

**Akademiccy nowicjusze dla edukacyjnych entuzjastów.
Propozycje scenariuszy zajęć edukacyjnych
tworzone przez przyszłych pedagogów**

*Redakcja naukowa
Ewa Duda i Justyna Bluszcz*



**Akademiccy nowicjusze dla edukacyjnych entuzjastów.
Propozycje scenariuszy zajęć edukacyjnych tworzone
przez przyszłych pedagogów**

*Redakcja naukowa
Ewa Duda i Justyna Bluszcz*



Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

Warszawa 2025

Redakcja naukowa monografii:

Dr Ewa Duda

Dr Justyna Bluszcz

Recenzentki naukowe:

Dr Marlena Grzelak-Klus

Dr Danuta Morańska

Edycja:

Hanna Cieśla

Projekt okładki:

Ewa Duda

Wydawca:

Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

ISBN: 978-83-66879-90-4 (e-book)

Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

02-353 Warszawa, ul. Szczęśliwicka 40

tel. 22 589 36 45

e-mail: wydawnictwo@aps.edu.pl

Wydanie pierwsze

Skład i łamanie: Grafini DTP

*Im lepszy będzie nauczyciel,
tym lepszy będzie świat i życie każdego człowieka.*

Myśli Marii Grzegorzewskiej 1888–1967, s. 48

Spis treści

Drzwi do akademickiej Narnii, czyli sposoby wspierania rozwoju kompetencji naukowo-dydaktycznych przyszłych edukatorów	5
--	---

CZĘŚĆ PIERWSZA

Scenariusze zajęć w ramach edukacji dzieci	19
Jak rozwijać kreatywność u dzieci	20
Dotyk i propriocepcja jako fundamenty rozwoju: zajęcia wspierające integrację sensoryczną u dzieci	36
Kodowanie krok po kroku. Pierwsze kroki w programowaniu blokowym . . .	46
Praktykowanie wdzięczności przez dzieci – pozytywne aspekty	57
Bajkoterapia w pracy wychowawczej z dziećmi w młodszym wieku szkolnym	65
Podróż po Europie w oczach dziecka	77

CZĘŚĆ DRUGA

Scenariusze zajęć w ramach edukacji młodzieży i dorosłych . .	96
Tworzenie treści edukacyjnych jako element warsztatu dydaktycznego wychowawców młodzieży	97
Mapowanie miejsca przez fotografię analogową – scenariusz warsztatów terenowych	110
Edukacja ekologiczna osób z niepełnosprawnością intelektualną	123
Poprawa relacji człowiek – zwierzę: kurs dla opiekunów o złożoności więzi i mowie ciała kotów	132
Pałapki umysłu, czyli rzecz o mechanizmach obronnych w relacjach międzyludzkich. Propozycja zajęć w ramach godzin do dyspozycji wychowawcy	147
Zrozumieć samotność – usłyszeć siebie i innych	157
Między uległością a agresją – jak uczyć asertywności młodzieży z trudnościami w funkcjonowaniu społecznym	168

Drzwi do akademickiej Narnii, czyli sposoby wspierania rozwoju kompetencji naukowo-dydaktycznych przyszłych edukatorów

Justyna Bluszcz

ORCID: 0000-0002-5112-9424

Ewa Duda

ORCID: 0000-0003-4535-6388

Abstrakt

Doskonalenie na poziomie akademickim umiejętności badawczo-dydaktycznych przyszłych edukatorów wiąże się między innymi z sytuacjami konfrontacji ich wyobrażeń o satysfakcjonującej partycypacji w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Uzyskane w ich wyniku proinnowacyjne kompetencje mają przygotować studentów do podejmowania w przyszłej pracy zawodowej odpowiedzialnego i uświadomionego „ryzyka edukacyjnego”, wzmacniającego relacje nauczyciel – uczeń oparte na podmiotowości oraz stymulującego rozwój zawodowy edukatorów. Artykuł otwierający prezentowaną monografię pełni funkcję wprowadzenia do zbioru autorskich scenariuszy zajęć edukacyjnych, których wspólnym celem jest rozwijanie szeroko rozumianych kompetencji akademickich studentów. W artykule przedstawiono kontekst powstania monografii, wskazując na rolę tutoringu akademickiego jako przestrzeni sprzyjającej pogłębionej pracy koncepcyjnej oraz twórczemu podejściu do dydaktyki. Następnie omówiono strukturę i cele monografii, wskazując na innowacyjny charakter zaprezentowanych scenariuszy, które przekraczają ramy standardowych wymagań akademickich. Artykuł jak i prezentowana w nim monografia, stanowią również inspirację dla dydaktyków poszukujących narzędzi wspierających aktywne, refleksyjne i świadome uczenie się studentów.

Słowa kluczowe: dydaktyka akademicka, innowacje edukacyjne, kompetencje akademickie, przyszli edukatorzy, rozwój naukowy, scenariusze zajęć.

Wszyscy, którym nieobce są uniwersyteckie przestrzenie, pamiętają swoje pierwsze akademickie kroki – początkowo jako studenci, później praktykantów w placówkach edukacyjno-wychowawczych, nauczyciele w szkołach, czy w końcu jako naukowcy i dydaktycy uniwersyteccy. Pokonywanie pierwszych obaw, zaspokajanie ciekawości poznawczej i dawanie sobie szansy do wkroczenia w świat naukowo-pragmatycznej „Narnii” stawało się doświadczeniem pożądanym każdego dnia edukacji wyższej. Oczywiście wyzwania, te naukowe, jak i dydaktyczne, z jakimi przychodziło i zapewne nadal przychodzi się mierzyć w toku edukacji akademickiej, to część systematycznego przygotowania zawodowego i wzbogacania kapitału wiedzy (Jankowska, 2010). Jednak dla wielu to nierzadko okazja do odkrywania predyspozycji do pracy ze zróżnicowanym odbiorcą.

Przestrzeń kształcenia uniwersyteckiego stwarza wiele okazji sprawdzenia siebie w sytuacjach początkowo tkwiących w wyobrażeniach, a podczas zajęć i pierwszych aktywności przyjmujących postać rzeczywistego działania i relacji. Taką okazją bez wątpienia są (innowacyjne) zajęcia o charakterze tutoringowym, w trakcie których studenci próbują swoich sił w działaniu naukowym, mającym ukierunkowanie praktyczne. Kompetencje wówczas nabywane – proinnowacyjne – mają przygotować studentów do podejmowania w przyszłej pracy zawodowej odpowiedzialnego „ryzyka edukacyjnego” będącego, zdaniem Jolanty Szempruch (2023, s. 180), aktywnością wzmacniającą autonomię i możliwości rozwoju edukatorów (nauczycieli), wzmacniającą relacje oparte na wspólnocie i podmiotowości, czy aktywnością rozwijającą przestrzeń edukacyjną jako obszar wyłaniania się liderów i innowatorów.

W dobie coraz częściej obserwowanej obecności sztucznej inteligencji w działaniach edukacyjnych, możliwości korzystania z ogromnych zasobów danych oraz społecznego przyzwolenia na odtwórczość pod pozorem wykorzystania (kompilowania) gotowych rozwiązań, kształtowanie kompetencji akademickich u studentów pedagogiki, bazujących na naukowym dziedzictwie poznawanych dyscyplin, nie jest łatwym zadaniem dla kadry uniwersyteckiej. A z kolei do walorów dysponowania przez przyszłych pedagogów umiejętnościami krytycznego myślenia, optymalizowania zamysłów (działań) edukacyjnych i refleksyjnej autoewaluacji uczenia się nie trzeba nikogo przekonywać (Strzelecki, 2024).

Drzemiący w studentach potencjał twórczy powinni oni rozpoznawać i ugruntowywać podczas zajęć wymagających zróżnicowanego wysiłku intelektualnego, wysiłku łączenia poznanych teorii naukowych z nierzadko dotkniętą już przez nich praktyką dydaktyczną. Dobrze, by towarzyszyły temu edukacyjne relacje nauczyciel – uczeń, intuicyjnie nawiązujące do sokratejskiego dialogu (agora, odniesienie egzystencjalne, nondogmatyzm, samodzielność rozumu, majeutyka, poszukiwanie prawdy, myślenie w grupie). Istnieje wówczas duża szansa na poznanie i zaadaptowanie relacji uznania, jako praktyki coraz bardziej pożądanej we współczesnej przestrzeni edukacyjnej (Nowak-Dziemianowicz, 2021). Częste inicjowanie takich aktywności, w atmosferze przyzwolenia na zindywidualizowane, refleksyjne uczenie się, wzmacniane konstruktywną informacją zwrotną nauczyciela akademickiego, może w konsekwencji rozbudzać pragnienia poszukiwania własnych ścieżek dochodzenia do obranego celu, bez wybierania podawanych „na tacy” sztamperowych rozwiązań.

Trwale wpisującą się w tradycje akademickie przestrzenią sprzyjającą kształtowaniu u studentów kompetencji akademickich są koła naukowe. Ich wielowymiarową przydatność członkowie dostrzegają zarówno w kontekście funkcjonowania w środowisku akademickim, jak i w późniejszym zawodowym czy interpersonalnym (Gulanowski, 2013, s. 208–218). Jednak studentom niezainteresowanym pogłębionym profilem aktywności naukowej namiastkę doświadczenia procesu naukowo-badawczego mogą stworzyć fakultatywne zajęcia z tutoringu rozwojowo-naukowego. Głównym nurtem realizacji tych zajęć jest wzmacnianie zaangażowania poznawczego studentów w odniesieniu do obszarów zainteresowań naukowych, zawodowych lub osobistych (Włodarczyk, 2018). Założeniem tego typu zajęć jest rozpoznanie predyspozycji uczestników do upraktycznionej działalności naukowo-rozwojowej, w trakcie której mogą doskonalić umiejętności sprzyjające realizacji procesu badawczego lub projektu o innowacyjnym charakterze. Uzyskane w ich wyniku postępy mają, zgodnie z konstruktywistyczną teorią uczenia się, pomóc studentom osiągnąć lepsze wyniki w nauce i rozwinąć kompetencje akademickie (Fischer i Hänze, 2019). W Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej taki rodzaj zajęć realizuje się w ramach studiów II stopnia na kierunku pedagogika.

Koncepcja i struktura treści zajęć z tutoringu naukowo-rozwojowego jest autorskim projektem wykładowcy, jednak to od poziomu zaangażowania

studentów zależy poziom uzyskanych efektów uczenia się. W prezentowanej monografii zebrano opracowania studentów pierwszego roku studiów II stopnia, kierunku pedagogika, zachęconych do niezobowiązującego zmierzania się z pisarstwem naukowym. Scenariusze zajęć opracowane przez studentów, choć powiązane z ich uczestnictwem w zajęciach tutoringowych (przy czym należy zaznaczyć, że nie wszyscy współautorzy monografii brali udział w tej formie kształcenia), wykraczają znacząco poza ramy programowe przedmiotu oraz typowe wymagania stawiane uczestnikom podobnych kursów akademickich.

Decyzja o realizacji projektu monografii pojawiła się podczas zajęć organizacyjnych oraz dyskusji nad kształtem i zawartością merytoryczną kursu, ich specyfika bowiem zakłada silną indywidualizację pracy ze studentem. Zakładając, że doświadczenia studentów w przygotowywaniu materiałów edukacyjnych i metodycznych, ich zainteresowania, studiowane specjalności i zamysły zajęć edukacyjnych adresowanych do „najbliższego sercu studenta” odbiorcy będą zróżnicowane, dla większej przejrzystości i ułatwienia studentom procesu koncepcyjnego podjęto decyzję o ujednoliceniu formy każdego opracowania. Inspiracją struktury była propozycja Lorena B. Byrne’a (2016), adresowana wprawdzie do edukatorów-badaczy zagadnień związanych ze zrównoważonym rozwojem, jednak ukierunkowana na wydobycie edukacyjnych aspektów naukowych poszukiwań. Składa się ona z dziesięciu punktów i nawiązuje do przyjętej w piśmiennictwie naukowym konwencji prezentowania doniesień badawczych:

1. **Tytuł:** wskazujący ukierunkowanie na nauczanie.
2. **Abstrakt:** 150–200 słów.
3. **Wprowadzenie:** tło wprowadzające w tematykę pracy, zawierające omówienie podejmowanego zagadnienia oraz jasne określenie celu artykułu.
4. **Efekty uczenia się:** wypunktowana lista wyników (czyli zasób wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych) uzyskanych w ramach prezentowanych zajęć, np. zapisanych jako „Po zakończeniu tego ćwiczenia uczniowie powinni:”.
5. **Organizacyjny kontekst zajęć:** informacje dotyczące kontekstu zajęć, takie jak np. opis grupy docelowej, dla której zaprojektowano za-

jęcia, wielkość grupy, czas zajęć, warunki przestrzenne – np. praca w sali lekcyjnej, na powietrzu, zajęcia online, w specjalistycznym laboratorium, wymagania początkowe – czy uczestnicy powinni posiadać jakąś konkretną wiedzę/umiejętności.

6. **Przygotowanie i materiały dla instruktora:** wskazówki dla edukatora/nauczyciela dotyczące przygotowania się do przeprowadzenia zajęć, w tym pomocne lektury ogólne i przygotowanie materiałów dydaktycznych, które mogą być dostarczone w plikach uzupełniających.
7. **Przebieg zajęć:** jasne instrukcje krok po kroku dotyczące przebiegu zajęć, w tym czas potrzebny na każdy krok, czynności wykonywane przez uczniów oraz wszelkie dodatkowe uwagi dotyczące działań opcjonalnych.
8. **Możliwości kontynuacji i dodatkowe powiązania:** wypunktowana lista działań uzupełniających w celu rozszerzenia lekcji/zajęć i dodatkowych tematów, które można połączyć z tą lekcją.
9. **Refleksje i konkluzje:** perspektywy dotyczące skuteczności i wartości lekcji, możliwe adaptacje oraz inne refleksje i komentarze podsumowujące, w odniesieniu do literatury.
10. **Bibliografia:** zawiera odpowiednią literaturę podstawową, która pomaga instruktorom/nauczycielom/edukatorom przygotować się, oraz artykuły na temat podobnych lub uzupełniających działań dydaktycznych (Byrne, 2016).

Ze względu na ograniczenia objętości treści, przyjęcie takiego układu miało dodatkowo kształtować, niełatwą do opanowania przez studentów, umiejętność precyzyjnego i zarazem oszczędnego formułowania myśli. Całość bowiem nie powinna była przekraczać 20 000 znaków. Praktyka pracy akademickiej dowodzi, że dla osób zafascynowanych własnym tematem nie było i nie jest to łatwe zadanie.

A zatem cel tej monografii, łączącej aspekt naukowy, dydaktyczny i popularyzatorski, ma dwa oblicza. Pierwsze to ukłon w kierunku entuzjastów uczenia i zaprezentowanie przez przyszłych edukatorów pomysłów dotyczących zajęć z dziećmi, młodzieżą i dorosłymi, które – w świetle ich intuicji i doświadczeń – obejmują obszary kompetencji ważne do kształtowania z powodu obecnych i przyszłych potrzeb edukacyjno-społecznych. Drugie, to

zachęcenie entuzjastów do sięgnięcia do nieodkrytych warstw dydaktycznej kreatywności poprzez zwrócenie uwagi na naukowe ramy zagadnień stanowiących filar zajęć, których znajomość nie tylko uwiarygadnia zamysły przeniesione do praktyki edukacyjnej, lecz także staje się inspiracją dla nowych odsłon znanych rozwiązań edukacyjnych.

Zamieszczone w monografii teksty odnoszą się tematycznie do wybranych zagadnień pedagogiki wczesnoszkolnej, pedagogiki młodzieży, pedagogiki resocjalizacyjnej i edukacji dorosłych. Wybór ten wytyczyły indywidualne zainteresowania autorek, nierzadko ich doświadczenie zawodowe lub poszukiwania naukowe. Wobec różnorodności proponowanych zajęć, monografię podzielono na dwie części, przyjmując za punkt odniesienia ostatecznego odbiorcę (beneficjenta) – dzieci, młodzież i dorosłych.

Pierwszą część koncentrującą się na **Edukacji dzieci** rozpoczyna propozycja zajęć kształtujących fundamentalne dla edukacji całościowej kompetencje – kreatywność i innowacyjność u dzieci. Julia Dobrowolska i Adrian-na Martyniuk w rozdziale *Jak rozwijać kreatywność u dzieci?* przygotowały strukturę (program) warsztatów ukierunkowanych na wspieranie rozwoju kreatywności u dzieci w wieku 9–10 lat, realizowanych podczas zajęć świetlicowych. Struktura programu zawiera trzy bloki tematyczne: plastyczny, kulinarny i terenowy, osadzone w świetlicy, kuchni lub pracowni gastronomicznej, a także w plenerze. Jednym z celów zajęć jest doskonalenie umiejętności praktycznych w sytuacjach tworzenia i łączenia pomysłów oraz wzmacnianie u dzieci postawy otwartości, współpracy oraz elastyczności myślenia i działania. Zaproponowane przez Autorki zajęcia zostały skonstruowane w taki sposób, by umożliwiały nauczycielom świetlicy szkolnej ich realizację z wielkimi liczebnie grupami (8–12 osób).

Ciekawą propozycją, możliwą do wykorzystania w warunkach sali gimnastycznej lub odpowiednio przygotowanej przestrzeni świetlicowej, jest zestaw zajęć opracowanych przez Patrycję Cicheką w rozdziale *Dotyk i propriocepcja jako fundamenty rozwoju: zajęcia wspierające integrację sensoryczną u dzieci*. Beneficjentami propozycji są m.in. dzieci w młodszym wieku szkolnym (klasy I–III), u których daje się obserwować zaburzenia przetwarzania sensorycznego w obrębie zmysłu dotyku i czucia głębokiego (propriocepcji). Skutki tych zaburzeń mogą utrudniać codzienne funkcjonowanie dziecka podczas nauki, zabawy, w kontaktach społecznych czy w samoobsłudze.

Zajęcia są zatem podpowiedzią dla nauczycieli, pedagogów, a nawet rodziców, których podopieczni mierzą się z tą kategorią zaburzeń rozwojowych. Jednym z założeń zajęć jest, obok zwiększenia u dziecka świadomości ciała i umiejętności regulacji napięcia mięśniowego, doskonalenie umiejętności współpracy z innymi w grupie, dzielenie się swoimi wrażeniami i odczuciami z innymi uczestnikami zajęć, czy wzmacnianie umiejętności okazywania empatii i szacunku wobec różnic sensorycznych u innych dzieci. Nauczyciel (pedagog) może skorzystać z tej propozycji, łącząc ją (w postaci przerwników) z zajęciami pobudzającymi kreatywność dzieci.

Analityczne myślenie, współpraca i samodzielne rozwiązywanie problemów to umiejętności, które każdy nauczyciel czy rodzic chciałby widzieć rozwinięte u swojego podopiecznego w stopniu umożliwiającym radzenie sobie przez niego w codziennych sytuacjach, zarówno tych typowych, jak i wymagających podejmowania decyzji niestandardowych. Jednym ze sposobów nabywania takich umiejętności jest edukacja informatyczna, która w odniesieniu do uczniów pierwszych klas szkoły podstawowej uwzględnia kształtowanie myślenia algorytmicznego (proceduralnego), z wykorzystaniem przyjaznego dzieciom oprogramowania, tj. *Minecraft Education Edition*. Emilia Babska w rozdziale *Kodowanie krok po kroku: Pierwsze kroki w programowaniu blokowym* proponuje zajęcia z wykorzystaniem właśnie wspomnianego programu. Jest to atrakcyjna podpowiedź dla nauczycieli realizujących treści z technologii informacyjnych w klasie trzeciej szkoły podstawowej lub realizujących zajęcia pozalekcyjne w ramach kółka informatycznego dla uczniów I etapu edukacji. Osadzenie bowiem edukacyjnych treści w filmowym (gamingowym) uniwersum może znacznie ułatwić kształtowanie i doskonalenie wspomnianych, tak ważnych dla przyszłości dziecka kompetencji, jak również uwrażliwić je na sytuacje w otaczającym go świecie, które będą wymagały od niego działania zgodnego z procedurami, np. w przypadku pożaru, nagłego załabnięcia kogoś z bliskich czy znalezienia zwierzęcia potrzebującego pomocy.

Z punktu widzenia wychowawczego, edukacja wczesnoszkolna obfituje w wiele wyzwań związanych z relacjami interpersonalnymi wśród uczniów, relacjami będącymi odzwierciedleniem stanu społeczno-emocjonalnego środowiska domowego, w którym wzrastają. Obserwowana powszechnie niestabilność więzi rodzinnych sprawia, że dzieci w środowisku szkolnym

prezentują zróżnicowaną wrażliwość na procesy społeczne. Dlatego w pracy wychowawczej w klasie szkolnej coraz większą uwagę zwraca się na kształtowanie, kompensowanie lub doskonalenie kompetencji emocjonalnych. Aspekt ten ma szczególne znaczenie w odniesieniu do dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Anna Pakulska w rozdziale *Praktykowanie wdzięczności przez dzieci – pozytywne aspekty* proponuje nauczycielom lub wychowawcom świetlicowym przykładowe zajęcia skoncentrowane na wdzięczności jako postawie wspomagającej budowanie relacji interpersonalnych.

W podobnym schemacie można uwrażliwiać dzieci na inne prospołeczne zachowania. Dobre efekty w zakresie kształtowania kompetencji społecznych może również przynieść zastosowanie bajek jako formy literackiej bogatej w wychowawcze konstrukty. W tym duchu Dominika Badura, Maria Oleksiak, Natalia Suchecka, Wiktoria Waśniewska, w rozdziale *Bajkoterapia w pracy wychowawczej z dziećmi w młodszy wieku szkolnym* proponują trzytygodniową serię zajęć, których wiodącym motywem wychowawczym są zawarte w bajkach emocje oraz sytuacje mogące sprawiać dzieciom trudności interpretacyjne w odniesieniu do podobnych ze świata rzeczywistego. Kształtowanie umiejętności rozpoznawania emocji (zwłaszcza o negatywnym ładunku) oraz umiejętności radzenia sobie z ich skutkami w relacjach z rówieśnikami lub dorosłymi z wykorzystaniem starannie dobranych bajek edukacyjnych może okazać się atrakcyjne dla obu stron procesu nauczania – uczenia się. Podczas gdy dziecko nabywa cennych kompetencji emocjonalnych, nauczyciel styka się z okazją do weryfikacji własnych refleksji nad zaproponowanymi w bajkach sytuacjami społecznymi. Dlatego ta propozycja wydaje się wartą zainteresowania podpowiedzią skierowaną do nauczycieli świetlicy lub nauczycieli zajęć pozalekcyjnych.

Ostatnią propozycją zajęć adresowanych do dzieci w wieku (przed)szkolnym jest bogata edukacyjnie seria zajęć promujących wiedzę o krajach Unii Europejskiej, *Podróż po Europie w oczach dziecka*, autorstwa Karoliny Badowskiej, Aleksandry Bielickiej i Eweliny Mazur. Celem zajęć jest rozbudzenie ciekawości dzieci w zakresie kultury i różnorodności narodowej państw europejskich. I chociaż w pierwotnym zamysle Autorek adresatami zajęć miały być dzieci w przedszkolu, to z powodzeniem można je włączyć do cyklu zajęć w ramach edukacji wczesnoszkolnej, w zajęcia świetlicowe, czy zajęcia w domach kultury. Zaletą tej propozycji jest skoncentrowanie się na specyfice jed-

nego kraju w trakcie jednej jednostki dydaktycznej, dzięki czemu nauczyciel może elastycznie dobierać kolejność treści, a także wzbogacać je o własne pomysły i metody realizacji.

Kolejna część publikacji obejmuje propozycje zajęć dla starszego odbiorcy (ucznia, słuchacza). W dziale zatytułowanym **Edukacja młodzieży i dorosłych** Autorki skoncentrowały się na edukacji pozaformalnej, która w swej specyfice dopuszcza większą, aniżeli w edukacji szkolnej (formalnej), elastyczność doboru treści i metod, uwarunkowaną wiekiem i możliwościami intelektualnymi odbiorców zajęć.

Tę część opracowań otwiera rozdział *Tworzenie treści edukacyjnych jako element warsztatu dydaktycznego wychowawców młodzieży*, w ramach którego Martyna Kowalska, Ewa Krzanowska, Paulina Wancerska i Aleksandra Wiśniewska zaprojektowały dwudniowy kurs dla wychowawców, nauczycieli i edukatorów młodzieży pragnących poznać atrakcyjne sposoby przekazywania (komunikowania) informacji o edukacyjnym charakterze. Zajęcia ukiepunkowane są na tworzenie prostych i krótkich form audiowizualnego przekazu (rolki w social mediach, atrakcyjne medialnie prezentacje), ciekawego i skutecznie trafiającego do cyfrowego młodego nomady. Jest to ciekawa propozycja zwłaszcza dla zespołów edukatorów-pasjonatów doskonalących swój warsztat metodyczny.

Umiejętności nabyte podczas takich zajęć mogą być dobrą podwaliną do kolejnego cyklu zajęć *Mapowanie miejsca przez fotografię analogową – scenariusz warsztatów terenowych*, w ramach których wykorzystanie aparatu fotograficznego staje się wiodącym środkiem artystycznego i edukacyjnego przekazu. Jednym z celów warsztatów terenowych zaproponowanych przez Małgorzatę Kaczyńską jest aktywna eksploracja przestrzeni miejskiej i wiejskiej zmierzająca do poznania oraz rozszerzenia lokalnej historii dzięki wizualnemu udokumentowaniu miejsc mało znanych lub zmienionych przez upływ czasu. W ramach zajęć uczestnicy, posługując się aparatami analogowymi, mają za zadanie opisać i zinterpretować otaczającą ich przestrzeń, zbudować własną narrację o danym miejscu, a w konsekwencji uwrażliwić odbiorców na ukryte walory lokalnej okolicy. Z edukacyjnego punktu widzenia warsztaty rozwijają umiejętność obserwacji i pozwalają spojrzeć na znane miejsca z nowej perspektywy, z wykorzystaniem wizualnego kanału informacji. Zajęcia adresowane są do młodzieży i osób dorosłych zainteresowanych

zarówno ofertą placówek oświatowych, jak i klubów lokalnej edukacyjnej aktywizacji dorosłych.

W prezentowanym zbiorze nie mogło zabraknąć propozycji edukacyjnej dedykowanej pracy z osobami z niepełnosprawnościami intelektualnymi. Ta grupa osób na swój sposób mierzy się z codziennymi rutynami, więc również i ją obejmuje m. in. sprawa ekologicznego podejścia do selektywnego gospodarowania odpadami. W tym kontekście ciekawą propozycję zajęć przygotowały Zuzanna Cimochowska, Oliwia Kowalska i Adrianna Kramek – *Edukacja ekologiczna osób z niepełnosprawnością intelektualną*. Zajęcia z zakresu kształtowania umiejętności segregowania odpadów w gospodarstwie domowym Autorki kierują do wychowawców i opiekunów osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim i umiarkowanym, osób mających trudności w samodzielnym podejmowaniu decyzji. Dla nich, zdaniem Auterek, warsztaty mogą stać się okazją do rozwijania poczucia sprawczości i odpowiedzialności za środowisko. Kurs skierowany jest przede wszystkim do osób planujących usamodzielnienie i tych, którzy aktualnie przebywają w mieszkaniach treningowych i wspomaganych. To cenna propozycja wzbogacająca repertuar edukacyjnych zajęć ze zróżnicowanym intelektualnie odbiorcą.

Według raportu FEDIAF (Europejski Przemysł Karmy dla Zwierząt Domowych) najpopularniejszym zwierzęciem w krajach europejskich jest kot i choć w świetle danych dla Polski dominującym zwierzęciem jest jednak pies (FEDIAF, 2025), to zwłaszcza dla osób długo przebywających poza domem kot wydaje się pupilem mniej wymagającym. Takie przeświadczenie może być jednak mylące, biorąc pod uwagę coraz większą liczbę zapytań opiekunów o sposoby poradzenia sobie z kocimi niepożądanymi zachowaniami. Większość z nich wynika z niezrozumienia kociej natury przez człowieka (Galaxy i Delgado, 2019), stąd aby odpowiedzialnie współistnieć z kotem pod jednym dachem, warto zadbać o relację z nim. O tym, że nie jest to szczególnie trudne, mimo że wymagające cierpliwości obu stron, próbuje przekonać Emilia Rózik w rozdziale *Poprawa relacji człowiek – zwierzę: kurs dla opiekunów o złożoności więzi i mowie ciała kotów*. Autorka proponuje zajęcia (pod opieką zwierzęcego behawiorysty) mające na celu zapoznanie uczestników ze złożonością interakcji i mową ciała kotów, kotów przejawiających zachowania socjalne, które tym samym przeciwstawiają się szkodliwym stereotypom o ich naturze. Jest to ciekawa propozycja zajęć dla młodzieży

i dorosłych, pragnących wzbogacić swoją wiedzę o specyfice kociego zachowania w kontekście budowania lepszych relacji międzygatunkowych.

Tematyka ostatnich trzech rozdziałów zogniskowana jest na procesach zachodzących w psychice człowieka, odnoszących się zarówno do jego potencjału przekładającego się na funkcjonowanie w relacji ze sobą, jak i z innymi. W rozdziale Andżeliki Skolimowskiej *Pułapki umysłu, czyli rzecz o mechanizmach obronnych w relacjach międzyludzkich. Propozycja zajęć w ramach godzin do dyspozycji wychowawcy* nauczyciele (edukatorzy) otrzymują inspirację do pracy z dorastającą młodzieżą, której specyfiką zachowania jest silna dynamika nastrojów i wynikające z nich niestabilności relacji z dorosłymi i z rówieśnikami. Przeanalizowanie podczas zajęć zaproponowanych w scenariuszu mechanizmów obronnych (identyfikacja, charakterystyka, sposoby reagowania w sytuacji ich wystąpienia) może wielu uczestnikom dostarczyć cennych informacji umożliwiających rozpoznawanie swoich reakcji w relacjach z innymi lub wręcz umożliwić bardziej adekwatne reagowanie na te mechanizmy podczas ich doświadczania. Z punktu widzenia oddziaływania wychowawczego jest to zatem wartościowa propozycja, wpisująca się w wyzwania, z jakimi mierzą się współcześni wychowawcy dorastających nastolatków.

W podobnym nurcie edukacyjnym osadzony jest rozdział *Zrozumieć samotność – usłyszeć siebie i innych*, autorstwa Martyny Ryło. Socjoterapeutyczny charakter zaproponowanych zajęć ma uwrażliwić świadomość młodych ludzi na odczuwane przez nich stany emocjonalne, podpowiedzieć, jak mogą radzić sobie z nieprzyjemnymi uczuciami oraz skłonić do refleksji na temat własnego życia. Ukrytym walorem wychowawczym zajęć jest wspomaganie rozwijania kompetencji społecznych i budowania wzajemnego szacunku w grupie. Innym, równie wartościowym aspektem zajęć jest inicjowanie stanów koncentracji uczniów i kierunkowanie uwagi na autorefleksję w zakresie rozpoznawania indywidualnych potrzeb emocjonalnych i społecznych. Identyfikacja tych potrzeb jest kluczowym etapem, by móc w sposób bezprzemocowy, pełen szacunku do siebie i innych, określać granice w relacjach.

Często obserwowaną postawą, zwłaszcza wśród młodzieży i młodych dorosłych, jest agresywne lub uległe komunikowanie swoich potrzeb emocjonalno-społecznych. Prowadzi ono do niezrozumienia przekazu, a w konsekwencji do niezamierzonych zachowań, nierzadko nacechowanych trud-

nymi w odbiorze emocjami. Dlatego ważnym dopełnieniem wspomnianych dwóch rozdziałów jest propozycja Agnieszki Szczepkowskiej *Między uległością a agresją – jak uczyć asertywności młodzież z trudnościami w funkcjonowaniu społecznym*. W myśl przedstawionej koncepcji zajęć, w ramach trzech spotkań młodzi ludzie mogą rozpocząć ćwiczenie odróżniania zachowania asertywnego od agresywnego lub uległego, a następnie podjąć próbę kształtowania umiejętności asertywnego, z poszanowaniem obu stron relacji, reagowania w codziennych sytuacjach społecznych. Opracowanie jest wprawdzie propozycją warsztatów adresowanych w szczególności do podopiecznych Młodzieżowego Ośrodka Wychowawczego, jednakże wychowawcy, edukatorzy czy trenerzy z innych ośrodków edukacyjno-wychowawczych mogą włączyć takie zajęcia do repertuaru pracy z osobami dorosłymi przejawiającymi trudności w relacjach społecznych. Jest to wartościowe domknięcie najczęściej spotykanych wyzwań kompetencyjno-społecznych w pracy edukacyjno-wychowawczej z odbiorcą zróżnicowanym wiekowo i kulturowo.

Wspomniane propozycje mogą stanowić swego rodzaju pakiet zajęć kształtujących lub doskonalących kompetencje społeczne uczestników, a już z pewnością mogą stać się wartościową inspiracją do pracy pedagogicznej z dziećmi, młodzieżą i dorosłymi.

Podsumowując, do ręki edukatorów-pasjonatów, a także nauczycieli-pedagogów oddajemy opracowania będące odzwierciedleniem akademickiego zaangażowania młodych adeptów pedagogiki (nierzadko już z praktycznym doświadczeniem), ludzi wrażliwych na potrzeby podopiecznych, pełnych wiary w pozytywne efekty edukacyjnego i wychowawczego oddziaływania. Innymi słowy – swoisty prezent od nowicjuszy dla entuzjastycznych praktyków edukacji.

Tworzenie poszczególnych tekstów odzwierciedlało twórczo-mentorską diadę uczeń – nauczyciel, uwidaczniały się różne odcienie wspomnianego sokratejskiego dialogu, odwołującego się do ducha relacji uznania. Początkowe szkice uwidocznily bowiem szereg niepewności twórczyń, czy przedstawione propozycje są wystarczająco atrakcyjne, czy zyskają przychylność doświadczonych odbiorców. Systematyczne towarzyszenie powstawaniu kolejnych etapów opracowań stopniowo rozwiewały poczucie pisarskiego zagubienia, a ich miejsce zaczęła zajmować dobrze pojmowana samoświadomość postępów doskonalenia kompetencji proinnowacyjnych.

Warto w tym miejscu dodać, że idea zajęć proponowanych przez „nowicjuszy” dla „entuzjastów” miała również ukrytą warstwę oddziaływania akademickiego – inicjowała kształtowanie kompetencji społecznych studentek, wśród których zaufanie do siebie, pokora wobec doświadczenia innych, ale i gotowość do włączenia się w tworzenie zbiorowej wiedzy stanowią swoistą „wyprawkę” przyszłego edukatora czy nauczyciela-wychowawcy. Kompetencje te w trakcie powstawania tekstów rozwijały się i nabierały wyrazistości – ostatnie konsultacje uwiaryściły przekonanie Auterek, że choć są na początku drogi zawodowej, mają odwagę współtworzyć angażujące beneficjentów zajęcia edukacyjne, żywiąc nadzieję na uzyskanie pozytywnych efektów obu stron relacji pedagogiczno-edukacyjnej.

Dlatego z tym większą satysfakcją przedkładamy Czytelnici(cz)kom tę monografię, licząc na życzliwy odbiór i ewentualne podpowiedzi udoskonalenia zaprezentowanych propozycji. Co więcej, w kolejnych latach zachętą do przygotowania koncepcji zajęć planuje się objąć kolejną grupę studentów biorących udział w zajęciach z tutoringu naukowo-rozwojowego. Być może dla niektórych będzie to również impuls do sprawdzenia się na ścieżkach akademickiej kariery, początkowo w ramach kół naukowych, a później w szkole doktorskiej.

I na koniec pragniemy podziękować wszystkim osobom, dzięki którym powstała ta monografia: Studentkom-Autorkom poszczególnych tekstów, Dyrekcji Instytutu Pedagogiki APS, Koleżankom i Kolegom z IP oraz wszystkim cichym, acz wiernym kibicom akademickiej pasji łączenia pokoleń w tworzeniu przyjaznej edukacyjnie i relacyjnie przestrzeni pedagogicznej.

Bibliografia

- Byrne, L.B. (red.) (2016). *Learner-Centered Teaching Activities for Environmental and Sustainability Studies*. Springer: New York International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-28543-6>
- FEDIAF. (2025). European Pet Population And Market Data 2023. <https://europeanpetfood.org/about/statistics/>
- Fischer, E., Hänze, M. (2019). Back from “guide on the side” to “sage on the stage”? Effects of teacher-guided and student-activating teaching methods on student learning in higher education. *International Journal of Educational Research*, 95, 26–35. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.03.001>

- Galaxy, J., Delgado, M. (2019). *Kocie mojo, czyli jak być opiekunem szczęśliwego kota*. Kraków: Wydawnictwo SQN.
- Gulanowski, J. (2013). Problemy młodej polskiej nauki według członków kół naukowych. W: M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Fabryki dyplomów czy universitas?* (s. 199–225). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Jankowska, D. (2010). Proces kształcenia pedagogicznego w rozumieniu studentów pedagogiki uczelni państwowych. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 221(3), 101–130.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2021). Relacje uznania jako aksjologiczne podstawy nowej edukacji i nowej szkoły. W: S.M. Kwiatkowski (red.), *Współczesne problemy pedagogiki. W kierunku integracji teorii z praktyką* (s. 482–509). Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Strzelecki, A. (2024). To use or not to use ChatGPT in higher education? A study of students' acceptance and use of technology. *Interactive learning environments*, 32(9), 5142–5155. <https://doi.org/10.1080/10494820.2023.2209881>
- Szempruch, J. (2023). Nauczyciel nowator w zmieniającej się szkole. W: I. Nowosad, M.J. Szymański (red.), *Szkola i nauczyciel. Rozwój nauczyciela i rozwój szkoły* (s. 177–192). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Włodarczyk, R.W. (2018). Tutoring akademicki w Polsce – możliwości i wyzwania. *Horyzonty Wychowania*, 17(43), 73–83. <https://doi.org/10.17399/HW.2018.174306>

CZĘŚĆ PIERWSZA

Scenariusze zajęć w ramach edukacji dzieci

Jak rozwijać kreatywność u dzieci

Julia Dobrowolska

Adrianna Martyniuk

Abstrakt

Rozbudzanie ciekawości poznawczej dzieci leży u podstaw kształtowania ich kreatywności. Jednym z miejsc w obrębie szkoły, gdzie dzieci mogą mieć zapewnione warunki do rozwoju kreatywności, jest świetlica szkolna. Opracowanie to jest propozycją programu warsztatów ukierunkowanych na wspieranie rozwoju kreatywności u dzieci, realizowanych podczas zajęć świetlicowych. Struktura programu zawiera trzy bloki tematyczne (plastyczny, kulinarny, terenowy) osadzone w odrębnych lokalizacjach (świetlica, kuchnia/pracownia gastronomiczna, plener). Cele kształcenia koncentrują się na rozwijaniu wiedzy dotyczącej znaczenia kreatywności, doskonalenia umiejętności praktycznych w sytuacjach tworzenia i łączenia pomysłów oraz kształtowania kompetencji społecznych, takich jak otwartość, współpraca i elastyczność. Zaproponowane zajęcia zostały skonstruowane w sposób umożliwiający nauczycielom świetlicy szkolnej ich realizację z niewielkimi grupami dzieci, tj. liczącymi od 8 do 12 osób, w wieku 9–10 lat. Uczestnictwo nie wymaga od dzieci wcześniejszego przygotowania czy posiadania specjalistycznych umiejętności. Propozycja warsztatów może być wykorzystana w całości lub we fragmentach zarówno przez nauczycieli świetlicy, jak i nauczycieli zajęć pozalekcyjnych.

Słowa kluczowe: kompetencje społeczne, rozwój kreatywności, warsztaty kreatywności, zajęcia świetlicowe.

Wprowadzenie

Kreatywność jest jedną z istotnych umiejętności, które warto rozwijać już od najmłodszych lat. Szczególnie w dzisiejszym, dynamicznie zmieniającym się świecie, w którym nowe technologie coraz częściej przejmują zadania czło-

wieka, wspieranie twórczego myślenia, umiejętność wyrażania siebie i elastyczność nabierają ogromnego znaczenia (OECD, 2019). To właśnie rozwój tych kompetencji pozwala łatwiej adaptować się do zmian, efektywnie radzić sobie z wyzwaniami codzienności oraz aktywnie uczestniczyć w kształtowaniu rzeczywistości (Sawyer, 2012). W związku z tym należy zastanowić się, jak rozumiana jest kreatywność i czy rzeczywiście można ją rozwijać.

Przekonanie, że kreatywność jest cechą wrodzoną, coraz częściej ustępuje miejsca podejściu, które przedstawia ją jako umiejętność możliwą do rozwijania i doskonalenia. Proces ten wymaga systematycznego i świadomego działania, które obejmuje stosowanie metod pobudzających wyobraźnię oraz stwarzanie okazji do myślenia poza schematami (Szmidt, 2013). W kontekście rozwijania twórczego potencjału u dzieci szczególnie istotne jest zapewnienie im przestrzeni wolnej od nadmiernej kontroli i lęku przed oceną, w której błędy postrzegane są jako naturalny element procesu uczenia się, a nie jako porażka. Dzieci potrzebują miejsca, w którym mogą swobodnie eksplorować, podejmować ryzyko poznawcze i budować poczucie sprawczości.

Jednym z miejsc, które może stworzyć odpowiednie warunki ćwiczenia twórczego potencjału dzieci, okazuje się świetlica szkolna. Uważana jest za przestrzeń mniej formalną, w której oceny nie istnieją, a dziecko może swobodnie eksperymentować, a także bez obaw wyrażać siebie i swoje pomysły. Świetlica jest miejscem, w którym świadomy i dobry wychowawca zauważa potencjał dzieci, dobiera odpowiednie formy aktywności, dzięki którym pobudza ich wyobraźnię i wspiera w odkrywaniu własnych talentów i możliwości (Bereza i Wilczewska, 2015).

W artykule koncentrujemy się na wspieraniu rozwoju kreatywności dzieci w warunkach świetlicowych, proponując zestaw działań dydaktyczno-wychowawczych, które mogą stanowić narzędzie pracy z grupą lub zainspirować pracujących w świetlicy wychowawców. Wspomniane aktywności zostały podzielone na trzy bloki tematyczne, które obejmują m.in. tworzenie autorских kart inspirowanych grą „Dixit”¹, kreatywne eksperymenty kulinarne z wykorzystaniem pozornie niepasujących do siebie składników oraz zadania sensoryczne z wykorzystaniem naturalnych materiałów. Proponowane

¹ https://www.rebel.pl/gry-planszowe/dixit-2001605.html?srsId=AfmBOopdlkhVY_xXhmKKQEM9CeDJ1lAYBJyiOrWZ8hHyue7nSoEFFAWM

aktywności łączą elementy zabawy, ekspresji i praktycznego działania, a ich celem jest zapewnienie dzieciom interesującej formy spędzania czasu, a także stymulowanie kreatywności i wsparcie wszechstronnego rozwoju na poziomie intelektualnym, emocjonalnym i społecznym. Każdy blok kończy się refleksją, podczas której dzieci dzielą się wrażeniami, oceniają własne sukcesy, co umożliwia wychowawcom bieżącą ewaluację i dostosowanie programu do potrzeb grupy.

Efekty uczenia się

W sferze wiedzy uczestnik:

- *zna określenie pojęcia „kreatywność” i potrafi je przeciwstawić pojęciu „odtwarzanie”.*

W sferze praktycznej uczestnik:

- *potrafi łączyć różne pomysły i na ich podstawie tworzyć własne, oryginalne wytwory;*
- *potrafi wyciągać wnioski i dostrzegać związki między pozornie niezwiązanymi elementami.*

W sferze kompetencyjno-społecznej uczestnik:

- *wykazuje otwartość na nowe pomysły i sposoby działania;*
- *buduje pewność siebie, potrafi działać w grupie i inspirować innych, szanując jednocześnie odmienne poglądy i opinie;*
- *jest gotów elastycznie reagować na sytuacje i zmieniać sposób działania, gdy jest to potrzebne.*

Organizacyjny kontekst zajęć

- Zajęcia zostały zaprojektowane z myślą o dzieciach w wieku 9–10 lat. Grupa docelowa liczy od 8 do 12 uczestników, co pozwala na indywidualne podejście do każdego z nich oraz sprzyja integracji i pracy w małych zespołach, w działanie których każde dziecko będzie zaangażowane.
- Program warsztatów jest podzielony na trzy bloki, z których każdy trwa 90 minut, co łącznie zakłada 4,5 godziny aktywności. Pierwszy blok,

tj. plastyczny, odbywa się w świetlicy, drugi, tj. kulinarny, odbywa się w kuchni/pracowni gastronomicznej, natomiast trzeci, tj. terenowy, może odbyć się w parku/lesie itp.

- Nie są wymagane żadne konkretne umiejętności ani wiedza ze strony uczestników – zajęcia są dostosowane do wieku oraz możliwości rozwojowych dzieci i mogą być modyfikowane przez instruktora.
- W zależności od bloku, przewidziane są różne formy pracy: indywidualne, grupowa i zespołowa. Priorytetem jest stworzenie bezpiecznego i inspirującego środowiska, które pobudza dziecięcą kreatywność poprzez zabawę i swobodną ekspresję.

Przygotowanie i materiały dla instruktora

Warsztaty zostały podzielone na trzy 90-minutowe bloki do przeprowadzenia w świetlicy, kuchni i w plenerze. Każdy z nich wymaga odrębnego przygotowania, dlatego instruktor powinien zapoznać się ze scenariuszami zajęć, sprawdzić dostępność potrzebnych narzędzi oraz zadbać o odpowiednie dostosowanie przestrzeni do każdego rodzaju aktywności. Poszczególne bloki mogą być realizowane jako samodzielne jednostki warsztatowe, jednak rekomendujemy przeprowadzenie ich w formie zaproponowanej serii, która sprzyja bardziej kompleksowemu rozwojowi kompetencji uczestników. Do przeprowadzenia każdego bloku warsztatów należy przygotować flipchart i markery, które posłużą do spisania jasnych, wspólnie ustalonych zasad.

Do realizacji *pierwszego bloku* niezbędne są podstawowe materiały plastyczne oraz piśmiennicze. W kolejnych ćwiczeniach obejmujących tworzenie autorskich kart w stylu „Dixit” należy zapewnić dostęp do technicznych kartek papieru w formacie A4 lub mniejsze (preferowane są kolory białe i/lub szare), a także: papieru kolorowego o zróżnicowanej fakturze i kolorystyce, kredek, flamastrów, farb, ołówków, gumek, nożyczek i kleju. Wszystkie materiały powinny być przygotowane w liczbie umożliwiającej równoczesną pracę wszystkim uczestnikom.

Warsztaty w *drugim bloku* opierają się na tworzeniu potraw na podstawie pozornie niepasujących do siebie składników. Na potrzeby scenariusza warsztatów proponujemy pięć prostych i szybkich w przygotowaniu posiłków,

które mają za zadanie posłużyć jako przykładowe inspiracje kulinarne. Lista sugerowanych artykułów kulinarnych i przepisów znajduje się w załączniku 1. (s. 34). Instruktor powinien wcześniej przygotować i wydrukować przepisy oraz włożyć je do oddzielnych kopert. Do realizacji zajęć niezbędne są również akcesoria i przybory kuchenne takie jak: bezpieczne dla dzieci noże, deski, miski, łyżki, łopatki, talerze, foremki do wykrawania kształtów, akcesoria do pieczenia, garnki, patelnie, różnego rodzaju naczynia kuchenne, fartuchy, rękawiczki. Należy pamiętać o przygotowaniu odpowiedniej liczby stanowisk roboczych tak, by każdy uczestnik mógł komfortowo i bezpiecznie pracować. Należy również zadbać o przestrzeń, w której uczestnicy będą mogli wspólnie zjeść przygotowane posiłki. Zachęcamy do swobodnego modyfikowania jadłospisu i dostosowania go tak, by jak najlepiej odpowiadał potrzebom instruktorów i uczestników oraz warunkom, w jakich zostaną zrealizowane warsztaty.

Trzeci blok obejmuje trzy aktywności. Pierwsza z nich skupia się na tworzeniu talizmanów z naturalnych materiałów, które instruktor zbiera wspólnie z uczestnikami w dniu warsztatu. W ich skład mogą wchodzić m.in. szyszki, kora, gałązki, kamyki oraz przygotowane wcześniej sznurki, wstążki, nitki, nożyczki, igły. Kolejną aktywnością jest gra „Leśne Memory”, do której instruktor powinien przygotować materiały wcześniej: 20–30 załaminowanych kartek A4 (2 kopie każdego obrazka tj. 10–15 par) z ilustracjami flory i fauny. Do przeprowadzenia trzeciego ćwiczenia (z zamkniętymi oczami) potrzebne będą opaski w liczbie odpowiadającej połowie grupy. Instruktor powinien uprzednio sprawdzić teren pod kątem bezpieczeństwa i zapewnienia komfortu uczestnikom, a także upewnić się, że materiały są przygotowane w odpowiedniej ilości.

Instruktor powinien posiadać umiejętności prowadzenia zajęć metodą warsztatową (Radić-Bojanić i Pop-Jovanov, 2018). Literatura, która może wesprzeć instruktora w przygotowaniu do prowadzenia warsztatów, podkreślając znaczenie kreatywnych kompetencji dorosłego jako podstawy do kształtowania środowiska sprzyjającego rozwijaniu kreatywności u dzieci, jest książka „Kompetencje kreatywne nauczyciela wczesnej edukacji dziecka” (Adamek i Bałachowicz, 2013), „Kraina kreatywności – warsztat twórczego pedagoga w pracy z dziećmi (Krzywoń i Hetmańczyk, 2019), a także „Rozwijanie dziecięcej kreatywności w procesie uczenia się rozwiązywania problemów” (Zbróg, 2020).

Przydatny w tym kontekście jest program przykładowych zajęć plastycznych (Miroslawska, 2019) oraz do wykonania w plenerze/lesie (Jodełka, 2020), czy innych, sensorycznych, „Zrób to sam” (Wojtan, 2021), które pokazują, w jaki sposób przez działania plastyczne i eksperymentowanie w różnych warunkach można stwarzać dzieciom przestrzeń do swobodnej ekspresji i twórczego myślenia.

Podczas przygotowań warto sięgnąć po książkę „Efektywność treningu kreatywności dzieci i młodzieży” (Wiśniewska, 2021), która przedstawia metody rozwijania twórczego myślenia na podstawie badań i praktyki.

Przebieg zajęć

Blok I – zajęcia świetlicowe

Wprowadzenie i rozgrzewka (15 minut)

Dzieci zbierają się w kręgu. Instruktor wita dzieci i przedstawia temat zajęć – informuje, że celem warsztatu będzie rozwijanie kreatywności (wyjaśnia termin, może zapytać dzieci z czym kojarzy im się to słowo i czym różni się od słowa odtwarzanie) poprzez tworzenie autorskich kart inspirowanych grą „Dixit” oraz opowiadanie historii na ich podstawie. Na tym etapie należy upewnić się, czy każde dziecko wie, co to za gra, a jeśli nie, to należy wyjaśnić jej reguły.

Następnie instruktor inicjuje wspólne ustalenie kontraktu grupowego, tj. spisanie kilku jasnych zasad, które zapewnią bezpieczną i przyjazną atmosferę. Zasady należy zapisać na flipcharcie/arkuszu papieru i umieścić w widocznym miejscu tak, by każdy mógł się do nich odwołać w trakcie warsztatu.

Rozgrzewka – dzieci siedzą w kręgu. Pierwsze dziecko mówi dowolne słowo (np. księżyc), a kolejne dopowiada krótką historię lub sytuację, z którą to słowo się kojarzy (np. na Księżycu mieszka robot, który szuka przyjaciela).

Aktywność I. Tworzenie kart w stylu „Dixit” (40 minut)

Rozłożenie materiałów i wyjaśnienie zasad – każde dziecko ma za zadanie stworzyć jedną ilustrację, która będzie przedstawiała dowolną, abstrakcyjną sytuację lub postać. Karta nie musi być realistyczna. Ważna jest możliwość

wielu interpretacji. Dzieci pracują nad kartą około 30 minut. W razie potrzeby instruktor może pomóc dzieciom w szukaniu inspiracji do wykonania ilustracji, jednocześnie unikając sugerowania konkretnych pomysłów. Po upływie 30 minut każde dziecko prezentuje swoją pracę i krótko opowiada, co przedstawia lub jakie budzi skojarzenia.

Aktywność 2. Opowiadania historii (25 minut)

Instruktor dzieli dzieci na grupy po 3–4 osoby. Każda grupa otrzymuje 3–4 karty stworzone przez dzieci nie będące w danej grupie. Na podstawie kart dzieci mają za zadanie stworzyć spójną historię łączącą wszystkie karty. Historia może być przygotowana w formie narracji, dialogu, scenki. Grupy pracują przez 10–15 minut. Podczas zadania instruktor powinien zwracać uwagę na pracę grupy (np. upewnić się, że każde dziecko jest zaangażowane) i w razie problemów być gotowym do wsparcia. Po upływie założonego czasu każda grupa przedstawia swoją historię.

Podsumowanie zajęć (10 minut)

Instruktor zachęca dzieci do podzielenia się swoimi przemyśleniami na temat aktywności, zadając pytania, np.:

- Jak się czułaś/czułeś podczas tworzenia karty/tworzenia historii/prezentacji?
- Co było wyzwaniem podczas aktywności? Jak sobie poradziłaś/poradziłeś?
- Jak myślisz, czy Twoja karta mogłaby opowiedzieć inną historię?

Blok 2 – zajęcia kulinarne

Wprowadzenie i rozgrzewka (20 minut)

Instruktor wita dzieci, przedstawia temat zajęć – informuje, że celem spotkania jest tworzenie potraw z pozornie niepasujących do siebie składników. Następnie rozpoczyna się wspólne ustalenie kontraktu grupowego tj. spisanie kilku jasnych zasad, które zapewnią bezpieczną i przyjazną atmosferę. Zasady należy zapisać na flipcharcie/arkuszu papieru i umieścić w widocznym miejscu tak, by każdy mógł się do nich odwołać w trakcie warsztatu. Ważne jest omówienie i dopisanie zasad bezpieczeństwa, w tym: bezpieczne korzystanie z narzędzi kuchennych i konieczności utrzymania czystości podczas pracy.

Rozgrzewka – burza mózgów. Instruktor zadaje dzieciom pytania zachęcające do wymyślania własnych propozycji, np.:

- Co można stworzyć, mając pod ręką czekoladę i marchewkę?
- Co otrzymamy, gdy połączymy owoce z przyprawami?
- Jak możemy połączyć słodkie masło orzechowe ze słonym serem?
- Jakie połączenia owoców mogą okazać się ciekawe?

Instruktor może podać przykłady jako inspirację: placuszki marchewkowe z czekoladą, słodko-słony popcorn czekoladowy, pieczone jabłka z cynamonem, chlebowa pizza z dżemem i żółtym serem, tost z masłem orzechowym oraz serem pleśniowym i miodem.

Aktywność 1. Praca nad tworzeniem potraw (35 minut)

Instruktor prezentuje dzieciom składniki, z których będą przygotowywać swoje dania. Następnie instruktor dzieli dzieci na mniejsze grupy po 2–3 osoby. Każda grupa losuje kopertę, w której znajduje się przepis na wykonanie jednego z zaproponowanych przez niego dań. Przepisy sugerowanych wcześniej prostych i szybkich w przygotowaniu potraw znajdują się w załączniku 1. (s. 34). Grupy przygotowują wylosowane potrawy, dobierając, odmierzając i łącząc składniki. Każde dziecko może być odpowiedzialne za inną część procesu. Instruktor powinien monitorować cały proces, udzielać wskazówek, w razie potrzeby pomóc w realizacji pomysłów.

Aktywność 2. Prezentacja i degustacja potraw (35 minut)

Dzieci nakrywają do stołu. Każda grupa prezentuje swoje danie. Każda grupa dzieli się swoją potrawą z pozostałymi uczestnikami lub pozostali podczas degustacji mogą zgadywać, z czego składa się danie. Podczas wspólnego posiłku instruktor podsumowuje warsztaty i zachęca dzieci do wymiany doświadczeń z procesu przygotowania posiłków oraz wyrażenia opinii dotyczącej smaku i kreatywności poszczególnych dań.

Blok 3 – zajęcia w plenerze

Wprowadzenie i rozgrzewka (15 minut)

Instruktor wita dzieci, przedstawia temat zajęć – informuje, że celem spotkania jest rozwój kreatywności przez kontakt z naturą. Następuje wspólne

ustalenie kontraktu grupowego tj. spisanie kilku jasnych zasad, które zapewnią bezpieczną i przyjazną atmosferę. Zasady należy zapisać na flipcharcie/arkuszu papieru i umieścić w widocznym miejscu tak, by każdy mógł się do nich odwołać w trakcie warsztatu. Ważne jest omówienie i dopisanie zasad bezpieczeństwa: nieoddalanie się od grupy, ostrożność przy zbieraniu materiałów, dbanie o środowisko naturalne i poszanowanie roślin oraz zwierząt.

Rozgrzewka – instruktor wypowiada hasła, np. „Zamień się w drzewo, które kołysze silny wiatr!”. Dzieci mają za zadanie pokazywać ruchem, jak to wygląda. Instruktor może zaangażować dzieci w wymyślanie własnych haseł.

Aktywność 1. Tworzenie talizmanów z naturalnych materiałów (30 minut)

Instruktor zapoznaje dzieci z założeniem aktywności, podczas której będą miały za zadanie stworzyć talizman z naturalnych materiałów. Instruktor wyjaśnia znaczenie słowa talizman i zachęca dzieci do myślenia o tym, co dla nich jest ważne i co chciałyby, żeby ich talizman symbolizował. Dzieci wraz z instruktorem udają się na krótki (5–10 minut) spacer po lesie/parku. Zbierają naturalne materiały (liście, pióra, szyszki, gałązki, kora, kamyki). Instruktor przypomina o zasadzie szacunku do natury. Każde dziecko pracuje około 15–20 minut nad własnym talizmanem. Po upływie wyznaczonego czasu dzieci zbierają się w kręgu i prezentują po kolei swoje talizmany. Opisują elementy, z których został wykonany oraz wyjaśniają wartość, jaką symbolizuje całość.

Aktywność 2. Leśne Memory (20 minut)

Instruktor wyjaśnia dzieciom cel gry – odnalezienie par identycznych obrazków. Przygotowane karty można wcześniej wspólnie obejrzeć. Instruktor dzieli dzieci na grupy po 3–4 osoby i rozkłada karty obrazkami do dołu. Instruktor omawia zasady: grupy po kolei odkrywają dwie karty. W sytuacji, gdy odkryte obrazki są takie same, grupa zabiera je i powtarza ruch. W sytuacji, gdy obrazki się różnią – grupa odwraca je, a grę kontynuuje kolejna grupa. Gra kończy się, gdy wszystkie pary zostaną odnalezione.

Aktywność 3. Zmysły na tropie kreatywności (15 minut)

Instruktor wydziela przestrzeń, po której dzieci mogą poruszać się podczas aktywności, a następnie wyjaśnia cel gry. Instruktor informuje, że celem za-

bawy jest odkrywanie otoczenia za pomocą zmysłów (słuchu, węchy i dotyku). Dzieli dzieci na pary i przekazuje po jednej opasce na oczy na parę. Następnie omawia zasady: w każdej parze jedno dziecko ma zasłonięte opaską oczy, a drugie prowadzi je i pomaga odkrywać otoczenie za pomocą zmysłów. Dziecko prowadzące może również udzielać werbalnych instrukcji i/lub prowadzić drugie za rękę. Dziecko prowadzone ma za zadanie słuchać i podążać za instrukcjami. Po 5 minutach dzieci zamieniają się rolami. Po upływie założonego czasu dzieci dzielą się spostrzeżeniami, tj. jakie dźwięki słyszały, jakie zapachy czuły, czego dotykały, jakie emocje im towarzyszyły itp.

Podsumowanie zajęć (10 minut)

Instruktor zachęca dzieci do podzielenia się swoimi przemyśleniami na temat aktywności, zadając pytania, np.:

- Czy jest coś, co cię dzisiaj zaskoczyło? Co to było?
- Które zadanie pozwoliło ci najbardziej uruchomić wyobraźnię?
- Co było najciekawszym pomysłem, który przyszedł ci dzisiaj do głowy?

Możliwości kontynuacji i dodatkowe powiązania

Blok I – zajęcia świetlicowe

- Dzieci siedzą w kręgu, każde z nich kładzie przygotowaną kartę przed sobą. Pierwsza osoba zaczyna opowieść, używając swojej karty, tym samym dając początek historii. Kolejne dziecko kontynuuje opowieść, dodając motyw ze swojej karty. Czynność jest kontynuowana do momentu aż wykorzystane zostaną wszystkie karty w kręgu. W efekcie powstaje zaskakująca opowieść, która obrazuje łączenie różnych pomysłów w jedną, spójną całość.
- W ramach mini wystawy instruktor może udekorować świetlicę pracami dzieci, wieszając je na sznurkach lub tablicach. Warto przygotować metki z krótkim opisem prac i imionami ich autorów, a przy wejściu ustawić „kasy biletowe” z dziecięcymi „biletami” wstępu. Na wydarzenie można zaprosić rodziców oraz inne grupy wychowawcze. Autorzy prac mogą wcielić się w rolę przewodników, opowiadając o swoich dziełach, procesie

twórczym i wyzwaniach, jakie napotkali. Działania te umożliwią dzieciom doskonalenie umiejętności komunikacyjnych, autoprezentacji oraz wzmocnią ich samoocenę poprzez uznanie własnych osiągnięć.

Blok 2 – zajęcia kulinarne

- Kontynuacją warsztatów kulinarnych może być zorganizowanie rodzinnego konkursu kulinarnego, podczas którego zaangażowani zostaną rodzice, by pełnić funkcję jury. Dzieci w zespołach przygotowują wcześniej wymyślone, nietypowe przekąski i dekorują swoje stanowiska pracą plastyczną np. plakatem z nazwą dania. Podczas prezentacji każdy zespół opowiada krótko o swojej potrawie – skąd wziął się pomysł i jakie smaki zdecydowali się połączyć. Rodzice–jurorzy oceniają przede wszystkim pomysłowość i estetykę podania, a także degustują dania, przyznając drobne wyróżnienia, np.: „Najbardziej kreatywna nazwa”, „Najciekawszy smak” albo „Najpiękniejszy talerz”. W ten sposób dzieci doskonalą kompetencje w zakresie organizacji i planowania działań, pracy w grupie oraz umiejętność prezentacji efektów swojej pracy przed szerszą publicznością.
- Instruktor przygotowuje małe, nieprzezroczyste pudełeczka z jednym składnikiem w środku o wyraźnym zapachu lub strukturze np. cynamon, goździki, skórka cytryny, ryż, suszone owoce. Dzieci zakładają opaski na oczy i kolejno zgadują, co znajduje się w środku, używając tylko zmysłu dotyku lub węchu.

Blok 3 – zajęcia w plenerze

- Po zajęciach na świeżym powietrzu instruktor dzieli dzieci na małe grupy i daje każdej z nich duży arkusz papieru, flamastry i kredki. Prosi, by zaprojektowały plakat promujący np. segregację odpadów i ochronę przyrody. Gotowe prace można zawiesić w świetlicy, tworząc „ekologiczną galerię”.
- Każde dziecko zbiera kilka liści, kładzie je pod kartkę papieru i wykonuje odbitki, tj. pociera kredką do momentu pojawienia się na papierze wzoru liścia. Kolejnym etapem jest pomalowanie otrzymanego wzoru i opisanie rodzaju drzewa lub krzewu, z którego pochodzi.

Refleksje i konkluzje

Proponowane warsztaty stwarzają wychowawcom świetlicowym efektywne narzędzie do stymulowania kreatywności u dzieci. Przez zastosowanie różnorodnych form aktywności możliwe jest dotarcie do różnych obszarów ich rozwoju. Badania wskazują, że integracja różnych form ekspresji sprzyja rozwijaniu zarówno zdolności manualnych, jak i kompetencji społecznych, takich jak współpraca czy komunikacja. Świetlica szkolna, jako przestrzeń mniej formalna niż sala lekcyjna, stwarza dogodne warunki do takich działań, co potwierdzają obserwację praktyków edukacyjnych (Bartoszewska i in., 2011).

W dłuższej perspektywie uczestnictwo w warsztatach może przyczyniać się do budowania pewności siebie, wzmacniania samodzielności oraz rozwijania zdolności twórczego i elastycznego myślenia. Regularne angażowanie się w różnorodne aktywności pozwala dzieciom na eksplorowanie własnych możliwości i odkrywanie nowych sposobów rozwiązywania problemów. Literatura podkreśla, że takie doświadczenia edukacyjne sprzyjają kształtowaniu postaw proaktywnych i otwartości na nowe wyzwania (Szmidt, 2007). Dla wychowawców może to być impuls do rozwijania własnego warsztatu pracy.

Program powinien być elastycznie dostosowany do warunków i potrzeb grupy. Czas trwania poszczególnych bloków może być modyfikowany w zależności od poziomu energii i zainteresowania dzieci, a w przypadku mniejszej grupy lub krótszego czasu warto podzielić bloki na krótsze segmenty lub skoncentrować się na wybranych elementach scenariusza. Takie podejście jest zgodne z zasadami indywidualizacji procesu edukacyjnego (Bartoszewska i in., 2011). Dla dzieci, które są mniej skłonne do prac manualnych, alternatywą mogą być narzędzia cyfrowe do tworzenia kolaży czy aplikacje do rysowania, a dla grup bardziej zaawansowanych można wprowadzić dodatkowe wyzwania, takie jak projektowanie własnych gier planszowych. W przypadku warsztatów kulinarnych możliwe są adaptacje przepisów do dostępnych składników lub do poziomu umiejętności dzieci, np. przygotowanie prostszych dań. Z kolei zajęcia terenowe mogą zostać częściowo przeniesione na salę przy niesprzyjającej pogodzie, przy zachowaniu głównego założenia, tj. wykorzystania naturalnych materiałów. Takie dostosowanie form aktywności do możliwości i zainteresowań uczestników jest zalecane w praktycznych przewodnikach dla nauczycieli (Arciszewska-Binnebesel, 2014).

Kluczowym elementem prowadzenia tego typu zajęć jest ich przemysłowa organizacja, która obejmuje nie tylko przygotowanie materiałów i prześtrzeni, lecz także opracowanie przejrzystego harmonogramu oraz zadbanie o bezpieczeństwo, szczególnie w przypadku warsztatów kulinarnych i terenowych. W literaturze podkreśla się znaczenie odpowiedniego planowania i organizacji zajęć jako podstawy efektywnego procesu edukacyjnego. Dodatkowo, stworzenie atmosfery wspierającej, otwartej oraz zachęcającej do swobodnego wyrażania siebie jest kluczowe dla rozwoju kreatywności u dzieci (Arciszewska-Binnebesel, 2014).

Istotnym aspektem po zakończeniu każdego etapu jest refleksja. Może ona przyjąć formę krótkiego podsumowania, dyskusji lub notatki w dzienniku kreatywności. Takie działania pomagają dzieciom dostrzegać własne postępy i wyrażać swoje opinie, a wychowawcom umożliwiają analizę skuteczności poszczególnych elementów zajęć. Refleksja jako integralna część procesu edukacyjnego jest szeroko omawiana w kontekście pedagogiki refleksyjnej i jest uznawana za istotny element wspierający rozwój kompetencji metapoznawczych u uczniów (Szmidt, 2007).

Bibliografia

- Adamek, I., Bałachowicz, J. (2013). *Kompetencje kreatywne nauczyciela wczesnej edukacji dziecka*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Arciszewska-Binnebesel, A. (2014). *Arteterapia. Szczęśliwy świat tworzenia*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Bartoszewska, B., Kasperek, G., Machowska, M., Sadowska, B. (2011). *Alfabet świetlicowy: scenariusze zajęć świetlicowych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Bereza, A., Wilczewska, A. (2015). Świetlica szkolna na miarę XXI wieku. *Rozprawy Społeczne*, 3(IX), 21–28.
- Jodelka, A. (2020). *Leśne warsztaty. Poradnik dla nauczycieli, edukatorów i rodziców*. Nieśpieszne poradniki dla rodziców.
- Krzywoń, D., Hetmańczyk, H. (2019). *Kraina kreatywności – warsztat twórczego pedagoga w pracy z dziećmi*. Sosnowiec: Wyższa Szkoła Humanitas.
- Mirośławska, R. (2019). „Zabawy Plastyczne” – program kółka plastycznego dla klas młodszych. Publiczna Szkoła Podstawowa im. Bolesława Chrobrego w Wąsoszu. <https://pspwasosz.eu/wp-content/uploads/2019/02/zp-program.pdf>
- OECD. (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030. OECD Learning Compass 2030: A Series of Concept Notes*. OECD.

- Radić-Bojanić, B.B., Pop-Jovanov, D.M. (2018). Workshops in education: theoretical and practical issues. *Methodical Perspectives*, 9(9), 223–234. <https://doi.org/10.19090/mv.2018.9.223-234>
- Sawyer, R.K. (2012). *Explaining Creativity: The Science of Human Innovation*. Oxford University Press.
- Szmidt, K.J. (2007). *Pedagogika twórczości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Szmidt K.J. (2013). *Trening kreatywności. Podręcznik dla pedagogów, psychologów i trenerów grupowych*. Gliwice: Helion.
- Wiśniewska, E. (2021). *Efektywność treningu kreatywności dzieci i młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Wojtan, E. (2021). *Dziennik zabaw dla dzieci 2–12 lat*. Kleszczewko: Moje Dzieci Kreatywnie Ewa Wojtan.
- Zbróg, Z. (2019). Rozwijanie dziecięcej kreatywności w procesie uczenia się rozwiązywania problemów. *Prima Educatione*, 3, 97–110. <https://doi.org/10.17951/pe.2019.3.97-110>

Załącznik I

Przepisy zostały przeliczone na 1 porcję

Placuszki marchewkowe z dodatkiem czekolady

Składniki:

- ½ średniej marchewki
- 1 łyżka mąki
- 1 łyżka mleka
- 1 jajko
- 1 kostka czekolady
- odrobina oleju do smażenia
- dodatkowo: cukier puder do posypania

Sposób wykonania:

- Obierz i zetrzyj marchewkę na tarce o średnich otworach
- Pokrój czekoladę
- Wymieszaj marchewkę, mąkę, mleko, jajko i czekoladę
- Na rozgrzanej patelni z odrobiną oleju smaż małe placuszki z obu stron na złoty kolor
- Gotowe do zjedzenia – możesz posypać odrobiną cukru pudru

Słodko-słony popcorn czekoladowy

Składniki:

- 1 garść gotowego popcornu (solonego lub naturalnego)
- 1 kostka czekolady
- szczypta soli (w przypadku popcornu niesolonego)

Sposób wykonania:

- Rozpuść czekoladę w miseczce w kąpeli wodnej lub w mikrofalówce
- Polej popcorn czekoladą i wymieszaj
- Odstaw do przestudzenia i posyp solą

Pieczone jabłka z cynamonem

Składniki:

- 1 małe jabłko
- szczypta cynamonu
- 1 łyżeczka miodu lub cukru
- dodatkowo: lody śmietankowe

Sposób wykonania:

- Jabłko umyj, przekrój na pół, ale nie obieraj ze skórki i usuń gniazdo nasienne
- Posyp cynamonem i dodaj odrobinę miodu lub cukru
- Nagrzewaj piekarnik do 180 stopni i piecz przez około 15 minut
- Do upieczonych jabłek możesz włożyć gałkę lodów śmietankowych

Chlebowa pizza z dżemem i żółtym serem

Składniki:

- 1 kromka chleba tostowego
- 1 łyżeczka dżemu wiśniowego
- 1 plasterka żółtego sera

Sposób wykonania:

- Posmaruj chleb dżemem
- Połóż plaster sera
- Zapiecz w opiekaczu lub piekarniku w 180 stopniach przez 5–7 minut

Tost z masłem orzechowym, serem camembert i miodem

Składniki

- 1 kromka chleba
- 1 łyżeczka masła orzechowego
- 2–3 plasterki sera camembert
- kilka kropel miodu

Sposób wykonania:

- Posmaruj chleb masłem orzechowym
- Ułóż plasterki sera
- Skrop miodem i zapiecz w piekarniku w 180 stopniach przez około 5 minut (aż ser się lekko roztopi)

Dotyk i propriocepcja jako fundamenty rozwoju: zajęcia wspierające integrację sensoryczną u dzieci

Patrycja Cichecka

Abstrakt

Zmysły odgrywają istotną rolę w kształtowaniu świadomości ciała, kontroli postawy, planowaniu ruchów, a także regulacji emocjonalnej. U dzieci z zaburzeniami przetwarzania sensorycznego nieprawidłowe funkcjonowanie tych układów może powodować trudności w codziennym funkcjonowaniu, m.in. w nauce, zabawie, kontaktach społecznych czy samoobsłudze. Celem tego opracowania jest zaproponowanie zajęć terapeutycznych wspierających rozwój integracji sensorycznej u dzieci, ze szczególnym uwzględnieniem dwóch kluczowych zmysłów: dotyku i propriocepcji. W artykule przedstawiono zarówno kontekst teoretyczny, jak i praktyczny układ zajęć terapeutycznych ukie-
runkowanych na stymulację czucia powierzchniowego oraz głębokiego dzieci. Scenariusz został przygotowany z myślą o dzieciach w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Uwzględniono w nim cele edukacyjne, środki dydaktyczne, przebieg zajęć krok po kroku, a także możliwości kontynuacji pracy terapeutycznej. Publikacja może stanowić narzędzie wspierające nauczycieli, terapeutów i pedagogów w organizowaniu zajęć rozwijających integrację sensoryczną oraz w refleksji nad skutecznością stosowanych metod.

Słowa kluczowe: dotyk, integracja sensoryczna, propriocepcja, zajęcia terapeutyczne, zmysły.

Wprowadzenie

Współczesna pedagogika i terapia dziecięca coraz częściej sięgają po założenia integracji sensorycznej jako fundamentu wspierania wszechstronnego rozwoju dziecka (Ayres, 2018; Bogdanowicz, 2000). Integracja sensoryczna

(IS) to proces neurologiczny, w którym mózg odbiera bodźce zmysłowe płynące z ciała i otoczenia, a następnie porządkuje je, interpretuje i przetwarza w taki sposób, by mogły być adekwatnie wykorzystane w codziennym funkcjonowaniu (Maas, 1998). Wpływa to na efektywność reagowania dziecka na otoczenie, uczenie się, bawienie, nawiązywanie relacji społecznych oraz wykonywanie czynności samoobsługowych (Nazaruk i in., 2018). Dziecko, którego układ nerwowy skutecznie integruje informacje sensoryczne, potrafi reagować na bodźce w sposób zrównoważony, celowy i przystosowany do sytuacji. Zakłócenia tego procesu mogą prowadzić do objawów takich jak nadwrażliwość lub podwrażliwość na bodźce, impulsywność, problemy z koncentracją, trudności ruchowe, a nawet zaburzenia emocjonalne i społeczne.

Wśród wielu zmysłów uczestniczących w integracji sensorycznej szczególne znaczenie mają: dotyk (czucie powierzchniowe) oraz propriocepcja (czucie głębokie) (Maas, 1998). Dotyk dostarcza informacji o teksturze, temperaturze, konsystencji oraz sile nacisku – ale także wpływa na poczucie bezpieczeństwa i rozwój kontaktu społecznego (Przyrowski, 2019). Z kolei propriocepcja pozwala dziecku na orientację własnego ciała w przestrzeni, kontrolę ruchów, napięcia mięśniowego oraz planowanie aktywności ruchowych (Cygan, 2018). Deficyty w tych obszarach mogą objawiać się w postaci niechęci do dotyku, trudności z koordynacją, obniżonego lub wzmożonego napięcia mięśniowego, impulsywności, lęklivosti oraz problemów z koncentracją (Emmons i Anderson-McKendry, 2007). Z perspektywy edukacyjnej i terapeutycznej kluczowe jest zatem świadome i celowe wspieranie rozwoju tych zmysłów – nie tylko u dzieci ze diagnozowanymi zaburzeniami integracji sensorycznej, lecz także u tych, u których zauważa się subtelne, ale istotne trudności w obszarze motoryki, koncentracji czy samoświadomości ciała (Odowska-Szlachcic, 2016a, 2016b).

Coraz więcej badań i praktycznych doświadczeń specjalistów potwierdza, że odpowiednio zaprojektowane zajęcia oparte na stymulacji dotykowej i proprioceptywnej mają potencjał wspierania rozwoju nie tylko funkcji sensorycznych, lecz także społecznych i emocjonalnych (Ayres, 2018; Przyrowski, 2001). Prowadzenie tego typu edukacji jest zatem nie tylko formą terapii wspomagającej, lecz także elementem profilaktyki rozwojowej. Włączenie ćwiczeń sensorycznych do codziennej praktyki przedszkolnej lub wczesnoszkolnej umożliwia wielu dzieciom wyrównywanie deficytów, rozwój samoregulacji oraz poprawę jakości funkcjonowania w grupie (Przyrowski, 2001).

Ma to szczególne znaczenie we współczesnych realiach edukacyjnych, w których obserwuje się coraz więcej dzieci z trudnościami neurorozwojowymi oraz zróżnicowanym profilem potrzeb edukacyjnych i emocjonalnych.

W odpowiedzi na wskazane wcześniej potrzeby powstało to opracowanie, w ramach którego zaprezentowano propozycję kompleksowego scenariusza zajęć terapeutyczno-edukacyjnych, ukierunkowanych na stymulację dotyku i propriocepcji. Tekst ma na celu nie tylko przekazanie podstawowej wiedzy teoretycznej, ale przede wszystkim wyposażenie nauczycieli, pedagogów i terapeutów, czy nawet rodziców, w praktyczne narzędzia do codziennej pracy z dziećmi. Może on stanowić pomoc zarówno w pracy z dziećmi objętymi pomocą psychologiczno-pedagogiczną, jak i w ramach ogólnorozwojowych zajęć grupowych w przedszkolu lub klasach I–III szkoły podstawowej.

Efekty uczenia się

W sferze wiedzy uczestnik:

- *wie, czym jest zmysł dotyku i propriocepcji;*
- *rozumie, jak różne materiały i aktywności wpływają na odbiór bodźców sensorycznych.*

W sferze praktycznej uczestnik:

- *potrafi wykonywać ćwiczenia wspierające świadomość ciała i regulację napięcia mięśniowego;*
- *potrafi korzystać z poznanych technik relaksacyjnych i sensorycznych w celu poprawy samopoczucia.*

W sferze kompetencyjno-społecznej uczestnik:

- *jest gotów okazywać empatię i szacunek wobec różnic sensorycznych u innych dzieci.*

Organizacyjny kontekst zajęć

- Zajęcia zostały zaprojektowane dla grupy docelowej: dzieci w wieku 5–7 lat, ze szczególnym uwzględnieniem dzieci z trudnościami sensorycznymi.
- Sugerowana wielkość grupy to 4–8 osób.

- Czas zajęć przewidziano na 45 minut.
- Forma zajęć to praca grupowa z elementami indywidualnego wsparcia.
- Jako wymagania początkowe zalecana jest gotowość dzieci do udziału w ćwiczeniach ruchowo-dotykowych, zatem prowadzący powinien posiadać podstawową wiedzę na temat wrażliwości dzieci oraz powinien ocenić, czy każde z nich gotowe jest do udziału w przewidzianych aktywnościach wymagających akceptacji wzajemnego dotyku.
- W przypadku prowadzenia zajęć wśród dzieci w ramach formalnej edukacji wczesnoszkolnej, jeżeli jest to możliwe, warto również zapoznać się z dostępnymi arkuszami obserwacji lub diagnozy dzieci, aby lepiej poznać potrzeby dzieci, z którymi prowadzone będą zajęcia oraz dostosować do nich intensywność bodźców i poziom trudności ćwiczeń.
- Optymalne warunki do przeprowadzenia zajęć to sala wyposażona w potrzebne narzędzia takie jak maty, piłki sensoryczne, tunele, woreczki z materiałami itp. Pomieszczenie powinno zapewniać swobodę ruchu i bezpieczeństwo, a także możliwość częściowego wyciszenia i relaksu.
- Istnieje możliwość adaptacji zajęć do warunków domowych lub pracy indywidualnej.

Przygotowanie i materiały dla instruktora

Prowadzący zajęcia powinien posiadać podstawową wiedzę z zakresu integracji sensorycznej, zwłaszcza dotyczącą roli dotyku i propriocepcji w rozwoju dziecka. Rekomenduje się wcześniejsze zapoznanie z literaturą specjalistyczną. Na przykład publikacja „Dziecko a integracja sensoryczna” (Ayres, 2018) to klasyczna pozycja twórczyni metody SI, która wyjaśnia neurobiologiczne podstawy przetwarzania sensorycznego. Prowadzący powinien zwrócić uwagę zwłaszcza na opisy funkcjonowania zmysłu dotyku i propriocepcji oraz ich wpływu na zachowanie dziecka. Wspomniana publikacja zawiera też praktyczne opisy typowych objawów dysfunkcji IS, co może pomóc w lepszym rozumieniu reakcji dzieci podczas zajęć.

Kolejna propozycja to pozycja Violet F. Maas (1998) „Uczenie się przez zmysły”. Książka opisuje, jak dzieci uczą się przez zmysły i jaką rolę odgrywa integracja sensoryczna w rozwoju poznawczym. Zawiera praktyczne wska-

zówki i proste ćwiczenia możliwe do zastosowania w warunkach przedszkolnych lub domowych, które można dostosować do zajęć grupowych.

Z kolei „Integracja sensoryczna. Teoria, diagnoza, terapia” Zbigniewa Przyrowskiego (2019) to publikacja, która łączy aktualną wiedzę z zakresu integracji sensorycznej z doświadczeniem klinicznym autora. Dla prowadzącego istotne są rozdziały dotyczące diagnozowania zaburzeń w obrębie dotyku i propriocepcji oraz opisy procedur terapeutycznych. Autor podaje konkretne przykłady pracy z dziećmi, które mogą stanowić inspirację do tworzenia własnych scenariuszy zajęć.

Prowadzący powinien przygotować potrzebne pomoce i narzędzia, które umożliwią realizację ćwiczeń w sposób bezpieczny i atrakcyjny dla dzieci. Należą do nich m.in.:

- piłki sensoryczne (gładkie, kolczaste, elastyczne),
- woreczki wypełnione różnymi materiałami (np. ryż, fasola, groch, piasek),
- maty o zróżnicowanej fakturze i powierzchni,
- tunele sensoryczne i poduszki terapeutyczne,
- obciążniki (np. kamizelki, poduszki lub specjalne rękawki),
- pomoce do masażu i relaksacji (np. miękkie pędzelki, wałki, chusty),
- nagranie spokojnej muzyki do wyciszenia na koniec zajęć.

Sala powinna być w miarę możliwości uporządkowana, z odpowiednią ilością miejsca na aktywności ruchowe. Warto wydzielić strefy:

- do aktywności fizycznych (np. tory przeszkód, przejścia przez tunel),
- do eksploracji dotykowej (np. stanowiska z fakturami i woreczkami),
- do relaksacji (np. pufy, maty, spokojna muzyka).

Przebieg zajęć

Etap wstępny (5 minut)

Uczestnicy siadają w kręgu na matach. Prowadzący prezentuje piłkę sensoryczną i przekazuje ją po kolei dzieciom. Każde dziecko dotyka piłki, opisując, jaka jest w dotyku (np. miękka, szorstka, kolczasta). Następnie instruktor krótko wprowadza w tematykę zajęć: „Dziś poznacie, jak można się bawić dotykiem i ruchem, żeby lepiej poczuć swoje ciało”.

Etap główny (35 minut)

Zadanie 1. Aktywność proprioceptywna (15 minut)

Tor przeszkód

W ramach przygotowania należy rozłożyć maty, tunel, poduszki i piankowe przeszkody. Następnie nauczyciel przedstawia dzieciom tor przeszkód, tłumacząc dokładnie zasady ćwiczenia. Na przykład: „Stworzymy dziś tor przeszkód, który pomoże wam poczuć całe wasze ciało. Zaczniecie od przejścia po różnych matach, potem przepełzniecie przez tunel, a na końcu przeskoczycie przez miękką poduszkę”. Następnie nauczyciel pokonuje trasę jako pierwszy, instruując, jak należy ją pokonać. Nauczyciel powinien zachęcać dzieci do spróbowania przejścia trasy, nie zmuszając ani nie wywierając jakiegokolwiek presji. Każde z dzieci wykonuje indywidualnie trasę w bezpiecznych odstępach.

Noszenie obciążenia

W ramach przygotowania należy rozłożyć woreczki z grochem, małe poduszki. Następnie nauczyciel prezentuje zadanie, tłumacząc dokładnie zasady ćwiczenia. Na przykład: „Teraz każdy z was otrzyma specjalny woreczek. Waszym zadaniem jest przenieść go powoli na głowie lub w rękach do końca sali i wrócić na miejsce startu”. Nauczyciel pokazuje sposób w jaki dzieci mogą przenieść przedmiot – np. trzymając na głowie. Warto modyfikować poziom trudności, w zależności od indywidualnych potrzeb, np. dzieci mogą nosić dwa woreczki.

Zwierzęce ruchy

Nauczyciel prezentuje zadanie, tłumacząc dokładnie zasady ćwiczenia. Na przykład: „Zamienimy się teraz w zwierzątka i będziemy poruszać się jak one. Spróbujcie naśladować moje ruchy”. Następnie nauczyciel demonstruje i komentuje kolejne przykłady wykonywanych ruchów:

Miś – „Chodzimy na dłoniach i stopach, z wyprostowanymi nogami – jak miś, który ciężko stawia łapy”.

Żaba – „Robimy przysiad i wykonujemy szerokie skoki do przodu jak żabka – z rękami dotykającymi podłogi”.

Wąż – „Kładziemy się na brzuchu i pełzamy, ciągnąc ciało po podłodze bez użycia nóg”.

W zależności od potrzeb grupy dzieci wykonują kolejne zadania lub wybierają jedno dowolne ulubione zwierzątko i powtarzają ćwiczenie. Jeśli któreś dziecko nie czuje się komfortowo z danym ćwiczeniem, można je zachęcić do obserwacji lub podjąć próbę wspólnego wykonania ćwiczenia razem z nauczycielem.

Zadanie 2. Zabawy dotykowe (15 minut)

Dotykowe zagadki

Ćwiczenie polega na chowaniu przedmiotów do worka sensorycznego – dzieci próbują, jedynie przez dotyk, rozpoznać, co trzymają. Nauczyciel przedstawia dzieciom zadanie mówiąc: „Za chwilę będziecie badać różne woreczki – każdy wypełniony jest czymś innym. Nie zaglądalecie do środka! Tylko dotykajcie i zgadujcie, co tam może być”. Dzieci po kolei wkładają ręce do worków, nauczyciel może zapytać o odczucia, strukturę materiału.

Układanie ścieżki sensorycznej

W ramach modyfikacji pierwszego ćwiczenia (TOR PRZESZKÓD) dzieci mogą samodzielnie z mat i materiałów dotykowych tworzyć trasę, po której następnie przechodzą boso.

Zadanie 3. Ćwiczenia z dociskiem i relaksacja (5 minut)

Nauczyciel w ramach przygotowania rozkłada poduszki, maty, piłki sensoryczne. Dodatkowo przygotowuje i włącza podczas ćwiczeń odtwarzacz muzyki relaksacyjnej. Pierwsze ćwiczenie-zabawa nosi nazwę „kanapka”: dzieci kładą się na brzuchu lub plecach, a prowadzący delikatnie dociska je poduszkami lub matami.

Drugie ćwiczenie to mały (delikatny) masaż piłkami: dzieci w parach wykonują nawzajem masaż pleców za pomocą piłek sensorycznych lub dłoni, przy muzyce relaksacyjnej.

Etap końcowy (5 minut)

Nauczyciel podsumowuje zajęcia, prowadząc rozmowę, co dane dziecko czuło i jakie odnosi wrażenia po zajęciach. Na zakończenie można przeprowa-

dzieć ćwiczenie „Pożegnanie w kręgu” – każde dziecko kolejno przekazuje sobie iskierkę – delikatne uściśnięcie dłoni.

Możliwości kontynuacji i dodatkowe powiązania

- *Cykl zajęć sensorycznych dla innych zmysłów.* Zamiast pojedynczych zajęć można zaplanować cały cykl spotkań, z których każde będzie koncentrować się na innym zmyśle. Na przykład zmysł słuchu: zabawy z instrumentami, zmysł wzroku: zabawy z kolorami, zmysł równowagi: balansowanie na poduszkach.
- *Terapia ręki.* Jest to zestaw ćwiczeń mających na celu poprawę sprawności ruchowej dłoni, palców i nadgarstków oraz koordynacji wzrokowo-ruchowej. Na przykład: nawlekanie koralików, wyciskanie plasteliny, ugniatanie gniotków i piłek.
- *Relaksacja i ćwiczenia oddechowe.* Krótkie sesje wyciszające wprowadzone jako stały element dnia. Przykłady: słuchanie przez dzieci relaksacyjnej muzyki w pozycji leżącej, bardzo delikatne masaże na plecach wykonywane przez prowadzącego, z równoczesnym wypowiedzianiem rymowanek, dziecko dmucha delikatnie piórko na dłoni, tak aby nie spadło.
- *Zajęcia na świeżym powietrzu z naturalnymi materiałami.* Przebywanie dzieci w środowisku naturalnym, w trakcie którego pozwalamy dziecku na eksplorowanie przyrody: dotykanie piasku, kamieni gałęzi itp.
- *Zajęcia z udziałem rodziców.* Włączenie rodziców w zajęcia i zachęcenie do kontynuowania w miarę możliwości ćwiczeń w domu.

Refleksje i konkluzje

Integracja sensoryczna jest coraz szerzej wykorzystywana jako wsparcie terapeutyczne w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, zwłaszcza z tymi, które wykazują trudności w przetwarzaniu bodźców sensorycznych. Zajęcia ukierunkowane na stymulację dotykową i propriocepcję sprzyjają rozwojowi świadomości ciała, koordynacji ruchowej, regulacji emocjonalnej oraz funkcjonowaniu w grupie rówieśniczej (Stawecka, 2012).

Badania empiryczne wskazują, że regularne oddziaływania w zakresie terapii IS prowadzą do poprawy funkcji wykonawczych i zwiększenia samoregulacji u dzieci z mikrodeficytami neurorozwojowymi. U ponad połowy badanych dzieci odnotowano całkowite ustąpienie objawów, a u pozostałych – istotne zmniejszenie nasilenia trudności. Również u dzieci ze spektrum autyzmu zauważono pozytywny wpływ terapii SI na mowę, sprawność fizyczną i ograniczenie zachowań trudnych (Odowska-Szlachcic, 2016a, 2016b). Należy jednak podkreślić, że skuteczność terapii integracji sensorycznej, mimo wielu obserwacji klinicznych i praktycznych sukcesów, wciąż budzi kontrowersje w środowisku naukowym z powodu ograniczonej liczby rzetelnych badań z grupą kontrolną (Borkowska i Wagh, 2010). Krytyczne podejście wskazuje, że efekty terapii mogą być zależne nie tyle od samej metody, ile od indywidualnego zaangażowania terapeuty i relacji z dzieckiem. Z perspektywy pedagogicznej, zajęcia oparte na stymulacji sensorycznej wnoszą wartość dodaną do codziennej pracy z dziećmi – wpływają na poprawę samoświadomości, wzrost motywacji, poczucie kompetencji i bezpieczeństwa. Pod warunkiem odpowiedniego przygotowania nauczyciela oraz dobrania metod do możliwości dzieci, mogą stanowić skuteczne narzędzie wspomagania rozwoju (Nazaruk i in., 2018).

Zajęcia opisane w prezentowanym artykule mogą być realizowane przez pedagogów, nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej oraz terapeutów pedagogicznych – zarówno w ramach terapii indywidualnej, jak i w formie zajęć grupowych. Ich struktura pozwala na elastyczne dostosowanie intensywności bodźców do aktualnych potrzeb uczestników, co czyni je uniwersalnym narzędziem do wspierania integracji sensorycznej w warunkach przedszkolnych i szkolnych.

Bibliografia

- Ayres, A.J. (2018). *Dziecko a integracja sensoryczna*. Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Bogdanowicz, M. (2000). *Integracja percepcyjno-motoryczna: teoria, diagnoza, terapia*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN.
- Borkowska, M., Wagh, K. (2010). *Integracja sensoryczna na co dzień*. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.

- Cygan, B. (2018). Zaburzenia przetwarzania sensorycznego jako źródło trudności i niepowodzeń szkolnych dziecka w edukacji wczesnoszkolnej. *Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych*, (LXXI), 83–96.
- Emmons, P.G., Anderson-McKendry, L. (2007). *Dzieci z zaburzeniami integracji sensorycznej*. Warszawa: Wydawnictwo K.E. Liber.
- Maas, V.F. (1998). *Uczenie się przez zmysły*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Nazaruk, S., Klim-Klimaszewska, A., Tokarewicz, E. (2018). Koncepcja Marii Montessori a rozwój umiejętności samoobsługowych dzieci w wieku przedszkolnym. *Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna*, 6(2), 257–269.
- Odowska-Szlachcic, B. (2016a). *Terapia integracji sensorycznej. Ćwiczenia usprawniające bazowe układy zmysłowe i korygujące zaburzenia planowania motorycznego* (Zeszyt 1). Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Odowska-Szlachcic, B. (2016b). *Terapia integracji sensorycznej. Strategie terapeutyczne i ćwiczenia stymulujące układy: słuchowy, wzrokowy, węchu i smaku oraz terapia światłem i kolorami* (Zeszyt 2). Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Przyrowski, Z. (2001). Podstawy diagnozy i terapii integracji sensorycznej. W: Cz. Szmigiel (red.), *Podstawy diagnostyki i rehabilitacji dzieci i młodzieży niepełnosprawnej* (s. 147–166). Kraków: Akademia Wychowania Fizycznego.
- Przyrowski, Z. (2019). *Integracja sensoryczna: teoria, diagnoza, terapia*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Stawecka, A. (2012). Oddziaływanie za pośrednictwem sztuki jako forma wspomagania rozwoju dzieci z dysfunkcjami narządu ruchu w wieku wczesnoszkolnym. W: E. Boksy, A. Michalska (red.), *Tacy jesteśmy! Aktualne problemy opieki, diagnozy i terapii osób z niepełnosprawnościami sprzężonymi* (s. 173–184). Kraków: Wydawnictwo LIBRON.

Kodowanie krok po kroku. Pierwsze kroki w programowaniu blokowym

Emilia Babska

Abstrakt

W dobie dynamicznego rozwoju technologii kluczowe jest wprowadzenie edukacji informatycznej już na etapie wczesnoszkolnym. Nauka programowania nie tylko rozwija logiczne myślenie, kreatywność i umiejętność rozwiązywania problemów, lecz także przygotowuje dzieci do funkcjonowania w cyfrowym świecie. Programowanie blokowe, dzięki swojej intuicyjności, jest doskonałym narzędziem do nauki podstawowych koncepcji algorytmicznych i wzmacniania kompetencji kluczowych w XXI wieku. Pomimo rosnącej świadomości znaczenia edukacji programistycznej, wiele osób, które mogłyby prowadzić takie zajęcia, nie czuje się wystarczająco przygotowanych do ich realizacji. Odpowiadając na to wyzwanie, artykuł przedstawia propozycję scenariusza zajęć z programowania blokowego dla uczniów klasy trzeciej szkoły podstawowej. Dzięki jasnym instrukcjom i przystępnej formie, scenariusz może być wykorzystany nie tylko przez nauczycieli informatyki, ale przez każdego, kto chce wprowadzić dzieci w świat kodowania. Przygotowany materiał pozwala na przeprowadzenie angażujących i rozwijających zajęć, które nie tylko uczą podstaw programowania, lecz także wspierają rozwój kompetencji przyszłości – analitycznego myślenia, współpracy i samodzielnego rozwiązywania problemów.

Słowa kluczowe: kodowanie, nauka programowania, programowanie blokowe, umiejętności cyfrowe.

Wprowadzenie

W czasach, kiedy technologia jest obecna w każdym aspekcie naszego życia, wyjątkowo ważne zdaje się nauczanie, jak z niej korzystać już od naj-

młodszych lat. Dlatego obecnie edukacja informatyczna rozpoczyna się już w pierwszej klasie szkoły podstawowej. Mówi się, że programowanie to trzeci język, pozwalający na komunikację ze wszystkimi urządzeniami technicznymi. W związku z tym jego podstaw powinno się nauczać zaraz obok języka ojczystego i obcego (Bers i in., 2023). W zapisach podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych możemy znaleźć informacje o tym, że uczeń w klasach I–III powinien w ramach edukacji informatycznej opanować umiejętność m.in. (1) układania w logicznym porządku obrazków, tekstów i poleceń; (2) tworzenia poleceń lub sekwencji poleceń dla określonego planu działania; (3) rozwiązywania zadań, zagadek i łamigłówek prowadzących do odkrywania algorytmów oraz (4) programowania wizualnie prostych sytuacji lub historyjek (Dz.U. 2024, poz. 996) Do rozwijania wielu z wymienionych w podstawie programowej umiejętności można wykorzystać programowanie blokowe. Za pomocą prostych bloków, na których widnieje informacja o pełnionej funkcji, dzieci posiadając wyłącznie podstawową umiejętność czytania i obsługi myszki, mogą samodzielnie tworzyć historyjki czy proste gry, rozwijając przy tym umiejętność logicznego myślenia.

W świetle pilotażowych badań przeprowadzonych wśród radomskich studentów kierunku pedagogika, 24% z nich określiło poziom swojego przygotowania do nauczania programowania w edukacji elementarnej jako dobry lub bardzo dobry, taki sam procent badanych określił swoje przygotowanie jako wystarczające, a aż 48% osób badanych oceniło swoje przygotowanie do prowadzenia takich zajęć poniżej wystarczającego (Kuźmińska-Sołśnia, 2018, s. 126). Może to oznaczać, że przyszli nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej w tym zakresie dostrzegają niedostatki kompetencyjne. Dlatego warto tworzyć materiały, które wspomogą ich we wprowadzaniu z pozoru skomplikowanego tematu w proces edukacji najmłodszych uczniów. Opracowanie to jest zatem swoistym wyjściem naprzeciw potrzebom studentów pedagogiki i nauczycieli I etapu edukacji.

Efekty uczenia się

W sferze wiedzy uczestnik:

- *wie, czym jest programowanie blokowe.*

W sferze praktycznej uczestnik:

- *potrafi zaprogramować ruch postaci za pomocą programowania blokowego;*
- *potrafi właściwie użyć funkcji pętla;*
- *potrafi właściwie użyć funkcji jeżeli.*

W sferze kompetencyjno-społecznej uczestnik:

- *jest gotów do skupienia się na wykonywanej pracy.*

Organizacyjny kontekst zajęć

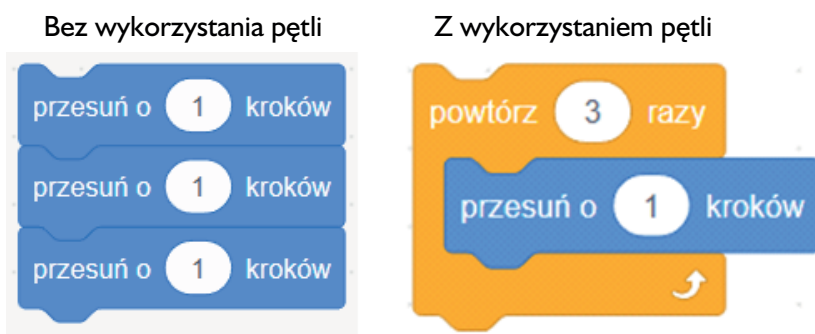
- Zajęcia zaplanowane zostały z myślą o realizacji nauki programowania w szkole podstawowej, dla 10-osobowej grupy dzieci w klasie trzeciej.
- Czas trwania lekcji szacuje się na 45 minut, tj. 15 minut wprowadzenia i 30 minut pracy przy komputerze z oprogramowaniem Minecraft Education Edition.
- Przed rozpoczęciem zajęć uczniowie powinni posiadać umiejętność czytania na poziomie podstawowym, w celu samodzielnego czytania poleceń. Jeżeli zaproponowane zajęcia nauczyciel chciałby przeprowadzić z młodszymi dziećmi, wówczas może być potrzebne dodatkowe wsparcie dzieci w odczytywaniu poleceń.
- Scenariusz można wykorzystać w ramach programowych zajęć komputerowych lub pozalekcyjnych zajęć z programowania.

Przygotowanie i materiały dla instruktora

Zajęcia odbywają się na podstawie gotowej lekcji w programie Minecraft Education Edition. Przed zajęciami prowadzący powinien zainstalować i uruchomić oprogramowanie. Program można pobrać na stronie: <https://education.minecraft.net/pl-pl/get-started/download>.

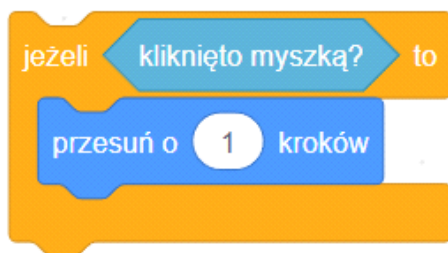
Prowadzący zajęcia powinien posiadać podstawową wiedzę na temat programowania blokowego, które polega na łączeniu ze sobą bloków spełnia-

jących różne funkcje, opisane na jego powierzchni. Więcej informacji na ten temat można znaleźć na stronie create-learn (Zespół Twórz i Ucz się, 2024). Podczas zajęć przewiduje się również wykorzystywanie funkcji *pętli* oraz funkcji *jeżeli*. *Pętla* jest to funkcja pozwalająca na zmniejszenie liczby bloków wykorzystanych do zaprogramowania wielokrotnego powtórzenia czynności lub sekwencji czynności. Dzięki tej funkcji zamiast np. łączyć ze sobą 3 bloki [idź 1 krok do przodu], możemy użyć pętli [powtórz 3 razy] i włożyć w nią jeden blok [idź 1 krok do przodu]. Przykład wykorzystania pętli został zaprezentowany również na rysunku 1.



Rysunek 1. Przykład wykorzystania pętli (opracowanie własne w programie Scratch)

Funkcja *jeżeli* jest to funkcja pozwalająca stawiać warunki wykonania jakiejś czynności (zob. rysunek 2). Krótki opis funkcji *jeżeli* i jej działania znajduje się na stronie internetowej „Pasja-informatyki” (Zelent, 2025).



Rysunek 2. Przykład wykorzystania funkcji *jeżeli* (opracowanie własne w programie Scratch)

W kolejnej części zajęć uczniowie wykonują zadania samodzielnie, pod kontrolą i (w razie potrzeby) ze wsparciem prowadzącego. Dokładniejsze wytłumaczenie, czym jest pętla i zasada działania funkcji *jeżeli* znajduje się na stronie „Programowanie dziecinnie proste” (Aga, 2017).

We wprowadzeniu do zajęć warto, aby nauczyciel wykorzystał aktywizujące metody pracy, do jakich należy „burza mózgów”. Informacje o tej metodzie można znaleźć np. w publikacjach Krystyny Rau i Ewy Ziętkiewicz (2000) czy Jacka Stańdo i Moniki Spławskiej-Murmyło (2017).

Przebieg zajęć

Wprowadzenie i omówienie pojęć: programowanie blokowe, pętla, funkcja jeżeli (10 min)

Lekcja zaczyna się od przywitania prowadzącego z dziećmi oraz przedstawienia tematu zajęć. Następnie prowadzący przeprowadza z dziećmi burzę mózgów, podczas której dzieci dowiedzą się, czym jest programowanie blokowe oraz na czym polega pętla i funkcja *jeżeli*. W tej części zajęć prowadzący również oznajmia dzieciom, że ich zadaniem będzie zaprogramowanie robota nazywanego w programie Agentem, aby wszedł do wioski i uratował ją przed pożarem.

Aktywność 1. Otworzenie bramy i pierwsze kroki w programowaniu agenta (5 min)

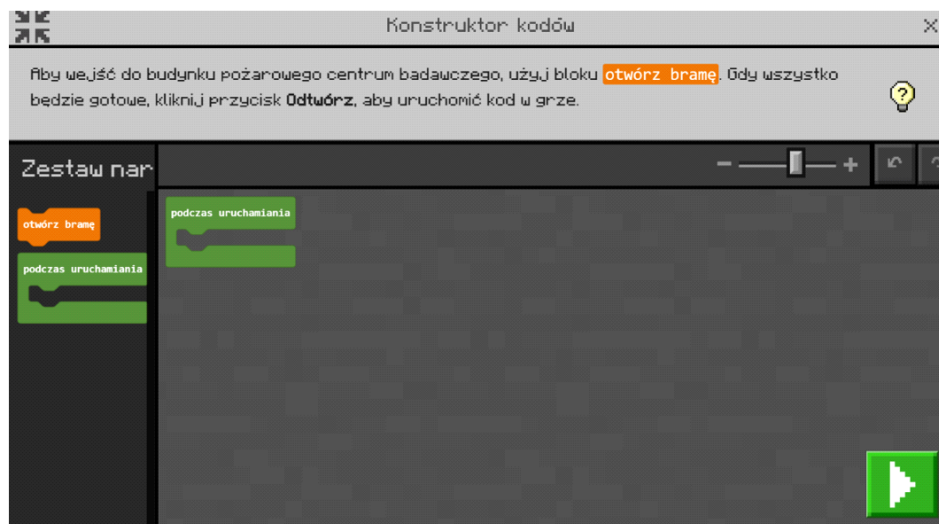
W kolejnej części zajęć dzieci zaczynają pracować samodzielnie w programie Minecraft Education Edition na znajdującej się w programie lekcji zaprojektowanej na okoliczność dnia strażaka. Dzieci kolejno wykonują polecenia znajdujące się w programie.

Pierwszym zadaniem dzieci jest zaprogramowanie za pomocą bloczków bramy w taki sposób, aby się otworzyła. Pozwoli wejść na teren wioski (rysunek 3).

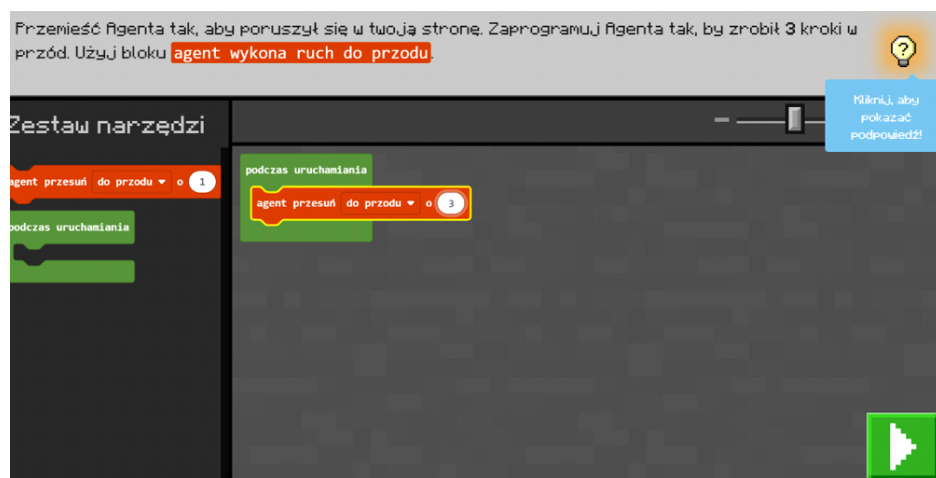
Aktywność 2. Zaprogramowanie Agentu tak, aby wykrywał zagrożenie pożarem (10 min)

Kolejnym etapem jest poznanie sposobu programowania Agentu, który w dalszej części będzie wykonywał przydzielone zadania. Na tym etapie za-

daniem dzieci jest zaprojektowanie ruchu Agenta o 3 kroki do przodu, czyli stworzenie polecenia (ruchu) za pomocą bloków programu (rysunek 4).



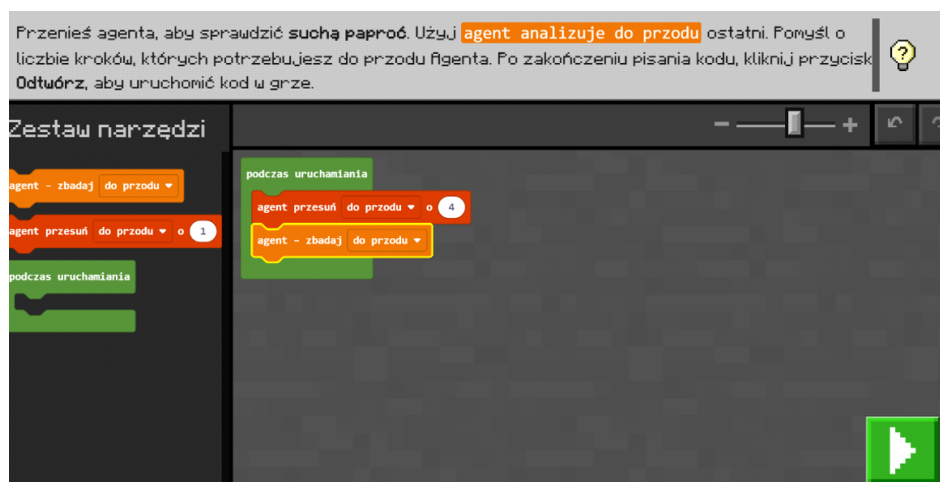
Rysunek 3. Ilustracja wykonania polecenia 1 (opracowanie własne w oprogramowaniu Minecraft Education Edition)



Rysunek 4. Ilustracja wykonania polecenia 2 (opracowanie własne w oprogramowaniu Minecraft Education Edition)

Aktywność 3. Zaprogramowanie Agenta tak, by wykrył i usunął zagrożenie pożarowe z wioski (15 min)

Po zapoznaniu się z ideą programowania blokowego dzieci przechodzą do właściwych zadań. Na początek ich zadaniem jest zaprogramowanie Agenta w taki sposób, aby ten przemieszczał się i badał napotkane rośliny, a gdy wykryje suche rośliny, mogące stanowić zagrożenie pożarem, przeszedł do ich usunięcia (rysunek 5).



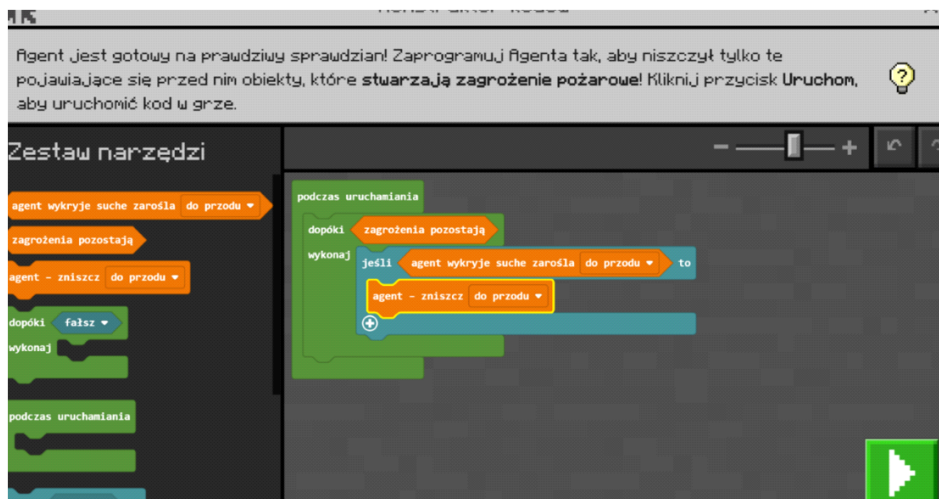
Rysunek 5. Ilustracja wykonania polecenia 3 (opracowanie własne w oprogramowaniu Minecraft Education Edition)

Po nauczaniu Agenta wykrywania zagrożenia w postaci suchych roślin i likwidowania go, dzieci przechodzą do zadania finałowego, czyli ratowania wioski przed pożarem. W tym zadaniu dzieci programują Agenta, żeby przeszedł wyznaczoną ścieżką, zbadał każdą napotkaną roślinę i usunął ją, jeśli jest wyschnięta (rysunek 6).

Podsumowanie zajęć (5 minut)

Prowadzący zachęca dzieci do podzielenia się swoimi przemyśleniami na temat aktywności w czasie zajęć, utrwalając, czego się nauczyły. Jeśli pozwolą na to warunki czasowe, można zadać dodatkowe pytania, np.:

- Co sprawiło dzieciom największą trudność w wykonaniu zadań?
- Jakie strategie stosowały, aby tę trudność pokonać?
- Co dzieciom najbardziej się podobało w zajęciach?



Rysunek 6. Ilustracja wykonania polecenia 4 (opracowanie własne w oprogramowaniu Minecraft Education Edition)

Możliwości kontynuacji i dodatkowe powiązania

Zajęcia można rozszerzyć o aspekt teoretyczny dotyczący pożarów, straży pożarnej i zapobiegania pożarom, stosując różne metody aktywizowania dzieci, np.: (1) zadając pytanie: „Kogo wzywamy, gdy widzimy, że się pali?”, (2) pytając dzieci: „Jaki jest numer straży pożarnej?”, (3) przeprowadzając burzę mózgów na temat sytuacji, które mogą wywołać pożar i jak możemy pożarom zapobiegać.

Wykorzystane oprogramowanie zawiera wiele gotowych lekcji wraz ze scenariuszami, które można wykorzystać na innych zajęciach. Program daje możliwość programowania w języku Python, co pozwala przeprowadzić zajęcia również ze starszymi dziećmi.

Jeżeli zaproponowane zajęcia nauczyciel chce przeprowadzić z młodszymi dziećmi, wówczas może być potrzebne wsparcie dzieci w czytaniu poleceń.

Refleksje i konkluzje

Wczesna nauka programowania w edukacji szkolnej powinna odbywać się w sposób angażujący i dostosowany do możliwości poznawczych dzieci. Zabawa jest jednym z najskuteczniejszych narzędzi edukacyjnych, które pozwala dzieciom rozwijać kreatywność i logiczne myślenie. Wykonując zadania programistyczne, najmłodszy uczniowie uczą się przewidywania konsekwencji swoich działań, a jednocześnie zyskują poczucie sprawczości i satysfakcji płynącej z tworzenia własnych projektów. Jednak dzieci w klasach I–III szkoły podstawowej nie są jeszcze w stanie programować w tradycyjnych językach programowania, dlatego doskonałym rozwiązaniem jest programowanie blokowe. Dzięki intuicyjnemu interfejsowi i wizualnym reprezentacjom kodu dzieci mogą samodzielnie eksperymentować i tworzyć proste programy. To podejście daje im większą swobodę działania, a jednocześnie pozwala na stopniowe wprowadzanie podstawowych zasad myślenia algorytmicznego (Yang i in., 2022). Kluczową rolę w tym procesie odgrywają osoby prowadzące zajęcia – nauczyciele, rodzice czy animatorzy edukacyjni. Ich wsparcie pomaga dzieciom lepiej zrozumieć abstrakcyjne koncepcje, takie jak zależności przyczynowo-skutkowe, w sposób przystępny i dostosowany do ich wieku.

Nauka programowania wśród najmłodszych uczniów ma również istotny wpływ na redukcję nierówności edukacyjnych. Tradycyjnie nauki ścisłe, w tym informatyka, były postrzegane jako dziedziny bardziej dostępne dla chłopców. Wprowadzenie zajęć programistycznych dla wszystkich dzieci już na wczesnym etapie edukacji może pomóc w przełamywaniu stereotypów i zwiększaniu zainteresowania dziewczynek technologią, w tym technologiami cyfrowymi. Dzięki temu w przyszłości więcej kobiet może zdecydować się na rozwijanie kariery w dziedzinach STEM (nauka, technologia, inżynieria, matematyka). Pozwala to domniemywać, że w efekcie przyczyni się do zmniejszenia nierówności płciowych w branżach technologicznych (Nelson, 2025). Nauka programowania nie musi być trudna ani nużąca – wręcz przeciwnie, może stanowić ekscytującą formę zabawy, w której dzieci wcielają się w rolę twórców i rozwiązują realne problemy. Poprzez odpowiednio zaprojektowane zajęcia uczniowie nie tylko uczą się kodowania, lecz także rozwijają umiejętności analitycznego i samodzielnego podejmowania decyzji. Osoby

prowadzące lekcje mogą przekonać się, że programowanie może być fascynującym doświadczeniem, które angażuje zarówno dzieci, jak i dorosłych.

Podsumowując, wczesna edukacja informatyczna oparta na programowaniu blokowym stanowi wartościowe narzędzie wspierające rozwój poznawczy dzieci, przygotowując je do przyszłości w cyfrowym, zalgorytmizowanym świecie. Odpowiednie podejście do nauki programowania może nie tylko zwiększyć kompetencje technologiczne uczniów, lecz także pomóc w kształtowaniu równościowych postaw oraz sprawić, że zarówno dzieci, jak i osoby prowadzące zajęcia odkryją radość płynącą z kodowania. Zaproponowane rozwiązanie metodyczne jest zaledwie wycinkiem możliwości edukacyjnych oprogramowania dostosowanego do poziomu rozwoju dzieci w pierwszych klasach szkoły podstawowej. Może jednak stanowić inspirację dla nauczycieli do częstszego, bardziej urozmaiconego włączania elementów programowania blokowego w edukację techniczno-informatyczną.

Bibliografia

- Aga. (2017, Grudzień 16). *Programowanie dziecinnie proste. Petla licznikowa*. <https://programowaniedziecinnieproste.pl/petla-licznikowa/>
- Ania. (2024, Czerwiec 28). *Dzieckiem bądź. Dlaczego warto uczyć dzieci kodowania? Perspektywa edukacyjna*. https://www.dzieckiembadz.pl/2024/06/dlaczego-warto-uczyc-dzieci-kodowania.html?utm_source
- Bers, M.U., Blake-West, J., Kapoor, M.G., Levinson, T., Relkin, E., Unahalekhaka, A., Yang, Z. (2023). Coding as another language: Research-based curriculum for early childhood computer science. *Early Childhood Research Quarterly*, 64, 394–404. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2023.05.002>
- Kuźmińska-Sołśnia, B. (2018). Nauka programowania/kodowania w edukacji najmłodszych. *Dydaktyka informatyki*, 13, 121–128. <https://doi.org/10.15584/di.2018.13.15>
- Ministerstwo Edukacji Narodowej. (2017). *Podstawa Programowa Kształcenia Ogólnego z Komentarzem. Szkoła podstawowa. Informatyka*. Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Nelson, A. (2025). Ozobot. Inspiring Girls to Pursue STEM Careers: Breaking Barriers and Building Futures. <https://ozobot.com/inspiring-girls-to-pursue-stem-careers-breaking-barriers-and-building-futures/>
- Rau, K., Ziętkiewicz, E. (2000). *Jak aktywizować uczniów*. Poznań: G&P Oficyna Wydawnicza.

- Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 28 czerwca 2024 r. zmieniające rozporządzenie 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. 2024, poz. 996).
- Scratch. (b.d.). Scratch. <https://scratch.mit.edu/>
- Stańdo, J., Sławska-Murmyło, M. (2017). *Metody aktywizujące w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Yang, W., Ng, K.T., Gao, H. (2022). Robot programming versus block play in early childhood education: Effects on computational thinking, sequencing ability, and self-regulation. *British Journal of Educational Technology*, 53(6), 1817–1841. <https://doi.org/10.1111/bjet.13215>
- Zelent, M. (2025). Pasja informatyki. Instrukcja warunkowa if spójniki logiczne. <https://pasja-informatyki.pl/programowanie-webowe/instrukcja-warunkowa-if-spojniki-logiczne/>
- Zespół Twórz i Ucz się. (2024). Create learn. What is block coding. <https://www.create-learn.us/blog/what-is-block-coding/>

Praktykowanie wdzięczności przez dzieci – pozytywne aspekty

Anna Pakulska

Abstrakt

Regularne praktykowanie wdzięczności przez dzieci nie tylko sprzyja rozwojowi emocjonalnemu, lecz także wpływa na jakość relacji interpersonalnych w środowisku szkolnym. Opracowanie to jest propozycją zajęć wdrażających interwencje edukacyjne oparte na praktykach wdzięczności w edukacji wczesnoszkolnej. Można je traktować jako narzędzie wspierające rozwój społeczno-emocjonalny oraz prewencję trudności adaptacyjnych. Celem jest zwrócenie uwagi na mechanizm praktykowania wdzięczności wśród dzieci w wieku wczesnoszkolnym oraz zachęcenie do inicjowania systematycznych interwencji wdzięczności, wzmacniających funkcjonowanie psychospołeczne dzieci. Podstawą teoretyczną opracowania są współczesne ujęcia wdzięczności jako emocji moralnej, dyspozycji osobowościowej oraz komponentu dobrostanu psychicznego. Propozycja może być wykorzystana jako odrębna aktywność dydaktyczna, bądź wpleciona jako dodatkowy element w wychowawczej pracy nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej, ukierunkowanej na kształtowanie, kompensowanie lub doskonalenie kompetencji emocjonalnych.

Słowa kluczowe: edukacja wczesnoszkolna, praktykowanie wdzięczności, relacje interpersonalne, kompetencje emocjonalne.

Wprowadzenie

Wdzięczność jest emocją, która w ostatnich latach zyskuje coraz większe zainteresowanie w psychologii, zwłaszcza w kontekście wpływu na funkcjonowanie społeczne i emocjonalne dzieci. Choć przez długi czas nie była traktowana jako osobna kategoria w badaniach psychologicznych, obecnie uznaje się ją za istotny element wspierający rozwój dobrostanu oraz relacji międzyludzkich. W swojej najprostszej formie wdzięczność można rozumieć

jako emocjonalną reakcję na otrzymane dobro – coś, co zostało nam dane nie z obowiązku, ale z dobrej woli drugiej osoby (McCullough i in., 2002).

Badania nad wdzięcznością prowadzone są zarówno w ujęciu emocjonalnym, jak i poznawczym. Niektórzy autorzy, jak Alex M. Wood, Jeffrey J. Froh i Adam W.A. Geraghty (2010), proponują traktować ją jednocześnie jako cechę osobowości, chwilowe przeżycie oraz postawę wobec życia. W Polsce definicję tę rozbudowali Marlena Kossakowska i Piotr Kwiatek (2014), podkreślając, że wdzięczność to zdolność do dostrzegania dobra i odczuwania radości z jego otrzymania – niezależnie od kontekstu. Z ich inicjatywy powstała także polska wersja narzędzia do badania wdzięczności – kwestionariusz GQ6 – który otworzył drogę do bardziej szczegółowych analiz tej cechy w polskich warunkach.

Choć temat wdzięczności bywa kojarzony głównie z dorosłymi, coraz częściej pojawiają się badania pokazujące, że już dzieci potrafią odczuwać i wyrażać tę emocję. Klasyczne prace Franziska Baumgarten-Tramer z lat 30. XX wieku oraz współczesne analizy Małgorzaty Szcześniak i Agaty H. Świątek (2019) wskazują, że nawet pięcioletnie dzieci wykazują zdolność do przeżywania wdzięczności – jeśli tylko otoczenie społeczne (rodzina, nauczyciele) stworzy im ku temu warunki. Okazuje się, że to właśnie środowisko i modelowanie zachowań przez dorosłych mają kluczowe znaczenie dla tego, jak dziecko rozumie i okazuje wdzięczność.

W artykule „Wdzięczne dzieci” (Szcześniak i Świątek, 2019) poruszona została problematyka wyrażania wdzięczności przez dzieci w kontekście ich rozwoju społeczno-emocjonalnego. Autorki zauważają, że zagadnienie to nadal pozostaje stosunkowo słabo obecne w literaturze psychologicznej, co potwierdza m.in. niewielka liczba publikacji dostępnych w międzynarodowych bazach naukowych. Mimo to temat ten był podejmowany już w XIX wieku – w badaniach Jakuba Abbotta (1872), który uznał, że dzieci potrafią odczuwać wdzięczność, pod warunkiem iż obserwują takie zachowania u dorosłych. Wdzięczność była w tym ujęciu traktowana nie jako emocja spontaniczna, lecz jako wyuczony model reagowania społecznego, nabywany drogą obserwacji i naśladowania.

Na podobne zależności wskazywała również Franziska Baumgarten-Tramer w latach 30. XX wieku. W swoich badaniach, prowadzonych na grupie 2000 dzieci w wieku od 7 do 15 lat, analizowała m.in. to, czy wdzięczność jest reakcją uwarunkowaną biologicznie, czy też rozwijaną w wyniku oddzia-

ływań wychowawczych. Zwróciła przy tym uwagę na zróżnicowane sposoby wyrażania wdzięczności, uzależnione od wieku, osobowości i płci badanych (Baumgarten-Tramer, 1938). Wnioski z analiz zawartych w artykule wskazują, że kluczową rolę w rozwoju postawy wdzięczności u dzieci odgrywa modelowanie społeczne. Dzieci, które obserwują u dorosłych naturalne i autentyczne okazywanie wdzięczności, z większym prawdopodobieństwem same przyjmują podobne zachowania. W przeciwieństwie do tego, wdrażanie uprzejmych form wyrażania wdzięczności w sposób zrutynizowany lub narzucany jako obowiązek może prowadzić do przeciwnych skutków – w tym postaw roszczeniowych lub unikania wyrażania wdzięczności.

Autorki podkreślają również znaczenie społecznego kontekstu tej emocji – wskazują, że wdzięczność nie tylko sprzyja budowaniu relacji, lecz także wspiera rozwój kompetencji prospołecznych, takich jak empatia, wzajemność i otwartość. Postulują, by zagadnienie to uwzględniać w programach wychowania emocjonalnego w szkołach oraz w praktykach wychowawczych w środowisku rodzinnym. Szczególnie istotne jest tworzenie przestrzeni, w której dzieci będą mogły wyrażać wdzięczność w sposób autentyczny, a nie jedynie rytualny czy oczekiwany społecznie.

Szczególnie interesujące są też zagraniczne badania interwencyjne, w których dzieci przez kilka tygodni prowadziły dzienniczki wdzięczności lub pisały listy z podziękowaniami. Wykazano, że tego rodzaju praktyki – choć pozornie proste – mogą realnie poprawiać nastrój, zwiększać empatię oraz wzmacniać zachowania prospołeczne (Froh i in., 2008). Podobne wnioski pojawiają się również w artykułach popularnonaukowych, jak np. publikacja Bogny Białeckiej², która zwraca uwagę na pozytywny wpływ wdzięczności na rozwój emocjonalny dzieci oraz ich relacje z rówieśnikami.

W świetle dotychczasowych ustaleń wdzięczność wydaje się nie tylko emocją pozytywną, lecz także umiejętnością, którą można – i warto – rozwijać już od najmłodszych lat. Szczególnie w środowisku szkolnym, gdzie relacje społeczne i kompetencje emocjonalne odgrywają ogromną rolę, warto przyglądać się temu, w jaki sposób można wspierać dzieci w praktykowaniu wdzięczności.

Celem prezentowanej pracy jest przybliżenie tego zjawiska – zarówno od strony teoretycznej, jak i praktycznej poprzez dodanie przykładowego scena-

² <https://bognabialecka.pl/artykuly/psychologia/wirtualna-wizyta-wdziecznosci/>

riusza, który może zostać wykorzystany przez nauczycieli uczniów w wieku od 7–9 lat – oraz zwrócenie uwagi na znaczenie wdzięczności w procesie wychowania i edukacji najmłodszych.

Efekty uczenia się

W sferze wiedzy uczestnik:

- *wie, czym jest wdzięczność i jak można ją wyrażać.*

W sferze praktycznej uczestnik:

- *potrafi powiedzieć „dziękuję” i opisać, za co jest wdzięczny(a).*

W sferze kompetencyjno-społecznej uczestnik:

- *jest gotów wyrażać wdzięczność wobec swoich kolegów i koleżanek z klasy.*

Organizacyjny kontekst zajęć

- Zajęcia zostały zaprojektowane z myślą o dzieciach w wieku 7–9 lat.
- Zajęcia przewidziano dla grupy odpowiadającej oddziałowi klasowemu.
- Czas trwania to jedna jednostka lekcyjna (45 minut).
- Zajęcia przeprowadzone zostaną częściowo w klasie szkolnej, jak również w pobliskim parku.
- Potrzebne materiały wykorzystywane w czasie zajęć to flamastry, małe karteczki, długopisy, balony z helem, taśma klejąca dwustronna.

Przygotowanie i materiały dla instruktora

Prowadzący powinien dobrze znać temat wdzięczności, korzystając z dostępnych materiałów oraz literatury naukowej. Przykładowymi pozycjami, od których warto byłoby rozpocząć pogłębianie tematu, są: publikacja autorstwa Roberta A. Emmons (2007) stanowiąca jedno z najważniejszych źródeł w zakresie psychologicznych badań nad wdzięcznością jako konstrukt teoretyczny i pokazujący również ujęcie praktyczne wspierające dobrostan psychiczny jednostki. Emmons definiuje wdzięczność jako złożony stan afek-

tywny i poznawczy, obejmujący świadomość otrzymania dobra od drugiego człowieka, a także zdolność jego rozpoznania i docenienia.

Kolejną wartościową pozycją jest monografia autorstwa Brené Brown pt. „Z odwagą w nieznaną”, oparta na wieloletnich badaniach jakościowych z zakresu socjologii i psychologii emocji. Zjawisko wdzięczności analizowane jest w niej w kontekście przynależności społecznej, tożsamości osobowej oraz odporności psychicznej. Autorka wykorzystuje metodologię teorii ugruntowanej (*grounded theory*), badając dynamikę przeżyć emocjonalnych u osób funkcjonujących w warunkach społecznego wykluczenia, braku akceptacji lub intensywnych zmian życiowych.

Bardzo ważna jest atmosfera podczas lekcji – nauczyciel powinien stworzyć bezpieczne i przyjazne warunki, w których uczniowie będą mogli swobodnie dzielić się swoimi przemyśleniami i doświadczeniami. Dobrze, gdy grupa zna się już wcześniej, co sprzyja otwartej i szczerzej komunikacji. Praktykowanie wdzięczności w takim środowisku pomaga rozwijać świadomość emocjonalną i pozytywne relacje.

Po zajęciach uczniowie powinni rozumieć wartość wdzięczności i jej wpływ na relacje z innymi ludźmi, co przekłada się na lepszą atmosferę w klasie i ich własne samopoczucie.

Przebieg zajęć

Wprowadzenie (10 minut)

Nauczyciel przedstawia zagadnienie oraz poprzez wspólną dyskusję pokazuje uczniom, jak ważne jest dostrzeganie pozytywnych cech u innych oraz wyrażanie wdzięczności i miłych słów, które mogą poprawić komuś nastrój.

Aktywność I. Ćwiczenie „Miłe słowa do nieba” (20 minut)

Każdy uczeń otrzymuje kopertę i taśmę oraz kilka małych karteczek, które będą mogły zmieścić się do koperty. Na odwrocie koperty zapisuje swoje imię i dowolnie ją ozdabia. Następnie uczniowie są zachęceni do napisania na karteczkach krótkich, pozytywnych wiadomości do każdego członka swojej grupy (1 karteczka dla 1 członka grupy) – mogą to być wyrazy uznania, komplementy czy słowa wdzięczności. Po zakończeniu pisania i włożeniu karte-

czek do koperty uczniowie czekają na sygnał od nauczyciela. Każdy uczeń przykleja przy pomocy taśmy dwustronnej kopertę do balonu. Uczniowie wraz z nauczycielem wyruszają na pobliski plac zabaw lub do parku. Cała grupa zbiera się i wspólnie wypuszcza balony w niebo, powtarzając w myślach słowa zapisane na kartkach.

Aktywność 2. Refleksja po ćwiczeniu (15 minut)

Uczniowie siadają w kole na trawie (ewentualnie w sali po powrocie do szkoły), nauczyciel przeprowadza rozmowę i zadaje następujące pytania:

- Co się wydarzyło? Co czułeś/czułaś?
- Jakie słowa szczególnie zapadły ci w pamięć?
- Czy potrafisz nazwać emocje, które się pojawiły?
- Jak możemy reagować na dobre słowa?
- Dlaczego uprzejme słowa mają znaczenie?
- Jakie sformułowania miały na ciebie największy wpływ?
- Czy w naszej szkole częściej słyszy się dobre, czy niemiłe słowa?
- Jak zmieniłaby się atmosfera w klasie, gdybyśmy mówili sobie więcej miłych rzeczy?

Możliwości kontynuacji i dodatkowe powiązania

Zaleca się, aby podczas zajęć wykorzystywać metody pobudzające aktywność uczestników, takie jak rozmowy grupowe. Interwencje edukacyjne można kontynuować, stosując pracę z kartami wdzięczności czy stosując prowadzenie dzienniczków, które pomagają dzieciom osobiście doświadczyć tego uczucia. Dodatkowe wsparcie multimedialne, np. krótkie filmy lub prezentacje, zwiększają atrakcyjność lekcji i pomagają w lepszym zrozumieniu tematu.

Refleksje i konkluzje

Zajęcia dotyczące wdzięczności są ważnym elementem edukacji społeczno-emocjonalnej, wpisującym się w cele godzin wychowawczych oraz programów rozwijających kompetencje emocjonalne uczniów. Praktykowanie

wdzięczności od najmłodszych lat sprzyja rozwojowi pozytywnych relacji międzyludzkich oraz wpływa korzystnie na samopoczucie i dobrostan psychiczny. Temat ten łączy wiedzę psychologiczną z codziennym życiem, co sprawia, że zajęcia są angażujące i praktyczne (Lasota, 2023).

Na początku warto wyjaśnić uczniom, że wdzięczność to naturalna i wartościowa emocja, która pozwala dostrzegać dobro w codziennym życiu. Nie chodzi o wymuszanie miłych słów, lecz o rozwijanie szczerej postawy uznania wobec innych, co przynosi korzyści zarówno osobie wyrażającej wdzięczność, jak i jej otoczeniu. Celem zajęć jest bowiem nie tylko poznanie definicji wdzięczności, lecz także nauka praktycznego jej wyrażania w różnych sytuacjach, np. w domu, w szkole czy wśród przyjaciół (Heller, 2019).

Po przeprowadzeniu zajęć i ich kontynuacji uczniowie powinni umieć dostrzegać i wyrażać wdzięczność, rozumieć, jak wpływa ona na atmosferę w grupie oraz na wzmacnianie relacji między rówieśnikami. Odwoływanie się do doświadczeń w codziennych sytuacjach pozwoli utrwalać pozytywne wzorce zachowań i rozwijać empatię. Wdzięczność można trenować i wzmacniać, co ma długofalowe pozytywne skutki społeczne i emocjonalne (Davis i in., 2016).

Bibliografia

- Abbott, J. (1872). Gratitude in children. W: J. Abbott (red.), *Gentle measures in the management and training of the young; or, The principles on which a firm parental authority may be established and maintained, without violence or anger, and the right development of the moral mental capacities be promoted by methods in harmony with the structure and the character of the juvenile mind* (s. 295–307). Harper & Brothers. <https://doi.org/10.1037/14063-022>
- Baumgarten-Tramer, F. (1938). "Gratefulness" in children and young people. *The Pedagogical Seminary and Journal of Genetic Psychology*, 53(1), 53–66. <https://doi.org/10.1080/08856559.1938.10533797>
- Brown, B. (2018). *Z odwagą w nieznanie*. Warszawa: Laurum
- Davis, D.E., Choe, E., Meyers, J., Wade, N., Varjas, K., Gifford, A., Quinn, A., Hook, J.N., Van Tongeren, D.R., Griffin, B.J., & Worthington, E.L., Jr. (2016). Thankful for the little things: A meta-analysis of gratitude interventions. *Journal of Counseling Psychology*, 63(1), 20–31. <https://doi.org/10.1037/cou0000107>
- Emmons, R.A. (2007). *Thanks!: How the new science of gratitude can make you happier*. Houghton Mifflin Harcourt.

- Froh, J.J., Sefick, W.J., Emmons, R.A. (2008). Counting blessings in early adolescents: An experimental study of gratitude and subjective well-being. *Journal of school psychology*, 46(2), 213–233.
- Heller, W. (2019). O kłopotach z wyrażaniem wdzięczności w szkole i na uczelni. W: W. Heller, M. Kaźmierska, M. Wieczorek (red.), *Dlaczego szkoła nie ufa emocjom? Dążenia emocjonalne w szkole i na uczelni* (s. 126–137). Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza.
- Kossakowska, M., Kwiatek, P. (2014). Polska adaptacja kwestionariusza GQ-6 do pomiaru wdzięczności: Struktura czynnikowa i rzetelność narzędzia. *Przegląd Psychologiczny*, 57(4), 503–514.
- Lasota, A. (2023). Pozytywne interwencje terapeutyczne oparte na wdzięczności w socjoterapii dzieci i młodzieży. *Biuletyn Socjoterapeutyczny*, 1, 57–73. <https://doi.org/10.14746/bst.2023.1.4>
- McCullough, M.E., Emmons, R.A., Tsang, J.A. (2002). The grateful disposition: a conceptual and empirical topography. *Journal of personality and social psychology*, 82(1), 112. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.1.112>
- Szcześniak, M., Świątek, A.H. (2019). Wdzięczne dzieci. *Charaktery*, 6. <https://charaktery.eu/artykul/wdzieczne-dzieci>
- Wood, A.M., Froh, J.J., Geraghty, A.W. (2010). Gratitude and well-being: A review and theoretical integration. *Clinical psychology review*, 30(7), 890–905. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.03.005>

Bajkoterapia w pracy wychowawczej z dziećmi w młodszym wieku szkolnym

Dominika Badura

Maria Oleksiak

Natalia Suchecka

Wiktoria Waśniewska

Abstrakt

Bajki poprzez zawartą w nich symbolikę treści, metaforyczny język oraz postaci bliskie wyobraźni dziecięcej stanowią niezwykle skuteczne medium do pracy nad emocjami, wartościami i relacjami między ludźmi. Wykorzystanie zatem terapeutycznego potencjału bajek jako narzędzia wspomagającego rozwój emocjonalno-społeczny dzieci powinno być ważnym aspektem pracy wychowawczej pedagogów. W prezentowanym opracowaniu zaproponowano projekty zajęć opartych na bajkoterapii, którymi beneficjentami mają być dzieci w młodszym wieku szkolnym (klasy I–III). Głównym celem zajęć jest przede wszystkim wspieranie rozwoju emocjonalnego, społecznego oraz wychowawczego dzieci, w tym wsparcie ich w rozpoznawaniu i wyrażaniu emocji, budowaniu poczucia własnej wartości oraz rozwijaniu empatii i umiejętności społecznych potrzebnych w codziennym funkcjonowaniu. Program zajęć przewiduje również wzmacnianie umiejętności rozwiązywania problemów oraz naukę konstruktywnego reagowania na krytykę, lęk czy zazdrość, a nawet – poprzez analizę sytuacji i postawy postaci z bajek – pokazywanie sposobów radzenia sobie z wybranymi trudnościami społecznymi. Struktura opracowania obejmuje trzy cykle zajęć, w ramach których podejmowana jest praca nad takimi zagadnieniami jak: samoakceptacja, odpowiedzialność, relacje rodzinne, opieka nad zwierzętami, a także emocje towarzyszące relacjom z rodzeństwem. Celem zajęć jest inicjowanie pozytywnych postaw i zachowań uczniów, mających ułatwić dzieciom radzenie sobie z emocjami i społecznymi wyzwaniami codziennego życia. Rekomendowanymi metodami pracy z uczniami są rozmo-

wa i wspólne czytanie bajek, burza mózgów, a także działania teatralne i plastyczne. Opracowanie kierowane jest do osób poszukujących inspiracji do pracy z uczniem edukacji wczesnoszkolnej, borykającym się z trudnościami społecznego funkcjonowania w gronie rodzinno-rówieśniczym.

Słowa kluczowe: bajkoterapia, praca wychowawcza, rozwój emocjonalno-społeczny dzieci, wyrażanie emocji.

Wprowadzenie

Współczesna pedagogika poszukuje coraz skuteczniejszych metod oddziaływania na dzieci z trudnościami wychowawczymi i emocjonalnymi. Jedną z metod, zdobywającą coraz większą popularność, jest bajkoterapia (Sufa i Janas, 2018) – forma terapii wykorzystująca opowieści literackie jako narzędzie wspierające rozwój emocjonalny i społeczny dzieci. Bajkoterapia łączy w sobie elementy psychologii, literatury oraz pedagogiki, a jej celem jest dotarcie do młodych odbiorców poprzez symbolikę, metafory i bohaterów bliskich dziecięcej wyobraźni (Fabrykiewicz, 2017).

Bajki – zarówno te klasyczne, jak i współczesne – pełnią ważną funkcję w rozwoju dziecka. Oprócz funkcji rozrywkowej stanowią także źródło wiedzy o emocjach, relacjach międzyludzkich i sposobach radzenia sobie z trudnymi sytuacjami. Odpowiednio dobrane opowieści mogą pomagać dzieciom w identyfikowaniu i wyrażaniu emocji, wzmacnianiu poczucia własnej wartości oraz rozwijaniu empatii. W kontekście procesu wychowania bajki pełnią rolę nie tylko edukacyjną, lecz także terapeutyczną – umożliwiają dzieciom bezpieczne przepracowanie własnych przeżyć poprzez utożsamianie się z postaciami literackimi (Bełtkiewicz, 2013).

Literatura przedmiotu przedstawia wiele przykładów możliwości wykorzystania bajek w pracy z dziećmi, przedstawiając założenia bajkoterapii jako metody wspierającej rozwój emocjonalny najmłodszych (Stępień-Rejszel, 2020). Odpowiednio dobrane bajki mogą pomóc dzieciom w zrozumieniu i przepracowaniu trudnych emocji, takich jak lęk, złość czy smutek. Dzięki identyfikacji z bohaterami opowieści dzieci uczą się radzenia sobie z problemami oraz rozwijają empatię i umiejętności społeczne. Praktyczne wskazówki dla rodziców i nauczycieli dotyczące wyboru odpowiednich ba-

jek oraz sposobów ich prezentacji umożliwiają skuteczne wspieranie rozwoju emocjonalnego dzieci. Regularne czytanie bajek i rozmowy inspirowane ich treścią stanowią element pracy wielu przedszkoli, traktując je jako jeden z elementów budujących silną więź między dorosłymi a dziećmi (Matyjas, 2021). W ten sposób placówki przedszkolne dbają o zaangażowanie w holistyczny rozwój swoich podopiecznych.

W opracowaniu tym temat bajkoterapii został podjęty ze względu na jego rosnące znaczenie w pracy z dziećmi wymagającymi wsparcia wychowawczego i emocjonalnego. W prezentowanym materiale wykorzystano trzy bajki: „Gdy myszka została aktorką...” (Makowska, 2010), „Zuzia i Medor jadą na wycieczkę” (Pyra, 2010) oraz „Nie chcę mieć rodzeństwa” (Golisz, 2010). Każda z nich porusza inny aspekt funkcjonowania dziecka – samoakceptację, relację ze zwierzętami oraz tematykę rodzeństwa. Program zajęć został opracowany z myślą o uczniach klas I–III szkoły podstawowej i ma na celu nie tylko rozwój umiejętności emocjonalno-społecznych, lecz także wspieranie dzieci w procesie integracji grupowej oraz budowaniu pozytywnych postaw. Propozycja ma charakter praktyczny i może stanowić inspirację dla pedagogów, psychologów oraz wychowawców pracujących w środowisku szkolnym lub opiekuńczo-wychowawczym.

Efekty uczenia się

W sferze wiedzy uczestnik:

- *zna emocje i sposoby ich wyrażania oraz reagowania na nie;*
- *zna swoje dobre strony w relacjach z innymi.*

W sferze praktycznej uczestnik:

- *potrafi podać sposoby rozwiązywania problemów przez bohaterów bajek;*
- *umie rozpoznać sytuacje w swoich relacjach koleżeńsko-rodzinnych, w których mógłby zastosować poznane w bajkach sposoby radzenia sobie z emocjami.*

W sferze kompetencyjno-społecznej uczestnik:

- *jest gotów radzić sobie na co dzień z emocjami podobnie jak bohaterowie bajek.*

Organizacyjny kontekst zajęć

- Adresatami zajęć są uczniowie klas I–III szkoły podstawowej.
- Program zajęć został opracowany w taki sposób, aby każdy uczestnik mógł w nich swobodnie uczestniczyć, niezależnie od wcześniejszego doświadczenia czy przygotowania.
- Jest to cykl zajęć trwający trzy tygodnie, w ramach którego uczestnicy spotykają się trzy razy w tygodniu. Nowy tydzień odnosi się do nowej bajki.
- Każde zajęcia trwają 45 minut i odbywają się w przyjaznej atmosferze. Cykl zajęć został tak opracowany, aby zapewnić uczniom regularność, stopniowe rozwijanie umiejętności oraz możliwość pełnego zaangażowania.
- Zajęcia mogą odbywać się w typowych salach lekcyjnych, w grupach odpowiadających wielkością oddziałowi klasowemu. Maksymalna liczba osób w grupie to 30 uczniów.
- W celu dostosowania przestrzeni do potrzeb dzieci zaleca się, aby w sali wydzielone było miejsce, w którym dzieci mogłyby swobodnie usiąść w kręgu na podłodze (np. na dywanie).

Przygotowanie i materiały dla instruktora

W ramach przygotowania do zajęć prowadzący powinien zapoznać się z treścią trzech następujących bajek: „Gdy myszka została aktorką...” (Makowska, 2010), „Zuzia i Medor jadą na wycieczkę” (Pyra, 2010) i „Nie chcę mieć rodzeństwa” (Golisz, 2010).

Wprowadzając uczestników w tematykę danej bajki, można wykorzystać opracowane karty pytań do dyskusji zawarte w poniższym scenariuszu. W celu wytworzenia przyjaznej atmosfery do zajęć warto przygotować poduszki do siedzenia lub dywaniki, a także ilustracje z bohaterami z bajek. Do wsparcia dyskusji można wykorzystać flamastry i flipchart do zapisywania pomysłów dzieci oraz tablicę korkową z kolorowymi karteczkami do sporządzania notatek w trakcie aktywności prowadzonej metodą burzy mózgów (Antoszkiewicz, 2016).

Karty pytań odgrywają istotną rolę w organizacji i realizacji zajęć terapeutyczno-edukacyjnych, są one narzędziem wspierającym zarówno nauczyciela, jak i uczestników zajęć. Ich głównym celem jest wprowadzenie dzieci w tematykę danej bajki oraz ułatwienie im odniesienia poruszanych treści do własnych doświadczeń. Zawarte w kartach pytania pozwalają uczniom lepiej zrozumieć emocje bohaterów, a jednocześnie zastanowić się nad własnymi odczuciami i reakcjami w podobnych sytuacjach. Karty te są również pomocne w moderowaniu dyskusji – prowadzący, korzystając z przygotowanych pytań, może skutecznie animować rozmowę z dziećmi, zachęcać je do wypowiadania się oraz dzielenia swoimi przemyśleniami. W ten sposób uczniowie rozwijają kompetencje emocjonalne, takie jak: rozpoznawanie i nazywanie emocji, empatia czy umiejętność radzenia sobie z trudnościami.

Dzięki kartom pytania stają się konkretnym, dostosowanym do wieku dzieci narzędziem, które porządkuje tok zajęć i umożliwia płynne przechodzenie od analizy bajki do rozmowy o realnych problemach i emocjach. Dodatkowo karty służą także do zbierania odpowiedzi dzieci metodą burzy mózgów – notatki i pomysły są zapisywane na arkuszu papieru (flipchart) lub na kolorowych karteczkach przypinanych do tablicy korkowej. Ma to sprzyjać aktywnemu uczestnictwu wszystkich dzieci, a w konsekwencji tworzyć bardziej angażujący i dynamiczny charakter zajęć. Karty pytań (w połączeniu z innymi środkami dydaktycznymi) pełnią więc funkcję zarówno dydaktyczną, jak i terapeutyczną – stanowią most pomiędzy treścią bajki a wewnętrznym światem dziecka.

Przebieg zajęć

Tydzień pierwszy

Zajęcia mają na celu omówienie problemu akceptacji siebie oraz radzenia sobie z krytyką ze strony innych. Poprzez analizę bajki „Gdy myszka została aktorką...”, uczniowie dowiedzą się, jak ważne jest docenianie własnych talentów i nieuleganie negatywnym opiniom. Warsztat zawiera elementy dyskusji, pracy w grupach oraz aktywności teatralnych.

Zajęcia 1. (45 minut)

Wykorzystują słowne metody pracy z dziećmi (Stańdo i Spławska-Murmyło, 2017, s. 8–9) i przebiegają zgodnie z następującym harmonogramem:

- Przywitanie dzieci i krótkie omówienie tematu zajęć (5 minut).
- Rozmowa z dziećmi wprowadzająca w tematykę zajęć. Nauczyciel może wykorzystać pytania otwierające rozmowę takie jak: „Jaka jest wasza ulubiona bajka?” „Czego bajki mogą uczyć?” (15 minut).
- Rozmowa z dziećmi dotycząca ich doświadczeń z postrzeganiem innych i siebie, moderowana poprzez pytania zawarte w karcie pytań nr 1 (tabela 1). Odpowiedzi dzieci, zawierające skojarzenia z poczuciem (samo)akceptacji, warto zapisywać na tablicy, uzyskując tym samym materiał do dalszej pracy (20 minut).

Tabela 1. Karta pytań do zajęć nr 1, tydzień 1

Karta do bajki „Gdy myszka została aktorką...”
Czy zdarzyło się wam, że ktoś was krytykował? Jak się wtedy czuliście? Czy zdarzyło wam się kogoś krytykować? Jak wtedy się czuliście? Co to jest samoakceptacja? Czy samoakceptacja jest ważna?

- Podsumowanie i przygotowanie uczniów do kolejnego spotkania. Można zaproponować, aby uczniowie przypomnieli sobie jedną oglądaną bajkę, w której na początku nie akceptowano bohatera, a potem się to zmieniło (5 minut).

Zajęcia 2. (45 minut)

Wykorzystują zarówno słowne, jak i oglądowe metody pracy z dziećmi (Stańdo i Spławska-Murmyło, 2017, s. 8–9), ich przebieg jest następujący:

- W celu przypomnienia tematu poruszanego na ostatnich zajęciach, tj. samoakceptacji, pokazujemy tablicę z zapiskami z zeszłych zajęć (10 minut).
- Czytamy bajkę „Gdy myszka została aktorką...”. Po przeczytaniu bajki zadajemy pytania dotyczące historii myszki i sposobów radzenia sobie z krytyką (25 minut).
- Podsumowanie spotkania i przygotowanie do kolejnego (10 minut).

Zajęcia 3. (45 minut)

Odbývają się przy zastosowaniu metody czynnej, tj. metody kierowania własną działalnością dziecka. Dzieci mają za zadanie odegrać scenki zawarte w bajce, reagując we własny sposób na zaistniałe w niej problemy. Zajęcia warto zakończyć rozmową – refleksja jest szczególnie ważna po odegraniu scenek.

Tydzień drugi

Na podstawie bajki „Zuzia i Medor jadą na wycieczkę” zajęcia mają na celu zwrócenie uwagi na problem niewypowiedzianych potrzeb zwierzęcych pupili, a także konieczność ich dostrzegania w codziennym życiu.

Zajęcia 1. (45 minut)

Odbývają się w takiej samej formule, jak w przypadku pierwszych zajęć, pierwszego cyklu i przebiegają zgodnie z następującym harmonogramem:

- Przywitanie dzieci i krótkie omówienie tematu zajęć (5 minut).
- Na początek używamy pytania otwierającego w celu aktywizacji dzieci. Pytanie przykładowe: „Jaka jest wasza ulubiona postać z bajki?” (15 minut).
- Następnie prowadzimy dyskusję zgodnie z pytaniami zawartymi w karcie pytań nr 2 (tabela 2) (15 minut).

Tabela 2. Karta pytań do zajęć nr 1, tydzień 2

Karta pytań do bajki „Zuzia i Medor jadą na wycieczkę”
Jakie zwierzęta lubicie najbardziej?
Jakie zwierzęta macie? / Jakie chcielibyście mieć?
Jak się nimi opiekujecie?
Co trzeba wziąć pod uwagę, planując podróż ze zwierzakiem?

- Na kolorowych karteczkach każda osoba pisze jeden pomysł, co może się przydać w trakcie podróży ze swoim zwierzakiem. Przyczepiamy je na tablicę korkową (10 minut).

Zajęcia 2. (45 minut)

Drugie zajęcia odbywają się w takiej samej formule, jak w przypadku drugich zajęć pierwszego cyklu, ich przebieg jest następujący:

- Zaczynamy od przypomnienia tematyki zajęć, wykorzystując przy tym tablicę z zeszłych zajęć z przyklejonymi kolorowymi karteczkami z pomysłami dzieci (10 minut).
- Czytamy bajkę „Zuzia i Medor jadą na wycieczkę”. Omawiamy historię Zuzi i Medora, przeprowadzamy rozmowę o dbaniu o zwierzęta, wskazując na najważniejsze czynności, które temu służą (25 minut).
- Podsumowanie spotkania i przygotowanie do kolejnego (10 minut).

Zajęcia 3. (45 minut)

Podczas tych zajęć dzieci mają za zadanie odegrać scenkę pod tytułem „bycie zwierzątkiem”. Dobierają się w dwójki lub trójki (zależnie od liczebności klasy). Jedna z osób wybiera sobie zwierzę domowe, którym chciałoby zostać. Następnie bez używania słów musi zasygnalizować drugiej osobie swoje potrzeby. Zadanie te ma na celu zwrócenie uwagi na potrzeby zwierząt i pokazanie, jak trudne bywa odczytywanie tychże potrzeb.

Tydzień trzeci

Celem zajęć, przeprowadzonych na podstawie bajki „Nie chcę mieć rodzeństwa”, jest poruszenie tematu tworzenia relacji wewnątrz rodzeństwa i poza nim, dostrzeżenia wad i zalet sytuacji zarówno posiadania, jak i nieposiadania rodzeństwa.

Zajęcia 1. (45 minut)

Odbywają się w takiej samej formule, jak w przypadku pierwszych zajęć, pierwszego cyklu i przebiegają zgodnie z następującym harmonogramem:

- Przywitanie dzieci i krótkie omówienie tematu zajęć (5 minut).
- Rozpoczynamy je od pierwszego zadania pytania aktywizującego, np.: „W jakiej bajce chcielibyście się pojawić?” (15 minut).
- Następnie przechodzimy do dyskusji opartej na pytaniach zawartych w karcie pytań nr 3 (tabela 3) (15 minut).

Tabela 3. Karta pytań do zajęć nr 1, tydzień 3

Karta pytań do bajki „Nie chcę mieć rodzeństwa”
Czy macie rodzeństwo? Czy chcielibyście mieć rodzeństwo/ więcej rodzeństwa? Jak się czuliście, gdy dowiedzieliście się, że będziecie mieli brata lub siostrę? Co jest fajnego w posiadaniu rodzeństwa, a co bywa trudne?

- Podczas rozmowy wypisujemy na tablicy po jednej stronie wady, po drugiej zalety posiadania rodzeństwa (10 minut).

Zajęcia 2. (45 minut)

Drugie zajęcia odbywają się w takiej samej formule, jak w przypadku drugich zajęć pierwszego cyklu, ich przebieg jest następujący:

- Zaczynamy od krótkiego przypomnienia tematu zalet i wad posiadania rodzeństwa – pokazujemy tablice z zeszłych zajęć z wadami i zaletami posiadania rodzeństwa

(10 minut).

- Czytamy bajkę „Nie chcę mieć rodzeństwa”. Przechodzimy do rozmowy o bajce, starając się zwrócić uwagę na połączenia między wypisanymi wcześniej wadami i zaletami posiadania rodzeństwa, a sytuacjami z bajki (25 minut).
- Podsumowanie spotkania i przygotowanie do kolejnego (10 minut).

Zajęcia 3. (45 minut)

Zajęcia trzecie przybierają formę zajęć artystyczno-plastycznych. Dzieci mają za zadanie narysować wnętrza ich wymarzonych domów, uwzględniając też ich mieszkańców.

Możliwości kontynuacji i dodatkowe powiązania

- Zajęcia oparte na bajkoterapii dają szerokie możliwości kontynuacji i rozbudowy programu w różnych kierunkach, w zależności od potrzeb i zainteresowań dzieci. Jednym z najprostszych sposobów rozszerzenia cyklu jest wprowadzenie nowych bajek poruszających inne, równie ważne zagadnie-

nia emocjonalne, takie jak: lęk przed nieznanym, radzenie sobie ze stratą, złość, zazdrość czy potrzeba przynależności. Pozwoliłoby to na pogłębienie tematyki emocji i relacji społecznych, dając dzieciom szansę na lepsze zrozumienie siebie i innych.

- Kierunkiem pogłębiania rozwoju może być włączenie elementów arteterapii. Warto wówczas zaproponować dzieciom tworzenie ilustracji do bajek, odgrywanie scenek w formie teatrzyku kukielkowego lub wykonywanie masek przedstawiających emocje bohaterów. Takie działania nie tylko rozwijają wyobraźnię i kreatywność, lecz także wspierają ekspresję emocjonalną w sposób bezpieczny i przystępny.
- Zajęcia można również poszerzyć o współpracę z innymi obszarami edukacji. Przykładowo, bajki o zwierzętach można połączyć z tematyką przyrodniczą, ucząc dzieci odpowiedzialności i empatii wobec istot żywych. Bajki o relacjach rodzinnych mogą z kolei stać się punktem wyjścia do rozmów o strukturze rodziny, różnorodności i akceptacji. Dobrym pomysłem jest także włączenie rodziców w proces edukacyjny – poprzez organizację spotkań, na których dzieci wspólnie z opiekunami czytają i omawiają bajki, można przenieść pozytywne oddziaływania terapeutyczne także do domu.
- Dodatkową formą rozwoju programu mogłoby być stworzenie klasowej biblioteczki bajkoterapeutycznej, gdzie dzieci miałyby dostęp do wartościowych książek wspierających rozwój emocjonalny. Warto także rozważyć włączenie bajkoterapii do szerszego programu zajęć rewalidacyjnych czy socjoterapeutycznych, w tym również do indywidualnych planów wsparcia dla dzieci z trudnościami wychowawczymi.

Refleksje i konkluzje

Zajęcia z wykorzystaniem bajkoterapii wykazują duży potencjał w pracy z dziećmi w młodszym wieku szkolnym, zwłaszcza w kontekście rozwijania kompetencji społeczno-emocjonalnych. Poprzez kontakt z literackimi opowieściami dzieci mają okazję przeżywać i analizować różne sytuacje życiowe w bezpieczny sposób – uczą się rozpoznawania emocji, nazywania ich oraz poszukiwania rozwiązań trudnych problemów. To szczególnie cenne w kontekście wychowania, gdzie kluczowe znaczenie ma odbudowa relacji,

wzmacnianie poczucia własnej wartości i kształtowanie pozytywnych postaw (Molicka, 2011).

Zaproponowane zajęcia dają również przestrzeń na indywidualną ekspresję dzieci – zarówno poprzez słowo, jak i działania artystyczne czy teatralne. Forma bajki, dzięki swojej symbolice i prostocie przekazu, pozwala dzieciom z różnych środowisk i o różnym poziomie rozwoju emocjonalnego na odnalezienie się w omawianych historiach. Zaletą programu (cyklu zajęć) jest jego elastyczność – możliwa jest łatwa adaptacja do potrzeb konkretnej grupy, np. poprzez dobór innych bajek, zmianę formy aktywności lub wydłużenie cyklu.

Warto również zaznaczyć, że bajkoterapia nie wymaga zaawansowanych środków ani specjalistycznego zaplecza, co czyni ją dostępną i możliwą do realizacji nawet w warunkach szkolnych. Kluczowe są: otwartość prowadzącego, odpowiednie przygotowanie oraz uważność na potrzeby dzieci. Na aspekty te zwraca uwagę m.in. Dominika Skiba (2022), dostrzegając w bajkoterapii niezwykle wartościowe narzędzie wspierające rozwój emocjonalny dzieci, szczególnie tych znajdujących się w sytuacjach kryzysowych, wychowawczo trudnych lub wymagających wsparcia terapeutycznego (Bełtkiewicz, 2014).

Bibliografia

- Antoszkiewicz, J.D. (2016). Organizacyjne i metodyczne zasady stosowania metody burza mózgów. *Dyskursy o kulturze*, 5, 7–19.
- Bełtkiewicz, D. (2013). Baśń kontra waśń – bajkoterapia jako nowa metoda rekonstrukcji systemu wartości rodzin zaburzonych. W: I. Adamek, Z. Szarota, E. Żmijewska (red.), *Wartości w teorii i praktyce edukacyjnej* (s. 150–165). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Bełtkiewicz, D. (2014). Bajkoterapia jako skuteczna forma profilaktyki i terapii wobec przejawów naruszania praw dziecka. *Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 13(4), 64–81.
- Fabrykiewicz, A. (2017). Bajkoterapia w środowisku edukacyjnym dzieci w wieku przedszkolnym. *Przegląd Terapeutyczny*, 11, 1–35.
- Golisz, D. (2010). Nie chcę mieć rodzeństwa. W: H. Darian (red.), *Bajki terapeutyczne* (s. 35–42). Fundacja „Promyk Słońca”.
- Makowska, M. (2010). Gdy myszka została aktorką. W: H. Darian (red.), *Bajki terapeutyczne* (s. 51–56). Fundacja „Promyk Słońca”.

- Matyjas, B. (2021). Znaczenie bajkoterapii w okresie dzieciństwa w opiniach nauczycieli przedszkola. *Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne*, 38(38), 109–118.
- Molicka, M. (2011). *Biblioterapia i bajkoterapia. Rola literatury w procesie zmiany rozumienia świata społecznego i siebie*. Wydawnictwo Media Rodzina.
- Pyra, M. (2010). Zuzia i Medor jadą na wycieczkę. W: H. Darian (red.), *Bajki terapeutyczne* (s. 65–70). Fundacja „Promyk Słońca”.
- Skiba, D. (2022). Bajkoterapia – forma pomocy dzieciom w sytuacjach trudnych i traumatycznych. *Рекомендовано до друку на засіданні кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя (протокол № 12 від 24 травня 2022 року). Схвалено до друку Вченою радою Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя*, 85.
- Stańdo, J., Spławska-Murmyło, M. (2017). *Metody aktywizujące w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Stępień-Rejszel, K.O. (2020). Bajka, baśń, bajkoterapia i cały bajkowy świat, czyli o roli bajek we współczesnym wychowaniu. *Pedagogika Rodziny*, 10(4), 21–33.
- Sufa, B., Janas, M. (2018). Bajkoterapia jako skuteczna metoda wspomagająca rozwój dziecka. *Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna*, 2(12), 429–441.

Podróż po Europie w oczach dziecka

Karolina Badowska

Aleksandra Bielicka

Ewelina Mazur

Abstrakt

Edukacja europejska dzieci i młodzieży to nie tylko przekazywanie wiedzy o Unii Europejskiej, jej instytucjach czy przebiegu integracji krajów europejskich. To również nauka ważnych umiejętności określanych jako międzykulturowe. Prezentowane opracowanie jest propozycją zajęć dla dzieci w wieku 5–6 lat, przybliżających rozpoznawalne cechy charakterystyczne wybranych państw UE. W strukturze każdego tematu (kraj) dzieci poznają m.in. grafikę flag, wybrane baśnie narodowe, pojedyncze zwroty grzecznościowe, popularne regionalne potrawy i najbardziej rozpoznawalne symbole danego kraju (zabytki, ciekawostki, folklor). Celem zajęć jest rozbudzenie ciekawości dzieci w zakresie kultury i różnorodności narodowej państw Unii Europejskiej. Zajęcia mogą stanowić inspirację do zaplanowania w ramach edukacji przedszkolnej rozszerzonego cyklu elementarnej wiedzy o krajach europejskich. Opracowanie to adresowane jest dla nauczycieli przedszkoli, a także wychowawców w domach kultury, czy w świetlicach osiedlowych.

Słowa kluczowe: edukacja europejska, edukacja przedszkolna, umiejętności międzykulturowe, Unia Europejska.

Wprowadzenie

Unia Europejska (UE) to grupa 27 państw, które współpracują ze sobą na wielu polach, m.in. politycznym i gospodarczym. Łączą je wspólne wartości takie jak demokracja, praworządność, wolność, solidarność oraz szacunek dla praw człowieka. Historia UE zaczęła się w latach 50. XX wieku, kiedy

kraje europejskie, chcąc uniknąć kolejnej wojny, postanowiły współpracować ze sobą. Obecna forma Unii powstała w 1993 roku, dzięki Traktatowi o Unii Europejskiej (2012). Traktat o Unii Europejskiej (TUE), nazywany też Traktatem z Maastricht, to jeden z najważniejszych dokumentów prawnych, na których opiera się działanie Unii Europejskiej. Został podpisany 7 lutego 1992 roku w Maastricht w Holandii, a wszedł w życie 1 listopada 1993 roku. Zawiera on przede wszystkim cele, zasady oraz sposób działania UE, wprowadził wspólną walutę, jaką jest euro oraz ustanowił wspólną politykę gospodarczą oraz bezpieczeństwa.

Polska stała się członkiem Unii w 2004 roku. Był to bardzo ważny moment, który zmienił życie w kraju w wielu aspektach – politycznym, społecznym i edukacyjnym. Członkostwo dało Polsce nowe możliwości, takie jak dostęp do różnych programów rozwojowych, otwarcie rynku pracy dla Polaków oraz szansę na udział w wielu projektach edukacyjnych (Cebul i Trojanowska-Strzęboszewska, 2013).

Po wejściu Polski do UE ważne stało się wychowywanie dzieci i młodzieży na świadomych obywateli europejskich. Już w przedszkolu warto uczyć dzieci podstawowych umiejętności społecznych i kulturowych, które pomogą im dobrze funkcjonować w zjednoczonej Europie. Edukacja europejska na tym etapie nie polega tylko na przekazywaniu suchych faktów, lecz na rozwijaniu poczucia przynależności do wspólnoty oraz na uczeniu szacunku dla innych kultur i otwartości na różnorodność (Ordon, 2019). Anna Włoch (2016) definiuje edukację europejską jako naukę o „myśleniu europejskim” i „kompetencjach europejskich”. Oznacza to, że żyjemy na kontynencie, gdzie ważne są takie wartości jak poszanowanie praw człowieka, tolerancja i demokracja. Młody Europejczyk powinien zdobyć umiejętności potrzebne do życia we współczesnym świecie. Czesław Banach zwraca uwagę, że edukacja europejska pomaga młodym ludziom nie tylko poznać Europę, lecz także aktywnie w niej uczestniczyć. Podkreśla, że od najmłodszych lat ważne jest rozwijanie umiejętności korzystania z nowych technologii, uczenie się języków obcych i samodzielne zdobywanie informacji. To wszystko pomaga dzieciom lepiej odnaleźć się w społeczeństwie, zdobyć dobre wykształcenie i znaleźć pracę (Banach, 2006).

W praktyce takie cele osiąga się m.in. przez organizowanie Dni Europejskich w przedszkolach. W tym czasie dzieci poprzez zabawę poznają symbole

Unii Europejskiej, języki, tradycje i zwyczaje różnych krajów, a to jednocześnie prowadzi je do akceptacji i otwartości wobec innych kultur. Warto zaznaczyć, że istotne jest, by już od najmłodszych lat uczyć takich wartości jak: pokój, równość, demokracja, wolność, współpraca i solidarność, ponieważ w dalszym życiu będzie im zdecydowanie łatwiej zrozumieć na czym one polegają oraz wcielić je do swojego życia. Już w wieku przedszkolnym dzieci mogą rozwijać swoje umiejętności współpracy i akceptacji innych, ucząc się działać razem i okazywać solidarność (Twardzik, 2018). To wychowanie pomaga także budować tożsamość europejską i przygotowuje najmłodszych do życia w społeczeństwie, w którym ważne są dialog i różnorodność (Rogalska-Marasińska, 2010). Przede wszystkim uczą się, że są nie tylko Polakami, ale też Europejczykami – częścią większej wspólnoty krajów, które ze sobą współpracują.

Efekty uczenia się

W sferze wiedzy uczestnik:

- *zna przynajmniej 7 państw należących do Unii Europejskiej;*
- *zna podstawowe informacje o wybranych krajach Europy (np. tradycyjne potrawy, muzykę, tańce, zabytki, stroje);*
- *zna flagę Unii Europejskiej oraz jej symbolikę (np. liczba gwiazd, kolor).*

W sferze praktycznej uczestnik:

- *potrafi rozpoznać flagę Unii Europejskiej;*
- *potrafi rozpoznawać i nazywać niektóre symbole narodowe i charakterystyczne miejsca Europy;*
- *potrafi powtórzyć podstawowe zwroty grzecznościowe w jednym lub dwóch językach obcych.*

W sferze kompetencyjno-społecznej uczestnik:

- *jest gotów do udziału w inscenizacji wybranych europejskich tańców i tradycyjnych pieśni narodowych.*

Organizacyjny kontekst zajęć

- Zajęcia zostały zaprojektowane z myślą o dzieciach w wieku 5–6 lat.
- Grupa docelowa liczy około 20 osób.
- Zajęcia zaplanowano jako cykliczne, realizowane przez jeden tydzień, pięć zajęć po 35–45 minut.
- Nie wymagane jest od dzieci posiadanie wcześniejszej wiedzy ani umiejętności na tematy poruszane podczas zajęć, ponieważ to nauczyciel stopniowo je w nie wprowadzi.
- Miejscem realizacji zajęć jest sala przedszkolna.

Przygotowanie i materiały dla instruktora

Nauczyciel, przygotowując zajęcia na temat wybranych krajów europejskich, dokonuje selekcji oraz uporządkowania treści w taki sposób, aby były one dostosowane do możliwości poznawczych dzieci w wieku przedszkolnym. W celu zapewnienia aktualności i atrakcyjności przekazywanej wiedzy warto skorzystać z informacji zawartych na stronach internetowych, takich jak oficjalny portal Unii Europejskiej³, z książki „Poznaj Europę przez zabawę” autorstwa Martyny Winnickiej (2019), a także z materiałów udostępnionych na stronie edupassion.pl.

Wykorzystanie wskazanych źródeł pozwala nauczycielowi na zdobycie wiedzy niezbędnej do przeprowadzenia zajęć w sposób przystępny, ciekawy i dostosowany do wieku dzieci. Strona internetowa Unii Europejskiej zawiera rzetelne, uproszczone informacje, które pomagają w zrozumieniu podstawowych pojęć związanych z Europą. Książka „Poznaj Europę przez zabawę” oferuje bogaty zestaw treści dydaktycznych i zabaw, które wspierają rozwój dzieci metodą nauki przez działanie. Z kolei materiały ze strony edupassion.pl to gotowe, atrakcyjne wizualnie pomoce edukacyjne, wspomagające realizację omawianych tematów w przedszkolu.

Dodatkowo warto wykorzystać pomoce dydaktyczne, takie jak: mapa Europy, flagi przedstawione za pomocą ścieżki sensorycznej, materiały do

³ https://european-union.europa.eu/easy-read_pl

wykonania flag sensorycznych, ekran, flaga Danii, ilustracje z zabytkami Danii, kredki, blok rysunkowy, klocki LEGO, legenda o Europie, flaga Unii Europejskiej, nagranie z hymnem Unii Europejskiej, duży karton, folia bąbelkowa, niebieska farba, żółta kartka z bloku, flaga Francji, ilustracje z zabytkami Francji (Wieża Eiffla, Luwr, Łuk Triumfalny, Notre-Dame de Paris), klocki, koszyk, ilustracje, żabie udko, ślimaki, znaczki Renaulta, Citroëna i Peugeot, postacie Asterixa i Obelixa, elementy z serii *Było sobie życie*, ser, croissanty, bagietka, owoce, flaga Grecji, ilustracje z zabytkami Grecji (Akropol, Saloniki, Mykeny i Tyryns, Stare Miasto w Rodos), ilustracje potraw (musaka, baklava, ryby i owoce morza), białe kamyczki, niebieski piasek kinetyczny, prezentacja multimedialna, hymn Grecji przetłumaczony na język polski, muzyka grecka, wiersz, makaron w trzech kolorach, gumowe rękawiczki, pojemniki, obrazki, wyrazy, sznurki lub wstążki na talerzach, widelce, magnetofon, włoska muzyka, pudełko po zapalniczkach, białe arkusze papieru, kleje oraz zestaw z emocjami.

W opracowanych scenariuszach zajęć dydaktyczno-wychowawczych zastosowano różnorodne formy i metody pracy z dziećmi, dostosowane do ich potrzeb rozwojowych, zainteresowań oraz możliwości poznawczych. Dobór ten opierał się na zasadzie różnorodności oraz indywidualizacji procesu edukacyjnego. W zakresie form pracy wykorzystano formę indywidualną (Karbowniczek i in., 2017, s. 322), która polega na dostosowaniu zadań do potrzeb i możliwości konkretnego dziecka. Umożliwia ona pogłębianie wiedzy i umiejętności w tempie adekwatnym do poziomu rozwojowego uczestnika zajęć. Dodatkowo zastosowano formę grupową (Okoń, 2003, s. 164), w której dzieci podejmują wspólne działania. Sprzyja ona kształtowaniu umiejętności społecznych, takich jak współpraca czy komunikacja interpersonalna. Tego rodzaju aktywności wzmacniają integrację grupy oraz uczą odpowiedzialności za wspólne efekty pracy.

W zakresie metod pracy zastosowano metody czynne, oparte na samodzielnej aktywności dziecka. Umożliwiają one bezpośrednie zaangażowanie w proces poznawczy, co sprzyja utrwalaniu nabywanej wiedzy oraz rozwijaniu umiejętności praktycznych. Metody oglądowe, które pozwalają dzieciom poznawać rzeczywistość za pomocą zmysłów, są szczególnie skuteczne w pracy z dziećmi młodszymi, dla których bezpośredni kontakt z przedmiotem lub zjawiskiem stanowi podstawę rozumienia. Przykładami ich zastosowania

są m.in. wykorzystanie ilustracji, pomocy dydaktycznych oraz materiałów multimedialnych. Metody słowne, obejmujące takie formy jak opowiadania, rozmowy kierowane, zagadki, wiersze czy piosenki, mają na celu rozwijanie kompetencji językowych dziecka, wzbogacanie słownictwa, kształtowanie pamięci oraz wyobraźni, a także przystępne wprowadzanie i utrwalanie treści programowych (Karbowniczek i in., 2017, s. 233).

Przebieg zajęć

Pierwszy dzień zajęć: Wprowadzenie w tematykę europejską

Wprowadzenie (5 minut)

Prowadzący wita się z dziećmi „powitanką” śpiewaną na dowolną melodię: „Wszyscy są, witam Was”: „Wszyscy są, witam Was zaczynamy już czas. Jestem ja, jesteś Ty – raz, dwa, trzy”. Następnie wprowadza uczniów w temat poprzez zabawę dydaktyczną. Dzieci otrzymują kilka obrazków z napisami: Eskimos, ul, rower, oko, parasol, aparat. Zadaniem dzieci jest zaznaczenie kolorem czerwonym pierwszych głosek tych przedmiotów. Nauczyciel wyjaśnia, że utworzą one hasło dotyczące zajęć. Układają je po kolei na dywanie. Dzieci z pomocą prowadzącego odczytują słowo EUROPA.

Aktywność I. Legenda o Europie (10 minut)

Prowadzący przechodzi do czytania legendy o Europie:

Według legendy na azjatyckim wybrzeżu Morza Śródziemnego mniej więcej tam, gdzie dzisiaj znajduje się Liban, żyła księżniczka o imieniu Europa, która była w owym czasie najpiękniejszą kobietą na świecie. Jej ojcem był król Agenor. Pewnej nocy Europie przysniło się, że kłócą się o nią dwa kraje o postaciach kobiet. Pierwszy kraj, Azja, chciała, aby Europa pozostała, tu gdzie jest. Drugi kraj, leżący po przeciwnej stronie, otrzymał od Zeusa rozkaz wyprowadzenia jej nad morze. Następnego ranka zebrała nad brzegiem morza 2 kwiaty. W pewnej chwili z wody wyszedł potężny, lecz łagodny byk. Przekonał on Europę, by usiadła na jego grzbiecie i popędził przed siebie. Po drodze byk wyznał Europie, że jest Zeusem, który przybrał postać zwierzęcia. Uprowadził księżniczkę na

grecką wyspę Kretę i tam pojął za żonę. Nazwa Europy wywodzi się z greckiego euros w znaczeniu „ciemna woda”. Nazwę tę zastosował Homer dla określenia północnej Grecji, a w późniejszym czasie nazwą Europy określa się coraz większy zasięg terytorialny, aż do uzyskania obecnego zakresu.

Po przeczytaniu legendy nauczyciel przechodzi do rozmowy kierowanej z wychowankami. Dzieci odpowiadają na pytania:

- Kim była Europa?
- Jak miał na imię władca bogów, który zakochał się w Europie?
- W jakie zwierzę zamienił się Zeus?
- Czy Europa bała się byka?
- Do jakiej wyspy dotarli bohaterowie?

Dzieci wspólnie odpowiadają na pytania, np.: księżniczka Europa była najpiękniejszą kobietą na świecie, zakochał się w niej Zeus – władca bogów, który przybrał postać byka, Europa nie bała się byka, zaufała mu i ten ją porwał na Kretę i tam poślubił.

Aktywność 2. Ćwiczenie ruchowe (5 minut)

Podczas kolejnego zadania dzieci mogą wylosować od prowadzącego flagę i napis z państwem Europy. Do wyboru jest ich sześć i będą powtarzały się w zależności od tego, ile jest dzieci. Dzieci przyklejają sobie flagi do ubrania. Prowadzący włącza muzykę i informuje, że podczas jej grania mają biegać po dywanie, a w przerwie w muzyce będzie wymawiał nazwę państwa i określone do niego ćwiczenie, który trzeba wykonać. Dzieci, które posiadają odpowiednią flagę, mają to ćwiczenie wykonać. Są to proste ćwiczenia, dopasowane do wieku i możliwości dzieci, np. podskoki obunóż, przysiady, pajacyki, marsz w miejscu itd. Zabawa kończy się, gdy wszyscy wykonają ćwiczenie.

Aktywność 3. Unia Europejska (8 minut)

Prowadzący przechodzi do wyjaśnienia słowa „unia”. Mówi, że jest to związek kilku państw mających wspólne cele. Porównuje UE do grupy przedszkolnej, w której wzajemne relacje opierają się na sympatii i przyjaźni, wszyscy znają i przestrzegają określonych zasad, wspólnie podejmują decyzje dotyczące grupy, współpracują ze sobą i pomagają sobie, mają wspólną nazwę.

Aktywność 4. Flaga sensoryczna (7 minut)

Prowadzący pokazuje flagę. W związku z tym wykonują flagę Unii Europejskiej. Prowadzący rozkłada na podłodze karton i folię bąbelkową i wyjmuję żółte, wycięte wcześniej gwiazdki. Tłumaczy, że zadaniem jest wykonanie flagi. Folię bąbelkową trzeba pomalować na niebiesko, a po wyschnięciu trzeba przykleić 12 żółtych gwiazdek. Włącza przy tym hymn Unii Europejskiej. Dzieci przechodzą do zadania. W tym zadaniu uwzględniamy współpracę grupy.

Podsumowanie zajęć (5 minut)

Na koniec zajęć następuje ewaluacja: prowadzący rozkłada na dywanie symbol słońeczka i chmurki. Prosi o ustawienie się przy słońeczku te dzieci, którym podobały się zajęcia, a przy chmurce te, którym zajęcia nie podobały się. Na koniec dziękuje za aktywny udział.

Drugi dzień zajęć: Dania

Wprowadzenie (10 minut)

Prowadzący wita dzieci według przyjętych przez niego kryteriów. Mówi, że wita dzieci, które mają coś czerwonego, dopasowuje komunikaty do dzieci. Dzieci, które czują się witane machają do prowadzącego. Używa on kilku sformułowań i przechodzi do tematyki drugiego dnia. Pokazuje flagę Danii i mówi, że znajduje się ona na mapie Europy, a także o tym, że Dania składa się z Jutlandii, czyli półwyspu zlokalizowanego w północnej Europie, oraz licznych wysp. Pokazuje to wszystko na mapie. Wspomina, że Dania jest znana z wielu rzeczy, takich jak wysoka jakość życia, innowacyjne podejście do ekologii, a także z bycia ojczyzną duńskich wikingów i wielu znanych pisarzy, jak Hans Christian Andersen. Pokazuje przy tym ilustracje zabytków takich jak: Zamek Królewski w Kopenhadze, Mała Syrenka – postać z bajki Hansa Christiana Andersena, oraz imponującą katedrę w Roskilde.

Aktywność 1. Baśnie duńskie (15 minut)

Następne zadanie polega na odgadywaniu zagadek z tytułami baśni, które są dobrze znane dzieciom, jednak ma to na celu zapoznanie uczniów z duńskim pisarzem Hansem Christianem Andersenem.

Calineczka:

Maleńka dziewczuszka
w łupince po orzeszku mieszkała,
za męża elfa wybrała,
w krainie kwiatów zamieszkała.

Mała Syrenka:

W zamku na dnie morza
z siostrami mieszkała.
Lecz kiedy królewicza
mocno pokochała,
by zostać człowiekiem
oddała swój głos.
Lecz ciężki za to spotkał ją los.
Kiedy za księcia inna wyjść miała,
dziewczyna morską falą się stała.

Królowa Śniegu:

Pani, o której mowa to zimowej krainy królowa.
serce małego chłopca w sople lodu zamieniła,
Rodzinę z pamięci mu wykreśliła.

Dziewczynka z zapałkami:

Uboga dziewczynka, zimą boso stała,
przechodzącym ludziom zapałki sprzedawała.

Brzydkie Kaczętko:

Kaczka go wychowała,
za swe dziecko uważała,
Było przez wszystkich „brzydkim nazwane”.
I przez nikogo nie kochane.
Z małego szarego stworzonka, przemieniło się w pięknego łabędzia.

Dzieci podają rozwiązania: Calineczka, Mała Syrenka, Królowa Śniegu,
Dziewczynka z zapałkami, Brzydkie Kaczętko.

Kolejne zadanie dla dzieci polega na narysowaniu ilustracji z wybraną baśnią H.Ch. Andersena. Mogą one uwzględnić baśnie wybrane lub pochodzące z zagadek, które rozwiązywały.

Aktywność 2. Lego (15 minut)

Prowadzący włącza film o historii klocków LEGO⁴. Dzieci dowiadują się z niego, że klocki pochodzą z Danii. Chwilę po obejrzeniu rozmawiają o tym. Prowadzący wyświetla zdjęcie katedry w Roskilde na tablicy. Rozdaje dzieciom klocki lego. Dzieli dzieci na grupy kilkuosobowe i prosi o odwzorowanie w grupach budynku katedry. Na koniec grupy prezentują swoje prace. Następnie uczestnicy zajęć zdejmują buty i skarpetki i przechodzą po ścieżce sensorycznej wykonanej przez nauczyciela z białej i czerwonej fasoli.

Podsumowanie zajęć (5 minut)

Na zakończenie dzieci podchodzą do tarczy strzeleckiej wykonanej na kartonie. Prowadzący informuje, że rozda im karteczki samoprzylepne, a ich zadaniem jest umieszczenie ich na tarczy. Tłumaczy, że przyklejenie blisko środka tarczy oznacza zadowolenie z zajęć, a poprzez przyklejenie karteczki dalej wyrażą swoje średnie zadowolenie. Prowadzący dziękuje dzieciom za uczestnictwo podczas zajęć.

Trzeci dzień zajęć: Francja

Wprowadzenie (5 minut)

Na początku dnia jest powitanka „Zrób to co ja”. Prowadzący proponuje, aby każdy zaproponował jakieś powitanie z grupą. Jest to ćwiczenie na kreatywność.

Aktywność 1. Podstawowe zwroty francuskie (10 minut)

Prowadzący pokazuje dzieciom flagę Francji (kolejne państwo), wyjaśniając, że znajduje się ona na mapie Europy. Używa też mapy. Następnie pokazuje dzieciom ilustracje przedstawiające słynne zabytki Francji, takie jak: Wieża

⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=Zym9IjRq6ds>

Eiffła, Luwr, Łuk Triumfalny, Notre-Dame de Paris. (5 min) Prowadzący zapoznaje dzieci ze zwrotami w języku francuskim i prosi o powtarzanie ich. Dzieci utrwalają zwroty takie jak: Dzień dobry – Bonjour (bażur), Cześć – Salut (salu), Jak się masz? – Comment ça va?/Ca va? (komą sa wa), Smaczne – Bon appétit (bon apetit), Dziękuję – Merci (mersi), Proszę – S’il vous plaît (sil wu ple), Przepraszam – Excusez-moi (ekskiuze mła), Tak – Oui (fi), Nie – Non (na), Pan – Monsieur (mesje), Pani – Madame (madam), Szczęśliwej podróży – Bon voyage (ba włajaż).

Prowadzący prosi grupę o wybudowanie wieży Eiffła. Każde dziecko buduje ją z klocków, patrząc na jej ilustrację.

Aktywność 2. Czerwony Kapturek (5 minut)

Następnie prowadzący opowiada dzieciom, że autorem bajki „Czerwony Kapturek” był francuski pisarz Charles Perrault. Aby przybliżyć dzieciom kulturę Francji, nauczyciel pokazuje im koszyczek, który Czerwony Kapturek zostawił im. W środku znajdują się ilustracje oraz przedmioty, które pochodzą z kraju tej słynnej bohaterki. W koszyku znajdują się: ser, croissanty, bagietka, żabie udka, ślimaki, znaczek Renaulta, Citroëna, Peugeota, film/bajka/ilustracja Asterixa i Obelixa, film/obrazek „Było sobie życie”.

Aktywność 3. Francuskie smaki (5 minut)

Prowadzący przygotował: bagietkę, ser i owoce. Prosi teraz każde dziecko o skomponowanie swojej własnej kanapki. Po zrobieniu kanapek dzieci kosztują je i dzielą się wrażeniami smakowymi.

Aktywność 4. Flaga Francji (10 minut)

Na koniec następuje wykonanie flagi Francji: prowadzący przygotował: sznurek, białe pomponiki, niebieską farbę, czerwone kamyczki. Zachęca dzieci do wykonania wspólnej flagi Francji.

Podsumowanie zajęć (3 minuty)

Zajęcia dobiegają końca. Uczniowie są proszeni o podejście do termometru. Otrzymują klamery i przypinają je na szablonie. Prowadzący informuje, że umiejscowienie klamery odpowiada poziomowi zaangażowania i zadowolenia z zajęć. Dziękuje bardzo dzieciom za udział.

Czwarty dzień zajęć: Grecja

Wprowadzenie (3 minuty)

Kolejne państwo, które poznaje grupa, to Grecja. Zajęcia rozpoczynają się powitanką „Przywitajmy się wesoło”, w tym celu prowadzący puszcza nagranie na tablicy multimedialnej⁵ i wita grupę.

Aktywność 1. Podstawowe informacje związane z Grecją (20 minut)

Dzieci poznają zwrot „Dzień dobry” – po angielsku (Good morning), niemiecku (Guten Morgen), duńsku (Godmorgen), francusku (Bonjour), włosku (Buongiorno) i grecku (Καλημέρα – Kalimera). Powtarzają zwroty po nauczycielu. Prowadzący pokazuje dzieciom, gdzie leży Grecja na mapie Europy. Zaprasza do wysłuchania hymnu Grecji, czyli hymnu do Wolności⁶. Następnie czyta jego tłumaczenie na język polski:

Hymn do Wolności

Rozpoznaję Cię po cięciu
szabli budzącym respekt, podziw (przerażenie)
Rozpoznaję Cię po spojrzeniu
Co z przemożną mocą mierzy Ziemię
Ze świętych (czcigodnych) kości (dawnych) Hellenów zrodzona
I jak dawniej pełna męstwa,
Witaj! O witaj nam Wolności! –
(Bądź pozdrowiona, Wolności!)
W ukryciu, pełna gorczy i wstydu
Tęskniłaś jednych ust, które powiedzą Ci
Wracaj do nas! Bądź znów z nami!

Pyta dzieci, co myślą o hymnie. Następnie pokazuje ważne informacje o państwie na obrazkach: flagę w kolorystyce biało-niebieskiej, Akropol, Parten, tańce greckie, jedzenie, przyrodę. Prowadzi swobodną rozmowę z dziećmi o Grecji.

⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=dvSAoxWiVT4>

⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=hrWZlkb7oso>

Aktywność 2. Greckie tradycje (5 minut)

Prowadzący wprowadza zabawę taneczną nawiązującą do tradycyjnych tańców greckich⁷. Tłumaczy, że to popularny sposób tańczenia w Grecji. Dzieci naśladują ruchy nauczyciela, ucząc się rytmicznego poruszania ciałem.

Aktywność 3. Mapa (10 minut)

Następnie prowadzący przygotowuje karton z narysowanym konturem mapy Grecji. Zaprasza dzieci do wspólnego wykonania ścieżki sensorycznej z wykorzystaniem białych kamyczków i niebieskiego piasku kinetycznego.

Podsumowanie zajęć (5 minut)

Warto, żeby dzieci współpracowały podczas zadania. Na koniec prowadzący ma dwa pudełka. W jednym są smutne miny, a w drugim wesołe. Dzieci mają w zależności od zadowolenia z zajęć wybrać odpowiednią minę. Dzieci mogą przejść po ścieżce. Następuje podziękowanie za udział w zajęciach.

Piąty dzień zajęć: Włochy

Wprowadzenie (2 minuty)

Ostatnie państwo europejskie to Włochy. Na początku prowadzący wita się z dziećmi. Mówi, że wita wszystkich w dobrym humorze i macha do nich. Prosi, aby też pomachali. Wita również tych w słabym humorze. Informuje, że jeśli nie mają ochoty, nie muszą witać się z wszystkimi.

Aktywność 1. Poznajemy Włochy (5 minut)

Osoba prowadząca czyta dzieciom wiersz „Poznajemy Włochy”:

W buciku mieszkają,
auta produkują.
Z potraw różnych słyną,
makaron gotują.

⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=IUEGd0eS6cA>

Niechaj żyją Włochy,
niech żyje makaron.
Niech żyje spaghetti,
które wszyscy znają.

Oprócz makaronu
ciasto wyrabiają.
Potem z niego pieką
pizzę doskonałą.

Słońce u nich świeci
prawie przez rok cały.
Piękne czyste morze
ma kraj ten wspaniały.

Później pokazuje Włochy na mapie. Mówi dzieciom, że kojarzą się z butem, że jest to półwysep rozciągający się od południowych Alp na północy do centralnego Morza Śródziemnego na południu. Obejmuje większą część Włoch oraz enklawy San Marino i Watykanu.

Aktywność 2. Flaga Włoch (5 minut)

Z wiersza dzieci dowiadują się o potrawach włoskich takich jak: makaron, pizza. W związku z tym kolejnym zadaniem dzieci jest przygotowanie makaronowej flagi. Prowadzący przygotował makaron w trzech kolorach. Makaron jest pomieszany w garnku. Zgodnie z instrukcją nauczyciela dzieci przekładają makaron w gumowych rękawiczkach do trzech pojemników, ustawionych obok siebie na stole, tak aby powstała flaga Włoch.

Aktywność 3. Włoska pizza (5 minut)

Prowadzący prosi, aby dzieci dobrały się w pary, ponieważ będą wykonywać minimasaż w parach według Marty Bogdanowicz (2009) „Włoska pizza”. Następnie zaczyna przedstawiać przepis na pizzę w formie wiersza, wykonując przy tym odpowiednie ruchy. Dzieci powtarzają je. Masaż wykonuje najpierw jedna osoba z pary, a później druga.

Tekst wiersza:

Najpierw sypiemy mąkę (jedno dziecko leży na brzuchu, drugie przebiera po jego plecach opuszkami palców obu dłoni), zgarniamy ją (brzegami obu dłoni wykonuje ruchy zgarniające), lejemy oliwę (rysuje palcem linię falistą, poczwąwszy od karku aż do dolnej części pleców), dodajemy szczyptę soli (lekko je szczypie), no... może dwie, trzy. Wyrabiamy ciasto (ugniata z wyczuciem boki), wałkujemy (wodzi dłonią zwiniętą w pięści po jego plecach w górę i w dół), wygładzamy placek (gładzi plecy), i na wierzchu kładziemy: pomidory (delikatnie stuka dłońmi złożonymi w miseczki), krążki cebuli (kreśli kółka), oliwki (naciska palcem w kilku miejscach), posypujemy serem (parmezanem, mozzarellą; (szybko muska po plecach opuszkami palców obu dłoni), i... buch! do pieca (uderza lekko dłońmi), Wyjmujemy i kroimy dla mamusi, dla tatusia, dla babci, dla brata, a teraz dla... (dziecko wymyśla, dla kogo jeszcze będą kawałki pizzy; (kroi plecy brzegiem dłoni), polewamy keczupem (kreśli palcem na plecach linię z pętelkami) i... zjadamy... mniam, mniam, mniam (głaszcze plecy).

Aktywność 4. Włoska pasta (5 minut)

Prowadzący mówi dzieciom, że za chwilę poznają wynalazki z Włoch. Rozkłada obrazki na dywanie, dzieci próbują odczytać odpowiadające im napisy i dopasowują do ilustracji. Są to: termometr, okulary, telefon, fortepian i kilka innych. Obrazki zostają powieszone na tablicy. Następnie inicjowana jest zabawa wspierająca koordynację wzrokowo-ruchową dzieci. Każde z dzieci dostaje widelec oraz talerz, na którym są długie tasienki lub kawałki włóczyki, sznurków, wstążek w różnych kolorach, dzieci starają się nawinąć „makaron” na swoje widelce, zgodnie z poleceniem kolorystycznym według zasady kto pierwszy nawinie dany kolor, ten wygrywa zabawę.

Aktywność 5. Włoskie zwyczaje (5 minut)

Prowadzący prosi, aby dzieci dobrały się w pary. Włącza im włoską piosenkę „Carnevale di Venezia”⁸. Przy spokojnej włoskiej muzyce udają, że wiosłują i płyną gondolą, są uśmiechnięte, odprężone, odpoczywają i cieszą się pięknymi widokami. Podczas przerwy w muzyce gondole się wywracają i dzieci

⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=5hHoqP8liA8>

biegają po sali. Kiedy muzyka zaczyna grać na nowo, dzieci dobierają się w te same pary i dalej wiosłują. Dzieci uczą się poruszać rytmicznie przy muzyce.

Aktywność 5. Włoskie zabytki (5 minut)

Nauczyciel prezentuje obrazki zabytków takich jak: Koloseum, Krzywa Wieża w Pizie, Katedra Santa Maria del Fiore. Mówi, że na zakończenie dzieci spróbują odtworzyć Koloseum z pudełek po zapalniczkach. Każde dziecko dostaje pudełko i biały arkusz papieru. Dzieci układają swój zabytek, a później sklejają go z pomocą nauczyciela. Mają obrazek poglądowy Koloseum. Na zakończenie dzieci dostają zestaw dwóch emocji: radość, smutek. Nauczyciel zadaje im pytanie dotyczące zajęć: Czy podobały ci się zajęcia? Dzieci podnoszą daną emocję do góry. Chętni mówią, co było fajne na zajęciach lub co się nie podobało.

Podsumowanie zajęć (5 minut)

Jako podsumowanie całego tygodnia zajęć o wybranych krajach europejskich, dzieci opowiadają, jaki kraj zafascynował je najbardziej i dlaczego. Później dostają kolorowankę na temat danego kraju i ozdabiają ją według własnych pomysłów.

Możliwości kontynuacji i dodatkowe powiązania

- Projekt edukacyjny „Jestem Europejczykiem” można z powodzeniem realizować w przedszkolu, wykorzystując różnorodne metody pracy, które w sposób atrakcyjny i dostosowany do wieku dzieci przybliżają im tematykę europejską⁹. Dzięki połączeniu działań dydaktycznych, artystycznych i ruchowych możliwe jest kształtowanie świadomości kulturowej oraz rozwijanie poczucia przynależności do wspólnoty europejskiej już od najmłodszych lat. Tego rodzaju podejście jest zgodne z założeniami edukacji międzykulturowej i europejskiej promowanej m.in. przez Komisję Europejską, która w dokumencie podkreśla znaczenie budowania wspólnej przestrzeni edukacyjnej sprzyjającej integracji i zrozumieniu kulturowemu.

⁹ <https://zpe.gov.pl/b/jestem-europejczykiem/PD44OecAX>

- Jednym z ciekawych rozwiązań może być Tydzień Europejski, podczas którego dzieci każdego dnia poznają inny kraj europejski, jego flagę, język, zwyczaje oraz charakterystyczne potrawy. Uroczystym zwieńczeniem projektu może być Dzień Europejski, czyli przedszkolna uroczystość łącząca prezentacje artystyczne dzieci, wystawy prac plastycznych, miniparady narodów i degustacje potraw przygotowanych wspólnie z rodzicami.
- Aby dzieci mogły aktywnie uczestniczyć w poznawaniu Europy, warto wprowadzić „Paszport Małego Europejczyka”, do którego zbierają pieczętki lub naklejki symbolizujące „odwiedzone” kraje. Pomocny będzie także kącik tematyczny, zawierający mapy, flagi, książki i pamiątki związane z kulturą europejską. Takie podejście jest zgodne z koncepcją edukacji polisensorycznej, zalecanej przez pedagogów takich jak Maria Przetacznik-Gierowska i Grażyna Makiełło-Jarża (1994), które podkreślają znaczenie doświadczeń wielozmysłowych w procesie uczenia się dzieci.
- Dodatkowe formy realizacji projektu to m.in. działania plastyczno-techniczne (np. budowa wieży Eiffla, wykonywanie flag), zabawy muzyczno-ruchowe z wykorzystaniem tańców i muzyki z różnych krajów oraz minilekcje językowe, podczas których dzieci uczą się prostych zwrotów w językach europejskich.
- Projekt można również wzbogacić o czytanie bajek i legend europejskich, gry i quizy edukacyjne oraz współpracę z rodzicami i przedstawicielami środowiska lokalnego. Dzięki tym działaniom dzieci mają okazję do rozwijania wiedzy o Europie, nabywania nowych umiejętności i otwierania się na różnorodność kulturową, co wpisuje się w założenia edukacji globalnej i wychowania do wartości, podkreślane m.in. w podstawie programowej wychowania przedszkolnego.

Refleksje i konkluzje

Celem zaproponowanych zajęć jest przybliżenie dzieciom wybranych zagadnień związanych z kulturą, tradycją oraz symboliką krajów Unii Europejskiej. Dzieci poznają symbole Unii Europejskiej oraz legendę o Europie. W trakcie zajęć zapoznają się z charakterystycznymi elementami wybranych państw: Dania – poprzez odkrywanie najważniejszych miejsc tego kraju;

Francją i Grecją – poprzez zdobywanie informacji na temat kultury, tradycji oraz codziennego życia ich mieszkańców.

Dzieci poznają również Włochy – uczą się rozpoznawać flagę, kojarzyć kształt kraju, a także odkrywają elementy kuchni włoskiej, takie jak makaron i pizza. Zajęcia obejmują także poznawanie włoskiej muzyki, zabytków i wynalazków oraz aktywności rozwijające kompetencje językowe. Uczestnicy wykonują również pracę przestrzenną, co wspiera rozwój motoryki oraz wyobraźni.

Zajęcia nie muszą być realizowane w całości w jednym ciągu – poszczególne elementy można dostosowywać do aktualnych potrzeb i możliwości grupy. Przykładowo, pracę plastyczną związaną z flagą danego kraju warto wykonać po krótkiej, swobodnej zabawie, która pozwoli dzieciom rozładować napięcie i ułatwi koncentrację podczas realizacji zadania wymagającego precyzji i skupienia.

Podczas organizacji zajęć należy pamiętać o zasadzie równowagi pomiędzy aktywnościami statycznymi a ruchowymi. Naprzemienne stosowanie zabaw wymagających siedzenia oraz ćwiczeń ruchowych sprzyja utrzymaniu zaangażowania i lepszej koncentracji dzieci. Zajęcia mają sprzyjać rozwijaniu samodzielności działania i umiejętności współpracy w grupie, angażując dzieci w aktywności wspierające ich rozwój poznawczy, społeczny i kulturowy.

Bibliografia

- Banach, C. (2006). Strategiczne kierunki i zadania rozwoju edukacji w Polsce. W: E. Smak, D. Widelak (red.), *Edukacja w dobie integracji europejskiej* (s. 21–34). Opole: Wydawnictwa Wyższej Szkoły Zarządzania i Administracji w Opolu.
- Bogdanowicz, M. (2009). *Przytulanki, czyli wierszyki na dziecięce masażyki*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia
- Cebul, K., Trojanowska-Strzęboszewska, M. (2013). Polska w Unii Europejskiej. Bilans członkostwa. W: M. Trojanowska-Strzęboszewska (red.), *Polska w Unii Europejskiej. Sprawowanie prezydencji w Radzie* (s. 11–46). Warszawa: CeDeWu.
- Karbowniczek, J., Kwaśniewska, M., Surma, B. (2017). *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*. Kraków: Akademia Ignatianum.
- Okoń, W. (2003). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

- Ordon, U. (2019). Współczesne przedszkole jako miejsce kształtowania kompetencji międzykulturowych. *Edukacja-Technika-Informatyka*, 10(4), 17–24.
- Przetacznik-Gierowska, M., Makiełło-Jarża, G. (1994). *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*. Warszawa: WSiP.
- Rogalska-Marasińska, A. (2010). *Humanizm – dialog – tożsamość. Edukacja europejska na tle wyzwań globalnych*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Traktat o Unii Europejskiej, Dz.U. C 326 z 26.10.2012 r.
- Twardzik, A. (2018). Edukacja międzykulturowa w przedszkolu–raport z badań nauczycieli. *Kultura i Edukacja*, 3(121), 218–230.
- Winnicka, M. (2019). *Poznaj Europę Przez Zabawę: Ponad 250 zabaw z grupą dzieci*. Radosne Projekty Paweł Wasiak.
- Włoch, A. (2016). *Edukacja europejska: założenia, perspektywy, funkcje społeczne: krytyczne spojrzenie*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.

CZĘŚĆ DRUGA

*Scenariusze zajęć w ramach edukacji młodzieży
i dorosłych*

Tworzenie treści edukacyjnych jako element warsztatu dydaktycznego wychowawców młodzieży

Martyna Kowalska

Ewa Krzanowska

Paulina Wancerska

Aleksandra Wiśniewska

Abstrakt

Młode osoby coraz częściej uczą się z audiowizualnych i wizualnych pomocy dydaktycznych, dlatego tak ważne jest, aby wychowawcy potrafili przekazać wiedzę, naukę w sposób, który będzie do nich docierał. Umiejętność samodzielnego wykonywania tego typu narzędzia pomoże w pozytywnym kontrolowaniu i monitorowaniu postępu ucznia. Zaproponowany kurs jest skierowany do wychowawców, nauczycieli i edukatorów młodzieży, chcących stale się rozwijać i wdrażać nowoczesne, sprawdzone metody nauczania-uczenia się. Odbiorcy po zrealizowaniu kursu będą umieli m.in.: stworzyć ciekawy plakat zachęcający do wyboru własnej drogi przez ucznia, zaprojektować i przygotować krótki materiał audiowizualny (np. typu rolka), który jest najskuteczniejszą formą przekazu treści dla młodzieży oraz ciekawą prezentację, jako sprawdzony przez miłośników tradycji i wygody środek dydaktyczny.

Słowa kluczowe: nauczanie wspomagane technologią, nowoczesne technologie, pomoce dydaktyczne, środki audiowizualne.

Wprowadzenie

Współczesna edukacja stoi przed wyzwaniem dostosowania się do dynamicznych zmian zachodzących w społeczeństwie, technologii oraz oczekiwań

uczniów. W kontekście ośrodków wychowawczych, gdzie młodzież poszukuje nowych, angażujących sposobów nauki, kluczowe staje się wykorzystywanie nowoczesnych metod i narzędzi edukacyjnych, które przyciągną jej uwagę oraz będą dostosowane do jej cyfrowych nawyków. Celem tego opracowania jest umożliwienie wychowawcom młodzieży, w tym w szczególności z ośrodków wychowawczych, efektywnego przekazywania wiedzy w atrakcyjny i nowoczesny sposób, z uwzględnieniem wizualnych oraz audiowizualnych form przekazu. Do tworzenia treści edukacyjnych potrzeba narzędzi. Najbardziej adekwatnymi sposobami, żeby dotrzeć do świata młodzieży, są powszechnie znane i lubiane aplikacje i strony: prezentacje multimedialne, Instagram, TikTok, CapCut, Canva czy plakaty edukacyjne.

Prezentacje multimedialne stanowią kluczowe narzędzie w tym procesie. Zasady tworzenia estetycznych, przystępnych i efektywnych prezentacji obejmują takie aspekty jak odpowiednia kolorystyka, czcionka czy struktura treści. Przykłada się szczególną wagę do przygotowania pierwszego i ostatniego slajdu, które pełnią kluczową rolę w tworzeniu przejrzystości i spójności przekazu. Prezentacja nie powinna być zbiorem rozbudowanych zdań, ale raczej używać skrótowych haseł i punktów, które ułatwiają przyswajanie informacji (Serdyński, 2016).

W kontekście nauki o narzędziach interaktywnych uwzględnia się również aplikacje takie jak Instagram i TikTok, które przy odpowiednim podejściu stwarzają okazję do twórczego angażowania młodzieży w krótkie filmy edukacyjne. Wzmacniają one kreatywność oraz motywację uczniów do nauki. Media społecznościowe, takie jak Instagram, zwłaszcza w formie krótkich filmów edukacyjnych – Reelsów (rolek), mogą znacząco podnieść poziom motywacji uczniów. Interaktywny charakter tych narzędzi sprzyja lepszej komunikacji, aktywnemu uczestnictwu oraz większej autonomii w procesie nauki, co przekłada się na wyższą satysfakcję z zajęć (Obeso i in., 2023). Krótkie wideo i Reelsy (rolki) na Instagramie odgrywają również istotną rolę w kształtowaniu nawyków czytelnich i słuchowych pokolenia Z. Dynamiczna forma tych mediów sprzyja większemu zaangażowaniu użytkowników, co prowadzi do lepszej koncentracji i motywacji do nauki. W kontekście edukacyjnym tego typu treści stają się skutecznym narzędziem przyciągania uwagi uczniów oraz wzmacniania ich aktywności podczas nauki (Macwan i in., 2024).

Instagram jako popularna platforma społecznościowa zyskuje coraz większą uwagę w kontekście edukacji, oferując nauczycielom narzędzia do komunikacji, motywacji i angażowania uczniów. Dzięki funkcjom takim jak Stories, quizy, ankiety czy filmy, Instagram staje się efektywnym środkiem do interaktywnego uczenia się i zwiększania zaangażowania w procesie nauki. Używając Instagrama, nauczyciele mogą stworzyć przestrzeń do aktywnej wymiany wiedzy, gdzie uczniowie nie tylko uczestniczą w zajęciach, lecz także angażują się w tworzenie treści edukacyjnych, co sprzyja ich motywacji i rozwojowi. Instagram, wykorzystywany w celach edukacyjnych, może znacząco wpłynąć na poprawę komunikacji, aktywności i zaangażowania uczniów w naukę (Pujati i Tamela, 2019).

Wartościową aplikacją jest CapCut. Umożliwia tworzenie własnych treści wideo, co rozwija umiejętności techniczne oraz kreatywne myślenie, organizowanie informacji i przedstawianie ich w atrakcyjny sposób. Uczniowie mogą tworzyć filmy edukacyjne z zakresu nauk społecznych, angażując się w proces twórczy i wyrażając swoje pomysły. Aplikacja CapCut stała się popularnym narzędziem wspierającym kreatywność w edukacji, zwłaszcza w kontekście nauki przedmiotów społecznych w szkołach średnich. Praca w grupach nad filmami na tematy związane z materiałem edukacyjnym rozwija zdolności twórcze uczniów. Zgodnie z wynikami badań użycie aplikacji CapCut prowadziło do wzrostu kreatywności uczniów, zarówno w zakresie pomysłowości, jak i umiejętności organizacyjnych (Priandini i in., 2023). Warto, by wychowawcy mieli umiejętności, którymi urozmaiciliby proces edukacji (ukierunkowanego oddziaływania wychowawczego) i dzięki temu weszli w świat młodych.

Canva to darmowe narzędzie graficzne, dostępne m.in. przez Zintegrowaną Platformę Edukacyjną, które pozwala łatwo tworzyć ciekawe materiały edukacyjne – plakaty, infografiki, prezentacje itp. Jest intuicyjna, nie wymaga umiejętności projektowania, a dzieciaki łapią ją w mig. Badania (np. Hafiz i in., 2024) pokazują, że użycie Canvy poprawia wyniki w nauce i motywację uczniów. Narzędzie jest też bardzo przyjazne w pracy kreatywnej i rozwijaniu kompetencji cyfrowych.

Celem praktycznym tego opracowania jest przedstawienie scenariusza zajęć, który ma wspomóc wychowawców w procesie tworzenia prezentacji, treści edukacyjnych audiowizualnych i grafik z wykorzystaniem takich aplikacji jak: Power Point, Canva, CapCut.

Efekty uczenia się

W sferze wiedzy uczestnik:

- *zna zasady tworzenia treści wizualnych i audiowizualnych dla podopiecznych;*
- *zna zasady tworzenia zindywidualizowanych materiałów edukacyjnych za pomocą nowoczesnych narzędzi wzmacniania przekazu;*
- *wie, w jaki sposób przygotować materiały wizualne takie jak: plakat, ulotka, grafika oraz audiowizualne takie jak: prezentacja multimedialna, krótka forma przekazu w postaci np. rolki.*

W sferze praktycznej uczestnik:

- *potrafi opracować materiały wizualne i audiowizualne;*
- *potrafi dostosować metodę i narzędzie przekazu do specjalnych potrzeb edukacyjnych podopiecznych.*

W sferze kompetencyjno-społecznej uczestnik:

- *jest gotów do dostosowania treści do potrzeb wychowanków.*

Organizacyjny kontekst zajęć

- Grupą docelową zajęć są opiekunowie pracujący w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych.
- Proponuje się, aby zajęcia były prowadzone w grupie maksymalnie 15-osobowej.
- Kurs zaplanowany jest na 2 dni, każdy przewidziany na około 6 godzin zajęć, rozdzielonych jednogodzinną przerwą obiadową. Podany czas jest orientacyjny, powinien zostać dostosowany do możliwości organizacyjnych i potrzeb uczestników kursu.
- W celu efektywnego udziału w prowadzonych zajęciach warsztatowych uczestnicy powinni posiadać telefon bądź inne urządzenie z dostępem do aplikacji takich jak Canva, CapCut. Zaleca się tę opcję, ponieważ uczestnik będzie mógł się uczyć warsztatu na własnym urządzeniu.
- Warto rozważyć przeprowadzenie zajęć w sali komputerowej wyposażonej w stanowiska zapewniające dostęp do potrzebnych narzędzi (programów/aplikacji) edukacyjnych.

Przygotowanie i materiały dla instruktora

Instruktor prowadzi kurs, posiadając wiedzę i umiejętności obsługi poszczególnych aplikacji z użyciem odpowiedniego sprzętu (komputer, telefon, projektor) oraz dostępem do Internetu. W ramach przygotowania warto zapoznać się z przykładowymi publikacjami, które dostępne są zarówno w formie tradycyjnej, papierowej (Bernstein, 2023; Goodsell, 2023), jak i cyfrowej (Czubińska, 2025; Dorwijn Nerda i Piątek, 2023; Zająć, 2024) bądź innymi oferowanymi w otwartym dostępie, na przykład jako internetowe wideo tutoriale.

W trakcie kursu potrzebne również będą kartki A4, A3, markery, kredki, nożyczki, tablica (Flipchart) oraz znajomość aktywizujących metod pracy w grupie, w tym metody burzy mózgów (Cybulska-Wal, 2016).

Przed rozpoczęciem kursu prowadzący przygotowuje na oddzielnych kartkach tematy prac, które umieszcza w pudełku lub kopercie. Tematy te będą wykorzystane pierwszego dnia kursu. Każda kartka zawiera jeden temat spośród następujących:

- inspiracja do planowania celów,
- budowanie pewności siebie,
- zarządzanie czasem,
- zdrowy styl życia,
- świadome korzystanie z mediów społecznościowych,
- motywacja,
- zarządzanie emocjami,
- odporność psychiczna,
- ograniczanie czasu ekranowego,
- szacunek i komunikacja,
- fake newsy i krytyczne myślenie,
- siła słów i ich wpływ na innych,
- zdrowie psychiczne i proszenie o wsparcie,
- świadome życie,
- znajdowanie pasji.

Przebieg zajęć

Dzień pierwszy

Wprowadzenie do kursu (1h 30 minut)

Uczestnicy siadają w dwóch rzędach tak, aby dobrze widzieć ekran, na którym będzie wyświetlana prezentacja. Prowadzący rozpoczyna spotkanie od przywitania uczestników, następnie omawia cele kursu, po czym inicjuje aktywności mające na celu zapoznanie się uczestników i ich początkową integrację. Każdy uczestnik się przedstawia, mówi, jaką placówkę edukacyjną reprezentuje i w jakim celu bierze udział w kursie, jakie są jego potrzeby w kontekście zajęć, na których będzie wykorzystywał zdobyte umiejętności.

Następnie uczestnicy odliczają od 1 do 3 i zgodnie z numerkami dzielą się na trzy grupy, po pięć osób. Każda grupa dostaje kartkę A3 i kolorowe markery. Zadaniem jest zidentyfikowanie potrzeb wychowanków i atrakcyjność treści edukacyjnych metodą burzy mózgów. Na to zadanie grupa ma 10 minut, po tym czasie każdy zespół przedstawia efekty pracy. Kontynuacją zadania powinna być dyskusja na temat: „Do czego są potrzebne media w rozwoju dzieci i młodzieży i z jakimi formami mediów uczestnicy spotykają się wśród wychowanków?” Jeśli uczestnicy nie wykazują chęci udziału w dyskusji, warto zaproponować 5-minutowe wypracowanie w grupach wspólnej odpowiedzi.

Po zakończonej dyskusji uczestnicy wracają na swoje miejsca. Prowadzący rozpoczyna prezentację i omawianie wyzwań związanych z tworzeniem treści edukacyjnych. W trakcie wprowadzenia warto zachęcać uczestników, aby dzielili się swoimi obawami dotyczącymi tworzenia treści oraz dotychczasowymi doświadczeniami. Pomoże to prowadzącemu kurs w ukierunkowaniu aktywności na konkretne potrzeby, oczekiwania i potencjalne, indywidualne bariery uczestników. Po zakończeniu tej części przewidziana jest 10-minutowa przerwa.

Aktywność 1. Komunikacja wizualna: tworzenie grafik i plakatów (30 minut)

Uczestnicy pozostają na swoich miejscach. Kurs rozpoczyna się od rozmowy, do której prowadzący zachęca uczestników, na temat kreatywnego, artystycz-

nego przekazu treści. Następnie prowadzący przedstawia program Canva. Instruktor opisuje, jak on działa i w jaki sposób tworzyć w nim grafiki. Dla lepszej wizualizacji zagadnienia do prezentacji załącza najpopularniejsze grafiki i plakaty, które zostały stworzone w celu pomocy młodzieży w uczeniu się. Przy tym omawiane są elementy składniowe grafik i plakatów. Następnie grupa porównuje dobre i złe przykłady plakatów/grafik. Po zakończeniu tej części prezentacji przewidziany jest czas na pytania bądź uwagi.

Aktywność 2. Tworzenie wybranej formy przekazu wizualnego (plakat/grafika) (1h 35 minut)

Instruktor rozdaje przygotowane uprzednio tematy prac. Każdy uczestnik losuje z pudełka bądź koperty temat, zgodnie z którym będzie wykonywał grafikę lub plakat, wykorzystując wcześniej poznany program Canva. Następnie znajduje dla siebie wygodne miejsce do pracy z laptopem lub tabletem.

Przed rozpoczęciem zadania prowadzący informuje uczestników, że jest do ich dyspozycji w przypadku pytań lub potrzeby pomocy. Podaje także swój adres e-mail (zapisany na tablicy), na który uczestnicy powinni przesłać gotowe prace. Na realizację zadania przewidziano 60 minut. W trakcie pracy prowadzący porusza się po sali, monitoruje postępy i oferuje wsparcie osobom, które tego potrzebują.

Po zakończeniu zadania przewidziana jest 5-minutowa przerwa, podczas której prowadzący przygotowuje zebrane prace do prezentacji, np. tworzy jeden plik lub folder zawierający wszystkie grafiki.

Po przerwie prowadzący zaprasza uczestników do zajęcia miejsc tak, aby wszyscy dobrze widzieli ekran. Następnie rozpoczyna się druga część zadania. Prowadzący wyświetla kolejno prace poszczególnych uczestników. Każda osoba, po zobaczeniu swojej grafiki na ekranie, wychodzi na środek sali i prezentuje temat, który wylosowała, oraz omawia treść i przesłanie przygotowanej grafiki. Po tej części zajęć sugerowane jest przeznaczenie około jednej godziny na przerwę obiadową.

Aktywność 3. Tworzenie krótkiego materiału audiowizualnego (1 h 30 minut)

Po przerwie uczestnicy siadają na wybranych przez siebie miejscach, zaczyna się prezentacja na temat postaci i roli krótkiego wideo, poznanie podstawy edycji wideo w programie CapCut – w trakcie prezentacji montaż krót-

kiego wideo i omawianie każdego kroku, tak aby na bieżąco tłumaczyć, jak działa program.

Po zakończeniu prezentacji i kursie montażu instruktor dzieli uczestników na pięć grup, po trzy osoby. Zadaniem uczestników jest nagranie i zmontowanie rolki na jeden z proponowanych tematów. Tematy prowadzący może przydzielić w sposób celowy lub losowy.

Temat 1: Najgorsze wymówki, żeby nic nie robić... i jak je pokonać!

Temat 2: Rzeczy, które wszyscy robimy, ale się do tego nie przyznajemy

Temat 3: 5 trików, żeby być bardziej pewnym siebie (bez udawania!)

Temat 4: Czy tobie też szkoła nie powiedziała tych ważnych rzeczy o życiu?

Temat 5: Czy twoje nawyki pomagają ci, czy cię niszczą?

Tak jak przy poprzednim zadaniu instruktor prosi, aby każda grupa przesłała gotową pracę, na uprzednio udostępniony adres mailowy. Na to zadanie warto przeznaczyć jedną godzinę. Po skończeniu zadania uczestnicy mają 5 minut przerwy. W tym czasie instruktor przygotowuje otrzymane prace do wyświetlania – może np. utworzyć plik, w którym będzie miał wszystkie prace.

Gdy przerwa się skończy, prowadzący zaprasza uczestników do zajęcia miejsca, tak aby wszyscy widzieli ekran. Kiedy wszyscy uczestnicy zajmą miejsca, instruktor przechodzi do drugiej części zadania. Wyświetla rolki stworzone przez uczestników, każda z grup musi powiedzieć kilka słów o tym, jak im się pracowało, co im się podobało, a co nie. Ta część powinna zająć ok. około 45 minut.

Ostatnią częścią kursu jest krótka prezentacja na temat podstawowych praw związanych z publikacją treści oraz zasad finalizacji i publikacji materiałów w mediach społecznościowych. Ta część powinna zająć około 20 minut.

Podsumowanie zajęć (10 minut)

Po zakończeniu prezentacji przewidziany jest czas na podziękowanie uczestnikom za przybycie oraz pytania, komentarze bądź uwagi dotyczące przebiegu zajęć.

Dzień drugi

Aktywność 1. Podstawy komunikacji wizualnej: prezentacja multimedialna (1 h 30 minut)

Uczestnicy siadają na wybranych przez siebie miejscach, tak aby widzieć prezentację. Rozpoczyna się omówienie prezentacji. Będzie ona dotyczyć programów – przeglądu dostępnych narzędzi do tworzenia materiałów, zasad ich działania, zasad atrakcyjności wizualnej treści, przedstawienie elementów przykuwających uwagę jak i rozpraszających. Po zakończeniu tej części prezentacji jest czas na pytania bądź uwagi.

Następna prezentacja będzie dotyczyć dobierania odpowiednich kolorów i układów treści w prezentacji multimedialnej, oraz porównania dobrych i złych przykładów prezentacji multimedialnej. Ostatnią częścią jest omówienie roli multimediów w edukacji wychowanków. Następnie jest czas dla uczestników na dyskusję, jaką według nich multimedia pełnią rolę. Po zakończeniu tej części przewidziana jest 15-minutowa przerwa.

Aktywność 2. Tworzenie materiałów multimedialnych (1 h 30 minut)

Po przerwie uczestnicy odliczają od 1 do 3 i zgodnie z numerkami dzielą się na trzy grupy, po pięć osób. Jedna osoba z każdej grupy podchodzi i losuje karteczkę z tematem prezentacji. Uczestnicy w grupach tworzą prezentację na wybrany temat i w wybranym przez siebie programie. Prezentacja ma trwać nie więcej niż 15 minut. Uczestnicy starają się pracować samodzielnie w grupach, niemniej w razie potrzeby prowadzący kurs udziela im pomocy, zarówno jako odpowiedzi na konkretne pytania uczestników, jak i na dostrzeżone trudności. Po tej części zajęć sugerowane jest przeznaczenie około jednej godziny na przerwę obiadową.

Proponowane tematy prac:

- Temat 1: Sztuka podejmowania decyzji jak brać odpowiedzialności za swoje wybory?
- Temat 2. Fake newsy i dezinformacja – sztuka krytycznego myślenia?
- Temat 3. Jakie umiejętności przydadzą się w przyszłości?
- Temat 4. Czy technologia pomaga czy przeszkadza w nauce? Jak znaleźć balans?
- Temat 5. Sposoby na radzenie sobie z hejtem i presją rówieśników.

Aktywność 3. Prezentacja materiałów multimedialnych (1h 30 minut)

Po przerwie, gdy wszystkie prezentacje są już gotowe, uczestnicy wracają na swoje miejsca, każda z grup po kolei przedstawia swoją prezentację. Każda z nich ma trwać maksymalnie 15 minut.

Podsumowanie zajęć (10 minut)

Po zakończeniu prezentacji uczestników przewidziany jest czas na podziękowanie oraz ewaluację zajęć. Można tego dokonać w formie dyskusji bądź uprzednio przygotowanej ankiety ewaluacyjnej.

Możliwości kontynuacji i dodatkowe powiązania

- Rozszerzenie wiedzy na temat tworzenia prezentacji w innych programach do ich przygotowania, np. Prezi, Google prezentacje.
- Kurs uzupełniający dotyczący tworzenia grafik w innych profesjonalnych programach, np. Adobe Illustrator, Adobe Photoshop, Gimp, Paint 3D.
- Rozszerzony kurs tworzenia treści audiowizualnych, nauka montażu w profesjonalnych programach, np. DaVinci, Adobe Premiere, Inshot.
- Nauka prezentacji i przekazywania treści w edukacyjnych materiałach audiowizualnych (mowa ciała, oratorstwo).

Refleksje i konkluzje

Zajęcia poświęcone wykorzystaniu aplikacji Canva i CapCut powinny mieć przede wszystkim charakter praktyczny, co może okazać się ich dużym atutem. Warto, by uczestnicy od samego początku pracowali na podstawie własnych pomysłów, tworząc treści, które mogą realnie wykorzystać w pracy wychowawczej. Dzięki temu nie tylko mogliby rozwijać kompetencje cyfrowe, lecz także wzmacniać poczucie sprawczości i kreatywności. W trakcie zajęć wielokrotnie powinien wracać też temat wykorzystania Instagrama i TikToka w pracy wychowawczej. Choć nie będzie okazji tworzenia tam bezpośrednio treści, uczestnicy z dużym zainteresowaniem powinni analizować możliwości edukacyjne tych platform. Powinny pojawić się refleksje, moment

przełomowy – dostrzeganie mediów społecznościowych nie jako zagrożenia, ale jako realnego narzędzia budowania dialogu z młodzieżą. Warto, by pojawiły się pomysły na rolki wychowawcze, kampanie profilaktyczne czy mini-warsztaty z wykorzystaniem popularnych trendów internetowych.

Warto, by uczestnicy okazali nie mniej zaangażowania podczas drugiego dnia kursu, pracując z tradycyjnymi prezentacjami multimedialnymi. Dla niektórych powinno to być przypomnienie znanych narzędzi, dla innych – okazja do odkrycia nowych funkcjonalności. Dzięki analizie przykładów dobrych i złych prezentacji nauczyciele nauczą się zwracać większą uwagę na czytelność przekazu, przemyślaną strukturę slajdów, harmonię kolorów i świadome użycie grafiki. Efektem powinny być przemyślane, krótkie prezentacje, które – co zostanie podkreślone – można łatwo wykorzystać w codziennej pracy z młodzieżą, nie tylko w klasie, lecz także w grupach wychowawczych.

Warto również zaznaczyć, że pojawienie się naturalnych obaw uczestników związanych z „brakiem talentu” lub kompetencji w obszarze nowych technologii, nie jest niczym złym. Pokazanie, że nie chodzi o perfekcję, ale o autentyczność przekazu i gotowość do eksperymentowania, może okazać się kluczowe dla ich otwartości i zaangażowania. Rozwój nauczyciela jest niezwykle istotny, ponieważ to właśnie nauczyciel odgrywa kluczową rolę w jakości i efektywności pracy szkoły. W artykule Wacława Strykowskiego „Kompetencje współczesnego nauczyciela” podkreślono, że nauczyciel nie tylko przekazuje wiedzę, ale również kształtuje osobowość ucznia, rozwija jego umiejętności społeczne, motywuje do nauki i wspiera rozwój emocjonalny. Aby skutecznie realizować te zadania, musi nieustannie rozwijać swoje kompetencje zawodowe (Kuźmińska-Sołśnia, 2024).

Warto, by zajęcia zaowocowały pierwszymi, często bardzo osobistymi materiałami – grafikami i krótkimi filmami, które będą poruszać tematykę emocji, relacji, granic czy wartości – mogą stać się one pretekstem do rozmów o tym, co i jak chcemy komunikować swoim wychowankom. To również cenna lekcja dla prowadzącego: czasem lepiej zadać pytanie niż dawać gotową odpowiedź. Według Jolanty Szempruch rozwój zawodowy nauczyciela jest kluczowym elementem skutecznej i nowoczesnej edukacji, a jego znaczenie wynika z wielu powiązanych czynników teoretycznych i praktycznych. Jak podkreśla autorka, współczesny nauczyciel funkcjonuje w dynamicznie

zmieniającej się rzeczywistości społeczno-kulturowej i edukacyjnej, która wymaga nieustannego doskonalenia kompetencji, elastyczności działania oraz zdolności do krytycznej refleksji (Szempruch, 2018).

Kurs ten powinien być nie tylko okazją do nabycia konkretnych umiejętności cyfrowych, ale przede wszystkim impulsem do głębszej refleksji nad rolą nauczyciela i wychowawcy w świecie zdominowanym przez obrazy, multimedia i szybki przekaz. Obserwując uczestników, warto by było zobaczyć, jak bardzo potrzebują narzędzi, które pozwolą im dotrzeć do młodych ludzi w sposób bliski ich codziennemu doświadczeniu. I jak bardzo są gotowi ten świat poznać, jeśli tylko ktoś pokaże im drogę.

Bibliografia

- Bernstein, J. (2023). *Canva Made Easy: Bringing Your Ideas to Life*. James Bernstein Publishing
- Cybulska-Wal, A. (2016). Burza mózgów w dydaktyce – (nie)potrzebny chaos. *Dydaktyka Polonistyczna*, 11(2), 206–217.
- Czubińska, K. (2025). *Canva od podstaw: przewodnik krok po kroku do wyjątkowych wyników!* Poznań: Oficyna MM Wydawnictwo Prawnicze
- Dorwij Nerda, Piątek, B. (2023). *Canva. Kurs video. Projektowanie graficzne od A do Z*. Gliwice: Wydawnictwo Videopoint
- Goodsell, L. (2023). *Design Better and Build Your Brand in Canva: A beginner's guide to producing professional branding, marketing, and social content for businesses*. Birmingham: Packt Publishing Ltd.
- Hafiz, A., Barsihanor, B., Arifin, M.F. (2024). Learning Media Technological Competence for Teachers Using the Canva Application. *Communautaire: Journal of Community Service*, 3(2), 228–239. <https://doi.org/10.61987/communautaire.v3i2.529>
- Kuźmińska-Sołśnia, B. (2024). Kompetencje współczesnego nauczyciela–potrzeba doskonalenia w czasach sztucznej inteligencji. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, 125(2), 155–172. <https://doi.org/10.34866/k0sg-nq86>
- Macwan, C., Vidani, C.J., Vidani, J. (2024). Exploring the Influence of Reels and Short Videos on the Reading and Listening Habits of Generation Z: A Comprehensive Study. *International Journal of Business and Management Practices (IJBMP)*, 2(3), 309–330. <https://doi.org/10.59890/ijbmp.v2i3.2056>
- Obeso, M., Perez-Perez, M., Garcia-Piqueres, G., Serrano-Bedia, A.M. (2023). Enhancing students' learning outcomes through smartphones: A case study of using

- instagram in higher management education. *The International Journal of Management Education*, 21(3), 100885. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2023.100885>
- Pujiati, H., Tamela, E. (2019). The use of Instagram to increase students' motivation and students' competence in learning English. W: *1st International Conference on Education Social Sciences and Humanities (ICESSHum 2019)* (s. 651–656). Atlantis Press.
- Priandini, D., Supriatna, N., Anggraini, D.N. (2023). The use of CapCut application in improving students' creativity in social studies learning at junior high school. *Jurnal Teknologi Pendidikan: Jurnal Penelitian dan Pengembangan Pembelajaran*, 8(4), 857–866. <https://doi.org/10.33394/jtp.v8i4.9043>
- Serdyński, A. (2016). Prezentacja multimedialna w dydaktyce. *Problemy Nauk Stosowanych*, 4, 31–40.
- Szempruch, J. (2018). Teoria i praktyka pedagogiczna w rozwoju zawodowym nauczyciela. *Praktyki pedagogiczne przestrzeni i miejsc ewaluacji kompetencji przyszłych nauczycieli dziecka młodszego. Koncepcje–przemiany–rozwiązania*, 15–25.
- Zajac, A. (2024). *Twórz dobry content video na telefonie w aplikacji Cap Cut*. Wydawnictwo: Anna Zajac.

Mapowanie miejsca przez fotografię analogową – scenariusz warsztatów terenowych

Małgorzata Kaczyńska

Abstrakt

„Mapowanie miejsca przez fotografię analogową” to scenariusz warsztatów terenowych skierowanych do młodzieży i młodych dorosłych, których celem jest aktywna eksploracja przestrzeni miejskiej i wiejskiej z wykorzystaniem fotografii. Uczestnicy, posługując się aparatami analogowymi, mają za zadanie opisać i zinterpretować otaczającą ich przestrzeń. Warsztaty rozwijają umiejętność obserwacji i pozwalają spojrzeć na znane miejsca z nowej perspektywy. Kluczowym elementem działania jest włączenie uczestników w proces tworzenia lokalnej historii. To oni budują własną opowieść o danym miejscu. Projekt ma na celu nie tylko rozwój kompetencji artystycznych i reporterskich, lecz także wzmocnienie poczucia przynależności do danej przestrzeni oraz wpływu na jej postrzeganie.

Słowa kluczowe: przestrzeń, spacer, warsztaty, fotografia analogowa, mapowanie miejsca, zin.

Wprowadzenie

Mapowanie miejsca przez fotografię analogową to projekt warsztatów, których celem jest eksplorowanie najbliższego otoczenia przy użyciu fotografii analogowej. Fotografia analogowa stanowi punkt wyjścia do pracy zespołowej i przyjrzenia się przestrzeni w nowy sposób. Wybrane zostało to medium ze względu na jego ograniczenia – liczba klatek na rolce filmu wymusza świadomy wybór tego, co naprawdę warto jest uchwycenia na taśmie. Mapowanie miejsca to projekt, który pozwoli uczestnikom odkrywać znane miejsca na

nowo. Codziennie mijane przestrzenie często bywają „niewidzialne”, spacer z aparatem otwiera oczy na to, co zwykle pomijane.

W projekcie „Mapowanie miejsca przez fotografię analogową” posiłkujemy się teorią przestrzeni stworzoną przez duńskiego architekta i urbanistę Jana Gehla (2014), który rozróżnia trzy typy społecznych aktywności pozadomowych: działania konieczne (np. załatwianie spraw na poczcie), działania opcjonalne (np. spacer z dzieckiem) i działania społeczne (związane ściśle z kontaktem z drugą jednostką). Przestrzeń to nie tylko układ urbanistyczny składającym się z infrastruktury i architektury, to także przestrzeń społeczna, która jest ściśle związana z życiem jej mieszkańców. W przestrzeni społecznej „ludzie wchodzą ze sobą w określone stosunki władzy, własności lub wymiany” (Majer, 2010, s. 51). W ramach projektu skoncentrujemy się na analizie wszystkich trzech typów aktywności społecznych, jednak największy nacisk położymy na przestrzeń społeczną jako nośnik kulturotwórczych procesów. Fotografia analogowa jest narzędziem pozwalającym na obserwację różnych odbiorów przestrzeni i ich dokumentację, a następnie interpretację przez twórcę i twórczynię. Poprzez uchwycenie codziennych interakcji i zachowań w przestrzeni publicznej chcemy zmapować lokalny charakter danej przestrzeni oraz zwrócić uwagę na ich wpływ na kształtowanie się przestrzeni miejskiej jako żywego organizmu. Przyjrzyć się temu, co zazwyczaj jest traktowane jako oczywiste: wydeptane ścieżki, samodzielnie stworzone karmniki, rozsypany słonecznik pod ławką będący świadkiem osiedlowych spotkań.

Opisywany scenariusz warsztatu opiera się głównie na działaniu uczestników poprzez partycypację i aktywizację młodzieży. Partycypacja społeczna to zjawisko, które włącza do działania, podejmowania samodzielnych decyzji wszystkie jednostki (Tragarz i in., 2014). Partycypacja składa się z wielu poziomów zaangażowania uczestników w proces twórczy. Każdy kolejny poziom zakłada coraz większy wpływ uczestników na przebieg i rezultat działań. Wyróżnia się m.in. następujące poziomy partycypacji: przekazanie uczestnikom wiedzy o projekcie i jego celach (informowanie), zbieranie opinii i pomysłów uczestników (konsultowanie), podejmowanie decyzji wspólnie z uczestnikami (współdecydowanie), współodpowiedzialność uczestników za proces i jego efekty – produkcja zina (partnerstwo) (Tragarz i in., 2014). W ramach warsztatu przyjmujemy model partycypacji, w którym rola instruktora ogranicza się do funkcji doradczej. Instruktor nie ingeruje w treść ani formę finalnej pracy.

Zadaniem jest towarzyszenie uczestnikom, udzielanie pomocy technicznej lub koncepcyjnej, jeśli zostanie o nią poproszony. W sytuacji, gdy efekt końcowy nie spełnia subiektywnych oczekiwań estetycznych prowadzącego lub nie odpowiada jego wizji, kluczowe pozostaje uszanowanie autonomii uczestników. To oni są autorami projektu i mają prawo do własnych wyborów artystycznych. Dlatego tak ważne jest, aby nie ingerować w rezultat estetyczny pracy. Celem nie jest osiągnięcie „idealnego” efektu wizualnego, lecz umożliwienie młodzieży samodzielnego wyrażenia się.

Głównym celem projektu jest aktywizacja młodzieży poprzez tworzenie i interpretowanie historii lokalnych, tzw. mikrohistorii. Osią działań jest „odkrywanie” otaczającej przestrzeni za pomocą fotografii, która staje się narzędziem wspierającym proces docierania do często niewidocznych, przezroczystych w codzienności narracji lokalnych. Poznawanie lokalnej historii powinno stanowić istotny element edukacji, ponieważ umożliwia głębsze zrozumienie otaczającej rzeczywistości oraz buduje zaangażowanie w życie społeczności (Tureczek, 2020). Projekt zawiera również element integracyjny, otwierając możliwość nawiązania dialogu z lokalnymi mieszkańcami, którzy mogą stać się dla młodzieży zarówno inspiracją, jak i przewodnikami w tworzeniu własnych cykli fotograficznych.

Uczestnicy warsztatu zostaną podzieleni na grupy, z których każda otrzyma konkretny obszar tematyczny do zbadania: (1) Działalność człowieka, (2) Sztuka publiczna, (3) Mała natura, (4) Ślady historii. Taki podział ukierunkuje cel działań grup i pozwoli uczestnikom samodzielnie opisywać i interpretować otaczającą ich przestrzeń (Kozłowski, 2013). Wylosowany temat stanowi punkt wyjścia do mapowania okolicy.

Susan Sontag (2009, s. 14) twierdziła, że: „Robienie zdjęć to sposób na uczestniczenie w rzeczywistości innych ludzi, a także sposób na odmowę uczestniczenia w niej”. Cytat ten może stanowić klucz do refleksji podczas warsztatów – pomóc zrozumieć, czym jest fotografia i w jaki sposób chcemy opowiadać o okolicznej rzeczywistości.

Głównym celem warsztatu jest aktywizacja młodzieży przez wspólne działania fotograficzne. Uczestnicy samodzielnie stworzą wizualną narrację o przestrzeni. Młodzi ludzie zdecydują, co uważają za ważne, piękne czy ciekawe i w jaki sposób chcą o tym opowiedzieć. Finałem będzie premiera zina, czyli autorska niskokosztowa publikacja stworzona z wykonanych

zdjęć. Dodatkowym elementem warsztatu jest integracja sąsiedzka. Finał warsztatu i prezentację efektu działań można potraktować jako międzypokoleniowe budowanie wspólnoty oraz punkt wyjścia do rozmowy o najbliższym otoczeniu.

Uczestnicy warsztatu zyskają praktyczne umiejętności związane z fotografią analogową takie jak: kadrowanie, selekcja fotografii oraz budowanie narracji wizualnej, ale także zdobędą doświadczenie pracy zespołowej i współtworzenia społecznego projektu artystycznego. Dzięki aktywnej eksploracji swojej okolicy kursanci nauczą się uważniej patrzeć na najbliższe otoczenie oraz dostrzegać jego społeczne, kulturowe, estetyczne oraz historyczne znaczenia. Warsztat umożliwi im wyrażenie własnego punktu widzenia, wzmocni poczucie sprawczości i przynależności do lokalnej wspólnoty.

Rysunek 1 ukazuje efekty realizacji projektu, który odbył się w 2018 roku w Bibliotece w Pieszcach. Młodzież eksplorowała okoliczne tereny, samodzielnie decydując, co jej zdaniem zasługuje na przedstawienie i w jaki sposób najlepiej opowiedzieć lokalną historię.



Rysunek 1. Zdjęcia wykonane w ramach warsztatów fotograficzno-reporterskich; Pieszyce; animatorki: Iga Stróżyk, Małgorzata Kaczyńska; uczestnicy: Piotr, Anna, Kamila, Jurek, Miro, Paulina, Katarzyna, Piotr

Medium fotografii stało się wyjściem do poznania Pieszc – miasteczka położonego w urokliwym zakątku polskich gór. Każdy z uczestników otrzymał na tydzień aparat analogowy. Wspólnie spacerowaliśmy i odkrywaliśmy historię i krajobraz miejsca. Sfotografowany został: „staw duchów” – legendarne miejsce w Pieszcach; dowiedzieliśmy się, czemu Góra Sowia jest Sowia i gdzie można kupić najlepsze lody! Rozmawialiśmy o swoich marzeniach tych dalekich i tych bliskich jak: czy plac zabaw będzie naprawiony? co zrobić, by ludzie nie chodzili smutni? jak z murów usunąć obraźliwe hasła? Wszystkie fotografie zostały wykonane przez uczestników.

Warsztaty fotograficzne „Mapowanie miejsca przez fotografię analogową – warsztaty terenowe” pozwala młodzieży „patrzeć” na otaczającą przestrzeń i odkryć jej społeczne, historyczne oraz estetyczne znaczenie. Dzięki fotografii analogowej uczestnicy rozwijają umiejętność opowiadania historii lokalnych, ich historii.

Efekty uczenia się

W sferze wiedzy uczestnik:

- *zna zasady kompozycji kadru w fotografii oraz w narracji o przestrzeni.*

W sferze praktycznej uczestnik:

- *potrafi świadomie komponować kadr ze względu na ograniczoną liczbę klatek;*
- *umie tworzyć dokumentację fotograficzną – cykl ujęć na wybrany temat fotograficzny.*

W sferze kompetencyjno-społecznej uczestnik:

- *jest gotów do budowania nowej perspektywy przestrzennej i symbolicznej wobec bliskiej okolicy;*
- *jest gotów do doskonalenia pracy w zespole tj. wspólnego planowania pracy i współdziałania na rzecz realizacji planów.*

Organizacyjny kontekst zajęć

- Celem zajęć jest zagłębienie się w kulturę wizualną, badanie przestrzeni, budowanie narracji, mapowanie okolicy. Kontekst edukacyjny koncentruje

się w szczególności na budowaniu narracji o przestrzeni i historii lokalnej. Kontekst artystyczny skupia się na dokumentacji fotograficznej, tworzeniu kompozycji. Od uczestników warsztatów nie jest wymagana wcześniejsza wiedza czy doświadczenie z fotografią.

- Warsztaty skierowane są do młodzieży ze szkół ponadpodstawowych, najlepiej tworzących już wspólną grupę, np. ze świetlicy, Młodzieżowego Ośrodka Wychowawczego (MOW-u) lub Młodzieżowego Ośrodka Socjoterapii (MOS-u). Wspólnym mianownikiem może być zamieszkiwanie tego samego obszaru lub uczęszczanie do tej samej szkoły czy placówki, innymi słowy „bycie stąd”. Udział osób spoza badanego obszaru nie stanowi problemu i może wzbogacić perspektywę grupy.
- Warsztaty realizowane są w ramach zajęć pozalekcyjnych, dwóch spotkaniach (łącznie 4 godziny i 30 minut zegarowych) oraz w razie potrzeby spotkania finałowego. Optymalna wielkość grupy to 12–16 uczestników, pracujących w zespołach 4- lub 5-osobowych.
- Pierwsze spotkanie odbywa się częściowo w sali (część stacjonarna – 30 minut), częściowo w terenie (około 2 godzin spaceru po okolicy). Drugie spotkanie (po 2 tygodniach) to praca w sali – realizacja projektu w grupach (2 godziny zegarowe) oraz finał – trzecie spotkanie (nieobowiązkowe): prezentacja efektów współpracy wszystkich grup.
- Ważne: wymagane są odpowiednie warunki pogodowe do pracy w terenie (brak deszczu).

Przygotowanie i materiały dla instruktora

Do realizacji projektu nie jest wymagana specjalistyczna wiedza z zakresu fotografii ani tworzenia zinów. Przydatne, choć nieobowiązkowe, będą podstawowe umiejętności fotograficzne, zwłaszcza w zakresie kompozycji i kadrowania. Projekt zakłada wykorzystanie jednorazowych aparatów analogowych, które posiadają wbudowaną kliszę. Obsługa takiego aparatu jest bardzo prosta: zdjęcie wykonuje się za pomocą jednego przycisku, a film automatycznie przesuwa się do kolejnej klatki, aż do momentu wyczerpania całej rolki. Po zakończeniu zdjęć klisza jest gotowa do wywołania.

Przygotowując krótką prezentację wprowadzającą do podstaw fotografii, warto uwzględnić następujące zagadnienia:

- Fotografia – co to jest? (Hedgecoe, 2007, s. 12–17) i czego nie robimy (zdjęcia bez zgody)¹⁰. – Aparat jednorazowy – jak używać?¹¹.
- Proste kadrowanie (Hedgecoe, 2007, s. 178–232).
- Ćwiczenie rozgrzewka – tworzenie portretów współtowarzyszy (Hedgecoe, 2007, s. 260–286).
- Do dzieła! Przedstawienia zadań projektowych.
- Co to jest Zin – rekomendujemy pokazanie materiału wideo: *How to make photo zin by Josua Wann*¹².

Wymagane jest posiadanie podstawowych umiejętności obsługi komputera i xero przy tworzeniu zina (Wojtasik, 2020; Chojecki, 2021). Kolejność działań przy tworzeniu zina oraz propozycja programów do użycia:

- Wywołanie zdjęć przez instruktora lub wydrukowanie zdjęć.
- Przygotowanie stanowisk pracy dla uczestników z kartkami (format A4), a także materiałami: mazaki, flamastry, kredki.
- Wytłumaczenie zasad tworzenia pracy. Każda grupa dostaje kartkę formatu A4 (liczba dowolna), którą dzielimy na dwie części (np. zgięcie kartki na pół). Każda połowa stanowi jedną stronę minizina. **Ważne:** Kartki nie składamy na pół od razu, zgięcie wykonujemy dopiero po zeskanowaniu gotowych prac. Dzięki temu unikamy problemów z jakością skanu i błędnym układem stron. Przecięcie można zaznaczyć ołówkiem.
- Tworzenie projektu. Uczestnicy przyklejają swoje zdjęcia na kartkach i ozdabiają je markerami, kredkami, flamastrami. Prace mogą zawierać rysunki, napisy, kolaże.
- Skanowanie prac. Po zakończeniu pracy kartki są skanowane w kolorze, w ustalonej kolejności, aby można było połączyć je później w jeden plik PDF. To bardzo ważne, by zachować odpowiednią kolejność stron, która pozwoli na poprawne złożenie minizina (Chojecki, 2018, s. 35–45).

¹⁰ A. Trocka. Wizerunek i zgoda na jego wykorzystanie, Fotoprawo Nikon, <https://fotoprawo.nikon.pl/2011/09/wizerunek-i-zgoda-na-jego-wykorzystanie/>

¹¹ A. Przybylski. *Jak działa aparat jednorazowy? Proste zasady i praktyczne porady*, Wielkoformatowy.info.pl, <https://wielkoformatowy.info.pl/jak-dziala-aparat-jednorazowy-proste-zasady-i-praktyczne-porady>

¹² <https://youtube.com/shorts/YLLUqHHhGEM?si=S8xcQjE9xmTKN162>

- Drukowanie lub dystrybucja wersji cyfrowej. Gotowy plik PDF można wydrukować i złożyć, wykonując zgięcie kartki na pół, wtedy otrzymujemy gotowy minizin w formie książeczki. Ewentualnie zszyć spinaczem lub nicią. Alternatywnie plik PDF można rozesłać uczestnikom lub opublikować online.

Instruktor lub organizator projektu musi pozyskać aparaty jednorazowe analogowe lub wypożyczyć aparaty kompaktowe. W przypadku ograniczonego budżetu dopuszcza się wykorzystanie prostych aparatów cyfrowych (tzw. „małpek”).

Ważne: nie należy używać telefonów komórkowych jako aparatów fotograficznych.

Do organizacji warsztatu potrzebne będą: dostęp do drukarki z opcją skanowania, aparaty fotograficzne jednorazowe, medium do wyświetlenia prezentacji, artykuły papiernicze: kartki A4, mazaki, flamastry, kredki, wydrukowane mapy badanego terenu, komputer, wywołanie zdjęć u fotografa.

Przed rozpoczęciem warsztatów instruktor powinien przygotować:

1. Sprzęt fotograficzny:
 - Aparaty jednorazowe/analogowe (4 sztuki – po jednym na grupę).
 - Opcjonalnie przy ograniczonym budżecie aparaty cyfrowe (Ważne! Starajmy się nie realizować projektów za pomocą aparatów wbudowanych w telefony, pozwoli to uczestnikom skupić się na realizowaniu cyklu przy użyciu przedmiotów).
 - Klisza do aparatu o ograniczonej liczbie klatek (np. 24) – zależy od posiadanego sprzętu.
 - Baterie zapasowe (jeśli wymagane).
2. Materiały do losowania tematów:
 - Karteczki z tematami cyklu fotograficznego:
 1. *Działalność człowieka*
 2. *Sztuka publiczna*
 3. *Mała natura*
 4. *Śladami historii*
3. Materiały plastyczne na drugie spotkanie:
 - Kartki A4 (wystarczająca liczba dla każdej grupy).

- Artykuły plastyczne: nożyczki, klej, pisaki, flamastry, kolorowy papier.
- 4. Prezentacja:
 - Krótkie wprowadzenie do obsługi aparatu analogowego (np. w formie slajdów).
 - Przygotowanie wydrukowanych map badanego terenu dla każdej grupy z wyraźnie zaznaczonym obszarem działań (granice obszaru badań).
- 5. Miejsce warsztatów:
 - Przestrzeń warsztatowa na oba spotkania (np. świetlica, szkoła, fundacja).
 - Sprawdzenie dostępu do prądu i potrzebnego wyposażenia (rzutnik, stoliki).

Przebieg zajęć

Wprowadzenie i organizacja (30 minut)

Instruktor wita uczestników warsztatu, następnie przedstawia cel i założenia projektu. Celem warsztatów jest stworzenie cyklu fotograficznego oraz stworzenia opisu wizualnego dzielnicy w ramach przydzielonego tematu. Uczestnicy poznają podstawy obsługi aparatu analogowego oraz zasady tworzenia Zina.

Następnie instruktor dzieli uczestników na cztery zespoły (maksymalnie 4 osoby w grupie) oraz przedstawia obszar działania – rozdaje mapy z obszarem badawczym każdej grupie. W kolejnym kroku instruktor inicjuje losowanie tematu cyklu fotograficznego przez jedną osobę z każdej grupy (tematy na wcześniej przygotowanych karteczkach). Proponowane tematy badanych obszarów to: (1) *Działalność człowieka*, (2) *Sztuka publiczna*, (3) *Mała natura*, (4) *Śladami historii*.

Aktywność I. Wprowadzenie do fotografii analogowej (15 minut)

Instruktor przedstawia krótką prezentację dotyczącą obsługi aparatu analogowego zawierającą informacje o podstawowych funkcjach aparatu oraz ograniczonej liczbie klatek fotograficznych, podkreśla konieczność przemyślanego kadrowania. Następnie rozdaje aparaty analogowe, po jednym na

grupę. W ramach pierwszego ćwiczenia uczestnicy w grupach wykonują wzajemnie swoje portrety.

Aktywność 2. Przygotowanie do działania (15–30 minut, w zależności od potrzeb grupy)

W ramach drugiej aktywności uczestnicy w poszczególnych grupach dyskutują, wymieniając się pomysłami. Następnie planują koncepcję cyklu fotograficznego.

Aktywność 3. Realizacja projektu (około 2 godzin)

Wyjście w teren – realizacja cyklu fotograficznego. Następnie powrót na miejsce zbiórki i oddanie aparatów instruktorowi.

Przetwarzanie materiału fotograficznego

Instruktor w przerwie pomiędzy zajęciami (ok. 2 tygodni) wywołuje zdjęcia i drukuje je w dwóch kopiach w formacie 10x15. Opcjonalnie: przy ograniczonym budżecie drukowanie z karty sd w punkcie ksero/na szkolnej drukarce.

Aktywność 4. Tworzenie zina (około 2 godzin)

Drugie spotkanie rozpoczyna się od powitania uczestników. Następnie instruktor przedstawia zadanie: stworzenie małego zina/kolażu o dzielnicy. Instruktor podkreśla znaczenia tematu działania każdej grupy. Stanowi on punkt wyjścia do tworzenia narracji o okolicy. Następuje wprowadzenie do zasad tworzenia zina – kartki w orientacji poziomej (A4 będą zgięte na pół). Uczestnicy rozpoczynają tworzenie cykli fotograficznych, instruktor wspiera i motywuje, ale nie narzuca rozwiązań. Po zakończeniu pracy każdej grupy instruktor zbiera prace od uczestników i przechodzi do wspólnego tworzenia strony tytułowej zina z nazwą obszaru oraz imionami uczestników.

Podsumowanie i prezentacja

Po zakończonych warsztatach instruktor skanuje i składa wszystkie prace w jeden plik PDF oraz drukuje kopie dla uczestników. Opcjonalnie można opublikować materiały dla szerszej widowni, np. w postaci umieszczenia gazetki na lokalnych grupach społecznościowych, szkolnych, miejskich.

W ramach spotkania podsumowującego przy herbacie i ciastku wraz z uczestnikami i lokalną społecznością następuje wręczenie egzemplarzy zina (np. w lokalnym klubie seniora).

Możliwości kontynuacji i dodatkowe powiązania

- Działanie może zostać zrealizowane w mniejszych miejscowościach i na wsiach.
- Zamiast fotografii analogowej można wykorzystać fotografię cyfrową.
- W przypadku mniejszej grupy uczestników można podzielić na pary.
- Zin może przybrać formę mapy myśli wykonanej na brulionie formatu A3 lub powstać w wersji cyfrowej, np. w programie Canva.

Refleksje i konkluzje

Scenariusz warsztatów „Mapowanie miejsca przez fotografię analogową” to działanie partycypacyjne, które oprócz integracji i aktywizacji jednostek angażuje również społeczności lokalne. Medium fotografii staje się narzędziem, które włącza uczestników w aktywną eksplorację przestrzeni (Szafrąńska, 2014). Działanie pozwala kursantom na samodzielną interpretację otaczającej ich przestrzeni poprzez ruch i wspólny spacer. Finałowy etap projektu, czyli tworzenie zina o lokalnej przestrzeni, może stać się impulsem do integracji sąsiedzkiej. Projekt można uznać za przykład edukacji zaangażowanej. Uczestnicy nabywają kompetencji artystycznych zarówno technicznych, jak i kreatywnych, a także rozwijają kompetencje miękkie, takie jak praca w grupie czy budowanie narracji.

Projekt wpisuje się w główne założenia edukacji zaangażowanej *bell hooks*, która opiera się na uznaniu podmiotu w praktyce pedagogicznej jako równoprawnego uczestnika procesu edukacyjnego. Kluczowym elementem jest aktywne działanie jednostek. To uczestnicy projektu decydują o jego ostatecznym kształcie. Rola animatora ogranicza się do bycia przewodnikiem i wsparciem, przy jednoczesnym oddaniu decyzyjności uczestnikom. Zgodnie z koncepcją *hooks*, edukacja powinna włączać społeczności w pro-

ces kształcenia i mieć charakter inkluzywny. Projekt przekracza zatem ramy tradycyjnej edukacji szkolnej, stając się narzędziem do poznawania i eksplorowania lokalnych przestrzeni, także poprzez bezpośredni kontakt z innymi grupami, takimi jak klub seniora czy inicjatywy sąsiedzkie. Tego rodzaju działanie sprzyja poszerzaniu perspektywy uczestników oraz budowaniu integracji społecznej (Drozdowicz, 2019).

Projekt wpisuje się w założenia Nowej Sztuki Publicznej, której koncepcję stworzyła Suzanne Lacy. To forma praktyki artystycznej, która nie ogranicza się do konkretnych mediów, może przybierać różne formy i nie podlega sztywnym regułom ani wytycznym. Jej istotą jest działanie poprzez analizę przestrzeni, z uwzględnieniem zarówno uwarunkowań społecznych, jak i fizycznych. Lacy podkreśla znaczenie działania w kontekście lokalnym. Istotne jest odwoływanie się do historii danego miejsca oraz doświadczeń jego mieszkańców. Nowa Sztuka Publiczna zakłada dialog pomiędzy twórcą (w tym przypadku uczestnikami projektu) a lokalną społecznością. Tego rodzaju interakcja pozwala nie tylko dostrzec problemy danej przestrzeni, lecz także uwydatnić jej potencjał i mocne strony (Lacy, 1995). Sposób, w jaki przestrzeń zostanie opisana, odczytana i zinterpretowana, stanowi kluczowy cel projektu: „Mapowanie miejsca przez fotografię analogową”.

Podsumowując, projekt to działanie partycypacyjne, które oddaje podmiotowość jednostkom uczestniczącym w działaniu, jak i mieszkańcom danej przestrzeni.

Bibliografia

- Chojecki, M. (2018). *Jak zrobić książkę*. Warszawa: Oficyna Peryferie.
- Chojecki, M. (2021). *Jak zrobić zina? Self-publishing dla artystek i artystów*. Warszawa: Oficyna Peryferie.
- Drozdowicz, J. (2019). Nauczanie ku transgresji. Podmiotowe doświadczenie edukacyjne w modelu pedagogiki zaangażowanej bell hooks (Glorii Jean Watkins). *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja*, 1(15), s. 7–17. <https://doi.org/10.14746/kse.2019.15.1>
- Gehl, J. (2014). *Miasta dla ludzi*. Warszawa: Wydawnictwo RAM.
- Hedgecoe, J. (2007). *Nowy podręcznik fotografii*. Warszawa: Wydawnictwo Arkady.
- Kozłowski, M. (2013). *Antropologia miasta*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Lacy, S. (1995). *Mapping the terrain: New Genre Public Art*. Seattle: Bay Press.
- Majer, A. (2010). *Socjologia i Przestrzeń Miejska*. Warszawa: Dom Wydawniczy PWN.
- Sontag, S. (2009). *O fotografii*. Warszawa: Karakter.
- Szafrńska, E. (2014). *Socjologia miasta*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tragarz, M., Samel, A., Starzyk, K. (2014). *Szkoła demokracji: praktyczny poradnik o współdecydowaniu w szkole*. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Tureczek, M. (2020). Edukacja regionalna w dobie globalizacji. Problem budowania wspólnot lokalnych – wybrane aspekty. *In Gremium. Studies in History, Culture and Politics*, 14, 161–173. <https://doi.org/10.34768/ig.vi14.268>
- Wojtasik, K. (2020). *DIY i niezależna kultura drukowana: Ziny jako forma wyrazu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Edukacja ekologiczna osób z niepełnosprawnością intelektualną

Zuzanna Cimochowska

Oliwia Kowalska

Adrianna Kramek

Abstrakt

Segregacja śmieci jest jednym z kluczowych elementów dbałości o środowisko. Aby działania proekologiczne były skuteczne, konieczna jest edukacja dostosowana do różnych grup społecznych. Stworzyliśmy koncepcję kursu dotyczącego segregacji śmieci, który został dostosowany do potrzeb osób z niepełnosprawnością intelektualną. Edukacja ekologiczna osób z niepełnosprawnością intelektualną wymaga zastosowania specjalistycznych metod dydaktycznych, które uwzględniają ich indywidualne potrzeby i możliwości. Zastosowanie metod aktywizujących, takich jak warsztaty, gry dydaktyczne czy ćwiczenia manualne, sprzyja efektywnemu przyswajaniu wiedzy przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną.

Słowa kluczowe: edukacja proekologiczna, edukacja osób z niepełnosprawnością intelektualną, ekologia, segregacja odpadów.

Wprowadzenie

W obliczu narastających problemów ekologicznych, takich jak zanieczyszczenie środowiska, degradacja ekosystemów czy nadmierna produkcja odpadów, edukacja ekologiczna staje się nie tylko ważnym elementem kształcenia obywatelskiego, lecz także istotnym narzędziem wspierającym rozwój odpowiedzialnych postaw społecznych. Współczesne wyzwania środowiskowe wymagają zaangażowania całego społeczeństwa, w tym również osób z niepełnosprawnością intelektualną, które zbyt długo były pomijane

w działaniach edukacyjnych w tym zakresie. Dopiero po wejściu w życie rozporządzenia z 1997 roku problem edukacji tej grupy społecznej został oficjalnie dostrzeżony, a osoby z niepełnosprawnością intelektualną zostały formalnie włączone do systemu edukacji (Aksamit i Giryński, 2016). Mimo postępów w zakresie integracji edukacyjnej, nadal zauważalne są braki w ofercie dydaktycznej dostosowanej do potrzeb osób z niepełnosprawnością intelektualną, zwłaszcza w kontekście edukacji ekologicznej. Tymczasem ta grupa, jak każda inna, ma prawo do zdobywania wiedzy, rozwijania świadomości ekologicznej i uczestnictwa w działaniach prośrodowiskowych (Woźnicka, 2017).

W kontekście edukacji ekologicznej osób z niepełnosprawnością intelektualną (Kierzkowski, 2017) istotne jest kształtowanie umiejętności praktycznych, takich jak segregacja odpadów. Zajęcia praktyczne umożliwiają im uczestnictwo w działaniach związanych z ochroną przyrody, co sprzyja rozwijaniu ich samodzielności. Zajęcia są prowadzone w niewielkich grupach, aby zapewnić indywidualne podejście do uczestników. Dzięki interaktywnym metodom nauczania osoby biorące udział w warsztatach zdobywają podstawową wiedzę na temat segregacji śmieci, rozwijają świadomość ekologiczną oraz uczą się praktycznych umiejętności, które mogą wykorzystać w codziennym życiu. W konspekcie zaplanowanych zajęć uwzględniliśmy również czas na dyskusję podczas ostatnich zajęć, z quizem sprawdzającym zdobytą wiedzę przez uczestników podczas poprzednich spotkań. Jest to bardzo skuteczna metoda, ponieważ pozwala na otrzymanie informacji zwrotnej od uczestników na temat tego, czy przeprowadzone warsztaty przyniosły zamierzony efekt edukacyjny (Czołnik, 2019).

Edukacja ekologiczna osób z niepełnosprawnością intelektualną jest nie tylko możliwa, ale i konieczna. Jej celem jest kształtowanie prawidłowych postaw wobec środowiska przyrodniczego (Woźnicka, 2019). Dostosowanie metod i treści nauczania do ich potrzeb pozwala na rozwijanie świadomości ekologicznej oraz praktycznych umiejętności, co w konsekwencji przyczynia się do ich pełniejszego uczestnictwa w życiu społecznym i ochronie środowiska. Osoby z niepełnosprawnością intelektualną powinny nabywać na zajęciach umiejętności, które mogą realnie wykorzystać w przyszłości (Garncarz i Rybka, 2012).

Efekty uczenia się

W sferze wiedzy uczestnik:

- *wie, jak segregować śmieci.*

W sferze praktycznej uczestnik:

- *potrafi segregować odpady.*

W sferze kompetencyjno-społecznej uczestnik:

- *jest gotów segregować odpady w życiu codziennym.*

Organizacyjny kontekst zajęć

- Zajęcia skierowane są do osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim i umiarkowanym. Grupą docelową są osoby, które mają trudności w samodzielnym podejmowaniu decyzji, dla których warsztaty mogą stać się okazją do rozwijania poczucia sprawczości i odpowiedzialności za środowisko. Kurs skierowany jest przede wszystkim do osób planujących usamodzielnienie i tych, które aktualnie przebywają w mieszkaniach treningowych i wspomaganych. Należy pamiętać, że sposób organizacji zajęć powinien być dostosowany do wymagań i możliwości uczestników (odbiorców).
- Nie jest wymagane wcześniejsze przygotowanie się do zajęć przez uczestników. Zajęcia zaprojektowane są dla małych grup liczących maksymalnie 6–8 osób. Wielkość grupy należy dostosować do indywidualnych potrzeb uczestników.
- Przestrzeń do prowadzenia zajęć powinna być wydzielona, aby zminimalizować możliwe zakłócenia z otoczenia. Sala, w której będą odbywały się zajęcia, powinna być wyposażona w krzesła oraz stoliki. Dla komfortu uczestników powinna mieć również odpowiednio dostosowaną przestrzeń do ewentualnego zajęcia pozycji siedzącej lub półleżącej na miękkim podłożu (np. dywanie, wykładzinie, poduszkach do siedzenia), jeżeli byłaby to dla nich wygodniejszym rozwiązaniem niż siedzenie w ławkach/przy stolikach (Woźnicka, 2019).
- Pomieszczenie powinno posiadać dużą liczbę okien zapewniających dostęp do naturalnego światła, co sprzyja koncentracji i efektywności na-

uczania. Aby zapewnić skuteczność kursu edukacyjnego, powinien być on realizowany w formie cyklicznych warsztatów trwających nie dłużej niż 45–60 minut, z przerwami dostosowanymi do możliwości uczestników.

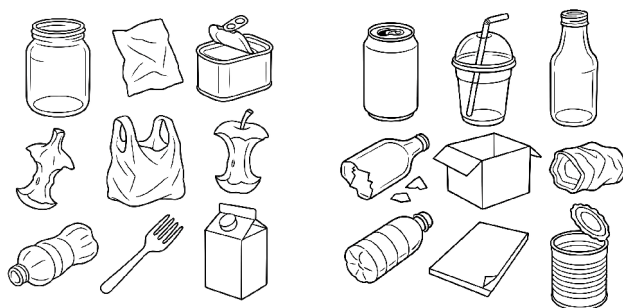
Przygotowanie i materiały dla instruktora

Do przeprowadzenia kursu potrzebne będą pomoce dydaktyczne – duże, kolorowe plansze z ilustracjami pojemników na śmieci w poszczególnych kolorach (żółty, niebieski, zielony, brązowy, czarny), czarno-białe obrazki przedstawiające różne odpady w formie kolorowanek, kolorowe flamastry lub kredki, czerwone i zielone kartki do przeprowadzenia quizu, lista pytań do quizu.

Do realizacji zajęć niezbędne są podstawowe materiały ilustrujące kolorowe pojemniki do segregacji odpadów (rysunek 1) oraz przykładowe odpady podlegające segregacji (rysunek 2).



Rysunek 1. Kolorowe pojemniki do segregacji odpadów – ilustracja stworzona przy użyciu sztucznej inteligencji ChatGPT (OpenAI) na potrzeby materiałów edukacyjnych



Rysunek 2. Przykładowe odpady podlegające segregacji – ilustracja stworzona przy użyciu sztucznej inteligencji ChatGPT (OpenAI) na potrzeby materiałów edukacyjnych

Przebieg zajęć

Spotkanie pierwsze (45 minut)

Pierwsze spotkanie rozpoczyna się od wprowadzenia do tematu ochrony środowiska. Prowadzący prezentuje dwa zdjęcia – jedno przedstawiające czysty krajobraz, a drugie zamieciony teren. Uczestnicy omawiają, który widok jest bardziej atrakcyjny i dlaczego warto dbać o czystość otoczenia. Ta część powinna potrwać około 15 minut – krótkie i konkretne wprowadzenie będzie sprzyjało lepszemu zrozumieniu tematu przez uczestników, dłuższe skupienie uwagi na części teoretycznej może być dla nich trudne ze względu na ich możliwości poznawcze.

Następnie odbywa się warsztat „Mistrz Segregacji”, w ramach którego uczestnicy zapoznają się z wyglądem różnych pojemników na śmieci i zasadami ich użytkowania. Prowadzący pokazuje duże ilustracje kolorowych pojemników, objaśnia, jakie odpady należy do nich wrzucać, po czym uczestnicy losują obrazki przedstawiające różne śmieci i dopasowują je do odpowiednich kontenerów. Na tę aktywność należy przeznaczyć około 30 minut – to wystarczający czas na zainicjowanie systematycznego przyswajania wiedzy poprzez działanie, bez powodowania spadku motywacji i trudności z utrzymaniem skupienia.

Spotkanie drugie (45–60 minut)

Drugie spotkanie skupia się na ćwiczeniu umiejętności segregacji w sposób kreatywny i angażujący. Podczas warsztatów „Pokoloruj recykling” uczestnicy otrzymują karty do kolorowania przedstawiające różne odpady i kolorują je zgodnie z zasadami segregacji. To zadanie pomaga nie tylko utrwalić zdobytą wiedzę, lecz także wspiera rozwój zdolności manualnych. Spotkanie powinno trwać około 45–60 minut, uwzględniając w tym przerwę dla uczestników. Taka długość zajęć pozwala uczestnikom na spokojne wykonanie zadania we własnym tempie, bez narzucania presji czasowej. Należy uwzględnić indywidualne potrzeby i możliwości uczestników, nie należy wymagać dokładnego i szczegółowego pokolorowania ilustracji, aby nie wywołać frustracji i zmęczenia. W tym obszarze do tempa pracy należy podejść elastycznie, a każdy z uczestników powinien wykonać tyle pracy, na ile jest w stanie się skupić i czerpać z tego przyjemność oraz korzyści rozwojowe.

Spotkanie trzecie (30 minut)

Podczas trzeciego spotkania odbywa się podsumowanie zdobytej wiedzy w formie quizu ekologicznego. Każdy uczestnik dostaje dwie kartki – zieloną i czerwoną. Prowadzący czyta zdania dotyczące segregacji śmieci, np.: „szklaną butelkę wrzucamy do zielonego pojemnika” – uczestnicy podnoszą kartkę w odpowiednim kolorze, w zależności od tego, czy zgadzają się z podanym twierdzeniem. Po każdej odpowiedzi prowadzący wyjaśnia poprawną odpowiedź. Ze względu na specyfikę tego warsztatu, jego czas trwania wraz z rozdaniem materiałów i wytłumaczeniem zasad nie powinien przekraczać 30 minut. Dłuższe testowanie wiedzy uczestników może wprowadzać stres i obniżać efektywność nauki, a także poczucie zadowolenia i satysfakcji. Jest to prosta forma powtórzenia, która po dłuższym czasie może być dla uczestników nużąca i wywoływać negatywne emocje.

Refleksje i konkluzje

Przeprowadzenie cyklu warsztatów edukacyjnych pt. „Edukacja ekologiczna osób z niepełnosprawnością intelektualną” umożliwia zaobserwowanie, że nawet osoby z trudnościami poznawczymi mogą z powodzeniem przyswoić podstawowe zasady segregacji odpadów, jeśli zajęcia są odpowiednio dostosowane do ich potrzeb. Wnioskiem płynącym z realizacji programu jest to, że edukacja ekologiczna w tej grupie uczestników nie tylko ma sens, ale jest również bardzo potrzebna – wpływa na zwiększenie ich samodzielności, poczucia odpowiedzialności i świadomości wpływu własnych działań na środowisko.

Należy dołożyć starań, aby zajęcia przebiegały w atmosferze zaangażowania i dużej aktywności uczestników, dlatego warto wspierać je metodami aktywizującymi uczestników, takimi jak warsztaty z elementami gry „Mistrz Segregacji” oraz quiz podsumowujący, które w sposób naturalny umożliwią angażowanie grupy do wspólnego działania. Wykorzystanie dużych, kolorowych ilustracji oraz kart pracy do kolorowania może znacząco ułatwić zrozumienie i utrwalanie wiadomości. Prosta forma quizu z wykorzystaniem kolorowych kartek jest atrakcyjna i skuteczna – uczestnicy powinni chętnie odpowiadać, a możliwość podniesienia kartki pomaga skupić uwagę i podjąć decyzję.

Do trudności może należeć utrzymanie koncentracji uczestników przez cały czas trwania zajęć. U niektórych osób może nastąpić rozproszenie uwagi, zwłaszcza podczas dłuższych wypowiedzi prowadzącego. Warto więc pamiętać, by instrukcje i objaśnienia formułować w sposób bardzo prosty, zwięzły i wspierać je gestem, obrazem lub konkretnym przedmiotem. Pomocne mogą okazać się też częste zmiany aktywności oraz krótkie przerwy dostosowane do potrzeb uczestników. Dobrze sprawdzą się ćwiczenia oparte na działaniu, manualne oraz te, które zakładają pracę w grupie.

Łatwością w prowadzeniu warsztatów jest natomiast szybkie nawiązanie relacji z uczestnikami – pozytywne nastawienie i życzliwość grupy umożliwiają stworzenie atmosfery sprzyjającej nauce i współpracy. Widoczny jest również wzrost zaangażowania z każdym kolejnym spotkaniem – uczestnicy zapamiętują zasady segregacji, a także zaczynają powtarzać i komentować, gdzie należy wyrzucić konkretny odpad. Świadczy to o skuteczności przyjętej formy pracy.

Prowadząc zajęcia, powinniśmy pamiętać o prostocie przekazu. Krótkie i zrozumiałe zdania, które są wspierane obrazkami i przykładami, są łatwiejsze do zrozumienia, a kolory i konkretne przedmioty pomagają w lepszym przyswajaniu wiedzy. Należy pamiętać o unikaniu długich momentów statycznego słuchania, ponieważ najlepsze efekty daje nauka przez działanie. Uczestnicy powinni współpracować ze sobą – wspólne rozwiązywanie zadań integruje i zwiększa motywację. Prowadzący powinien dostosować tempo do swojej grupy, doceniać i wzmacniać uczestników warsztatów.

Zakończenie cyklu zajęć pozwala stwierdzić, że nawet mały krok, jakim jest nauka segregacji śmieci, może stać się dużym krokiem w stronę integracji, samodzielności i troski o naszą planetę.

Bibliografia

- Aksamit, D., Giryński, A. (2016). System kształcenia osób z głęboką niepełnosprawnością intelektualną w świetle obowiązujących aktów prawnych oraz rozwiązań praktycznych w Polsce. *Actual Problems of the Correctional Education (Pedagogical Sciences)*, 8, 5–19.
- Czołnik, B. (2019). Podstawy planowania zajęć edukacyjnych adresowanych do różnych grup odbiorców. W: W. Janeczko, M. Woźnicka (red.), *Edukacja ekologiczna w kształtowaniu świadomości społeczeństwa* (s. 89–106). Warszawa: Katedra Użytkowania Lasu, Wydział Leśny, SGGW.

- Garncarz, A., Rybka, A. (2012). Terapia i edukacja osób z autyzmem i niepełnością intelektualną. Próba integracji zagadnień. *Sztuka leczenia*, 3–4, 47–68.
- Kierzkowski, K. (2017). Edukacja ekologiczna uczniów niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu lekkim. *Pedagogika Katolicka*, 2, 76–92.
- Woźnicka, M. (2017). Edukacja przyrodnicza dzieci niepełnosprawnych – wybrane aspekty. *Studia i Materiały Centrum Edukacji Przyrodniczo-Leśnej*, 19(50), 247–254.
- Woźnicka, M. (2019) Ergonomia w projektowaniu infrastruktury edukacyjnej. W: W. Janeczko, M. Woźnicka (red.), *Edukacja ekologiczna w kształtowaniu świadomości społeczeństwa* (s. 137–150). Warszawa: Katedra Użytkowania Lasu, Wydział Leśny, SGGW.

Załącznik I

PYTANIA DO QUIZU (prawda/fałsz)

1. Plastikowa butelka trafia do zielonego pojemnika. (FAŁSZ)
2. Gazety wyrzucamy do niebieskiego pojemnika. (PRAWDA)
3. Segregacja śmieci pomaga w ochronie środowiska. (PRAWDA)
4. Resztki jedzenia wrzucamy do brązowego kosza. (PRAWDA)
5. Wszystkie odpady muszą być dokładnie oczyszczone przed wrzuceniem do kosza. (FAŁSZ)
6. Można wyrzucać wszystko do jednego, dużego kosza, jeśli nie mamy czasu na segregację. (FAŁSZ)
7. Segregacja odpadów jest prowadzona tylko w dużych miastach. (FAŁSZ)
8. Recykling pomaga zmniejszyć ilość odpadów na wysypiskach. (PRAWDA)
9. Plastikowe torby po zakupach powinny trafić do żółtego kosza. (PRAWDA)
10. Szklaną butelkę wrzucamy do zielonego pojemnika. (PRAWDA)
11. Papier i tekturę segregujemy do niebieskiego pojemnika. (PRAWDA)
12. Odpady organiczne (resztki jedzenia, obierki) powinny trafiać do brązowego pojemnika. (PRAWDA)
13. Pusty kubek po jogurcie należy wrzucać do niebieskiego pojemnika. (FAŁSZ)
14. Potłuczone szkło można wyrzucać do zielonego pojemnika razem z całością butelek. (FAŁSZ)
15. Odpady wielkogabarytowe, takie jak stare meble, segregujemy codziennie razem z innymi odpadami. (FAŁSZ)
16. Opakowania po kosmetykach zazwyczaj trafiają do pojemnika na odpady zmieszane. (PRAWDA)
17. Plastikowe opakowania po napojach powinny być umieszczone w żółtym pojemniku. (PRAWDA)
18. Pozostałości po owocach i warzywach należy wrzucać do brązowego pojemnika. (PRAWDA)

Poprawa relacji człowiek – zwierzę: kurs dla opiekunów o złożoności więzi i mowie ciała kotów

Emilia Rózik

<https://orcid.org/0009-0009-7034-6377>

Abstrakt

Prawidłowa relacja pomiędzy kotem a jego opiekunem jest podstawą do zapewnienia dobrostanu zwierzęciu i ograniczenia potencjalnych bodźców stresowych w jego środowisku. Kurs ma na celu zapoznanie uczestników ze złożonością interakcji i mową ciała kotów oraz przedstawienie tego gatunku jako przejawiającego zachowania socjalne, tym samym przeciwstawiając się szkodliwym stereotypom. Całe szkolenie jest prowadzone przez specjalistę z zakresu behawiorystyki, dzięki czemu możliwe jest udzielenie wsparcia także po zakończeniu kursu. Podczas jego trwania koci opiekunowie dowiedzą się o metodach spędzania czasu ze swoim zwierzęciem i dostaną praktyczne narzędzia umożliwiające im samodzielną pracę mającą na celu poprawę relacji. Behawiorysta przy pomocy ankiety tworzy charakterystykę więzi kursanta z jego kotem oraz podaje mu dziennik relacji z pytaniami pomocniczymi. Kurs wspiera zarówno doświadczonych opiekunów kotów, jak i początkujących, którzy nie posiadają wiedzy behawiorystycznej. Jednocześnie daje możliwość poprawnego zrozumienia zachowań kota, nie tylko w kontaktach z człowiekiem, lecz także z przedstawicielami innych gatunków. Poprzez te działania oraz zapewnione narzędzia kurs wspiera pogłębienie relacji człowiek – zwierzę.

Słowa kluczowe: kot, relacja, behavior, mowa ciała.

Wprowadzenie

Opiekunowie kotów często decydują się na te zwierzęta ze względu na potrzebę towarzystwa (Downey i Ellis, 2008). Relacja łącząca człowieka z jego

czworonogiem jest wyjątkowa i może przełożyć się na dobrostan obu stron. Opiekunowie, którzy nie posiadają narzędzi do radzenia sobie z problemami powstałymi w czasie interakcji, mogą nie być w stanie stworzyć dobrej relacji, z której on i kot będą czerpać korzyści.

Stereotypowy wizerunek kota podkreślający jego indywidualność i antyspołeczność jest fałszywy oraz szkodliwy. Badania dowodzą, iż większość kotów przejawia zachowania społeczne w relacjach z innymi kotami i opiekunem (Schwartz, 2002). Oczywiście, istotnymi czynnikami wpływającymi na behavior zwierzęcia, są dobrze przeprowadzona socjalizacja oraz przeżyte doświadczenia, traumy i historie. Wczesna socjalizacja u kociąt przebiega do dziewiątego tygodnia życia (Kudła, 2013). Wymienione czynniki mogą znacząco oddziaływać na jednostkę, decydując o jej otwartości i ogólnej ufności lub przeciwnie, dużej lękliwości i niechęci do kontaktów między- oraz wewnątrzgatunkowych.

Interakcja z opiekunem jest definiowana przez to, jak silnie są związane ze sobą jednostki, biorąc pod uwagę ośrodek nagrody w mózgu, czy są ze sobą bezpieczne i czy wywołują u siebie nawzajem stres oraz jaka jest ich charakterystyka relacji, czyli jak dokładnie spędzają wspólny czas (Kotrschal i in., 2014). Na podstawie wymienionych składowych tworzy się więź pomiędzy opiekunem a jego kotem, którą można określić na pięć sposobów. Pierwszy z nich charakteryzuje małe przywiązanie pomiędzy człowiekiem a zwierzęciem, które najczęściej ma możliwość wychodzenia na zewnątrz oraz należy do domowej grupy wielokociej. Do drugiej grupy należą opiekunowie tworzący bardzo słabą, luźną relację. Kolejny sposób to relacja współzależna, gdzie ani kot ani człowiek nie mogą prawidłowo i niezależnie funkcjonować, jeśli są oddzieleni od siebie nawzajem (Ines i in., 2021). Takie interakcje są na tyle niebezpieczne, że mogą przeszkodzić w samodzielnym działaniu jednostki oraz przyczynić się do SAS (*separation anxiety syndrome*), które przejawia się takimi zachowaniami, jak anormalna wokalizacja, nadmierna pielęgnacja (wylizywanie ciała, kończyn) czy zaburzona urynnacja/defekacja (Schwartz, 2002). Tworząc więź z kotem, należy pamiętać o tym, aby relacja była przyjacielska, oparta na bezpieczeństwie i zaufaniu. Jest to czwarty typ więzi, a ostatni to relacja czysto neutralna dla obu stron (Ines i in., 2021).

Wspomniane poczucie bezpieczeństwa jest bardzo istotne w relacjach ze zwierzęciem i może być determinowane przez zachowanie człowieka i jego

osobowość. Badania wskazują, że neurotyczność opiekunów może przełożyć się na większą lękliwość u kotów w porównaniu ze zwierzętami osób o wysokim poziomie otwartości (Kotrschal i in., 2014). Świadczy to o dużej złożoności relacji człowiek – zwierzę, którą opiekun pragnie budować. Charakterystykę relacji można określić za pomocą testu CORS, który umożliwia analizę interakcji, poziom bliskości pomiędzy jednostkami oraz postrzeganych kosztów związanych z opieką nad kotem (Howell i in., 2017).

Należy zaznaczyć, iż prawidłowa interpretacja zachowań kota wydaje się niezmiernie ważna do stworzenia pozytywnych relacji człowiek – zwierzę. Mowa ciała, czyli ruchy, pochylenia, a nawet wibracje ogona (Downey i Ellis, 2008), uszu, łap, wąsów, ogólna postawa ciała oraz mimika pyszczka (Bennetta i in., 2017; Dmitruk i in., 2019), stanowią kluczowe sygnały, które pozwalają na odczytanie emocji i intencji kota. Szeroko opisują ten temat tacy autorzy, jak Claire Bessant (2007), Jacqui Ley (2025) oraz Sabine Schroll i Joël Dehasse (2018). W zrozumieniu zachowań kota skierowanych do człowieka pomocne będzie poznanie behawioru pomiędzy kotami. Ich zachowania różnią się w zależności od tego, czy dzieją się w grupie jedнопłciowej czy wielopłciowej pomiędzy samcami lub samicami oraz czy zdarzają się pomiędzy dorosłym osobnikiem a kocięciem (Crowell-Davis i in., 2003). Można wyróżnić zachowania afiliacyjne, a więc przyjazne, świadczące o pozytywnych stosunkach między jednostkami, zachowania agonistyczne, czyli agresywne, przy czym mogą być subtelne (Crowell-Davis i in., 2003), np. syzczenie, warczenie, lub kulminacyjne – drapanie, atakowanie (Penar i Klocek, 2018), a także zachowania lękowe (Seksel, 2014).

Ważna jest również forma spędzania czasu z kotem. Wśród najbardziej pożądanych bodźców dla kota są najczęściej interakcje społeczne (zabawa z człowiekiem), a na drugim miejscu jedzenie (Shrevea i in., 2019). Dlatego też, budując prawidłową relację ze zwierzęciem, człowiek musi podjąć konkretne działania i wykonywać je z pewną częstotliwością. Monitorowanie postępów w budowaniu więzi ze zwierzęciem umożliwia nieprzeoczenie płynnie zachodzących zmian oraz nałożenie korekt na następne planowane działania. W związku z tym na omawianym kursie zwróci się na to szczególną uwagę.

Pozytywne interakcje społeczne są ważne zarówno ze względu na opiekuna, jak i dla kota. Istotne jest, aby przyjrzeć się relacji, która łączy człowieka z jego zwierzęciem. Zastanowienie się nad jej charakterystyką oraz innymi

determinantami może doprowadzić do konkluzji, których wcześniej nie byli świadomi. Jako że relacja tworzona jest każdego dnia, regularnie, a behawiorysta nie zawsze jest dostępny w pobliżu, aby pomóc w trudnościach, to opiekun powinien znać behavior swojego zwierzęcia i wiedzieć, jak ulepszyć z nim więź.

Efekty uczenia się

W sferze wiedzy uczestnik:

- *zna typ relacji łączącej go ze zwierzęciem.*

W sferze praktycznej uczestnik:

- *potrafi odczytać mowę ciała kotów, szczególnie zachowania społeczne, ale także afiliacyjne, agonistyczne i lękowe;*
- *umie określić, czy kot potrzebuje więcej przestrzeni, czy też cierpi z powodu deficytu uwagi.*

W sferze kompetencyjno-społecznej uczestnik:

- *jest gotów nawiązać pozytywny kontakt z kotem i stworzyć z nim dobrą relację;*
- *jest gotów prowadzić dziennik relacji ze zwierzęciem, sprawdzając swoje postępy.*

Organizacyjny kontekst zajęć

- Zaplanowane jako kurs przeprowadzony przez behawiorystów zwierząt dla opiekunów kotów.
- Może być przeprowadzany w formie zdalnej lub stacjonarnej.
- Kurs trwa około 75 minut.
- Nie ma maksymalnej grupy odbiorców.
- Nie jest wymagana u odbiorców kursu wiedza podstawowa z zakresu behavioru.

Przygotowanie i materiały dla instruktora

Behawiorysta powinien wcześniej zebrać chętnych, którzy chcą uczestniczyć w kursie oraz przygotować się technicznie pod względem dostępno-

ści do Internetu, wybrania odpowiedniej platformy (Google Meet, Zoom) i sprawdzenia prawidłowego działania mikrofonu oraz kamery. Instruktor może także wcześniej przygotować nagrany materiał, a następnie udostępnić go na docelowej grupie/stronie dla kursantów. Alternatywnie behawiorysta może zorganizować spotkanie w formie stacjonarnej w dowolnym miejscu. By przeprowadzić kurs instruktor będzie musiał zapoznać się z literaturą na temat zachowań zwierząt (z podziałem na afiliacyjne, agonistyczne i lękowe – konkretne przykłady behawioru). Polecane źródła wiedzy to np. książka „Zaburzenia zachowania kotów” Sabine Schroll, Joël Dehasse (wydawnictwo: Edra Urban & Partner) czy „Feline behaviour and welfare” Andrew F. Fraser (wydawnictwo: CABI). Podane lektury wyjaśniają też ogólnie behawior zwierząt, ponieważ jego interpretacja jest niezbędna do nawiązania pozytywnego kontaktu ze zwierzęciem. Behawiorysta powinien przygotować prezentację multimedialną, w której przedstawi przygotowane materiały. Ponadto, aby pogłębić wiedzę kursantów, instruktor musi podać pytania pomocnicze pomagające ustalić opiekunowi, czy jego kot potrzebuje więcej przestrzeni, czy też ma jej za mało (przykładowe pytania zostały przedstawione w tabeli 3), oraz przygotować ankiety z testami CORS wykorzystującą skalę Likerta i przekazaną w formie papierowej lub zdalnej (tabela 1). Kursanci powinni uzupełnić pytania, a następnie oddać pracę behawiorysty do przeanalizowania.

Instruktor powinien przedstawić kota jako zwierzę przejawiające zachowania socjalne przeciwstawiając się szkodliwym stereotypom kulturowym, opowiedzieć o złożoności relacji człowiek – zwierzę, wartościowych formach wspólnego spędzania czasu z czworonogiem oraz zaznaczyć istotę zaspokojenia potrzeby bezpieczeństwa. Adresaci kursu powinni również zapoznać się z wcześniej przygotowaną tabelką do dziennika relacji ze zwierzęciem (tabela 2). Rekomendowane jest oferowanie wsparcia opiekunom zwierząt również po zakończeniu kursu, gdy będą wykonywać ćwiczenia rozwijające relację z ich czworonogiem.

Tabela 1. Test CORS (Howell i in. 2017)

1. Jak trudne jest opiekowanie się twoim kotem?	Bardzo trudne	Trudne	Ani trudne, ani łatwe	Proste	Bardzo proste
---	---------------	--------	-----------------------	--------	---------------

2. To właśnie mój kot sprawia, że chce mi się rano wstać.	Bardzo się zgadzam	Zgadzam się	Ani się zgadzam, ani się nie zgadzam	Nie zgadzam się	Bardzo się nie zgadzam
3. Jest kilka ważnych aspektów posiadania kota, które mi się nie podobają.	Bardzo się zgadzam	Zgadzam się	Ani się zgadzam, ani się nie zgadzam	Nie zgadzam się	Bardzo się nie zgadzam
4. Jak często całujesz swojego kota?	Przynajmniej raz dziennie	Raz na kilka dni	Raz w tygodniu	Raz w miesiącu	Nigdy
5. Chciała/bym nigdy nie musieć się rozstawać ze swoim kotem.	Bardzo się zgadzam	Zgadzam się	Ani się zgadzam, ani się nie zgadzam	Nie zgadzam się	Bardzo się nie zgadzam
6. Mój kot robi za dużo bałaganu.	Bardzo się zgadzam	Zgadzam się	Ani się zgadzam, ani się nie zgadzam	Nie zgadzam się	Bardzo się nie zgadzam
7. Jak często bawisz się ze swoim kotem?	Przynajmniej raz dziennie	Raz na kilka dni	Raz w tygodniu	Raz w miesiącu	Nigdy
8. Przeszkadza mi, że przez mojego kota nie mogę robić rzeczy, które sprawiały mi przyjemność, zanim się pojawił.	Bardzo się zgadzam	Zgadzam się	Ani się zgadzam, ani się nie zgadzam	Nie zgadzam się	Bardzo się nie zgadzam
9. Jak często spędzasz czas obserwując swojego kota?	Przynajmniej raz dziennie	Raz na kilka dni	Raz w tygodniu	Raz w miesiącu	Nigdy
10. Jest to denerwujące, że czasem muszę zmieniać plany przez mojego kota.	Bardzo się zgadzam	Zgadzam się	Ani się zgadzam, ani się nie zgadzam	Nie zgadzam się	Bardzo się nie zgadzam
11. Koszty utrzymania mojego kota są zbyt duże.	Bardzo się zgadzam	Zgadzam się	Ani się zgadzam, ani się nie zgadzam	Nie zgadzam się	Bardzo się nie zgadzam
12. Jak często kupujesz prezenty swojemu kotu?	Raz w tygodniu	Raz na dwa tygodnie	Raz w miesiącu	Kilka razy w roku	Nigdy
13. Jak często mówisz kotu rzeczy, których nie powiedziałeś nikomu innemu?	Raz dziennie	Raz w tygodniu	Raz w miesiącu	Raz w roku	Nigdy

14. Jak często masz wrażenie, że opieka nad kotem to twój obowiązek?	Raz dziennie	Raz w tygodniu	Raz w miesiącu	Raz w roku	Nigdy
15. Jak często mówisz do swojego kota?	Przynajmniej raz dziennie	Raz na kilka dni	Raz w tygodniu	Raz w miesiącu	Nigdy
16. Jak często przez kota nie możesz robić tego, co chciałbyś wykonać?	Raz dziennie	Raz w tygodniu	Raz w miesiącu	Raz w roku	Nigdy
17. Chciała/bym, aby mój kot był w pobliżu mnie cały czas.	Bardzo się zgadzam	Zgadzam się	Ani się zgadzam, ani się nie zgadzam	Nie zgadzam się	Bardzo się nie zgadzam
18. Jeśli wszyscy by mnie opuścili, mój kot zostałby ze mną.	Bardzo się zgadzam	Zgadzam się	Ani się zgadzam, ani się nie zgadzam	Nie zgadzam się	Bardzo się nie zgadzam
19. Jak często czujesz, że posiadanie kota jest bardziej problematyczne niż jest to warte?	Raz dziennie	Raz w tygodniu	Raz w miesiącu	Raz w roku	Nigdy
20. Mój kot pomaga mi przetrwać trudny dla mnie czas.	Bardzo się zgadzam	Zgadzam się	Ani się zgadzam, ani się nie zgadzam	Nie zgadzam się	Bardzo się nie zgadzam
21. Jak często przytulasz swojego kota?	Przynajmniej raz dziennie	Raz na kilka dni	Raz w tygodniu	Raz w miesiącu	Nigdy
22. Mój kot zapewnia mi stałe towarzystwo.	Bardzo się zgadzam	Zgadzam się	Ani się zgadzam, ani się nie zgadzam	Nie zgadzam się	Bardzo się nie zgadzam
23. Jak często kot towarzyszy ci podczas relaksu, np. oglądania telewizji?	Przynajmniej raz dziennie	Raz na kilka dni	Raz w tygodniu	Raz w miesiącu	Nigdy
24. Mój kot zawsze przy mnie jest, gdy potrzebuję pocieszenia.	Bardzo się zgadzam	Zgadzam się	Ani się zgadzam, ani się nie zgadzam	Nie zgadzam się	Bardzo się nie zgadzam
25. Jak traumatyczne będzie dla ciebie doświadczenie śmierci twojego kota?	Bardzo traumatyczne	Trochę traumatyczne	Ani traumatycznie, ani nie	Nie będzie traumatyczne	Wcale nie będzie traumatyczne
26. Jak często głaszczesz swojego kota?	Przynajmniej raz dziennie	Raz na kilka dni	Raz w tygodniu	Raz w miesiącu	Nigdy

27. Jak często zabierasz kota w odwiedzinach do innych ludzi?	Raz w tygodniu	Raz na dwa tygodnie	Raz w miesiącu	Kilka razy w roku	Nigdy
28. Jak często dajesz kotu przysmaczki?	Przynajmniej raz dziennie	Raz na kilka dni	Raz w tygodniu	Raz w miesiącu	Nigdy
29. Jak często zabierasz ze sobą kota do samochodu?	Przynajmniej raz dziennie	Raz na kilka dni	Raz w tygodniu	Raz w miesiącu	Nigdy
30. Jak często pielęgnujesz swojego kota?	Przynajmniej raz dziennie	Raz na kilka dni	Raz w tygodniu	Raz w miesiącu	Nigdy
31. Mój kot nieustannie zwraca na mnie uwagę.	Bardzo się zgadzam	Zgadzam się	Ani się zgadzam, ani się nie zgadzam	Nie zgadzam się	Bardzo się nie zgadzam

Tabela 2. Przykładowo wypełniony dziennik relacji ze zwierzęciem

Data	Co dziś zrobiłam/em, aby wzmocnić relację z moim kotem?	Jak zareagowało zwierzę?	Jak się wtedy czułam/em?	Notatki (ew. co planuję zrobić jutro, co mogę zmienić)
02.07.2025	Mój kot bawił się zabawką interaktywną, a ja go w tym wspierałam i dawałam smaczki, gdy postąpił zgodnie z oczekiwaniami	Bawił się przez krótką chwilę zabawką, a potem odszedł	Byłam zła na kota, że nie chce bawić się zabawkami, które dla niego kupiłam	Następnym razem nie doprowadzę do frustracji kota wynikającej z niemożności poradzenia sobie z zabawką. Zaczniemy od prostszej zabawki

Tabela 3. Pytania pomocnicze dla opiekunów kotów

- Czy dałam/em kotu przestrzeń, gdy tego chciał, czy sama podeszłam/podszedłem i głaskałam/em kota?
- Czy „przedstawiłem” się kotu?
- Czy kot chciał być pogłaskany? Jak zareagował na mój dotyk?
- Po jakim czasie kot stracił chęć na wspólną interakcję?
- Czy przed lub w trakcie zabawy wydarzyło się coś ważnego, co mogło wpłynąć na zachowanie mojego kota i nasze relacje?

Przebieg zajęć

Część I. Wprowadzenie (35 minut)

Zarysuj problematykę kursu. Opowiedz o powszechnych trudnościach opiekunów w nawiązywaniu relacji z kotem oraz o złożoności relacji. Możesz przytoczyć prawdziwe historie behawiorystyczne, w których opiekun myślał, że jego kot jest aspołeczny. Podaj kursantom test CORS i poproś o jego wypełnienie. Opowiedz o rodzajach relacji pomiędzy kotem a opiekunem i wyjaśnij w czym może pomóc wykonywane ćwiczenie. Po zakończonym kursie dokonaj analizy zaznaczonych odpowiedzi, posługując się wskazówkami zawartymi w publikacji Tiffaniego J. Howella i współautorów (2017), a następnie poinformuj kursantów o ich wyniku, odpowiednio się do niego odnosząc.

Podkreśl rolę dostrzegania i umiejętności prawidłowej interpretacji zachowań. Wyłutnucz, jakie zachowania można wyróżnić i jak należy je odczytywać. Zachowania afiliacyjne, czyli przyjazne (takie, które mają na celu nawiązanie pozytywnych kontaktów wewnątrz- i międzygatunkowych), np. ocieranie się (szczególnie pyszczkiem, czyli w miejscu, gdzie koty mają gruczoły zapachowe), udeptywanie, mruczenie i trącanie nosem. Warto zwrócić uwagę, jak kot się zachowuje, gdy opiekun przychodzi do domu po dłuższej nieobecności. Pozwoli to na rozpoznanie zachowania związanego z ekscytacją i zadowoleniem. Niektóre zachowania mogą zostać błędnie zakwalifikowane jako afiliacyjne, chociaż w rzeczywistości będą zaliczać się do bólowych lub lękowych i służą celom uspokajającym. Zachowania agresywne, czyli np. gryzienie, syczenie i drapanie, łatwo rozpoznać, jednak nie tak prosto jest odpowiednio zinterpretować mowę ciała zwierzęcia. Ogólne napięcie, spięta postawa ciała, uszy nie ustawione neutralnie, jeżenie sierści, postawienie ogona, uporczywe wpatrywanie się – to zachowania mogące świadczyć o nieprzyjawnym nastawieniu. Wyróżnij także zachowania lękowe, gdzie ogon jest skulony, zwierzę jest bardziej wycofane, chowa się, ma rozszerzone źrenice, może dyszeć i zostawiać mokre ślady łapek.

Nie pomijaj zachowań wewnątrzgatunkowych, ponieważ mogą one ułatwić interpretację behawioru pomiędzy kotem a człowiekiem. Wspomnij o zachowaniach socjalnych w różnych grupach, tj. samiec – samica,

samica – samica, samiec – samiec oraz dorosły osobnik – młode kocię (Crowell-Davis i in., 2003).

Opowiedz o roli bezpieczeństwa w prawidłowej relacji. Wyjaśnij, jak nie narażać kota na zbędny stres, nie powodować u niego dyskomfortu.

Powiedz, że budowanie więzi ze zwierzęciem jest stopniowe i wymaga czasu. Dodatkowo, jeśli problem jest bardziej złożony, tzn. nie wynika tylko z niewłaściwego podejścia opiekuna do zwierzęcia, ale też z innych przyczyn, tj. problemy relacyjne z innymi kotami w grupie czy zaburzenia behawioralne kotów, to znaczy, że wymaga szczegółowego poznania i kontaktu z behawiorystą zwierząt. Zaznacz wpływ braku wczesnej socjalizacji i zbyt wczesnego zabrania kociaka od kotki, co może doprowadzić do braku umiejętności komunikowania się wewnątrzgatunkowego.

Część 2. Pytania pomocnicze (20 minut)

Zacznij od zadawania pytań kursantom, np. (1) jak często sam nawiązujesz interakcję ze swoim kotem w porównaniu do sytuacji, gdy to on do tego dąży? (2) czy wiedziałeś o tym, że przed głaskaniem kota należy mu się „przedstawić”, czyli podać rękę/palec do obwąchania i obserwować zachowanie czworonoga? (3) jakie znasz formy wspólnego spędzania czasu z kotem? Które uważasz za wartościowe? (4) Gdzie zazwyczaj głaszczesz kota? (5) Czy potrafisz określić, w jakich sytuacjach twój kot jest zadowolony z interakcji z tobą (najczęściej do nich dąży)?

Do wszystkich pytań należy się odpowiednio odnieść, tłumacząc zagadnienia. Przy pytaniu czwartym należy wspomnieć o zachowaniach agresywnych na tle somatycznym i konieczności odpowiedniej diagnozy weterynaryjnej (Penar i Klocek, 2018).

Na tym etapie musisz przedstawić pytania pomocnicze dla opiekunów zwierząt (tabela 3). Zaznacz, że warto je zadawać zarówno przy udanych, jak i nieudanych interakcjach, a szczególnie pomocne są przy zapisywaniu notatek w dzienniku relacji, o którym powiesz za chwilę.

Część 3. Dziennik relacji (15 minut)

Pokaż tabelę z dziennika relacji (tabela 2). Podkreśl konieczność prowadzenia konsekwentnych wpisów i zachęć do uzupełniania jej przynajmniej przez 2 tygodnie z min. dwoma próbami interakcji dziennie. Kontakt z kotem nie

musi być bardzo długi. Opowiedz o możliwościach wspólnego spędzania czasu ze zwierzęciem, jak np. wartościowa zabawa, wspólny wypoczynek, obserwacje, pielęgnacja (np. głaskanie), wyprowadzenia na spacer. Podkreśl istotę obecności człowieka podczas aktywności, np. w czasie używania zabawek interaktywnych, które łatwo mogą doprowadzić do frustracji. Wy tłumacz na przykładzie, jak powinno się uzupełniać tabelkę. W kolumnie „jak zareagowało zwierzę” opiekun wpisuje behavior kota. Powinno się tam zamieścić jak najwięcej spostrzeżeń. Kolejna kolumna odnosi się do uczuć opiekuna i pozwala na autorefleksję dotyczącą kontaktów z kotem. Interakcja ze zwierzęciem powinna być jakościowa dla obu stron. Oprócz tego opiekun może rozpisać sobie szczegółowy plan działania, a następnie realizując go, uzupełniać dziennik relacji. Przekaż tabelkę kursantom w edytowalnej wersji, aby mogli ją samodzielnie uzupełniać.

Część 4. Zakończenie i pytania indywidualne (5 minut)

Podsumuj kurs, opowiedz czego nauczyli się kursanci i jakie następne kursy planujesz przeprowadzić. Jest to także czas na ewentualne pytania od uczestników kursu. Możesz wyjaśnić szczegółowo niejasne punkty spotkania. Zaznacz także, czy będziesz organizować w przyszłości cykliczne spotkania, na które kursanci będą mogli przychodzić, dzielić się swoimi doświadczenia z innymi i mówić o swoich postępach. Dodatkowo, jeśli chcesz, zaproś do indywidualnych spotkań przy trudniejszych przypadkach lub wtedy, gdy klient uważa to za potrzebne.

Możliwości kontynuacji i dodatkowe powiązania

W ramach poszerzenia zainteresowań i wiedzy o zachowaniu kotów behaviorysta może przeprowadzić dodatkowe aktywności dla opiekunów zwierząt. Oto kilka sugestii:

- Opowiedz i wytłumacz, na czym polega etogram kota (Piróg, Grega, 2011) i jakie zachowania świadczą o jego dobrostanie (Fraser, 2012), a następnie podaj kursantom materiały, które mogą wykorzystywać samodzielnie przy prowadzeniu obserwacji. Dzięki temu opiekun pozna lepiej zachowania swojego kota i szybciej będzie w stanie rozpoznać wszelakie anomalie.

- Zorganizuj cykliczne spotkania dla kursantów, podczas których opiekunowie będą opowiadać o postępach w interakcjach i dzielić się doświadczeniami z innymi. Możesz też utworzyć w tym celu grupę w social mediach.
- Przeprowadź kurs uzupełniający na temat tego, jak prawidłowo bawić się z kotem.
- Opowiedz o wzbogaceniach środowiskowych, dzieląc je ze względu na zasoby fizyczne, pokarmowe, społeczne, behawioralne oraz związane z kuletą (Herron i Buffington, 2010). Poproś kursantów, aby zaobserwowali, co jest najbardziej atrakcyjnym elementem wzbogacenia dla ich kota. Wykonaj razem z uczestnikami kursu matę węchową dla kota.
- Powiedz o komendach, które można nauczyć kota. Wy tłumacz, jakie metody powinno się stosować podczas nauki poleceń i jak przeprowadzać prawidłowy trening.

Refleksje i konkluzje

Kurs wyjaśnia w czytelnej i przystępnej formie, na czym polega relacja ze zwierzęciem. Porzucenie szkodliwych stereotypów i refleksja nad postrzeganiem kotów w nowej perspektywie jest bardzo potrzebna zarówno w odniesieniu do ludzi, jak i zwierząt. Kot przestanie być traktowany jako antysocjalny indywidualista. Zamiast tego opiekunowie będą w stanie dostrzec w nim zwierzę, które potrzebuje kontaktów społecznych, umie się komunikować i docenia czas spędzony razem.

Wykonanie testu CORS, a później zapoznanie się z analizą dokonaną przez behawiorystę może przyczynić się do głębszego zrozumienia relacji łączącej opiekuna z jego kotem. Odpowiedzi na pytania zmuszają kursanta do autorefleksji, a poznanie rodzaju interakcji i charakterystyki umożliwia identyfikację potencjalnego problemu. Przykładowo, koci opiekun może zdać sobie sprawę z tego, że wraz ze swoim czworonogiem tworzy niezdrową, współzależną relację przekładającą się negatywnie na dobrostan obu stron lub dowiedzieć się, że więź łącząca go z kotem jest bardzo luźna i niestabilna. Dzięki temu może lepiej rozplanować następne działania i skupić się na głównych problemach, których dotychczas nie był świadomy.

Wyjaśnienia behawiorysty na temat zachowań i ich rodzajów także mogą pozytywnie przełożyć się na tworzenie odpowiednich, przyjacielskich relacji ze zwierzęciem. Umiejętność rozpoznawania oraz dokonywania prawidłowej interpretacji behawioru wpływa na reakcję opiekuna. Oznacza to, iż kursant znający mowę ciała jest w stanie bardziej adekwatnie zareagować na zachowanie swojego kota w porównaniu z osobą, która nie posiada takiej wiedzy.

Czynniki, takie jak miejsce głaskania (w znaczeniu zarówno obszaru ciała, jak i przestrzeni w domu), częstotliwości interakcji, metod ich rozpoczynania i przeprowadzania są bardzo istotne w kontekście poprawy więzi z kotem. Z jednej strony, choć opiekunowie kierują się dobrymi intencjami, to ciągle zaczepianie kota, zmuszanie go do nieustannego kontaktu, dotykanie itd. mogą pogorszyć kontakty ze zwierzęciem. Z drugiej zaś strony, stałe niezwracanie uwagi na kota, który tego potrzebuje, także będzie niekorzystne. W zachowywaniu odpowiedniej częstotliwości pomocniczy będzie dziennik relacji wraz z pytaniami pomocniczymi. To narzędzie pomoże kursantom na wielu płaszczyznach. Po pierwsze, umożliwi zaobserwowanie codziennych, rutynowych zachowań, które wzmacniają lub osłabiają stosunku z kotem. Po drugie, może niejako zmusić kursanta do refleksji, skupienia i zastanowienia się nad własnymi odczuciami w sytuacjach, które być może nie są do końca wygodne dla człowieka, ale są całkowicie właściwe dla zwierzęcia. Po trzecie, prowadzi do regularnych zapisów i ułatwia zauważenie postępu wynikającego z poprawienia się interakcji ze zwierzęciem.

Kurs jest odpowiedni dla osób, które chcą poprawić relacje ze swoim kotem, jak i tych, które chcą poznać wiedzę behawiorystyczną w tym zakresie. Ponadto analiza relacji łączącej opiekuna z jego zwierzęciem dokonywana przez instruktora wydaje się ciekawa także dla osób, które nie dostrzegają żadnych problemów z tego zakresu. Jest to wartościowa propozycja dla każdego, kto chce lepiej poznać swojego kota i pogłębić z nim relację.

Bibliografia

- Bennetta, V., Gourkowb, N., Millsa, D.S. (2017). Facial correlates of emotional behaviour in the domestic cat (*Feliscatus*). *Behavioural Processes*, 141, 342–350. <http://dx.doi.org/10.1016/j.beproc.2017.03.011>

- Bessant, C. (2007). *Zaklinacz kotów. Jak rozmawiać z kotem*. Łódź: Galaktyka.
- Crowell-Davis, S.L., Curtis, T.M., Knowles, R.J. (2003). Social organization in the cat: a modern understanding. *Journal of Feline Medicine and Surgery*, 6, 19–28.
- Dmitruk, M., Kołodziejczyk, D., Horoszewicz, E., Andraszek, K. (2019). Behavioural traits of cats (*Felis catus*) – importance for humans. *Folia Pomeranae Universitatis Technologiae Stetinensis seria Agricultura, Alimentaria, Piscaria et Zootechnica*, 348(49)1, 37–46. <https://doi.org/10.21005/AAPZ2019.49.1.04>
- Downey, H., Ellis, S. (2008). Tails of animal attraction: Incorporating the feline into the family. *Journal of Business Research*, 61, 434–441.
- Fraser, A.F. (2012). *Feline behaviour and welfare*. Oxfordshire: CABI.
- Herron, M.E., Buffington, T.C.A. (2010). Environmental Enrichment for Indoor Cats. *Compendium (Yardley, PA)*, 32(12), E1-E5.
- Howell, T.J., Bowen, J., Fatjó, J., Calvo, P., Holloway, A., Bennett, P.C. (2017). Development of the cat-owner relationship scale (CORS). *Behavioural Processes*, 141, 305–315.
- Ines, M., Ricci-Bonot, C., Mills, D.S. (2021). My Cat and Me – A Study of Cat Owner Perceptions of Their Bond and Relationship. *Animals*, 11(1601), 1–15. <https://doi.org/10.3390/ani11061601>
- Kotrschal, K., Day J., McCune, S., Wedl, M. (2014). Human and cat personalities: building the bond from both sides. W: D.C. Turner, P. Bateson (red.) *The Domestic Cat: The Biology of its Behaviour*, (pp. 113–127). Cambridge University Press.
- Kudła, J. (2013). Konsekwencje nieprawidłowego przebiegu rozwoju behawioralnego u psów i kotów. W: J. Murdza (red.), *Mechanizmy zachowań zwierząt oraz możliwości ich modelowania* (s. 18–23). Wrocław: Uniwersytet Przyrodniczy we Wrocławiu.
- Ley, J. (2025). *Medycyna behawioralna kotów*. Wrocław: Edra Urban & Partner.
- Penar, W., Kłoczek, C. (2018). Aggressive behaviors in domestic cats (*Felis catus*). *Animal Science*, 57(2), 143–150. <https://doi.org/10.22630/AAS.2018.57.2.14>
- Piróg, J., Grega, T. (2011). Etogram – ważne narzędzie w badaniach nad zachowaniem zwierząt. *Przegląd hodowlany*, 2, 27–31.
- Schroll, S., Dehasse, J. (2018). Zaburzenia zachowania kotów. Wrocław: Edra Urban & Partner.
- Schwartz, S. (2002). Separation anxiety syndrome in cats: 136 cases (1991–2000). *JAVMA*, 220(7), 1028 – 1033.
- Seksel, K. (2014). Fear, Aggression, Communication, Body Language and Social Relationships in Cats. *European Journal of Companion Animal Practice*, 24(3), 20–27.

- Shreve, K.R.V., Mehrkam, L.R., & Udell, M.A. (2017). Social interaction, food, scent or toys? A formal assessment of domestic pet and shelter cat (*Felis silvestris catus*) preferences. *Behavioural processes*, 141, 322–328. <https://doi.org/10.1016/j.beproc.2017.03.016>
- Vitale, K.R., Behnke, A.C., Udell, M.A.R. (2019). Attachment bonds between domestic cats and humans. *Current Biology*, 29(18), R859–R865.

Pułapki umysłu, czyli rzecz o mechanizmach obronnych w relacjach międzyludzkich.

Propozycja zajęć w ramach godzin do dyspozycji wychowawcy

Andżelika Skolimowska

Abstrakt

Mechanizmy reakcji obronnych (MRO) dotyczą relacji międzyludzkich. Zajęcia zaproponowane w tym opracowaniu mają na celu wspomaganie kształtowania dojrzałości emocjonalnej u nastolatków oraz procesu rozwijania samoświadomości. Treści skupiają się na przybliżeniu pojęcia mechanizmów reakcji obronnych oraz scharakteryzowaniu niektórych z nich, w odniesieniu do praktyki. Proponowany scenariusz zajęć zorientowany jest na problemy uczniów od 15. roku życia. Temat MRO łączy się również z popularnymi zagadnieniami poruszonymi w ramach godzin do dyspozycji wychowawcy, tj. profilaktyka uzależnień, wobec czego założyć można wysoką wartość takich zajęć dla dalszej pracy wychowawczej. Do realizacji zajęć zaproponowanych w opracowanym scenariuszu prowadzący nie musi przygotowywać autorskich, zindywidualizowanych materiałów, ponieważ te w nim zawarte są ogólnodostępne i dość uniwersalne. Jest to atut, zwłaszcza dla nauczycieli uczących przedmiotów o odmiennym (od zaproponowanego) profilu tematycznym.

Słowa kluczowe: edukacja społeczna, godzina wychowawcza, mechanizmy reakcji obronnych, relacje międzyludzkie.

Wprowadzenie

Mechanizm reakcji obronnych (MRO) odpowiada za pobudzenie ciała do „walki” lub „ucieczki”. Polega na wysyłaniu każdego, potencjalnie zagrażającego bodźca do ciała migdałowatego, które oceniając stopień zagrożenia,

wywołuje odpowiednią reakcję organizmu. Pierwotnie umożliwiała to gatunkowi ludzkiemu przetrwanie w świecie pełnym zagrożeń (Przemieniecki, 2011). Mimo ewolucji MRO pozostał niezmienny, a jedynie „poszerzył” działanie o sferę życia społecznego. Doprowadziło to do powstania nieświadomych mechanizmów psychologicznych, których odkrycie zawdzięcza się Zygmunutowi Freudowi (Freud, 2009).

Pojęcie „mechanizmu obronnego” stanowi jedno z najważniejszych zagadnień psychoanalizy od czasów Freuda aż do teraz. Tłumaczone na rozkładzie ludzkiej osobowości, czyli *id*, *ego* i *superego* (Czernianin, Czernianin, 2017), rozumie się jako mechanizm regulujący lęk, wynikający z niezdolności sfery *ego* do zapanowania nad konfliktem zachodzącym między *id* a *superego*. Pod warstwą *id* kryje się najbardziej zwierzęca strona ludzkiej natury, skupiona na zaspokojeniu potrzeb i popędów. *Ego* powstaje w toku dorastania, można określić je mianem świadomego „ja”. Jego rolą jest dokonywanie wyborów. *Superego* jest najpóźniej kształtującym się składnikiem osobowości, na który wpływa otoczenie, m. in. przyjęte w otaczającym społeczeństwie normy i ideały wyznawane przez znane w dzieciństwie autorytety. *Superego* najczęściej określa się mianem sfery moralnej (Antoszewska, 2010).

Z freudowskiej charakterystyki osobowości wynika, że człowiek jest jednostką wewnętrznie skonfliktowaną, rozdartą między większymi wartościami a prostymi instynktami, którą równoważyć musi zawieszone pośrodku *ego*. Trudno dziwić się, że w otoczeniu takich skrajności występują dylematy. W odpowiedzi na rozterki *ego* pojawiają się „mechanizmy obronne”, które ułatwiają mu unikanie negatywnych wrażeń (McWilliams, 2009). Są one nieświadomione i pojawiają się automatycznie (Freud, 2024).

Spośród wielu wymienianych przez psychologów mechanizmów przyjmuje się na ogół te określone w Defensive Functioning Scale (DFS) w DSM-IV (Marchwicki, 2005). Konieczność zaistnienia takiego kompromisu w nazewnictwie i klasyfikacji wynika z różnorodnej interpretacji autorów co do pojęcia „mechanizmu obronnego”, czy samego zjawiska (Grzełowska-Klarkowska, 1986). Lista uznawanych mechanizmów jest dosyć długa, dlatego w dalszej części opracowania zostaną wyróżnione jedynie te najważniejsze. Zalicza się do nich: sublimację, intelektualizację, izolację, dysozację, przeniesienie, reakcję upozorowaną, wypieranie, projekcję, racjonalizację, zaprzeczenie (Marchwicki, 2005).

George E. Vaillant proponuje podział wymienionych mechanizmów obronnych na cztery kategorie (Mrozowicz-Wrońska, 2021). Są to kolejno mechanizmy: psychotyczne, niedojrzałe, neurotyczne, dojrzałe. Na podstawie tej klasyfikacji można dokonać podziału i charakterystyki każdego z mechanizmów. Pierwszą omówioną kategorią będą mechanizmy psychotyczne, które uznaje się za najbardziej prymitywne. Zalicza się do nich projekcję, która polega na przypisywaniu innym ludziom własnych negatywnych cech, myśli i zachowań, przy jednoczesnym niedostrzeganiu ich u samego siebie (np. osoba, która jest oceniająca, czuje się oceniana przez innych). Kolejnym z omawianych, który zalicza się do kategorii mechanizmów psychotycznych, jest zaprzeczenie. Charakteryzuje się świadomym ignorowaniem trudnych uczuć i faktów, w celu uniknięcia emocjonalnej konfrontacji z rzeczywistością (np. rodzic, który nie dostrzega problemów swojego dziecka, nawet kiedy zostaną mu one wskazane).

Kolejną kategorią mechanizmów według klasyfikacji Vaillanta są niedojrzałe mechanizmy obronne. Ich głównym zadaniem jest ochrona przed odczuwaniem stresu; są to m. in. projekcja, wymieniona również w poprzedniej grupie, oraz dysocjacja, czyli poczucie odłączenia od traumatycznej sytuacji poprzez rozdzielenie myśli i emocji od doświadczeń (np. osoba biorąca udział w wypadku nie pamięta nic z jego przebiegu). Trzecią grupą mechanizmów są neurotyczne mechanizmy obronne. Zalicza się do nich wyparcie, czyli nieświadome usunięcie z pamięci traumatycznych wspomnień, niedopuszczanie ich do świadomości (np. osoba doświadczająca przemocy domowej nie jest w stanie przypomnieć sobie jej szczegółów), przemieszczenie, czyli odreagowanie negatywnych odczuć na mniej zagrażającym obiekcie (np. zdeenerwowany przez szefa ojciec wyładowuje swoją frustrację po powrocie do domu na swoje dziecko), izolację jako sposób na zapobieganie trudnym emocjom poprzez unikanie doświadczeń, które mogą je wywołać (przykład: odcięcie emocjonalne po śmierci bliskiego członka rodziny), reakcję upozorowaną, która polega na zastępowaniu faktycznych uczuć i myśli skrajnie przeciwnymi. Ostatnią kategorią są dojrzałe mechanizmy obronne. Vaillant, spośród wymienionych mechanizmów zaliczył do nich jedynie sublimację. Polega ona na zastępowaniu nieakceptowanych społecznie impulsów innymi, akceptowalnymi (np. osoba z tendencją do agresji zaczyna uprawiać sporty walki) (Mrozowicz-Wrońska, 2021).

Pozostałe z charakteryzowanych mechanizmów uwzględnianych w Defensive Functioning Scale, a nieuwzględnionych w klasyfikacji Vaillanta, to intelektualizacja (np. osoba po traumatycznym wypadku samochodowym nie skupia się swoich emocjach, a na analizie przyczyn i skutków), a także racjonalizacja, czyli usilne doszukiwanie się wytłumaczenia niepochlebnych zachowań (np. uczeń po otrzymaniu jedynki ze sprawdzianu tłumaczy sobie, że przedmiot jest mu niepotrzebny do życia) (Łysek, 2011).

Zajęcia skierowane są m.in. do wychowawców w szkołach średnich. Zaproponowana tematyka dotyczy relacji międzyludzkich, których rozpoznawalną cechą jest silna dynamika przebiegu. W odniesieniu do dorastającej młodzieży dynamika ta widoczna jest w relacjach zarówno rówieśniczych, jak i z osobami dorosłymi (rodzicami, nauczycielami). Jest to spowodowane niestabilnością emocjonalną, u podłoża której leżą zmiany hormonalne okresu dojrzewania. Zajęcia do dyspozycji wychowawcy są więc dobrą przestrzenią zaakcentowania ważności tematyki. Poddanie analizie zaproponowanych w scenariuszu mechanizmów obronnych (identyfikacja, charakterystyka, sposoby reagowania w sytuacji ich wystąpienia) może wielu uczniom dostarczyć cennych informacji umożliwiających rozpoznawanie swoich reakcji w relacjach z innymi lub bardziej adekwatne reagowanie na doświadczenie tych mechanizmów. Zajęcia warto zrealizować podczas dwóch godzin lekcyjnych. Pozwoli to na głębsze wytłumaczenie zagadnienia lub zapoznanie z większą liczbą mechanizmów obronnych. W opracowaniu opisano osiem mechanizmów, a w propozycji (scenariuszu) zajęć znajduje się ich zaledwie cztery.

Efekty uczenia się

W sferze wiedzy uczestnik:

- *zna wybrane mechanizmy obronne identyfikowane w relacjach międzyludzkich.*

W sferze praktycznej uczestnik:

- *potrafi połączyć poznane mechanizmy obronne w relacjach międzyludzkich z przykładowymi sytuacjami z życia.*

W sferze kompetencyjno-społecznej uczestnik:

- *jest gotów przeprowadzać analizę swoich postaw i zachowań w odniesieniu do poznanych mechanizmów.*

Organizacyjny kontekst zajęć

- Grupa docelowa: grupa młodzieży powyżej 15. roku życia
- Wielkość grupy: do 30 osób
- Czas prowadzenia zajęć: 45 minut
- Miejsce przeprowadzenia zajęć: klasa szkolna
- Potrzebne materiały: tablica, flamaster, karteczki samoprzylepne, długopisy, opcjonalnie: wydrukowane zdjęcie zamieszczone w scenariuszu

Przygotowanie i materiały dla instruktora

Podstawą do realizacji zajęć jest zapoznanie się przez prowadzącego z prezentowanym opracowaniem. Ważne, by on sam zrozumiał temat, o którym chce opowiadać. Jeżeli samo opracowanie okaże się niewystarczające, wskazane jest, by sięgnął po literaturę zawartą w bibliografii lub skorzystał z materiału na YouTube. Instruktor powinien mieć przy sobie materiały wymienione w „organizacji lekcji”, ponieważ dzięki nim lekcja przebiegnie sprawniej.

Ważna dla współpracy między uczestnikami i instruktorem jest relacja między nimi. Przeprowadzenie zajęć o mechanizmach obronnych wymaga od nauczyciela umiejętności tworzenia komfortowej atmosfery w grupie. Uczniowie powinni czuć się na lekcji pewnie, dzięki temu nie będą blokować się podczas burzy mózgów czy w swobodnych wypowiedziach. Przeprowadzenie lekcji na temat MRO powinno odbyć się w grupie, która już się zna.

Do przeprowadzenia zajęć potrzebne będą materiały takie jak: tablica, flamaster, karteczki samoprzylepne, długopisy, opcjonalnie: wydrukowane zdjęcie zamieszczone w scenariuszu.

Do przedstawienia mechanizmów obronnych można wykorzystać wydrukowane zestawienie przedstawione w tabeli 1.

Tabela 1. Przykłady mechanizmów obronnych

Projekcja	Osoba, która zazdrości innym ma poczucie, że wszyscy zazdroszczą jej. Uczeń denerwuje się na innych za nieprzygotowanie do lekcji, mimo tego że sam często jest nieprzygotowany.
Zaprzeczenie	Osoba uzależniona od alkoholu, która twierdzi, że kontroluje sytuację. Uczeń nękaný przez kolegów mówi, że nie jest nękaný a znajomi „tylko żartują”.
Dysocjacja	Osoba, która idzie do domu, nie pamięta swojej drogi, ponieważ szła na tzw. „autopilocie”. Osoba, która „zatraciła się” w serialu i nie odczuwa upływu czasu.
Wyparcie	Osoba nie dostrzega problemów w relacjach z przyjacielem, bo boi się konfrontacji. Uczeń tak bardzo boi się sprawdzianu z matematyki, że o nim zapomina.
Przeniesienie	Osoba przenosi emocje towarzyszące relacji z rodzeństwem na relacje z rówieśnikami. Uczeń, który mierzy się z problemami w domu, zachowuje się w szkole agresywnie.
Izolacja	Osoba opowiadając o swojej trudnej sytuacji, przyjmuje narrację, jakby mówiła o kimś innym. Osoba, która ma poważne problemy, zajmuje się problemami innych ludzi.
Sublimacja	Osoba, która czuje frustrację, przenosi ją na płótno. Uczeń, który ma tendencję do dominacji, zostaje przewodniczącym klasy.
Intelektualizacja	Osoba podczas kłótni zamiast reagować emocjonalnie, analizuje spór i skupia się na zrozumieniu. Uczeń, który dostał złą ocenę, nie pogrąża się w negatywnych emocjach, tylko analizuje popełnione błędy.

Przebieg zajęć

Prowadzący zapoznaje uczniów z tematem zajęć i zdradza, że za hasłem „pułapki umysłu” kryje się pojęcie mechanizmów obronnych. Następnie robi wprowadzenie do zajęć, podając ich cel i uzasadnienie. Nauczyciel może skorzystać z treści zawartych w przedstawionym opracowaniu w części „Wprowadzenie” bądź wykorzystać gotowe opracowanie zagadnienia dotyczącego mechanizmów obronnych, w postaci jednego z filmów dostępnych w ramach

zasobów Internetu. Ponadto, jeśli jest możliwość, można zobrazować mechanizmy obronne za pomocą wydrukowanej wcześniej grafiki (rysunek 1).

Następnie, w zależności od potrzeb grupy, prowadzący wybiera cztery spośród wymienionych mechanizmów i charakteryzuje je, opierając się na przykładach własnych, wymienionych we „Wprowadzeniu” lub rozpisanych w tabeli 1. Rekomendowany jest celowy dobór mechanizmów, np. w oparciu o relacje panujące w grupie lub ewentualne konflikty. Nie jest to jednak wymagane, omawiane mechanizmy są bowiem uniwersalne.



Rysunek 1. Opracowanie własne autorki, wygenerowane za pomocą ChatGPT

Część praktyczna (15 minut)

Prowadzący dzieli uczestników na dwuosobowe zespoły, których zadaniem jest podanie własnych przykładów z życia, gdzie mogli zaobserwować działanie każdego z czterech omawianych na lekcji mechanizmów obronnych. Uczniowie na czterech oddzielnych karteczkach krótko opisują sytuację, do której odnosi się mechanizm, ale bez nazywania mechanizmu – np. *Basia chciała kupić sukienkę, a gdy ta okazała się zbyt droga uznała, że wcale jej się ona nie podoba.*

W czasie gdy uczestnicy pracują, prowadzący rysuje na tablicy tabelę 2. Zamiast „omawiany mechanizm” wpisuje konkretne nazwy analizowanych mechanizmów.

Tabela 2. Tabela wybranych mechanizmów obronnych do pracy w zespołach

Omaawiany mechanizm 1	Omaawiany mechanizm 2	Omaawiany mechanizm 3	Omaawiany mechanizm 4

Kiedy wszystkie grupy zgłoszą zakończenie pracy, prowadzący zbiera karteczki i dzieli uczniów w inne niż wcześniej zespoły dwuosobowe. Każdemu z nich rozdaje po cztery karteczki z opisywanymi sytuacjami. Zadaniem grup jest przypisanie sytuacji do danego mechanizmu i przyklejenie karteczki z opisem w odpowiednie, według nich, miejsce.

Po zakończeniu zadania prowadzący na głos odczytuje sytuacje przypisane do danych mechanizmów, które zostały zaproponowane przez zespoły. Następnie wspólnie z uczniami ocenia, czy zostały umieszczone w odpowiednim miejscu.

Podsumowanie zajęć (10 minut)

Prowadzący krótko omawia zajęcia – przypomina, czym jest mechanizm reakcji obronnych, wymienienia poznane mechanizmy wraz z krótką charakterystyką każdego z nich. Podkreśla znaczenie tematu dla rozwoju dojrzałości emocjonalnej. W ramach zadania domowego prosi uczestników o przygotowanie anonimowej notatki o swoim zachowaniu, które obrazowało mechanizm obronny oraz o sposobie poradzenia sobie z nim. Skłoni to uczniów do refleksji nad swoimi reakcjami oraz może posłużyć za dobry wstęp do kontynuacji zajęć.

Możliwości kontynuacji i dodatkowe powiązania

- Druga część zajęć o mechanizmach obronnych, na których, już bez kolejnego wstępu, zespoły powinny skupić się na analizie dalszych czterech omówionych mechanizmów. Podsumowanie cyklu można zakończyć pracą w grupie, w której uczniowie będą wymieniać i argumentować sfery życia „działające” pod wpływem mechanizmów oraz inne zależne od nich elementy, takie jak np. relacje, samoocena, nauka. W zależności od preferencji prowadzącego zwieńczeniem może być też burza mózgów na temat „Radzenia sobie z mechanizmami obronnymi, czyli jak nie dać zawładnąć im swoim życiem?”.
- Zajęcia o radzeniu sobie ze stresem, które zapoznają uczestników z pojęciami stresu pozytywnego i negatywnego. Przedstawią im popularne metody radzenia sobie ze stresem oraz nawiążą do lekcji o mechanizmach obronnych. Prowadzący powinien przypomnieć, że głównym zadaniem mechanizmów obronnych jest ochrona przed stresem. Dzięki wcześniejszemu zapoznaniu uczniów z mechanizmami będą oni mogli włączyć się w dyskusję o tym, kiedy MRO pomaga w redukcji stresu, a kiedy utrudnia racjonalne myślenie.
- Na zajęciach o uzależnieniach można również nawiązać do mechanizmów reakcji obronnych. Lekcja powinna przybliżyć definicję uzależnienia, jego stadia oraz skutki. Nawiązanie do MRO może nastąpić przy wzmiance o trudności uświadomienia sobie tego problemu, ponieważ to właśnie on takim je czyni. Po tej lekcji uczniowie powinni uświadomić sobie, jakie są długotrwałe skutki unikania konfrontacji z problemem oraz jakim zagrożeniem może okazać się nieświadomość mechanizmów.

Refleksje i konkluzje

Lekcja o mechanizmach obronnych stanowi kluczowy element edukacji emocjonalnej i społecznej, której realizacja wpisuje się w założenia tzw. godziny do dyspozycji wychowawcy. Takie zajęcia mogą pozytywnie przyczynić się do budowania dojrzałości emocjonalnej u młodych ludzi. Rekomenduje się, aby zajęcia realizowano z wykorzystaniem metod aktywizujących (burza mózgów, kula śnieżna, minianaliza przypadków), wspomaganych multimedialnymi środkami dydaktycznymi (prezentacje, filmy z krótkimi scenami obrazującymi konkretne mechanizmy).

Ważne, by prowadzący na początku lekcji wytłumaczył uczniom, że mechanizmy nie dzielą się na dobre i złe, bo są one psychicznymi strategiami przetrwania. Często nie są one widoczne dla tych, którzy je stosują i dopóki nie przeszkadzają w adaptacji – nie stanowią większego problemu. Celem zajęć nie jest nauczenie uczestników „diagnozowania” siebie i swoich rówieśników. Po zrealizowaniu zajęć obejmujących wszystkie zaproponowane mechanizmy obronne w relacjach międzyludzkich można zakładać, że uczniowie będą stopniowo potrafili dostrzegać te mechanizmy we wzajemnych zachowaniach. Odwoływanie się do zajęć w sytuacjach nieporozumień komunikacyjnych obserwowanych lub zgłaszanych podczas godzin do dyspozycji wychowawcy może dodatkowo wzmacniać efekty uczenia się. Warto próbować przy tym wskazywać uczniom przyszłe korzyści społeczne z tytułu doskonalenia umiejętności rozpoznawania i bezprzemocowego reagowania na mechanizmy zaburzające relacje rówieśnicze i z osobami dorosłymi.

Bibliografia

- Antoszevska, N. (2010). Mechanizmy obronne w ujęciu psychoanalitycznym. *Wrocławskie Studia Erazmianskie. Zeszyty studenckie*, 5, 114–130.
- Czernianin, W., Czernianin, H. (2017). Zarys teorii psychoanalitycznej Zygmunta Freuda (1856–1939) w perspektywie psychologii literatury. *Przegląd Biblioterapeutyczny*, 7(1), 13–34.
- Freud, F.A. (2024). *Ego i mechanizmy obronne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Freud, Z. (2009). *Psychologia nieświadomości*. Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Grzegółowska-Klarkowska, H. (1986). *Mechanizmy obronne osobowości*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Łysek, J. (2011). Specyficzne zachowania uczniów. *Nauczyciel i Szkoła*, 2(50), 105–119.
- Marchwicki, P. (2005). Mechanizmy obronne w ujęciu psychodynamicznym. *Seminare. Poszukiwania naukowe*, 21(1), 491–507.
- McWilliams, N. (2009). *Diagnoza psychoanalityczna*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Mrozowicz-Wrońska, M. (2021). Mechanizmy obronne – teoria, pomiar, eksperyment. *Poznań: Wydawnictwo Rys*.
- Przemieniecki, J. (2011). *Psychologia jednostki. Odkoduj szyfr do swego umysłu*. Warszawa: Wydawnictwo Helion.

Zrozumieć samotność – usłyszeć siebie i innych

Martyna Ryło

Abstrakt

Opracowanie porusza tematykę samotności zwłaszcza w środowisku młodych ludzi. Przeznaczony jest dla specjalistów z dziedziny nauk społecznych (wychowawców/pedagogów/psychologów itp.) jako wskazówka do prowadzenia warsztatów. Prezentowana propozycja scenariusza zajęć o charakterze socjoterapeutycznym ma na celu poprawić świadomość młodych ludzi w kontekście odczuwanych przez nich stanów emocjonalnych, wskazać sposoby radzenia sobie z nieprzyjemnymi uczuciami oraz skłonić do refleksji na temat własnego życia. Charakter socjoterapeutyczny ma z kolei sprzyjać rozwijaniu kompetencji społecznych i budowaniu wzajemnego szacunku w grupie. Wartością, jaką niosą warsztaty jest także zwrócenie uwagi osób dorosłych na problemy, z którymi zmagają się młodzież. Zajęcia składają się z czterech ćwiczeń, z których każde wymaga skupienia i poddania się refleksji, stąd niezmiernie ważne jest, aby panowała spokojna i sprzyjająca myśleniu atmosfera.

Słowa kluczowe: kompetencje społeczne, refleksyjność, samotność, warsztaty kreatywności, zajęcia socjoterapeutyczne.

Wprowadzenie

Okres dojrzewania jest niezaprzeczalnie trudnym doświadczeniem w życiu każdego człowieka. Zachodzące w tym czasie zmiany biologiczne i psychiczne zwiększają podatność na stres u młodych ludzi, których przede wszystkim cechuje labilność emocjonalna i wysoka wrażliwość. Stąd sytuacje, które dla dorosłego człowieka nie wydają się być problemowe w oczach osoby młodej stają się nie do rozwiązania. Towarzyszące napięcie emocjo-

nalne i nieumiejętność radzenia sobie z problemami charakterystycznymi dla okresu adolescencji sprawiają, że młody człowiek szuka alternatyw do zmiany swojej sytuacji, a te z kolei mogą być destrukcyjne (Obuchowska, 2001). Jednym z często spotykanych prób zmiany swojej sytuacji jest izolowanie się od innych i chęć ucieczki od problemu. Młodzi ludzie bardzo często odczuwają pustkę i samotność. Nie chcą dzielić się swoimi problemami z osobami dorosłymi ze względu na lęk, jaki im towarzyszy (Harwas-Napierała i Trempała, 2001). Dlatego niezwykle ważne jest, aby zwrócić uwagę dorosłych na ten problem – problem samotności u młodych ludzi, który w dzisiejszych czasach ulega ciągłemu pogłębieniu poprzez środowisko internetowe, zwłaszcza media społecznościowe. Dzieci i młodzież nie zawsze potrafią wyrazić, co czują, z czym się zmagają (poczucie izolacji, niezrozumienia czy odrzucenia) – stąd ważna jest ich obserwacja i wsparcie. Badanie NASK (2024) wykazało, że ponad połowa nastolatków czuje się osamotniona, zwłaszcza w mediach społecznościowych, a ok. 43% korzysta z nich, by nie czuć się samotnie.

Podjęcie tematu samotności poprzez warsztaty kierowane do młodych ludzi jest moim zdaniem ważne, przede wszystkim ze względu na chęć zrozumienia tego zjawiska przez wychowawców i nauczycieli, którzy na co dzień pracują z młodzieżą. Zajęcia poruszają kwestię źródeł poczucia samotności, przejawów oraz sposobów radzenia sobie z nią, kiedy doskwiera. Szczególnie zależy mi, aby zwiększyć świadomość emocjonalną zarówno nauczycieli, jak i uczniów we wspomnianym temacie – co jest nadrzędnym celem pracy. Zajęcia mają charakter profilaktyczny i wspierający poprzez umożliwienie wychowankom bezpiecznego wyrażania swoich myśli i uczuć we wspólnej rozmowie i grupowych działaniach. Istotne jest też wzbudzenie poczucia empatii i zrozumienia uczuć towarzyszącym innym ludziom. Mam nadzieję, że dzięki warsztatom wychowankowie zrozumieją, że uczucie samotności jest naturalnym zjawiskiem, choć bywa trudnym doświadczeniem. Jednak będą potrafili zrozumieć je i radzić sobie w zdrowy sposób.

Efekty uczenia się

W sferze wiedzy uczestnik:

- *zna pojęcie i zjawisko samotności;*
- *zna skutki częstego pojawiania się poczucia samotności;*
- *wie, jak radzić sobie z samotnością.*

W sferze praktycznej uczestnik:

- *potrafi rozpoznać emocje związane z przeżywaniem samotności u drugiego człowieka.*

W sferze kompetencyjno-społecznej uczestnik:

- *jest gotów z szacunkiem i empatią odnieść się do drugiego człowieka.*

Organizacyjny kontekst zajęć

- Zajęcia przeznaczone są dla grupy 8–12 wychowanków z Młodzieżowego Ośrodka Socjoterapii/Młodzieżowego Ośrodka Wychowawczego/Świetlic Środowiskowych niemniej można je przeprowadzić wśród uczniów w szkole ponadpodstawowej/średniej.
- Czas zajęć szacowany jest na około 1,5 godziny w zależności od przebiegu zajęć.
- Nie wymaga się od uczestników specjalistycznej wiedzy odnośnie tematu.
- Zajęcia odbywać się mogą w świetlicy bądź dowolnej sali lekcyjnej.

Przygotowanie i materiały dla instruktora

Prowadzący zajęcia powinien przede wszystkim zaznajomić się z polecaną literaturą, którą krótko omówię i wskażę, na co przede wszystkim należy zwrócić uwagę podczas lektury.

Książka Mirosława Brejwo „Oswoić samotność. Od poczucia pustki do akceptacji i bliskości” to przede wszystkim psychologiczny przewodnik dotyczący poczucia samotności. Autor skupia się na analizie źródła poczucia pustki, bliskości i lęku. Pozycja jest o tyle wartościowa, że pozwala prowadzącemu na refleksję i wszechstronne zrozumienie zjawiska samotności poprzez

psychologiczną wiedzę i praktyczne wskazówki, które pomogą owe uczucie przekształcić w siłę, a nie słabość.

Pozycję Agnieszki Łopatowskiej i Moniki Szubrycht „Epidemia samotności. Jak budować trwałe więzi we współczesnym świecie” polecam ze względu na zrozumiały przekaz i łatwość w czytaniu – ma ona charakter serii wywiadów, które poruszają wiele ważnych wątków, punktów widzenia i podpowiedzi specjalistów. Pozwolą one prowadzącemu na praktyczne zrozumienie tematu, gdyż to właśnie od dogłębnego zrozumienia omawianego zagadnienia wywodzi się sukces w prowadzeniu zajęć, ze względu na szeroki wachlarz wiedzy i możliwość wywiązania ciekawej dyskusji z uczestnikami.

Książka Cheryl Rickman „Jak pokonać samotność” jest także poradnikiem psychologicznym, który pozwala na szerokie zrozumienie tematu samotności. W tej lekturze polecam jednak skupić się na przedstawionych propozycjach ćwiczeń: wyciszających, pozwalających skupić się na chwili obecnej i zwracających uwagę na naukę polubienia czasu wolnego. Ćwiczenia mogą być wykorzystane w scenariuszach zajęć uzupełniających temat samotności – mają szerokie zastosowanie.

Warto zaznaczyć, że wymaga się odczytania i specjalistycznej wiedzy na temat poczucia osamotnienia i samotności od osoby prowadzącej zajęcia. Ważne też, aby posiadała ona umiejętność aktywnego słuchania, empatii, kreatywności i umiejętności recytacji wykorzystanego w scenariuszu wiersza. Zalecane jest wcześniejsze przeczytanie utworu wraz z samodzielnym dokonaniem plastycznej interpretacji.

Przebieg zajęć

Wprowadzenie (5 minut)

Zajęcia rozpoczynają się od wprowadzenia. Prowadzący wita uczestników, przedstawia tematykę zajęć oraz zasady komunikacji na zajęciach.

Aktywność 1. Dlaczego ludzie są samotni? (10 minut)

Po wprowadzeniu rozpoczyna się właściwa część warsztatów. Prowadzący zadaje pytania grupie i prosi każdego po kolei o odpowiedź: Co to znaczy,

że ktoś jest samotny? Dlaczego ludzie są samotni? Podczas gdy jedna osoba się wypowiada, pozostali słuchają. W trakcie podsumowania ćwiczenia wywiązuje się dyskusja. Prowadzący na podstawie wypowiedzi uczestników systematyzuje wiedzę i objaśnia definicję samotności. Ważne jest, aby docenić odpowiedź każdego wychowanka i wykazać się umiejętnością aktywnego słuchania, tak aby każdy czuł się wysłuchany.

Aktywność 2. Wędrowka (30 minut)

W kolejnym ćwiczeniu prowadzący czyta kilkakrotnie wiersz Danuty Wa-wiłow pt. „Wędrowka” (tekst wiersza w załączniku nr. 1, s. 165). Uczestnicy w tym czasie słuchają go i rysują na kartkach swoje skojarzenia związane z treścią wiersza. Interpretują treść i przedstawiają ją według własnego uznania; istnieje całkowita dowolność twórcza. Przedstawiają swoje prace na forum i opowiadają o nich. Następnie każdy po kolei odpowiada na pytanie, jak może czuć się osoba samotna na podstawie własnej wiedzy bądź wiersza. Prowadzący słucha każdej wypowiedzi i docenia pracę plastyczną każdego wychowanka.

Aktywność 3. Doświadczanie samotności (30 minut)

W kolejnym ćwiczeniu uczestnicy losują karteczki, na których są opisane sytuacje, gdzie ktoś doświadcza samotności:

- Koleżanka w klasie, która z nikim nie rozmawia.
- Chłopiec w szkole, który jest dręczony przez rówieśników.
- Osoba chora przebywająca w szpitalu, której nikt nie odwiedza.
- Osoba, która straciła kogoś bliskiego.
- Starsza pani z sąsiedztwa mieszkająca sama, której nikt z bliskich nie odwiedza.
- Osoba bezdomna.
- Nastolatka, która cały swój czas poświęca na naukę i nie ma kontaktów z rówieśnikami.

Po chwili zastanowienia uczestnicy podają po kilka propozycji pomocy takiej osobie, odpowiadając na pytanie: co mogę zrobić, by ktoś nie czuł się samotny? Prowadzący pilnuje, aby panowała atmosfera wzajemnego szacunku.

Aktywność 4. Doświadczanie samotności (15 minut)

W następnym ćwiczeniu (czas przeznaczony na wykonanie to 15 minut) wychowankowie dostają kartki z pytaniami, na które odpowiadają:

- Kto jest dla ciebie ważny w życiu?
- Dlaczego ta osoba jest dla ciebie ważna?
- W jaki sposób dzięki tobie twoi bliscy nie czują się samotni?
- A co cennego ty otrzymujesz od innych?
- Czy jesteście sobie wzajemnie potrzebni?

Nie muszą odczytywać tego na głos, lecz to ćwiczenie ma na celu skłonić do osobistych refleksji.

Podsumowanie zajęć (10 minut)

Po przeprowadzeniu warsztatów bardzo ważne jest dokonanie podsumowania przez prowadzącego na forum grupy, podczas którego zapyta on uczestników o ich spostrzeżenia i zdobytą wiedzę w trakcie warsztatów. Warto pamiętać, iż istotnym elementem w prowadzeniu zajęć (zwłaszcza resocjalizacyjnych o charakterze socjoterapeutycznym) jest docenianie pracy każdego z wychowanków oraz wykazanie się umiejętnością aktywnego słuchania przez prowadzącego. W trakcie zajęć prowadzący powinien być dobrym obserwatorem, który zwróci uwagę na każdy szczegół we współpracy z wychowankami, oceni efekty ich pracy i zauważy ich starania, o których ich powiadomi. Szczególnie ważne jest, aby zwrócić uwagę na pracę osoby, która jest nisko w hierarchii rówieśniczej danej grupy i skierować w jej stronę adekwatną pochwałę, która może obejmować choćby zaangażowanie. Takie działanie ma na celu podnieść poczucie własnej wartości jednostki, ale także wpłynąć na świadomość całej grupy co do nauki szacunku względem drugiej osoby.

Możliwości kontynuacji i dodatkowe powiązania

Działania uzupełniające i dodatkowe tematy, które można połączyć z zajęciami dotyczącymi samotności, które mają na celu rozszerzenie zagadnień warsztatowych:

- Analiza cytatów – wychowankowie zgłębiają temat motywu samotności poprzez zapoznanie się z cytatami, krótkimi tekstami z literatury/popkultury/filozofii itp.
- Stworzenie dziennika emocji – wychowankowie przez okres tygodnia zapisują swoje odczucia i emocje w dzienniku. Ma to na celu zrozumienie wewnętrznych przeżyć, jak i refleksję nad sobą i swoim życiem.
- Dramatoterapia – wychowankowie poprzez zajęcia teatralne, a konkretnie tworzenie scenariuszy i scenek, odgrywają sytuacje związane z samotnością.
- Tworzenie mapy wsparcia – zadanie polegające na odnalezieniu różnych miejsc pomocy osobom zmagającym się z poczuciem samotności i wpisanu ich na mapę. Odszukane miejsca mogą mieć dowolny charakter: instytucjonalny czy osobisty. Ważne jest, aby przede wszystkim wskazać miejsca w pobliżu miejsca zamieszkania/szkoły/placówki itp.
- Spotkanie ze specjalistą – zorganizowanie spotkania z osobą specjalizującą się w sprawach społecznych zwłaszcza powiązaną z pracą z osobami wykluczonymi (pedagog/psycholog/pracownik socjalny itp.) z pewnością pozytywnie wpłynie na odbiór przekazywanych treści i jest ciekawą alternatywą do prowadzenia zajęć.

Propozycje tematów zajęć powiązanych z tematyką warsztatów o samotności:

- Dlaczego empatia i szacunek są tak istotne w życiu społecznym?
- Jak się wzajemnie rozumieć? Komunikacja i bariery w komunikacji.
- Media społecznościowe a poczucie izolacji.
- Introwertyzm a samotność. Czym się różnią?
- Umiejętność budowania relacji z innymi.
- Jak dbać o własne samopoczucie? O higienę emocjonalnej.

Refleksje i konkluzje

Warsztaty na temat samotności są trafnym i wartościowym elementem w programie profilaktyczno-wychowawczym. Wychowankowie potrzebują przestrzeni na wyrażanie swoich uczuć i myśli. Ważna jest dla nich także rozmowa o relacjach, empatii, której przewodnikiem jest specjalista. Młodym

ludziom z reguły trudno jest otwierać się przed innymi, jednak wartość zajęć tkwi w przedstawianiu ich z perspektywy osoby trzeciej/omawianiu tematu ogólnikowo, co pozwala na utożsamienie się z tematem w głębi duszy (Fundacja Civis Polonus, 2015). Wnioskuje także, że wychowankowie potrzebują więcej okazji do rozmów na temat emocji, relacji, problemów psychicznych itp., co powinno zostać im umożliwione.

Patrząc perspektywicznie na skuteczność i wartość lekcji myślę, że powinna się ona przyczynić do wzrostu świadomości wychowanków na temat zjawiska samotności, co pozwala na jego lepsze zrozumienie. Zajęcia sprzyjają rozwojowi empatii, budowaniu zaufania zarówno w stosunku do rówieśników, jak i osób dorosłych a także rozwijaniu kompetencji emocjonalno-społecznych (Sakowicz, 2006). Główną adaptacją jest moim zdaniem posiłkowanie się multimedialnymi formami pracy (np. włączeniem filmu), co może przyczynić się do skuteczniejszego odbioru warsztatów.

Bibliografia

- Brejwo, M. (2024). *Oswoić samotność. Od poczucia pustki do akceptacji i bliskości*. Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.
- Fundacja Civis Polonus. (2015). *Skuteczna praca z młodzieżą. Przewodnik po partycypacji młodzieży*. Warszawa: Fundacja Civis Polonus.
- Harwas-Napierała, B., Trempała, J. (red.) (2001). *Psychologia rozwoju człowieka. Tom 2. Charakterystyka okresów życia człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Łopatowska, A., Szubrycht, M. (2024). *Epidemia samotności. Jak budować trwałe więzi we współczesnym świecie*. Poznań: Wydawnictwo Filia.
- Obuchowska, I. (2001). *Drogi dorastania: psychologia rozwojowa okresu dorastania dla rodziców i wychowawców*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- NASK. (2024). *Nastolatki 3.0, Raport z ogólnopolskiego badania uczniów i rodziców*. Warszawa: Naukowa i Akademicka Sieć Komputerowa.
- Rickman, C. (2025). *Jak pokonać samotność*. Warszawa: Wydawnictwo RM.
- Sakowicz, T. (2006). *Elementy pedagogiki resocjalizacyjnej z socjotechniką. Skrypt dla studentów resocjalizacji*. Kielce: Zakład Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji Akademii Świętokrzyskiej.

Załącznik I

Danuta Wawilow – Wędrownica

Pewnego dnia
wyjdę z domu o świcie,
tak cicho,
że nawet się nie zbudzicie,
I pójdę,
i będę wędrować po świecie,
i nigdy mnie nie znajdziecie.

I nie wezmę ze sobą nikogo,
tylko tego małego chłopaka,
co wczoraj na schodach płakał
i bał się wrócić do domu,
a dlaczego –
to tego
nie chciał powiedzieć nikomu.

I jeszcze weźmiemy ze sobą
tego czarnego kota,
co miauczy zmarznięty na progu
i każdy odpycha go nogą,
i nie chce go wpuścić do środka.
I to nie obchodzi nikogo,
że on tak płacze na progu.

I jeszcze weźmiemy ze sobą
te dwa uschnięte drzewa,
co nigdy nie były zielone
i chciały uciec do lasu
od kurzu
i od hałasu,
i żeby ptak na nich usiadł,
i żeby im zaśpiewał.

I będziemy tak szli i szli
drogami, lasami, polami,
i każdy dzieciak,
i każdy pies
będzie mógł iść razem z nami.

I będziemy tak szli i szli
Przez wsie, przez miasta, przez góry,
Przez morza, przez gwiazdy, przez chmury,
aż kiedyś,
po latach wielu,
staniemy wreszcie u celu.

I będzie tam ciepła ziemia
i dużo, dużo nieba,
i każdy
będzie miał to,
czego najbardziej mu potrzeba.

I na zielonej trawie
różne zwierzęta
będą się z nami bawić
w berka i w chowanego.
I nikt nikogo
nie będzie się bać.
I nikt z nikogo
nie będzie się śmiać.
I każdy
będzie rozumiał każdego.

I będzie wspaniale!
Tak!
I niczego
nie będzie nam brak!
I tęsknić nie będę wcale!

I tylko czasami, czasami
pomyślę,
że było by dobrze,
że może byłoby dobrze,
gdybyście wy
byli z nami...

Między uległością a agresją – jak uczyć asertywności młodzież z trudnościami w funkcjonowaniu społecznym

Agnieszka Szczepkowska

Abstrakt

Asertywność jest jedną z najważniejszych kompetencji społecznych, ponieważ umożliwia ludziom zaspokajanie potrzeb oraz nie pozwalać na przekraczanie swoich granic w konstruktywny sposób. Jednak młodzież przejawiająca problemy w funkcjonowaniu społecznym ma trudności w wykorzystywaniu asertywności na co dzień. Badania wykazują, że częściej przejawia ona agresję lub uległość w interakcjach z innymi ludźmi. Prezentowane opracowanie jest propozycją warsztatów adresowanych w szczególności do podopiecznych Młodzieżowego Ośrodka Wychowawczego. Celem zajęć jest nauczanie młodych ludzi odróżniania zachowań asertywnych od agresywnych oraz uległych, a także wyćwiczenie umiejętności asertywnego reagowania w codziennych sytuacjach społecznych. Cykl trzech spotkań obejmuje przede wszystkim atrakcyjne zadania dla uczestników, angażujące ich do działania, samodzielnego myślenia oraz umożliwiające trenowanie nabywanych umiejętności. W ramach zajęć rekomendowane jest również przeprowadzanie zabaw integracyjnych, by zadbać o atmosferę sprzyjającą uczeniu się przez budowanie poczucia bezpieczeństwa oraz przynależności do grupy. Spodziewaną korzyścią dla uczestników zajęć jest umożliwienie im częstszego, bardziej świadomego wykorzystywania asertywności, zwłaszcza w sytuacjach rodzących się lub istniejących napięć społecznych.

Słowa kluczowe: asertywność, kompetencje społeczne, młodzież, zachowania agresywne, zachowania uległe, zajęcia socjoterapeutyczne.

Wprowadzenie

Okres adolescencji, ze względu na zachodzące dynamiczne zmiany psychofizyczne, zmiany w postrzeganiu przez dorastającego nastolatka wartości i autorytetów, obfituje w szereg napięć psychicznych, znajdujących ujście w najbliższym otoczeniu. Częstymi reakcjami obserwowanymi przez środowisko jest uzewnętrzniana przez młodzież agresja lub uległość (Ćwikła, 2018). Oba zachowania mogą być przyczyną zaburzeń w relacjach społecznych, zarówno rówieśniczych, jak i z osobami dorosłymi. Konsekwencją nasilenia lub długiego trwania tych reakcji może być stopniowe (lub gwałtowne) społeczne wykluczenie. Dzieci i młodzież przebywające w ośrodkach wychowawczych niestety znajdują się w takiej sytuacji. Warto więc umożliwiać im rozwijanie dobrze rozumianej asertywności, jako kompetencji społecznej szczególnie pożądanej. Ważne zatem jest wdrażanie warsztatów dla młodych osób, po których będą oni mogli lepiej funkcjonować z innymi ludźmi. Dotyczy to szczególnie osób, które są ze społeczeństwa wykluczane lub tym wykluczeniem zagrożone. W świetle współczesnych badań asertywność jest to kompetencja, którą podopieczni ośrodków wychowawczych mają rozwiniętą na niższym poziomie niż rówieśnicy (Kupiec i Zięciak, 2024), a dodatkowo, funkcjonowanie Młodzieżowych Ośrodków Wychowawczych uniemożliwia im naturalne nabywanie tej kompetencji. Bardzo ważne w ośrodkach resocjalizacyjnych jest podporządkowanie się wychowawcom, nauczycielom, dyrektorowi, co uczy uległości (Frąckowiak i in., 2024), natomiast w relacjach pomiędzy wychowankami panujący „kult siły”, skłania młodzież do bycia agresywnym dla osiągnięcia obranych celów.

Asertywność przez wiele osób jest mylona z mówieniem „nie” w sytuacjach, gdy czegoś nie chcemy zrobić (Alberti i Emmons, 2010). Pojęcie to jednak ma zdecydowanie szerszy zakres znaczeniowy. Przejawia się w postawie charakteryzującej się umiejętnym dbaniem o potrzeby nie tylko swoje, ale i innych osób. Bycie asertywnym to konsekwencja znajomości swoich potrzeb, determinacji do ich zaspokojenia oraz umiejętności prawidłowego interpretowania zachowania innych osób, by móc także uwzględniać ich potrzeby. W sytuacji gdy jednostka nie potrafi wyrazić swoich uczuć, obronić swoich praw, nie jest asertywna, a przejawia zachowania uległe. Natomiast gdy człowiek osiąga zamierzone cele, równocześnie przekraczając granice innych ludzi, krzywdząc ich, również nie jest asertywny, lecz agresywny. Herbert Fensnerheim sformuło-

wał kilka praw człowieka, które mogą być pomocne przy odróżnianiu zachowań asertywnych od uległych i agresywnych. Są nimi:

- „Masz prawo do wyrażania siebie, swoich potrzeb, uczuć, opinii – tak długo, dopóki nie raniśz innych.
- Masz prawo do wyrażania siebie – nawet jeśli rani to kogoś innego – dopóki Twoje intencje nie są wrogie.
- Masz prawo do przedstawiania innym swoich życzeń – dopóki uznajesz, że inni mają prawo odmówić.
- Są sytuacje, w których kwestia praw poszczególnych osób nie jest jasna. Zawsze masz jednak prawo przedyskutowania tej sytuacji z drugą stroną.
- Masz prawo do korzystania ze swoich praw” (Inglot-Kulas, 2014, s. 125).

A zatem umiejętność rozróżnienia przez młodego, doświadczonego negatywnymi przeżyciami młodego człowieka, co w zachowaniu jeszcze jest asertywne, a co już agresywne, co już asertywne, a co jeszcze uległe, jest umiejętnością trudną do ukształtowania. Jednak jej doskonalenie, wraz z ujawnianiem społecznych korzyści, powinno być jednym z działań wychowawczych w ośrodkach dla młodzieży poddawanej resocjalizacji.

Efekty uczenia się

W sferze wiedzy uczestnik:

- *wie, czym jest zachowanie asertywne, agresywne oraz uległe;*
- *zna przykłady, jak można zareagować asertywnie w sytuacji naruszenia granic przez drugą osobę.*

W sferze praktycznej uczestnik:

- *potrafi przypisać konkretne zaobserwowane zachowanie osoby w danej sytuacji do odpowiedniego schematu zachowania (asertywnego, agresywnego lub uległego);*
- *umie określić, jakie zachowania (asertywne, agresywne czy uległe) najczęściej stosował przed rozpoczęciem warsztatów.*

W sferze kompetencyjno-społecznej uczestnik:

- *jest gotów zareagować asertywnie w sytuacji wymagającej, by zadbać o zaspokojenie swoich potrzeb bez użycia agresji, nie ulegając oraz nie rezygnując z jej zaspokojenia.*

Organizacyjny kontekst zajęć

- Kurs pierwotnie został zaprojektowany dla młodzieży niedostosowanej społecznie przebywającej w Młodzieżowym Ośrodku Wychowawczym. Grupa warsztatowa powinna liczyć od 8 do 12 uczestników w wieku 13–15 lat.
- Cykl warsztatów obejmuje cotygodniowe 3 spotkania po 1,5 godziny. Podczas zajęć oprócz zadań statycznych (dyskusje, tworzenie mapy myśli) zaplanowane są również gry ruchowe, dlatego ważne jest zorganizowanie miejsca umożliwiającego wygodne pisanie oraz swobodne poruszanie się, np. aula, sala gimnastyczna, pokój socjoterapii.
- Nie jest wymagana od uczestników żadna wiedza wstępna. Oczekiwana jest tylko chęć do wzięcia udziału w warsztatach i gotowość bycia na każdym spotkaniu.

Przygotowanie i materiały dla instruktora

Aby prowadzący mógł skutecznie przeprowadzić warsztaty, powinien sam dobrze odnajdować się w tematyce zajęć, czyli wiedzieć oraz potrafić wytłumaczyć, czym jest asertywność, agresywność oraz uległość. Wiedzę związaną z treścią zajęć potencjalny trener może uzupełnić, zapoznając się z artykułem Joanny Inglot-Kulas (2014) „Asertywność – trudna sztuka dojrzałej postawy wobec złożonych sytuacji i przeżyć”, Zeszytem Ćwiczeń „Komunikacja” udostępnionym przez Stowarzyszenie Inicjatywa Obywatelska Pro Civium (2024)¹³ oraz literaturą poświęconą treningowi umiejętności społecznych (Rosengren, 2021; Węglarz i Bentkowska, 2021).

Do przeprowadzenia zajęć potrzebne będą również materiały piśmiennicze, maskotka i słodycze. Podczas pierwszego spotkania prowadzący powinien zaopatrzyć się w: brystol, kartki A4, pisaki, paczkę chusteczek oraz słodycze. W trakcie drugich zajęć uczestnicy będą potrzebować dużej maskotki oraz małych cukierków. Na ostatnich zajęciach warto, by prowadzący miał ze

¹³ <https://stopstygmatyzacji.pl/wp-content/uploads/2024/10/Kopia-%E2%80%93-Komunikacja-model-FUKO-Zeszyt-Cwiczen.pdf>

sobą przybory do pisania oraz kartki, gdyby uczestnicy mieli potrzebę zanotowania czegoś – inne materiały pomocnicze nie są wymagane.

Przebieg zajęć

Spotkanie 1. Integracja grupy i poznanie podstawowych pojęć

Wprowadzenie (10 minut)

Osoba prowadząca mówi kilka słów o sobie, dlaczego zaprosiła uczestników na warsztaty, jakie cele chciałaby osiągnąć oraz przedstawia podstawowe informacje organizacyjne. Zachęca również nienachalnie do rozmowy uczestników, pytając o to, jak się dzisiaj czują, dlaczego zgłosiły się na warsztaty i jakie mają oczekiwania.

Aktywność 1. Zabawa integracyjna „WĘŻE” (15 minut)

„Węże” to energetyzująca zabawa ruchowa. Rozpoczyna się od podzielenia się wszystkich uczestników w grupy 3-osobowe (oraz jedną 4-osobową, jeżeli utworzenie samych trójek nie jest możliwe). W ten sposób powstają poszczególne „węże”. Osoby w trójkach łapią się za ręce oraz otrzymują od prowadzącego chusteczkę, która jest ogonem węża. Chusteczkę (ogon węża) za sam koniuszek trzyma osoba na skraju. Po drugiej stronie węża jest osoba, która jest głową węża i ma za zadanie w trakcie zabawy łapać ogony innych węży, by ich zjeść. Przebieg zabawy jest prosty: prowadzący zaczyna od odliczenia do 10, by węże mogły zająć strategiczne pozycje, woła „START!” i węże próbują się nawzajem „zjeść” (głowy węży próbują złapać ogony innych). Gdy któryś wąż złapie ogon drugiego, wszyscy członkowie zjadającego węża podnoszą ręce do góry. Wtedy prowadzący woła „STOP!”, wszyscy uczestnicy zabawy się zatrzymują, by zjedzony wąż wszedł w skład zjadającego węża (odbiera chusteczkę zespołowi „zjedzonemu”) i prowadzący wznowia zabawę, wołając „START!”. Zabawa trwa do momentu, aż powstanie jeden najdłuższy wąż.

Aktywność 2. Tworzenie regulaminu (20 minut)

Prowadzący/prowadząca wyciąga duży arkusz papieru, 20 kartek A6, zestaw kolorowych pisaków oraz pudełko, do którego będą wrzucane zapisa-

ne propozycje. Prosi członków grupy o zapisanie na kartkach ważnych dla nich „Zasad zachowania się podczas zajęć”, które powinny być respektowane w trakcie warsztatów, oraz ich uzasadnienie. Istotne jest, by zaangażować w to zadanie jak największą liczbę uczestników. Osoba, która proponuje daną zasadę, zapisuje ją na kartce i wrzuca do pudełka. Dobrze jest, by zasady były konkretne oraz by używać sformułowań pozytywnych, a nie zaprzeczeń, np. „słuchamy siebie wzajemnie”, zamiast „nie przeszkadzamy, gdy inni mówią”. Gdy wszystkie propozycje zostaną wypisane i umieszczone w pudełku, prowadzący/a miesza zawartość i wyciąga po kolei kartki z propozycjami. Po każdej przedstawionej propozycji przeprowadza się głosowanie i za przyjętą uważa się tę propozycję, która otrzyma więcej niż połowę głosów zgadzających się na włączenie do regulaminu. W ten sposób powinien się utworzyć zestaw przynajmniej 6 zasad, których zobowiązują się przestrzegać wszyscy uczestnicy (z prowadzącym włącznie). Zaakceptowane zasady wpisuje się na arkusz papieru, zostawiając na końcu miejsce na podpisy wszystkich uczestników. Złożenie podpisu będzie wyrazem zapoznania się z regulaminem oraz zadeklarowania przestrzegania go. Arkusz ten powinien wisieć w miejscu widocznym, by można było się do niego odwoływać w każdym momencie zajęć.

Aktywność 3. Zabawa integracyjna „PASZPORT” (15 minut)

Prowadzący rozdaje każdemu uczestnikowi białą kartkę formatu A4 oraz piśsak i sugeruje, by każdy trzymając kartkę poziomo, w prawym górnym rogu podpisał ją swoim imieniem. Jeżeli w grupie są osoby o tym samym imieniu, to dopisują coś, co pomoże rozróżnić, do kogo dany paszport należy, np. pierwszą literę nazwiska. Po wykonaniu tego zadania prowadzący wydaje hasło „Mieszkamy!”, a uczestnicy energicznie przez 15 sekund wymieniają się kartkami. Lider mówi „Stop!” i każdy uczestników powinien mieć w dłoni jeden paszport innego uczestnika. Wtedy uczestnicy są proszeni o wykonanie portretu właściciela paszportu w lewym górnym rogu kartki. Ponownie wydawane zostają polecenia „Mieszkamy!” i „Stop”. Tak można zrobić kilka rundek z poleceniami zapisania informacji takich jak:

- liczba rodzeństwa,
- ulubiona potrawa czy film,
- rozmiar buta,

- miejscowość, z której się pochodzi,
- zasada, którą ktoś w życiu się kieruje,
- supermoc, jaką właściciel paszportu chciałby posiadać.

Ważne jest poinformowanie młodzieży, że w trakcie tego zadania mogą podchodzić do właścicieli paszportów, by uzyskać daną informację i dopiero zapisać ją na kartce. Na końcu ponownie każdy losuje paszport i po kolei każdy przedstawia osobę, którą wylosował tak, by reszta uczestników zgadła, o kim mowa.

Aktywność 4. Definiowanie asertywności, agresywności, uległości (20 minut)

Prowadzący rozkłada 3 kartki A3 w sporej odległości od siebie w sali. Pierwsza kartka jest z napisem „ZACHOWANIA ASERTYWNE”, druga – „ZACHOWANIA AGRESYWNE”, a trzecia – „ZACHOWANIA ULEGŁE”. Wszyscy uczestnicy dzielą się na 3 grupy. Do jednej kartki podchodzi jedna grupa i jej zadaniem jest napisanie w ciągu 4 minut skojarzeń do hasła zapisanego na kartce. Po upływie 4 minut prowadzący mówi „Zmiana stacji” i tak grupy przesuwiają się o jedną stację w prawo i wypisują skojarzenia, których poprzednia grupa nie ujęła. Na koniec każda grupa przedstawia stację przy której stoi, czyli odczytuje to, co zostało zapisane na kartce oraz dzieli się własnymi przemyśleniami.

Zadanie powinno zakończyć się przedstawieniem przez grupę propozycji definicji wylosowanego zachowania. W zdefiniowaniu asertywności, agresywności oraz uległości pomaga prowadzący – zadając odpowiednie pytania, stosując parafrazy oraz powtarzając ostateczną definicję.

Jeżeli chcemy zmotywować grupę do większego zaangażowania w zadanie, można wprowadzić element rywalizacji. Zamiast przechodzenia grup od stacji do stacji, każda grupa może wylosować jedną stację tylko dla siebie i w czasie 4 minut miałyby za zadanie wypisać jak najwięcej skojarzeń do swojego hasła. Wygrana drużyna może dostać np. dobre cukierki lub czekoladę. Również w tej wersji uczestnicy powinni zakończyć zadanie, definiując, z pomocą prowadzącego, wylosowane zachowanie.

Podsumowanie zajęć (10 minut)

Jako podsumowanie zajęć warto poprosić każdego uczestnika (po kolei), by powiedział, czym dla niego jest asertywność, agresywność, uległość – jeden

uczestnik opowiada o jednym, wybranym przez siebie pojęciu. Po pierwszym spotkaniu można zapytać, które zadania i dlaczego najbardziej się im podobały.

Spotkanie 2. Rozróżnianie asertywności, agresji oraz uległości

Wprowadzenie (15 minut)

Prowadzący zaczyna spotkanie od zadania pytań: „Jak się dzisiaj czujecie? Z czym przychodzicie na dzisiejsze spotkanie?” oraz oczywiście również sam na nie odpowiada.

Aktywność 1. Zabawa integracyjna „SZYBKA DŹDŻOWNICA” (20 minut)

„Wszyscy stają w kręgu. Każdy wybiera swoją nazwę zwierzęcia i przedstawia ją grupie. Prowadzący prosi o zgłoszenie się ochotnika, któremu przekazuje dużą pluszową dżdżownicę (lub innego sporego, wytrzymałego pluszaka) i prosi o staniecie wewnątrz okręgu. Prowadzący, który stoi wraz z resztą uczestników w okręgu, rozpoczyna zabawę od wypowiedzenia nazwy zwierzęcia jednej z osób stojących w okręgu. Osoba, która usłyszy nazwę swojego zwierzęcia, musi niezwłocznie wykrzyknąć nazwę innego zwierzęcia, należącego do jednej z osób w okręgu. Zadaniem osoby w środku jest dotknięcie pluszakiem osoby wywołanej, zanim wypowie ona nazwę zwierzęcia innej osoby. Jeżeli to się jej uda – osoby zamieniają się miejscami i gra trwa dalej.

WAŻNE: Jeżeli uczestnik wypowie nazwę osoby stojącej w środku okręgu, swoją lub takiej, której nie ma żaden uczestnik – przegrywa, dostaje maskotkę i automatycznie zamienia się miejscami z osobą w środku.

UATRAKCYJNIENIE: W tej zabawie zamiast posługiwać się nazwami zwierząt uczestnicy mogą wybrać inne kategorie, np. nazwiska znanych artystów, postacie z filmów, własne imiona itp. Ważne, by uczestnicy byli w stanie zapamiętać nazwy przyjęte przez innych. Dobranie tematyki do zainteresowań grupy zwiększa zaangażowanie, radość i spontaniczność uczestników podczas zabawy.

Aktywność 2. Uzupełnienie definicji (20 minut)

Prowadzący rozkłada stacje (utworzone na poprzednich zajęciach mapy myśli) tak, by były widoczne dla każdego. Prosi uczestników o przypomnienie definicji agresywności, uległości i asertywności oraz dopytuje, czy są rzeczy,

które można jeszcze do tego, co napisali wcześniej, dodać. Po krótkiej dyskusji przechodzi do drugiego etapu. Jest nim ponowne rozłożenie stacji w trzech odległych miejscach w sali. Prowadzący pokaże różne sposoby reagowania (asertywne, agresywne, uległe) w przeróżnych sytuacjach życia codziennego a uczestnicy będą mieli za zadanie ocenić, jakim zachowaniem była reakcja prowadzącego poprzez stanięcie przy konkretnej stacji. Dobrze jest, gdy uczestnicy są motywowani do prowadzenia dyskusji i przekonywania się, dlaczego ich wybór jest prawidłowy. Prowadzący również dzieli się swoją interpretacją danego zachowania i uzasadnieniem, dlaczego przypisał je do konkretnej stacji.

Tabela 1. Przykłady sytuacji z różnymi reakcjami

Sytuacja	Reakcja	Zachowanie
1. Podczas lekcji kolega prosi cię, byś pożyczył mu kartkę.	Ty to ciągle coś wyludzasz. (podnosząc głos).	agresywne
2. Ktoś ci przerywa, kiedy mówisz.	Przepraszam, ale chciałbym skończyć swoją wypowiedź.	asertywne
3. Mama prosi cię, żebyś pomógł jej w pracach domowych. Akurat odrabiasz lekcje.	No dobrze, co prawda właśnie odrabiałem pracę domową, ale...	uległe
4. Czekasz w kolejce przy barze mlecznym, kiedy ktoś „wskakuje przed ciebie” i zostaje obsłużony przed tobą.	(Nic nie mówisz, tylko głośno wzdychasz.)	uległe
5. Jeden z graczy Twojej drużyny piłkarskiej oskarża cię, że nie wysiliłeś się zbytnio podczas ostatniego meczu.	Nie zgadzam się z tobą. Wydawało mi się, że gram dobrze.	asertywne
6. Kolega ma pewien problem i prosi cię o radę.	Skąd mam wiedzieć, co zrobić? To jest twoja sprawa.	agresywne
7. Akurat wtedy, kiedy nadawany jest twój ulubiony program telewizyjny, ktoś z domowników chce oglądać inny program.	Dobrze, oglądaj co chcesz. Ja mogę zająć się czymś innym. (powiedziane łagodnym głosem).	uległe
8. Miesiąc temu pożyczyłeś koledze płytę i do tej pory nie oddał jej, chociaż obiecał zwrócić po 2 tygodniach.	Przykro mi, że do tej pory nie oddałeś mi płyty. Czy możesz mi ją jutro zwrócić?	asertywne
9. Na przyjęciu ktoś częstuje cię sałatką, mówiąc, że nie zawiera ona szpinaku. Uważasz, że to nie prawda.	Spływaj, nie tknę tego.	agresywne

W tym ćwiczeniu warto wprowadzić element motywujący w postaci możliwości zbierania punktów za udzielenie dobrej odpowiedzi np. poprzez wręczanie małych cukierków. Opisy sytuacji i reakcji, które prowadzący może wykorzystać podczas tego ćwiczenia, udostępniam w tabeli 1. Dobrze, gdy aktor wczuwa się w rolę i podczas np. agresywnej reakcji podniesie głos.

WAŻNE: Jest istotne, by wyraźnie zaznaczyć, iż oceniamy jako agresywne, asertywne lub uległe same reakcje w konkretnych okolicznościach, a nie całe przedstawione sytuacje.

Aktywność 3. Modelowanie adekwatnych reakcji (20 minut)

Prowadzący prosi o zgłoszenie się ochotników, którzy wcielą się w aktorów reagujących asertywnie w scenkach z poprzedniego ćwiczenia, w których prowadzący zachował się agresywnie lub uległe. Ochotnicy sami mogą wybrać, do której scenki chcą wymyślić asertywną odpowiedź. Prowadzący udziela im informacji zwrotnych, czyli krótko podsumowuje, jak mogłyby zostać przyjęte ich propozycje, co mogłoby zostać dobrze przyjęte, a co warto udoskonalić. W trakcie odgrywania scenki (jeżeli jest taka potrzeba), prowadzący robi „stopklatki” i zachęca resztę osób do podpowiedzenia, co może jeszcze aktor zrobić, by poradzić sobie z trudną sytuacją.

Podsumowanie zajęć (15 minut)

Prowadzący skłania uczestników do refleksji na temat asertywności, zadając pytania i zachęcając do rozmowy. Pyta o to: 1) jakie sytuacje przedstawione podczas zajęć wydawały się zaskakujące i dlaczego? 2) jakich sytuacji najczęściej doświadczyli w ostatnich dniach i czy zareagowaliby tak samo – dlaczego? 3) co jest największą trudnością w asertywnym zareagowaniu, by nie była to agresja czy uległość?

Spotkanie 3. Sprawdźmy się i podsumujmy zajęcia

Wprowadzenie (15 minut)

Wszyscy są zachęcani przez prowadzącego do podzielenia się tym, jaką emocję odczuwają i co spowodowało, że tak się czują. Po uzyskaniu odpowiedzi prowadzący przypomina uczestnikom, iż sytuacje wymagające asertywnego zachowania często wiążą się z zadbaniem o spełnienie swoich potrzeb i prosi

o wymienienie podstawowych potrzeb człowieka oraz o wyodrębnienie tych, których zaspokojenie jest dla nich szczególnie ważne.

Aktywność 1. Zabawa integracyjna „PYTANIE PYTANIEM” (20 minut)

Cała grupa dzieli się na dwie drużyny, które ustawiają się w rzędach, naprzeciwko siebie. Osoby, które są na początkach rzędów, zaczynają ze sobą rozmowę, która odbywa się w okolicznościach lub na temat podany przez prowadzącego, np. rozmowa w szatni po udanym treningu piłki nożnej. Uczestnicy mogą tylko zadawać pytania. Gdy ktoś się pomyli – nie zada pytania lub za długo się zastanawia, przegrywa i idzie na koniec kolejki. Wtedy również zmienia się temat przewodni rozmowy. Zabawa trwa, aż jeden z uczestników, który stał jako pierwszy w swojej drużynie, wróci na początek swojego rzędu. Drużyna, której zawodnik zrobi to jako pierwszy – przegrywa.

Aktywność 2. Symulacje sytuacji trudnej (25 minut)

Uczestnicy dostają pytania, w jakiej sytuacji może być im trudno odpowiednio zareagować, w jakich sytuacjach zdarza im się zareagować agresywnie lub ulegle. Po krótkiej wymianie zdań prowadzący proponuje, by jedną z tych scenek odegrali ochotnicy w taki sposób, by ich reakcja była zachowaniem asertywnym. Ważne jest, by reszta członków udzieliła informacji zwrotnych aktorom, wspominając o tym, co zrobili dobrze oraz co mogli zrobić lepiej. Dobrze, by aktorzy, po otrzymaniu informacji zwrotnych, ponownie przedstawili scenkę i zakończyli ćwiczenie z satysfakcją i zadowoleniem, że zareagowali dobrze.

Podsumowanie zajęć – podziękowania, wnioski, zalecenia (20 minut)

Rozmowa podsumowująca opiera się na zadaniu trzech pytań:

1. Które zajęcia i dlaczego były dla ciebie największym wyzwaniem? Jakie reakcje zauważasz u siebie najczęściej (agresję czy uległość) i wobec jakich osób najtrudniej ci jest zachować się asertywnie? (*pytanie do grupy*) Jak można sobie z tym poradzić?
2. Co najbardziej zapadło ci w pamięć z naszych spotkań?
3. Komu i za co chciałbyś podziękować?

Pytania są kierowane do wszystkich, jednak, gdy ktoś nie chce odpowiedzieć – nie zmuszamy. Dobrze, gdy pytania zadane są w osobnych rundach, czyli zadajemy pierwsze pytanie, odpowiada każdy kto chce i dopiero zadajemy pytanie kolejne.

Możliwości kontynuacji i dodatkowe powiązania

- Zaprojektowany cykl spotkań można oraz warto poszerzyć o ćwiczenia rozwijające komunikację niewerbalną, rozpoznawanie i wyrażanie emocji w sposób asertywny, a także zadania umożliwiające poznanie podstawowych potrzeb człowieka oraz umożliwiające rozpoznanie u siebie tych niezaspokojonych.
- Odbiorcami przedstawionej przeze mnie propozycji zajęć rozwijających asertywność mogą być również inne grupy, np. uczniowie szkół podstawowych oraz szkół średnich. Po lekkiej modyfikacji niektórych ćwiczeń również materiały przeze mnie udostępnione mogą służyć do szkolenia rodziców oraz opiekunów, by wspierać ich w lepszej komunikacji w rodzinie.
- Potencjalne korzyści płynące z realizacji proponowanych warsztatów obejmują przede wszystkim rozwój umiejętności radzenia sobie w sytuacjach konfliktowych oraz pod presją, co przekłada się na większą samodzielność i odporność psychiczną uczestników. Istotnym efektem jest także wzrost poczucia własnej wartości i pewności siebie, co sprzyja podejmowaniu bardziej świadomych decyzji. Zajęcia mogą wspierać lepszą integrację w grupie rówieśniczej, co pozytywnie wpływa na atmosferę w klasie i relacje koleżeńskie. Ponadto program przyczynia się do poprawy komunikacji w rodzinie i szkole, ułatwiając wyrażanie potrzeb i emocji w sposób konstruktywny. Ważnym aspektem jest również wsparcie profilaktyki zachowań ryzykownych, takich jak uleganie presji rówieśniczej czy sięganie po używki, co ma istotne znaczenie wychowawcze i profilaktyczne.

Refleksje i konkluzje

Zaproponowany cykl zajęć to opisana wersja zaistniałej w praktyce sytuacji dydaktyczno-wychowawczej, w której – jako autorka tego opracowania – wystąpiłam w roli współprowadzącej zajęcia. Możliwość przeprowadzenia warsztatów rozwijających kompetencje społeczne dla młodzieży przejawiających trudności wychowawcze, w tym również cyklu zajęć, który przedstawiłam w artykule, ujawniła kilka ważnych aspektów. Rozpocznę od przyznania się do popełnionego błędu, ponieważ ta lekcja najwięcej mnie nauczyła i zarazem zaskoczyła. Ustalając regulamin, należy poważnie zastanowić się nad celem i formą konsekwencji jego nieprzestrzegania. Z jednej strony, zapisane zasady, których nierespektowanie nie będzie wiązało się z konkretnymi skutkami, są tylko zapisami na kartce. Dobrym tego zilustrowaniem są dorośli, którzy jeżdżą w wielu miejscach zdecydowanie szybciej, niż zezwalają na to przepisy, równocześnie zwalniając w odpowiednim miejscu przed fotoradarem.

Z drugiej strony, ustalając zasady wymyśliliśmy (i wszyscy zgodziliśmy się na to) konsekwencje w postaci robienia 10 pompki lub przysiadów, np. za przerwanie komuś w trakcie jego wypowiedzi. W praktyce spowodowało to zbytne skupienie się na tym, by te pompki były zrobione i na częstym ich robieniu przez uczestników oraz prowadzących. Zabierało to czas nas wszystkich oraz uwagę, w szczególności chłopców, dla których ważne było przestrzeganie ustalonych zasad. Taki wybór wprowadził nas w schemat działania dobrze znanym chłopcom – dyscyplinowania grupy przez prowadzącego, co utrudniało nam dalsze prowadzenie spotkań. Intrygujące jest to, że gdy prowadziłam jeszcze kilka innych zajęć dla młodzieży z tego ośrodka i na początku spotkań, nie ustalałam żadnych zasad i nie spisywałam regulaminu, to zdecydowanie lepiej mi się z nimi współpracowało. Nie doświadczałam trudności związanych z potrzebą ich wprowadzania ani wyciągania konsekwencji. Zachowania utrudniające nam współdziałanie występowały zdecydowanie rzadziej, a zwykle zwracanie się z prośbą o konkretną rzecz przynosiło oczekiwany skutek.

We współpracy z młodzieżą sprawdza się również wprowadzanie elementów zdrowej rywalizacji, np. przeformułowywanie ćwiczeń tak, by uczestników podzielić na drużyny, które konkurują ze sobą. Wychowankowie często

wtedy angażują się całym sobą, skupiając się na zadaniu oraz równocześnie uczą się współpracy z rówieśnikami, są zmotywowani do działania, chcą wygrać, a aby to osiągnąć, muszą współpracować (Węgrzynowska, 2021).

Istotne dla młodych ludzi (i nie tylko) jest poczucie bycia ważnym, dlatego doceniają, gdy dorośli odnoszą się do nich z szacunkiem (Goldstein i McGinnis, 2001). Zupełnie inaczej podchodzą do kontaktów z dorosłym, który widać, że chce dla nich najlepiej. Zauważyłam, że szczególnie ważna jest umiejętność wysłuchania młodego człowieka bez narzucania swojej racji oraz oceniania z góry. Niejeden raz słyszałam, że dorośli mają trudności w rozmowach ze współczesną młodzieżą, że młodzież nie chce mówić. Z mojego doświadczenia wynika, że młodzież wtedy nie mówi, gdy nie dostaje na to przestrzeni czasowej i psychicznej (cierpliwości wysłuchania, akceptacji, uważności). Kto by chciał dzielić się swoim zdaniem, jeśli druga osoba nie wykazuje otwartości, by się z nim zapoznać, a jedynie pragnie wygłosić swój punkt widzenia?

A zatem podsumowując:

1. Współczesna młodzież doświadcza deficytu uwagi, dlatego warto dbać podczas zajęć o konkretne, zwarte tłumaczenie zasad zabaw oraz jak największe angażowanie wszystkich osób w trakcie ćwiczeń. Niewystarczające zadbanie o skupienie uwagi uczestników na zadaniach może skutkować znudzeniem, więc również samodzielnym zapewnieniem sobie zabawy, oddaniem się rozmowie z najlepszym kolegą lub odpłynięciem daleko myślami.
2. By zajęcia były dopasowane do potrzeb grupy, warto, by prowadzący znał różne zabawy integracyjne. Dzięki temu będzie mógł lepiej zarządzać energią w grupie, np. w dzień, gdy uczestnicy przyjdą bardzo pobudzeni, może wybrać zabawę na uważność, co będzie skutkowało wyciszeniem się uczestników oraz lepszym skupieniem w trakcie zadań głównych.
3. Asertywność jest złożoną kompetencją społeczną, którą można również rozwijać u młodych osób prowadząc warsztaty nabywania innych umiejętności, takich jak: komunikacja werbalna oraz pozawerbalna, refleksyjność, uważność na sygnały ze swojego ciała, dostrzeganie i określanie swoich potrzeb.

Bibliografia

- Alberti, R., Emmons, M. (2010). *Asertywność*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Ćwikła, M. (2018). Czynniki determinujące agresję i przemoc–podobieństwa i różnice. W: E. Żywucka-Kozłowska, A. Szczechowicz, K. Rzeczkowska (red.), *Problemy współczesnego świata. Zagadnienia wybrane* (s. 27–36). Olsztyn: Kortowski Przegląd Prawniczy Monografie.
- Frąckowiak, P., Węc, K., Szykut, M. (2024). Fenomen niedostosowania społecznego młodzieży. Specyfika, przyczyny, rozwiązania. *Probacja*, 2, 9–31. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0054.5842>
- Goldstein, A.P., McGinnis, E. (2001). *Skillstreaming. Kształtowanie młodego człowieka. Nowe strategie i perspektywy nauczania umiejętności prospołecznych*. Radom: Fundacja KARAN.
- Inglot-Kulas, J. (2014). Asertywność – trudna sztuka dojrzałej postawy wobec złożonych sytuacji i przeżyć. *Studia i prace pedagogiczne*, 1, 123–131.
- Kupiec, H., Zięciak, M. (2024). Kompetencje społeczne nieletnich przebywających w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych. *Probacja*, 1, 55–77. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0054.4140>
- Rosengren, D.B. (2021). *Rozwijanie umiejętności w dialogu motywującym. Podręcznik praktyka z ćwiczeniami*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Stowarzyszenie Inicjatywa Obywatelska Pro Civium. (2024). *Komunikacja. Model FUKO – Zeszyt ćwiczeń*. <https://stopstygmatyzacji.pl/wp-content/uploads/2024/10/Kopia-%E2%80%93-Komunikacja-model-FUKO-Zeszyt-Cwiczen.pdf>
- Węglarz, J., Bentkowska, D. (2021). *Trening umiejętności społecznych dzieci i młodzieży. Przewodnik dla terapeutów*. Gdańsk: Grupa Wydawnicza Harmonia.
- Węgrzynowska, J. (2021). *Profilaktyka agresji i przemocy rówieśniczej w klasie*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Biorąc do ręki tekst „Akademiccy nowicjusze dla edukacyjnych entuzjastów. Propozycje scenariuszy zajęć edukacyjnych tworzone przez przyszłych pedagogów” zredagowany przez Ewę Dudę i Justynę Bluszcz autorstwa studentów pedagogiki II stopnia uczestniczących w zajęciach tutoringowych, warto docenić pomysł publikacji. Czytelnik otrzymał wgląd w efekty wspólnej półrocznej pracy tutora i osób tutorowanych. Cenne jest tu zarówno zaangażowanie samych studentek, jak i nauczycielek akademickich. Godna uznania jest również chęć dzielenia się rezultatem swoich starań dydaktycznych z szerszym gronem osób zainteresowanych praktyką edukacyjną. Publikacja wpisuje się w nurt włączania studentów w pracę naukowo-dydaktyczną akademików jako współpracowników uczących się u boku mistrza/ tutora. W Polsce takich publikacji, w których autorzy dzielą się dorobkiem metodycznym z innymi edukatorami, wciąż mamy zbyt mało.

Z recenzji dr Marleny Grzelak-Klus

Należy podkreślić szczególną wartość publikacji ze względu na jej innowacyjny charakter przejawiający się poprzez połączenie intencjonalnego i kreatywnego spojrzenia studentów pedagogiki na potrzebę rozwijania w trakcie zajęć z dziećmi, młodzieżą i dorosłymi kompetencji niezbędnych z punktu widzenia obecnych i przyszłych potrzeb edukacyjno-społecznych oraz wiedzy naukowej obejmujących najnowsze ujęcia naukowe dotyczące współczesnej dydaktyki. Jest to szczególnie ważne dla studentów kierunków nienauczycielskich. Stąd potrzeba podkreślenia wartości tej niezwyklej inicjatywy Autorek opracowania, która pozwala przyszłym pedagogom zrozumieć najważniejsze zasady organizacji zajęć dydaktycznych.

Z recenzji dr Danuty Morańskiej