

No. 8/2025

PAIDAGOGOS

INSTYTUT NAUK PEDAGOGICZNYCH

Opole 2025

RECENZENCI

dr hab. Irena Mudrecka, prof. UO, dr hab. Eugenia Karcz-Taranowicz prof. ANS WSZiA w Opolu,
dr Katarzyna Jarosz, dr Katarzyna Wereszczyńska

ZESPÓŁ REDAKCYJNY

Dr Grzegorz Kozdraś, Dr Agnieszka Franczyk, Dr Weronika Kurcz, Dr Paweł Cieśla

ADRES REDAKCJI

Redakcja Czasopisma PAIDAGOGOS
Uniwersytet Opolski
Instytut Nauk Pedagogicznych
ul. Ojca Czapłaka 2a
45-055 Opole

POD PATRONATEM POLSKIEGO TOWARZYSTWA PEDAGOGICZNEGO
ODZIAŁ W OPOLU



ISSN 2353-1878

DRUK I OPRAWA
WARSZTAT INTROLIGATORSKI
Dariusz Grzeszczuk
biuro@introligator.opole.pl

SPIS TREŚCI

OD REDAKCJI	4
--------------------------	----------

MYŚL SPOŁECZNA I EDUKACYJNA

Badania:

Sebastian Siwiec

<i>Znaczenie uczestnictwa w zajęciach cyrkowych dla rozwoju psychospołecznego młodzieży</i>	<i>5</i>
---	----------

Rozwiązania metodyczne:

Natalia Kwosek

<i>A czy ty umiesz odpoczywać? Scenariusz zajęć dla studentów i dorosłych.....</i>	<i>15</i>
--	-----------

Lena Jermakowicz

<i>Od czasu do czasu warto poćwiczyć. Scenariusz zajęć dla młodzieży i osób dorosłych.....</i>	<i>19</i>
--	-----------

Aleksandra Paradowska

<i>Bal Cztery Pory Roku. Scenariusz zajęć w świetlicy szkolnej.....</i>	<i>22</i>
---	-----------

PEDAGOGIKA PRZEDSZKOLNA I WCZESNOSZKOLNA

Studia teoretyczne:

Vanessa Kalinich

<i>Rola zabawy w rozwoju poznawczym dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym</i>	<i>25</i>
---	-----------

Badania:

Paulina Litwińczuk

<i>Rozwijanie zainteresowań u dzieci w klasach I-III w opinii rodziców</i>	<i>33</i>
--	-----------

PEDAGOGIKA SPECJALNA

Studia teoretyczne:

Agnieszka Rak

<i>Współpraca szkoły i rodziny w procesie rozpoznawania specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów oraz udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej</i>	<i>42</i>
--	-----------

Weronika Kuniewska

<i>Współpraca pedagoga specjalnego z rodziną w oparciu o metodę Kids' Skills</i>	<i>51</i>
--	-----------

Rozwiązania metodyczne:

Martyna Filuś

<i>Scenariusz zajęć realizowanych metodą ośrodków pracy dla uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną w klasie 1-3.....</i>	<i>56</i>
---	-----------

SPRAWOZDANIA

Paweł Cieśla

<i>Sprawozdanie z Międzynarodowego Seminarium Naukowego nt. „Bildungsmedien: Analog bis digital – Historische Erfahrungen und aktuelle Perspektiven im deutsch-polnischen Vergleich”</i>	<i>67</i>
--	-----------

Paweł Cieśla, Aleksandra Kuczera

<i>Działalność Koła Naukowego Pedagogów w roku akademickim 2022/2023 i 2023/2024</i>	<i>69</i>
--	-----------

Anna Sztuka, Wiktoria Musik

<i>Projekt „Poznajmy się lepiej” – edukacja przez zabawę</i>	<i>75</i>
--	-----------

Wiktoria Musik, Anna Sztuka

<i>Gra terenowa jako aktywizująca metoda edukacji</i>	<i>77</i>
---	-----------

OD REDAKCJI

Z radością oddajemy w Państwa ręce kolejny numer rocznika PAIDAGOGOS – czasopisma dla studentów, pedagogów, nauczycieli, ale również dla wszystkich, którzy współtworzą naszą wspólnotę akademicką. PAIDAGOGOS staje się przestrzenią wymiany myśli, inspiracji i dobrych praktyk pedagogicznych, ukazując różnorodność podejmowanych tematów i świeżość spojrzenia młodych badaczy, działających w ramach kół naukowych.

Bieżący numer prezentuje artykuły pogrupowane w czterech głównych działach, z których każdy wnosi istotny wkład w refleksję nad współczesną pedagogiką.

W dziale *Myśl społeczna i edukacyjna* odnajdziemy artykuł autorstwa Sebastiana Siwca, który omawia zagadnienie pedagogiki cyrku, zarówno w wymiarze teoretycznym, jak i badawczym. W drugiej części tego działu znajdują się scenariusze zajęć autorstwa Natalii Kwosek, Leny Jermakowicz, Aleksandry Paradowskiej, które proponują konkretne rozwiązania metodyczne w pracy pedagogicznej z dziećmi, młodzieżą i osobami dorosłymi.

Część poświęcona *Pedagogice przedszkolnej i wczesnoszkolnej* obejmuje zarówno ujęcie teoretyczne, jak i empiryczne. Vanessa Kalinich przedstawia rolę zabawy w rozwoju poznawczym najmłodszych, natomiast Paulina Litwińczuk bada perspektywę rodziców na rozwijanie zainteresowań dzieci w młodszych klasach szkoły podstawowej.

W dziale *Pedagogika specjalna* mgr Agnieszka Rak podejmuje niezwykle ważny temat współpracy szkoły i rodziny w rozpoznawaniu i wspieraniu specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów. To studium teoretyczne stanowi cenny głos w dyskusji o budowaniu systemowego i zindywidualizowanego podejścia do każdego dziecka.

Numer zamyka część Sprawozdawcza, w której znalazły się relacje z ważnych wydarzeń naukowych oraz z działań podejmowanych przez Koło Naukowe Pedagogów oraz Koło Naukowe Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej. Dzięki sprawozdaniom Pawła Cieśli, Aleksandry Kuczery, Anny Sztuki i Wiktorii Musik możemy z jednej strony spojrzeć na międzynarodowy wymiar współczesnej refleksji pedagogicznej, z drugiej – docenić kreatywność i zaangażowanie studentów w realizację projektów edukacyjnych i animacyjnych.

Mamy nadzieję, że lektura niniejszego numeru będzie inspiracją do dalszych badań, rozmów i działań pedagogicznych – zarówno w środowisku akademickim, jak i w codziennej praktyce wychowawczej.

Życzymy przyjemnej i owocnej lektury!

Redakcja PAIDAGOGOS

MYŚL SPOŁECZNA I EDUKACYJNA

Badania:

Sebastian Siwiec
Student Pedagogiki
Uniwersytet Opolski, Wydział Nauk Społecznych,
e-mail: s.siwiec7@gmail.com

Znaczenie uczestnictwa w zajęciach cyrkowych dla rozwoju psychospołecznego młodzieży

Zajęcia cyrkowe to rodzaj aktywności, podczas której młodzież może rozwijać swoje zainteresowania i ćwiczyć sztuki cyrkowe, dzięki zastosowaniu cyrkowych rekwizytów i innych elementów dziedziny, jaką jest pedagogika cyrku. Czym ona jest? Mirosław Urban i Monika Kalinowska (2015) określają ją mianem połączenia wykonywania cyrkowych aktywności ruchowych i artystycznych umiejętności z treściami i celami, które niesie pedagogika. Chodzi tutaj też o to, aby cyrk w pedagogice cyrku stanowił przyjemną strefę do rozwoju, poprzez wspólną zabawę cyrkowymi rekwizytami, z innymi uczestnikami zajęć.

Początki pedagogiki cyrku w Polsce sięgają ostatniej dekady XX wieku. Wtedy to Maria Nowicka (Nowicka, Ciechańska, 2012) dzięki współpracy z organizacją z Niemiec, zorganizowała w Ciechanowie dziesięciodniowe warsztaty cyrkowe dla dzieci i młodzieży. Można było zdobyć na nich podstawowe umiejętności posługiwania się różnymi technikami, między innymi cyrkowymi. Głównym założeniem warsztatów nie było po prostu przekazanie umiejętności cyrkowych, a raczej integracja i praca w grupie. Wydarzenie zorganizowane przez Marię Nowicką osiągnęło sukces, co w późniejszym czasie znacząco przyczyniło się do propagowania i szerzenia metod pedagogiki cyrku w naszym kraju.

Współcześnie w Polsce istnieje kilkadziesiąt grup cyrkowych. Kilka wybranych z nich to: Cudaki z Dobrzecza Wielkiego; Akademia Sztukmistrzów, Fundacji Sztukmistrze z Lublina; Cyrk Zodiak ze Szczecina; oraz Cyrk-O-Maniaczy z Krakowa. Uczestnicy grup na swoich zajęciach mogą uczyć się takich umiejętności cyrkowych jak żonglerka, jazda na monocyklu, taniec w powietrzu (aerial dance), elementów fireshow i wiele innych.

Pierwsza z wymienionych powyżej umiejętności cyrkowych – żonglerka, można powiedzieć, iż jest najważniejszą i najbardziej podstawową umiejętnością nauczaną na zajęciach cyrkowych. Nie tylko ze względu na popularność, ale też ze względu na zasób możliwości, jakie niesie tym, którzy chcą się jej nauczyć. Żonglerka powiązana jest z kinezylogią edukacyjną – nauką, według której ruch stanowi nieodłączny element procesu uczenia się i myślenia (Grzywniak, 2006).

Metodologia badań

Przedmiot badań niniejszej pracy stanowił rozwój psychospołeczny młodzieży rozpatrywany w kontekście uczestniczenia w zajęciach cyrkowych, natomiast za cel badań przyjęto przedstawienie znaczenia uczestnictwa w zajęciach cyrkowych dla rozwoju psychospołecznego młodzieży. Celem praktycznym przeprowadzonych badań jest rozpowszechnienie aktywności cyrkowych, opierając się przy tym o płynące z nich zalety w postaci dawania możliwości rozwoju, oraz w celu rozpowszechnienia zajęć cyrkowych, aby były jeszcze bardziej dostępne dla środowiska młodzieżowego.

Problem badawczy postawiony dla opisywanych badań brzmi: Jakie jest znaczenie uczestnictwa w zajęciach cyrkowych dla wspierania rozwoju psychospołecznego młodzieży? Problem ten można oczywiście podzielić na dwa problemy szczegółowe, odnoszące się poszczególnie do jednego z rodzajów rozwoju znajdujących się w obrębie zainteresowań pracy:

1. Jakie jest znaczenie uczestnictwa w zajęciach cyrkowych dla wspierania rozwoju psychicznego młodzieży?
2. Jakie jest znaczenie uczestnictwa w zajęciach cyrkowych dla wspierania rozwoju społecznego młodzieży?

W celu przeprowadzenia badań skorzystano ze strategii ilościowej w postaci metody sondażu diagnostycznego, wykorzystującej technikę ankietową, za pomocą kwestionariusza ankiety w formie online. Badanie zostało przeprowadzone w kwietniu 2024 roku.

Charakterystyka badanej grupy

Grupa badawcza liczyła 35 osób, w tym 12 chłopców i 23 dziewcząt, w wieku od 12 do 21 lat. Byli to uczestnicy grup cyrkowych z całej Polski.

Tabela 1. Wiek a płeć respondentów

Przedział wiekowy	Płeć				Ogółem	
	Chłopcy		Dziewczyny			
	N	%	N	%	N	%
12 – 15 lat	4	11,4	5	14,3	9	25,7
16 – 18 lat	5	14,3	13	37,1	18	51,4
19 – 21 lat	3	8,6	5	14,3	8	22,9
Razem	12	34,3	23	65,7	35	100

Wyniki badań

W celu zbadania znaczenia uczestnictwa w zajęciach cyrkowych dla rozwoju psychicznego młodzieży, w badaniu ankietowani zostali zapytani o to, w jakim stopniu zgadzają się ze stwierdzeniami zawartymi w poniższej tabeli:

Tabela 2. Znaczenie uczestnictwa w zajęciach cyrkowych dla rozwoju psychicznego

Stwierdzenia dotyczące elementów rozwoju psychicznego	Stopień znaczenia					Średnia arytmetyczna
	Zdecydowanie się zgadzam	Zgadzam się	Nie mam zdania	Nie zgadzam się	Zdecydowanie się nie zgadzam	
Uczęszczanie na zajęcia cyrkowe wpłynęło pozytywnie na moją umiejętność koncentracji	13	17	4	1	0	4,20
Odkąd uczęszczam na zajęcia cyrkowe, łatwiej mi się uczy nowych rzeczy i przyswaja wiedzę (np. w szkole)	7	11	10	7	0	3,51
Przy okazji uczenia się nowych rzeczy na zajęciach cyrkowych, moja cierpliwość zwiększyła się	18	10	4	2	1	4,20
Uczęszczanie na zajęcia cyrkowe sprawiło, że lepiej sobie radzę z planowaniem i organizacją	10	5	10	9	1	3,40
Uczęszczanie na zajęcia cyrkowe wzmocniło moje poczucie własnej wartości	14	13	6	0	2	4,06
Uczęszczanie na zajęcia cyrkowe rozwinęło moją kreatywność	17	12	5	0	1	4,26
Podczas uczęszczania na zajęcia cyrkowe, moja wyobraźnia polepszyła się	18	13	2	1	1	4,31
Uczęszczanie na zajęcia cyrkowe wpłynęło pozytywnie na rozwój mojego poczucia rytmu	16	10	9	0	0	4,20

Poddając analizie wyniki zawarte w powyższej tabeli można zauważyć, że wartość większości uzyskanych średnich arytmetycznych oscylowała w okolicy wartości 4,20, co świadczy o dużym znaczeniu uczestnictwa w zajęciach cyrkowych dla rozwijania elementów rozwoju psychicznego, a tym samym dla całego rozwoju psychicznego.

Istotny element życia każdego z nas stanowią emocje, dlatego to o nie respondenci zostali zapytani w następnym pytaniu.

Tabela 3. Znaczenie uczestnictwa w zajęciach cyrkowych dla umiejętności radzenia sobie z emocjami

Stwierdzenia dotyczące umiejętność radzenia sobie z emocjami	Stopień znaczenia					Średnia arytmetyczna
	Zdecydowanie się zgadzam	Zgadzam się	Nie mam zdania	Nie zgadzam się	Zdecydowanie się nie zgadzam	
Wykonywanie sztuk cyrkowych (np. żonglowanie) pomaga mi wyrazić emocje	12	6	12	5	0	3,71
Kiedy odczuwam negatywne emocje, trenowanie pozwala mi się ich pozbyć	17	12	3	2	1	4,20
Uczęszczanie na zajęcia cyrkowe i trenowanie na nich pomaga mi rozładować stres	22	7	4	2	0	4,40
Trenowanie z moim ulubionym rekwizytem pozwala mi wejść w stan flow	20	10	2	2	1	4,31

Po analizie wyników zawartych w tabeli numer 3 można stwierdzić, iż większość badanych wyraziła zdecydowaną zgodność z podanymi w ankiecie stwierdzeniami, dotyczącymi znaczenia uczęszczania na zajęcia cyrkowe dla ich emocjonalności. Uzyskane średnie oscylują w zakresie 3,71 – 4,40, czyli w zakresie przyjętym dla dużego stopnia znaczenia.

Kolejną istotną dla rozwoju psychicznego człowieka rzeczą jest ogólnie pojmowana satysfakcja z życia, dlatego o to też zostali zapytani ankietowani w kolejnym pytaniu.

Tabela 4. Znaczenie uczestnictwa w zajęciach cyrkowych dla odczuwania satysfakcji z życia.

Stwierdzenia dotyczące odczuwania satysfakcji z życia	Stopień znaczenia					Średnia arytmetyczna
	Zdecydowanie się zgadzam	Zgadzam się	Nie mam zdania	Nie zgadzam się	Zdecydowanie się nie zgadzam	
Uczęszczanie na zajęcia cyrkowe pomogło mi odnaleźć powołanie/sens życia	14	9	8	2	2	3,89
Uczęszczanie na zajęcia cyrkowe wzmacnia moją ogólną radość z życia	22	8	4	1	0	4,46

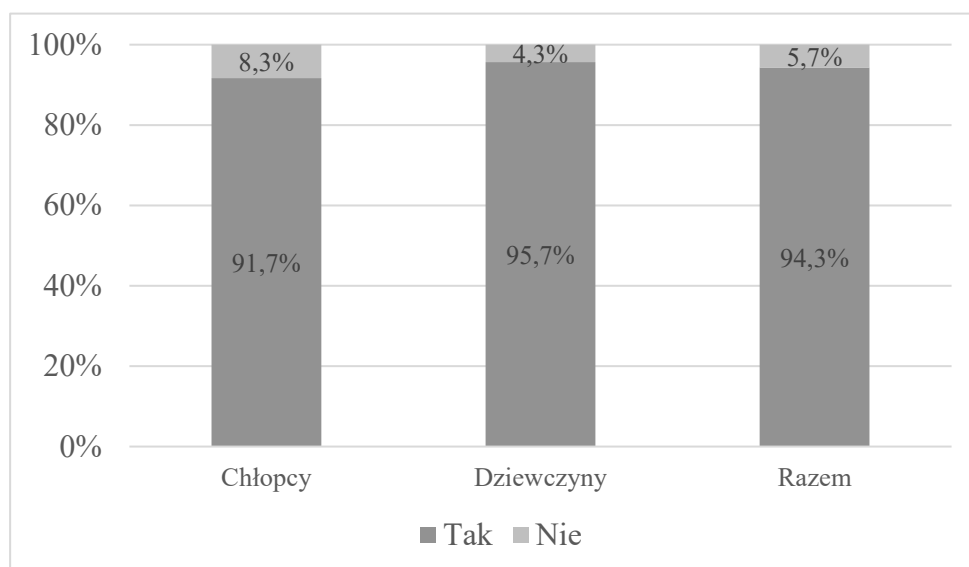
Wartości otrzymanych średnich arytmetycznych dla stwierdzenia o odnalezieniu powołania lub sensu życia, dzięki uczęszczaniu na zajęcia cyrkowe (3,89) oraz dla stwierdzenia o odczuwaniu większej ogólnej radości z życia dzięki uczestniczeniu w zajęciach cyrkowych (4,46) pokazują, że dla młodzieży uczestnictwo w zajęciach cyrkowych ma duże znaczenie względem poziomu ich odczuwanej satysfakcji z życia.

Podobnie jak w przypadku pytań dotyczących rozwoju psychicznego, tak i w kwestii rozwoju społecznego badani w ankiecie zostali zapytani o to w jakim stopniu zgadzają się ze stwierdzeniami zawartymi w poniższych tabelach. Pytania w pierwszej z nich odnosiły się do jakości obcowania w relacjach z innymi ludźmi.

Tabela 5. Znaczenie uczestnictwa w zajęciach cyrkowych dla jakości obcowania w relacjach z innymi ludźmi

Stwierdzenia dotyczące jakości obcowania w relacjach	Stopień znaczenia					Średnia arytmetyczna
	Zdecydowanie się zgadzam	Zgadzam się	Nie mam zdania	Nie zgadzam się	Zdecydowanie się nie zgadzam	
Uczęszczanie na zajęcia cyrkowe wpłynęło pozytywnie na moje doczesne kontakty ze znajomymi i przyjaciółmi	6	18	8	2	1	3,74
Na zajęciach cyrkowych poznałem nowe osoby, które stały mi się bardzo bliskie	19	11	2	2	1	4,29
Uczęszczanie na zajęcia cyrkowe sprawiło, że łatwiej mi się nawiązuje kontakty z nowo poznanymi osobami	8	13	8	4	2	3,60
Dzięki uczęszczaniu na zajęcia cyrkowe lepiej radzę sobie z pracami zespołowymi	10	12	10	1	2	3,77
Dzięki uczęszczaniu na zajęcia cyrkowe, stałem się bardziej życzliwy/życzliwa dla innych	7	13	11	1	3	3,57
Uczęszczanie na zajęcia cyrkowe rozwinęło moją umiejętność przyjmowania krytycznej informacji zwrotnej i radzenia sobie z nią	12	14	4	4	1	3,91

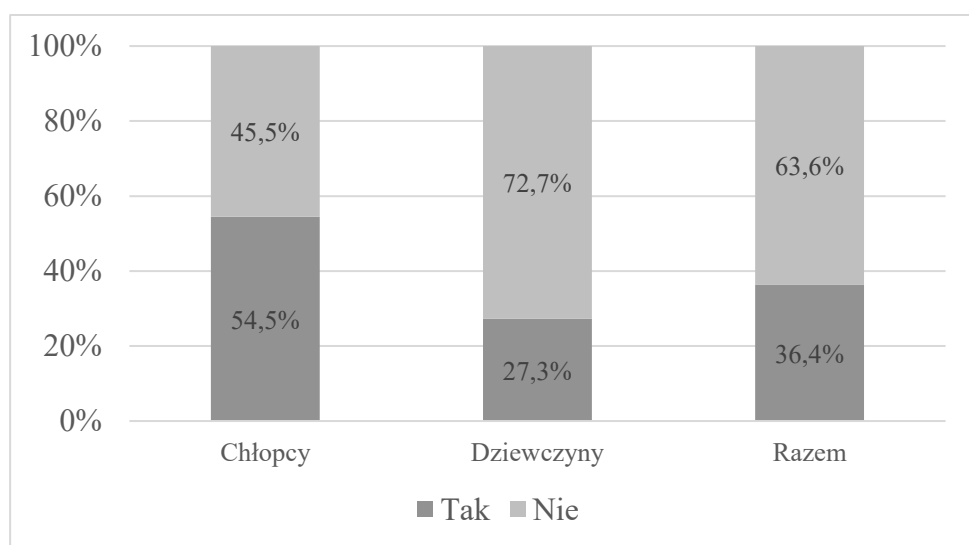
W niniejszym badaniu jako czynnik rozwoju społecznego uznałem również udział w przedstawieniach cyrkowych. Poniższy wykres prezentuje zebrane dane dotyczące dotychczasowego udziału w co najmniej jednym cyrkowym przedstawieniu w życiu.



Wykres 1. Dotychczasowy udział w przedstawieniu cyrkowym

Z danych zamieszczonych na wykresie można odczytać, iż chociaż raz w życiu w cyrkowym przedstawieniu udział brało 94,3% badanych – w tym 91,7% wszystkich przebadanych chłopców oraz 95,7% wszystkich przebadanych dziewcząt.

Kolejny wykres prezentuje dane dotyczące tego, dla ilu % badanych występ cyrkowy stanowił pierwsze doświadczenie występowania na scenie.



Wykres 2. Występ cyrkowy jako pierwsze doświadczenie występowania na scenie

Z zamieszczonych danych wynika, że występ cyrkowy stanowił pierwsze doświadczenie występowania na scenie dla 36,4% wszystkich badanych, którzy według wykresu numer 1 brali dotychczas udział w chociaż jednym cyrkowym przedstawieniu. Zgodnie z tym warunkiem, sytuacja ma się identycznie u 54,5% chłopców oraz u 27,3% dziewcząt.

Udział w przedstawieniach stanowi ważny element rozwoju społecznego, ponieważ pośrednio przygotowuje młodych ludzi do wyzwań, jakie czekają na nich w grupach społecznych. Ostatnie pytanie w ankiecie, dotyczące rozwoju społecznego młodzieży, tyczyło się znaczenia uczestnictwa w zajęciach cyrkowych dla samopoczucia podczas występów publicznych.

Tabela 6. Znaczenie uczestnictwa w zajęciach cyrkowych dla samopoczucia podczas występów publicznych

Stwierdzenia dotyczące elementów samopoczucia podczas występów publicznych	Stopień znaczenia					Średnia arytmetyczna
	Zdecydowanie się zgadzam	Zgadzam się	Nie mam zdania	Nie zgadzam się	Zdecydowanie się nie zgadzam	
Uczęszczanie na zajęcia cyrkowe wpłynęło pozytywnie na moją pewność siebie podczas występów publicznych	24	4	3	3	1	4,34
Uczęszczanie na zajęcia cyrkowe wpłynęło pozytywnie na to jak się czuję na scenie	23	8	3	1	0	4,51
Uczęszczanie na zajęcia cyrkowe wpłynęło pozytywnie na moją umiejętność radzenia sobie ze stresem i/lub tremą podczas występów publicznych	18	11	3	2	1	4,23

Wyniki średnich arytmetycznych przedstawionych w tabeli numer 5 oscylują w przedziale 4,23 - 4,51, co świadczy o dużym stopniu znaczenia uczestnictwa w zajęciach cyrkowych dla wspierania rozwoju samopoczucia młodych ludzi, podczas występów publicznych.

Dyskusja

Wiele jest materiałów i artykułów, głównie na Internecie, które opisują pozytywne skutki uczestnictwa w zajęciach cyrkowych. Ciężko dotrzeć jednak do konkretnych danych badawczych tych badań, zatem ja przeprowadzając to badanie chciałem w doraźny sposób ukazać zalety płynące z uczestnictwa w zajęciach cyrkowych. Pomimo niewielkiej próby badawczej uważam, że moje badania mogą nadać odpowiedni kierunek we wspieraniu rozwoju psychospołecznego młodzieży, wykorzystując do tego aktywności w postaci zajęć cyrkowych. Choć na pewno moje badanie mogło

być poszerzone o zbadanie jeszcze innych, dodatkowych czynników rozwojowych, starałem się przebadać osoby w taki sposób, aby szeroko, ukazać możliwe zalety płynące z uczestnictwa młodzieży w zajęciach cyrkowych.

Wnioski

Wyniki uzyskane w badaniach świadczą o ogólnie pozytywnym znaczeniu uczestnictwa w zajęciach cyrkowych dla rozwoju psychospołecznego młodzieży. W praktycznym kontekście warto więc byłoby przyjrzeć się środowiskom, w których młodzież spędza swój wolny czas i umożliwić im branie udziału w tego rodzaju aktywnościach. Poza tradycyjnymi grupami cyrkowymi, zajęcia takie mogłyby być prowadzone w następujących miejscach:

- Świetlice szkolne,
- Świetlice środowiskowe,
- Świetlice opiekuńczo-wychowawcze
- Gminne / miejskie domy i ośrodki kultury.
- Miejskie ośrodki sportu

Poza wyżej wymienionymi miejscami, aktywności w postaci zajęć cyrkowych mogłyby odnaleźć się świetnie również na lekcjach wychowania fizycznego w szkołach.

Zalety jakie niesie ze sobą uczestnictwo w zajęciach cyrkowych dla rozwoju psychospołecznego młodzieży mogą pomóc równoważyć pewne negatywne skutki, które wywołują w tak naprawdę każdym z nas, media społecznościowe. Jak wiadomo, stanowią one nieodłączny element codzienności większości młodych ludzi. Mam tutaj na myśli częste „scrollowanie” portali społecznościowych takich jak TikTok czy Instagram. Treści, które trafiają w takich miejscach do młodych odbiorców niosą ze sobą pewne negatywne skutki, na przykład:

- Rozproszenie cierpliwości i koncentracji za sprawą krótkich, kilkunasto/kilkudziesięciu sekundowych materiałów filmowych, często zawierających przebodźcowane treści, zapewniające natychmiastową, lecz krótkotrwałą dawkę dopaminy dla widza. (TikTok)
- Obniżenie poczucia własnej wartości z powodu wyidealizowanych materiałów oglądanych na portalach społecznościowych, pokazujących tylko „dobrą i wygodną” stronę życia. (Instagram)
- Zniechęcenie do korzystania z własnych zasobów kreatywności i wyobraźni z powodu możliwości otrzymywania gotowych rozwiązań, w celu znalezienia których wystarczy wyszukanie pewnej frazy w wyszukiwarce. (Pinterest, ChatGPT)

W jaki sposób uczestnictwo w zajęciach cyrkowych może pomóc kompensować powyższe negatywne skutki korzystania z mediów społecznościowych?

- Uwaga potrzebna do nauki i ćwiczenia cyrkowych umiejętności sprzyja ćwiczeniu cierpliwości i koncentracji. Ponadto „nagrada” pomniejsze sukcesy w drodze do osiągnięcia postawionego celu.
- Poczucie własnej wartości kształtowane jest na realnych, własnych osiągnięciach, a nie na „osiągnięciach” przypadkowych osób z Internetu.
- Sztuki cyrkowe to coś, w czym ogranicza nas tylko wyobraźnia – kreowanie i wymyślanie nowych sztuczek, pomysłów sprzyja samodzielnej twórczości.

Najlepszą formą przeciwdziałania wpływowi negatywnych skutków korzystania z mediów społecznościowych - ale też wszelkich innych podobnie negatywnie oddziałujących rzeczy - na młodzież nie jest odcięcie dostępu do nich, natomiast znalezienie pozytywnej alternatywy, która naturalnie wywoła w człowieku chęć zmiany i zainteresowania się czymś ogólnie korzystniejszym dla zdrowia.

Odwołując się do części badania poświęconej znaczeniu dla rozwoju społecznego, można wyciągnąć wnioski z myślą o młodych ludziach, którzy są nieśmiali i wstydliwi. W odróżnieniu od innych aktywności ruchowych, takich jak gra w piłkę nożną czy hokeja w drużynach, na zajęciach cyrkowych relacje budowane są często poprzez wspólne procesy tworzenia (sztuczek, występów), a także poprzez wspólne z innymi występowanie samo w sobie.

Mówiąc o występowaniu – udział w przedstawieniach cyrkowych (i nie tylko) potrafi wspaniale wspierać pewność siebie, ponieważ stanowi to moment różnych interakcji z ludźmi – z publiką bądź współuczestnikami spektaklu. Może być to przydatne dla osób, które w przyszłości marzą o podjęciu zawodu, który wymaga na przykład wyjścia na mównicę lub przedstawienia czegoś większemu gronu osób.

W XXI wieku wszyscy żyjemy w pośpiechu, w pędzie pręźnie rozwijającego się świata, a co za tym idzie – w stresie. Ten problem dotyka także osób młodych, dla których czynnikami stresowymi jest szkoła, oceny, terminy, w młodzieńczym wieku szczególnie opinia otoczenia i nacisk towarzystwa. Wyniki uzyskane w części badania na temat umiejętności radzenia sobie z emocjami jasno pokazują, że uczestnictwo w zajęciach cyrkowych, bądź samo trenowanie sztuk cyrkowych pomaga młodzieży zarządzać swoimi emocjami. Przede wszystkim pomaga rozładować stres, co może być ogólnie przydatne w życiu. Gdyby aktywności cyrkowe były częścią lekcji wychowania fizycznego, uczniowie w szkołach mogliby chociaż na czas trwania lekcji odsapnąć, rozluźnić się przy zabawie, łącząc tym samym przyjemne z pożytecznym.

Pomimo wielu zalet, jakie niesie ze sobą uczestnictwo w zajęciach cyrkowych należy pamiętać o tym, że zalety te ujawniają się w człowieku tylko, jeśli z własnej chęci i dobrowolnie będzie brał on udział w podjętych aktywnościach.

Zakończenie

Zajęcia cyrkowe to nietypowa i niecodzienna forma aktywności, raczej mało znana osobom młodym i dorosłym. Badanie przedstawione w artykule miało na celu przybliżyć tę formę aktywności osobom niezaznajomionym z nią – ukazać wartości jakie z niej płyną, w postaci pozytywnego oddziaływania na rozwój psychospołeczny młodego człowieka. Tym samym badanie przy okazji miało pokazać, że cyrkowe aktywności i ćwiczenia to nie tylko „cyrkowe wygłupy”, ponieważ niosą one ze sobą istotne funkcje rozwojowe dla młodego człowieka.

Bibliografia

- Grzywniak C. (2006). *Kinezylogia edukacyjna – metoda wspomagania rozwoju i terapii psychomotorycznej*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej
- Nowicka M., Ciechańska M. (2012). O budzeniu się fascynacji. *Pedagogika cyrku w Polsce*. „Klanza. Pismo Pedagogów i Animatorów”, nr 2, 2-6.
- Urban, M., Kalinowska M. (2015, 17 lutego). *Pedagogika cyrku a psychofizyczny rozwój dziecka*. Pobrane z: <https://pedagogikacyrku.blogspot.com/2015/02/artyku-pedagogika-cyrku-psychofizyczny.html>

MYŚL SPOŁECZNA I EDUKACYJNA

Rozwiązania metodyczne:

Natalia Kwosek
Studentka Pedagogiki
Uniwersytet Opolski, Wydział Nauk Społecznych,
e-mail: natkwo10502@wp.pl

A czy ty umiesz odpoczywać? Scenariusz zajęć dla studentów i dorosłych

Stres to nieodłączny element codziennego życia, który – choć na krótką metę może działać motywująco – w nadmiarze utrudnia skuteczny odpoczynek i wpływa negatywnie na zdrowie fizyczne i psychiczne. Aby skutecznie odpocząć, trzeba zrozumieć, co stoi na przeszkodzie w regeneracji. Gdy stres się przedłuża, może prowadzić do utrwalonych negatywnych skutków zdrowotnych i psychicznych, takich jak zaburzenia snu, depresja, lęk, czy wypalenie zawodowe.

Zaprezentowany poniżej scenariusz zajęć w ciekawy sposób, dostosowany do właściwości psychofizycznych uczestników, pozwala na zgłębienie istoty omawianego zagadnienia. Uczestnicy, poprzez praktyczne ćwiczenia, mają okazję lepiej zrozumieć, czym jest stres oraz jakie techniki mogą pomóc im w radzeniu sobie z trudnymi emocjami. Dzięki interaktywnym metodom, młodszy uczniowie mogą odkrywać sposoby relaksacji i poznawać, jak radzić sobie ze stresem.

Scenariusz zajęć

Cele główne:

- zwiększenie świadomości na temat stresu oraz jego negatywnych konsekwencji
- zwiększenie świadomości swoich potrzeb, oraz samych siebie

Cele operacyjne:

- poznanie techniki relaksacyjnej
- poznanie swojego stresu
- wykreowanie własnych sposobów na radzenie sobie ze stresem

Metody pracy:

- słowne (rozmowa, pogadanka),
- praktyczne (ćwiczenia oddechowe, analiza stresorów, tworzenie indywidualnych sposobów radzenia sobie ze stresem),
- pogładowe (prezentacja multimedialna)

Forma pracy:

- indywidualna (studenci/ osoby dorosłe samodzielnie wykonują ćwiczenia oddechowe, oraz analizują stresory i tworzą sposoby radzenia sobie z napięciem)

Środki dydaktyczne: prezentacja multimedialna, laptop, model przy wysokim i niskim poziomie stresu model (załącznik 1), strona <https://www.mentimeter.com/>

Ogólny przebieg zajęć:

- I. Część wstępna** – powitanie grupy, podanie tematu zajęć oraz omówienie przebiegu zajęć
- II. Część zasadnicza** – przedstawienie prezentacji multimedialnej przeplatanej indywidualnymi ćwiczeniami dla grupy
- III. Część końcowa** – podsumowanie zajęć, podziękowanie za udział w zajęciach oraz pożegnanie

Szczegółowy przebieg zajęć

- I. Część wstępna**
 1. Powitanie grupy,
 2. Podanie tematu zajęć: A czy ty umiesz odpoczywać?
 3. Omówienie przebiegu zajęć – przedstawienie poszczególnych etapów zajęć
- II. Część zasadnicza**
 1. Praca własna
 - Podanie kilku skojarzeń związanych z tym, czym jest odpoczynek, lub w jaki sposób można odpoczywać, przy użyciu strony www.menti.com, a następnie odczytanie wyników
 2. Pogadanka wprowadzająca do tematu:
 - Co nie pozwala nam odpoczywać?
 - Dlaczego się stresujemy?
 - Co potęguje nasz stres?
 - Czy najtrudniej jest nam zająć się sobą?
 3. Wykład o działaniu stresu, jaki jest jego wpływ i konsekwencje
 - Stres krótkotrwały i długotrwały
 - Reakcja na stres zawsze dotyka 4 ważnych obszarów: ciała, kontaktu, działania i fantazji.
 4. Ćwiczenie 1
 - Osoba wizualizuje sobie konkretną, podaną sytuację, przedstawiającą stres krótkotrwały, a następnie odpowiada na pytania
 - Przechodzisz przez jezdnię na zielonym świetle. Mimo to prawie wjeżdża w ciebie samochód i ledwo unikasz potrącenia
 - Jak wyglądałaby reakcja stresowa w obszarze ciała, kontaktu, działania i fantazji?
 - Co można zrobić zamiast tego?
 5. Ćwiczenie 2 (załącznik 1)
 - Rozdanie osobom biorącym udział w zajęciach dwóch modeli załączonych w załączniku. Jeden model odnosi się do stresu krótkotrwałego, drugi do długotrwałego. Zadanie polega na przypomnieniu sobie, kiedy ostatnio odczuwane były oba rodzaje stresu i podanie przykładu reakcji organizmu w czterech omawianych obszarach tj. ciała, kontaktu, działania i fantazji
 - Omówienie wyników
 6. Ćwiczenie 3

- Osoba wizualizuje sobie konkretną, podaną sytuację, przedstawiającą stres długotrwały, a następnie odpowiada na pytania
 - Pracujesz w firmie, w której regularnie przypada ci więcej obowiązków niż innym. Często bierzesz nadgodziny, przez co zaniedbujesz swoje zdrowie, rodzinę, znajomych i pasję. Gdy wychodzisz o tej samej porze, co inni, spotykasz się z krytyką i dezaprobatą pracodawcy. Sytuacja ciągnie się miesiącami i budzi w tobie głębokie poczucie niesprawiedliwości.
 - Jak wyglądałaby reakcja stresowa w obszarze ciała, kontaktu, działania i fantazji? (Dobiała, 2023)
 - Co można zrobić zamiast tego?
- 7. Pogadanka: Nawyki, które zwiększają fizjologiczną podatność na stres oraz czynności zastępcze w obliczu stresu
 - Rozmowa o nawykach, które potęgują stres. Podawanie przykładów (niedosypianie, zła dieta, używki itp.)
 - Podawanie propozycji czynności zastępczych w konkretnych sytuacjach, w celu zmniejszenia stresu
- 8. Pogadanka: Negatywne konsekwencje stresu
 - Rozmowa o negatywnych skutkach stresu, podawanie przykładów
- 9. Ćwiczenie 4
 - Ćwiczenie oddechowe o nazwie „4 – 7 – 8”

III. Część końcowa

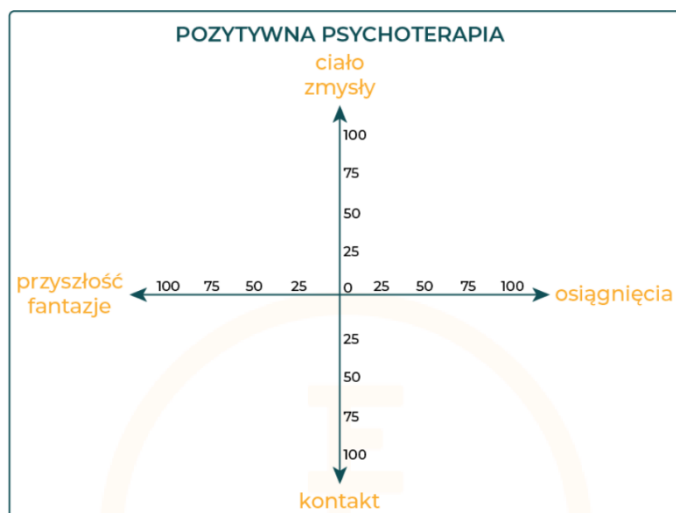
1. Podsumowanie zajęć,
2. Podziękowanie za udział oraz pożegnanie (Górnicka, 2022)

Refleksje końcowe:

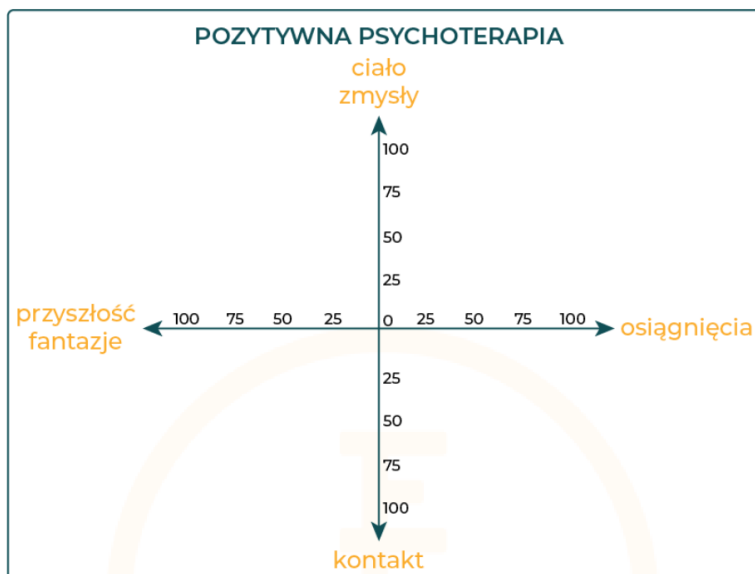
Scenariusz zajęć pt. „A czy ty umiesz odpoczywać?” skłania uczestników do refleksji nad tym, w jaki sposób radzą sobie ze stresem oraz jakie znaczenie ma świadome podejście do odpoczynku i regeneracji. Spotkanie to uświadamia, że skuteczny odpoczynek nie jest jedynie luksusem, ale podstawową potrzebą każdego z nas, wpływającą na zdrowie fizyczne, emocjonalne oraz zdolność do efektywnego działania. Zajęcia te oferują wiedzę teoretyczną, bo jak wiemy wszystko zaczyna się od naszej świadomości, ale też praktyczne narzędzia i ćwiczenia, które można wprowadzić do codziennego życia, takie jak techniki oddechowe, analiza stresorów oraz kreowanie indywidualnych sposobów radzenia sobie z napięciem. Scenariusz pokazuje również, że czas na odpoczynek to nie tylko moment na regenerację, ale także okazja do głębszego poznania swoich potrzeb i emocji, dzięki czemu każdy może budować silniejszy fundament swojego dobrostanu na poziomie ciała, umysłu i relacji.

Załączniki:

Model przy niskim poziomie stresu:



Model przy wysokim poziomie stresu:



Bibliografia:

- Dobiała, E. (2023) Stres i trauma. Życie z trudnymi emocjami. Euphire. Pobrane z: https://euphire.pl/wp-content/uploads/2023/07/psychologia_traumy_pdf_2.pdf
- Górnicka, B. (2022). Metodyka pracy opiekuńczo-wychowawczej – wybrane zagadnienia. Podręcznik akademicki. Opole 2022.
- Zakrzewska, K. (2010). Wpływ stresu na organizm i zachowanie człowieka. Kwidzyn 2010.

Strona internetowa:

<https://mental-benefits.com/artykuly/na-czym-polega-technika-oddychania-4-7-8/>

MYŚL SPOŁECZNA I EDUKACYJNA

Rozwiązania metodyczne:

Lena Jermakowicz
studentka Pedagogiki
Uniwersytet Opolski, Wydział Nauk Społecznych,
e-mail: lena.jermakowicz.f60@gmail.com

Od czasu do czasu warto poćwiczyć. Scenariusz zajęć dla młodzieży i osób dorosłych

Ruch i taniec to nie tylko forma aktywności fizycznej, ale także doskonały sposób na wyrażenie siebie i integrację w grupie. Młodzież i młodzi dorośli często szukają aktywności, która nie tylko poprawi kondycję fizyczną, ale również dostarczy przyjemności oraz pozwoli na chwilę oderwania od codziennych obowiązków i stresu. Zajęcia pt. „Od czasu do czasu warto poćwiczyć” mają na celu ukazanie osobom od lat 15 do 25 tańca – szczególnie zumby – jako dynamicznej formy ćwiczeń, która wprowadza w rytm zabawy, pomaga odkryć możliwości własnego ciała i może przyczynić się do poprawy nastroju. Dzięki połączeniu elementów fitness z muzyką, zumba stanowi świetną alternatywę dla osób, które dopiero rozpoczynają swoją przygodę z aktywnością fizyczną oraz dla tych, którzy chcą urozmaicić swój trening.

Scenariusz zajęć

Treści programowe:

Zdrowie jako zjawisko wielowymiarowe (Maszczak, 2005):

- Rozwijanie świadomości ciała i pobudzenie energii uczestników oraz integracja grupy, dzięki wspólnej praktyce zumby i dyskusji o aktywności fizycznej.

Cele główne:

- Rozwijanie ekspresji oraz rozładowywanie emocji poprzez taniec;
- Wzmacnianie integracji w grupie oraz zachęcanie do aktywnego spędzania czasu wolnego.

Cele operacyjne:

- Zapoznanie uczestników z tańcem (zumba);
- Świadome poznawanie możliwości swojego ciała;
- zachęcanie do aktywności fizycznej.

Metody pracy (Górnicka, 2022):

- Słowne: rozmowa na temat korzyści z tańca i ruchu;
- Poglądowe: demonstracja choreografii tanecznej (zumba);
- Praktyczne: nauka ruchów i sekwencji tanecznych w zumbie.

Formy pracy:

- Indywidualna: uczestnicy ćwiczą samodzielnie, poznając własne możliwości;
- Zbiorowa: grupowe wykonywanie choreografii.

Środki dydaktyczne:

Pomoce dydaktyczne: filmiki z choreografią;

Materiały i narzędzia: telefon komórkowy (do odtwarzania muzyki i filmików z choreografią), głośnik.

Tok zajęć:

1. Część wstępna (ok. 5 minut):

- Przywitanie grupy: zapoznanie uczestników z tematem oraz celami zajęć;
- Omówienie przebiegu zajęć: zapoznanie uczestników z tematyką zajęć oraz szczegółowe przedstawienie harmonogramu.

2. Część zasadnicza (ok. 35 minut):

- Rozmowa wprowadzająca (5 minut): krótkie omówienie zumby jako formy aktywności, która pozwala wyrazić siebie i przyjemnie spędzić czas;
- Rozgrzewka (5-10 minut): przygotowanie uczestników do wysiłku fizycznego, odtwarzając filmik z rozgrzewką (https://www.youtube.com/watch?v=N-sh52TVdlk&ab_channel=AJDanceFit);
- Choreografie taneczne (15 minut): przeprowadzenie przez prowadzącą dwóch choreografii tanecznych: Pierwsza choreografia do piosenki Pedro (<https://www.youtube.com/watch?v=5UpbZALcy6M>) oraz druga choreografia do piosenki HandClap (https://www.youtube.com/watch?v=QPgHgEljgBc&ab_channel=%EC%A1%B0%EC%8B%80%EC%95%A4%EB%B0%94%EB%AF%9CJosh%26Bamui);
- Ćwiczenia rozciągające (5 minut): po przetańczeniu choreografii prowadząca przeprowadza ćwiczenia rozciągające, aby rozluźnić mięśnie i uspokoić oddech po wysiłku.

Po rozgrzewce oraz po każdej z choreografii jest przewidziana chwila przerwy, aby napić się wody i zregenerować siły.

3. Część końcowa (ok. 5 minut):

- Rozmowa podsumowująca: wymiana refleksji o zajęciach, omówienie korzyści z regularnej aktywności fizycznej;
- Podziękowanie za udział: podkreślenie zaangażowania grupy, zachęta do kontynuowania aktywności tanecznych;
- Pożegnanie uczestników: zamknięcie zajęć w pozytywnej atmosferze.

Refleksje końcowe:

Zajęcia wspierają integrację uczestników i rozwój fizyczny, zachęcając do aktywności w formie dobrej zabawy. Grupa ma możliwość doświadczyć zumbi jako energetycznego sposobu na spędzanie wolnego czasu, co może przyczynić się do wzrostu ich zainteresowania aktywnością fizyczną w przyszłości.

Bibliografia:

- Górnicka B., *Metodyka pracy opiekuńczo-wychowawczej – wybrane zagadnienia. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2022.
- Maszczak, T. (2005). Zdrowie jako wartość uniwersalna. *Roczniki Naukowe AWF w Poznaniu*, 54, 73-81.

Źródła internetowe:

<https://www.youtube.com/watch?v=5UpbZALcy6M>
https://www.youtube.com/watch?v=N-sh52TVdlk&ab_channel=AJDanceFit
https://www.youtube.com/watch?v=QPgHgEljgBc&ab_channel=%EC%A1%B0%EC%8B%80%EC%95%A4%EB%B0%94%EB%AF%9CJosh%26Bamui

MYŚL SPOŁECZNA I EDUKACYJNA

Rozwiązania metodyczne:

Aleksandra Paradowska
Studentka Pedagogiki
Uniwersytet Opolski, Wydział Nauk Społecznych,
e-mail: Aleksandra.Par@interia.pl

Bal Cztery Pory Roku. Scenariusz zajęć w świetlicy szkolnej

Scenariusz pt. „Bal Cztery Pory Roku” to kreatywne warsztaty plastyczne skierowane do dzieci w wieku 7-10 lat, mające na celu rozwijanie ich twórczej wyobraźni, umiejętności manualnych oraz zdolności do współpracy w grupie. W trakcie zajęć dzieci stworzą unikalne nakrycia głowy inspirowane porami roku – wiosną, latem, jesienią i zimą. Będą mogły wykazać się kreatywnością, łącząc różnorodne materiały, takie jak tkaniny, wstążki, liście, kasztany czy wełnę.

Scenariusz zajęć w świetlicy szkolnej

Pt. „Bal Cztery Pory Roku”

Treści programowe:

Ekspresja przez sztukę (Popek, 2010)

Tworzenie prac plastycznych inspirowanych porami roku, z wykorzystaniem różnych technik artystycznych (rysowanie, wycinanie, klejenie).

Cele główne:

- rozwijanie kreatywności i postawy twórczej;
- doskonalenie umiejętności współpracy;
- rozwijanie motoryki małej;
- rozwijanie wrażliwości estetycznej;
- kształtowanie pasji i zainteresowań artystycznych;
- integracja grupy.

Cele operacyjne:

- uczeń podejmuje działania twórcze;
- uczeń potrafi zastosować różne techniki plastyczne;
- uczeń potrafi prezentować swoje prace i pomysły;
- uczeń wykazuje się kreatywnym myśleniem i umiejętnością rozwiązywania problemów;
- uczeń potrafi współpracować w grupie, dzieląc się zadaniami i pomysłami;
- uczeń rozumie znaczenie kompromisu i potrafi go osiągnąć w pracy zespołowej;
- uczeń rozwija myślenie dywergencyjne, potrafiąc generować różnorodne rozwiązania;
- uczeń doskonali umiejętność pracy pod presją;
- uczeń zna zasady utrzymywania porządku na stanowisku pracy i potrafi je stosować w praktyce.

Metody (Kupisiewicz, 2012)

- Słowne - pogadanka, słuchanie wiersza.
- Oglądowe - prezentacja wzorów i gotowych dekoracji.
- Praktyczne – tworzenie nakryć głowy wykorzystując różne techniki plastyczne.

Formy pracy (Górnicka, 2015)

- Indywidualna jednolita.
- Grupowa jednolita.
- Zbiorowa jednolita.

Środki dydaktyczne:

Materiały i narzędzia: karton, kredki, bloki rysunkowe, kolorowe papiery, bibuły, farby, pędzle, nożyczki, kleje, taśmy klejące, wiersz Urszuli Kowalskiej „Cztery Pory Roku” koperty z listami, gazety, muzyka „Cztery Pory Roku” Vivaldiego, elementy przyrody (liście, kasztany, kwiaty, gałązki), tkaniny, wstążki, wełna.

Tok zajęć:

1. Powitanie grupy i przekazanie podstawowych definicji i zagadnień związanych z dzisiejszym tematem (5 min)
2. Rozmowa na temat pór roku (10 min)
Zadawanie pytań podopiecznym dotyczących dat, miesięcy, co lubią robić w każdej porze roku oraz czym charakteryzują się poszczególne pory roku
3. Wysłuchanie wiersza Urszuli Kowalskiej „Cztery pory roku” (5 min)
Prowadzący wprowadza uczniów w tematykę zajęć, czytając na głos wiersz „Cztery pory roku”. Dzieci uważnie słuchają treści, ponieważ będzie to wprowadzenie do dalszej aktywności.

„Cztery pory roku”

Wiosna

Weż mnie babuniu za rączkę, razem pójdziemy na łączkę, tam prześlicznie pachną kwiatki, złapię motylka do siatki, a w barwnych jego skrzydełkach, słońeczko zaśni jak w szkiełkach.

Lato

Nad morze babciu pójdziemy, zamki z piasku zbudujemy, muszelkami je ozdobię, wszystko podaruję tobie. Gdy się w morzu wykapiemy, dalej bawić się będziemy.

Jesień

Wyjdźmy babciu na spacer, do parku, później na skwerek. Zbiore kasztany, patyki, zrobimy śmieszne ludziki. A z listków złoto-czerwonych, bukiet będzie wymarzony.

Zima

Babciu załóż mi kurteczkę i szaliczek, ten w krateczkę. Będę lepiła bałwanka i posadzę go na sankach. Zjedziemy z wysokiej góry, aż szalik polecą w chmurki!

4. Gra „Bingo” z elementami z wiersza (10 min)
Podopieczni otrzymują kartę „Bingo”, na której znajdują się obrazki przedstawiające różne elementy związane z porami roku, takie jak kwiaty, motyl, bałwan, liście, słońce, muszelki, itp. Prowadzący ponownie czyta wiersz a zadaniem dzieci jest uważne słuchanie i wyszukiwanie słów lub fraz w wierszu, które odpowiadają obrazkom na ich kartach „Bingo”. Kiedy dziecko usłyszy słowo, które pasuje do jednego z obrazków na karcie, zakreśla ten obrazek. Gra trwa, aż jedno z podopiecznych zakreśli wszystkie obrazki w jednej linii (poziomo, pionowo lub po przekątnej) i zawoła „Bingo!”. Prowadzący potwierdza, czy dziecko prawidłowo zaznaczyło wszystkie elementy, a następnie kontynuuje grę, dając szansę innym uczniom na ukończenie swoich kart.
5. Zabawa sensoryczna - „Dotknij i zgadnij” (15 min)
Prowadzący przygotowuje kilka pojemników z przedmiotami związanymi z porami roku (np. piasek dla lata, wata dla zimy, kwiaty dla wiosny, liście dla jesieni). Podopieczni z zamkniętymi oczami po

kolei wkładając ręce do pojemników starają się odgadnąć co znajduje się w środku oraz z jaką porą roku jest związane. Po odgadnięciu podopieczni dzielą się swoimi odczuciami, starając omówić, dlaczego dany przedmiot kojarzy się mu z określoną porą roku.

6. Prowadzący przygotowuje podopiecznych do następnego zadania pokazując gotowe ozdoby oraz demonstrując sposób ich wykonania. (5 min)
7. Zabawa plastyczna – „Bał Cztery Pory Roku” (20 min)
Prowadzący dzieli wychowanków na 4-5 osobowe grupy. Po podziale przy stolikach zadaniowych oraz przypomnieniu zasad współpracy i bezpieczeństwa rozdaje listy od każdej pory roku, w których znajduje się prośba o pomoc w przygotowaniu kapelusza na tegoroczny bał. Podczas wykonywania kapeluszy wychowankom towarzyszy w tle utwór muzyczny „Cztery Pory Roku” Vivaldiego.
8. Po zakończeniu ćwiczenia następuje prezentacja przez wychowanków stworzonych prac oraz ich omówienie. (5 min)
9. Podsumowanie zajęć: (10 min)
Powtórzenie informacji zdobytych w trakcie zajęć - rozmowa z dziećmi o tym, co zapamiętały z zajęć, jak czuły się podczas wykonywania kapeluszy oraz co najbardziej podobało się wychowankom.

Refleksje końcowe

Scenariusz zajęć oparty na temacie „Cztery Pory Roku” to doskonały przykład, jak w przemyślany sposób połączyć edukację z kreatywną zabawą, angażując jednocześnie różne zmysły i umiejętności dzieci. Łącząc zabawę, muzykę, pracę plastyczną oferuje dzieciom kompleksowe doświadczenie edukacyjne, które nie tylko przekazuje wiedzę, tworzą bogate wielowymiarowe środowisko, które sprzyja pełniejszemu doświadczaniu i przetwarzaniu emocji, ale także rozwija ich zdolności poznawcze, społeczne i artystyczne.

Bibliografia

- Popek, S. L. (2010). *Psychologia twórczości plastycznej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Górnicka, B. (2015). *Metodyka pracy opiekuńczo-wychowawczej: wybrane zagadnienia: podręcznik akademicki*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Kupisiewicz, C. (2012). *Dydaktyka. Podręcznik akademicki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Źródła internetowe:

<https://wierszykidladzieci.pl/kowalska/cztery-pory-roku.php>

<https://blizejprzedszkola.pl/cztery-pory-roku-wiosna-utwor-instrumentalny-pd-mp3,3,6592.html>

PEDAGOGIKA PRZEDSZKOLNA I WCZESNOSZKOLNA

Studia teoretyczne:

Vanessa Kalinich

studentka Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej

Uniwersytet Opolski, Wydział Nauk Społecznych,

E-mail: vanessakalinich@interia.pl

Rola zabawy w rozwoju poznawczym dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym

Zabawa jest kluczowym elementem dzieciństwa, wpływającym na rozwój umiejętności poznawczych, emocjonalnych i społecznych. Badacze tacy jak Jean Piaget (2004) i Lew Wygotski (1978) podkreślali jej znaczenie jako formy aktywności umożliwiającej eksperymentowanie, odkrywanie i rozwijanie zdolności umysłowych. Piaget wskazywał, że zabawa sprzyja rozwojowi myślenia symbolicznego oraz konstrukcji wiedzy poprzez aktywną eksplorację, natomiast Wygotski zwracał uwagę na społeczny charakter zabawy, w której dzieci uczą się poprzez interakcje z bardziej doświadczonymi partnerami. Pandemia COVID-19 i związane z nią ograniczenia w edukacji stacjonarnej dodatkowo podkreśliły znaczenie zabawy w procesie uczenia się oraz radzenia sobie z trudnościami emocjonalnymi. Badania Wichrowskiej, Marchlik i Zubali (2022) wskazują, że w warunkach nauczania zdalnego nauczyciele stosowali różne formy aktywności zabawowych w celu angażowania uczniów, redukcji stresu oraz wspierania ich rozwoju poznawczego i społecznego. W tym kontekście zabawa stała się nie tylko narzędziem edukacyjnym, ale także formą wsparcia psychologicznego dla dzieci odizolowanych od rówieśników. Z perspektywy koncepcji Piageta, pandemia ograniczyła możliwość aktywnej eksploracji w środowisku szkolnym, co mogło wpłynąć na tempo rozwoju poznawczego dzieci. Jednocześnie, zgodnie z teorią Wygotskiego, interakcje społeczne w formie zabawy online lub gier edukacyjnych mogły częściowo zastąpić tradycyjne formy współpracy, *ułatwiając dzieciom osiągnięcie kolejnych etapów rozwoju poznawczego.*

Celem artykułu jest analiza roli zabawy w rozwoju poznawczym dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, ze szczególnym uwzględnieniem jej funkcji oraz mechanizmów kształtowania myślenia symbolicznego.

Klasyfikacja zabawy i jej znaczenie dla dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym

A. Pojęcie zabawy

Grecy określali terminem „zabawa” aktywność podejmowaną przez dzieci. Rzymianie z kolei używali słowa *ludo* na określenie radości i uciechy. Po pewnym czasie w językach europejskich pojęcie zabawy zaczęło oznaczać bardzo duży krąg ludzkich działań, które z jednej strony nie były związane z ciężką pracą, a z drugiej sprawiały ludziom radość i przynosiły zadowolenie.

W języku polskim wyraz „zabawa” wywodzi się od słowa „bawa”, a dzięki wielu przemianom zbliżył się do innych języków europejskich. Obecnie swoim zakresem obejmuje całe bogactwo form ludzkich działań (Okoń 1995, s. 24).

Pedagodzy traktują zabawę jako działanie wykonywane dla osobistej przyjemności, oparte na własnej wyobraźni, tworzącej nową rzeczywistość. Choć działaniem tym rządzą reguły, których treść pochodzi głównie z życia społecznego, to ma ono charakter twórczy, jednocześnie prowadzi do samodzielnego poznawania i przekształcania rzeczywistości.

Jean Piaget uważał, że

[...] zabawa oznacza każdą czynność wykonywaną dla przyjemności, bez względu na końcowy jej rezultat. Przystępuje się do niej dobrowolnie, a nie pod wpływem siły zewnętrznej lub przymusu" (Elkonin 1984, s. 7).

B. Czym jest rozwój poznawczy

Rzeczywisty rozwój poznawczy odnosi się do procesów myślowych, które umożliwiają dziecku poznawanie, rozumienie i interpretowanie świata. Obejmuje m.in. pamięć, uwagę, myślenie, język, wyobraźnię oraz rozumowanie (Bieńkowska i Danielewicz 2022, s. 16).

C. Główne funkcje poznawcze u dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym

Rzeczywisty rozwój funkcji poznawczych u dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym odgrywa kluczową rolę w procesie uczenia się i poznawania świata. Wśród najważniejszych funkcji można wyróżnić:

- **Percepcja wzrokowa i słuchowa**

To zdolność do odbierania i interpretowania bodźców wzrokowych i słuchowych. Rozwijają się umiejętności rozpoznawania kształtów, kolorów, dźwięków, rytmu oraz różnicowania bodźców.

- **Pamięć krótkotrwała i długotrwała**

Pamięć krótkotrwała pozwala dziecku zapamiętać informacje na chwilę, np. instrukcje nauczyciela. Pamięć długotrwała umożliwia utrwalanie wiedzy i doświadczeń, co jest niezbędne w procesie nauki.

- **Myślenie przyczynowo-skutkowe**

Dziecko uczy się rozumieć związki między zdarzeniami, przewidywać skutki działań i wyciągać wnioski z obserwacji otoczenia.

- **Umiejętność klasyfikowania i porządkowania**

To zdolność do grupowania przedmiotów według określonych cech (np. koloru, wielkości, przeznaczenia) oraz układania ich w określonym porządku lub sekwencji.

- **Rozwój mowy i języka**

Obejmuje doskonalenie zasobu słownictwa, poprawę gramatyki, budowanie coraz bardziej złożonych wypowiedzi oraz rozumienie komunikatów.

- **Rozwiązywanie problemów**

Dzieci rozwijają umiejętność szukania rozwiązań w nowych sytuacjach, planowania działań oraz pokonywania trudności w oparciu o zdobyte doświadczenia.

- **Wyobraźnia i kreatywność**

Dzieci tworzą nowe pomysły, wymyślają zabawy, historie, rozwijają zdolność do twórczego myślenia i nieszablonowego podejścia do problemów.

D. Znaczenie zabawy w rozwoju poznawczym dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym

Zabawa jest naturalnym sposobem nauki, który sprzyja rozwijaniu umiejętności niezbędnych do prawidłowego funkcjonowania w społeczeństwie. E. Hurlock wyróżnia cztery funkcje zabawy. Są to (Brzezińska, 1985, s. 68):

- **funkcja kształcąca** – dziecko w zabawie kształci swoje zmysły, doskonali sprawność motoryczną, wzbogaca wiedzę o świecie, a także wiedzę o sobie samym, to znaczy poznaje swoje możliwości i uczy się je oceniać.
- **funkcja wychowawcza** – dziecko szczególnie w zabawach grupowych przyswaja różne normy, uczy się przestrzegania reguł postępowania w różnych sytuacjach, uczy się przestrzegania umów z innymi ludźmi.
- **funkcja terapeutyczna, inaczej korekcyjna** – w zabawie dziecko ma możliwość z jednej strony uwolnienia się od dręczących je napięć, emocji, a z drugiej uczy się różnych sposobów wyrażania swoich uczuć oraz rozwiązywania swoich problemów osobistych.
- **funkcja projekcyjna** – dzięki temu, że w zabawie dziecko wchodzi w różne sytuacje, wykonuje różne zadania, pełni różne role, a więc ujawnia pośrednio przez te wszystkie środki wiele swoich możliwości, dorosły może odkryć i lepiej poznać różne problemy dziecka. Wnikliwe obserwowanie dziecka we trakcie różnych zabaw umożliwia poznanie wielu dotąd ukrytych

mocnych i słabych stron dziecka. Pozwala na odkrycie możliwości dziecka, tego, na co je stać w różnych sytuacjach.

E. Klasyfikacja zabawy

W literaturze psychologicznej wyróżnia się różne rodzaje zabawy, które wspierają rozwój dziecka na wielu poziomach. Każdy z nich wnosi istotny wkład w kształtowanie zdolności poznawczych, emocjonalnych i społecznych dzieci.

W okresie przedszkolnym można wyróżnić następujące rodzaje zabaw (Albański 2018, s. 67):

- **Zabawy ruchowe** – to zabawy oparte na aktywności fizycznej, które rozwijają sprawność ruchową dziecka, koordynację oraz orientację w przestrzeni. W trakcie takich zabaw dzieci biegają, skaczą, pokonują przeszkody, a także odgrywają różne role związane z ruchem, np. udają samolot lub zwierzę. Zabawy te uczą również współpracy i przestrzegania zasad podczas gier zespołowych, takich jak berek czy chowanego.
- **Zabawy tematyczne (naśladowcze, w role)** – polegają na odtwarzaniu czynności i sytuacji z życia codziennego dorosłych. Dziecko wciela się w określone role, np. sprzedawcy, lekarza, rodzica. Takie zabawy rozwijają wyobraźnię, zdolność do planowania działań, a także umiejętności społeczne, gdyż często wymagają podziału ról i współpracy z innymi dziećmi.
- **Zabawy tropiące (poszukiwawcze)** – to zabawy, w których dzieci podejmują działania polegające na szukaniu, odkrywaniu lub rozwiązywaniu zadań. Często odbywają się w plenerze, np. podczas podchodów lub zabawy w chowanego. Zabawy tropiące rozwijają spostrzegawczość, logiczne myślenie, zaradność i umiejętność rozwiązywania problemów.
- **Zabawy konstrukcyjne** – opierają się na budowaniu i tworzeniu różnych obiektów z dostępnych materiałów, np. klocków, piasku, plasteliny. Dziecko uczy się planowania swojej pracy, rozwija zdolności manualne, kreatywność oraz wyobraźnię przestrzenną. Zabawy te sprzyjają również współpracy w grupie i uczą podziału zadań.
- **Zabawy badawcze (eksperymentalne)** – są to zabawy, w których dziecko samodzielnie lub pod opieką dorosłych wykonuje proste doświadczenia i eksperymenty, poznając właściwości otaczających je przedmiotów i zjawisk. Zabawy badawcze rozwijają ciekawość poznawczą, logiczne myślenie oraz umiejętność obserwacji i wyciągania wniosków.
- **Zabawy dydaktyczne** – to gry i zabawy organizowane najczęściej przez nauczyciela, mające na celu rozwijanie określonych umiejętności, takich jak spostrzegawczość, logiczne myślenie, koncentracja, liczenie czy porównywanie. Do takich zabaw zalicza się m.in. układanki, loteryjki, gry planszowe czy zabawy matematyczne.

- **Zabawy teatralne** – zabawy te polegają na odgrywaniu różnych ról i scenek, często z użyciem rekwizytów i elementów scenografii. Dzieci mogą wyrażać emocje, rozwijać wyobraźnię i zdolności aktorskie. Zabawy teatralne uczą także współpracy, wyrażania siebie oraz pokonywania nieśmiałości.

Praktyczne zastosowanie zabawy w edukacji

Zabawa jest nieodzownym narzędziem dydaktycznym w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Poprzez zastosowanie metod opartych na zabawie, nauczyciele mogą efektywnie wspierać rozwój poznawczy i społeczny dzieci. Przykłady zastosowania zabawy w edukacji obejmują (Trempała 2019, s. 227):

- Gry dydaktyczne – pomagają w nauce matematyki, rozwijają logiczne myślenie oraz umiejętności rozwiązywania problemów
- Zabawy teatralne – wspierają rozwój językowy, wyobraźnię oraz zdolności komunikacyjne.
- Eksperymenty przyrodnicze – angażują dzieci w proces odkrywania świata poprzez interaktywne doświadczenia
- Zabawy konstrukcyjne – rozwijają zdolności przestrzenne i manualne, co wpływa na rozwój kompetencji technicznych i inżynierskich.
- Zabawy zespołowe – uczą współpracy, komunikacji i negocjacji w grupie.
- Zabawy symboliczne – to zabawa „na niby”, w której dziecko udaje, naśladuje i odgrywa różne role, np. bawi się w dom, lekarza czy sklep. Przedmioty mogą zastępować inne rzeczy, np. patyk staje się mieczem.

Przykładem zabawy może być gra edukacyjna „Zakupy”, w której dzieci wcielają się w klientów i sprzedawców. Taka zabawa rozwija nie tylko umiejętności matematyczne, takie jak dodawanie i odejmowanie, ale także zdolności komunikacyjne oraz umiejętność negocjacji.

Innym przykładem jest zabawa „Mały naukowiec”, polegająca na przeprowadzaniu prostych eksperymentów przyrodniczych. Dzieci mogą np. obserwować, jak mieszają się kolory, badać właściwości magnesów czy eksperymentować z różnymi materiałami. Tego rodzaju aktywność wspiera logiczne myślenie, rozwija umiejętność formułowania hipotez oraz kształtuje ciekawość poznawczą.

W kontekście rozwoju językowego i społecznego niezwykle wartościowe są zabawy teatralne, np. teatrzyk cieni, w którym dzieci tworzą własne postacie i scenariusze. Dzięki temu rozwijają wyobraźnię, zdolności narracyjne oraz kompetencje językowe. Kolejnym przykładem mogą być zabawy konstrukcyjne, takie jak budowanie z klocków, które uczą planowania, rozwijają zdolności przestrzenne i pobudzają kreatywność. Warto również wspomnieć o zabawach zespołowych, które uczą współpracy, przestrzegania reguł i rozwiązywania konfliktów.

Implikacje dla rodziców i pedagogów

Zrozumienie roli zabawy w rozwoju poznawczym dziecka niesie istotne konsekwencje praktyczne dla osób dorosłych, które uczestniczą w procesie wychowania i edukacji.

Dla rodziców:

- Zabawa powinna być traktowana nie tylko jako forma spędzania czasu wolnego, ale jako ważne narzędzie wspierania rozwoju.
- Rodzice powinni zapewniać dzieciom przestrzeń do swobodnej zabawy, ale także uczestniczyć w niej, modelując zachowania poznawcze i społeczne.
- Należy wspierać kreatywność dziecka i nie ograniczać jego aktywności jedynie do zabawek edukacyjnych – równie ważna jest swobodna, symboliczna zabawa.

Dla pedagogów:

- Zabawa powinna być integralną częścią procesu dydaktycznego w przedszkolu i wczesnej edukacji szkolnej.
- Nauczyciel może pełnić rolę "partnera w zabawie", wprowadzając elementy stymulujące rozwój poznawczy, ale nie dominując nad dzieckiem.
- Wskazane jest różnicowanie form zabawy, uwzględniając indywidualne potrzeby oraz poziom rozwoju dziecka.

Koncepcje Jeana Piageta i Lwa Wygotskiego, a zabawa

Jean Piaget postrzegał rozwój poznawczy dziecka jako proces indywidualnej eksploracji, w którym zabawa symboliczna pełni kluczową rolę w kształtowaniu myślenia abstrakcyjnego.

Podkreślał istnienie stadialnego charakteru rozwoju:

- Okres sensomotoryczny (0-2 lata): dominacja zabawy manipulacyjnej, rozwój schematów działania;
- Okres przedoperacyjny (2-7 lat): pojawienie się zabawy symbolicznej, rozwój wyobraźni i naśladownictwa;
- Okres operacji konkretnych (7-11 lat): dominacja zabawy konstrukcyjnej, rozwój umiejętności logicznego myślenia;
- Okres operacji formalnych (od 11 lat): refleksyjne myślenie abstrakcyjne.

Wygotski koncentrował się na społecznym wymiarze uczenia się poprzez zabawę. Kluczowe pojęcia w jego teorii to:

- Strefa najbliższego rozwoju (ZPD): dziecko osiąga wyższy poziom kompetencji dzięki wsparciu dorosłych i rówieśników.
- Rola dorosłych i bardziej doświadczonych rówieśników: zabawa umożliwia przyswajanie norm społecznych i kształtowanie umiejętności interpersonalnych.

Porównanie koncepcji rozwoju poznawczego Jeana Piageta i Lwa Wygotskiego

Piaget i Wygotski byli wybitnymi psychologami zajmującymi się rozwojem poznawczym dziecka, jednak ich podejścia różniły się pod wieloma względami. Piaget postrzegał rozwój jako proces indywidualnego konstruowania wiedzy poprzez aktywną eksplorację. Według niego zabawa, szczególnie zabawa symboliczna, stanowi istotny element kształtowania myślenia abstrakcyjnego. Dziecko, wcielając się w różne role czy manipulując przedmiotami, konstruuje własną wiedzę o świecie. Podkreślał on istnienie stadiów rozwoju poznawczego, przez które każde dziecko przechodzi w określonym porządku, niezależnie od wpływów zewnętrznych.

W przeciwieństwie do Piageta, Wygotski koncentrował się na społecznej naturze procesu uczenia się. Kluczowym elementem jego teorii była strefa najbliższego rozwoju, czyli zakres umiejętności, które dziecko może opanować przy wsparciu dorosłego lub bardziej kompetentnego rówieśnika. Z perspektywy Wygotskiego zabawa pełni fundamentalną funkcję w rozwoju, ponieważ umożliwia dzieciom ćwiczenie ról społecznych i interakcji, które pomagają im przekraczać aktualne możliwości rozwojowe. W jego ujęciu zabawa nie tylko odzwierciedla dotychczasowy poziom rozwoju, ale także go przyspiesza, umożliwiając dziecku wejście na wyższy poziom funkcjonowania poznawczego i społecznego (Daniels, 2001).

Wnioski

Zabawa stanowi nieodzowny element procesu poznawczego dziecka, wpływając na jego myślenie, pamięć, uwagę oraz kompetencje społeczne. Świadome wspieranie dzieci w zabawie, poprzez odpowiedni dobór aktywności, może znacząco przyczynić się do ich harmonijnego rozwoju. Pedagodzy i rodzice powinni zwracać uwagę na jakość i różnorodność zabaw, które oferują dzieciom, aby maksymalnie wykorzystać ich potencjał rozwojowy. Współczesne badania nad edukacją podkreślają znaczenie nauczania przez zabawę jako efektywnej metody wspomagającej rozwój dzieci w kluczowych obszarach intelektualnych i emocjonalnych. Teorie Piageta i Wygotskiego dostarczają różnych, ale komplementarnych spojrzeń na jej funkcję – od indywidualnej eksploracji po interakcje społeczne.

Bibliografia:

- Albański, L. (2018). *Zabawa w edukacji przedszkolnej*. Jelenia Góra: Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa.
- Bieńkowska A. i Danielewicz D. (red.). (2022), *Rozwój w okresie dzieciństwa: Zagrożenia i zaburzenia*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.
- Daniels, H. (2001). *Vygotsky and Pedagogy*. London: Routledge.
- Elkonin, D. B. (1984). *Psychologia zabawy* (tłum. L. Łoś). Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Okoń, W. (1995). *Zabawa a rzeczywistość*. Warszawa: Wydawnictwo Żak.
- Piaget, J. (2004). *Psychologia dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Trempała, J. (2019). *Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wichrowska, K., Marchlik, P., & Zubala, E. (2022). Children's games and activities during remote education. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 1(54), 74–87. <https://doi.org/10.26881/pwe.2022.54.06>
- Wygotski, L. S. (1995). Zabawa i jej rola w rozwoju psychicznym dziecka. W: A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych* (s. 54–65). Poznań: Zys i S-ka.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.

PEDAGOGIKA PRZEDSZKOLNA I WCZESNOSZKOLNA

Badania:

Paulina Litwińczuk
studentka Pedagogiki
Uniwersytet Opolski, Wydział Nauk Społecznych,
e-mail: 134760@student.uni.opole.pl

Rozwijanie zainteresowań u dzieci w klasach I-III w opinii rodziców

Wprowadzenie

Rozwijanie zainteresowań przebiega poprzez możliwość realizowania różnorodnych ich rodzajów, jak i również eksplorowanie otaczającego świata, dzięki czemu dziecko odkrywa formy spędzania wolnego czasu, sprawiając mu przy tym największą radość. O odpowiedni sposób spędzania wolnego czasu wolnego, czyli takiego, który będzie miał pozytywne znaczenie dla rozwoju dziecka powinni dbać zarówno rodzice, jak i osoby z najbliższego otoczenia. Édouard Claparède twierdził, że pojęcie zainteresowań w swojej definicji wyraża i omawia „stosunek wzajemnych odpowiedniości między przedmiotem a podmiotem” (Gurycka, 1989, s. 19-20).

Znaczenie zainteresowań w świetle literatury – ujęcie teoretyczne

Stefan Baley jako jeden z przedstawicieli filozoficznej szkoły Lwowsko-Warszawskiej przyjmował, że skupienie swojej uwagi związanej na pewnych przedmiotach występuje instynktownie, tzn. mimo woli człowieka. W Polsce swoją rozpoznawalność uzyskał w szczególności z bycia prekursorem psychologii wychowawczej i społecznej, a w ślad za tym idącą koncepcją samopoznania (Honcharenko, 2015, s. 85-86). Stefan Baley (1946) jako psycholog, lekarz, a zarazem pedagog, definiuje zainteresowania poprzez następujące stwierdzenie w charakterze faktu, który opiera się wyłącznie na tym, że „*uwaga mimo woli zatrzymuje się na pewnych przedmiotach*” Baley, (1946). Co więcej, podaje pojęcie zainteresowań również jako „*jedna z cech osobowości człowieka, która jest wrodzona, spontaniczna a często nawet mimowolna*” (Karbowiczek, 2014, s. 289).

Zbliżone określanie terminu zainteresowań definiują Ava Champney English i Horace B. English. Uważają oni, że pomimo sprecyzowanej konkretyzacji wybranego i podanego pojęcia, jest to

postawa jakiejś uwagi oraz tendencji do objęcia wyznaczonych elementów ukierunkowania uwagi (Gurycka, 1989, s. 20).

Jeden z głównych przedstawicieli pragmatyzmu tj. William James, podkreślał powiązanie zainteresowań z procesem uwagi. Jako psycholog w głównej mierze w swojej działalności skupiał swoją uwagę na funkcjonalizmie, w ślad za tym opierał swój światopogląd na dominacji poglądu dotyczącego równowagi. Uznał, że myślenie oraz wiedza poszerzają perspektywy oraz możliwości w przetwarzaniu, z zaznaczeniem ochrony do wolnej woli ("William James", b.d.).

Termin zainteresowania w „Małym Leksykonie Pedagoga Wczesnoszkolnego” definiuje jako określoną cechę, która pojawia się w osobowości człowieka jako kształtowanie uwagi, intencji i perspektyw tj. sposobu myślenia oraz poszczególnych zamiarów odrębnej i indywidualnej jednostki odnoszących się do sfery o charakterze emocjonalnym. Zainteresowania definiowane przez Wincentego Okonia postrzegane są jako skłonności do angażowania, zajmowania się wyznaczoną dziedziną lub stałą skłonnością do realizowania określonej czynności stanowiąc, że „nabywanie w trakcie rozwoju człowieka pozostaje w związku z pozytywną motywacją” (Karbowiczek, 2014, s. 289).

Znaczenie środowiska rodzinnego dla rozwoju zainteresowań dzieci

Do składowych elementów tworzących środowisko należą: zdarzenia, zjawiska, rzeczy i ludzie, które wywodzą się między innymi ze środowiska społecznego, naturalnego. Głównymi nośnikami wartości wychowawczych są: przyrodnicze, geograficzne, ochrony naturalnego środowiska. Dokonywane są przez człowieka dla rozwoju jako składowe środowiska naturalnego. Kolejnym istotnym aspektem dla rozwoju zainteresowań jest związany z obszarem środowiska kulturowego obejmujący obszerne pojęte wartości, takie jak twórczość i tradycja, które definiują rozwój moralny, estetyczny i emocjonalny (Skibska, 2012, s. 109).

Rodzina i środowisko rodzinne mają fundamentalne znaczenie dla rozwoju i kształtowania rozbudowanej osobowości dziecka. To oddziaływanie zachodzi na dwa sposoby. Pierwsze z nich dotyczy tego, że rodzice i opiekunowie świadomie oraz konsekwentnie realizują podejmowane przez siebie działania, wpływają na wychowywanie i rozwój dziecka. Drugie natomiast dotyczy kształtowania osobowości dziecka, na które wpływ mają zarówno zdarzenia i czynności występujące w środowisku rodzinnym, jak i sposób, w jaki dorośli na nie reagują w kontekście zaistniałych sytuacji. (Ziemska, 1986, s. 155-156). Rodzina jest podstawową jednostką społeczną o zestawie charakterystycznych i zróżnicowanych, specyficznych cech. Cechy te ewoluują wraz z upływem czasu i zależą również od wieku poszczególnych członków rodziny. Rodzina podejmuje wieloaspektowe działania w celu realizacji określonych założeń (Bereźnicka,

2014, s. 21).

Edukacja każdego dziecka ma swoje źródło we wczesnym dzieciństwie. Jest to okres kształtowania fundamentów jego rozwoju, umiejętności, wiedzy oraz doświadczenia. Źródła te są podstawowe oraz niezbędne w późniejszym funkcjonowaniu w środowisku rodzinnym.

Świadomi rodzice poprzez podejmowanie działań, również tych nieświadomych na rzecz dziecka, przekazują im informacje o świecie, który ich otacza. Przebiega to poprzez zintegrowanie zainteresowań podopiecznych (Brzezińska, 2015, s. 1).

Metodyka badań

W prezentowanym artykule w badaniu własnym sformułowano następujące problemy badawcze:

1. Jakiego rodzaju wsparcia rodzice udzielają dzieciom w klasach I-III w procesie rozwoju ich zainteresowań?
2. Jak rodzice oceniają zajęcia pozalekcyjne wspierające rozwój zainteresowań u dzieci w klasach I-III?

Charakterystyka badanej grupy

Grupę badaną tworzyło 70 rodziców uczniów szkoły podstawowej im. Św. Jana Pawła II w Starych Bogaczowicach, w województwie dolnośląskim, powiatu wałbrzyskiego. Były to osoby w wieku od 28-53 lat. Trzy czwarte respondentów stanowiły kobiety (77%), natomiast 23% to mężczyźni. W badaniu uwzględniono również miejsce zamieszkania rodziców dzieci w klasach I-III (wykres 1).



Wykres 1. Miejsce zamieszkania respondentów

Źródło: Opracowanie własne.



Wykres 2. Wykształcenie rodziców.

Źródło: Opracowanie własne.

Dane wskazują, że 47% respondentów posiada wykształcenie wyższe. Średnie wykształcenie deklaruje 39% badanych, natomiast znacznie mniejszy wynik uzyskało wykształcenie zasadnicze zawodowe – 7% badanych. Najmniejszy odsetek badanych posiada wykształcenie gimnazjalne oraz podstawowe 4 i 3%.

Narzędzia badawcze

W celu zebrania niezbędnych danych zastosowano kwestionariusz ankiety przeznaczony dla rodziców uczniów klas I-III. Narzędzie składało się z dwóch sekcji. Jedną z nich była metryczka, która składała się z 6 pytań dotyczących płci, wieku, miejsca zamieszkania, wykształcenia oraz stanu cywilnego. Kolejna część była złożona z 15 pytań. W kwestionariuszu zawarto zarówno pytania z wykorzystaniem skali Likerta, jak i również pytania zamknięte - jednokrotnego wyboru i wielokrotnego wyboru oraz pytania półotwarte.

Wyniki

W ramach badań podjęto próbę ustalenia, jakie znaczenie przypisują rodzice działaniom, które podejmują by wspierać rozwój zainteresowań dziecka. Spytano m.in. o takie działania podejmowane przez rodziców jak: okazywanie szacunku dziecku, komunikacja z dzieckiem o potrzebach związanych z zainteresowaniami, a także dzielenie się własnymi zainteresowaniami z dzieckiem. Respondenci oceniali znaczenie wymienionych działań

z wykorzystaniem 5-stopniowej skali (tabela 1).

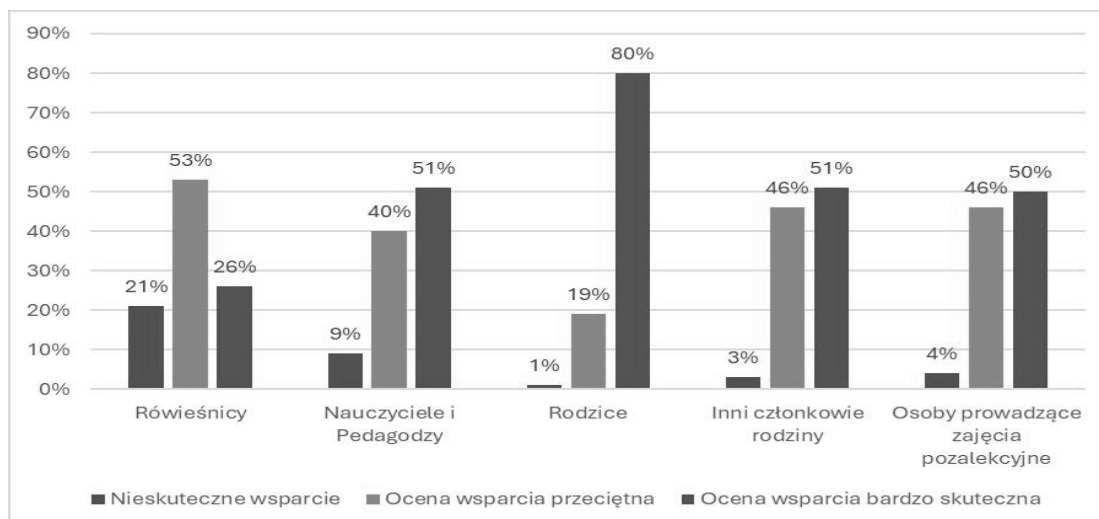
Tabela 1. Znaczenie działań podejmowanych przez rodziców dla rozwijania zainteresowań dziecka

Działania podejmowane przez rodziców	Bardzo wysokie (5)	Wysokie (4)	Średnie (3)	Niskie (2)	Bardzo niskie (1)	Suma	Średnia
	%	%	%	%	%	%	
Okazywanie szacunku dziecku	74	26	0	0	0	100	4,74
Komunikacja z dzieckiem o potrzebach związanych z zainteresowaniami	77	22	1	0	0	100	4,74
Okazywanie uwagi wobec zainteresowań dziecka	77	23	0	0	0	100	4,77
Dzielenie się własnymi zainteresowaniami z dzieckiem	54	40	6	0	0	100	4,48
Dawanie konkretnych wskazówek dziecku jak rozwijać zainteresowania	51	43	6	0	0	100	4,45

Źródło: Opracowanie własne.

Z analizy danych wynika, że u ankietowanych rodziców największe znaczenie dla rozwijania zainteresowań dziecka mają działania związane z okazywaniem uwagi zainteresowaniom dziecka. Te działania podejmowane przez rodziców ma najwyższą wartość średniej arytmetycznej otrzymując wynik 4,77. Wysoką wartość uzyskały także działania dotyczące okazywania szacunku dziecku oraz komunikacji z dzieckiem o potrzebach związanych z zainteresowaniami. Wszystkie wyżej wymienione działania mają charakter wsparcia emocjonalnego.

Porównanie danych liczbowych wskazuje na to, że najniższą średnią uzyskały działania związane z dzieleniem się własnymi zainteresowaniami z dzieckiem – 4,48 oraz dawanie konkretnych wskazówek 4,45.



Wykres 3. Ocena wsparcia w rozwijaniu zainteresowań ze strony poszczególnych osób uczestniczących w życiu dziecka w opinii rodziców.

Źródło: Opracowanie własne.

Pierwsze odniesienie dotyczy wsparcia ze strony rówieśników, gdzie 53% respondentów ocenia je jako przeciętne. Pozostali rodzice podzielili się pomiędzy „nieskuteczne wsparcie” (21%) a „bardzo skuteczne” (26%), co wskazuje na wyraźny podział w postrzeganiu wsparcia w grupie rówieśniczej. W przypadku wsparcia ze strony nauczycieli i pedagogów, opinie rodziców wskazują na wzrost skuteczności: 9% ocenia wsparcie jako nieskuteczne, 40% jako skuteczne, a 51% jako bardzo skuteczne. Opinie rodziców na temat własnego wsparcia w rozwijaniu zainteresowań są pozytywne – 80% oceniło je jako bardzo skuteczne, 19% jako przeciętne, a tylko 1% jako nieskuteczne. Przedostatni wykres dotyczy wsparcia ze strony innych członków rodziny: 3% uznało je za nieskuteczne, 46% jako przeciętne, a 51% jako bardzo skuteczne. Wyniki dotyczące ostatniej grupy, czyli osób prowadzących zajęcia pozalekcyjne, ujawniają istotny fakt. Respondenci wskazali, że skuteczność wsparcia, jakie te osoby oferują swoim podopiecznym podczas zajęć, ma kluczowe znaczenie dla około 50% badanych.

Tabela 2. Zestawienie stopnia zgodności z opisem postępowania rodzica

Opis postępowania rodzica	Stopień zgodności respondentów ze stwierdzeniem						Średnia
	Zdecydowanie zgadza m się (5)	Zgadz am się (4)	Zgadz am się (3)	Nie mam zdania (2)	Nie zgadz am się (1)	Ogółem	
	%	%	%	%	%	%	
Wspieram moje dziecko poprzez mówienie mu jak ważne są dla mnie jego zainteresowania	59	41	0	0	0	100	4,58

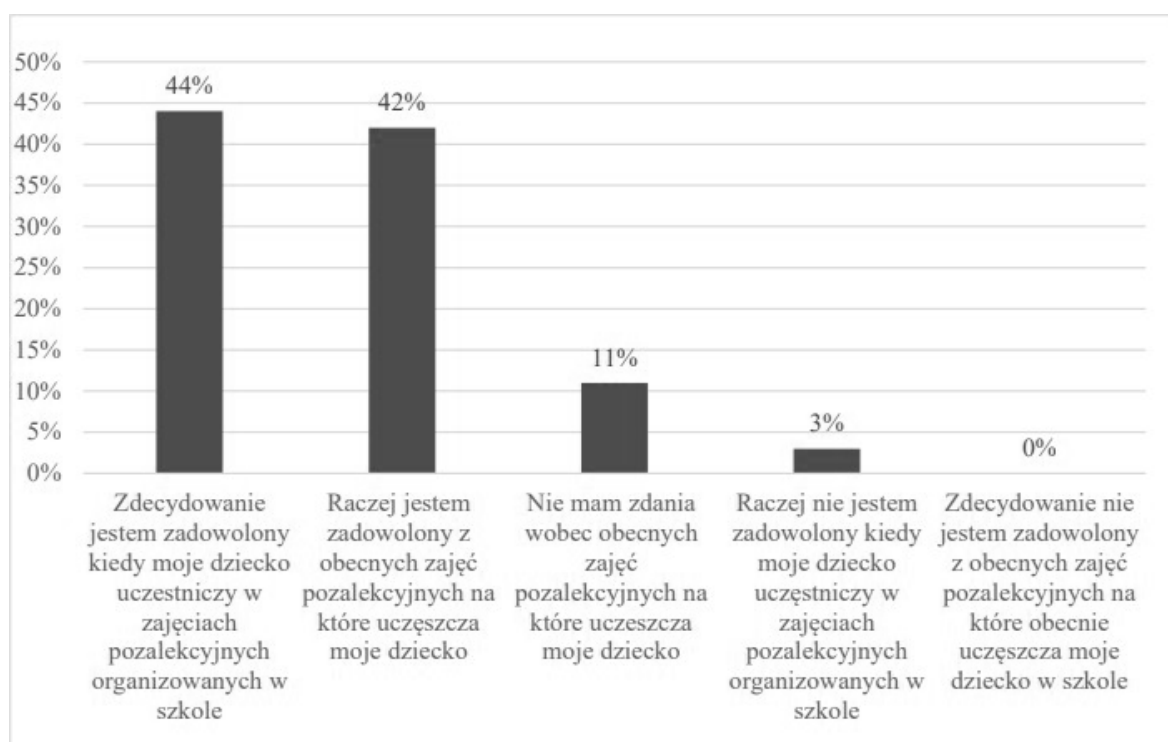
Jestem zainteresowany postępami, które osiąga moje dziecko w rozwijaniu zainteresowań	64	35	1	0	0	100	4,62
Liczę się z opinią dziecka na temat preferencji w wyborze rodzaju zainteresowań, które chce rozwijać	60	38	1	0	1	100	4,54
Słucham dziecko w momencie, kiedy mówi mi o problemach związanych z rozwijaniem jego zainteresowań	67	30	3	0	0	100	4,64
Umożliwiam rozwój zainteresowań poprzez pomoc w transporcie do miejsca, w którym rozwija swoje zainteresowania	60	36	1	3	0	100	4,52
Umożliwiam rozwój zainteresowań poprzez opłacanie zajęć pozalekcyjnych	64	29	7	0	0	100	4,57

Źródło: Opracowanie własne.

Tabela przedstawia stopień zgodności rodziców uczniów klas I-III w odniesieniu do ich postępowania. Z analizy wynika, że rodzice uważają swoje wsparcie za najbardziej skuteczne (80%), w porównaniu do nauczycieli (40-51%), innych członków rodziny (46-51%) oraz osób prowadzących zajęcia pozalekcyjne (46-50%).

Najwyższą zgodność rodzice wykazali w opisie wysłuchania dziecka, gdy mówi im o swoich problemach związanych z rozwijaniem zainteresowań (4,64). Podobnie ocenili swoje zainteresowanie postępami dziecka w tej dziedzinie. Opis wsparcia poprzez mówienie o znaczeniu zainteresowań uzyskał wynik 4,58, bliski średniej 4,57 dotyczącej opłacania zajęć pozalekcyjnych, co ilustruje połączenie wsparcia emocjonalnego i materialnego.

Najniższe wartości uzyskano dla opisów dotyczących liczenia się z opinią dziecka na temat wyboru zainteresowań (4,54). Jeszcze gorzej wypadła średnia dotycząca pomocy w transporcie do miejsca rozwijania zainteresowań.



Wykres 4. Poziom zadowolenia ojców z udziału dziecka w zajęciach dodatkowych

Źródło: Opracowanie własne.

Sposób postrzegania zajęć pozalekcyjnych różni się w zależności od indywidualnych oczekiwań rodziców, co może wpływać na dalsze ich uczestnictwo dzieci. Aż 44% respondentów wyraziło zdecydowane zadowolenie z zajęć pozalekcyjnych organizowanych w szkole, a 42% oceniło je jako raczej satysfakcjonujące. 11% badanych nie miało zdania, a jedynie 3% było raczej niezadowolonych, podczas gdy nikt nie wyraził zdecydowanego niezadowolenia. Analiza wyników pokazuje, że większość rodziców pozytywnie ocenia te zajęcia w kontekście rozwijania zainteresowań dzieci.

Dyskusja wyników

W toku analizy podjęto próbę odpowiedzi na pytania dotyczące rodzajów wsparcia, jakie rodzice udzielają dzieciom w klasach I-III w procesie rozwijania ich zainteresowań oraz oceny zajęć pozalekcyjnych wspierających ten rozwój. Założono, że rodzice najczęściej udzielają wsparcia emocjonalnego i materialnego, co zostało potwierdzone. Badani przypisują największe znaczenie wsparciu emocjonalnemu, które obejmuje takie działania jak: komunikacja z dzieckiem na temat jego potrzeb związanych z zainteresowaniami oraz okazywanie mu uwagi. Wsparcie materialne natomiast realizowane jest poprzez opłacanie zajęć pozalekcyjnych.

Wsparcie rodzicielskie jest nieodłącznym elementem wychowywania dzieci. Wyniki badań pokazują, że rodzice dostrzegają znaczenie wspierania rozwijania zainteresowań poprzez aktywne słuchanie dziecka, gdy mówi o problemach związanych z tym procesem. Ponadto, badani wskazują na działania związane z monitorowaniem postępów dziecka oraz wyrażaniem, jak ważne są dla nich te zainteresowania.

Kolejne założenie dotyczyło pozytywnej oceny przez większość rodziców zajęć pozalekcyjnych, które wspierają rozwój zainteresowań dzieci w młodszym wieku szkolnym. Badania wskazują na znaczenie tych zajęć dla społecznego rozwoju dzieci. Uczestnictwo w zajęciach pozalekcyjnych sprzyja nabywaniu nowych umiejętności oraz umożliwia budowanie relacji z rówieśnikami i rozwijanie kompetencji społecznych. W związku z tym, warto zastanowić się nad rolą, jaką te zajęcia odgrywają w procesie wychowawczym oraz nad sposobami ich integracji z formalnym systemem edukacji, aby maksymalizować korzyści płynące z tego wsparcia.

Bibliografia:

- Baley, S. (1946). *Zarys psychologii w związku z rozwojem dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Książnica Atlas.
- Bereźnicka, M. (2014). *Wychowanie dziecka we współczesnej rodzinie*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Brzezińska, A. (2015). Rozpoznanie zasobów dziecka i środowiska rozwoju – podstawa projektowania nauczania rozwijającego. *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Od teorii do zmiany w praktyce*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Art. Studio.
- Gurycka, A. (1989). *Rozwój i kształtowanie zainteresowań*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Honcharenko, O. (2015). Koncepcja samopoznania Stefana Baleya. *Studia z Historii Filozofii*, 6(4), 85-98.
- Karbowniczek, J. (Red.). (2014). *Mały leksykon pedagoga wczesnoszkolnego*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Erica.
- Skibska, J. (2012). Środowisko rodzinne jako czynnik warunkujący rozwój dziecka. W: K. Feruga, A. Ostrowska-Knapik, & R. Wojtoń (Red.), *Przekraczanie granic* (Vol. 2, pp. 109-117). Praga: Wydawnictwo Verbum.
- William, James (b.d.). *Encyklopedia PWN*. Pobrano 22 września 2024 z <https://encyklopedia.pwn.pl/szukaj/william%20james.html>.
- Ziemska, M. (Red.). (1986). *Rodzina i dziecko*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

PEDAGOGIKA SPECJALNA

Studia teoretyczne:

Mgr Agnieszka Rak

Powiatowa Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna w Opolu,

Publiczna Szkoła Podstawowa nr 2 im. Polskich Olimpijczyków w Opolu,

e-mail: agnieszka.rak@pppopole.pl

Współpraca szkoły i rodziny w procesie rozpoznawania specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów oraz udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej

Od lat w literaturze pedagogicznej postuluje się coraz większe włączanie rodziców przez szkołę do współdecydowania o swoim dziecku. Wskazuje się na prymarność środowiska rodzinnego w wychowaniu, jak również na mniejszą skuteczność oddziaływań, które są prowadzone jedynie w środowisku szkolnym, z pominięciem zaangażowania rodziców. Współpraca szkoły z rodziną staje się szczególnie ważna w sytuacji, gdy dziecko ma specjalne potrzeby edukacyjne lub rozwojowe. Szkolni specjaliści stają przed wyzwaniem nie tylko współpracy z rodzicami na etapie diagnozy, która niejednokrotnie jest wykonywana dopiero na etapie wychowania przedszkolnego lub edukacji szkolnej, jak również aktywnego włączenia rodziców w ewaluację skuteczności oddziaływań wobec dziecka. Prowadzone obecnie prace legislacyjne dotyczące diagnozy specjalnych potrzeb edukacyjnych i rozwojowych dzieci i młodzieży mają na celu zobligowanie do włączenia w proces diagnozy potrzeb dziecka zarówno środowiska rodzinnego, jak i szkolnego. Efektywność współpracy tych podmiotów zależy w głównej mierze od tworzonej w szkole atmosfery partnerstwa z rodzicami. Niniejszy artykuł jest próbą analizy znaczenia wybranych czynników na efektywność współpracy szkoły i rodziców.

Specjalne potrzeby edukacyjne i rozwojowe dzieci i młodzieży oraz rodzina jako środowisko życia człowieka – analiza definicyjna

Najczęściej termin specjalne potrzeby edukacyjne kojarzony był przez lata jedynie w kontekście potrzeb uczniów z niepełnosprawnością, zwłaszcza intelektualną, choć już w 1978 roku w Warnock Raport oraz w 1994 roku podczas konferencji w Salamance postulowano rozszerzenie znaczenia tego terminu o uczniów, którzy nie mają niepełnosprawności, a z różnych powodów występują u nich trudności w uczeniu się. W Deklaracji z Salamanki oraz wytycznych dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych przyjętych przez „Światową Konferencję Dotyczącą Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych: Dostęp i Jakość” określono, że „pojęcie specjalnych potrzeb edukacyjnych odnosi się do wszystkich dzieci i młodzieży, których potrzeby wynikają z niepełnosprawności czy trudności w uczeniu się” (za: Żyro 1997, s. 149). Podobną definicję formułuje Agnieszka Olechowska (2001, s. 7)

stwierdzając, że specjalne potrzeby edukacyjne to „potrzeby, które w procesie rozwoju dzieci i młodzieży wynikają z ich niepełnosprawności lub powstały z innych przyczyn trudności w uczeniu się”. Podobnie definiuje ten termin Joanna Głodkowska (2013, s. 6) oraz Marta Bogdanowicz (2015, s. 221), jednak w swoich definicjach uwzględniają również uczniów wybitnie uzdolnionych. Małgorzata Kupisiewicz (2013, s. 337-338) podkreśla, że termin ten nie odnosi się jedynie do procesu kształcenia, ale również szeroko pojętego wychowania i funkcjonowania szkolnego dzieci i młodzieży. Do tego aspektu w swojej definicji odnosi się Lilianna Zaremba (2014, s. 16), zauważając, że „dzieci i młodzież ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi, to te u których stwierdza się spektrum objawów utrudniających lub uniemożliwiających funkcjonowanie: ruchowe, sensoryczne, poznawcze, w zakresie komunikacji, emocjonalno-społeczne i/lub psychiczne, wpływające na jakość życia i pełnienie ról społecznych teraz i/lub w przyszłości”. M. Bogdanowicz (1995, s. 216) podkreśla rolę wsparcia udzielanego przez szkołę w osiągnięciu sukcesu przez uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Podsumowując termin specjalne potrzeby edukacyjne odnosi się w literaturze najczęściej do funkcjonowania szkolnego dzieci i młodzieży - dotyczy uczniów, którzy z różnych przyczyn nie mogą podołać wymaganiom stawianym przez szkołę. Autorzy podkreślają, że specjalne potrzeby edukacyjne dotyczą nie tylko uczniów z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego (czyli uczniów z stwierdzoną niepełnosprawnością lub niedostosowaniem społecznym czy też zagrożeniem niedostosowaniem społecznym), ale wszystkich uczniów doświadczających trudności w opanowaniu materiału programowego lub przejawiających trudności w sferze rozwoju społeczno-emocjonalnego. Część autorów zwraca uwagę na szerszy kontekst funkcjonowania dzieci ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi, zauważając, że trudności w ich funkcjonowaniu ujawniają się również poza środowiskiem szkolnym i rzutuje na możliwość realizacji obecnych i przyszłych ról społecznych. W niniejszym artykule skoncentruję się głównie na rodzinie ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, wynikającymi ze stwierdzonej niepełnosprawności, gdyż wpływa ona istotnie na cały system rodzinny oraz postawy rodzicielskie.

Rodzina w literaturze przedmiotu pojmowana jest jako najważniejsze środowisko rozwoju człowieka, zwłaszcza na wczesnych etapach dzieciństwa (por. Kazubowska 2020, s. 52). Dopiero z czasem krąg środowisk wpływających na rozwój dziecka stopniowo poszerza się przede wszystkim o szkołę i grupę rówieśniczą. Urszula Kazubowska (2020, s. 54) wskazuje na „prymarność i pierwotność wszelkich działań rodziny wobec swoich członków w porównaniu z innymi środowiskami wychowawczymi”. Można zatem wyciągnąć wniosek, że bez wprowadzenia modyfikacji w środowisku domowym, nie jest możliwe wpłynięcie na zmianę w zachowaniu dziecka w pozostałych środowiskach, w których ono funkcjonuje. Powszechnie znane jest przysłowie, że do wychowania dziecka potrzebna

jest wioska. Od lat wskazuje się na potrzebę współdziałania rodziny oraz szkoły w wychowywaniu dzieci. Często wiodącą rolą narzuca się szkole i zwraca uwagę na podejmowanie współpracy z rodzicami tylko dla „dobra dziecka” (Janke, Kawula 2007, s. 224). W ostatnich latach uwidacznia się również odwrotna tendencja, polegająca na przewodniej roli rodzica, jako osoby decydującej w kwestiach dziecka, z pominięciem aspektów, na które zwraca uwagę szkoła. Wynika to z subiektywno-obiektywnego postrzegania wychowania w rodzinie - rodzice odczuwają nacisk na spełnianie społecznych oczekiwań, ale równocześnie posiadają głębokie przekonanie o słuszności swoich działań wychowawczych (por. Bakiera 2013, s. 155-175). Andrzej Janke i Stanisław Kawula (2007, s. 224) wyrazili pogląd, iż „w pedagogice społecznej formułowana jest teza, iż współcześnie rodzina i szkoła nie mogą należycie realizować swoich funkcji bez współdziałania. Nadal – choć widocznie słabnące – są tendencje do nadmiernego podkreślania roli jednej ze stron - nauczycieli lub rodziców we wzajemnej współpracy (tamże, s. 225).

Regulacje prawne dotyczące udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej na terenie szkoły

W Polsce obowiązuje szereg aktów prawnych gwarantujących rodziców wolność w podejmowaniu decyzji dotyczących wychowania i edukacji swoich dzieci. Należy tu wymienić przede wszystkim międzynarodowe akty prawne: Powszechna Deklaracja Praw Człowieka (1948), Europejska Konwencja o Ochronie Praw Człowieka (1950), Deklaracja Praw Dziecka ONZ (1959), Uchwała Parlamentu Europejskiego o Wolności Wychowania (1984), a także akty prawa polskiego: Konstytucja RP z dnia 2 kwietnia 1997r. oraz Ustawa Prawo Oświatowe z dnia 14 lutego 2019r.

Wprowadzone kilka lat temu przepisy dotyczące udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkole wskazały na konieczność przeprowadzania na terenie szkoły działań mających na celu rozpoznawanie indywidualnych potrzeb edukacyjnych i wychowawczych uczniów. Jest to spójne z postulatami zawartymi w literaturze pedagogicznej, w której podkreśla się konieczność poprzedzenia działań pomocowych wnikliwą diagnozą (por. Górnicka 2015, s. 175; Jarosz, Wysocka 2006, s. 18). Obecnie trwają intensywne prace nad prowadzeniem zmian w systemie diagnozy specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci i młodzieży zmierzające do wprowadzenia biopsychospołecznego modelu diagnozy, który ma być dopełnieniem medycznego rozpoznania niepełnosprawności. Model biopsychospołeczny jest „swoistym konsensusem pomiędzy, z jednej strony, podejmowaniem działań mających na zminimalizowanie barier tkwiących w środowisku tam, gdzie można to zrobić, a jednocześnie, z drugiej strony, nie negowaniu istniejących ograniczeń osób z niepełnosprawnościami/ specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, dla których z uwagi na ich indywidualne cechy nie są w pełni dostępne wszystkie miejsca, środowiska, profesje, czy wydarzenia itp.” (Olechowska 2019, s. 68). Celem diagnozy jest ukazanie niepowtarzalności, indywidualności

jednostki, uwzględniając przy tym, iż jest ona między innymi elementem systemu więzi rodzinnej (za: Knopik, Oszwa, Domagała-Zyśk, 2019, s. 166). Opis potrzeb dziecka ma być opracowany w języku zrozumiałym dla wszystkich osób zaangażowanych w działanie na rzecz dziecka, w tym także dla rodziców (Krakowiak 2017, s. 11). Diagnoza w modelu biopsychospołecznym to: „wielowymiarowe rozpoznanie stanu funkcjonowania osoby w środowisku, uwzględniające opis i identyfikację źródeł jej aktualnego zachowania (w tym przejawianych zasobów i deficytów) oraz możliwości integralnego i zrównoważonego rozwoju badanej osoby, zarówno w aspekcie aktualizacji jej potencjału rozwojowego, jak i zakresu modyfikacji środowiska, w którym funkcjonuje” (Domagała-Zyśk, Knopik, Oszwa, 2018, s. 82). Konieczność całościowego spojrzenia na sytuację dziecka wynika przede wszystkim z faktu, że potrzeby rozwojowe mają komplementarny charakter, a zaspokojenie jednej z nich warunkuje możliwość zaspokojenia kolejnej. Konieczne zatem staje się uwzględnienie w diagnozie sytuacji rodzinnej, szkolnej i pozaszkolnej, rówieśniczej (por. Czub i in. 2012). W procesie diagnozy rodzic ukazany jest w dwóch rolach. Z jednej strony stanowi źródło informacji o funkcjonowaniu własnego dziecka. Z drugiej zaś strony – jako, że jest częścią systemu rodzinnego – jest również adresatem udzielanej pomocy, w związku z rozpoznaniem u dziecka specjalnych potrzeb edukacyjnych.

Wśród regulacji z zakresu prawa oświatowego dotyczących udzielania wsparcia w szkole należy przede wszystkim wymienić Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z 2023 r., poz. 1798) oraz Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz. U. 2017 poz. 59). Oba akty prawne uwzględniają rolę rodziców w procesie udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej ich dzieciom na terenie placówki oświatowej.

Pierwszy wymieniony powyżej akt prawny – dotyczący zarówno uczniów realizujących kształcenie specjalne, jak również uczniów, których specjalne potrzeby edukacyjne wynikają z innych aspektów - wskazuje, że korzystanie z pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkole jest dobrowolne i wymaga zgody rodzica ucznia. Rodzic może być osobą inicjującą udzielanie pomocy dziecku, gdy zauważa taką potrzebę (§ 5 punkt 2). Z drugiej strony rodzic – obok ucznia i nauczyciela – również stał się adresatem udzielanej na terenie szkoły pomocy (§ 1). Pomoc ta polega na wspieraniu rodziców i w rozwiązywaniu problemów wychowawczych i dydaktycznych oraz rozwijaniu ich umiejętności wychowawczych w celu zwiększania efektywności pomocy udzielanej uczniom (§ 3 punkt 3). Formami wsparcia przewidzianymi dla rodziców są porady, konsultacje, warsztaty.

Drugi akt prawny – dotyczący organizacji kształcenia specjalnego dla uczniów z niepełnosprawnością, z zagrożeniem niedostosowania społecznego lub niedostosowaniem społecznym - zakłada, że zespół opracowujący Indywidualny Program Edukacyjno-Terapeutyczny (IPE-T) dla ucznia składa się z nauczycieli i specjalistów pracujących na terenie szkoły z uczniem, to rodzice ucznia mają prawo uczestniczyć w spotkaniach zespołu, a także w opracowaniu i modyfikacji programu oraz dokonywaniu wielospecjalistycznych ocen (§ 6 punkt 11). Rozporządzenie zatem daje rodzicom prawo, a nie zakłada obowiązek uczestniczenia w tych spotkaniach. Ponadto rodzic może poprosić o udział innych specjalistów (spoza szkoły) o udział w posiedzeniach zespołu opracowującego IPE-T - w szczególności lekarz, psycholog, pedagog, logopeda lub inny specjalista (§ 6 punkt 8 ust 2). Ponadto podkreśla się, że IPE-T musi uwzględniać zakres współdziałania nauczycieli i specjalistów z rodzicami ucznia (§ 6 pkt 1 ust. 6) oraz działania wspierające rodziców ucznia, a także zakres współdziałania z podmiotami działającymi na rzecz rodziny (§ 6 punkt 1 ust 4.). Wszystkie te aspekty odnoszą się do założenia, że bez modyfikacji oddziaływań w środowisku domowym, trudno jest osiągać cele terapeutyczne w pracy z uczniem na terenie szkoły. Z drugiej strony zakłada się, że specjalne potrzeby edukacyjne ucznia, zwłaszcza te wynikające z niepełnosprawności, oddziałują na cały system rodzinny, stąd potrzeba wspierania rodziców. Jest to szczególnie ważne, gdyż jak pisze Praszquier (1992, s. 30-45) w systemie działań pomocowych wobec rodziny jest konieczność budowania samowiedzy członków rodziny na temat możliwości dokonania zmian. Zatem prowadzone formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej mają na celu dążenie do autodiagnozy w systemie rodzinnym (Kazubowska 2020, s. 56, Jarosz 2006, s. 119-125, Skałbania 2011, s. 103-105).

Współpraca szkoły z rodzicami ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

W literaturze pedagogicznej podkreśla się, że niepełnosprawność dziecka wpływa na funkcjonowanie systemu rodzinnego. Rodzicielstwo z dzieckiem z niepełnosprawnością określa się jako „trudne”, gdyż rodzice – zaznacza się tu głównie rolę matki – muszą zrezygnować ze swoich wyobrażeń dotyczących przyszłości dziecka (por. Stelter, 2006, s. 261; Kościelska 1998, s. 121-146.). Podkreśla się znaczenie stanu zdrowia oraz rozwoju dziecka, a także osiągnięć w nauce i w zachowaniu dla wartościowania rodzicielstwa (Maciarz 2004, s. 16.). Najczęściej omawiane są cztery etapy godzenia się rodziców z informacją o niepełnosprawności dziecka. W pierwszej kolejności jest to faza szoku, następnie – faza kryzysu emocjonalnego oraz okres pozornego dostosowania się. Dopiero po nich występuje faza konstruktywnego przystosowania się (Twardowski 1999, s. 18-54).

W pierwszych trzech fazach rodzice doznają szeregu negatywnych emocji związanych z informacją o niepełnosprawności lub podejrzeniu niepełnosprawności dziecka. Niejednokrotnie do

wykrycia niepełnosprawności dziecka dochodzi dopiero na etapie wychowania przedszkolnego lub edukacji szkolnej. Nauczyciele zauważają symptomy świadczące o nieprawidłowościach w rozwoju dziecka w danych obszarach i kierują rodziców na dalsze badania specjalistyczne, najczęściej do poradni psychologiczno-pedagogicznej. Aby rodzic był w stanie zrozumieć sens postawionej diagnozy niezbędne jest właściwe przygotowanie go do tego już na początku procesu diagnostycznego. Konieczna jest szczerza rozmowa z rodzicami oraz odpowiadanie na pytania dotyczące tego, dlaczego szkoła sugeruje pogłębienie diagnozy. Wskazywanie na zachowania, które utrudniają funkcjonowanie dziecka, a jednocześnie nie wartościowanie samego dziecka i jego rodziny. To, jak długo i z jakim nasileniem będą przebiegały kolejne fazy godzenia się z niepełnosprawnością dziecka zależy od cech indywidualnych rodzica, od rodzaju niepełnosprawności dziecka, a także od zakresu wsparcia jakiego doświadczać będzie rodzina ze strony otoczenia, w tym również środowiska szkolnego. Należy podkreślić, że nie każdy rodzic dziecka z niepełnosprawnością konstruktywnie przystosowuje się.

Tomasz Knopik wymienia pięć poziomów rodzicielskiego zaangażowania. Pierwszy poziom to pozostawanie na etapie uzyskiwania informacji na temat swojego dziecka (czy to ze szkoły czy poradni psychologiczno-pedagogicznej). Drugi – udział rodziców w zaleconych przez placówki działaniach mających na celu wspieranie rozwoju dziecka. Trzeci poziom zakłada wymianę poglądów między rodzicem a pracownikami szkoły lub poradni. Rodzice wypowiadają się na temat propozycji placówki oraz oczekują wyjaśnień, uzasadnienia, dlaczego proponowane są do wprowadzenia pewne działania. Na etapie czwartym – współdecydowanie - placówka proponuje pewne działania, ale prosi rodzica o wspólne podjęcie decyzji (jest to możliwe jedynie wtedy, gdy rodzic poznał problem i dysponuje wystarczającą wiedzą, aby świadomie współdecydować). Ostatni etap rodzicielskiego zaangażowania to odpowiedzialność za zadania. Rodzice są w stanie ocenić program terapeutyczny oraz sami proponują modyfikację. Monitorują przebieg wsparcia oraz formułują rekomendacje na przyszłość. Etap ten jest ściśle związany z wysokimi kompetencjami wychowawczymi rodziców oraz ich szeroką wiedzą na temat funkcjonowania ich dziecka, a także innych dzieci o podobnych potrzebach rozwojowych czy edukacyjnych (Knopik 2018, s. 36-37), a także przejściem do fazy konstruktywnego przystosowania się do niepełnosprawności dziecka.

W tej fazie rodzice realnie oceniają swoje położenie oraz możliwości dziecka. Dopiero wtedy rodzina jest w stanie podjąć współpracę ze specjalistami opartą na zaufaniu oraz zauważyć szansę, jakie daje wielospecjalistyczne wsparcie dziecka i jego rodziny dla kształtowania się ich przyszłości. Wtedy to „świadomi rodzice (...) oczekują akceptacji [dziecka] polegającej na przyjęciu go takim jakie ono jest (...) te oczekiwania kierują pośrednio do szkoły, a bezpośrednio do nauczyciela.” (Nadachewicz, Bilewicz, 2020, s. 77). Pełna akceptacja dziecka nie wyklucza jednak dążenia do jego jak najpełniejszego rozwoju. Wtedy także zaczyna się kształtować przestrzeń do realnej współpracy między

rodzicami ucznia a szkołą, współpracy opartej na partnerstwie (por. Musiał 2019, s. 262). W literaturze podkreśla się znaczenie tworzenia w szkole przestrzeni do dialogu. Nie sprzyja temu przedmiotowe traktowanie rodzica, nie uwzględnianie jego punktu widzenia, sprowadzanie jego roli do wykonawcy poleceń (Musiał 2024). Kluczowe w komunikacji staje się tworzenie przestrzeni, w której obie strony mogą się wzajemnie słuchać, mówić i zrozumieć. „Dialog ten opiera się na otwartości, wzajemnym poszanowaniu oraz wspólnym poszukiwaniu rozwiązań, co sprzyja budowaniu zaufania i efektywnej współpracy” (tamże). Zatem możliwość budowania takiego środowiska zależy w głównej mierze od umiejętności komunikacyjnych, prowadzenia dialogu przez obie strony. Należy zauważyć, że rodzice, którzy nie akceptują w pełni sytuacji swojego dziecka nie będą w stanie aktywnie i efektywnie współpracować w celu tworzenia dla niego optymalnego środowiska rozwoju. Niezmiernie ważne staje się zatem towarzyszenie rodziców i wspieranie w przechodzeniu przez kolejne fazy godzenia się z niepełnosprawnością dziecka. To szkoła powinna być stroną inicjującą i podtrzymującą współpracę z rodzicami (Por. Zyzik 2001 s. 93-100).

Rodzina to najważniejsze środowisko życia człowieka. Z rodzicami łączy dziecko najsilniejsza i najtrwalsza więź, a w związku z tym mają oni decydujący wpływ na rozwój młodego człowieka. W przypadku uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, zwłaszcza tych, których potrzeby wynikają z niepełnosprawności, do osiągnięcia kolejnych celów rozwojowych niezbędna jest ścisła współpraca szkoły z rodzicami. Daje to szansę na zintensyfikowanie oddziaływań, a jednocześnie ujednolicenie ich. Aby opracować spójny plan oddziaływań w środowisku domowym i szkolnym konieczne jest przede wszystkim przeprowadzenie rzetelnej diagnozy, której wynik zaakceptują rodzice. Dopiero pełna akceptacja sytuacji dziecka umożliwi realną współpracę szkoły i rodziców na zasadzie partnerstwa. Celem tej współpracy jest jak najpełniejszy rozwój dziecka, na miarę jego indywidualnych możliwości.

Obecne rozwiązania prawne uwzględniają szereg praw rodziców do podejmowania decyzji, co do sposobów wspierania ich dzieci. Warto zwrócić uwagę na fakt, że aby podejmować taką decyzję rodzice powinni być wyposażeni w odpowiednie kompetencje. Zarówno dotyczące wiedzy na temat funkcjonowania dziecka i specyfiki zdiagnozowanej niepełnosprawności, wiedzy na temat proponowanych metod, ale również posiadać wystarczające zasoby, aby prowadzić dialog z nauczycielami i brać pod uwagę argumenty specjalistów, dotyczące możliwości dalszego kształcenia i wychowania dziecka. Niezbędna jest także umiejętność poddawania krytycznej analizie proponowanych rozwiązań, tak aby dbać w jak największym stopniu o dobro własnego dziecka, dobra rozumianego jako możliwość wszechstronnego rozwoju potencjału młodego człowieka. Z drugiej zaś strony w szkole konieczne jest budowanie atmosfery, która umożliwi autentyczny dialog z rodzicami. Dialog ten powinien opierać się na założeniu o akceptacji decyzji podejmowanych przez rodziców, po

podaniu rodzicom rzetelnych informacji na temat proponowanych rozwiązań i stworzeniu dla nich przestrzeni do przemyśleń i dyskusji na ten temat.

Bibliografia

1. Bakiera, L. (2013). *Zaangażowanie rodzicielskie a autokreacyjny aspekt rozwoju dorosłych*. Warszawa: wydawnictwo Difin.
2. Bogdanowicz, M. (2015). Solidarność z uczniami ze specyficznymi zaburzeniami uczenia się. *Psychologia Wychowawcza* 7, s.220-237.
3. Bogdanowicz, M. (1995). Uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych. *Psychologia Wychowawcza* 3.
4. Czub, M., Brzezinska, A.I., Czub, T., Appelt, K. (2012). Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem jako wyzwanie dla polityki społecznej i oświatowej. *Polityka społeczna* 1.
5. Domagała Zyśk, E., Knopik, T., Oszwa, U. (2018). Znaczenie diagnozy funkcjonalnej w edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. *Roczniki Pedagogiczne*, t. 10, 3.
6. Głodkowska, J. (2013). Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – integracja edukacyjna procesem złożonym i trudnym, *Szkoła Specjalna*, 1.
7. Górnicka, B. (2015). *Metodyka pracy opiekuńczo-wychowawczej – wybrane zagadnienia*. Opole: wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
8. Janke, A., Kawula, S. (2007). *Stosunki rodziny i szkoły. Integracja i syntonizacja*. W: S. Kawula, J. Brągiel, A. W. Janke (red.). *Pedagogika Rodziny* (s....) Toruń: wydawnictwo Adam Marszałek.
9. Jarosz, E., Wysocka, E. (2006). *Diagnoza psychopedagogiczna. Podstawowe problemy i rozwiązania*. Warszawa: wydawnictwo akademickie „Żak”.
10. Kazubowska, U. (2020), Holistyczna diagnoza rodziny jako najważniejszego środowiska wychowawczego w perspektywie famililogii. W: E. Stokowska-Zagdan, M. Przynysz-Zaremba, J. Stepianiuk (red.). *Wybrane obszary diagnozy, profilaktyki, terapii w teorii i praktyce pedagogicznej*. Warszawa: wydawnictwo Difin.
11. Knopik, T. (2018), *Diagnoza funkcjonalna. Planowanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Działania postdiagnostyczne*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
12. Knopik, T., Oszwa, U., Domagała-Zyśk, E. (2019), *Diagnoza funkcjonalna jako standard pomocy psychologiczno-pedagogicznej – od założeń teoretycznych do praktyki diagnostyczno-terapeutycznej*. *Kwartalnik pedagogiczny*, 2.
13. Kościelska, M.(1998). *Trudne macierzyństwo*. Warszawa: Wydawnictwo Szkole i Pedagogiczne.
14. Krakowiak, K. (2017). *Diagnoza specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci i młodzieży*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
15. Kupisiewicz, M. (2013). *Słownik pedagogiki specjalnej*. Warszawa: PWN 2013.
16. Maciarz, A. (2004). *Macierzyństwo w kontekście zmian społecznych*. Warszawa: wydawnictwo Akademickie „Żak”.
17. Musiał, E. (2019). Współpraca rodziców i nauczycieli czynnikiem warunkującym efektywność pracy szkoły (ze szczególnym uwzględnieniem edukacji wczesnoszkolnej) – perspektywa teoretyczna. *Wychowanie w Rodzinie*, t. XXI, 2.
18. Musiał, E. (2024). Współpraca szkoły z rodzicami jako obszar (nie)skuteczności pedagogicznej – wyobrażenia studentów przygotowujących się do roli zawodowej nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Raport z badań wstępnych. *Wychowanie w rodzinie*, t XXXI, 2.
19. Nadacewicz, K., Bilewicz, M. (2020), *Nauczyciel wczesnej edukacji wobec wyzwań edukacji inkluzywnej*, wyd. Adam Marszałek, Toruń: wydawnictwo Adam Marszałek.
20. Olechowska, A. (2001). *Wspieranie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Wskazówki dla nauczycieli*. Warszawa: wydawnictwo Akademii Pedagogiki Społecznej.

21. Olechowska, A. (2019). Specjalne potrzeby edukacyjne w urzędowym dyskursie pedagogicznym. Warszawa: wydawnictwo Akademii Pedagogiki Społecznej.
22. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz. U. z 2017r., poz. 1578)
23. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z 2023 r., poz. 1798)
24. Skałbiana, B. (2011). Diagnostyka pedagogiczna. Kraków: Oficyna wydawnicza Impuls.
25. Stelter, Z. (2006). Rodzina z dzieckiem upośledzonym umysłowo. *Obrazy życia rodziny z perspektywy interdyscyplinarnej, Roczniki Socjologii Rodziny*, Poznań, t. XVII.
26. Praszkie, R. (1992). Zmienić nie zmieniając. Ekologia problemów rodzinnych. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
27. Twardowski, A. (1999). Sytuacja rodzin dzieci niepełnosprawnych. W: I. Obuchowska (red.). *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
28. Zaremba, L. (2014). Specjalne potrzeby rozwojowe i reedukacyjne dzieci i młodzieży. Identyfikowanie SPR i SPE oraz sposoby ich zaspokajania. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
29. Zyzik, E. (2001). Sposoby realizacji współpracy szkoły z rodzicami dzieci w młodszym wieku szkolnym. *Pedagogika Rodziny*, 1/3/4.
30. Żyro, D. (1997). Raport końcowy Światowej Konferencji „Potrzeby specjalne w edukacji. Dostęp a jakość” Salamanka, Hiszpania, 7-10 czerwca 1994, *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*.

PEDAGOGIKA SPECJALNA

Studia teoretyczne:

Weronika Kuniewska
Studentka Pedagogiki
Uniwersytet Opolski, Wydział Nauk Społecznych,
e-mail: 138015@student.uni.opole.pl

Współpraca pedagoga specjalnego z rodziną w oparciu o metodę Kids' Skills

Współpraca jest nieodłącznym elementem sukcesu w każdej dziedzinie. Tworząc z innymi jedność jesteśmy w stanie skoncentrować się zarówno na największych szczegółach, jak i na najbardziej oczywistych aspektach, które umykają nam w pędzie codziennego życia. Siłę tworzą ludzie, którzy stworzą silny fundament, na którym postawią wspólny cel.

Współpraca stanowi szczególną wartość w dziecinie pedagogiki. W przypadku pedagogiki specjalnej to właśnie interakcja pomiędzy pedagogiem specjalnym, innymi specjalistami oraz rodzinami uczniów staje się początkiem budowania mostu prowadzącego do wyznaczonego celu edukacyjnego lub rozwojowego. Biorąc pod lupę sylwetkę pedagoga specjalnego, musi być on - przede wszystkim skoncentrowany na rozwiązaniach. Idąc śladami tego stwierdzenia powstała Terapia Skoncentrowana na Rozwiązaniach w latach 70. w Stanach Zjednoczonych. Została ona opracowana przez Steve'a de Shazera, jego żonę oraz współpracowników tworzących takie miejsce jak Centrum Krótkoterminowej Terapii Rodzin w Milwaukee w Stanach Zjednoczonych (Berg & Steiner, 2003). Po niekrótkim czasie w Polsce na początku lat 90 pojawiła się idea Terapii Skoncentrowanej na Rozwiązaniach. Pierwszymi terapeutami, którzy podjęli się pracy tą metodą byli Mariola i Jacek Lelonkiewicz w Centrum Terapii Krótkoterminowej w Łodzi (LETSR, n.d.).

Terapia Skoncentrowana na Rozwiązaniach (TSR) polega na takim podejściu pedagoga specjalnego w pracy, aby koncentrował się on na możliwościach ucznia, zamiast na jego deficytach, a także wyznaczaniu preferowanych celów, zamiast skupiać się na tym, co nie działa. TSR promuje podejście małych kroków, w którym nawet drobne zmiany są doceniane i traktowane jako postęp (Berg&Steiner,2003). Działanie to należy podejmować podczas nauczania, wychowania oraz co najważniejsze w sytuacjach rozmowy z rodzicami uczniów oraz innymi specjalistami. Pedagog razem z uczniem tworzą możliwe rozwiązania bazując głównie na zasobach ucznia. Pedagog działa jako współpracownik i doradca, a nie jako autorytet narzucający rozwiązania. Towarzyszący temu rodzice są nieodłącznym elementem tej współpracy, którzy są przecież ekspertami dostarczającymi cenną wiedzę o dziecku.

Kids' Skills jest jedną z metod pracy z dziećmi, opartą właśnie na wspomnianym wyżej podejściu. Jest to stworzona przez fińskiego psychiatrę Bena Furmana metoda nauki dzieci nowych umiejętności przy wsparciu i współpracy dorosłych (Furman, 2012). Pedagodzy specjaliści pracujący Metodą Kids' Skills – DAM RADE! za najcenniejszy zasób każdego ucznia postrzegają rodziców. Zaangażowanie rodzica w każdy etap edukacji dziecka można traktować jako inwestycję w jego przyszłość (Furman, 2012). W swojej pracy dużą uwagę przywiązywali oni do otwartości na dialog. Obowiązek inicjowania oraz podtrzymywania komunikacji z rodzicami spoczywa na barkach kadry pedagogicznej. Istotne jest, aby rodzice, którzy są ważnym zasobem dziecka, czuli się ważni. Steve de Shazer zaobserwował, że uczniowie, których rodzice aktywnie uczestniczyli w życiu szkoły, robili ogromne postępy zarówno edukacyjne, jak i w funkcjonowaniu społecznym (Berg&Steiner, 2003). Był to przełom. Większość rodziców przystawało na propozycje współpracy, która miała na celu koncentrować się na zasobach dziecka. Rodzice spotykając się z pedagogami często mają nadzieję, że ich dziecko zostanie pochwalone przez nauczyciela. Podążając za założeniami terapii, postępowano w ten sposób. Szukano w każdym dziecku mocnych stron. Oczywiście jest to, że nikt nie jest idealny. Każdy ma problemy, trudności, z którymi boryka się każdego dnia, zarówno dzieci, jak i dorośli. Ben Furman posiadał ogromne doświadczenie, jeśli chodzi o rozwiązywanie sytuacji problemowych występujących u ucznia za pomocą rozmów skoncentrowanych na rozwiązaniach (Furman, 2012). Rozmowy te prowadzone były w obecności rodzica, który był towarzyszem tej niezwykle podróży. Pedagodzy koncentrujący się na mocnych stronach dziecka budują zaufanie, tworzą pozytywne relacje. To na czym skupiał się Ben Furman to zwiększanie zaangażowania rodziców w proces wychowawczy i edukacyjny. Wspierał rodziców w radzeniu sobie z trudnościami poprzez dostosowanie rozwiązań do ich potrzeb, bazując tylko i wyłącznie na zasobach dziecka (Furman, 2012).

Zmiana zaczyna się tam, gdzie pojawia się zrozumienie i wiara w możliwości dziecka. Metoda Kids' Skills nie skupia się na problemie, lecz na umiejętnościach, które dziecko może zdobyć przy wsparciu dorosłych. Pedagog i rodzice stają się przewodnikami w procesie, który wzmacnia i rozwija. Proces ten, pomimo swojej prostoty, kryje w sobie ogrom siły. Etapy metody Kids' Skills pokazują, jak krok po kroku – ze wsparciem pedagoga oraz rodziców – dziecko uczy się nowych umiejętności oraz zwiększa poczucie pewności siebie. Proces ten nie jest przypadkowy – opiera się on na 15 krokach, które prowadzą dziecko od identyfikacji trudności, aż do momentu, w którym może pokazać nowo nabytą umiejętność innym. Każdy etap wymaga ogromnego zaangażowania zarówno dziecka, jak i najbliższego otoczenia. Szczególnie wyjątkową rolę pełnią tu rodzice, którzy nie tylko towarzyszą w procesie, ale obserwują postępy oraz są źródłem emocjonalnego wsparcia dla dziecka. Poniżej zaprezentowano kolejne etapy metody Kids' Skills (Furman, 2011), stanowiące uporządkowany proces wspierania dziecka w zdobywaniu nowych umiejętności.

1. **Wykorzystywanie zdolności do rozwiązywania problemów.** Metoda ta nie rozwiązuje problemu w klasyczny sposób. Zamiast koncentrować się na trudnościach dziecka, pedagog skupia się na zasobach, które już dziecko posiada. Dzieci często nie zdają sobie sprawy jak wiele potrafią. Etap ten pozwala im zauważyć jak wiele potrafią zrobić, jeśli odpowiednio się na tym skoncentrują.
2. **Przydatne zdolności.** Na tym etapie pedagog wraz z dzieckiem konkretyzuje cel. Znajdują pozytywną umiejętność, która jest możliwa do opisanie. Na przykład zamiast „przestań krzyczeć”, umiejętność może być określona jako „uczenie się wyrażania swoich potrzeb w spokojny sposób”. Takie sformułowanie pozwala dziecku na zrozumienie, czego dokładnie się od niego oczekuje.
3. **Wykorzystywanie odkrytych zdolności.** Rolą pedagoga na tym etapie jest pomoc dziecku w dostrzeżeniu korzyści płynących z nabycia nowej umiejętności. Należy pamiętać, że będą to korzyści zarówno dla dziecka jak i rodziców.
4. **Nazywanie umiejętności.** Etap ten wymaga od dziecka nazwania umiejętności, której będzie się uczyć. Pozwalamy dziecku na pobudzenie wyobraźni. Nazwa powinna być kreatywna oraz wzbudzać pozytywne emocje.
5. **Poszukiwanie bohatera.** Kolejnym, ważnym zadaniem jest odnalezienie przez dziecko swojego bohatera, który będzie nad nim czuwał, podczas nabywania nowej umiejętności.
6. **Osoby wspierające.** Oprócz bohatera wybranego w punkcie 5, dziecko wybiera osoby wspierające ze swojego otoczenia. Osoby, które będą dla niego wsparciem podczas uczenia się nowej umiejętności. Ich rola będzie polegać nie na kontrolowaniu, lecz towarzyszeniu. Przede wszystkim na budowanie wokół dziecka atmosfery zaufania oraz motywacji do działania.
7. **Budowanie pewności.** Na tym etapie ważną rolę odgrywają wybrane wcześniej osoby wspierające, które budują pewność siebie dziecka. Przywołują momenty z życia, w których dziecko pomimo trudności, odniosło sukces. Etap ten pomaga dostrzec dziecku, że posiada już pewne zasoby, które mogą mu posłużyć w nauce nowej umiejętności.
8. **Zaplanowanie uroczystości.** Celebracja postępu to element, który dodatkowo zmotywuje dziecko do pracy. Istotne jest zaplanowanie z dzieckiem w jaki sposób będzie świętować zdobycie nowej umiejętności. Może być to naklejka, pochwała, wyjście do kina, rodzinne spotkanie.
9. **Opisujemy zdolności.** Z pomocą pedagoga specjalnego lub osoby wspierającej dziecko konkretyzuje, jak będzie wyglądało jego zachowanie po opanowaniu nowej umiejętności. Wizualizacja ta wpłynie pozytywnie na motywację dziecka oraz przygotowuje je emocjonalnie na zmianę.

- 10. Uroczyscie obwieszczamy.** Etap ten to symboliczny moment. Dziecko ma za zadanie opowiedzieć innym o umiejętności, której będzie się uczyło.
- 11. Ćwiczenie umiejętności.** Jest to moment, w którym koncentrujemy się na udostępnieniu dziecku przestrzeni na trenowanie nowej umiejętności, jednocześnie dając mu możliwość pokazania umiejętności które już posiada.
- 12. Pomoc w przypomnieniu.** Osoby wspierające wraz z dzieckiem ustalają hasło, które będzie używane w przypadku, gdy dziecku zdarzy się zapomnieć o umiejętności, której chce się nauczyć.
- 13. Świątowanie sukcesu.** Zgodnie z założeniami metody, każdy krok naprzód, zasługuje na uznanie. Jest to moment refleksji, dumy i zauważenia wysiłku dziecka. Należy wówczas przypomnieć dziecku, aby podziękowało wszystkim osobom, które wspierały je podczas nabywania nowej umiejętności.
- 14. Nauka innych.** Dziecko, które opanowało nową umiejętność staje się „ekspertem” i ma możliwość podzielenia się swoją wiedzą z innymi. Dziecko nie tylko doświadcza sukcesu, lecz również zauważa, że jego wysiłek może przynieść korzyść innym. Jest to stworzenie dziecku realnej szansy na poczucie, że ma coś wartościowego do przekazania światu.
- 15. Następne zdolności.** Ostatni etap metody Kids’ Skills nie oznacza zakończenia pracy nad sobą – wręcz przeciwnie, jest zachętą do dalszego rozwoju i kontynuacji nabywania kolejnych umiejętności. Etap ten pozwala dziecku zrozumieć, że uczenie się nowych umiejętności nie wynika z konieczności naprawiania siebie, lecz jest naturalną częścią rozwoju.

Etapy metody Kids’ Skills tworzą przestrzeń do efektywnej współpracy pomiędzy pedagogiem specjalnym a rodziną dziecka. Dzięki zaangażowaniu rodziców i innych osób wspierających w każdy etap procesu, granica między środowiskiem domowym a specjalistycznym zaciera się. Staje się ona bardziej zintegrowana, oparta na wzajemnym zaufaniu i wspólnym celu. Metoda ta daje rodzicom nie tylko możliwość obserwacji zmiany w zachowaniu dziecka, lecz także aktywne uczestnictwo w tym procesie. W pracy pedagoga specjalnego niezwykle istotne jest, aby skuteczna pomoc sięgała poza salę terapeutyczną. To w rodzinie dziecko codziennie podejmuje wyzwania, a zaangażowanie bliskich osób w terapię ma ogromne znaczenie, gdyż pozwala na przenoszenie zdobytej wiedzy do rzeczywistego życia, co sprzyja długoterminowym, trwałym efektom.

Współpraca pedagoga, pedagoga specjalnego oraz innych specjalistów z rodzicami jest czymś więcej niż jednym z podstawowych narzędzi pracy – to wspomniany we wstępie most, który budujemy dla dziecka, aby miało możliwie najlepszą przyszłość. Jesteśmy w stanie pokonać najtrudniejsze przeszkody, jeśli tylko jesteśmy szczerzy, otwarci i wierzymy w moc małych zmian. TSR pokazuje, że wystarczy dostrzec potencjał w dziecku, rodzicach i relacjach z pedagogiem, nie skupiając się przy tym

na problemach. Wszystko co robimy wspólnie ma sens. Każda rozmowa, czas poświęcony na pomoc, a w rezultacie rozwiązanie trudności, to dowód na to, że współdziałanie ma sens, może zmienić nasze życie. Współpraca to misja, która jednoczy wszystkich dla dobra dziecka. W dobie rosnącej świadomości roli rodziny w procesie terapeutycznym, Metoda Kids' Skills pokazuje nam, jak ważna jest współpraca między specjalistami a rodzicami. Odpowiednie wdrożenie tej metody może stać się nie tylko narzędziem wspierającym rozwój dzieci, ale również inspiracją dla innych modeli terapeutycznych w przyszłości.

Partnerstwo rodzica ze specjalistą przynosi korzyści każdej stronie. Siła tej współpracy jest nieoceniona – podczas gdy rodzic ze specjalistą działają jako jedność, dziecko ma szansę wspinać się na wyżyny swoich możliwości. Wspólne małe sukcesy stają się ogromnymi krokami. Takie współprace pokazują nam, dorosłym, że to, co początkowo wydaje się nierealne, staje się możliwe dzięki wspólnemu działaniu. W efekcie możemy wpływać nie tylko na teraźniejszość, ale i na przyszłość całej rodziny.

Bibliografia:

- Berg, I. K., & Steiner, T. (2003). *Children's solution work*. Norton.
- De Shazer, S., & Berg, I. K. (1997). *Narrative means to therapeutic ends*. Norton & Company.
- Furman, B. (2011). *Kid's Skills: A Solution-Focused Approach to Child Therapy*. Norton & Company. <https://www.letsr.pl/>
- Furman, B. (2012). Program "Dam Radę!" w praktyce
- LETSR (n.d). *Szkolenia w podejściu skoncentrowanym na rozwiązaniach*
- Mahlberg, K., & Sjöblom, M. (2004). *Solution-Focused Education*.

PEDAGOGIKA SPECJALNA

Rozwiązania metodyczne:

Martyna Filuś
Studentka Pedagogiki
Uniwersytet Opolski, Wydział Nauk Społecznych,
e-mail: 138009@student.uni.opole.pl

Scenariusz zajęć realizowanych metodą ośrodków pracy dla uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną w klasie 1-3

Temat ośrodka tygodniowego: Bezpieczeństwo w internecie

Temat ośrodka dziennego: (Poniedziałek) ZNAJOMY NIEZNAJOMY

Cele ogólne:

Dydaktyczne:

- pokazanie dzieciom jakie niebezpieczeństwa czekają na nich w Internecie oraz jak sobie z nimi radzić,
- poszerzenie wiedzy na temat bezpieczeństwa.

Wychowawcze:

- doskonalenie komunikacji między uczniami a nauczycielem,
- kształtowanie systematyczności i punktualności.

Rewalidacyjne:

- rozwijanie sprawności manualnych,
- doskonalenie funkcji ruchowych, wzrokowych, słuchowych,
- doskonalenie komunikacji.

Cele szczegółowe:

Dydaktyczne:

Uczeń:

- posługuje się przyborami plastycznymi zgodnie z ich przeznaczeniem,
- nazywa dane przedmioty oraz określa ich zastosowanie,
- określa kto jest jego znajomym, a kto nieznajomym.

Wychowawcze:

Uczeń:

- wykonuje polecenia nauczyciela,
- odpowiada zapytany,
- wita się odpowiednio z nauczycielem i rówieśnikami.

Rewalidacyjne

Uczeń:

- precyzyjnie posługuje się przyborami szkolnymi,
- szybko reaguje na zmiany w piosence,
- rozpoznaje i zapamiętuje swoich kolegów z klasy.

Metody:

- Metoda ośrodków pracy
- Metoda aktywizująca (odgrywanie ról)
- Metoda dramy

- Metoda malowania 10 palcami

Formy pracy:

- indywidualna jednolita i zróżnicowana,
- zbiorowa jednolita.

Środki dydaktyczne:

Zdjęcia kolegów z klasy oraz przypadkowych osób z Internetu, kosz, odtwarzacz muzyki głośnik, kartki, długopisy, taśma klejąca, artykuły plastyczne, rysunki z jednym niepasującym elementem, monitor, klawiatura, mysz.

I Zajęcia wstępne:

1. Powitanie

Rozpoczynamy od tego, że uczniowie siadają w kółku i wspólnie witają poszczególnych uczniów:

- Witaj (imię ucznia) /x2 Jak się masz? /x2 Bardzo Cię lubimy /x2 Bądź wśród nas. /x2

2) Ustalenie daty i stanu pogody

Nauczyciel pyta uczniów:

- Jaki jest dziś dzień?
- Jaki dzień był wczoraj?
- Jaki dzień będzie jutro?

Następnie prosi dzieci, by podeszły do okna i powiedziały jaka jest dziś pogoda.

3) Sprawdzenie obecności

Prosimy uczniów by kolejno podchodzili do tablicy i zaznaczali swoją obecność przyklejając swoje zdjęcie do tablicy.

4) Ustalenie tematu i celu zajęć

Nauczyciel pokazuje dzieciom następujące przedmioty: monitor, klawiatura, mysz. Następnie prosi dzieci o zidentyfikowanie przedmiotów oraz aby powiedziały do czego służą i z czym się kojarzą. Gdy dzieci już obejrzą przedmioty, nauczyciel może przeprowadzić krótką rozmowę co robi się w Internecie i czy uczniowie z niego korzystają.

Na koniec nauczyciel mówi, że dziś będziemy rozmawiać o nieznanym w Internecie.

II Praca poznawcza - obserwacja, kojarzenie

1) Znamy nieznanego

Prowadzący pokazuje dzieciom zdjęcia kolegów z klasy i przypadkowych zdjęć z Internetu. Zadaniem dzieci jest ustalenie, czy znają tę osobę czy nie (można też wydrukować zdjęcia i gdy dzieci kogoś nie znają, to niech wyrzucą zdjęcie do kosza).

2) Chowaj się kto może

Gdy gra muzyka dzieci mogą się ruszać, ale gdy muzyka przestanie grać to dzieci stają w miejscu i zakrywają twarz.

3) Złodziej tożsamości

Piszemy na kartce swoje imię po czym przyklepamy je do pleców. Następnie staramy się uchronić przed tym, by nam jej nikt nie zabrał.

* lub wersja łagodniejsza (dobrze mieć do pomocy drugą osobę) jedna osoba ma maskę a druga nie. Obie proszą o karteczki, ale dzieci nie mogą dać karteczek tej, która ma maskę.

III Ekspresja

1) Malowanie nieznanego

Nauczyciel prosi dzieci by te namalowały, jak wyobrażają sobie nieznanego. Ważne by spróbowały uwzględnić negatywne cechy nieznanego.

2) Nieznajomy

Dajemy dzieciom rysunki, gdzie jeden z przedmiotów nie pasuje (np. w kuchni stoi krowa), a następnie każemy im go zidentyfikować. Dodatkowo możemy zapytać, dlaczego właśnie ten przedmiot nie pasuje i gdzie powinien się znaleźć.

IV Zajęcia końcowe

1) Podsumowanie, ocena pracy i zachowania uczniów

Nauczyciel podsumowuje zajęcia, dziękuje uczniom za udział i ocenia ich prace. Stara się znaleźć pozytywny aspekt każdej z osób oraz nagrodzić tych, którzy byli szczególnie aktywni. Na koniec można zaśpiewać piosenkę.

Piosenka na pożegnanie:

Żegnaj (imię dziecka), żegnaj (imię)

Nadszedł czas, nadszedł czas,

Wszyscy cię żegnamy, w (dzień tygodnia) się spotkamy. Wróć do nas, wróć do nas

Temat ośrodka dziennego: (Wtorek) Śmieci do kosza

Cele ogólne:

1) Dydaktyczne:

- pokazanie dzieciom, jakie niebezpieczeństwa czekają na nich w internecie oraz jak sobie z nimi radzić,
- poszerzenie wiedzy na temat bezpieczeństwa.

2) Wychowawcze:

- doskonalenie komunikacji między uczniami a nauczycielem,
- kształtowanie systematyczności i punktualności.

3) Rewalidacyjne

- rozwijanie sprawności manualnych,
- doskonalenie funkcji ruchowych, wzrokowych, słuchowych,
- doskonalenie komunikacji.

Cele szczegółowe:

1) Dydaktyczne

Uczeń:

- posługuje się przyborami plastycznymi zgodnie z ich przeznaczeniem,
- nazywa dane przedmioty oraz określa ich zastosowanie,
- określa co jest spamem, a co zwykłą wiadomością,
- szybko reaguje i podejmuje decyzje czy dana rzecz jest potrzebna czy nie.

2) Wychowawcze

Uczeń:

- wykonuje polecenia nauczyciela,
- odpowiada zapytany,
- wita się odpowiednio z nauczycielem i rówieśnikami.

3) Rewalidacyjne

Uczeń:

- precyzyjnie posługuje się przyborami szkolnymi,
- rozwija motorykę małą przy pomocy kolorowego ryżu, koralików i guzików.

Metody:

- Metoda ośrodków pracy
- Metoda aktywizująca
- Metoda polisensoryczna

Formy pracy:

- indywidualna jednolita i zróżnicowana,
- zbiorowa jednolita.

Środki dydaktyczne:

Koperty, tablica, kreda, karteczki z wiadomościami, kosz, płachta, kolorowe piłeczki, kartki, długopisy, kolorowy ryż, koraliki, guziki, puste słoiki.

I Zajęcia wstępne:

1) Powitanie

Rozpoczynamy od tego, że uczniowie siadają w kółku i wspólnie witają poszczególnych uczniów:

- Witaj (imię ucznia) /x2 Jak się masz? /x2 Bardzo Cię lubimy /x2 Bądź wśród nas. /x2

2) Ustalenie daty i stanu pogody

Nauczyciel pyta uczniów:

- Jaki jest dziś dzień?

- Jaki dzień był wczoraj?

- Jaki dzień będzie jutro?

Następnie prosi dzieci, by podeszły do okna i powiedziały, jaka jest dziś pogoda.

3) Sprawdzenie obecności

Prosimy uczniów by kolejno podchodzili do tablicy i zaznaczali swoją obecność przyklejając swoje zdjęcie do tablicy.

4) Ustalenie tematu i celu zajęć

Nauczyciel pokazuje dzieciom następujące przedmioty: koperta.

Następnie nauczyciel pyta dzieci, czym jest przedmiot, do czego służy i z czym im się kojarzy.

Na koniec nauczyciel mówi, że dziś będziemy rozmawiać o tym, że nie każdy mail i list, który został do nas wysłany, jest warty otwierania i że nie zawsze jest bezpieczny.

II Praca poznawcza - obserwacja, kojarzenie

1) Koperty z zawartością

Dajemy uczniom koperty. Jeśli jest adresat to otwieramy, a jak nie ma to wrzucamy kopertę do kosza.

2) Odbieranie wiadomości

Na tablicy malujemy duży telefon, następnie każda z osób kolejno podchodzi i losuje wiadomość przyczepiając ją do tablicy. Po odczytaniu wiadomości wspólnie decydujemy czy jest to bezpieczna wiadomość czy spam. Jeśli jest to spam, to możemy poprosić grupę, by rozdarła kartkę na małe kawałeczki. Jeśli wiadomość jest bezpieczna to zostaje na tablicy.

3) Zabawa z płachtą

Dzieci siedzą w kółku i rozkładają płachtę. Następnie prowadzący wrzuca piłeczkę - jeśli jest zielona (bezpieczna) to grupa stara się ją pokierować do dziurki, a jeśli czerwona (spam) to jak najszybciej wyrzucić.

III Ekspresja

1) List do przyjaciela

Prosimy dzieci by napisały krótki list do przyjaciela. Następnie wkładamy list do koperty i ozdabiamy go dowolnie.

2) Segregacja

Pośród kolorowego ryżu wrzucamy kilka drobnych rzeczy (koraliki, guziki itp.). Ważne, żeby był to jeden rodzaj). Następnie prosimy dzieci by wyjęły 'nieproszone przedmioty' i wrzuciły je do słoika, na którym będzie zdjęcie bądź rysunek tego właśnie przedmiotu. Można też się pokusić o nieco trudniejszą zabawę i wrzucić kilka rodzajów przedmiotów oraz kilka słoików, do których odpowiednio mają te przedmioty trafić.

IV Zajęcia końcowe

1) Podsumowanie, ocena pracy i zachowania uczniów

Nauczyciel podsumowuje zajęcia, dziękuje uczniom za udział i ocenia ich prace. Stara się znaleźć pozytywny aspekt każdej z osób oraz nagrodzić tych, którzy byli szczególnie aktywni. Na koniec można zaśpiewać piosenkę.

Piosenka na pożegnanie:

Żegnaj (imię dziecka), żegnaj (imię),
Nadszedł czas, nadszedł czas,
Wszyscy cię żegnamy, w (dzień tygodnia) się spotkamy. Wróć do nas, wróć do nas.

Temat ośrodka dziennego: (Środa) Wirusy

Cele ogólne:

1) Dydaktyczne:

- pokazanie dzieciom jakie niebezpieczeństwa czekają na nich w Internecie oraz jak sobie z nimi radzić,
- poszerzenie wiedzy na temat bezpieczeństwa.

2) Wychowawcze:

- doskonalenie komunikacji między uczniami a nauczycielem,
- kształtowanie systematyczności i punktualności.

3) Rewalidacyjne:

- rozwijanie sprawności manualnych,
- doskonalenie funkcji ruchowych, wzrokowych, słuchowych,
- doskonalenie komunikacji.

Cele szczegółowe:

1) Dydaktyczne

Uczeń:

- posługuje się przyborami plastycznymi zgodnie z ich przeznaczeniem,
- nazywa dane przedmioty oraz określa ich zastosowanie,
- określa co jest wirusem,
- szybko reaguje i podejmuje decyzje czy dana rzecz jest potrzebna czy nie.

2) Wychowawcze

Uczeń:

- wykonuje polecenia nauczyciela,
- odpowiada zapytany,
- wita się odpowiednio z nauczycielem i rówieśnikami.

3) Rewalidacyjne

Uczeń:

- precyzyjnie posługuje się przyborami szkolnymi,
- rozwija motorykę małą przy pracach plastycznych,
- rozwija motorykę dużą przy zabawie.

Metody:

- Metoda ośrodków pracy
- Metoda aktywizująca
- Metoda polisensoryczna

Formy pracy:

- indywidualna jednolita i zróżnicowana,
- zbiorowa jednolita.

Środki dydaktyczne:

Wata cukrowa, pipeta, woda, miska, kartony, przybory plastyczne, maseczka, zdjęcie wirusa, żel do dezynfekcji.

I Zajęcia wstępne:

1) Powitanie

Rozpoczynamy od tego, że uczniowie siadają w kółku i wspólnie witają poszczególnych uczniów:

- Witaj (imię ucznia) /x2 Jak się masz? /x2 Bardzo Cię lubimy /x2 Bądź wśród nas. /x2

2) Ustalenie daty i stanu pogody

Nauczyciel pyta uczniów:

- Jaki jest dziś dzień?
- Jaki dzień był wczoraj?
- Jaki dzień będzie jutro?

Następnie prosi dzieci, by podeszły do okna i powiedziały, jaka jest dziś pogoda.

3) Sprawdzenie obecności

Prosimy uczniów by kolejno podchodzili do tablicy i zaznaczali swoją obecność przyklejając swoje zdjęcie do tablicy.

4) Ustalenie tematu i celu zajęć

Nauczyciel pokazuje dzieciom następujące przedmioty: maseczka, zdjęcie wirusa (można też żel do dezynfekcji).

Gdy dzieci już obejrzą przedmioty, nauczyciel może przeprowadzić krótką rozmowę, co to są za przedmioty, do czego służą i z czym się kojarzą.

Na koniec nauczyciel mówi, że dziś będziemy rozmawiać o wirusach.

II Praca poznawcza - obserwacja, kojarzenie

1) Niebezpieczny wirus

Zasady te same co przy zabawie w ziemniaka. Mamy przedmiot, który jest naszym wirusem.

Następnie rzucamy go do jakiejś osoby a ta musi się go pozbyć i rzucić do kogoś innego.

2) Jak działa antywirus?

Dajemy dzieciom watę cukrową i pipetę z wodą z etykieta ' antywirus'. Gdy użyjemy antywirusa to wtedy wirus znika (wata cukrowa się rozpuszcza).

III Ekspresja

1) Tarcza

Każde z dzieci dostaje kawałek kartonu. Zadaniem dzieci jest go wyciąć tak, by wyglądał jak tarcza.

Następnie można ją ozdobić dowolnie.

2) Wirus

Ze śmieci i pozostałości z poprzedniego zadania prosimy dzieci by stworzyły wirusa.

3) Bronimy się przed wirusem

Prosimy dzieci by trzymały tarcze, a my rzucamy delikatnie w ich stronę przygotowanymi wcześniej ' wirusami'.

IV Zajęcia końcowe

1) Podsumowanie, ocena pracy i zachowania uczniów

Nauczyciel podsumowuje zajęcia, dziękuje uczniom za udział i ocenia ich prace. Stara się znaleźć pozytywny aspekt każdej z osób oraz nagrodzić tych, którzy byli szczególnie aktywni. Na koniec można zaśpiewać piosenkę.

Piosenka na pożegnanie:

Żegnaj (imię dziecka), żegnaj (imię),

Nadszedł czas, nadszedł czas,

Wszyscy cię żegnamy, w (dzień tygodnia) się spotkamy. Wróć do nas, wróć do nas.

Temat ośrodka dziennego: (Czwartek) Zachowaj swoje sekrety

Cele ogólne:

1) Dydaktyczne:

- pokazanie dzieciom, jakie niebezpieczeństwa czekają na nich w Internecie oraz jak sobie z nimi radzić,

- poszerzenie wiedzy na temat bezpieczeństwa.

2) Wychowawcze:

- doskonalenie komunikacji między uczniami a nauczycielem,

- kształtowanie systematyczności i punktualności.

3) Rewalidacyjne

- rozwijanie sprawności manualnych,

- doskonalenie funkcji ruchowych, wzrokowych, słuchowych,

- doskonalenie komunikacji.

Cele szczegółowe:

1) Dydaktyczne

Uczeń:

- posługuje się przyborami plastycznymi zgodnie z ich przeznaczeniem,

- nazywa dane przedmioty oraz określa ich zastosowanie,

- rozumie, jak ważne jest utrzymanie ważnych informacji w sekrecie.

2) Wychowawcze

Uczeń:

- wykonuje polecenia nauczyciela,

- odpowiada zapytany,

- wita się odpowiednio z nauczycielem i rówieśnikami,

- kulturalnie odmawia.

3) Rewalidacyjne

Uczeń:

- precyzyjnie posługuje się przyborami szkolnymi,

- rozwija aparat mowy oraz pamięć podczas mówienia wierszyka.

Metody:

- Metoda ośrodków pracy
- Metoda polisensoryczna
- Metoda malowania 10 palcami
- Metoda dramy
- Metoda eskpresyjna

Formy pracy:

- indywidualna jednolita i zróżnicowana,

- zbiorowa jednolita.

Środki dydaktyczne:

Przybory plastyczne, sejf, kłódki, łańcuch, karteczki z sekretami, puste słoiki.

I Zajęcia wstępne:

1) Powitanie

Rozpoczynamy od tego, że uczniowie siadają w kółku i wspólnie witają poszczególnych uczniów:

- Witaj (imię ucznia) /x2 Jak się masz? /x2 Bardzo Cię lubimy /x2 Bądź wśród nas. /x2

2) Ustalenie daty i stanu pogody

Nauczyciel pyta uczniów:

- Jaki jest dziś dzień?

- Jaki dzień był wczoraj?

- Jaki dzień będzie jutro?

Następnie prosi dzieci by podeszły do okna i powiedziały, jaka jest dziś pogoda.

3) Sprawdzenie obecności

Prosimy uczniów by kolejno podchodzili do tablicy i zaznaczali swoją obecność przyklejając swoje zdjęcie do tablicy.

4) Ustalenie tematu i celu zajęć

Nauczyciel pokazuje dzieciom następujące przedmioty: kłódka, sejf.

Gdy dzieci już obejrzą przedmioty nauczyciel może przeprowadzić krótką rozmowę co to za przedmioty, z czym się kojarzą i do czego służą.

Na koniec nauczyciel mówi, że będziemy rozmawiać o tym, że nie wszystko należy pokazywać.

II Praca poznawcza - obserwacja, kojarzenie

1) Sekrety

Uczniowie malują coś co jest dla nas ważne, a następnie prowadzący chowa to do sejfu i mówi, że tam jest bezpiecznie i żeby nigdy nikt tam nie zaglądał.

2) Kłódki

Każda z osób dostaje kłódkę i ma ją zamknąć na jednym łańcuchu.

3) Sekrety należy pilnować

Każde z dzieci dostaje do ręki karteczkę z jakimś "sekretem" (może to być jakieś miłe słowo albo jakaś zasada albo nawet wzór matematyczny). Gdy do sali wchodzi przebrany nauczyciel w maskę lub w okulary i kaptur, będzie on podchodził i prosił dzieci, by mu powiedziały co jest na karteczce.

Zadaniem dzieci jest jednak tego nie robić i grzecznie odmówić np. "Przepraszam, nie mogę ci tego powiedzieć. To sekret".

III Ekspresja

1) Własny sejf

Dajemy dzieciom po jednym słoiku z zakrętką i każemy im je ozdobić. Następnie mówimy, że są to ich osobiste sejfy, gdzie mogą chować swoje sekrety, skarby, znaleziska itp.

2) Wiersz o sekrecie (własnego autorstwa)

Mam sekrecik taki mały

Cały mój jest, cały, cały

I nikomu go nie zdradzę

I wam też to dobrze radzę!

IV Zajęcia końcowe

1) Podsumowanie, ocena pracy i zachowania uczniów

Nauczyciel podsumowuje zajęcia, dziękuje uczniom za udział i ocenia ich prace. Stara się znaleźć pozytywny aspekt każdej z osób oraz nagrodzić tych, którzy byli szczególnie aktywni. Na koniec można zaśpiewać piosenkę.

Piosenka na pożegnanie:

Żegnaj (imię dziecka), żegnaj (imię),

Nadszedł czas, nadszedł czas,

Wszyscy cię żegnamy, w (dzień tygodnia) się spotkamy. Wróć do nas, wróć do nas.

Temat ośrodka dziennego: (Piątek) Prywatność jest w modzie

Cele ogólne:

1) Dydaktyczne:

- pokazanie dzieciom, jakie niebezpieczeństwa czekają na nich w Internecie oraz jak sobie z nimi radzić,
- poszerzenie wiedzy na temat bezpieczeństwa.

2) Wychowawcze:

- doskonalenie komunikacji między uczniami a nauczycielem,
- kształtowanie systematyczności i punktualności.

3) Rewalidacyjne:

- rozwijanie sprawności manualnych,
- doskonalenie funkcji ruchowych, wzrokowych, słuchowych,
- doskonalenie komunikacji.

Cele szczegółowe:

1) Dydaktyczne

Uczeń:

- posługuje się przyborami plastycznymi zgodnie z ich przeznaczeniem,
- nazywa dane przedmioty oraz określa ich zastosowanie,
- określa co jest bezpieczne a co nie.
- szybko reaguje i podejmuje decyzje czy dana rzecz jest potrzebna czy nie

2) Wychowawcze

Uczeń:

- wykonuje polecenia nauczyciela,
- odpowiada zapytany,
- wita się odpowiednio z nauczycielem i rówieśnikami,
- opowiada kulturalnie.

3) Rewalidacyjne

Uczeń:

- precyzyjnie posługuje się przyborami szkolnymi,
- rozwija motorykę małą podczas układania puzzli,
- rozwija aparat mowy oraz pamięć podczas mówienia wierszyka.

Metody:

- Metoda ośrodków pracy
- Metoda aktywizująca
- Metoda polisensoryczna
- Metoda ekspresyjna
- Metoda malowania 10 palcami

Formy pracy:

- indywidualna jednolita i zróżnicowana,
- zbiorowa jednolita.

Środki dydaktyczne:

Kolorowe szarfy, puzzle z zasadami, zdjęcia z przeciwieństwami, puste maski.

I Zajęcia wstępne:

1) Powitanie

Rozpoczynamy od tego, że uczniowie siadają w kółku i wspólnie witają poszczególnych uczniów:

- Witaj (imię ucznia) /x2 Jak się masz? /x2 Bardzo Cię lubimy /x2 Bądź wśród nas. /x2

2) Ustalenie daty i stanu pogody

Nauczyciel pyta uczniów:

- Jaki jest dziś dzień?

- Jaki dzień był wczoraj?

- Jaki dzień będzie jutro?

Następnie prosi dzieci, by podeszły do okna i powiedziały jaka jest dziś pogoda.

3) Sprawdzenie obecności

Prosimy uczniów by kolejno podchodzili do tablicy i zaznaczali swoją obecność przyklejając swoje zdjęcie do tablicy.

4) Ustalenie tematu i celu zajęć

Nauczyciel zakłada okulary przeciwsłoneczne i kaptur na głowę.

Następnie pyta dzieci, z czym im się to kojarzy i dlaczego tak się ubrał. Gdy dzieci już odpowiedzą ten tłumaczy, że najczęściej możemy się tak ubrać, gdy chcemy się przed kimś schować. Podobnie możemy działać w Internecie, gdyż tam nie zawsze warto się pokazywać. Prywatność, o której będzie mowa na zajęciach, jest ważnym elementem bezpieczeństwa w Internecie.

Na koniec nauczyciel mówi, że będziemy rozmawiać właśnie o prywatności w Internecie oraz jak bardzo jest ona ważna.

II Praca poznawcza - obserwacja, kojarzenie

1) Prośba o zgodę

Każda z osób dostaje szarfę. Część jest żółta, a część fioletowa. Zadaniem osób jest wymiana szarf, jednak nie mogą ich wyrywać, a raczej muszą grzecznie poprosić "Czy mogę dostać twoją szarfę?".

2) Puzzle z zasadami

Dzieci dostają pocięte na trzy części karteczki i muszą je ułożyć. Gdy tak się stanie, to wspólnie odczytujemy co nam z tego wyszło.

3) Zabawa w przeciwieństwa

Nauczyciel pokazuje różne zdjęcia związane z bezpieczeństwem w Internecie. Zadaniem dzieci jest powiedzieć, czy coś jest bezpieczne czy nie. Np. wirus a antywirus, nieznajomy a znajomy, mail od kolegi a od nieznajomego.

III Ekspresja

1) Maski

Dajemy dzieciom puste maski z papieru. Ich zadaniem jest je ozdobić według uznania. Wiersz o bezpieczeństwie (własnego autorstwa)

Gdy dostajemy maile podejrzone

Do kosza je szybko wrzucamy

Gdy ktoś pyta o nasze dane

Lepiej zapytać nasze mamy

Nim udostępnimy zdjęcie ze znajomym

Najpierw pytamy o zgodę jego

A gdy piszemy z nieznajomym

Pamiętajmy, że nie jest naszym kolegą

W Internecie jest rzeczy przydatnych wiele

Możemy w nim budować nowe znajomości

Jednak może tam czekać zagrożeń wiele

Pamiętajmy więc zawsze o ostrożności!

IV Zajęcia końcowe

1) Podsumowanie, ocena pracy i zachowania uczniów

Nauczyciel podsumowuje zajęcia, dziękuje uczniom za udział i ocenia ich prace. Stara się znaleźć pozytywny aspekt każdej z osób oraz nagrodzić tych, którzy byli szczególnie aktywni. Na koniec można zaśpiewać piosenkę.

Piosenka na pożegnanie:

Żegnaj (imię dziecka), żegnaj (imię),

Nadszedł czas, nadszedł czas,

Wszyscy cię żegnamy, w (dzień tygodnia) się spotkamy. Wróć do nas, wróć do nas.

Bibliografia:

1. Bogdanowicz, M. (2005). W co się bawić z dziećmi. Wydawnictwo Harmonia.

SPRAWOZDANIA

Paweł Cieśla,
ORCID: 0000-0001-7127-7742
Uniwersytet Opolski, Wydział Nauk Społecznych,
e-mail: pawel.ciesla@uni.opole.pl

Sprawozdanie z Międzynarodowego Seminarium Naukowego nt. „Bildungsmedien: Analog bis digital – Historische Erfahrungen und aktuelle Perspektiven im deutsch-polnischen Vergleich”

W dniach od 16 do 18 listopada 2023 r. w Reckahn (niedaleko Poczdamu), odbyło się XVII Międzynarodowe Seminarium Naukowe, zorganizowane na bazie długoletniej współpracy naukowo-badawczej pomiędzy Katedrą Metodologii Badań Społecznych i Myśli Pedagogicznej Instytutu Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Opolskiego, a Katedrą Historii Oświaty i Wychowania Uniwersytetu Poczdamskiego. Partnerem tegorocznego seminarium była Katedra Historycznych Badań Edukacyjnych Uniwersytetu Ruhry w Bochum. W konferencji naukowej wzięli udział także inni przedstawiciele opolskiego środowiska naukowego, mianowicie: Akademii Nauk Stosowanych - WSZiA w Opolu (prof. dr hab. Zenon Jasiński, dr Sławomir Śliwa), Uniwersytetu WSB Merito w Opolu (mgr Marek Wiendlocha) oraz Centralnej Biblioteki Josepha von Eichendorffa w Opolu (dr Marek Dziony).

XVII Międzynarodowe Seminarium Naukowe nt. „Bildungsmedien: Analog bis digital – Historische Erfahrungen und aktuelle Perspektiven im deutsch-polnischen Vergleich” (Media edukacyjne: od analogowych po multimedialne. Doświadczenia historyczne i współczesne w perspektywie polsko-niemieckiej), miało na celu wymianę myśli, doświadczeń i wniosków z prowadzonych badań, realizowanych projektów i aktywności społeczno-edukacyjnych przez ww. ośrodki naukowe i instytucje kultury, związane z zagadnieniem wykorzystywania mediów w działalności edukacyjnej.

Uroczystego otwarcia obrad naukowych, odbywających się w Akademii Rochow (Reckahn) dokonał nestor wzajemnej współpracy i gospodarz miejsca - prof. dr. Frank Tosch, wspólnie z dr hab. Eugenia Karcz-Taranowicz, prof. UO, podkreślając satysfakcję z dotychczas podejmowanych, wieloletnich wspólnych działań.

Zakres tematyczny seminarium naukowego, ukierunkowanego na ukazanie uwarunkowań rozwoju wykorzystywanych w środowisku szkolnym - mediów edukacyjnych, prezentował się następująco: „Polskie tradycje i zainteresowania pedagogów wykorzystaniem środków dydaktycznych w procesie kształcenia” (Prof. dr hab. Zenon Jasiński, Akademia Nauk Stosowanych WSZiA w Opolu); „Radio

jako szkolne medium edukacyjne w Republice Weimarskiej” (PD Dr. Jörg-W. Link, Universität Potsdam); „Prasa jako źródło w badaniach historyczno-edukacyjnych” (dr. hab. Eugenia Karcz-Taranowicz, prof. UO, Uniwersytet Opolski/ Oddział PTP Opole); „Przedstawienie dokumentacji archiwów szkolnych na podstawie Schularchive-Wiki” (Prof. dr. Joachim Scholz, Ruhr Universität Bochum); „LC 80 – Zastosowanie dydaktyczne i funkcjonalność pierwszego komputera uczącego się w NRD” (Prof. dr. Frank Tosch / Hartwig Medlin, Uni Potsdam/Krahne); „Wykorzystanie platform internetowych w zdalnym nauczaniu i dydaktyce” (dr Sławomir Śliwa, Akademia Nauk Stosowanych WSZiA w Opolu); „Potencjał pedagogiczny zasobów bibliotecznych: od mediów analogowych po cyfrowe” (dr Marek Dziony, Centralna Biblioteka Josepha von Eichendorffa); „Interaktywne spotkania młodzieży ze świadkami historii w Centrum Dokumentacyjno-Wystawienniczym Niemców w Polsce” (mgr Marek Wiendlocha, Uniwersytet Merito WSB w Opolu/ Koło Naukowe Pedagogów UO) oraz „Doświadczenia polskie w organizacji kształcenia zdalnego w trakcie pandemii COVID-19” (mgr Paweł Cieśla, Uniwersytet Opolski/ Koło Naukowe Pedagogów UO).

W ramach seminarium naukowego istniała możliwość zapoznania się dedykowaną aplikacją – cyfrową grą terenową „The Treasure of Reckahn” (zaprezentowaną przez Evę Schaefer / Sarah Strümpfler-Fuchs), jak również zwiedzania Szkolnego Muzeum w Reckahn (dzięki uprzejmości dyrektorki – dr Silke Siebrecht-Grabig). Ponadto organizatorzy przygotowali wyjazd do Muzeum Archeologicznego w Brandenburg an der Havel i do Pałacu Cecilienhof w Poczdamie – historycznego miejsca Konferencji Poczdamskiej.

W trakcie wspólnych rozmów konferencyjnych omówiono zagadnienia możliwej dalszej współpracy między zespołami badawczymi z różnych ośrodków badawczych w Opolu i Poczdamu, identyfikując nowe pola naukowo-badawcze w zmieniającej się rzeczywistości społeczno-edukacyjnej, możliwe do podjęcia z polsko-niemieckiej perspektywy.

Paweł Cieśla, ORCID: 0000-0001-7127-7742
Aleksandra Kuczera
Koło Naukowe Pedagogów,
Uniwersytet Opolski, Wydział Nauk Społecznych,
e-mail: knk@uni.opole.pl

Działalność Koła Naukowego Pedagogów w roku akademickim 2022/2023 i 2023/2024

Studenckie Koło Naukowe Pedagogów (KNP), jako jedno z najstarszych kół naukowych opolskiej uczelni, sięgające tradycjami do okresu początkowego funkcjonowania Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Opolu im. Powstańców Śląskich, prowadzi działalność w zakresie popularyzacji nauk pedagogicznych, poprzez rozwijanie zainteresowań, zdobywanie doświadczeń oraz wiedzy z zakresu prowadzenia badań kultury i edukacji wśród młodzieży akademickiej. Opiekunami KNP jest dr hab. Edward Nycz, prof. UO (Dyrektor Instytutu Nauk Pedagogicznych) oraz dr hab. Eugenia Karcz-Taranowicz, prof. UO. Natomiast Zarząd KNP w okresie sprawozdawczym tworzyli: mgr Aleksandra Kuczera (przewodnicząca KNP), Marcin Klemenz (z-ca przewodniczącej KNP), Emilia Tokarczyk (sekretarz KNP) oraz mgr Paweł Cieśla (koordynator KNP). W roku akademickim 2022/2023 liczba członków KNP wynosiła 41, zaś w kolejnym roku 44.

W okresie sprawozdawczym koło naukowe realizowało swoje statutowe cele i zadania poprzez: czynny udział w konferencjach i seminariach naukowych o zasięgu międzynarodowym i ogólnopolskim oraz wsparcie Instytutu Nauk Pedagogicznych (INP) w organizacji konferencji jubileuszowej, dotyczącej 50-lecia Opolskiej Pedagogiki; prowadzenie badań i opracowywanie publikacji naukowych; aktywny udział w popularyzacji nauk pedagogicznych w trakcie Opolskich Festiwalu Nauki; działalność samokształceniową - szkolenia i warsztaty prowadzone dla studentów, w ramach realizacji programu edukacyjnego Państwowej Inspekcji Pracy pt. „Kultura Bezpieczeństwa”, a także promując ofertę edukacyjną INP w trakcie dni otwartych i targów edukacyjnych w regionie. Warto podkreślić, że szeroka działalność KNP została zauważona w środowisku i opisana na łamach uczelnianej prasy studenckiej (zob. Jeżyk, O. (2023). Pasjonaci pedagogiki a władza rodzicielska. *Gazeta Studencka*, 9, 14.).

1. Działalność naukowo-badawcza

Członkowie KNP w minionych dwóch latach akademickich brali czynny udział w seminariach i konferencjach naukowych, organizowanych przez inne ośrodki akademickie w kraju (6) i za granicą (2), wygłaszając łącznie 20 referatów i komunikatów z badań, mianowicie:

- Międzynarodowe Seminarium Naukowe „Instytucje i stowarzyszenia w kształtowaniu edukacji jutra. Perspektywa polsko-niemiecka”, referat: P. Cieśla, M. Wiendlocha, *Edukacja przyszłości*

z perspektywy związków nauczycielskich i instytucji społeczno-edukacyjnych, Opole – Kamień Śląski – Kędzierzyn-Koźle, 3-5.11.2022 r.

- Ogólnokrajowa Konferencja Naukowa „COGITO CZ. VII Nauki Interdyscyplinarne”, referaty: M. Błasiak, *Pedagogika resocjalizacyjna*; M. Błasiak, *Autorytet w wychowaniu moralnym*; A. Kita, *Rola rodziny w wychowywaniu dziecka*; A. Kita, *Technika wpływu społecznego „Stopa w drzwiach”*; A. Kita, *Międzypokoleniowe różnice w rozumieniu kultury współczesnej*, Kraków (on-line), 9-10.02.2023 r.
- Ogólnokrajowa Konferencja Naukowa „Alfa i Omega CZ. X Nauki Interdyscyplinarne”, referaty: B. Bednarek, *Pedagogika resocjalizacyjna*; B. Bednarek, *Jakość związku partnerskiego a satysfakcja z życia matek – mediacyjna rola samooceny*; O. Becher, *Cyberprzemoc*; O. Becher, *Ja i inni, czyli grupa*; O. Becher, *Rozwój układu oddechowego w ujęciu pedagogicznym*, Kraków (on-line), 16-17.03.2023 r.
- Ogólnokrajowa Konferencja Naukowa „Alfa i Omega CZ. XI Nauki Interdyscyplinarne”, referaty: A. Szyja, *Uczniowie z chorobą przewlekłą*; A. Szyja, *Wprowadzenie do psychologii*; A. Szyja, *Strategie wsparcia rodziców z dzieckiem z niepełnosprawnością*; A. Szyja, *Szkoła jako środowisko uczenia się*, Kraków (on-line), 18-19.05.2023 r.
- II Krajowa Konferencja Naukowa „Aktualne uzależnienia dzieci, młodzieży i dorosłych”, referat: O. Becher, *Kofeina jako potencjalne zagrożenie*, Lublin (on-line), 5.06.2023 r.
- Konferencja Jubileuszowa „50-lecie opolskiej pedagogiki akademickiej i uniwersyteckiej”, referat: P. Cieśla, *Studencki ruch naukowy pedagogów Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Opolu i Uniwersytetu Opolskiego*, Opole, 22.09.2023 r.
- Międzynarodowe Seminarium Naukowe „Bildungsmedien: Analog bis digital – Historische Erfahrungen und aktuelle Perspektiven im deutsch-polnischen Vergleich”, referaty: P. Cieśla, *Polnische Erfahrungen im Fernunterricht während der Pandemie COVID-19*; M. Wiendlocha, *Interaktive Treffen der jüngeren Generation mit Zeitzeugen im Dokumentations- und Ausstellungszentrum der Deutschen in Polen*, Rochow-Akademie Reckahn, 16-18.11.2023 r.
- VII Ogólnopolska Konferencja Naukowa „Zaopiekuj się mną. Prawne, pedagogiczne i medyczne aspekty wzajemnej odpowiedzialności członków rodziny. Teoria i praktyka”, referat: W. Krzywy, I. Kulpa (KNP), *Prawne i pedagogiczne aspekty odpowiedzialności rodziców w okresie prenatalnym wobec dziecka poczętego*, Opole, 13.06.2024 r.

Jednocześnie młodzież akademicka, zrzeszona w KNP, w okresie sprawozdawczym angażowała się w organizację konferencji naukowych jednostki macierzystej – INP, przede wszystkim: XXVII Kędzierzyńsko-Kozielskiego Muncypalnego Seminarium Naukowego nt.: „Kędzierzyn-Koźle. Miasto pogranicza – pogranicza w mieście. Doświadczenia historyczne a współczesność” (16.11.2022 r.), jak

również jubileuszowej konferencji naukowej pt.: „50-lecie opolskiej pedagogiki akademickiej i uniwersyteckiej” (22.09.2023 r.).

Wymiernym efektem prowadzonych badań naukowych z zakresu zagadnień pedagogicznych oraz czynnego uczestnictwa w konferencjach naukowych było opracowywanie licznych publikacji naukowych, w postaci artykułów naukowych (także punktowanych ministerialnie) i rozdziałów w pracach zbiorowych, aczkolwiek warto zaznaczyć, że w roku akademickim 2023/2024 Adam Kita wydał pierwszą w historii działalności KNP – indywidualną monografię naukową (zob. Kita, A. (2024). *Funkcjonowanie placówek opiekuńczo-wychowawczych typu socjalizacyjnego w percepcji wychowanków*. Poznań: Wydawnictwo Kontekst. ISBN 978-83-66476-90-5).

Publikacje naukowe członków KNP, w ujęciu alfabetycznym:

- Cieśla, P. (2022). Aktywizacja seniorów na przykładzie działalności edukacyjnej i kulturalno-społecznej Uniwersytetu Trzeciego Wieku w Kędzierzynie-Koźlu. W: E. Nycz (red.), *Szkice Kędzierzyńsko-Kozielskie. XXIII* (s. 141-164). Opole-Kędzierzyn-Koźle: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Cieśla, P. (2022). Kreowanie wizerunku placówki oświatowej – perspektywa teoretyczna i praktyczna. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J, Paedagogia-Psychologia*, 35, 165-176. DOI: 10.17951/j.2022.35.2.165-176.
- Cieśla, P. (2022). Kształcenie na odległość w okresie pandemii COVID-19 -perspektywa teoretyczna i praktyczna. *Paidagogos*, 7, 26-41.
- Cieśla, P. (2023). (Nie)równości wychowania czy granice faworyzacji? - postawy rodzicielskie w kontekście efektów kolejności narodzin dzieci. W M. Dudek & E. Sawa-Czajka (red.), *Człowiek i granice* (s. 501-518). Warszawa-Radzymin: Wydawnictwo Von Borowiecky.
- Cieśla, P. (2023). Studencki ruch naukowy pedagogów w Wyższej Szkole Pedagogicznej i Uniwersytecie Opolskim - zarys działalności. W: E. J. Nycz, P. Kaszubska-Dziergas (red.), *50 lat opolskiej pedagogiki akademickiej i uniwersyteckiej* (s. 61-73). Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Cieśla, P. J. (2024). Działalność studenckiego ruchu naukowego pedagogów w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Opolu (1954-1994). *Studia Teologiczno-Historyczne Śląska Opolskiego*, 44, 183-208. DOI: 10.25167/sth.5248.
- Kampik, N., Dziuba, S. (2022). Rodzaje i skutki błędów wychowawczych rodziców w percepcji młodzieży. *Paidagogos*, 7, 75-82.
- Kita, A. (2022). Superwizja w placówce opiekuńczo-wychowawczej typu socjalizacyjnego. *Paidagogos*, 7, 71-74.

- Kita, A. (2022). Sytuacje konfliktowe w szkole. *Paidagogos*, 7, 60-63.

2. Działalność dydaktyczna i samokształceniowa

Istotną sferę funkcjonowania KNP stanowi aktywność samokształceniowa, umożliwiająca studentom, zarówno pogłębianie wiedzy, jak i rozwój zainteresowań pedagogicznych, a także poszerzenie zakresu kompetencji, przydatnych w przyszłej pracy zawodowej.

W okresie sprawozdawczym członkowie KNP czynnie uczestniczyli w realizacji projektu edukacyjnego Państwowej Inspekcji Pracy pt. „Kultura bezpieczeństwa” prowadząc dla zainteresowanych studentów kierunków pedagogicznych - cykl szkoleń (także w formie on-line) i warsztatów, ukierunkowanych na podniesienie wśród młodzieży akademickiej poziomu wiedzy z zakresu prawnej ochrony pracy oraz kształtowania bezpiecznych i higienicznych warunków pracy i nauki w środowisku szkolnym. W ramach projektu edycyjnego zrealizowano następujące szkolenia i warsztaty: „Wybrane aspekty bezpieczeństwa i higieny pracy oraz nauki w szkołach i na uczelniach wyższych” (on-line 19.12.2022 r.); „Podstawowe zasady udzielania pierwszej pomocy” (27.03.2023 r., 12.06.2023 r., 14.04.2024 r.); „Organizacja szkolnych wycieczek krajoznawczo-turystycznych, pod kątem bezpieczeństwa i higieny pracy (z perspektywy nauczyciela)” (24.04.2023 r.); „Obciążenia psychospołeczne nauczycieli i pedagogów w środowisku szkolnym” (on-line 11.01.2024); „Regulacje prawne, dotyczące kształtowania bezpiecznych warunków pracy i nauki w placówkach edukacyjnych” (14.04.2024 r.) oraz „Podstawy ergonomii w środowisku szkolnym” (21.05.2024 r.). W realizacji programu PIP w Uniwersytecie Opolskim, z ramienia KNP czynnie włączyli się w charakterze prelegentów – Barbara Bednarek i Paweł Cieśla.

Zorganizowano również wspólnie z Samorządem Studenckim Uniwersytetu Opolskiego - certyfikowane szkolenie z zakresu nowej odsłony bajkoterapii przeciwłękowej pt.: „Feliks i Ninjago pokonują Huggiego Wuggiego”, przeprowadzone przez dr Małgorzatę Ganczarską z Katedry Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej INP. W ramach szkolenia studenci poznali teoretyczne aspekty bajkoterapii jako jednej z wielu metod wykorzystywanych w pracy z dziećmi, a także na podstawie analizy indywidualnego przypadku, poznali założenia i sposoby konstruowania i czytania dzieciom opowiadań korygujących, w ramach interwencji terapeutyczno-wychowawczych.

3. Działalność kulturalno-społeczna i popularyzacyjna

Członkowie KNP, wspólnie z Kołem Naukowym Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Kołem Naukowym Pedagogiki Specjalnej „P.S. - Człowiek”, tworząc studencki ruch naukowy pedagogów, czynnie włączyli się w działania podczas XX i XXI edycji Opolskiego Festiwalu Nauki (OFN), ukierunkowanego na popularyzację i upowszechnianie badań i osiągnięć poszczególnych dyscyplin naukowych wśród najmłodszych adeptów nauki, jak również na promocję oferty edukacyjnej jednostek naukowo-badawczych i integrację lokalnej społeczności. Podczas XX edycji OFN-u i wydarzenia „Nocy Nauki” w dniu 19.05.2023 r. studenci zrzeszeni w kołach naukowych przygotowali dla najmłodszych uczestników wiele interesujących zabaw, pokazów (układów tanecznych), warsztatów (m.in. malowanie twarzy, skręcanie balonów) oraz konkurencji ruchowych i zręcznościowych, jak również naukę kodowania i programowania od podstaw przy pomocy „Ozobotów”, pozwalających poprzez zabawę wprowadzić najmłodszych w świat nowych technologii. Natomiast w trakcie „Opolskiego Pikniku Naukowego”, odbywającego się w dniu 27.05.2023 r., członkowie kół naukowych efektywnie animowali czas najmłodszym poprzez: zabawy z wykorzystaniem kolorowej chusty animacyjnej, bańki mydlane, warsztaty kuglarskie, malowanie twarzy i modelowanie z balonów, a także tworząc specjalny tok przeszkód z konkurencjami zręcznościowymi i mini strzelnicę łuczniczą. KNP podczas ww. wydarzeń reprezentowany był przez Sabinę Dąbrowską, Sandrę Dziubę, Aleksandrę Kuczerę, Julię Otte, Dobrosławę Tokarską, Adama Kitę i Pawła Cieślę.

Z kolei działania zaproponowane w ramach XXI edycji OFN-u, w szczególności podczas „Nocy Nauki” (17.05.2024 r.) oscylowały wokół organizacji specjalnej strefy pedagogicznej, złożonej z takich stanowisk jak: pracownia integracji sensorycznej, zabaw twórczych i eksperymentów; nauka programowania i kodowania na wczesnych etapach edukacyjnych („Ozoboty”); warsztaty i zabawy animacyjne dla najmłodszych adeptów nauki. Natomiast stoisko INP w trakcie pikniku naukowego, zorganizowane przez studencki ruch naukowy pedagogów wyróżniały pomoce sensoryczne (m.in. książeczki sensoryczne, maskotki – przygotowane przez studentów pedagogiki specjalnej), zagadki w ramach aktywności „małego detektywa”, możliwość wielozmysłowego doświadczenia świata za pośrednictwem interesujących eksperymentów, rozwijanie motoryki małej i dużej w ramach specjalnego toru przeszkód, jak również zabawy animacyjne dla najmłodszych. W realizacji działań podczas tej edycji OFN-u z ramienia KNP włączyli się: Sabina Dąbrowska, Sandra Dziuba, Julia Grzyb, Anna Hadasik, Nanda Kampik, Klaudia Kinder, Aleksandra Kuczera, Kornelia Ripa, Dobrosławę Tokarska, Majka Wojciechowska i Paweł Cieśla.

Inną, wyjątkową działalnością na rzecz środowiska była realizacja wspólnego z Instytutem Fizyki projektu nt.: „Przedszkolak na uczelni” (2.03.2023 r. i 9.03. 2023 r.), w którym członkowie KNP, wraz ze studentami kierunków pedagogicznych – gościli w murach uniwersyteckich, zafascynowanych nauką

przedszkolaków z województwa opolskiego, chcących uczestniczyć, zarówno w interesujących pokazach fizycznych, jak i w animacyjnych działaniach, zaproponowanych przez przyszłych pedagogów (więcej o projekcie można przeczytać: Otte, J., Cieśla, P. (2023). Przedszkolaki w Uniwersyteckiej Auli. Wspólne przedsięwzięcie fizyków i pedagogów. Indeks. Pismo Uniwersytetu Opolskiego, 3-4 (233-234), 125-126.) Pedagogiczna część zajęć dla przedszkolaków zawierała m.in. tańce w rytm muzyki - rozwijające motorykę (m.in. „baby shark”, „chu chu au”, „kaczuchy” czy „fliegerlied”), warsztaty z zakresu sztuki cyrkowej (realizowane przez Sebastiana Siwca) oraz z uwagi na okres przedświąteczny - grę terenową, przygotowującą młodych adeptów nauki do świąt Wielkanocnych (m.in. zdobywanie wskazówek poprzez odpowiedzi na pytania czy wykonywanie zadań etapowych, związanych ze świętami [np. kolorowanie pisanek wielkanocnych]). Z ramienia KNP realizację wizyt przedszkolaków zaangażowali się: Sabina Dąbrowska, Sandra Dziuba, Nanda Kampik, Julia Otte, Adam Kita i Paweł Cieśla.

Wsparciem działalności INP w promocji bogatej oferty edukacyjnej była obecność KNP na targach edukacji, pracy i przedsiębiorczości, odbywających się w regionie, szczególnie w Prudniku (27.04.2023 r. i 4.04.2024 r.), w którym to funkcjonuje klasa patronacka. Podczas targów członkowie KNP promowali kierunki studiów w INP, tworząc uprzednio dedykowane akcydensy reklamowe INP.

Warto podkreślić, że młodzież akademicka, zrzeszona w KNP za swą aktywność naukowo-dydaktyczną i kulturalno-społeczną na rzecz środowiska otrzymała wiele indywidualnych wyróżnień, mianowicie „Nagrody Rektora” dla najlepszych studentów i doktorantów (Anna Szyja, Adam Kita, mgr Katarzyna Halikowska-Tarasek); „Stypendium Marszałka Województwa Opolskiego” (Adam Kita), przyzwaną najbardziej zdolnym studentom województwa Opolskiego oraz nagroda „Doctor Opoliensis”, której laureatką została dr Sabina Waluś, członkini KNP, która w 2022 r. obroniła dysertację doktorską „Wpływ nowych technologii na rodzinę w świadomości młodzieży pokolenia iGen uczęszczającej do szkół ponadpodstawowych na terenie województwa opolskiego”, opracowaną pod kierunkiem ks. prof. dra hab. Marka Lisa.

Anna Sztuka, Wiktoria Musik,
studentki Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej,
Uniwersytet Opolski, Wydział Nauk Społecznych,
e-mail: 136370@student.uni.opole.pl
e-mail: 136353@student.uni.opole.pl

Projekt „Poznajmy się lepiej” – edukacja przez zabawę

Projekt „Poznajmy się lepiej” to innowacyjna inicjatywa edukacyjna skierowana do dzieci w różnym wieku, której celem jest przybliżenie kultury i zwyczajów krajów Unii Europejskiej. Program promuje postawy tolerancji i integruje wiedzę z różnych dziedzin, pomagając uczestnikom lepiej zrozumieć wspólnotę europejską. Jak zauważył Paulo Freire, „Edukacja jest aktem odkrywania, a nie przekazywania wiedzy” (Freire, 1970). Projekt wpisuje się w tę ideę, angażując dzieci w interaktywne poznawanie kultur europejskich.

Projekt został zrealizowany w formie festynu edukacyjnego z pięcioma stacjami tematycznymi. Uczestnicy brali udział w grach i aktywnościach pozwalających im w przystępny sposób zdobywać wiedzę o językach, muzyce, tańcach, strojach oraz symbolach krajów UE. Jak podkreśla Lev Vygotski, „Dziecko rozwija się poprzez interakcje społeczne i kulturowe” (Vygotski, 1978). Festyn opierał się na tej zasadzie, łącząc naukę z aktywną zabawą.

Grupa docelowa obejmowała około 40–50 dzieci, w tym starszaki z mniejszych miejscowości. Zajęcia były dostosowane do ich wieku i poziomu rozwoju, co sprawiło, że uczestnicy angażowali się w nie z entuzjazmem. Jean Piaget zauważył, że „Dzieci uczą się poprzez działanie i eksperymentowanie” (Piaget, 1963) – projekt pozwolił im właśnie na aktywne odkrywanie różnorodnych kultur. Obszar sportowy - Dzieci pokonywały tor przeszkód inspirowany sportami charakterystycznymi dla różnych krajów UE. Rzut do celu, slalom hokejowy czy skoki przez okręgi rozwijały ich sprawność fizyczną i koordynację. Po każdym zadaniu uczestnicy otrzymywali flagę danego kraju, którą musieli rozpoznać. Obszar językowy i nietypowych świąt - Dzieci poznawały powitania w różnych językach oraz dopasowywały święta do odpowiednich państw. Wzięły także udział w grze bingo, której tematyka związana była z europejską kulturą. Dzięki temu wzbogaciły słownictwo i poszerzyły wiedzę o tradycjach innych narodów. Obszar tańców i piosenek - Uczestnicy uczyli się choreografii do tradycyjnych tańców ludowych oraz mieli okazję tworzyć własne układy do wybranych utworów. Aktywność ta rozwijała ich kreatywność i zdolności artystyczne. Obszar strojów ludowych - Dzieci projektowały stroje narodowe krajów UE oraz ozdabiały koszulki symbolami charakterystycznymi dla danego państwa. Zajęcia pobudzały ich wyobraźnię oraz doskonaliły umiejętności manualne. Obszar flag i budynków - W tej stacji dzieci dopasowywały flagi do odpowiednich budowli oraz tworzyły ich modele z patyczków i słomek. Dzięki temu w przystępny sposób poznawały europejską architekturę i

symbole narodowe.

Projekt „Poznajmy się lepiej” umożliwił dzieciom odkrycie fascynującego świata kultur europejskich. Uczestnicy rozwinęli swoje umiejętności językowe, artystyczne i społeczne, a także stali się bardziej otwarci na różnorodność kulturową.

Inicjatywa ta pokazuje, że edukacja przez zabawę skutecznie kształtuje postawy tolerancyjne. Integracja wiedzy z różnych dziedzin – języka, muzyki, sportu i plastyki – pozwala dzieciom lepiej zrozumieć świat i innych ludzi. Jak zauważył John Dewey, „Edukacja powinna być procesem ciągłego rozwoju i odkrywania” (Dewey, 1916). Projekt idealnie wpisuje się w tę filozofię, inspirując najmłodszych do dalszego poznawania kultur Europy. W przyszłości warto kontynuować podobne inicjatywy, aby kolejne pokolenia mogły rozwijać wiedzę o Unii Europejskiej, budując postawy otwartości i wzajemnego szacunku.

Bibliografia:

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: Macmillan.

Freire, P. (1970). *Pedagogia oprimido*. New York: Continuum.

Piaget, J. (1963). *Psychology of Intelligence*. Totowa, NJ: Littlefield, Adams.

Vygotski, L. S. (1978). *Interaction Between Learning and Development*. Readings on the Development of Children, 22-27.

Wiktoria Musik, Anna Sztuka,
studentki Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej,
Uniwersytet Opolski, Wydział Nauk Społecznych,
e-mail: 136353@student.uni.opole.pl
e-mail: 136370@student.uni.opole.pl

Gra terenowa jako aktywizująca metoda edukacji

Współczesna edukacja coraz częściej odchodzi od tradycyjnych metod nauczania na rzecz aktywnych form zdobywania wiedzy. Jednym z przykładów takiego podejścia jest gra terenowa – aktywność, w której uczestnicy wykonują zadania w określonym terenie, często według mapy lub wskazówek. Rozwija sprawność fizyczną, orientację w terenie, współpracę zespołową i logiczne myślenie. Wspiera również inteligencję przestrzenną, interpersonalną, emocjonalną i kinestetyczną. Przykładem efektywnego wykorzystania tej metody była gra terenowa zorganizowana przez Koło Naukowe Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej Uniwersytetu Opolskiego, w której wzięło udział 43 dzieci w wieku około 10 lat. Celem wydarzenia było nie tylko zwiedzanie miasta i poznanie jego historii, ale także rozwijanie umiejętności współpracy, logicznego myślenia i orientacji w terenie.

Gra odbyła się w Opolu i obejmowała kluczowe miejsca historyczne oraz kulturalne, takie jak Aleja Gwiazd, Filharmonia Opolska, Wzgórze Uniwersyteckie, Most Groszowy, Zamek Górny, Plac Teatralny, Pomnik „Bojownikom o Polskość Śląska Opolskiego”, Plac Ignacego Daszyńskiego oraz Kościół Franciszkański. Dzieci, podzielone na pięć grup, otrzymały mapy i koperty z zadaniami do wykonania na poszczególnych stacjach. Prowadzący wzbogacali ich wiedzę ciekawostkami historycznymi, łącząc naukę z aktywnym zwiedzaniem. Takie podejście wpisuje się w koncepcję edukacji regionalnej, która promuje gry terenowe jako skuteczną metodę aktywizacji uczniów (Kaczmarek & Wójcik, 2011).

Każde zadanie wymagało współpracy i zaangażowania całej grupy. Dzieci musiały wykazać się znajomością instrumentów muzycznych, grą w kalambury, tworzeniem wierszyków, uzupełnianiem tekstów, rozwiązywaniem rebusów, szukaniem postaci wśród rzeźb oraz nagrywaniem układu tanecznego. Zadania te rozwijały kreatywność i umiejętności interpersonalne uczestników, angażując ich poprzez ruch, zabawę i nieszablonowe wyzwania (Kulesza, 2017).

Gra terenowa łączyła różnorodne metody dydaktyczne, umożliwiając każdemu uczestnikowi rozwijanie swoich mocnych stron. Wykorzystano zarówno metody aktywizujące,

jak i społeczno-wychowawcze, podkreślające znaczenie współpracy, komunikacji i wspólnego podejmowania decyzji. Ważnym elementem były również metody problemowe, polegające na rozwiązywaniu zagadek i rebusów.

Zadania gry miały ścisły związek z podstawą programową różnych przedmiotów – obejmowały edukację społeczną, współpracę w grupie i komunikację, muzykę (rozpoznawanie instrumentów), język polski (tworzenie wierszy i poznawanie legend), matematykę (rozwiązywanie zagadek) oraz historię (rozpoznawanie postaci związanych z Opolem, uzupełnianie tekstów). Takie zintegrowane podejście, łączące różne dziedziny w aktywnej formie nauki, jest zgodne z nowoczesnymi programami edukacyjnymi (Lewowicki, 2019).

Gra okazała się ogromnym sukcesem pod względem edukacyjnym i integracyjnym. Dzieci chętnie podejmowały kolejne wyzwania, współpracowały i wykazywały się kreatywnością. Szczególnie podobała im się możliwość samodzielnego wyboru kolejności odwiedzania stacji i wykonywania zadań. Opiekunowie także wysoko ocenili formę zajęć, podkreślając, że nauka w terenie jest znacznie bardziej angażująca niż tradycyjne lekcje.

Gra terenowa po Opolu pokazała, że nauka może być nie tylko efektywna, ale również fascynująca. Połączenie historii, sztuki, muzyki i matematyki w dynamicznej formule gry sprawiło, że dzieci zdobywały nowe umiejętności w sposób naturalny i przyjemny. Organizatorzy planują kolejne edycje wydarzenia, wzbogacając je o nowe zadania i elementy interaktywne. Takie inicjatywy pokazują, że edukacja w ruchu ma ogromny potencjał i stanowi wartościowe uzupełnienie tradycyjnych metod nauczania.

Bibliografia:

- Kaczmarek, J., & Wójcik, D. (2011). *Gry terenowe i edukacja regionalna*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Kulesza, M. (2017). *Metody aktywizujące w pracy z dziećmi i młodzieżą*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Lewowicki, T. (2019). *Edukacja w terenie. Metodyka, organizacja, realizacja*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe UWr.