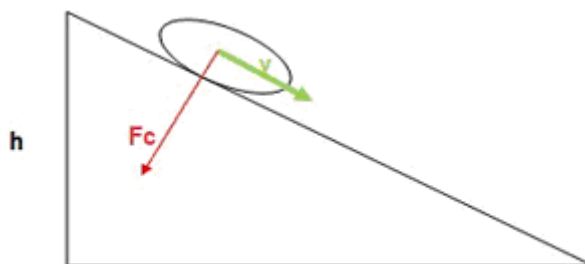


Tabela pomiarów

Lp	Wysokość h [cm]	Długość s [cm]	Masa jajka m [g]	Obwód jajka l [cm]	Czas dla surowego t _s [s]	Czas dla ugotowanego t _u [s]
1	4,3	24	57	14,2	0,7	0,6
2	4,2	23,9	58	14	0,6	0,5
3	4,5	23,8	57	14	0,6	0,4
4	4,4	23,9	57	13,9	0,6	0,5
5	4,4	23,8	58	14	0,6	0,6
Średnia	4,4	23,9	58	14	0,6	0,5

2.3 Uzyskane wartości średnie:

Dla jajka surowego:
 $k = 0,46 \pm 0,05$
 $I = (7,06 \cdot 10^{-6} \pm 10^{-5}) \text{ kg} \cdot \text{m}^2$

Dla jajka ugotowanego:
 $k = 0,25 \pm 0,04$
 $I = (1,32 \cdot 10^{-6} \pm 1,3 \cdot 10^{-5}) \text{ kg} \cdot \text{m}^2$

Napotkane trudności

1. Przez zbyt niewielką długość równi pochyłej słabo zauważalna jest zmiana czasu staczania jajka.
2. Długość równi ma również wpływ na to, że czas, będący zaledwie ułamkiem sekundy, staje się trudny do zmierzenia, co może stać się przyczyną zwiększenia błędów pomiarowych.
3. Jajko surowe nie porusza się po linii prostej, tylko odchyła się w bok, jednak na tak krótkim odcinku drogi nie jest to znacząca zmiana. W przypadku, gdyby równia była dłuższa, pomocne mogłoby się okazać wydrążenie niewielkiego wgłębienia, dzięki któremu jajko nie opuszczałoby oczekiwanego toru ruchu.

Wnioski

1. Pomimo niewielkiego wymiaru można dostrzec zmniejszenie czasu staczania się ugotowanego jajka względem surowego. Wynika to z faktu, że wewnątrz surowego jajka porusza się wraz z jego ruchem postępowym, podczas gdy stałe wewnątrz ugotowanego jajka porusza się jedynie względem jego osi obrotu.
2. Długość i wysokość równi pochyłej mają wpływ na błędy pomiarowe.
3. Metoda jest mniej dokładna dla surowego jajka na skutek ruchu płynnego wnętrza.
4. Wartość momentu bezwładności zmniejszyła się po ugotowaniu jajka, a ponieważ jajko surowe stacza się wolniej, widoczna jest zależność przyspieszenia staczającego się ciała od jego momentu bezwładności.

Oczywiście do wielu spraw można się i tu „przyczepić”, ale jest tutaj praktycznie wszystko! Jest bardzo kreatywna koncepcja, jest sporo pracy doświadczalnej (tabela pomiarów), jest próba szacowania błędów, no i są wnioski!

Pomorska Liga Zadaniowa to formuła, która m.in. ma służyć wyszukiwaniu uczniów zdolnych, cokolwiek to słowo znaczy! Zdolnego – do wzięcia z powodzeniem udziału w różnych konkursach. Na przykład takich jak: Olimpiada Fizyczna, IPhO – International Physics Olympiad, International Summer School for Young Physicists, First Step to Nobel Prize in Physics, Konkurs Naukowy E(x)plory, Droga na Harvard, Fizyczne Ścieżki, Poszukiwanie Talentów, Science on Stage, Turniej Młodych Fizyków „Fizyka da się lubić, Konkurs „Eksperyment łańcuchowy”, Elektron, Eko-Planeta, EDI, Lwiątko (jeśli będzie kontynuowane w Polsce), Świetlik, Wygraj indeks Politechniki ..., Uniwersytetu ..., Fizyka się liczy, Olimp, Eureka, FAST, Łowcy Talentów, Kangur, Olimpiada o Diamentowy indeks AGH, Liga Matematyczna im. Zdzisława Matuskiego, Doświadczenia Pokazowe z Fizyki, Fotografujemy Fizykę, konkursy Centrum Edukacji Szkolnej, Instytutu Rozwoju Oświaty oraz konkursy kuratorskie z fizyki i matematyki.

Każdy nauczyciel znajdzie oczywiście cały szereg innych, odpowiadających jego uczniom konkursów. Są też

inne formy aktywizacji naukowej uczniów, np. Krajowy Fundusz na Rzecz Dzieci, Program *Zdolni z Pomorza*, Pomorska Liga Zadaniowa, Projekty edukacyjno-naukowe, realizowane w Słupsku w programie *Zdolni z Pomorza* oraz w Słupskiej Szkole Młodych Fizyków.

Poniżej podaję kilka rad do pracy z uczniami zdolnymi, jeśli już ich się znajdzie:

1. **Zdecydowanie wykluczać wszystkie testy jednokrotnego wyboru!**

2. **Całkowicie zrezygnować z zadań starego typu** (zbiory Zillinger, Chyli itp.). Rozwiązuje się je albo standardowo metodą „dane, szukane, uzgodnienie jednostek, liczenie na symbolach, potem wstawianie wartości” lub przez tzw. prowadzenie za rączkę przez kolejne etapy. Tego typu standardowa procedura często prowadzi do sukcesu – wychodzą dobre wzory, wyniki, co dla ucznia oznacza dobrą ocenę. Jednak totalnie zabija to inicjatywę i kreatywność ucznia.

W standardowych zadaniach często trudno przełożyć sytuację fizyczną na język symboli, uczeń nie ma w zasadzie szans na samodzielną budowę strategii rozwiązania. Oczywiście łatwiej jest rozwiązać zagadnienie w sposób algorytmiczny, bezrefleksyjnie. Nie pomoże tu nawet zastąpienie dawnego „ciała fizycznego” np. bolidem formuły I, podając jeszcze dodatkowo markę tego bolidu. A co wtedy z dyskusją wyników? Zwykle była ona, i chyba często nadal jest, prawie całkowicie zaniedbywana w nauczaniu!

Oczywiście pewne trudności poznawcze można minimalizować np. przez powtórki podobnych zadań, przez używanie „nieważkich linek”, krążków bez masy, zjawisk bez tarcia, jakichś zupełnie abstrakcyjnych obiektów fizycznych. Jednak nie usunie to problemów interpretacyjnych. Uczeń traci z pola widzenia całość problemu. A taka sytuacja nie może się zdarzyć w przypadku ucznia zdolnego, sprawnego w myśleniu formalnym.

3. Wśród zadań współczesnych, przydatnych w pracy z uczniem zdolnym wymienić można m.in.:

- **Zadania imitujące pomiar**, w których najskuteczniej będzie najpierw polecić wyprowadzenie odpowiednie zależności, a potem zaplanowanie odpowiedniego pomiaru.
- **Zadania typu „nowa sytuacja”** – uczące czegoś nowego. Tutaj oczywiście trzeba tylko uważać, żeby np. nie oceniać tak samo zmiany jednostek i związku długości fali z długością piszczałki (w akustyce).
- **Zadania problemowe**, w zasadzie niezbędne narzędzie pracy z uczniem zdolnym. Ale jest to dość trudne w realizacji. Uczeń łatwo może np. sprowadzić jakieś szczegółowe zagadnienie do rozważania pełnego, realnego problemu, zamiast do jego uproszczenia. Zechce np. uwzględnić opory ośrodka, ich zależność od prędkości, istnienie wiatru halnego, zmiany przyspieszenia ziemskiego dla różnych miejsc na kuli ziemskiej itp. itp. Zaś rozwiązanie takiego pełnego problemu jest dużo

trudniejsze. Używane często w zadaniach problemowych sformułowania „co lepiej”, „czy to dobry pomysł”, „więcej”, „nieco więcej” mogą nie być jednoznacznie zrozumiane. Zadania problemowe muszą być oczywiście zawsze rozwiązywane „DO DNA”, inaczej mogą prowadzić do chaosu poznawczego.

- **Zadania narracyjne**, których celem jest zainteresowanie ucznia zastosowaniem fizyki do życia codziennego. Może to być np. opis jakiegoś zjawiska, czy wydarzenia z życia codziennego (typu fletnia Pana, pociąg Pendolino). Oczywiście w tekście takiego zadania trzeba uwzględnić np. jakieś dane techniczne pociągu, elementy rozkładu jazdy itp. Z narracji w takim zadaniu uczeń powinien wyciągnąć to, co jest potrzebne do rozwiązania zadania (czyli wchodziłoby tu także w rachubę tzw. czytanie ze zrozumieniem).
- **Zadania informujące**. Podobne w założeniu do zadań narracyjnych. Często w nauczaniu trzeba ograniczyć się do podania uczniowi pewnej wiedzy i nie można odwołać się do czegoś, co już wie, lub wyprowadzić to z czegoś innego. Dotyczy to zarówno praw fenomenologicznych – trudnych do sprawdzenia w szkole, jak i praw fundamentalnych. Przykładem może tu być pytanie: który z poniższych przedmiotów wysyła ciągle promieniowanie elektromagnetyczne: nieświecąca żarówka, porcja lodów, niegrzejący kaloryfer, żaden, wszystkie.
- **Zadania pogłębiające rozumienie**. Np. zagadnienia nakładania barw, zasłaniania połowy soczewki, czy znana z PLZ 2016/2017 mucha na soczewce.
- **Zadania testujące**. Oczywiście nie chodzi tu o zadania testowe. Te ostatnie są powszechnie stosowane i może spełniają jakąś swoją pozytywną rolę, ale najczęściej wymyślane są dla wygody sprawdzających, są źle zbudowane, używają niestosownych dystraktorów i brakuje im ścisłości sformułowań (nawet w konkursach kuratorskich).
- **Zadania pobudzające** do własnych badań. Mogą to być zadania, których uczeń bez wykonania doświadczenia i wiedzy na określony temat lub tematy nie może rozstrzygnąć definitywnie, ale może postawić hipotezy i przewidzieć ich skutki.

Czekając na kolejną, trzecią edycję Pomorskiej Ligi Zadaniowej wyrazić trzeba nadzieję, że spotka się ona ze znacznie szerszym niż w minionym roku szkolnym zainteresowaniem młodych ludzi. Może warto polecić na początku nowego roku szkolnego wszystkim uczniom szkół podstawowych i ponadpodstawowych oraz szóstoklaszycy trzecich klas gimnazjalnych książkę, której autor nazywa się Chad Orzel, a jego dzieło nosi tytuł „Jak nauczyć fizyki swojego psa”!

Franciszek Garszczyński
ekspert Pomorskiej Ligi Zadaniowej
w zakresie fizyki



Chemia

POCZUJ CHEMIĘ DO CHEMII

W roku szkolnym 2018/2019 wyjątkowo wielu uczniów wzięło udział w Pomorskiej Lidze Zadaniowej z chemii, zarówno na poziomie szkoły podstawowej i gimnazjum, jak i szkoły ponadgimnazjalnej. Zakres materiału, poza zawartym w podstawie programowej, obejmował następujące zagadnienia:

- **dla szkół podstawowych i gimnazjów:** mol, liczba Avogadro, masa i objętość molowa gazów w warunkach normalnych oraz obliczenia stechiometryczne na podstawie wzoru cząsteczki i równana reakcji.
- **dla szkół ponadgimnazjalnych:** budowa ogniwa na podstawie ogniwa Daniella, siła elektromotoryczna ogniwa, korozja metali.

Do I etapu – kwalifikacyjnego, przystąpiło 567 uczniów ze szkół podstawowych i gimnazjów oraz 269 ze szkół ponadgimnazjalnych. Jest to zdecydowanie większa liczba uczestników w porównaniu z rokiem ubiegłym. Na tym etapie uczniowie samodzielnie, pod nadzorem nauczycieli, rozwiązywali przygotowane dla nich zadania. Były to głównie zadania zamknięte, tzw. test wyboru oraz kilka zadań otwartych.

Do kolejnego etapu – powiatowego, zakwalifikowało się 254 uczniów ze szkół podstawowych i gimnazjów oraz 102 ze szkół ponadgimnazjalnych. Tym razem uczniowie otrzymali zadania do samodzielnego rozwiązania w domu. Rozwiązanie jednego z nich polegało na przeprowadzeniu w szkolnej pracowni chemicznej z zachowaniem zasad bhp, zaprojektowanego doświadczenia i przesłaniu dokumentacji potwierdzającej wykonanie w postaci zdjęć. Zadanie to sprawdzało zastosowania posiadanej przez ucznia wiedzy w praktyce. Dla szkół podstawowych i gimnazjów było to rozdzielanie mieszanin, a dla szkół ponadgimnazjalnych zubożnianie zasady kwasem. Zależność pH roztworu od objętości dodanego kwasu należało przedstawić na wykresie.

SZKOŁA PODSTAWOWA/GIMNAZJUM

W II etapie konkursu na poziomie szkoły podstawowej/gimnazjum wzięło udział 136 uczniów. Średnia liczba uzyskanych punktów wynosiła 27,2 co stanowi 54,5% możliwych do uzyskania punktów. Najwyższy wynik – 47 pkt. uzyskał 1 uczeń, a najniższy – 0 pkt. – 3 uczniów. Dwudziestu czterech uczniów uzyskało mniej niż 50% punktów. Uczniowie wykazali się umiejętnością rozwiązywania zadań opartych na równaniu reakcji, co jest kluczową umiejętnością potrzebną chemikowi. Wielu zaprezentowało ciekawe sposoby rozwiązania świadczące o matematycznym podejściu do tego typu zadań.

Uwagi dotyczące rozwiązań poszczególnych zadań:

Zadanie 1. Rozwiązanie tego zadania sprawiło uczniom największe trudności. Popelniali oni liczne błędy przy obliczeniach masy wytrąconego osadu jak i przy

obliczaniu masy powstałej substancji. Zadanie to kilku uczniów rozwiązało w ciekawy sposób.

Zadanie 2. Na pozór proste zadanie pokazało, iż uczniowie bardzo często myślą obserwacje z wnioskami oraz wielu z nich nie potrafi prawidłowo narysować schematu doświadczenia.

Zadanie 3. Polegało ono na wykonaniu i udokumentowaniu zdjęciami doświadczeń. Zauważyć można brak umiejętności wyboru istotnych zdjęć. W wielu przypadkach zdjęć było bardzo dużo i większość była zbędna. Poza tym częstym błędem w tym zadaniu było niepoprawne nazwanie właściwości fizycznej pozwalające na rozdział składników mieszaniny.

Zadanie 4. W tym zadaniu istotne było poprawne rozwiązanie podpunktu a, ponieważ pozwalało poprawnie wykonać dalsze czynności. Zadanie okazało się być trudne dla większości uczestników. Popelniali oni błędy przy obliczeniu masy roztworu, co w konsekwencji dawało niepoprawny wynik stężenia procentowego i uniemożliwiało poprawne rozwiązanie polecenia z kolejnych podpunktów.

Zadanie 5. Większość uczniów wykonało to zadanie prawidłowo. Najczęstszym błędem był brak uzasadnienia przyporządkowania poszczególnych substancji.

W III etapie konkursu na poziomie szkoły podstawowej/gimnazjum wzięło udział 53 uczniów. Najwyższa liczba punktów uzyskana za samodzielne rozwiązywanie zadań to 44 pkt., co stanowi 88 %, najniższa to 0 pkt. (0%). Drugim elementem tego etapu było przedstawienie przygotowanego w domu zadania wraz z rozwiązaniem, z zadane-go tematu – *Efekty cieplne procesu rozpuszczania związku chemicznego w wodzie*. Ten element niestety spowodował, iż uczeń, który uzyskał najwyższą liczbę punktów, a nie przesłał przygotowanego zadania, nie zajął I miejsca, a dopiero IV. 6 uczniów nie wykonało tego zadania, a wielu uzyskało 0 pkt.

Uwagi dotyczące rozwiązań poszczególnych zadań:

Zadanie 1. Największą trudność sprawiło uczestnikom, podobnie jak w etapie II zadanie praktyczne, dotyczące zaprojektowania i analizy doświadczenia według wskazanego schematu. Zadanie to zostało prawidłowo wykonane przez niewielu uczniów.

Zadanie 2. O ile z częścią obliczeniową uczniowie poradzili sobie bardzo dobrze, to bardzo niedokładnie wskazywali czynności, które należałoby wykonać przy sporządzaniu wskazanego roztworu. Potwierdziła się teza braku umiejętności praktycznych uczniów.

Zadanie 3. Zadanie to okazało się najłatwiejszym w całym teście. Większość uczniów otrzymała maksymalną liczbę punktów. Trudności sprawiło tylko wymienienie fizycznych właściwości kwasu octowego. Uczniowie błędnie wskazywali tu właściwości chemiczne tego związku.

Zadanie 4. W zadaniu pojawiła się duża różnorodność rozwiązań. Uczestnicy często podejmowali próbę rozwiązania tego zadania, niestety często błędnie analizo-

wali jego treść. Niewielu uczniów podało zastosowanie tlenu wapnia.

Zadanie 5. Analiza rozwiązań tego zadania kolejny raz potwierdza, iż uczniowie nie potrafią wykorzystać zdobytej wiedzy w praktyce. Wyjaśnienia uczniów były albo bardzo ogólnikowe albo zupełnie było ich brak. Dobrze wypadło w tym zadaniu jedynie zapisanie równań reakcji wymienionych procesów chemicznych.

SZKOŁA PONADGIMNAZJALNA

W II etapie konkursu na poziomie szkół ponadgimnazjalnych wzięło udział 44 uczniów. Średnia liczba uzyskanych punktów wynosi 32,5, co jest równoważne uzyskaniu 65% możliwych do uzyskania punktów. Najwyższy wynik 46 pkt. uzyskało 2 uczniów, a najniższy – 11 pkt. również 2 uczniów. Tylko 8 uczniów uzyskało mniej niż 50 % punktów. Świadczy to o tym, iż uczniowie, mimo że rozwiązanie zadań wymagało dużego wkładu pracy, szczególnie część doświadczalną, sprostali temu wyzwaniu. Warto podkreślić również, iż w puli zadań były też zadania spoza podstawy programowej dotyczące trudnego działu – elektrochemii.

Uwagi dotyczące rozwiązań poszczególnych zadań:

Zadanie 1. Zadanie to okazał się najtrudniejsze. Największy problem sprawiło uczniom poprawne przedstawienie etapów sporządzania wskazanego roztworu oraz szczegółowy opis czynności. Należy zwrócić uwagę na ilościowe przenoszenia substancji oraz na opisanie butelki ze sporządzonym roztworem.

Zadanie 2. Zadanie w części doświadczalnej nie sprawiło uczniom większego problemu. Dołączone zdjęcia w pełni przedstawiały etapy wykonywanego doświadczenia. Najczęstszym błędem było niewłaściwe nazwanie punktu, w którym całkowita ilość wodorotlenku przereagowała z kwasem.

Zadanie 3. Zarówno zapis wzorów półstrukturalnych jak i nazewnictwo monochlorowcopochodnych węglowodorów okazało się łatwe. Trudność sprawiło natomiast zapisanie poszczególnych etapów chlorowania oraz podanie nazwy samego mechanizmu.

Zadanie 4. Uczniowie bardzo dobrze wykonali wskazane zadanie, nie sprawiło ono większego problemu. Niemalże wszyscy uczestnicy poprawnie napisali schematy ogniw, właściwie nazwane były również procesy zachodzące w poszczególnych półogniwach.

Zadanie 5. W zadaniu tym uczniowie w większości nie zrozumieli pytania: jaka sól powstała? Nie potrafili zakwalifikować jej do określonej grupy. Bardzo dobrze poradzili sobie natomiast z częścią obliczeniową. Należy częściej rozwiązywać zadania dotyczące powstawania różnego rodzaju soli tzn. wodor- i hydroksosoli, w powiązaniu ze stechiometrią zachodzącej reakcji.

W III Etapie konkursu na poziomie szkoły ponadgimnazjalnej wzięło udział 36 uczniów. Najwyższą liczbę punktów uzyskana za samodzielne rozwiązywanie zadań to 38 pkt., co stanowi 76 %, najniższa to 3 pkt. (6%). Drugim

elementem tego etapu było, podobnie jak na poziomie szkoły podstawowej/gimnazjum, przedstawienie przygotowanego w domu zadania wraz z rozwiązaniem, z danego tematu – Skuteczność metod zapobiegania korozji. Ten element niestety nie zawsze oceniał umiejętności ucznia, wyraźnie można było stwierdzić, w wielu przypadkach, brak samodzielności w przesłanych do sprawdzenia materiałach, co niewątpliwie spowodowało nieobiektywną ocenę wiadomości i umiejętności uczestnika konkursu. Wielu z nich, bo aż 9, nie wykonało tego zadania, a uzyskało dobry wynik z zadań rozwiązywanych samodzielnie.

Uwagi dotyczące rozwiązań poszczególnych zadań:

Zadanie 1. Najczęstszym błędem popełniamy w tym zadaniu było mylenie węgla wapnia z węglikiem wapnia, co w dalszym etapie prowadziło do niepoprawnego zapisu ciągu równań reakcji chemicznych. Z drugą częścią zadania uczniowie poradzi sobie praktycznie bezbłędnie.

Zadanie 2. Zadanie nie sprawiło uczniom większego problemu. Poprawnie zapisywali oni równania przedstawione w zadaniu i dokonywali potrzebnych obliczeń. Problem stanowił jedynie podpunkt c, gdzie błędnie podawano odczyn roztworu.

Zadanie 3. Było to zadanie polegające na zaprojektowaniu doświadczenia. Z pozoru proste zadanie okazało się najtrudniejsze. Uczniowie błędnie odczytywali polecenie przedstawiając np. kilka substratów lub stosując substrat nieorganiczny.

Zadanie 4. Zadanie zostało rozwiązane tylko przez niewielki procent uczniów. Większość uczestników nie podjęła próby rozwiązania tego zadania.

Zadanie 5. Było to najłatwiejsze zadanie tego etapu konkursu. Uczniowie praktycznie bezbłędnie zapisali równania połówkowe, wskazując poprawnie procesy. Mając do dyspozycji wskazane substraty uczestnicy przedstawili kilka możliwych wariantów odpowiedzi.

Największą trudność sprawiło uczestnikom na obu poziomach zadanie praktyczne, dotyczące zaprojektowania i dokumentacji doświadczenia według wskazanego schematu. Zadanie to zostało prawidłowo wykonane tylko przez niewielu uczniów. W związku z tym nasuwa się wniosek, iż należy na zajęciach lekcyjnych zwracać większą uwagę na część doświadczalną i zadania z nią związane. Szczególnie istotne jest samodzielne wykonywanie doświadczeń lub ich prezentacja wykonana przez nauczyciela oraz przedstawianie dokumentacji ze szczególnym zwróceniem uwagi na obserwacje i wnioski, co często sprawia uczniom trudność.

Uczniowie, których przygotowujemy do konkursów muszą przede wszystkim rozwijać umiejętność logicznego myślenia rozwiązując zadania, jak również projektując doświadczenia. Często w powiązaniu z wiedzą z zakresu matematyki, fizyki, a nawet biologii. Aby to osiągnąć, musimy proponować im zadania o dużej różnorodności.

Joanna Sawińska-Majer

*ekspert Pomorskiej Ligi Zadaniowej
w zakresie chemii*

Mobilność kadry WSZECHSTRONNY ROZWÓJ SZKOŁY

W Szkole Podstawowej z Oddziałami Integracyjnymi nr 5 im. Gryfitów w Słupsku w okresie od 1 września 2017 r. do 31 maja 2018 r. zrealizowano projekt „Słupsk w Europie, Europa w Słupsku – mobilność kadry pedagogicznej SP5 kluczem do wszechstronnego rozwoju szkoły i promowania Europy na forum miasta”. Projekt, realizowany był w ramach Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój, a współfinansowany z Europejskiego Funduszu Społecznego, obejmował akcję: mobilność kadry edukacji szkolnej.

W ramach projektu jedenastu nauczycieli uczestniczyło w zagranicznych szkoleniach – kursach językowych i metodyczno-językowych w krajach Unii Europejskiej. Były to szkolenia w Wielkiej Brytanii, Austrii i na Malcie. Zależało nam na tym, aby w możliwie jak najkrótszym czasie rozwinęli oni praktyczne umiejętności posługiwania się językiem obcym – angielskim lub niemieckim. Podczas dwutygodniowych pobytów za granicą byli zmuszeni do komunikowania się w jednym z wymienionych języków. Nie mieli wyjścia – musieli mówić po angielsku lub niemiecku podczas szkoleń, rozmawiając z rodzinami, u których mieszkali, czy w innych codziennych sytuacjach. Nauczyciele sami podkreślają, że poza wzbogaceniem zasobu słownictwa czy konstrukcji gramatycznych, przełamali bariery psychologiczne – przestali się bać mówić w języku obcym.

Nasi nauczyciele poznali też najnowsze, stosowane w Europie trendy w pracy z uczniami, skoncentrowane przede wszystkim na odchodzeniu od nauczania na rzecz kultury uczenia się. Rozwinęli wiedzę o innowacyjnych metodach i narzędziach dydaktycznych, w tym technologiach informacyjno-komunikacyjnych, uatrakcyjniających proces kształcenia.

Podczas wizyt w europejskich szkołach mieli okazję przyjrzeć się organizacji procesu dydaktycznego, sposobom doboru i pracy grup zadaniowych, realizowanym projektom, działaniom oraz inicjatywom tamtejszych uczniów, nauczycieli, rodziców czy aranżacji przestrzeni lekcyjnych. Bezczenna była możliwość obserwowania uczniów podczas zajęć oraz możliwość wymiany opinii z kadrą pedagogiczną. Z kolei fakt, że nasi nauczyciele sami podczas szkoleń na dwa tygodnie weszli w rolę uczniów, odświeżyło ich podejście do procesu kształcenia i pozwoliło pełniej zrozumieć potrzeby uczniów oraz bodźce, które tychże uczniów aktywizują, mobilizują i twórczo pobudzają.

Wizyty nauczycieli uczestniczących w akcjach mobilnościowych w europejskich szkołach przyczyniły się

do zorganizowania w naszej placówce tzw. dni projektowo-warsztatowych, które wpisano do planu dydaktyczno-wychowawczo-opiekuńczego. Działania odbywały się w grupach międzyoddziałowych, a w ustalaniu składu zespołów zadaniowych – uczniów brano pod uwagę m.in. typy inteligencji wielozmysłowej, predyspozycje dzieci oraz ich zainteresowania.

Nasi nauczyciele zdobyli i poszerzyli wiedzę o kulturze, tradycjach, obyczajach, atrakcjach turystycznych kraju, w którym odbywali szkolenie, jak również krajach, z których pochodzili inni kursanci. Ten aspekt mobilności wprowadził naszą placówkę w nowy europejski wymiar. Przyczynił się do poszerzenia oferty edukacyjnych *Piątki* i wzmocnił wizerunek Szkoły na forum miasta, ale i Europy, jako instytucji otwartej na świat oraz inicjującej akcje i przedsięwzięcia promujące tolerancję, wielokulturowość, wielojęzyczność.

Wszyscy uczestnicy tzw. akcji mobilnościowych otrzymali certyfikaty, potwierdzające udział w szkoleniu. Ponadto, uzyskali dokumenty Europass-Mobilność, przedstawiające, w sposób jednolity dla wszystkich krajów UE, szczegółowe informacje na temat treści oraz rezultatów – wiedzy, umiejętności, doświadczeń – nabytych w okresie realizacji kursów. Dokumenty zostały potwierdzone przez Fundację Rozwoju Edukacji, Krajowe Centrum Europass. Ponadto, nauczyciele zadbali o uzyskanie dokumentów Europass – Paszport Językowy, prezentujących stopień znajomości języków obcych oraz doświadczenia językowe i interkulturalne, zgodnie z kryteriami przyjętymi na obszarze całej UE.

Zdobytymi umiejętnościami i doświadczeniami uczestnicy mobilności podzielili się z członkami społeczności szkolnej. Przeprowadzili również zajęcia otwarte z zastosowaniem metod, strategii, które mieli okazję poznać podczas zagranicznych szkoleń. Były to zajęcia w zakresie języków obcych oraz zajęcia przedmiotowe z wykorzystaniem metody CLIL. Zapraszano na nie nauczycieli ze słupskich szkół podstawowych oraz przedszkoli.

Dzięki realizacji projektu w naszej szkole zainicjowano wiele proeuropejskich przedsięwzięć, akcji i imprez, co podniosło prestiż placówki w społeczności lokalnej, ale i międzynarodowej. Do najciekawszych korzyści wynikających z realizacji projektu należą:

- **wydarzenia promujące wiedzę o tradycjach, kulturze i sztuce krajów UE oraz rozwijające kompetencje uczniów w zakresie posługiwania się językiem angielskim i niemieckim**, np.: *Tydzień Europejski, Eurokolędowanie, Dzień św. Patryka, Austria w pigułce, Dzień Języków Obcych, Dni Europejskie*; liczne anglojęzyczne spektakle; akcja środowiskowa *Let's tell a story*, dzień projektowo-warsztatowy *Na językach*; spotkania z obcokrajowcami realizowane w języku angielskim – odwiedzili nas goście z Irlandii, Ameryki, Mauritiusa czy Japonii.

- **innowacje pedagogiczne**: *Z Europą za pan brat*; Program innowacyjny *Stories as a springboard into English*; *Ogródek u Gryfitów* oraz *Rusz główką* – dotyczące pozalekcyjnych zajęć przyrodniczych i matematycznych realizowanych z wykorzystaniem metody CLIL (w zakresie języka ang. i niem.).
 - **międzynarodowe akcje edukacyjne i społeczne**, w tym realizowane za pośrednictwem platformy eTwinning. Nasza placówka prowadziła otwarty punkt pisania listów, w tym w języku angielskim, w obronie praw człowieka w ramach akcji *Maraton Amnesty International*. Uczestnicy akcji mobilnościowych rozpoczęli działalność na platformie eTwinning, gdzie podtrzymywali kontakty nawiązane podczas kursów zagranicznych, realizowali ciekawe projekty edukacyjne oraz międzynarodowe akcje. Sami również zorganizowali wydarzenie eTwinning *I read for you, you read for me*, mające na celu zachęcenie dzieci i ich rodziców do czytania książek europejskich pisarzy oraz rozwijania kompetencji językowych w zakresie języka angielskiego. W akcji partycypowało 79 nauczycieli z krajów UE oraz innych rejonów świata. Działalność szkoły na platformie eTwinning została dostrzeżona i doceniona. Przyznano nam ODZNAKĘ SZKOŁA eTWINNING i tym samym znaleźliśmy się na liście jedynie 70 polskich szkół wyróżnionych tą nagrodą. Nasza placówka została wpisana na europejską listę Szkół eTwinning.
 - **wewnątrzszkolne i międzyszkolne konkursy**, których celem było rozwijanie kompetencji językowych (w zakresie j. angielskiego) uczniów oraz promowanie wiedzy o krajach UE. Zorganizowaliśmy m.in. takie konkursy jak: *Międzyszkolny Konkurs Piosenki Anglojęzycznej, Międzyszkolny Konkurs Języka Angielskiego, konkurs „Podróże po krajach Unii Europejskiej”, Szkolny konkurs na anglojęzyczny folder promujący Słupsk*.
- Realizacja projektu w znaczący sposób przyczyniła się do rozpropagowania idei, wartości i kompetencji ważnych dla wszystkich członków UE. Podjęte przez nas działania poszerzyły w środowisku szkolnym i lokalnym, ale też międzynarodowym wiedzę na temat kultury, sztuki, atrakcji turystycznych Europy. Wpłynęły również na pogłębienie poczucia tożsamości europejskiej naszych uczniów i nauczycieli oraz na rozwój ich kompetencji językowych.

Krystyna Lewandowska

Elżbieta Pajewska

Szkoła Podstawowa

z Oddziałami Integracyjnymi nr 5 w Słupsku

OFERTA ODN NA ROK SZKOLNY 2018/2019

Oferta przygotowana przez Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Słupsku powstała w oparciu o wnioski i rekomendacje wynikające ze sprawowanego nadzoru przez Pomorskiego Kuratora Oświaty w r. szk. 2017/2018, a także szczegółową analizę ankiet ewaluacyjnych ze szkoleń. Uwzględnia ona również kierunki realizacji polityki oświatowej państwa w roku szkolnym 2018/2019:

1. 100 rocznica odzyskania niepodległości – wychowanie do wartości i kształtowanie patriotycznych postaw uczniów.
2. Wdrażanie nowej postawy programowej kształcenia ogólnego. Kształcenie rozwijające samodzielność, kreatywność i innowacyjność uczniów.
3. Kształcenie zawodowe oparte na ścisłej współpracy z pracodawcami. Rozwój doradztwa zawodowego.
4. Rozwijanie kompetencji cyfrowych uczniów i nauczycieli. Bezpieczne i odpowiedzialne korzystanie z zasobów dostępnych w sieci.

KURSY, WARSZTATY DOSKONALĄCE – obszary:

Wspieranie w rozwoju dziecka młodszego

- Kompetencje kluczowe
- TIK w edukacji wczesnoszkolnej
- Kreatywność i samodzielność
- Opieka i wychowanie

Szkoła wspomaga wychowanie

- Bezpieczeństwo i profilaktyka
- Strategie pomocowe (metodyka pracy)
- Rodzic jako ważny partner

Przedmioty humanistyczne

- Język polski
- Biblioteka
- Języki obce
- Historia
- Przedmioty artystyczne
- Wielokulturowość

Kurs na dobry zawód

- Kształcenie zawodowe
- Doradztwo zawodowe
- Współpraca z pracodawcami

Przedmioty matematyczno-przyrodnicze

- Matematyka
- Fizyka
- Chemia
- Biologia
- Geografia

Wirtualny i multimedialny świat

- Kompetencje cyfrowe
- Programowanie
- e-bezpieczeństwo

Zdrowie dzieci i młodzieży

- Zdrowie i bezpieczeństwo
- Powszechna aktywność sportowa

Specjalne potrzeby edukacyjne

- Uczeń z autyzmem, w tym z „ZA”
- Komunikacja i wspomaganie rozwoju mowy
- Pomoc psychologiczno-pedagogiczna
- Uczeń zdolny

Edukacja morska

- Edukacja morska na lekcjach różnych przedmiotów
- Preorientacja zawodowa

SIECI WSPÓŁPRACY I SAMOKOKSZTAŁCENIA – tematyka:

- Vadencum kadry kierowniczej placówek kształcenia specjalnego
- Sposoby aktywizowania uczniów na przedmiotach humanistycznych
- Rozwijanie kompetencji matematycznych uczniów w szkole podstawowej w klasach IV-VII
- Jakość w kształceniu i szkoleniu zawodowym
- Nowa technologia – zbawienie czy przekleństwo?
- Współpraca z rodzicami w edukacji włączającej w szkole podstawowej
- Kompetencje interpersonalne nauczyciela i wychowawcy
- Ciekawe lekcje języka kaszubskiego
- Sieć dyrektorów szkół i placówek oświatowych
- Nauczanie biologii przez odkrywanie i nie tylko
- Język ukraiński językiem naszych przodków. Powrót do korzeni
- Sieć szkolnych animatorów edukacji morskiej
- Kreatywny nauczyciel muzyki w edukacji wczesnej dziecka
- Wspieranie rozwoju dziecka w kształtowaniu kompetencji kluczowych
- Efektywne wykorzystanie TIK w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej
- Interdyscyplinarne możliwości edukacji morskiej
- Kreatywny nauczyciel przedmiotów przyrodniczych

KURSY GRANTOWE POMORSKIEGO KURATORA OŚWIATY – tematy:

- Diagnoza indywidualnych potrzeb i możliwości psychofizycznych ucznia i jej wykorzystanie w planowaniu procesu dydaktycznego.
- Kompetencje kluczowe w rozwoju ucznia i doskonaleniu zawodowym nauczyciela.
- Współczesne zagrożenia dzieci i młodzieży. Bezpieczne korzystanie z internetu, urządzeń mobilnych oraz mediów społecznościowych.

RADY PEDAGOGICZNE – obszary:

- Opieka, wychowanie, profilaktyka
- Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna
- Wsparcie w zakresie edukacji ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi
- Kształcenie
- Warsztat pracy nauczyciela
- Wykorzystanie technologii informacyjnej
- Kształcenie i doradztwo zawodowe
- Wsparcie dyrektora w zakresie organizacji i zarządzania szkołą/placówką
- Jakość w szkole

ORGANIZACJA DOSKONALENIA:**ZGŁOSZENIE**

- Rekrutacja na formy doskonalenia odbywa się drogą elektroniczną poprzez wypełnienie formularza elektronicznego zamieszczonego pod informacją o formie doskonalenia.
- Uruchomienie szkolenia rozpocznie się wówczas, gdy zgłosi się minimum 10-12 osób.
- O zakwalifikowaniu się na daną formę, odpłatności i szczegółach organizacyjnych poinformujemy Państwa wysyłając informację na e-mail podany w formularzu zgłoszeniowym.

ORGANIZACJA ZAJĘĆ

- W większości zajęcia odbywać się będą w naszej bazie dydaktycznej w systemie piątkowo-sobotnio-niedzielnym.
- Istnieje również możliwość organizowania kursów w miejscu pracy nauczycieli.
- Informacji dotyczących programów i organizacji zajęć udzielają koordynatorzy formy: konsultanci i pracownicy *Działu doskonalenia* odpowiedzialni za dane szkolenie codziennie od 8.00 do 15.00, tel. 502 644 975

Zapraszamy do udziału w WOJEWÓDZKICH PROGRAMACH:

SZCZEGÓŁOWE INFORMACJE: www.odn.slupsk.pl

Edukacja włączająca w szkołach i placówkach systemu oświaty na II etapie edukacyjnym

W dniach 21-23 maja 2018 r. odbyło się, kolejne z cyklu, szkolenie na temat edukacji włączającej, organizowane przez Ośrodek Rozwoju Edukacji z Warszawy. W Centrum Szkoleniowym w Sulejówku spotkali się dyrektorzy szkół, specjaliści ze szkół (psycholodzy, pedagodzy) oraz przedstawiciele placówek doskonalenia nauczycieli z całej Polski, by po raz kolejny podyskutować o problemach z wprowadzaniem edukacji włączającej.

Głównym powodem, dla którego w Polsce zaczęto realizować działania włączające, jest zagrożenie marginalizacją i wykluczeniem społecznym. Zjawiska te, zdaniem dr hab. Doroty Podgórskiej-Jachnik, prof. UKW, mają tendencję do nasilania się. Wykluczenie bardzo zmienia człowieka: im dłużej pozostaje na marginesie życia społecznego, tym trudniej mu do niego powrócić. Podczas zajęć zwróciliśmy uwagę na istotne uwarunkowania edukacji włączającej tj. pozytywne wartościowanie różnorodności, społeczny model niepełnosprawności (społeczna odpowiedzialność za bariery) czy też przeciwdziałanie dyskryminacji.

We współczesnym systemie edukacji w każdej szkole ma być udzielone uczniowi z niepełnosprawnością wsparcie edukacyjne, stosownie do jego potrzeb i możliwości, mają też być podejmowane działania na rzecz integracji i inkluzji. Jest to oczywiście bardzo duże wyzwanie dla szkół ogólnodostępnych, które muszą udzielić wsparcia specjalistycznego dostosowanego do rodzaju niepełnosprawności. Wyzwaniem dla szkół specjalnych są z kolei zwielokrotnione działania na rzecz integracji społecznej ze społeczeństwem. Ważne jest, by wszyscy pedagodzy dobrze zrozumieli mechanizmy wykluczania i możliwości jakie stwarza w zapobieganiu im edukacja włączająca. Zdaniem dr hab. Doroty Podgórskiej-Jachnik należy lepiej wykorzystywać potencjał specjalistycznie przygotowanych pedagogów specjalnych dla wsparcia edukacji włączającej w szkołach ogólnodostępnych.

Prof. Dorota Podgórska-Jachnik omówiła również źródła aktualnych aktów prawnych, dotyczących edukacji włączającej oraz formy wsparcia edukacyjnego i psychospołecznego dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na II etapie edukacyjnym. Wskazała kluczowe działania w organizowaniu warunków kształcenia, wychowania i opieki dla tej grupy uczniów. Na zakończenie zwróciła uwagę na główne kierunki spodziewanych zmian i sugerowała, by rozporządzenia zawsze czytać łącznie z ustawami, do których się odnoszą, jak również sprawdzać aktualność wersji aktów prawnych na stronach www.men.gov.pl.

Jak powinno wyglądać wsparcie procesu adaptacyjnego uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w momencie przejścia na II etap edukacyjny, omawialiśmy pod kierunkiem Małgorzaty Świdorskiej. Pojęcie adaptacji (z łac. adaptatio – przystosowanie) wywodzi się z nauk przyrodniczych i oznacza przystosowanie się organizmu do życia w nowych, trwale zmienionych warunkach bytowych lub do zewnętrznego stresu. Na podstawie wyników badań R. Michalak, które dotyczyły zależności między koncepcją pracy nauczyciela (poziomem aktywizacji uczniów) w nauczaniu zintegrowanym a charakterem doświadczeń adaptacyjnych (wyborem strategii adaptacyjnych przez uczniów) w klasie czwartej, daje się zauważyć, że po rozpoczęciu edukacji przedmiotowej u wszystkich badanych uczniów zaobserwowano spadek ich samooceny i samopoczucia. Okazuje się też, że uczniowie, którzy wcześniej doświadczali wysokiego poziomu aktywizacji mają znacznie mniej problemów adaptacyjnych. Łatwiej radzą sobie ze zmianami i są bardziej optymistycznie nastawieni do podejmowania wysiłku i radzenia sobie z trudnościami.

Zagadnienie związane z rozpoznawaniem potrzeb uczniów nieposiadających opinii/orzeczenia i rolę, w tym procesie, wychowawcy – omówiła Magdalena Jurewicz. Przypomniała, że każdy nauczyciel codziennie zbiera informacje w trakcie swoich działań pedagogicznych z uczniami. Zebrane dane powinny być analizowane. Refleksyjny pedagog zastanawia się, jak rozwiązać dany problem? Dlaczego dzieje się tak, jak się dzieje? Powinien poznawać właściwości poszczególnych uczniów, stosunek uczniów do szkoły i jej wymagań, pozaszkolną aktywność uczniów i całokształt wpływów społecznych, jakim oni podlegają poza klasą. Powinien analizować zależności pomiędzy własnymi działaniami jako nauczyciela a funkcjonowaniem uczniów.

Do efektywnego zaspokajania potrzeb uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi konieczne jest opracowanie wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia (WOPFU), a następnie indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego (IPET). Na strukturę WOPFU i IPET ma wpływ:

1. środowisko rodzinne oraz środowisko szkolne jako główna przestrzeń wychowania; mamy tu na myśli postawy rodzicielskie, metody wychowawcze, atmosfera w rodzinie/w przedszkolu/szkole, warunki materialne, organizacja pracy w domu/przedszkolu/szkole;
2. środowisko rówieśnicze tzn. oddziaływanie grupy formальной tj. drużyny zuchowej lub harcerskiej, grupy

wychowawczej, grupy tanecznej lub sportowej itp., wpływ grupy nieformalnej: przyjaciół, „paczki”, grupy koleżeńskiej, grup dewiacyjnych (gangi, bandy), relacje rówieśnicze, występowanie niepokojących zjawisk (wykluczenie, izolacja, przemoc), inspirowanie, zagwarantowanie poczucia przynależności, wspieranie w rozwijaniu pasji;

- wpływ wszystkich osób dorosłych zatrudnionych w szkole (nauczycieli, specjalistów, pracowników niepedagogicznych): relacje osobowe, dorosły – uczeń, relacje między kadrami, organizacja pracy (chaos – porządek), atmosfera, metody pracy z uczniem, sposób formułowania poleceń, wymagań i oceny postępów ucznia, zastosowanie pomocy dydaktycznych i technologii wspomagających, dostosowanie miejsca pracy, polityka przedszkola/szkoły/placówki (panujące zasady formalne i nieformalne), osobowość pracowników (otwartość, serdeczność, empatia, uczciwość, prawość, moralność, sprawiedliwość), stosunek do wykonywanej pracy (pozytywne nastawienie, motywacja, energia, pasja, zarządzanie czasem).

Po przeprowadzonej diagnozie przygotowuje się IPET, w którym dużo trudności sprawia nauczycielom zakres i sposób dostosowania wymagań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia, w szczególności przez zastosowanie odpowiednich metod i form pracy z uczniem. Indywidualne dostosowania mogą dotyczyć różnych obszarów: organizacji przestrzeni (np.: miejsca, w którym uczeń działa, osoby z którą siedzi, wyeliminowania otaczających go bodźców itp.); organizacji pracy ucznia (np.: zmiany form aktywności, przerw na relaksację, uczenia się z wykorzystaniem różnych form organizacyjnych – w parach lub grupach, z udziałem klasowego eksperta; tempa uczenia się i poziomu umiejętności (np.: stosowania zadań o różnym stopniu trudności, ustalania terminów i zakresu materiału umożliwiającego uczniowi realizację zadania, projektu lub zaliczenia sprawdzianu, w tym ograniczania materiału, dzielenie go na części lub zachęcanie ucznia do realizacji dodatkowych przedsięwzięć wynikających z jego zainteresowań itp.); wyboru metod i środków dydaktycznych najskuteczniejszych dla danego uczącego się, związanych z wyszukiwaniem informacji, ich selekcją, zapamiętywaniem, przetwarzaniem, rozwijaniem konkretnych umiejętności, rozwiązywaniem problemów, nawiązywaniem relacji itd.; stylu pracy uczącego się; oceniania ucznia, w którym powinna dominować informacja zwrotna: co robi prawidłowo, nad czym powinien popracować i w jaki sposób; uwzględnienia zaleceń wynikających ze stanu zdrowia ucznia; ujednoczenia oddziaływań i uwzględnienia opracowanych dostosowań wobec ucznia przez wszystkich uczących go nauczycieli (zintegrowane działania nauczycieli i specjalistów); rozwi-

jania rozpoznanych zainteresowań, uzdolnień ucznia, ale także preferowanych przez niego umiejętności i postaw: planistycznych, organizacyjnych, realizacyjnych, twórczych, związanych ze sferą społeczną (np. zaangażowania w pełnienie różnych ról lub funkcji, podejmowania działań na rzecz innych; budowania sukcesu ucznia na jego mocnych stronach, wskazywanie mu, w czym jest dobry; uczenia się na błędach – świadomość błędów, które popełnia uczeń, jest drogowskazem, co należy usprawnić, udoskonalić, nad czym należy popracować.

Katarzyna Szczepkowska przypomniała również, że nauczyciel ma obowiązek indywidualizowania działań pedagogicznych zarówno na obowiązkowych, jak i na dodatkowych zajęciach edukacyjnych. Jest zobowiązany dostosować wymagania edukacyjne do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia. Na stawiane uczniowi wymagania edukacyjne powinny mieć wpływ jego potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości. Co możemy indywidualizować: liczbę zadań, stopień trudności, sposób pozyskiwania informacji, aktywności ucznia, czas realizacji zadania, sposób prezentacji, rodzaj zadań, itd. W myśl zasad indywidualizacji na zajęciach edukacyjnych wprowadzamy formę pracy zróżnicowanej w małych grupach, przy czym podział na grupy powinien być elastyczny (zmienny), a czas pracy z małą grupą powinien być krótki (15-20 min), unikamy przypinania etykietek. Indywidualizujemy pracę zawsze w oparciu o stały harmonogram lub wynikłą potrzebę.

Podstawą do dokonania okresowej, kolejnej wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia, jest ocena efektywności zrealizowanego etapu indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego. Ocenę efektywności ułatwią nauczycielowi odpowiedzi na pytania: które cele udało się osiągnąć, a których nie? Warto przy tym wcześniej zastanowić się po czym poznamy, że dane cele udało się osiągnąć?

Rola rodziców w organizacji wsparcia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi to zagadnienie omawiane podczas spotkania z Małgorzatą Świdorską. Na zajęciach przeanalizowaliśmy potoczne rozumienie partnerstwa, które zwykle budzi rezerwę a nawet opór, kojarzy się ze skracaniem dystansu, „poklepywaniem po ramieniu”. Tymczasem właściwe partnerstwo konstituuje się przez zaistnienie kontaktu oraz współdziałanie, którego podstawą jest dialog, wymiana informacji i znaczeń (komunikacja), wzajemne relacje. Tadeusz Kotarbiński w „Traktacie o dobrej robocie” pisze: „Współdziałanie właściwe jest dopiero wtedy, kiedy cel jest wspólny”. Według J. Radziejewicza warunki partnerskiej relacji to: minimum dwie osoby, wzajemna akceptacja i wzajemne zaufanie, wspólne cele i wartości, wymiana dóbr. Tak patrząc na partnerstwo rodziców i nauczycieli

powinniśmy zauważyć i zaakceptować mieszaną współzależności i autonomii, w której wzajemną wartością staje się fakt, że współpracują i wpływają na swoje działania, honorując niezależność oraz prawa i obowiązki obu stron. (za *Alastairem Macbethem* w „*Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy*” *Marii Mendel*).

Doradztwo zawodowe na II etapie edukacyjnym to „warsztat w poszukiwaniu własnych zasobów ucznia”, opracowany na podstawie cyklu zajęć przeprowadzonych w Szkole Podstawowej Specjalnej Nr 128 w Łodzi. Według Szymona Szczepockiego – prowadzącego zajęcia – system doradztwa zawodowego powinien uwzględniać cztery obszary działań doradczych:

- a) poznanie siebie i swoich zasobów,
- b) kwalifikacje na rynku pracy i kompetencje,
- c) zawody przyszłościowe, rynek edukacji i pracy,
- d) planowanie rozwoju i podejmowanie świadomych decyzji dotyczących ścieżki edukacyjno-zawodowej.

Zaleca się, aby do realizacji programu doradztwa zawodowego w szkole podstawowej włączyć: wycieczki do zakładów pracy i szkół zawodowych, organizowanie spotkań z przedstawicielami różnych zawodów, realizowanie konkursów zawodoznawczych, branie udziału w lokalnych imprezach takich jak: targi szkół, giełdy, lekcje pokazowe w szkołach. Na jaką pomoc może liczyć nauczyciel prowadzący zajęcia z doradztwa zawodowego? Z pewnością do tego procesu możemy włączyć: pedagoga, który może zorganizować warsztaty poznania siebie i swoich zasobów, udzieli też pomocy przy projektowaniu ścieżki zawodowej; psychologa szkolnego, który pomoże rozpoznać własne zasoby, pomoże znaleźć mocne i słabe strony ucznia pod kątem wykonywanego w przyszłości zawodu; wychowawcę klasy, który może przeprowadzić warsztaty na temat zawodów przyszłości, aktualnych trendów na rynku pracy, przekazywać informacje na temat możliwości rozwoju kariery ucznia.

Wprowadzanie edukacji włączającej do szkół zwiększyło szanse na lepszą jakość edukacji dla wszystkich. Sprzyja temu coraz lepszy system pomocy psychologiczno-pedagogicznej, który musi obejmować wszystkich uczniów, a nie tylko tych, którzy posiadają orzeczenie lub opinię PPP. Ucząc, musimy mieć na uwadze świat, w którym żyją i żyć będą nasi uczniowie. Nasze style i metody nauczania muszą kłaść nacisk na uczenie się dostosowane do wymagań współczesnego świata. Niezależnie od zmian systemowych o jakości pracy szkoły decydują codzienne spotkania uczniów i nauczycieli.

Władysława Hanuszewicz

*konsultant ds. wspomagania nauczycieli
w zakresie pracy z dziećmi młodszymi i uczniami
niepełnosprawnymi i z zaburzeniami rozwoju
w ODN w Słupsku*

XIV POMORSKIE FORUM EDUKACJI REGIONALNEJ Wielokulturowe Pomorze Co nas jednoczy? Drogi do niepodległości



14 czerwca 2018 roku w Zamku Książąt Pomorskich w Słupsku – Muzeum Pomorza Środkowego oraz w Bałtyckiej Galerii Sztuki Współczesnej / Baszta Czarownic odbyło się **XIV Pomorskie Forum Edukacji Regionalnej Wielokulturowe Pomorze**. Celem Forum było przybliżenie jego uczestnikom historii oraz obrazów wielokulturowego Pomorza odzwierciedlonych w różnych dziedzinach nauki i sztuki.

Forum honorowym patronatem objęli: Marszałek Województwa Pomorskiego – Mieczysław Struk, Pomorski Kurator Oświaty – dr Moniki Kończyk, Prezydent Miasta Słupska – Robert Biedroń, Starosta Powiatu Słupskiego – Zdzisław Kołodziejki, Wójt Gminy Kobylnica – Leszek Kuliński, Wójt Gminy Słupsk – Barbara Dykier. Współorganizatorami wydarzenia byli: Muzeum Pomorza Środkowego w Słupsku, Akademia Pomorska w Słupsku, Bałtycka Galeria Sztuki Współczesnej w Słupsku, a partnerami: Uniwersytet Gdański, Centrum Edukacji Nauczycieli w Gdańsku, Muzeum Zachodniokaszubskie w Bytowie, Centrum Edukacji Regionalnej w Słupsku, Wydział Oświaty, Kultury i Sportu Urzędu Miejskiego w Słupsku, Słupski Ośrodek Kultury, Pedagogiczna Biblioteka Wojewódzka w Słupsku, Miejska Biblioteka Publiczna w Słupsku, Wydawnictwo Lenart, Związek Mniejszości Niemieckiej w Słupsku, Gmina Wyznaniowa Żydowska w Gdańsku, Ukraińskie Towarzystwo Nauczycielskie w Polsce, Związek Ukraińców w Polsce – koło w Białym Borze, Fundacja Rozwoju Demokracji, Edukacji, Kultury i Aktywizacji „DEKA” w Białym Borze.

W programie Forum znalazła się część seminaryjna „Niepodległa nad morzem”, panel dyskusyjny regionalistów: „Niepodległa w szkole – Opowiedzieć wolność”, spotkanie z pisarzami: Martyną Bundą oraz z Danielem Odiją; performance Jacka Szuby oraz część artystyczna „Niepodległa w słowie i pieśni”, którą uświetniły występy zespołów artystycznych, prezentujących różne kultury, koncert fortepianowy „Muzyka polska” oraz wystawy artystów plastyków, związane z tematyką Forum. W części artystycznej, która odbyła się na małej scenie przy Spichlerzu Richtera, wzięło udział ponad 100 dzieci z zespołów artystycznych oraz ok. 200 dzieci ze słupskich przedszkoli i szkół podstawowych – klas I-III, które wraz nauczycielami przyszedł obejrzeć koncert.

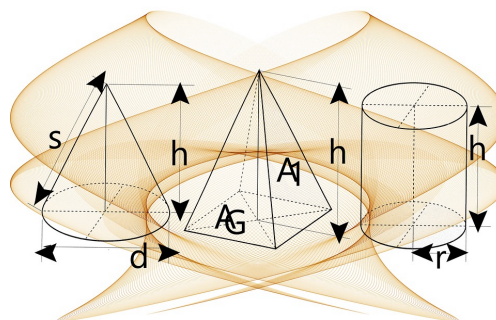
W Forum wzięło udział ok. 150 osób. Wśród uczestników byli: senator RP – Kazimierz Kleina, przedstawiciele jst, dyrektorzy i nauczyciele szkół, pracownicy naukowcy, studenci, uczniowie, dzieci z przedszkoli i szkół podstawowych, pasjonaci lokalnych tradycji, dziennikarze, artyści oraz przedstawiciele ludności kaszubskiej, białoruskiej, gruzińskiej, kresowej, litewskiej, ukraińskiej, niemieckiej, żydowskiej zamieszkującej region Pomorza.

Grażyna Przybylak

*konsultant ds. edukacji międzykulturowej
i humanistycznej w ODN w Słupsku*



Matematyka bez funkcji w nowej podstawówce



Wraz ze zmianami strukturalno-organizacyjnymi w polskiej oświacie, jakie zostały wprowadzone od września 2017 roku, opracowane zostały nowe podstawy programowe dla 8-klasowych szkół podstawowych, szkół branżowych oraz dla 4-letnich szkół ponadpodstawowych¹. Istotne zmiany dotyczyły przede wszystkim edukacji historycznej i przyrodniczej – zarówno w samej podstawie programowej, ale też w związku ze zmianą organizacyjną w tygodniowych ramowych planach nauczania.

Systematyczną edukację historyczną rozpoczynają już uczniowie od klasy piątej szkoły podstawowej – przez kolejne 8 (9) lat, aż do końca szkoły ponadpodstawowej. Natomiast nauczanie przedmiotów przyrodniczych realizowane będzie do przedostatniej klasy szkoły ponadpodstawowej – geografia i biologia począwszy od klasy piątej szkoły podstawowej, chemia i fizyka od klasy siódmej. Systematyczna edukacja matematyczna realizowana jest przez 9 (10) lat – począwszy od klasy 4 szkoły podstawowej, a zakończy się egzaminem maturalnym.

W podstawie programowej z matematyki zmiany były najmniej uciążliwe. W znacznie mniejszym stopniu były one zaskoczeniem dla nauczycieli. Z pewnością kontynuacja edukacji matematycznej od 1 września 2017 roku w klasie siódmej według nowej podstawy programowej wymagała od nauczycieli pewnej elastyczności w pierwszych miesiącach. Chodziło przede wszystkim o uzupełnienia pewnych treści programowych, które nie występowały w klasach 4-6 wg podstawy programowej dla 6-letniej szkoły podstawowej (m.in. zapis liczb rzymskich do 3000, obliczanie liczby na podstawie wartości jej ułamka czy procentu, NWD i NWW oraz ich zastosowanie, wykorzystanie własności wielokątów w dowodzeniu i w obliczaniu pola powierzchni).

Nie ustrzeżono się jednak „wpadek”. Twórcy podstawy programowej dla 8-letniej szkoły podstawowej – można rzec: „lekką ręką” – wykreślili z podstawy elementy funkcji². Pozostał „kratowy” prostokątny układ współrzędnych – wykorzystywany bardziej praktycznie niż do kreślenia funkcji, m.in. na przykład w elementach geometrii analitycznej. Wykreślono z podstawy programowej także układy równań liniowych. W to miejsce wprowadzono elementy kombinatoryki i rachunku prawdopodobieństwa. Opiniu-

jący ją recenzenci oraz przedstawiciele instytucji zajmujących się edukacją (dotyczy to także mojej osoby) pozytywnie ustosunkowali się do proponowanych zmian, zapominając jakby o potrzebie korelacji w przedmiotach matematyczno-przyrodniczych. A przecież w fizyce mamy odwołania do funkcji w postaci zależności między dwiema wielkościami i tworzenie wykresów, a w nieco mniejszym stopniu ma to miejsce na lekcjach chemii i geografii. Odsyłam do przypisu, aby zobaczyć, jak zmieniały się treści nauczania w edukacji matematycznej.³

Elementy funkcji na lekcjach matematyki

Jak naprawić tę „wpadkę” – brak funkcji w podstawie programowej – podczas edukacji matematycznej w 8-letniej szkole podstawowej?

Warto wykorzystać doświadczenia uczniów, jakie nabywają oni podczas różnego rodzaju zabaw. Nauczycielom pozostaje także sięgnięcie do doświadczeń, na podstawie 2 ostatnich egzaminów po 6-letniej szkole podstawowej (lata 2015-2016) oraz ciągle jeszcze przeprowadzanych egzaminów po gimnazjum. Przegląd arkuszy egzaminacyjnych, jak też głębsze wczytanie się w podstawę programową, pozwalają na wyciągnięcie zaskakującego wniosku – FUNKCJĄ JEST WSZYSTKO, co można przedstawić w postaci zależności jednej wielkości od drugiej.

Nie ma potrzeby określania funkcji tradycyjną szkolną formułą:

Istnieją 2 niepuste zbiory: zbiór X i zbiór Y .
Jeżeli każdemu elementowi x ze zbioru X przyporządkujemy dokładnie jeden element y ze zbioru Y – to takie przyporządkowanie nazywamy FUNKCJĄ.

Najczęściej jako przykłady zbiorów X i Y podawano zbiory liczbowe.

Omawiając funkcję, najczęściej odwoływaliśmy się do dawnych propozycji metodycznych – w szczególności zwracając uwagę na różne sposoby przedstawiania funkcji:

- za pomocą słownego określenia lub gotowego wzoru, w postaci tabeli,
- graficznego przedstawianie za pomocą grafów Venna,
- poprzez przyporządkowanie sobie odpowiednich elementów lub typowy zapis funkcyjny,
- poprzez graficzne przedstawianie funkcji w prostokątnym układzie współrzędnych (w nowej podstawie: w kratowym prostokątnym układzie współrzędnych – wykresy punktowe, liniowe).

Przy braku działu o funkcjach w podstawie programowej 8-letniej szkoły podstawowej, zmuszeni jesteśmy odwołać się do intuicyjnego rozumienia pojęć związanych z funkcją. Dobrze dobrane zadania tekstowe, nawet począwszy od klasy czwartej, pomogą przy kształtowaniu rozumienia funkcji bez podawania jej definicji.

Wykorzystujemy w praktyce doświadczenia uczniów, kształcąc dodatkowe umiejętności:

- gra w okręty, gra w szachy (określanie i zapisywanie pozycji okrętów czy figur szachowych przy pomocy pary oznaczeń),
- kratowy prostokątny układ współrzędnych (określanie położenia punktów za pomocą par liczbowych),
- interpretacja wielkości proporcjonalnych i przedstawianie zależności w postaci wzorów, tabel i wykresów,
- wykorzystanie różnego rodzaju wykresów punktowych, liniowych, słupkowych i kołowych – występujących w prasie codziennej i popularno-naukowej, w reklamach telewizyjnych, na plakatach – do interpretacji wykresów w układzie 2-wymiarowym i dyskusji zachodzących zależności, zmian.

Funkcja – intuicyjne rozumienie i interpretacja

W perspektywie dalszego kształcenia ponadpodstawowego uczeń zetknie się z wieloaspektowym systematycznym nauczaniem o funkcjach. Wiele pojęć teoretycznych można interpretować w szkole podstawowej, nie nazywając ich, ale stosując jakby formę „omawiania” własności na konkretnych przykładach.

Pojęcie	Intuicyjne rozumienie
Funkcja różnowartościowa	Różne sposoby przyporządkowania, dobieranie – różnym elementom jednej grupy dobieramy różne, nie powtarzające się, elementy drugiej grupy.
Odwzorowanie funkcyjne typu „na”	Łączymy elementy w pary (trójki) wg ustalonej „procedury funkcyjnej” i stwierdzamy, że wykorzystaliśmy wszystkie elementy jednej i drugiej grupy; „nic nie zostało”.
Funkcja odwrotna	Przykładowe zabawy w dobieranie wg ustalonej „procedury funkcyjnej” oraz próba odwrócenia czynności dobierania i sprawdzanie, czy zachowana zostaje procedura; prowadzi to do wniosków: o potrzebie doboru „różnego” (patrz: funkcja różnowartościowa) i równoliczbowych zbiorów (patrz: odwzorowanie typu „na”).
Wykres funkcji	Wszelkiego rodzaju wykresy (najlepiej gazetowe lub z internetu) liniowe, słupkowe – odczytywanie wartości przy określonym argumencie czyli podawanie 2 parametrów (z osi poziomej i osi pionowej).

Monotoniczność funkcji	Określanie, czy obserwujemy wzrost (spadek) wielkości w określonym przedziale (zmiany w czasie, zmiany między elementami itp.). Przykładowe związki między wielkościami proporcjonalnymi – określenie zależności w postaci wzoru, próba przedstawiania w postaci słupkowej lub punktowej.
Omawianie przebiegu funkcji	Na przykładowych wykresach liniowych i słupkowych wyszukiwanie błędnych informacji czy mylących interpretacji.

Funkcja na lekcjach przedmiotów przyrodniczych

Elementy funkcji, a w szczególności interpretacja zależności między dwiema wielkościami w postaci wykresów w układzie współrzędnych, często pojawiają się przy realizacji wybranych tematów na lekcjach przedmiotów przyrodniczych. Poniższa tabela przedstawia tylko pewną część zagadnień, poruszanych na lekcjach matematyki i przedmiotów przyrodniczych⁴.

Matematyka	Diagramy słupkowe w statystyce – sporządzanie wykresów i ich interpretacja. Wykresy punktowe, wykresy liniowe – sporządzanie wykresów (jako pary punktowe, jako zmiany ciągłe, zależność między prędkością, drogą i czasem) i ich interpretacja. Wielkości wprost proporcjonalne, proporcje – określanie zależności oraz wyrażanie ich za pomocą wzorów, sporządzanie tabel i wykresów. Geometria w prostokątnym kratowym układzie współrzędnych – wyznaczanie środka odcinka, wierzchołków trójkąta i wielokąta.
Fizyka	Ruch jednostajny prostoliniowy (droga, prędkość, czas) – wykres i jego interpretacja. Ruch jednostajnie przyspieszony vs. opóźniony (droga, prędkość, przyspieszenie vs. opóźnienie, czas) – wykres i jego interpretacja. Ruch jednostajnie zmienny – wykres i jego interpretacja, zmiany w przedziałach czasowych.
Chemia	Rozpuszczalność substancji (krzywa rozpuszczalności). Przeliczanie steżeń, masy substancji (odwołania do wielkości proporcjonalnych).
Geografia	Skala mapy – przeliczanie (intuicyjne wykorzystanie zależności proporcjonalnych). Diagramy słupkowe, wykresy (struktura społeczeństwa wg wieku i płci, procent bezrobocia, ludność miast, ludność krajów).

Spróbujmy pokazać spójność edukacji matematycznej o funkcjach na przykładzie wykresów – z matematyki i fizyki.

Zadanie:

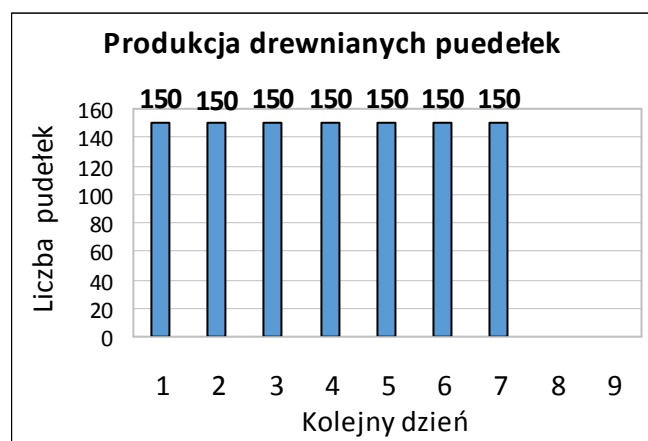
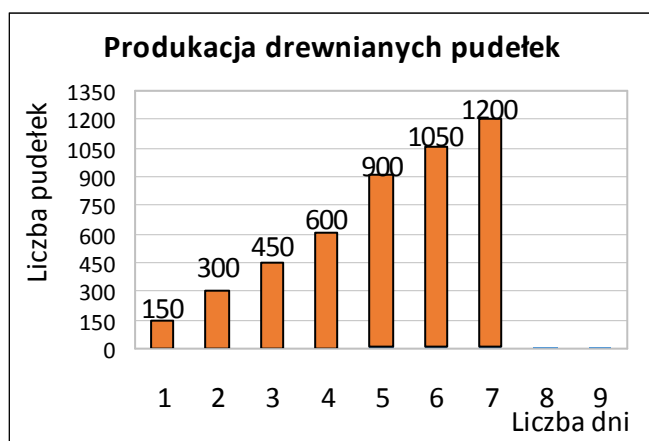
W zakładzie rzemieślniczym, produkującym drewniane pudełka ze sklejki, produkowano 150 pudełek dziennie. Uzupełnij tabelę:

Liczba dni	1	2	3			7	8		
Liczba pudełek	150	300		600	900				

Kolejny dzień	1	2	3	4	5	6	7		
Liczba pudełek	150								

Przedstaw graficznie wyniki obu tabel na 2 wykresach. Zinterpretuj uzyskane wykresy.

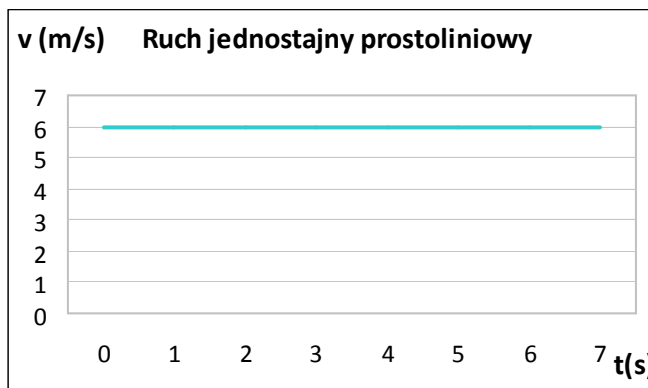
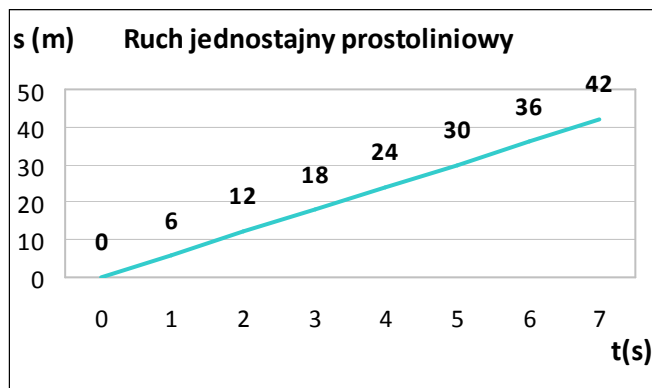
Oto wykresy do obu tabel – w postaci słupkowej:



- a) liczba wyprodukowanych pudełek w zależności od czasu trwania produkcji (przy stałej produkcji dziennej),
 b) liczba wyprodukowanych pudełek w jednostce czasu (w ciągu dnia), przy stałej wielkości produkcji dziennej.

Spróbujmy odnaleźć zbliżone wykresy w fizyce – w postaci liniowej:

- a) zależność drogi od czasu w ruchu jednostajnym prostoliniowym (przy stałej prędkości),
 b) prędkość w jednostce czasu w ruchu jednostajnym prostoliniowym (przy stałej prędkości).



Jak uczyć o funkcji w podstawówce?

Powyższe przykłady i refleksje były omawiane na warsztatach na temat: „Szkice, rysowanki, kreślenia czyli jak wprowadzić elementy funkcji bez funkcji”. Jest to tylko propozycja interpretacji tematów związanych z funkcją bez wprowadzania pojęcia funkcji i jej własności.

Tylko od pomysłowości nauczycieli matematyki, od ich doświadczenia i osobowości zależy, na ile ciekawe będą te lekcje „funkcyjne” bez funkcji. Dobra współpraca nauczycieli matematyki i nauczycieli przedmiotów przyrodniczych, wspólne podejmowanie międzyprzedmiotowych działań korelacyjnych, z pewnością pomogą w przygotowaniu uczniów do myślenia „funkcyjnie” jako pewnej zależności dwóch (trzech) wielkości, które można opisać w różny sposób, a efektem tego myślenia będzie umiejętność sporządzania wykresów i ich omawianie (interpretacja) „funkcyjne” czyli przy intuicyjnym wykorzystaniu własności funkcji.

Życzę nauczycielom matematyki 8-klasowej szkoły podstawowej pomysłowości i wytrwałości oraz dobrego dogadywania się nauczycielami przedmiotów przyrodniczych w kształtowaniu myślenia „funkcyjnego” – w kolejnych latach. Natomiast nauczycielom matematyki nowej 4-letniej szkoły ponadpodstawowej, którzy dopiero za rok spotkają się z absolwentami ośmiolatek, aby mogli oni z pełną świadomością w pełni wykorzystać praktyczne aspekty intuicji funkcyjnej uczniów do usystematyzowanej edukacji o funkcjach na lekcji matematyki.

Jerzy Paczkowski

*konsultant ds. wspomaganie nauczycieli szkół i placówek w zakresie matematyki
 oraz ewaluacji jakości pracy przedszkoli, szkół i placówek oświatowych
 w ODN w Słupsku*

PRZYPISY:

1. Rozporządzenie MEN z dnia 14.02.2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. z 2017 r., poz. 356); orządzenie MEN z dnia 10.01.2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia (Dz.U. z 2018 r., poz.467)

2. W 8-letniej szkole podstawowej w ubiegłym wieku pojęcie funkcji pojawiało się już w nauczaniu matematyki w klasach siódmych i ósmych. Wraz ze zmianami strukturalnym w edukacji w końcu lat dziewięćdziesiątych XX wieku nauczanie o funkcjach przeniesiono do gimnazjów. Do wiedzy i umiejętności uczniów związanych z funkcją mogli więc odwoływać się nauczyciele fizyki i chemii w 8-letniej szkole podstawowej i w gimnazjum.

3. Jeszcze w latach siedemdziesiątych ubiegłego wieku program nauczania matematyki w 8-letniej szkole podstawowej odwoływał się do doświadczeń przedwojennych i tuż powojennych – w klasie czwartej działania na liczbach naturalnych, w klasie piątej na ułamkach zwykłych, w klasie szóstej działania na ułamkach dziesiętnych. W końcu lat siedemdziesiątych przebudowano podstawę programową w klasach piątych i szóstych – równolegle nauczano o ułamkach zwykłych i dziesiętnych, rozszerzając zakres liczbowy o liczby ujemne. Od klasy siódmej uczniowie zapoznawali się z pojęciem funkcji, uczyli się sporządzania wykresów funkcji i ich interpretacji. Na przełomie lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych na krótko w edukacji matematycznej pojawiły się elementy rachunku prawdopodobieństwa (klasa szósta), funkcje i równania kwadratowe (od klasy siódmej). Nie jestem pewien, czy szczątkowo nie pojawiły się także proste przykłady logarytmów o podstawie naturalnej.

4. Zagadnienia wyspecyfikowano na podstawie dostępnych nowych podręczników do chemii, fizyki i geografii z klasy VII.

GALA ZDOLNYCH Z POMORZA 2017/2018



Laureaci i finaliści (osoby wyróżnione) Pomorskiej Ligi Zadaniowej Zdolni z Pomorza – w konkursie dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych województwa pomorskiego w roku szkolnym 2017/2018

18 czerwca 2018 r. w Polskiej Filharmonii Bałtyckiej w Gdańsku odbyła się uroczysta Gala *Zdolnych z Pomorza*. Salę wypełniła liczna grupa dzieci i młodzieży, nauczycieli, rodziców, przedstawiciele lokalnych samorządów, uczelni wyższych. W Gali uczestniczył Marszałek Województwa Pomorskiego – Mieczysław Struk.

Podczas uroczystości uczniowie mieli okazję zaprezentować swoje osiągnięcia, jak również odebrać nagrody. Wręczono certyfikaty ukończenia kursów e-learningowych. Odbyła się także rozmowa ucznia z mistrzem – absolwenta projektu Grzegorza Orlickiego z prof. dr hab. inż. Krzysztofem Lentką, który opiekował się Grzegorzem podczas jego uczestnictwa w zajęciach w ramach projektu *Zdolni z Pomorza*. Obecnie Grzegorz Orlicki jest studentem Politechniki Gdańskiej.

Program Gali był zróżnicowany. Zaprezentowane zostały różne formy wsparcia oferowane uczniom tj. formy realizowane najbliższej ucznia, w powiatowych Lokalnych Centrach Nauczania Kreatywnego (LCNK). W ramach regionalnych działań wspierających uczniowie mają możliwość uczestnictwa m.in. w: konkursie projektów, Pomorskiej Lidze Zadaniowej, naukowej konferencji uczniowskiej, spotkaniach autorskich, obozach naukowych oraz spotkaniach dyskusyjnego klubu filmowego.

Podczas Gali zaprezentowano również dwa filmy przedstawiające sylwetki dwóch uzdolnionych uczniów: Ani Dąbrowskiej z LCNK w Słupsku oraz Dawida Piepera z LCNK w Wejherowie. Dawid Pieper to tegoroczny maturzysta, który pasjonuje się astronomią, fizyką, projektuje rakiety i gra na keyboardzie, przełamuje bariery mimo swojej niepełnosprawności. Anna Dąbrowska to uczennica II klasy II Liceum Ogólnokształcącego w Słupsku. Interesuje się biologią i chemią. Gra na gitarze elektrycznej, jest koordynatorką Szkolnej Służby Medycznej, pasjonuje się kaligrafią nowoczesną i bullet journalingiem.

W trakcie Gali miał również miejsce panel dyskusyjny, który poprowadziła dr Ewa Dunaj-Kozakow z Cen-

trum Edukacji Nauczycieli w Gdańsku. Wzięli w nim udział: Joanna Poźniak – nauczycielka fizyki, dr Anna Mietlerek-Kropidłowska – pracownik naukowy z Politechniki Gdańskiej, Grzegorz Orlicki – absolwent projektu *Zdolni z Pomorza*, Joanna Jachim-Poleszak – dyrektor Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej w Sztumie oraz uczniowie, obecni uczestnicy projektu: Anna Dąbrowska oraz Dawid Pieper z mamą Mariolą.

Jednym z punktów programu Gali *Zdolnych z Pomorza* było podsumowanie konkursów Pomorskiej Ligi Zadaniowej przedstawione przez koordynatora dr Annę Kreft oraz wręczenie nagród laureatom i finalistom. Nagrody wręczyli: Adam Krawiec – dyrektor Departamentu Edukacji i Sportu Urzędu Marszałkowskiego Województwa Pomorskiego, Bożena Żuk – dyrektor Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Słupsku oraz prof. dr hab. Arnold Kłonecznyński – prorektor ds. studenckich UG.

Szczegółne podziękowania podczas Gali Finałowej zostały przekazane dyrektorowi VIII Liceum Ogólnokształcącego im. Komisji Edukacji Narodowej w Gdańsku – Romualdowi Cichockiemu i dyrektorowi Zespołu Szkół Agrotechnicznych im. Władysława Reymonta w Słupsku – Iwonie Wojtkiewicz za wsparcie przy organizacji etapu wojewódzkiego Pomorskiej Ligi Zadaniowej.

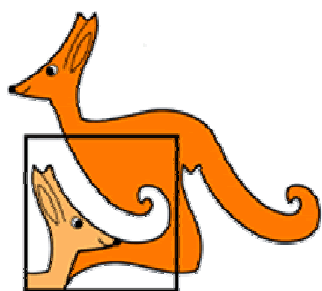
Podczas Gali nauczycielom uczniów, którzy w etapie wojewódzkim konkursu zajęli miejsca od 1. do 10., zostały wręczone listy gratulacyjne Marszałka Województwa Pomorskiego. Nauczycielom, których uczniowie wzięli udział w etapie wojewódzkim przekazane zostały drogą pocztową listy gratulacyjne dyrektora ODN w Słupsku – Organizatora PLZ. Również drogą pocztową zostały przekazane dyplomy finalistom, którzy nie byli obecni na Gali Finałowej.

Wszystkich zapraszamy do udziału w Pomorskiej Lidze Zadaniowej w roku szkolnym 2018/2019.

dr Anna Kreft

*Koordynator Pomorskiej Ligi Zadaniowej
w ODN w Słupsku*

Srebrny jubileusz KANGURA w regionie słupskim



Już pod raz 25. uczniowie szkół z powiatów bytowskiego, chojnickiego, człuchowskiego, lęborskiego, słupskiego i miasta Słupska pisali test Międzynarodowego Konkursu „Kangur Matematyczny” (taka jest właściwa nazwa). 15 mar-

ca 2018 roku blisko 5 700 uczniów walczyło z rozwiązaniem wcale niełatwych zadań konkursowych.

Są szkoły, których uczniowie każdego roku biorą udział w konkursie. Są też takie szkoły, dla których data rozwiązywania zadań testowych jest okazją do organizacji Dnia Matematyki, z różnymi zabawami, konkursami i przedstawieniami, których celem jest pokazanie matematyki od innej strony – ciekawej, przyjaznej i zaskakującej.

Dużą w tym zasługą nauczycieli – matematyki i innych przedmiotów, a także dyrektorów szkół. Sukcesem uczniów nie jest liczba zdobytych punktów, ale ich własna motywacja, aby zmierzyć się z zadaniami, wybrać właściwą strategię „pokombinować”. Sukcesem uczniów są te chwile po konkursie, kiedy dzielą się oni z kolegami własnymi emocjami i kiedy już wspólnie z nauczycielami jeszcze raz rozwiązują zadania, pokazując różne sposoby oraz strategie „rozgryzania” problemu.

Nad przygotowaniem organizacyjnym konkursu od wielu lat czuwa kilkusobowa grupa PRZYJACIÓŁ „KANGURA” – przygotowują oni komunikaty dla szkół, pakują do kopert testy i karty odpowiedzi oraz upominki dla uczniów (w tym roku po blisko 5 700 sztuk każdego), spotykają się z ze szkolnymi koordynatorami konkursu (blisko 200 szkół), wypisują dyplomy i dzielą nagrody, organizują podsumowania konkursu i rozsyłają część nagród do szkół. Spiętrzenie pracy ma miejsce przez kilka dni w każdym miesiącu – od lutego do czerwca.

Zasady konkursu są niezmiennie od lat. W ciągu 75 minut uczniowie muszą rozwiązać jak najwięcej zadań – w kategorii „Żaczek” jest ich 21, w kategorii „Maluch” 24, natomiast w pozostałych kategoriach („Beniamin”, „Kadet”, „Junior”, „Student”) aż 30. Za poprawnie rozwiązane zadania maksymalnie można uzyskać 105 punktów w kategorii „Żaczek”, 120 punktów w kategorii „Maluch” i 150 punktów w pozostałych kategoriach. Liczy się pomysł, spostrzegawczość, przebłysk myśli, niespodziewane odkrycie, czy też jakaś własna strategia w dochodzeniu do tego jedyne, poprawnego wyniku lub odpowiedzi. Wygrywają najlepsi – ci, którzy zakreslili najwięcej poprawnych odpowiedzi, mieli najmniej pomyłek (bo one są „karane” przez odbieranie 1/4 punktów).

Zadania konkursowe z minionych lat z powodzeniem można wykorzystać jako zadania otwarte na lekcjach matematyki. Wiele z nich ma charakter uniwersalny – mogą być przeznaczone niemal dla wszystkich uczniów, niezależnie od wieku.

Konkurs KANGUR 2018 – nagrody

W kraju w konkursie „KANGUR 2018” do rywalizacji przystąpiło blisko 340 tysięcy uczniów. Zadania bezbłędnie rozwiązało tylko 192 uczniów w kraju, uzyskując maksymalne wyniki – najwięcej w kategorii „Maluch”. Tytuł laureata tegorocznego konkursu uzyskało 480 uczniów w kraju. Tradycyjnie już najwięcej laureatów było w kategorii „Maluch”.

W tym roku w konkursie „KANGUR” – zarówno w kraju, jak i w regionie słupskim – udział wzięła mniejsza liczba uczniów klas drugich szkół podstawowych. Dla nich testy te są jednak najtrudniejsze, wymagają naprawdę dużych zdolności matematycznych, szybkości czytania testu i rozwiązywania zadań. Tradycyjnie już znacząca liczba uczniów klas szóstych szkół podstawowych uzyskała wysokie wyniki w konkursie – dla wielu uzdolnionych matematycznie uczniów test był w miarę łatwy do „rozgryzienia”.

W regionie słupskim w konkursie „KANGUR 2018” udział wzięło 5 684 uczniów z 205 szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych. Najlepszym uczniom przyznano 686 nagród – w tym: 2 dla laureatów, 70 nagród rzeczowych za bardzo dobry wynik (tzw. „duże” i „średnie”), 575 wyróżnień oraz 39 nagród typu NAJ (nagrody książkowe). Specyfiką regionu słupskiego konkursu „KANGUR” jest to, że przyznawane są właśnie książkowe nagrody typu NAJ – dla najlepszego ucznia w szkole, który uzyskał co najmniej 70 pkt., jeżeli w szkole nie było uczniów nagrodzonych.

Łącznie wypisano blisko 830 dyplomów – dla wyróżnionych uczniów i nauczycieli – szkolnych koordynatorów konkursu.

Tytuł LAUREATA krajowego tegorocznej edycji konkursu „KANGUR 2018” otrzymali niżej wymienieni uczniowie z regionu słupskiego:

- Paweł Ramczyk z klasy 2 (Społeczna Językowa Szkoła Podstawowa w Lęborku),
- Michał Rybakowski z klasy 3 (Szkoła Podstawowa nr 5 w Chojnicach).

Najwyższą liczbę punktów w regionie słupskim uzyskali:

- Paweł Ramczyk z klasy 2 (Społeczna Językowa Szkoła Podstawowa w Lęborku),
- Michał Rybakowski z klasy 3 (Szkoła Podstawowa nr 5 w Chojnicach),
- Michał Rutkowski z klasy 4 (Szkoła Podstawowa nr 5 w Słupsku),

- Stanisław Borowski z klasy 4 (SP nr 8 w Słupsku),
- Piotr Biernacki z klasy 5 (SP nr 1 w Miastku),
- Kornelia Lemańczyk z klasy 6 (SP w Brusach),
- Joanna Dawidowska z klasy 7 (SP nr 1 w Lęborku),
- Michał Kaźmierczak z klasy 2 gimnazjum (SP w Charzykowych),
- Artur Kamieniecki z klasy 3 gimnazjum (Społeczne Gimnazjum Językowe w Lęborku),
- Jakub Wójcik z klasy I (I LO w Słupsku),
- Filip Dumanowski z klasy II (IV LO w Słupsku),
- Piotr Frąckowski z klasy III (I LO w Słupsku).

Podsumowania konkursu KANGUR 2018

W regionie słupskim konkurs matematyczny „KANGUR 2018” podsumowano w czerwcu 2018 roku w Zespole Szkół Ponadgimnazjalnych nr 1 w Słupsku i w Szkole Podstawowej nr 1 w Chojnicach. Zaproszono łącznie 114 uczniów wraz z opiekunami z 61 szkół – tam wręczono nagrody główne, „duże” i „średnie”. Pozostałe wyróżnienia wręczone zostały uczniom na uroczystościach szkolnych. Z okazji uroczystości jubileuszowych przedstawicielom szkół, przekazano do bibliotek szkolnych matematyczne książki.

Gratulujemy uczniom udziału w tegorocznej edycji Międzynarodowego Konkursu Matematycznego „Kangur”, a w szczególności tym, którzy zostali nagrodzeni. Dziękujemy nauczycielom przygotowującym tych uczniów za zmotywowanie ich do sprawdzenia swoich umiejętności matematycznych w konkursie, a także organizatorom eliminacji – dyrektorom i szkolnym koordynatorom.

*w imieniu Regionalnego Komitetu Organizacyjnego
Słupskiego Stowarzyszenia Matematycznego
„Kangur”*

Jerzy Paczkowski
konsultant w ODN w Słupsku



Piknik Morsko-Lotniczy w Darłównku

14 czerwca 2018 roku w Jednostce Wojskowej w Darłównku odbył się po raz pierwszy Piknik Morsko-Lotniczy, będący kolejną formą spotkań w ramach sieci współpracy i samokształcenia „Interdyscyplinarne możliwości edukacji morskiej”. Impreza została zorganizowana w setną rocznicę odzyskania przez Polskę niepodległości (w ramach projektu „Niepodległa”).

Głównym organizatorem przedsięwzięcia był Zarząd Oddziału Ligi Morskiej i Rzeczej w Słupsku oraz Szkoła Podstawowa im. Kornela Makuszyńskiego w Kobylnicy. W imprezie wzięli udział uczniowie, dyrektorzy, nauczyciele, dowódcy oraz instruktorzy – w sumie ponad 130 osób ze szkół w Słupsku i Kobylnicy. Podczas Pikniku jego uczestnicy mieli możliwość kształtowania pozytywnych cech osobowych, doskonalenia dyscypliny, odpowiedzialności i pracy w zespole, poprzez zadania związane z edukacją morską.

Na rozpoczęcie pikniku zostały wykonane pamiątkowe zdjęcia na płycie dużego lotniska darłowskiego na tle helikoptera ratunkowego. Następnie uczestnicy zostali przywitani przez Jana Wilda, prezesa Zarządu Oddziału Ligi Morskiej i Rzeczej oraz dyrektora kobylnickiej szkoły. W swoim wystąpieniu dyrektor nawiązał do obchodów setnej rocznicy odzyskania przez Polskę niepodległości. Przekazał młodzieży najważniejsze informacje związane z odzyskaniem przez nasz kraj dostępu do morza. W trakcie imprezy zorganizowano warsztaty, których celem był rozwój kompetencji kluczowych uczniów poprzez realizację programu LMiR w obszarze edukacji morskiej, ratownictwa morskiego i udzielania pomocy przedmedycznej.

Po inauguracji uczestnicy udali się na tzw. małe lotnisko, gdzie zostali podzieleni na zespoły. Poszczególne grupy miały za zadanie poznać zakres zadań przygotowany na każdej ze stacji. Pierwsza stacja obejmowała pokaz ratownictwa wodnego oraz udzielania pierwszej pomocy tonącemu. Wojskowe służby medyczne przybliżyły podstawowe zasady po-



stepowania w sytuacjach zagrożenia życia lub zdrowia. Następnie zademonstrowały prawidłowe przeprowadzenie resuscytacji krążeniowo-oddechowej w przypadku osób dorosłych i dzieci oraz ułożenie poszkodowanego w pozycji bezpiecznej ustalonej. W dalszej części pokazów członkowie grupy medycznej wyjaśnili, jak prawidłowo udzielać pomocy przy uszkodzeniu kręgosłupa, krwotokach, złamaniach, zadławieniach, ranach i omdleniach. Po uprzednim wysłuchaniu krótkiego wykładu odnośnie udzielania pierwszej pomocy tonącemu, uczniowie mieli możliwość wykorzystania swojej wiedzy w ćwiczeniach praktycznych na fantomie. Morska Służba Poszukiwania i Ratownictwa – Brzegowa Stacja Ratownicza zaprezentowała swój sprzęt i wyposażenie: łódź ratowniczą RIB typu Gemini Waverider 600 R-26, pojazdy, sprzęt przeciwrozlewowy.

Po interesującym kursie ratownictwa, przyszedł czas na oglądanie helikoptera Mi-2RM, dostosowanego do potrzeb ratownictwa morskiego. Wersję tę opracowano w roku 1969. Śmigłowce Mi-2RM posiadały dodatkowy zbiornik paliwa w kadłubie, podnośnik hydrauliczny, apteczkę, nosze oraz tratwy ratunkowe. Obecnie śmigłowiec jest nieużywany. Uczestnicy mogli zasiąść za sterami i poczuć się jak piloci.



Wśród uczestników pikniku zainteresowaniem cieszył się także helikopter Mi-8. Załoga śmigłowca zaprezentowała jego wyposażenie, opowiedziała o swoich doświadczeniach i codziennej pracy na jego pokładzie, między innymi o awaryjnym lądowaniu.

Po zajęciach na płycie lotniska wszyscy zostali zaproszeni do Klubu Wojskowego 44 Bazy Lotnictwa Morskiego, gdzie mogli obejrzyć wystawę fotografii pt: „W obiektywie darłowskiego lotnika morskiego”. W klubowym ogrodzie czekało ognisko i kiełbaski z grilla. Przy akompaniamencie gitary i akordeonu wszyscy śpiewali szanty.

Na zakończenie spotkania Leszek Kuliński, Wójt Gminy Kobylnica wspólnie z Janem Wildem wręczyli certyfikaty oraz podziękowania wszystkim zaangażowanym w zorganizowanie Pikniku Morsko-Lotniczego. Szczególne podziękowania należą się:

- kmdr por. pil. Wojciechowi Koliczko, Dowódcy Darłowskiej Grupy Lotniczej,
- Annie Choma, Kierownikowi Klubu Wojskowego 44 Bazy Lotnictwa Morskiego,
- Bogdanowi Saiko, Kierownikowi Morskiej Służby Poszukiwania i Ratownictwa – Brzegowej Stacji Ratowniczej z Darłowa,
- Krystianowi Paruzelowi z Ratownictwa Wodnego Rzeczypospolitej,
- Janowi Wildowi, Prezesowi Zarządu Oddziału LMiR,
- Beacie Trofimowicz, etatowemu koordynatorowi w SP Kobylnica,
- Markowi Czabanowi, moderatorowi Pikniku,
- Waldemarowi Parusowi z Zarządu Głównego LMiR.

Wójt kończąc swoją wypowiedź wyraził chęć do podtrzymania stałej współpracy z Dowództwem Marynarki Wojennej. Współpraca ta ma owocować w przyszłości organizowaniem różnorodnych przedsięwzięć, których celem będzie kształtowanie i stałe rozwijanie świadomości morskiej lokalnej społeczności.

Ewa Matczak
nauczyciel matematyki
Szkoła Podstawowa
im. K. Makuszyńskiego
w Kobylnicy

Na mapie świata jest takie miejsce... którym chcemy się pochwalić



Historia konkursu o powyższej nazwie, to także historia kilku lat współpracy Parku Krajobrazowego „Dolina Słupi”, Miejskiej Biblioteki Publicznej Filia nr 7 oraz Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Słupsku w zakresie edukacji. Temat konkursu rokrocznie zmienia się, jednakże jest jeden wspólny cel – rozwijanie chęci poznawania świata i troski o stan środowiska, w którym funkcjonujemy. Organizatorzy poprzez dobór tematu zwracają uwagę uczestników konkursu na otaczającą nas przyrodę, konieczność zachowania różnorodności biologicznej, jej znaczenie dla zachowania gatunków i ekosystemów. Niemniej ważne jest zrozumienie wpływu człowieka na zachowanie bioróżnorodności, uzasadnienie konieczności istnienia form ochrony przyrody, które niejednokrotnie są orężem w walce z zachłannością ludzi nadmiernie wykorzystujących środowisko naturalne.

Tegoroczny tytuł konkursu brzmiał „Pozdrowienia znad Słupi”, a zadaniem uczestników konkursu było zaprojektowanie najciekawszej kartki pocztowej. Do organizatorów wpłynęło 86 prac w trzech kategoriach wiekowych (szkoły podstawowe, klasy VII i gimnazja oraz szkoły średnie). Jury wyłoniło 27 finalistów. Nagrodą dla nich wszystkich był udział w warsztatach terenowych. Ogłoszenie ostatecznych wyników i wręczenie nagród dla laureatów nastąpiło, tradycyjnie już, podczas wernisażu pokonkursowego w „Bibliotece pod Platanami”, Filia nr 7 Miejskiej Biblioteki Publicznej w Słupsku.

W kategorii Szkół Podstawowych I miejsce zajęła Paulina Iwanowicz, II miejsce – Hanna Łuszkiewicz z SP 10 w Słupsku, III miejsce – Marta Prądyńska, a IV Dawid Płaga z SP 3 w Słupsku.

W kategorii gimnazjów i klas VII SP, nie wyłoniono laureata pierwszego miejsca, natomiast przyznano trzy równorzędne miejsca drugie, które przypadły – Julii Zdrojewskiej z SP nr 1 w Słupsku oraz Mai Woźniak i Zuzan-

nie Firlong z Gimnazjum nr 4 w Słupsku. Dwa równorzędne trzecie miejsca zajęły Wiktoria Turek z Gimnazjum nr 6 w Słupsku oraz Aleksandra Skorupska, uczennica klasy VII reprezentująca Klub 7. Brygady Obrony Wybrzeża.

Tradycyjną już nagrodą dla finalistów jest wspomniany wyżej wyjazd terenowy. Warsztaty edukacyjne tym razem odbyły się w Pucku, starsza młodzież uczestniczyła w zajęciach na kurtze, natomiast młodsza miała zajęcia na plaży.

Podczas rejsu odbyła się prelekcja na temat warunków przyrodniczych wód Zatoki Puckiej, charakteryzującej się wyjątkowymi walorami przyrodniczymi. Jej wody stanowią doskonałe warunki dla rozwoju życia na dnie

i w toni wodnej, co czyni ją akwenem o największej bioróżnorodności na całym polskim wybrzeżu Morza Bałtyckiego. Młodzież dowiedziała się, jaki wpływ na florę i faunę ma słabe zasolenie i niewielka głębokość Zatoki. Najważniejszą częścią zajęć było dokonanie połowu organizmów dennych przy pomocy dragi. Uczestnicy przebiegali próbę połowową, aby znaleźć i wybrać jak najwięcej okazów. Poznali skład gatunkowy organizmów bentosowych oraz dowiedzieli się, jaką funkcję pełnią w ekosystemie. Poznali m.in.: krewetki, kielże, podwojka bałtyckiego oraz obcy gatunek skorupiaka, jakim jest krabik amerykański. Mieli również okazję zobaczyć chronione gatunki ryb: wężykę, iglicznik, babkę małą i babkę piaskową oraz obcy i inwazyjny gatunek – babkę byczą.

Druga grupa finalistów uczestniczyła w warsztatach chemicznych, przeprowadzonych na plaży. Uczniowie samodzielnie badali wybrane parametry fizyko-chemiczne wód Zatoki Puckiej. Oznaczali m.in. stężenie związków azotu i fosforu (biogenów) oraz pH i zasolenie. Na podstawie wyników próbowali ocenić stopień eutrofizacji wody. Dowiedzieli się, co powoduje nadmierną eutrofizację i jakie są tego konsekwencje.

Składamy serdeczne podziękowania dla pani Patrycji Boszke z Błękitnej Szkoły przy Nadmorskim Parku Krajobrazowym za wsparcie organizacyjne i zaproszenie na warsztaty do Pucka. Organizacja konkursu oraz warsztaty terenowe odbyły się dzięki dofinansowaniu z Wojewódzkiego Funduszu Ochrony Środowiska i Gospodarki Wodnej w Gdańsku. Gratulujemy zwycięzcom i ich opiekunom, zapraszamy do udziału w kolejnej edycji konkursu w przyszłym roku szkolnym.

Anna Kasprzak

starszy specjalista ds. edukacji ekologicznej
Park Krajobrazowy „Dolina Słupi”

7 DNI BEZ SMARTFONA

To może być dla Ciebie bardzo ciekawe wyzwanie!



Jajko czy kura? Reklama wytwarza nowe potrzeby człowieka, czy je raczej zaspokaja? Podobne pytanie można zadać w związku z korzystaniem z nowej technologii. Smartfon czy aplikacje, które są na nim zainstalowane są głównym

powodem problematycznego użytkowania tego urządzenia przez dzieci, młodzież, jak i samych dorosłych. Nie ma jednoznacznej odpowiedzi. Jednak, kiedy na rynku były dostępne zwykle telefony komórkowe z tradycyjnymi przyciskami, tematu związanego z nadmiernym użytkowaniem telefonów praktycznie nie było. Służyły one prawie wyłącznie do dzwonienia i wysyłania krótkich wiadomości tekstowych. Wysyłanie wiadomości MMS, czy też swobodne poruszanie się po sieci, w wielu przypadkach było znacznie utrudnione, wręcz niemożliwe, a powszechne dziś aplikacje nie były dostępne.

Obecnie nadmierne użytkowanie smartfonów przez dzieci i młodzież staje się dużym wyzwaniem dla placówek oświatowych, tym bardziej, że jest to temat nowy i nadal stale badany między innymi przez psychologów i psychiatrów. Nie mniej jednak wiele szkół podejmuje już w tym kierunku działania poprzez organizowanie licznych warsztatów nie tylko dla nauczycieli, ale również rodziców i ich dzieci. Żeby móc dobrze rozpoznać symptomy świadczące o nadmiernym użytkowaniu smartfonów przez dzieci i młodzież, należy również samemu sprawdzić, czy nie ma się problemu związanego ze zbyt częstym korzystaniem z nowej technologii.

Jak możemy się przekonać, czy mamy problem z nadmiernym użytkowaniem smartfonów? Zgłosić się wraz z wybraną grupą uczniów do eksperymentu pn.: **7 DNI BEZ SMARTFONA**. Głównym celem projektu jest zwiększenie świadomości młodzieży i nauczycieli na temat obecności smartfona w ich życiu. Wyniki badań posłużą do stworzenia rekomendacji dla szkół biorących udział w badaniu w zakresie bezpiecznego wykorzystywania nowej technologii nie tylko w szkole, ale również w domu.

Projekt skierowany jest do nauczycieli i uczniów szkół podstawowych i ponadpodstawowych. Partnerami projektu są: Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Słupsku, Akademia Pomorska w Słupsku – Katedra Pracy Socjalnej oraz Miasto Słupsk – Wydział Edukacji. Czas eksperymentu: od 7 do 14 listopada 2018 r. – 7 dni.

Każda szkoła chętna do udziału w badaniu wyznaczy koordynatora ze swojej placówki. Koordynator będzie miał za zadanie zebrać zgody rodziców uczniów na uczestnictwo w badaniu, a następnie zabrać w bezpieczne miejsce smartfony uczniów i nauczycieli 7 listopada 2018 r. o godz. 10.00. Każdy nauczyciel i uczeń dostanie kartę opisu dni bez smartfona (myśli mu towarzyszące, emocje i uczucia, działania). Eksperyment zakończy się 14 listopada 2018 r. o godz. 10.00. Każda szkoła może wyznaczyć do eksperymentu maksymalnie 10 uczniów i 5 nauczycieli. Każda osoba biorąca udział w eksperymencie, może przerwać go w dowolnym momencie.

Koordynatorzy otrzymają wydrukowane karty opisu „7 DNI BEZ SMARTFONA”. Po zakończeniu Koordynator (z ramienia szkoły) zbierze od uczestników eksperymentu w swojej szkole karty opisu.

Wszystkie szkoły biorące udział w eksperymencie otrzymają:

1. Zbiorcze wyniki badania wszystkich uczestników.
2. Rekomendacje dotyczące bezpiecznego wykorzystania nowej technologii (smartfony) – rodzice, uczniowie, nauczyciele.
3. Propozycje szkoleń dla nauczycieli, uczniów i rodziców w zakresie niwelowania problemów zdiagnozowanych w trakcie przeprowadzonego eksperymentu.

Zgłoszenia do eksperymentu będą przyjmowane do 31 października 2018 r. W zgłoszeniu należy podać: nazwę szkoły, liczbę uczniów i nauczycieli chętnych do udziału w eksperymencie, numer telefon i e-mail do szkolnego koordynatora eksperymentu. Karta zgłoszenie dostępna jest na stronie www.odn.slupsk.pl. Wypełnione zgłoszenie należy przesłać na adres e-mail: m.maraszkiwicz@odn.slupsk.pl. Na stronie ODN: www.odn.slupsk.pl znajduje się też formularz zgody na uczestnictwo w projekcie dla rodziców/prawnych opiekunów ucznia i dla nauczyciela. Karta opisu 7 DNI BEZ SMARTFONA zostanie przesłana na adresy mailowe szkolnych koordynatorów eksperymentu.

Zachęcamy do udziału w EKSPERYMENCIE 7 DNI BEZ SMARTFONA i życzymy powodzenia oraz wytrwałości przy podjęciu tej niełatwej próby.

Maciej Maraszkiwicz

*socjolog w Akademii Pomorskiej w Słupsku,
konsultant w Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli
w Słupsku*

Biblioteka ODN poleca...



Sękowski A. E., *Osiągnięcia uczniów zdolnych*, wyd. 2, Lublin: KUL, 2001, ISBN 978-83-7306-037-1. Psychologia osób wybitnie zdolnych jest dziedziną powoli torującą sobie miejsce wśród wielu różnorodnych specjalności psychologicznych. Prezentowana monografia podejmuje problematykę uczniów, których wybitne zdolności przejawiają się w toku nauki szkolnej. Doświadczenie nauczycieli i psychologów wskazuje na to, że istnieje duża grupa uczniów mających osiągnięcia niższe w stosunku do swoich możliwości intelektualnych, a zarazem są i tacy, którzy osiągają więcej, niż wskazywałyby na wyniki uzyskiwane przez nich w testach inteligencji. Wybitne osiągnięcia szkolne zależą bowiem nie tylko od poziomu inteligencji, ale również od motywacji, zdolności twórczych oraz innych wymiarów, wśród których autor książki wymienia mądrość, stosunkowo od niedawna będącą przedmiotem zainteresowania psychologii. Wiąże się z nią zdolność dokonywania trudnej oceny siebie i otaczającego świata. O osiągnięciach decydują też wartości, jakie człowiek preferuje, a także cele, które sobie stawia i do których dąży. W pracy zaprezentowano liczne badania prowadzone zarówno w Polsce, jak i wielu innych krajach. Podjęte przez autora zagadnienie oraz sposób jego opracowania przybliży czytelnikowi problematykę wybitnych zdolności i osiągnięć człowieka.



***Teoria i praktyka edukacji uczniów zdolnych / red. Wiesława Limont*, Kraków: Wydawnictwo Impuls, 2005, ISBN 83-7308-659-5.** Książka jest zbiorem artykułów, które zostały przygotowane na II Ogólnopolską Konferencję *Teoretyczne i praktyczne aspekty edukacji uczniów zdolnych*. Publikacja podzielona jest na dwie części. W części pierwszej znajdują się artykuły dotyczące teoretycznego aspektu zagadnień kształcenia zdolności i twórczości. W części drugiej zostały umieszczone artykuły nauczycieli realizujących autorskie programy w pracy z uczniami szczególnie zdolnymi. Zwiększone zainteresowanie metodami i strategiami kształcenia uczniów szczególnie zdolnych na świecie, w krajach UE, w tym także w Polsce, wskazuje na konieczność prowadzenia badań w tym zakresie, jak również wypracowanie koncepcji edukacji jednostek szczególnie zdolnych, począwszy od najwcześniejszego etapu rozwoju.



Rimm S., *Dlaczego zdolne dzieci nie radzą sobie w szkole*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2011, ISBN 83-87505-43-9. Lektura książki

pozwala uporządkować dotychczasowe przemyślenia dotyczące osiągania słabych wyników w nauce przez dzieci zdolne, a także dostarcza nowych informacji na ten temat. Książka jest godna polecenia nie tylko nauczycielom, ale także rodzicom. Wyniki badań kompetencji, studia i raporty dostarczają danych udowodniających brak podstawowych umiejętności, niewystarczający poziom wiedzy, niedostateczny poziom krytycznego myślenia i umiejętności rozwiązywania problemów, a nawet słabą umiejętność współżycia społecznego. Tłumaczy się to sytuacją ekonomiczną, kryzysem rodziny. Miliony dzieci zdolnych do uczenia się – przeciętnie, ponadprzeciętnie czy nawet wybitnie uzdolnionych, nie osiąga wyników odpowiednich do swoich możliwości. Dzieci te cierpią, według autorki, na SYNDROM NIEADEKWATNYCH OSIĄGNIĘĆ SZKOLNYCH. Ich prawdziwe możliwości znane są ich rodzicom i nauczycielom. Dzieci mogą być bardzo twórcze, werbalnie lub matematycznie przedwcześnie rozwinięte, a pomimo uzdolnień nie radzą sobie w szkole. Takie dzieci można spotkać w każdej klasie. Najczęściej rozpoczynają szkołę jako nadzwyczaj rożgarnięte i wygadane pierwszaki, ale od pewnego momentu ich satysfakcjonujące osiągnięcia szkolne ulegają zmianie...



Dudek B., *Zaburzenia po stresie traumatycznym*, Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2005, ISBN 978-83-89120-50-2.

Książka jest jedną z pierwszych w polskim piśmiennictwie pozycji wszechstronnie omawiającą zagadnienia, dotyczące zmian zachowania człowieka, wywołanych stresem traumatycznym. Autor omawia w niej sprawy terminologiczne, koncepcje teoretyczne i metody badań. Prezentuje również informacje o programach zapobiegających powstawaniu PTSD i niektórych metodach leczenia oraz przedstawia własne badania na ten temat. Książka jest jedną z pierwszych w polskim piśmiennictwie pozycji wszechstronnie omawiającą zagadnienia dotyczące zmian zachowania człowieka wywołanych stresem traumatycznym. Autor omawia sprawy terminologiczne, koncepcje teoretyczne i metody badań, prezentuje informacje o programach zapobiegających powstawaniu PTSD i niektórych metodach leczenia oraz własne badania na ten temat.

Wybrała: **Grażyna Wieczorek**
konsultant ds. informacji pedagogicznej
i wydawnictw w ODN w Słupsku



Przedział literac(t)ki

A lato było piękne tego roku...*

W pierwszych dniach września, po takim lecie, jak to, które się kończy, słowa te same przychodzą na myśl. Ich źródła nie trzeba zapewne nikomu przypominać. Słowa proszą o chwilę zadumy i nad rzeczywistością, i nad historią.

Do szczególnej zadumy nad historią Polski we wrześniu nikogo nie trzeba zachęcać, ona rodzi się sama. W tym roku jednak tych nostalgicznych myśli będzie zapewne więcej, pobudzonych wydarzeniami i działaniami związanymi z obchodami jubileuszu 100-lecia odzyskania niepodległości. Choćby uczniowie szkół tzw. średnich, przeszukujący archiwa, przepytujący nauczycieli, tworzący prezentacje multimedialne związane z lokalnymi pomorskimi bohaterami odzyskiwania niepodległości sprzed stu lat. Choćby też nauczyciele opiekujący się i inspirujący młodzież do tych poszukiwań. Albo, co w tej chwili właśnie się dzieje, członkowie Komisji oceniającej prezentacje multimedialne, które ze szkół całego województwa napłynęły na konkurs. Wszyscy oni mają szczególne powody do historycznej zadumy. Podsumujemy efekty tych refleksji w czasie uroczystych gal Konkursu multimedialnego „Pomorskie drogi do Niepodległej” z udziałem autorów najlepszych prezentacji multimedialnych. Po szczegóły odsyłam do lokalnej prasy oraz do koordynatora wydarzenia Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej w Słupsku www.pbw.slupsk.pl.

A lato rzeczywiście było (a w tej chwili nawet jeszcze jest!) piękne. Zieleń, słońce, woda – wszystko w wersji szczególnie przyjaznej duszy i ciału, czyli w miejscach nieznanymi powszechnie, a więc niezagęszczonych (bo niekoniecznie popularnie przez turystów znalezionych), nierozkrzyczanych (z tego samego powodu), niezasmrodzonych (za przeproszeniem! gęsto podgrzewanym olejem).

Wakacyjny i weekendowy hedonizm można było uprawiać hobbystycznie tego roku z błogosławieństwem przyrody i pogody. Warto to docenić i chyba warto podziękować za to. Choćby uprzątnięciem kilku śmieci z plaży czy lasu, podrzuceniem karmy czy koców do schroniska dla zwierząt, pękającego w szwach, szcze-

gólnie właśnie latem, gdy porzucanych jest tam wyjątkowo dużo zwierząt, czy też udziałem w akcjach sprzątania świata lub w innych działaniach na rzecz środowiska. Warto być wdzięcznym. Naprawdę warto. I warto być dobrym.

Znów wracam do historycznych refleksji. „Najważniejsze w świecie i życiu jest dobro...”. Autorką tych słów jest Irena Sendlerowa, której pamięć w 2018 roku przywołujemy szczególnie. „Nie liczy się narodowość, rasa, religia – liczy się to, by być dobrym człowiekiem”. To prawda niepodlegająca dyskusji.

Dyskutować zaś można nad słowami Pablo Nerudy, który twierdzi, że „powoli umiera ten, kto nie podróżuje, ten kto nie czyta, ten kto nie słucha muzyki, ten, kto nie obserwuje. Powoli umiera ten kto się staje niewolnikiem przyzwyczajenia, ten kto odtwarza codziennie te same ścieżki, ten, kto nigdy nie zmienia punktów odniesienia, ten, kto nigdy nie zmienia koloru swojego ubrania, ten, kto nigdy nie rozmawia z nieznanym. Powoli umiera ten, kto unika pasji i wiru emocji, które przywracają oczom blask i serca naprawiają. Powoli umiera ten, kto nie opuszcza swojego przyładka, gdy jest nieszczęśliwy w miłości lub pracy, ten, kto nie podejmuje ryzyka spełniania swoich marzeń, ten, kto choć raz w życiu nie odłożył na bok racjonalności...” Ja się zgadzam ze słowami Pablo, ale może ktoś miałby ochotę podjąć dyskusję? dyrektor@pbw.slupsk.pl

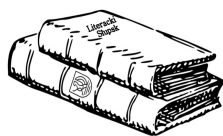
Bezdiskusyjnie jednak lato było piękne tego roku!

Agata Szklarkowska

dyrektor

Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej
w Słupsku

*Konstanty Ildefons Gałczyński, *Pieśń o żołnierzach z Westerplatte*



Literacki Słupsk

Wydawnictwa wyznaniowe i religijne w Słupsku (CZĘŚĆ II)

Niniejszy artykuł jest kontynuacją publikacji z numeru 2/2018 „Informatora Oświatowego” ODN w Słupsku.

W przedwojennym Słupsku ewangelicy (luteranie i reformowani) stanowili 98% ogółu mieszkańców. Kościół Ewangelicko-Augsburski dziś, to zaledwie 180 ewangelików, natomiast w całej parafii – obejmującej byłe województwo słupskie – 230 osób. Parafia, która swoją siedzibę ma w Słupsku przy ulicy Krzywej 1 należy do wyjątkowych, ze względu na liczbę publikacji.

Parafia Ewangelicko-Augsburska w Słupsku wydaje miesięcznik „Informator Parafialny. Słupsk”. Inicjatorem tego wydawnictwa jest ks. Wojciech Froehlich. „Informator” ukazuje się od kwietnia 2010 roku, zaś ostatni odnotowany numer ukazał się w maju 2013 roku z numerem 137. Pismo 28 stronicowe, formatu A5, wydawane w technice kserograficznej, dystrybuowane bezpłatnie w nakładzie 60 sztuk. „Informator Parafialny” wydawany przez słupski kościół Ewangelicko-Augsburski zamieszcza utwory poetyckie, które są afirmacją świata i człowieka, „Słowo od duszpasterza”, w którym proboszcz pisze o bieżących sprawach parafii oraz życiu swoich wiernych. Obszerną część pisma zajmuje również rubryka „Temat miesiąca”, w której autorzy interpretują fragmenty Biblii. W każdym numerze znajdziemy również dział dla dzieci, a w nim krzyżówki, opowiadania, rebusy, zagadki.

Istotnym elementem czasopisma jest zapis życia parafii. Znajdziemy tu harmonogram nabożeństw parafialnych, informacje o konfirmacji, chrztach, terminarz spotkań grup parafialnych. W gazecie jest sporo felietonów oraz rozważań teologicznych. W numerze znajdują się również zaproszenia na wystawy, koncerty, spektakle teatralne i inne wydarzenia odbywające się w Słupsku, np. Słupskie Dni Kultury Ewangelickiej. Znajdziemy tu także polecane audycje telewizyjne i radiowe ogólnopolskich mediów. Prawie w każdym numerze „Informatora” zamieszczono wywiad z przedstawicielem kościoła, czy to ze Słupska, czy też kraju. Od wrześniowego numeru z roku 2011 każde wydanie publikacji kończy się „Humorem z Befką”. Befka to część tradycyjnych szat liturgicznych, używanych przez duchownych wielu kościołów chrześcijańskich, głównie kościołach luterańskich.

Ale działalność wydawnicza Parafii to nie tylko 137 numerów pisma, to również książki. W roku 2007 Parafia Ewangelicko-Augsburska św. Krzyża w Słupsku wyda-

ła 165 stronicową książkę pod tytułem „Ewangelicy¹”. Wydawnictwu nadano ISBN. Jest to praca zbiorowa pod redakcją Jana Wilda. Zawartość książki to „Polskie przewodniki turystyczne po Pomorzu z końca XIX i na początku XX wieku. Obraz stosunków wyznaniowych. Autorem rozdziału jest Tadeusz Stegner. Jarosław Kłaczek w rozdziale drugim zajmuje się prasą protestancką na Pomorzu w XIX i XX wieku. Rozdział trzeci to artykuł Gilberto da Silva, na temat historii staroluteranizmu na Pomorzu. Tekst ten wydany jest w języku niemieckim, zaś w języku polskim zamieszczono jego streszczenie. W rozdziale czwartym książki Jan Wild przedstawia „Słupski ewangelicyzm w XX wieku”. Zarys organizacyjno-prawny. Piąty rozdział to „Słupscy ewangelicy XXI wieku”, autorstwa Wojciecha Froehliche. W rozdziale piątym – ostatnim – Robert Szmigielski zajmuje się „Architekturą neogotycką w Słupsku ze szczególnym uwzględnieniem kościoła św. Krzyża. Istotnym dodatkiem książki jest program Międzynarodowej Konferencji Naukowej „Rola i wkład ewangelików w kulturę i rozwój Pomorza od XIX do XXI wieku. Dodać należy, iż każdy rozdział książki, poza tekstem Gilberto da Silva, posiada swoje streszczenie na język niemiecki, dokonane przez ks. W. Froehliche.

W 2011 roku wraz z Miejskim Ośrodkiem Doradztwa Metodycznego w Słupsku wspólnota wydała zbiór studiów pod wspólnym tytułem „Dziedzictwo myśli Lutra²”. Redaktorem 96 stronicowego wydawnictwa jest Jan Wild. W książce znajdziemy studium Marcina Hintza na temat dziedzictwa myśli M. Lutra i jego spadkobierców w etyce europejskiej. Artykuł Kaliny Wojciechowskiej, dotyczący M. Lutra i kanonu biblijnego, a także tekst Bernd Hildbrandt, dotyczący znaczenia Lutra dla świadectwa Kościoła ewangelickiego w dzisiejszych czasach. Ostatni rozdział książki to przybliżenie postaci Jana Bugenhagen jako organizatora kościoła ewangelickiego. Tekst wyszedł spod pióra Jana Wilda.

W 2011 roku Parafia Ewangelicko-Augsburska w Słupsku wraz z Pracownią na Pastwiskach, wydaje przewodnik turystyczny autorstwa Marcina Żerańskiego „Szlak ewangelicki w Słupsku³”. W broszurze znajdziemy informacje o mieście i ewangelikach. Prezentację szlaku ewangelickiego oraz informacje praktyczne o Słupsku – są tu m.in. informacje o komunikacji w Słupsku, służbie zdrowia, muzeach i cyklicznych imprezach, które odbywają się w mieście.

Przewodnik turystyczny ma również swój niemiecki odpowiednik. Jest to, jak pisze proboszcz Parafii, „zapowiadany przewodnik po ewangelickim Słupsku. Bogato ilustrowany, z kolorowymi zdjęciami, ale przede wszystkim z wieloma ciekawymi informacjami – „towarzysz wędrówek po grodzie nad Słupią” Patronat honorowy nad książką objęli: Maciej Kobyliński – Prezydent Słupska, Sławomir Ziemianowicz – Starosta Słupski i Joachim Bleicker – Konsul Generalny RFN w Gdańsku.

W 2012 roku Parafia Ewangelicko-Augsburska w Słupsku wydała 83 stronicową książkę pod tytułem „Moja podróż przez Życie. Refleksje z minionych lat”²⁴. Autorem tej publikacji jest Claus-Dietrich Schmidt. Książka jest wspomnieniem Lęborzanina, który w XIV rozdziałach opisuje swoje przygody życiowe. Jest to świadectwo życia człowieka, dla którego Bóg oraz drugi człowiek, nawet w nieludzkich wojennych warunkach jest czymś najistotniejszym.

Swoim biuletynem „Słowo Wiary” może pochwalić się również Kościół Zielonoświątkowy Rzeczypospolitej Polskiej, zbor w Słupsku. Redaktorem naczelnym pisma jest David Faccioli, a pierwszy numer ukazał się we wrześniu 2002 roku. Periodyk ma format A4, o objętości od 8 do 14 stron. Biuletyn drukowany był w technice kserograficznej, brak kolorów oraz informacji o nakładzie pisma. Biuletyn najprawdopodobniej ukazywał się okazjonalnie, z numeracji nie wynika regularność, chociaż można przypuszczać, iż był to miesięcznik. Podane są dane kontaktowe redakcji a zarazem wydawcy, tj. zboru. Wiemy również, iż pismo było sprzedawane początkowo w cenie 50 groszy, zaś na ostatnim zarchiwizowanym numerze widnieje cena 1 zł. Podczas analizowania czasopisma korzystałem z 7 numerów, które udało się odnaleźć w archiwach zboru.

Koncepcja wydawnictwa oparta jest na wyraźnym podziale na działy – rubryki. Każdy numer na pierwszej stronie zawiera przesłanie od pastora zboru – słowo wstępne do wiernych. Kolejne działy w każdym numerze to: wydarzenia, czyli krótkie informacje bieżące dotyczące pracy zboru wraz z zapowiedziami wydarzeń. Dział drugi poświęcony jest „Nauczaniu”, tu znajdziemy rozważania dotyczące Biblii i jej interpretacji oraz naukę związaną z przestrzeganiem zasad panujących w kościele. Kolejny wyraźny dział o wymownym tytule „Dzieci” zajmuje się tematyką społeczno-obyczajową dzieci i młodzieży, znajdziemy tam krzyżówki, humor oraz wzory papierowych zabawek do samodzielnego wykonania. Kolejny dział nosi tytuł „Kobieta”. Rubryka jest elementem informacyjno-informacyjnym dla kobiet, pokazuje rolę kobiety w społeczeństwie i domu. Ostatnia stała rubryka, mieszcząca się na końcowej stronie to informacje dotyczące życia zboru, znajdziemy tu informacje na temat pomocy wewnętrz-zborowej, harmonogram spotkań „Klubu Dobrej Nowiny”, informacje o terminach spotkań dla kobiet, a także informacje kontaktowe związane z duszpasterstwem. Każdy artykuł podpisany z imienia i nazwiska oraz zajmo-

wanej funkcji w zborze. Od numeru 21 z roku 2005 pismo zmieniło szatę graficzną, zauważalny jest również inny układ graficzny pisma, chociaż tematyka i nazewnictwo działów pozostało w zasadzie niezmienione.

Centrum Chrześcijańskie Rzeki Wody Żywej, od stycznia 2005 roku wydaje „Informator Kościoła”. Publikacja ukazuje się w formacie A4 i mieści się na 2 stronach, a powielana jest w formie kserograficznej. Pismo rozprawdane jest wśród wiernych kościoła bezpłatnie w liczbie 30 egzemplarzy. Periodyk jest miesięcznikiem, wydawanym zawsze w pierwszym tygodniu miesiąca. Zawartość numeru to: harmonogram spotkań kościoła, plan czytania Biblii w miesiącu, informacje dotyczące spodziewanych gości w kościele, informacje o urodzinach członków kościoła wraz z życzeniami oraz zaproszenie na spotkania tematyczne np. dla kobiet, o finansach lub dla mężów (są to spotkania o charakterze formacyjnym).

Kościół próbuje również trafić do szerszego odbiorcy, poprzez felietony autorstwa pastora Marka Siudka, które ukazują się w bezpłatnym dwutygodniku „Moje Miasto”. Felietony pod wspólnym tytułem „Słowo na niedzielę” zajmują się otaczającą nas rzeczywistością przez pryzmat nauki Kościoła. W felietonach znajdziemy również treści związane z modlitwą w życiu chrześcijanina, o sakramencie pokuty i pojednania, o znaczeniu Pisma Świętego.

Jedynym z ciekawszych wydawnictw książkowych, które ukazały się w Słupsku jest 212 stronicowa książka pod tytułem „Papież rzuca słowa na wiatr”⁵, która została wydana w 2000 roku przez Caritas Słupsk. Publikacja jest pracą zbiorową uczniów, absolwentów i nauczycieli IV Liceum Ogólnokształcącego im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego w Słupsku pod redakcją s. Janiny Sabat Urszulanki Serca Jezusa Konającego. Książka składa się z trzech części i ma wielu autorów. Część pierwsza publikacji to rozważania i refleksje dotyczące modlitwy różańcowej, w części drugiej autorzy zajmują się Jubileuszem Zbawienia Roku 2000, w tym też roku książka została wydana, zaś trzecia, ostatnia część pracy, to zapis formy teatralnej opartej o twórczość literacką Karola Wojtyły. Książka zakończona jest wypowiedziami na temat pontyfikatu Jana Pawła II.

Biskup Koszlińsko-Koło-brzeski Marian Gołębiewski napisał o tej książce, iż „Trzeba się cieszyć, że osoba Ojca Świętego i jego orędzie znalazły tak żywy oddźwięk w sercach młodzieży”. Dodał również, że młodzi licealiści, „swoją podziw i fascynację osobą Wielkiego Polaka utrwaliли na piśmie, marząc o tym, aby ich słowa nie zostały rozproszone przez wiatr, ale pozostały „na wieczną rzeczcy pamiątkę”.

Próbując podsumować prasowe wydawnictwa wyznaniowe w Słupsku, należy zauważyć, że prasa parafialna redagowana jest dla konkretnego odbiorcy, czyli osoby praktykującej w danej parafii, zborze, czy kościele.

Treści zawarte w publikatorach zawierają przede wszystkim informacje bieżące z życia wspólnoty, komunikaty, sprawozdania, harmonogramy spotkań, mszy, wspomnienia, ogłoszenia oraz wypisy z ksiąg parafialnych. Pisma są również kroniką działalności kościoła, bardzo często z zapisem fotoreporterskim. Stałym elementem słupskich wydawnictw wyznaniowych są kalendaria liturgiczne, w tym wykaz czytań niedzielnych.

Drugim działem uprawianym przez w większości anonimowych redaktorów są felietony, wywiady, artykuły publicystyczne, społeczne i zdrowotne. W pismach prezentuje się również żywoty świętych. Celem tych artykułów jest formacyjność czytelnika, mają one za zadanie kształtować duchowość oraz etykę, a także poszerzać jego wiedzę na temat świata, w którym funkcjonuje.

W kilku pismach spotkać można kąciki poezji, tu prym wiodą parafianie, dla których taka forma realizacji swojej wrażliwości jest najłatwiejsza. Ważnym działem, w większości pism są rubryki przeznaczone dla dzieci, znajdziemy tu humor, krzyżówki, konkursy, rebusy a także papierowe zabawki do składania.

Należy również dodać, iż 90% publikacji ma określonego wydawcę. W żadnym z publikatorów nie funkcjonuje formalny zespół redakcyjny w składzie: sekretarz, fotoreporter, korektor. 40% pism ma ustalonego redaktora naczelnego. 60% czasopism posiada stopkę redakcyjną, w której znajdziemy informacje na temat adresu, telefonu, e-maila. 90% wydawnictw posiada stały tytuł prasowy. 30% tytułów precyzuje bardzo dokładnie, o którą parafię chodzi, zabieg taki podkreśla ich parafialny charakter. 40% wydawnictw w swoim tytule podkreśla ewangeliczne posłannictwo, misję dotarcia do wiernych z ważnym przesłaniem. 30% wydawnictw nie precyzuje nawet, o którą parafię chodzi. Większość z tych tytułów nosi adnotację, iż jest to: „Informator” lub „Biuletyn”. Wydawcy zapewne zakładają, że dla odbiorców jest oczywiste, że chodzi o wspólnotę, w której się znajdują. 60% słupskich wydawnictw parafialnych ukazuje się jest w formacie A4, 40% w formacie A5. W 50% wykorzystywany do druku jest papier kserograficzny o gramaturze 80-90 g/m², w pozostałych papier offsetowy o gramaturze od 55-250 g/m². Dwa tytuły wykorzystują kolorowe farby drukarskie do drukowania okładek. W żadnym z wydawnictw nie umieszczono informacji o nakładzie pisma. Sytuacja taka uzależniona jest od potrzeb i oczekiwań czytelników.

Analiza materiału pozwoliła również na określenie częstotliwości ukazywania się pism: w 80% są/były to miesięczniki, 10% kwartalniki, zaś w jednym przypadku jest to wydawnictwo ukazujące się, co pół roku. Żadne ze słupskich wydawnictw prasowych nie wystąpiło do Narodowego Ośrodka ISSN działającego w ramach Biblioteki Narodowej o nadanie Międzynarodowego Znormalizowanego Numeru Wydawnictwa Ciągłego – ISSN. 80% wydawnictw prasowych jest bezpłatnie kolportowana po nabożeństwach wśród wiernych. Jedno wydawnictwo było

roznoszone przez ministrantów do skrzynek pocztowych wiernych zamieszkujących daną parafię.

Zauważalną cechą wydawnictw parafialnych jest brak autorów artykułów. Wnioskować można, że osoby świeckie są mocno zaangażowane w przygotowanie i publikowanie swoich materiałów. Osoby duchowne przede wszystkim zaznaczają swój udział w słowach otwierających numer.

Na koniec należy dodać, iż tylko pięć wydawnictw „AMAN”, „Głos z Faustyny”, „Maksymilian” „Posłaniec św. Jacka” oraz „Nasza Rodzina” zarejestrowane są w internetowym katalogu prasy parafialnej. Niestety informacje zamieszczone na portalu nie są aktualizowane.

W świetle przeprowadzonych przeze mnie badań można napisać, że w Słupsku obecna jest prasa wyznaniowa. Bez wątplenia jest to prasa sublokalka⁶. Prasa, która ukazuje się w mieście jest źródłem wiedzy na temat życia społeczności danego wyznania, jest również propagatorem informacji na temat wydarzeń kulturalnych (zazwyczaj świeckich) miasta i okolicy. Słupska prasa wyznaniowa ma charakter informacyjno-formacyjny. Atutem prasy religijnej jest jej apolityczność, brak w analizowanych dokumentach jakichkolwiek działań agitacyjnych dotyczących władzy lokalnej czy to krajowej. Podsumowując, napisać należy, iż prasa wyznaniowa/religijna ma charakter nade wszystko integracyjny. Mówiąc o integracji myślimy o zbiorowości ludzi utożsamiających się z określonym systemem wartości i przekonań; używających tych samych symboli, praktykujących te same obrzędy – świadomych swojej odrębności.

Obecnie w Słupsku ukazuje się regularnie pięć tytułów prasy parafialnej: w tym trzy, w parafiach rzymskokatolickich, jedno w Parafii Ewangelicko-Augsburskiej oraz jedno w związku wyznaniowym. Z żalem należy dodać, iż w większości parafie nie dokonują archiwizacji swoich wydawnictw, co nie tyle utrudnia rzetelną pracę w tej materii a przede wszystkim źle prognozuje na przyszłość w zakresie opisu życia duchowego regionu słupskiego.

Mariusz Domański

*dyrektor II Liceum Ogólnokształcącego
w Słupsku*

PRZYPISY:

1. Ewangelicy, red. Jan Wild, Parafia Ewangelicko-Augsburska, Słupsk 2007
2. Dziedzictwo myśli Lutera, red. Jan Wild, Parafia Ewangelicko-Augsburska oraz Miejski Ośrodek Doradztwa Metodycznego, Słupsk 2011
3. Żerański M., Szlak ewangelicki w Słupsku, Pracownia na pastwiskach, Cieszyn 2011.
4. Schmidt C. D., Moja podróż przez życie. Refleksje z minionych lat, Parafia Ewangelicko-Augsburska, Słupsk
5. Papiież rzuca słowa na wiatr..., red. s. Janina Sabat, Caritas, Słupsk 2000,
6. Chorążki Włodzimierz, *Polskie media lokalne i sublokalkne 1989-1999*, Zeszyty Prasoznawcze 1999r., nr 1-2, s. 59-82

** TEMATYCZNE ZESTAWIENIE BIBLIOGRAFICZNE **

na podstawie kartoteki zagadnieniowej PBW w Słupsku

ZDROWIE PSYCHICZNE DZIECI I MŁODZIEŻY

Artykuły z czasopism:

- zaburzeniach zdrowia psychicznego / Hańska Małgorzata // Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze. - 2012, nr 7, s.11
- Ochrona zdrowia psychicznego uczniów / Rusin Kinga // Głos Pedagogiczny. - 2014, nr 61, s.55-57
- Wspieranie zdrowia psychicznego dziecka / Sikorska Iwona, Miklewska Agnieszka // Wychowanie w Przedszkolu. - 2010, nr 5, s.8-14
- Zdrowie psychiczne / Ostaszewski Krzysztof // Remedium. - 2010, nr 9, s.32
- Zdrowie psychiczne w szkole / Jaroszewski Marcin // Remedium. - 2018, nr 2, s.27-29

Wydawnictwa zwarte:

- Sokołowska Ewa, Zabłocka-Żytka Lidia, Kluczyńska Sylwia, Wojda-Kornacka Joanna. Zdrowie psychiczne młodych dorosłych : wybrane zagadnienia. - Warszawa : Difin, 2015. - 181 s.

ANOREKSJA, BULIMIA

Artykuły z czasopism:

- Anoreksja - przyczyny, skutki, leczenie / Hoffmann Beata // Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze. - 2014, nr 2, s.29
- Anoreksja - samotne chorowanie / Denst-Sadura Aleksandra // Głos Nauczycielski. - 2010, nr 33, s.12
- Anoreksja jako choroba oparta na lęku / Wojewódzka Katarzyna // Lider. - 2010, nr 11, s.24-25
- Anoreksja jako zaburzenie odżywiania - scenariusz zajęć. [wkładka metodyczna] / Grażka Katarzyna // Wychowanie na co dzień. - 2010, nr 9, s.VI-VIII
- Bulimia - uzależnienie o charakterze czynnościowym / Hoffmann Beata // Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze. - 2014, nr 4, s.25-30
- Diagnostyka psychologiczna zaburzeń obrazu ciała w anoreksji i bulimii psychicznej / Izydorczyk Bernadetta // Psychologia w praktyce. - 2017, nr 2, s.22-27
- Gdy jedzenie to wyzwanie. [anoreksja i bulimia] / Weir Kirsten // Charaktery. - 2016, nr 10, s.72-77
- Nie jem! Pomóż! [anoreksja, bulimia] / Szurowska Beata // Psychologia w Szkole. - 2010, nr 1, s.139-147

Wydawnictwa zwarte:

- Anoreksja i bulimia psychiczna : rozumienie i leczenie zaburzeń odżywiania się / pod red. Barbary Józefik. - Kraków: Wydaw. Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1999. - 240 s.
- Wąsik Małgorzata. Anoreksja, bulimia...: jak rozpoznać zaburzenia odżywiania u nastolatków. - Kraków: Wydaw. AA, 2009. - 160 s.
- Jagielska Gabriela. Dziecko z zaburzeniami odżywiania w szkole i przedszkolu : informacje dla pedagogów i opiekunów. - Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji. [anoreksja i bulimia], 2010. - 32 s.

SAMOOKALECZENIA

Artykuły z czasopism:

- Im brzydziej tym ładniej. [tatuże i samookaleczenia] / Boisse Agnieszka // Wychowawca. - 2016, nr 6, s.10-11
- Samookaleczenia / Misztal Marcin // Wychowawca. - 2014, nr 2, s.20-21
- Samookaleczenia dzieci i młodzieży. Jak reagować, żeby nie zaszkodzić? / Goetz Magdalena // Głos Pedagogiczny. - 2015, nr 72, s.19-22
- Trauma zerwanych więzi. Dysocjacja a samookaleczenia / Izydorczyk Bernadetta // Psychologia w praktyce. - 2017, nr 2, s.32-35
- Żyła, zyletka, kran... idę, bo mam plan. [samookaleczenia, samouszkodzenia, autoagresja] / Wielkiewicz Dominika // Opieka-Wychowanie-Terapia. - 2009, nr 3-4, s.47-48

Wydawnictwa zwarte:

- Kozak Stanisław. Patologie wśród dzieci i młodzieży : leczenie i profilaktyka. - Wwa : „Difin”. [m. in. anoreksja, bulimia, internetoholizm, lekomania, seksoholizm-erotomania, samookaleczenia, samobójstwa, choroby cywilizacyjne, zakupoholizm, depresje dziecięce, psychopatia, nerwice dziecięce, „fala” w wojsku, dewiacyjne zachowania kibiców sportowych], 2007. - 264 s.
- Nanowska-Ryczko Katarzyna. Zespół dziecka maltretowanego - skutki wtórne : studium przypadku. - Gdynia: Novae Res - Wydawnictwo Innowacyjne. [m. in. samookaleczenie, uzależnienie od narkotyków], 2013. - 292 s.

DEPRESJA

Artykuły z czasopism:

- Delikatnie i z wyczuciem. Jak rozmawiać o depresji z uczniami - nie tylko 23 lutego! / Goetz Magdalena // Głos Nauczycielski. - 2018, nr 8, s.11
- Depresja nastolatków / Ambroziak Konrad // Biologia w Szkole. - 2018, nr 3, s.46-47
- Etiologia depresji u dzieci i młodzieży / Mielnik Justyna // Remedium. - 2013, nr 11, s.22-23
- Jak chronić uczniów przed depresją? / Garstka Tomasz // Dyrektor Szkoły. - 2013, nr 10, s.48-52
- Obserwuję, nazywam, uprawomocniam - o profilaktyce depresji wśród dzieci i młodzieży / Kawalec Julia // Edukacja i Dialog. - 2015, nr 3-4, s.48-50
- Profilaktyka depresji jako zadanie dla szkoły / Mielnik Justyna // Remedium. - 2014, nr 1, s.17-18
- Rola szkoły w poznawaniu depresji uczniów / Mielnik Justyna // Remedium. - 2013, nr 12, s.26-27

Wydawnictwa zwarte:

- Radziwiłłowicz Wioletta. Depresja u dzieci i młodzieży: analiza systemu rodzinnego - ujęcie kliniczne. - Wyd. 2. - Kraków : Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2011. - 434 s.
- Rola Jarosław. Depresja u dzieci. - Kraków : „Impuls”, 2001.

- Seligman Martin E. P. W małym ciele duży zuch : skuteczny program zapobiegania depresji u dzieci: pomoc dla rodziców, terapeutów i nauczycieli / współaut. Karen Reivich, Lisa Jaycox, Jane Gillham; [tł. Joanna Sugiero]. - Gliwice: Wydawnictwo „Helion”, 2010. - 335 s.

SAMOBÓJSTWA

Artykuły z czasopism:

- Dlaczego dzieci i młodzież popełniają samobójstwa? / Nowak-Kluczyński Konrad // Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze. - 2012, nr 5, s.44-51
- Gdy życie traci sens. [samobójstwo] / Dubiel Maria // Wychowawca. - 2014, nr 2, s.23-25
- Krzyk rozpacz. [samobójstwo] / Chrzanowski Łukasz // Wychowawca. - 2014, nr 2, s.22
- Samobójstwa a Internet / Thuściak-Deliowska Aleksandra / Remedium. - 2012, nr 5, s.12
- Uwaga na błędy! Jak rozmawiać z młodzieżą o samobójstwie? / Goetz Magdalena // Głos Nauczycielski. - 2017, nr 43-44, s.19
- Zanim uczeń popełni samobójstwo... [Niezbędnik Dyrektora nr 11] / Garstka Tomasz // Dyrektor Szkoły. - 2013, nr 11, s.78-81

Wydawnictwa zwarte:

- Fox Claudine, Hawton Keith. Jak - dlaczego - kiedy rozmawiać z młodymi zagrożonymi samobójstwem. - Warszawa : Fraszka Edukacyjna, 2010. - 135 s.
- Pospiszyl Irena. Patologie społeczne. - Wwa : Wydaw. Naukowe PWN. [terroryzm, samobójstwo, e-hazard, prostytucja, pedofilia, kazirodztwo, handel ludźmi, bezdomność, dzieci ulicy, kreowanie kozła ofiarnego, korupcja], 2008. - 362 s.
- Gmitrowicz Agnieszka, Makara-Studzińska Marta, Młodzeniec Anita. Ryzyko samobójstwa u młodzieży : diagnoza, terapia, profilaktyka. - Warszawa : Wydawnictwo Lekarskie PZWL, 2015. - 272 s.

UCZEŃ ZDOLNY

Artykuły z czasopism:

- Nauczyciel edukacji początkowej a uczeń zdolny - wokół problemu (nie)kompetencji / Kwiatkowska-Góralczyk Małgorzata // Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze. - 2018, nr 4, s.13-21

- Nauka przez zabawę, czyli jak wyzwolić w uczniach zdolność kreatywnego myślenia / Łoskot Małgorzata // Głos Pedagogiczny. - 2017, nr 89, s.8
- Praca nauczyciela z uczniem zdolnym w szkole podstawowej / Jaskulska Magda // Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze. - 2018, nr 2, s.20-27
- Praca z uczniem wybitnie zdolnym / Zajac Dorota // Głos Pedagogiczny. - 2017, nr 92, s.27-30
- Słów kilka o statusie ucznia zdolnego w polskiej szkole / Domański Mariusz // Edukacja i Dialog. - 2017, nr 01-02, s.64-66
- Znasz bardzo zdolnego ucznia? Trwa rekrutacja do programu Krajowego Funduszu na rzecz Dzieci / Trzciniński Krzysztof // Głos Nauczycielski. - 2017, nr 22, s.17

Wydawnictwa zwarte:

- Polaszek Wiesław [i in.]. Diagnoza i wspomaganie w rozwoju dzieci uzdolnionych : Test Uzdolnień Wielorakich i materiały dydaktyczne. - Warszawa : Ośrodek Rozwoju Edukacji, 2014. - 203 s.
- Geniusz w rodzinie : matematyka, logika, przyroda, plastyka, pamięć, język : zadania dla dzieci wspomagające rozwój i inteligencję / [oprac. zagadek Iwona Baturo oraz Iwona Dybek i Iwona Czarkowska]. - Warszawa : Wydawnictwo Damidos, 2014. - 349 s.
- Gałązka Kinga, Muzioł Ewa Antonina. Model pracy z uczniem zdolnym w szkole ponadgimnazjalnej. - Warszawa : Ośrodek Rozwoju Edukacji, 2014. - 136 s.
- Praca z uczniem uzdolnionym geograficznie : poradnik dla nauczycieli / Elżbieta Szkurłat [et al.] ; Daniela Maj (współpr.). - Warszawa : Ośrodek Rozwoju Edukacji, 2014. - 143 s.
- Zbrzeźna Celina, Przybyszewska-Pietrasiak Anita, Ratajczak-Nadolska Grażyna. Praca z uczniem zdolnym na zajęciach z przedmiotów artystycznych : poradnik dla nauczycieli. - Warszawa : Ośrodek Rozwoju Edukacji, 2014. - 159 s.

Agnieszka Stolarczyk

*Wydział Informacyjno-Bibliograficzny
PBW w Słupsku*

INFORMATOR OŚWIATOWY NR 3/18 ISSN 1505-0904

ZESPÓŁ REDAKCYJNY: Dorota Iwanowicz, Jerzy Paczkowski, Iwona Poźniak, Bożena Żuk

WSPÓŁPRACA: Dorota Czapiewska, Irena Czyż, Irena Drozd, Aldona Grzeszczak, Władysława Hanuszewicz, Jolanta Janonis, Joanna Kierul-Cieślak, Renata Kołosowska, Anna Kreft, Ewa Misiewicz, Wioletta Pajak, Grażyna Przybylak, Agnieszka Stolarczyk, Agata Szklarkowska, Marzena Tuliszcza, Maria Grażyna Wieczorek, Elżbieta Wild, Dorota Werbińska, Marek Wróblewski

SKŁAD KOMPUTEROWY: Dorota Iwanowicz, Grzegorz Szuleta,

KOREKTA: Joanna Kierul-Cieślak, Maria Grażyna Wieczorek

DRUK: Miejska Biblioteka Publiczna w Słupsku

WYDAWCA: Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Słupsku, ul. Poniatowskiego 4a, tel/fax sekretariat: 59 84-23-567, doskonalenie: 502 644 975, www.odn.slupsk.pl; e-mail: wydawnictwo@odn.slupsk.pl; kursy@odn.slupsk.pl; sekretariat@odn.slupsk.pl **NAKŁAD:** 300 egz.

Redakcja nie ponosi odpowiedzialności za poglądy i opinie autorów zamieszczonych tekstów. Zastrzegamy sobie prawo do skracania tekstów i do nadawania im własnych tytułów. Materiały prosimy dostarczać na nośnikach elektronicznych lub e-mailem: wydawnictwo@odn.slupsk.pl Numer zamknięto 31.08.2018 r.