

**Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu**

**Współczesna edukacja – wybrane zagadnienia**

pod redakcją

Joanny Jachimowicz, Zdzisławy Załony

Nowy Sącz 2021

**Redaktor Naukowy**

dr hab. Zdzisława Załona, prof. PWSZ  
dr Joanna Jachimowicz

**Redaktor Wydania**

dr hab. Zdzisława Załona, prof. PWSZ

**Recenzja**

dr hab. Anna Klim-Klimaszewska, prof. UPH

**Redaktor Techniczny**

dr Tamara Bolanowska-Bobrek

© Copyright by Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu  
Nowy Sącz 2021

ISBN 978-83-65575-89-0

**Wydawca**

Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu  
ul. Staszica 1, 33-300 Nowy Sącz  
tel.: +48 18 443 45 45, e-mail: wn@pwsz-ns.edu.pl

**Adres Redakcji**

Nowy Sącz 33-300, ul. Staszica 1  
tel.: +48 18 443 45 45, e-mail: tbolanowska@pwsz-ns.edu.pl

**Druk**

Wydawnictwo i drukarnia NOVA SANDEC s.c.  
Mariusz Kałyniuk, Roman Kałyniuk  
33-300 Nowy Sącz, ul. Lwowska 143  
tel.: +48 18 547 45 45, e-mail: biuro@novasandec.pl

## Spis treści

<b>Wstęp</b> .....	5
--------------------	---

### CZEŚĆ I.

#### **PRAKTYCZNE PRZYKŁADY DZIAŁALNOŚCI PEDAGOGICZNEJ, DAJĄCE SZANSE ROZWOJU PODMIOTOM EDUKACJI**

**Joanna JACHIMOWICZ, Zdzisława ZACŁONA**

Działalność w pedagogicznym studenckim kole naukowym – z doświadczeń absolwentów .....	8
--	---

**Paulina POLICHT**

„Mali tropiciele na szlaku tajemnic Unii Europejskiej” – obchody rocznicy przystąpienia Polski do Unii Europejskiej. Projekt edukacyjny dla klas III .....	21
--	----

**Monika CIASTOŃ**

Praca terapeutyczna z dzieckiem z zaburzeniami emocjonalnymi i zachowania. Kształtowanie kompetencji emocjonalno-społecznych w przedszkolu na przykładzie studium przypadku dziecka .....	31
--	----

**Agata ROLKA**

Spotkania z kaligrafią w Pałacu Młodzieży w Nowym Sączu .....	43
---	----

### CZEŚĆ II.

#### **WYBRANE OBSZARY ZADAŃ NAUCZYCIELA W UJĘCIU TEORETYCZNO-PRAKTYCZNYM**

**Jacek SZYBOWSKI**

Algorytmy w matematycznej edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej .....	54
--	----

**Kinga SEMYRKO**

Zabawy dzieci – ujęcie generacyjne .....	64
--	----

**Kinga KOSTRZEWA**

Współpraca przedszkola z rodzicami w celu ułatwienia adaptacji dzieciom 3-letnim w przedszkolu .....	76
--	----

### CZEŚĆ III.

#### **TEORETYCZNO-EMPIRYCZNE KONTEKSTY WYBRANYCH OBSZARÓW DIAGNOZY PEDAGOGICZNEJ I NIEPOWODZEŃ EDUKACYJNYCH**

**Agata KALINOWSKA**

Niepowodzenia szkolne na pierwszym etapie edukacyjnym – refleksje nauczycieli .....	84
---	----

**Natalia NOWAK**

Diagnostowanie rozwoju społeczno-emocjonalnego dzieci 6-letnich w przedszkolu .....	99
---	----

**Magdalena LORCZYK**

Diagnostowanie rozwoju motorycznego dzieci w wieku 5 i 6 lat – metody, formy i narzędzia....	109
--	-----



## Wstęp

Osiągnięcia rozwojowe to wypadkowa wielu różnorodnych czynników, wśród których środowisko życia i najbliższe otoczenie dające szeroką przestrzeń do zdobywania nowych doświadczeń oraz aktywność własna podmiotu są priorytetowe. Nie można jednak pominąć też wszelkich oddziaływań osób znaczących, które inspirują i motywują do podejmowania wielorakich działań, sprzyjających korzystaniu ze zdolności interpretowania oraz oceniania wydarzeń i zjawisk, w których człowiek uczestniczy. Wiąże się to też niewątpliwie z rozwojem umiejętności komunikacyjnych oraz rozwojem emocji, panowaniem nad nimi, mobilizacją oraz dynamiką aktywności. Systematyczne i celowe uczenie się pozwala poszerzać krąg potencjalności człowieka, a tym samym umożliwia mu podejmowanie nowych wyzwań oraz wchodzenie w kolejne role i związane z nimi zadania społeczne. Aktywność jest podstawą uczenia się i warunkiem ciągłego rozwoju człowieka.

Publikacja jest wieloaspektową deskrypcją, zawierającą teoretyczne perspektywy przedstawianych problemów i odniesienia do rozmaitych, bogatych doświadczeń praktycznych autorów.

W pierwszej części, zatytułowanej *Praktyczne przykłady działalności pedagogicznej dające szansę rozwoju podmiotom edukacji*, znajdują się cztery teksty. Rozpoczynają ją Joanna Jachimowicz i Zdzisława Załona, które podjęły, choć stale aktualny, to rzadko wzbudzający zainteresowania badawcze temat studenckich kół naukowych jako dominującej formy ruchu studenckiego w szkołach wyższych. Autorki prezentują wyniki badań diagnostycznych, które pokazują, jak z perspektywy czasu swoją aktywność, prowadzoną w ramach działalności Koła Naukowego Pedagogów, oceniają jego członkowie – absolwenci Instytutu Pedagogicznego. Paulina Policht przedstawia ciekawy moduł zajęć ujęty w projekt edukacyjny, który może być realizowany z dziećmi 9-letnimi. Uczniowie mają szansę rozwijać tożsamość obywatelską, zapoznać się z problematyką Unii Europejskiej w kontekście państw członkowskich i rocznicy przystąpienia Polski do UE. Opisane praktyczne rozwiązania metodyczne są dobrym przykładem, który może inspirować nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej do kreatywnych rozwiązań podejmowanych w procesie edukacyjnym. Monika Ciastoń, pisząc o kształtowaniu kompetencji emocjonalno-społecznych, przedstawia studium przypadku dziecka. Autorka podkreśla, że nawiązywanie i utrzymywanie kontaktów interpersonalnych oraz samoobsługa i praca na rzecz innych, ale też rozwijanie zainteresowań oraz predyspozycji, umożliwiają dziecku stopniowe osiągnięcie samodzielności i niezależności od dorosłych. W działania praktyczne wpisuje się też tekst Agaty Rolki, która podjęła tematykę spotkań dzieci i młodzieży z kaligrafią w Pałacu Młodzieży w Nowym Sączu. Rozwijanie zainteresowań i kształtowanie nawyku estetycznego pisania to bardzo ważny obszar działań pozaszkolnych, ujętych w podstawowe kompetencje współczesnego człowieka.

Część druga publikacji, obejmująca trzy artykuły, poświęcona jest *wybranim obszarom zadań nauczyciela w ujęciu teoretyczno-praktycznym*. W zakresie tematyki edukacji matematycznej, realizowanej w przedszkolu i na pierwszym etapie szkolnego kształcenia, dzieci poznają podstawowe algorytmy. Autor tekstu, Jacek Szybowski, przedstawia wybrane, znane dzieciom z sytuacji życiowych algorytmy. Zagadnienie to jest ważne w świecie nowoczesnych technologii i postępującej cyfryzacji życia, gdyż wprowadza w myślenie algorytmiczne, uczy logicznego myślenia, znajomości i rozumienia sensu ścisłego respektowania reguł w wykonywaniu konkretnych działań w ściśle określonej kolejności. Zobrazowane algorytmy są pożyteczne i kompatybilne z obszarami nabywania przez dziecko umiejętności matematycznych i budowaniem kompetencji

matematycznych na etapie edukacji dzieci młodszych. Tematykę zabawy jako podstawowej formy aktywności dzieci w okresie dzieciństwa podejmuje Kinga Semyrko. Autorka podkreśla, że zabawa w dużym stopniu decyduje o ich rozwoju i jest najlepszym sposobem poznawania świata oraz uczenia się w świecie. Zadaniem nauczyciela pracującego z dziećmi w okresie dzieciństwa jest świadome i celowe wykorzystywanie różnych rodzajów zabaw w procesie edukacji. Aby było to możliwe, nauczyciele powinni posiadać ugruntowaną wiedzę o zabawach, nie tylko tych współczesnych, ale i tych starszych, przekazywanych z pokolenia na pokolenie. Docenianie zabawy, dostrzeganie jej walorów dydaktycznych i wychowawczych pozwoli nauczycielom dbać o wielostronny rozwój dzieci oraz wyzwalanie ich aktywności poznawczej, społecznej i emocjonalnej. Zagadnienie adaptacji dziecka do przedszkola jest przedmiotem zainteresowania Kingi Kostrzewy. Problematyka ta jest stale aktualna, a kadra pedagogiczna przedszkola powinna dbać, by przystosowanie dziecka do warunków i wymagań środowiska przedszkola odbywało się z jak najmniejszym obciążeniem dla dziecka i jego rodziców. Sprzyjają temu programy wstępnej adaptacji dzieci 3-letnich, oparte na zasadach dobrej współpracy nauczycieli z rodzicami, którzy dbają o dziecko jako ich wspólne dobro. Konieczność wspierania dzieci i rodziców w niełatwym okresie adaptacji do przedszkola jest podstawowym zadaniem nauczycieli pracujących w przedszkolu.

Zagadnienia dotyczące *teoretyczno-empirycznych kontekstów wybranych obszarów diagnozy pedagogicznej i niepowodzeń edukacyjnych* omawiane są w trzeciej części monografii. Agata Kalinowska rozpatruje niepowodzenia szkolne, ich uwarunkowania i związane z nimi czynniki. Jest to problem złożony, który rzutuje na brak sukcesu dzieci nie tylko w młodszym wieku szkolnym, ale i na wyższych szczeblach edukacji. Dlatego umiejętność rozpoznawania i podejmowania działań zaradczych oraz zmierzających do usuwania źródeł niepowodzeń to ważne obszary diagnozowania pedagogicznego. Rozpoznawanie stanu rzeczy na podstawie obserwowalnych symptomów w kontekście prawidłowości rozwojowych pozwala wyjaśnić i dostrzec związki przyczynowo-skutkowe w wielu obszarach podlegających diagnozie pedagogicznej. Te praktyczne działania nauczycieli są ważne, gdyż zmierzają do uchwycenia dynamiki rozwoju dzieci w okresie przedszkolnym. O diagnozowaniu w przedszkolu rozwoju społeczno-emocjonalnego dzieci 6-letnich pisze Natalia Nowak. Diagnozą rozwoju motorycznego dzieci w wieku 5 i 6 lat zajmuje się z kolei Magdalena Lorczyk. Autorki omawiają wyniki wycinkowych badań diagnostycznych, które dają szansę na ustalenie programu wieloprofilowego oddziaływania w sferze najbliższego rozwoju dziecka. Pozwala to też przygotować rodziców do odpowiedniego postępowania z dzieckiem, ustalić zasady współpracy, udzielić instruktażu i porad w zakresie pracy z dzieckiem. Rzetelna diagnoza pedagogiczna pozwala na wczesne i interdyscyplinarne podejście, umożliwiające kompleksową opiekę nad dzieckiem w obszarze wczesnego wspomaganie jego rozwoju. Szczególne znaczenie diagnoza ma wobec dzieci w wieku przedszkolnym, ale też ma wymiar prognostyczny w kwestii dalszego postępowania i minimalizowania lub ograniczania ewentualnych niepowodzeń szkolnych.

Redaktorki są świadome tego, że w książce poruszane są tylko wybrane i wycinkowe zagadnienia związane z różnymi obszarami problematyki współczesnej edukacji. Niemniej jednak mogą one stanowić źródło inspiracji dla młodych nauczycieli i osób przygotowujących się do wykonywania w przyszłości zawodu nauczyciela, wskazując kierunek pogłębiania oraz poszerzania wiedzy, umiejętności i kompetencji nauczycielskich oraz badań empirycznych.

**CZEŚĆ I.**  
**PRAKTYCZNE PRZYKŁADY DZIAŁALNOŚCI PEDAGOGICZNEJ,**  
**DAJĄCE SZANSE ROZWOJU PODMIOTOM EDUKACJI**

**Joanna JACHIMOWICZ, Zdzisława ZACŁONA**

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu

## **DZIAŁALNOŚĆ W PEDAGOGICZNYM STUDENCKIM KOLE NAUKOWYM – Z DOŚWIADCZEŃ ABSOLWENTÓW**

### **Streszczenie**

W polskich uczelniach w ramach studenckiego ruchu naukowego funkcjonują koła naukowe. Są to organizacje pozwalające studentom na podejmowanie działań wykraczających poza formalny program kształcenia w szkole wyższej. Chociaż zazwyczaj koła naukowe zrzeszają niewielki odsetek studiującej młodzieży akademickiej, to ich zakres zadań i zainteresowań dotyczy wielu różnych obszarów. W artykule przedstawiono wybrane zrealizowane inicjatywy Koła Naukowego Pedagogów (KNP), które od 15 lat działa w Instytucie Pedagogicznym Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu, a także opinie byłych członków koła o ich działalności z perspektywy czasu.

**Słowa kluczowe:** szkoła wyższa, studencki ruch naukowy, pedagogiczne koło naukowe.

### **Summary**

Scientific clubs operate in Polish universities as part of the student scientific movement. These are organizations that allow students to undertake activities that go beyond the formal curriculum of higher education. Although usually research clubs associate a small percentage of university students, their scope of tasks and interests covers many different areas. The article presents selected, implemented initiatives of the Educational Society of Teachers (KNP), which has been operating for 15 years at the Pedagogical Institute of the State University of Applied Sciences in Nowy Sącz, as well as the opinions of former members of the club about their activities in retrospect.

**Key words:** university, student research movement, pedagogical research club.

### **Wprowadzenie**

Studiowanie w dużej mierze polega na samodzielnej pracy uczącego się i na autonomii jednostki wyrażającej się w odpowiedzialności za swój rozwój, podejmowane wybory, jakość uczenia się i jego efekty. Studiowanie to odgrywanie określonej roli społecznej, w której normy postępowania, styl bycia, wartości prezentowane przez studiującego wynikają z procesu identyfikowania się i przynależności do społeczności akademickiej. Autonomia oznacza pewnego rodzaju samorządność, wolność, możliwość podejmowania wolnych wyborów (Kość, 2018, s. 151).

Zakres tak pojętej autonomii jednostki w obszarze studiowania, oprócz zdobywania wiedzy i udziału w zajęciach dydaktycznych, mieści także aktywność nierozzerwalnie związaną z charakterystycznym dla życia studenckiego ruchem naukowym.

Już od 2 poł. XIX wieku na ziemiach polskich funkcjonuje studencki ruch naukowy. Dzisiaj wiele organizacji studenckich, w tym koła naukowe, działa na wszystkich uczelniach – zarówno tych państwowych, jak też prywatnych. Chociaż różnią się zakresem i kierunkiem działań oraz strukturą formalną, to wszystkie one zrzeszają młodych, ambitnych studentów,



którzy mają pasję i zainteresowania, chcą się rozwijać i jasno precyzują swoje cele wykraczające poza cykl studiowania. Z tego też względu studenckie koła naukowe są niezaprzeczalnym dowodem na to, że studenci potrafią prężnie działać i z dobrym efektem pracować w tych organizacjach. Pokazuje to, że odpowiedzialne wprowadzanie w życie nowych pomysłów może być korzystne dla ich członków, inspirować innych studentów do różnych form aktywności, ale także być dowodem na promowanie w najbliższym otoczeniu uczelni i instytutu, w których koło funkcjonuje.

Koła naukowe – jako dominująca forma występująca w obrębie studenckiego ruchu naukowego – w polskiej rzeczywistości dotyczącej szkół wyższych mają prawo funkcjonować w oparciu o zapisy prawa. W Dzienniku Ustaw z dnia 16 marca 2021 r., poz. 478 w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce w rozdz. 4 znajdują się informacje dotyczące działalności samorządu studenckiego i organizacji studenckich. Wynika z nich, że studenci mają prawo do zrzeszania się w uczelnianych organizacjach studenckich (art. 111). Do takich organizacji należą również koła naukowe, o których powstaniu należy niezwłocznie powiadomić rektora uczelni. Członkowie kół naukowych muszą przestrzegać powszechnie obowiązujących praw i zapisanych zasad w statucie uczelni, regulaminie studiów oraz regulaminie konkretnej organizacji. W innym wypadku, w drodze decyzji administracyjnej, rektor może uchylić akt organu uczelnianej organizacji studenckiej i rozwiązać organizację, która nie przestrzega prawa. Działalność kół naukowych jest finansowana ze środków, które uczelnia przeznacza na funkcjonowanie w uczelni stowarzyszeń zrzeszających studentów. Warunkiem niezbędnym jest złożenie planu pracy koła naukowego, a w określonym terminie sprawozdania z jego działalności oraz z wykorzystania środków otrzymanych w danym roku akademickim. Pozwala to na transparentność przyznawania i rozliczania otrzymanych środków finansowych na realizowane przez koło projekty oraz przejrzystość jego funkcjonowania.

Koło naukowe to organizacja skupiająca młodzież akademicką, która jest zainteresowana wybraną dziedziną wiedzy, chce pogłębiać swoje zainteresowania, poszerzać wiedzę, doskonalić umiejętności i wdrażać się w wycinkowe badania naukowe. Studenci pracują zatem nad licznymi projektami, organizują seminaria i konferencje naukowe, podejmują współpracę ze środowiskiem lokalnym, pokazując przy tym, że połączenie wiedzy i motywacji do aktywności może przynieść interesujące oraz wartościowe rezultaty.

## **1. Działalność w kole naukowym wspiera samokształcenie studentów**

Przygotowanie do samokształcenia to długotrwały proces, w który celowo i świadomie mają wdrażać dzieci i młodzież placówki edukacyjne na wszystkich szczeblach kształcenia. Poszerzanie i pogłębianie obszarów różnych umiejętności niezbędnych do samokształcenia jest też kluczowym zadaniem szkół wyższych. Samodzielność w zdobywaniu nowej lub pogłębianiu posiadanej wiedzy to podstawowy element uczenia się i osiągania zamierzonych efektów przez młodzież akademicką. Dojrzałość osób studiujących pozwala na podejmowanie samokształcenia, które na uczelni wspierane jest nauczaniem prowadzonym przez nauczycieli akademickich.

A. Sulikowski (2001) uważa, że z działalności kół naukowych płyną liczne korzyści dydaktyczne. Studenci docierają do aktualnej, wartościowej literatury przedmiotu, chętnie korzystają z informacji komputerowej w przygotowywaniu artykułów do czasopism lub tekstów do publikacji monograficznych. W wielu szkołach wyższych w ich misji czy strategii rozwoju wyraźnie zaznaczony jest zapis o ważnej roli samokształcenia i uczenia się przez całe życie w świecie opartym na wiedzy, w rozwoju osobistym i w kształtowaniu kariery zawodowej. Szczególna rola w budowaniu kapitału intelektualnego i społecznego kraju przypada właśnie wiedzy, która

jest niezaprzeczalnym dorobkiem intelektualnym i cenną wartością, gdyż zarządzanie wiedzą, jej przekazywanie, dzielenie się nią i doświadczeniem jest synergicznie związane z postępem. Wiedza i kompetencje są też predyktorem konkurencyjności w zdobywaniu pracy zawodowej.

Z przedstawionych rozważań wynika, że rolą uczelni jest określić wieloaspektową przestrzeń do podejmowania przez studentów samodzielnych decyzji i brania odpowiedzialności za ich skutki. Taką przestrzeń może z pewnością stanowić działalność w kole naukowym, gdyż daje ona możliwość inicjowania aktywności autoedukacyjnych wszystkich jej członków. Podejmowanie przedsięwzięć i inspirowanie innych do aktywności w kole naukowym zależy od motywacji i indywidualnego potencjału poszczególnych osób. Z tego względu warto zadbać, aby w kole pracowały osoby o wysokiej potrzebie autoedukacji (Kowalska, 2015; za: Korpetta, Kowalska, Porter, 2017, s. 197). Studenckie propozycje i pomysły uwidaczniane są przy planowaniu działań koła naukowego, odzwierciedlają ich zainteresowania i chęci podejmowania aktywności wykraczającej poza obszar formalnego kształcenia na uczelni. Potwierdza to zasadność tezy o tym, że inicjatywy studenckie to najważniejsze czynniki zarówno powstawania, jak również funkcjonowania kół naukowych.

Każde koło ma swojego opiekuna naukowego, który jest nauczycielem akademickim. Ma on służyć pomocą merytoryczną w realizacji zadań i nawiązywaniu kontaktów z innymi uczelniami. Jest partnerem studentów, który ich wspiera, służy radą oraz pomocą, aby mogli osiągać powodzenie i zadowolenie w podejmowanych zadaniach, ale także by przygotowywać ich do samokształcenia i samorozwoju przez całe życie (Fijałkowska-Mroczek, 2015, s. 237). Opiekun koła jest więc zaangażowany w jego działalność od strony merytorycznej, organizacyjnej, ale często też finansowej (ponieważ studenci nie posiadają pełnomocnictw finansowych oraz samodzielności w tym zakresie). Jednak główne inicjatywy, pomysły i koordynacja projektów są wynikiem samodzielności i odpowiedzialności zarządu koła oraz wszystkich jego członków. Zarząd koła tworzą: przewodniczący, zastępcy i dodatkowi członkowie zarządu, zajmujący się określonymi zadaniami, np. prowadzeniem kroniki koła czy też aktualizacją informacji o podejmowanych działaniach. Potwierdza to fakt, że podział pracy w kole naukowym wymaga nieustannego zaangażowania co najmniej kilku studentów.

## **2. Utworzenie i formy pracy Koła Naukowego Pedagogów funkcjonującego w Instytucie Pedagogicznym**

Zamysł utworzenia Koła Naukowego Pedagogów w Instytucie Pedagogicznym zrodził się na początku roku akademickiego 2003/2004, a oficjalnie zostało ono wpisane do uczelnianego rejestru Studenckich Kół Naukowych w dniu 11 kwietnia 2005 roku i rozpoczęło działalność w oparciu o zatwierdzony statut oraz regulamin. Głównym celem koła było stworzenie studentom, przyszłym pedagogom, możliwości aktywnego działania w ruchu naukowym. Oferta ta była i jest kierowana do tych osób, które chcą poszerzać wiedzę pedagogiczną w kontekście innych nauk społecznych, nabywać dodatkowe umiejętności i kompetencje przydatne w pracy zawodowej, a także mają ochotę rozwijać swoje zainteresowania, w tym dotyczące metodologii badań pedagogicznych.

Trzeba zaznaczyć, że w 15-letniej działalności Koła Naukowego Pedagogów łącznie 365 studentów było członkami tej organizacji. Oczywiście skład członków koła był różny w poszczególnych latach. Najmniej studentów było członkami koła w roku rozpoczęcia jego funkcjonowania: 2005 rok – 12 osób i w 2016 roku – 13 osób. Najliczniejsza grupa tworzyła koło w roku 2012 roku – 41 osób i obecnie, czyli w roku akademickim 2021/2022 – 42 osoby.

Koło Naukowe Pedagogów podejmowało rozmaite inicjatywy. Nie sposób je wszystkie opisać, dlatego zostaną krótko przedstawione tylko wybrane.

Koło przez kilka lat współpracowało ze Szkołą Polonijną „Poloniusz” w Belgradzie. W 2008 roku studenci przygotowali koncert charytatywny dla dzieci z klas I-III szkół podstawowych, co pozwoliło na doposażenie w książki, słowniki oraz poradniki metodyczne polską szkołę w Serbii. Za pośrednictwem Ambasady Polskiej w Belgradzie wysyłali na święta lub nowy rok życzenia, polskie słodycze i samodzielnie wykonane drobne upominki dla uczniów tej szkoły i nauczycieli. Gośćmi koła były także dwie nauczycielki ze szkoły „Poloniusz”, które zostały zaproszone na uczelnię. Spotkanie z nimi było interesujące i polegało na wymianie doświadczeń, porównaniu założeń metodycznych pracy nauczycieli w przedszkolach oraz w edukacji wczesnoszkolnej na tle uwarunkowań kulturowych, co wzbogaciło doświadczenia studentów.

Inne formy aktywności były związane z organizacją cyklicznych spotkań z pracownikami różnych instytucji oświatowych, resocjalizacyjnych i edukacyjnych. Dały one studentom szansę na poznanie tych placówek oraz rozeznanie możliwości współpracy w kontekście pomocy i wsparcia dla rodziny, dzieci, młodzieży oraz pedagoga, ale także zorientowanie się w realiach i uwarunkowaniach wykonywania przyszłej pracy.

Dwukrotnie prowadzone badania diagnostyczne na temat motywacji wyboru PWSZ w Nowym Sączu na miejsce studiowania pozwoliły studentom na samodzielne opracowanie procedury badawczej, a w tym w sformułowaniu problematyki i wyborze trafnych metod zbierania materiałów empirycznych, organizacji badań, opracowanie wyników w ujęciu ilościowym i jakościowym oraz wnioskowania indukcyjnego. Przyczyniło się to do praktycznego wdrażania się w badania społeczne oraz etapowe ich realizowanie. Studenci prowadzili też wycinkowe badania dotyczące różnych problemów pedagogicznych w ramach przygotowywanych referatów na konferencje międzynarodowe czy publikowanych artykułów.

Należy wspomnieć również o czynnym udziale członków koła w międzynarodowych konferencjach naukowych, organizowanych corocznie w Instytucie Pedagogicznym. Tematyka konferencji naukowych i naukowo-metodycznych dotyczyła różnych problemów, wśród których były m.in.: Zaburzenia emocji i zachowania jako przyczyny trudności szkolnych uczniów, Praktyki pedagogiczne w kształceniu nauczycieli, Metody aktywizujące w edukacji, Rozwijanie zainteresowań czytelnictwem, Zabawa i zabawka w edukacji dzieci, Zawodowe kompetencje pedagoga, Aktywne podmioty edukacji, Kształcenie przyszłych nauczycieli/pedagogów, Pedagog w kontekstach współczesności – wyzwania i oczekiwania, Potrzeby współczesnego dzieciństwa. Studenci wygłaszali referaty, moderowali sekcje tematyczne i prowadzili dyskusje merytoryczne.

Oprócz tego koło brało także udział w konferencjach wyjazdowych, które dotyczyły następującej problematyki: Rozwijanie kompetencji przyszłych nauczycieli w trakcie studiów, Czas wolny dzieci młodszych, Walory edukacyjne środowiska społeczno-przyrodniczego, Działania innowacyjne w edukacji elementarnej, Wychowanie w szkole podstawowej – różne prądy i kierunki wychowania, Poznajemy świat różnymi zmysłami, Wyzwania współczesnej edukacji – komunikacja w kształceniu i wychowaniu, Zawodowe przygotowanie przyszłych pedagogów, Przemiany szkoły i zawodu nauczyciela w kontekście historycznym a nowe perspektywy oraz Aktualne problemy pedagogiki (konferencja online).

Łącznie w latach 2008-2021 aż 103 osoby (członkowie KNP) wygłosiły referaty na konferencjach międzynarodowych.

Doskonalenie zawodowe członków koła związane było ze szkoleniami i warsztatami tematycznymi, np. Zadania poradni psychologiczno-pedagogicznej, Zakres pomocy szkole, nauczycielowi, dziecku, Wspieranie i pomoc pedagogiczna dla rodziny, Pedagogika cyrku (inspiracje, animacje, edukacja), Opieka i wychowanie w rodzinie zastępczej, Jak studiuje się w innych krajach (system studiowania, prawa i obowiązki studentów, życie studenta na uczelni), Dziecko z ADHD – rozpoznanie, postępowanie, Doradztwo zawodowe, Założenia pedagogiki M. Montessori w teorii i praktyce, Komunikacja interpersonalna w pracy pedagoga, Radzenie sobie z trudnym zachowaniem dziecka, Wykorzystanie elektronicznych baz danych i źródeł elektronicznych w pracy pedagoga, Wybrane jakościowe podejścia metodologiczne – praktyki badawcze i edukacyjne, Lekcja historii i patriotyzmu w szkole podstawowej – udział w uroczystości na okoliczność 100-lecia Odzyskania Niepodległości przez Polskę, Triangulacja w badaniach pedagogicznych, Umiejętności aktorskie w pracy wykładowcy. Studenci z KNP brali też udział w wykładzie i zajęciach z prof. dr hab. Martą Bogdanowicz na temat diagnozowania dysleksji rozwojowej, dynamiki jej symptomów w różnych okresach życia, metod diagnostycznych, pomocy dzieciom ryzyka dysleksji, uczniom i dorosłym z dysleksją.

Oprócz tego studenci organizowali warsztaty dla dzieci 5-6-letnich pt. „Małe laboratorium – eksperymenty” (trzy grupy z dwóch przedszkoli), dwukrotnie prowadzili zajęcia dla czterech grup z języka angielskiego dla dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Warto też dodać, że oprócz członków KNP w różnych akcjach charytatywnych prowadzonych pod patronatem koła brali udział jego sympatycy (studenci różnorodnych kierunków kształcenia prowadzonych w Instytucie Pedagogicznym oraz działacze samorządu studenckiego).

Wartościowym osiągnięciem członków koła jest także wydawanie corocznie od 2010 roku publikacji monograficznej – do tej pory ukazało się 10 książek. Członkowie koła opublikowali łącznie 94 rozdziały w monografiach, a 146 osób było autorami lub współautorami tekstów naukowo-metodycznych.

Podjęmowane przez Koło Naukowe Pedagogów zadania dotyczą wielu płaszczyzn, ale wszystkie one mogą stać się przydatne w przyszłej pracy na stanowisku pedagoga. Chodzi tu o nabywanie nowej wiedzy, poszerzanie swoich umiejętności zawodowych oraz, co równie ważne, kompetencji miękkich. Wśród nich istotne wydają się umiejętności: komunikacyjne, interpersonalne, wystąpien publicznych, negocjacyjne, administracyjne i kreatywne. Nie bez znaczenia są również umiejętności planowania, organizowania i realizowania zamierzeń, ich ewaluacja oraz finansowe rozliczenie wydatków koła.

### **3. Opinie absolwentów o działalności w Kole Naukowym Pedagogów z perspektywy czasu**

Celem badań sondażowych było zebranie opinii absolwentów, którzy podczas studiów byli członkami KNP, o ich działalności w kole i uczestnictwie w różnych formach aktywności. Do gromadzenia materiałów faktograficznych zastosowano technikę ankiety. Kwestionariusz ankiety zawierał pytania zamknięte oraz otwarte. Zakładano, że odpowiedzi na pytania otwarte dadzą możliwość szerszego opisu i pogłębionych wypowiedzi na postawione pytania problematyki badań, które koncentrowały się wokół zagadnień:

- 1) uzasadnienia, czy i dlaczego działalność w kole naukowym była dla absolwentów aktywnością ważną podczas studiów?
- 2) czego absolwenci nauczyli się w zakresie wiedzy, jakie zdobyli umiejętności i kompetencje społeczne?
- 3) czy działalność w kole naukowym dała szansę rozwoju absolwentom swoich zainteresowań i jakich?

- 4) jakie inicjatywy związane z działalnością w kole naukowym z perspektywy czasu są szczególnie wartościowe dla absolwentów, zapamiętane jako pozytywne/przydatne doświadczenie?

Gromadząc materiał empiryczny, nie było możliwe dotrzeć do wszystkich osób, które działały w kole w całym okresie jego funkcjonowania, gdyż wielu absolwentów zmieniło adresy zamieszkania i dane kontaktowe. Wszystkie osoby, które odesłały wypełnione kwestionariusze ankiety pracują w zawodzie nauczyciela/pedagoga w różnych instytucjach edukacyjnych. Narzędzia ankietowe wysłano w 2021 roku do 82 osób, z których 31 wypełniło kwestionariusze ankiety, odnosząc się do całości problematyki badawczej i odpowiadając na każde pytanie. Grupa badawcza liczy zatem 31 osób. Osoby te czynnie pracowały w pedagogicznym kole naukowym w latach 2015-2021. Wśród nich były takie, które działały w kole 2-3 lata – w badanej grupie była ich większość, gdyż 24 osoby, a w tym 19 osób to absolwenci studiów pierwszego stopnia, zaś 5 stopnia drugiego. Natomiast 6 osób uczestniczyło w inicjatywach koła przez 4 lata, a byli to studenci, którzy zarówno studia pierwszego, jak i drugiego stopnia kończyli w IP, zaś 1 osoba przez cały 5-letni okres studiów angażowała się w projekty prowadzone w ramach KNP.

### **3.1. Uzasadnienia absolwentów, czy i dlaczego działalność w KNP w trakcie studiów była dla nich ważna**

Wszystkie badane osoby, które są absolwentami, a kiedyś były członkami koła, mają pozytywne i miłe wspomnienia z tego okresu, gdyż mogły uczestniczyć w projektach dających im bogate i ciekawe doświadczenia, będące przyczynkiem do ich rozwoju osobistego oraz zawodowego. Swoje uzasadniające argumenty podawały w wypowiedziach, spośród których wybrane zostały następujące:

„Działalność w KNP była dla mnie bardzo ważna, ponieważ mogłam zdobyć cenne doświadczenie zawodowe, rozwijać swoje umiejętności komunikacyjne i społeczne, poznać wspaniałych ludzi z innych ośrodków naukowych z Polski (Racibórz, Opole) i Słowacji, dzielić się pomysłami, poszerzać wiedzę pedagogiczną i psychologiczną”.

„Działalność w Kole Naukowym Pedagogów w trakcie studiów była dla mnie ważna, ponieważ mogłam pogłębiać i poszerzać swoją wiedzę poprzez udział w spotkaniach, warsztatach, kursach, szkoleniach, konferencjach itp. Mogłam również zdobywać doświadczenie, pokonywać bariery m.in. poprzez wystąpienia publiczne”.

„Na studiach chciałam podejmować działania poza zajęciami obowiązkowymi na uczelni. Interesowałam się zagadnieniami pedagogicznymi, bo moja mama była wtedy czynnym nauczycielem. Dzieliła się z nami swoją troską o uczniów. To mi imponowało i chciałam jej w przyszłości dorównać. Dlatego angażowałam się w wiele działalności w kole. Doceniałam to, że mogłam brać udział w konferencjach lub spotkaniach metodycznych z kolegami z Polski, Słowacji, Węgier, Serbii”.

„Działalność w KNP pozwoliła mi na poszerzenie wiedzy i własnych możliwości, zagłębienie się w interesującym mnie temacie, mając przy tym możliwość poszukiwania i badania, a później dzielenia się spostrzeżeniami i wynikami swojej pracy z pozostałymi członkami koła i nie tylko”.

„W trakcie studiów dużo znaczyła dla mnie możliwość starania się o dodatkowe jednorazowe stypendia przyznawane osobom aktywnym, wykazującym się konkretną pracą merytoryczną w kole naukowym (referaty na konferencjach, publikacje) oraz organizacyjną na rzecz instytutu”.

„Działalność w kole naukowym była doceniana i premiovana podczas studiów. Chciałam też w suplemencie do dyplomu mieć dodatkowe formy rozwoju zawodowego i udokumentowane moje zaangażowanie, bo jestem osobą, która lubi się udzielać społecznie i ciekawi mnie wiele tematów, które chciałam pogłębiać. (...) Realizowałam w kole swoje zamiary, dowartościowywało mnie to”.

Wybrane przykłady wypowiedzi badanych absolwentów świadczą o tym, że edukacja akademicka wspiera studentów w procesie kreowania siebie, wdraża młodzież akademicką do samodzielności w przestrzeniach wykraczających poza obowiązkowe treści i zakładane w procesie kształcenia efekty. Nie bez znaczenia dla studentów były też korzyści wynikające z angażowania się w działania koła, które związane były z nagrodami czy stypendiami.

### **3.2. Nabywanie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych**

Fundamentalne zadania, jakie stawia się przed szkołami wyższymi, są zdefiniowane językiem Polskiej Ramy Kwalifikacji jako efekty uczenia się. Odnoszą się one do trzech deskryptorów, tj. wiedzy, umiejętności i kształtowania postaw. Nabycie określonego zasobu wiedzy pozwala budować racjonalną wizję świata, wyjaśniać sens zdarzeń i partycypować w zmiany. Opanowanie umiejętności określanych w ujęciu kognitywnym umożliwia wykorzystywanie wiedzy w praktycznym działaniu, identyfikowanie i rozwiązywanie problemów. W obrębie kształtowania postaw ważne jest przygotowanie studentów do myślenia nie tylko w kategoriach interesów indywidualnych czy grupowych, ale i w optyce dobra publicznego. Istotne jest też wdrażanie do prowadzenia debat obywatelskich, troska o kulturę w wymiarze aksjologicznym, a nie tylko pragmatycznym, pełnienia ról społecznych, zdolność do twórczego myślenia i działania adekwatnego do pełnionych ról (Szostak, 2015, s. 9; za: Kość, 2018, s. 152). Praca w naukowym kole pedagogicznym dobrze koresponduje z trzema wymiarami efektów określonych w Polskiej Ramie Kwalifikacji, co dostrzegają absolwenci.

Odnosząc się do obszaru nabywania wiedzy w działaniach podejmowanych w KNP, badani absolwenci wyrażali następujące opinie:

„opracowując tematy wystąpień na konferencje i pisząc autorskie artykuły, poszerzyłam swoją wiedzę zakresu pedagogiki ogólnej, psychologii i pedagogiki przedszkolnej, wzbogaciłam swój zasób słownictwa o nowe pojęcia związane z literaturą naukową z zakresu pedagogiki i psychologii, wzbogaciłam też swoją wiedzę metodologiczną”;

„poznałam terminologię i język naukowy dzięki pisaniu artykułów naukowych, szukaniu informacji w odpowiednich źródłach – wiarygodnych, publikowanych przez autorytety i osoby uznane w nauce”;

„realizacja moich ambicji pozwoliła mi na poszerzenie oraz pogłębienie wiedzy, którą posiadałam oraz pozyskanie nowej”.

Spostrzeżenia studentów odnośnie do umiejętności ujęte były w takie wypowiedzi:

„nabyłam umiejętność precyzyjnego i jasnego opracowywania prezentacji i treści wystąpień na konferencjach naukowych oraz seminariach metodycznych”;

„zdobyłam doświadczenie w zakresie planowania i prowadzenia badań pedagogicznych, przedstawiania i interpretowania ich wyników oraz wysuwania wniosków (bez nieuzasadnionej generalizacji)”;

„doskonalłam swoje umiejętności językowe, edytorskie w trakcie pisania artykułów naukowych”;

„nauczyłam się sprawnego wyszukiwania informacji, tworzenia notatek, dokonywania analizy i syntezy zebranego materiału”;

„nabyłam umiejętność redagowania artykułów naukowych oraz zdobywania ze źródeł naukowych rzetelnych informacji na dany temat”;

„nauczyłam się doceniać teorię naukową, korzystać z niej i dostrzegać jej związek z praktycznymi działaniami pedagogicznymi”;

„mogłam ćwiczyć komunikowanie się z innymi ludźmi, co jest niezwykle istotne w pracy nauczyciela, świadomie koncentrowałam się na treści wypowiedzi, ale też dostrzegałam swoje uchybienia w języku ciała”;

„dzięki aktywności w KNP opanowałam umiejętności z zakresu wystąpień publicznych, opanowania stresu i tremy, jasnego przedstawiania swoich myśli i argumentów, prowadzenia warsztatów plastycznych”;

„radzenia sobie w nowych i czasem trudnych sytuacjach; szukania wyjścia z sytuacji lub proszenia o pomoc inne osoby z grupy (co nigdy nie było dla mnie łatwe); nauczyłam się, że można liczyć na innych, że grupa może być pomocna i dawać wsparcie”;

„nasze inicjatywy realizowane poprzez koło były związane z nabywaniem umiejętności promocji uczelni i instytutu w lokalnym środowisku, kontaktami z rodzinnymi domami dziecka, z rodzinami zastępczymi, akcjami mikołajkowymi i noworocznymi; świadczyły o tym, że jesteśmy rozpoznawalni w najbliższym otoczeniu, bo robimy wiele dobrych rzeczy dla innych, społecznie w ramach wolontariatu”.

Istotnym elementem docenianym przez członków KNP było również nabywanie oraz doskonalenie kompetencji społecznych. Ten zakres doświadczeń znajduje potwierdzenie w pisanych wypowiedziach:

„mogłam doświadczyć wystąpień przed szeroką publicznością, zawsze byłam nieśmiała, a takie doświadczenie pozwoliło mi przełamać nieśmiałość i uwierzyć w swoje możliwości oraz podnieść moją samoocenę”;

„przekonałam się, że warto inwestować w siebie, w swój zawodowy rozwój, doskonaląc swój warsztat pracy”;

„doceniam sens zaangażowania się w działania na rzecz innych, stawiałam sobie cele, motywowałam do zadań, ale też chętnie wspierałam koleżanki; wypracowywałam kompromis, przyjmowałam konstruktywną krytykę – chociaż to było dla mnie niełatwe”.

Podsumowując, można stwierdzić, że dbałość uczelni o realizację efektów uczenia się wymaga doboru odpowiednich sposobów kształcenia, które są oczekiwane i konieczne dla praktyki. Aktywność podejmowana w kole naukowym, jak wykazują opinie badanych absolwentów, jest sprzężona z wychodzeniem uczelni naprzeciw świadomego planowania osobowego rozwoju w kontekście przyszłego zawodu, samorządności i współpracy międzynarodowej, ale także idei podmiotowości i wspierania aktywności poznawczej. Działalność koła wspiera pozanaukowe cele procesu nauczania na uczelni, takie jak kształtowanie zachowań i postaw społecznych. Wartościowe dla studentów są kompetencje miękkie, nabyte podczas pracy w kole naukowym, szczególnie te związane z umiejętnościami interpersonalnymi, organizacyjnymi, autoprezentacji, pracy w grupie, kreatywności i elastyczności w działaniach oraz negocjowania stanowisk.

Wyposażenie studentów w aktualną wiedzę, zapoznanie ich z mechanizmami rynku oraz oczekiwaniami pracodawców umożliwia im funkcjonowanie w życiu zawodowym i społecznym. Warto jeszcze dodać, że aktywność, umiejętności, relacje interpersonalne i kontakty z otoczeniem społecznym są wynikiem posiadanej przez człowieka wiedzy i komponują się z koncepcją twórczych orientacji zawodowych.

### **3.3. Działalność w kole naukowym a rozwój zainteresowań jej członków**

W życiu człowieka ważną rolę odgrywają zainteresowania, gdyż to one uruchamiają motywację do podejmowania działania, dostarczają przyjemności oraz satysfakcji, pozwalają poszerzać, pogłębiać wiedzę i doskonalić umiejętności z wykorzystywaniem emocjonalnej strategii. Osoba, która ma zainteresowania, „zaraża” innych swoją pasją, jest pozytywnym przykładem dążenia do zaspakajania swoich potrzeb poznawczych i ambicji. Przez to wzbogaca swoją osobowość, ukierunkowuje ją na poczynania oparte na konkretnych interakcjach z innymi podmiotami otoczenia.

Zainteresowania studentów mogą być rozwijane m.in. w funkcjonujących w szkołach wyższych kołach naukowych, a potencjał intelektualny oraz umiejętności ich członków są wyznacznikami sprecyzowanych zamierzeń w planach działań tych organizacji. Zainteresowania oscylujące w obszarze pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym, procesu kształcenia przyszłych pedagogów (w tym szczególnie realizacji praktyk zawodowych), podejmowania pracy dydaktycznej i wychowawczej z dziećmi i młodzieżą, także z osobami ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi, współpracy ze środowiskiem lokalnym to dominująca tematyka, która widoczna jest w realizowanych przez Koło Naukowe Pedagogów działaniach. Zainteresowania poznawcze studentów zaangażowanych w projekty koła były bezpośrednio związane z organizowanymi przedsięwzięciami i determinowały kierunki pracy oraz zadań koła.

Badane osoby tak piszą o możliwościach rozwijania swoich zainteresowań w kole:

„Można było rozwijać swoje zainteresowania głównie poprzez czynny udział w warsztatach, kursach, szkoleniach czy konferencjach organizowanych przez Koło Naukowe Pedagogów oraz inne koła i instytucje współpracujące z KNP”.

„Można było poszerzać swoje zainteresowania m.in. poprzez prowadzenie badań i opracowywanie wyników badań empirycznych o tematyce bliskiej kierunkowi naszych studiów. Ponadto mogłyśmy wykazać naszymi mocnymi stronami osobowości przy organizacji warsztatów tematycznych dla studentów itp.”.

„W KNP można było rozwijać swoje zainteresowania z zakresu pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej (i nie tylko) poprzez tworzenie artykułów naukowych, przeprowadzanie badań ilościowych i jakościowych, prowadzenie warsztatów”.



„Dla mnie ważne było nie tylko to, że poszerzałam swoje zainteresowania, ale również to, że mogłam zobaczyć, czym pasjonują się moje koleżanki, a dzięki temu odkrywałam dodatkowe problemy oraz tematy pedagogiczne, które mnie zaczynały interesować. Stawały się impulsem do poszukiwań w nowym obszarze zagadnień, a to mnie bardzo wzbogaciło, pozwalało mieć szersze spojrzenie na pracę pedagoga”.

Przytoczone wypowiedzi potwierdzają, że studenci, którzy działali w kole, mieli szanse nie tylko rozwijania, ale również rozbudzania swoich zainteresowań związanych z różnymi dyscyplinami pedagogiki. Bogata oferta odpowiadała potrzebom i oczekiwaniom jej członków, a zainteresowania były istotnym źródłem motywacji, która zachęcała do podejmowania wyzwań w sytuacjach swobodnego wyboru. Można też uznać, że zainteresowania były elementem dynamizującym i ukierunkowującym procesy poznawcze jej członków.

### **3.4. Inicjatywy związane z działalnością KNP a pozytywne/przydatne doświadczenia postrzegane z perspektywy czasu**

Z punktu widzenia prowadzonych badań z pewnością spostrzeżenia o zaangażowaniu w kole naukowym w trakcie trwania studiów są ważne, ale równie wartościowe są opinie absolwentów, którzy w perspektywie kilku lat pracy zawodowej doceniają pozytywne i przydatne doświadczenia związane z ich rozwojem osobistym oraz profesjonalnie pełnioną rolą zawodową pedagoga, które nabyli lub doskonalili, podejmując się rozmaitych zadań w kole.

Wybrane wypowiedzi są różne i dotyczą wielu odmiennych perspektyw dostrzeganych w sformułowanych opiniach:

„Szczególnie cenna dla mnie z perspektywy czasu okazała się możliwość publikowania własnych artykułów naukowych w monografiach wydawanych we współpracy Instytutu Pedagogicznego PWSZ w Nowym Sączu i Uniwersytetu Preszowskiego w Preszowie. Kilka publikacji, które napisałam w trakcie trwania studiów, bardzo się przydało w poszczególnych etapach starania się o wyższy stopień rozwoju zawodowego, ale też wykorzystywałam ich treść na spotkaniach z rodzicami”.

„O pozytywach działania w kole przekonałam się, kiedy mój przyszły pracodawca poprosił o suplement do dyplomu, w którym miałam wpisane osiągnięcia, tj. referaty na konferencjach międzynarodowych, trzy publikacje oraz kilka form warsztatowych dotyczących metodyki pracy z dziećmi. To prawdopodobnie przesądziło, że zostałam zatrudniona na etacie nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej, bo dyrektor, który ze mną rozmawiał powiedział, że takiego aktywnego nauczyciela oczekiwał, który oprócz dyplomu umie więcej”.

„W pierwszych trzech latach pracy zawodowej napotykałam na wiele problemów wychowawczych. Wtedy przypominałam sobie, że pedagog ma być badaczem praktyki edukacyjnej. I to właśnie prowadzone przez koło badania naukowe okazały się być dla mnie inspiracją do wnikliwej obserwacji uczniów, ich zachowań, analizy ich wypowiedzi w kontekście relacji z rówieśnikami. Skorzystałam ze swojego doświadczenia, co pozwoliło mi na rozumienie przyczyn postępowania uczniów”.

„Bardzo dobrze wspominam współpracę z kołami naukowymi z innych ośrodków akademickich. Szczególnie ważny był dla mnie udział w międzynarodowych konferencjach naukowych organizowanych w Nowym Sączu i Preszowie. Bardzo wartościowe były dla mnie również zajęcia praktyczne i przygotowywanie warsztatów dla studentów, podczas których mogłam pogłębić swoją wiedzę i nabyć dodatkowe umiejętności, które wykorzystywałam później w pracy zawodowej”.

„Dopiero teraz doceniam, że umiejętności organizacyjne, które zdobyłam przez 4 lata działania i bycia w zarządzie koła pozwalają mi bez trudu planować i realizować liczne inicjatywy w szkole, w której pracuję. Mam tu na myśli konkursy dla dzieci, spotkania z ciekawymi ludźmi, nawiązywanie dobrej współpracy z instytucjami funkcjonującymi w otoczeniu szkoły. Umiem też zrobić edukacyjną gazetkę tematyczną, prowadzić stronę dla rodziców online, kronikę klasową i zeszyt obserwacji uczniów, ich osiągnięć i wartościowych cech, które są przydatne w pracy organizacyjnej klasy”.

„Poznałam sporo osób z różnych ośrodków, co pozwoliło mi nawiązać szerokie kontakty koleżeńskie i trwałe zawodowe przyjaźnie. Z kilkoma osobami do dziś utrzymuję relacje mailowe. Dzielimy się swoimi doświadczeniami, wymieniamy spostrzeżenia, wspieramy się w niełatwej pracy z dziećmi”.

„W kole rozwinęłam umiejętność pracy w grupie (z koleżankami rocznikowo młodszymi i starszymi), w tym w grupach młodzieży z innych ośrodków akademickich z Polski i z zagranicy. Nauczyłam się dzielić swoim doświadczeniem, rozmawiać bez skrępowania o trudnościach, szukać ich przyczyn; słuchać innych i rozumieć ich dylematy – wzbogaciło to moje kontakty osobowe i doskonalilo relacje międzyludzkie”.

„Dopiero jak rozpoczęłam pracę zawodową jako nauczyciel, zaczęłam doceniać to, czego nauczyłam się dzięki zaangażowanemu działaniu w KNP. Sięgam do swoich notatek, doświadczeń, przypominam sobie zajęcia warsztatowe z członkami innych kół pedagogicznych i wykorzystuję je w pracy z dziećmi w klasach I-III. Widzę, że dają one dzieciom dużo radości, tak jak nam w trakcie trwania zajęć warsztatowych. Z sentymentem wspominam tamten czas i mam świadomość, że wiele się nauczyłam, mam bogatszy warsztat metodyczny”.

„Tak naprawdę to dopiero teraz, z perspektywy upływającego czasu, widzę, ile zyskałam poprzez kilkuletnie działanie w Kole Naukowym Pedagogów. Mam odczucie, że jestem przez to lepszym pedagogiem. Swoimi doświadczeniami dzielę się często nawet teraz, mówię o swoich przeżyciach w trakcie spotkań międzynarodowych, wystąpieniach na konferencjach, poznawaniu innych kultur i wynikających z nich zachowań ludzi. Miałam okazję przedstawić też jeden z moich referatów, które wygłaszałam na międzynarodowej konferencji, na zespole samokształceniowym nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w szkole, w której pracuję. Zaprezentowałam wyniki moich badań, a wnioski posłużyły nam do dyskusji w zespole. To mnie dowartościowało, bo koleżanki z zaciekawieniem słuchały”.

Na koniec warto przytoczyć jeszcze jedną wypowiedź, która może stanowić refleksyjne podsumowanie rozważań o opiniach związanych z działalnością w kole, poczynionych przez badanych absolwentów po kilku latach pracy zawodowej: „Bycie członkiem Koła Naukowego Pedagogów to nie była tylko praca i nauka, to również wspinałe i cenne doświadczenie życiowe!”.

Konkludując, można stwierdzić, że absolwenci podkreślają, iż praca w KNP dała im solidne podstawy samodzielnego podejmowania decyzji, realizacji zamierzonych planów i wdrażała do samokształcenia na różnych polach. Koło stwarzało im możliwości wykorzystywania wiedzy zdobytej na studiach w innych obszarach przyszłej pracy zawodowej i przestrzeni aktywności społecznej. Dawało szansę na realizację swoich ambicji wkraczających poza proces studiowania, a także inspirowało do podejmowania działalności badawczej oraz naukowej, co wymagało dodatkowego nakładu czasu i dobrego opanowania umiejętności łączenia bieżącego studiowania z działalnością koła wykraczającej poza kanon wymagań związanych z poszczególnymi przedmiotami wynikającymi z harmonogramu studiów.

### **Podsumowanie**

Działalność kół naukowych to istotny wycinek życia studenckiego. Przedstawiona aktywność Koła Naukowego Pedagogów stanowi jedynie wybór najważniejszych inicjatyw i nie jest to pełny opis wszystkich realizowanych zadań. Koło łączy działalność merytoryczną (naukową, metodyczną), organizacyjną i społeczną. Realizowane przedsięwzięcia są dobrą wizytówką koła, promocją kierunku studiów, instytutu i uczelni. Jego działania są doceniane przez władze uczelni i podmioty otoczenia zewnętrznego. Współpraca z innymi kołami pedagogicznymi w kraju i za granicą wynika ze świadomości jej członków o znaczeniu wymiany myśli oraz doświadczeń w perspektywie wielu różnych podmiotów, w tym z innymi uczelniami, placówkami i przedsięwzięciami.

Oczywiste jest, że rozwój osobisty członków koła zależy od ich motywów działania i wykazywanej chęci do aktywności oraz od własnej inicjatywy i kreatywności z dążeniem do samorozwoju. Z zebranego materiału wynika, że zaangażowanie studentów w pracach koła naukowego jest kompatybilne z szeroką aktywnością podejmowaną przez absolwentów w pracy zawodowej. Koło Naukowe Pedagogów oddziałuje także na studentów innych kierunków, niezwiązanych z pedagogiką, ponieważ mogli brać udział w niektórych przedsięwzięciach jako osoby zapraszone. Sympatycy koła uczestniczyli w spotkaniach i seminariach otwartych oraz akcjach charytatywnych inicjowanych przez koło.

Przytoczony materiał empiryczny nie daje możliwości uogólnień, gdyż grupa badanych osób nie była duża, a wszystkie jednostki, które wypełniły ankiety, aktywnie działały w kole naukowym. Być może te elementy miały związek z pozytywnymi wypowiedziami na temat działań podejmowanych w kole i z dostrzeganiem walorów wynikających z członkostwa w kole.

M. Smużewska uważa, że studencki ruch naukowy, podobnie jak idea uniwersytetu, potrzebuje szybkiej reorganizacji, by był bardziej adekwatny do zmian zachodzących w szkolnictwie wyższym, w którym masowość, umiędzynarodowienie i utowarowienie studiów są dziś cechami charakterystycznymi. Autorka ta dowodzi, że przemysłu należy formy oraz treść działań kół naukowych i wypracować taką formułę, a także kierunki ich działań, które odpowiadałyby oczekiwaniom współczesnego społeczeństwa (Smużewska, 2015, s. 215, 231). Można przyjąć tę tezę za godną rozważenia. Jednak sens działalności kół naukowych funkcjonujących na uczelniach (niezależnie od tego, jaką nazwą będą się one posługiwały) wyznacza zwłaszcza inicjatywa studentów, ich potencjał, motywacja i zainteresowania. Zakres zadań można poszerzać nie tylko w przestrzeni działań krajowych, ale – co obecnie ważne – z punktu widzenia mobilności

studentów, także międzynarodowych. Koła reprezentujące różne dyscypliny nauki mogą ze sobą współpracować i podejmować ciekawe inicjatywy, które pokażą realne możliwości badań interdyscyplinarnych, ich związki z praktyką i implementacją wyników w różne obszary życia. Wszystko to daje szansę urozmaicenia inicjatyw i poprawę jakości ich działań.

Na koniec należy podkreślić, że aktywność studentów w kole naukowym, podejmowana ze świadomością własnego wyboru, przyczynia się do poszerzenia i utrwalenia umiejętności oraz kompetencji pedagogicznych. Rozmiłowanie studentów w zdobywaniu wiedzy, poszukiwaniu nowych rozwiązań metodycznych, zaszczepienie innowacyjności i uwrażliwienie na refleksyjne spojrzenie na pracę pedagoga/nauczyciela jest gwarancją, że postawa zaangażowania będzie w przyszłości przeniesiona na pracę zawodową (Jachimowicz, 2010, s. 9). Potwierdzają to także następujące słowa A. Sulikowskiego: „dobrze wykształcony więcej człowiek czyni w życiu niż wszelkie inne urządzenia martwe (telekomunikacja czy komputery)” (2001).

### **Bibliografia**

- Fijałkowska-Mroczek, A. (2015). Studenckie koło naukowe jako forma rozwijania zainteresowań i uzdolnień młodzieży akademickiej. W: W. Kudyba, B. Lisowska, I. Bugajska-Bigos (red.), *Rozwijanie zainteresowań i uzdolnień dzieci, młodzieży i dorosłych w wymiarze teoretyczno-praktycznym* (s. 231-237). Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu.
- Jachimowicz, J. (2010). Aktywny student to w przyszłości aktywny nauczyciel. W: Z. Załona (red.), *Metody aktywizujące w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej* (s. 7-9). Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu.
- Korpetta, D., Kowalska, O., Porter, B. (2017). Rola studenckiego ruchu naukowego w procesie kształcenia. *Biuletyn Komitetu Przestrzennego Zagospodarowania Kraju Polskiej Akademii Nauk*, 266, 196-212.
- Kość, I. (2018). Doświadczenie autonomii przez studentów działających w kołach naukowych. *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 2(24), 151-161.
- Smużyńska, M. (2015). Studencki ruch naukowy w polskich uniwersytetach z perspektywy zmian zachodzących we współczesnym szkolnictwie wyższym. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 1(45), 215-233.
- Sulikowski, A. (2001). *Z działalności kół naukowych płyną rozliczne korzyści dydaktyczne*. Pobrane z: [https://forumakademickie.pl/faarchiwum/archiwum/2001/06/artykuly/14studencki\\_ruch\\_naukowy.htm](https://forumakademickie.pl/faarchiwum/archiwum/2001/06/artykuly/14studencki_ruch_naukowy.htm).

**Paulina POLICHT**

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu

**„MALI TROPICIELE NA SZLAKU TAJEMNIC UNII EUROPEJSKIEJ” –  
OBCHODY ROCZNICY PRZYSTĄPIENIA POLSKI DO UNII EUROPEJSKIEJ.  
PROJEKT EDUKACYJNY DLA KLAS III**



*Rysunek 1. Maskotka Unii Europejskiej.*

Źródło: <http://www.uniaeuropejska.info.pl> (dostęp: 01.06.2021).

### **Wprowadzenie**

Był rok 2003. Polacy w ogólnodostępnym referendum powiedzieli stanowczo „tak” Unii Europejskiej i wspólnym zaangażowaniem przystąpiliśmy do rodziny państw zjednoczonej Europy. Niespełna rok po tym wydarzeniu Polska stała się kolejnym krajem członkowskim Unii Europejskiej.

Jednym z głównych wyzwań, jakie stają przed obywatelami, a zwłaszcza nauczycielami edukacji wczesnoszkolnej, jest przekazanie młodemu pokoleniu podstawowych informacji o tej organizacji i jej wewnętrznym funkcjonowaniu na różnych płaszczyznach życia. My, pedagodzy, musimy mieć na uwadze, że nie łatwo jest dzieciom w grupie wiekowej 9 lat zrozumieć toczące się debaty, dyskusje czy jednorazowe hasła usłyszane wśród przekazów telewizyjnych. Temat trudny, ale istotny dla zrozumienia w przyszłości wydarzeń, dokonywania ich realnej oceny i bycia dumnym obywatelem Unii Europejskiej. Każdy jej członek powinien znać choćby mały załączek informacji na ten temat. Wychodząc naprzeciw temu rozumowaniu, głównym założeniem projektu pt. „Mali tropiciele na szlaku tajemnic Unii Europejskiej” jest zaznajomienie uczniów z tematyką unijną, nakreślenie tła historycznego ważnych wydarzeń oraz umiejscowienie wszystkich wątków w odpowiednim miejscu i czasie, usystematyzowanie już posiadanej wiedzy lub zweryfikowanie usłyszanych opinii, a także rozwijanie poczucia tożsamości obywatelskiej i unijnej. Wszystkie powyżej przytoczone założenia realizowane będą przy aktywnym udziale uczniów. Przygotowane propozycje zajęć powinny przyczynić się do wypełnienia tej misji i wpłynąć pozytywnie na wzrost wiedzy uczniów w dziedzinie obranej tematyki.

Głównym celem jest zastosowanie różnorodnych metod aktywizujących, których braki uwidoczniono na podstawie wyników, uzyskanych dzięki osobistym badaniom na temat rzeczywistego wykorzystania metod aktywizujących w klasach I-III, przeprowadzonych na potrzeby pisania pracy licencjackiej. Pakiet, który został starannie opracowany, a składa się

z propozycji działań, które należy rozłożyć na 5 dni odpowiadającym 5 etapom projektu. Zorganizowany klasowy lub nawet szkolny tydzień Unii Europejskiej posłuży tropieniu szlaku historii i wewnętrznej struktury tej organizacji. Scenariusze zostały opracowane w przystępnej formie, czemu służy ujęcie trudnych tematów przy wykorzystaniu metod aktywizujących oraz różnorodnych form pracy. Zastosowano następujące metody: metaplan, rybi szkielet, 6 myślowych kapeluszy De Bono, metody hierarchizacji, integracyjne i ewaluacyjne.

Wyraźnie uwidacznia się luka w przekazie wiadomości i wyposażenie w ciekawe środki dydaktyczne do realizacji tego przedsięwzięcia. Celem tej publikacja jest zatarcie granicy niewiedzy oraz dostarczenie uczniom wszelkich niezbędnych wrażeń i informacji. Przygotowane działania, jakie będzie inicjował nauczyciel podczas zajęć, podparte zostaną aktywnością uczniów tak, aby ułatwić przyswojenie wiedzy i wzbudzić ich ciekawość. W projekcie zastosowanie znalazła też autorska gra dydaktyczna „Geo-Geniusz”, opracowana na 4. semestrze studiów (załącznik 1).

Obrana metoda projektu wydaje się jak najbardziej adekwatna do obszernej tematyki, jaka została podjęta. Młode pokolenie najlepiej uczy się przez działanie, dlatego warto zachęcać je do wykonywania prac plastycznych i przestrzennych, brania czynnego udziału w zabawach i grach dydaktycznych oraz rozwiązywania problemów czy zabierania głosu w dyskusjach tematycznych. Wszystkie działania i treści w ramach realizowanego projektu dotyczącego Unii Europejskiej przekazane zostaną w różnych formach ćwiczeniowych, realizowanych w grupach, zespołowo oraz indywidualnie, dzięki czemu oprócz aspektu poznawczego, zawierają także aspekt społeczny. Projekt ma formę rozbudowanych spotkań, które można modyfikować w zależności od potrzeb.

Wyrażam ogromną nadzieję, że niniejsze opracowania przyniesie korzyści dla obydwu stron interakcji nauczyciel-uczeń. Nauczycielom łatwiej będzie wprowadzić uczniów w świat Unii Europejskiej przy wykorzystaniu ciekawych metod stymulujących myślenie, a uczniom przyjemnie w ten świat wchodzić. Wierzę, że publikacja spotęguje zainteresowanie tą tematyką oraz metodami, których nieobecność zaobserwowano.

Wytworem końcowym pracy nad projektem „Mali tropiciele na szlaku tajemnic Unii Europejskiej” będzie kącik edukacyjny pt. „Z nami poznaj Unię Europejską” oraz Dzień Unii Europejskiej jako wspólne święto nauczyciela, uczniów i rodziców. Jest to okazja do poprawy współpracy z rodzicami i włączenia ich w wewnętrzne życie klasy swoich dzieci.

Projekt ma charakter ogólnokrajowy, a adresowany jest do uczniów klas III szkoły podstawowej.

## **Cele projektu**

### **Cele edukacyjne:**

- zaznajomienie z symbolami Unii Europejskiej;
- rozumienie słowa „Unia Europejska”;
- poznanie podstawowych pojęć związanych z tematem Unii Europejskiej;
- zaznajomienie z ważnymi datami związanymi z integracją europejską i polskim członkostwem;
- rozwijanie wiedzy o kulturze europejskiej;
- poznanie państw członkowskich;
- zapoznanie z położeniem państw członkowskich na mapie Europy;
- zapoznanie z flagami państw;
- poszerzenie wiedzy geograficznej o obszarze Unii;
- pogłębienie i usystematyzowanie wiedzy o krajach Unii Europejskiej;

- rozwijanie zainteresowań o życiu codziennym narodów europejskich;
- zapoznanie z sylwetkami Ojców Europy oraz ich działalnością na rzecz jednoczenia się narodów Europy;
- zapoznanie z podstawowymi informacjami o organach i instytucjach Unii Europejskiej oraz ich zadaniach;
- zaznajomienie z zaletami i wadami wejścia Polski do Unii Europejskiej;
- poznanie cech dobrego obywatela;

#### **Cele operacyjne:**

- rozbudzanie poczucia przynależności do Unii Europejskiej jako pełnoprawnego obywatela;
- kształtowanie umiejętności pracy w grupach, zespołowo i indywidualnie;
- doskonalenie umiejętności wyszukiwania i selekcjonowania informacji;
- rozbudzanie postaw twórczych i badawczych;
- samodzielność w opracowywaniu materiałów;
- zabieranie głosu w dyskusjach, wyrażanie własnego zdania i właściwa argumentacja;
- zachęcanie do kreatywności, samodzielności i otwartości;
- integracja zespołu klasowego;
- współudział w zorganizowaniu końcowej uroczystości.

**Metody pracy:** słowne (pogadanka, opis), oglądowe (pokaz), aktywizujące (problemowe, działalności praktycznej, integracyjne, hierarchizacji, pracy we współpracy).

**Formy pracy:** indywidualna, zbiorowa, grupowa.

**Czas trwania projektu:** 5 dni (tydzień Unii Europejskiej).

#### **Etapy realizacji projektu**

##### **Etap pierwszy:**

Wprowadzenie do tematu projektu. Zapoznanie z podstawowymi pojęciami i informacjami o Unii Europejskiej. Wykonanie kolaży, albumów lub broszury informacyjnej o Unii Europejskiej. Zaproponowane formy realizacji etapu:

- 1) Wprowadzenie do tematu realizowanego projektu. Powitanie uczniów w różnych językach państw członkowskich Unii Europejskiej:
  - angielski: Good morning;
  - bułgarski: Dobro utro;
  - chorwacki: Dobro jutro;
  - duński: God morgen;
  - estoński: Tere hommikust;
  - francuski: Bonjour;
  - holenderski: Goedemorgen/Goeiemorgen;
  - irlandzki: Maidin mhaith;
  - litewski: Labas rytas;
  - luksemburski: Gudde Moien;
  - łotewski: Labrit;
  - maltański: Bongu;
  - niemiecki: Guten Morgen/Guten Tag;

- portugalski: Bom dia;
  - rumuński: Bien di/Bun di;
  - słoweński: Dober dan;
  - szwedzki: God morgon;
  - włoski: Buongiorno.
- 2) Zaprezentowanie zasad i regulaminu projektu. Opracowanie z uczniami kontraktu, pod którym każdy uczeń wyrażający chęć uczestnictwa w realizowanym projekcie podpisuje się. Wywieszenie regulaminu i kontraktu w widocznym miejscu w sali.
  - 3) Wyszukiwanie informacji dotyczących Unii Europejskiej, korzystając z różnych źródeł (praca domowa).
    - W piątek poprzedzający rozpoczęcie projektu nauczyciel wyznacza uczniom zadanie domowe w formie wyszukania informacji o UE, korzystając z różnych źródeł wiedzy: książki, Internet, czasopisma, albumy, ulotki itp. W ten sposób uczniowie tworzą portfolio na temat unijny, którą to teczkę przynoszą na pierwsze zajęcia tygodnia europejskiego.
  - 4) Selekcjonowanie i wybór informacji potrzebnych do tworzenia kolaży, albumów lub broszur.
    - Uczniowie, korzystając ze zgromadzonych przez siebie materiałów, wykonują plakaty techniką kolażu, albumy lub broszury informacyjne o Unii Europejskiej.
  - 5) Redagowanie tekstów z pomocą nauczyciela.
  - 6) Prezentacja prac ze szczegółowym omówieniem przez uczniów trudności napotkanych w trakcie realizacji zadania.
    - Każdy uczeń dokonuje prezentacji własnego wytworu, wyjaśniając, dlaczego takie wiadomości są jego zdaniem ważne i jakie problemy napotkał w trakcie pracy własnej.
  - 7) Linia czasu – ważne wydarzenia unijne (lata: 1919, 1948, 1957, 1973, 1979, 1993, 1998, 2002, 2004, 2020).
    - Nauczyciel wyjaśnia termin „integracja”.
    - Uczniowie szukają ukrytych w klasie kartek z datami.
    - Uczniowie układają odszukane daty w kolejności chronologicznej. Nauczyciel podaje wydarzenia, które były ważne w procesie tworzenia i jednoczenia się Europy oraz członkostwa Polski w tej organizacji. Każde wydarzenie zostaje przez nauczyciela szczegółowo omówione.
    - Nauczyciel rysuje na tablicy dużą oś czasu.
    - Uczniowie z pomocą nauczyciela łączą daty z wydarzeniami, przypinając je magnesami do narysowanej na tablicy osi.
  - 8) Utrwalenie dat – matematyczna zabawa dydaktyczna „Liczbowy głuchy telefon”.
    - Uczniowie siedzą na obwodzie półokręgu lub w rzędzie.
    - Nauczyciel podaje pierwszej osobie w kolejce jedną z ważnych dat UE.
    - Uczniowie przekazują sobie kolejno na ucho usłyszaną datę. Ostatnia osoba w półokręgu lub rzędzie ma za zadanie zsumować trzy pierwsze cyfry usłyszonej liczby, a następnie pomnożyć uzyskany wynik przez ostatnią cyfrę w liczbie.
    - Uczeń po poprawnym wykonaniu zadania przechodzi na początek kolejki. Nauczyciel ponawia zabawę do momentu, aż każdy uczeń rozwiąże przynajmniej jeden rachunek pamięciowy.



- 9) Prezentacja multimedialna państw członkowskich wraz z lokalizacją państw na mapie konturowej Europy – wykorzystanie zabawki „Geo-Geniusz”.
  - Uczniowie siedzą w kręgu. Nauczyciel zaznaja ucniów z poszczególnymi państwami członkowskimi UE za pomocą prezentacji multimedialnej. Następnie lokalizacja każdego państwa zostaje zaprezentowana z wykorzystaniem zabawki „Geo-Geniusz”. Na zakończenie prezentacji nauczyciel sprawdza, ile państw udało się uczniom zapamiętać i zlokalizować na mapie. Uczniowie po kolei wymieniają jedno państwo i wskazują jego położenie.
- 10) Ciekawostki kulturowe wybranych krajów Unii Europejskiej. Nauczyciel prowadzi dyskusję na temat zwyczajów różnych państw członkowskich.
- 11) Ewaluacja zadań pierwszego etapu projektu „Krasnoludek”.

Nauczyciel przynosi maskotkę Unii Europejskiej – „Syriusz” (może zrobić pacynkę własnoręcznie). Uczniowie siedzą w kręgu. „Krasnoludek”, czyli niebieska stonoga, trzymany w ręku udziela prawa głosu. Uczeń, który go posiada, dzieli się ze wszystkimi swoimi wrażeniami z pierwszego dnia tygodniowego projektu o UE. Uczeń, przekazuje maskotkę, dalej mówiąc miłe słowo koledze lub koleżance siedzącej obok. Zabawa kończy się, gdy maskotka powróci do rąk nauczyciela.

### **Etap drugi:**

Twórcze myślenie, kreatywność podczas rozwiązywania problemów i debat klasowych na tematy unijne. Wprowadzenie uczniów w świat dyskusji unijnych, zalet i wad bycia członkiem organizacji oraz tworzenie projektu polskiej waluty.

Zaproponowane formy realizacji etapu:

- 1) Zapoznanie z problemem zajęć *Bariery komunikacyjne państw członkowskich Unii Europejskiej*.
  - Prezentacja schematu rybiego szkieletu, wytłumaczenie sposobu pracy oraz realizacji zadania.
  - Nauczyciel na tablicy przygotowuje model „rybiego szkieletu”, w głowie którego znajduje się problem, będący skutkiem: *Barier komunikacyjnych państw członkowskich Unii Europejskiej*.
  - Wspólne poszukiwanie głównych czynników odpowiedzialnych za powstawanie barier komunikacyjnych (np. kultura, polityka, ekonomia, gospodarka) – burza mózgów. Wypisanie czynników w dużych ościach.
  - Praca w grupach nad przydzielonymi czynnikami w oparciu o schemat rybiego szkieletu.
  - Każda grupa otrzymuje do rozpatrzenia jeden z czynników głównych. Uczniowie poszukują przyczyn, które wpływają na ten czynnik (określenie limitu czasu na pracę grupową).
- 2) Prezentacja efektów pracy grupowej.
  - Liderzy grupy wpisują wypracowane czynniki szczegółowe w małych ościach.
- 3) Analiza zaproponowanych czynników.
  - Określenie głównej przyczyny wskazanego problemu, mającej najistotniejszy wpływ na zaistniały problem.
- 4) Wnioski i zaproponowanie konkretnych rozwiązań.
- 5) *Czy wdrożenie zorganizować uroczystość dla rodziców podsumowującą nasz projekt unijny?* – realizacja problemu metodą 6 myślowych kapeluszy.

- Zapis problemu będącego przedmiotem dyskusji.
- Nauczyciel przygotowuje czapeczki w 6 kolorach, które zmuszają do przyjęcia określonej postawy zgodnej z kolorem kapelusza:
  - biały – fakty;
  - czarny – pesymista, który krytykuje pomysły;
  - czerwony – emocje, kieruje się intuicją;
  - niebieski – przewodniczący dyskusji;
  - zielony – innowator, myśli twórczo, podaje oryginalne pomysły;
  - żółty – optymista, który wskazuje zalety rozwiązań.

Uczniowie siedzą w kręgu i losują określony kolor kapelusza. Połączenie uczniów w grupy według kolorów kapeluszy. Nauczyciel zakłada niebieski kapelusz, rozpoczynając dyskusję: *Czy watro zorganizować uroczystość dla rodziców podsumowującą nasz projekt unijny?* Prosi o głos białe kapelusze. Kieruje rozmową, wskazując poszczególne kapelusze, które zabierają głos. Wypracowanie wspólnego stanowiska. Na zakończenie uczniowie opisują, jak czuli się w narzuconej im roli.

- 6) „Mali projektanci” – ćwiczenie praktyczne. Tworzenie projektu polskiej waluty euro w kształcie koła – indywidualna praca. Uczniowie wymyślają, jak mogłaby wyglądać polska waluta euro. Wykorzystanie różnorodnych materiałów według wyobraźni uczniów.
- 7) Ewaluacja drugiego etapu projektu – „Tarcza strzelecka”.
  - Nauczyciel wywiesza na tablicy duży arkusz papieru z narysowaną tarczą strzelecką. Zaznaja ją wszystkim uczniom ze sposobem dokonywania oceny. Na przygotowanym arkuszu uczniowie oceniają swoją pracę na zajęciach, uwzględniając 4 czynniki: wiedzę, koncentrację, zaangażowanie i współpracę w grupie. Za pomocą pierwszych liter swojego imienia każdy uczestnik zajęć, wychodząc z sali, zaznacza swoje „strzały” w skali 5-stopniowej (5 – BARDZO WYSOKI, 4 – WYSOKI, 3 – ŚREDNI, 2 – SŁABY, 1 – BARDZO SŁABY), określając własny wkład pracy we wszystkich wymienionych czynnikach.

### **Etap trzeci:**

Polska w Unii Europejskiej – ocena członkostwa.

Zaproponowane formy realizacji etapu:

- 1) Integracja zespołu: „Pajęczynka” – *Przypomnij mi, co ciekawego dowiedziałeś się na wczorajszych zajęciach?*
  - Uczniowie siedzą w kręgu. Nauczyciel rozpoczyna zabawę, nawijając nitkę na palec wskazujący, rzuca kłębek do wybranego ucznia, pytając, co zapamiętał z poprzednich zajęć. Uczniowie nawzajem przekazują sobie kłębek. Po rzuceniu do wszystkich uczestników zabawy powstaje sieć. Uczniowie próbują odplatać nitkę, odrzucając kłębek do kolegów i koleżanek, od których go otrzymali, mówiąc im miłe słowo, np. *Odrzucam kłębek do Ani, która potrafi ładnie malować.*
- 2) *Dobry i zły obywatel Unii Europejskiej* – praca grupowa metodą metaplanu.
  - Przedstawienie problemu do przepracowania: *Dobry i zły obywatel Unii Europejskiej – jak ich odróżnić?*
  - Rozdanie uczniom karteczek, na których wypisują swoje skojarzenia dotyczące cech i postaw dobrego i złego obywatela.

- Podział uczniów na 4-5-osobowe grupy. W grupach następuje wymieszanie wszystkich kartek członków grupy. Zadanie uczniów polega na uporządkowaniu wszystkich spostrzeżeń, dzieląc je na zbiory czy nawet podzbiory. Karteczki zostają przyklejone na duży arkusz papieru, tworząc w ten sposób mapę pojęć. Uczniowie dopisują nowe hasła, łączą strzałkami wszystkie skojarzenia, które są w jakikolwiek sposób powiązane. Powstaje metaplan (należy wyznaczyć limit czasu pracy grupowej).
  - Liderzy grup omawiają efekty pracy grupowej, ze wskazaniem, co nowego odkryli, co ich zaskoczyło lub jakie napotkali trudności.
- 3) *Czy dobrze być członkiem Unii Europejskiej?* – debata „za i przeciw” wejścia Polski do Unii Europejskiej.
- Podział uczniów na zespół zwolenników oraz przeciwników. Żywa wymiana opinii pomiędzy uczniami.
- 4) Podsumowanie rozważań graficznych, debaty. Wyciągnięcie wniosków.
- 5) Ojcowie zjednoczonej Europy – zaznajomienie z sylwetkami ważnych dla procesu tworzenia się Unii Europejskiej osób. Wykorzystanie metody *Jigsaw Puzzle*.
- Podział klasy na grupy. Każda grupa otrzymuje informacje o innym Ojcu Europy, z którym się zapoznaje, dyskutuje, a następnie na hasło „START” uczniowie dobierają się w grupy tak, aby w każdej nowym zespole znalazł się ekspert, który przekaże wiedzę o innym Ojcu Europy. Eksperti wracają do pierwotnych zespołów i łączą zdobytą wiedzę, aby każdy nauczył się wszystkiego.
- 6) Instytucje i organy Unii Europejskiej (Parlament Europejski, Rada Europejska, Komisja Europejska, Trybunał Sprawiedliwości Unii Europejskiej) – praca grupowa nad jednym organem.
- Nauczyciel rozdaje uczniom informacje o wybranej instytucji, korzystając ze strony internetowej <https://europa.eu/>.
  - Uczniowie, pracując w grupach, dokonują selekcji otrzymanych informacji i zapisują je na dużym arkuszu papieru.
  - Na zakończenie pracy grupowej nauczyciel zapisuje na tablicy główne hasło: Instytucje i inne organy UE, a następnie każda grupa przywiesza swój plakat, podając te informacje o danym organie, które im zdaniem są ważne.
- 7) Ewaluacja trzeciego etapu projektu – „Kosz, walizka i biała plama”.
- Nauczyciel przywiesza na tablicy trzy plakaty: kosza, walizki i białej plamy. Każdy uczeń otrzymuje karteczki samoprzylepne w 3 kolorach. Uczniowie dokonują oceny zajęć. W tym celu na jednych kolorach karteczek zapisują te informacje z zajęć, które okazują się według nich przydatne na drugich te, które są niepotrzebne, zaś na trzecich te elementy, których w trakcie zajęć im zabrakło. Na zakończenie każdy uczeń przykleja karteczki z zapisami w schemacie kosza, walizki oraz białej plamy.

#### **Etap czwarty:**

Zorganizowanie i przeprowadzenie konkursu wiedzy o Unii Europejskiej – grupowy quiz „UE&JA” z wykorzystaniem zabawki „Geo-Geniusz”, a także platformy internetowej <https://wordwall.net/pl-pl/community/klasa-3/unia-europejska>.

Zaproponowana platforma daje nauczycielowi możliwość wykorzystania gotowych propozycji i stworzenia własnych materiałów dydaktycznych.

Zaproponowane formy realizacji etapu:

- 1) Opracowanie regulaminu konkursu i zasad obowiązujących podczas teleturnieju klasowego.
- 2) Przygotowanie stanowisk do gry, zapisu punktów, podział klasy na drużyny. Wymyślanie nazwy zespołu i okrzyku bojowego.
- 3) Przeprowadzenie konkursu:
  - Runda I: Unia Europejska – koło fortuny.
  - Runda II: Unia Europejska – test.
  - Runda III: Unia Europejska-państwa członkowskie – zabawka „Geo-Geniusz”. Uczniowie łączą nazwę państwa z położeniem na mapie.
  - Runda IV: Powitania w Europie – połącz w pary.
- 4) Podliczenie punktów z poszczególnych rund. Ogłoszenie wyników, wręczenie nagród.
- 5) Przygotowanie z uczniami krótkiego programu artystycznego o Unii Europejskiej. Przydzielenie uczniom ról.
- 6) Wykonanie zaproszeń dla rodziców na klasowy Dzień Unii Europejskiej.
- 7) Ewaluacja czwartego etapu projektu – „Graffiti”.
- 8) W sali, w której odbywały się zajęcia, nauczyciel przywiesza 5 plakatów z rozpoczętymi zdaniami:
  - Na dzisiejszych zajęciach dowiedziałem się...
  - Pani zapewniła nam...
  - Najbardziej podobało mi się...
  - Przeszkadzało mi...
  - Nie podobało mi się...

Uczniowie wędrują po sali i – zgodnie ze swoimi wrażeniami oraz opiniami – dopisują flamastrami swoje dokończenie zdań.

### **Etap piąty:**

Prezentacja i podsumowanie projektu „Mali tropiciele na szlaku tajemnic Unii Europejskiej”.

Uroczystość z udziałem rodziców.

Zaproponowane formy realizacji etapu:

- 1) Przygotowania do uroczystości – „Zabawa na hasło”.  
Nauczyciel dokonuje podziału klasy na 3 grupy. Każdy zespół ma do wykonania inne zadanie w oddzielnym pomieszczeniu.
  - Grupa I (produkty kulinarne: chleb, warzywa, owoce, przekąski, szaszłyki z flagami państw)  
Zadanie do wykonania: przygotowanie poczęstunku dla rodziców (60 min.).
  - Grupa II (elementy dekoracyjne: bibuła, balony, flaga UE)  
Zadanie do wykonania: udekorowanie sali na uroczystość klasową (60 min.).
  - Grupa III (materiały, przybory papiernicze i techniczne)  
Zadanie do wykonania: przygotowanie upominków dla rodziców – przypinki z flagą UE (60 min.).

Po upływie 60 min. nauczyciel zaprasza wszystkich uczniów do sali, w której pracowała grupa druga. Sprawdzenie i połączenie wszystkich działań uczniów.

- 2) Próba przedstawienia.
- 3) Stworzenie kącika edukacyjnego „Z nami poznaj Unię Europejską” z prezentacją prac wykonywanych przez uczniów w ramach realizacji projektu.

- 4) Przyjmowanie gości.
- 5) Realizacja przedstawienia „Unia Europejska oczami trzecioklasisty” – inscenizacja przygotowana przez uczniów.
- 6) „Belgijka” – taniec integracyjny w wykonaniu dzieci i rodziców.
- 7) Podsumowanie projektu, ocena osiągniętych celów i efektów. Podziękowania oraz wręczenie uczniom drobnych upominków, przypominających udział w projekcie o Unii Europejskiej.
- 8) Poczęstunek. Wspólne świętowanie nauczyciela, uczniów i rodziców.

**Oczekiwane efekty realizacji projektu:**

- Integracja zespołu klasowego.
- Nawiązanie i rozwój współpracy z rodzicami.
- Wzrost zainteresowania tematyką unijną.
- Nabycie umiejętności aktywnego działania i współdziałania w grupie i zespole.
- Wzmocnienie tożsamości Europejczyka.
- Dostrzeganie znaczenia członkostwa unijnego.
- Nabycie umiejętności praktycznych.
- Kształtowanie umiejętności pracy pod presją czasu.
- Stymulowanie myślenia problemowego, krytycznego i abstrakcyjnego.

**Podsumowanie**

Zaproponowane formy aktywności realizacji zadań poszczególnych etapów tematyki unijnej są propozycjami, które można modyfikować w zależności od potrzeb i możliwości danej grupy. Powyższe propozycje mogą stać się inspiracją do autorskich modyfikacji nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, które umożliwią uczniom z łatwością, ale i odpowiedzialnością wejść w świat Unii Europejskiej, udoskonalą posiadane zdolności i wyzwolą nowe umiejętności oraz wiedzę.

Załącznik 1

# GEO-GENIUSZ

Zabawka edukacyjna „Geo-Geniusz” to podróż po wszystkich krajach starego kontynentu. Uczniowie poprzez wspólną zabawę poznają położenie krajów europejskich na mapie. Na środku pudełka umieszczona została duża konturowa mapa Europy, a po zewnętrznych stronach pokrywki znajdują się nazwy państw (46) wraz z flagami. Obok każdej nazwy jest wkręcona śrubka, taki sam zabieg dokonany został na obszarze każdego państwa na mapie. Z dolnej strony pokrywy pudełka wypuszczone zostały dwa kabelki. Gra polega na tym, aby prawidłowo połączyć nazwę państwa z położeniem na mapie. Jeśli uczeń prawidłowo dopasuje śrubkę z nazwą państwa ze śrubką obrazującą jego położenie na mapie, powinna zaświecić się żarówka znajdująca się w prawym górnym rogu gry. Jeżeli uczeń dokona niewłaściwego połączenia, brak światła zasugeruje błąd. Żarówka zasilana jest płaską baterią, a śrubki połączone kabelkami. Nauczyciel może zmodyfikować jej działanie. Wystarczy zakryć nazwy państw i w ten sposób posłużyć do nauki flag poszczególnych państw.

Zabawkę „Geo-Geniusz” można wykorzystać podczas zajęć o Unii Europejskiej, co w opracowanym projekcie zostanie uczynione przy nauce położenia Polski na mapie oraz przy omawianiu wielu innych zagadnień. Gra powinna znajdować się w widocznym miejscu w sali, tak by uczniowie mogli po nią sięgać podczas przerw i poszerzać swoją wiedzę poprzez dobrą zabawę. Zaproponowany autorski środek dydaktyczny, może nieco wymagający jak dla uczniów klasy III, pozwoli dzieciom poprzez metodę prób i błędów poznawać kolejne kraje kontynentu europejskiego, państwa członkowskie Unii Europejskiej i ich położenie na mapie. Zaowocuje to podczas zajęć geografii w późniejszych klasach.

Zabawka jest bezpieczna w użytkowaniu. Poniżej zamieszczono kilka zdjęć, które pokazują sposób działania.



Fotografie 1-4. Zabawka „Geo-Geniusz” (fotografia 3: prawidłowa odpowiedź – żarówka świeci; fotografia 4: nieprawidłowa odpowiedź – żarówka nie świeci).

Źródło: archiwum własne.

**Monika CIASTOŃ**

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu

**PRACA TERAPEUTYCZNA Z DZIECKIEM Z ZABURZENIAMI  
EMOCJONALNYMI I ZACHOWANIA. KSZTAŁTOWANIE KOMPETENCJI  
EMOCJONALNO-SPOŁECZNYCH W PRZEDSZKOLU  
NA PRZYKŁADZIE STUDIUM PRZYPADKU DZIECKA**

**Streszczenie**

Emocje i wszelkie związane z nimi reakcje naszego organizmu stanowią integralną część ludzkiej natury i towarzyszą nam w każdym momencie życia. Mimo to nauka stosunkowo późno skłoniła się do poświęcenia im należytej uwagi. Przekonanie, że emocje wpływają destruktywnie na nasze funkcjonowanie, dezorganizują i utrudniają procesy poznawcze, będąc w konflikcie z racjonalizmem wiedzy i mądrości, przyczyniło się do utrwalenia poglądu o ich zbędności i szkodliwości.

Na przestrzeni ostatniej dekady coraz większy posłuch zyskuje jednak stanowisko psychologów i pedagogów, zgodnie z którym emocje pełnią istotną rolę dla rozwoju i społecznej adaptacji jednostki. Znaczenia nabiera przez to wczesne nabywanie samoświadomości emocjonalnej i szeroko rozumianej empatii, będących cechami, które sprzyjają tworzeniu i utrzymywaniu relacji z ludźmi, zapewniają powodzenie szkolne i zawodowe, a w następstwie tego – niosą życiową satysfakcję.

Pomimo w ten sposób zorientowanych zmian w praktyce pedagogicznej, wciąż zaobserwować dają się tendencje do hamowania naturalnych reakcji emocjonalnych dziecka. Długofalowe efekty takich postaw rodziców i nauczycieli wiążą się z poważnymi konsekwencjami dla społeczno-emocjonalnego funkcjonowania dzieci. Ich przejawy zaobserwować można już w wieku przedszkolnym i stanowią one pierwsze predyktory zaburzeń emocjonalnych i zachowania. Trudności tego typu, bez odpowiedniej interwencji, ulec mogą pogłębieniu, w związku z czym konieczne staje się jak najwcześniejsze wdrożenie oddziaływań o charakterze terapeutycznym.

Niniejszy tekst poświęcony został rozważaniom nad znaczeniem kompetencji społeczno-emocjonalnych dla prawidłowego funkcjonowania dziecka i sposobami ich rozwijania w pedagogicznej rzeczywistości. Treść obejmuje również analizę specyfiki i uwarunkowań oddziaływań terapeutycznych, którymi objęte zostało dziecko w wieku przedszkolnym, przejawiające trudności w radzeniu sobie z emocjami, a także ich ewaluację po przeszło 4-miesięcznym okresie realizacji programu terapeutycznego.

**Słowa kluczowe:** kompetencje społeczno-emocjonalne, zaburzenia rozwoju emocjonalnego i społecznego, terapia pedagogiczna, dzieci w wieku przedszkolnym.

**Summary**

Emotions and all related reactions of our body are an integral part of human nature and accompany us for all of our lives. Despite that, science started to pay them attention relatively late. The notion that emotions influence us only in a destructive fashion, disorganizing and hindering our cognitive processes, and are in conflict with the rationalism of knowledge and wisdom, contributed to the perception of their redundancy and harmfulness.

Over the last decade, however, some psychologists and educators' new thesis has been gaining more attention. According to it, emotions play an important role in the development and social adaptation of an individual. It brings significance to early acquisition of emotional self-awareness and broadly understood empathy, which are features that help to create new and maintain existing relationships, ensure educational and professional success, and, as a result, bring life satisfaction.

Despite the changes in the educational practices based on these deductions, the tendencies to inhibit the child's natural emotionality can still be observed. The long-term effects of such parents and teachers' attitude bring with them serious consequences for the socio-emotional functioning of a child.

The detrimental results can be observed even in the preschool aged children and are the first signs of emotional and behavioral disorders. Without appropriate intervention, these difficulties may worsen, therefore therapeutic actions become necessary to implement as early as possible.

This article is devoted to the considerations on the importance of socio-emotional skills for the proper functioning of children and the possible ways to develop them in the pedagogical reality. It also includes an analysis of the specificity and determinants of therapeutic interactions on a preschool child, which manifests difficulties in coping with emotions, as well as their evaluation after four months of implementation of the therapeutic program.

**Key words:** socio-emotional skills, emotional and social development disorders, educational therapy, preschool children.

## 1. Rozwój emocjonalno-społeczny dziecka w wieku przedszkolnym

Emocje, rozumiane jako stany afektywne o silnym zabarwieniu i wyraźnej wartości, są zjawiskiem bliskim ludzkiej naturze. Towarzyszą każdej znaczącej interakcji z otaczającą nas rzeczywistością, nadając zdarzeniom osobiste znaczenie oraz wpływając na nasze postawy i motywacje. W myśl definicji A. Sroufe (1996), emocje możemy rozumieć jako określone reakcje na subiektywne istotne wydarzenia, objawiające się zmianami na poziomie doświadczenia oraz zachowania, a także zmianami o charakterze fizjologicznym. Będąc nieodłączną częścią naszego życia, emocje wyraźnie oddziałują na wiele jego aspektów – od reakcji na poziomie somatycznym (płacz, śmiech, przyspieszone bicie serca, drżenie dłoni), przez relacje z otoczeniem (przyjaźnie, konflikty, afekty), po naszą samoświadomość i wiedzę o otaczającym nas świecie (postawy, upodobania, system wartości). Każda z nich pełni ważną rolę w prawidłowym funkcjonowaniu człowieka.

Wiedza na temat roli emocji i konieczności ich wyrażania ma duże znaczenie w pracy pedagogicznej, zwłaszcza w kontekście oddziaływań wychowawczych. Musi być ona jednak poparta zasobem teoretycznym, odnoszącym się do prawidłowości rozwojowych odpowiadających wiekowi dzieci, wobec których podejmuje się oddziaływania. Rozwój sfery społeczno-emocjonalnej jest istotny w odniesieniu do radzenia sobie z emocjami ze względu na fakt, że to jego poziom oraz zakres zdobytych w tym aspekcie kompetencji warunkują reakcje i zachowania dziecka (Gąstoł, Jegier, 2018).

Okres przedszkolny jest istotnym etapem w rozwoju społeczno-emocjonalnym człowieka, gdyż pomiędzy 3. a 6. rokiem życia kształtują się postawy moralne i obraz własnej osoby, a także wzrasta rozumienie własnych przeżyć i emocji innych ludzi. Za sprawą tych zdolności dziecko osiąga wyższy poziom dojrzałości w zakresie emocjonalno-społecznego funkcjonowania w grupie oraz nabywa umiejętność rozumienia i akceptowania norm i zasad społecznych (Cieszyńska, Korendo, 2008).

Odczuwanie i przeżywanie emocji jest naturalnym elementem ludzkiej natury. Dzieci, przychodząc na świat, dysponują już pewnym zasobem zdolności w tym zakresie. Nie oznacza to jednak, że rodzimy się z pełnym „pakietem” stanów emocjonalnych. Jak dowodzą badania prowadzone przez zespoły specjalistów w zakresie psychologii rozwojowej, umiejętność odczuwania i wyrażania emocji wykształcona zostaje stopniowo w procesie rozwoju człowieka (Kipp, Schaffer, 2015). Poczynając od emocji podstawowych (radość, złość, smutek, zaskoczenie, strach, obrzydzenie), które towarzyszą nam od momentu narodzin, z biegiem czasu dziecko staje się zdolne również do percepcji i ekspresji emocji o charakterze złożonym (zakłopotanie, zazdrość, poczucie winy, duma, wstyd). Ten moment ma miejsce ok. 2. roku życia i wiąże się rozwojem samoświadomości dziecka, nabywaniem dyspozycji do spostrzegania i różnicowania



czynników wpływających na poprawę bądź pogorszenie samopoczucia. Pod koniec okresu przedszkolnego (5.-6. rok życia) dzieci zdolne są do odczuwania i wyrażania dumy z własnych osiągnięć, poczucia winy i wstydu oraz zakłopotania i zazdrości.

W zakresie rozwoju emocjonalnego dzieci na etapie edukacji przedszkolnej nabywają i stopniowo poszerzają trzy ważne kompetencje: świadomość własnych stanów emocjonalnych, kontrolę jawnych oznak własnych emocji i rozpoznawanie emocji innych osób (Schaffer, 2018).

Pierwsza z wymienionych kompetencji odnosi się do gromadzenia doświadczeń związanych z własnymi reakcjami w konkretnych sytuacjach życia codziennego. Dzieci uczą się, że pewne wydarzenia mogą wywołać u nich złość, rozbawienie, smutek czy strach. Podejmują próby różnicowania tych emocji, wskazywania, jakim sytuacjom one towarzyszą oraz radzenia sobie z nimi. Na początkowym etapie edukacji przedszkolnej dzieci przejawiają niewielkie zdolności i skłonności do mówienia o emocjach, dopatrując się ich źródeł w czynnikach zewnętrznych (Napierała, Trempała, 2007). Z czasem tendencja ta ulega odwróceniu, dzięki czemu dziecko 5-letnie potrafi świadomie wskazywać na emocjonalne podłoże swego zachowania, z powodzeniem skłaniając się ku autorefleksji.

Pod koniec 2. roku życia zaobserwować można podejmowanie pierwszych prób kontrolowania jawnych oznak własnych emocji. Dzieci w wieku przedszkolnym stopniowo zyskują zdolność hamowania zewnętrznych przejawów wewnętrznych przeżyć, zwłaszcza tych, które w percepcji otoczenia uznawane są za niepożądane i szkodliwe. To, które z przejawianych emocji odbierane są negatywnie, w głównej mierze zależy od uwarunkowań kulturowych, pozostających w zależności z wychowawczymi oddziaływaniami. By sprostać stawianym przez otoczenie wymaganiom, dzieci muszą nauczyć się odróżniać swoje emocje od ich przejawów zewnętrznych, co stanowi o nabywaniu przez nie emocjonalnej dojrzałości. Jej stopniowe osiągnięcie obrazuje proces przechodzenia z konieczności sprawowania nad dzieckiem kontroli zewnętrznej, w celu regulowania jego zachowań, w stopniowe dysponowanie przez dziecko samokontrolą, będąca zinternalizowaną wersją wymagań narzucanych przez otoczenie (Schaffer, 2018).

Rozpoznawanie emocji innych osób jest kompetencją emocjonalną, którą dzieci nabywają najpóźniej. Wynika to w dużej mierze z faktu, że dzieci w wieku przedszkolnym, zgodnie z teorią J. Piageta (1954), znajdują się w spektrum rozwoju poznawczego na etapie przedoperacyjnym, dla którego charakterystyczną cechą jest m.in. egocentryzm. Oznacza to, że do ok. 7. roku życia mały człowiek wykazuje tendencję do postrzegania świata wyłącznie z własnej perspektywy (Trempała, Napierała, 2007). Co ciekawe, w kontekście rozwoju emocjonalnego, pierwsze oznaki współodczuwania, a więc zachowania pozornie świadczące o rozwijającej się zdolności do empatii, zaobserwować można znacznie wcześniej, gdyż ok. 3. roku życia. Różnica taka spowodowana jest tym, że dzieci często naśladują zachowania bliskich im osób dorosłych i przejawiają je w podobnych do zaobserwowanych sytuacjach. Nie jest to jednak równoznaczne z wykształceniem zdolności do przyjmowania perspektywy innych ludzi (Kipp, Schaffer, 2015). Kiedy zatem widzimy 3-latkę pocieszającego płaczącego rówieśnika czułym głaskaniem po głowie lub przytulaniem, świadczy to o pozytywnych wzorcach w otoczeniu malca, nie zaś o jego umiejętności do zrozumienia sytuacji drugiego dziecka i okazywaniu współczucia.

Około 5. roku życia dzieci nabywają umiejętność sprawnego rozpoznawania emocji ludzi, wnioskując po ich mimice, tonie głosu i mowie ciała. Zdolność taka przekłada się na ich własne zachowania – wiedzą już, z jakimi reakcjami wiążą się określone emocje i są zdolne przewidzieć następstwa wchodzenia w interakcje z osobą rozgniewaną, radosną czy przygnębianą (Cieszyńska, Korendo, 2008).

Proces nabywania przez dzieci w wieku przedszkolnym wymienionych kompetencji emocjonalnych pozostaje w silnej zależności z ich dokonaniem w zakresie rozwoju społecznego. Postępy poczynione w obydwu tych aspektach są na tyle silnie ze sobą powiązane, że w literaturze z zakresu psychologii i pedagogiki często w kontekście dzieci spotykamy się z określeniem tej sfery rozwoju mianem emocjonalno-społecznej (Cieszyńska, Korendo, 2008). Poziom opanowania przez dziecko wskazanych kompetencji emocjonalnych przekłada się m.in. na zdolność do przestrzegania zasad i kontrolowania zachowań, umiejętność współpracy oraz wchodzenia w role podczas zabaw tematycznych i przestrzegania reguł gier (Trempała, Napierała, 2007). Każda z wymienionych zdolności w pełni kształtuje się ok. 4. roku życia dziecka, w późniejszym okresie ulegając wzbogaceniu o pełniejsze rozumienie norm moralnych.

Ważnym aspektem w kontekście rozwoju sfery społecznej dzieci są zdolności językowe i komunikacyjne, które na etapie przedszkolnym dynamicznie się poszerzają. Wzbogacający się zasób słownictwa, który w 5. roku życia dziecka oznacza znajomość przeszło 2 tys. słów, a u 6-latków nawet 14 tys., zapewnia dzieciom możliwość swobodnego komunikowania się z otoczeniem, wyrażania potrzeb i pragnień oraz skutecznego wchodzenia w interakcje z innymi (Schaffer, 2018).

Rozwój emocjonalno-społeczny dzieci w wieku przedszkolnym stanowi kluczowy aspekt procesu socjalizacji. Początkowo w środowisku rodzinnym, a następnie w przedszkolu, dziecko uczy się, jak we właściwy sposób budować relacje z otoczeniem. Rosnąca samoświadomość emocjonalna i samokontrola, stały trening umiejętności społecznych, któremu sprzyja stawianie się częścią przedszkolnej społeczności, a także poszerzanie zdolności komunikacyjnych oraz językowych i rozwój moralności stanowią fundament dla kształtującej się u dziecka tożsamości społecznej. Stawiane przez otoczenie wymagania, konieczność przestrzegania zasad i reguł oraz poszanowania dobra innych osób stanowią dla dziecka na etapie przedszkolnym nie lada wyzwanie. Choć pewne kompetencje z zakresu sfery emocjonalno-społecznej kształtują się i rozwijają u większości przedszkolaków niejako samoczynnie, to niektóre dzieci przejawiają powodowane różnorodnymi czynnikami trudności w zakresie wyrażania oraz kontroli emocji (Cieszyńska, Korendo, 2008).

## **2. Oddziaływania terapeutyczne wobec dziecka z nieprawidłowościami w rozwoju emocjonalno-społecznym**

Brak należytej stymulacji oraz wzorców, niewłaściwe oddziaływania wychowawcze, opierające się na nieumiejętnym wyznaczeniu dziecku klarownych granic, a także chaos poznawczy, wynikający z braku konsekwencji w postępowaniach rodziców i opiekunów stanowią główne przyczyny powstawania nieprawidłowości w sferze rozwoju emocjonalno-społecznego. W wyniku takich błędów wychowawczych koniecznym może okazać się objęcie dziecka pomocą w postaci indywidualnej terapii psychologiczno-pedagogicznej (Gąstoł, Jegier, 2018).

Zajęcia rozwijające kompetencje społeczno-emocjonalne realizują w swym założeniu trzy grupy celów: terapeutyczne, edukacyjne i rozwojowe (Geldard, 2005).

Do pierwszych z nich należą m.in.: zaspakajanie potrzeby bycia ważnym, kreowanie pozytywnego obrazu siebie, wzmacnianie poczucia własnej wartości oraz stwarzanie okazji do odreagowania emocjonalnych napięć.

Cele edukacyjne zajęć rozwijających kompetencje społeczno-emocjonalnej to przede wszystkim: pogłębianie integracji z grupą, tworzenie atmosfery bezpieczeństwa, zaufania, wzajemnego wsparcia i poszanowania, nabywanie zdolności do rozpoznawania emocji własnych i emocji innych ludzi, uczenie się wyrażania swoich uczuć, kształtowanie odpowiedzialności oraz świadomości wpływu własnych zachowań na inne osoby.

Do celów rozwojowych przypisać można natomiast rozwijanie twórczego myślenia, kształtowanie empatii, rozwijanie zdolności do koncentracji uwagi, kształtowanie gotowości do swobodnego wypowiedzania się, nabywanie zdolności do regulowania reakcji emocjonalnych, a także rozwijanie umiejętności zgodnej pracy w grupie (Geldard, 2005).

Realizowanie oddziaływań terapeutycznych zobowiązuje do przestrzegania określonych zasad prowadzenia terapii pedagogicznej. Należą do nich zasady: indywidualizacji, korekcji i kompensacji zaburzeń, stopniowania trudności, systematyczności, ciągłości oddziaływania, stawiania zadań dostosowanych do możliwości dziecka, pełnej opieki oraz wychowawczej współpracy z innymi istotnymi dla dziecka dorosłymi, a także akceptacji i dobrego kontaktu z dzieckiem (Balejko, Zinczuk, 2006).

Poniżej zaprezentowano przykłady sposobów realizowania wybranych zasad terapii pedagogicznej w kontekście pracy z dzieckiem, które ma trudności w radzeniu sobie z emocjami i budowaniem relacji społecznych.

Zasada indywidualizacji odnosi się do konieczności dostosowania środków i metod oddziaływania do potrzeb i możliwości konkretnego dziecka. Za wartościowością tej metody przemawia fakt, że praca terapeutyczna okazuje się przynosić znacznie lepsze rezultaty w indywidualnej relacji dziecka z terapeutą niż w przypadku pracy grupowej, w czasie której indywidualizacja jest znacznie trudniejsza (Jarosz, Wysocka, 2006). Dziecko przejawiające trudności w radzeniu sobie z emocjami, choć jego problemy dotyczą również funkcjonowania społecznego, wymagającego pracy nad relacjami z innymi ludźmi (też w grupie), potrzebuje indywidualnego podejścia terapeuty. Odnosi się to głównie do konieczności zrozumienia przyczyn przejawianych trudności, wynikających z jego dotychczasowych doświadczeń. Wypracowywanie sposobów na radzenie sobie z emocjami i ich rozładowywanie wiąże się też z potrzebą dobrania ich w zależności od skuteczności, która wynika głównie z bliskości potrzebom, możliwościom i upodobaniom dziecka (Balejko, Zinczuk, 2006).

Korekcja i kompensacja zaburzeń w sferze emocjonalno-społecznej dziecka odnosi się do pracy nad tym, z czego wynikają przejawiane trudności, w celu usprawnienia słabo rozwiniętych zdolności i wyrównywania ich w oparciu o mocne strony dziecka. Za akceptowalne społecznie gospodarowanie emocjami odpowiedzialna jest sfera emocjonalno-społeczna i to ona powinna być w tym przypadku poddana oddziaływaniom korekcyjnym (Gąsłó, Jagier, 2018). Pracując z dzieckiem, które ma trudność w wyrażaniu emocji, bazować należy na atutach jego osobowości i charakteru, a także zainteresowaniach, które stymulowały będą motywację wewnętrzną. W tym kontekście mogą być nimi: poczucie humoru (śmiech obniża poziom napięcia emocjonalnego), zamiłowanie do sportu i aktywności fizycznej (ruch i wysiłek połączyć można z metodami wyrażania emocji), uzdolnienia artystyczne (taniec, śpiew czy sztuki plastyczne stanowiąc mogą środkiem do „zaprezentowania” przeżyć, oswajając z nimi dziecko, a przy tym ucząc je rozpoznawać i nazywać).

Kolejną ważną zasadą pracy terapeutycznej jest zasada akceptacji i dobrego kontaktu z dzieckiem. Aby skutecznie rozpoznawać jego stany emocjonalne, konieczne jest zbudowanie relacji opartej na zaufaniu, życzliwości i otwartości, które zapewnią bezpieczne warunki dla otwierania się na terapeutę i innych ludzi (Schaffer, 2018). Stawianie się dla dziecka osobą ważną skutecznie zwiększa też szanse na powodzenie naszych działań, gdyż stwarza przestrzeń dla modelowania zachowań własnym przykładem. Wartościowym sposobem nauki pożądanых zachowań jest umożliwienie dziecku obserwacji takich zachowań u innych osób. Jest ono jednak o tyle skuteczne, o ile obserwowana osoba stanowi dla dziecka uznany przez nie wzór do naśladowania. Dobry kontakt ma swój wyraz również na poziomie komunikacji, która jest

środkiem przekazu informacji pomiędzy dzieckiem a terapeutą (Balejko, Zinczuk, 2006). Przebiegające w atmosferze zrozumienia, akceptacji i otwartości rozmowy pozwalają dziecku na swobodne wyrażanie siebie, a przy tym umożliwiają lepsze jego poznanie i skuteczniejsze zapewnienie wsparcia.

Dalsza część artykułu przedstawia propozycję autorskiego programu oddziaływań korekcyjno-kompensacyjnych wobec dziecka, które przejawia nieprawidłowości rozwoju emocjonalno-społecznego. Program ten opracowany został w oparciu o doświadczenie pracy z dzieckiem 5-letnim, które z powodu pogłębiających się zaburzeń zachowania oraz zaburzeń emocjonalnych wymagało wsparcia psychologiczno-pedagogicznego.

Aby przekonać się o zasadności wdrożenia oddziaływań terapeutycznych, konieczne jest wnikliwe przeanalizowanie uwarunkowań zachowania dziecka i ich wpływu na jego całościowe funkcjonowanie. W tym kontekście kluczowe znaczenie ma wieloaspektowa diagnoza rozwoju dziecka. W przypadku badanego chłopca opracowana ona została w oparciu o najważniejsze informacje z wywiadów z jego rodzicami i nauczycielami i spostrzeżenia psychologa-terapeuty z 8-tygodniowej obserwacji dziecka. Ważnych danych dostarczyły również wyniki prób diagnostycznych, którym poddany został chłopiec w celu określenia poziomu rozwoju każdej ze sfer jego funkcjonowania. Diagnoza stworzona została przez przedszkolnego psychologa-terapeutę na początku kwietnia 2021 roku. Jej wyniki wskazują na występowanie u tego dziecka zaburzeń w sferze emocjonalnej i zaburzeń zachowania.

W oparciu o zdobyte dane empiryczne opracowano szczegółową identyfikację badanego dziecka, charakterystykę środowiska rodzinnego, wykaz dotychczas podjętych działań pomocowych oraz ocenę ich skuteczności. Zalecenia do dalszej pracy z chłopcem wskazywały na konieczność objęcia go pomocą psychologiczno-pedagogiczną. W celu jej prawidłowego zrealizowania stworzony został indywidualny program zajęć korekcyjno-kompensacyjnych dedykowany badanemu chłopcu. Punktem wyjścia dla jego opracowania było wskazanie holistycznie ujętych mocnych i słabych stron dziecka, które przedstawione zostały poniżej.

Tabela 1

*Profil badanego dziecka*

<b>Mocne strony</b>	<b>Słabe strony</b>
Motoryka i orientacja przestrzenna bez znamion deficytów	Niska motywacja i niechęć do podejmowania aktywności
Wysoka sprawność intelektualna i poznawcza	Trudność w nawiązywaniu relacji z innymi dziećmi
Zdolności i zamiłowania plastyczne	Trudność w radzeniu sobie ze złością,
Kreatywność i duża wyobraźnia	Tendencje do agresywnych zachowań
Dobra komunikatywność, bogate słownictwo	Niska zdolność do rozumienia uczuć innych osób
	Trudność w przestrzeganiu norm i zasad
	Brak cierpliwości
	Tendencje do obniżonego nastroju

Bazując na opracowanym profilu oraz na koncepcji tworzenia programów korekcyjno-kompensacyjnych w ujęciu K. Skarbek i I. Wrońskiej (2013), stworzony został indywidualny program terapeutyczny, który zaprezentowano poniżej.

## **Przykładowy program terapii dziecka z zaburzeniami w funkcjonowaniu emocjonalno-społecznym**

**Okres realizacji programu:** jeden etap edukacyjny

**Zakres pomocy psychologiczno-pedagogicznej:** funkcjonowanie emocjonalno-społeczne (regulowanie emocji, empatia, komunikacja, integracja, motywacja).

### **Założenia programu**

Istotą działań z zakresu terapii pedagogicznej jest głównie korygowanie słabych stron w funkcjonowaniu dziecka i kompensowanie ich tym, co stanowi atut w aspekcie jego rozwoju. By przyniosły one pożądane efekty, konieczne jest skoncentrowanie się na stymulowaniu sfery emocjonalno-społecznej w oparciu o przejawiane uzdolnienia plastyczne, intelekt i wyobraźnię.

Nabywanie kompetencji emocjonalno-społecznych jest procesem kluczowym dla przygotowania dziecka do podjęcia nauki w szkole i dla jego dalszego prawidłowego rozwoju. Program oparty został na koncepcji zawartej w książce pt. *Agresja w przedszkolu*, autorstwa G. Haug-Schnabel (2003), która prezentuje praktyczne rozwiązania w pracy z trudnymi emocjami dzieci, przy jednoczesnym poszanowaniu ich godności i podmiotowości. Wskazane przez autorkę sposoby prowadzenia treningu kontroli złości, który realizować mogą zarówno nauczyciele/wychowawcy, jak też rodzice i inni istotni dla dziecka dorośli, uwzględniają naturalną potrzebę dziecka do wyrażania emocji oraz jego predyspozycje do gospodarowania nimi. Nie wykluczają przy tym konieczności wyraźnego stawiania dziecku granic, egzekwowania przestrzegania zasad i kształtowania poszanowania dla otoczenia.

Realizacja programu opiera się głównie na poszerzaniu doświadczeń chłopca w sferze emocjonalno-społecznej, które pozwoli na utrwalenie akceptowalnych społecznie postaw, wykształci zdolność do kontrolowania wyrażanych emocji, rozwinięciem prawidłową komunikację i nauczy, jak radzić sobie w sytuacjach konfliktowych. Polem do zdobywania potrzebnych doświadczeń są wszelkie relacje dziecka z innymi ludźmi, wymagające respektowania ich praw, ale i te, w których dziecko uczy się o własnych prawach i obowiązkach.

Tym, co istotne w kwestii współpracy z rodzicami dziecka, na drodze realizacji programu terapeutycznego, jest zwrócenie uwagi na potrzebę wyznaczenia jasnych norm i zasad, które zapewnią chłopcu poczucie bezpieczeństwa i stałości stawianych mu wymagań. Ważny jest też prawidłowy odbiór wyrażanych przez chłopca emocji i systematyczne ukierunkowywanie go na właściwe formy rozładowania napięć. Proces terapeutyczny nie może obejść się bez zapewnienia dziecku poczucia akceptacji, wsparcia oraz uważności na jego potrzeby i adekwatne dla sytuacji predyspozycje.

Pomysły na aktywności wykorzystywane do rozwijania sfery emocjonalno-społecznej chłopca objętego programem zaczerpnięte zostały z książki pt. *Gry i zabawy przeciwko agresji*, autorstwa R. Portman (1999). Prezentowane w niej propozycje działań odpowiadają na występującą u chłopca potrzebę stymulowanie rozwoju emocjonalno-społecznego, przy jednoczesnym uwzględnieniu naturalnej i przyjaznej dziecku aktywności, jaką jest zabawa. Istotnym dla treści programu elementem są też historie, gry i zabawy mindfulness zawarte w książce pt. *Moja supermoc – uważność i spokój żabki* (Snel, 2018). Ich wprowadzenie ma na celu zredukowanie napięcia emocjonalnego u chłopca, pogłębienie świadomości własnych reakcji i stopniowe zdobywanie kontroli nad nimi. Ćwiczenia z zakresu mindfulness pozwalają również na wypracowanie życzliwej i pełnej serdeczności relacji z otoczeniem, która wpłynie nie tylko na zdolność do tworzenia i utrzymywania więzi z innymi ludźmi, ale też na poziom samoakceptacji i zadowolenia z siebie.

Osiągnięcie zamierzonych w ramach zaprezentowanego programu celów było możliwe dzięki pełnej zaangażowania i otwartości współpracy terapeuty z nauczycielem oraz rodzicami chłopca. Sfera emocjonalno-społeczna wymaga stałego stymulowania w każdej z codziennych sytuacji, by efekty, które w założeniu oczekujemy osiągnąć, mogły mieć swoje przełożenie na codzienne funkcjonowanie.

Realizacja zaprezentowanego programu terapeutycznego zaplanowana została na okres roku szkolnego 2021/2022, w którym badany chłopiec uczęszczał będzie do oddziału „0”. Kompleksowe oddziaływania, którymi zostanie on objęty, miały w założeniu doprowadzić do osiągnięcia obranych celów z zakresu funkcjonowania emocjonalno-społecznego.

Tabela 2

*Cele ogólne i szczegółowe opracowanego programu terapeutycznego*

<b>Cele ogólne</b>	<b>Cele szczegółowe</b>
Eliminowanie trudności w radzeniu sobie z emocjami	Kształtowanie zdolności do regulowania odczuwanych emocji i wyrażania ich w sposób nie przynoszący innym krzywdy.
	Eliminowanie agresywnych i autoagresywnych tendencji.
	Rozwijanie wiedzy na temat własnej emocjonalności oraz umiejętności nazywania swoich przeżyć.
	Stymulowanie zdolności do wyrażania emocji poprzez twórcze działania.
	Kształtowanie uważności na własne potrzeby, odczucia i sposoby ich rozpoznawania i komunikowania.
Stymulowanie wrażliwości na uczucia i potrzeby innych	Kształtowanie zdolności do współodczuwania czyli głębszego rozumienia odczuć i przeżyć innych osób.
	Rozwijanie sprawności w rozpoznawaniu emocji na podstawie mowy ciała.
	Kształtowanie empatycznych reakcji wobec innych osób.
Integrowanie ucznia z grupą rówieśniczą	Kształtowanie poczucia przynależności do grupy.
	Rozwijanie zdolności do nawiązywania relacji z innymi dziećmi.
	Wdrażanie do przestrzegania norm i zasad obowiązujących w grupie.
	Kształtowanie poszanowania wobec innych i ich własności.
	Stymulowanie potrzeby więzi z innymi osobami.
Rozwijanie uzdolnień twórczych	Tworzenie okazji do rozwijania uzdolnień plastycznych poprzez udział dziecka w zajęciach koła plastycznego, udział w konkursach, wystawach i współudział przy tworzeniu dekoracji.
	Promowanie uzdolnień plastycznych dziecka.
	Stymulowanie wyobraźni dziecka, poprzez angażowanie go w tworzenie scenariuszy przedszkolnych spektakli teatralnych.
Wzmacnianie poczucia własnej wartości	Budowanie pozytywnego obrazu własnej osoby oraz samoakceptacji.
	Kompensowanie deficytów sfery emocjonalno-społecznej sprawnością językową i twórczą.
	Redukowanie emocjonalnych napięć poprzez aktywność fizyczną i artystyczną.
	Stymulowanie wewnętrznej motywacji dziecka do działania.

Tabela 3

Cele operacyjne opracowanego programu oraz odpowiadające im oddziaływania terapeutyczne

	<b>Cele operacyjne</b>	<b>Oddziaływania terapeutyczne</b>
W zakresie funkcjonowania emocjonalno-społecznego	podejmuje próby nawiązywania kontaktów z innymi dziećmi	wprowadzenie rytuału powitania porannego z nauczycielem, opowiadania o swoim samopoczuciu, tym co go martwi, co cieszy, co go rozzłościło, co miłego bądź przykrego mu się przytrafiło inicjowanie zabaw w parach, zlecenie zadań w małych grupach, by chłopiec miał okazję nawiązania kontaktu z rówieśnikami pod kontrolą i przy wsparciu nauczyciela
	lepiej rozwiązuje konflikty z rówieśnikami	modelowanie sposobów rozwiązywania konfliktów między dziećmi, np. przez użycie pacynek w zabawach paluszkowych
	chętniej uczestniczy w grach i zabawach grupowych	zachęcanie dziecka do zabaw grupowych, powierzanie mu ważnych ról w tych zabawach
		aktywizacja chłopca podczas zajęć kierowanych
	aktywności grupowe, zaczerpnięte z książki <i>Gry i zabawy przeciwko agresji</i>	
	lepiej radzi sobie z kontrolowaniem emocji	redukowanie napięć mięśniowych wywołanych tłumioną złością, np. poprzez Metodę Ruchu Rozwijającego W. Sherborne
wspieranie w wyrażaniu emocji: nazywanie przeżywanych emocji, akceptowanie ich, uczenie właściwych sposobów ich okazywania, przy wykorzystaniu kart pracy o emocjach, puzzli tematycznych, gier planszowych		
kształtowanie uważności i koncentracji, pozwalające na rozwijanie samoświadomości emocjonalnej i zwiększenie samokontroli, przy zastosowaniu tzw. „metody żabki” E. Snel		
	potrafi dokonać adekwatnej samooceny – zna swoje słabe i mocne strony	trening zastępowania agresji wg A. Goldsteina, obejmujący trzy moduły: trening umiejętności społecznych, trening kontroli złości oraz trening wnioskowania moralnego
W zakresie rozwijania uzdolnień plastycznych	podejmuje działania w celu rozwijania swoich uzdolnień: bierze udział w konkursach plastycznych, wystawach, współuczestniczy czy tworzeniu dekoracji	promowanie uzdolnień chłopca, angażowanie go do udziału w konkursach plastycznych, wystawach, współuczestnictwa w tworzeniu dekoracji oraz scenariuszy przedszkolnych spektakli teatralnych
	używa różnorodnych technik plastycznych	tworzenie prac plastycznych na różnych formatach papieru, na kartonie i płótnie za pomocą różnych technik (wykonywanie prac z gazet, bibuły krepiny, szarego papieru; łączenie za pomocą kleju, taśmy samoprzylepnej, sznurka, zszywaczy i spinaczy)
	tworzy inspirowany muzyką, literaturą, własnymi przeżyciami, wyobraźnią	rysowanie, malowanie, tworzenie kolaży inspirowane muzyką, literaturą, własnymi przeżyciami, wyobraźnią; ilustrowanie utworów literackich i własnych opowiadań
	wycina z różnych form papieru	wycinanie z papieru, kartonu, tkaniny wycinanek tematycznych, dekoracyjnych i abstrakcyjnych
	wykonuje prace zespołowe, dokonuje podziału pracy	wykonywanie prac zespołowych – wspólne uzgadnianie treści pracy, planowanie, podział pracy, wybór niezbędnych materiałów

## **Procedury osiągnięcia celów programu**

### **Grupy wykorzystanych metod wychowawczo-dydaktycznych:**

- metody czynnościowe (angażujące dziecko w działaniu);
- metody słowne (rozmowa, opowiadanie, instrukcja słowna);
- metoda oglądowa (ilustracje, historyjki obrazkowe).

### **Metody pracy terapeutycznej:**

- metody rozwijające aktywność;
- terapia zabawą;
- gry dydaktyczne;
- arteterapia;
- muzykoterapia;
- Metoda Ruchu Rozwijającego W. Sherborne;
- zabawy paluszkowe.

### **Formy pracy terapeutycznej:**

- zajęcia korekcyjno-kompensacyjne 2 razy w tygodniu po 45 min. w okresie od 1 września 2021 roku, do 30 czerwca 2022 roku;
- terapia indywidualna w bieżącej pracy z dzieckiem;
- terapia dziecka w czasie zajęć w grupie rówieśniczej.

**Środki dydaktyczne:** instrumenty muzyczne, puzzle drewniane „Emocje”, pacynki, karty „Emocje i relacje społeczne”, karty „Uczę się rozumieć innych – emocje i gesty”, gra „Kalejdoskop emocji dla najmłodszych”, nagrania muzyki do prostych układów tanecznych, teksty krótkich wierszy z poezji dziecięcej, zestawy klocków, przybory plastyczne, karty pracy „Uważność małej żabki”, aktywności z pozycji „Gry i zabawy przeciwko agresji”, karty pracy „Emocje dziecka”.

### **Techniki diagnostyczne:**

- obserwacja czynna i bierna;
- analiza wytworów dziecka;
- wywiad z nauczycielami i rodzicami dziecka;
- rozmowa swobodna z chłopcem;
- analiza dokumentów dotyczących dziecka.

### **Narzędzia diagnostyczne:**

- dziennik obserwacji;
- arkusz analizy wytworów dziecka;
- kwestionariusz wywiadu z nauczycielami i rodzicami.

### **Zakres współpracy z innymi placówkami i rodzicami:**

- porady dla rodziców dotyczące wspierania dziecka w zakresie rozwoju społeczno-emocjonalnego;
- porady i zalecenia wychowawcze psychologa przedszkolnego dla rodziców i nauczycieli;
- warsztaty dla rodziców z zakresu umiejętności wychowawczych.



### **Ewaluacja:**

Ewaluacja programu odbywać się będzie systematycznie na podstawie:

- zapisów w dokumentacji zajęć;
- obserwacji dziecka w trakcie terapii;
- oceny jego postępów (karty diagnostyczne).

### **Okresowa ewaluacja programu**

Opracowany program został zgodnie z założeniem w pełni wdrożony 1 września 2021 roku. Poprzedzające tę datę spotkania i konsultacje z rodzicami chłopca oraz nauczycielami przedszkolnymi pozwoliły na właściwe przygotowanie ich na objęcie dziecka wieloaspektową pomocą. Bieżąca ewaluacja programu, oparta na zapisach spostrzeżeń psychologa-terapeuty, nauczycieli przedszkolnych oraz rodziców chłopca, pozwoliła na odnotowanie jego postępów w aspekcie gospodarowania emocjami i tworzeniu pozytywnych relacji z otoczeniem.

Niemal 4-miesięczny okres realizacji oddziaływań pomocowych przyniósł obserwowalne efekty, obrazujące się w zmianach funkcjonowania dziecka. Prowadzenie dziennika obserwacji, rozmowy z rodzicami i nauczycielami, a także informacje z kart diagnostycznych, ukierunkowanych na pomiar poziomu rozwoju dziecka pozwoliły na stwierdzenie rozwoju w zakresie jego kompetencji emocjonalno-społecznych. Zmiany dotyczą głównie następujących obszarów:

- kontrolowanie emocji – zmniejszenie częstotliwości i intensywności wybuchów gniewu i płaczu;
- rozładowywanie napięć emocjonalnych w sposób społecznie aprobowany – niższa tendencja do zachowań agresywnych wobec otoczenia;
- relacje z rówieśnikami i rodzicami – pewna poprawa w kwestii mówienia o swoich potrzebach i przeżyciach i akceptowania potrzeb i przeżyć innych osób;
- stosunek do zasad i reguł obowiązujących w domu i w przedszkolu – dziecko potrafi wyjaśnić czemu służą i dlaczego trzeba o nich pamiętać.

Wciąż jednak obserwowana jest duża bezradność chłopca w sytuacjach dla niego trudnych. Gdy kierują nim silne emocje, z trudem przychodzi mu przypomnienie sobie sposobów na ich rozładowanie. Zazwyczaj złość wobec otoczenia przekształca się w smutek, obwinianie się i stany obniżonego nastroju. Taki stan wskazuje na konieczność modyfikacji programu pod kątem większego zorientowania na redukcję tendencji autoagresywnych.

Realizacja programu będzie kontynuowana i stale ewaluowana do ostatniego dnia czerwca 2022 roku. Ostateczny efekt podjętych oddziaływań zostanie osiągnięty w momencie wykształcenia u chłopca kompetencji emocjonalno-społecznych o poziomie pozwalającym mu na osiągnięcie gotowości szkolnej i podjęcie nauki w klasie I szkoły podstawowej.

### **Bibliografia**

- Averill, J.R. (2012). *Anger and aggression: An essay on emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Balejko, A., Zińczuk, M. (2006). *Terapia pedagogiczna w teorii i praktyce*. Białystok: Wydawnictwo Logopedyczne.
- Brazelton, T.B., Sparrow, J.D. (2012). *Dzieci pełne złości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Buss, D.M. (2001). *Psychologia ewolucyjna*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Cieszyńska-Rożek, J., Koreda, M. (2008). *Wczesna interwencja terapeutyczna*. Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
- Gaśoł A., Jegier, A. (2018). *Mój złośnik. Czyli jak nauczyć dzieci mądrego radzenia sobie ze złością*. Warszawa: Difin.

- Geldard, K. (2005). *Jak pracować z dziećmi grupami terapeutycznymi*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Haug-Schnabel, G. (2003). *Agresja w przedszkolu*. Kielce: Jedność.
- Jarosz, E., Wysocka, E. (2006). *Diagnoza psychopedagogiczna. Podstawowe problemy i rozwiązania*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Knopik, T. (2018). *Diagnoza funkcjonalna i planowanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej*. Warszawa: ORE.
- Murphy, T., Oberlin, L. (2011). *Gniewne dziecko*. Poznań: Rebis.
- Portman, R. (2005). *Gdy i zabawy przeciwko agresji*. Kielce: Jedność.
- Rosenberg, M.B. (2016). *Porozumienie bez przemocy*. Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.
- Schaffer, R. (2005). *Psychologia dziecka*. Warszawa: PWN.
- Schaffer, R. (2010). *Psychologia rozwojowa. Podstawowe pojęcia*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Schaffer, R.D., Kipp, K. (2015). *Psychologia rozwoju. Od dziecka do dorosłości*. Gdańsk: Harmonia.
- Skarbek, K., Wrońska, I. (2013). *Diagnoza i wspomaganie rozwoju psychoruchowego dziecka w wieku przedszkolnym*. Kraków: Centrum Edukacyjne BLIŻEJ PRZEDSZKOLA.
- Snel, E. (2016). *Uważność i spokój małej żabki*. Warszawa: CoJaNaTo.
- Sroufe, A. (2000). Early relationships and the development of children. *Infant Mental Health Journal*, 21(1-2), 67-74.
- Trempała, J., Harwas-Napierała, B. (2009). *Psychologia rozwoju człowieka* (t. I). Warszawa: PWN.

**Agata ROLKA**

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu

## **SPOTKANIA Z KALIGRAFIĄ W PAŁACU MŁODZIEŻY W NOWYM SĄCZU**

### **Streszczenie**

Autorka opisuje historię powstania pisma kaligrafii oraz konkursy i warsztaty kaligraficzne, organizowane przez Pałac Młodzieży w Nowym Sączu.

**Słowa kluczowe:** warsztaty, kaligrafia.

### **Summary**

The author describes the history of the origin of the calligraphy journal, as well as competitions and calligraphy workshops organized by the Youth Palace in Nowy Sącz.

**Key words:** workshops, calligraphy.

### **Wprowadzenie**

Kaligrafia to sztuka ładnego i starannego pisania, a przy tym zabawa oraz ciekawa przygoda z literami, która uczy cierpliwości, dokładności i poprawia koncentrację.

Nauka pisania jest bardzo ważnym okresem w życiu człowieka – rozpoczyna się już w przedszkolu od kreślenia prostych szlaczków i liter w powietrzu, a w szkole podstawowej poprzez rysowanie na papierze ołówkiem lub kredkami. Nauka pisania nigdy się nie kończy, ponieważ na każdym etapie edukacji zawsze możemy poprawić jakość naszego pisma.

Pierwsze zetknięcie z ołówkiem, a potem piórem rzutuje na całe późniejsze nasze życie. Istotne jest nauczenie dzieci poprawnej postawy w czasie pisania i trzymania pióra w dłoni. Ważne zadanie stoi przed nauczycielami, którzy muszą poprawić to, co nieraz zostało już utrwalone niepoprawnie poprzez pisanie długopisem. To nauczyciele pokazują dzieciom, w jaki sposób rozwijać sprawność motoryczną dłoni, nadgarstka i ręki, aby mogły w precyzyjny sposób rysować małe i skomplikowane wzory (Rolka, 2019).

Pismo człowieka dorosłego jest sposobem wyrażania siebie, wypracowanym przez lata. Dzisiaj, w zabieganych czasach, szuka on możliwości duchowego oddania się przyjemności – hobby. Poszukuje kontemplacji i wyciszenia, kreśląc kształtne litery – kaligrafując.

Do ok. 1960 roku w Polsce kaligrafia była podstawowym przedmiotem w szkołach w klasach początkowych, prowadzona w ramach obowiązkowych zajęć języka polskiego. Zadaniem jej było kształtowanie charakteru i cierpliwości, a głównie doskonalenie pisma odręcznego.

W polskiej szkole przedwojennej okres nauki pisania podzielony był na etapy. W I klasie dzieci uczyły się czytania i pisania, przy czym przepisywały litery z tablicy, nie zwracając uwagi na estetykę pisma, następnie uczono je budowy liter, ćwicząc zapisywanie wyrazów bez odrywania pióra (do tego celu wykorzystywano zeszyty z czterema liniami), od klasy IV skupiano się na trudniejszych odmianach znaków – pisano w zeszytach z jedną linią lub na gładkich kartkach, a w klasach najstarszych szkoły podstawowej zachęcano do używania ozdobnych zawijasów przy literach, aby wykształcić indywidualny charakter pisma (Tatuch, 1927, s. 53-61).

Pismo, którego uczono w przedwojennych polskich szkołach, przypominało krój *copperplate*, czyli kursywę angielską – było ono pochylone i składało się z linii o zróżnicowanej grubości.

## 1. Historia pisma od rysunku do kaligrafii

Kroje liter kształtowały się przez wieki – od pierwszych rysunków naskalnych, wiązania supełków po kształtne wymyślne kaligraficzne wzory. Pierwszą komunikacją międzyludzką były rysunki na skałach jaskiń z okresu paleolitu, wyryte na kościach zwierzęcych i kłach morsów. Rolę pisma u niektórych ludów pełniły sznurki, na których wiązano supełki oraz kije z karbowanymi różnorodnymi znakami. Pierwszy etap rozwoju pisma to pismo obrazkowe – piktograficzne, które polegało na oddaniu obrazu samego przedmiotu. Pismo powstało z rysunków, za pomocą których przekazywano informacje, a zrozumiałe było tylko dla wtajemniczonych. Z czasem poszczególne fragmenty były upraszczane i nabierały znaczenia symboli.

Następne to pismo – wyrazowe – ideograficzne, takie, w których znaki odpowiadały poszczególnym dźwiękom mowy. Każdy znak graficzny oznaczał cały wyraz. Aby odczytać wyraz pisma ideograficznego, należało znać język używany przez piszącego. Najprostszym pismem tego typu było pismo egipskie, zwane hieroglificznym. Stosowano je kilka tysięcy lat przed naszą erą do napisów wyrytych w twardym materiale – kamieniu. Było ono obrazkowym pismem, w którym znaki – hieroglify oddawały nie tylko przedmioty i pojęcia, ale również dźwięki mowy. Kapłani egipscy używali odrębnego pisma, zwanego hieratycznym, „świętym”. Była to kursywa, czyli pismo pochylę o uproszczonych znakach, dzięki czemu możliwe było szybsze pisanie. Około VII wieku p.n.e. ukształtowało się pismo demotyczne, które stosowane było w administracji i handlu. Pismo to było ostatnią fazą rozwoju hieroglifów.

Za najstarszą formę alfabetu uważane jest pismo fenickie – pismo spółgłoskowe, które zawierało 22 proste znaki graficzne na oznaczenie spółgłosek. Elementy pisma alfabetycznego – znaki literowe – występują w babilońskim piśmie klinowym. Stosowane były w Syrii, gdzie zostały uproszczone, w wyniku czego powstało pismo klinowe złożone z 30 znaków literowych. Następnie Fenicjanie przekształcili syryjskie pismo klinowe w fonetyczne, które składało się z 24 znaków. Był to pierwszy system zapisu złożony z samych znaków fonetycznych. Fenicjanie byli również twórcami pierwszych znaków cyfrowych. Do oznaczania liczb używali poszczególnych liter. Nazwa „alfabet” powstała od pierwszych liter abecadła greckiego: „alfa” i „beta”. Około X wieku p.n.e. Grecy przejęli pismo fenickie. Alfabet dostosowano do systemu – wprowadzono oznaczenia samogłosek i dodano nowe znaki spółgłoskowe. Najstarszy alfabet grecki jest czystym alfabetem fonetycznym, który został złożony ze znaków spółgłoskowych i samogłoskowych. Wszystkie litery były jednakowej wysokości – nie było różnicy między dużymi i małymi literami.

Po ujednoczeniu pisma greckiego w IX wieku p.n.e. mnisi z Salonik (Macedonia) udali się do krain zamieszkałych przez Słowian, aby nawrócić ich na wiarę chrześcijańską. W tym celu musieli przetłumaczyć Biblię na język słowiański. W wyniku tego powstała głagolica. Za twórcę alfabetu słowiańskiego uważa się Cyryła. Głagolica oparta była na małych literach greckich. Ze względu na ograniczoną czytelność, została zastąpiona przez pismo zwane cyrylicą. Cyrylica oparta była na dużym alfabecie greckim. Przeniknęła ona do krajów południowo-, a także wschodniosłowiańskich, gdzie stała się podstawą pisma używanego do dzisiaj w Rosji – tzw. pisma grażdńskiego.

Około VIII wieku p.n.e. pismo zachodniogreckie przejęli Etruskowie, a od nich m.in. Rzymianie. Dostosowali oni alfabet grecki do potrzeb własnej mowy, tworząc alfabet rzymski. Pismo zwane kapitałą rzymską miało charakterystyczny kształt nadany poprzez rycie dłutem w kamieniu. Pismo to przetrwało do naszych czasów i stanowi prawzór dzisiejszej antyki. Przykłady kapitały rzymskiej zachowały się na Łuku Tytusa i Kolumnie Trajana w Rzymie. Początkowo był to alfabet majuskułowy (wielkie litery), a w drodze ewolucji przekształcił się w alfabet majuskułowy i minuskułowy (wielkie i małe litery). Oprócz pisma monumentalnego,

starożytni Rzymianie posługiwali się pismem „capitalis – quadrata”, czyli pismem kwadratowym. Znaki pisano na papirusie tuszem za pomocą pisaka płasko ściętego, trzymanego poziomo, pisaka pręcikowego, który dawał linie jednakowej grubości i pióra trzciniowego, dającego linie o zmiennej grubości elementów. Obok pisma kwadratowego używano uproszczonego pisma zwanego „capitalis – rustica”. Pisano za pomocą szerokiego, prosto ściętego, trzymanego ukośnie pisaka, wykonując linie pionowe cienkie, a linie poprzeczne znacznie grubsze. Pismem codziennym była zaś kursywa rzymska. Pismo to było lekko pochylone, o zaokrąglonych dolnych i górnych wydłużeniach oraz częściowo ze sobą połączone. Takie pismo było niezbyt czytelne, ale ułatwiało szybsze pisanie i było bardziej przydatne. Kursywę uzyskiwano poprzez pisanie wąsko ściętym i ukośnie trzymany pisakiem.

Z rzymskiej kapitały pod koniec III wieku rozwinęło się pismo ręczne – uncjała. Wyróżniała się okrągłością liter i zmiennością ich linii, dzięki trzymaniu ukośnie szeroko ściętego pióra. Litery początkowo były od siebie oddzielone, dopiero później zostały połączone. Miały jednakową wysokość, ale z czasem niektóre elementy uległy wydłużeniu (górne linie D, H, L oraz dolne linie F i P). Charakterystyczną cechą było szerokie zaokrąglenie liter oraz wydłużenie sięgające do interlinii. Pismo uncjalne przekształciło się w półuncjalne o dwóch różnych wielkościach. Półuncjała była przejściem od antycznych wersalików o jednakowej wysokości do minuskuł o różnej wysokości. Za czasów panowania Karola Wielkiego pojawiła się minuskuła karolińska. We Francji w klasztorach (Opactwo Corbie i Świętego Marcina w Tours) powstało wiele nowych szkół kaligraficznych i warsztatów pisarskich. Pierwszą kaligraficzną postacią pisma łacińskiego średniowiecznego była minuskuła karolińska, która odznaczała się prostotą, czytelnością, regularnością i proporcjonalną budową liter.

W XIII wieku pod wpływem stylu gotyckiego wytworzyło się pismo zwane gotykiem – pismo charakteryzujące się ostrymi kształtami oraz załamaniem dolnych i górnych łuków. W XII wieku pojawiła się tekstura o łamanych kreskach i mocno zaokrąglonych łukach. Tekstura była wzorem dla Gutenberga przy drukowaniu Biblii. Dzięki wynalezieniu ruchomej czcionki można było masowo i szybko drukować książki, które były tańsze od tych pisanych ręcznie. W wieku XIV tekstura przekształciła się w frakturę, którą używano jako pismo czcionkowe w drukarniach w Polsce. W XV wieku powstało pismo humanistyczne, poprzez połączenie karolińskiej minuskuły i rzymskiej kapitały. Było to pismo ręcznie pisane ściętym piórem, trzymany ukośnie pod kątem 45<sup>o</sup> w stosunku do poziomego wiersza. Służyło ono za wzór przy tworzeniu czcionek drukarskich. W związku z potrzebą szybkiego pisania wyłoniła się kursywa humanistyczna, zwana itałiką (pismo pochyłe), która następnie przekształciła się w cancellarescę – krój lekko pochylony, z dużymi wydłużeniami dolnymi oraz górnymi liter minuskułowych. Pismo to dzięki płynności linii i elegancji przypominało pismo kaligraficzne (Rolka, 2015, s. 93-95).

Pismem najbardziej zbliżonym do odręcznego jest pismo kaligraficzne, tzw. pisanka. Już w starożytnym Rzymie kultywowano sztukę pięknego, starannego pisania, a prawdziwy rozkwit kaligrafii przypadał na średniowiecze. Przy każdym klasztorze działały skryptoria, gdzie powstawały pergaminowe kodeksy, ręcznie pisane oraz iluminowane przez skrybów – cierpliwych, wyszkolonych zakonników. W średniowieczu przyklasztorne skryptoria były szkołami nauczającymi kaligrafii, które przygotowywały mistrzów w tej dziedzinie. Dzięki temu w klasztornym zaciszu powstawały różne odmiany pism kaligraficznych. Oprócz szkół kaligraficznych działały oddzielne szkoły iluminatorskie, które uczyły sztuki barwnego ilustrowania tekstu rękopiśmiennego w kodeksach. Księgi kościelne: psalterze, mszały, Biblie i antyfonarze były bogato dekorowane kompozycjami malarskimi na marginesach, początkach rozdziałów

i akapitów. Z tego okresu pochodzi inicjał, czyli ozdobna pierwsza litera. Cechą charakterystyczną pisma kaligraficznego była ciągłość kresek, łączenie poszczególnych liter wyrazów oraz nachylenie liter w prawo (Gaziński, s. 86-87).

Duże znaczenie i wpływ na pismo kaligraficzne miało narzędzie – pióro gęsie, a później, w XVIII wieku, wprowadzenie stalowego pióra, które przyczyniło się do przekształcenia kursywy angielskiej w pismo kaligraficzne. Rozpowszechniło się ono w Europie jako pismo angielskie – cienione, łączone i umiarkowanie zdobione (Wróbel, 1978, s. 14).

## 2. Warsztaty i konkursy kaligraficzne

Od kilku lat w Pałacu Młodzieży w Nowym Sączu prowadzone są warsztaty i konkursy kaligraficzne. Uczestnicy warsztatów chętnie ćwiczą rękę, używając różnych narzędzi piśmienniczych. Tymi formami zajęć zainteresowane są różne grupy – od dzieci i młodzieży szkolnej po nauczycieli różnych przedmiotów.

W 2019 roku został przygotowany zestaw kart do kaligrafii, który był tylko małym wycinkiem możliwości kaligraficznych. Zestaw ten mógł rozbudzić w dziecku ciekawość do dalszych poszukiwań i do dalszej przygody. Pierwsze strony kart tworzyły szlaczki, które przygotowywały dzieci do pisania liter. Wykonując to zadanie, dzieci, nie odrywając ręki, rysowały konkretny wzór. Następne strony zawierały inicjały – litery alfabetu, gdzie można było wypełnić kolorowymi kredkami lub pisakami wzór dookoła litery oraz stworzyć własne rysunki, a także wymyślić swój projekt litery. Oprócz inicjałów na karcie dzieci mogły poćwiczyć szlaczki oraz poszczególne litery alfabetu. Szlaczki i litery umieszczone były w liniaturze, dzięki której można było doskonalić umiejętność prowadzenia ręki (fotografie 1-4).

Karty ćwiczeń zostały opracowane z myślą o uczestnikach konkursu kaligraficznego „Bakałarz”, organizowanego przez Pałac Młodzieży w Nowym Sączu i Wydawnictwo Diecezji Tarnowskiej PROMYCZEK.

„Bakałarz” to konkurs skierowany do uczniów klas I-III szkoły podstawowej, adresowany głównie do czytelników miesięcznika „Promyczek Dobra”. W pięciu numerach tego pisma, od października do lutego, zamieszczane są zadania, które uczestnicy konkursu wykonują i przesyłają do organizatorów. Komisja wyłania najstarsze prace uczniów, którzy później zostają zaproszeni do udziału w finale (fotografia 5).

Konkurs „Bakałarz” rozpoczął się w roku szkolnym 2007/2008 (w październiku) i początkowo do roku 2013 brali w nim udział tylko uczniowie klas I szkoły podstawowej. W związku z reformą oświatową, a także na prośbę nauczycieli i rodziców, od roku szkolnego 2013/2014 do konkursu zostali zaproszeni również uczniowie klas II i III. Uczestnicy konkursu wykazywali się dużą pracowitością, systematycznością, precyzją i dokładnością, przepisując przygotowany tekst. Finał konkursu odbywa się co roku w innym miejscu – w Krakowie, Nowym i Starym Sączu oraz Hebdowie (fotografia 6).

W roku szkolnym 2019/2020 podczas nauki zdalnej zorganizowany został konkurs plastyczny dla najmłodszych dzieci, uczestników przedszkoli – konkurs szlaczki. Zadanie polegało na narysowaniu ołówkiem rysunku (bez szczegółów – sam szkic), np.: domek, kwiat, zabawka, portret itp., a następnie wypełnienie szlaczkami, za pomocą ołówka, kredek lub też pisaków (fotografie 7-8). Dzięki takim zabiegom rysunkowym pisanie staje się łatwiejsze, a ruchy ręki bardziej precyzyjne. Wzrasta również koordynacja wzrokowo-ruchowa (ręka-oko), a pismo staje się dokładniejsze i ładniejsze.

W roku szkolnym 2020/2021 podczas wakacji odbyły się warsztaty kaligraficzne, inspirowane Bolesławem Barbackim i jego dziełami. Grupa 14 osób w wieku od 8 do 15 lat w ciągu tygodnia wykonywała ćwiczenia związane z kaligrafią i iluminowaniem. Niektóre osoby po raz pierwszy miały możliwość zetknięcia się z taką formą zajęć. Uczestnicy inspirowali się i tworzyli własne litery oraz opracowywali kompozycje liternicze. Zapoznali się z pismem związanym z Kołem Filaretów oraz Bolesławem Barbackim – projektowali stronę tytułową Emissaryusza, wykonali ex libris i kaligrafowali tekst. Poznali różnorodne narzędzia do pisania: stalówki w obsadkach, ptasie pióra, patyki, pędzle, pióra wieczne, pióra redis, pióra do kaligrafii Pilot Parallel Pen (0,6 mm, 3,8 mm, 2,4 mm, 1,5 mm) i takie media, jak atramenty, tusze, tempery, zagęszczone akwarele. Ćwiczyli rozmaite kroje liter, pisząc m.in. uncjałą, pismem gotyckim, renesansowym i kaligraficznym. Prace te zostały zaprezentowane w grudniu 2021 roku na wystawie podsumowującej Rok Bolesława Barbackiego w Małej Galerii w Nowym Sączu (fotografie 9-13).

### **Podsumowanie**

Obecnie, w dobie komputerów, coraz więcej dzieci, młodzieży i osób dorosłych pragnie spróbować swoich sił w ręcznym pisaniu – kaligrafowaniu. Próbkę pisma, jakie zastosowano w polskich elementarzach na przestrzeni 100 lat, pozwalają na oddanie się takiej pasji. Najbardziej znaną pozycją jest Elementarz Mariana Falskiego (pierwsze wydanie z roku 1910, a ostatnia wersja z 1974 roku, używany w szkołach w latach 80.), na którym wychowali się nasi dziadkowie, rodzice, a nawet obecnie pracujący zawodowo nauczyciele. Elementarz Falskiego jest najdłużej funkcjonującym w systemie oświaty elementarzem na świecie. Jest to jedyna pozycja na rynku, która zawiera cały zakres nauki czytania oraz pisania w jednej książce. Opracowany został na podstawie metody wyrazowo-analitycznej. Punktem wyjścia był wyraz – uczeń najpierw patrzył wzrokiem na cały wyraz, a dopiero później rozpoznawał głoski i litery. Nauka rozpoczynała się od zdań zbudowanych z wyrazów krótkich, jednosylabowych, a głównym elementem nauczania czytania był rysunek. Najnowszą wersję elementarza opracowała Ewa Landowska (zajmująca się kaligrafią i nauką pisania od 20 lat) – jest to elementarz, który wykorzystuje się w nauczaniu domowym lub w prywatnych szkołach. W elementarzu tym różni się wygląd liter od wzorów nauczanych tradycyjnie w szkołach – litery mają być ładniejsze i ułatwiające naukę pisania. Autorka likwiduje błędy konstrukcyjne utrudniające naukę pisania, wyprowadzając indywidualny charakter pisma. Proponuje ułożenie kolejnych treści elementarza według metody nauki pisania, a nie czytania. Dziecko np. rozpoczyna naukę od pierwszych liter: i, u, w. E. Landowska jest też autorką (wspólnie z Barbarą Bodziony) serii „Piękna Litera” – podręczników do kaligrafii, dotyczących nauki pięknego pisania, w których opracowane zostały kroje: uncjała, italika, minuskuła karolińska i kursywa angielska.

W dzisiejszych, zabieganych, czasach pragniemy odpoczynku i takim właśnie wytchnieniem może być nauka kaligrafii – wzorowana na kultowym podręczniku M. Falskiego czy nowoczesnym E. Landowskiej. To od nas zależy, który bardziej nam się spodoba, a tym samym będzie to trening naszego mózgu. Samo pisanie wpływa na procesy uczenia się, poznawania, rozwój wyobraźni i pamięci. Taka kontemplacja w ciszy z piórkiem w ręku przeniesie nas w zupełnie inny świat i zamieni w średniowiecznego skrybę, który w wielkim skupieniu konstruuje litery.

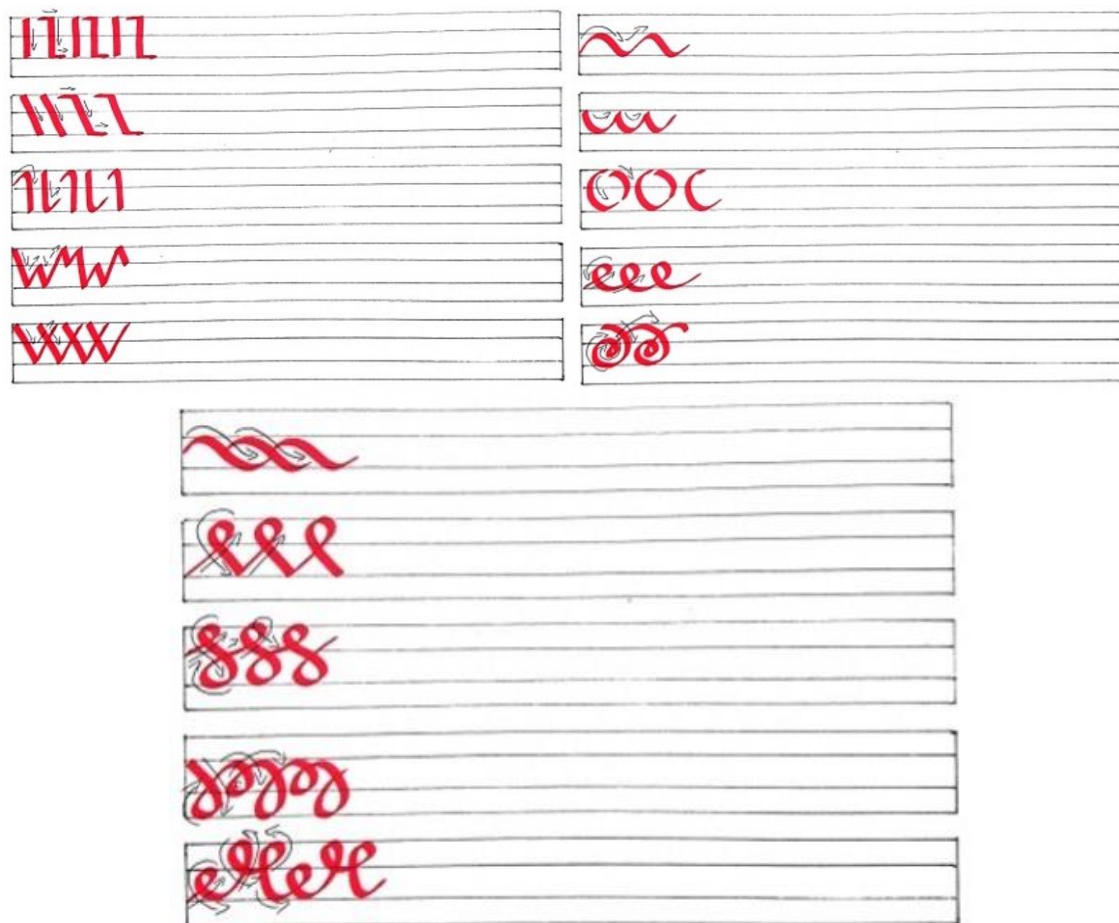
### **Bibliografia**

- Berthet, D. (2002). *Wprowadzenie do nauki pisania*. Warszawa: Wydawnictwo CYKLADY.
- Rolka, A. (2015). Warsztaty plastyczne z literą w edukacji pozaszkolnej. W: *Słowa – znaczenia*. Międzynarodowy projekt Koła Naukowo-Artystycznego Piekarnia, wykładowców i studentów kierunku Edukacja artystyczna w zakresie sztuk plastycznych z Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu oraz zaproszonych gości pod red. I. Bugajskiej-Bigos (s. 93-104). Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu.
- Rolka, A. (2019). *Bakalarz. Karty ćwiczeń*. Nowy Sącz: Wydawnictwo Promyczek.
- Tatuch, S. (1927). *Nauka pisma ozdobnego i użytkowego: podręcznik dla nauczycieli i uczniów seminariów nauczycielskich*. Lwów: Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych w Kuratorjum Okręgu Szkolnego Lwowskiego.
- Wróbel, T. (1978). *Pismo i pisanie w nauczaniu początkowym*. Warszawa: Wydawnictwo WSiP.

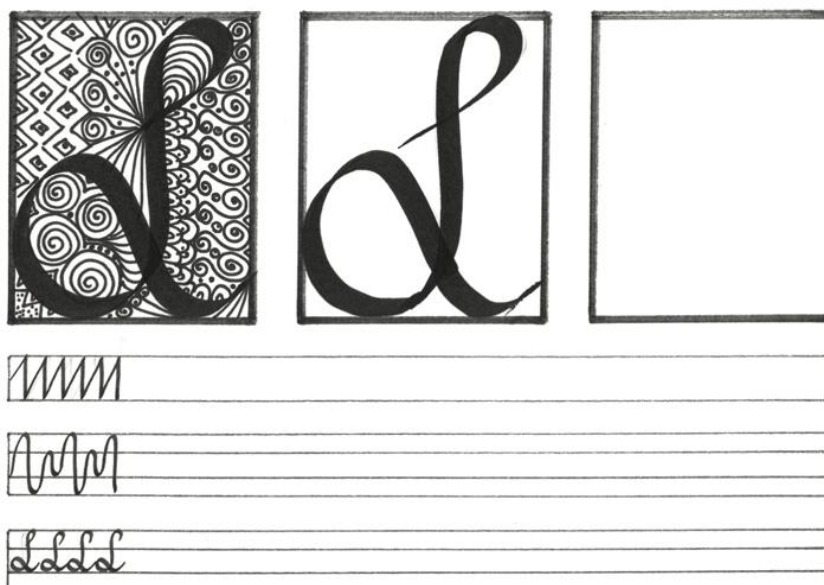
<http://sierysuj.pl/kaligrafia-w-przedwojennej-szkole/>.

<http://sierysuj.pl/przedwojenne-pismo-szkolne/>.





Fotografie 1-3. Arkusze ćwiczeniowe – zawierające wzory do reprodukcji na kartce z liniaturą.



Fotografia 4. Przykładowa karta ćwiczeń z literą „L”.





Fotografie 7-8. Szlaczki – Adela (lat 5) i Estera (lat 9).



Fotografia 9. Ex libris B. Barbackiego – Kamil (lat 15).





Fotografia 10. Ex libris B. Barbackiego – Martyna (lat 12).



Fotografia 11. Ex libris B. Barbackiego – Maja (lat 11).



Fotografia 12. Napis Bolesław Barbacki – Zuzia (lat 11).



Fotografia 13. Napis w kole „Bolesław” – Maja (lat 11).

**CZĘŚĆ II.**  
**WYBRANE OBSZARY ZADAŃ NAUCZYCIELA**  
**W UJĘCIU TEORETYCZNO-PRAKTYCZNYM**

**Jacek SZYBOWSKI**

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu

## **ALGORYTMY W MATEMATYCZNEJ EDUKACJI PRZEDSZKOLNEJ I WCZESNOSZKOLNEJ**

### **Streszczenie**

W artykule omówiona została tematyka algorytmów w matematycznej edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Podane zostały dotyczące jej treści w podstawie programowej, omówiono podstawowe algorytmy, z którymi zapoznają się dzieci w przedszkolu i klasach I-III, a także zaproponowano przykłady algorytmów, znanych dzieciom z życia codziennego i gier planszowych.

**Słowa kluczowe:** algorytm, edukacja matematyczna, myślenie logiczne.

### **Summary**

The article discusses the subject of algorithms in preschool and early childhood mathematics education. Its content is given in the core curriculum, basic algorithms familiar to children in kindergarten and grades 1-3 are discussed, and examples of algorithms known to children from everyday life and board games are proposed.

**Key words:** algorithm, mathematical education, logical thinking.

### **Wprowadzenie**

Algorytmy od najdawniejszych czasów towarzyszyły ludziom w poznawaniu świata. Odkrycia niektórych z nich, jak np. metody krzesania ognia czy ostrzenia dzidy, stanowiły kamienie milowe w historii ludzkości.

Również w matematyce algorytmy pojawiały się już w starożytności (Kordos, 2005). Jednym z najstarszych jest opisany przez Euklidesa w *Elementach* ok. 300 r. p.n.e. algorytm poszukiwania największego wspólnego dzielnika dwóch liczb całkowitych:

1. Masz dwie liczby  $a$  i  $b$ , przy czym  $a > b$ ,
2. Dopóki  $a \geq b$  wykonuj działanie  $a := a - b$ ,
3. Jeżeli  $a < b$  i  $a \neq 0$ , to zamień miejscami  $a$  i  $b$  i wróć do punktu 2,
4. Jeżeli  $a = 0$ , to wynikiem jest aktualna wartość  $b$ .

Innym klasycznym antycznym algorytmem jest „sito Arystotenesa”. W jego wyniku w skończonym zbiorze liczb naturalnych znajdujemy wszystkie liczby pierwsze:

1. Dany jest zbiór  $Z = \{2, 3, \dots, n\}$ ,
2.  $a := 2$ ,
3. Ze zbioru  $Z$  wykreślamy wszystkie wielokrotności  $a$  większe od niej,
4. Jeżeli istnieje niewykreślona liczba większa od  $a$ , to podstaw za  $a$  pierwszą z nich i wróć do punktu 3,
5. Jeżeli liczba taka nie istnieje, to zbiór  $Z$  zawiera wszystkie liczby pierwsze nie przekraczające  $n$ .

Istotą każdego algorytmu jest jego powtarzalność i niezawodność.

Algorytm, według *Słownika języka polskiego* (Szymczak, 1978), ma dwa znaczenia:

- a) Dokładny przepis wykonania w określonym porządku skończonej liczby operacji, pozwalający na rozwiązanie każdego zadania danego typu;
- b) Reguła przekształcania wyrażeń matematycznych przez powtarzanie tych samych działań na kolejno otrzymywanych wynikach działań poprzednich.

Jak widzimy, algorytmy związane są bardzo mocno zarówno z życiem codziennym, jak i nauką, a głównie matematyką i informatyką. Przykłady najważniejszych algorytmów stosowanych w informatyce można znaleźć w pracach takich autorów, jak np. L. Banachowski, K. Diks i W. Rytter (1996) czy S. Dasgupta, C. Papadimitriou i U. Vazirani (2010).

### 1. Algorytmy a podstawa programowa wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej

Treści związane z myśleniem algorytmicznym zawarte są w Rozporządzeniu Ministerstwa Edukacji Narodowej w sprawie Podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej z dnia 24 lutego 2017 roku (MEN, 2017):

Poznawczy obszar rozwoju dziecka. Dziecko przygotowane do podjęcia nauki w szkole:

- 5) odpowiada na pytania, **opowiada o zdarzeniach z przedszkola, objaśnia kolejność zdarzeń w prostych historyjkach obrazkowych, układa historyjki obrazkowe**, recytuje wierszyki, układa i rozwiązuje zagadki;
- 12) klasyfikuje przedmioty według: wielkości, kształtu, koloru, przeznaczenia, **układa przedmioty w grupy, szeregi, rytmy, odtwarza układy przedmiotów i tworzy własne, nadając im znaczenie**, rozróżnia podstawowe figury geometryczne (koło, kwadrat, trójkąt, prostokąt);
- 16) **posługuje się w zabawie i w trakcie wykonywania innych czynności pojęciami dotyczącymi następstwa czasu** np. wczoraj, dzisiaj, jutro, rano, wieczorem, w tym nazwami pór roku, nazwami dni tygodnia i miesięcy;

W zakresie poznawczego obszaru rozwoju uczeń osiąga:

- 5) umiejętność rozumienia podstawowych pojęć i działań matematycznych, samodzielne korzystanie z nich w różnych sytuacjach życiowych, **wstępnej matematyzacji wraz z opisem tych czynności**: słowami, obrazem, symbolem;
- 6) umiejętność stawiania pytań, dostrzegania problemów, **zbierania informacji potrzebnych do ich rozwiązania, planowania i organizacji działania, a także rozwiązywania problemów**;

Treści nauczania – wymagania szczegółowe.

Edukacja matematyczna.

- Osiągnięcia w zakresie czytania tekstów matematycznych. Uczeń:

- 1) analizuje i rozwiązuje zadania tekstowe proste i wybrane złożone; **dostrzega problem matematyczny oraz tworzy własną strategię jego rozwiązania, odpowiednią do warunków zadania; opisuje rozwiązanie** za pomocą działań, równości z okienkiem, rysunku lub w inny wybrany przez siebie sposób;
- 2) układa zadania i je rozwiązuje, tworzy łamigłówki matematyczne, wykorzystuje w tym procesie własną aktywność artystyczną, techniczną, konstrukcyjną; **wybrane działania realizuje za pomocą prostych aplikacji komputerowych**.

- Osiągnięcia w zakresie stosowania matematyki w sytuacjach życiowych oraz w innych obszarach edukacji. Uczeń:

1) klasyfikuje obiekty i różne elementy środowiska społeczno-przyrodniczego z uwagi na wyodrębnione cechy; **dostrzega rytm w środowisku przyrodniczym, sztuce użytkowej i innych wytworach człowieka, obecnych w środowisku dziecka;**

8) **wykorzystuje warcaby, szachy i inne gry planszowe lub logiczne do rozwijania umiejętności myślenia strategicznego, logicznego, rozumienia zasad** itd.; przekształca gry, tworząc własne strategie i zasady organizacyjne;

9) **wykorzystuje nabyte umiejętności do rozwiązywania problemów, działań twórczych i eksploracji świata, dbając o własny rozwój i tworząc indywidualne strategie uczenia się.**

Edukacja informatyczna.

- Osiągnięcia w zakresie rozumienia, analizowania i rozwiązywania problemów. Uczeń:

1) **układa w logicznym porządku: obrazki, teksty, polecenia (instrukcje) składające się m.in. na codzienne czynności;**

2) **tworzy polecenie lub sekwencje poleceń dla określonego planu działania prowadzące do osiągnięcia celu;**

3) **rozwiązuje zadania, zagadki i łamigłówki prowadzące do odkrywania algorytmów.**

- Osiągnięcia w zakresie programowania i rozwiązywania problemów z wykorzystaniem komputera i innych urządzeń cyfrowych. Uczeń:

1) **programuje wizualnie: proste sytuacje lub historyjki** według pomysłów własnych i pomysłów opracowanych wspólnie z innymi uczniami, **pojedyncze polecenia, a także ich sekwencje sterujące obiektem na ekranie komputera bądź innego urządzenia cyfrowego;**

- Osiągnięcia w zakresie posługiwania się komputerem, urządzeniami cyfrowymi i sieciami komputerowymi. Uczeń:

1) **posługuje się komputerem lub innym urządzeniem cyfrowym** oraz urządzeniami zewnętrznymi **przy wykonywaniu zadania;**

2) **kojarzy działanie komputera lub innego urządzenia cyfrowego z efektami pracy z oprogramowaniem;**

## 2. Algorytmy z życia wzięte

Aby ukazać uczniom, czym jest algorytm, nie odwołujemy się do jego definicji słownej, ale pokazujemy praktyczne algorytmy działania, z którymi dziecko spotyka się na co dzień. Ważny jest taki ich dobór, aby dzieci знаły je z autopsji i rozumiały, na czym polegają ich kolejne kroki.

Oczywiście nauczyciel nie może poprzestać na podaniu przykładów algorytmów, ale powinien zwrócić dzieciom uwagę na różne aspekty z nimi związane, np.:

- w jakiej sytuacji można zastosować algorytm, a kiedy jest to niemożliwe;
- jakich danych potrzebujemy do jego realizacji;
- co jest jego wynikiem;
- czy algorytm jest poprawny, tzn. czy zawsze zadziała;
- z ilu kroków się składa;



- czy da się go uprościć, np. przez pominięcie któregoś kroku;
- czy kolejność wykonywania kroków jest zawsze istotna;
- jaki jest warunek stopu, tzn. kiedy algorytm się zakończy;
- czy algorytm zawsze musi się skończyć.

Ponieważ myślenie sekwencyjne jest dość naturalne, poszczególne kroki algorytmów przedstawiamy dzieciom w formie historyjek obrazkowych. Na tej metodzie oparte jest wizualne środowisko programowania Baltie, którego z powodzeniem można uczyć na etapie edukacji wczesnoszkolnej. Dobrym przygotowaniem do programowania wizualnego jest czytanie oraz samodzielne tworzenie komiksów przez dzieci.

Alternatywnym, choć mniej czytelnym, sposobem jest zapis słowny czynności w kolejności ich wykonywania. Stosując tę metodę, starajmy się unikać imiesłówów (np. otwieranie lodówki, wyjmowanie jogurtu, zamykanie lodówki). Naturalniejsze będzie użycie trybu rozkazującego (np. otwórz lodówkę, wyjmij jogurt, zamknij lodówkę).

Klasyczną formą zapisu algorytmów jest użycie schematów blokowych. Ta forma prezentacji może być trudna do zrozumienia dla uczniów młodszych klas, co nie oznacza, że musimy z niej całkiem zrezygnować. Gdy algorytm nie zawiera pętli lub przypadków, schemat blokowy nie różni się niczym od sekwencyjnego zapisu czynności.

**Przykład 1.** Codziennym algorytmem powtarzanym przez dzieci jest przygotowanie do posiłku, zjedzenie go i pozmywanie po nim.

Czynności z tym związane możemy zapisać w formie listy przyjmującej postać:

1. Umyj ręce.
2. Wytrzyj ręce.
3. Nakryj do stołu.
4. Zjedz posiłek.
5. Umyj naczynia.

Ten sam algorytm zapisany w formie historyjki obrazkowej:



Rysunek 1. Algorytm czynności związanych z posiłkiem.

Źródło: serwis [openclipart.org](http://openclipart.org).

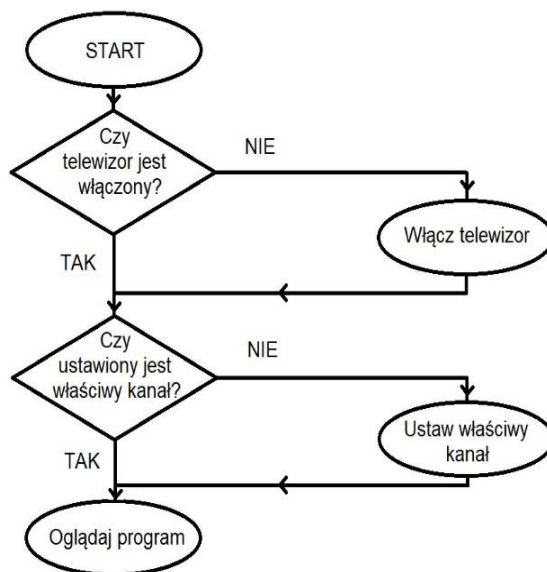
Schemat blokowy reprezentujący nasz algorytm wygląda następująco:



Rysunek 2. Schemat blokowy czynności związanych z posiłkiem.

Nie wszystkie algorytmy są takie proste. Niektóre zawierają polecenia, które należy wykonać jedynie, gdy spełniony jest określony warunek. Wtedy przedstawienie algorytmu w postaci historyjki obrazkowej lub sekwencyjnej listy czynności staje się trudne lub wręcz niemożliwe.

**Przykład 2.** Algorytmem, w którym działanie uzależnione jest od sytuacji, jest przygotowanie do oglądania programu telewizyjnego. Dzieci zdają sobie sprawę, że w zależności od sytuacji może (ale nie musi) wymagać to podjęcia jednego lub dwóch działań (włączenie telewizora i ustawienie odpowiedniego kanału). Z uwagi na występujące w algorytmie warunki, najlepszym sposobem jego zapisu jest schemat blokowy:

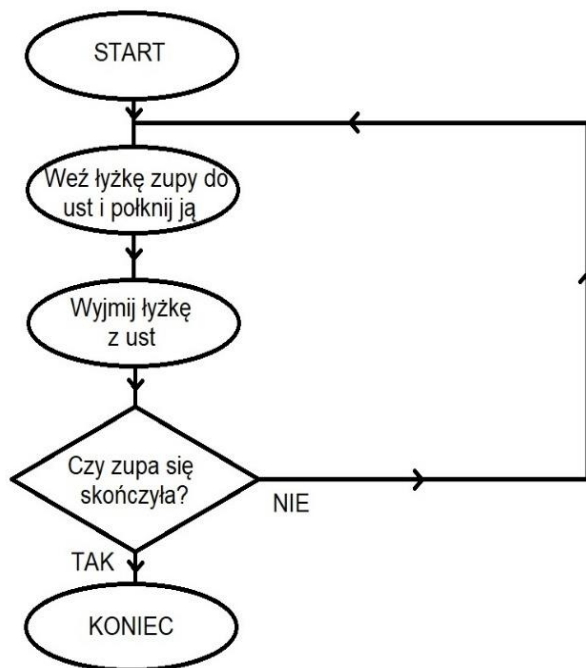


Rysunek 3. Schemat blokowy algorytmu przygotowania do oglądania programu telewizyjnego.

Poza instrukcją warunkową w algorytmach, nawet tych najprostszych, mogą pojawiać się pętle, których również nie da się zapisać sekwencyjnie, gdy nieznaną jest z góry liczba iteracji pętli. Jeśli zaś znamy ją, ale jest duża, to zapis sekwencyjny algorytmu byłby długi.

**Przykład 3.** Codziennym, znanym dzieciom algorytmem, w którym występuje pętla o nieokreślonej z góry liczbie iteracji jest jedzenie zupy. Jeśli jako warunek stopu przyjmujemy zjedzenie zupy do końca, to nie jesteśmy w stanie przewidzieć liczby łyżek zupy, które należy zjeść, aby cel został osiągnięty.

Przyjrzyjmy się schematowi blokowemu tego algorytmu:

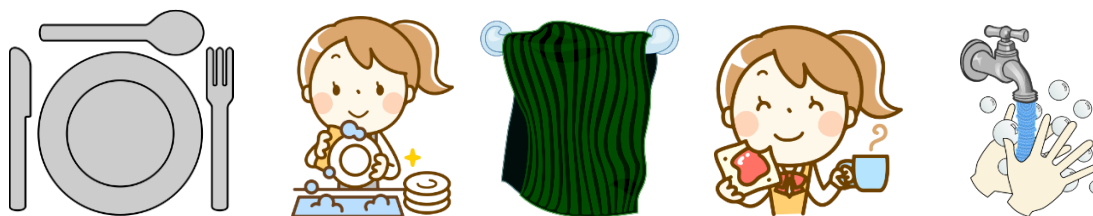


Rysunek 4. Schemat blokowy algorytmu jedzenia zupy.

Po dogłębnym omówieniu kilku przykładów, nauczyciel powinien zachęcić dzieci do zaproponowania własnych algorytmów, które następnie można znów szczegółowo omówić.

Dobrym ćwiczeniem związanym z myśleniem algorytmicznym jest układanie historyjki obrazkowej z rozsypanki.

**Przykład 4.** Ułóż poniższe obrazki w odpowiedniej kolejności:



Rysunek 5. Rozsypanka.  
Źródło: serwis openclipart.org.

### 3. Algorytmy w przedszkolu

Na tym etapie wyrabiamy dzieciom intuicję algorytmiczną głównie przez zabawę, ponieważ dzieci nie są w stanie zapisać poszczególnych kroków algorytmu.

**Przykład 5.** Przykładem takiej aktywności może być zabawa w spacer po sali. Jest ona możliwa, o ile dzieci potrafią już rozróżnić stronę lewą od prawej. Z jej pomocą ćwiczymy przy okazji orientację w przestrzeni. Dzieci pokonują poszczególne etapy, startując z tego samego punktu (start) i słuchając poleceń nauczyciela, np. „*Zrób 5 kroków w przód, dwa kroki w lewo, trzy kroki do tyłu, cztery kroki w prawo i znowu cztery kroki w prawo*”. Następnie zaznaczamy miejsce, do którego doszło pierwsze dziecko (meta) i powtarzamy te same polecenia kolejnym dzieciom. Sprawdzamy, czy wszystkie dzieci doszły do mety lub w jej pobliżu. Ćwiczenie to dobrze obrazuje pojęcie kroku algorytmu (jest nim krok dziecka). Problematyczna może być sytuacja, gdy któreś z dzieci zakończy spacer daleko od mety. Możemy jednak wytłumaczyć to różną długością kroków.

**Przykład 6.** Inną zabawą może być układanie wieży z klocków. Jest to zabawa wymagająca znajomości małych liczb naturalnych, a także stanowiąca przygotowanie do dodawania oraz odejmowania. Wydajemy dzieciom sekwencję poleceń:

1. *Postaw na sobie dwa klocki niebieskie.*
2. *Dołóż klocek czerwony.*
3. *Dołóż trzy klocki żółte.*
4. *Zdejmij z góry dwa klocki.*
5. *Dołóż klocek niebieski.*
6. *Zdejmij z góry dwa klocki.*
7. *Dołóż klocek zielony.*

W jej wyniku wszystkie dzieci powinny uzyskać taką samą wieżę, złożoną kolejno (od dołu) z czterech klocków: dwóch niebieskich, jednego czerwonego i jednego zielonego. Jeśli któremuś dziecku wyjdzie inna wieża, tzn. że niedokładnie wykonało polecenia nauczyciela. Wtedy każemy zbudować wieżę od nowa, powtarzając polecenia, aż osiągnie oczekiwany rezultat.

Ćwiczenie to warto jest powtórzyć parę razy, stosując różne sekwencje poleceń. Dzieci powinny odkryć ważną cechę algorytmów: niezależnie, kto i ile razy wykonuje tę samą sekwencję poleceń, wynik jest taki sam.

**Przykład 7.** Jeszcze innym ćwiczeniem może być dmuchanie balonika. Sekwencja czynności:

- nabierz powietrze nosem,
- wdmuchnij powietrze ustami do balonika,

jest w nim powtarzana w pętli. Na tym przykładzie możemy dzieciom pokazać, jak ważny jest warunek stopu. Może być nim np. osiągnięcie przez balonik odpowiedniego rozmiaru. Jeśli go zignorujemy, balonik w pewnym momencie pęknie.

### 4. Algorytmy w edukacji matematycznej wczesnoszkolnej

W klasach I-III szkoły podstawowej matematyczna edukacja może, a nawet powinna, być wspomagana myśleniem algorytmicznym. Przydaje się ono w zdobywaniu rozmaitych efektów uczenia.

**Przykład 8.** W ramach nauki rozumienia stosunków przestrzennych i cech wielkościowych, można uczniom zaproponować ćwiczenie, polegające na rysowaniu obrazka na papierze w kratkę na podstawie poleceń nauczyciela.

Przykładowa sekwencja kroków, polegająca na narysowaniu bez odrywania ołówka od papieru:

1. linii długości 3 kratki w prawo,
2. linii długości 1 w dół,
3. linii długości 2 w lewo,
4. linii długości 2 w dół,
5. linii długości 1 w prawo,
6. linii długości 1 w dół,
7. linii długości 1 w lewo,
8. linii długości 2 w dół,
9. linii długości 1 w lewo,
10. linii długości 6 w górę,

powinna zakończyć się narysowaniem litery „F”.



Rysunek 6. Litera „F” uzyskana w wyniku wykonania sekwencji poleceń z przykładu 8.

W zakresie nauki działań arytmetycznych uczeń poznaje rozmaite algorytmy.

**Przykład 9.** Algorytm dodawania liczby jednocyfrowej do liczby trzycyfrowej (gdy  $SUMA < 1000$ ).

Aby do liczby trzycyfrowej  $abc$  dodać liczbę jednocyfrową  $d$ , należy:

1. obliczyć sumę  $e = c + d$ ;
2. jeżeli  $e < 10$ , to  $SUMA = abe$ ;
3. jeżeli  $e = 10 + f$ , to
  - a. jeżeli  $g := b + 1 < 10$ , to  $SUMA = agf$ ;
  - b. jeżeli  $g = 10 + h$ , to  $i := a + 1$  i  $SUMA = ihf$ ;

**Przykład 10.** Algorytm dodawania wielokrotności liczby dziesięć do liczby trzycyfrowej (gdy  $SUMA < 1000$ ).

Aby do liczby trzycyfrowej  $abc$  dodać liczbę dwucyfrową  $d0$ , należy

1. obliczyć sumę  $e = b + d$ ;
2. jeżeli  $e < 10$ , to  $SUMA = aec$ ;
3. jeżeli  $e = 10 + f$ , to  $g := a + 1$  i  $SUMA = gfc$ ;

Oczywiście należy pamiętać, że powyższych algorytmów nie prezentujemy uczniom w zaprezentowanej w przykładach 9 i 10 formie, ale pokazujemy je na przykładach, zaczynając od tych prostszych, a potem przechodząc do dodawania z przekraczaniem progu dziesiątek czy setek.

Innymi zastosowaniami algorytmów we wczesnoszkolnej edukacji matematycznej są m.in. metoda obliczania obwodu prostokąta, zamiana złotych na grosze i z powrotem czy odczytywanie godziny z zegara ze wskazówkami.

## 5. Algorytmy w grach

Niezwykle skutecznym sposobem rozwijania umiejętności algorytmicznych uczniów jest zaangażowanie ich w rozmaite gry. Choć wiele gier komputerowych może w tym pomóc, to jednak ich wpływ na rozwój emocjonalny dzieci może być szkodliwy i mogą one bardzo szybko prowadzić do uzależnienia, nawet jeśli są wolne od przemocy (Kruszko, 2010). Dlatego znacznie bezpieczniejszym narzędziem są tradycyjne gry planszowe.

Jedną z najprostszych, a zarazem lubianych przez dzieci, gier jest kółko i krzyżyk. Jej klasyczna wersja, rozgrywana przez dwóch graczy na dziewięciu polach, jest przykładem gry, w której jedynie popełnienie błędu przez jednego z graczy może doprowadzić do jego przegranej. Przy optymalnych wyborach ich obu, rozgrywka zawsze zakończy się remisem.

Inna gra, rozgrywana na szachownicy o 64 polach, to „Wilk i owce”. Jeden z graczy dysponuje czterema białymi pionkami (owcami), które początkowo znajdują się na czarnych polach w pierwszym rzędzie szachownicy, a drugi – jednym czarnym (wilkiem), który ustawiony jest w ostatnim rzędzie, również na czarnym polu. Gracze poruszają się na przemian o jedno pole po skosie, przy czym owce nie mogą się cofać. Pionki nie mogą się nawzajem zbijać ani przeskakiwać. Celem wilka jest przedostanie się do pierwszego rzędu, a zadaniem owiec jest unieruchomienie wilka. Analiza wszelkich możliwych sytuacji na planszy prowadzi do odkrycia, że przy odpowiednich ruchach owiec wilk jest skazany na przegraną. Odkrycie optymalnych sekwencji ruchów białych pionów nie jest jednak takie oczywiste i stanowi doskonałe ćwiczenie umysłu dziecka.

„Wieża z Hanoi” to łamigłówka logiczna, która stanowi doskonały trening myślenia algorytmicznego. Gracz dysponuje w niej trzema słupkami oraz stosem krążków o różnych średnicach nałożonych na pierwszy z nich i ułożonych od największego (na dole) do najmniejszego (na górze). Celem gry jest przełożenie stosu na trzeci krążek. W każdym ruchu można jednak przekładać tylko jeden krążek na dowolny słupek w ten sposób, by nigdy większy krążek nie znalazł się na mniejszym. Oczywiście wraz ze wzrostem liczby krążków szybko rośnie minimalna liczba ruchów potrzebnych do przełożenia wieży. Grę w wersji online, wraz z możliwością podglądu optymalnego rozwiązania dla różnej liczby krążków, można znaleźć w Internecie (*Wieża Hanoi – gra online*).

Oczywiście nie można tu nie wspomnieć o najsłynniejszej grze planszowej – szachach. Wprawdzie nie da się tu nauczyć strategii wygrywającej, ponieważ jest zbyt dużo kombinacji możliwych ruchów obu graczy, ale analiza debiutów i końcówek też jest cennym ćwiczeniem. W wielu szkołach, a nawet przedszkolach funkcjonują kółka szachowe, na których dzieci poznają tajniki tej królewskiej gry.

## Podsumowanie

O nauce myślenia algorytmicznego od najwcześniejszego etapu edukacyjnego pisało wielu autorów, np. A. Wroński (2019) czy Polska Akademia Dostępności (2019). Podejmowane są też działania na rzecz aktywizacji cyfrowej nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, m.in. zrealizowany w latach 2018-2020 projekt „Buduję, koduję programuję” (Edupolis, 2018).

Wszyscy autorzy podkreślają, jak ważna we współczesnych czasach jest edukacja algorytmiczna dzieci. Najważniejszym jej efektem jest nauka logicznego myślenia. Stanowi ona oczywiście przygotowanie do rozumienia informatyki, a w szczególności do programowania. Ma ona jednak charakter interdyscyplinarny, znajdując zastosowanie w innych dziedzinach, a zwłaszcza matematyce.

Myślenie algorytmiczne przydaje się również w codziennym życiu, choćby w sytuacjach takich, jak jazda samochodem, kupowanie kawy z automatu, gotowanie czy robienie zakupów.

Patrząc na dynamiczny rozwój nowoczesnych technologii i przyspieszoną cyfryzację naszego życia, można śmiało powiedzieć, że jesteśmy na algorytmy skazani i dlatego musimy ich uczyć przyszłe pokolenia od najmłodszych lat.

### **Bibliografia**

- Banachowski, L., Diks, K., Rytter, W. (1996). *Algorytmy i struktury danych*. Warszawa: Wydawnictwa Naukowo-Techniczne.
- Dasgupta, S., Papadimitriou, C., Vazirani, U. (2010). *Algorytmy*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Edupolis. (2018). *Projekt „Buduję, koduję, programuję” – czas start!* Pobrano z: <https://edupolis.pl/projekt-buduje-koduje-programuje-czas-start/>
- Kordos, M. (2005). *Wykłady z historii matematyki*. Warszawa: Script.
- Kruszko, K. (2010). *Pedagogiczne aspekty bezpieczeństwa dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie.
- MEN. (2017, luty 14). *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej*. Pobrano z: <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20170000356>.
- Polska Akademia Dostępności. (2019). Pobrano z: <https://zabawyzprogramowaniem.edu.pl/index.php?c=article&id=9&pr...1>.
- Szymczak, M. (1978). *Słownik języka polskiego*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Wieża Hanoi – gra online*. Pobrano z [www.online.freeware.info.pl](http://www.online.freeware.info.pl): <http://online.freeware.info.pl/hanoi.html>.
- Wroński, A. (2019). *Podkarpackie Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie*. Pobrano z: [https://www.pcen.pl/images/aktualnosci/2019/12/Algorytmika\\_i\\_programowanie\\_w\\_nauczaniu\\_\\_AW20191126.pdf](https://www.pcen.pl/images/aktualnosci/2019/12/Algorytmika_i_programowanie_w_nauczaniu__AW20191126.pdf).

## **Kinga SEMYRKO**

absolwentka Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu  
nauczyciel edukacji przedszkolnej w Mochnacze Wyżnej

### **ZABAWY DZIECI – UJĘCIE GENERACYJNE**

#### **Streszczenie**

Zabawa jest podstawową i specyficzną formą działalności, która towarzyszy człowiekowi od najmłodszych lat. Ludzie bawili się w każdej epoce na różne sposoby, co zapewniało im prawidłowy i harmonijny rozwój. Z czasem przemianie uległy jedynie jej rodzaje i atrybuty, w związku z czym w artykule przedstawiam wyniki przeprowadzonych badań na temat zabaw dzieci dawniej i współcześnie. Badana grupa liczyła łącznie 135 osób, w skład której wchodził uczniowie klas I-III, ich rodzice oraz dziadkowie. Po zebraniu i dokonaniu analizy materiału badawczego, pochodzącego z trzech generacji, wnioskuję, że zabawy i ich atrybuty ewoluowały na przestrzeni lat. Wśród zabaw okresu dzieciństwa można wyodrębnić zabawy ponadczasowe, przekazywane z pokolenia na pokolenie, np. ciuciubabka, berek, gra w klasy oraz tematyczne zabawy w dom czy sklep. Rozwój społeczno-kulturowy doprowadził do znacznych zmian, obejmujących w dużej mierze zagadnienie zabawy, która uległa transgresji oraz poszerzyła repertuar o zabawy inspirowane współczesnym przemysłem technologicznym, w tym wirtualnymi grami telewizyjnymi oraz komputerowymi.

**Słowa kluczowe:** zabawa, zabawki, rodzaje i funkcje zabaw, zabawy w dzieciństwie, rodzaje zabawek, zabawy i zabawki w XX wieku.

#### **Summary**

Play is the basic and specific form of activity that accompanies people from an early age. People played in different ways in each epoch, which ensured their proper and harmonious development. With time, only its types and attributes have changed, therefore in this article I present the results of the research on children's games in the past and today. A total group of 135 people was studied, including students from grades 1-3 as well as their parents and grandparents. After collecting and analyzing research material from three generations, I conclude that games and their attributes have evolved over the years. Among the games of childhood, we can distinguish timeless games, passed on from generation to generation, such as hopscotch, hopscotch and themed games at home or in the shop. Socio-cultural development has led to significant changes, largely involving the issue of play, which has become transgressive, and has expanded the repertoire to include games inspired by the modern technology industry, including virtual TV and computer games.

**Key words:** play, toys, types and functions of play, childhood games, types of toys, games and toys in the 20th century.

#### **Wprowadzenie**

W literaturze pojęcie „zabawa” rozważane jest na tle wielu dziedzin, a jej interdyscyplinarność sprawia, że znajduje różnorodne odbicie we wszystkich sferach funkcjonowania człowieka. W nowożytności zabawa wraz z nauką, sztuką i religią stała się elementem konstruującym istotę człowieczeństwa. Słowa F. Schillera „człowiek bawi się tylko tam, gdzie w całym znaczeniu tego słowa jest człowiekiem, i tam jest tylko pełnym człowiekiem, gdzie się bawi” (1972; za: Kusio, 2017, s. 19) stały się fundamentem pierwszych prób definiowania zabawy. Najbardziej znaną i wpływową koncepcję, która zdominowała i zainicjowała współczesny dyskurs o roli zabawy



w kulturze, sformułował J. Huizinga, pisząc: „zabawa jest dobrowolną czynnością lub zajęciem wykonywanym w pewnych ustalonych granicach czasu i przestrzeni według dobrowolnie przyjętych, lecz bezwarunkowo obowiązujących reguł, jest celem sama w sobie, towarzyszy jej zaś uczucie napięcia i radości oraz świadomości „odmienności” od zwyczajnego życia” (2007, s. 52). Huizinga wskazuje, że wszystkie pierwotne formy współżycia ludzkiego pochodzą od zabawy, a im więcej przynosi ona korzyści jednostce i grupie, tym trwalej zakorzenia się w kulturze. Interesujące rozumienie zabawy formułuje W. Okoń, pisząc, że „jest działaniem wykonywanym dla własnej przyjemności, a opartym na udziale wyobraźni, tworzącej nową rzeczywistość. Choć działaniem tym rządzą reguły, których treść pochodzi głównie z życia społecznego, ma ono charakter twórczy i prowadzi do samodzielnego poznania i przekształcania rzeczywistości” (1995, s. 44).

Odkrycie stymulujących właściwości zabawy oraz rozwój filozofii i psychologii w okresie XIX i XX wieku wpłynęły na znaczne zainteresowanie tym rozległym zagadnieniem. Powstały liczne teorie, próbujące wyjaśnić istotę tego zjawiska, jednak za najpełniejszą z nich można uznać teorię funkcji zastępczej E. Claparede’a, zgodnie z którą zabawa pełni dwie istotne funkcje: kompensacyjną, która zapewnia dziecku odtworzenie tego, czego brak mu w rzeczywistości i przygotowującą do przyszłej aktywności życiowej (za: Waloszek, 2008). Zabawa odgrywa bardzo wiele ważnych oddziaływań, stymulujących prawidłowy rozwój dzieci. Oprócz rozwojowej funkcji zabawy, I. Czaja-Chudyba (2006) omawia wychowawczą i edukacyjną oraz społeczną i kulturotwórczą, diagnostyczną oraz terapeutyczną rolę zabawy. Z kolei D. Waloszek (2008) podkreśla wartość funkcji profilaktycznej, kompensacyjnej oraz terapeutycznej w zabawie. Niewątpliwie każda z nich jest bardzo istotna, dlatego trudno zdefiniować najważniejsze, gdyż wzajemnie dopełniają się, stymulują wszechstronny rozwój dziecka.

Analizując zagadnienie zabaw w okresie dzieciństwa, należy przypomnieć, że były one grupowane na przestrzeni lat przez różnych autorów, m.in. F. Froebela, Ch. Buchler, J. Piageta, W. Okonia, M. Kielar-Turską, którzy podejmowali się uporządkowania ich według różnych kryteriów, wyodrębniając np. zabawy naśladowcze, receptywne, konstrukcyjne, ruchowe, w role, tematyczne czy z regułami.

Z punktu widzenia społecznego I. Czaja-Chudyba (2006, s. 15) wymienia zabawy samotne dzieci, dziecka z dzieckiem w grupie, dziecka z dzieckiem w parze, zabawy grupy dzieci z dorosłymi razem, a także dziecka z dorosłym w parze. Biorąc pod uwagę czynnik historyczny, autorka ta wskazuje też na zabawy: z dawnych czasów (ludowe, historyczne), współczesne (z dnia codziennego) oraz nowoczesne, wybiegające w przyszłość, związane z rozwojem techniki.

## **1. Historyczny przegląd zabaw od XX wieku do współczesności**

Zabawa nierozzerwalnie związana jest z naturą ludzką i chociaż kojarzona jest z typową aktywnością w okresie dzieciństwa, to dla harmonii rozwoju przydatna jest także grupie ludzi dorosłych.

Według M. Nawrot-Borowskiej (2013), głównym czynnikiem udanej zabawy XX wieku był status społeczno-materialny, który decydował o bogactwie, jakości i różnorodności zabaw oraz zabawek. Ważną rolę odgrywało również miejsce zamieszkania, gdyż dzieci z bogatych domów miały własne pokoje do zabaw i pięknie urządzone ogrody, a dzieci wiejskie bawiły się w niewielkich izbach bądź na polach. Czynnikiem wpływającym na sposób spędzania czasu na powietrzu była pora roku i pogoda. Zimą dzieci głównie bawiły się w domach, a także ślizgały się na ślizgawkach, lepiły bałwana, saneczkowały, jeździły na łyżwach i nartach. Reszta

roku sprzyjała zabawom ruchowym na zewnątrz, np. kot i myszka, krogulec i kurczęta, kot zawieszony, dzień i noc, ślepe babki, bociany i żabki. Istotnymi składnikami w zabawie był także wiek, tryb życia, towarzystwo, warunki atmosferyczne, płeć i temperament dziecka. Pod koniec XIX wieku powstały liczne place do uprawiania gimnastyki, z których korzystały zamożniejsze dzieci, bawiąc się na huśtawkach, drabinkach i trapezach, a biedniejsze spędzały czas na łąkach czy polach. Dzieci często jeździły konno, na rowerze, pływały, bawiły się w chowanego i berka (Nawrot-Borowska, 2013).

M. Kielar-Turska przeprowadziła badania zabaw w ujęciu generacyjnym, w celu ocalenia zapomnianych zabaw tradycyjnych i uchwycenia ich transformacji. Wyniki badań wskazują, że bogatsze walory przypisywano zabawom tradycyjnych, w których uczestnicy „byli rozśpiewani, weseli, odznaczali się bogatszą wyobraźnią i motywacja do zabawy; mieli niewielkie wymagania co do warunków zabawy” (1999, s. 94). Najmłodsze pokolenie, zdaniem badanych, „cechuje niższy poziom motywacji do zabawy, większe wymagania dotyczące środków i warunków zabawy” (Ibidem, s. 94), przez co współczesne dzieci są mniej samodzielne, sprawne ruchowo, spontaniczne i przytłoczone różnorodnością możliwości. Wśród zabaw międzypokoleniowych wymieniono: ciuciubabkę, berka, chowanego, budujemy mosty, palanta, dwa ognie, zabawy w dom i sklep. Dominującą formą aktywność były różnorodne gry oraz zabawy ruchowe na świeżym powietrzu.

## **2. Zabawka jako przedmiot towarzyszący zabawie**

Nieodłącznym atrybutem każdej zabawy są zabawki – przedmioty inspirujące aktywność zabawową dzieci. J. Bujak definiuje zabawkę jako „każdy przedmiot materialny specjalnie wykonany do celów zabawowych” (1988; za: Szczępska-Pustkowska, 2017, s. 254-255). Wiele z nich ma charakter uniwersalny, ponadczasowy, stanowiąc ważny element przystosowania społecznego.

I. Czaja-Chudyba (2006, s. 38) uważa, że różnym rodzajom zabawy towarzyszą przynależne do nich grupy zabawek. I tak, w zabawach ruchowych/psychomotorycznych wykorzystuje się np. zabawki do chwytania, rzucania, skakania, poruszania nimi i własnej lokomocji. Zabawom konstrukcyjnym towarzyszą np. zestawy klocków do budowania, materiały i narzędzia do konstruowania, przedmioty do eksperymentowania. Zabawy tematyczne/w role, cechujące się przedstawianiem realnie istniejących lub wyobrażonych stosunków społecznym, wymagają użycia lalek, figurek, pojazdów, przebrań lub przedmiotów codziennego użytku. Zabawy z regułą to z kolei wszelkiego rodzaju gry, np. sprawnościowe, planszowe, zawarte w czasopiśmie z użyciem kostek, bączków, kart do gry, piłek itp. czy ostatnio wirtualne gry video i komputerowe.

Dzieci od stuleci wykorzystywały do zabawy trzy typowe grupy zabawek. M. Nawrot-Borowska (2017) zalicza do nich przedmioty celowo wykonane do zabawy, przedmioty użytku codziennego i z grupy morficznej. Dobór zabawek przez wieki zależy też od płci, wieku i statusu społecznego. Według tej autorki, najistotniejszy jest status społeczno-materialny rodziny, który decydował o bogactwie różnorodności zabawek, ich jakości i ilości. Biorąc pod uwagę wiek dziecka, najmniejsze dzieci były zabawiane przez dorosłych grzechotkami, kluczami, klekotkami, wierszykami i rymowanekami. Dzieci do 5. roku życia bawiły się figurkami zwierząt, bączkami, lalkami, konikami na patyku, puszczały bańki mydlane i latawce. Starsze dzieci słuchały bajek, rysowały, zbierały dary natury, grały w kości oraz karty, bawiły się żołnierzami. Kolejne kryterium to płeć, gdzie dziewczynki bawiły się miniaturowymi naczyniami kuchennymi, lalkami, wiatraczkami, latawcami, obręczami, układały bukiety, nawlekały koraliki, grały w kręgle i piłkę. Chłopcy najczęściej bawili się żołnierzami, pistoletami, łukami, tarczami, kolejkami, piłką, kręglami, konikami na biegunach, warsztatami, a także grali w warcaby, bierki, domino, karty, kości, kółko i krzyżyk.

Już od czasów starożytnych wykorzystywano miniaturowe kopie narzędzi i różnych naczyń kuchennych, dzięki którym dzieci uczyły się pełnienia przyszłych ról społecznych. Najpopularniejszymi zabawkami w Polsce w XVII i XVIII wieku były: koń na biegunach, piłki, lalki, wielopiętrowe domki dla lalek i powoziki, kręgle, latawce, proca, drewniane statki, piszczałki, trąbki i fujarki. Pod koniec tego okresu popularne stały się bańki mydlane, wiatraczki, latawce i szcudła. W XIX wieku zwracano uwagę na to, aby zabawka uczyła dzieci pełnienia przyszłych ról społecznych. Dziewczynki, bawiąc się lalkami i akcesoriami kuchennymi, uczyły się zarządzania domem, roli matki i kucharki, a chłopcy, ucząc się walki, bawili się miniaturową bronią i ołowianymi żołnierzami. W tym okresie dostępniejsza stała się książka i powstały pierwsze gry edukacyjne, klocki i gry planszowe. Przełom XIX i XX wieku to okres dynamicznej produkcji zabawek cynowych i blaszanych. Powstawały małe autka, kolejki, samoloty, okręty wykonane z lakierowanej blachy, zmechanizowane z elektrycznymi silniczkami, a także klocki lego z tworzywa sztucznego i lalki wykonywano z papieru mâché, wosku i porcelany (Boguszevska, 2017). Do tradycyjnych polskich zabawek zaliczane są lalki, domki dla lalek, ubranka, bąki, broń, figurki zwierząt, klocki, grzechotki, zabawki mechaniczne, pojazdy, instrumenty muzyczne, żołnierzyki, misie pluszowe (Żołądź-Strzelczyk, 2016).

Rozwój technologiczny sprawił, że rynek zabawkarski dysponuje coraz to nowszymi gadżetami. Obok tradycyjnych zabawek powszechne stały się nowinki technologiczne, takie jak: telefon, tablet, komputer, Internet. Wszelkie zabawy ruchowe i wspólne zabawy z rówieśnikami na świeżym powietrzu zostały zamienione na bierne spędzanie czasu przed telewizją lub telefonem. Rozwój technologii przyczynił się nie tylko do zamiany tradycyjnych zabawek na nowoczesne, ale przyniósł też wiele zagrożeń. Wśród obfitości różnorodności współczesnych zabawek dzieci nie potrafią skupić się na ich walorach, gdyż zabawki często są słabej jakości, nie gwarantują satysfakcji i rozwoju kreatywności, a prowadzą do nadmiernego bodźcowania dzieci (Kustosz, 2017). Według I. Jędrzejczyk (2013), telewizja jest przyczyną opóźnienia rozwoju mowy, braku umiejętności czytania ze zrozumieniem, egoizmu, pogorszenia wzroku, słuchu, koncentracji, zwyrodnień kręgosłupa oraz nadmiernej drażliwości dzieci. Pobudza do zachowań aspołecznych, jest źródłem wybuchu bójek i skraca czas poświęcony na wspólną zabawę. Autorka twierdzi, że pod wpływem urządzeń cyfrowych „obserwuje się stopniowy zanik zabawy dziecięcej” (Ibidem, s. 163). Czy tak jest naprawdę? Czy zabawa zmieniła swoje oblicze? Rozważając to stwierdzenie, przedstawię wyniki przeprowadzonych badań ulubionych zabaw dzieci w ujęciu generacyjnym.

### **3. Założenia metodologiczne badań własnych**

Chęć prześledzenia ewolucji zabaw na przestrzeni półwiecza doprowadziła do podjęcia w lutym 2020 roku badań na temat zabaw dzieci dawniej i współcześnie. Badania sondażowe przeprowadzono wśród uczniów klas I-III szkoły podstawowej, ich rodziców i dziadków. Ich celem było poznanie zmian, jakim uległa zabawa, ustalenie ulubionych zabaw dzieci w trzech badanych pokoleniach oraz określenie zabaw ponadczasowych.

Problemy badawcze ujęto w następujące pytania: Jak zmieniały się zabawy dzieci w młodszym wieku szkolnym i towarzyszące im atrybuty na przestrzeni półwieku? W co bawili się dziadkowie i rodzice współczesnych dzieci? Jakie są współczesne zabawy i ich atrybuty wśród dzieci w młodszym wieku szkolnym?

Do zebrania materiału faktograficznego posłużono się metodą sondażu diagnostycznego, techniką ankiety wśród rodziców i dziadków uczniów oraz wywiadu z uczniami klas I-III. Dane dotyczące badanych prezentuje tabela 1.

Tabela 1

*Badana grupa uczniów oraz pokrewieństwo ankietowanych dorosłych z uczniami klas I-III*

Rodzice		Dziadkowie		Uczniowie						
Płeć	Matka	Ojciec	Babcia	Dziadek	Dziewczynki			Chłopcy		
Liczba	30	30	24	21	kl. I 5	kl. II 7	kl. III 3	kl. I 5	kl. II 5	kl. III 5
Razem:	105			30						
<b>Ogółem</b>	135									

Materiał empiryczny pozyskano, przeprowadzając wywiad z 30 uczniami klas I-III oraz badania ankietowe z ich rodzicami i dziadkami. Łącznie zgromadzono 135 kwestionariuszy od trzech generacji badanych. Z przyczyn losowych i znacznej odległości od miejsca badania nie udało się pozyskać danych od wszystkich reprezentantów najstarszego pokolenia.

#### 4. Wybrane wyniki badań własnych

Materiał empiryczny został opracowany według określonych wcześniej problemów badawczych i poddany analizie ilościowej oraz jakościowej. Uzyskane dane pozwoliły na określenie preferowanych zabaw i zabawek przez współczesne dzieci oraz ich rodziców i dziadków w ich dzieciństwie, a także na wskazanie zabaw tzw. ponadczasowych, w które bawiły się badane pokolenia respondentów.

#### 5. Zabawy z dzieciństwa rodziców i dziadków współczesnych dzieci

Wyniki badania różnic w zabawach rodziców i dziadków przedstawia tabela 2.

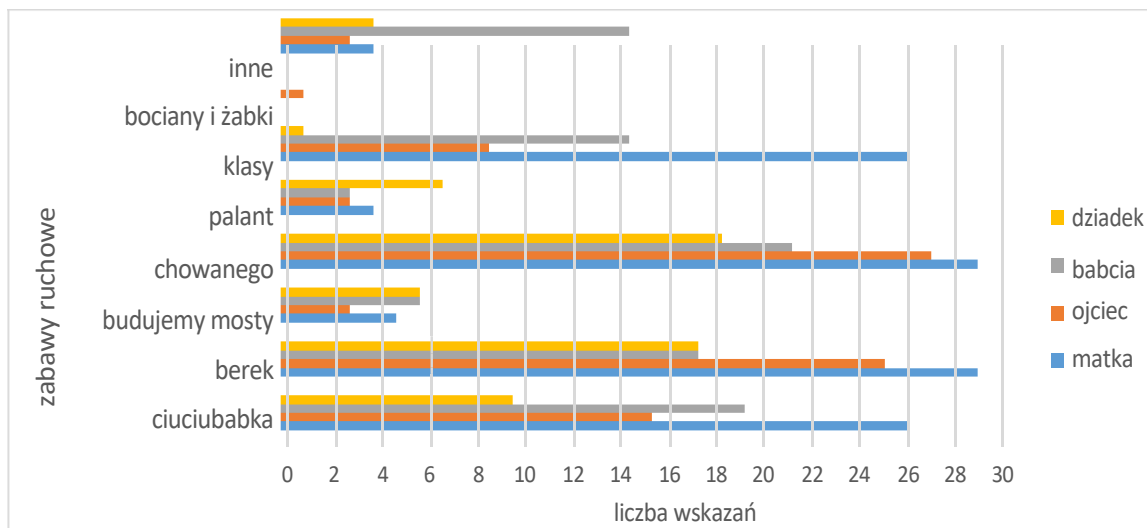
Tabela 2

*Zabawy z dzieciństwa rodziców i dziadków, z uwzględnieniem płci badanych*

Rodzaj i nazwy zabaw	Matka N=30	Ojciec N=30	Babcia N=24	Dziadek N=21	Razem
tematyczne	14	16	14	7	51
chowanego	14	16	11	8	49
berek	9	10	8	7	34
gry piłką	6	5	5	15	31
inne ruchowe	15	4	5	-	24
gra w klasy	12	2	3	-	17
ciuciubabka	4	4	-	4	12
gry planszowe	4	1	1	3	9
podchody	5	2	-	1	8
konstrukcyjne	1	6	-	-	7
kapsle	2	2	-	-	4
gry karciane	2	1	-	-	3
<b>Razem</b>	88	69	47	45	249

Z tabeli wynika, że preferowanymi zabawami dorosłych były różne zabawy ruchowe (łącznie 175), tj.: chowanego (49), berek (34), gry z piłką (31) i gra w klasy (17), a rzadziej zabawy tematyczne (51). Wśród zabaw tematycznych w grupie matek pojawiły się: zabawa w dom (5), w sklep (3), lalkami (2), „Stary niedźwiedź” oraz czterej pancerni i pies (1), a u babć zabawy w sklep (4), gotowanie (4) i lalkami (3). Matki dodatkowo grywały w gry planszowe, statki, kości, państwa-miasta i kółko-krzyżyk. W gronie badanych dziadków dominowały różnorodne gry w piłkę, a ojcowie, prócz zabaw ruchowych, wskazywali budowanie domków (3), walki (4), strzelanie (1), budowanie z klocków (2) i wykonywanie procy (1).

Na podstawie odpowiedzi dorosłych na pytanie, które z wymienionych zabaw najczęściej podejmowali, można wnioskować, że były to zabawy ruchowe: matki (26), ojcowie (19), babcie (18), dziadkowie (18). Matki bawiły się także w odgrywanie ról (14), a ojcowie w zabawy konstrukcyjne (11). Babcie, prócz odgrywania ról (11), wybierały zabawy ze śpiewem (10). Na wykresie 1 przedstawione zostały zabawy ruchowe, z których dorośli wybierali ulubione.



Wykres 1. Zabawy ruchowe rodziców i dziadków, z uwzględnieniem płci badanych.

Na podstawie danych zawartych na wykresie 1 można stwierdzić, że zabawami, w które bawiła się większość dorosłych, były: berek, chowanego, klasy i ciuciubabka. Tylko 1 ojciec wskazał na zabawę w bociany i żabki, a także grę w piłkę i gumę. Babcie wymieniły też inne zabawy ruchowe, tj.: budujemy mosty (6), gra w gumę (3), jazda na rowerze, skakanie na skakance (po 2), Lisek, Chusteczka haftowana, skuta matka, podchody oraz dwa ognie (1).

Wyniki badania ulubionych zabawek rodziców i dziadków, z uwzględnieniem płci badanych, zostały przedstawione w tabeli 3.

Tabela 3

*Ulubione zabawki rodziców i dziadków*

Zabawki	Matka N=30	Ojciec N=30	Babcia N=24	Dziadek N=21	Razem
piłki	11	19	9	10	49
lalki	25	-	16	-	41
klocki	11	7	9	8	35
misie	15	6	9	3	33
łuki	2	19	5	7	33
akcesoria kuchenne	14	3	15	-	32
autka	-	18	2	8	28
żołnierzyki	3	14	2	4	23
drewniane zwierzątka	7	9	4	2	22
miecze	-	16	3	1	20
konik na biegunach	7	5	4	4	20
tarcze	1	9	2	3	15
domki dla lalek	10	-	4	-	14
instrumenty muzyczne	3	2	2	3	10
kolejki	-	4	-	4	8
inne	6	6	2	1	15
<b>Razem</b>	<b>115</b>	<b>137</b>	<b>88</b>	<b>58</b>	<b>398</b>

Jak wynika z danych, badani dorośli wymienili łącznie 398 zabawek, z czego najwięcej (137) wskazali ojcowie, a najmniej (58) dziadkowie. Najstarsze pokolenie badanych wymieniło łącznie mniej rodzajów zabawek, co może świadczyć o gorszej sytuacji materialnej i trudniejszym dostępie do zabawek kupnych. Dalsze analizy danych pokazują, że matki bawiły się głównie lalkami (25), misiami (15), akcesoriami kuchennymi (14), piłką (11), klockami (11), sporadycznie gumą do skakania, żołnierzykami (3), łukiem (2) skakanką, rowerem, kuchenką i tarczą (po 1). Ojcowie preferowali: piłki (19), łuki (19), autka (18), żołnierzyki (14), rzadziej zwierzątka i tarcze (po 9) zaś pojedynczo kapsle, wóz strażacki, zaprzęg konny, pistolet, karty i warcaby. Badane babcie wybierały lalki (16), akcesoria kuchenne (15), rzadziej piłki, misie, klocki (po 9), a rzadko miecze, skakankę (3), autka, żołnierzyki, tarcze (po 2). Dziadkowie głównie bawili się piłką (10), klockami, autkami (8), łukiem (7). Jak wynika z badań, matki i babcie prócz zabaw lalkami i akcesoriami kuchennymi, bawiły się zabawkami przeznaczonymi dla chłopców (20).

Dodatkowo znaczna część badanych zaprzeczyła bawieniu się zabawkami kupnymi (52), a 37 badanych nie pamiętało, jak często wykorzystywało je do zabawy, co może świadczyć o trudnej dostępności lub gorszej sytuacji materialnej. Zabawkami kupnymi bawiło się zaledwie 10 ojców, 7 matek, 3 babcie i 2 dziadków. W związku z nieposiadaniem zabawek kupnych znaczna część dorosłych potwierdziła korzystanie z przedmiotów użytku codziennego. Matki (21) wskazały na zabawy naczyniami kuchennymi (15), roślinami (5), odzieżą i artykułami spożywczymi (po 1), a ojcowie (20) naczyniami kuchennymi (12), narzędziami (7) i patykami (1). Większość babć (17) również bawiła się przedmiotami, tj.: naczynia kuchenne (15), rośliny (4) i artykuły spożywcze (2). Dziadkowie (16) wskazywali na zabawy naczyniami kuchennymi (9) i narzędziami (7). Jak wynika z danych, najczęściej do zabaw dorośli wykorzystywali naczynia kuchenne (51). Badani mężczyźni wskazywali również na narzędzia (14), a kobiety na rośliny (9). Zabawy wymienionymi przedmiotami wynikały z możliwości wykorzystania tych, które znajdowały się w najbliższym otoczeniu dzieci.

Prócz wykorzystywania w zabawach przedmiotów użytku codziennego, dorośli potwierdzili samodzielne wykonywanie zabawek. Działania takie zadeklarowało 24 ojców, 21 matek, 14 babć i 15 dziadków. Najwięcej zabawek wykonywali ojcowie: łuki (13), proce (11), autka, pistolety (5), strzały (3), koleжки linowe, samoloty z papieru (2). Matki wykonywały: lalki (10), proce (4), łuki, ubranka (3), latawce (2) i domek dla lalek (1). Babcie robiły: lalki (8), ubranka dla lalek, pajace (2), autka i misie (po 1). Dziadkowie samodzielnie wykonywali autka, pistolety (3), łuki, strzały, proce, szable (po 2), zaś sporadycznie tarczę, wędkę, koniki, wozy konne oraz piłkę szmaciankę. Wyniki wskazują na wykonywanie zabawek typowych dla badanej płci. Spośród 19 rodzajów zabawek kobiety głównie wykonywały lalki (18), natomiast mężczyźni łuki (17) i proce (13).

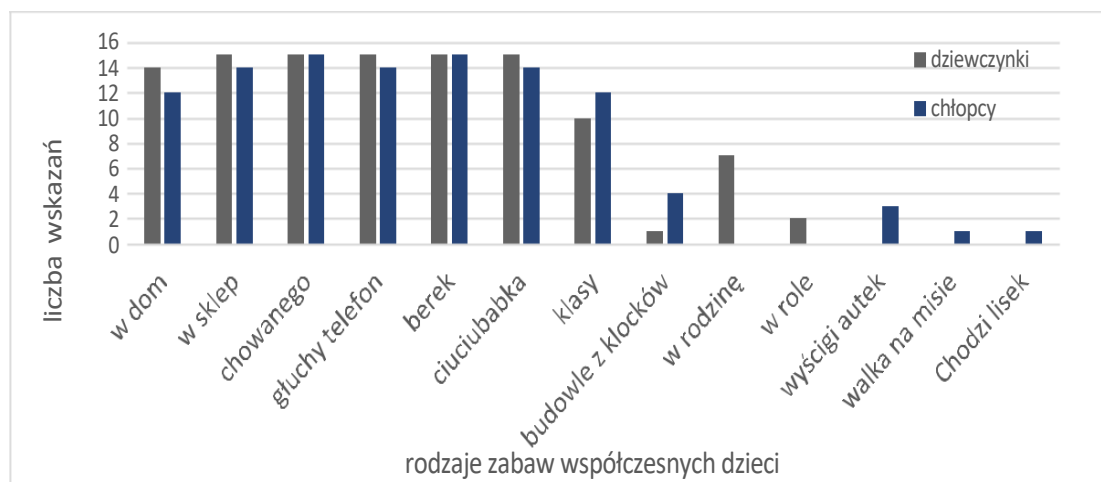
Reasumując wyniki badania dorosłych, można stwierdzić, że ich dominującą aktywnością były wszelkie zabawy ruchowe, które najczęściej odbywały się na świeżym powietrzu. Badani rodzice i dziadkowie preferowali zabawę w chowanego, berka, ciuciubabkę i inne, różne zabawy tego typu. Dorośli bawili się również w zabawy tematyczne i grali w liczne gry planszowe oraz karciane. Wyniki przeprowadzonych badań pokrywają się z wynikami badań M. Kielar-Turskiej (1999). Badane matki i babcie preferowały także głównie zabawy ruchowe, takie jak np. berek, chowanego, klasy, ciuciubabka, a także zabawy tematyczne lalkami, w dom i sklep.

W typowych działaniach zabawowych badani rodzice i dziadkowie wykorzystywali zarówno posiadane zabawki, przedmioty codziennego użytku, jak i samodzielnie wykonywane przedmioty, np. lalki, proce, pistolety, angażowane następnie w różnych rodzajach zabawy. Zabawki, którymi bawili się rodzice i dziadkowie, dostosowane były do płci dziecka i umożliwiały

ćwiczenie oraz przystosowanie się do pełnienia przyszłych ról społecznych. Dziewczynki, bawiąc się lalkami i w dom, uczyły się pełnienia roli matki i żony, a chłopcy sięgali po zabawki, dzięki którym rozwijali umiejętności umożliwiające pełnienie funkcji ojca.

## 6. Współczesne zabawy i ich atrybuty wśród dzieci w młodszym wieku szkolnym

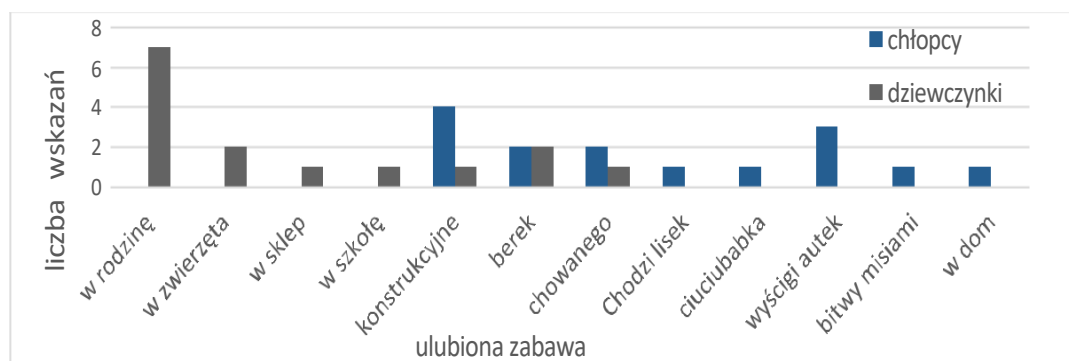
Zebrane dane umożliwiły mi określenie, jakie zabawy i zabawki preferują współcześnie dzieci w młodszym wieku szkolnym. Wyniki badania ulubionych zabaw współczesnych dzieci, z uwzględnieniem płci badanych, przedstawiono na wykresie 2.



Wykres 2. Preferowane zabawy przez współczesne dzieci, z uwzględnieniem płci badanych.

Analizując dane zawarte na wykresie, można zauważyć, że dzieci preferują głównie zabawy tematyczne (7) i ruchowe (5), a sporadycznie konstrukcyjne. Dziewczynki wskazały tylko o jedną zabawę mniej niż chłopcy. Wspólnymi zabawami dzieci są berek, ciuciubabka, chowanego, dom, sklep, głuchy telefon i klasy. Żadne z nich nie wymieniło korzystania z urządzeń technologicznych w preferowanych przez nich zabawach.

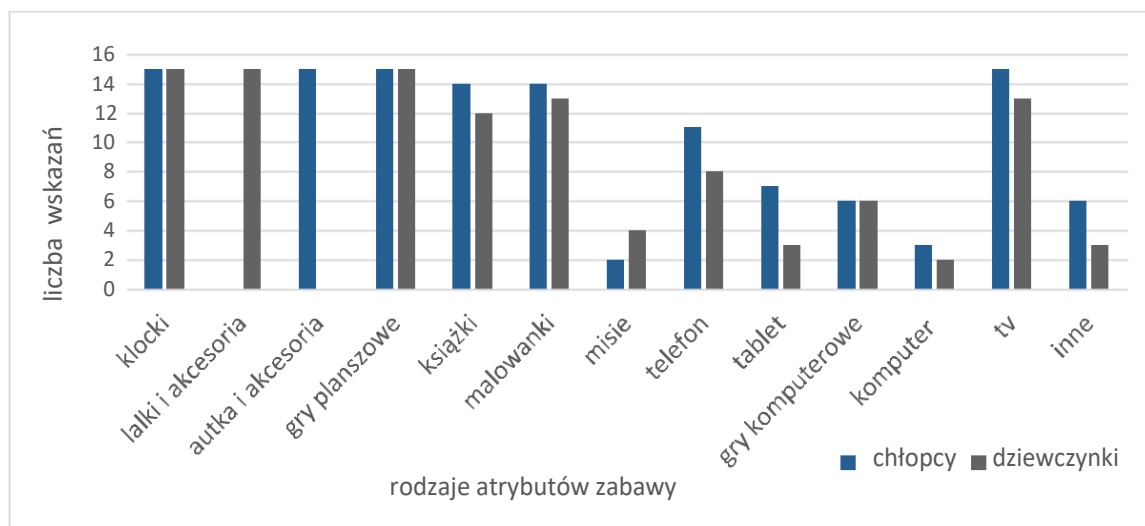
Wyniki badań ulubionej zabawy współczesnych dzieci, z uwzględnieniem płci badanych, przedstawiono na wykresie 3.



Wykres 3. Ulubiona zabawa współczesnych dzieci, z uwzględnieniem płci badanych.

Jak wynika z powyższych danych, badani chłopcy wskazali o jedną zabawę więcej (8) niż dziewczynki (7). Najczęściej wskazywaną ulubioną zabawą chłopców jest budowanie z klocków (4) i wyścigi autek (3), a dziewczynek – zabawa w rodzinę (7). Z wypowiedzi uczniów wynika, że ich ulubione zabawy są różnorodne, jednak przeważają tematyczne. Występują również pojedyncze wskazania, co świadczy o dużej indywidualności oraz różnorodności zainteresowań badanych dzieci.

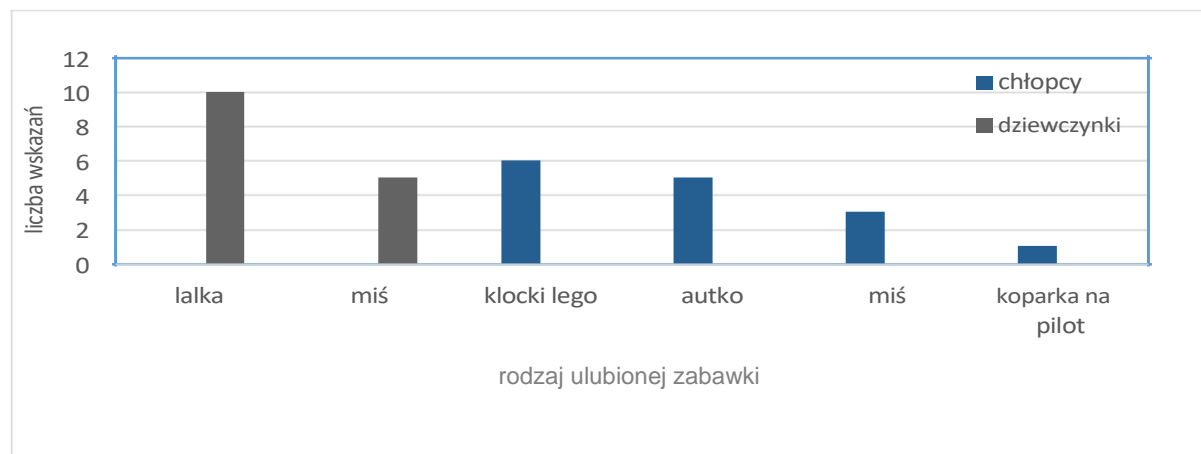
Ważny element w zabawie stanowią jej atrybuty, dlatego na wykresie 4 zostały podane wyniki badań, dotyczące preferowanych zabawek przez współczesne dzieci.



Wykres 4. Preferowane atrybuty zabawy współczesnych dzieci, z uwzględnieniem płci badanych.

Dane na wykresie 4 przedstawiają równomierne wskazania preferowanych zabawek dziewczynek i chłopców. Różnicę można zauważyć jedynie w zabawkach z punktu widzenia płci, gdzie dziewczynki preferują lalki, a chłopcy samochodziki. Dzieci wymieniały: klocki Lego, gry planszowe, malowanki, książki, a także urządzenia technologiczne, z których najczęściej telewizor i telefon.

Wyniki badań dotyczące ulubionej zabawki współczesnych dzieci, z uwzględnieniem płci badanych, zaprezentowano na wykresie 5.



Wykres 5. Ulubiona zabawka współczesnych dzieci, z uwzględnieniem płci badanych.



Jak wynika z zestawienia, dziewczynki podają głównie dwa rodzaje ulubionej zabawki, wymieniając lalkę (10) i misia (5), a chłopcy o dwa rodzaje więcej. Wśród ulubionych zabawek chłopców znajdują się klocki Lego (6) i autka (5), a rzadziej miś (3) i koparka na pilot (1). Ulubioną zabawką, zarówno dziewczynek, jak też chłopców, okazał się miś (8), a pozostałe zabawki preferowane są przez dzieci z punktu widzenia płci.

Prezentowane wyniki badań wskazują na większe zainteresowanie dzieci zabawkami tradycyjnymi niż urządzeniami technologicznymi. Żadne z badanych dzieci nie wymieniło wśród ulubionych zabawek urządzeń cyfrowych, choć obecne są w ich zabawach. Urządzenia te zostały jedynie wskazane przez uczniów z listy atrybutów zabawy, którymi się bawią, co niewątpliwie świadczy o sile zabawy zabawkami tradycyjnymi.

## 7. Zabawy i zabawki wspólne dla trzech badanych pokoleń

Poszukując odpowiedzi na pytanie o ponadczasowe zabawy w dzieciństwie, zestawiono wyniki badania ulubionych zabaw rodziców, dziadków i współczesnych dzieci, co zilustrowano w tabeli 4.

Tabela 4

*Zabawy wymieniane przez wszystkie badane grupy respondentów*

Grupa wiekowa Rodzaje zabaw	Rodzice N=60	Dziadkowie N=45	Dzieci N=30	Razem
berek	56	36	30	122
chowanego	43	41	30	114
ciuciubabka	43	30	29	102
klasy	36	16	22	74
w sklep	3	4	29	36
w dom	5	1	26	32
głuchy telefon	-	-	29	29
budujemy mosty	8	12	-	20
palant	7	10	-	17
w rodzinę	-	-	7	7
zabawy klockami	2	-	5	7
<b>Razem</b>	<b>203</b>	<b>150</b>	<b>207</b>	<b>560</b>

Dane przedstawione w tabeli 4 wskazują, że najczęściej podejmowanymi zabawami we wszystkich trzech grupach wiekowych były: berek (122), chowanego (114) i ciuciubabka (102), które zasługują na miano ponadczasowych. Wśród pozostałych wspólnych zabaw znajdują się zabawa w klasy (74), sklep (36) i dom (32). Współczesne dzieci, jako jedyna grupa badanych, wskazały zabawę w głuchy telefon (29) oraz rodzinę (7), zaś dorośli zwrócili uwagę na zabawę w palanta (17) i budujemy mosty (20). Uściślając, możemy zauważyć, że zabawa w palanta i budujemy mosty ustąpiły miejsca zabawie w rodzinę i głuchy telefon.

Wyniki badania ulubionych zabawek rodziców, dziadków i współczesnych dzieci zilustrowano w tabeli 5.

Tabela 5

*Zabawki wskazywane przez trzy grupy badanych*

Grupa wiekowa Rodzaje zabawek	Rodzice N=60	Dziadkowie N=45	Dzieci N=30	Razem
klocki	18	17	30	65
lalki i akcesoria	25	16	15	56
autka i akcesoria	20	10	15	45
gry planszowe	9	4	30	43
książki i malowanki	3	5	53	61
misie	21	12	6	39
żołnierzyki	17	6	2	25
piłki	30	19	1	50
<b>Razem</b>	143	89	152	384

Dane przedstawione w tabeli wskazują, że zabawki na przestrzeni lat były inne dla dorosłych i inne dla dzieci. Wśród wspólnych zabawek znajdują się klocki (64), lalki (56) oraz autka (45). Dorosli bawili się głównie drewnianymi klockami i szmacianymi lalkami, natomiast współczesne dzieci klockami Lego oraz plastikowymi lalkami (np. Lol, Barbie, Baby Born). Dorosli często wskazywali na piłki (49), misie (33) i żołnierzyki (23), podczas gdy dzieci dokonały pojedynczych wskazań tych zabawek. Dzieci częściej niż dorośli wskazywali na gry planszowe (np. Eurobusiness, Dixit, 5 sekund, Chińczyk), książki i malowanki (np. Barbie, Lego Minecraft, Lego City). Zabawki wymienione w tabeli przetrwały do współczesności, jednak można zauważyć, że obecnie dzieci bawią się głównie pięcioma rodzajami przedmiotów: różnymi książeczkami, klockami, grami planszowymi, lalkami i autkami. Współcześnie gry planszowe oraz książki i malowanki cieszą się większym zainteresowaniem dzieci niż niegdyś ich rodziców i dziadków. Wynikać to może z bardziej rozbudowanego rynku wydawniczego i przemysłu filmowego, który reklamując swoje produkcje dla adresowane do dzieci, produkuje liczne gadzety zabawkarskie i publicystyczne.

### Podsumowanie

Reasumując rozważania nad zabawą, można stwierdzić, że – mimo szybkich i radykalnych przemian społeczno-kulturowych – zachowała ona swe właściwości stymulujące prawidłowy rozwój dziecka. Zabawa nadal jest podstawową aktywnością dzieci, umożliwiającą zdobywanie, ćwiczenie i doskonalenie umiejętności. Pomimo transgresji zabawy oraz pojawienia się nowych rodzajów i atrybutów, jej tradycyjne formy uznawane są za najwartościowsze w rozwoju dziecka. Klasyczne zabawy nie tylko zaspakają podstawowe potrzeby dzieci, ale także przystosowują je do pełnienia przyszłych ról społecznych. Nawiązując do badań M. Kielar-Turskiej (1999), można zauważyć ciągłość niektórych zabaw. Na miano zabaw ponadczasowych zasługują: zabawa w berka, w chowanego, w sklep, w dom, w ciuciubabkę, w głuchy telefon, gra w klasy i w piłkę. Wśród uniwersalnych zabawek znajdują się klocki, lalki, autka, gry planszowe, książki, misie i żołnierzyki. Warto zauważyć, że zabawki były, są i będą środkiem wychowawczym, sprawdzonym przez lata i towarzyszącym zabawom w okresie dzieciństwa. Zaznaczyć należy, że zabawki uległy znacznym zmianom i są bardziej atrakcyjne, różnorodne oraz wykonywane z innego materiału, co nie zawsze gwarantuje bezpieczeństwo czy pełnię satysfakcji z ich wykorzystania. Analizując wyniki badań zabaw na przestrzeni 50 lat, należy stwierdzić, że zabawy ruchowe ustąpiły miejsca zabawom tematycznym. Związane jest to ze zmianą aktywności dzieci, które większość czasu spędzają, oglądając bajki w telewizji oraz grając na tablecie bądź komputerze. Dodatkowo, pojawienie się nowinek technicznych sprawiło, że dzieci stały

się mniej kreatywne, a bardziej wymagające w doborze zabawek. Aktywność zabawowa, kreowana przez liczne reklamy, promuje zabawki i gadżety, które prowadzą do nadmiernego bodźcowania dzieci i narzucania nowych kierunków w zabawach dziecięcych.

### **Bibliografia**

- Boguszewska, A. (2017). Zabawa i zabawka w przedstawieniach obrazowych w kontekście motywu tematycznego dziecko. W: B. Bielewicz-Kuźnia (red.), *Zabawa i zabawka. Konteksty, wartości, znaczenia* (s. 209-228). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Czaja-Chudyba, I. (2006). *Pedagogika zabawy w osobowym i profesjonalnym przygotowaniu do zawodu nauczyciela*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Huizinga, J. (2007). *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*. Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.
- Kielar-Turska, M. (1999). Zmienność pokoleniowa dziecięcej zabawy. W: M. Kielar-Turska, B. Muchacka (red.), *Stymulująca i terapeutyczna funkcja zabawy* (s. 83-98). Kraków: Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „AGAT-PRINT”.
- Kusio, U. (2017). Socjologiczne konteksty zabawy. W: B. Bielewicz-Kuźnia (red.), *Zabawa i zabawka. Konteksty, wartości, znaczenia* (s. 17-31). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Kustosz, S. (2017). Istota zabawki w darach Friedricha Froebła. W: B. Bielewicz-Kuźnia (red.), *Zabawa i zabawka. Konteksty, wartości, znaczenia* (s. 269-281). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Nawrot-Borowska, M. (2013). *Zabawy i zabawki dziecięce w drugiej połowie XIX i na początku XX wieku – wybrane problemy z wykorzystaniem grafik z epok*. Pobrane z: <https://repozytorium.ukw.edu.pl>.
- Nawrot-Borowska, M. (2017). Zabawa dziecięca w ujęciu historycznym. W: B. Bielewicz-Kuźnia (red.), *Zabawa i zabawka. Konteksty, wartości, znaczenia* (s. 47-95). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Okoń, W. (1995). *Zabawa a rzeczywistość*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Palczyński, T. (2011). Zabawa w czasach globalizacji. Pobrane z: <https://ruj.uj.edu.pl>.
- Szczepka-Pustkowska, M. (2017). Zabawa i zabawki: przestrzeń dziecięcej twórczości. W: B. Bielewicz-Kuźnia (red.), *Zabawa i zabawka. Konteksty, wartości, znaczenia* (s. 245-268). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Waloszek, D. (2008). Zabawa w dzieciństwie. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (t. VII V-Z, s. 643-655). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Żołądź-Strzelczyk, D. (2016). *Dzieje zabawek dziecięcych na ziemiach polskich do początku XX wieku*. Wrocław: Wydawnictwo Chronicon.

**Kinga KOSTRZEWA**

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu

## **WSPÓLPRACA PRZEDSZKOLA Z RODZICAMI W CELU UŁATWIANIA ADAPTACJI DZIECIOM 3-LETNIM W PRZEDSZKOLU**

### **Streszczenie**

Tekst dotyczy współpracy przedszkola z rodzicami w celu ułatwienia adaptacji w przedszkolu dzieciom 3-letnim. Zaprezentowane zostały założenia teoretyczne związane z tym zagadnieniem, metodologiczne założenia badań własnych, a także analiza i interpretacja ich wyników.

**Słowa kluczowe:** współpraca przedszkola z rodzicami, adaptacja, dzieci 3-letnie.

### **Summary**

The text deals with the collaboration of the kindergarten with the parents in order to make it easier for 3-year-old children to adapt in kindergarten. The theoretical assumptions on this topic, the methodological assumptions of own research as well as the analysis and interpretation of their results are presented.

**Key words:** collaboration of the kindergarten with the parents, adaptation, 3-year-old children.

### **Wprowadzenie**

W obecnym świecie dynamicznych zmian i rozwoju cywilizacyjnego konieczne jest, by człowiek adaptował się do nowych warunków i okoliczności. Jednym z pierwszych wyzwań, które stoi przed dzieckiem 3-letnim u progu jego edukacji jest rozpoczęcie uczęszczania do przedszkola. Przebieg adaptacji w pierwszym środowisku poza domem rodzinnym dziecka rzutuje na dalsze jego życie, biorąc pod uwagę nastawienie do zmian i nowych sytuacji, nie tylko związanych ze ścieżką edukacyjną. Istotne jest więc, żeby przedszkole wraz z rodzicami dołożyło wszelkich starań, by ułatwić dzieciom ten proces.

### **1. Współpraca przedszkola z rodzicami w celu ułatwienia adaptacji dzieciom 3-letnim w przedszkolu w ujęciu teoretycznym**

W ujęciu słownikowym adaptacja to „przystosowanie się organizmu do określonego układu środowiska” (Kupisiewicz, Kupisiewicz, 2009, s. 7). Rozumiana jest jako składnik adaptacji społecznej, „która polega na zaprowadzeniu harmonii między potrzebami i dążeniami jednostki a wymogami i oczekiwaniami jej środowiska” (Ibidem).

Jednym z kluczowych elementów rzutujących na prawidłowy przebieg procesu adaptacji dzieci 3-letnich jest przedszkole jako środowisko edukacyjne. Przedszkolna placówka (jej usytuowanie, urządzenie i wyposażenie), nauczyciele i osoby w niej pracujące mają wpływ na jej przebieg. Z tego też względu istotne są podejmowane działania, które w znacznym stopniu ułatwiają dzieciom przystosowanie się do warunków przedszkolnych.

Ważnym działaniem podejmowanym przez placówkę przedszkolną jest odpowiednie nawiązanie współpracy i kontaktu z rodzicami. Rozpoczęcie przez dziecko edukacji przedszkolnej jest równie trudne dla rodziców 3-latków, jak i dla samych dzieci. Pozytywne nastawienie rodziny i podejmowane przez nią działania mają znaczący wpływ na ułatwienie dziecku przystosowania

się do nowej sytuacji życiowej. A. Stein (2017, s. 71) podkreśla wagę pierwszego spotkania rodzica z nauczycielem. Ważne, żeby nauczyciel otwarcie mówił o swoim doświadczeniu, metodach pracy i planach dotyczących współpracy. Nawiązywanie pierwszego kontaktu powinno odbywać się już kilka miesięcy przed rozpoczęciem roku szkolnego. W trakcie tego spotkania istotne jest utwierdzenie rodziców „w przekonaniu, że oddali dzieci w dobre ręce mądrych, myślących perspektywicznie oraz posiadających wiedzę i umiejętności nauczycieli” (<https://blizejprzedszkola.pl/nauczyciele-i-rodzicewspolpraca-dla-dobra-dzieci,2,6581.html>, dostęp: 02.12.2019). Dzięki temu będą oni spokojni o swoje dzieci i ich dalszy rozwój. Podczas zorganizowanych spotkań rodzice zapoznają się z obowiązującymi zasadami i normami danej placówki, a także poznają nauczycielki. Współpraca nauczycieli z rodzicami powinna opierać się na stałej wymianie informacji np. podczas rozmów indywidualnych czy zebrań z rodzicami. Nauczyciel powinien też zachęcać do uczestnictwa w uroczystościach, zajęciach otwartych, wycieczkach oraz wszelkich okazjach, które zintegrują rodziców z przedszkolem. Częstym sposobem przekazywania informacji jest umieszczanie ich na specjalnych tablicach czy też w zeszytach kontaktów. Obecnie popularne staje się też porozumiewanie się drogą telefoniczną, mailową lub za pomocą innych społecznych komunikatorów. Wszelkiego rodzaju ankiety, listy czy skrzynki pytań umożliwią nauczycielowi zebranie informacji zwrotnej dotyczącej własnej pracy. Współpraca i kontakt z rodzicami jest podstawowym elementem adaptacji, gdyż rozwiewanie obaw rodziców wpływa pozytywnie zarówno na nich, jak i na dzieci. J. Lubowiecka pisze o redukcji stresu, którego dzieci doświadczają w pierwszych dniach przedszkola. Podkreśla, że często wiąże się to ze zmianami w rodzinie, np. pracą zawodową matki. Wszyscy członkowie rodziny powinni zatem dołożyć wszelkich starań, by pozwolić zredukować nadmierny stres, który odczuwa dziecko (Lubowiecka, 2000, s. 58). M. Litkowicz (2010) zwraca uwagę na spokojną i opanowaną postawę rodzica w momencie pojawienia się pierwszych trudności związanych z adaptacją do nowego środowiska przedszkolnego. Trzeba pamiętać, że dziecko odczuje zdenerwowanie i niepokój rodzica/opiekuna, nawet jeśli będzie on dobrze maskowany. Rodzina 3-latka pełni priorytetową rolę w procesie adaptacji do przedszkola. Odpowiednie działania przez nią podjęte mogą sprawić, że przystosowanie się do warunków przedszkolnych przez dziecko będzie przebiegało w sposób możliwie łagodny i harmonijny. Rodzice powinni pozostawać w stałej współpracy z przedszkolem. Bieżące informacje uzyskiwane w przedszkolu pozwolą im w adekwatny sposób pracować z dzieckiem w domu, biorąc pod uwagę jego aktualne potrzeby i możliwości rozwojowe.

Działania podejmowane przez przedszkole w celu ułatwienia dzieciom 3-letnim procesu adaptacji angażują wiele osób. Współpraca nauczycieli, pracowników przedszkola i rodziców dzieci może zaowocować optymalną oraz dobrą adaptacją.

## 2. Metodologia badań własnych

Chcąc zgłębić tę tematykę, za przedmiot badań przyjąłam ułatwienie adaptacji dzieciom 3-letnim w przedszkolu, a ich celem było poznanie, opisanie oraz zinterpretowanie działań ułatwiających adaptację dzieciom 3-letnim w przedszkolu.

Określenie problemu badawczego było jednym z ważniejszych etapów podjętych przed przystąpieniem do przeprowadzenia badań. Problem badań zawarłam w pytaniu: Jak przedszkole współpracuje z rodzicami w celu ułatwienia adaptacji dzieciom 3-letnim w przedszkolu?

Na potrzeby badań opracowano następujące narzędzia badawcze: *Kwestionariusz ankiety dla nauczyciela* oraz *Dyspozycje do wywiadu z rodzicem*. Kwestionariusz składał się z 20 pytań zamkniętych, półotwartych i otwartych. Dyspozycje do wywiadu z rodzicem sformułowane zostały w postaci pytań.

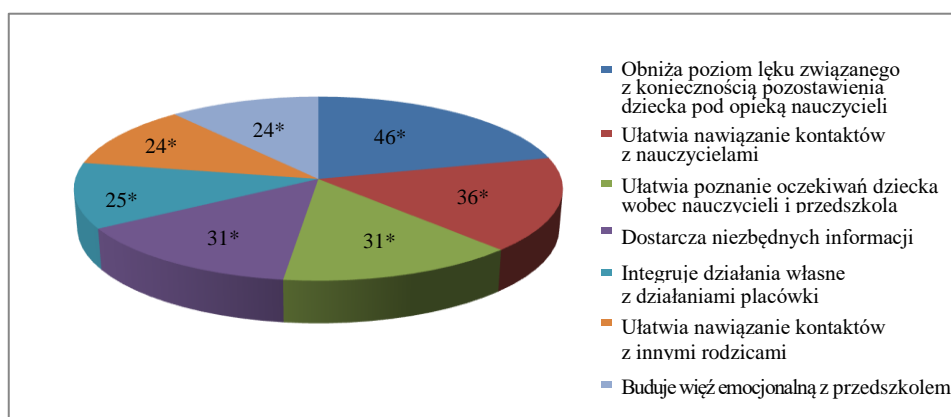
Teren badań stanowiły dwa oddziały Niepublicznego Przedszkola Integracyjnego im. Fundacji Polsat oraz Punkt Przedszkolny znajdujący się w Zespole Szkolno-Przedszkolnym im. Bolesława Chrobrego. Niepubliczne Przedszkole Integracyjne podzielone jest na 2 oddziały: do pierwszego oddziału uczęszcza 25 dzieci w różnym wieku, a drugi jest liczebnie większy – jest w nim 5 grup 25-osobowych. Punkt Przedszkolny w Zespole Szkolno-Przedszkolnym składa się z 4 grup, do których łącznie uczęszcza 80 dzieci.

Grupą badawczą byli nauczyciele (15 osób) wyżej wymienionych placówek. Z racji panującej w kraju sytuacji udostępniłam *Kwestionariusz ankiety dla nauczyciela* na forach internetowych, na których udzielali się nauczyciele przedszkola. Łącznie udało się przeprowadzić badania w grupie 75 nauczycieli. W wywiadzie przeprowadzonym według przygotowanych *Dyspozycji do wywiadu z rodzicami* udział wzięło 30 rodziców. Grupę badawczą stanowiło zatem łącznie 105 osób. Dobór badanych do grupy był celowy.

### 3. Analiza wyników badań własnych – współpraca przedszkola z rodzicami w celu ułatwienia adaptacji dzieciom 3-letnim w przedszkolu

W tej części zaprezentowane zostaną dane empiryczne z badań obejmujących współpracę przedszkola z rodzicami w kontekście ułatwienia adaptacji dzieciom 3-letnim w przedszkolu.

Nauczyciele, realizując programy ułatwiające adaptację dzieciom 3-letnim w przedszkolu, wspierają tym rodziców. Wykres 1 przedstawia efekty wykorzystywania tych programów w opinii nauczycieli (59 osób), którzy zadeklarowali ich realizację spośród wszystkich badanych (75 osób).



Rysunek 1. Efekty wykorzystania programów przez badanych w celu wspierania rodziców w ułatwianiu adaptacji dzieciom 3-letnim w przedszkolu.

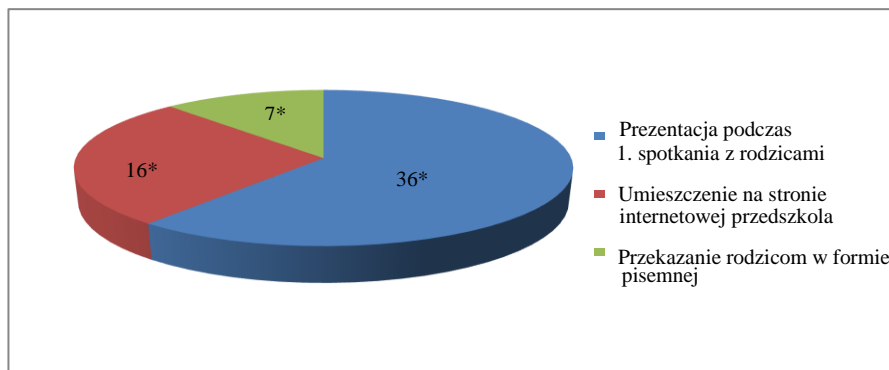
Źródło: badania własne.

\* Liczba odpowiedzi

\*\* Badani mogli udzielić więcej niż 1 odpowiedź.

Jak wynika z danych przedstawionych na wykresie 1, najczęściej respondentów (46 osób) określiło, że realizacja wskazanego przez nich programu wpływa na obniżenie poziomu lęku związanego z koniecznością pozostawienia dziecka pod opieką nauczycieli. Nieco mniej ankietowanych (36 osób) odpowiedziało, że ułatwia on nawiązanie kontaktów z nauczycielami, dostarcza niezbędnych informacji (31 osób) oraz ułatwia poznanie oczekiwań dziecka wobec nauczycieli i przedszkola (31 osób). Mniej badanych informuje, że realizowany przez nich program wpływa na integrację działań własnych z działaniami placówki (25 osób), ułatwienie nawiązania kontaktów z innymi rodzicami (24) i budowanie emocjonalnej więzi z przedszkolem (24 osoby). Na podstawie powyższych danych można stwierdzić, że respondenci są świadomi, iż realizacja wybranego przez nich programu pracy wychowawczo-dydaktycznej w dużej mierze wspiera rodziców dzieci 3-letnich w ułatwianiu im adaptacji do przedszkola.

Rodzice w trakcie współpracy z przedszkolem powinni zostać zapoznani z celami i założeniami wykorzystywanych przez nauczycieli programów ułatwiających adaptację dzieciom 3-letnim, co potwierdziła większość, gdyż 53 respondentów spośród. Fakt niezapoznawania rodziców z celami i założeniami programu zadeklarowało 6 ankietowanych. Wyniki te przedstawione są na wykresie 2.



Wykres 2. Sposoby zapoznawania rodziców z celami i założeniami programu przez badanych (N=59).

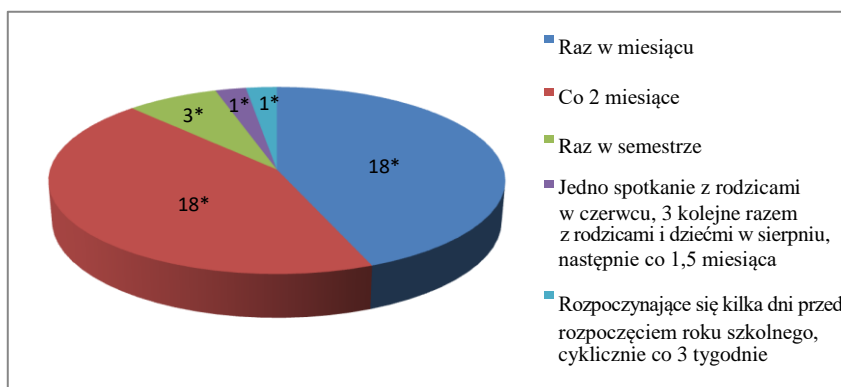
\* Liczba odpowiedzi

Źródło: badania własne.

Jak wynika z zebranego materiału, większość badanych nauczycieli przedszkola (36 osób), zapoznaje rodziców z celami i założeniami programu ułatwiającego adaptację dzieciom 3-letnim już podczas pierwszego spotkania. Jest to zrozumiałe, ponieważ to najprostszy sposób, dający możliwość rozmowy i dyskusji o konkretnych zagadnieniach ujętych w programie. Nieco mniej, gdyż 16, respondentów takie informacje umieszcza na stronie internetowej przedszkola. Najmniej badanych (7 osób) przekazuje te informacje w formie pisemnej.

W opinii nauczycieli wszyscy rodzice chętnie biorą udział w realizacji programu ułatwiającego adaptację dzieciom 3-letnim w przedszkolu. Wszystkie uzyskane odpowiedzi były twierdzące. Podzieliły się one jedynie pomiędzy odpowiedziami: „Tak” (33 osoby) oraz „Raczej tak” (26 osób).

Organizacja cyklicznych spotkań jest jedną z podstaw dobrej współpracy przedszkola z rodzicami. Z analizy materiału badawczego wynika, że większość nauczycieli (41 osób) organizuje takie spotkania, a 18 zaznaczyło odpowiedź przeczącą. Na wykresie 3 przedstawiona jest częstotliwość tych spotkań.



Wykres 3. Częstotliwość realizacji cyklicznych spotkań z rodzicami najbardziej sprzyjająca adaptacji dzieci 3-letnich w przedszkolu według nauczycieli (N=41).

Źródło: badania własne.

Analizując dane z wykresu, można zauważyć, że respondenci najczęściej wskazywali, iż częstotliwością spotkań z rodzicami najbardziej sprzyjającą adaptacji dzieci 3-letnich w przedszkolu jest ich realizacja raz w miesiącu (18 osób) i co 2 miesiące (18 osób). 3 nauczycieli zadeklarowało, że raz w semestrze. Respondenci udzielili też kilka innych odpowiedzi, takich jak:

- „*Jedno spotkanie z rodzicami w czerwcu, trzy kolejne razem z rodzicami i dziećmi w sierpniu, następnie co 1,5 miesiąca*”;
- „*Rozpoczynające się kilka dni przed rozpoczęciem roku szkolnego, cyklicznie co 3 tygodnie*”.

Istotne są również formy współpracy z rodzicami stosowane przez nauczycieli w celu ułatwiania 3-latkom adaptacji w przedszkolu, co zostało zestawione w tabeli 1.

Tabela 1

*Formy współpracy z rodzicami stosowane przez nauczycieli w celu ułatwiania adaptacji dzieciom 3-letnim w przedszkolu (N=75)*

<b>Forma współpracy z rodzicami</b>	<b>Liczba odpowiedzi nauczycieli</b>
Spotkania adaptacyjne dla dzieci i rodziców	64
Zebrania z rodzicami	58
Rozmowy indywidualne	53
Zajęcia otwarte	44
Tablica informacyjna	39
Kontakt telefoniczny	38
Uroczystości przedszkole	35
Facebook	25
Strona internetowa	20
Badania ankietowe	19
Kontakt mailowy	18
Zeszyt kontaktów	10

Zródło: badania własne.

\* Badani mogli udzielić więcej niż 1 odpowiedź.

Dane przedstawione w tabeli pozwalają na stwierdzenie, że najczęstszą formą współpracy z rodzicami w celu ułatwiania dzieciom 3-letnim adaptacji w przedszkolu są spotkania adaptacyjne (64 osób) i zebrania z rodzicami (58 osób). Nieco rzadziej nauczyciele stosują rozmowy indywidualne (53 osoby), zajęcia otwarte (44 osoby), zamieszczanie ważnych informacji na tablicy (39 osób) oraz kontakt telefoniczny (38 osób). Najrzadziej stosowaną formą współpracy z rodzicami jest kontakt mailowy (18 osób) i zeszyt kontaktów (10 osób).

Po dokonaniu analizy danych faktograficznych można zauważyć, że realizacja form współpracy wspiera poczucie bezpieczeństwa rodziców, ułatwia przepływ informacji i buduje zaufanie rodziców względem nauczycieli oraz placówki. Oto kilka przykładowych odpowiedzi badanych:

- „*Rodzice poznają nauczyciela, przedszkole i jego funkcjonowanie, dowiadują się jak mogą pomóc dziecku ze swojej strony w procesie adaptacji, na co powinni zwracać uwagę, a czego unikać. Rozumieją, czym jest i jak wygląda adaptacja i oswiają się z tym procesem*”;
- „*Dają możliwość ciągłej interakcji stron, więc pozwalają na lepsze poznanie i tym samym dostosowanie metod i form współpracy*”;



- „*Spotkania adaptacyjne zapoznają rodziców z placówką, nauczycielami i obniżają stres wywołany pozostawieniem dziecka w przedszkolu. Zebrania z rodzicami służą utrzymaniu stałego kontaktu. Kontakt telefoniczny, Facebook i tablica – informowaniu o sprawach bieżących i ważnych*”;
- „*Poprzez spotkania adaptacyjne rodzice i dzieci poznają placówkę, oswajają się z nowym miejscem. Badania ankietowe pozwalają na rzetelne i anonimowe informacje zwrotne*”.

W ramach współpracy przedszkola z rodzicami placówka korzysta z pomocy innych podmiotów, żeby ułatwić dzieciom 3-letnim adaptację w przedszkolu. Większość, gdyż 46, respondentów w ramach współpracy z rodzicami korzysta z pomocy psychologa, Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej, logopedy i rehabilitanta w celu ułatwiania dzieciom 3-letnim adaptacji w przedszkolu.

By uzyskać pogłębioną wiedzę związaną tematyką współpracy przedszkola z rodzicami w celu ułatwiania adaptacji dzieciom 3-letnim w przedszkolu przeprowadziłam wywiad z 30 rodzicami dzieci 3-letnich. Analizując wypowiedzi rodziców (30 osób), można stwierdzić, że najczęstszą (22 osoby) formą współpracy przedszkola z rodzicami w celu ułatwiania adaptacji dzieciom 3-letnim są spotkania zbiorowe i indywidualne, przekazywanie istotnych informacji (porad) przez tablice informacyjne, kontakt telefoniczny oraz dzięki portalom społecznościowym i informacyjnym (np. Facebook). Rzadziej badani wymieniali spotkania adaptacyjne, zajęcia otwarte i uroczystości przedszkole (8 osób). Potwierdzeniem tego są wypowiedzi rodziców:

- „*Przede wszystkim poprzez zebrania/wywiady. Można porozmawiać też z nauczycielem indywidualnie o ważnych sprawach. Wszystkie informacje znajdują się na tablicy znajdującej się przed wejściem do sali, a jeśli dzieje się coś bardzo ważnego, to nauczyciel najpierw informuje SMS-em, następnie dzwoni*”;
- „*Głównie zebrania co jakiś czas, rozmowy indywidualne. A oprócz tego mamy założoną grupę na Facebooku i nauczyciel informuje nas o jakichś zmianach, ważnych datach itd.*”;
- „*Współpraca opiera się na spotkaniach, i tych adaptacyjnych i tych, które odbywają się co jakiś czas w trakcie roku szkolnego*”;
- „*Najczęściej to spotkania, zebrania. I oczywiście co jakiś czas jakieś imprezy okolicznościowe, święta*”;
- „*Udział w zebraniach, również tych od kwietnia czy maja. Przekazywanie informacji najczęściej właśnie na tych zebraniach albo telefonicznie*”.

Analizując dane z przeprowadzonego wywiadu, można zauważyć, że rodzice wskazują na znaczenie realizowanych form współpracy z placówką w ułatwianiu adaptacji ich dzieci w przedszkolu, np. obniżenie poziomu lęku dzieci jak i rodziców, ułatwienie przeżycia rozłąki oraz zbudowanie poczucie zaufania i bezpieczeństwa. Kilka z wypowiedzi rodziców zostało przytoczonych poniżej:

- „*My jako rodzice więcej wiemy, jesteśmy spokojniejsi i dzieci to czują*”;
- „*Braliśmy udział z mężem w spotkaniach adaptacyjnych i dzięki temu nasz syn nie bał się pierwszych dni w przedszkolu, wręcz cieszył się, jak tylko wspomnieliśmy o tym, że za chwilę tam wróci*”;
- „*Ja wiedziałam, jak się mam zachować w danej sytuacji. Rozmawiałam o tym wcześniej na zebraniach, przestałam panikować i chyba to było największym ułatwieniem dla mojego dziecka*”;
- „*Najwięcej pomogły spotkania z dziećmi w przedszkolu przed rozpoczęciem roku szkolnego. I ja i córka stopniowo przyzwyczajałyśmy się do rozłąki*”;

- „Fakt, że nauczyciele informują nas na bieżąco o ważnych sprawach, zapraszają na zebrania i różnego rodzaju zajęcia spowodował, że przedszkole kojarzy się dzieciom i nam dorosłym też z bezpiecznym miejscem, wesołym i atrakcyjnym w oczach dziecka”.

Współpraca nauczycieli z rodzicami dzieci rozpoczynającymi edukację przedszkolną ma wagę zasadniczą. Te dwa ważne podmioty mogą zaradzić trudnościom adaptacyjnym dzieci 3-letnich lub je ograniczyć. Wspólne podejmowanie celowych działań pedagogicznych zapewni dzieciom poczucie psychicznego bezpieczeństwa w nowym środowisku placówki przedszkolnej (Klim-Klimaszewska, 2012, s. 96).

## Podsumowanie

Przeprowadzone badania ukazują, że w opinii nauczycieli realizowane przez nich programy wspierają rodziców w ułatwianiu adaptacji dzieciom 3-letnim w przedszkolu w wielu aspektach, m.in.: obniżania poziomu lęku związanego z koniecznością pozostawienia dziecka pod opieką nauczyciela, ułatwiania nawiązania kontaktów z nauczycielem czy dostarczania niezbędnych informacji. Wymienione powyżej korzyści możliwe są m.in. dzięki programom realizowanym przez nauczycieli. Większość nauczycieli (53 osoby) informuje rodziców o celach i założeniach tych programów, które są realizowane z ich dziećmi 3-letnimi w przedszkolu. Najczęściej odbywa się to w trakcie pierwszego spotkania z rodzicami (36 osób). W ramach współpracy nauczyciele w większości (41 osób) decydują się na organizowanie spotkań z rodzicami. Organizowanie takich spotkań najczęściej odbywa się w raz w miesiącu (18 osób) lub co 2 miesiące (18 osób). Najczęstsze formy współpracy z rodzicami, według nauczycieli (75 osób), to spotkania adaptacyjne (64 osoby), w których rodzice chętnie biorą udział. Są to zebrania z rodzicami (58 osób) i rozmowy indywidualne (53 osoby). Najrzadziej stosuje się kontakt mailowy (18 osób) oraz zeszyt kontaktów (10 osób). Można zatem przypuszczać, że w przedszkolu stosowane są przede wszystkim formy współpracy z rodzicami, pozwalające na bezpośredni kontakt i w związku z tym integrację, wzajemne poznanie, zaznajomienie się z placówką oraz sprawny przepływ informacji pomiędzy nauczycielem a rodzicem. Stąd też według badanych rodziców (30 osób) najczęstszymi formami współpracy są przede wszystkim spotkania zbiorowe i indywidualne oraz kontakt telefoniczny/internetowy, rzadziej natomiast wymieniano spotkania adaptacyjne. Rodzice podkreślali fakt obniżenia poziomu stresu i lęku wywołanego nową sytuacją dzięki realizowanym formom. W ramach współpracy z rodzicami większość nauczycieli (46 osób) decyduje się na zaangażowanie w proces ułatwiania adaptacji dzieciom 3-letnim w przedszkolu innych podmiotów: psychologa z Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej, logopedę i rehabilitanta.

## Bibliografia

- Klim-Klimaszewska, A. (2012). *Pedagogika przedszkolna. Nowa Podstawa Programowa*. Warszawa: Instytut wydawniczy Erica.
- Kupisiewicz, Cz., Kupisiewicz, M. (2009). *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Stein, A. (2017). *Akcja adaptacja. Jak pomóc sobie i dziecku w zaprzyjaźnieniu się z przedszkolem*. Warszawa: Wydawnictwo Mamania.
- Szewczul, B. (2017). *Nauczyciele i rodzice – współpraca dla dobra dzieci*. Pobrane z: <https://blizejprzedszkola.pl/nauczyciele-i-rodzice-wspolpraca-dla-dobra-dzieci,2,6581.html>.
- Litkowicz, M. (2010). Adaptacja do przedszkola. *Wychowanie w przedszkolu*, 7, 48-50.
- Lubowiecka, J. (2000). *Przystosowanie psychospołeczne dziecka do przedszkola*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne Spółka Akcyjna.

**CZĘŚĆ III.**  
**TEORETYCZNO-EMPIRYCZNE KONTEKSTY**  
**WYBRANYCH OBSZARÓW DIAGNOZY PEDAGOGICZNEJ**  
**I NIEPOWODZEŃ EDUKACYJNYCH**

**Agata KALINOWSKA**

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu

## **NIEPOWODZENIA SZKOLNE NA PIERWSZYM ETAPIE EDUKACYJNYM – REFLEKSJE NAUCZYCIELI**

### **Streszczenie**

Podjęta problematyka dotyczy niepowodzeń szkolnych na pierwszym etapie edukacji. Dostrzeżenie refleksji nauczycielskich jest ważne, gdyż stanowi podstawę analizy danego zjawiska. Pomimo szerokiego spektrum dialogów prowadzonych przez wielu badaczy nadal nie dostrzega znaczących i satysfakcjonujących zmian w obszarze niepowodzeń, które przyczyniają się do głębszego zrozumienia procesów zachodzących w szkole. Doprecyzowanie zakresu i przyczyn niepowodzeń szkolnych stało się punktem wyjścia do określenia przez nauczycieli koncepcji zapobiegania szkolnym niepowodzeniom. Istotne było również podanie sposobów przezwyciężania niepowodzeń szkolnych przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej.

**Słowa kluczowe:** niepowodzenia szkolne, edukacja wczesnoszkolna, nauczyciel.

### **Summary**

The issues raised concern school failures at the first stage of education. Noticing the reflections of teachers is important because it is the basis for the analysis of a given phenomenon. Despite the wide range of dialogues conducted by many researchers, he still does not see significant and satisfactory changes in the area of failure, which contribute to a deeper understanding of processes taking place in school. Specifying the scope and causes of school failure has become the starting point for teachers to define the concept of preventing school failure. It was also important to present the ways of overcoming school failures by early school education teachers.

**Key words:** school failures, early childhood education, teacher.

### **Wprowadzenie**

Szkolna rzeczywistość jest przestrzenią, w której zarówno uczniowie, jak i nauczyciele mogą osiągać sukcesy oraz są w stanie realizować twórcze pomysły. Daje to możliwość ukierunkowania działań względem mocnych, pozytywnych cech, które na przestrzeni różnej aktywności pozwalają na twórczą i kreatywną realizację oraz zdobywanie kolejnych tajemnic wiedzy. Nie jest to jednak sytuacja, która dotyczy wszystkich podmiotów procesu edukacyjnego. Wciąż w warunkach szkolnych można dostrzegać jednostki, które nie tylko nie mają możliwości sprostanania wymogom, ale również doświadczają niepowodzeń na gruncie szkolnym. Taka sytuacja staje się podstawą do podejmowania odpowiednich działań względem określenia, doprecyzowania, przeciwdziałania i profilaktyki wobec niepowodzeń szkolnych. Podjęte rozważania będą ukierunkowane na pierwszy etap edukacji szkolnej, gdyż jest on swoistym pomostem pomiędzy funkcjonowaniem przedszkolnym a rzeczywistością ujmującą edukację przez pryzmat podziału na przedmioty. To właśnie w pierwszych latach funkcjonowania dziecka w szkole pojawia się wiele dylematów, trudności, które pozostawione bez ingerencji mogą przeistaczać się w różne niepowodzenia szkolne. Warto poddać pod dyskusję, czy niepowodzenia szkolne są jedynie domeną uczniów, czy też znajdują przeniesienie na grunt pracy nauczycielskiej.

## 1. Elementy procedury badawczej

W badaniach pedagogicznych skupiono się na refleksjach nauczycieli związanych z niepowodzeniami szkolnymi na pierwszym etapie edukacyjnym.

Przedmiotem badań stało się określenie spostrzegania niepowodzeń szkolnych przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, a cel badawczy skupiał się wokół:

- określenia opinii nauczycieli względem zakresu niepowodzeń szkolnych na pierwszym etapie edukacyjnym;
- doprecyzowania dostrzeganych przez nauczycieli przyczyn niepowodzeń szkolnych;
- określenia kształtowania się postrzegania przez nauczycieli elementów koncepcji ukierunkowanych na zapobieganie niepowodzeniom szkolnym;
- wskazanie praktycznych sposobów przewyższania niepowodzeń szkolnych.

W świetle powyższych założeń postawiony problem główny brzmiał następująco: *Jak nauczyciele klas I-III spostrzegają niepowodzenia szkolne?*

Dla tak ujętego problemu głównego sformułowano następujące pytania szczegółowe:

- 1) Jaki jest w opinii nauczycieli zakres niepowodzeń szkolnych na pierwszym etapie edukacyjnym?
- 2) Jakie przyczyny niepowodzeń szkolnych są najczęściej obserwowane przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej?
- 3) Jak kształtuje się postrzeganie przez nauczycieli elementów koncepcji ukierunkowanych na zapobieganie niepowodzeniom szkolnym?
- 4) Jakie są praktyczne sposoby przewyższania niepowodzeń szkolnych przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej?

Chcąc poznać refleksje nauczycieli na temat niepowodzeń szkolnych na pierwszym etapie edukacyjnym, posłużono się metodą sondażu diagnostycznego, z zastosowaniem techniki ankiety. Pierwotny zarys badawczy kierunkowo w stronę przeprowadzenia wywiadów. Zmiana założenia podyktowana została sytuacją epidemiologiczną (Covid-19) i utrudnieniem bądź uniemożliwieniem dotarcia do grupy docelowej.

Respondentami byli czynni nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej. Grupa ta liczyła 40 nauczycieli (37 miało staż pracy zawodowej powyżej 15 lat, 2 osoby pomiędzy 11 a 15 lat, a 1 osoba do 5 lat). Rozpowszechnienie arkusza ankiety odbyło się przez platformę Google i kontakt bezpośredni. Teren badań obejmował nauczycieli pracujących w szkołach znajdujących się w Nowym Sączu oraz najbliższych okolicach.

Struktura tekstu zawiera przedstawienie rozważań teoretycznych dotyczących wybranego szczegółowego problemu badawczego. Następnie dokonano analizy zebranego materiału faktograficznego, odnoszącego się do konkretnego zagadnienia. Niestandardowy zamysł prowadzenia wywodów wynika z potrzeby usystematyzowania i przejrzystości w rozważanych dotyczących podejmowanej problematyki.

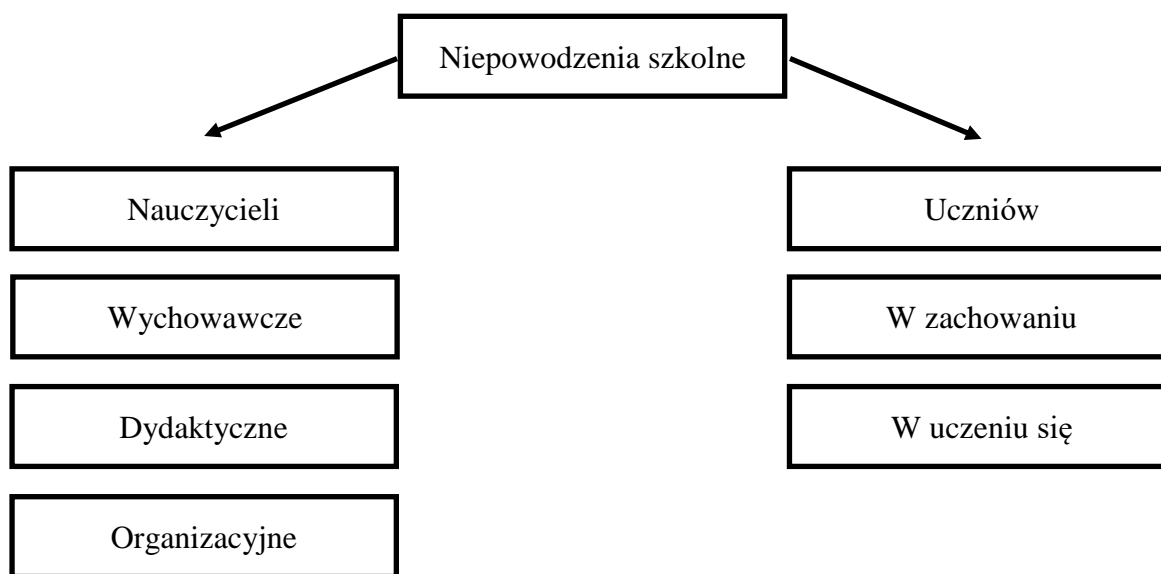
## 2. Definityjne ujęcie niepowodzeń szkolnych

Na początku warto doprecyzować terminologię związaną z podjętą tematyką. Spośród wielu definicji przytoczone zostaną te, które na przestrzeni lat wskazują na istotę niepowodzeń szkolnych.

W. Okoń określa niepowodzenia szkolne jako „proces pojawiania się i utrwalania rozbieżności między celami edukacyjnymi a osiągnięciami szkolnymi oraz kształtowania się negatywnego stosunku młodzieży do wymagań szkoły” (2004, s. 274).

Cz. Kupisiewicz precyzuje niepowodzenia szkolne jako „sytuacje, w których występują wyraźne rozbieżność między wymaganiami wychowawczymi i dydaktycznymi szkoły, zachowaniem uczniów oraz uzyskiwanymi przez nich wynikami nauczania” (2005, s. 226).

Ważne jest też stanowisko B. Łuczak, która rozpatruje niepowodzenia szkolne jako „porażkę pedagogiczną nauczycieli i nieskuteczność podjętych przez nich działań dydaktycznych, wychowawczych, opiekuńczych i kompensacyjnych. Z kolei, gdy rozpatrujemy je jako problem ucznia, musimy je rozumieć jako jego trudności w uczeniu się i spełnianiu obowiązków szkolnych” (2000, s. 7). Ujęcie definicyjne zaproponowane przez B. Łuczak w precyzyjny sposób ukazuje nie tylko sylwetkę ucznia, ale także nauczyciela. W mojej ocenie nie w każdym wymiarze mamy możliwość rozgraniczenia działań nauczyciela i ucznia. Złożoność procesu edukacyjnego zawsze pozostawia pytanie: W jakim zakresie przy podjęciu zindywidualizowanych działań można zniwelować niepowodzenia występujące zarówno u ucznia, jak i nauczyciela? Poniżej zaprezentowano graficzne ujęcie niepowodzeń szkolnych, które staje się podstawą do dalszych rozważań.



Rysunek 1. Niepowodzenia szkolne.

Źródło: *Niepowodzenia w nauce. Przyczyny, skutki, zapobieganie* (s. 8), B. Łuczak, 2000, Poznań: Oficyna Wydawnicza G&P.

Pierwszy postawiony problemem, na który chciałam uzyskać odpowiedź, zawierał się w pytaniu: Jaki jest zakres niepowodzeń szkolnych na pierwszym etapie edukacyjnym – w opinii nauczycieli?

37 badanych respondentów dostrzega, że niepowodzenia szkolne obejmują swoim zakresem jedynie ucznia, a 3 nauczycieli widzi nierozzerwalne powiązanie działań nauczyciela ze zjawiskiem niepowodzeń szkolnych. Takie ujęcie nie ukazuje brania pełnej odpowiedzialności za proces edukacyjny, w którym nauczyciel i uczeń stanowią równie istotną podstawę interakcji. Refleksja kreatora, czyli nauczyciela, powinna opierać się na ciągłym sprawdzaniu, na ile podejmowane działania są skuteczne. Powinniśmy również dostrzegać aspekty, które nie przyczynią się do porażki pedagogicznej. Kolejnym elementem badań własnych stało się określenie płaszczyzny, na której nauczyciel spotyka się z największą liczbą niepowodzeń. Zaskakujące stało się dostrzeganie zakresu dydaktycznego jako podstawowego względem niepowodzeń szkolnych. Podkreślenie trudności dydaktycznych doprecyzowało 29 respondentów,

natomiast organizacyjnych 6 nauczycieli i wychowawczych 5 nauczycieli. Analizując kategorie wartościujące, warto przybliżyć przedstawiane przez grupę badawczą typy niepowodzeń występujące w poszczególnych zakresach. Kolejność analizy została podyktowana dokonaniem podkreślenia wagi zakresu niepowodzeń. Jako pierwszy omówiony zostanie aspekt dydaktyczny. Nauczyciele wskazywali niesystematyczność, brak motywacji do nauki, zbyt obszerne treści do przyswojenia oraz trudności w przeprowadzaniu dyskusji podyktowane zbyt szybkim tempem pracy. Podkreślone zostało również lenistwo uczniów, za dużo treści edukacyjnych, które nauczyciel nie może w pełni zgłębić. Jako drugi zakres określono całokształt pracy w zakresie organizacyjnym. Bardzo często respondenci wskazywali na trudności związane z liczebnością uczniów w klasach, brak odpowiedniego sprzętu i pomocy dydaktycznych. Warte zastanowienia jest dostrzeżenie ogromnych trudności w pracy zdalnej i pracy „z dokumentacją”. Zaskakujący jest fakt, że nauczyciele dostrzegają częsty problem związany z brakiem czasu, który uczniowie mogą przeznaczyć na naukę. Ostatni zakres dotyczył obszarów wychowawczych, wśród których zostały dostrzeżone następujące trudności: negatywny stosunek do nauki, wywodzenie się z rodzin dysfunkcyjnych, częste pretensje i roszczenia rodziców względem nauczycieli, brak współpracy pomiędzy rodzicem i nauczycielem, brak reguł w środowisku domowym, arogancja uczniów. Zdecydowanie większość badanych ukazywała w trudnościach wychowawczych kwestie braku prawidłowych relacji występujących na drodze nauczyciel-rodzic. Choć tematyka ukierunkowana na współpracę tych podmiotów jest szeroko podejmowana w literaturze naukowej i znajduje odzwierciedlenie w aktywności doskonalenia zawodowego nauczycieli, nie jest jednak pozytywnie oceniana w warunkach szkolnych. Dla pełniejszego obrazu nauczyciele zostali poproszeni o wskazanie typów niepowodzeń szkolnych występujących w zakresie dydaktycznym oraz symptomów, które są możliwe do obserwacji w nieodpowiednim zachowaniu uczniów. 34 respondentów wskazało na częstsze występowanie niepowodzeń szkolnych uczniów w uczeniu się. Jedynie 6 osób określiło niepowodzenia szkolne dostrzegane w zachowaniu. Trudności w uczeniu się zostały doprecyzowane jako: nieumiejętne stosowanie technik związanych z uczeniem się, niski poziom wytrwałości uczniów, brak chęci do poszerzania zakresu wiedzy, trudności z systematycznym uczeniem się, brak motywacji do nauki. Uzyskane odpowiedzi nasuwają refleksję dotyczącą osoby odpowiedzialnej za powyższe kwestie. Warto zadać sobie pytanie: Czy rolą nauczyciela nie jest nauczanie i indywidualizacja w zakresie technik przyswajania wiedzy, dbanie o motywację i chęć uczenia się dzieci? W mojej ocenie wymieniony zakres trudności zdecydowanie kierkuje myślenie na pracę nauczyciela, co nie znalazło odzwierciedlenia w wynikach prowadzonych badań. Do najczęściej występujących symptomów możliwych do zaobserwowania w zachowaniu uczniów doprecyzowano: trudności emocjonalne, brak zaspokojenia potrzeb ucznia, przemoc psychiczna i fizyczna, lęk, nieakceptacja, lekceważenie obowiązków szkolnych.

Dokonując podsumowania pierwszego problemu szczegółowego, dotyczącego zakresu niepowodzeń szkolnych na pierwszym etapie edukacyjnym w opinii nauczycieli, należy podkreślić, że badani odnoszą się głównie do osoby ucznia podczas precyzowania zakresu niepowodzeń szkolnych. Pomimo niedostrzegania istotnej roli nauczyciela, respondenci przedstawiają wiele symptomów, które zdecydowanie powinny stanowić zakres odpowiedzialności pedagogów. Nie jest możliwe precyzowanie typów niepowodzeń szkolnych występujących w sferze dydaktycznej, organizacyjnej i wychowawczej bez uwzględnienia prymarnych obowiązków należących do nauczycieli. Trudności podkreślone w zachowaniu uczniów i rozpatrywane poprzez pryzmat uczenia się powinny znaleźć szersze odzwierciedlenie w twórczej pracy dydaktyczno-wychowawczej.

### 3. Przyczyny niepowodzeń szkolnych

Różnorodność precyzowania przyczyn niepowodzeń szkolnych ukazuje złożoność zjawiska i jego nieoczywisty charakter. Dylematy określające przyczyny ujmowane są w rozmaite ramy. Najczęstszy podział wskazuje następujące przyczyny niepowodzeń szkolnych:

- społeczno-ekonomiczne – środowisko, w jakim rozwija się dziecko, troska rodziny o dziecko, zapewnienie poczucia bezpieczeństwa, tryb życia rodziny, status materialny;
- dydaktyczno-wychowawcze – problemy wynikające ze specyfiki szkoły jako instytucji, efekty pracy nauczycieli, zaangażowanie uczniów w wypełnianie obowiązków szkolnych;
- biopsychiczne – poziom intelektualny, temperament, cechy i możliwości ucznia, zaburzenia rozwojowe (Konieczny, 2020, s. 31).

W przyczynach społeczno-ekonomicznych warto uwzględnić brak zaspokojenia potrzeb dziecka i warunków do optymalnego rozwoju. Równie ważne jest dostrzeganie warunków materialnych i mieszkaniowych rodziny, postaw rodzicielskich ukierunkowanych na zaspokajanie potrzeb dzieci, atmosfery panującej w domu, która w sytuacji napięć, konfliktów oraz niepewności uczuciowej znajduje przełożenie na funkcjonowanie ucznia w warunkach szkolnych. Elementem składowym związanym z aspektem społeczno-ekonomicznym staje się rozpad struktury rodziny (Słupek, 2018). Złożoność pierwszej z omawianych przyczyn wskazuje na rolę umiejętnego dostrzegania i respektowania zaspokajania potrzeb dziecka. Na gruncie pedagogicznym możliwe jest obserwowanie wielu trudności w tym zakresie, które skutkują zaburzeniami w prawidłowym rozumieniu roli rodzica, zakresu i jakości procesu wychowawczego. Niezwykle istotna staje się również funkcja informacyjna kierowana względem rodziców. Ukazywanie różnorodnych dróg umożliwiających rozwiązywanie zaistniałych trudności może w sposób realny wpłynąć na całokształt funkcjonowania rodzin, a w dalszej perspektywie uchronić wychowanka przed niepowodzeniami szkolnymi. Istotne staje się więc podejmowanie dialogu, który będzie stanowił pomoc dla rodziców względem niwelowania przyczyn niepowodzeń szkolnych ukierunkowanych na aspekt społeczno-ekonomiczny.

Kolejna z przedstawionych przyczyn dotyczy sfery dydaktyczno-wychowawczej. Jednym z elementów składowych stają się błędy dydaktyczne, uwzględniające zarówno błędy metodyczne nauczycieli, jak i prezentowanie wadliwej postawy wobec uczniów. Na uwagę zasługuje też niedopełnienie czynności diagnozowania i wczesnej interwencji (Słupek, 2018).

Warto zastanowić się, dlaczego nadal, analizując przyczyny niepowodzeń, nie dostrzega się błędów związanych z procesem dydaktycznym. W mojej ocenie częstą trudnością staje się niechęć do zmiany przez nauczycieli wyuczonych i powielanych metodycznych rozwiązań. Na przestrzeni kolejnych lat oraz zmieniających się warunków życia uczniów nie sposób jest nie dostrzegać potrzeby dokonywania uaktualniania wiedzy i brania pod uwagę najnowszych badań prowadzonych na gruncie pedagogicznym. Przyjęcie jednolitych działań, które powinny być dedykowane wszystkim uczniom i prezentowane na przestrzeni lat bez refleksji i dokonywania modyfikacji nie jest możliwe. Należy również podkreślić dostrzeganie braków systemu szkolnego. Braki te można upatrywać w:



- nieprzystosowaniu szkoły do wymagań współczesnej nauki i techniki;
- nieodpowiednim poziomie podręczników pod względem merytorycznym i metodycznym;
- niedostatecznym wyposażeniu szkół i pracowni przedmiotowych w niezbędny sprzęt i pomoce naukowe;
- trudnych warunkach organizacyjnych pracy szkół;
- nadmiernej liczbie uczniów w klasie;
- nieracjonalnej organizacji zajęć szkolnych (Słupek, 2018, s. 116).

Braki związane z systemem szkolnym w dużym zakresie zależą od prawidłowego zarządzania, kreatywnego dostrzegania różnorodności pomocy dydaktycznych oraz chęci uatrakcyjniania zajęć. Kolejną kwestię stanowi liczba uczniów uczęszczających na zajęcia wraz z prawidłową organizacją „życia szkolnego”. Następną z omawianych przyczyn niepowodzeń szkolnych dotyczą uwarunkowań biopsychicznych.

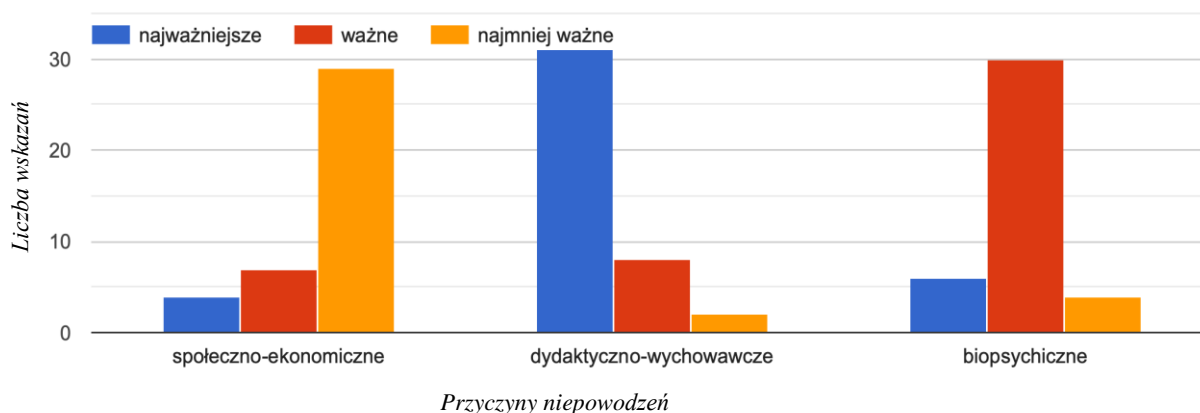
K. Słupek wskazuje na czynniki biopsychiczne „rozumiane jako różnego rodzaju dysfunkcje ucznia, decydujące o obniżonym poziomie jego funkcjonowania i utrudniające mu czynienie zadawalających postępów w nauce” (2018, s. 116). W innym opracowaniu możemy spotkać się z ujęciem w czynnikach biopsychicznych: „poziomu inteligencji ucznia, temperamentu, cech charakteru, stanu zdrowia oraz rozwoju psychomotorycznego” (Łuczak, 2000, s. 14).

Biopsychiczne przyczyny niepowodzeń uczniów często stanowią trudność dla pedagogów. Nieusystematyzowana wiedza, brak odpowiednich umiejętności i wsparcia ze strony innych nauczycieli mogą powodować zaniechanie podejmowania działań wobec dostrzegania oraz niwelowania i minimalizowania skutków mających podłoże w biopsychicznych przyczynach niepowodzeń szkolnych. Uważam również, że na podstawie obserwacji i doświadczeń można przyjąć, iż niepowodzenia szkolne rzadko są precyzowane przez pryzmat jednej grupy przyczyn. Często określone grupy przyczynowe wzajemnie się przenikają i potęgują skalę niepowodzeń szkolnych.

Po dokonaniu wstępnej analizy literatury w danym obszarze ważne stało się poszukiwanie odpowiedzi dotyczącej najczęściej obserwowanych przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej przyczyn niepowodzeń szkolnych. Jako pierwsze dokonam uporządkowania odpowiedzi uzyskanych od respondentów, które wartościują trzy najczęściej określone aspekty. Przyczyny dydaktyczno-wychowawcze zostały wskazane jako najważniejsze (31 nauczycieli), a 30 nauczycieli podkreśliło ważność przyczyn biopsychicznych. Czynniki społeczno-ekonomiczne w opinii respondentów stanowią najmniejszą trudność względem niepowodzeń szkolnych.

Zobrazowanie graficzne dotyczące przyczyn niepowodzeń szkolnych zostało przedstawione na wykresie 1.

Przyczyny niepowodzeń szkolnych (1-najważniejsze, 3-najmniej ważne).



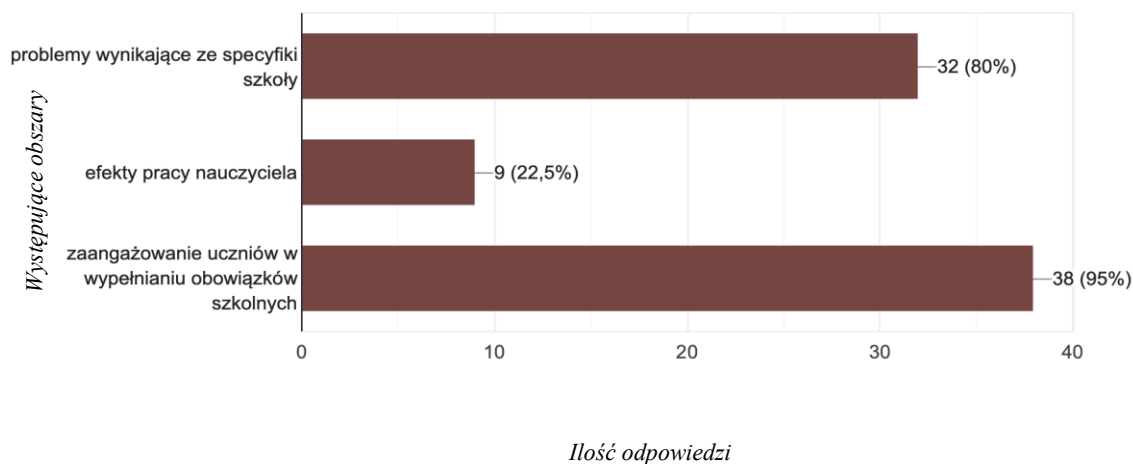
Wykres 1. Przyczyny niepowodzeń szkolnych.

Źródło: badania własne.

Aby dogłębniej poznać spostrzeżenia na temat niepowodzeń szkolnych, nauczyciele zostali poproszeni o doprecyzowanie dwóch najczęściej występujących obszarów w obrębie wszystkich omawianych przyczyn. Z analizy materiału badawczego wynika, że zaangażowanie uczniów w wypełnianie obowiązków szkolnych (38 wskazań) i problemy wynikające ze specyfiki szkoły (32 odpowiedzi) to najczęstsze z przyczyn w obszarze dydaktyczno-wychowawczym. Najmniejsze zainteresowanie ukierunkowane zostało na efekty pracy nauczyciela.

Najczęściej występujące obszary przyczyn dydaktyczno-wychowawczych:

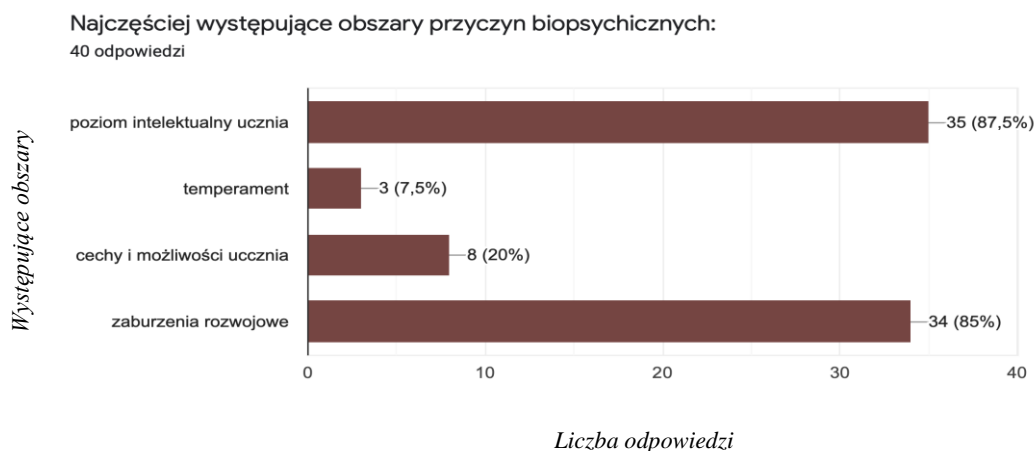
40 odpowiedzi



Wykres 2. Najczęściej występujące obszary przyczyn dydaktyczno-wychowawczych.

Źródło: badania własne.

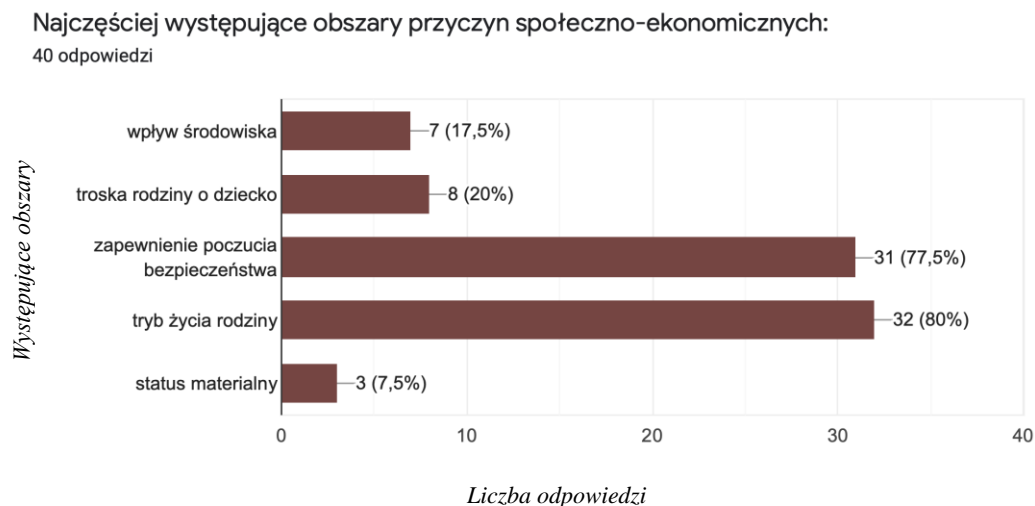
W przyczynach biopsychicznych nauczyciele najczęściej dostrzegają poziom intelektualny ucznia (35 wskazań) i zaburzenia rozwojowe (34). Na niewielkie zainteresowanie zasługiwał temperament oraz cechy i możliwości ucznia.



Wykres 3. Najczęściej występujące obszary przyczyn biopsychicznych.

Źródło: badania własne.

Ostatnia grupa przyczyn, która stała się według respondentów najmniej ważna, dotyczyła zagadnień społeczno-ekonomicznych. Zdecydowanie nauczyciele podkreślili, że tryb życia rodziny i zapewnienie poczucia bezpieczeństwa stanowią najważniejszy problem oraz trudność powodującą niepowodzenia szkolne.



Wykres 4. Najczęściej występujące obszary przyczyn społeczno-ekonomicznych.

Źródło: badania własne.

Opinie nauczycieli biorących udział w badaniu ukazują upatrywanie najczęstszych przyczyn wobec aspektów dydaktyczno-wychowawczych. Najmniejsze zainteresowanie dotyczy obszarów społeczno-ekonomicznych, szczególnie związanych ze statusem materialnym rodziny. Duża część respondentów podkreśliła problemy wynikające ze specyfiki szkoły i zaangażowanie ucznia. Na brak uwagi zasługuje natomiast status materialny i wpływ środowiska. Kolejnym istotnym zagadnieniem, które stanowi punkt wyjścia do działań w zakresie praktyki edukacyjnej, staje się zapobieganie niepowodzeniom szkolnym.

#### 4. Zapobieganie niepowodzeniom szkolnym

W literaturze naukowej istnieje duża zgodność wśród autorów wobec precyzowania sposobów radzenia sobie z niepowodzeniami edukacyjnymi. Koncentracja wokół profilaktyki, diagnozy i terapii pedagogicznej stanowi podstawę do dostrzegania elementów związanych z pracą pedagogów. Podkreślenie znaczenia tych środków zaradczych ukazuje zależności między nimi. „Bez diagnozy nie ma terapii, zaś proces terapii nie ma szans powodzenia bez ciągłego diagnozowania postępów dziecka. (...) Zabiegi profilaktyczne implikują szanse na sukces szkolny lub warunkują prawidłowy przebieg czynności diagnostycznych i terapeutycznych” (Zińczuk, 2006, s. 25).

Analizując pierwszy element składowy, jakim jest profilaktyka pedagogiczna, należy podkreślić, że:

- zapobiega ona powstawaniu luk w opanowywanej przez uczniów wiedzy;
- zapobiega powstawaniu różnorodnych opóźnień;
- nie dopuszcza do powstawania błędów i usterek metodycznych, będących dydaktyczną przyczyną niepowodzeń (Karpińska, 2011, s. 82).

Profilaktyka niepowodzeń szkolnych to również:

system działań podejmowanych przez podmioty edukacyjne, mających na celu zapobieganie pojawianiu się niepowodzeń szkolnych uczniów. Jej punktem wyjścia musi stać się zatem, z jednej strony, refleksja nad istotą, przejawami i okolicznościami sukcesu szkolnego oraz trudnościami i niepowodzeniami na drodze do jego osiągnięcia, z drugiej zaś – podejmowanie takich działań praktycznych, które stworzą każdemu dziecku warunki do wszechstronnego rozwoju na miarę jego potencjalnych możliwości oraz przewidywanego obrazu świata, w którym owo dziecko będzie żyło (Kędzierska, 2005, s. 11).

Każde działanie profilaktyczne:

a więc i profilaktyka niepowodzeń szkolnych ma charakter wielowymiarowy. Ogólnie rzecz biorąc, można je zarysować w trzech podstawowych wymiarach:

- profilaktyka pierwszego stopnia – jako działanie ukierunkowane na całą społeczność. Jej celem jest wspomaganie prawidłowego rozwoju i eliminowanie lub osłabianie wpływu tych niekorzystnych zjawisk, które mogą być przyczyną zakłóceń tego rozwoju [...];
- profilaktyka drugiego stopnia – jest działaniem skierowanym na określoną część społeczności, zwanej grupą podwyższonego ryzyka. Jej cel stanowi ograniczenie czasu trwania i poziomu dysfunkcji [...];
- profilaktyka trzeciego stopnia – ukierunkowana jest na ludzi przeżywających niepowodzenia w sferze życia objętej działaniem profilaktycznym. Ma ona charakter oddziaływań indywidualnych. Jej celem jest zmniejszenie kosztów dysfunkcji, przeciwdziałanie pogłębianiu przeżywanych niepowodzeń, a docelowo – tam, gdzie to możliwe ich usunięcie (Kędzierska, 2005, s. 12-13).

Drugim, jakże ważnym, obszarem staje się diagnoza pedagogiczna, która „ma na celu możliwie wczesne wykrywanie przez nauczyciela powstających luk i opóźnień w opanowanym przez uczniów materiale programowym, ale także ustalenie przyczyn trudności w uczeniu się” (Karpińska, 2011, s. 82). Jak podkreśla K. Słupek:

bardzo istotne dla pragmatyki działań – przepisy nie wskazują na obowiązek diagnozowania potrzeb uczniów, ale ich rozpoznawania. Rozpoznawanie indywidualnych możliwości psychofizycznych i czynników środowiskowych wpływających na funkcjonowanie ucznia w szkole ma ułatwić wspieranie jego potencjału rozwojowego i stwarzanie mu warunków do aktywnego i pełnego uczestnictwa w życiu szkoły oraz środowisku społecznym (2018, s. 12-13).

Działania diagnostyczne ukierunkowane zatem powinny zostać na:

- indywidualne rozmowy nauczyciela z uczniami i ich rodzicami;
- wywiady środowiskowe w miejscu zamieszkania uczniów;
- obserwacje zachowania się uczniów w różnych okolicznościach;
- badania wyników nauczania;
- systematyczna analiza błędów popełnianych przez uczniów (Karpińska, 2011, s. 83).

Trzecim elementem składowym, ukierunkowanym na zapobieganie niepowodzeniom szkolnym, staje się terapia pedagogiczna, która „służy przewyciężaniu trudności i niepowodzeń uczniów w nauce za pomocą różnorodnych środków i czynności dydaktyczno-wychowawczych. Celem zabiegów terapeutycznych jest zapewnienie odpowiedniej opieki tym uczniom opóźnionym, którzy nie potrafią bez pomocy nauczycieli przewyciężyć trudności w nauce szkolnej” (Karpińska, 2011, s. 82). Terapią pedagogiczną również:

nazywamy całość oddziaływań pedagogicznych stosowanych wobec dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. Oddziaływania te mają charakter zajęć korekcyjno-kompensacyjnych, ukierunkowanych z jednej strony – na usprawnianie zaburzonych funkcji (korelacja), z drugiej zaś – na wspomaganie funkcji dobrze rozwijających się, tak aby mogły być wsparciem dla funkcji zaburzonych lub mogły je zastąpić (kompensacja) (Skorek, 2010, s. 63).

Zdecydowanie szerszym ujęciem w analizie terminu wykazał się O. Lipkowski, który podkreślał, że terapia pedagogiczna to „wszelkie działania pedagogiczne mające na celu likwidację lub ograniczenie zaburzeń rozwojowych oraz umożliwienie lub ułatwienie najkorzystniejszego rozwoju jednostkom z odchyleniami od normy” (1977, s. 42). A. Maciarz z kolei:

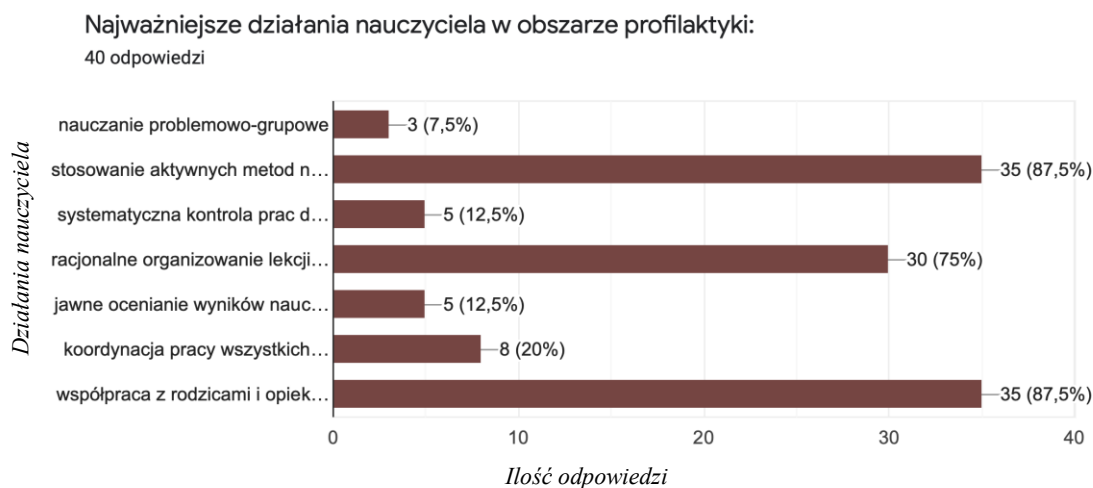
określa terapię pedagogiczną jako celowe, z zastosowaniem odpowiednich metod i technik, oddziaływanie pedagogiczne na dziecko lub małą grupę dzieci prowadzące do zlikwidowania lub zmniejszenia ich trudności i opóźnień w nauce, jak również zaburzeń w zachowaniu się. Ma to na celu nie tylko usunięcie przejawów trudności w uczeniu się, ale także zaburzeń leżących w sferze motywacyjno-osobowościowej oraz usprawnianie funkcji sensoryczno-motorycznych (2005, s. 84).

Analizując koncepcje zapobiegania niepowodzeniom szkolnym, należy podkreślić istotę zapisów zawartych w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 lipca 2020 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach. W świetle zapisów tego rozporządzenia:

pomoc psychologiczno-pedagogiczna udzielana uczniowi w przedszkolu, szkole i placówce polega na rozpoznawaniu i zaspokajaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia oraz rozpoznawaniu indywidualnych możliwości psychofizycznych ucznia i czynników środowiskowych wpływających na jego funkcjonowanie w przedszkolu, szkole i placówce, w celu wspierania potencjału rozwojowego ucznia i stwarzania warunków do jego aktywnego i pełnego uczestnictwa w życiu przedszkola, szkoły i placówki oraz w środowisku społecznym (Dz.U. z 2020 r., poz. 1280, s. 2).

Jak wynika z powyższego zapisu, do zadań placówek zajmujących się edukacją należy podejmowanie szeregu działań umożliwiających jak najpełniejsze funkcjonowanie każdej jednostki będącej częścią grupy.

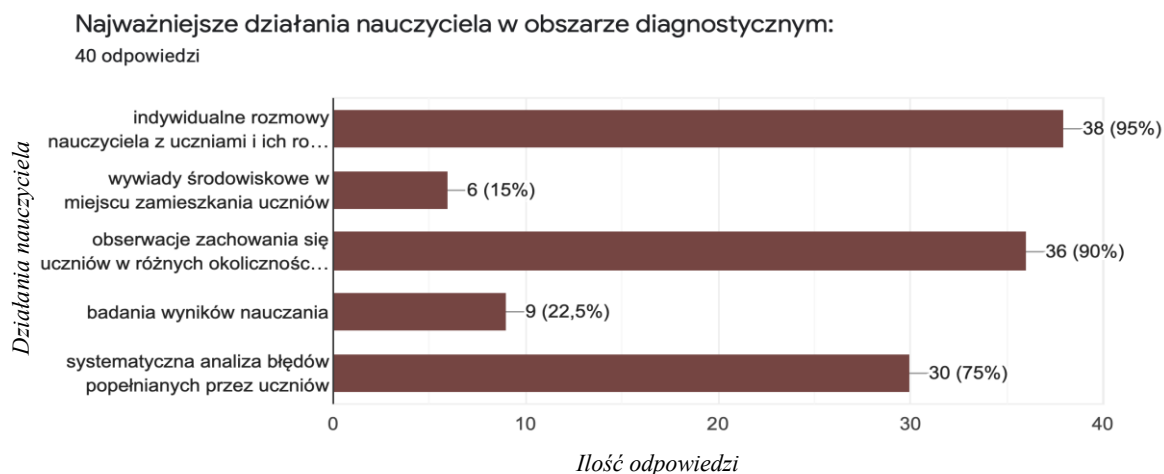
Po dokonaniu wprowadzenia w podejmowaną tematykę przystąpiłam do określenia postrzegania przez nauczycieli elementów koncepcji ukierunkowanych na zapobieganie niepowodzeniom szkolnym. Podstawą uzyskania odpowiedzi na postawione pytanie stało się określenie najważniejszego z elementów należących do koncepcji zapobiegania niepowodzeniom szkolnym. Zdecydowanie badani nauczyciele podkreślili istotną rolę diagnozy pedagogicznej (31 odpowiedzi), a terapia pedagogiczna i profilaktyka otrzymała podobną liczbę wskazań. Dla większej klarowności i doprecyzowania spostrzeżeń nauczycieli wskazane zostały najważniejsze działania pedagogów ujęte z podziałem na obszary. W aspekcie profilaktycznym do prymarnych obowiązków względem aktywności nauczycieli określono stosowanie aktywnych metod nauczania, współpracę z rodzicami i opiekunami oraz racjonalne organizowanie lekcji.



Wykres 5. Najważniejsze działania nauczyciela w obszarze profilaktyki.

Źródło: badania własne.

W obszarze diagnostycznym respondenci dostrzegają największą potrzebę: przeprowadzania indywidualnych rozmów nauczyciela z uczniami i ich rodzicami, prowadzenia obserwacji zachowania się uczniów w różnych okolicznościach oraz dokonywania systematycznej analizy błędów popełnianych przez uczniów.



Wykres 6. Najważniejsze działania nauczyciela w obszarze diagnostycznym.

Źródło: badania własne.

Poszczególne obszary, ujęte poprzez pryzmat działań profilaktycznych, diagnostycznych i terapeutycznych, stają się nieodzownym elementem zapobiegania niepowodzeniom szkolnym. Dobrze dobrane i precyzyjnie określone oddziaływania specjalistów stanowią o możliwości poszerzania zakresu zarówno wiadomości, jak i umiejętności uczniów. Kolejne zagadnienie, bezpośrednio związane z niepowodzeniami szkolnymi, precyzowało praktyczne sposoby ich przezwyciężania.

## 5. Podejmowanie przez nauczycieli działań względem minimalizowania niepowodzeń szkolnych

Praca nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej nabiera zupełnie odmiennego charakteru. Nie tylko powinna stać się twórczym i kreatywnym procesem, uwzględniającym przede wszystkim aktywność uczniów, ale również w szerokim zakresie winna jest dostrzegać jednostki, które doznają niepowodzeń szkolnych. Warto podkreślić opisywane w literaturze wskazówki możliwe do wykorzystania w pracy nauczyciela, które kierunkują się na problemy edukacyjne. K. Słupek wśród wskazówek określał:

- rozbudzanie silnych i trwałych motywów uczenia się;
- kształtowanie właściwych postaw i nastawień wobec wykształcenia i własnego rozwoju;
- posługiwanie się wzorem osobowym dla wykazania korzyści z nabywania wiedzy;
- przeciwdziałanie zniechęceniu, napięciom emocjonalnym przy napotkanych trudnościach poprzez dyskretną pomoc;
- w celu umożliwienia nadrobienia zaległości dzielenie materiału na mniejsze partie, wyznaczanie dłuższego czasu na ich opanowanie;
- udzielanie pomocy w selekcji materiału do nauki;
- umożliwianie uczniowi osiągnięcia subiektywnych sukcesów, w tym odpytywanie po uprzedzeniu, kiedy i z czego dokładnie będzie pytany;
- aktywizowanie na każdej lekcji;
- stwarzanie warunków umożliwiających uczniowi rekompensowanie słabszych stron mocnymi, w różnych dziedzinach życia szkolnego;

- zapoznanie ucznia z zasadami efektywnego uczenia się;
- powierzanie uczniowi pewnych obowiązków;
- włączanie uczniów do zespołów dydaktyczno-wyrównawczych;
- organizowanie pomocy koleżeńskiej;
- stopniowanie trudności w codziennym postępowaniu dydaktycznym, różnicowanie wymagań;
- stosowanie technicznych środków dydaktycznych uatrakcyjniających przekaz;
- stosowanie różnych form sprawdzania opanowania przez uczniów wiadomości;
- podczas odpowiedzi zadawanie pytań pomocniczych, naprowadzanie na prawidłowe rozwiązanie;
- upewnianie się, czy uczeń dokończył rozpoczęte na lekcji zadanie, zanotował, co ma zadane jako pracę domową;
- systematyczne kontrolowanie wykonywanych prac domowych;
- nagradzanie postępów, zaangażowania, aktywności (2018, s. 117-118).

W szerszym aspekcie powinności nauczyciela względem niepowodzeń szkolnych zostały doprecyzowane przez B. Łuczak, która postuluje, że należy:

- przeprowadzić wnikliwą obserwację uczniów na początku roku szkolnego oraz prowadzić systematyczną obserwację przez cały rok;
- przeprowadzić wywiad z rodzicami;
- dobrze poznać swoich uczniów;
- wnikliwie analizować dokumenty i wytwory dziecka;
- indywidualizować pracę na lekcji, szczególną opieką otaczając uczniów z trudnościami;
- jak najszybciej stworzyć zespół wyrównawczy, aby dodatkowo pracować z tymi dziećmi;
- być w stałym kontakcie z psychologiem, pedagogiem, Poradnią Psychologiczno-Pedagogiczną, w razie potrzeby kierować uczniów do specjalisty;
- życzliwie, wyrozumiale i cierpliwie pracować z każdym uczniem. Systematycznie kontrolować pracę i udzielać wskazówek;
- być w stałym kontakcie z rodzicami uczniów;
- często stosować ćwiczenia korektywne, umożliwiające wdrożenie uczniów do systematyczności, kontroli oraz koncentracji uwagi;
- organizować zespoły samopomocy koleżeńskiej (2000, s. 45).

Istotnym kierunkiem podczas analizy niepowodzeń szkolnych na pierwszym etapie edukacyjnym była próba doprecyzowania praktycznych sposobów ich przewycięzania przez nauczycieli klas I-III.

Respondenci zostali poproszeni o wskazanie sposobów przewycięzania niepowodzeń szkolnych (tak w aspekcie nauczycielskim, jak i uczniów), ale również uściślenie wskazówek istotnych dla praktyki edukacyjnej. W pierwszej kolejności zostaną omówione sposoby przewycięzania niepowodzeń szkolnych wraz ze wskazówkami do pracy nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej.



W opinii respondentów, nauczyciele powinni w szerszym zakresie korzystać ze szkoleń poświęconych danemu zagadnieniu. Ważne jest też pogłębianie wiedzy poprzez czytanie fachowej literatury naukowej. Nauczyciele dostrzegają również konieczność dokonywania zmian i ewaluacji własnej pracy oraz dbania o utrzymanie odpowiedniego balansu pomiędzy pracą a odpoczynkiem. Duża część respondentów wskazuje na potrzebę mniejszego angażowania się w trudności swoich podopiecznych, które powodują ich obciążenia emocjonalne. Na uwagę zasługuje, często podkreślana, potrzeba poprawy relacji z rodzicami uczniów, co wskazuje na niezadowolenie nauczycieli na danym obszarze. Do wskazówek zostały przyporządkowane następujące stwierdzenia:

- zadbaj o komfort psychiczny;
- korzystaj z innowacyjnych pomysłów innych nauczycieli;
- dyskutuj na temat różnych trudności obecnych w pracy zawodowej;
- posiadaj czas na refleksję i ewentualną zmianę postępowania;
- żyj w zgodzie z własnymi przekonaniem, dawaj przykład.

Powyższe zaprezentowane przez nauczycieli sposoby ukazują potrzebę podejmowania dalszych działań, ale również podkreślają obszary, które stanowią trudność w codziennym funkcjonowaniu pedagogów.

Warto doprecyzować refleksje nauczycielskie ukierunkowane na ucznia. Respondenci wskazali, że należy zwrócić szczególną uwagę na podwyższanie samooceny uczniów oraz ukazywanie ich mocnych stron. Dostrzeżono też potrzebę szerszego wsparcia i dostępności do specjalistów, którzy precyzyjnie będą potrafili ukierunkować działania nie tylko na dziecko, ale również na dom rodzinny. W opinii nauczycieli warto też przeorganizować system motywacyjny, który nie stanowi podstawy działań pedagogów. To tylko niektóre z przytoczonych odpowiedzi respondentów podkreślające dylematy pedagogiczne. Nauczyciele określili potrzebę:

- większej indywidualizacji pracy;
- dbania o przyjazną atmosferę sprzyjającą chęci wypowiedzania się uczniów;
- poszukiwania mocnych stron dziecka i częstszego ich podkreślania;
- zadbania o odpowiedni poziom poczucia własnej wartości uczniów;
- częstszych rozmów z rodzicami, które będą ukazywały pozytywne aspekty i postępy w procesie edukacyjnym.

Dostrzeżone przez nauczycieli elementy powinny stanowić codzienną troskę o ucznia. To właśnie pierwszy etap edukacyjny staje się obszarem zintensyfikowanych działań, które znajdują podłoże w funkcjonowaniu człowieka na dalszych etapach życia.

## **Podsumowanie**

Dokonując podsumowania wyników badań empirycznych, pragnę doprecyzować spostrzeżenie niepowodzeń szkolnych przez respondentów. Na podstawie wyników badań należy przyjąć, że nauczyciele znacznie częściej dostrzegają perspektywę ucznia względem niepowodzeń szkolnych niż własną. Zakres dydaktyczny najpełniej obrazuje trudności uczniów i stanowi większe wyzwanie w pracy pedagogów przed aktywnościami tak wychowawczymi, jak i organizacyjnymi. Najczęstsze trudności uczniów w zakresie dydaktyki nauczyciele upatrują w niesystematyczności, braku motywacji do nauki i zbyt szybkim tempie pracy. W precyzowanych przez nauczycieli symptomach niepowodzeń szkolnych uczniów nie znajduje się przełożenia na formułowanie praktycznych sposobów ich przewyciężania. Określone przez respondentów dyrektywy w większym zakresie dotyczą gruntu wychowawczego, który jednak nie został

ukazany jako najważniejszy. Zastanawiający jest również fakt, że wymienione trudności uczniów w uczeniu się (nieumiejętne stosowanie technik związanych z uczeniem się, niski poziom wytrwałości, brak chęci do poszerzania zakresu wiedzy, brak motywacji do nauki) stanowią podstawę działań nauczycielskich. Brak lub niewystarczające sukcesy na tym polu powinny stać się punktem zainteresowania i troski pedagoga. Można sądzić, że trudności edukacyjne będą wzmagają jedynie chęć dostrzegania popełnianych błędów i będą stanowiły podstawę poznawania nowych, sprawdzonych metod przeciwdziałania niepowodzeniom szkolnym.

Analizując kolejny obszar odnoszący się do przyczyn niepowodzeń szkolnych, warto zwrócić uwagę na znikome odpowiedzi pedagogów, ukierunkowane na efekty pracy nauczyciela. Uważam, że jest to duża trudność, która w istocie może powodować brak poszukiwania różnorodnych rozwiązań mogących stanowić wsparcie dla wychowanków.

Podjęta tematyka, ukierunkowana na niepowodzenia szkolne na etapie wczesnej edukacji szkolnej, w mojej ocenie jest niezwykle istotna. Przedstawiony zakres problematyki stanowi jedynie wstęp do podjęcia badań w szerszej perspektywie.

### **Bibliografia**

- Balejko, A. Zińczuk, M. (red.). (2006). *Terapia pedagogiczna w teorii i praktyce*. Białystok: Wydawnictwo „Logopeda Radzi”.
- Denek, K. Kamińska, A. Kraus, E. Oleśniewicz, P. (red.). (2015). *Edukacja jutra. Jakość kształcenia i niepowodzenia szkolne*. Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza „Humanitas”.
- Karpińska, A. (2011). *Niepowodzenia edukacyjne – renesans myśli naukowej*. Białystok: Trans Humana.
- Karpińska, A. Borawska-Kalbarczyk, K. (red.). (2011). *Horyzonty rozwoju edukacji w dialogu i perspektywie*. Warszawa: Difin SA.
- Karpińska, A. Zińczuk, M. (red.). (2014). *Dydaktyczna refleksja o edukacyjnych priorytetach*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Karpińska, A. Zińczuk, M. Remża, P. (2016). *Edukacja w dialogu i perspektywie*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kędzierska, J. (red.). (2005). *Edukacja i reforma. Mój uczeń przekracza próg szkolny*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Kozieł, B. (2011). *Spostrzeganie niepowodzeń szkolnych przez nauczycieli, uczniów i ich rodziców*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Lipkowski, O. (1977). *Pedagogika specjalna. Zarys*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Łuczak, B. (2000). *Niepowodzenia w nauce. Przyczyny, skutki, zapobieganie*. Poznań: Oficyna Wydawnicza G&P.
- Maciarz, A. (2005). *Mały leksykon pedagoga specjalnego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Okoń, W. (2004). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Olechowska, A. (2016). *Specjalne potrzeby edukacyjne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN SA.
- Piwowarski, R. (red.). (2007). *Dziecko sukcesy i porażki*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Przybysz-Zaremba, M. Stepaniuk, J. Szczygieł, A. (2020). *Szkoła – nauczyciel – uczeń w przestrzeni edukacyjnej*. Warszawa: Difin SA.
- Skorek, E.M. (2010). *Terapia pedagogiczna. Zaburzenia rozwoju psychoruchowego dzieci*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Słupek, K. (2018). *Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Pomoc psychologiczno-pedagogiczna, dostosowanie wymagań*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Wójcik, K. (2017). *Sukcesy i niepowodzenia uczniów edukacji wczesnoszkolnej. Aspekt pedagogiczny i neurobiologiczny*. Dąbrowa Górnicza: Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej.

**Natalia NOWAK**

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu

## **DIAGNOZOWANIE ROZWOJU SPOŁECZNO-EMOCJONALNEGO DZIECI 6-LETNICH W PRZEDSZKOLU**

### **Streszczenie**

Warunkiem skutecznej współpracy z dzieckiem jest nie tylko znajomość ogólnych prawidłowości rozwojowych dziecka, ale także jego całościowe poznanie. Zgromadzenie potrzebnych informacji o podopiecznym jest możliwe dzięki diagnozie pedagogicznej. Diagnoza przedszkolna należy do podstawowych zadań nauczyciela przedszkola i ma na celu poznanie indywidualnych potrzeb oraz możliwości dzieci, a także przeprowadzenie analizy stopnia ich gotowości do podjęcia do nauki w szkole oraz kontynuowania jej na dalszych szczeblach edukacji. Przedmiotem rozważań w tym tekście jest wyjaśnienie pojęcia „diagnoza”, jak również zaprezentowanie metod oraz narzędzi, jakie stosuje się w diagnozowaniu rozwoju społeczno-emocjonalnego u dzieci 6-letnich w przedszkolu.

**Słowa kluczowe:** diagnozowanie, rozwój społeczno-emocjonalny, dzieci 6-letnie, metody i formy stosowane w diagnozie.

### **Summary**

A prerequisite for successful cooperation with the child is not only knowledge of the general developmental regularities of the child, but also its holistic understanding. Collecting the necessary information about the protégé is possible thanks to the pedagogical diagnosis. Pre-school diagnosis is one of the core tasks of the kindergarten teacher and aims to know the individual needs and abilities of the children and to analyse their readiness to attend school and continue it at further levels of education. The purpose of this text is to explain the concept of diagnosis and to describe the methods and tools used to diagnose the socio-emotional development of 6-year-old children in kindergarten.

**Key words:** diagnose, socio-emotional development, 6-year-old children methods and forms used in diagnosis.

### **Wprowadzenie**

Okres przedszkolny to czas licznych przemian w obszarze rozwoju społecznego dziecka. Dzieci w tym wieku mają możliwość coraz częstszych i intensywniejszych kontaktów ze światem zewnętrznym, co wynika z wyjścia ze środowiska rodzinnego do przedszkolnego. Moment, w którym dziecko przekracza próg przedszkola, staje się dla niego początkiem funkcjonowania w nowej dla siebie rzeczywistości. Dzieci w okresie wczesnego dzieciństwa są zainteresowane otaczającym je światem, chętnie podejmują kontakty z rówieśnikami, którzy zaczynają pełnić dla siebie wzajemnie coraz ważniejszą rolę. Ma to istotne znaczenie w kontekście ich całościowego rozwoju. W przedszkolu obserwuje się dzieci przejawiające niskie kompetencje społeczno-emocjonalnych. Diagnozowanie rozwoju dziecka pozwala go wspierać w rozbudzaniu i organizowaniu sprzyjających do tego sytuacji. Konieczne jest poznanie, na ile umiejętności wynikające z rozwoju społeczno-moralnego są rozwinięte u dzieci, z którymi przyszło nam pracować, by umożliwić im należyte wsparcie i pomoc. Kształtowanie wszelakich umiejętności bazuje bowiem na rozwoju społeczno-emocjonalnym.

## 1. Diagnozowanie rozwoju społeczno-emocjonalnego dzieci 6-letnich w przedszkolu – założenia teoretyczne

Warunkiem skutecznej współpracy z dzieckiem jest nie tylko znajomość ogólnych prawidłowości rozwojowych dziecka, ale także jego całościowe i w miarę rzetelne poznanie. Zgromadzenie potrzebnych informacji o podopiecznym jest możliwe dzięki właściwie prowadzonej diagnozie.

Diagnoza, z greckiego *diagnosis*, oznacza rozróżnienie, osądzenie. W. Okoń określa diagnozę jako „rozpoznanie jakiegoś obiektu, zdarzenia czy jakiejś sytuacji w celu zdobycia dokładnych informacji i przygotowania się do działań melioracyjnych” (2004, s. 53). Według A. Kamińskiego pojęcie to oznacza „rozpoznanie badanego stanu rzeczy na podstawie zebranych objawów i znanych ogólnych prawidłowości, przez przyporządkowanie stwierdzonych objawów do określonego stanu rzeczy, do określonego ich typu albo gatunku” (1974, s. 68). Diagnoza jest podobnie rozumiana przez B. Surmę, która definiuje ją jako „rozpoznanie istoty i uwarunkowań złożonego stanu rzeczy na podstawie jego cech (objawów) w oparciu o znajomość ogólnych prawidłowości panujących w danej dziedzinie” (2011, s. 327). Na podstawie przytoczonych powyżej definicji diagnozę można określić jako zbieranie potrzebnych informacji o zachowaniach i umiejętnościach dziecka oraz ich krytyczne opracowanie, które pozwoli na określenie kierunku dalszych działań pedagogicznych.

Jak pisze B. Surma, „w przypadku postępowania diagnostycznego prowadzonego przez nauczyciela w placówce przedszkolnej można mówić o metodzie indywidualnego przypadku” (2011, s. 332). Uwzględnia ona metody pojedynczych przypadków, takich jak obserwacja, analiza dokumentów czy sondaż diagnostyczny. S. Włoch i A. Włoch (2009) jako podstawowe metody wykorzystywane w diagnozie dziecka uznają:

- obserwację;
- analizę wytworów dziecka;
- dialog (rozmowa);
- testy diagnostyczne;
- analizę dokumentów.

W Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego (Dz.U. z 2017 r., poz. 356, z późn. zm.), obserwacja została wyszczególniona jako jedno z zadań nauczycieli przedszkoli. B. Surma rozumie ją jako systematyczne zbieranie informacji, uzyskanych przez rejestrowanie i późniejsze interpretowanie zachowań danej osoby (2011, s. 334).

W metodzie diagnostycznej jako narzędzie stosuje się arkusz obserwacji. Jest to przygotowany wcześniej kwestionariusz, obejmujący wybrane zagadnienia, których ma dotyczyć obserwacja. W wyznaczonych miejscach odnotowuje się w nim zaobserwowane zdarzenia i fakty, częstotliwość ich występowania oraz okoliczności, w jakich miały one miejsce. Arkusz obserwacji można skonstruować samodzielnie lub sięgnąć po te dostępne na rynku wydawniczym. W celu diagnozowania rozwoju społeczno-emocjonalnego dzieci dostępnych jest wiele autorskich arkuszy obserwacji, np.:

- Arkusz obserwacji rozwoju emocjonalnego opracowany przez M. Rey, pozwalający określić zmiany zachodzące w rozwoju emocjonalnym dziecka. Składa się on z czterech obszarów: poczucia bezpieczeństwa, reakcji pozytywnych, reakcji negatywnych i empatii. Dziecko obserwowane jest w sytuacjach zabawowych i zadaniowych przez okres 1 do 2 tygodni. W celu zdiagnozowania kierunku zmian w rozwoju przeprowadza się go 3 razy w ciągu roku (Surma, 2011, s. 340-341).

- Arkusz obserwacji rozwoju społecznego opracowany przez M. Rey, przy pomocy którego nauczyciel obserwuje dziecko zarówno w kontaktach z osobami dorosłymi, jak i z rówieśnikami. W obserwacji zwraca się uwagę na samodzielność dziecka w podejmowaniu kontaktów, umiejętność przestrzegania reguł, poziom komunikacji werbalnej i niewerbalnej, poziom społeczny zabawy, rozwiązywanie konfliktów czy przyjmowanie określonych postaw (Ibidem, s. 341).
- Arkusz do oceny rozwoju społeczno-emocjonalnego dziecka 6-letniego to autorskie narzędzie opracowane przez J. Klimaszewską i A. Kopik. Diagnoza przy użyciu tego narzędzia pozwala na określenie natężenia wybranych zachowań dziecka 6-letniego. Podzielony jest on na dwie części. Pierwsza część dotyczy rozwoju społecznego dziecka. Nauczyciel odnosi się w niej do pięciu kategorii: samodzielności, kontaktów koleżeńskich, przestrzegania norm i reguł współżycia, współdziałanie w grupie, stosunek do zadań. Druga część arkusza służy do oceny rozwoju emocjonalnego, a pojawia się w niej 10 kategorii: siła reakcji emocjonalnej dziecka, zdolność do kontrolowania emocji, ciekawość poznawcza, objawy lęku i niepokoju w różnych sytuacjach, wybuchy złości i gniewu, wyrażanie emocji pozytywnych i negatywnych, zdolność empatii, adekwatność reakcji emocjonalnych do sytuacji, sposób reagowania na niepowodzenia, nastrój dominujący. Dziecku przypisuje się poziom natężenia danej cechy w pięciostopniowej skali (Kopik, Zatorska, 2010, s. 57-66).

W przypadku, gdy obserwacja dotyczy kolejno po sobie następujących, długich wycinków czasu, nauczyciel może rejestrować fakty i zdarzenia dotyczące dziecka w dziennikach obserwacyjnych. Narzędzie to można prowadzić, biorąc pod uwagę szeroki lub wąski profil tematyczny. W diagnozie rozwoju społeczno-emocjonalnego dziecka sprawdza się węższy profil, gdyż umożliwi on ujmowanie zjawisk charakterystycznych dla wybranej dziedziny czy sfery rozwojowej (Włoch, Włoch, 2009, s. 136).

Analiza wytworów pracy dziecka, dzięki praktycznemu zastosowaniu, pozwala na uzyskanie szerokiego obrazu rozwoju dziecka, również w sferze społeczno-emocjonalnej (Ibidem, s. 147). Dzięki stałemu kontaktowi nauczyciela z różnymi wytworami dzieci, może on na bieżąco badać i odnotowywać przejawiane przez dziecko zachowania i emocje, jakie odczuwa. Na podstawie informacji zgromadzonych w arkuszu analizy wytworów pracy dziecka można sformułować wnioski, a w wielu przypadkach określić przyczyny odnotowanych prawidłowości.

Inną metodą diagnostyczną pozwalającą zdiagnozować rozwój społeczno-emocjonalny dziecka 6-letniego jest wywiad. Dobrze przeprowadzony wywiad stanowi istotny element diagnozy, ponieważ pozwala poznać właściwości rozwoju społeczno-emocjonalnego dziecka oraz umożliwia uchwycenie czynników, jakie ten rozwój warunkują. Przy pomocy poprawnie opracowanego narzędzia badawczego, którym w tym przypadku jest kwestionariusz wywiadu, nauczyciel w bezpośredniej rozmowie z dzieckiem lub rodzicem ma możliwość zebrania kluczowych informacji na temat wychowanka. Jak pisze B. Surma, nauczyciel może posłużyć się w tym przypadku narzędziem opracowanym przez innych autorów bądź na podstawie własnych informacji i potrzeb skonstruować autorski kwestionariusz wywiadu z rodzicem lub dzieckiem (2011, s. 336)

W diagnozowaniu rozwoju społeczno-emocjonalnego dzieci 6-letnich można skorzystać także z metod socjometrycznych. Umożliwiają one poznanie struktury wewnętrznej grupy, która w okresie przedszkolnym dynamicznie się zmienia. Metody socjometryczne dostarczają informacji umożliwiających stymulowanie rozwoju społeczno-emocjonalnego jednostki. Jedną z technik socjometrycznych możliwych do wykorzystania w przedszkolu jest, opracowany przez J. Korczaka,

„Plebiscyt życzliwości i niechęci” (Deptuła, Misiuk, 2016). Przy zastosowaniu odpowiedniej skali pozwala ona na ustalenie stosunków emocjonalnych, jakie panują w grupie przedszkolnej, a także pozycji poszczególnych jednostek na tle innych. Zdaniem M. Guziuk-Tkacz, narzędziem stosowanym w badaniach socjometrycznych jest test socjometryczny, w którym kryteria opracowane są według możliwości i wieku osób badanych. Poprawnie opracowane narzędzie pozwala zbadać stosunki sympatii i antypatii grupie, a także indywidualne preferencje dziecka w sferze interakcji (2011, s. 286).

Metody projekcyjne służą badaniu osobowości nie tylko osób dorosłych, ale i dzieci, które zdecydowanie łatwiej potrafią poddać się pewnym wyobrażeniom. Ze względu na ich ciągły proces dojrzewania i uczenia, projekcje są Jednak trudniejsze do uchwycenia u dzieci. Większość metod projekcyjnych bazuje na tzw. testach projekcyjnych, które dają szansę poznania dziecka.

Diagnozowanie rozwoju społeczno-emocjonalnego dziecka jest też częścią diagnozy całościowej 6-latka. Opracowane przez rozmaitych autorów narzędzia są częścią propozycji umożliwiających przeprowadzenie diagnozy poszczególnych sfer, w tym również społeczno-emocjonalnej w kontekście obowiązującej podstawy programowej. Jedną z wielu propozycji dostępnych na rynku wydawniczym jest „Diagnoza rozwoju dziecka przedszkolnego przed rozpoczęciem nauki w szkole” opracowana przez A. Tanajewską, R. Naprawa i D. Kołodziejską (2014). Arkusz pozwala na ocenę rozwoju dziecka, a dokładniej rozwoju społeczno-emocjonalnego: umiejętności samoobsługowych, porozumiewania się, zgodnego porozumiewania się w zabawie i sytuacjach zadaniowych. Autorki proponują dwie skale oceniania: punktową i literową. Arkusz umożliwi także późniejszą interpretację otrzymanych wyników w przystępny dla nauczyciela sposób. Diagnoza pozwala na ocenę poziomu funkcjonowania dziecka w kontekście jego wieku, a także wskazanie obszarów, w których ewentualnie należy udzielić dziecku wsparcia.

## 2. Metodologia badań własnych

Podążając za swoimi zainteresowaniami, przedmiotem moich badań stało się diagnozowanie rozwoju społeczno-emocjonalnego dzieci 6-letnich w przedszkolu. Podejmowane przeze mnie działania zmierzały do udzielenia odpowiedzi na problem, który zawarty został w następującym pytaniu: Jak jest stymulowany rozwój społeczno-emocjonalny dzieci 6-letnich w przedszkolu? Celem prowadzonych przeze mnie badań własnych stało się poznanie, opisanie i zinterpretowanie, jak jest diagnozowany rozwój społeczno-emocjonalny dzieci 6-letnich w przedszkolu. Trafny dobór metod do gromadzenia materiałów pozwala rozwiązać problem.

W badaniach posłużyłam się metodą sondażu diagnostycznego, opracowałam narzędzie autorskie, jakim jest *Kwestionariusz ankiety dla nauczyciela*. Składał się on z 20 pytań, w tym 2 otwartych, 14 półotwartych i 4 zamkniętych. Ankieta była anonimowa, co umożliwiło uzyskanie rzeczowych odpowiedzi. Zadaniem ankietowanych było zaznaczenie jednej lub więcej odpowiedzi w zależności od pytania bądź sformułowanie własnych odpowiedzi w wyznaczonych do tego miejscach.

Zgodnie z realizowaną przeze mnie tematyką, jaką jest stymulowanie rozwoju społeczno-emocjonalnego dzieci 6-letnich, próbę badawczą w moich badaniach stanowili nauczyciele wychowania przedszkolnego (100 osób) i dzieci 6-letnie (20).

Z racji sytuacji panującej w kraju w czasie prowadzenia badań (pandemia koronawirusa powodująca zamknięcie przedszkoli i szkół) opracowany przeze mnie kwestionariusz ankiety dla nauczyciela rozdałam nauczycielom w przedszkolach biorących udział w badaniach oraz umieściłam na forach internetowych, na których czynnie działają nauczyciele wychowania przedszkolnego. Łącznie opracowane przeze mnie narzędzie wypełniło 100 osób (35 z placówek, a 65 drogą elektroniczną).

### 3. Diagnozowanie rozwoju społeczno-emocjonalnego dzieci 6-letnich w przedszkolu – analiza wyników badań własnych

Zgodnie z metodyką rozwijania kompetencji dzieci w przedszkolu, w tym społeczno-emocjonalnych, podstawą pracy pedagogicznej w tym zakresie jest diagnoza tych umiejętności. Respondenci określili umiejętności społeczno-emocjonalne dzieci 6-letnich w przedszkolu, jakie poddają diagnozie (tabela 1).

Tabela 1

*Umiejętności społeczno-emocjonalne dzieci 6-letnich poddawane diagnozie przez nauczycieli*

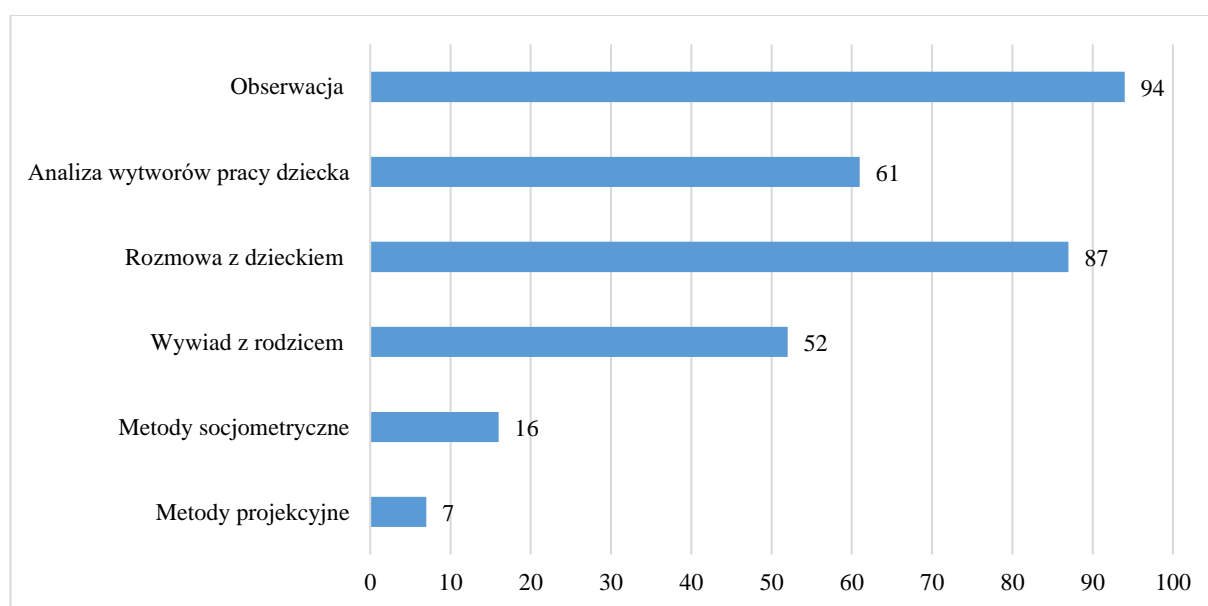
Umiejętności	Liczba nauczycieli (N=100)
zdolność do radzenia sobie z własnymi emocjami i przejawami emocji u innych	62
nawiązywanie i podtrzymywanie pozytywnych relacji z innymi dziećmi i dorosłymi	61
racjonalne zachowanie się w sytuacjach problemów i konfliktów	48
umiejętność wyrażania uczuć w sposób akceptowany społecznie	46
umiejętność włączenia się do grupy	45
współpraca, współdziałanie	11
respektowanie norm i zasad	7
samodzielność, samoobsługa	4
ocena swojego postępowania i kolegów	4
empatia	4
stosowanie zwrotów grzecznościowych	3
rozstanie z rodzicami bez lęku	2
nazywanie, rozpoznawanie emocji	2
przyjmowanie ról w zabawie	2
wyrażanie swoich potrzeb i emocji	2
poczucie własnej wartości	1
szacunek dla innych	1
przynależność do grupy narodu	1
posługuje się imieniem nazwiskiem	1
uczestnictwo w proponowanych przez nauczyciela zajęciach	1
wytrwałość w wykonywanych czynnościach	1
wszystko według Arkusza diagnozy 6-lątka wydawnictwa MAC	1
prezentowanie się na forum	1
koncentracja uwagi	1
pełnienie ról w przedszkolu (np. dyżurny)	1
asertywność	1
dzielenie się z innymi	1
motywowanie innych	1
wspieranie słabszych	1

Zródło: badania własne.

\* Badani mogli udzielić więcej niż 1 odpowiedź.

Analizując powyższe dane, można zauważyć, że badani diagnozują wiele umiejętności społeczno-emocjonalnych u 6-latków, które sklasyfikowano w 29 kategorii odpowiedzi. Najwięcej badanych diagnozuje u 6-latków zdolność do radzenia sobie z własnymi emocjami i przejawami emocji u innych (62) oraz nawiązywanie i podtrzymywanie pozytywnych relacji z innymi dziećmi (61), a nieco mniej – racjonalne zachowanie się w sytuacjach problemów i konfliktów (48), umiejętność wyrażania uczuć w sposób akceptowany społecznie (46), a także umiejętność włączania się do grupy (45). Ponadto respondenci, korzystając z kafeterii półotwartej, wskazali na następujące inne rodzaje umiejętności poddawanych diagnozie, tj. współpraca, współdziałanie, respektowanie norm i zasad, samodzielność, samoobsługa, ocena swojego postępowania i kolegów, empatia, stosowanie zwrotów grzecznościowych, rozstanie z rodzicami bez lęku.

Zaprezentowany poniżej wykres przedstawia metody diagnozowania rozwoju społeczno-emocjonalnego dzieci 6-letnich w przedszkolu, wykorzystywane przez badanych nauczycieli.



Wykres 1. Metody stosowane przez badanych nauczycieli w diagnozowaniu rozwoju społeczno-emocjonalnego dzieci 6-letnich w przedszkolu (N=100).

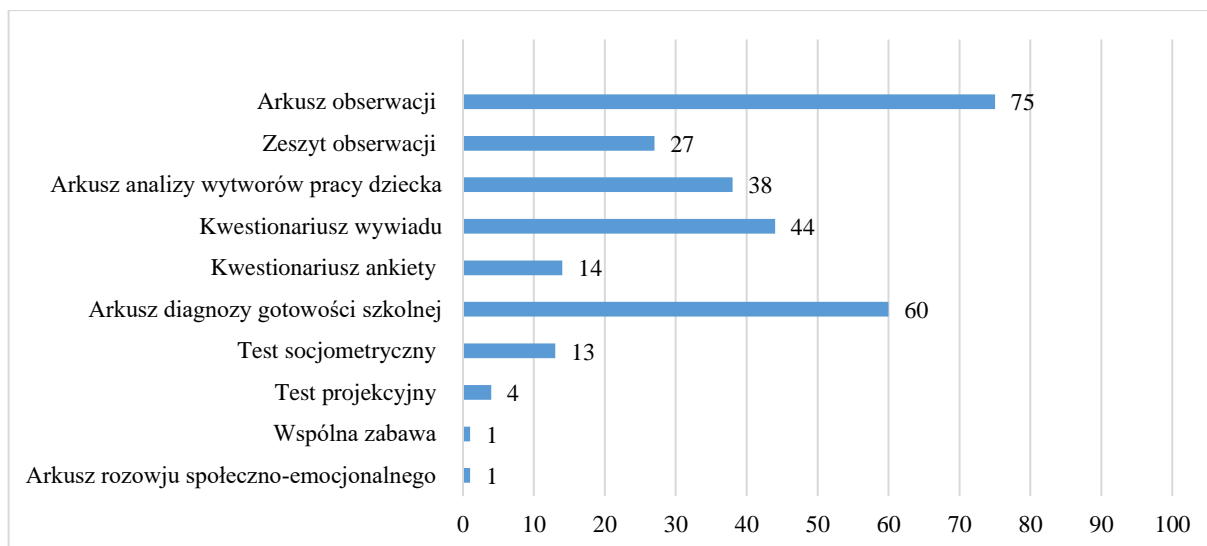
Źródło: badania własne.

\* Badani mogli udzielić więcej niż 1 odpowiedź.

Prezentowane wyniki badań wskazują, że najczęściej stosowaną metodą diagnozowania rozwoju społeczno-emocjonalnego dzieci 6-letnich w przedszkolu jest obserwacja (94 odpowiedzi). Prawie tak samo często nauczyciele posługują się rozmową z dzieckiem (87). Pozostałe odpowiedzi respondentów wskazywały kolejno: wywiad z rodzicem oraz analizę wytworów prac dziecka. Najrzadziej nauczyciele korzystają z metod projekcyjnych i socjometrycznych.

W kontekście diagnozowania rozwoju społeczno-emocjonalnego dzieci 6-letnich w przedszkolu istotne są stosowane przez nauczycieli w tym celu narzędzia. Wykres 2 pokazuje narzędzia, jakie stosują badani nauczyciele w swojej pracy w celu stymulowania rozwoju społeczno-emocjonalnego dzieci 6-letnich w przedszkolu.





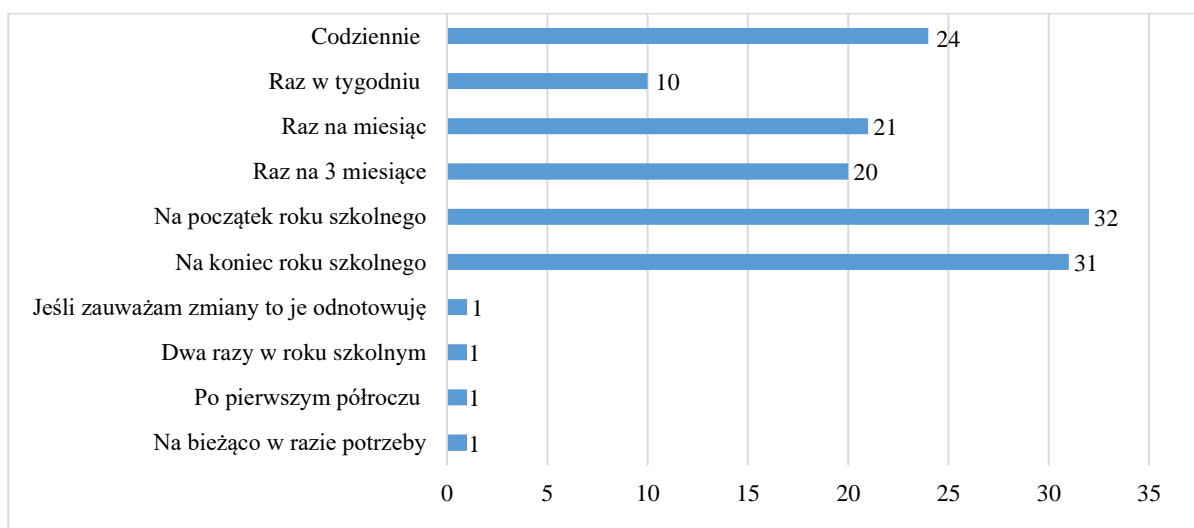
Wykres 2. Narzędzia stosowane przez badanych nauczycieli w diagnozowaniu rozwoju społeczno-emocjonalnego dzieci 6-letnich w przedszkolu (N=100).

Źródło: badania własne.

\* Badani mogli udzielić więcej niż 1 odpowiedź.

Na podstawie zebranych i uporządkowanych odpowiedzi nauczycieli można powiedzieć, że najchętniej sięgają oni po arkusze obserwacji w celu diagnozowania rozwoju społeczno-emocjonalnego dzieci 6-letnich w przedszkolu. Jest to zrozumiałe, ponieważ narzędzie to służy realizacji metody diagnozowania, którą respondenci wybierali najczęściej (obserwacja). Arkusz analizy gotowości szkolnej został wskazany przez większość respondentów (60). Nieco rzadziej nauczyciele sięgają jednak po narzędzia takie, jak: kwestionariusz wywiadu (44 osoby), arkusz analizy wytworów pracy dziecka (38 badanych), zeszyt obserwacji (27 respondentów). Najmniejszą popularnością spośród badanych cieszą się testy socjometryczne i testy projekcyjne.

Interesowała mnie też częstotliwość stosowania wybranych przez nauczycieli metod diagnozowania. Rezultaty badań własnych odnoszących się do tego zagadnienia przedstawia wykres 3.



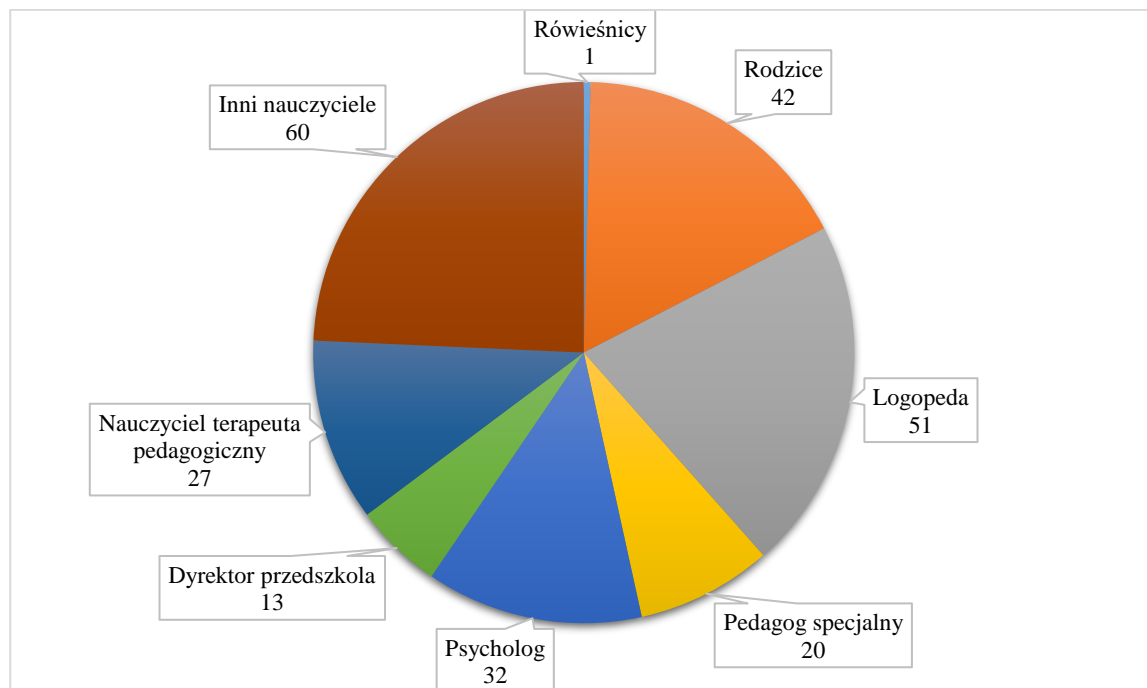
Wykres 3. Częstotliwość diagnozowania przez nauczycieli rozwoju społeczno-emocjonalnego dzieci 6-letnich w przedszkolu (N=100).

Źródło: badania własne.

\* Badani mogli udzielić więcej niż 1 odpowiedź.

Jak wynika z przedstawionych powyżej danych, nauczyciele najczęściej diagnozują rozwój społeczno-emocjonalnego dzieci 6-letnich w przedszkolu na początku (32 badanych) i na końcu (31) roku szkolnego. Rozwój społeczno-emocjonalny codziennej diagnozie poddaje 24 nauczycieli. Prawie tyle samo respondentów dokonuje diagnozy raz na miesiąc (21) i raz na 3 miesiące (20).

Z racji złożoności postępowania diagnostycznego, postanowiono zapytać też nauczycieli o podmioty, jakie oprócz nich biorą udział w diagnozowaniu rozwoju społeczno-emocjonalnego dzieci 6-letnich w przedszkolu. Dane liczbowe dotyczące tego zagadnienia ilustruje zamieszczony wykres 4.



Wykres 4. Podmioty, oprócz badanych biorące udział w diagnozowaniu rozwoju społeczno-emocjonalnego dzieci 6-letnich w przedszkolu (N=100).

Źródło: badania własne.

\* Badani mogli udzielić więcej niż 1 odpowiedź.

Zgodnie z danymi przedstawionymi na wykresie 4, według respondentów do podmiotów, które najczęściej uczestniczą w postępowaniu diagnostycznym, zaliczają się inni nauczyciele, logopeda i rodzice. Z dostępnej w ankiecie kafeterii półotwartej wybór nauczycieli najrzadziej dotyczył dyrektora przedszkola (13 osób). Pojawiła się też odpowiedź, wskazująca na jeszcze inny podmiot biorący udział w diagnozie – rówieśnicy (1 osoba).

Istotne znaczenie w diagnozie rozwoju społeczno-emocjonalnego dzieci 6-letnich ma też przekazywanie przez nauczycieli wyników diagnozy rodzicom dzieci. Większość, gdyż 89, ankietowanych przekazuje rodzicom informacje na temat umiejętności społeczno-emocjonalnych ich dzieci, co oznacza, że badani wywiązują się ze swoich obowiązków w tym zakresie, lecz 11 ankietowanych tego nie czyni.

Przekazywanie rodzicom wyników diagnozy wymaga od nauczycieli dostosowania formy przekazywania informacji na temat diagnozowanych umiejętności społeczno-emocjonalnych dzieci 6-letnich. Poniżej prezentuję tabelaryczne zestawienie danych uzyskanych drogą analizy zebranego materiału badawczego.

Tabela 2

*Formy przekazywania przez nauczycieli informacji rodzicom o wynikach diagnozy rozwoju społeczno-emocjonalnego ich dzieci (N=100)*

<b>Forma przekazania informacji</b>	<b>Liczba odpowiedzi nauczycieli</b>
Rozmowa indywidualna	82
Forma pisemna	30
Poczta elektroniczna	6
Pisemnie na zakończenie diagnozy przedszkolnej	1

Źródło: badania własne.

\* Badani mogli udzielić więcej niż 1 odpowiedź.

Prezentowane dane pokazują, że najczęstszą formą przekazywania informacji o diagnozie rodzicom jest rozmowa indywidualna (82 odpowiedzi respondentów). Znacznie rzadziej badani informowali, że stosują formę pisemną (30 odpowiedzi). Najrzadziej stosowaną formą jest przekazywanie informacji pisemnej na zakończenie diagnozy przedszkolnej (1 odpowiedź).

### **Podsumowanie**

Przeprowadzone badania nad diagnozowaniem rozwoju społeczno-emocjonalnego dzieci 6-letnich w przedszkolu ze względu na małą próbę badawczą nie pozwalają na ich uogólnianie. Niemniej jednak z zebranego w toku badań materiału i dokonanych analiz można wysunąć pewien wniosek oraz zalecenie odnoszące się do praktyki wychowania przedszkolnego dzieci 6-letnich w przedszkolu w aspekcie rozwoju społeczno-emocjonalnego u dzieci w tym okresie: nauczyciele najczęściej diagnozują rozwój społeczno-emocjonalnego dzieci 6-letnich w przedszkolu na początku i na końcu roku szkolnego, a posługują się w tym celu arkuszem obserwacji bądź zeszytem obserwacji. Nauczyciele dokonują diagnozy rozwoju społeczno-emocjonalnego dzieci 6-letnich zdecydowanie za rzadko w stosunku do dynamicznych zmian rozwojowych, jakie następują w tym okresie u dzieci. W celu diagnozy stosują zbyt ogólne narzędzia, co uniemożliwia im rzetelne pogłębienie wiedzy o uczniu. Udział w procesie diagnozowania biorą wówczas inni nauczyciele, logopeda lub rodzice. Nauczyciele wywiązują się ze swoich obowiązków również w kontekście przekazywania wyników diagnozy rodzicom dzieci – najczęściej w trakcie rozmowy indywidualnej, a znacznie rzadziej prezentują wyniki w formie pisemnej.

W dobie wszechstronnej cyfryzacji relacje społeczne ulegają znacznemu obniżeniu. Współczesne dzieci prezentują coraz wyższy poziom umiejętności poznawczych, ale nie przekłada się to na ich rozwój społeczno-emocjonalny. Z tego też względu u podstaw działań nauczyciela powinna leżeć diagnoza dziecka i świadomy dobór programu oddziaływań wychowawczych. Pracując w ten sposób, można przyczynić się do wyposażenia dzieci w kluczowe umiejętności społeczno-emocjonalne, które pozwolą im dobrze funkcjonować w edukacji i życiu (Nowak, 2020). Ze względu na dynamiczny charakter zmian w tej sferze celem diagnozy jest ukazanie pełnego i zmieniającego się obrazu dziecka z uwzględnieniem mocnych oraz słabszych stron, w celu uniknięcia etykietowania i stworzenia jak najlepszych warunków do harmonijnego rozwoju dzieci.

## Bibliografia

- Ablewicz, K. (red.). (2005). *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (t. IV). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kamiński, A. (1974). *Funkcje pedagogiczno-społeczne*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Klim-Klimaszewska, A. (2012). *Pedagogika Przedszkolna. Nowa Podstawa Programowa*. Warszawa: Instytut Wydawniczy ERICA.
- Kopik, A. (red.). (2007) *Sześciolatki w Polsce*. Kielce: Wydawnictwo TEKST Sp. z o.o.
- Kopik, A., Zatorska, M. (2010). *Wielorakie podróże – edukacja dla dziecka*. Kielce: Europejska Agencja Rozwoju Sp. J.
- Kurtek, P. (2016). Rozpoznawać, rozumieć i panować nad emocjami – czyli wyzwania rozwoju emocjonalnego u progu okresu wczesnoszkolnego. W: M. Kwaśniewska, J. Lendzion (red.), *Sześciolatek w roli ucznia*. Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP Sp. z o.o.
- Misiuk, A., Deptuła, M. (2016). *Diagnozowanie kompetencji społecznych dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Okoń, W. (2004). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. z 2017 r., poz. 356).
- Surma, B. (2011). Metody i narzędzia diagnostyczne. W: J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma (red.), *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką* (s. 332-344). Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Tanajewska A., Naprawa R., Kołodziejka D. (2014). *Diagnoza rozwoju dziecka przedszkolnego przed rozpoczęciem nauki w szkole – Karty pracy*. Gdańsk: Harmonia.
- Watoła, A. (2009). *Przedszkole – przestrzeń rozwoju dziecka*. Dąbrowa Górnicza: Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej.
- Wiatrowska, L. (2013) Współczesny sześciolatek. W: L. Wiatrowska, H. Dmochowska, *Dziecko u progu szkoły. Dojrzałość szkolna dzieci a ich gotowość do nauki* (s. 43-70). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Włoch, S., Włoch, A. (2009). *Diagnoza całościowa w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

**Magdalena LORCZYK**

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu

## **DIAGNOZOWANIE ROZWOJU MOTORYCZNEGO DZIECI W WIEKU 5 i 6 LAT – METODY, FORMY I NARZĘDZIA**

### **Streszczenie**

Przedmiotem niniejszych rozważań jest diagnozowanie rozwoju motorycznego dzieci w wieku 5 i 6 lat. W tekście przedstawione są założenia teoretyczne dotyczące powyższego zagadnienia oraz analiza i interpretacja wyników badań własnych, które dotyczą metod, form i narzędzi stosowanych do diagnozowania rozwoju motorycznego dzieci 5-6-letnich.

**Słowa kluczowe:** rozwój motoryczny, diagnoza, diagnozowanie rozwoju motorycznego, przedszkole, dzieci 5-6-letnie.

### **Summary**

The subject of these considerations is the diagnosis of children's motor development at the age of 5 and 6. The text presents theoretical assumptions regarding the above issue as well as the analysis and interpretation of the results of own research concerning the methods, forms and tools used to diagnose the motor development of 5-6-year-old children.

**Key words:** motor development, diagnosis, diagnosis of motor development, kindergarten, children 5-6 years old.

### **Wprowadzenie**

Wiek przedszkolny jest okresem podwyższonego zapotrzebowania organizmu na ruch. Rozwijanie sprawności motorycznych dzieci stanowi podstawę ich prawidłowego rozwoju. Ogólną sprawność fizyczną determinują: prawidłowa budowa i funkcjonowanie układu ruchu oraz układu nerwowego. Istotną rolę odgrywa w tym okresie też stymulacja środowiskowa. Ważne jest, aby stworzyć dzieciom odpowiednie warunki, sprzyjające aktywizacji rozwoju motorycznego z uwzględnieniem ich potrzeb oraz norm rozwojowych. Dzieci w tym czasie rozwijają się w szybkim tempie w każdej ze sfer integralnie ze sobą współpracujących: fizycznej, intelektualnej, społecznej i motorycznej. Jeśli rozwój motoryczny przebiega bezproblemowo, to dziecko w okresie przedszkolnym nie ma trudności z czytaniem, pisanem, koncentracją, koordynacją wzrokowo-ruchową czy orientacją przestrzenną.

### **1. Diagnozowanie rozwoju motorycznego dzieci 5-6-letnich w przedszkolu – założenia teoretyczne**

Bez wątpienia okres dzieciństwa jest wyjątkowym fenomenem, bardzo interesującym i wciąż nas zaskakującym. Jest on przez wielu autorów nazywany tzw. „złotym okresem” w rozwoju motorycznym. B. Woynarowska (2012) wyjaśnia, że w tym czasie następuje silny rozwój motoryki dużej dziecka, ale jego ruchy manualne nadal są nieprecyzyjne i niedoskonałe. Stymulowanie rozwoju motorycznego dzieci jest niezwykle ważnym zadaniem stawianym przed nauczycielami. Aby działania stymulujące przyniosły efekty, niezbędne jest zdiagnozowanie aktualnych możliwości oraz umiejętności dzieci. Według W.J. Paluchowskiego, diagnoza to rozpoznawanie jednostkowych stanów rozwoju umysłowego, fizycznego, społecznego oraz

emocjonalnego dziecka. Diagnozowanie to z kolei czynności poznawcze, integracja informacji, podejmowanie decyzji, wykorzystywanie wiedzy i doświadczenia, a także rozumowanie, wnioskowanie i uzasadnianie (Paluchowski, 2001, s. 13).

Istnieje wiele różnych metod i narzędzi stosowanych do diagnozy dziecka w wieku przedszkolnym w obszarze rozwoju motorycznego. S. Włoch oraz A. Włoch wyszczególniają następujące metody: obserwacja, analiza wytworów dziecka, dialog, testy diagnostyczne, analiza dokumentów (2009, s. 123). Nauczyciele przedszkola w ramach swoich zadań diagnozują rozwój motoryczny dziecka w procesie diagnozy przedszkolnej, stosując wybrane przez siebie metody diagnostyczne, w tym obserwację, która jest „osobliwym sposobem spostrzegania, gromadzenia i interpretowania danych w naturalnym ich przebiegu. Można ją określić jako zdolność do robienia różnych spostrzeżeń, co stanowi pewien proces uważnego, celowego i zaplanowanego poznania danego zjawiska” (Ibidem, s. 123). Analizując literaturę przedmiotu, można powiedzieć, że „Poziom rozwoju danej sprawności można ocenić dzięki obserwacji dziecka w trakcie wykonywania określonej czynności” (Dołęga, 2005, s. 64). M. Siatrak i M. Onochin-Mączka wskazują na zależność stanu dojrzałości struktur układu nerwowego i mięśniowego od rozwoju ruchowego dziecka w tym wieku. Aby stwierdzić, że sprawności w zakresie rozwoju ruchowego zostały przez dziecko opanowane, bada się układ mięśniowy i prawidłowości stanu rozwojowego w tym obszarze (Siatrak, Onochin-Mączka, 2017, s. 4). Z tego też względu u dzieci w wieku przedszkolnym „sprawność fizyczną szacuje się pośrednio na podstawie obserwacji dziecka podczas spontanicznego zachowania ruchowego. Dotyczy to motoryki dużej, a także sprawności manualnej (np. zapinanie guzików, wiązanie sznurowadeł, sposób trzymania kredki)” (Woynarowska, 2012, s. 70). Choć obserwacja wymaga dużego zaangażowania ze strony obserwatora, jest ona źródłem wiarygodnego materiału obserwacyjnego. Nauczyciele dzięki tej metodzie mogą być bardziej obiektywni podczas oceny postępów dzieci, a także oceny efektów własnych działań stymulujących, uwarunkowanych na rozwój motoryczny.

Zaleca się prowadzić obserwację sfery motorycznej w odniesieniu do sprawności ruchowej i manipulacyjnej. S. Włoch i A. Włoch (2009, s. 128) uważają, że:

W tej dziedzinie rozwoju należy zwrócić uwagę na zwinność, szybkość, umiejętność poruszania się, utrzymywania równowagi, pokonywania przeszkód, udział w zabawach ruchowych, wykonywanie ćwiczeń sprawnościowych itp. natomiast w sferze manipulacyjnej: obserwować należy sprawność ręki, umiejętność posługiwania się narzędziami, manipulowanie, zręczność dłoni i palców, wykonywanie działań manipulacyjnych, obsługowych, plastycznych. Szczególną uwagę u dzieci 5- i 6-letnich zwraca się na umiejętność wykonywania ruchów precyzyjnych i zamaszystych podczas działalności plastycznej i konstrukcyjnej.

Metoda analizy wytworów dziecka ma w diagnozie rozwoju motorycznego praktyczne zastosowanie. Przedmiotem analizy są m.in.: rysunki, wycinanki, wydzieranki, prace z mas podatnych na wielokrotne formowanie, konstrukcje z klocków, zeszyty czy wytwory techniczne. Ocena tych wytworów dziecka pozwala na zebranie informacji o sposobie wykonywania przez dziecko aktywności, w tym motorycznych.

Metoda dialogu jest swobodną rozmową na konkretny temat, podczas której uczestnicy (nauczyciele, rodzice) wymieniają informacje, uczucia i myśli na temat rozwoju motorycznego dziecka. Metoda testowania służy sprawdzaniu poziomu i jakości opanowanych umiejętności motorycznych. Metoda analizy dokumentów udostępnionych przez rodziców polega na analizowaniu właściwości rozwoju motorycznego dziecka i ich interpretacji. Może być ona także pomocna

w poznaniu osiągnięć w zakresie motoryki dużej i małej. Jak słusznie zauważają S. Włoch i A. Włoch, „W celu całościowego poznania dziecka i jego uwarunkować konieczne jest zastosowanie innych metod. Właściwa i pełna diagnoza jest wtedy, kiedy wykorzystujemy kilka uzupełniających się metod poznawania dziecka” (Ibidem, s. 147).

Metody pracy z dzieckiem, za M. Kwiatowską, dzielą się na metody czynne (oparte na działaniu), oglądowe (oparte na obserwacji) i słowne (oparte na słowie). W metodach czynnych zostały wyróżnione: metoda samodzielnych doświadczeń, metoda kierowania aktywnością, metoda zadań, metoda ćwiczeń. Metody oglądowe dookreślone zostały przez obserwację i pokaz, przykład osobisty nauczyciela i udostępnianie sztuki. Metody słowne zawarte są w rozmowach, opowiadaniach, zagadkach, objaśnieniach, instrukcjach, uczeniu się wierszy, piosenek i tekstów, sposobach społecznego porozumienia oraz metodach żywego słowa (Karbowniczek, 2011, s. 248-253).

Skuteczność pracy dydaktyczno-wychowawczej determinowana jest przez organizacyjne formy procesu kierującego rozwojem dziecka. Formy pracy pedagogicznej rozumiane są jako wzajemne czynności zaplanowane w czasie i przestrzeni, dotyczące wychowawcy i wychowanka. Wskazują one na sposoby organizowania zabaw, zajęć i sytuacji okolicznościowych. Są one różnorodne i urozmaicone. Przyjmując podział form pracy wychowawczej w przedszkolu za Z. Topińską, wyróżniamy: zabawy i inne rodzaje dowolnej działalności dziecka, podjęte z własnej inicjatywy; zajęcia organizowane przez nauczycielkę z całą grupą lub w mniejszych zespołach; czynności samoobsługowe dzieci oraz ich prace związane z rozkładem zajęć; spacer, wycieczki, uroczystości; kontakty okolicznościowe. Zabawy stanowią podstawowe formy pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym (Karbowniczek, 2011, s. 267-268). A. Klim-Klimaszewska w swojej typologii uwzględniła kryterium ogólnorozwojowe dziecka, dzieląc zabawy na ruchowe, konstrukcyjne, tropiące, tematyczne, dydaktyczne, badawcze i teatralne (2011, s. 46).

W diagnozowaniu rozwoju motorycznego niezbędne są narzędzia diagnostyczne. M. Guziuk-Tkacz narzędzia diagnostyczne opisuje jako „przedmioty – instrumenty, które służą do gromadzenia danych oraz do realizacji wybranej techniki badawczej” (2011, s. 301). Autorka wyróżnia następujące narzędzia stosowane w pedagogice: kwestionariusz ankiety; kwestionariusz wywiadu; arkusz, dziennik oraz scheduła obserwacyjna; kwestionariusz testu; inwentarze osobowościowe (Ibidem, s. 309-328).

W diagnozie nauczycielskiej motoryczności dziecka nauczyciele przedszkoli wykorzystują wiele narzędzi diagnostycznych. A. Pieluszyńska i I. Stankiewicz (<https://spswiatniki.sobotka.pl/arch/files/Arkusz%20obserwacji%20dziecka%20-%20rozwoj%20motoryczny.pdf>, dostęp: 25.03.2020) proponują arkusz diagnostyczny, który pozwala ustalić, jaki jest poziom motoryki dużej, małej i koordynacji wzrokowo-ruchowej u dzieci w wieku przedszkolnym. Za jego pomocą bada się motorykę dużą, w tym płynność ruchów (chód, poczucie bezpieczeństwa grawitacyjnego, bieg swobodny, bieg po wyznaczonym torze, turlanie się, czworakowanie), równowagę (chodzenie po linii, stanie na jednej nodze, skakanie obunóż oraz na prawej i lewej nodze, przeskakiwanie przeszkód, wykonywanie przysiadów, jazda na rowerze), zręczność ruchów (rzucanie, łapanie i kopanie piłki), a także podstawę ciała, czynności samoobsługowe, współruchy, systematyczność ruchów i sekwencje ruchów. W obrębie motoryki małej analizuje się umiejętności takie, jak: trzymanie przyboru do pisania, napięcie mięśni podczas pisania, zapinanie guzików, suwaków, jedzenie łyżką, widelcem, rysowanie szlaczków według wzoru, tworzenie kulek z bibuły, męczliwość ręki. Do zbadania koordynacji wzrokowo-ruchowej zaleca się poznanie umiejętności: zabawa klockami, grafomotoryka, sprawność manualna, nawlekanie koralików, wycinanie, rysowanie po śladzie, jedzenie łyżką, odwzorowywanie.

K. Skarbek i I. Wrońska proponują, by w ocenie rozwoju motoryki dużej przeprowadzić próby diagnostyczne: bieg (do punktu, slalomem, krokiem dostawnym), pokonywanie schodów, skoki (obunóż, przez przeszkodę, na jednej nodze), chodzenie po taśmie/ławeczce gimnastycznej, stanie na jednej nodze, zabawa piłką (rzucanie, chwytanie, kopanie), rzucanie do celu. Ocenę rozwoju motoryki małej wskażą próby diagnostyczne: nawlekanie koralików (nawlekanie małych koralików na sznurek), cięcie nożyczkami (przecięcie kartki nożyczkami, wycięcie kwadratu, wycięcie koła), rysowanie człowieka, kolorowanie po konturze, rysowanie po śladzie, lepienie z plasteliny, odwzorowywanie szlaczków. Każda próba diagnostyczna oceniana jest przez nauczyciela według sposobu jej wykonywania przez dziecko: wykonuje na poziomie wieku, wykonuje mało sprawnie z pomocą, wykonuje znacznie poniżej wieku (Skarbek, Wrońska, 2013, s. 43-59).

Warto zauważyć, że motoryka duża znacząco wpływa na rozwój motoryki małej i jest nadrzędna w stosunku do niej. Dzięki aktywności ruchowej u dzieci najefektywniej rozwija się koordynacja ruchowa i koncentracja uwagi, co pozwala na wykonywanie bardziej złożonych czynności, takich jak rysowanie czy pisanie. Stymulując rozwój motoryczny dziecka w przedszkolu, należy skoncentrować się najpierw na ćwiczeniach rozwoju motoryki dużej, a dopiero potem należy przejść do usprawniania ruchów dłoni i rąk (Siatrak, Onochin-Mączka, 2017, s. 4). Im więcej form aktywności ruchowych doświadczy dziecko w okresie przedszkolnym, tym lepiej rozwinię koordynację ruchową i koncentrację uwagi, co zdecydowanie ułatwi mu wykonywanie wszelkich czynności manualnych, przydatnych w szkole i życiu. M. Siatrak i M. Onochin-Mączka (2017) zauważają, że prawidłowy rozwój motoryki dużej sprzyja rozwojowi motoryki małej. Mały ruch ma początek w ruchu większym.

## 2. Metodologiczne założenia badań własnych

Podążając za swoimi zainteresowaniami, na przełomie marca i kwietnia 2020 roku przeprowadziłam badania, których celem było poznanie, opisanie oraz zinterpretowanie, jak diagnozowany jest rozwój motoryczny dzieci 5-6-letnich w przedszkolu?

Problem główny został przeze mnie dookreślony poprzez pytania szczegółowe:

- 1) Jakie metody i narzędzia stosują nauczyciele w diagnozowaniu rozwoju motorycznego dzieci 5-6-letnich?
- 2) Jakie podmioty (inne niż badani nauczyciele) biorą udział w diagnozowaniu rozwoju motorycznego u dzieci 5-6-letnich w przedszkolu?
- 3) Czy i w jaki sposób w diagnozowaniu rozwoju motorycznego dzieci 5-6-letnich w przedszkolu biorą udział rodzice?

Aby rozwiązać powyższy problem, zgromadziłam materiał badawczy od 180 nauczycieli i 45 rodziców. Wykorzystałam w tym celu metodę sondażu diagnostycznego, a także opracowałam narzędzia autorskie, jakimi są: *Kwestionariusz ankiety dla nauczyciela* oraz *Kwestionariusz wywiadu z rodzicem*. Posłużyłam się techniką wywiadu kwestionariuszowego i ankietą. Badaniami objęłam 5 placówek (2 przedszkola publiczne, 4 niepubliczne oraz 1 oddział przedszkolny w szkole podstawowej z terenu powiatu nowosądeckiego): Niepubliczne Przedszkole Mały Artysta w Olszanie, Prywatny Punkt Przedszkolny Mały Artysta – Gołkowice Dolne, Zespół Szkolno-Przedszkolny w Łącku, Przedszkole Samorządowe w Łącku, Szkoła Podstawowa im. Mieczysława Wieczorka w Olszanie, a także – z uwagi na panującą sytuację epidemiologiczną w kraju – na forach skierowanych do nauczycieli wychowania przedszkolnego zamieściłam ankietę internetową.



### 3. Analiza wyników badań własnych

W celu zdiagnozowania zdolności i umiejętności motorycznych dzieci 5-6-letnich niezbędne jest przeprowadzenie diagnozy. Przydatne będą do tego odpowiednie metody oraz narzędzia. Uzyskane wyniki badań będą odgrywały kluczową rolę w stymulowaniu rozwoju motorycznego dzieci. Zagłębiając się w tematykę dotyczącą diagnozowania rozwoju motorycznego dzieci 5-6-letnich w przedszkolu, zebrałam materiał badawczy od nauczycieli (N=180) oraz rodziców (N=15). W badaniach posłużyłam się autorskimi narzędziami – *Kwestionariuszem ankiety dla nauczycieli* oraz *Kwestionariuszem wywiadu z rodzicem*. Uzyskane tą drogą dane zostały ukazane poniżej z zachowaniem tej kolejności.

#### 3.1. Metody i narzędzia stosowane przez nauczycieli w diagnozowaniu rozwoju motorycznego dzieci 5-6-letnich w przedszkolu

Punktem wyjścia do stymulowania rozwoju dziecka jest diagnoza. Podczas diagnozowania rozwoju motorycznego dzieci ważne jest adekwatne dobranie metod, które pomogą nam skutecznie zgromadzić interesujące nas treści. Wyniki otrzymanych danych od nauczycieli (N=180) na temat metod stosowanych przez nich w diagnozowaniu rozwoju motorycznego dzieci 5-6-letnich oraz procentowy rozkład odpowiedzi badanych prezentuje tabela 1.

Tabela 1

*Metody stosowane przez nauczycieli (N=180) w diagnozowaniu rozwoju motorycznego dzieci 5-6-letnich*

Metoda	Liczba nauczycieli (N=180)	Rozkład procentowy
Obserwacja	170	94%
Analiza wytworów	125	69%
Testy diagnostyczne	105	58%
Rozmowa z rodzicami	66	36%
Rozmowa z dzieckiem	64	35%
Analiza dokumentów	61	33%

Zródło: badania własne.

\* Badani mogli udzielić więcej niż 1 odpowiedź.

Najwięcej badanych nauczycieli w diagnozowaniu sprawności motorycznej dzieci 5-6-letnich stosuje metodę obserwacji (170 osób, co stanowi 94%). Jest to zrozumiałe, ponieważ obserwacja jest metodą najbardziej przydatną do tego celu, o czym pisze wielu teoretyków i praktyków. Znacznie mniej nauczycieli stosuje analizę wytworów (69%) i testy diagnostyczne (58%), zaś najmniej rozmowę z rodzicami (36%), rozmowę z dzieckiem (35%) oraz analizę dokumentów (33%).

Z pozyskanych danych wynika, że najwięcej badanych nauczycieli w diagnozowaniu rozwoju motorycznego u dzieci 5-6-letnich jako narzędzia badawcze stosuje arkusz diagnozy przedszkolnej (154 osoby, co stanowi 85%). Dość duża liczba badanych stosuje arkusze analizy wytworów dziecka (48%) i – co może budzić zadowolenie badającej – narzędzia autorskie (33%). Najmniej nauczycieli wykorzystuje w tym celu kwestionariusz wywiadu (26%) i kwestionariusz ankiety (18%).

### 3.2. Podmioty biorące udział w diagnozowaniu rozwoju motorycznego dzieci 5-6-letnich w przedszkolu i częstotliwość stosowania diagnoz

Zakres prowadzonych badań dotyczył też podmiotów (innych niż badani nauczyciele), biorących udział w diagnozowaniu rozwoju motorycznego u dzieci 5-6-letnich w przedszkolu. Wyniki, które uzyskałam, prezentuję w tabeli 2.

Tabela 2

*Podmioty (inne niż badani nauczyciele) biorące udział w diagnozowaniu rozwoju motorycznego u dzieci 5-6-letnich w przedszkolu*

<b>Podmiot</b>	<b>Liczba nauczycieli (N=180)</b>	<b>Rozkład procentowy</b>
Inny nauczyciel	137	76%
Nauczyciel terapeuta pedagogiczny	70	38%
Rodzice	55	30%
Dyrektor przedszkola	32	17%
Psycholog	2	1%

Zródło: badania własne.

\* Badani mogli udzielić więcej niż 1 odpowiedź.

Uzyskane dane badawcze świadczą o tym, że najczęstszym podmiotem (innym niż badani), który bierze udział w diagnozowaniu rozwoju motorycznego u dzieci 5-6-letnich, jest inny nauczyciel (76%). Ma to swoje uzasadnienie, gdyż nauczyciele w grupach przedszkolnych zwykle pracują w parach. Respondenci rzadziej informowali, że w diagnozowaniu rozwoju motorycznego dzieci 5-6-letnich bierze udział nauczyciel terapeuta pedagogiczny (38%), rodzice (30%) i dyrektor przedszkola (17%). Najrzadziej w diagnozowaniu rozwoju motorycznego dzieci uczestniczy psycholog (1%).

Podczas diagnozowania rozwoju motorycznego nauczyciele w większości korzystają z diagnoz sporządzonych przez innych specjalistów. Z przeprowadzonych badań wynika, że 120 nauczycieli korzysta z diagnoz sporządzonych przez psychologa, terapeutę, wybrane wydawnictwo, poradnię psychologiczno-pedagogiczną. Badani wykorzystują też narzędzia diagnostyczne opracowane przez wydawnictwo PWN, WSiP, MAC, a także własne, np. z zakresu motoryki dużej i małej. Posługują się także Kartą Oceny Rozwoju Psychoruchowego i Kartą Oceny Zachowania i Emocji.

Znaczna większość nauczycieli (89 osób) diagnozuje rozwój motoryczny u dzieci 5-6-letnich na początku (49%) i pod koniec roku szkolnego (48%). Jest to zrozumiałe, gdyż nauczyciel pragnie poznać poziom rozwoju motorycznego swojego wychowanka na starcie (by dowiedzieć się, jak funkcjonuje przedszkolak) i pod koniec roku szkolnego (aby dowiedzieć się o jego osiągnięciach rozwojowych w tym zakresie i o efektach swojej pracy). Nieco mniej badanych nauczycieli diagnozuje rozwój motoryczny codziennie (21%) oraz raz w miesiącu (21%), a najmniej trzy razy w roku (3%).

### 3.3. Współpraca nauczycieli i rodziców podczas diagnozowania rozwoju motorycznego dzieci 5-6-letnich w przedszkolu

Badani nauczyciele są świadomi, że diagnoza umiejętności dzieci powinna się odbywać we współpracy z ich rodzicami. 113 nauczycieli (63%) deklaruje, że w diagnozowaniu rozwoju motorycznego u dzieci 5-6-letnich w przedszkolu rodzice nie biorą udziału. Znacznie mniej badanych nauczycieli (67 osób, co stanowi 37%) potwierdza udział rodziców w diagnozowaniu rozwoju motorycznego ich dzieci. Z analizy danych z badań wynika, że rodzice biorą udział

w diagnozowaniu rozwoju motorycznego swoich dzieci w następujący sposób: „dostarczają informacji o stanie zdrowia i sprawności motorycznej dzieci”, „obserwują dziecko w domu”, „dostarczają informacji o funkcjonowaniu dziecka w domu”, „przychodzą na spotkania i indywidualne konsultacje”, „wykonują ćwiczenia i zadania zlecane przez nauczyciela”.

Istotną kwestią, która jest związana ze współpracą nauczycieli i rodziców, jest sposób przekazywania informacji dotyczących diagnozy rozwoju motorycznego ich dzieci. Otrzymane dane ukazują, że prawie wszyscy badani nauczyciele (173 osoby, co stanowi 96%) potwierdzają, iż dostarczają rodzicom dzieci 5-6-letnich informacji na temat diagnozy rozwoju motorycznego dzieci. 7 nauczycieli (4%) nie przekazuje rodzicom informacji dotyczących diagnozy rozwoju motorycznego ich dzieci w wieku 5-6-lat. Niewątpliwie jest to pozytywny fakt, ponieważ rodzice, otrzymując informacje zwrotne, mogą w domu pracować nad stymulowaniem rozwoju motorycznego swoich dzieci. Formy przekazywania rodzicom informacji dotyczących diagnozy sprawności motorycznych dzieci prezentuje tabela 3.

Tabela 3

*Formy przekazywania rodzicom informacji dotyczących diagnozy sprawności motorycznych dzieci w wieku 5 i 6 lat*

<b>Formy</b>	<b>Liczba nauczycieli (N=180)</b>	<b>Rozkład procentowy</b>
Konsultacje indywidualne	166	92%
Zebrania grupowe	39	21%
Dziennik elektroniczny	6	3%
Arkusze obserwacji	4	2%
Ocena opisowa dziecka	3	1%

Źródło: badania własne.

\* Badani mogli udzielić więcej niż 1 odpowiedź.

Analiza powyższych danych uwidacznia, że najczęściej stosowaną formą przekazywania rodzicom informacji dotyczących diagnoz sprawności motorycznych dzieci w wieku 5 i 6 lat są konsultacje indywidualne (92%). 39 osób wskazywało zebrania grupowe, co stanowi 21%. Najbardziej stosowaną formą kontaktu jest dziennik elektroniczny (3%), arkusz obserwacji (2%) i ocena opisowa dziecka (1%). Wyniki nie zaskakują, gdyż konsultacje indywidualne są najczęściej praktykowaną formą przekazywania informacji rodzicom. Umożliwiają bezpośrednią rozmowę z rodzicem i przekazanie istotnych wiadomości dotyczących zarówno trudności, jak też osiągnięć dziecka.

W celu zbadania problemu, który dotyczy diagnozowania rozwoju motorycznego dzieci 5-6-letnich w przedszkolu, przeprowadziłam wywiad z rodzicami z użyciem *Kwestionariusza wywiadu z rodzicem*. Respondentami byli rodzice dzieci w wieku 5 i 6 lat (N=45). 40 badanych rodziców (89%) potwierdziło, że otrzymują wyniki diagnoz. Rodzice uzupełniali swoje wypowiedzi o niżej przytoczone komentarze:

- „Otrzymuję diagnozę całościową, w niej są wyszczególnione informacje dotyczące rozwoju mojego dziecka, w tym rozwoju motorycznego”.
- „Wyniki diagnoz są dostarczane tylko podczas wywiadówek”.
- „Informacje są przekazywane w momencie zakończenia testu przez nauczycielki oraz w razie pojawienia się trudności”.
- „Otrzymujemy ogólne informacje o rozwoju naszych dzieci od Pani prowadzącej grupę, jak dziecko się zachowuje w grupie rówieśniczej oraz jakie nabywa umiejętności, co potrafi, a z czym radzi sobie gorzej”.

- „Aby otrzymać informację na temat dziecka, umawiamy się na indywidualne spotkania”.
- „Podczas rozmowy z Panią jestem informowana, z czym dziecko ma trudności, a co przychodzi mu z łatwością. Nie jest to jednak profesjonalna diagnoza od specjalisty”.
- „Przedszkole dostarcza informacji podczas spotkań i konsultacji oraz poprzez dziennik elektroniczny”.
- „Podczas zebrzań semestralnych nauczycielka przekazuje nam wykonane diagnozy i obserwację. Istnieje możliwość omówienia ich później indywidualnie. Jesteśmy informowani o trudnościach naszych dzieci”.

Dane badawcze pokazują, że przedszkole przekazuje rodzicom informacje dotyczące wyników diagnozy sprawności motorycznej ich dzieci. Jest to zrozumiałe, ponieważ jednym z elementów współpracy rodziców z nauczycielami jest przekazywanie niezbędnych informacji dotyczących funkcjonowania dziecka w przedszkolu. 5 badanych rodziców (11%) stwierdziło, że nie otrzymuje informacji od nauczycieli dotyczących wyników diagnozy sprawności motorycznej ich dziecka lub otrzymuje ją na prośbę.

Przedmiotem zainteresowania podczas prowadzonego wywiadu z rodzicami były formy dostarczania przedszkolu informacji na temat sprawności motorycznej dziecka. Jak wynika z analizy uzyskanych danych, spora część badanych rodziców (37 osób, co stanowi 82%) odpowiedziała, że dostarcza przedszkolu informacji na temat sprawności motorycznej swojego dziecka, a zdecydowanie mniej badanych (8 osób, czyli 17%) nie dostarcza przedszkolu wyżej wymienionych informacji.

Współpraca między rodzicami a przedszkolem plasuje się na dobrym poziomie. Rodzice, którzy potwierdzili fakt dostarczania przedszkolu informacji na temat sprawności motorycznej ich dziecka, udzielali odpowiedzi na temat form i sposobów przekazywania tych informacji. Przytoczę poniżej kilka odpowiedzi:

- „Podczas odbierania dziecka z przedszkola rozmawiam z nauczycielkami na temat osiągnięć dziecka w danym dniu/tygodniu”.
- „We wrześniu na pierwszej wywiadówce uzupełniałam ankietę na temat ogólnej sprawności fizycznej dziecka. Potem informacje były przekazywane podczas indywidualnej rozmowy z nauczycielem”.
- „Są to ustne, indywidualne rozmowy z nauczycielką dziecka, a także konsultacje na cyklicznych spotkaniach”.
- „Dostarczam przedszkolu informacje o sprawności motorycznej syna poprzez luźne rozmowy, a także podczas wywiadówek”.
- „Poprzez uzupełnienie tabeli otrzymanej od wychowawcy grupy na temat rozwoju i sprawności fizycznej dziecka”.
- „Przekazuję informację o sprawności fizycznej dziecka poprzez uzupełnienie ankiety przygotowanej przez nauczycielki”.
- „Pytam, jak radzi sobie moje dziecko z niektórymi czynnościami w przedszkolu, jeśli widzę, że ma ono z czymś problem w domu”.
- „Na bieżąco informuję o zauważonych przeze mnie problemach. Przekazuję spostrzeżenia i zalecenia lekarza ortopedy i rehabilitanta. Rozmawiam o nabytych umiejętnościach podczas spotkań indywidualnych z nauczycielką”.

Analizując powyższe wypowiedzi, można stwierdzić, że rodzice najczęściej przekazują przedszkolu informację podczas indywidualnych konsultacji z nauczycielami, głównie w trakcie luźnych rozmów oraz cyklicznych spotkań informacyjnych. Rodzice, którzy nie dostarczają przedszkolu informacji na temat sprawności motorycznej ich dzieci, odpowiadali, że to nauczyciel powinien zauważać trudności dziecka z zakresu motoryki i w razie potrzeby informować ich o tym.

Sprawdzając wiedzę rodziców na temat sposobów diagnozowania rozwoju motorycznego dzieci w przedszkolu, uzyskałam ciekawe informacje, które warte są przytoczenia:

- *„Rozwój motoryczny dziecka jest diagnozowany poprzez obserwację organizowanych ćwiczeń ruchowych, mających na celu sprawdzenie umiejętności i sprawności dzieci”*.
- *„Nauczycielki obserwują swobodne zabawy dzieci, skupiając się na rozwoju motoryki dużej oraz podczas np. układania puzzli lub klocków, na rozwoju motoryki małej”*.
- *„Nauczycielki obserwują poziom wykonywania czynności samoobsługowych dziecka, np. zapinanie guzików, wiązanie sznurowadeł, ubieranie się”*.
- *„Poprzez organizowanie celowych zabaw, których zadaniem jest sprawdzenie konkretnych umiejętności dziecka oraz trudności”*.
- *„Wstępna diagnoza poprzez obserwowanie dziecka podczas zajęć plastycznych, ruchowych, tanecznych itp.”*.
- *„Analiza prac dziecka, a także testy diagnostyczne odbywające się raz w semestrze”*.
- *„Nauczycielki diagnozują rozwój swojego dziecka poprzez analizę dostarczonych dokumentów oraz wykonywanie testów diagnostycznych”*.
- *„Nauczyciele na podstawie zajęć oceniają dziecko, spisując na karcie pracy rezultaty do których wgląd mają później rodzice”*.

Z otrzymanych danych wynika, że rodzice znają sposoby diagnozowania sprawności motorycznej w odniesieniu do ich dzieci w przedszkolu.

## **Podsumowanie**

Przeprowadzone badania ukazują, że najwięcej badanych nauczycieli w diagnozowaniu sprawności motorycznej dzieci 5-6-letnich stosuje metodę obserwacji, a najmniej rozmowę z rodzicami, rozmowę z dzieckiem i analizę dokumentów. Biorąc pod uwagę to ustalenie badawcze, można zauważyć, że jest to działanie słuszne. Obserwacja rozwoju motorycznego dziecka, jak twierdzą S. Włoch i A. Włoch (2009), jest podstawową metodą poznawania dziecka w sensie jego osiągnięć i trudności. Podczas diagnozowania rozwoju motorycznego dzieci 5-6-letnich w przedszkolu nauczyciele najczęściej stosują narzędzie, którym jest arkusz diagnozy przedszkolnej. Wynik badania tej kwestii nie jest zaskoczeniem, ponieważ nauczycielom poleca się wiele gotowych rozwiązań tego rodzaju w literaturze naukowej i metodycznej. Badając częstotliwość diagnozowania przez nauczycieli rozwoju motorycznego u dzieci 5-6-letnich, dowiedziałam się, że nauczyciele najczęściej dokonują takiej diagnozy na początku i pod koniec roku szkolnego (wynika to z obowiązku nauczyciela), najrzadziej 3 razy w roku, co świadczyć może o staraniach nauczyciela. Podmiotem, innym niż badani nauczyciele, który bierze udział w diagnozowaniu rozwoju motorycznego dzieci w tym wieku jest inny nauczyciel. Zaskakującym staje się fakt, że 63% badanych nauczycieli deklaruje, iż w diagnozowaniu rozwoju motorycznego u dzieci 5-6-letnich w przedszkolu rodzice nie biorą udziału. Uzyskane dane pokazują, że 96% badanych nauczycieli dostarcza rodzicom dzieci 5-6-letnich informacji na temat diagnozy rozwoju motorycznego, a najczęściej stosowaną formą przekazywania rodzicom tych informacji są konsultacje indywidualne. Jest to prawidłowe działanie z punktu widzenia zadań nauczyciela.

Badając rodziców, dowiedziałam się, że 82% z nich dostarcza przedszkolu informacji na temat sprawności motorycznej swojego dziecka najczęściej podczas indywidualnych konsultacji z nauczycielem. Rodzice znają sposoby diagnozowania sprawności motorycznej w odniesieniu do ich dzieci w przedszkolu i są informowani o wynikach diagnoz przez nauczycieli.

### **Bibliografia**

- Dołęga, Z. (red.). (2005). *Diagnoza psychologiczna dzieci w wieku przedszkolnym*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Guziuk-Tkacz, M. (2011). *Badania diagnostyczne w pedagogice i psychopedagogice*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Karbowniczek, J. (2011). Założenia metodyczne w pracy pedagogicznej w przedszkolu. W: J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma, *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką* (s. 215-281). Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Klim-Klimaszewska, A. (2011). *Pedagogika Przedszkolna. Nowa podstawa programowa*. Warszawa: Instytut Wydawniczy ERICA.
- Paluchowski, W.J. (2001). *Diagnoza psychologiczna*. Warszawa: Wydawnictwo „Scholar”.
- Pieluszyńska, A., Stankiewicz, I. *Arkusze obserwacji dziecka. Sprawność motoryczna*. Pobrane z: <https://spswiatniki.sobotka.pl/arch/files/Arkusze%20obserwacji%20dziecka%20-%20rozwoj%20motoryczny.pdf>.
- Siatrak, M., Onochin-Mączka, M. (2017). *Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne w przedszkolu. Motoryka mała*. Warszawa: PWN Wydawnictwo Szkolne.
- Skarbek, K., Wrońska, I. (2013). *Diagnoza i wspomaganie rozwoju psychoruchowego dziecka w wieku przedszkolnym*. Kraków: Centrum Edukacyjne BLIŻEJ PRZEDSZKOLA.
- Włoch, S., Włoch, A. (2009). *Diagnoza całościowa w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Woynarowska, B. (2012). Rozwój biologiczny człowieka. W: B. Woynarowska, A. Kowalewska, Z. Izdebski, K. Komosińska, *Biomedyczne podstawy kształcenia i wychowania* (s. 23-115). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.