

Wspieranie zróżnicowanych potrzeb uczniów na zajęciach wychowania fizycznego



Przewodnik i materiały dla nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i nauczycieli wychowania fizycznego



Ministerstwo
Edukacji Narodowej

Wspieranie zróżnicowanych potrzeb uczniów na zajęciach wychowania fizycznego

Przewodnik i materiały dla nauczycieli edukacji
wczesnoszkolnej i nauczycieli wychowania fizycznego

Maria Bilska
Anna Bochenek
Anna Galczak-Kondraciuk
Beata Makaruk
Natalia Morgulec-Adamowicz
Magdalena Plandowska
Katarzyna Sierpotowska



Ministerstwo
Edukacji Narodowej



**AKADEMIA
WYCHOWANIA
FIZYCZNEGO**
JÓZEFA PIŁSUDSKIEGO
W WARSZAWIE

Warszawa 2025

Autorzy:

Maria Bilska

Anna Bochenek

Anna Galczak-Kondraciuk

Beata Makaruk

Natalia Morgulec-Adamowicz

Magdalena Plandowska

Katarzyna Sierpotowska

Autorzy proponowanych ćwiczeń, zabaw i gier ruchowych:

Michał Biegajło

Darek Czubak

Weronika Grantham

Dominika Litwiniuk

Marta Nogal

Przemysław Pietruczuk

Magdalena Plandowska

Dorota Różańska

Paweł Wawryszczuk

Recenzent:

Krystyna Górniak

Skład: Robert Wilczewski

Rysunek na okładce: Hania B. I klasa

Wydawca:

Ministerstwo Edukacji Narodowej

Copyright© Ministerstwo Edukacji Narodowej

Wzór cytowania:

Bilska M., Bochenek A., Galczak-Kondraciuk A., Makaruk B., Morgulec-Adamowicz N., Plandowska M., Sierpotowska K. (2025). *Wspieranie zróżnicowanych potrzeb uczniów na zajęciach wychowania fizycznego. Przewodnik i materiały dla nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i nauczycieli wychowania fizycznego*. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.



**Ministerstwo
Edukacji Narodowej**

Wstęp

Różnorodność rozwojowa uczniów w młodszym wieku szkolnym a uczestnictwo w zajęciach wychowania fizycznego

Wspieranie uczniów z astmą, alergiami, cukrzycą typu 1 i otyłością na zajęciach wychowania fizycznego

Praktyczne inspiracje ruchowe – zajęcia wspomagające zaburzone funkcje

Test FUS w praktyce edukacji włączającej – jak oceniać ruch, by widzieć możliwości, nie ograniczenia

Uniwersalne projektowanie w inkluzyjnych zajęciach wychowania fizycznego – ruch od A do Z

Bezpieczeństwo uczniów i zasady bezpiecznego prowadzenia zajęć wychowania fizycznego w edukacji wczesnoszkolnej

Piśmiennictwo

Uczeń z nadwagą i otyłością na zajęciach wychowania fizycznego

Uczeń z cukrzycą na zajęciach wychowania fizycznego

Uczeń z alergią na zajęciach wychowania fizycznego

Uczeń z astmą na zajęciach wychowania fizycznego

Uczeń z dysfunkcjami słuchu na zajęciach wychowania fizycznego

Uczeń z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim na zajęciach wychowania fizycznego

Uczeń z dysfunkcjami wzroku na zajęciach wychowania fizycznego

Wstęp

Wychowanie fizyczne w klasach I-III powinno być przestrzenią, w której każde dziecko, niezależnie od poziomu sprawności, stylu uczenia się czy potrzeb rozwojowych, ma możliwość pełnego uczestnictwa. Niniejszy przewodnik odpowiada na aktualne wyzwania edukacji dla wszystkich, wspierając nauczycieli w tworzeniu środowiska edukacyjnego opartego na dostępności, różnorodności i szacunku.

W polskim systemie edukacji co trzeci uczeń wymaga wsparcia psychologiczno-pedagogicznego, a prognozy wskazują, że liczba ta będzie rosła, m.in. dzięki lepszej diagnostyce, większej świadomości społecznej oraz rozszerzeniu definicji zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych. Przewodnik odpowiada na te wyzwania, pokazując jak organizować zajęcia ruchowe w sposób dostępny i wspierający dla każdego ucznia.

Podstawą do planowania indywidualnego wsparcia ucznia jest ocena funkcjonalna, czyli wielowymiarowy proces rozpoznania i opisu stanu funkcjonowania osoby uczącej się w środowisku szkolnym, uwzględniający zarówno jej zasoby, jak i trudności oraz czynniki zewnętrzne. W ramach oceny funkcjonalnej analizowane są obszary takie jak: uczenie się i stosowanie wiedzy, ogólne zadania i obowiązki, porozumiewanie się, motoryka, dbanie o siebie, relacje z innymi, samodzielność, radzenie sobie w sytuacjach życiowych oraz uczestnictwo w życiu społecznym. Przewodnik ułatwi nauczycielom dostosowywanie aktywności fizycznej do rzeczywistych potrzeb uczniów. Służyć temu będzie załączenie praktycznych narzędzi wspomagających proces diagnostyczny oraz przykłady dobrych praktyk.

Przewodnik wpisuje się w główne cele wychowania fizycznego określone w podstawie programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej (I etap edukacyjny), takie jak: kształtowanie całościowej potrzeby podejmowania aktywności fizycznej, rozwój sprawności fizycznej i świadomej postawy prozdrowotnej, poznawanie różnorodnych form ruchu, rozwijanie pasji sportowych oraz kształtowanie umiejętności społecznych – współpracy, odpowiedzialności, uczciwości i troski o środowisko naturalne. Wychowanie fizyczne to proces interdyscyplinarny, integrujący wiedzę z zakresu zdrowia, psychologii, pedagogiki, socjologii i nauk przyrodniczych. Publikacja pozwoli nauczycielom na realizację tych założeń poprzez dostosowanie treści i form aktywności do zindywidualizowanych potrzeb uczniów. Szczególny nacisk został położony na rozwijanie kompetencji ruchowych z zachowaniem

zasady równych szans – tak, aby każde dziecko mogło uczestniczyć w zajęciach wychowania fizycznego w sposób dostosowany do swoich możliwości i czerpać z nich korzyści rozwojowe.

Promujemy język wspierający i niedyskryminujący, zgodny z zasadami edukacji włączającej. Skupiamy się na potrzebach rozwojowych, stylach uczenia się i obszarach wymagających wsparcia. Takie podejście wzmacnia podmiotowość dziecka, unika stygmatyzacji i wspiera ideę edukacji dla wszystkich.

Przewodnik dostarczy nauczycielom prowadzącym zajęcia wychowania fizycznego konkretnych narzędzi diagnostycznych, przykładów ćwiczeń, zabaw i gier ruchowych oraz propozycje ich modyfikacji, co zwiększy efektywność i komfort pracy. Narzędzia diagnostyczne zostały zebrane w formie zestawu linków do sprawdzonych źródeł – ułatwia to ich szybkie wykorzystanie w praktyce szkolnej. Krótkie filmiki z materiałami metodycznymi będą realnym wsparciem w codziennej pracy nauczyciela.

Publikacje opracowane zgodnie z wytycznymi Ministerstwa Edukacji Narodowej oraz Europejskiej Agencji ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej potwierdzają zasadność tworzenia przewodnika. Edukacja dla wszystkich nie jest jedynie kwestią organizacyjną, lecz wymaga m.in. zmian systemowych, modyfikacji postaw i podnoszenia kompetencji nauczycieli, w kierunku budowania relacji opartych na zaufaniu i szacunku. Ważna jest również gotowość do współpracy z innymi specjalistami oraz otwartość na rozwój zawodowy. Przewodnik odpowiada na te potrzeby, wspierając nauczycieli w tworzeniu środowiska edukacyjnego sprzyjającego otwartości, zaangażowaniu i poczuciu przynależności każdego ucznia.

Część teoretyczna przewodnika stanowi wprowadzenie do zagadnień obejmujących prawidłowości rozwojowe dzieci w wieku wczesnoszkolnym, podstawę programową oraz narzędzia diagnostyczne. Część praktyczna zawiera propozycje ćwiczeń, zabaw i gier ruchowych wspierających rozwój fizyczny, poznawczy, emocjonalny i społeczny, a także wskazówki dotyczące uczestnictwa w zajęciach wychowania fizycznego uczniów z chorobami przewlekłymi. Przewodnik prezentuje również przykłady dobrych praktyk w zakresie organizacji bezpiecznych i atrakcyjnych zajęć ruchowych, opis Testu Fundamentalnych Umiejętności Ruchowych w Sporcie (FUS) i alfabetu ruchowego (physical literacy) oraz koncepcję uniwersalnego projektowania w edukacji (Universal Design for Learning – UDL).

Rozdział 1. Różnorodność rozwojowa uczniów w młodszy m wieku szkolnym a uczestnictwo w zajęciach wychowania fizycznego

Aktywność fizyczna w edukacji wczesnoszkolnej – nowe regulacje i zadania

Aktywność fizyczna w edukacji wczesnoszkolnej odgrywa kluczową rolę w rozwoju dziecka – wspiera zdrowie, sprawność fizyczną oraz kompetencje społeczne. Zajęcia wychowania fizycznego to nie tylko ćwiczenia, ale także okazja do kształtowania postaw prozdrowotnych, budowania motywacji do ruchu i rozwijania umiejętności współpracy w grupie. Dlatego treści realizowane w ramach podstawy programowej są fundamentem harmonijnego rozwoju ucznia i przygotowują go do aktywnego stylu życia.

Podstawę programową kształcenia ogólnego w szkole podstawowej określa *rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. Pełna nazwa rozporządzenia: rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej [Dz.U. z 2017 r. poz. 356]*. Ministerstwo Edukacji od 1 września 2025 r. wprowadziło istotne zmiany w treściach i celach wychowania fizycznego [Dz.U. z 2025 r. poz. 1052].

Najważniejszą zmianą jest nowa podstawa programowa dla wychowania fizycznego, obowiązująca we wszystkich klasach szkoły podstawowej od roku szkolnego 2025/2026. Opiera się ona na koncepcji „alfabetu ruchowego” i skupia na rozwijaniu podstawowych umiejętności ruchowych, które są kluczowe dla naturalnego, skutecznego i dostosowanego do możliwości ucznia podejmowania aktywności fizycznej.

Cele zmian podstawy programowej z wychowania fizycznego w szkole podstawowej to:

1. **Rozwijanie różnorodnych umiejętności ruchowych**, które umożliwią dzieciom czerpanie radości i korzyści z szerokiej oferty form aktywności fizycznej przez całe życie.
2. **Zapewnienie nauczycielom większej swobody w organizacji zajęć**, tak aby mogli dostosować treści i formy aktywności do indywidualnych potrzeb uczniów oraz warunków lokalowych.
3. **Tworzenie środowiska sprzyjającego aktywności fizycznej**, w którym nacisk kładzie się na rozwój i zaangażowanie uczniów, a nie wyłącznie na ocenę technicznych umiejętności.

[Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 21 lipca 2025 (Dz.U. 2025 poz. 1052)].

Cele wychowania fizycznego określone w podstawie programowej to: kształtowanie całościowej potrzeby podejmowania aktywności fizycznej, rozwój sprawności fizycznej i świadomej postawy prozdrowotnej, poznawanie różnorodnych form ruchu, rozwijanie pasji sportowych oraz kształtowanie umiejętności społecznych – współpracy, odpowiedzialności, uczciwości i troski o środowisko naturalne.

W ramach nowej podstawy programowej dla klas I-III m.in.:

- **Położono nacisk na rozwijanie umiejętności ruchowych dzieci**, rozszerzając ich zakres od prostych czynności praktycznych, intelektualnych i ruchowych do bardziej złożonych form aktywności.
- **Skoncentrowano się na działaniach zdrowotnych i rekreacyjnych**, aby promować aktywność fizyczną i zdrowy styl życia.
- **Doprecyzowano zasady gier i zabaw ruchowych oraz gier zespołowych**, co ma ułatwić dzieciom zrozumienie tych form aktywności.
- **Zwiększono nacisk na bezpieczne poruszanie się**, uwzględniając przepisy ruchu drogowego, zasady kultury oraz właściwe zachowanie w przestrzeni publicznej i na terenach zielonych, w tym obszarach chronionych.
- **Zmieniono terminologię** – zamiast „sprawności motorycznej” stosuje się określenie „sprawność fizyczna”, które lepiej oddaje istotę tych umiejętności.
- **W zakresie zabaw i gier podkreślono rozwijanie podstawowych umiejętności ruchowych** poprzez gry zespołowe oraz ćwiczenia kształtujące nawyki utrzymania prawidłowej postawy ciała w różnych pozycjach.
- **Wprowadzono zalecenie organizowania większej liczby zajęć na świeżym powietrzu**, co sprzyja zdrowemu rozwojowi dzieci i korzystaniu z naturalnego środowiska.

[Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 21 lipca 2025 (Dz.U. 2025 poz. 1052)].

W klasach I-III także w ramach wychowania fizycznego, wprowadzono obowiązek przeprowadzenia testów sprawnościowych w każdej klasie, które służą diagnozowaniu i interpretowaniu rozwoju fizycznego i sprawności fizycznej uczniów.

Pomiar sprawności fizycznej jest obowiązkiem nauczycieli uczących w edukacji wczesnoszkolnej wynikającym z podstawy programowej. Jest on przeprowadzany w każdym roku szkolnym w okresie od lutego do kwietnia.

Testy sprawnościowe obejmują próby:

- skok w dal z miejsca – służący pomiarowi skoczności i siły;
- podpór leżąc przodem na przedramionach (deska) – służący pomiarowi zdolności siłowo-wytrzymałościowych całego ciała;
- bieg wahadłowy 10 razy po 5 metrów – służący pomiarowi zdolności szybkościowo-siłowo-koordynacyjnych;
- 20-metrowy wytrzymałościowy bieg wahadłowy – służący pomiarowi zdolności wytrzymałościowych w biegu.

[Próby sprawnościowe – instrukcja wykonania](#)

Edukacja dla wszystkich w zajęciach wychowania fizycznego

Zajęcia wychowania fizycznego to nie tylko okazja do kształtowania umiejętności ruchowych, ale także do budowania poczucia przynależności, współpracy i radości z uczestnictwa w grupie. Współczesna szkoła, zgodnie z ideą edukacji dla wszystkich, dąży do stworzenia warunków, w których każde dziecko – niezależnie od swoich indywidualnych możliwości – może aktywnie uczestniczyć w zajęciach wychowania fizycznego i doświadczać sukcesu na miarę swoich możliwości. Założenia modelu edukacji dla wszystkich są zgodne z międzynarodowymi wytycznymi UNESCO [2017], które podkreślają konieczność zorientowania praktyki edukacyjnej na każdego ucznia, jego potencjał i osiąganie szkolnych sukcesów. Stworzenie bezpiecznych, włączających środowisk edukacyjnych możliwe jest dzięki szybkiej identyfikacji zróżnicowanych potrzeb i zajęcie się nimi m.in. poprzez „wyposażenie uczniów i nauczycieli w wiedzę, umiejętności i postawy, umożliwiające dostrzeżenie i docenienie różnorodności” poprzez zapewnienie odpowiednich środków wsparcia [Rada Unii Europejskiej 2025, s. 3]. Międzynarodowa Klasyfikacja Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia (ICF) [2009] podkreśla, że funkcjonowanie człowieka jest wynikiem interakcji pomiędzy jego zdolnościami a czynnikami środowiskowymi. Ograniczenia aktywności i uczestnictwa nie są cechą osoby, lecz efektem barier w otoczeniu lub braku odpowiednich ułatwień. Dlatego w edukacji fizycznej szczególne znaczenie ma

dostosowanie warunków, metod i form zajęć tak, aby każdy uczeń mógł realizować zadania zgodnie ze swoimi możliwościami. Zamiast koncentrować się na deficytach, warto przyjąć perspektywę potencjału – wspierać mocne strony dziecka, zapewniać różnorodne formy ruchu i tworzyć środowisko sprzyjające aktywności.

W praktyce szkolnej nie jest to zadanie łatwe z kilku powodów. Po pierwsze, wymaga przepracowania utartych schematów opartych na etykietowaniu ucznia według „typu niepełnosprawności” czy obszaru deficytów, przez pryzmat których był dotychczas postrzegany. Zwłaszcza, że samo pojęcie zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych odnosi się do dzieci i młodzieży, u których stwierdza się zagrożenie niepełnosprawnością, wszelkie dysfunkcje, dysharmonie lub niesprawności mogące mieć negatywny wpływ na dalszy rozwój [Zaremba 2014]. Po drugie, należy przyjąć szeroką perspektywę interpretacji obowiązków szkoły w zakresie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej. System prawny w Polsce opiera się na zasadzie powszechnego dostępu do tego typu wsparcia, co zostało uregulowane w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach [Dz.U. 2023 poz. 1798]. Zgodnie z tym dokumentem pomoc powinna być udzielana wszystkim uczniom, którzy jej potrzebują, na podstawie rozpoznania ich potrzeb edukacyjnych, możliwości psychofizycznych i czynników środowiskowych wpływających na funkcjonowanie, niezależnie od posiadania dokumentacji z poradni psychologiczno-pedagogicznej. Ustawodawca wskazując katalog osób „w szczególności” wymagających pomocy, w tym uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego, nadał im priorytetowy status w systemie wsparcia, ale jednocześnie otworzył możliwość udzielania pomocy każdemu dziecku, którego potrzeby rozwojowe i edukacyjne wykraczają poza standardowe rozwiązania dydaktyczne. W praktyce oznacza to, że szkoły i placówki są zobowiązane do diagnozy indywidualnych potrzeb uczniów oraz organizacji odpowiednich form wsparcia. Tym samym regulacja ta realizuje zasadę równości dostępu do edukacji, wynikającą z art. 70 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. [Dz.U. 1997 nr 78 poz. 483 z późn. zm.] oraz z zapisów ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe [Dz.U. 2025 poz. 1043 z późn. zm.], które nakładają na organy prowadzące szkoły obowiązek zapewnienia warunków umożliwiających pełny rozwój każdego ucznia.

Współczesne podejście do edukacji dla wszystkich akcentuje odejście od prymatu diagnozy formalnej na rzecz analizy realnych potrzeb ucznia w określonym momencie jego rozwoju.

W modelu biopsychospołecznym mniej istotne staje się przypisanie zróżnicowanych potrzeb do określonej kategorii zaburzenia czy deficytu, a bardziej – ocena, w jakim stopniu dziecko może funkcjonować w środowisku szkolnym i pozaszkolnym. Takie ujęcie koncentruje się na potencjale adaptacyjnym i możliwościach uczestnictwa, a nie na etykietach diagnostycznych.

Doświadczenia praktyki szkolnej pokazują, że uczniowie oznaczeni różnymi kategoriami zróżnicowanych potrzeb często przejawiają podobne trudności i wymagają zbliżonych form wsparcia (tab. 1). W konsekwencji kluczem projektowania działań edukacyjnych powinien być indywidualny profil funkcjonowania, a nie formalna klasyfikacja.

Zróżnicowane tempo rozwoju w młodszym wieku szkolnym

Młodszy wiek szkolny to stadium przejścia od dziecka do bycia dorastającym człowiekiem. Jest to okres dynamicznych zmian, wśród których obserwujemy stopniowe przekształcanie się zdominowanej przez zabawę aktywności dziecka w kierunku systemu działań sterowanych przez określone obowiązki, normy i zadania [Kamza 2014; Oszwa 2016]. Funkcje psychiczne dostosowują się do nowych zadań, sytuacji i wymagań, a zaistnienie w środowisku szkolnym i przyjmowanie nowych ról oznacza poddawanie się wpływom społecznym, odmiennym od rodzinnych [Ciechomska i Ciechomski 2016].

Prawidłowości rozwojowe tego okresu związane są ze zmianami w każdej ze sfer: fizycznej, emocjonalnej, społecznej i poznawczej.

Kluczowe wskaźniki rozwoju dziecka obejmują:



Rozwój fizyczny:

- rozwój układu kostno-szkieletowego;
- poprawa w zakresie ogólnej sprawności fizycznej;
- poprawa w zakresie koordynacji;
- poprawa w zakresie równowagi;
- wzrost siły i wytrzymałości;
- część ruchów ulega zautomatyzowaniu – staje się płynniejsza.



Rozwój emocjonalny:

- zdolność do rozpoznawania emocji własnych;
- zdolność do rozpoznawania emocji innych ludzi;
- trwałość emocji;
- radzenie sobie z emocjami;
- przechodzenie od heteronomii do autonomii moralnej;
- umiejętność motywowania się;
- kształtowanie obrazu siebie i poczucia kompetencji.



Rozwój społeczny:

- nawiązywanie i podtrzymywanie kontaktów z rówieśnikami i dorosłymi;
- szacunek, empatia;
- współdziałanie, współpraca w grupie;
- dążenie do rozwiązywania konfliktów interpersonalnych;
- znajomość i rozumienie zasad i norm społecznych.



Rozwój poznawczy:

- uwaga – przechodzenie od uwagi mimowolnej do dowolnej;
- koncentracja na przedmiocie zainteresowania – pamięć logiczna zastępuje mechaniczną;
- myślenie – stopniowa ewolucja od myślenia konkretnego w kierunku myślenia operacyjnego;
- przewidywanie konsekwencji własnych działań.

Zróżnicowanie w zakresie rozwoju fizycznego

Wczesny okres edukacji szkolnej to czas intensywnego rozwoju fizycznego dziecka, obejmującego zarówno zmiany somatyczne, jak i doskonalenie motoryki dużej i małej. Różnice w tempie i zakresie tego rozwoju mogą przejawiać się w indywidualnych potrzebach związanych ze wspieraniem koordynacji ruchowej, kształtowaniem prawidłowej postawy ciała czy rozwijaniem sprawności manualnej. W młodszym wieku szkolnym występują zróżnicowane wzorce rozwoju motoryki dużej, które na zajęciach wychowania fizycznego możemy obserwować w odniesieniu m.in. do:

- **ogólnej sprawności ruchowej** – niezgrabność ruchowa, niechęć do zabaw ruchowych lub opóźnienie rozwoju;
- **równowagi** – niepewny chód, częste potykanie się i/lub upadanie, trudności w utrzymaniu stabilności podczas stania na jednej nodze, skakania, wykonywania ćwiczeń gimnastycznych, chodzenia po schodach;
- **koordynacji** – niezgrabność ruchowa, trudności w zabawach z piłką (chwyt, rzut, kopnięcie do celu), problemy z opanowaniem umiejętności typu jazda na rowerze, hulajnodze, łyżwach, wrotkach, rolkach; mała płynność ruchów, trudności z naśladowaniem i/lub powtarzaniem ruchów (zwłaszcza naprzemiennych), trudności z płynnym przekraczaniem linii środka, występowanie współruchów i/lub tików;
- **tonusu mięśniowego** – zbyt silnego lub zbyt słabego.

Odmienne tempo rozwoju motoryki dużej oraz szczególne potrzeby w tym zakresie obserwuje się u części uczniów z niepełnosprawnościami intelektualnymi, w spektrum autyzmu czy

z zaburzeniami integracji sensorycznej. Dzieci z tymi trudnościami, a także zagrożone dysleksją, często wykazują niższą sprawność motoryczną, unikają zabaw ruchowych, mają problemy z koordynacją ruchową i wzrokowo-ruchową oraz z płynnością i tempem ruchów [Plichta i wsp. 2018]. Podobne wyzwania mogą występować u uczniów z dysfunkcjami wzroku lub słuchu, zwłaszcza przy niedostatecznej kompensacji oraz podczas wykonywania czynności wymagających kontroli wzroku lub równowagi [Plichta i wsp. 2018]. Zbliżone wzorce funkcjonowania obserwuje się również u uczniów z zaburzeniami przetwarzania wzrokowego i/lub słuchowego oraz z zaburzeniami integracji sensorycznej, szczególnie w przypadku problemów posturalnych i dyspraksji [Kucharczyk i Gosk-Sobańska 2022].

Każdy z wymienionych symptomów może także towarzyszyć uczniowi z niższą ogólną sprawnością fizyczną, unikającemu aktywności z powodu zaniedbań środowiskowych, nadwagi, otyłości lub choroby przewlekłej. Warto podkreślić, że różnorodność w zakresie rozwoju fizycznego może być również predyktorem zdolności do uczenia się, a ich pojawienie się w okresie edukacji wczesnoszkolnej może sugerować konieczność wzmożonej obserwacji ucznia, a w kolejnych etapach edukacyjnych diagnozowanie go pod kątem specyficznych trudności w uczeniu się.

Zróżnicowanie w zakresie rozwoju emocjonalnego

Rozwój emocjonalny dziecka jest procesem złożonym i indywidualnym, a jego przebieg może różnić się w zależności od wielu czynników. Uczeń w młodszym wieku szkolnym nadal jest narażony na wystąpienie rozwojowych zaburzeń emocjonalnych, zwłaszcza, że przełom 6-go i 7-go roku życia wiąże się z charakterystycznym dla tego okresu kryzysem nacechowanym zachowaniami infantylnymi, kapryśnymi i trudnościami w sytuacjach, które dotychczas nie były kłopotliwe np. jedzenie czy zasypianie [Kamza 2014; Wiejak 2010]. Brak wsparcia ze strony rodziców i wychowawców w pokonaniu tego kryzysu będzie skutkował poważnymi konsekwencjami w kolejnych latach szkolnych. Symptomy zaburzeń emocjonalnych mogą przybierać dwojaki charakter: internalizacyjny lub eksternalizacyjny [Oszwa 2016]. W przypadku zaburzeń internalizacyjnych objawy skierowane zostają do wewnątrz i manifestują się jako: lęki, trwałe obniżenie nastroju, wycofanie czy nieśmiałość. Z kolei eksternalizacyjne objawy skanalizowane zostają na otoczenie społeczne jako np. zachowania opozycyjno-buntownicze czy agresywne.

Objawy zaburzeń w sferze emocji nauczyciel może zaobserwować jako:

- **somatyzacje** – zgłaszanie przez dziecko dolegliwości bólowych bez wyraźnej przyczyny fizjologicznej, najmłodsi uczniowie zazwyczaj uskarżają się na ból brzucha, nieco starsi

na bóle głowy. Charakterystyczne w somatyzacji jest to, że dolegliwości pojawiają się w sytuacjach związanych z nieprzyjemnymi emocjami [Zawilski 2022];

- **trudności w radzeniu sobie z emocjami** – symptomatyczne jest występowanie zachowań związanych z przeżywaniem emocji nieadekwatnych do bodźca, który je wywołał, często pojawiające się bez racjonalnej przyczyny, nasilone zarówno pod względem częstotliwości występowania, jak i natężenia oraz czasu trwania; charakterystyczne jest to, że w sytuacji silnych emocji uczeń nie wie co ma ze sobą zrobić lub też stosuje niewłaściwe strategie radzenia sobie z nimi [Kaniewska-Mackiewicz 2023; Kubiak i Kubiak-Frątczak 2022; Osowiecka i Modzelewski 2017; Żelazkowska 2018];
- **lęki** – lęk separacyjny, lęk przed zadaniami i niepowodzeniem, lęk przed uszkodzeniem ciała czy fobia szkolna [Kosiarska 2007; Radziwiłłowicz 2020];
- **zaburzenia nastroju** – znudzenie, smutek, przygnębienie, labilność emocjonalna [Radziwiłłowicz 2020; Żelazkowska 2018];
- **obniżone poczucie własnej wartości i skuteczności oraz trudności z motywacją** – dziecko wypowiada się źle na swój temat, postrzega siebie w sposób nieadekwatny, ma trudności z rozpoczęciem lub dokończeniem podjętych zadań, co powoduje, że rzadziej odnosi sukcesy, a jego samoocena staje się coraz niższa [Książdz-Gołębiowska i Oleś 2019].

Większość zaburzeń w obszarze funkcjonowania emocjonalnego może pojawić się u każdego ucznia, niezależnie od tego czy posiada on formalną diagnozę poradni czy też nie. Szczególne potrzeby w tym zakresie mogą mieć uczniowie, którzy nie pokonali wcześniejszych kryzysów rozwojowych, ze środowisk zaniedbanych wychowawczo lub dysfunkcyjnych oraz osoby, które mają za sobą trudne często traumatyczne doświadczenia. Wśród uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego lub opinie poradni psychologiczno-pedagogicznej szczególną uwagę należy zwrócić na osoby z niepełnosprawnościami intelektualnymi, w spektrum autyzmu oraz z ADHD, ponieważ trudności z rozumieniem, regulacją emocji i radzeniem sobie z nimi są w tych grupach potwierdzone empirycznie [Groves i wsp. 2022; Jaisle i wsp. 2023; Łodygowska 2017; Plichta i wsp. 2018]. U uczniów – z dysfunkcjami wzroku, słuchu czy z ryzykiem dysleksji – zaburzenia emocjonalne mogą się pojawić, ale mają one zazwyczaj charakter wtórny i powstają na skutek braku prawidłowej kompensacji. Natomiast niemal u każdego ucznia manifestującego specyficzne potrzeby rozwojowe istnieje możliwość wystąpienia niskiego poczucie własnej wartości jako

konsekwencji braku sukcesów edukacyjnych lub rówieśniczych [Książ-Gołębiowska i Oleś 2019]. Warto pamiętać, że emocje wpływają na wiele obszarów funkcjonowania – od relacji społecznych, przez uczenie się, aż po aktywność fizyczną. Objawy takie jak lękliwość, impulsywność czy wycofanie nie są jednoznaczne – mogą pojawiać się w różnych sytuacjach i nie definiują dziecka, lecz wskazują na potrzebę wsparcia. Podczas zajęć wychowania fizycznego często pojawia się konieczność radzenia sobie z porażką, toteż uczniowie mogą ujawniać swoje indywidualne strategie reagowania. Te sytuacje stają się dla nauczyciela okazją do zauważenia potrzeb dziecka i stworzenia warunków sprzyjających jego pełnemu uczestnictwu w zajęciach np. poprzez ograniczenie rywalizacji na rzecz współdziałania w grupie. Wspierające podejście, dostosowanie zadań i budowanie poczucia bezpieczeństwa pomagają nie tylko zmniejszyć trudności, ale też wzmacniają zaangażowanie i rozwój kompetencji społeczno-emocjonalnych. Każda reakcja emocjonalna, która jest przez dziecko powtarzana przechodzi w nawyk, stąd też tak ważne jest udzielenie dziecku pomocy w przeżywaniu emocji i adekwatnym reagowaniu emocjonalnym [Kosiarska 2007; Plichta i wsp. 2018].

Zróżnicowanie w zakresie rozwoju społecznego

Rozwój społeczny dziecka w młodszy wiek szkolny jest ściśle związany z rozpoczęciem przez nie nauki w szkole i przyjęciem roli ucznia. Jednocześnie pozostaje w silnej korelacji z rozwojem emocjonalnym i fizycznym, co sprawia, że wszelkie nieprawidłowości w tych obszarach mogą prowadzić do zakłóceń w funkcjonowaniu społecznym. Dzieci doświadczające trudności o podłożu emocjonalnym często mają problem z nawiązywaniem i utrzymywaniem relacji rówieśniczych, ponieważ ich nieprzewidywalne i nieadekwatne reakcje bywają niezrozumiałe dla rówieśników, a nierzadko również negatywnie oceniane przez dorosłych. Z kolei opóźniony lub zaburzony rozwój fizyczny może stanowić przeszkodę w osiąganiu przez dziecko samodzielności w różnych sferach życia, uzależniając je od pomocy innych [Plichta i wsp. 2018]. Wejście w grupę rówieśniczą jest jednym z najważniejszych wyzwań dla dziecka w średnim dzieciństwie, przy czym wzrost jego autonomii nie powoduje, że potrzeby bezpieczeństwa czy kontaktu emocjonalnego z rodzicami przestają być istotne. W tym okresie bardzo ważną rolę odgrywa nauczyciel, który postrzegany jest jako wzorzec, dzięki czemu wpływa na kształtowanie się u ucznia zdolności do samokontroli i samoregulacji, a jego opinie o uczniu znacząco oddziałują na jego samoocenę i poczucie kompetencji [Kamza 2014].

Nieprawidłowości w rozwoju społecznym manifestują się jako:

- **trudności w nawiązywaniu i podtrzymywaniu relacji społecznych** – dzieci nie inicjują relacji albo robią to w sposób nieprawidłowy, przejawiają nieadekwatne, wyolbrzymione reakcje społeczne i emocjonalne, które powodują, że rówieśnicy nie są zainteresowani nimi jako partnerami; niektóre dzieci preferują towarzystwo osób dorosłych, u innych z kolei obserwuje się izolację społeczną np. dzieci bawią się tylko z niektórymi kolegami, unikają pewnych miejsc czy ludzi zwłaszcza jeśli stanowią oni nowe bodźce; nie wchodzą w rolę w zabawach lub nie podejmują zabaw naśladowczych [Jaisle i wsp. 2023; Marciniak-Firadza 2023];
- **trudności komunikacyjne** – dzieci mają trudności z komunikacją werbalną zarówno z rówieśnikami, jak i z dorosłymi: mały zasób słów, zastępowanie słów gestem np. pokazywanie palcem, brak wymiany informacji w celu dzielenia zainteresowań, czasami brak komunikowania własnych potrzeb, trudności z rozumieniem żartów, metafor; u niektórych dzieci pojawiają się echolalie i/lub swoista prozodia; trudności z komunikacją niewerbalną: dziecko ma ubogą mimiką i gestykulację, nie utrzymuje i/lub nie wymienia kontaktu wzrokowego [Jaisle i wsp. 2023];
- **zachowania agresywne** – mogą one być skierowane na inne osoby (bicie, popychanie, plucie itp.), przedmioty (niszczenie) lub na siebie samego (zachowania autoagresywne);
- **trudności w rozumieniu norm społecznych** – dziecko nie rozumie i/lub nie przestrzega norm społecznych, nie potrafi adekwatnie zinterpretować sytuacji, w której się znalazło dlatego nie wie, jaką zasadą należy się kierować lub też sztywno trzyma się reguł nie uwzględniając kontekstu sytuacyjnego;
- **impulsywność** – dziecko działa zanim pomyśli, reakcje motoryczne i emocjonalne na bodźce są u dzieci impulsywnych natychmiastowe i nieadekwatne na skutek deficytów hamowania reakcji [Bobkiewicz-Lewartowska i Giers 2016]; uczeń bywa drażliwy, konfliktowy, często obraża się z błahych powodów, chce kierować innymi, mimo że oni sobie tego nie życzą, wtrąca się do rozmów, udziela odpowiedzi zanim usłyszy całe pytanie.

Zaburzenia w rozwoju społecznym mogą manifestować się podobnie u różnych uczniów, chociaż ich etiologia bywa odmienna. Uczeń może mieć trudności z rozumieniem norm społeczno-kulturowych i ich respektowaniem z różnych przyczyn – z powodu zaburzeń rozwoju emocjonalnego, poznawczego, zaniedbań wychowawczych lub deficytów

socjalizacyjnych związanych z chorobą przewlekłą i ograniczeniami w kontaktach interpersonalnych. Z kolei zachowania agresywne mogą mieć charakter wyuczony, mogą być wtórne do podstawowego deficytu lub też mogą być reakcją emocjonalną mającą na celu rozładowanie napięcia emocjonalnego [Gerc i Jurek 2019; Harkins i Mazurek 2024; Marciniak-Firadza 2023; Plichta i wsp. 2018; Ros-Demarize i Graziano 2017]. Uczeń podczas zajęć wychowania fizycznego może np. nie przestrzegać zasad gier i zabaw lub w ogóle wycofywać się z uczestnictwa w nich z powodu braku umiejętności odczytywania komunikatów niewerbalnych czy rozumienia kontekstu sytuacyjnego. Może także reagować nieadekwatnie w sytuacjach, kiedy sprawy idą nie po jego myśli, bo np. jego grupa przegrywa, nikt go nie wybiera do drużyny lub nie został jej kapitanem. Czasem uczeń niecierpliwi się jeśli musi poczekać na swoją kolej lub na gratyfikację, przeszkadza innym lub reaguje impulsywnie nie przewidując konsekwencji swoich działań.

Zróżnicowanie w zakresie rozwoju poznawczego

Rozwój poznawczy dziecka w okresie średniego dzieciństwa cechuje duża dynamika w kierunku wyodrębniania się i usamodzielniania czynności umysłowych. Kluczową rolę odgrywa w nim nauka szkolna oraz udział dziecka w coraz szerszych kręgach społecznych i kulturalnych [Kowalska i Głuźniewicz 2018]. Gwałtownie przyspiesza rozwój mózgu i połączeń nerwowych, a osiągnięcia poznawcze, które nastąpią w tym czasie będą ujawniać się zarówno w okresie adolescencji, jak i w życiu dorosłym [Kmita 2025]. Zmiany w obszarze funkcjonowania poznawczego dotyczą: myślenia, które staje się logiczne, elastyczne i zorganizowane, uwagi, ewoluującej od mimowolnej w kierunku dowolnej oraz pamięci logicznej, charakteryzującej się nie tylko zapamiętywaniem informacji, ale również ich rozumieniem [Kamza 2014; Kmita 2025]. Wszelkie nieprawidłowości pojawiające się w obszarze rozwoju poznawczego będą rodziły poważne konsekwencje nie tylko na poziomie osiągnięć szkolnych, ale też w relacjach społecznych czy w sposobie postrzegania siebie przez dziecko.

Zaburzenia rozwoju poznawczego są najbardziej widoczne u uczniów z niepełnosprawnościami intelektualnymi, obniżonym potencjałem intelektualnym, zaniedbanych dydaktycznie czy wychowawczo oraz pewnych grup uczniów z chorobami przewlekłymi. U niektórych uczniów problemy te mogą być wynikiem trudności ze skupieniem uwagi ze względu na deficyty w jej obszarze lub trudności w odpowiednim filtrowaniu bodźców (ADHD, zaburzenia integracji sensorycznej – SI, spektrum autyzmu). Uczniowie z dysfunkcjami wzroku czy słuchu mają ograniczony dostęp do pewnych

informacji, a w przypadku nieprawidłowości przetwarzania wzrokowego czy słuchowego również odmienny system selekcji i spowolnione tempo analizy informacji. Zaburzenia związane z rozwojem poznawczym dziecka manifestują się w postaci tzw. funkcji wykonawczych [Kamza 2014]. Trudności, które obserwujemy u dziecka są pochodną wielu nieprawidłowości w obszarze procesów poznawczych. Na zajęciach wychowania fizycznego będziemy zauważać, że dziecko gubi się w instrukcjach, nie wie co powinno zrobić i w jakiej kolejności, nie rozumie stosunków przestrzennych, myli strony, ma trudności z rozpoczęciem i skończeniem działań, dominuje pamięć mechaniczna a nie logiczna [Nowotnik 2012].

Tabela 1. Zaburzenia funkcjonowania w poszczególnych obszarach rozwoju w kontekście trudności diagnozowanych i/lub obserwowanych u uczniów w klasach I-III

Obszary rozwoju		Trudności diagnozowane i/lub obserwowane u uczniów w klasach I-III						
		Niepełnosprawności intelektualne	Dysfunkcje wzroku	Dysfunkcje słuchu	Spektrum autyzmu	ADHD/ trudności z koncentracją uwagi	Odmienne style uczenia się/ zagrożenie dysleksją	Zaburzenia SI/ przetwarzania wzrokowego, słuchowego
Obszar rozwoju fizycznego	Zaburzenia ogólnej sprawności fizycznej	+	+/-	+/-	+	+/-	+	+/-
	Zaburzenia motoryki dużej	+	+/-	+/-	+	+/-	+	+
	Zaburzenia motoryki małej	+	+/-	-	+	+/-	+	+
	Zaburzenia koordynacji	+	+/-	+/-	+	+	+	+
	Zaburzenia równowagi i/lub orientacji w przestrzeni	+/-	+	+	+	+/-	+	+
	Zaburzenia tempa i rytmu ruchów	+	+	+/-	+	+	+	+/-
Obszar rozwoju emocjonalnego	Zaburzenia regulacji i świadomości emocji	+	+/-	+/-	+	+	+/-	+/-
	Trudności w radzeniu sobie z emocjami	+	+/-	+/-	+	+	+/-	+/-
	Zaburzenia stabilności emocjonalnej	+/-	+/-	+/-	+/-	+/-	+/-	+/-
	Niska motywacja i/lub niskie poczucie własnej wartości	+/-	+/-	+/-	+/-	+/-	+	+/-
Obszar rozwoju społecznego	Trudności w nawiązywaniu i utrzymywaniu relacji	+	+/-	+	+	+/-	+/-	+/-
	Zachowania agresywne	+/-	-	+/-	+/-	+/-	-	+/-
	Trudności w rozumieniu norm społecznych	+	+/-	+/-	+	+/-	-	+/-
	Impulsywność, brak kontroli	+	-	+/-	+/-	+	+/-	+/-
	Zaburzenia uwagi i koncentracji	+	+/-	+/-	+/-	+	+/-	+/-

Obszary rozwoju		Trudności diagnozowane i/lub obserwowane u uczniów w klasach I-III						
		Niepełnosprawności intelektualne	Dysfunkcje wzroku	Dysfunkcje słuchu	Spektrum autyzmu	ADHD/ trudności z koncentracją uwagi	Odmienne style uczenia się/ zagrożenie dysleksją	Zaburzenia SI/ przetwarzania wzrokowego, słuchowego
Obszar rozwoju poznawczego	Zaburzenia pamięci	+	+/-	+/-	+/-	+/-	+	+/-
	Zaburzenia przetwarzania informacji	+	+	+	+/-	+/-	+	+
	Zaburzenia myślenia i rozumowania	+	-	-	+/-	-	-	+/-
	Zaburzenia planowania i organizacji	+	+/-	+/-	+	+	+/-	+

Legenda: + objaw typowy, często występuje w danym zaburzeniu; +/- objaw może wystąpić, ale nie jest charakterystyczny (występuje sporadycznie lub w zależności od indywidualnych cech); - objaw zwykle nie występuje. Źródło: opracowanie własne.

Wychowanie fizyczne w edukacji wczesnoszkolnej wykracza poza rozwój umiejętności ruchowych ucznia. Nauczyciel prowadzący zajęcia wychowania fizycznego może odegrać bardzo ważną rolę w pracy z uczniem o zróżnicowanych potrzebach rozwojowych, szczególnie w przypadku tych dzieci, które nie posiadają formalnej diagnozy. Obserwując go podczas zajęć, jest w stanie zwrócić uwagę na zagrożenie pewnymi problemami rozwojowymi czy edukacyjnymi na bardzo wczesnych etapach, poddać go ocenie funkcjonalnej oraz wdrożyć plan pomocowy otwierając tym samym szanse na uczestnictwo w edukacji wszystkim uczniom. Dzięki swojej multisensorycznej naturze wychowanie fizyczne w młodszym wieku szkolnym staje się przestrzenią nastawioną na wszechstronny rozwój każdego dziecka, ale także na integrację i inkluzję [Barla 2025]. Dzięki zaangażowaniu i uczestnictwu wszystkich uczniów kształtuje w nich pozytywne postawy wobec różnorodności, stając się katalizatorem zmian społecznych i edukacyjnych.

Narzędzia przesiewowe wspierające diagnozę funkcjonowania dzieci i planowanie działań rozwojowych na pierwszym etapie edukacyjnym

Kwestionariusz Szkolnej Oceny Funkcjonalnej (KSzOF)

Narzędzie wspierające ocenę funkcjonalną dzieci i młodzieży w wieku od 7 do 19 lat. Jest przeznaczona dla nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, nauczycieli przedmiotu i nauczycieli specjalistów. Pomaga zidentyfikować trudności uczniów w różnych obszarach ich aktywności,

zgodnie z założeniami Międzynarodowej Klasyfikacji Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia [ICF 2009]. Po przeprowadzeniu Oceny Funkcjonalnej można lepiej zrozumieć, w jakich obszarach, istotnych dla codziennego funkcjonowania edukacyjnego i społecznego, dziecko ma trudności. Dzięki temu można zaplanować odpowiednie działania, które pomogą niwelować te trudności i wspierać ucznia.

Wersja elektroniczna: <https://skriningrozwojowy.men.gov.pl/statistical-data-form>

Wersja pdf: <https://ore.edu.pl/wp-content/uploads/2024/12/ocena-funkcjonalna-w-szkole-dla-kazdego-e-book-2024.pdf>

Portal Wsparcia Edukacyjno-Specjalistycznego

Platforma, na której znajdują się bezpłatne narzędzia przesiewowe i diagnostyczne wspierające w codziennej pracy nauczycieli i specjalistów zatrudnionych w przedszkolach, szkołach, poradniach psychologiczno-pedagogicznych oraz innych placówkach systemu oświaty:

- Narzędzia dla rodziców i osób niebędących pracownikami systemu oświaty;

Narzędzia przesiewowe poszerzające wiedzę o codziennym funkcjonowaniu dzieci i młodzieży, wspierające wczesne wykrywanie trudności i planowanie działań wspierających ich rozwój i uczenie się.

- Narzędzia dla nauczycieli i specjalistów pracujących w jednostkach systemu oświaty.

Narzędzia do oceny funkcjonalnej, wspierające realizację zadań związanych z rozpoznawaniem potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci i młodzieży oraz planowaniem i udzielaniem im wsparcia w procesie indywidualnego rozwoju i uczenia się.

Szkolna Ocena Funkcjonalna (SzOF)

Narzędzie, które umożliwia sprawną realizację procesu oceny funkcjonalnej ucznia w zakresie aktywności i uczestnictwa w przebiegu edukacji. Narzędzie to składa się z: Formularza Konsultacji Zespołowych (FKZ), Arkusza Obserwacji Ucznia (AOU), Protokołu Komisji Zespołowych (PKZ), Protokołu Szkolnej Oceny Funkcjonalnej (PSzOF).

Domagała-Zyśk E., Mariańczyk K., Chrzanowska I., Czarnocka M., Jachimczak B., Olempska-Wysocka M., Otrębski W., Papuda-Dolińska B., Pawlak K., Podgórska-Jachnik D. (2022). „Szkolna ocena funkcjonalna: przebieg procesu w aspekcie oceny aktywności i uczestnictwa”, Wydawnictwo KUL, Lublin.

Skala Prognoz Edukacyjnych SPE IBE

Narzędzie przeznaczone do przesiewowej diagnozy ryzyka specyficznego zaburzenia uczenia się w obszarze czytania i pisanie na wczesnych etapach nabywania umiejętności.

Wiejak K., Krasowicz-Kupis G., Bogdanowicz K.M. (2015). Skala Prognoz Edukacyjnych SPE IBE. Podręcznik, Instytut Badań Edukacyjnych.

Siatki centylowe

Narzędzie, które pomaga ocenić rozwój dziecka na tle rówieśników. Pokazują, jak dana cecha np. wysokość czy masa ciała, wypada w porównaniu do innych dzieci w tym samym wieku. Dzięki temu można szybko zauważyć, czy dziecko rozwija się zgodnie z typowymi normami, czy może wymaga dodatkowej uwagi lub wsparcia. Siatki centylowe w pracy nauczyciela prowadzącego zajęcia wychowania fizycznego mogą pomóc w monitorowaniu rozwoju ucznia i podjęciu odpowiednich działań wspierające ich zdrowie i rozwój. Wiedza o rozwoju fizycznym uczniów pozwala nauczycielowi lepiej dostosować ćwiczenia i program zajęć do indywidualnych potrzeb dzieci, wspierając ich zdrowy rozwój i dobre samopoczucie.

Obwieszczenie Ministra Zdrowia z dnia 22 kwietnia 2022 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Zdrowia w sprawie rodzajów, zakresu i wzorów dokumentacji medycznej oraz sposobu jej przetwarzania (Dz.U. 2024 poz. 798 z późn.zm.).

Kalkulator OLAF

Narzędzie umożliwia sprawdzenie, czy dziecko rozwija się prawidłowo na tle grupy zdrowych rówieśników.

Kalkulator OLAF. Instytut „Pomnik-Centrum Zdrowia Dziecka”.

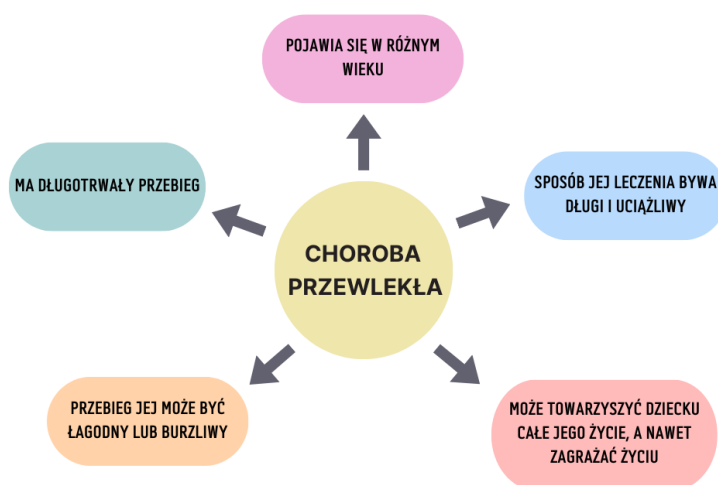
Skala KA

Ma charakter przesiewowy, pozwala określić aktualny poziom rozwoju kompetencji społeczno-emocjonalnych bez jego szczegółowej charakterystyki. Nauczyciel może określić, w jakim stopniu niezbędne jest podjęcie odpowiednich działań terapeutycznych lub wspierających mających na celu zwiększenie kompetencji ucznia w obszarze społeczno-emocjonalnym. Uczeń przystępuje do rozwiązania zadań testowych w aplikacji lub uzupełnia arkusz odpowiedzi (wersja papierowa). Test jest dedykowany uczniom od 9-tego do 13-tego roku życia.

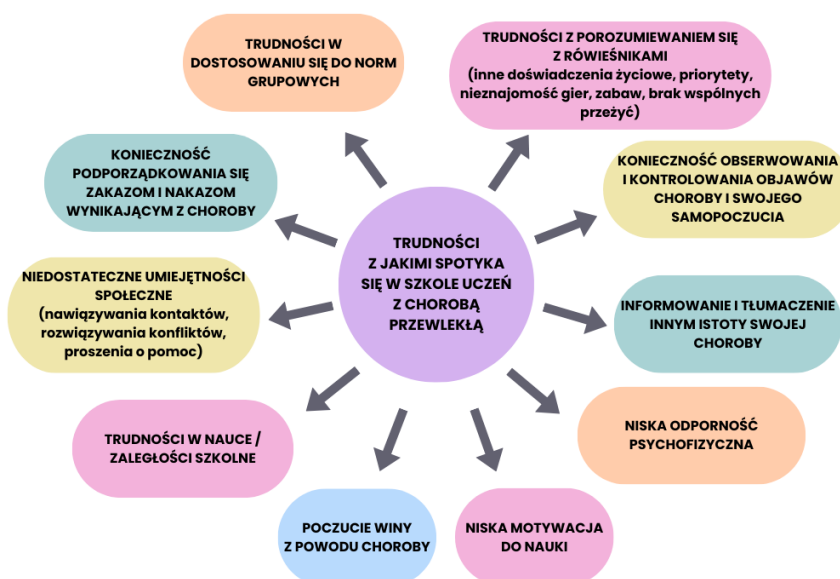
Domagała-Zyśk E., Knopik T., Papuda-Dolińska B., Bieńkowska K.I. (2023). Bateria testów TROS-KA 1. Nauczycielska ocena rozwoju emocjonalno-społecznego uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi. Wyd. ORE.

Rozdział 2. Wspieranie uczniów z astmą, alergiami, cukrzycą typu 1 i otyłością na zajęciach wychowania fizycznego

Na zajęciach wychowania fizycznego nauczyciel może spotkać uczniów, których codzienne funkcjonowanie wiąże się z długotrwałe utrzymującymi się potrzebami zdrowotnymi. Choroba przewlekła to nie tylko długotrwały proces leczenia, ale także zmienność objawów i konieczność stałej kontroli stanu zdrowia (Ryc. 1). Uczniowie z chorobami przewlekłymi w szkole często napotykają bariery, które utrudniają im pełne uczestnictwo w zajęciach (Ryc. 2).



Rycina 1. Cechy choroby przewlekłej.
Opracowanie własne na podstawie Góralczyk 2009.



Rycina 2. Trudności z jakimi spotka się w szkole uczeń z chorobą przewlekłą.
Opracowanie własne na podstawie Góralczyk 2009.

Uczeń z astmą na zajęciach wychowania fizycznego

Astma oskrzelowa jest najczęstszą przewlekłą chorobą zapalną dróg oddechowych u dzieci [GBD 2020; Shin i wsp. 2023]. Proces zapalny w astmie jest odpowiedzią organizmu na czynniki patologiczne, które zagrażają prawidłowemu funkcjonowaniu układu oddechowego. Stan zapalny w drogach oddechowych powoduje nadreaktywność oskrzeli, prowadząc do ich kurczenia się, zwiększonej produkcji wydzieliny przez gruczoły oskrzelowe oraz obrzęku błony śluzowej. Utrudnia to przepływ powietrza, wywołując napadową duszność, świszczący oddech, uczucie ucisku w klatce piersiowej i uporczywy kaszel [Asher i wsp. 2021; Randolph 2013]. Objawy te nasilają się zwłaszcza w godzinach nocnych i porannych oraz po wysiłku fizycznym, szczególnie po bieganiu.

U dzieci w wieku szkolnym charakterystyczne są napady duszności wydechowej. Kaszel sugerujący astmę jest zwykle suchy, napadowy (często w nocy), nasila się po wysiłku fizycznym, ekspozycji na zimne powietrze lub alergenów i nie ustępuje po podaniu antybiotyków. Natomiast objawy te zwykle ustępują lub łagodnieją po zastosowaniu leków przeciwastmatycznych. W przypadku zaostrzenia astmy u dziecka obserwuje się przyspieszenie oddechu i zwiększenia tętna, wydłużenie fazy wydechowej, świsty oraz niepokój. Ciężkie zaostrzenie może prowadzić do sinicy, spowolnienia czynności serca, nieprawidłowych ruchów oddechowych i senności [GINA 2025; Randolph 2013].

Ze względu na czynniki etiologiczne, astmę u dzieci dzieli się na dwa rodzaje [Stikker i wsp. 2023]. Astma alergiczna, zwana atopową lub zewnątrzpochodną, związana jest z czynnikami środowiskowymi, natomiast astma niealergiczna, zwana wewnątrzpochodną, nie wykazuje związku z czynnikami środowiskowymi. Astma oskrzelowa u dzieci może ujawniać się lub nasilać w wyniku różnych czynników. Do najważniejszych należą predyspozycje genetyczne, infekcje wirusowe, zanieczyszczenie powietrza, dym tytoniowy, alergenów środowiskowe (roztocza, zwierzęta domowe), pyłki roślin, alergenów pokarmowe, wysiłek fizyczny oraz stres i emocje [GINA 2025; Murrison i wsp. 2019; Wang i wsp. 2023].

W ostatnich latach obserwuje się stabilizację lub niewielki spadek częstości występowania astmy u dzieci. Według Kim i wsp. [2025] światowe wskaźniki zachorowalności i rozpowszechnienia astmy u dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym stale malały w latach 1990-2021. W Polsce odsetek wynosi ok. 10% i najczęściej obserwuje się go wśród dzieci w wieku 5-9 lat [Brożek i wsp. 2025].

Uczeń z astmą na zajęciach wychowania fizycznego

Astma (jeśli jest kontrolowana) nie jest przeciwwskazaniem do ćwiczeń. Aktualne wytyczne GINA 2025 podkreślają, że dzieci z astmą powinny brać udział w zajęciach wychowania fizycznego i regularnie podejmować aktywność fizyczną.

Dlaczego to ważne?

- w okresach stabilnej astmy układ oddechowy dziecka pracuje zupełnie prawidłowo,
- regularny ruch poprawia kondycję fizyczną, wspiera pracę mięśni oddechowych i zwiększa tolerancję na wysiłek,
- zmniejsza podatność na infekcje i w dłuższej perspektywie może obniżać ryzyko zaostrzeń astmy [Klain i wsp. 2024; Souza i wsp. 2023].

Wniosek dla nauczyciela prowadzącego zajęcia wychowania fizycznego:

Uczeń z kontrolowaną astmą może ćwiczyć – a nawet powinien. Rolą nauczyciela jest odpowiednio dobrać intensywność ćwiczeń i obserwować reakcję dziecka.

Uczeń z astmą na zajęcia wychowania fizycznego – zasady postępowania:

- uczeń powinien mieć przy sobie wziewny lek rozszerzający oskrzela (a jeśli zalecił lekarz – zażyć go 10-15 minut przed wysiłkiem),
- zajęcia rozpoczynaj od łagodnej rozgrzewki,
- stosuj trening interwałowy (np. około 3 min wysiłku o wyższej intensywności + krótka przerwa) – zmniejsza to ryzyko powysiłkowego skurczu oskrzeli,
- w razie duszności natychmiast przerwij ćwiczenia umożliwiając uczniowi przyjęcie leku rozkurczowego,
- w sali gimnastycznej dbaj o czystość i częste wietrzenie, aby ograniczyć kontakt z alergenami i drażniącymi czynnikami.

Polecane formy aktywności fizycznej dla ucznia z astmą:

- ćwiczenia zwiększające wydolność – wprowadzaj je stopniowo,
- pływanie – szczególnie korzystne, ponieważ wilgotne powietrze łagodzi skurcz oskrzeli,
- gimnastyka,
- sporty zespołowe – angażują, ale pozwalają na przerwy w wysiłku,
- biegi krótkodystansowe – unikaj długich dystansów, które mogą wywołać skurcz oskrzeli.

Bywają sytuacje, w których nawet u dzieci z kontrolowaną astmą wysiłek fizyczny może prowadzić do wystąpienia powysiłkowego skurczu oskrzeli (EIB – *exercise induced bronchoconstriction*) [Caggiano i wsp. 2017; Fainardi i wsp. 2024]. Objawia się to dusznością pojawiającą się 5-15 minut po wysiłku, która zazwyczaj mija samoistnie w ciągu 30-60 minut. GINA [2025] podkreśla możliwość radzenia sobie z powysiłkowym skurczem oskrzeli poprzez

prewencyjne przyjęcie leku rozkurczowego czy stopniową rozgrzewkę. Przeciwwskazaniem do podejmowania aktywności fizycznej jest jedynie zaostrzenie choroby.

Objawy astmy u ucznia mogą nasilać:

- zimne i suche powietrze (szczególnie poniżej 5°C),
- silny wiatr, duże zapylenie lub pylenie roślin,
- obecność alergenów: kurz, pyłki, sierść zwierząt,
- substancje drażniące: dym, spaliny, intensywny zapach chloru na pływalni,
- zbyt intensywny, długotrwały wysiłek bez przerw.

Zalecenie dla nauczyciela prowadzącego zajęcia wychowania fizycznego:

w niesprzyjających warunkach ograniczaj intensywność, skracaj czas wysiłku i rób częstsze przerwy. W razie pojawienia się duszności – przerwij ćwiczenia.

Uczeń z alergiami na zajęciach wychowania fizycznego

Alergie należą do najczęściej występujących chorób przewlekłych u dzieci i młodzieży. Szacuje się, że nawet co drugie dziecko może doświadczać objawów alergicznych, takich jak katar sienny, astma, atopowe zapalenie skóry czy reakcje pokarmowe [Samoliński i wsp. 2014]. Słowo *alergia* pochodzi z greckiego *allos* – inny oraz *ergos* – reakcja i oznacza „zmienioną, inną reakcję”. W praktyce jest to sytuacja, w której organizm ucznia reaguje zbyt mocno na substancję, która dla większości osób jest zupełnie nieszkodliwa. Układ odpornościowy wytwarza wtedy specjalne przeciwciała, a po kontakcie z alergenem uwalniane są substancje wywołujące różne objawy – od kataru po duszność [GBD 2020].

Alergeny ze względu na pochodzenie dzielimy na: pokarmowe, kontaktowe, wziewne. Alergeny wziewne to takie, które trafiają do organizmu wraz z wdychanym powietrzem i wywołują u osoby uczulonej katar, duszność lub atak astmy. Należą do nich: roztocza kurzu domowego, pyłki traw, chwastów (bylica, babka lancetowata), drzew (brzoza, olcha, leszczyna), zarodniki grzybów pleśniowych, sierść zwierząt (najczęściej psa lub kota), wełna i pierze. Alergia typu wziewnego to najczęstsza przyczyna problemów ucznia z alergią na zajęciach wychowania fizycznego odbywających się na powietrzu lub w sali o słabej wentylacji. Nasilenie objawów alergicznych zależy od stężenia alergenu, na co mają wpływ między innymi okres pylenia roślin oraz czynniki atmosferyczne [Aldakheel 2021; Bartha i wsp. 2024; Lam i wsp. 2025; Murrison i wsp. 2019].

Centralne ogrzewanie również może wpływać na nasilenie alergii. Ogrzane, suche powietrze sprzyja unoszeniu się roztoczy kurzu domowego i pleśni, co zwiększa narażenie uczniów na alergeny w budynkach szkolnych. Badania Epidemiologii Chorób Alergicznych w Polsce

(ECAP) pokazały, że w pomieszczeniach z centralnym ogrzewaniem alergia na roztocza u dzieci w wieku 6-7 lat występuje nawet ponad 1,5 razy częściej [Samoliński i wsp. 2014].

Wśród alergenów pokarmowych do najczęściej spotykanych zaliczamy: mleko krowie, jajka, jabłka, truskawki, banany i owoce cytrusowe. Mogą one wywoływać wysypki skórne, biegunkę, czasami także objawy ze strony dróg oddechowych. Warto o nich wiedzieć, zwłaszcza w trakcie wyjazdów z uczniami oraz zajęć wymagających większego wysiłku fizycznego [Bartha i wsp. 2024; Gubbels i wsp. 2025].

Do alergenów kontaktowych, uczulających w wyniku kontaktu ze skórą, zaliczamy: nikiel (częsty w biżuterii, guzikach, metalowych elementach ubrań), chrom, bazalt, lateks (m.in. niektóre rękawice sportowe, elementy sprzętu), a także detergenty. Mogą powodować swędzące zaczerwienienia lub pokrzywkę [Arasi i wsp. 2024; Parisi i wsp. 2021].

Istnieją też alergeny, które dostają się do organizmu poprzez wstrzyknięcie bezpośrednio do tkanek, a szczególnie uczulające to jad owadów, takich jak osa, pszczoła, szerszeń, istotne podczas zajęć na powietrzu [Pansare i wsp. 2020]. Warto wspomnieć, że substancje chemiczne również mogą uczulać drogą pokarmową, wziewną oraz przez skórę. W tej grupie znajduje się szereg leków, które mogą wywołać reakcję alergiczną, najczęściej są to niesterydowe leki przeciwzapalne (NLPZ) i antybiotyki [Felix i wsp. 2024].

Najczęstsze objawy alergii u uczniów mogą być różnorodne. W przypadku alergii ze strony nosa często pojawia się wodnisty katar, częste pocieranie lub pociąganie nosem oraz napady kichania. Objawy ze strony układu oddechowego obejmują kaszel, szczególnie suchy, a także świszczący oddech lub trudności z oddychaniem. Uczniowie mogą również mieć zaczerwienione, łzawiące, swędzące lub opuchnięte oczy. Na skórze mogą występować wysypki, pokrzywki, zaczerwienienia oraz świąd. W niektórych przypadkach pojawiają się także dolegliwości żołądkowo-jelitowe, takie jak ból brzucha, nudności czy biegunka.

Alergiczny nieżyt nosa (ANN) obok astmy należy do najczęściej występujących chorób alergiczych u dzieci w wieku szkolnym. ANN to zespół objawów pojawiających się, gdy błona śluzowa nosa reaguje nadmiernie na kontakt z alergenem wziewnym [Nur Husna i wsp. 2022]. Choroba może przyjmować dwie postaci. Pierwsza to postać sezonowa, znana również jako katar sienny lub pyłkowica. Objawy pojawiają się w okresie pylenia roślin i wywołują je głównie pyłki drzew, traw i chwastów oraz zarodniki grzybów pleśniowych unoszące się w powietrzu. Druga postać to alergiczny nieżyt nosa całoroczny, którego objawy utrzymują się

przez cały rok. Najczęściej wywołują go roztocza kurzu domowego, alergenzy zwierząt oraz grzyby pleśniowe występujące wewnątrz pomieszczeń.

Choroba najczęściej rozwija się u osób predysponowanych genetycznie i pojawia się po kontakcie z konkretnym alergenem. Do głównych objawów należą uporczywy, wodnisty katar, napadowe kichanie, uczucie zatkania nosa spowodowane obrzękiem błony śluzowej, bóle głowy oraz często łzawienie i światłowstręt. U młodszych dzieci reakcje na pyłki mogą przybierać mniej typową postać. Zamiast klasycznego kataru mogą pojawić się pokrzywka lub objawy ze strony przewodu pokarmowego. Niekiedy chorzy skarżą się na zaburzenia koncentracji, utrudniające pracę albo naukę, zmęczenie, suchość w ustach, chrapanie, podwyższoną temperaturę ciała [Goniotakis i wsp. 2023; Harmanci i wsp. 2015]. Alergiczny nieżyt nosa uważa się za ciężki, gdy utrudnia wykonywanie codziennych czynności, uniemożliwia podejmowanie aktywności fizycznej oraz zaburza sen. ANN wiąże się z 2-3-krotnie zwiększonym ryzykiem rozwoju astmy [Brożek i wsp. 2017].

Aktywność fizyczna a alergja – co warto wiedzieć?

Ruch jest niezbędny dla prawidłowego rozwoju dziecka. Regularna aktywność fizyczna jest korzystna także dla uczniów z alergiami – poprawia sprawność, samopoczucie, łagodzi objawy alergii, zmniejsza stan zapalny dróg oddechowych i ogranicza potrzebę stosowania leków.

Bezpieczne zajęcia wychowania fizycznego dla ucznia z alergią

W sali / hali sportowej:

- wietrz pomieszczenie i dbaj o usuwanie kurzu – roztocza to częsty alergen,
- sprawdź sprzęt sportowy – maty, piłki czy rękawice mogą zawierać lateks lub tworzywa wywołujące reakcje alergiczne,
- unikaj sprzętu lateksowego przy alergii kontaktowej – zaproponuj bezpieczne zamienniki.

Na zewnątrz:

- w okresie pylenia ogranicz zajęcia na trawie, szczególnie w pobliżu wysokich traw i krzewów,
- unikaj miejsc z owadami (blisko śmietników, kwitnących krzewów) – szczególnie przy alergii na jad owadów,
- przy dużym zanieczyszczeniu lub wysokim pyleniu rozważ przeniesienie zajęć do sali.

„Czystość” powietrza ma ogromny wpływ na samopoczucie uczniów z alergią. W dużych miastach, gdzie powietrze zanieczyszczone jest spalinami i pyłami, objawy alergiczne pojawiają się częściej, bo zanieczyszczenia uszkadzają błony śluzowe i ułatwiają wnikanie

alergenów. Nad morzem objawy zwykle łagodnieją – roślin jest mniej, a wiatr rozwiewa pyłki. W pobliżu jezior, otoczonych drzewami i bujną roślinnością, objawy mogą się nasilać.

Dzięki takim środkom przygotowawczym uczniowie z alergiami mogą bezpiecznie uczestniczyć w zajęciach wychowania fizycznego, czerpiąc z nich korzyści zdrowotne. Kluczowe jest połączenie odpowiedniego leczenia i profilaktyki (np. farmakologicznej i unikania alergenów) z aktywnością fizyczną. W ten sposób alergia nie ogranicza, lecz staje się elementem edukacji prozdrowotnej – dzieci uczą się, jak dbać o siebie podczas ruchu i rozwijają sprawność fizyczną na równi z rówieśnikami [Blaiss i wsp. 2025].

Bezpieczna aktywność fizyczna dla ucznia z alergią – na co uważać?

Pamiętaj, że wysiłek może nasilać objawy alergii – obserwuj ucznia uważnie:

- możliwe objawy podczas wysiłku: kaszel, duszność, wysypka,
- niepokojące sygnały: świszczący oddech, suchy kaszel, trudności z oddychaniem, nagle osłabienie, bladeść, apatia, wysypka po kontakcie z rośliną lub sprzętem,
- reakcje wymagające natychmiastowej przerwy: duszność, obrzęk twarzy lub ust, rozległa pokrzywka, zawroty głowy, utrata przytomności.

Pamiętaj, że objawy alergii mogą pojawić się w każdym wieku i u każdego przebiegają inaczej. Zdarza się też, że do szkoły trafia dziecko, które nie ma zdiagnozowanej choroby, jednak można u niego dostrzec pewne niepokojące objawy lub zachowania. Do symptomów, które powinny wzbudzić szczególną czujność nauczycieli, należą: przewlekły lub sezonowo nawracający katar, któremu nie towarzyszy podwyższona temperatura ani brak apetytu, kichanie, ataki kaszlu, napadowa duszność.

Uczeń z cukrzycą typu 1

Cukrzyca typu 1 (CT1) to jedna z najczęściej diagnozowanych chorób przewlekłych wieku rozwojowego. Jest to choroba autoimmunologiczna, w której dochodzi do destrukcji komórek β trzustki i rozwoju bezwzględnego niedoboru insuliny, co wymaga od pacjenta codziennego jej podawania w postaci iniekcji [Atkinson i wsp. 2014; Insel i wsp. 2015].

W Polsce, podobnie jak w wielu innych krajach europejskich, notuje się systematyczny wzrost zapadalności na tę jednostkę chorobową [Niechciał i wsp. 2024; Patterson i wsp. 2019].

U dzieci choroba ta rozwija się gwałtownie, a objawy obejmują m.in. osłabienie, senność, spadek masy ciała oraz zmiany zachowania. Może wystąpić również kwasica ketonowa, która poza wysokim stężeniem glukozy charakteryzuje się specyficznym zapachem acetonu z ust.

Wczesne wykrycie i właściwa terapia mają kluczowe znaczenie dla zapobiegania powikłaniom cukrzycy [Wolfsdorf i wsp. 2018].

Leczenie dzieci z CT1 to działanie interdyscyplinarne polegające na: podawaniu insuliny (przy pomocy penów lub pompy insulinowej), monitorowaniu stężenia glukozy (przy pomocy glukometrów lub ciągłego monitorowania glikemii – CGM) wsparciu psychologicznym, edukacji i aktywności fizycznej [Battelino i wsp. 2019]. Uczeń z CT1 poprzez działania edukacyjne zespołu terapeutycznego i przy pomocy opiekunów dostosowuje dawkę insuliny do ilości spożytego posiłku (przeliczonego na wymienniki węglowodanowe i wymienniki białkowo-tłuszczowe), aktywności fizycznej i wyjściowego stężenia glukozy [Lan i wsp. 2021].

Aktywność fizyczna zwiększa wrażliwość na insulinę, choć u dzieci młodszych charakteryzuje się wysoką zmiennością. Zarządzanie aktywnością fizyczną wymaga monitorowania glikemii i przygotowania do ryzyka hipo- i hiperglikemii [Adolfsson i wsp. 2022; Leutheuser i wsp. 2024]. Hipoglikemia to zbyt niski poziom cukru we krwi, który występuje przy stężeniu glukozy poniżej 70 mg/dl i objawia się m.in. drżeniem rąk, kołataniem serca, nadmierną potliwością. Leczenie tego stanu polega na podaniu 10-15 g węglowodanów w postaci np. soku lub glukozy w żelu [El Sayed i wsp. 2023]. Dzieci w wieku wczesnoszkolnym rzadziej rozpoznają objawy hipoglikemii, dlatego kluczowe jest wsparcie opiekunów [Lan i wsp. 2021]. Kolejnym stanem nieprawidłowego stężenia glukozy jest hiperglikemia, czyli zbyt wysokie poziomy cukru we krwi. Jest to stężenia glukozy powyżej 180 mg/dl. Jeśli jednak stężenie glukozy wzrasta do poziomu 250 mg/dl lub więcej i utrzymuje się przez dłuższy czas należy poinformować prawnego opiekuna w celu wykluczenia lub potwierdzenia pojawienia się ciał ketonowych (wyłącznie poprzez oznaczenie we krwi lub w moczu) [American Diabetes Association 2024].

Rekomenduje się: monitorowanie glikemii przed, w trakcie i po aktywności fizycznej, indywidualizację celów glikemii, dostęp do węglowodanów prostych, możliwość przerywania wysiłku fizycznego oraz ścisłą współpracę szkoły, rodziców i personelu medycznego [Adolfsson i wsp. 2022] w celu uniknięcia hipoglikemii wczesnej i późnej, która może wystąpić nawet kilka godzin po zakończeniu wysiłku [Leutheuser i wsp. 2024]. Szkoły powinny być wyposażone w glukometr, łatwo przyswajalne węglowodany, wodę oraz preparat glukagonu.

Wysiłek fizyczny dzieci w wieku wczesnoszkolnym zwiększa ryzyko zaburzeń glikemii, co podkreśla konieczność opracowania procedur bezpieczeństwa oraz współpracy między rodzicami, szkołą i personelem medycznym. Opieka nad uczniem z CT1 podczas aktywności fizycznej powinna obejmować następujące działania:

Przed rozpoczęciem aktywności fizycznej zaleca się sprawdzenie stężenia glukozy we krwi przy pomocy glukometru lub systemu ciągłego monitorowania glukozy (CGM). Optymalny zakres glikemii podczas zajęć wychowania fizycznego wynosi 90-250 mg/dl [Polskie Towarzystwo Diabetologiczne 2025]. Jeśli glukoza wynosi poniżej 90 mg/dl, należy podać przekąskę zawierającą szybko działające węglowodany (np. sok, cukier, glukozę w tabletkach) i powtórnie zmierzyć stężenie glukozy przed rozpoczęciem ćwiczeń [Nadella i wsp. 2017]. Najbezpieczniej, gdy dziecko wykonujące wysiłek fizycznym (o charakterze tlenowym) rozpoczyna go z poziomem glukozy między 130 a 160 mg/dl, a wskazania z ciągłego monitoringu glikemii (CGM) pokazują stabilny poziom (strzałka skierowana w bok) lub jedynie nieznaczny spadek (strzałka skierowana z ukosa w dół) – taki stan zmniejsza ryzyko gwałtownego obniżenia cukru podczas tego rodzaju ćwiczeń [Bergford i wsp. 2024]. Dzieci z glikemią około 250 mg/dl mogą ćwiczyć, jeśli to stężenie glukozy jest wynikiem wcześniej spożytej przekąski. Jeśli jednak stężenie glukozy wzrasta do poziomu 250 mg/dl i wyżej oraz towarzyszą mu takie objawy jak: senność, bóle brzucha, nadmierne oddawanie moczu, zwiększone odczucie pragnienie, należy ucznia zwolnić z zajęć wychowania fizycznego i niezwłocznie poinformować opiekuna prawnego w celu wykluczenia lub potwierdzenia pojawienia się ciał ketonowych (oznaczanych we krwi lub w moczu) [Adolfsson i wsp. 2022].

Intensywna aktywność w ciągu 1-2 godzin po posiłku lub podaniu insuliny wymaga czasem jej modyfikacji, na przykład redukcji bolusu (dawki insuliny) posiłkowego o 25-50%, by zmniejszyć ryzyko hipoglikemii. Działanie to może podjąć jedynie opiekun / rodzic na podstawie zaleceń lekarza prowadzącego [Davis i wsp. 2023].

Nauczyciel prowadzący zajęcia wychowania fizycznego powinien zapewnić dziecku dostęp do węglowodanów o wysokim indeksie glikemicznym w czasie zajęć oraz możliwość kontroli glikemii w dowolnym momencie [Adolfsson i wsp. 2022]. Ważne jest także umożliwienie dziecku przerwania lub zmniejszenia intensywności wysiłku fizycznego w razie złego samopoczucia lub objawów hipoglikemii, takich jak drżenie rąk, pocenie się, błądzenie, dezorientacja, senność czy nagła zmiana nastroju [Nadella i wsp. 2017].

W przypadku ciężkiej hipoglikemii, o czym może świadczyć utrata przytomności, drgawki, niemożność przyjęcia doustnych węglowodanów, należy niezwłocznie zastosować glukagon i wezwać pomoc [American Diabetes Association 2024].

Z uwagi na rekomendacje Polskiego Towarzystwa Diabetologicznego [2025] i nowelizację ustawy o Państwowym Ratownictwie Medycznym [Sejm RP 2025], możliwe jest, aby osoba udzielająca pierwszej pomocy (np. nauczyciel, wychowawca, opiekun) zastosowała gotowy preparat glukagonu pod warunkiem, że lek jest dostępny przy osobie (np. przypisany uczniowi) i jego użycie jest zgodne z zasadami pierwszej pomocy. Po podaniu glukagonu należy wezwać pogotowie, monitorować stan poszkodowanego, a po odzyskaniu przytomności podać doustne węglowodany i skontrolować glikemię [American Diabetes Association 2024; Polskie Towarzystwo Diabetologiczne 2025; Sejm RP 2025].

Szczególną ostrożność należy zachować, gdy dziecko w ciągu ostatniej doby miało hipoglikemię (czyli spadek poziomu cukru poniżej 70 mg/dl), a także wtedy, gdy po intensywnym treningu z poprzedniego dnia ma zaplanowaną kolejną aktywność fizyczną. W takich sytuacjach istnieje zwiększone ryzyko tzw. opóźnionej hipoglikemii [Adolfsson i wsp. 2022].

Uczeń z CT1 może wykonywać każdą aktywność fizyczną – wymaga to jedynie odpowiedniej wiedzy zarówno od ucznia, opiekuna jak i od nauczyciela prowadzącego zajęcia wychowania fizycznego.

Otyłość u dzieci w wieku wczesnoszkolnym

Otyłość u dzieci w wieku szkolnym stanowi jedno z najpoważniejszych wyzwań zdrowia publicznego XXI wieku, a jej częstość w Polsce i innych krajach europejskich systematycznie rośnie [Wójcik i wsp. 2024; Zhang i wsp. 2024]. Wczesne wykrywanie, rzetelna diagnostyka oraz promowanie zdrowego stylu życia, w tym aktywności fizycznej, prawidłowego modelu żywienia, są kluczowe dla skutecznego przeciwdziałania negatywnym następstwom tej choroby.

W Polsce rozpoznanie nadwagi i otyłości u dzieci opiera się na wskaźniku masy ciała BMI (Body Mass Index), który jest interpretowany z użyciem siatek centylowych OLAF i OLA, zróżnicowanych względem wieku i płci [Kułaga i wsp. 2015]. Zgodnie z wytycznymi Instytutu Matki i Dziecka oraz Narodowego Centrum Edukacji Żywieniowej, nadwaga rozpoznawana jest przy BMI $\geq$ 85. centyla i $<$ 95. centyla, otyłość przy BMI $\geq$ 95. centyla, a otyłość olbrzymia przy BMI $\geq$ 99. centyla [Lemanowicz-Kustra i wsp. 2021].

Dodatkowo zaleca się pomiar obwodu talii w celu oceny ryzyka otyłości brzusznej, która wiąże się z większym ryzykiem zaburzeń metabolicznych [Chooi i wsp. 2019].

Diagnostyka powinna być poszerzona o ocenę stylu życia i czynników środowiskowych. System monitoringu World Health Organization (w ramach programu European Childhood Obesity Surveillance Initiative – COSI) obejmuje pomiary antropometryczne, ocenę aktywności fizycznej, nawyków żywieniowych oraz zachowań sedenteryjnych, co umożliwia kompleksowe podejście do problemu [WHO Regional Office for Europe 2020; WHO Regional Office for Europe 2025].

Wyniki najnowszych badań COSI, które obejmują dane z 37 krajów i dotyczą około 470 000 dzieci w wieku 6-9 lat, wskazują, że 25% dzieci w wieku 7-9 lat ma nadwagę, z czego 11% spełnia kryteria otyłości. Występują znaczne różnice między krajami, z odsetkiem nadwagi wynoszącym od 9% do 42%, a otyłości od 3% do 20% [WHO 2025]. Dane te potwierdzają tendencję wzrostową obserwowaną również w Europie. W innych polskich badaniach wykazano, że około 12% dzieci i młodzieży szkolnej ma nadwagę lub otyłość, co wiąże się m.in. z niskim poziomem aktywności fizycznej i nieprawidłowymi nawykami żywieniowymi [Trojanowska i wsp. 2015].

Analizy epidemiologiczne wskazują, że szczególnie narażone są dzieci prowadzące siedzący tryb życia oraz te, u których niewłaściwe nawyki żywieniowe utrwalone są w środowisku domowym. Podkreśla to istotną rolę szkoły i rodziny w profilaktyce tego zjawiska.

Zgodnie z wytycznymi WHO dzieci i młodzież w wieku 5-17 lat powinny podejmować minimum 60 minut dziennie aktywności fizycznej o umiarkowanej lub wysokiej intensywności [WHO 2020]. Przynajmniej trzy razy w tygodniu aktywność fizyczna powinna obejmować ćwiczenia zwiększające siłę mięśniową. Ograniczony powinien być również czas spędzany w pozycji siedzącej, zwłaszcza przed ekranami.

Zajęcia wychowania fizycznego z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym wymagają odpowiedniego przygotowania i dbałości o bezpieczeństwo, zwłaszcza gdy w grupie są uczniowie z nadwagą lub otyłością. Dzieci z nadmierną masą ciała są bardziej narażone na przeciążenia stawów oraz szybkie zmęczenie. Niewłaściwie dobrana intensywność i rodzaj ćwiczeń mogą zwiększać ryzyko urazów. W takich okolicznościach, intensywność ćwiczeń powinna być odpowiednio stopniowana, a plan lekcji dostosowany do potrzeb i możliwości dzieci [Yan i wsp. 2025].

Zaleca się stosowanie różnorodnych, krótkotrwałych form ruchowych, tj. zabaw, minigier, ćwiczeń ogólnorozwojowych, pływania, zamiast długich biegów czy skoków obciążających układ kostno-stawowy. Takie podejście sprzyja włączaniu dzieci o różnych poziomach sprawności fizycznej i redukuje ryzyko przeciążeń.

Regularna, odpowiednio dostosowana aktywność fizyczna znacząco poprawia wydolność krążeniowo-oddechową u dzieci i młodzieży z nadwagą lub otyłością [Men i wsp. 2025a]. Ćwiczenia wpływają także na redukcję kluczowych wskaźników antropometrycznych, takich jak BMI, masa ciała czy obwód talii [Men i wsp. 2025b]. Dodatkowo wykazano, że aktywność fizyczna zmniejsza czynniki ryzyka chorób sercowo-naczyniowych, poprawiając profil lipidowy oraz obniżając ciśnienie tętnicze [Men i wsp. 2025c]. Kluczowe znaczenie ma również atmosfera panująca podczas zajęć wychowania fizycznego.

Nauczyciel powinien świadomie unikać komentarzy dotyczących masy ciała czy wyglądu, promować różnorodność sprawnościową i wspierać motywację dzieci – ruch jako zabawa, współpraca, zdrowie, nie jako kara czy presja.

W połączeniu z aktywnością fizyczną, działania szkolne są najskuteczniejsze, gdy wspierane są przez środowisko domowe, rodziców/opiekunów, którzy również powinni być informowani o korzyściach wynikających z podejmowania aktywności fizycznej i zdrowego stylu życia [Men i wsp. 2025; Yan i wsp. 2025].

Rozdział 3. Praktyczne inspiracje ruchowe – zajęcia wspomagające zaburzone funkcje

Ruch jest jednym z najbardziej naturalnych narzędzi wspierania rozwoju dziecka – dostępny od pierwszych lat życia, niezależnie od poziomu sprawności, temperamentu czy aktualnych trudności. W tym rozdziale zaprezentowano zestaw ćwiczeń, zabaw i gier ruchowych, które zostały dobrane tak, aby mogły wspierać dzieci o zróżnicowanych potrzebach rozwojowych, w tym także te wymagające szczególnej uważności i dostosowania form pracy. Proponowane aktywności są wsparciem funkcjonowania dziecka w obszarze fizycznym, emocjonalnym, społecznym i poznawczym. Ich celem jest tworzenie przestrzeni do doświadczania sprawczości, regulowania napięcia, budowania poczucia bezpieczeństwa oraz stopniowego wzmacniania podstawowych kompetencji niezbędnych w codziennym funkcjonowaniu i uczeniu się. Każda z zabaw została opisana w taki sposób, aby nauczyciel mógł swobodnie modyfikować jej przebieg, tempo i poziom trudności, dostosowując je do aktualnych możliwości swojej grupy. Filmy z przebiegiem proponowanych ćwiczeń, zabaw i gier ruchowych znajdują się na platformie ZPE w zakładce Wspieranie zróżnicowanych potrzeb uczniów na zajęciach wychowania fizycznego.

„KRAĞ POWITALNY”

Cele:

- **w zakresie fizycznego obszaru rozwoju:** uczeń rozwija świadomość ciała i kontrolę ruchu w prostych gestach oraz bezpiecznych formach ekspresji ruchowej;
- **w zakresie emocjonalnego obszaru rozwoju:** uczeń wyraża aktualne samopoczucie oraz wzmacnia poczucie sprawczości i bezpieczeństwa;
- **w zakresie społecznego obszaru rozwoju:** uczeń zauważa ruch drugiej osoby, rozwija współodczuwanie ruchem (empatia kinestetyczna), poczucie przynależności i akceptację poprzez wspólne powtarzanie ruchów i słów, rozwija uważność na innych;
- **w zakresie poznawczego obszaru rozwoju:** uczeń ćwiczy koncentrację uwagi, rozwija umiejętność obserwacji i rozróżniania jakości ruchu (kopia versus odzwierciedlenie).

Przybory: brak.

Przebieg: Uczniowie siedzą lub stoją w okręgu. Prowadzący rozpoczyna krótkim wyjaśnieniem zasad i prezentacją kilku prostych przykładów (np. machnięcie ręką, delikatny

przysiad, powiedzenie słowa powitalnego), które następnie grupa wspólnie wykonuje. Prowadzący zachęca do wybierania ruchów lekkich i bezpiecznych, niewymagających rozgrzewki.

Następnie każde dziecko po kolei przedstawia swoje imię oraz proponuje prosty gest, ruch lub słowo, którym chce przywitać się z grupą – cała grupa odzwierciedla ten ruch, dostosowując go do swoich możliwości albo wspólnie powtarza wypowiedziane słowo. Jeśli dziecko nie czuje się gotowe, może podać swoje imię i „podać dalej”. Po zakończeniu pierwszej rundy, jeśli kilka dzieci pominęło swoją kolej, można wykonać drugą rundę, aby umożliwić im ponowną próbę.

Ważne jest krótkie wytłumaczenie różnicy między kopiowaniem a odzwierciedlaniem: kopiowanie polega na dokładnym powtórzeniu ruchu tak, jak został pokazany, natomiast odzwierciedlanie na uchwyceniu charakteru i energii ruchu, a następnie wykonaniu go w swojej bezpiecznej, dostępnej wersji. Dzięki temu każde dziecko może uczestniczyć w aktywności w komfortowy dla siebie sposób.

Zabawa daje nauczycielowi również możliwość wstępnej obserwacji nastroju, poziomu energii i gotowości ruchowej dzieci na początku zajęć, a dzieciom – poczucie bycia zauważonym i wysłuchanym.

Propozycje adaptacji: możliwość „podania dalej”, odzwierciedlanie w dowolnej wersji ruchowej, ponowna runda dla chętnych, wybór prostych ruchów bez rozgrzewki.

„ĆWICZENIA KOORDYNACYJNE DLA MÓZGU I CIAŁA”

Cele:

- **w zakresie fizycznego obszaru rozwoju:** uczeń doskonali precyzję i płynność ruchów, dzięki ćwiczeniom dłoni, palców i rysowaniu w powietrzu, ćwiczy motorykę małą (np. „kciuk – mały palec”, krążenia pięściami) i motorykę dużą, wykonując ruchy całego ciała, rozwija równowagę poprzez ćwiczenia angażujące przekraczanie linii środka, wspiera integrację bilateralną, pracując naprzemiennie lewą i prawą stroną ciała, rozwija koordynację oko-ręka, wykonując ósemki oczami, głową i ramionami;
- **w zakresie emocjonalnego obszaru rozwoju:** uczeń buduje poczucie własnej sprawczości, wykonując coraz bardziej złożone zadania ruchowe, akceptuje własne możliwości i tempo pracy, ucząc się stopniowego podejmowania wyzwań;
- **w zakresie społecznego obszaru rozwoju:** uczeń zdobywa umiejętność dbania o bezpieczeństwo własne i innych w czasie wykonywania ćwiczeń, przestrzega zasad

pracy w grupie, ustawiając się w „rozsypce” i dbając o przestrzeń innych, okazuje wsparcie i akceptację, widząc, że różne osoby mogą wykonywać ćwiczenia w różnym tempie;

- **w zakresie poznawczego obszaru rozwoju:** uczeń rozwija koncentrację uwagi i zdolność skupienia, wykonując sekwencje ruchowe na sygnał nauczyciela, doskonali pamięć ruchową, powtarzając schematy (ósemki, ruchy naprzemienne, rysowanie figur), ćwiczy analizę i syntezę wzrokową, wykonując ruchy ósemek oraz różne kierunki pracy oczu i głowy, rozwija orientację w schemacie ciała, dzięki naprzemiennym ruchom rąk i nóg.

Przybory: brak.

Przebieg: Ustawienie w rozsypce przodem do nauczyciela:

- ruchy ósemek oczami, ruchy ósemek głową, ruchy ósemek ramieniem (prawym, lewym),
- krążenia naprzemienne RR, krążenia piąstkami, ćwiczenie “kciuk – mały palec”,
- naprzemienne rytmy (marsz w miejscu z dotykiem kolana przeciwną ręką, łokciem),
- rysowanie w powietrzu (jedną ręką koło, drugą kwadrat – jednocześnie, zmiana wzorów i kierunku, pisanie swojego imienia),
- ruchy naprzemienne (sekwencje ruchów naprzemiennych RR, dodanie ruchów NN),
- “pajacyk” inaczej.

Propozycje adaptacji:

- dostosowanie tempa wykonania ćwiczeń,
- stosowanie wariantów prostszych i bardziej złożonych,
- wykonanie ćwiczeń przed lustrem, obserwując swoje ruchy.

„MÓZGOWE SUDOKU”, „PAPUGA” I „ODWZORUJ POZYCJĘ”

Cele:

- **w zakresie fizycznego obszaru rozwoju:** uczeń rozwija płynność i precyzję ruchów oraz umiejętności odtwarzania gestów, rozwija orientację przestrzenną i świadomość własnego ciała w ruchu;

- **w zakresie emocjonalnego obszaru rozwoju:** uczeń rozwija różnorodne artystyczne formy wyrazu, buduje pozytywne relacje w grupie, rozwija umiejętność samoregulacji poprzez ćwiczenia wymagające spokoju, precyzji i uważności,
- **w zakresie społecznego obszaru rozwoju:** uczeń zdobywa umiejętność dbania o bezpieczeństwo własne i innych w czasie wykonywania ćwiczeń, buduje poczucie sprawczości i pewności siebie, ćwiczy komunikację niewerbalną poprzez obserwację gestów i ruchów, rozwija zaufania i wzajemną odpowiedzialność podczas odwzorowywania ruchów partnera;
- **w zakresie poznawczego obszaru rozwoju:** uczeń rozwija umiejętność logicznego myślenia poprzez zapamiętywanie i odtwarzanie sekwencji ruchów; rozwija szybkość podejmowania decyzji, rozwija spostrzegawczość i koncentrację uwagi podczas obserwacji ruchów partnera; kształtuje analizę wzrokową i umiejętność odwzorowania pozycji na podstawie obrazka.

Przybory: brak.

Przebieg: „Mózgowe sudoku”: Ustawienie w rozsypce przodem do nauczyciela:

Uczniowie uczą się prostych „kodów”, np.: = kłaśnięcie, 2 = obrót, 3 = podskok, 4 = przysiad. Prowadzący mówi sekwencję np.: 1–3–2–4 a grupa stara się ją szybko i dokładnie wykonać.

„Papuga”: Ustawienie w rozsypce w dwójkach naprzeciwko siebie: jedna osoba pokazuje ruch, druga osoba go odwzorowuje i dodaje swój, itd.

„Odwzoruj pozycję”: Ustawienie w rozsypce w dwójkach naprzeciwko siebie:

Zadaniem uczniów jest odwzorowanie pozycji z wylosowanej karty, na której są narysowane różne pozycje ciała lub powolne ćwiczenia (np. leniwe ósemki, pozycja Cooka, pozycje równoważne).

Propozycje adaptacji:

- dostosowanie tempa wykonania ćwiczeń,
- możliwość stosowania inwencji i pomysłowości uczniów,
- stosowanie wariantów prostszych i bardziej złożonych.

„ŻONGLOWANIE WSTĄŻKAMI”

Cele:

- **w zakresie fizycznego obszaru rozwoju:** uczeń rozwija koordynację poprzez naprzemienne podrzuty prawą i lewą ręką, uczeń doskonali precyzję chwytu;
- **w zakresie emocjonalnego obszaru rozwoju:** uczeń rozwija różnorodne artystyczne formy wyrazu, buduje pozytywne relacje w grupie, wzmacnia poczucie własnej skuteczności dzięki opanowywaniu coraz trudniejszych podrzutów;
- **w zakresie społecznego obszaru rozwoju:** uczeń buduje poczucie sprawczości i pewności siebie, dba o bezpieczeństwo własne i innych w czasie wykonywania ćwiczeń, okazuje szacunek innym, zachowując uwagę i przestrzeń podczas podrzutów;
- **w zakresie poznawczego obszaru rozwoju:** uczeń rozwija umiejętność logicznego myślenia i zapamiętywania, rozwija koncentrację uwagi podczas obserwowania toru lotu wstążek, uczeń ćwiczy koordynację wzrokowo–ruchową, śledząc i łapiąc wstążki.

Przybory: kolorowe wstążki.

Przebieg: Ustawienie w rozsypce przodem do nauczyciela:

- podrzucanie jednej wstążki prawą i lewą ręką,
- podrzucanie jednej wstążki z prawej do lewej ręki i odwrotnie,
- podrzucanie dwóch wstążek (raz prawą, raz lewą ręką),
- podrzucanie dwóch wstążek z prawej do lewej ręki i odwrotnie,
- podrzucanie trzech wstążek z prawej do lewej ręki i odwrotnie,
- ustawienie w kole: wyrzut wszystkich wstążek w górę i wspólnie wymyślony okrzyk.

Propozycje adaptacji:

- możliwość stosowania inwencji twórczej i pomysłowości uczniów,
- stosowanie wariantów prostszych i bardziej złożonych,

„OSIOŁEK”

Cele:

- **w zakresie fizycznego obszaru rozwoju:** uczeń rozwija koordynację ruchową podczas tańca i zmian kierunku ruchu, ćwiczy orientację w przestrzeni podczas ustawienia w kole i przemieszczania się po nim, wzmacnia kontrolę posturalną w pozycjach „przód-tył-

bok”, rozwija płynność ruchów i rytmicznego poruszania się do muzyki, utrwała zasady bezpiecznego poruszania się w grupie;

- **w zakresie emocjonalnego obszaru rozwoju:** uczeń oswaja się z byciem w centrum uwagi (rola „Osiołka”) i radzi sobie z emocjami z tym związanymi, wyraża radość i spontaniczność podczas tańca, rozwija umiejętności regulacji emocji w dynamicznej zabawie, rozpoznaje emocje związane z wybieraniem i byciem wybranym do zabawy;
- **w zakresie społecznego obszaru rozwoju:** uczeń buduje relacje rówieśnicze poprzez wspólne śpiewanie i klasyfikowanie do ról w zabawie, rozwija umiejętności współdziałania w dużej grupie (ustawienie w kole, synchronizacja), utrwała zasady społeczne: kolejność, czekanie na swoją rolę, akceptowanie wyboru innych, wzmacnia poczucie przynależności do grupy;
- **w zakresie poznawczego obszaru rozwoju:** uczeń utrwała sekwencje ruchów odpowiadających słowom piosenki (przód-tył-bok), dostrzega zależności między muzyką, słowem a ruchem ciała, rozwija umiejętności szybkiego reagowania na sygnały słuchowe, planuje działania w zmieniającej się sytuacji zabawowej (kiedy zostać Osiołkiem, jak dobrać kierunek ruchu).

Przybory: sprzęt grający.

Przebieg: Ustawienie na obwodzie koła. Jedna osoba jest w środku i jest "Osiołkiem". Osiołek tańczy dookoła. W tym czasie pozostali śpiewają i klaszczą:

Biegnie biegnie mały osioł,

Biegnie biegnie mały osioł,

Biegnie biegnie mały osioł

Od samego rana (Osiołek zatrzymuje się przy jakiejś osobie).

Refren:

Przód, przód, przód kochana (Osiołek i osoba przez niego wybrana tańczą zwróceni do siebie twarzą),

Tył, tył, tył kochana (Osiołek i osoba przez niego wybrana tańczą zwróceni do siebie plecami),

Bok, bok, bok kochana (Osiołek i osoba przez niego wybrana tańczą zwróceni do siebie bokiem),

Od samego rana (osoba wybrana przez Osiołka dołącza do niego i sama staje się Osiołkiem).

Teraz mamy dwóch Osiołków. Każdy z nich „zamienia” uczestników zabawy w kolejne Osiołki.

Zabawa trwa do czasu aż wszyscy staną się osiołkami.

Propozycje adaptacji:

- możliwość wykonywania ruchów w wolniejszym tempie, zgodnie z możliwościami ucznia;
- uproszczenie sekwencji ruchów (np. tylko „przód-tył” zamiast pełnego „przód-tył-bok”);
- umożliwienie uczniowi pozostania w kole bez pełnienia roli „Osiołka”, jeśli nie czuje się komfortowo;
- możliwość pełnienia roli „Osiołka” w dwójce z inną osobą (asystent rówieśniczy);
- wyznaczenie wyraźnych granic ruchu, np. kolorowa linia lub taśma, ułatwiająca orientację przestrzenną;
- stosowanie sygnałów wizualnych (kartki z piktogramami: przód / tył / bok) zamiast lub równolegle do sygnałów słownych;
- wydłużony czas reakcji na komendę;
- krótkie i jasne komunikaty jednoczęściowe („teraz przód”, „teraz tył”);
- możliwość tańczenia w miejscu zamiast chodzenia po kole;
- dostosowanie głośności muzyki, a w razie potrzeby prowadzenie zabawy bez muzyki;
- zapewnienie przewidywalnej struktury: „śpiew – wybór – taniec – zmiana roli”;
- możliwość udziału w pozycji siedzącej lub z ograniczonym zakresem ruchu;
- jeśli dziecko unika kontaktu wzrokowego, dopuszczenie wykonania ruchu bokiem lub w delikatnym oddaleniu;
- możliwość wcześniejszego zapoznania się z piosenką i ruchem na filmie lub obrazkach;
- dla uczniów wrażliwych emocjonalnie: sygnał „STOP” – możliwość zatrzymania się i powrotu do koła bez kontynuowania roli.

„KRASNOLUDEK”

Cele:

- **w zakresie fizycznego obszaru rozwoju:** uczeń ćwiczy kontrolowane przyjmowanie pozycji ciała (np. ręce do przodu, łokcie do tyłu, kolana ugięte), doskonali płynność i rytmiczność ruchów do muzyki, rozwija koordynacyjną zdolność rytmizacji ruchów poprzez taniec do muzyki w określonych pozycjach ciała, utrwała prawidłową postawę ciała i nabywa świadomości ułożenia części ciała;
- **w zakresie emocjonalnego obszaru rozwoju:** uczeń buduje pewność siebie poprzez powtarzanie pozycji i prezentowanie ich grupie, rozwija ekspresję ruchową

i spontaniczność w atmosferze zabawy, potrafi radzić sobie z pobudzeniem i ekscytacją podczas dynamicznych zmian w zabawie, rozpoznaje, nazywa i wyraża emocje pojawiających się w kontakcie z grupą;

- **w zakresie społecznego obszaru rozwoju:** uczeń wzmacnia współpracę w grupie poprzez reagowanie wspólnie na sygnały prowadzącego, kształtuje umiejętności wspólnego działania w kole, zgodnie z rytmem i zasadami, buduje poczucie wspólnoty dzięki jednoczesnemu śpiewaniu i powtarzaniu sekwencji ruchów, utrwała szacunek do innych poprzez akceptowanie różnic w sposobie wykonania pozycji;
- **w zakresie poznawczego obszaru rozwoju:** uczeń rozwija pamięć ruchową poprzez zapamiętywanie pozycji narzuconych przez prowadzącego, potrafi analizować i reagować na sygnały słuchowe (reakcja na okrzyk, rozróżnianie zwrotek i refrenu), wzmacnia umiejętności przetwarzania informacji: usłyszeć – nazwać – wykonać, ćwiczy obserwację i naśladowanie jako podstawy uczenia się nowych działań.

Przybory: sprzęt grający.

Przebieg: Ustawienie na obwodzie koła. Prowadzący w środku lub razem z uczestnikami. W czasie trwania zwrotek, śpiewamy i tańczymy razem w dowolny, spontaniczny sposób w 1 lub 2 kierunku tańca.

Zwrotka:

Wąską ścieżką, przez ogródek

idzie sobie krasnoludek.

Dokąd idziesz, mój malutki?

Idę do swej krasnoludki.

Przed każdą zwrotką prowadzący głośno krzyczy i zadaje pozycję/ułożenie ciała, np. “ręce do przodu”, “kciuki do góry”, “łokcie do tyłu”, “kolana ugięte” itd. Pozycje, które zadaje nauczyciel zależą tylko od jego wyobraźni. Możemy tu wprowadzać pozycje wyjściowe do ćwiczeń, ułożenia ciała naśladowujące zwierzątka itp.

Po okrzyku prowadzącego, uczestnicy głośno powtarzają zadaną pozycję ciała, po czym w tej zadanej pozycji tańczą i śpiewają w rytm muzyki.

W refrenie uczestnicy zatrzymują się twarzą do środka koła i wspólnie się bawią:

Refren:

Siabadabada – tibidibiti (trzy kłaśnięcia plus kołysanie bioder),

Siabadabada – tibidibiti (trzy kłaśnięcia plus kołysanie bioder),

Siabadabada – tibidibiti (trzy kłaśnięcia plus kołysanie bioder),

Idę do swej krasnoludki (spontaniczny obrót z dowolnymi ruchami ramion i nóg).

Propozycje adaptacji:

- podanie pozycji ciała z demonstracją ruchową lub obrazkową (piktogramy: ręce przód, łokcie tył, kolana ugięte itd.);
- możliwość wykonywania pozycji uproszczonych – zamiast całej pozycji tylko jedna część (np. tylko ręce albo tylko nogi);
- umożliwienie uczniowi stania bliżej prowadzącego lub w miejscu o mniejszej liczbie bodźców;
- zmniejszenie liczby powtórzeń pozycji, jeśli uczeń szybko się męczy;
- włączenie asystenta rówieśniczego pomagającego w przyjmowaniu pozycji;
- redukcja tempa tańca lub utrzymanie tempa stałego przez całą zabawę;
- użycie pokazu ruchowego zamiast głośnych okrzyków;
- możliwość uczestnictwa w zabawie bez wykonywania wszystkich elementów refrenu (np. tylko kołysanie zamiast kłaśnieć);
- wydzielona strefa dla ucznia, który potrzebuje więcej przestrzeni do ruchu;
- zapewnienie przewidywalnej struktury: „okrzyk – powtórzenie – taniec – refren – zmiana pozycji”;
- zastosowanie słuchawek wygłuszających przy nadwrażliwości na hałas;
- alternatywa dla obrotu w refrenie: tylko delikatny krok w miejscu lub małe pochylenie;
- wcześniejsze przygotowanie obrazkowych kart z przykładowymi pozycjami – dziecko może wybrać kartę, jeśli ma trudność z ruchem;
- możliwość rezygnacji z uczestnictwa w kole i obserwacji zabawy z zewnątrz, z opcją dołączenia w dowolnym momencie.

„EKSTRA MAJA”

Cele:

- **w zakresie fizycznego obszaru rozwoju:** uczeń doskonali koordynację ruchową (zdolność łączenia naprzemiennych ruchów ramion i nóg), ćwiczy rytmizację ruchów i reakcję na zmieniające się tempo, uczy się kontroli mięśni tułowia w rytmicznych skłonach i wyprostach, utrwała prawidłową postawę ciała i płynność połączenia ruchu z muzyką;

- **w zakresie emocjonalnego obszaru rozwoju:** uczeń przeżywa radość z wykonywania wspólnych, zsynchronizowanych sekwencji ruchów, doświadcza pozytywnego pobudzenia podczas stopniowego przyspieszania tempa, uczy się wyrażania emocji poprzez ruch i gesty, buduje pewność siebie w sytuacji wymagającej szybkiej reakcji i precyzyjnego wykonania sekwencji ruchów;
- **w zakresie społecznego obszaru rozwoju:** uczeń rozwija współdziałanie w grupie poprzez wykonywanie ruchów w tym samym rytmie, ćwiczy odpowiedzialność za wspólny efekt zabawy (tempo, synchronizacja), buduje więzi grupowe poprzez śpiew i identyczne sekwencje ruchów, utrwała zasady współpracy i uważności na tempo całej grupy;
- **w zakresie poznawczego obszaru rozwoju:** uczeń rozwija pamięć ruchową (kolejność: kolana-barki-kolana-barki; togi-peggi; zmiany tempa), analizuje informacje słuchowe (łączenie słów z ruchem), rozwija umiejętności przewidywania (co będzie w kolejnej części sekwencji ruchowej), doskonali koncentrację i podzielność uwagi (śpiew + ruch + zmiany tempa).

Przybory: sprzęt grający.

Przebieg: Ustawienie: dowolne (obwód koła, rozsypka, półkole, szachownica).

Pozycja wyjściowa: dowolna, tak, żeby można było swobodnie wykonywać ruchy ramionami.

Uczestnicy zabawy wspólnie śpiewają i jednocześnie wykonują ruchy ramion.

Ekstra Maja w Himalajach (uderzenie rękami w kolana, uderzenie prawą ręką w lewy bark, uderzenie rękami w kolana, uderzenie lewą ręką w prawy bark),

Cing – ciang – cing – ciang – ciong (uderzenie rękami w kolana, uderzenie rękami w barki, 2 x uderzenie rękami w kolana, uderzenie rękami w barki),

Ekstra Maja w Himalajach (uderzenie rękami w kolana, uderzenie prawą ręką w lewy bark, uderzenie rękami w kolana, uderzenie lewą ręką w prawy bark),

Cing – ciang – cing – ciang – ciong (uderzenie rękami w kolana, uderzenie rękami w barki, 2 x uderzenie rękami w kolana, uderzenie rękami w barki),

Togi – peggi – togi – peggi (ramiona zgięte przed klatką piersiową, dłonie złączone, łokcie szeroko, rytmiczne skłony tułowia i głowy w przód),

Cing – ciang – cing – ciang – ciong (uderzenie rękami w kolana, uderzenie rękami w barki, 2 x uderzenie rękami w kolana, uderzenie rękami w barki),

Togi – peggi – togi – peggi (ramiona zgięte przed klatką piersiową, dłonie złączone, łokcie szeroko, rytmiczne skłony tułowia i głowy w przód),

Cing – ciang – cing – ciang – ciong (uderzenie rękami w kolana, uderzenie rękami w barki, 2 x uderzenie rękami w kolana, uderzenie rękami w barki).

Zabawę rozpoczynamy w tempie powolnym. W każdym kolejnym powtórzeniu tempo rośnie.

Propozycje adaptacji:

- możliwość wykonywania sekwencji w wolniejszym tempie lub bez przyspieszania w kolejnych powtórzeniach;
- uproszczenie sekwencji ruchów (np. tylko „kolana-barki” bez części „togi-peci”);
- możliwość wykonywania ruchów w pozycji siedzącej lub z ograniczonym zakresem ruchu;
- zastosowanie kart obrazkowych prezentujących ruch: kolana → barki → kolana → barki;
- wprowadzenie sygnału start/stop dla uczniów z trudnościami w sekwencjach lub nadwrażliwością na tempo;
- wyraźne oznaczenie przestrzeni do ćwiczeń, aby uniknąć kolizji;
- wykonywanie sekwencji w mniejszych grupach lub indywidualnie przed wejściem do całej grupy;
- możliwość powtarzania jednej sekwencji wielokrotnie, zanim przejdzie się do pełnej piosenki;
- stosowanie jednoczesnych wskazówek słownych i pokazu: nauczyciel pokazuje ruchy razem z dziećmi;
- przy wrażliwości słuchowej — cichsza muzyka lub wersja wyłącznie rytmiczna bez śpiewu;
- wydłużony czas przejścia z jednej sekwencji do kolejnej;
- możliwość ćwiczenia tylko górnych lub tylko dolnych partii ruchu (np. same „togi-peci”);
- dla uczniów potrzebujących przewidywalności – rozpisanie sekwencji na tablicy krok po kroku;
- wariant indywidualny: uczeń wykonuje sekwencję samodzielnie w swoim tempie, a grupa śpiewa w tle;
- możliwość użycia metronomu lub sygnałów świetlnych zamiast muzyki.

„ODDECHY ZWIERZAKÓW”

Cele:

- **w zakresie fizycznego obszaru rozwoju:** uczeń kształtuje nawyk prawidłowego oddychania, rozwija kontrolę oddechu, wydłużenia wydechu oraz płynności ruchu, zwiększa świadomość pracy klatki piersiowej i przepony;
- **w zakresie emocjonalnego obszaru rozwoju:** uczeń reguluje pobudzenie, wyciszenie w zależności od rodzaju oddechu, rozwija umiejętność samoregulacji;
- **w zakresie społecznego obszaru rozwoju:** uczeń ćwiczy we wspólnym rytmie z całą grupą i uczy się otwartości na różnorodność sposobów wykonywania ćwiczeń, buduje atmosferę akceptacji poprzez pracę z dźwiękiem;
- **w zakresie poznawczego obszaru rozwoju:** uczeń rozwija koncentrację uwagi, świadome obserwowanie własnych odczuć i rozpoznawanie różnic między rodzajami oddechów.

Przybory: brak (mata – opcjonalnie).

Przebieg: Nauczyciel wyjaśnia uczniom, że będą wykonywać różne ćwiczenia oddechowe inspirowane zachowaniami zwierząt. Każdy rodzaj oddechu jest najpierw krótko demonstrowany, a uczniowie powtarzają go w dostępnej dla siebie wersji, zwracając uwagę na spokojny oddech i brak forsowania. Wdechy wykonujemy nosem. Ćwiczenia mogą odbywać się w siadzie z wydłużonym kręgosłupem, stojąc lub w leżeniu (w zależności od wariantu). Każdy oddech powtarzamy 3-5 razy, robiąc krótkie przerwy. Po każdym ćwiczeniu można zapytać uczniów, co zauważyli w swoim ciele.

1. Oddech węża – syczący wydech

Dzieci w leżeniu przodem („wężę śpią”). Na wdechu unoszą klatkę piersiową, opierając się na przedramionach w łagodnej pozycji „kobry”. Na syczący wydech „ssssss...” wracają do leżenia („wężę odpoczywają”). Ćwiczenie można wykonywać również w siadzie.
→ Korzyści: wydłużenie wydechu, wyciszenie, uspokojenie.

2. Oddech trzmiela/pszczoły – „bzzz” lub „mmm”

Uczniowie biorą wdech nosem, a podczas wydechu wydają dźwięk „bzzz” lub „mmm”. Mogą położyć dłonie na klatce piersiowej lub policzkach, aby lepiej poczuć vibracje.
→ Korzyści: rozluźnienie twarzy i gardła, uspokojenie emocji, naturalna stymulacja nerwu błędnego.

3. Oddech króliczka

Uczniowie wykonują trzy krótkie wdechy nosem, po czym robią długi wydech.

→ Korzyści: lekkie pobudzenie, poprawa koncentracji i czujności.

4. Oddech słonia – pełny ruch z ramionami

Uczniowie stoją w lekkim rozkroku; dłonie złączone tworzą „trąbę słonia”. Wdech – ramiona unoszą się nad głowę. Wydech – skłon w przód, ramiona kierują się w stronę podłogi.

→ Korzyści: wydłużanie mięśni kręgosłupa, synchronizacja ruchu z oddechem, płynność ruchowa.

W tej zabawie dźwięki (syczenie, brzęczenie, „mmm”) są ważną częścią ćwiczeń – wydłużają wydech, wspierają regulację napięcia i zwiększają świadomość oddechu. Cisza nie jest tutaj celem; dźwięk jest narzędziem pracy z ciałem. Na koniec zabawy można zapytać dzieci, który „oddech zwierzątka” był dla nich najprzyjemniejszy.

Propozycje adaptacji:

- uczniowie mogą wymyślić własny „oddech zwierzątka”;
- każde ćwiczenie można wykonać w siadzie, stojąc lub w uproszczonej wersji;
- dzieci mogą wykonywać mniejszy zakres ruchu lub skupić się tylko na samym dźwięku przy wydechu.

„MOWA W RUCHU”

Cele:

- w zakresie fizycznego obszaru rozwoju: uczeń rozwija orientację w przestrzeni poruszając się po sali w różnych kierunkach i w różnym tempie, ćwiczy szybkość reakcji, wykonując ruch w odpowiedzi na sygnał nauczyciela, doskonali koordynację wzrokowo-ruchową, odnajdując kartki i ustawiając się przy nich, poprawia płynność ruchu, dostosowując go do zmieniających się poleceń, uczy się kontrolować ciało i wyhamowywać je, zatrzymując się na sygnał;
- w zakresie emocjonalnego obszaru rozwoju: uczeń rozpoznaje i nazywa emocje pojawiające się podczas zabawy (radość, ekscytacja, napięcie), uczy się panowania nad emocjami, szczególnie w sytuacji pomyłki, wzmacnia poczucie sprawczości przez trafne zaklasyfikowanie wyrazu oraz uczy się akceptować błędy i korzystać ze wsparcia;
- w zakresie społecznego obszaru rozwoju: uczeń identyfikuje się z grupą klasową, współdziała i porusza się wraz z innymi, rozumie, że wspólna aktywność wymaga uwagi i koncentracji oraz dbałości o bezpieczeństwo grupy, współpracuje z innymi pomagając

wybrać kartkę, organizuje swoje zachowanie w przestrzeni, różnicując tempo ruchu, sposób poruszania i zatrzymywania się w odpowiedzi na sygnały nauczyciela;

- w zakresie poznawczego obszaru rozwoju: uczeń rozpoznaje i różnicuje części mowy na podstawie nazwy lub przykładowego wyrazu, uczy się szybkiego podejmowania decyzji na podstawie pozyskanej informacji, rozwija spostrzegawczość i koncentrację.

Przybory: kartki A4 z nazwami części mowy (rzeczownik, czasownik, przymiotnik – w zależności od realizowanej tematyki), kartki A4 z przykładami części mowy (12), taśma lub guma do przyklejania, tablet do wyświetlania.

Przebieg – wariant 1: Uczniowie ustawieni przed nauczycielem na środku sali zwróceni plecami do kartek. Na ścianach znajdują się kartki z nazwami części mowy (np. „rzeczownik”, „czasownik”, „przymiotnik” – w zależności od realizowanego tematu). Nauczyciel wymawia nazwę części mowy, np. „rzeczownik”, a zadaniem uczniów jest jak najszybciej podejść (podbiec) i stanąć przy właściwej kartce. Po kilku rundach nauczyciel utrudnia zadanie: zamiast nazwy części mowy podaje przykładowy wyraz, np. „dom”, a uczniowie muszą odnaleźć kartkę z właściwą kategorią. Zabawa trwa, dopóki uczniowie nie przejdą przez różne części mowy i przykłady.

Przebieg – wariant 2: Nauczyciel zamienia kartki: tym razem znajdują się na nich konkretne przykłady części mowy, np. „kot”, „biega”, „zielony”. Uczniowie poruszają się po sali w ustalony wcześniej sposób (marsz, cichy bieg, podskoki, slalom). Na umówiony sygnał nauczyciela wszyscy zatrzymują się. Prowadzący podaje nazwę części mowy, np. „rzeczownik”, a uczniowie mają jak najszybciej odszukać i ustawić się przy właściwym wyrazie, np. „dom”, „pies”, „kolorowy dom”. Po kilku powtórzeniach nauczyciel może zmieniać tempo, sposób poruszania się lub wprowadzać trudniejsze przykłady.

Propozycje adaptacji:

- stosuj duże, kontrastowe i proste karty umieszczone na wysokości wzroku; pozwól uczniowi obejrzeć je z bliska, a w razie potrzeby odczytaj na głos,
- zrób krótką wizualną rozgrzewkę (pokaz rozmieszczenia kart), ogranicz liczbę kart lub części mowy oraz wprowadzaj polecenia w prostych sekwencjach,
- stosuj krótkie powtórzenia, elastyczne tempo i wydłużony czas reakcji; umożliwiał wskazywanie kategorii bez przemieszczania się,
- zapewnij dostępność kart z pozycji siedzącej, wykorzystuj piktogramy, kolory i dwa przykłady do wyboru przy mniejszej trudności,

- używaj jasnych poleceń („słowo-ruch-kartka”) oraz wspieraj je gestem, kartą lub sygnałem wizualnym,
- na początku przypomnij uczniom krótką zasadę rozróżniania części mowy, najlepiej w formie rymowanki:

*Kto? co? – rzeczownik mamy.
Co robi? – czasownik znamy.
Jaki? jaka? – przymiotnik powie.
I już rzędzimy w całej mowie!*

„GORĄCA PIŁKA”

Cele:

- w zakresie fizycznego obszaru rozwoju: uczeń rozwija koordynację wzrokowo-ruchową i sprawność manualną przy chwytaniu i przekazywaniu piłki, doskonali szybkość reakcji, zatrzymując się na polecenie;
- w zakresie emocjonalnego obszaru rozwoju: uczeń uczy się panowania nad emocjami w sytuacjach napięcia, niepewności lub popełnienia błędu, rozwija poczucie własnej skuteczności, gdy poprawnie wykonuje zadanie, buduje pozytywne emocje związane z uczestnictwem w grupie i wykonywaniem wspólnych zadań;
- w zakresie społecznego obszaru rozwoju: uczeń identyfikuje się z grupą, wzmacnia poczucie przynależności do grupy, wykonując wspólne zadania ruchowe, szanuje zasady zabawy, czeka na swoją kolej i reaguje na sygnały nauczyciela, okazuje wsparcie i szacunek uczniowi, który wykonuje zadanie na środku;
- w zakresie poznawczego obszaru rozwoju: uczeń doskonali rozpoznawanie i nazywanie części mowy oraz klasyfikowanie wyrazów, doskonali umiejętność szybkiego podejmowania decyzji, udzielając odpowiedzi natychmiast po wylosowaniu kartki.

Przybory: piłka (1), kartki A4 z nazwami części mowy (min. 3), kartki A4 z przykładami części mowy (12).

Przebieg – wariant 1: Uczniowie stoją w okręgu. Piłka krąży z rąk do rąk zgodnie ze wskazówkami zegara. Na sygnał nauczyciela (np. “stop!”) uczniowie natychmiast zatrzymują piłkę. Uczeń, który trzyma piłkę, wstaje i przechodzi na środek okręgu, gdzie losuje kartkę. Odwraca ją i wykonuje zadanie: jeśli na kartce widnieje nazwa części mowy (np. “rzeczownik”), uczeń podaje przykład, np. “pies”, “dom”, “książka”; jeśli na kartce znajduje

się wyraz (np. „dom”), uczeń określa, jaką częścią mowy jest ten wyraz. Po krótkiej weryfikacji odpowiedzi przez nauczyciela uczeń wraca na swoje miejsce, a zabawa zaczyna się od nowa.

Przebieg – wariant 2 z zadaniem ruchowym: Uczniowie siedzą w okręgu i przekazują piłkę zgodnie ze wskazówkami zegara. Na sygnał prowadzącego piłka zatrzymuje się, a uczeń trzymający ją przechodzi na środek okręgu i losuje kartkę. Uczeń odwraca kartkę i określa część mowy wylosowanego wyrazu, np. „dom – rzeczownik”. Po sprawdzeniu odpowiedzi cała grupa wykonuje krótkie zadanie ruchowe przypisane do danego wyrazu lub części mowy (np. 5 podskoków, 3 przysiady, obroty).

Uczeń wraca na miejsce i zabawa toczy się dalej.

Propozycje adaptacji:

- ogranicz liczbę kategorii i umożliwaj wybór z kilku kart obrazkowych; stosuj duże, kontrastowe karty, piktogramy i kolorowe oznaczenia kategorii,
- podawaj polecenia także wizualnie (gest, karta, sygnał), stosuj krótkie rundy, zmienne tempo oraz jasne instrukcje typu „stop”, „wybierz kartkę”,
- dostosuj sposób przekazywania piłki (toczenie, przesuwanie), umożliwaj ruchowe zadania zastępcze lub pracę w pozycji siedzącej/wózku; w razie trudności odczytuj karty na głos,
- wprowadzaj zadania energizujące dla uczniów potrzebujących ruchu oraz umożliwaj pracę w dwójkach dla dodatkowego wsparcia.

„CYFROWY POCIĄG”

Cele:

- w zakresie fizycznego obszaru rozwoju: uczeń rozwija orientację w przestrzeni i umiejętność poruszania się w szyku (rząd, poruszanie w rytmie), rozwija koordynację ruchową poprzez krok odstawno-dostawny;
- w zakresie emocjonalnego obszaru rozwoju: uczeń ćwiczy panowanie nad emocjami w sytuacji zadaniowej, buduje poczucie więzi i pozytywnych relacji w grupie;
- w zakresie społecznego obszaru rozwoju: uczeń identyfikuje się z grupą i odczuwa przynależność do zespołu („pociągu”), dba o bezpieczeństwo swoje i innych podczas ruchu, wzmacnia poczucie sprawczości i pewności siebie podczas pełnienia roli „konduktora”;

- w zakresie poznawczego obszaru rozwoju: uczeń doskonali umiejętności wykonywania działań arytmetycznych w pamięci (dodawanie i odejmowanie), rozwija umiejętność dobierania wyniku do działania oraz działania odpowiadającego wynikowi, rozwija spostrzegawczość i umiejętność analizowania informacji (działania, wyniki), rozwija szybkość podejmowania decyzji i umiejętność pracy w sytuacji zadaniowej.

Przybory: kartki A4 z działaniami (9).

Przebieg – wariant 1: Uczniowie połączeni w dwa rzędy (“pociągi”) stojące naprzeciwko siebie, po dwóch stronach linii środkowej boiska. W każdym rzędzie uczniowie trzymają osobę przed sobą za barki. Oba rzędy poruszają się ruchem odstawno-dostawnym wzdłuż linii, zachowując formację. Na linii środkowej nauczyciel rozkłada kartki z wynikami działań, np. od 5 do 10, w pewnych odstępach. Po podaniu przez nauczyciela działania, np.: $40 - 31 = ?$, pierwszy uczeń (“konduktor”) każdego rzędu oblicza wynik w pamięci. Gdy pierwszy uczeń zna odpowiedź, kieruje cały rząd i ustawia go naprzeciw kartki z prawidłowym wynikiem. Po weryfikacji przez nauczyciela rzędy wracają na pozycje wyjściowe i zabawa toczy się dalej z kolejnym działaniem. Po wykonaniu zadania pierwsza osoba przechodzi na koniec rzędu, a prowadzącym zostaje uczeń, który wcześniej stał jako drugi. Po powrocie na pozycję startową zabawa toczy się dalej z nowym działaniem i nowym liderem.

Przebieg – wariant 2: Uczniowie ponownie łączą się w dwa rzędy (“pociągi”) ustawione naprzeciw siebie i poruszające się ruchem odstawno-dostawnym. Na linii środkowej nauczyciel układa kartki z zapisanymi działaniami, np.: $6 + 3$, $15 - 6$, $12 - 3$ itd. Nauczyciel podaje liczbę, np. “9”. Zadaniem pierwszego ucznia jest: odczytać działania ułożone na linii, obliczyć w pamięci ich wyniki, znaleźć działanie, którego wynik odpowiada liczbie podanej przez nauczyciela. Po znalezieniu odpowiedniej kartki pierwszy uczeń prowadzi cały rząd, ustawiając go naprzeciw wybranego działania. Po potwierdzeniu poprawności zabawa trwa dalej z kolejną liczbą podawaną przez prowadzącego. Po ustawieniu się przy odpowiedniej kartce i potwierdzeniu poprawności, pierwsza osoba przechodzi na koniec rzędu, a nowym liderem zostaje uczeń, który wcześniej był drugi.

Propozycje adaptacji:

- ogranicz liczbę kart i zakres liczb, stosuj dużą, czytelną czcionkę działania i wyników oraz prostsze przykłady (np. tylko dodawanie),

- wprowadzaj: wizualne wsparcie (kolorowe karty, działania obrazkowe, kontrastowe kartki), sygnały zamiast głośnych komend oraz dodatkowe wskazówki przy wyborze poprawnej odpowiedzi,
- dostosuj tempo i sposobów poruszania się „pociągu” (marsz, wolniejsze tempo, wózek) i umożliwaj wskazywanie kart bez przechodzenia; połów karty na wysokości widocznej z poziomu wózka lub siedzenia,
- zapewnij jasną, przewidywalną strukturę zadania i możliwość wyboru roli lub wspólnego liczenia w grupie, a polecenia przekazuj głosowo i gestem.

TANIEC INTEGRACYJNY „ARBUZ”

Cele:

- **w zakresie fizycznego obszaru rozwoju:** uczeń kształtuje rytmizację oraz orientację czasowo-przestrzenną, doskonali umiejętność poruszania się zgodnie z rytmem muzyki, kształtuje grację i estetykę ruchu;
- **w zakresie emocjonalnego obszaru rozwoju:** uczeń odczuwa radość z aktywności fizycznej oraz możliwości współpracowania z innymi, zdobywa poczucie sprawczości oraz satysfakcję z prawidłowej realizacji zadania ruchowego, rozwija swoją muzykalność oraz wrażliwość na piękno muzyki klasycznej;
- **w zakresie społecznego obszaru rozwoju:** uczeń uczy się współpracy w dwójkach i w grupie, integruje się z zespołem;
- **w zakresie poznawczego obszaru rozwoju:** uczeń poznaje możliwości wykorzystywania w trakcie ćwiczeń muzyki poważnej, kształtuje pamięć i koncentrację.

Przybory, środki audiowizualne: magnetofon, wybrany nośnik z muzyką.

Przebieg – wariant 1: Zabawa odbywa się do utworu “Trisch-Trach-Polka” Johanna Straussa II. Zgodnie z muzyką uczniowie wykonują dwa akcenty raz jedną, raz drugą stopą, a następnie po trzy kroki marszu do środka i na zewnątrz koła (zadanie realizują dwukrotnie). Następnie wykonują po 6 kroków marszu w małym kółeczku w dwójkach oraz po dwa kłasknięcia w dłonie w swojej dwójce, z osobą stojącą za plecami i znów ze swoją dwójką (zadanie realizują dwukrotnie, kończąc ustawieniem w dużym kole). Zabawa powtarza się od początku. Powtarzamy ją trzykrotnie. Za trzecim razem na zakończenie grupa wykonuje wspólny ukłon.

Przebieg – wariant 2: Modyfikacją tego tańca jest **zabawa integracyjna “Dyrygent”** – Każda osoba ma gazetę. Klasę łączymy w trzy grupy. Na sygnał dyrygenta pierwsza grupa

rytmicznie rwie kartki, druga je zgniata, a trzecia uderza w nie dłonią. Odpowiednio wskazywane grupy przez dyrygenta tworzą swoistego rodzaju orkiestrę.

Przybory, środki audiowizualne: magnetofon, wybrany nośnik z muzyką, kolorowe kartki papieru lub gazety.

Propozycje adaptacji:

- zamiast kolorowych kartek w zabawie „Dyrygent” można wykorzystywać własnoręcznie przygotowane instrumenty (butelki z piaskiem, puszki z grochem itp.),
- użycie głośnych komend można zastąpić jedynie sygnałami wizualnymi,
- przy kolejnych powtórzeniach zabawy liderem może być uczeń,
- zabawa ta może stanowić inspirację do tanecznych, rytmicznych lub ruchowych opracowań kolejnych utworów z zakresy muzyki poważnej (wybieranych przez nauczyciela lub przez samych uczniów).

TANIEC LUDOWY „OWCZARECZEK” – WERSJA INTEGRACYJNA

Cele:

- **w zakresie fizycznego obszaru rozwoju:** uczeń kształtuje rytmizację, grację i estetykę ruchu, doskonali umiejętność poruszania się w rytmie muzyki, uczy się precyzji i dokładności ruchu, doskonali współpracę obydwu półkul mózgowych oraz koordynację wzrokowo-ruchową;
- **w zakresie emocjonalnego obszaru rozwoju:** uczeń odczuwa radość i satysfakcję z aktywności fizycznej, zdobywa pewność siebie oraz poczucie akceptacji w grupie, sam też akceptuje każdego ze swojej grupy, uczy się empatii, szacunku, tolerancji i otwartości na drugiego człowieka;
- **w zakresie społecznego obszaru rozwoju:** uczeń integruje się w grupie, potrafi z nią współpracować, uczy się szacunku wobec innych uczniów, wspiera kolegów i koleżanki w realizacji wspólnych zadań, buduje właściwe, pozytywne relacje z wszystkimi członkami swojej klasowej społeczności;
- **w zakresie poznawczego obszaru rozwoju:** uczeń poprzez taniec poznaje i pielęgnuje tradycje oraz kulturę ludową swojego kraju, poznaje formy aktywności fizycznej, w której nie liczy się rywalizacja, a jedynie współpraca, kształtuje i doskonali swoją pamięć ruchową i koncentrację.

Przybory, środki audiowizualne: magnetofon, wybrany nośnik z muzyką.

Przebieg zabawy: Zabawa ta to integracyjna wersja znanego tańca ludowego z rejonu śląskiego (taniec „Owczareczek” nazywany również „Klepanym”). Zbudowany jest z dwóch części wielokrotnie po sobie powtarzanych.

Część pierwsza tzw. „klepana” (8 taktów): uczniowie w dwójkach siedzą na przeciwko siebie w siadzie skrzyżnym. Uderzają dłońmi o uda, klaszczą jeden raz w swoje dłonie, a następnie uderzają prawą dłonią o prawa dłoń współpartnera, przytrzymując ją tam krótką chwilę. Powtarzają zadany cykl uderzając w lewą dłoń, następnie dłoń prawą i później lewą (bez przytrzymania) i w ostatnim cyklu uderzając w obie dłonie jednocześnie.

Część druga (8 taktów): uczniowie wykonując krok polki w podskokach poszukując nowej dwójki i w ostatnim takcie siadają naprzeciwko wybranej osoby w siadzie skrzyżnym. Zabawa rozpoczyna się od początku. Powtarzamy ją wielokrotnie, starając się za każdym razem wybierać do tańca kogoś z kim część klepana tańca nie była jeszcze realizowana.

Propozycje adaptacji:

- taniec może odbywać się w tej samej dwójce (bez zmiany partnera; krok polkowy może być wtedy wykonywany np. w dwójce w trzymaniu tzw. skrzyżnym po całej sali);
- zamiast siadu skrzyżnego w pierwszej części tańca można wykorzystać postawę zasadniczą stojąc;
- zabawa może odbywać się po obwodzie koła (jedna osoba z dwójki plecami do jego środka, druga twarzą). Część klepana realizowana jest w poprzednich wersjach, przy części drugiej, polkowej koło zewnętrzne przesuwają się o jednego partnera w prawo, z nim wykonując krok polkowy i kolejny schemat klepany;
- krok polkowy może być zamieniony na inny, rytmicznie wykonywany sposób poruszania się zgodnie z możliwościami uczestników zabawy.

ZABAWA POWITALNA „WSZYSCY SĄ”

Cele:

- **w zakresie fizycznego obszaru rozwoju:** uczeń kształtuje rytmizację oraz orientację czasowo-przestrzenną, doskonali umiejętność poruszania się zgodnie z rytmem muzyki, kształtuje grację i estetykę ruchu, rozwija spostrzegawczość;
- **w zakresie emocjonalnego obszaru rozwoju:** uczeń odczuwa radość z aktywności fizycznej, buduje pozytywne relacje z poszczególnymi członkami grupy, dzieli się uśmiechem, pokazuje wobec współwiczących akceptację i sympatię, pokonuje nieśmiałość własną i współwiczących;

- **w zakresie społecznego obszaru rozwoju:** uczeń uczy się współpracy w dwójkach i w grupie, integruje się z zespołem czując się jego akceptowaną częścią, przełamuje bariery i ewentualne uprzedzenia, wspiera osoby nieśmiałe, a własną nieśmiałość poprzez wsparcie pozostałych członków grupy stara się skutecznie pokonywać;
- **w zakresie poznawczego obszaru rozwoju:** uczeń poznaje znaczenie kształtowania pozytywnych relacji, rozpoznaje reakcje współwiczących na okazywaną życzliwość, uczy się okazywania szacunku i rozumie jego znaczenie w codziennym funkcjonowaniu w grupie; uczy się zasad kultury osobistej stosując je wobec każdego uczestnika zabawy.

Przybory, środki audiowizualne: magnetofon, wybrany nośnik z muzyką.

Przebieg – wariant 1: Zabawa odbywa się w ustawieniu w dwójkach po obwodzie koła. Na słowa piosenki: „Wszyscy są, witam was, zaczynamy, bo już czas” uczestnicy zabawy poruszają się krokiem marszowym w pierwszym kierunku tańca (w prawo) trzymając się za dłonie. Na kolejne słowa: „Jestem ja, jesteś ty” zatrzymują się i ustawiają naprzeciwko wykonując gest wskazania najpierw na siebie, a następnie na współwiczącego. Następnie śpiewając „Razem to jesteśmy my”, wykonują obrót w miejscu (każdy w swoje prawo). Na słowa „1, 2, 3” wykonują trzy klaśnięcia oburącz ze współpartnerem. Pierwsze klaśnięcie jest z osobą z dwójki, a dwa kolejne w dwójkach zmienionych. Miejsce w dwójkach zmieniają osoby ustawione po zewnętrznej stronie koła.

Przebieg – wariant 2 (łatwiejszy): Zabawa w pierwszej części odbywa się jak powyżej, natomiast w drugiej części ćwiczący uderzają o dłonie jedynie współpartnera nie dokonując zmiany w dwójkach. Taniec więc od samego początku i do samego końca przebiega w tym samym ustawieniu.

Propozycje adaptacji:

- przy zmianie w dwójkach i dotarciu do trzeciej osoby zamiast klaśnięcia w dłonie uczniowie mogą okazać sobie sympatie poprzez gest przytulenia (powinien być to jednak zawsze gest wykonywany dobrowolnie);
- przy wykazywaniu niechęci niektórych dzieci do kontaktu z drugą osobą poprzez dotyk, klaśnięcia można zamienić na inne gesty życzliwości takie jak np. uśmiech, „przybicie przysłowiowej piątki”, pomachanie itp.

TANIEC LUDOWY „GROZIK” – WERSJA INTEGRACYJNA

Cele:

- **w zakresie fizycznego obszaru rozwoju:** uczeń kształtuje rytmizację, orientację czasowo-przestrzenną i słuch muzyczny, poprzez śpiew wzmacnia mięśnie oddechowe oraz uczy się łączenia ruchu z oddechem, kształtuje skoczność, wytrzymałość oraz precyzję i dokładność ruchu;
- **w zakresie emocjonalnego obszaru rozwoju:** uczeń odczuwa radość z aktywności fizycznej, buduje pozytywne relacje z poszczególnymi członkami grupy, dzieli się uśmiechem, pokazuje wobec współwiczących akceptację i sympatię, pokonuje nieśmiałość własną i współwiczących;
- **w zakresie społecznego obszaru rozwoju:** uczeń uczy się współpracy w dwójkach i w grupie, integruje się z zespołem czując się jego akceptowaną częścią, przełamuje bariery i ewentualne uprzedzenia, wspiera osoby nieśmiałe, a własną nieśmiałość poprzez wsparcie pozostałych członków grupy stara się skutecznie pokonywać;
- **w zakresie poznawczego obszaru rozwoju:** uczeń poznaje znaczenie kształtowania pozytywnych relacji, uczy się okazywania szacunku i rozumie jego znaczenie w codziennym funkcjonowaniu w grupie, uczy się zasad kultury osobistej stosując je wobec każdego uczestnika zabawy, poznaje tradycje naszej kultury ludowej oraz nowe, integracyjne wersje znanego śląskiego tańca ludowego.

Przybory, środki audiowizualne: magnetofon, wybrany nośnik z muzyką.

Przebieg – wariant 1: Uczniowie w dwójkach w trzymaniu skrzyżnym, krokiem polkowym poruszają się po obwodzie koła. W trakcie tańca śpiewają pierwszą część piosenki „Poszło dziewczę po ziele, po ziele, po ziele. Nazbierało niewiele, niewiele, bęc”. Następnie zatrzymują się i ustawiając się do siebie przodem śpiewają kolejny fragment piosenki. Słowa interpretują gestem. „Przyszedł do niej braciszek” – potrójny przytup, „połamał jej koszyczek” – trzy klaśnięcia w swoje dłonie, „oj ty, ty, oj ty, ty” – naśladują gest grożenia, „Za koszyczek zapłać mi” – wykonują obrót w miejscu (każdy w swoją prawa stronę). Następnie druga część piosenki powtarza się jeszcze raz z małą zmianą na końcu. Ostatni obrót – dzieci z koła zewnętrznego wykonują przemieszczając się o jednego partnera w prawo. Zabawa w nowych dwójkach rozpoczyna się od początku.

Przebieg – wariant 2 – uproszczony: Uproszczoną wersją tego tańca będzie jego klasyczna forma, czyli taniec bez zmiany partnera.

Propozycje adaptacji:

- Trzymanie skrzyżne w trakcie tańca można zamienić na prostsze rozwiązania np. taniec w trzymaniu za dłonie, taniec w małych kółeczkach lub np. w haczykach.
- W wersji trudniejszej po każdej zmianie w dwójkach polka może przebiegać w innym trzymaniu i w innej formie (po obwodzie koła dwójka za dwójką, w małych kółeczkach, w trzymaniu za dłonie znów po kole, tańcząc w miejscu w haczykach itp.).
- W przypadku różnych trudności wśród uczestników zabawy krok polkowy może zostać zamieniony na inne rytmiczne formy poruszania się.

ZABAWA RELAKSACYJNA „PIZZA”

Cele:

- **w zakresie fizycznego obszaru rozwoju:** poprzez wykonywany masaż uczeń stymuluje zmysł dotyku, pobudza receptory skórne, wspiera integrację sensoryczną, redukuje napięcie nerwowe, relaksuje mięśnie, uczeń wykonujący masaż dodatkowo ćwiczy precyzję ruchów dłoni, siłę nacisku i rytm;
- **w zakresie emocjonalnego obszaru rozwoju:** poprzez dotyk uczeń rozluźnia się, obniża poziom lęku, relaksuje się, tworząc przyjazny klimat wzmacnia poczucie komfortu współwiczającego, wspiera kontrolę emocjonalną oraz bliskość;
- **w zakresie społecznego obszaru rozwoju:** uczeń kształtuje w dwójce wzajemne zaufanie, uczy się uwzględniać potrzebę komfortu nie tylko swojego, ale również osoby współwiczającej, uczy się respektowania granic i współdziałania ze współpartnerem w odpowiedzialnej realizacji zadań;
- **w zakresie poznawczego obszaru rozwoju:** uczestnik zabawy kształtuje wyobraźnię i kreatywność, kształtuje koncentrację uwagi, wykonuje zadania dokładnie z przedstawianą instrukcją, poznaje jedną z prostych technik relaksacyjnych i docenia jej relaksacyjne i wyciszające znaczenie.

Przybory, środki audiowizualne: magnetofon, wybrany nośnik z muzyką.

Przebieg: Zabawa odbywa się w dwójkach przy dźwiękach łagodnej, relaksacyjnej muzyki (np. przy tematyce przewodniej tego masażu może być to np. włoski utwór „O sole mio”).

Jeden z ćwiczących (w pozycji siadu skrzyżnego) jest kucharzem, który będzie przygotowywał pizzę. Drugi ćwiczący (w pozycji leżenia przodem) jest składnikami na pizzę, które kucharz

w trakcie trwania zabawy będzie formował. Kolejne etapy masowania przeprowadzane są podczas przekazywanej przez prowadzącego instrukcji:

- ugniatamy ciasto (masowanie i ugniatanie mięśni pleców i karku),
- smarujemy sosem pomidorowym (głaskanie prawą, a następnie lewą ręką),
- kroimy boczek (masaż bocznych stron tułowia imitując ruch krojenia),
- układanie składników na cieście (pobudzanie receptorów skórnych poprzez opuszkę wszystkich palców obydwu dłoni),
- pieczenie (pocierając dłoń o dłoń wytwarzanie ciepła, które następnie poprzez dotyk przekazywane jest osobie masowanej). Po zakończeniu masażu następuje zmiana ról.

Propozycje adaptacji:

- Kontakt bezpośredni można zastąpić poprzez wykorzystywanie różnych przyborów: piłeczek gładkich, z wypustkami, pędzelka, piłki większej itp.
- Uczeń może występować w roli zarówno kucharza, jak i pizzy, jak również wybrać sobie tylko jedną z nich, w której poczuje się komfortowo.

„PROWADZĘ RUCH”

Cele:

- **w zakresie fizycznego obszaru rozwoju:** uczeń rozwija koordynację ruchową, ekspresję ruchową i kontrolę nad własnym ciałem poprzez wykonywanie prostych, spontanicznych ruchów;
- **w zakresie emocjonalnego obszaru rozwoju:** uczeń wspiera auto-ekspresję i wyrażanie samopoczucia poprzez ruch, budowanie odwagi ruchowej, pewności siebie i poczucia bezpieczeństwa;
- **w zakresie społecznego obszaru rozwoju:** uczeń zauważa ruch drugiej osoby, buduje współodczuwanie ruchem (empatia kinestetyczna), rozwija uważność na innych oraz akceptację dla różnorodności sposobów poruszania się;
- **w zakresie poznawczego obszaru rozwoju:** uczeń ćwiczy koncentrację, umiejętność obserwacji i różnicowania jakości ruchu (odzwierciedlanie versus kopiowanie).

Przybory: sprzęt audio z rytmiczną, pogodną muzyką.

Przebieg: Uczniowie stoją po okręgu. Nauczyciel rozpoczyna zabawę od krótkiego pokazania, na czym polega zadanie: przy rytmicznej muzyce wykonuje proste, spontaniczne ruchy

w miejscu, a cała grupa odzwierciedla te ruchy w dostępny dla siebie sposób. Następnie nauczyciel zaprasza chętne dzieci do przejmowania prowadzenia ruchu. Dziecko może stanąć na środku kręgu lub pozostać na swoim miejscu – wybór jest dobrowolny i każda forma jest poprawna. Wybrane dziecko prowadzi kilka prostych ruchów (bez elementów akrobatycznych), a reszta grupy odzwierciedla je zgodnie ze swoimi możliwościami.

Przed rozpoczęciem zabawy nauczyciel przypomina zasady życzliwości i akceptacji: nie oceniamy ani nie komentujemy sposobu poruszania się innych, każdy ruch jest właściwy. W razie potrzeby można w trakcie zabawy spokojnie wzmacniać tę zasadę, np. poprzez krótkie zdanie: „Každy porusza się inaczej i to jest w porządku – w tej zabawie wspieramy się nawzajem.”

Prowadzący wyjaśnia również różnicę pomiędzy kopiowaniem a odzwierciedlaniem ruchu: kopiowanie polega na dokładnym powtarzaniu ruchu tak, jak został pokazany, natomiast odzwierciedlanie skupia się na uchwyceniu energii i charakteru ruchu oraz wykonaniu go w swojej własnej, bezpiecznej wersji. Dzięki temu każde dziecko może znaleźć sposób uczestniczenia, który odpowiada jego potrzebom i możliwościom.

Propozycje adaptacji: Zawarte w przebiegu zabawy (m.in. dobrowolność, możliwość prowadzenia ruchu z miejsca lub ze środka, dowolność poziomu ekspresji, odzwierciedlanie w swojej wersji ruchowej)

„WYSPY”

Cele:

- **w zakresie fizycznego obszaru rozwoju:** uczeń rozwija sprawność motoryczną i sensoryczną podczas poruszania się różnymi sposobami oraz tworzenia „mostu” między wyspami, uczy się wykorzystywać własną aktywność fizyczną w celach rekreacyjnych i zdrowotnych oraz organizować bezpieczną zabawę;
- **w zakresie emocjonalnego obszaru rozwoju:** uczeń rozpoznaje i nazywa emocje towarzyszące rywalizacji (radość, złość, rozczarowanie), uczy się panowania nad nimi w taki sposób, aby nadal współdziałać w grupie, doświadcza potrzeby tworzenia relacji z rówieśnikami we wspólnej drużynie oraz stopniowo akceptuje wynik zabawy niezależnie od wygranej czy przegranej;
- **w zakresie społecznego obszaru rozwoju:** uczeń rozwija umiejętność współdziałania i współpracy w małej grupie podczas wspólnego tworzenia „mostu” między wyspami,

uczy się przyjmowania konsekwencji własnego postępowania (np. zbyt wolna reakcja, przerwanie ciągłości połączenia), w sposób zrozumiały wyraża swoje oczekiwania i potrzeby wobec innych (np. proponuje sposób ustawienia, prosi o zmianę miejsca), dba o bezpieczeństwo własne i innych uczestników zabawy oraz okazuje szacunek koleżankom, kolegom i nauczycielowi, m.in. poprzez wspieranie słabszych i akceptację wyniku zabawy;

- **w zakresie poznawczego obszaru rozwoju:** uczeń rozwija umiejętność logicznego i twórczego myślenia podczas planowania ustawienia „mostu” i wyboru najkrótszej drogi połączenia wysp, doskonalą rozumienie i wykonywanie ustnych komunikatów nauczyciela, ćwiczy koncentrację uwagi na zadaniu oraz w sposób refleksyjny analizuje przebieg gry, zastanawiając się, jak można usprawnić działanie swojej drużyny.

Przybory: hula-hop (lub materace, szarfy – ułożone w koło, minimum dwa), gwizdek, stoper.

Przebieg: Nauczyciel rozkłada 2-3 „wyspy” (np. hula-hop) w różnych miejscach sali. Ustala z uczniami sposób poruszania się, na przykład bieg, skip A, skip C, ślizgi, marsz bokiem, tip-topy lub poruszanie się w podporze przodem czy tyłem. Uczniowie poruszają się po całej sali w ustalony sposób, omijając „wyspy”. Na umówiony sygnał jak najszybciej tworzą połączenie pomiędzy wyspami, tak aby połączenie było możliwie najprostsze i ciągłe (trzymanie się za ręce, kostki itp.). Jeśli brakuje osób, aby połączyć wszystkie wyspy, niektórzy uczniowie mogą położyć się na podłodze, „przedłużając” linię połączenia. Nauczyciel sprawdza, czy powstało ciągłe połączenie, po krótkiej ocenie przerywa ćwiczenie, zmienia ustawienie lub liczbę wysp i rozpoczyna kolejną rundę.

Propozycje adaptacji:

- zmiana odległości między wyspami (mniejsza dla młodszych, większa dla starszych uczniów);
- dostosowanie sposobu poruszania się: młodszy – dowolny ruch, starszy – wyłącznie wskazany sposób (np. skip A, marsz bokiem);
- ograniczenie ruchu do wybranych form (tylko marsz, skok obunóż, skoki na jednej nodze);
- wprowadzenie wyraźnego sygnału nauczyciela rozpoczynającego budowę „mostu” (ćwiczenie szybkiej reakcji na sygnał);
- zaangażowanie osób niećwiczących w rolę obserwatorów i sędziów (ocena prostoliniowości „mostu”, mierzenie czasu);

- wprowadzenie ról, np. „budowniczy mostów” odpowiedzialni za ustawianie innych oraz „łącznicy” – uczniowie mniej sprawni lub niemogący biegać, utrzymujący stałe połączenie między wyspami;
- modyfikacja sposobu wyłaniania zwycięzców (np. punktacja za czas, prostotę połączenia, przestrzeganie zasad bezpieczeństwa zamiast zadań ruchowych).

„WYSPA SKARBÓW”

Cele:

- **w zakresie fizycznego obszaru rozwoju:** uczeń rozwija sprawność motoryczną i sensoryczną poprzez wykonywanie rzutów różnymi przyborami oraz poruszanie się po wyznaczonym polu, kształtuje koordynację ruchową i orientację w przestrzeni, uczy się wykorzystywać własną aktywność w celach rekreacyjnych i zdrowotnych oraz organizować bezpieczną zabawę;
- **w zakresie emocjonalnego obszaru rozwoju:** uczeń rozpoznaje i nazywa emocje towarzyszące rywalizacji (np. radość ze zwycięstwa, złość lub rozczarowanie po przegranej), uczy się panowania nad nimi i wyrażania ich w sposób, który umożliwia dalszą współpracę w drużynie, rozwija świadomość przeżywanych stanów emocjonalnych oraz doświadcza potrzeby przynależności i więzi z zespołem;
- **w zakresie społecznego obszaru rozwoju:** uczeń rozwija umiejętność współdziałania i współpracy w grupie, uczy się przyjmowania konsekwencji własnych działań (np. rzut niezgodny z zasadami, przekroczenie strefy), samodzielnie i w sposób zrozumiały wyraża swoje oczekiwania i potrzeby związane z rolą w drużynie, okazuje szacunek koleżankom, kolegom i nauczycielowi poprzez przestrzeganie zasad fair play oraz dba o bezpieczeństwo własne i innych uczestników zabawy;
- **w zakresie poznawczego obszaru rozwoju:** uczeń rozwija umiejętność samodzielnego, logicznego i twórczego myślenia, planując rozmieszczenie rzutów i strategię drużyny, doskonali rozumienie ustnych komunikatów nauczyciela oraz formułowanie prostych komunikatów kierowanych do członków zespołu, ćwiczy koncentrację uwagi na zadaniu oraz wykorzystuje proste umiejętności matematyczne podczas przeliczania przyborów i porównywania wyników drużyn.

Przybory: w zależności od liczby uczniów – szarfy, piłki różnego rodzaju, ringo, hula-hop, woreczki itp., gwizdek.

Przebieg: Nauczyciel dzieli salę na dwie równe części i wyznacza wzdłuż linii podziału „żółtą strefę” – pas o szerokości 2-3 metrów po obu stronach linii, do którego nie wolno wchodzić. Uczniowie łączą się w dwie drużyny i biorą po jednym wybranym przyborze. Każda drużyna zajmuje swoją połowę sali. Na sygnał nauczyciela uczniowie przerzucają swój sprzęt na stronę przeciwnika rzutem dolnym lub tak, aby przybór poruszał się tuż nad podłożem. Sprzęt, który spadnie po stronie danej drużyny, jest jak najszybciej przerzucany z powrotem, natomiast przybory, które wylądują w „żółtej strefie”, pozostają tam do końca gry. Gra trwa do sygnału nauczyciela lub do chwili, gdy większość sprzętu znajduje się w „żółtej strefie”. Po zakończeniu przeliczana jest liczba przyborów po każdej stronie – wygrywa drużyna, która ma ich mniej, a następnie wspólnie ustala drobne zadanie dla drużyny przeciwnej.

Propozycje adaptacji:

- dostosowanie rodzaju sprzętu do wieku i sprawności uczniów (lżejsze, większe przybory dla młodszych lub mniej sprawnych, mniejsze i trudniejsze dla starszych);
- wprowadzenie ograniczeń co do sposobu poruszania się (np. tylko marsz, skok obunóż, skoki na jednej nodze, krok odstawno-dostawny);
- wprowadzenie zasady rzutu wyłącznie z wyznaczonego miejsca (zakaz przemieszczania się z przyborem);
- modyfikacja szerokości „żółtej strefy” (poszerzenie lub zwężenie w celu zmiany poziomu trudności trafienia w pole przeciwnika);
- zastąpienie zadań ruchowych systemem punktacji (np. za liczbę przyborów, przestrzeganie zasad, współpracę w drużynie);
- powierzenie osobom mniej sprawnym ról wspierających (np. liczenie przyborów, sędziowanie, pilnowanie linii „żółtej strefy”), aby aktywnie uczestniczyły w zabawie.

„BEZLUDNA WYSPA”

Cele:

- **w zakresie fizycznego obszaru rozwoju:** uczeń rozwija sprawności motoryczne i sensoryczne (świadome napinanie i rozluźnianie mięśni, kontrola postawy ciała, ruchy głowy, ramion i tułowia, praca z oddechem), uczy się wykorzystywać własną aktywność w celach zdrowotnych i relaksacyjnych oraz organizować bezpieczną zabawę z wykorzystaniem materacy;

- **w zakresie emocjonalnego obszaru rozwoju:** uczeń rozpoznaje, nazywa i w bezpieczny sposób wyraża swoje emocje (np. złość, napięcie, radość) poprzez ruch i głos, rozwija świadomość przeżywanych emocji i uczy się panowania nad nimi w taki sposób, aby móc współdziałać w grupie;
- **w zakresie społecznego obszaru rozwoju:** uczeń ćwiczy współdziałanie i współpracę w grupie (wspólne wykonywanie poleceń, tworzenie „chórków”, reagowanie na sygnały nauczyciela), uczy się obdarzania szacunkiem koleżanek, kolegów i nauczyciela oraz dbania o bezpieczeństwo własne i innych podczas ćwiczeń na materacach;
- **w zakresie poznawczego obszaru rozwoju:** uczeń rozwija koncentrację uwagi, potrzebę i umiejętność twórczego myślenia poprzez wyobrażanie sobie sytuacji „bezludnej wyspy” oraz podążanie za instrukcją nauczyciela, doskonali umiejętność posługiwania się językiem polskim i głosem w komunikacji (dźwięk „mmm”, śmiech, praca głosem i oddechem).

Przybory: materace lub karimaty.

Przebieg: Nauczyciel rozkłada materace na sali. Pozycja wyjściowa – odpoczynek na wyspie. Uczniowie kładą się wygodnie na materacach, w dowolnie wybranej przez siebie pozycji; nauczyciel zachęca do znalezienia najbardziej komfortowego ułożenia ciała. Następnie prowadzi zabawę, wyznaczając kolejne czynności i informując uczniów, że obudzili się na bezludnej wyspie. Pozwala na wyrażanie emocji poprzez uderzanie rękami lub nogami w materac w celu rozładowania napięcia.

Uczniowie powoli siadają przodem do nauczyciela, ziewają, szeroko otwierają usta, przeciągają się i unoszą ramiona. Patrzą na nauczyciela przy nieruchomej głowie, po czym samymi oczami spoglądają w prawą stronę, a po około 30 sekundach – w lewą. Nauczyciel wydaje dźwięk „mmm”, uczniowie powtarzają, kładą ręce na szyi i obserwują wibracje. Wykonują głęboki wdech, „pompowanie” policzków i wydech połączony z delikatnym uderzaniem palcami w policzki, a następnie unoszą barki podczas wdechu i opuszczają je podczas wydechu. Nauczyciel zleca głośny śmiech całej grupy.

Uczniowie łączą się w trzy grupy „chórki”: pierwszy wydaje dźwięk „mmm”, drugi uderza palcami w napompowane policzki, trzeci pociera dłońmi po bluzce na wysokości brzucha. Nauczyciel dyryguje „chórem”, wywołując numer grupy i zmieniając kolejność. Na koniec uczniowie kładą dłonie na podłodze przed sobą, powoli wstają, wykonują wspięcie na palce z wdechem i uniesieniem rąk nad głowę, po czym z wydechem pochylają tułów i opuszczają ręce. Wszyscy głośno biją brawo.

Propozycje adaptacji:

- włączenie muzyki relaksującej (np. szum morza, wiatr) podczas leżenia i pracy z oddechem;
- wydłużenie lub skrócenie poszczególnych faz zabawy w zależności od możliwości i potrzeb uczniów;
- zmiana kolejności faz (np. wcześniejsze wprowadzenie ćwiczeń oddechowych, później „chórki”);
- dopasowanie intensywności wyrażania emocji (siły uderzania w materac, głośności głosu) do wrażliwości uczniów;
- umożliwienie uczniom proponowania własnych dźwięków, ruchów i sposobów rozluźniania, aby zwiększyć poczucie sprawczości i zaangażowania;
- wprowadzenie krótkiej rozmowy podsumowującej (co pomaga mi się uspokoić, co było dla mnie przyjemne/trudne), dostosowanej do wieku grupy.

„RZEŻBY ZATRZYMANE”

Cele:

- **w zakresie fizycznego obszaru rozwoju:** ćwiczenie kontroli posturalnej, równowagi, zatrzymania ruchu oraz różnicowania poziomów i kształtów pozycji ciała;
- **w zakresie emocjonalnego obszaru rozwoju:** rozwijanie świadomości własnych emocji i umiejętności wyrażania ich poprzez ciało, budowanie poczucia pewności i sprawczości;
- **w zakresie społecznego obszaru rozwoju:** kształtowanie współpracy, uważności na innych, respektowania granic i funkcjonowania w grupie;
- **w zakresie poznawczego obszaru rozwoju:** rozwijanie koncentracji uwagi, umiejętności szybkiego reagowania na sygnał oraz twórczego rozwiązywania zadań ruchowych.

Przybory: sprzęt audio z muzyką dostosowaną do potrzeb nauczyciela.

Przebieg: Uczniowie poruszają się swobodnie po sali przy muzyce – mogą tańczyć, maszerować, biegać lekko lub wykonywać dowolny ruch, zgodny z ich możliwościami. Gdy muzyka zatrzymuje się, nauczyciel podaje rodzaj „rzeźby”, czyli pozy, w której dzieci powinny

zatrzymać się w bezruchu. Młodszym uczniom można pomóc przez spokojne odliczenie do trzech, aby ułatwić utrzymanie stabilnej postawy.

Przed rozpoczęciem zabawy nauczyciel wspólnie z dziećmi demonstruje różne przykłady rzeźb i wyjaśnia zasady bezpieczeństwa: ruchu i pozy powinny być bezpieczne, niewymagające nadmiernego zakresu ruchu ani elementów akrobatycznych, z poszanowaniem przestrzeni innych osób.

W zależności od celów lekcji można wprowadzać następujące warianty „rzeźb”, każde z krótkim wyjaśnieniem celu:

- **duża – średnia – mała poza:** rozwijanie świadomości wielkości ciała i kontroli zakresu ruchu;
- **pozy wysoka, niska, okrągła, kanciasta:** poszerzanie różnorodności ruchu i kreatywności posturalnej;
- **rzeźby łączone lub „rzeźby sąsiedztwa”:** poprzez łączenie dłoni lub ustawienie się blisko drugiej osoby – ćwiczenie współpracy, wycucia granic i kontaktu w grupie (zachowana pełna dobrowolność);
- **rzeźby emocji (np. silny, szczęśliwy, odważny):** rozwijanie świadomości emocjonalnej i ekspresji poprzez ciało;
- **rzeźby tematyczne (zwierzęta, pogoda):** pobudzanie wyobraźni ruchowej i myślenia symbolicznego;
- **„żywe obrazy” grupowe (las, miasto, orkiestra):** rozwijanie współdziałania oraz umiejętności tworzenia układów przestrzennych w grupie.

Propozycje adaptacji: Zawarte w przebiegu zabawy (m.in. dowolność ruchu, różne rodzaje „rzeźb”, wersje łączone lub indywidualne, dostosowanie pozycji do możliwości każdego dziecka).

WPROWADZENIE DO ŚWIATA SPORTÓW WALKI

Cele:

- **w zakresie fizycznego obszaru rozwoju:** uczeń kształtuje zdolności motoryczne (koordynację ruchową, zwinność, gibkość), kontroluje bezpieczne upadanie i uczy się czucia dystansu;
- **w zakresie emocjonalnego obszaru rozwoju:** uczeń umiejętnie przeżywa i panuje nad emocjami, oraz wyraża je w sposób umożliwiający współdziałanie – ćwiczenia w dwójkach, pokonuje własne słabości i poprawia swoją samoocenę;

- **w zakresie społecznego obszaru rozwoju:** uczeń nabywa umiejętność tworzenia relacji, współdziałania, współpracy, oraz samodzielnej organizacji, w tym zachowania bezpieczeństwa podczas wykonywania ćwiczeń;
- **w zakresie poznawczego obszaru rozwoju:** uczeń poznaje praktyczną fizjologię i mechanikę ludzkiego ciała oraz zna zasady bezpiecznego i kontrolowanego upadku.

Przybory: mata do ćwiczeń lub materac.

Ćwiczenia koordynacyjne i kształtujące motorykę.

1. W dwójkach, ustawienie frontalne, odległość wyciągniętego ramienia, opuszczone ręce – klepnięcie nawzajem dłonią w dłoń: prawa w prawą, lewa w lewą – łokcie blisko tułowia.
2. Ustawienie jak wyżej, ręce ugięte, dłonie na wysokości klatki piersiowej – klepnięcie nawzajem dłonią w dłoń – łokcie blisko tułowia.
3. Ustawienie jw. – klepnięcia dół-dół, góra-góra.
4. Ustawienie jw. – klepnięcia góra-góra, dół-dół w ruchu – jedna osoba posuwistymi krokami przemieszcza się w przód, druga w tył lub lewo i prawo.
5. Ustawienie frontalne palce dłoni splecione RR wyprostowane, przejście do siadu i powstanie do pozycji wyjściowej – w przysiadzie kolana szeroko, plecy proste, nie odrywamy pięt.
6. Ustawienie j.w. palce dłoni splecione: „bieg bokserski” (bieg z wysokim unoszeniem kolan oraz prostowaniem i uginaniem ramion).
7. Podpór przodem zabieganie nogami 360°.
8. Leżenie przodem: przetaczanie 360° w prawą i lewą stronę.
9. Leżenie przodem: obracanie tułowia w prawą i lewą stronę.
10. Leżenie przodem, wstanie do pozycji stojącej i powrót do pozycji wyjściowej bez pomocy RR.

Ćwiczenia wprowadzające do kontrolowanego i bezpiecznego upadku w tył.

1. Leżenie tyłem, ramiona uniesione pionowo w górę, uderzenia ramionami i wewnętrzną częścią dłoni o matę (ramiona równocześnie uderzają o matę pod kątem 45 stopni w stosunku do tułowia), powrót ramion do pozycji wyjściowej. Głowa uniesiona nad matą, broda dotyka klatki piersiowej.
2. Pady w tył z siadu ugiętego: ćwiczący siedzą z nogami ugiętymi i z wyciągniętymi rękami w przód. Na sygnał przetaczają się na plecy (kołyska w tył) uderzając rękami (dłońmi i przedramionami) o matę – broda jak najbliżej klatki piersiowej.

3. J.w. tylko w końcowej fazie prostują nogi.
4. Z przysiadu podpartego, przetoczenie na plecy z jednoczesnym wypchnięciem bioder i wyprostem nóg oraz uderzeniem ramionami i wewnętrzną częścią dłoni o matę – broda jak najbliżej klatki piersiowej.
5. Ze stania, ćwiczący wykonuje przysiad podparty, przetoczenie na plecy z jednoczesnym wypchnięciem bioder i wyprostem nóg oraz uderzeniem ramionami o matę. Rozłożenie ćwiczenia na 4 fazy: 1-przysiad, 2-przetoczenie, 3-uderzenie rękami i wyprost nóg, 4-powrót do stania.
6. Pady w tył z pozycji stojącej. Odchylając się w tył ugnij nogi i wykonaj pad.
7. J.w. tylko z zamkniętymi oczami.

Ćwiczenia śródlekcyjne

Pracując z dziećmi w klasach I-III szybko dostrzegamy, że uczenie się i ruch są ze sobą nierozzerwalnie związane. Każdy nauczyciel zna ten moment, kiedy po kilkunastu minutach lekcji uczniowie zaczynają „wiercić się” w ławkach, zmieniać pozycje, podnosić się, wzdychać, szurać nogami. To naturalna reakcja młodego organizmu na długotrwałe siedzenie. Po przedszkolnym okresie nieskrępowanej swobody ruchowej dziecko w wieku wczesnoszkolnym wkracza w tryb szkolny, spędzając wiele godzin w pozycji siedzącej, często zupełnie nieodpowiedniej. Wpływa to na powolniejsze krążenie krwi, w wyniku którego następuje znaczne zadłużenie tlenowe doprowadzające do zmęczenia fizycznego i psychicznego. Długotrwała praca dziecka w pozycji siedzącej zmniejsza także zdolności funkcji poznawczych. Ponadto, na skutek zmęczenia często uczeń przybiera nieprawidłową postawę ciała w pozycji siedzącej. Zmęczeniu ulegają także narządy zmysłów, zwłaszcza oko i ucho. Należy również dodać momenty emocjonalne, towarzyszące lekcji: obawa przed odpowiedzią, stan napięcia w przypadku lekcji o żywej treści lub znużenie na lekcji nieinteresującej. Dzieci w wieku wczesnoszkolnym są stworzone do ruchu, a ich ciało i układ nerwowy szybko reagują na bezruch zmęczeniem, spadkiem koncentracji czy napięciem emocjonalnym. Badania jednoznacznie pokazują, że już po około 20 minutach statycznej pozycji ciało zaczyna tracić optymalne ułożenie [Claus 2009; Phimphasak i wsp. 2016]. Nic więc dziwnego, że w klasie często słyszymy: „*nie kręć się...*”, „*usiądź prosto...*”, „*nie wstawaj...*” – choć to właśnie ruch jest naturalną odpowiedzią dziecka na przeciążenie.

Współczesne podejście do pozycji siedzącej jest następujące: „jeśli musisz siedzieć – siedź dynamicznie, jeśli musisz siedzieć statycznie – siedź w optymalnej pozycji”. Niemniej jednak nie ma jednej idealnej pozycji siedzącej [Claus i wsp. 2009]. Każda pozycja, jeśli jest

utrzymywana przez dłuższy czas, może prowadzić do przeciążenia aparatu ruchu [Bakker i wsp. 2009; Callaghan i McGill 2001; Coenen i wsp. 2013; Fryer i wsp. 2010; O’Sullivan i wsp. 2006; Waongenngarm i wsp. 2020]. Właśnie dlatego tak ważnym elementem higieny pracy ucznia są przerwy śródlekcyjne: krótkie, celowe aktywności ruchowe, które nie tylko odciążają układ mięśniowo-szkieletowy, lecz także poprawiają koncentrację, dotleniają mózg, regulują emocje i umożliwiają dzieciom powrót do zadań z nową energią [Infantes-Paniagua i wsp. 2021; Melguizo-Ibáñez i wsp. 2024; Schmidt i wsp. 2016].

Projekt AWFbp „Ćwiczenia śródlekcyjne” oferuje zestaw gotowych aktywności, które wspierają organizację przerw śródlekcyjnych.

Link do ćwiczeń: https://www.awf-bp.edu.pl/projekt_awf_bp_cwiczenia_srodlekcyjne/

Rozdział 4. Test FUS w praktyce edukacji włączającej – jak oceniać ruch, by widzieć możliwości, nie ograniczenia

Kompetencja ruchowa i fundamentalne umiejętności ruchowe jako podstawa zdrowego i włączającego rozwoju dziecka



Kompetencja ruchowa jest jednym z najważniejszych wymiarów rozwoju dziecka i podstawą aktywnego stylu życia. Przejawia się tym, że dziecko potrafi wykorzystać swoje umiejętności ruchowe w różnych sytuacjach: wykonuje zadania w sposób jakościowy, kontroluje ciało i umiejętnie reaguje na zmieniające się warunki zewnętrzne podczas aktywności fizycznej. To praktyczna zdolność „radzenia sobie w ruchu”, która pomaga dziecku poruszać się pewnie, bezpiecznie i bardziej samodzielnie [Lubans i wsp. 2010; Stodden i wsp. 2008]. W edukacji włączającej kompetencja ruchowa jest nie tylko celem wychowania fizycznego, ale także narzędziem integracji, terapii i wzmacniania poczucia sprawczości każdego dziecka.

Podstawą kompetencji ruchowej są fundamentalne umiejętności ruchowe – zestaw bazowych wzorców lokomocyjnych, manipulacyjnych i posturalnych, takich jak bieganie, skakanie, rzucanie, chwytanie, uderzanie, przetaczanie się czy utrzymywanie równowagi. To one umożliwiają dziecku sprawne poruszanie się w zróżnicowanych warunkach oraz bezpieczne wykonywanie codziennych czynności. Ich rozwijanie we wczesnym okresie edukacji jest kluczowe, ponieważ stanowi punkt wyjścia do dalszego rozwoju psychomotorycznego [Barnett i wsp. 2016; Stodden i wsp. 2008].

Dziecko posiadające dobrze rozwinięte podstawowe wzorce ruchowe ma większe możliwości adaptacyjne, pewniej reaguje na nowe wyzwania i częściej podejmuje spontaniczną aktywność fizyczną. Bogatszy repertuar ruchowy sprzyja ogólnemu rozwojowi sprawności fizycznej i pomaga dziecku lepiej radzić sobie w codziennych sytuacjach wymagających wysiłku, koordynacji czy zwinności. W tym sensie kompetencja ruchowa stanowi podstawę zdrowego stylu życia i samodzielności [Cattuzzo i wsp. 2016].





W edukacji włączającej fundamentalne umiejętności ruchowe mają również znaczenie terapeutyczne i kompensacyjne. Ćwiczenia oparte na fundamentalnych wzorcach ruchowych rozwijają kontrolę nad ciałem, orientację przestrzenną, planowanie ruchu oraz integrację sensoryczną. Dobrze zaprojektowane zajęcia, z elastycznym poziomem trudności, umożliwiają każdemu dziecku – niezależnie od tempa rozwoju, napięcia mięśniowego, koordynacji czy umiejętności poznawczych – udział w działaniu i doświadczenie sukcesu. Odpowiednio dobrane zadania i pomoce dydaktyczne pozwalają na rozwijanie potencjału ruchowego w sposób adekwatny do potrzeb i możliwości dziecka.

W praktyce edukacji włączającej kluczowe jest zróżnicowanie i wszechstronność. Nauczyciel powinien proponować dzieciom bogaty zestaw form ruchu: zadania lokomocyjne, manipulacyjne, równoważne i rytmiczne, z przyborem i bez, indywidualne oraz zespołowe. Takie urozmaicenie stymuluje rozwój motoryczny, ale też wspiera uważność, regulację emocji i współpracę w grupie. Wszechstronne doświadczenia ruchowe ułatwiają dzieciom o różnych możliwościach odnalezienie swoich mocnych stron, co wzmacnia motywację i chęć dalszego działania.

Rozwijanie kompetencji ruchowej w edukacji włączającej wymaga również odpowiedniego stylu pracy nauczyciela. Najważniejsze jest dostrzeżenie próby, postępu i intencji działania, a nie wyłącznie efektu ruchowego. Ocena powinna mieć charakter wspierający i opierać się na obserwacji zachowań, reakcjach emocjonalnych i sposobie podejmowania zadania. Taka postawa nauczyciela wzmacnia poczucie bezpieczeństwa, zachęca do samodzielności i pozwala każdemu dziecku doświadczyć satysfakcji z własnego działania.

Kompetencja ruchowa i fundamentalne umiejętności ruchowe są więc wspólnym mianownikiem rozwoju wszystkich dzieci – bez względu na ich możliwości, tempo rozwoju czy rodzaj potrzeb edukacyjnych. Ich rozwijanie sprzyja zdrowiu, samoregulacji, koncentracji, współpracy i odporności psychicznej. W praktyce edukacji włączającej stają się one nie tylko elementem wychowania fizycznego, lecz także podstawą zdrowego i włączającego rozwoju dziecka.

Nauczanie i uczenie się fundamentalnych umiejętności ruchowych w edukacji włączającej



Uczenie się umiejętności ruchowych nie przebiega samoistnie. Choć rozwój motoryczny dziecka opiera się na naturalnych predyspozycjach i potrzebie ruchu, to **każda umiejętność wymaga systematycznych, celowo dobranych ćwiczeń**. Współczesne podejście do wychowania fizycznego, zwłaszcza w edukacji włączającej, zakłada, że proces uczenia się ruchu powinien być **aktywny, refleksyjny i dostępny dla każdego ucznia**, niezależnie od jego indywidualnych możliwości.

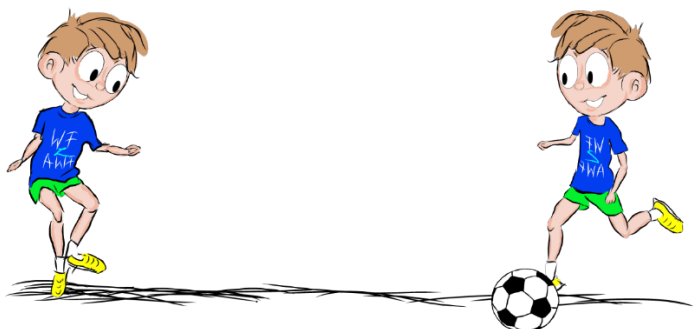
Indywidualizacja i zrozumienie zróżnicowania

Na etapie edukacji wczesnoszkolnej dzieci różnią się zakresem sprawności, napięciem mięśniowym, koordynacją, równowagą, szybkością reakcji, a także sposobem uczenia się i reagowania na emocje. Dla jednych przewrót w przód będzie naturalnym elementem zabawy, dla innych – poważnym wyzwaniem emocjonalnym i sensorycznym. Dlatego skuteczne nauczanie fundamentalnych umiejętności ruchowych wymaga od nauczyciela **rozumienia tych różnic oraz elastycznego planowania zadań**. W praktyce oznacza to umiejętność dostosowania **poziomu trudności, tempa i formy aktywności** do aktualnych możliwości dziecka. W edukacji włączającej nie chodzi o to, by każde dziecko wykonało ćwiczenie w ten sam sposób, ale by każde mogło i chciało w nim uczestniczyć, doświadczając ruchu i sukcesu na swoim indywidualnym poziomie.

Środowisko sprzyjające uczeniu się ruchu

Proces uczenia się fundamentalnych umiejętności ruchowych wymaga stworzenia **bezpiecznego, wspierającego i stymulującego środowiska**, w którym dziecko może eksperymentować z ruchem bez lęku przed błędem. W praktyce oznacza to lekcję, w której dziecko:

- ma wystarczająco dużo czasu i miejsca, by powtarzać zadanie,
- rozumie jego cel i kolejność działań,
- może obserwować wzorzec ruchu w różnych formach (pokaz, film, ilustracja, demonstracja rówieśnika),
- otrzymuje **czytelną informację zwrotną**, odnoszącą się do sposobu działania, a nie do oceny osoby.



Nauczyciel powinien świadomie **organizować zajęcia tak, aby zwiększyć liczbę prób**, unikając długiego oczekiwania w kolejce czy zbyt długiego biernego czasu pomiędzy ćwiczeniami. Ruchu

uczymy się przez działanie – dlatego im więcej powtórzeń w różnych warunkach, tym większe szanse na trwałe efekty uczenia się.

Struktura i modyfikacja zadań ruchowych

Fundamentalne umiejętności ruchowe należy nauczać poprzez **różnorodne, progresywne zadania**. W edukacji włączającej oznacza to stosowanie **modyfikacji**, które umożliwiają wykonanie ruchu zgodnie z potencjałem dziecka. Modyfikacje te mogą dotyczyć:

- **sposobu wykonania** (zmiana tempa, siły, zakresu, kierunku ruchu),
- **pozycji wyjściowej** (ćwiczenia w siadzie, klęku, oparciu, z podparciem rąk),
- **warunków zewnętrznych** (inny przybór, mniejsze/większe pole, zróżnicowane podłoże, ograniczenie/zwiększenie bodźców w otoczeniu),
- **organizacji zadania** (ćwiczenie indywidualne, w dwójkach lub w małej grupie, przy wsparciu nauczyciela),
- **poziomu kontroli wzrokowej** (z oczami otwartymi, zamkniętymi, z ograniczonym polem widzenia).

Elastyczne podejście nie zaniża wymagań, lecz **pozwała każdemu dziecku działać skutecznie**, w zakresie własnych możliwości i potrzeb. Co więcej, umożliwia utrzymanie wspólnego celu lekcji przy zachowaniu indywidualnych dróg jego osiągnięcia.

Informacja zwrotna i rola nauczyciela

W procesie nauczania i uczenia się umiejętności ruchowych kluczową rolę odgrywa **informacja zwrotna**. Powinna być konkretna, pozytywna i ukierunkowana na działanie. Warto chwalić nie tylko efekt, ale także próbę, wysiłek i sposób rozwiązywania zadania. Zamiast „źle” – lepiej powiedzieć: „Spróbuj zrobić to wolniej, wtedy łatwiej utrzymasz równowagę”. Zamiast „nie tak” – „Podnieś kolana trochę wyżej, wtedy będzie Ci łatwiej przeskoczyć”. Tego typu komunikaty są dla dziecka **zrozumiałe i motywujące**, a dla nauczyciela stanowią narzędzie wspierania procesu uczenia się.



W edukacji włączającej szczególnie ważne jest, by dziecko czuło się zauważone i akceptowane, także wtedy, gdy popełnia błędy. Nauczyciel powinien pokazywać, że błąd nie jest porażką, lecz naturalnym elementem procesu nauczania poszczególnych umiejętności.

Aktywność, autonomia i sprawczość

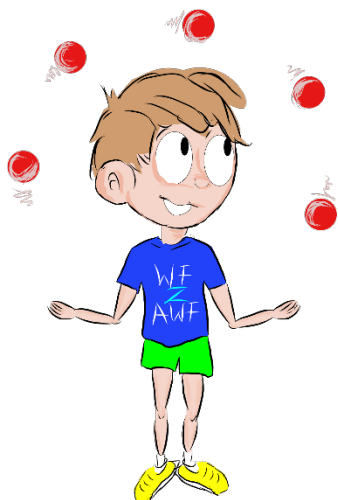
W nauczaniu umiejętności ruchowych warto pozostawiać dzieciom przestrzeń do samodzielnego poszukiwania rozwiązań. Proces ten jest bardziej skuteczny, gdy uczniowie mają wpływ na sposób wykonania zadania: mogą wybrać przybór, tor przeszkód, rytm lub kierunek ruchu. Takie działania rozwijają nie tylko motorykę, ale także **umiejętność podejmowania decyzji, planowania i samooceny**, czyli elementy kompetencji ruchowej w jej pełnym wymiarze. Dzieci o zróżnicowanych potrzebach wykorzystują szczególnie takie sytuacje, w których mogą samodzielnie szukać rozwiązań, ponieważ w ten sposób **rozwijają własne strategie kompensacyjne** i uczą się efektywnego działania w granicach swoich możliwości.

Postawa nauczyciela i klimat lekcji

Żaden test ani metoda nie będzie skuteczna, jeśli zabraknie odpowiedniej postawy nauczyciela. To on tworzy klimat zajęć, w którym dziecko może się rozwijać. W edukacji włączającej nauczyciel wychowania fizycznego lub edukacji wczesnoszkolnej powinien być nie tylko instruktorem ruchu, ale przede wszystkim **przewodnikiem po świecie doświadczeń motorycznych** – osobą, wzmacniającą wiarę dziecka w siebie i pokazującą, że każdy ruch ma wartość.

Zajęcia wychowania fizycznego nie powinna kończyć się porównaniem wyników, lecz **poczuciem postępu i satysfakcji z własnego działania**. Uczniowie zapamiętują emocje, a nie pomiary. Nauczyciel, który potrafi połączyć wymiar dydaktyczny, emocjonalny i wychowawczy, kształtuje w dzieciach nie tylko umiejętności ruchowe, ale również trwały, pozytywny stosunek do aktywności fizycznej.

Znaczenie testów jakościowych w ocenie kompetencji i umiejętności ruchowych w edukacji włączającej

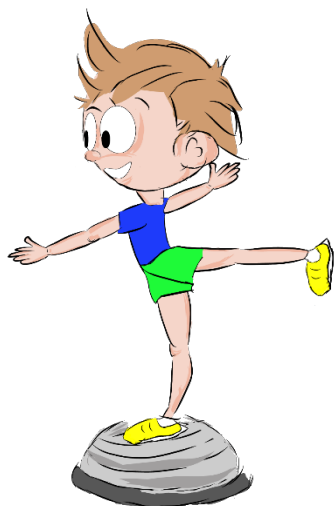


Ocena kompetencji ruchowej i umiejętności ruchowych jest nieodłącznym elementem procesu nauczania wychowania fizycznego. Tradycyjne podejście szkolne zdominowały testy ilościowe, które koncentrują się na pomiarze efektu – liczby powtórzeń, czasu, dystansu czy wyniku sportowego. Takie narzędzia są przydatne w diagnozie sprawności fizycznej, lecz nie odzwierciedlają w pełni rzeczywistego poziomu kompetencji ruchowej dziecka, zwłaszcza w edukacji włączającej, której celem nie jest selekcja, lecz uczestnictwo i rozwój.

Współczesna dydaktyka ruchu coraz wyraźniej akcentuje znaczenie **oceny jakościowej**, opartej na analizie sposobu wykonania zadania. W tym podejściu uwaga nauczyciela nie skupia się na wyniku końcowym, lecz na **komponentach ruchu**, które tworzą strukturę danej umiejętności – postawie, rytmie, koordynacji, płynności, kontroli i celowości działania. Taka obserwacja pozwala zrozumieć, dlaczego dziecko wykonuje ruch w określony sposób i jakie czynniki ograniczają lub wspierają jego skuteczność.

W edukacji włączającej testy jakościowe mają szczególną wartość, ponieważ umożliwiają ocenę za wykonanie zadania dziecka **na jego własnym poziomie rozwoju**, a nie w odniesieniu do norm populacyjnych. Dziecko z trudnościami motorycznymi, sensorycznymi czy poznawczymi może w teście ilościowym uzyskać niski wynik, mimo że jego sposób działania pokazuje duży postęp funkcjonalny. **Ocena jakościowa pozwala to dostrzec, ponieważ uwzględnia intencję, próbę i sposób realizacji zadania**, a nie tylko jego efekt końcowy.

Dzięki temu każdy uczeń ma możliwość wykazania się kompetencją – rozumianą jako efektywne i celowe działanie w ramach własnych możliwości.



Takie podejście sprzyja także kształtowaniu pozytywnej motywacji i poczuciu sprawczości. **Dziecko, słysząc informację, że jego ruch był „płynny i kontrolowany”, „pewnie wykonany” lub „bardziej rytmiczny niż wcześniej”** rozumie, co konkretnie zrobiło lepiej. Tego rodzaju informacja zwrotna ma charakter edukacyjny, bowiem wzmacnia proces uczenia się, a nie oceniania.

Z punktu widzenia nauczyciela stanowi podstawę indywidualizacji nauczania, ponieważ pokazuje, które komponenty wymagają dalszego rozwijania.

Ważnym aspektem stosowania testów jakościowych jest ich **dydaktyczna funkcja diagnostyczna**. Obserwacja komponentów ruchu umożliwia nauczycielowi zrozumienie mechanizmów trudności dziecka – czy wynikają one z ograniczeń siłowych, koordynacyjnych, emocjonalnych, czy z braku zrozumienia zadania. W konsekwencji można dobrać właściwe strategie wsparcia: zmienić tempo, formę pokazu, rodzaj przyboru czy liczbę powtórzeń. Taka diagnoza nie ma charakteru oceniającego, lecz **planistyczny i wspierający**, co doskonale wpisuje się w filozofię edukacji włączającej.

Ocena jakościowa jest też spójna z ideą **sprawiedliwości edukacyjnej**. W przeciwieństwie do testów ilościowych, które premiuje sprawność fizyczną, uwzględnia ona różnorodność rozwojową dzieci. Pozwala zauważyć postęp tam, gdzie wcześniej był niewidoczny i wzmacnia poczucie kompetencji u uczniów, którzy w tradycyjnym pomiarze mogliby doświadczać porażki.

Z perspektywy wychowania fizycznego w edukacji włączającej **testy jakościowe są zatem nieodzownym elementem nowoczesnego podejścia dydaktycznego**. Umożliwiają nauczycielowi obserwację rozwoju motorycznego w sposób rzetelny, empatyczny i zgodny z indywidualnymi możliwościami dziecka. Ocena komponentów ruchu nie zastępuje pomiaru ilościowego – uzupełnia go o to, co w procesie uczenia się jest najważniejsze: **jak dziecko wykonuje dany ruch, co potrafi poprawić i w jaki sposób rozwija swoje kompetencje ruchowe**.



Test fundamentalnych umiejętności ruchowych w sporcie (FUS)

Test Fundamentalnych Umiejętności Ruchowych w Sporcie (FUS) został opracowany jako **narzędzie do oceny kompetencji ruchowej** uczniów w wieku szkolnym opierającym się na analizie jakości wykonania sześciu zadań ruchowych: biegu przez płotki, skoków przez skakankę, przewrotu w przód, kozłowania piłki w ruchu, rzutu i chwytu piłki od ściany oraz strzału i przyjęcia piłki [Makaruk i wsp. 2022]. Każde zadanie reprezentuje inny typ umiejętności – lokomocyjną, manipulacyjną lub posturalną – co sprawia, że test dostarcza **pełnego obrazu kompetencji ruchowej dziecka**.

W przeciwieństwie do testów sprawnościowych, które mierzą wynik (czas, dystans, liczbę powtórzeń), FUS opiera się na **ocenie jakościowej**. Analizuje sposób wykonania ruchu – jego organizację, rytm, płynność i kontrolę – a więc to, jak dziecko wykonuje ruch, a nie tylko co osiąga. Takie podejście pozwala trafniej diagnozować poziom umiejętności ruchowych, zwłaszcza wśród dzieci, u których wynik nie odzwierciedla rzeczywistego potencjału motorycznego.

Inkluzyjny wymiar testu FUS

Zaadaptowana wersja Testu FUS została opracowana z myślą o edukacji włączającej, w której pełni szczególną rolę – pozwala **rzetelnie obserwować i oceniać kompetencję ruchową każdego dziecka**, również tego o zróżnicowanych potrzebach, **w sposób dostosowany do jego indywidualnych możliwości i realnego potencjału**. Test nie zakłada jednego idealnego sposobu wykonania – każde dziecko może wykonać zadanie w sposób odpowiadający jego możliwościom. Adaptację oparto na modelu trzech komponentów, który umożliwia uchwycenie różnych aspektów kompetencji ruchowej i dostosowanie poziomu trudności do możliwości ucznia.

1. Komponent motywacyjno-emocjonalny („Czy chcę działać?”)

Odnosi się do gotowości emocjonalnej i wewnętrznej intencji podjęcia aktywności. W edukacji włączającej sam fakt, że dziecko podejmuje próbę wykonania zadania, jest oznaką sukcesu. Ocenie podlega chęć działania, zaangażowanie i pozytywna reakcja emocjonalna na zadanie.

2. Komponent funkcjonalno-ruchowy („Czy potrafię wykonać zadanie?”)

Dotyczy faktycznej zdolności wykonania zadania w sposób bezpieczny i skuteczny, niezależnie od zgodności technicznej z zadaniem ruchowym. W tym podejściu kluczowe jest to, czy dziecko znajduje sposób na rozwiązanie zadania ruchowego na miarę własnych możliwości.

3. Komponent sprawczy („Czy rozumiem, że to ja wywołuję efekt?”)

Odnosi się do poczucia sprawstwa i zrozumienia związku między własnym ruchem a jego skutkiem. Obserwuje się sygnały takie jak spojrzenie, reakcja emocjonalna, korekta ruchu czy gest satysfakcji. To jeden z najważniejszych elementów rozwoju intencjonalności i samoregulacji.

Model łączy trzy sfery rozwoju – **emocjonalną, poznawczą i ruchową** – tworząc całościowy obraz kompetencji dziecka. Każdy z komponentów jest **równoważny** i pozwala zauważyć mocne strony ucznia: jedni wykazują chęć, inni funkcjonalną skuteczność, a jeszcze inni –

świadomość działania. Takie podejście nie tylko **wyrównuje szanse**, ale też wzmacnia motywację i rozwija samoregulację.

Co najważniejsze – ocenie podlegają **konkretne, obserwowalne zachowania**, a nie interpretacje. Nauczyciel ocenia tu i teraz, na podstawie widocznych reakcji dziecka. Kryteria mają charakter zero-jedynkowy (0/1), dzięki czemu są proste w użyciu, obiektywne i możliwe do zastosowania w każdych warunkach szkolnych.

Wytyczne dotyczące przeprowadzania i interpretacji zaadaptowanego testu FUS w edukacji włączającej

Wersja włączająca testu FUS została opracowana z myślą o tym, aby **ocena kompetencji ruchowej była dostępna, zrozumiała i możliwa do zastosowania w naturalnych warunkach szkolnych**. Jej celem nie jest porównywanie dzieci między sobą, lecz obserwacja indywidualnego postępu w zakresie ruchu, emocji i poczucia sprawstwa.

1. Przygotowanie i organizacja testu

Test można przeprowadzać podczas zwykłych zajęć ruchowych, w sali gimnastycznej, na boisku lub w przestrzeni dostosowanej do potrzeb dzieci. Ważne jest, aby środowisko było **bezpieczne, spokojne i przewidywalne**. Dziecko powinno wiedzieć, gdzie znajduje się sprzęt, co ma zrobić i kto będzie je obserwował. Przed rozpoczęciem każdej próby warto:

- krótko omówić i **zademonstrować** zadanie,
- upewnić się, że dziecko **rozumie** polecenie (można użyć gestu, obrazka, słowa lub piktogramu),
- przypomnieć, że celem nie jest „bycie najlepszym”, lecz **spróbowanie i pokazanie, co potrafię**.

Każde dziecko wykonuje zadanie **dwukrotnie**, a do arkusza wpisuje się lepszy wynik jakościowy. Próby powinny być krótkie i dynamiczne, dostosowane do charakteru ćwiczenia oraz możliwości ucznia. Ocenę przeprowadza się na podstawie bezpośredniej obserwacji dziecka – w razie potrzeby nauczyciel może sporządzić krótką notatkę lub szkic reakcji, aby ułatwić późniejsze porównanie postępów.

2. Zasady oceny trzech komponentów

Każdy komponent ocenia się **osobno**, zgodnie z prostym schematem 0/1. Najważniejsze jest, aby nauczyciel kierował się **tym, co widzi i słyszy tu i teraz**, a nie subiektywnym wrażeniem.

A. Komponent motywacyjno-emocjonalny („Czy chcę działać?”)

Oceniany na podstawie reakcji dziecka po wydaniu instrukcji.

Dziecko otrzymuje 1 punkt, jeśli podejmuje próbę, prosi o pomoc lub pokaz, utrzymuje uwagę albo reaguje zaciekawieniem, emocją czy chęcią wykonania zadania.

Dziecko otrzymuje 0 punktów, jeśli nie reaguje na instrukcję, unika aktywności, odmawia wykonania zadania pomimo wsparcia.

B. Komponent funkcjonalno-ruchowy („Czy potrafię wykonać zadanie?”)

Oceniany na podstawie osiągnięcia **minimalnego efektu funkcjonalnego** charakterystycznego dla zadania.

Dziecko otrzymuje 1 punkt, gdy wykonuje ruch skutecznie, choćby w sposób uproszczony, kompensacyjny lub z pomocą nauczyciela, przyboru albo rówieśnika. Liczy się rezultat funkcjonalny, np. pokonanie płotka/przeszkody, kontakt z piłką, przetoczenie ciała, utrzymanie równowagi.

Dziecko otrzymuje 0 punktów, gdy mimo dwóch prób nie osiąga efektu ruchowego (np. nie inicjuje ruchu, zatrzymuje się przed rozpoczęciem zadania, traci kontrolę w czasie zadania lub je przerywa), nawet po zastosowaniu prostych modyfikacji lub wsparcia. W takiej sytuacji nauczyciel odnotowuje brak efektu i może opisać krótko obserwowane trudności (np. brak orientacji, zbyt duże napięcie, dezorganizacja ruchu).

C. Komponent sprawczy („Czy rozumiem, że to ja wywołuję efekt?”)

Oceniany na podstawie widocznej reakcji dziecka na wynik ruchu.

Dziecko otrzymuje 1 punkt, jeżeli reaguje emocjonalnie lub poznawczo na efekt wykonanego zadania (np. może to być spojrzenie, gest, mimika, korekta chwytu, rytmu, siły czy kierunku).

Dziecko otrzymuje 0 punktów, jeżeli wykonuje ruch bez zauważalnej reakcji na jego efekt, bez refleksji, prób korekty albo jakiegokolwiek odpowiedzi emocjonalnej.

3. Dostosowanie i wsparcie w czasie testu



W edukacji włączającej kluczowa jest **elastyczność**.

Nauczyciel może modyfikować zadania poprzez:

- **sprzęt** (rozmiar, ciężar, faktura, kolor),
- **warunki przestrzenne** (krótszy dystans, wyraźne linie, stabilniejsze podłoże),
- **czas i tempo** (długość przerwy, między próbami wolniejsze tempo),
- **sposób komunikacji** (gest, obraz, rytm, pokaz, piktogram),
- **formę wsparcia** (fizyczne, słowne, emocjonalne).

Ważne, aby zastosowane modyfikacje nie zmieniały celu zadania, lecz ułatwiały dziecku jego wykonanie. Warto je też notować – pokazują, czego dziecko aktualnie potrzebuje, jak radzi sobie w różnych warunkach oraz w którą stronę rozwija się jego kompetencja ruchowa. Takie informacje pomagają nauczycielowi lepiej planować kolejne ćwiczenia i stopniowo zwiększać poziom trudności.

4. Interpretacja wyników i planowanie dalszego wsparcia

Test FUS nie służy do wystawiania ocen szkolnych. Jego wyniki mają charakter **informacyjno-diagnostyczny** – pomagają nauczycielowi lepiej zrozumieć, w jakim obszarze dziecko rozwija się najpełniej, a w jakim potrzebuje wsparcia.

- Dziecko, które uzyskuje punkty głównie w komponencie motywacyjno-emocjonalnym, wymaga **wzmacniania poczucia bezpieczeństwa i odwagi działania**.
- Jeśli dominuje komponent funkcjonalno-ruchowy, można stopniowo **podnosić wymagania i różnicować formy ruchu**.
- Gdy dziecko przejawia sprawstwo, ale ma trudności z wykonaniem zadania, warto **zwiększać liczbę prób i umożliwiać korektę na podstawie własnych obserwacji i odczuć**.

5. Rola nauczyciela i znaczenie obserwacji

Najważniejszym elementem całego procesu jest **uważna obserwacja**. Nauczyciel pełni tu rolę nie egzaminatora, lecz towarzysza w działaniu. Powinien:

- wspierać, a nie wyłącznie korygować ruch;
- chwalić za wysiłek, nie za wynik;
- zauważać postęp, nawet minimalny;
- traktować test jako moment **uczenia się o dziecku, a nie tylko dziecka**.

To podejście sprawia, że samo uczestniczenie – podjęcie kolejnych zadań ruchowych w teście – wzmacnia relacje, motywację i zaufanie. Dodatkowo test daje dziecku przestrzeń do próbowania i eksperymentowania z aktywnością fizyczną, a nauczycielowi pozwala tworzyć sytuacje, w których uczeń może działać pewniej i bardziej samodzielnie.

Bieg przez płotki

Cel: Pokonanie trzech płotków w biegu z zachowaniem rytmu i ciągłości ruchu. Zadanie rozwija koordynację, równowagę dynamiczną i zdolność rytmizacji ruchu.

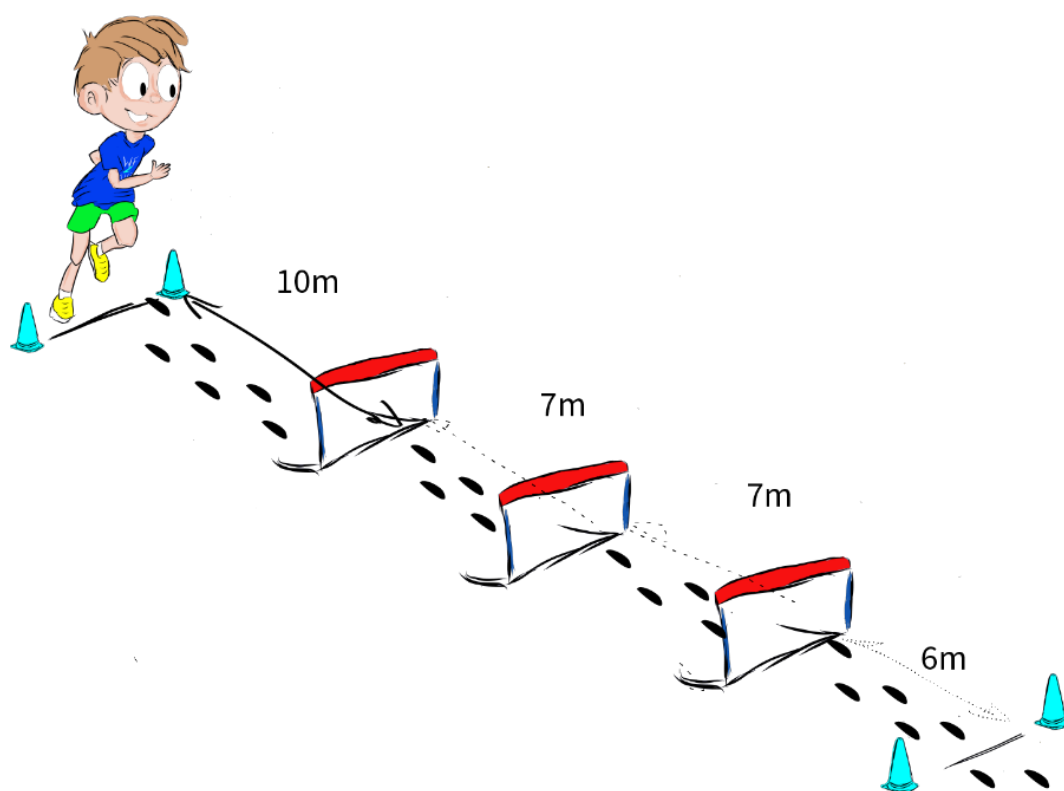


Opis wykonania: Dziecko startuje z pozycji stojącej, biegnie w kierunku trzech niskich płotków (lub miękkich przeszkód) ustawionych w równych odstępach. Stara się pokonać każdy płotek w biegu – płynnie, bez zatrzymania.

Warunki wykonania zadania: Płotki mogą mieć różną wysokość – dostosowaną do wieku lub możliwości dziecka (np. 20-40 cm). Można użyć tekturowych pudełek, najlepiej w miarę szerokich (co najmniej 80 cm). Odległości między płotkami można skrócić lub wydłużyć, aby dziecko zachowało płynność biegu. Zadanie wykonujemy się dwa razy; nauczyciel bierze pod uwagę lepszą próbę.

Komponent	Pytanie przewodnie	Uczeń otrzymuje 1 punkt, gdy:	Uczeń nie otrzymuje punktu, gdy:
Motywacyjno-emocjonalny	<i>Czy chcę działać?</i>	• podejmuje próbę pokonania płotków nawet z pomocą • wykazuje zainteresowanie, radość lub skupienie podczas zadania	• nie reaguje na instrukcję i nie podejmuje próby • unika zadania lub odmawia udziału • wycofuje się emocjonalnie
Funkcjonalno-ruchowy	<i>Czy potrafię wykonać zadanie?</i>	• pokonuje wszystkie płotki w sposób bezpieczny i ciągły • może skorzystać z modyfikacji (niższe płotki, szersze pudełka, skrócone odległości) lub pomocy nauczyciela/rówieśnika	• nie pokonuje wszystkich płotków, mimo dwóch prób oraz dostępnych modyfikacji • wykonuje próbę, ale nie osiąga celu zdania (np. zatrzymuje się tuż przed płotkiem, intencjonalnie przewraca płotek)
Sprawczy	<i>Czy rozumiem, że to ja wywołuję efekt?</i>	• zauważa efekt pokonania lub niepokonania płotków i okazuje pozytywną reakcję po udanej próbie • dostosowuje kolejną próbę – zmienia krok, tempo lub sposób pokonania płotka, okazuje emocję lub refleksję nad ruchem	• wykonuje ruch bez zauważalnej reakcji na efekt (brak spojrzenia, gestu, korekty czy emocji) • powtarza ruch bez zmian – nie dostosowuje go do wyniku poprzedniej próby

Prezentacja graficzna warunków wykonania zadania



Wskazówki dla nauczyciela:

- Daj dziecku chwilę na próbę zapoznawczą.
- Zachęcaj słownie („Spróbuj pokonać płotki jeden po drugim”).
- Jeśli trzeba – obniż płotek, skróć dystans, pomóż fizycznie w pierwszej próbie.
- Skup się na obserwacji zachowania dziecka.
- Po wykonaniu zapytaj: „Jak myślisz, co pomogło ci pokonać płotki?” – to wspiera rozwój sprawstwa.

Skoki przez skakankę



Cel: Wykonywanie rytmicznych skoków obunóż przez skakankę z zachowaniem płynności, skoordynowanych ruchów poszczególnych części ciała i równowagi. Zadanie **rozwija koordynację ruchową, rytmizację, skoczność oraz kontrolę postawy.**

Opis wykonania: Dziecko stoi w miejscu, trzymając skakankę za uchwyty. Skakanka znajduje się z tyłu. Na sygnał rozpoczyna kolejne obroty skakanką i przez 10 sekund **wykonuje rytmiczne skoki obunóż, starając się zachować płynność i ciągłość ruchu, utrzymując równowagę.**

Warunki wykonania zadania: Skakanka powinna być dostosowana do wzrostu dziecka (po złożeniu jej uchwyty sięgają do wysokości barków). Przestrzeń do ćwiczenia powinna umożliwiać swobodny obrót skakanki i bezpieczne lądowanie. W razie trudności można zastosować prostszą formę: skoki nad złożoną skakanką lub taśmą ułożoną na podłodze, aby dziecko mogło zachować rytm i płynność. Zadanie wykonujemy dwa razy; nauczyciel bierze pod uwagę lepszą próbę.

Komponent	Pytanie przewodnie	Uczeń otrzymuje 1 punkt, gdy:	Uczeń nie otrzymuje punktu, gdy:
Motywacyjno-emocjonalny	<i>Czy chcę działać?</i>	• jest gotowy spróbować – rozpoczyna zadanie lub wyraża chęć jego wykonania • podejmuje próbę skoków, nawet z pomocą • angażuje się emocjonalnie – skupia się, pyta, okazuje radość i ciekawość, chęć kontynuacji, mimo trudności	• nie podejmuje próby wykonania ćwiczenia • rezygnuje zanim podejmie próbę wykonania, stoi w miejscu lub wycofuje się po wydaniu polecenia • odwraca uwagę, odchodzi, zajmuje się czymś innym i nie reaguje na zachętę
Funkcjonalno-ruchowy	<i>Czy potrafię wykonać zadanie?</i>	• wykonuje skok/skoki przez skakankę z zachowaniem podstawowej kontroli i bezpieczeństwa • korzysta z ułatwień lub wsparcia, ale osiąga minimalny efekt zadania: rytmiczne skoki nad skakanką ułożoną na podłodze	• nie osiąga efektu skoku – skakanka nie wykonuje pełnego obrotu albo dziecko nie przeskakuje przez nią mimo dwóch prób • zatrzymuje się lub rezygnuje przed wykonaniem skoku – nawet po zastosowaniu uproszczeń
Sprawczy	<i>Czy rozumiem, że to ja wywołuję efekt?</i>	• zauważa rezultat swojego skoku – reaguje wzrokiem, gestem lub emocją na to, czy skok się udał • podejmuje kolejną próbę z korektą ruchu	• nie reaguje na rezultat skoku – wykonuje ruch bez spojrzenia, gestu, emocji • nie wprowadza zmian mimo nieudanego przeskoku

Prezentacja graficzna warunków wykonania zadania



Wskazówki dla nauczyciela:

- Daj dziecku chwilę na próbę zapoznawczą – może najpierw „kręcić” skakanką bez skoków.
- Zachęć do skupienia się na rytmie, nie na liczbie powtórzeń.
- Jeśli trzeba – pomóż dziecku rozpocząć ruch lub zademonstruj pierwsze skoki.
- Obserwuj mimikę i zachowanie – to ważne sygnały emocjonalne i poznawcze.
- Po wykonaniu zapytaj: „*Co pomogło ci przeskoczyć przez skakankę?*” – to wzmacnia świadomość sprawstwa.

Przewrót w przód



Cel: Przetoczenie się w przód przez plecy w pozycji skulnej z przysiadu podpartego do przysiadu podpartego z zachowaniem kontroli i bezpieczeństwa ruchu. **Zadanie rozwija koordynację, równowagę dynamiczną, świadomość ciała i kontrolę napięcia mięśniowego.**

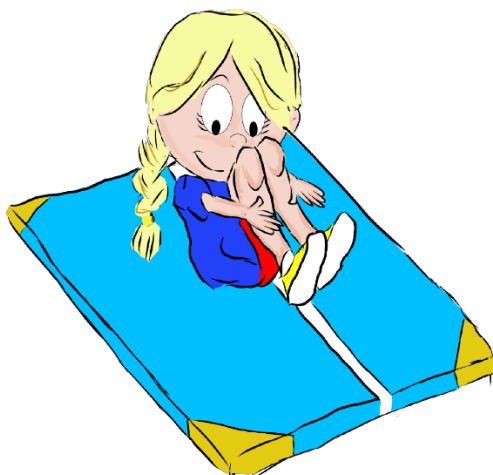
Opis wykonania: Dziecko rozpoczyna z pozycji przysiadu podpartego, z dłońmi ułożonymi na materacu. **Wykonuje skłon głowy, wznos bioder i przetacza się przez zaokrąglone plecy,** starając się zakończyć ruch

w przysiadzie podpartym, z dłońmi przed sobą. Nauczyciel zachęca, by dziecko zachowało pozycję skuloną i płynność ruchu.

Warunki wykonania zadania: Przewrót wykonuje się na materacu gimnastycznym o średniej twardości, ułożonym stabilnie i w bezpiecznej przestrzeni. W razie potrzeby można zastosować uproszczoną formę przetoczenia lub asekurację nauczyciela przy rozpoczęciu bądź zakończeniu ruchu, tak aby zachować płynność i kontrolę. Zadanie wykonuje się dwa razy; nauczyciel bierze pod uwagę lepszą próbę.

Komponent	Pytanie przewodnie	Uczeń otrzymuje 1 punkt, gdy:	Uczeń nie otrzymuje punktu, gdy:
Motywacyjno-emocjonalny	<i>Czy chce działać?</i>	- wykazuje gotowość rozpoczęcia ruchu – schodzi w dół, układa dłonie na materacu lub przygotowuje ciało do przetoczenia - angażuje się emocjonalnie w zadanie – jest ciekawy, skupiony, chętny do spróbowania, także wtedy, gdy potrzebuje wsparcia lub asekuracji	- nie podejmuje próby wejścia w ruch – nie zbliża się do materaca lub wycofuje przed rozpoczęciem zadania - unikania wykonania zadania mimo wsparcia – odwraca uwagę, wycofuje się lub przerywa próbę z obawy lub niechęci
Funkcjonalno-ruchowy	<i>Czy potrafię wykonać zadanie?</i>	- wykonuje pełne lub częściowe przetoczenie z kontrolą i bezpieczeństwem - może wykonać przewrót z pomocą (np. nauczyciel) lub w uproszczonej formie w bok	- nie inicjuje ruchu lub zatrzymuje się przed przetoczeniem - traci równowagę, nie potrafi bezpiecznie zakończyć ruchu, mimo prób i modyfikacji
Sprawczy	<i>Czy rozumiem, że to ja wywołuję efekt?</i>	- zauważa rezultat wykonanego przewrotu – patrzy na miejsce zakończenia ruchu, reaguje mimiką lub gestem, sygnalizuje świadomość, że przewrót się udał - zmienia sposób wykonania w kolejnej próbie – koryguje ułożenie ciała, kierunek lub tempo, pokazując, że odnosi się do efektu poprzedniego przewrotu	- wykonuje ruch mechanicznie, bez reakcji na efekt - powtarza ruch bez refleksji – wykonuje kolejną próbę w identyczny sposób, nie próbując poprawić ułożenia, kontroli ani kierunku, mimo wcześniejszych trudności

Prezentacja graficzna warunków wykonania zadania



Wskazówki dla nauczyciela:

- Przed zadaniem warto pokazać dziecku, jak „zaokrąglić plecy” i „schować głowę”.
- Zadbaj o bezpieczną przestrzeń wokół materaca – dzieci potrzebują poczucia bezpieczeństwa.
- Zachęć do cichego i miękkiego toczenia się – to pomaga w kontroli ruchu.
- W przypadku lęku – pozwól wykonać pozycję skuloną w leżeniu tyłem, przetoczenie z siadu skulonego w tył i wrócić do siadu skulonego.
- Daj mu czas na oswojenie się z zadaniem – niektóre dzieci potrzebują kilku chwil, by poczuć się pewnie.
- Po wykonaniu zapytaj: *„Jak poczułeś się, gdy się przetoczyłeś?”* – rozwija to świadomość ciała i sprawstwo.

Kozłowanie piłki w ruchu



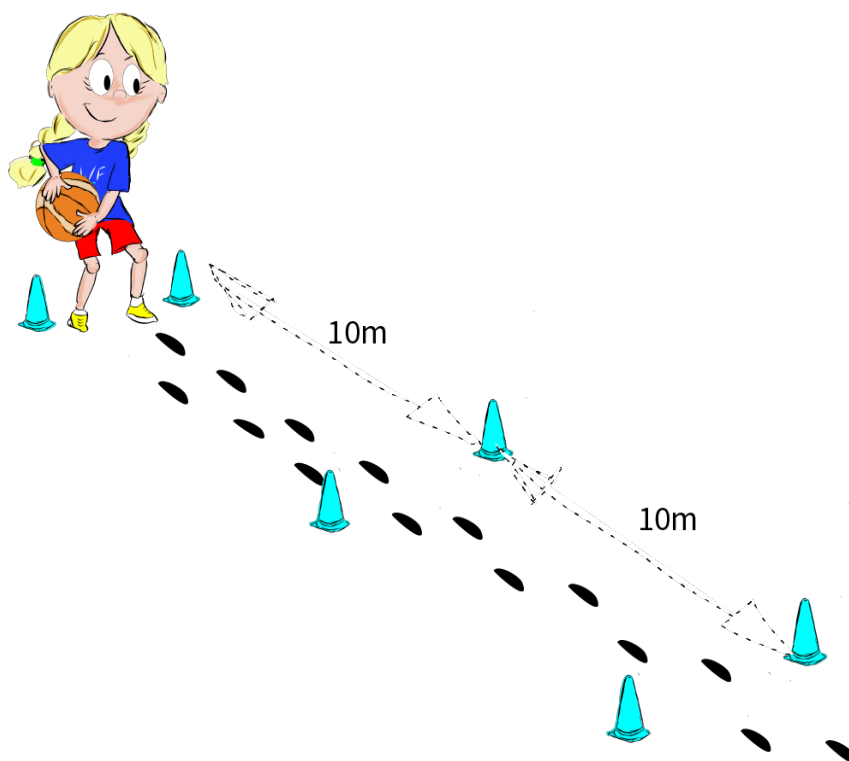
Cel: Kontrolowanie piłki w ruchu poprzez rytmiczne kozłowanie podczas marszu i biegu. Zadanie **rozwija koordynację oko-ręka, zdolność różnicowania siły i rytmu, orientację przestrzenną oraz kontrolę postawy.**

Opis wykonania: Dziecko rozpoczyna zadanie z piłką w dłoniach, stojąc przed wyznaczonym torem (ok. 15-20 metrów). Na sygnał zaczyna kozłować piłkę ręką wiodącą – najpierw **w marszu**, a następnie płynnie przechodzi do **kozłowania w biegu**. Dziecka stara się utrzymać kontrolę nad piłką.

Warunki wykonania zadania: Kozłowanie wykonuje się na równej, twardej nawierzchni (sala, boisko, korytarz). Początek i koniec toru należy oznaczyć pachołkami lub taśmą. Długość toru można dostosować do możliwości ucznia, skracając lub wydłużając dystans. Każdy uczeń wykonuje zadanie dwukrotnie; nauczyciel bierze pod uwagę lepszą próbę.

Komponent	Pytanie przewodnie	Uczeń otrzymuje 1 punkt, gdy:	Uczeń nie otrzymuje punktu, gdy:
Motywacyjno-emocjonalny	<i>Czy chcę działać?</i>	- wykazuje gotowość rozpoczęcia zadania – bierze piłkę, podejmuje próbę kozłowania nawet jeśli potrzebuje zachęty lub pokazu - angażuje się w zadanie – utrzymuje uwagę na piłce, okazuje ciekawość, radość lub chęć kontynuacji próby	- nie rozpoczyna zadania, mimo wskazówek i wsparcia - unika piłki lub przerywa zadanie przed pierwszą próbą - pokazuje wycofanie lub obawę i nie podejmuje próby
Funkcjonalno-ruchowy	<i>Czy potrafię wykonać zadanie?</i>	- utrzymuje kontrolę nad piłką – wykonuje kilka kolejnych odbić w ruchu lub w miejscu - zachowuje rytm i płynność zadania, nawet jeśli korzysta z modyfikacji (krótszy dystans, wolniejszy marsz, pomoc nauczyciela)	- nie utrzymuje kontroli nad piłką – piłka się wymyka, odbicia są przypadkowe, nie następują po sobie - nie podejmuje próby kozłowania – nie wykonuje kolejnych odbić mimo pokazów, wskazówek czy uproszczeń zadania
Sprawczy	<i>Czy rozumiem, że to ja wywołuję efekt?</i>	- reaguje na efekt – np. patrzy za piłką, koryguje siłę odbicia, śmieje się po udanym odbiciu - świadomie zmienia tempo, sposób trzymania dłoni lub próbuje poprawić kolejną próbę	- kozłuje piłkę mechanicznie, bez reakcji na to co się z nią dzieje - powtarza ruch bez zmian, nie próbując dostosować siły, kierunku czy tempa, mimo nieudanych odbić

Prezentacja graficzna warunków wykonania zadania



Wskazówki dla nauczyciela:

- Zachęć, by dziecko na początku „oswoiło się” z piłką – może ją toczyć, odbijać o podłoże, chwycić.
- Wskazuj konkretne elementy do poprawy, np. „spójrz przed siebie” lub „spróbuj odbić delikatniej”.
- Dzieci z trudnościami mogą kołować bliżej ściany lub wzdłuż linii – to pomaga utrzymać kierunek.
- Zadbaj o pozytywny ton oceny – liczy się **próba i zaangażowanie**, nie wynik.
- Po wykonaniu zapytaj: „*Co zrobiłeś, żeby piłka odbijała się lepiej?*” – wzmacnia to świadomość sprawstwa.

Rzut i chwyt piłki



Cel: Rzut chwyt piłki odbitej od ściany, z zachowaniem kontroli kierunku i siły. Zadanie **rozwija koordynację oko-ręka, zdolność różnicowania siły, orientację przestrzenną oraz czasowo-ruchową.**

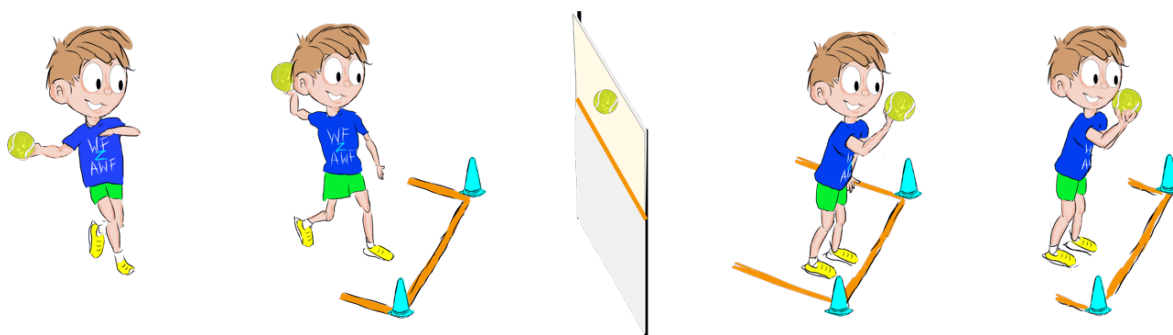
Opis wykonania: Dziecko stoi w odległości od 3 do 6 m od ściany. Następnie wykonuje rzut piłką jednorącz góra w stronę ściany i stara się chwycić piłkę po odbiciu od podłoża (koźle) – oburącz. Ważne jest utrzymanie równowagi i obserwacja toru lotu piłki.

Warunki wykonania zadania: Rzut i chwyt wykonuje się przy ścianie w bezpiecznej, wolnej przestrzeni. Odległość od ściany dobiera się do możliwości ucznia; zwykle wynosi ona od 3 do 6 metrów. Piłka powinna być dostosowana do siły i umiejętności

dziecka, tak aby umożliwiła kontrolowany rzut i czytelny powrót po odbiciu. Obszar na ścianie można zaznaczyć taśmą lub kredą, aby ułatwić kierowanie rzutu. Zadanie wykonuje się dwa razy; nauczyciel bierze pod uwagę lepszą próbę.

Komponent	Pytanie przewodnie	Uczeń otrzymuje 1 punkt, gdy:	Uczeń nie otrzymuje punktu, gdy:
Motywacyjno-emocjonalny	<i>Czy chce działać?</i>	• podejmuje próbę rzutu lub wejścia w zadanie – bierze piłkę, przygotowuje się do ruchu i rozpoczyna działanie, nawet jeśli potrzebuje pokazu lub wsparcia • wykazuje zaangażowanie – skupia uwagę na piłce, obserwuje ścianę, reaguje ciekawością lub chęcią ponowienia ruchu	• nie inicjuje zadania – unika kontaktu z piłką, odmawia rzutu lub wycofuje się przed rozpoczęciem • rezygnuje mimo wsparcia – odwraca uwagę, odkłada piłkę lub porzuca działanie, nie podejmując realnej próby
Funkcjonalno-ruchowy	<i>Czy potrafię wykonać zadanie?</i>	• osiąga efekt ruchowy – kieruje piłkę w stronę ściany i podejmuje próbę chwytu po odbiciu • może użyć uproszczonej formy, ale ruch pozostaje funkcjonalny – rzut bliżej, inną techniką (oburącz, po koźle) lub większą, wolniej lecącą piłką	• nie osiąga efektu rzutu – piłka nie trafia w ścianę mimo kilku prób • nie podejmuje próby chwytu – nie reaguje na wracającą piłkę, porzuca ruch lub nie kontroluje kierunku i siły mimo modyfikacji zadania
Sprawczy	<i>Czy rozumiem, że to ja wywołuję efekt?</i>	• reaguje na rezultat rzutu – obserwuje tor piłki, patrzy na odbicie, pokazuje emocję lub zainteresowanie, gdy piłka wraca • dokonuje korekty w kolejnej próbie – zmienia siłę, kierunek lub sposób chwytu, odnosząc się do tego, co wydarzyło się wcześniej	• nie reaguje na efekt czynności – wykonuje rzut i chwyt bez śledzenia piłki, bez spojrzenia, emocji • nie modyfikuje wykonania zadania powtarza ruch tak samo, bez próby poprawy siły, kierunku lub chwytu po nieudanej próbie

Prezentacja graficzna warunków wykonania zadania



Wskazówki dla nauczyciela:

- Upewnij się, że przestrzeń przy ścianie jest bezpieczna – bez innych osób w zasięgu odbicia piłki.
- Używaj krótkich, prostych instrukcji: „Rzuć i chwyć” lub „Rzuć tak, żeby ta piłka wróciła do Ciebie”.
- Zachęcaj do obserwacji piłki wzrokiem przez cały tor ruchu – to wspiera integrację wzrokowo-ruchową.
- Po zadaniu zapytaj: „Co się stało, gdy rzuciłeś mocniej/słabiej?” – rozwija to poczucie sprawstwa i autorefleksję.

Strzał i przyjęcie piłki



Cel: Uderzenie piłki nogą w wyznaczony obszar i przyjęcie jej po odbiciu od ściany. Zadanie **rozwija koordynację całego ciała**, różnicowanie siły i kierunku, orientację przestrzenną oraz kontrolę równowagi.

Opis wykonania: Dziecko rozpoczyna kilka metrów od ściany (ok. 4-5 m). Piłka leży przed wyznaczoną linią. Na sygnał dziecko wykonuje **krótki rozbieg**, **uderza piłkę stopą**, **celując w wyznaczony obszar** na ścianie, a następnie **zatrzymuje wracającą piłkę w dowolny sposób**.

Warunki wykonania zadania: Strzał i przyjęcie piłki wykonuje się na równej, twardej nawierzchni, w bezpiecznej przestrzeni przed ścianą. Odległość od ściany można dostosować do możliwości ucznia, a obszar celu oznaczyć taśmą lub kredą, aby ułatwić kierowanie strzału. Piłkę dobiera się do wieku i siły ucznia; lżejsza pozwala na czytelniejszy tor lotu. W razie potrzeby zadanie można uprościć – uderzyć piłkę z miejsca, bez rozbiegu, z mniejszej odległości (2-3 m), zachowując główną intencję zadania: „uderzam i zatrzymuję piłkę”. W otoczeniu nie powinno być innych osób w zasięgu piłki. Zadanie wykonuje się dwa razy; nauczyciel bierze pod uwagę lepszą próbę.

Komponent	Pytanie przewodnie	Uczeń otrzymuje 1 punkt, gdy:	Uczeń nie otrzymuje punktu, gdy:
Motywacyjno-emocjonalny	<i>Czy chcę działać?</i>	• podejmuje próbę uderzenia piłki, z pomocą lub po pokazie • wykazuje zainteresowanie i zaangażowanie, reaguje emocjonalnie na wynik	• unika kontaktu z piłką, rezygnuje przed próbą • odwraca uwagę, odmawia mimo zachęty
Funkcjonalno-ruchowy	<i>Czy potrafię wykonać zadanie?</i>	• uderza piłkę w kierunku celu i zatrzymuje ją (pełne lub częściowe przyjęcie) • może toczyć piłkę lub wykonać uderzenie z miejsca – ważne, że efekt ruchu jest kontrolowany	• nie uzyskuje efektu (piłka nie trafia w ścianę lub nie zostaje zatrzymana) mimo prób i modyfikacji • brak próby wykonania zadania
Sprawczy	<i>Czy rozumiem, że to ja wywołuję efekt?</i>	• obserwuje tor piłki, reaguje (np. patrzy za piłką, poprawia uderzenie, zatrzymuje dokładnie) • wykazuje zrozumienie związku między siłą kopnięcia a ruchem piłki	• wykonuje uderzenie mechanicznie, bez reakcji na wynik • nie zauważa skutku swojego działania i nie próbuje go poprawić

Prezentacja graficzna warunków wykonania zadania



Wskazówki dla nauczyciela:

- Zadbaj o bezpieczną przestrzeń – dzieci nie powinny stać za uderzającym.
- Pokaż spokojnie, jak ustawić stopę postawną i w jaki sposób uderzać piłkę wewnętrznym podbiciem.
- Zachęcaj do kontroli, nie do siły: „*Spróbuj tak, żeby piłka wróciła do Ciebie.*”
- U dzieci z mniejszą siłą lub równowagą pozwól użyć większej piłki lub zmniejszyć dystans.
- Po wykonaniu zapytaj: „*Co zrobiłeś inaczej, żeby piłka wróciła lepiej?*” – wzmacnia to refleksję i poczucie sprawstwa.

Rozdział 5. Uniwersalne projektowanie w inkluzyjnych zajęciach wychowania fizycznego – ruch od A do Z

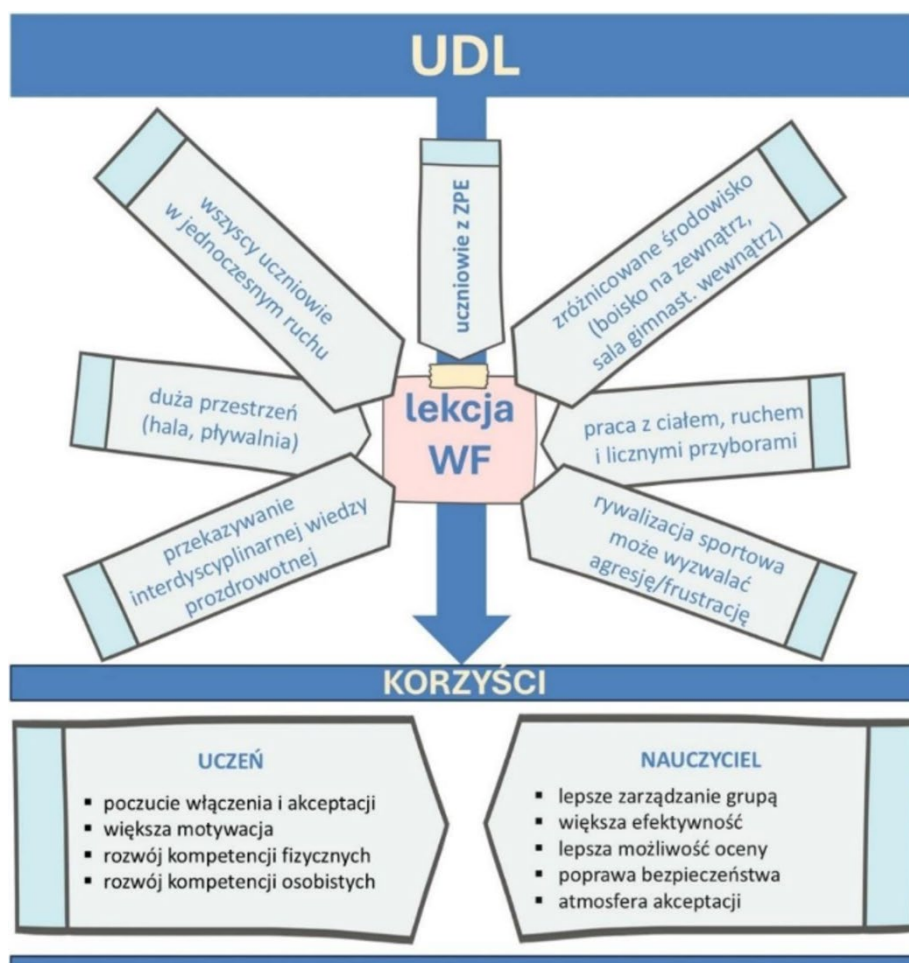
Koncepcje uniwersalnego **projektowania w edukacji** (*Universal Design for Learning* – UDL) i **alfabetu ruchowego** (*physical literacy*), to w ostatnich latach wiodące na świecie podejścia do inkluzyjnego wychowania fizycznego.

Uniwersalne projektowanie w edukacji wspiera planowanie nauczania, które od samego początku tego procesu uwzględnia zróżnicowane potrzeby uczniów¹, w celu zapewnienia pełnego uczestnictwa i osiągania sukcesów edukacyjnych [CAST 2024; Falls 2025; Lieberman i wsp. 2021]. Koncepcja ta wydaje się szczególnie przydatna w zajęciach wychowania fizycznego, gdzie sytuacja edukacyjna jest bardzo złożona w porównaniu z zajęciami prowadzonymi w klasie (ryc. 3), stąd zaplanowanie ich w sposób uniwersalny, zgodnie z UDL, może zapewnić wszystkim uczniom optymalne warunki do osiągnięcia efektów uczenia się, a nauczycielowi wieloaspektowy komfort i satysfakcję z pracy ([VIDEO](#)).

W klasach 1-3 w kontekście włączenia koncepcją uzupełniającą UDL jest **alfabet ruchowy** rozumiany jako motywacja, pewność siebie, kompetencje fizyczne (ruchowe), wiedza i zrozumienie, które pozwalają cenić i brać odpowiedzialność za zaangażowanie w aktywność fizyczną przez całe życie [Whitehead 2019]. W ostatnich latach, alfabet ruchowy ze względu na potencjał inkluzyjny i holistyczne podejście do całościowej aktywności fizycznej staje się w wielu krajach (Kanada, Anglia, Walia, Australia, Nowa Zelandia, Szkocja, Irlandia Północna) wiodącą koncepcją i strategią nie tylko w obszarze wychowania fizycznego, ale też zdrowia [Clutterbuck i wsp. 2025; Kosmol i wsp. 2024; Pushkarenko i wsp. 2021].

Połączenie na gruncie wychowania fizycznego w edukacji wczesnoszkolnej alfabetu ruchowego i UDL wydaje się być rozwiązaniem, które wesprze efektywnie uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami i nauczycieli w osiąganiu celów wychowania fizycznego zgodnie z podstawą programową.

¹ Zapisy uwzględniają różnice płci, jednak ze względu na dużą ilość końcówek gramatycznych w języku polskim zastosowano tylko męską wersję zapisu, żeby zachować czytelność przekazu.

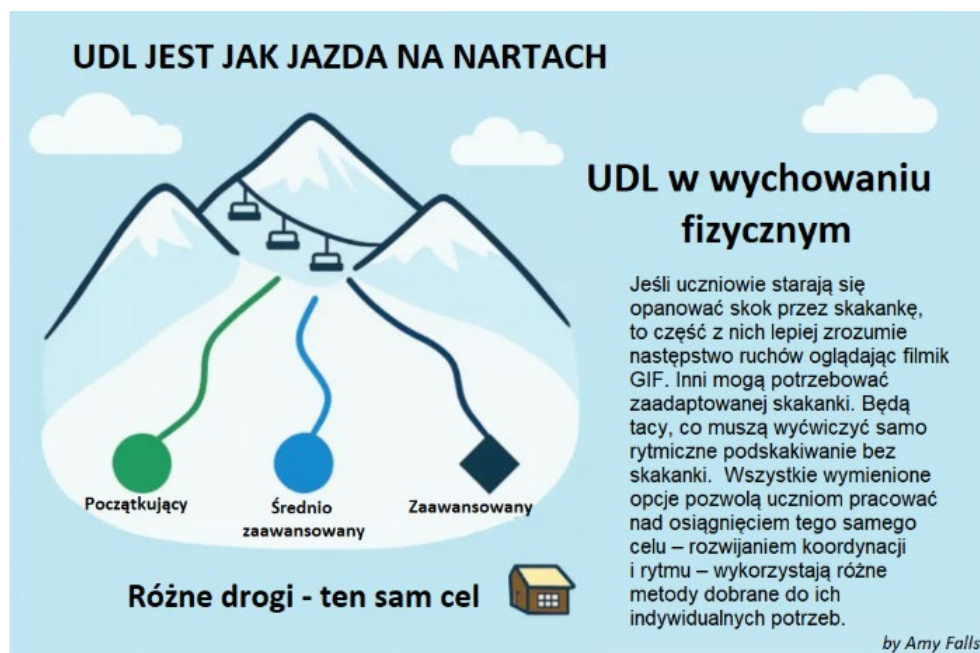


Rycina 3. Korzyści płynące dla ucznia i nauczyciela z wykorzystania uniwersalnego projektowania w wychowaniu fizycznym.
Źródło: opracowanie własne.

Ważne założenie podstawy programowej

Wszystkie dzieci – z wyjątkiem uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym – realizują podstawę programową kształcenia ogólnego, zatem działania i poszukiwania edukacyjne powinny koncentrować się nie na treściach, a na sposobie (metodzie/formie) wybranym do opanowania tych treści [Malicka-Pędzik 2022]. Stąd, koncepcja UDL doskonale wpisuje się w założenia polskiej podstawy programowej.

Uniwersalne projektowanie w wychowaniu fizycznym jest jak jazda na nartach, gdzie celem jest dotarcie ze szczytu do podnóża góry, natomiast sposobów osiągnięcia tego celu jest kilka – trasa zielona: łatwa i wypłaszczona, trasa niebieska: wymagająca i bardziej nachylona lub trasa czarna: trudna i stroma (ryc. 4).



Rycina 4. Uniwersalne projektowanie w wychowaniu fizycznym.
Źródło: opracowanie własne za Falls 2025.

Uniwersalne projektowanie w edukacji – założenia i zasady

Uniwersalne projektowanie w edukacji definiowane jest przez Centrum Technologii Wspierających (*Center for Applied Special Technology*) jako planowanie i realizacja procesu nauczania mające na celu znaczące zwiększenie dostępu i zmniejszenie barier w uczeniu się dla uczniów o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych [CAST 2024]. Koncepcja UDL opiera się na uznaniu różnorodności wszystkich uczniów i tworzeniu warunków do pełnego uczestnictwa w procesie kształcenia zorientowanego nie tylko na określone grupy uczniów, ale na wszystkich uczących się, którzy posiadają zróżnicowany potencjał intelektualny, możliwości poznawcze, zainteresowania i preferencje stylów uczenia się [Grenier i wsp. 2017; Lieberman i wsp. 2021; Knopik i wsp. 2021].

Założenia UDL, oparte na badaniach naukowych z obszaru neurobiologii i neuropsychologii [CAST, 2024], zostały szczegółowo przedstawione przez Belza-Gajdzica i wsp. [2024] w j. polskim w poradniku „Projektowanie uniwersalne w edukacji. Poradnik dla nauczycieli i nauczycielek”.



Piśmiennictwo:
podstawy neurobiologiczne
i neuropsychologiczne UDL



Projektowanie uniwersalne w edukacji
Poradnik dla nauczycieli i nauczycielek

Choć UDL jest bardzo spójną i kompleksową koncepcją, której celem jest systemowe podejście do nauczania, to sprawdza się również w wdrażaniu pojedynczych aktywności w trakcie lekcji. Nauczyciel prowadzący zajęcia wychowania fizycznego nie musi od razu przygotowywać całego konspektu zgodnie z UDL – w początkowej fazie implementacji można opracowywać i wprowadzać pojedyncze aktywności zaprojektowane uniwersalnie.



Rycina 5. Zasady uniwersalnego projektowania w edukacji.
Źródło: opracowanie własne za CAST 2024.

Planując zajęcia wychowania fizycznego zgodnie z UDL należy kierować się 3 zasadami (ryc. 5):

1. **Zaangażowanie** – dlaczego się uczymy?
2. **Prezentacji** – czego się uczymy?
3. **Działania i ekspresji** – jak się uczymy?

Tabela 2. Praktyczny przykład – UDL w nauczaniu chwytania piłki (klasa 1).

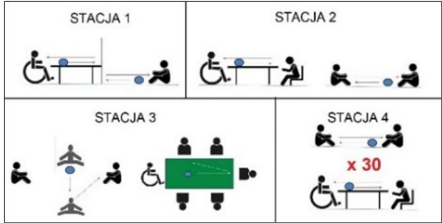
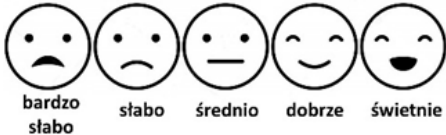
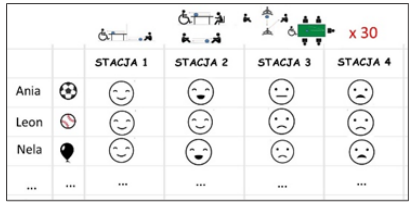
ZAANGAŻOWANIE		
wytyczne / przykład działania		wskazówki
Zainteresowanie	Czy chwytanie może przydać się w grach i zabawach?	► pokazanie kontekstu społecznego
	Jakie znamy gry, w których trzeba umieć chwycić piłkę?	► pokazanie kontekstu kulturowego ► koszykówka na wózkach: VIDEO
	Chwytaamy/łapiemy różne przedmioty w życiu codziennym nie ruszające się z miejsca, czasem toczące się lub lecące – tego będziemy się uczyć.	► autentyczność nowej umiejętności
	Chciałam wam pokazać karty z zabawami i ćwiczeniami chwytania/łapania piłki jakie będziemy robili przez 2 tygodnie.	► wzbudzenie zainteresowania ► karty z aktywnościami: LINK

ZAANGAŻOWANIE		
wytyczne / przykład działania		wskazówki
	Mam w tym worku dużo różnych piłek. Chcecie je pooglądać i dotknąć? Zgadujemy, która do czego służy? Kasiu czy możesz podawać, a Aniu poproszę układać piłki z boku.	▶ aktywne uczestnictwo i eksploracja ▶ łączenie wcześniejszej wiedzy z nową ▶ przyszykuj jak najwięcej piłek, w tym dźwiękowe ▶ różnorodność piłek: VIDEO ▶ zaproś do tego zadania uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi
	Żeby chwycić, to ktoś musi ‘coś’ potoczyć/rzucić. Czy łatwiej jest chwycić jak będziemy na to przygotowani? Czyli musimy obserwować i komunikować się – werbalnie, gestami albo dźwiękami, dlatego przypomnimy sobie później nasze systemy.	▶ rozbudzenie wyobraźni ▶ komunikacja
Wytrwałość	Kto chciałby nauczyć się kiedyś grać w koszykówkę, piłkę ręczną, rugby, a może ktoś chciałby zostać bramkarką lub bramkarzem?	▶ osobista reakcja i ocena trafności nauczanej czynności ▶ jeśli mamy ucznia niewidomego to wspomnijmy o goalballu, jeśli jest uczeń na wózku – to o koszykówce na wózkach
	Czy słyszeliście o goalballu – grze z piłką dźwiękową dla osób niewidomych?	▶ rozbudzenie zainteresowania różnorodnością ▶ Goalball: ▪ karta aktywności: LINK ▪ zasady gry: LINK
	Jak byłem młodsza od was to mój starszy brat bardzo mocno rzucił do mnie piłką, która uderzyła mnie w twarz. Potem bałam się bawić z dziećmi piłką, ale w pierwszej klasie Pani od wychowania fizycznego powiedziała, że nauczy mnie chwycić piłkę i przez kilka lekcji chwytałam balon, potem gąbkową piłkę, aż przestałam się bać i nauczyłam chwycić piłkę do siatkówki i koszykówki.	▶ zmieniamy poziom nowości/ryzyka ▶ uczymy empatii

ZAANGAŻOWANIE		
wytyczne / przykład działania		wskazówki
	A czy ktoś z was boi się piłki?	► zachęcamy do osobistej reakcji, oceny i autorefleksji na temat treści i działań
Samorozwój	Mamy tak dużo różnych piłek, żebyśmy mogli dobrze je dobrać do naszych obecnych możliwości, a przez te 2 tygodnie postaramy się żeby każdy nauczył się chwycić trochę bardziej wymagające piłki – trochę mniejsze, albo cięższe, a może szybsze.	► różnicujemy poziom trudności ► dopuszczamy dowolność w wykonywaniu zadań
	Zastanówcie się, które piłki chcielibyście nauczyć się chwycić?	► wzmacniamy samostanowienie
	Poproszę, żebyście na następną lekcję narysowali: (a) ulubioną zabawę lub grę z chwytaniem i (b) przynajmniej 2 rodzaje piłek, które chcielibyście nauczyć się chwycić. Podpiszcie prace i powiesimy je na ścianie naszych celów.	► wspieramy identyfikację osobistych celów ► promujemy planowanie i refleksję

PREZENTACJA		
wytyczne / przykład działania		wskazówki
Spostrzeganie	Dziś będziemy uczyć się chwycić toczące się piłki po podłodze. Teraz pokażę wam jak układać dłonie na toczących się w moją stronę różnych piłkach: obserwuję piłkę – układam dłonie w ‘koszyczek’ – wyciągam ręce do piłki – gdy piłka jest już koło mnie to układam dłonie na piłce od góry i boków – zaciskam dłonie i zatrzymuję piłkę. To wszystko zawiera się w hasle dzisiejszych zajęć „oczy – ręce – chwyt”.	► zapewniamy prezentację werbalną (kanał słuchowy) i wizualną (kanał wzrokowy)
	Aniu czy pokażesz ze mną jak chwycić toczącą się piłkę?	► zapewniamy prezentację kinestetyczną (dotyk + ruch)
	Kto chce posłuchać instrukcji jak chwycić piłkę na odtwarzaczu?	► zapewniamy prezentację werbalną (kanał słuchowy) ► przygotuj wcześniej nagranie na dyktafonie telefonu
Język i symbole	Jeśli zapomnicie jaka jest kolejność chwytania toczącej się piłki, to zerknijcie na ścianę, gdzie jest	► zapewniamy prezentację wizualną (kanał wzrokowy)

PREZENTACJA

	wytyczne / przykład działania	wskazówki
	rysunkowe hasło zajęć „oczy – ręce – chwyt”. 	▶ wygeneruj proste piktogramy np. w ChatGPT i wydrukuj w trybie czarno-białym lub na żółtej kartce, żeby były widoczne dla uczniów niedowidzących
	Podzieliłam dziś naszą salę na 4 stacje: (1) pracy indywidualnej przy ścianie, (2) pracy w dwójkach, (3) pracy w grupie, (4) wyzwanie 30 chwytów dla dwójki – piktogramy na ścianie obrazują jakie ćwiczenia/zabawy możecie wykonywać. 	▶ wykorzystujemy symbole graficzne dla lepszego zorganizowania całej grupy ▶ jeśli w klasie jest uczeń na wózku, to wykorzystaj stół do ping-ponga (w stacji 1 przysunięty do ściany, w stacjach 2-4 pozostałe dzieci siadają wokół na krzesłach) ▶ wydrukuj piktogramy stacji 1-4 w kontraście ▶ opracuj na każdą stację ćwiczenia i zabawy o zróżnicowanym poziomie trudności ▶ czerp inspiracje z alfabetu ruchowego: LINK ▶ czerp inspiracje z inkluzyjnych zabaw i gier LINK
Rozumienie	Będę do was podchodziła i prosiła, żebyście opowiedzieli mi o tym jak chwytaacie toczącą się piłkę.	▶ wzmacniamy świadome śledzenie własnego procesu uczenia się
	Poproszę was o narysowanie buziek na „rysunkowej mapie działania” – co uważacie, że idzie wam już świetnie, co dobrze, co wymaga dopracowania, a czego trzeba się jeszcze całkowicie nauczyć. 	▶ zachęcamy do samooceny i monitorowania stopnia osiągnięcia celów ▶ przygotuj „rysunkową mapę działania” i przyklej do ściany 

DZIAŁANIE I EKSPRESJA		
wytyczne / przykład działania		wskazówki
Interakcje	Podzielmy wszystkie piłki na duże/małe, miękkie/twarde, ciężkie/lekkie. Dotknijcie każdą, obejrzyjcie, sprawdźcie czy wydaje dźwięk, jak się toczy i chwycie ją w dłonie.	▶ zapewniamy dostęp do alternatywnych przyborów ▶ zachęcamy do eksploracji alternatywnych przyborów
	Możecie sami wybrać piłkę, którą będziecie dziś chwytać (duża/mała, miękka/twarda, ciężka/lekka).	▶ zwiększamy poczucie kompetencji i kontroli ▶ piłki dźwiękowe o kontrastowej kolorystyce dla uczniów niewidomych/niedowidzących
	W pierwszej części lekcji sami decydujecie na której stacji chcecie ćwiczyć. Wybieracie czy chcecie pracować w dwójkach czy samodzielnie wykorzystując ścianę, lub w grupie.	▶ zwiększamy poczucie kompetencji i kontroli ▶ tworzenie i wykorzystanie wizualnych planów VIDEO / LINK ▶ w drugiej części lekcji wykorzystaj strategię tutoringu rówieśniczego VIDEO
	Sami wybierzcie odległość od ściany na stacji 1 i pomiędzy współćwiczącymi na stacjach 2-4.	▶ uczymy samooceny możliwości i kontrolowania stopnia trudności
	Dobierzcie szybkość toczenia się piłki do możliwości osoby, która ma ją chwycić.	▶ uwrażliwiamy na zróżnicowane możliwości i potrzeby
Wrażenie i komunikacja	Na stacjach 2-3 pomagajcie sobie – wywołując się imionami.	▶ wzmacniamy współpracę i komunikację
	Pamiętacie gest gotowości? „Kciuk w górę” wykorzystajcie go lub powiedzcie „jestem gotowy”.	▶ wspieramy zróżnicowaną komunikację
	Jeśli chcecie żeby partner wolniej/szybciej toczył piłkę powiedzcie mu lub pokażcie. Kto pamięta gesty szybko-wolno?	▶ wspieramy zróżnicowaną komunikację ▶ wykorzystuj gesty PJM – LINK ▶ używaj aplikacji Migaj z nami: PJM
	Jeśli chcecie przerwać aktywność powiedzcie „stop” lub pokażcie „szybki odpychający ruch przy użyciu dwóch rąk z dłońmi skierowanymi do przodu”.	▶ wspieramy zróżnicowaną komunikację ▶ wykorzystuj gesty PJM – LINK ▶ używaj aplikacji Migaj z nami: PJM

DZIAŁANIE I EKSPRESJA		
wytyczne / przykład działania		wskazówki
Strategie rozwoju	Celem dzisiejszej lekcji jest nauczenie się prawidłowego ułożenia dłoni na piłce, chwytania piłki w miejscu i piłki toczącej się.	► wyznaczamy cele
	Poznaliście już różne piłki, wiecie jakie mamy stacje zaplanujcie jakie 2 piłki chcecie nauczyć się dziś chwycić. Jak ktoś nie jest pewny, to możemy mu wspólnie doradzić.	► wzmacniamy <i>samoregulację</i> ► wspieramy współpracę
	Nasze hasło „oczy – ręce – chwyt” będzie nam przypominało o kolejności działań.	► pomagamy w zarządzaniu zasobami i informacją
	Na koniec lekcji każdego poproszę, żeby pokazał mi i opowiedział czy udało mu się zrealizować jego cel.	► wspieramy monitorowanie postępów i samoocenę

Korzyści wdrażania UDL w wychowaniu fizycznym

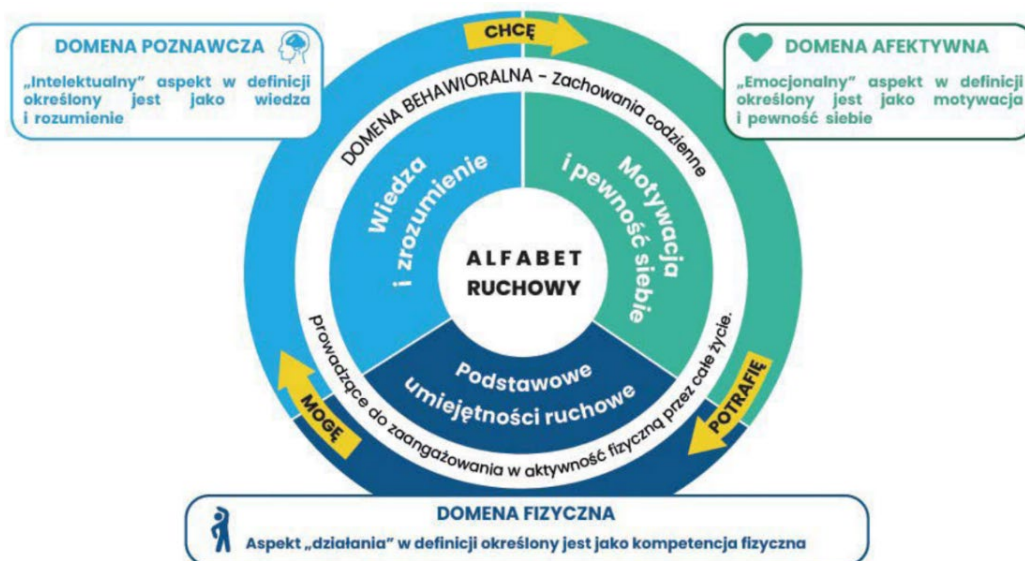
Tak zaplanowane zajęcia wychowania fizycznego (tab. 2) przyniosą wiele korzyści uczniom i nauczycielom (ryc. 3). Uczniowie (w tym ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi) niezależnie od poziomu kompetencji fizycznych poczuć się włączeni i akceptowani. Poziom trudności dostosowany do możliwości ucznia od początku (zaplanowany w przemyślany sposób), a nie modyfikowany dopiero jak poniesiona zostanie ‘porażka’, zwiększy motywację ucznia. Niezależnie od trudności zdrowotnych, kondycyjnych czy emocjonalnych odpowiednio dobrane tempo, stopień trudności i sposób wykonania zadania pozwolą na jego efektywną realizację i rozwój kompetencji fizycznych. Równorzędne uczestnictwo w zajęciach wychowania fizycznego wesprze współpracę, komunikację i umiejętności społeczne, co rozwija kompetencje osobiste ucznia. Nauczyciel będzie lepiej zarządzał grupą dzięki ograniczeniu niespodziewanych adaptacji w trakcie lekcji. Dopasowanie ‘z góry’ do potrzeb uczniów poziomu trudności oraz różnorodnych ćwiczeń, zwiększy efektywność pracy. Odpowiednio dobrane zadania pozwolą na miarodajną ocenę postępów ucznia. Dostosowanie zadań do potrzeb i możliwości uczniów zmniejszy ryzyko wystąpienia niepożądanych zdarzeń, poprawiając bezpieczeństwo na zajęciach wychowania fizycznego. Zaangażowanie uczniów w zadania, którym będą mogli sprostać, zbuduje atmosferę szacunku i współpracy.

Nauczyciel prowadzący zajęcia wychowania fizycznego może sprawdzić na ile jego lekcja jest inkluzyjna, wykorzystując skalę [Lieberman-Brian Inclusion Rating Scale \(LIRSPE\)](#), która stanowi kompendium kluczowych zasad UDL dla zajęć wychowania fizycznego [Lieberman i wsp. 2017], zwizualizowanych również w materiale [VIDEO](#).

Nowa podstawa programowa a alfabet ruchowy

Nowa podstawa programowa wychowania fizycznego została opracowana z uwzględnieniem aktualnych założeń polityki oświatowej oraz współczesnych paradygmatów edukacji fizycznej, tak aby zapewnić spójne ramy dla rozwoju kompetencji fizycznych uczniów, kształtowania postaw prozdrowotnych, wspierania aktywności fizycznej dostosowanej do potrzeb rozwojowych oraz przygotowania do świadomego i odpowiedzialnego uczestnictwa w kulturze fizycznej [Mazur i wsp. 2025]. Wyrazem wzmocnienia nowoczesnego podejścia do wychowania fizycznego w podstawie programowej, w którym nacisk kładzie się nie tylko na rozwój umiejętności ruchowych, ale przede wszystkim na kształtowanie świadomych, zmotywowanych i samodzielnych uczestników kultury fizycznej, jest odwołanie się do alfabetu ruchowego [Mazur i wsp. 2025]. Koncepcja alfabetu ruchowego oprócz sprawności fizycznej kompleksowo rozwija wiedzę i motywację, stąd wydaje się być szczególnie istotna w inkluzyjnym wychowaniu fizycznym, w którym można wykorzystać szeroko udokumentowane korzyści płynące z uczestnictwa w aktywności fizycznej dla dzieci ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi [D'Amours i wsp. 2025; Kosmol i wsp. 2024; West i wsp. 2025]. Dodatkowo, zgodnie z procesem alfabetyzacji ruchowej, każdy uczeń może rozwijać swoje umiejętności we własnym tempie i zgodnie z indywidualnymi możliwościami, co jest podstawą edukacji włączającej [Mazur i wsp. 2025].

Alfabet ruchowy (ryc. 6), w każdej z trzech domen (fizycznej, poznawczej i afektywnej), podobnie jak alfabet literowy, ma tworzyć podstawy wykształcenia fizycznego od A do Z w obszarze kompetencji ruchowych (od podstawowych umiejętności ruchowych przez umiejętności ruchowe kontekstowe do umiejętności sportowych), motywacji i pewności siebie przejawiających się w prozdrowotnych zachowaniach codziennych, oraz wiedzy i zrozumieniu na temat aktywności fizycznej, zdrowia i aktywnego stylu życia [Kosmol i wsp. 2024].



Rycina 6. Domeny alfabetu ruchowego.
Źródło: Kosmol i wsp. 2024.

Ponieważ u dzieci ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi często obserwuje się nieharmonijny lub opóźniony rozwój motoryczny, to szczególnie istotne wydaje się w edukacji wczesnoszkolnej zadbanie o alfabet ruchowy w obszarze podstawowych umiejętności ruchowych (tab. 3), które stanowią „litery” dla umiejętności ruchowych kontekstowych i umiejętności sportowych, czyli „słów, zdań i rozmaitych tekstów”.

Tabela 3. Podstawowe umiejętności ruchowe

LOKOMOCYJNE	KONTROLI POSTAWY	MANIPULACYJNE
czołganie (<i>crawling</i>) chód (<i>walking</i>) bieg (<i>running</i>) galop – cwał przodem (<i>galloping</i>) skoki/wyskoki (<i>jumping</i>) podskoki (<i>skipping</i>) krok dostawny bokiem – cwał bokiem (<i>sliding</i>) unik (<i>dodging</i>) przeskakiwanie (<i>leaping</i>) podskoki na 1 nodze (<i>hopping</i>) wspinanie się (<i>climbing</i>) pływanie (<i>swimming</i>)	przetaczanie (<i>rolling</i>) zginanie (<i>bending</i>) prostowanie (<i>extending</i>) zatrzymywanie (<i>stopping</i>) skręcanie (<i>turning</i>) obracanie (<i>twisting</i>) stanie na 1 nodze (<i>balancing on one foot</i>) zwisanie (<i>hanging</i>) lądowanie (<i>landing</i>) rozciąganie (<i>stretching</i>)	rzucanie (<i>throwing</i>) uderzanie z woleja (<i>volleying</i>) drybling (<i>dribbling</i>) nogami drybling (<i>dribbling</i>) rękami podania (<i>passing</i>) i chwyty (<i>catching</i>) uderzanie (<i>striking</i>) z przyborem kopnięcia (<i>kicking</i>) i uderzenia (<i>punting</i>)

Źródło: opracowanie własne za Kosmol i wsp. 2024.

Znaczenie motywacji i pewności siebie dla uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi

Motywacja i pewność siebie to obszary również często zaburzone u dzieci ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi [Bloemen i wsp. 2015, Garbenis i Kaffemaniene 2025], a niezbędne do wypracowania codziennych zdrowych nawyków i aktywnego stylu życia, dlatego bardzo ważne jest, aby w inkluzyjnych zajęciach wychowania fizycznego odnosić się do wiedzy i przykładów także związanych z osobami o zróżnicowanych potrzebach, w tym z niepełnosprawnościami. W ten sposób treści dla uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi będą bardziej zrozumiałe i pomogą im się identyfikować z tematyką. Nauczyciel prowadzący zajęcia wychowania fizycznego może być szczególną osobą w kształtowaniu postaw wobec aktywności fizycznej dzieci ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi, ponieważ przeglądy piśmiennictwa pokazują, że rodzicielskie modelowanie aktywności fizycznej polegające na kształtowaniu się zachowań dzieci bez niepełnosprawności związanych z aktywnością fizyczną poprzez obserwowanie rodziców i wspólne z nimi wykonywanie aktywności fizycznej, nie występuje u dzieci z niepełnosprawnościami [Ku i Rhodes 2020]. Dlatego rola nauczyciela prowadzącego zajęcia wychowania fizycznego może być kluczowa w alfabetyzacji ruchowej szczególnie uczniów z niepełnosprawnościami, dla których, jak badania pokazują, aktywność fizyczna stanowi skuteczną profilaktykę wtórnych problemów zdrowotnych i poprawy jakości życia [Hassett i wsp. 2024]. Potwierdzają to Haegele i Sutherland [2015], którzy w przeglądzie piśmiennictwa wykazali, że pozytywne nastawienie nauczyciela prowadzącego wychowanie fizyczne może mieć decydujące znaczenie dla zapewnienia wartościowych doświadczeń edukacyjnych uczniom ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi.

Alfabet ruchowy w praktyce – narzędzie CAPL-2/PAPL

Ważnym praktycznym aspektem stosowania koncepcji alfabetu ruchowego na zajęciach inkluzyjnego wychowania fizycznego jest możliwość wykorzystywania narzędzia CAPL-2 (*Canadian Assessment of Physical Literacy – Kanadyjska Ocena Alfabetyzacji Ruchowej*) zwalidowanego dla polskiej populacji dzieci w wieku 8-12 lat [Firek i wsp. 2025], do kompleksowej oceny poziomu alfabetyzacji ruchowej ucznia. Polska wersja CAPL-2/PAPL (*Polish Assessment of PL*) zawiera protokoły oceny kompetencji fizycznych (zdolności i umiejętności ruchowych), ale także wiedzy, zrozumienia, motywacji i pewności siebie. Poszczególne elementy oceny i metody oceny z odniesieniami do szczegółowych opisów/filmów zamieszczono w tabeli 4.

Tabela 4 Elementy holistycznej oceny domen alfabetyzacji ruchowej wg CAPL-2/PAPL (AF-aktywność fizyczna)

ALFABET RUCHOWY 100 pkt	
KOMPETENCJE FIZYCZNE 30 pkt	OCENA CODZIENNYCH ZACHOWAŃ 30 pkt
beep-test [wydolność krążeniowo-oddechowa] VIDEO LINK	krokomierz przez 7 dni LINK [poziom AF/obiektywnie]
układ CAMSA [koordinacja i zwinność] VIDEO LINK	deklaracja AF przez 7 dni LINK [poziom AF/subiektywnie]
deska VIDEO [siła] LINK	
WIEDZA i ZROZUMIENIE 10 pkt LINK	MOTYWACJA i PEWNOŚĆ SIEBIE 30 pkt LINK
AF ogólnie zalecenia AF wydolność krążeniowo-oddechowa siła mięśniowa i wytrzymałość nabywanie umiejętności sportowych	motywacja wewnętrzna kompetencje w AF upodobania w AF adekwatność

Źródło: opracowanie własne za Kosmol i wsp. 2024.

Podsumowanie

Na zakończenie warto odnieść przedstawione treści do prostego narzędzia, które może wspierać nauczyciela w projektowaniu lekcji. Model „5 + 5 for Physical Literacy” (ryc. 7) ukazuje, w jaki sposób zasady UDL i alfabet ruchowy mogą zostać połączone w przejrzystą i praktyczną strukturę planowania zajęć wychowania fizycznego. Stanowi ona wizualne podsumowanie kluczowych elementów skutecznych, angażujących i inkluzyjnych zajęć wychowania fizycznego.



Rycina 7. Model „5 + 5 for Physical Literacy” – 5 kluczowych cech dobrej lekcji wychowania fizycznego oraz 5 zasad projektowania zajęć wspierających alfabetyzację ruchową.

Źródło: Opracowanie własne za Sport for Life 2019.

Zintegrowanie w trakcie inkluzyjnej lekcji wychowania fizycznego koncepcji alfabetu ruchowego i UDL może:

- zwiększyć uczestnictwo uczniów o różnych potrzebach i zdolnościach,
- poprawić kompetencje fizyczne i pewności siebie,
- budować kulturę zajęć wychowania fizycznego, w której wszyscy uczniowie czują się wartościowi i sprawczy.

W efekcie **UDL + alfabet ruchowy = wychowanie fizyczne naprawdę dla wszystkich**, wspierający rozwój każdego ucznia i podnoszący jakość procesu dydaktycznego.

Rozdział 6. Bezpieczeństwo uczniów i zasady bezpiecznego prowadzenia zajęć wychowania fizycznego w edukacji wczesnoszkolnej

Bezpieczeństwo uczniów podczas zajęć wychowania fizycznego stanowi jeden z najistotniejszych elementów pracy nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej, zwłaszcza w kontekście edukacji włączającej. Jest kluczowym elementem, który wymaga uwzględnienia potrzeb wszystkich uczniów i oznacza równe szanse uczestnictwa.

Zapewnienie bezpieczeństwa w klasach I-III ma szczególne znaczenie dla prawidłowego rozwoju fizycznego i psychospołecznego dzieci. Na tym etapie dziecko uczy się współpracy w grupie, świadomego kontrolowania własnych ruchów oraz przestrzegania reguł i zasad bezpieczeństwa. W literaturze podkreśla się, że nie ma bezpieczeństwa fizycznego bez bezpieczeństwa emocjonalnego. Unikanie porównań między uczniami, indywidualne podejście oraz stosowanie języka wspierającego chronią dzieci przed stresem i wzmacniają ich poczucie bezpieczeństwa emocjonalnego, które w zajęciach wychowania fizycznego jest fundamentem zdrowych relacji i dobrego samopoczucia ćwiczących [Rogacka 2015]. Dziecko, które czuje się akceptowane, chętniej uczestniczy w zajęciach wychowania fizycznego, co jest zgodne z założeniami edukacji włączającej i prozdrowotnej. Dlatego rola nauczyciela nie ogranicza się tylko do nauczania umiejętności ruchowych, ale obejmuje również tworzenie bezpiecznego, wspierającego środowiska i przyjaznej atmosfery, w której dziecko nie boi się upadku, błędu czy porażki [MENiS 2002].

Mimo, że z roku na rok w szkołach poprawia się infrastruktura i przybywa nowych hal sportowych oraz sal gimnastycznych, to praktyka szkolna pokazuje, że nauczyciele klas edukacji wczesnoszkolnej najczęściej prowadzą zajęcia wychowania fizycznego w warunkach utrudnionych lub trudnych. Są to przestrzenie nieprzystosowane do tego typu aktywności – małe sale zastępcze lub korekcyjne, korytarze, hole lub dzielą salę gimnastyczną z innymi klasami. Często też najmłodsi uczniowie mają utrudniony dostęp do przyborów i przyrządów sportowych. W takiej sytuacji nauczyciel prowadzący zajęcia wychowania fizycznego musi wykazać się niestandardowymi umiejętnościami organizacyjnymi, by zajęcia nie straciły na swojej wartości i atrakcyjności, a uczniowie mieli zapewnione bezpieczeństwo [Nitecka-Walerych 2019].

Wypadki podczas zajęć wychowania fizycznego są zjawiskiem niepokojącym, a ich przyczyny często są bardzo złożone i różnorodne. Jak podkreśla wielu autorów, bezpieczeństwo na zajęciach nie polega na unikaniu trudniejszych ćwiczeń, ale na odpowiedniej asekuracji uczniów, czujnym nadzorze oraz korzystaniu ze sprawnego i bezpiecznego sprzętu [Tatarczuk 2001].

W praktyce wychowania fizycznego przyczyny powstawania wypadków najczęściej dzielone są na trzy grupy: powstałe z winy prowadzącego zajęcia, wynikające z osobowości ucznia oraz z przyczyn o charakterze technicznym [Maszczak 1997; MENiS 2002; Olszowski 1997; Ostrowska 2008; Strzyżewski 1997].

Wielu autorów podkreśla, że do wypadków na zajęciach wychowania fizycznego najczęściej dochodzi z powodu różnych czynników związanych z organizacją lekcji.

Do najczęściej powtarzających się błędów w organizacji zajęć należy zaliczyć:

- brak umiejętności dostosowania ćwiczeń do poziomu sprawności i ograniczeń ruchowych uczniów,
- brak rozgrzewki,
- brak dyscypliny na zajęciach,
- przypadkowy dobór uczniów do zespołów ćwiczebnych lub brak takiego doboru,
- złe rozmieszczenie/ustawienie ćwiczących podczas zajęć (np. blisko ścian, kaloryferów, innych przeszkód),
- nieprzemyślany sposób przynoszenia i odstawiania przyrządów i przyborów,
- brak przeglądu/sprawdzenia przed każdymi zajęciami przyborów i przyrządów, z których uczeń będzie korzystał (natychmiastowe usuwanie z użytku sprzętu uszkodzonego),
- zła/nieumiejętna ochrona i asekuracja przy ćwiczeniach trudnych, brak informacji o sposobie samoasekuracji podczas trudniejszych zadań ruchowych,
- nieustalony sposób przychodzenia i wychodzenia z zajęć.

Czynniki po stronie ucznia, które mogą zwiększać ryzyko wypadków:

- brak właściwego stroju sportowego,
- brak należytego zaangażowania się w rozgrzewkę lub nie branie w niej udziału,
- niewłaściwe zachowanie się podczas wykonywania ćwiczeń,
- strach lub uprzedzenie do wykonywanych ćwiczeń,
- brak znajomości zasad samoochrony, samoasekuracji,

- przeżycia osobiste i związane z tym rozkojarzenie, smutek, „nieobecność”,
- znużenie lub zmęczenie, niewyspanie,
- trema lub przedstartowa gorączka,
- niehigieniczny tryb życia.

Najczęstsze przyczyny wypadków o charakterze technicznym:

- zły stan boiska szkolnego, urządzeń sportowych,
- za małe pomieszczenie do ćwiczeń dla danej grupy,
- śliska nawierzchnia, podłoga,
- niesprawny sprzęt sportowy/bez atestu,
- nierówna nawierzchnia bieżni, przyszkolnego terenu zielonego.

W dotychczasowych klasyfikacjach przyczyn wypadków na zajęciach wychowania fizycznego brakuje odniesienia do istotnej roli rodziców, choć to właśnie ich codzienne wsparcie może znacząco ograniczyć ryzyko niebezpiecznych sytuacji. Zapewnienie odpowiedniego stroju i obuwia, informowanie nauczyciela o stanie zdrowia dziecka, aktualnych trudnościach emocjonalnych czy obawach związanych z określonymi ćwiczeniami to elementy, które mają realny wpływ na bezpieczeństwo uczniów. Uwzględnienie rodziców w analizie czynników ryzyka wpisuje się w ideę edukacji włączającej podkreślając, że ich zaangażowanie stanowi cenne wsparcie w tworzeniu bezpiecznych i dostępnych dla wszystkich dzieci zajęć wychowania fizycznego.

Uczeń z nadwagą i otyłością na zajęciach wychowania fizycznego:

- zapewnij bezpieczeństwo i odpowiednie przygotowanie zajęć; uwzględniając ryzyko przeciążeń stawów i szybkiego zmęczenia u uczniów z nadmierną masą ciała;
- stopnij intensywność ćwiczeń – dostosuj tempo i czas trwania ćwiczeń/zabaw;
- stosuj różnorodne, krótkotrwałe formy ruchowe: zabawy, mini-gry, ćwiczenia ogólnorozwojowe;
- unikaj długotrwałych biegów, skoków i ćwiczeń obciążających układ kostno-stawowy, które mogą zwiększać ryzyko urazów;
- buduj pozytywną atmosferę – nie komentuj wagi ani wyglądu, unikaj presji i porównań; ruch ma być kojarzony z zabawą, zdrowiem i współpracą;
- wspieraj motywację wewnętrzną – podkreślaj korzyści zdrowotne i radość z ruchu, a nie rywalizację czy karę;
- informuj rodziców/opiekunów o znaczeniu aktywności fizycznej i zdrowego stylu życia, aby działania szkolne były wspierane w środowisku domowym.

Uczeń z cukrzycą na zajęciach wychowania fizycznego:

- sprawdź glikemię przed rozpoczęciem aktywności – pomiar glukometrem lub systemem CGM; optymalny zakres: 90-250 mg/dl;
- najbezpieczniej, gdy dziecko wykonuje wysiłek fizyczny (o charakterze tlenowym) z poziomem glukozy między 130 a 160 mg/dl;
- jeśli glikemia < 90 mg/dl, podaj przekąskę z szybko działającymi węglowodanami (np. sok, tabletki glukozy) i powtórz pomiar przed ćwiczeniami;
- jeśli glikemia > 250 mg/dl wynikająca ze wcześniej spożytego posiłku, bez obecności ciał ketonowych uczeń może ćwiczyć;
- opiekun/rodzic uwzględnia modyfikację dawki insuliny (np. redukcja bolusa o 25-50%) w przypadku intensywnej aktywności – zgodnie z zaleceniami lekarza;
- zapewnij dostęp do węglowodanów o wysokim indeksie glikemicznym podczas zajęć oraz możliwość kontroli glikemii w dowolnym momencie;
- pozwól dziecku przerwać lub spowolnić aktywność w razie złego samopoczucia lub objawów hipoglikemii (drżenie rąk, pocenie się, bladeść, dezorientacja, senność, nagła zmiana nastroju).

W przypadku ciężkiej hipoglikemii (utrata przytomności, drgawki):

- natychmiast zastosuj glukagon (jeśli dostępny i przypisany uczniowi);
- wezwij pogotowie;
- monitoruj stan dziecka, po odzyskaniu przytomności podaj doustnie węglowodany i skontroluj glikemię.

Zachowaj szczególną ostrożność, jeśli:

- dziecko miało hipoglikemię w ciągu ostatnich 24 h;
- jest chore.

Współpracuj z rodzicami i personelem medycznym, aby ustalić indywidualne procedury bezpieczeństwa.

Uczeń z alergią na zajęciach wychowania fizycznego:

W sali / hali sportowej:

- regularnie wietrz pomieszczenie i dbaj o usuwanie kurzu (roztocza to częsty alergen);
- sprawdzaj sprzęt sportowy – maty, piłki, rękawice mogą zawierać lateks lub tworzywa wywołujące alergie;
- jeśli w grupie jest uczeń z alergią kontaktową, unikaj lateksu i zapewnij bezpieczne zamienniki.

Na zewnątrz:

- w okresie intensywnego pylenia ogranicz zajęcia na trawie, zwłaszcza w pobliżu wysokich traw i krzewów;

- unikaj prowadzenia zajęć w miejscach gdzie mogą pojawiać się owady (przy śmietnikach, kwitnących krzewach) – szczególnie gdy w grupie jest dziecko uczulone na jad owadów;
- w dniach z dużym zanieczyszczeniem powietrza lub wysokim poziomem pylenia rozważ przeniesienie zajęć do sali.

Obserwuj uczniów – wysiłek może nasilać objawy alergii wziewnej. Zwracaj uwagę na sygnały alarmowe:

- świszczący oddech, suchy kaszel, trudności z oddychaniem;
- nagłe osłabienie, bladość, apatia;
- wysypka po kontakcie z rośliną lub sprzętem.

Natychmiast przerwij zajęcia, jeśli pojawią się:

- duszność, wyraźne trudności w oddychaniu;
- nagły obrzęk twarzy lub ust;
- rozległa pokrzywka;
- zawroty głowy lub omdlenie.

Uczeń z astmą na zajęciach wychowania fizycznego:

- w okresach stabilności choroby nie ma przeciwwskazań do uczestnictwa w zajęciach wychowania fizycznego;
- uczeń powinien mieć przy sobie lek wziewny rozszerzający oskrzela i (jeśli zalecił lekarz) zażyć go 10-15 minut przed wysiłkiem;
- rozpoczynaj zajęcia od łagodnej rozgrzewki, stosuj trening interwałowy (krótkie serie wysiłku z przerwami), aby zmniejszyć ryzyko powysiłkowego skurczu oskrzeli;
- przerwij ćwiczenia w razie duszności, umożliwiając przyjęcie leku rozkurczowego;
- wybieraj formy aktywności fizycznej sprzyjające poprawie wydolności: pływanie (wilgotne powietrze łagodzi skurcz), gimnastykę, sporty zespołowe, biegi krótkodystansowe;
- nie dopuszczaj do intensywnego wysiłku w niesprzyjających warunkach: temperatura < 5°C, silny wiatr, duże zapylenie/pylenie;
- bądź świadomy ryzyka powysiłkowego skurczu oskrzeli (EIB) – duszność 5-15 min po wysiłku; stosuj prewencję (rozgrzewka, lek rozkurczowy). Przeciwwskazaniem do ćwiczeń jest tylko zaostrzenie choroby – w takim przypadku należy zwolnić ucznia z zajęć wychowania fizycznego.

Uczeń z dysfunkcjami słuchu na zajęciach wychowania fizycznego:

- uczniowie z niedosłuchem nie wymagają ograniczeń wysiłku;
- jeżeli uczeń ma aparat słuchowy, upewnij się, czy go nosi, czy aparat dobrze funkcjonuje, dowiedz się, jakie baterie się w nim stosuje i jaki jest czas ich działania (czy jest podłączany do ładowarki); nauczyciel powinien mieć zapasowe baterie;
- przypominaj uczniowi o konieczności zdejmowania aparatu/ów i zabezpieczenia ich przed zajęciami z pływania lub niektórymi gramami zespołowymi;
- jeśli uczeń ma niedosłuch utrudniający słyszenie mowy z odległości poniżej 3-5 m to upewnij się, czy uczeń zrozumiał polecenie;
- stosuj sygnały wizualne, kontakt wzrokowy, gesty i znaki, powtarzaj polecenia [Mueller-Malesińska 2010; Zwierzchowska i Gawlik 2005].

Uczeń z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim na zajęciach wychowania fizycznego:

- poznaj indywidualne zachowania i reakcje dziecka – nowe ćwiczenia mogą wywoływać stres, lęk i niechęć do aktywności;
- unikaj sytuacji, które mogą powodować utratę zaufania (np. uderzenia, upadki, zadrapania) – reaguj spokojnie i wspierająco;
- stosuj proste, zrozumiałe instrukcje – opis ćwiczeń powinien być krótki, jasny, najlepiej wsparty pokazem;
- wykorzystuj różnorodne, kolorowe przybory i muzykę – zwiększa to atrakcyjność zajęć i daje radość z ruchu;
- zapewnij ciągłą motywację, pochwały i zachętę – dzieci łatwo się zniechęcają i przerywają ćwiczenia przy trudnościach;
- unikaj ćwiczeń wymagających jednoczesnego skupienia na wielu czynnościach – dostosuj zadania do możliwości koncentracji;
- obserwuj oznaki zmęczenia i ryzykowne zachowania – dzieci mają skłonność do nadmiernego forsowania się mimo niższej wydolności;
- uwzględnij możliwe współwystępowanie wad wzroku, słuchu, narządu ruchu, zaburzeń mowy i chorób przewlekłych – dostosuj warunki i tempo zajęć;
- buduj pozytywną atmosferę i poczucie bezpieczeństwa – to kluczowe dla utrzymania motywacji i chęci uczestnictwa w ćwiczeniach [Gawlik i Zwierzchowska 2004].

Uczeń z dysfunkcjami wzroku na zajęciach wychowania fizycznego:

Pamiętaj, że uczeń ma:

- problemy z oceną odległości: problem z chwytem piłki, precyzyjnym trafieniem, unikaniem przeszkód podczas biegu;
- ograniczone pole widzenia: uczeń może nie zauważyć osoby wbiegającej z boku, mieć trudności w orientacji w dużej sali, późno dostrzegać zmianę sytuacji na boisku;
- wrażliwość na oświetlenie i olśnienie: jasne światło, odbicia lub kontrast może powodować dezorientację, gubienie obrazu, krótkotrwałe przymglenie pola widzenia;
- wolniejsze przetwarzanie bodźców wzrokowych: wolniejsze tempo, większa ilość czasu na przygotowanie.

Przy organizacji zajęć pamiętaj o:

- stałym, przewidywalnym ustawieniu sprzętu i przyborów na sali gimnastycznej;
- wyraźnym kontraście linii boiska, przyrządów i przyborów;
- dobrym, właściwym oświetleniu sali, bez ostrych refleksów i ciemnych stref;
- dokładnych i krótkich instrukcjach słownych;
- dobrą praktyką jest dobieranie ucznia w dwójki z zaufanym rówieśnikiem.

WYTYCZNE BEZPIECZEŃSTWA DLA NAUCZYCIELI PROWADZĄCYCH ZAJĘCIA WYCHOWANIA FIZYCZNEGO

1. Organizacja i przygotowanie zajęć

- **Zapewnij właściwy nadzór** – nauczyciel musi stale obserwować uczniów; **nie wolno** pozostawiać grupy bez opieki.
- **Sprawdź stan techniczny sali i boiska** przed każdymi zajęciami: podłoga, oświetlenie, wentylacja, śliskość nawierzchni, przeszkody.
- **Kontroluj sprzęt sportowy** – stabilność, kompletność, brak uszkodzeń; sprzęt uszkodzony natychmiast wyłącz z użytkowania.
- **Dobieraj ćwiczenia do wieku, możliwości i stanu zdrowia uczniów**; prowadź ewidencję przeciwwskazań zdrowotnych.
- Przygotuj **jasny plan zajęć**, określając kolejność i stopień trudności zadań.

2. Instruktaż i zasady porządkowe

- Przed rozpoczęciem zajęć **omów zasady bezpieczeństwa** i sposób korzystania z przyrządów.
- Każde nowe ćwiczenie poprzedzaj **dokładnym pokazem i instrukcją**, zwracając uwagę na części szczególnie ryzykowne.
- Mów **prostym, zrozumiałym językiem** do ucznia.
- Ustal **jasne sygnały** (głosowe, gwizdek) do rozpoczęcia i zakończenia ćwiczeń.
- Dopilnuj, aby uczniowie mieli **właściwy strój sportowy**, bez biżuterii, z włosami związanymi.

3. Prowadzenie ćwiczeń

- **Kontroluj tempo i intensywność** ćwiczeń – unikaj przeciążeń, szczególnie u uczniów początkujących i z problemami zdrowotnymi.
- Zapewnij **bezpieczne odległości** między ćwiczącymi, zwłaszcza przy rzutach, biegach z przyborami i ćwiczeniach gimnastycznych.
- W ćwiczeniach na przyrządach stosuj: asekurację nauczyciela lub uczniów, odpowiednie rozmieszczenie materacy, stopniowanie trudności.
- W grach zespołowych egzekwuj **fair play i ograniczanie niebezpiecznego kontaktu fizycznego**.

4. Opieka i reagowanie na zagrożenia

- Bądź przygotowany do udzielenia **pierwszej pomocy**; miej dostęp do apteczki oraz telefonu.

- W razie wypadku:
 - przerwij ćwiczenia,
 - oceń stan poszkodowanego i udziel pomocy,
 - powiadom odpowiednie osoby (dyrekcję, rodziców, służby),
 - zabezpiecz miejsce zdarzenia.
- Prowadź **dokumentację powypadkową** zgodnie z procedurami szkolnymi.

5. Dyscyplina i klimat na lekcji

- Ustal i egzekwuj jasne **zasady zachowania na lekcji**, takie jak zakaz popychania, gonitwa bez kontroli, wchodzenia na sprzęt bez zgody.
- Reaguj natychmiast na przejawy ryzykownych zachowań.
- Buduj atmosferę odpowiedzialności – angażuj uczniów do dbania o bezpieczeństwo własne i kolegów.

6. Zakończenie zajęć

- Zabezpiecz sprzęt, sprawdź stan sali lub boiska.
- Upewnij się, że uczniowie **nie zgłaszają dolegliwości** po zajęciach.
- Zachęcaj do nawadniania, higieny i prawidłowego wychłodzenia organizmu po wysiłku.

Kończąc ten przewodnik, chcemy zostawić Państwa z myślą, że ...

wierzemy, że wychowanie fizyczne w edukacji wczesnoszkolnej może stać się przestrzenią, w której każde dziecko odnajdzie swoje miejsce – niezależnie od tempa rozwoju, możliwości ruchowych, stylu uczenia się czy stanu zdrowia. Wasza codzienna praca ma ogromną moc: to dzięki Wam dzieci uczą się, że ruch może dawać radość, wspólne działanie buduje relacje, a różnorodność jest wartością, która wzbogaca całą grupę.

Mamy nadzieję, że ten przewodnik stanie się dla Was wsparciem w organizacji zajęć, które są bezpieczne, dostępne i pełne szacunku dla indywidualności każdego ucznia. Zawarte w nim narzędzia diagnostyczne oraz praktyczne rozwiązania dydaktyczne pomogą lepiej rozpoznać potrzeby dziecka, właściwie na nie reagować i budować środowisko sprzyjające aktywności.

W edukacji dla wszystkich najważniejsza jest uważność na drugiego człowieka – na jego emocje, możliwości, trudności i potencjał. To ona pozwala zamienić zajęcia wychowania fizycznego w doświadczenie, które wzmacnia pewność siebie, poczucie sprawstwa i sprawia, że ruch staje się naturalną częścią życia.

Dziękujemy za Wasze zaangażowanie, otwartość i gotowość do podejmowania nowych wyzwań. Każdy krok, który wykonujecie w stronę bardziej inkluzyjnej edukacji, przynosi realną zmianę – dla uczniów, ich rodzin, a także dla całej szkolnej społeczności.

Wierzemy, że treści zawarte w przewodniku pomogą Wam tworzyć zajęcia pełne życzliwości, uważności i ruchu, w których każde dziecko poczuje, że jest zauważone, ważne i może aktywnie uczestniczyć na miarę swoich możliwości.

Piśmiennictwo

1. Adolfsson P., Taplin C.E., Zaharieva D.P., Pemberton J., Davis E.A. i wsp. (2022). ISPAD Clinical Practice Consensus Guidelines 2022: Exercise in children and adolescents with diabetes' *Pediatric Diabetes*, 23(8), 1341-1372. doi: 10.1111/pedi.13452
2. Aldakheel F.M. (2021). Allergic diseases: A comprehensive review on risk factors, immunological mechanisms, link with COVID-19, potential treatments, and role of allergen bioinformatics. *Int J Environ Res Public Health*, 18(22), 12105. doi: 10.3390/ijerph182212105
3. American Diabetes Association (2024). Standards of Care in Diabetes – 2024: Section 14. Children and Adolescents. *Diabetes Care*, 47(Supplement 1), 258-281. doi: 10.2337/dc24-S014
4. Arasi S., Barni S., Caminiti L., Castagnoli R., Giovannini M. i wsp. (2024). Latex allergy in children. *Journal of Clinical Medicine*, 13(1), 124. doi: 10.3390/jcm13010124
5. Asher M.I., Rutter C.E., Bissell K., Chiang C.Y., El Sony A. i wsp. (2021). Global Asthma Network Phase I Study Group. Worldwide trends in the burden of asthma symptoms in school-aged children: Global Asthma Network Phase I cross-sectional study. *The Lancet*, 398(10311), 1569-1580. doi: 10.1016/S0140-6736(21)01450-1
6. Atkinson M.A., Eisenbarth G.S., Michels A.W. (2014). Type 1 diabetes. *The Lancet*, 383(9911), 69-82. doi: 10.1016/S0140-6736(13)60591-7
7. Bakker E.W.P., Verhagen A.P., van Trijffel E., Lucas C., Koes B.W. (2009). Spinal mechanical load as a risk factor for low back pain: a systematic review of prospective cohort studies. *Spine*, 34(8), 281-293. doi: 10.1097/BRS.0b013e318195b257
8. Barla E. (2025). From movement to inclusion: The role of physical education in early childhood education. *European Journal of Physical Education and Sport Science*, 12(9), 1-15. doi: 10.46827/ejpe.v12i9.6260
9. Barnett L.M., Stodden D., Cohen K.E., Smith J.J., Lubans D.R. i wsp. (2016). Fundamental movement skills: An important focus. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35(3), 219-225. doi: 10.1123/jtpe.2014-0209
10. Bartha I., Almulhem N., Santos A.F. (2024). Feast for thought: A comprehensive review of food allergy 2021-2023. *J Allergy Clin Immunol*, 153(3), 576-594. doi: 10.1016/j.jaci.2023.11.918
11. Battelino T., Danne T., Bergenstal R.M., Amiel S.A., Beck R. i wsp. (2019). Clinical targets for continuous glucose monitoring data interpretation: international consensus. *Diabetes Care*, 42(8), 1593-1603. doi: 10.2337/dci19-0028

12. Bełza-Gajdzica M., Ciborowski M., Knopik T., Nosowicz E., Rodzewicz J.A. (2024). Projektowanie uniwersalne w edukacji. Poradnik dla nauczycieli i nauczycielek. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
13. Bergford S., Riddell M.C., Gal R.L., Patton S.R., Clements M.A. i wsp. (2024). Predicting hypoglycemia and hyperglycemia risk during and after activity for adolescents with type 1 diabetes. *Diabetes Technol Ther*, 26(10), 728-738. doi: 10.1089/dia.2024.0061
14. Blaiss M., Cheng L., Morais-Almeida M. (2025). Global perspectives on challenges and opportunities in managing allergic rhinitis in children: Taking the school environment as a case. *EMJ Allergy Immunol*, 10(1), 84-92. doi: 10.33590/emjallergyimmunol/AYPT3809
15. Bloemen M.A., Backx F.J., Takken T., Wittink H., Benner J. i wsp. (2015). Factors associated with physical activity in children and adolescents with a physical disability: a systematic review. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 57(2), 137-148. doi: 10.1111/dmcn.12624
16. Bobkiewicz-Lewartowska L., Giers M. (2016). Spostrzeganie temperamentu dzieci z ADHD przez nauczycieli i rodziców. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1(239), 156-170.
17. Brożek J.L., Bousquet J., Agache I., Agarwal A., Bachert C. i wsp. (2017). Allergic Rhinitis and its Impact on Asthma (ARIA) guidelines-2016 revision. *J Allergy Clin Immunol*, 140(4), 950-958. doi: 10.1016/j.jaci.2017.03.050
18. Brożek G., Nowak B., Prendergast C., Gil A., Nakiela P. i wsp. (2025). Thirty year trends in childhood asthma and allergic conditions in Poland. *Respir Med*, 248, 108379. doi: 10.1016/j.rmed.2025.108379
19. Caggiano S., Cutrera R., Di Marco A., Turchetta A. (2017). Exercise Induced Bronchospasm and Allergy. *Front. Pediatr*, 5, 131. doi: 10.3389/fped.2017.00131
20. Callaghan J.P., McGill S.M. (2001). Low back joint loading and kinematics during standing and unsupported sitting. *Ergonomics*, 44(3), 280-94. doi: 10.1080/00140130118276
21. CAST (2024). Universal Design for Learning Guidelines version 3.0. Retrieved from <https://udlguidelines.cast.org>
22. Cattuzzo M.T., dos Santos Henrique R., Ré A.H.N., de Oliveira I.S., Melo B.M. i wsp. (2016). Motor competence and health related physical fitness in youth: A systematic review. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 19(2), 123-129. doi: 10.1016/j.jsams.2014.12.004
23. Chooi Y.C., Ding C., Wong W.K. (2019). Waist-to-height ratio is better than body mass index in predicting central obesity and metabolic risk in children and adolescents: systematic review and metaanalysis. *Obesity Reviews*, 20(2), 389-404. doi: 10.1111/obr.12456

24. Ciechomska M., Ciechomski M. (2016). Dzieci z trudnościami adaptacyjnymi w młodszym wieku szkolnym. W: E. Śmiecharska-Petrovskij (red.), *Aspekty rozwojowe i edukacyjne w kontekście specyfiki różnic kulturowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe UKSW.
25. Claus A.P., Hides J.A., Moseley G.L., Hodges P.W. (2009). Is 'ideal' sitting posture real?: Measurement of spinal curves in four sitting postures. *Man Ther*, 14, 404-8. doi: 10.1016/j.math.2008.06.001
26. Clutterbuck G.L., Johnston L.M., Auld M.L. (2025). Physical Literacy for Children with Disabilities. W: G. Bennett, E. Goodall (red.), *The Palgrave Encyclopedia of Disability*. Cham: Palgrave Macmillan.
27. Coenen P., Kingma I., Boot C.R.L., Twisk J.W., Bongers P.M., van Dieën J.H. (2013). Cumulative low back load at work as a risk factor of low back pain: a prospective cohort study. *J Occup Rehabil*, 23(1), 11-18. doi: 10.1007/s10926-012-9375-z
28. D'Amours J., Girard S., Miquelon P., Veillette P.L. (2025). Effects of group-based physical activity programs on children, adolescents, and young adults with disabilities: A systematic review. *PloS one*, 20(5), e0323707. doi: 10.1371/journal.pone.0323707
29. Davis E.A., Shetty V.B., Teo S.Y.M., Lim R.J., Patton S.R., Taplin C.E. (2023). Physical activity management for youth with type 1 diabetes: Supporting active and inactive children. *Diabetes Spectr*, 36(2), 137-145. doi: 10.2337/dsi22-0020
30. Domagała-Zyśk E., Knopik T., Papuda-Dolińska B., Bieńkowska K.I. (2023). *Bateria testów TROSKA I. Nauczycielska ocena rozwoju emocjonalno-społecznego uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi*. Wydawnictwo ORE.
31. Domagała-Zyśk E., Mariańczyk K., Chrzanowska I., Czarnocka M., Jachimczak B. i wsp. (2022). Szkolna ocena funkcjonalna: przebieg procesu w aspekcie oceny aktywności i uczestnictwa. Lublin: Wydawnictwo KUL.
32. El Sayed N.A., Aleppo G., Aroda V.R., Bannuru R.R., Brown F.M. i wsp. (2023). Standards of Care in Diabetes – 2023. *Diabetes Care*, 46(Suppl. 1), 1-4. doi: 10.2337/dc23-S002
33. Fainardi V., Grandinetti R., Mussi N., Rossi A., Masetti M. i wsp. (2024). Exercise-induced bronchoconstriction in children: Delphi study and consensus document about definition and epidemiology, diagnostic work-up, treatment, and follow-up. *Respir Res*, 25(1), 445. doi: 10.1186/s12931-024-03078-5
34. Falls A. (2025). UDL on the slopes: Think of your class like a ski resort. #slowchathealth, category: MICRO BLOG. <https://slowchathealth.com/2025/05/28/udl/>
35. Felix M.M.R., Kuschnir F.C., Boechat J.L., Castells M. (2024). Recent findings on drug hypersensitivity in children. *Front Allergy*, 5, 1330517. doi: 10.3389/falgy.2024.1330517
36. Firek W., Płoszaj K., Mazur Z., Cebula A., Szymańska E. (2025). Translation and validation of the Canadian Assessment of Physical Literacy for polish children aged 8-

12. *Journal of Teaching in Physical Education* (published online ahead of print 2025). Retrieved Nov 27, 2025, from doi: 10.1123/jtpe.2024-0440
37. Fryer J.C.J., Quon J.A., Smith F.W. (2010). Magnetic resonance imaging and stadiometric assessment of the lumbar discs after sitting and chair-care decompression exercise: a pilot study. *Spine J*, 10(4), 297-305. doi: 10.1016/j.spinee.2010.01.009
38. Gajdzica Z., Widawska E., Byra S., Domagała-Zyśk E., Jachimczak B. i wsp. (2024). *Ocena funkcjonalna w szkole dla każdego - założenia, pomiar, zastosowanie*. Katowice-Kraków: Wydawnictwo AT. doi: 10.59862/ANjrYKfU41gk
39. Garbenis S., Kaffemaniene I. (2025). Developing traits of self-confidence and intrinsic motivation in students with severe special educational needs in physical education lessons. *Behavioral Sciences*, 15(11), 1449. doi: 10.3390/bs15111449
40. Gawlik K., Zwierzchowska A. (2004). *Wychowanie fizyczne dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami intelektualną*. Katowice: AWF w Katowicach.
41. GBD 2019 Diseases and Injuries Collaborators (2020). Global burden of 369 diseases and injuries in 204 countries and territories, 1990-2019: a systematic analysis for the Global Burden of Disease Study 2019. *Lancet*, 396(10258), 1204-1222. doi: 10.1016/S0140-6736(20)30925-9
42. Gerc K., Jurek M. (2019). Zaburzenia ze spektrum autyzmu w perspektywie diagnozy różnicowej. *Eruditio et Ars*, 1(2), 30-38.
43. GINA. Global initiative for asthma. Asthma Management and Prevention for Adults, Adolescents and children for 6-11 years (2025). *A summary guide for healthcare providers*. Published June 2025. Available from: ginaasthma.org.
44. Goniotakis I., Perikleous E., Fouzas S., Steiropoulos P., Paraskakis E. (2023). A Clinical approach of allergic Rhinitis in children. *Children (Basel)*, 10(9), 1571. doi: 10.3390/children10091571
45. Góralczyk E. (2009). *Dziecko przewlekłe chore. Psychologiczne aspekty funkcjonowania dziecka w przedszkolu i szkole*. Warszawa: Wyd. Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
46. Grenier M., Miller N., Black K. (2017). Applying universal design for learning and the inclusion spectrum for students with severe disabilities in general physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 88(6), 51-56. doi: 10.1080/07303084.2017.1330167
47. Groves N.B., Wells E.L., Soto E.F., Marsh C.L., Jaisle E.M. et al. (2022). Executive Functioning and Emotion Regulation in Children with and without ADHD. *Research on Child and Adolescent Psychopathology*, 50(6), 721-735. doi: 10.1007/s10802-021-00883-0
48. Gubbels L., Saffery R., Neeland M.R. (2025). New insights into the mechanisms of childhood food allergies. *Pediatr Allergy Immunol*, 36(4), e70069. doi: 10.1111/pai.70069

49. Haegele J.A., Sutherland S. (2015). Perspectives of students with disabilities toward physical education: A qualitative inquiry review. *Quest*, 67(3), 255-273. doi: 10.1080/00336297.2015.1050118
50. Harkins C., Mazurek M.O. (2024). Wpływ współwystępującego ADHD na wyniki interwencji kompetencji społecznych u młodzieży z zaburzeniem ze spektrum autyzmu. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 54, 2552-2563. doi: 10.1007/s10803-023-05987-8
51. Harmanci K., Urhan B., Anıl H., Kocak A. (2015). Nasal and bronchial response to exercise in children with seasonal allergic rhinitis out of the pollen season. *Int Forum Allergy Rhinol*, 5(2), 143-8. doi: 10.1002/alr.21455.
52. Hassett L., McKay M.J., Cole J., Moseley A.M., Chagpar S. i wsp. (2024). Effects of sport or physical recreation for adults with physical or intellectual disabilities: a systematic review with meta-analysis. *British Journal of Sports Medicine*, 58(5), 269-277. doi: 10.1136/bjsports-2023-107123
53. Infantes-Paniagua Á., Silva A.F., Ramirez-Campillo R., Sarmiento H., González-Fernández F.T. i wsp. (2021). Active school breaks and students' attention: A systematic review with meta-analysis. *Brain Sciences*, 11(6), 675. doi: 10.3390/brainsci11060675
54. Insel R.A., Dunne J.L., Atkinson M.A., Chiang J.L., Dabelea D. i wsp. (2015). Staging presymptomatic type 1 diabetes. *Diabetes Care*, 38(10), 1964-1974. doi: 10.2337/dc15-1419
55. Jaisle E.M., Groves N.B., Black K.E., Kofler M.J. (2023). Linking ADHD and ASD symptomatology with social impairment: The role of emotion dysregulation. *Research on Child and Adolescent Psychopathology*, 51(2), 3-16. doi: 10.1007/s10802-022-00982-6
56. Kamza A. (2014). *Rozwój dziecka. Wczesny wiek szkolny. Niezbędnik Dobrego Nauczyciela*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
57. Kaniewska-Mackiewicz E. (2023). Wpływ zaburzeń lękowych na funkcjonowanie dzieci i młodzieży. *Zeszyty Naukowe WSG*, 43(8), 187-210.
58. Kim T.H., Kim H., Oh J., Kim S., Miligkos M. i wsp. (2025). Global burden of asthma among children and adolescents with projections to 2050: a comprehensive review and forecasted modeling study. *Clin Exp Pediatr*, 68(5), 329-343. doi: 10.3345/cep.2025.00423
59. Klain A., Giovannini M., Pecoraro L., Barni S., Mori F. i wsp. (2024). Exercise-induced bronchoconstriction, allergy and sports in children. *Ital J Pediatr*, 50, 47. doi: 10.1186/s13052-024-01594-0
60. Kmita U. (2025). Jak przebiega i jak wspierać rozwój poznawczy dzieci w wieku szkolnym? W: E. Domagała-Zyśk (red.), *Personalistyczne integralne wychowanie dzieci w wieku szkolnym* (s. 83-115). Lublin: Wydawnictwo KUL.

61. Knopik T., Papuda-Dolińska B., Wiejak K., Krasowicz-Kupis G. (2021). Projektowanie uniwersalne jako perspektywa metodyczna edukacji włączającej. *Niepelnosprawność - Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, 42, 53-69.
62. Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. (Dz.U. z 1997 r. nr 78 poz. 483 z późn. zm.)
63. Kosiarska I. (2007). Zaburzenia emocjonalne u dzieci w młodszym wieku szkolnym. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, Sectio J, XX*, 57-72.
64. Kosmol A., Mazur Z., Płoszaj K. (2024). *Alfabet ruchowy i podstawowe umiejętności ruchowe dla dzieci w wieku 6-12 lat: Przewodnik dla nauczycieli*. Warszawa: AWF Warszawa.
65. Kowalska G., Gluźniewicz J. (2018). Wspomaganie rozwoju poznawczego dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. W: E. Sadowska, A. Wiśniak, I. Łukasiewicz (red.), *Dokąd zmierzamy? Wspieranie rozwoju człowieka w rodzinie, edukacji i biznesie* (s. 109-122). Wydawnictwo WSB.
66. Książ-Gołębiowska N., Oleś M. (2019). Poczucie własnej skuteczności i subiektywna jakość życia u chłopców z ADHD w wieku wczesnoszkolnym. *Polskie Forum Psychologiczne*, 24(2), 225-240. doi: 10.14656/PFP20190205
67. Ku B., Rhodes R.E. (2020). Physical activity behaviors in parents of children with disabilities: A systematic review. *Research in Developmental Disabilities*, 107, 103787. doi: 10.1016/j.ridd.2020.103787
68. Kubiak H., Kubiak-Frątczak F. (2022). Edukacja emocjonalna a rozwój dziecka. *Studia Edukacyjne*, 67, 23-38. doi: 10.14746/se.2022.67.2
69. Kucharczyk I., Gosk-Sobańska U. (2022). Dysleksja a zaburzenia przedsionkowe, proprioceptywne oraz niedojrzałość neuromotoryczna. *Konteksty Pedagogiczne*, 2(19), 11-31. doi: 10.19265/kp.2022.2.19.357
70. Kułaga Z., Róździńska-Świątkowska A., Grajda A., Gurzkowska B., Napieralska E. i wsp. (2015). Siatki centylowe dla oceny wzrastania i stanu odżywienia polskich dzieci i młodzieży od urodzenia do 18 roku życia. *Standardy Medyczne/Pediatrics*, 12, 119-135.
71. Lam K., Au E., Ip W.K., Tam J.K., Leung P.S.C. (2025). Inhalant-mediated allergy: Immunobiology, clinical manifestations and diagnosis. *Clin Rev Allergy Immunol*, 68(1), 43. doi: 10.1007/s12016-025-09053-2
72. Lan Y.Y., Kovinthalpillai R., Kędzia A., Niechciał E. (2024). Age-based challenges to type 1 diabetes management in the pediatric population. *Front Pediatr*, 12, 1434276. doi: 10.3389/fped.2024.1434276
73. Lemanowicz-Kustra A., Borkowska A., Brzeziński M., Wyszomirski A., Szlagatyś-Sidorkiewicz A. (2021). Longitudinal analysis (1994-2020) of prevalence and trends of underweight in Polish children. *Children*, 8(8), 643. doi: 10.3390/children8080643

74. Leutheuser H., Bartholet M., Marx A., Pfister M., Burckhardt M.A. i wsp. (2024). Predicting risk for nocturnal hypoglycemia after physical activity in children with type 1 diabetes. *Front Med (Lausanne)*, 11, 1439218. doi: 10.3389/fmed.2024.1439218
75. Lieberman L., Brian A., Grenier M. (2017). The Lieberman-Brian inclusion rating scale for physical education. *European Physical Education Review*, 25(2), 341-354. doi: 10.1177/1356336x17733595
76. Lieberman L.J., Grenier M., Brian A., Arndt K. (2021). *Universal design in physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
77. Lubans D.R., Morgan P.J., Cliff D.P., Barnett L.M., Okely A.D. (2010). Fundamental movement skills in children and adolescents. *Sports Medicine*, 40(12), 1019-1035. doi: 10.2165/11536850-000000000-00000
78. Łodygowska E. (2017). Dysleksja a problemy emocjonalne dzieci i młodzieży – przegląd badań. W: E. Łodygowska, E. Pieńkowska (red.), *Psychologia wieku rozwojowego. Norma – nietypowość – patologia* (s. 101-117). Wydawnictwo Volumina.pl.
79. Makaruk H., Bodasińska A., Makaruk B., Zieliński J., Nogal M. i wsp. (2022). *Test fundamentalnych umiejętności ruchowych w sporcie (FUS). Przewodnik dla nauczycieli*. Biała Podlaska: Akademia Wychowania Fizycznego Józefa Piłsudskiego w Warszawie, Wydział Wychowania Fizycznego i Zdrowia.
80. Malicka-Pędzik K. (2022). *Edukacja włączająca w praktyce szkoły ogólnodostępnej*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
81. Marciniak-Firadza R. (2023). Funkcjonowanie komunikacyjne i społeczne dziecka/ucznia ze spektrum zaburzeń autystycznych (ASD) i dziecka/ucznia z mutyzmem wybiórczym (MW) – podobieństwa i różnice. *Forum Pedagogiczne*, 13(1), 45-59. doi: 10.21697/fp.2023.1.0
82. Maszczak T. (1997). *Metodyka wychowania fizycznego*. Warszawa: Wydawnictwo AWF.
83. Mazur Z., Czyż K., Gawron A., Jędrzejczak O., Kwiecień A. i wsp. (2025). *Komentarz metodyczny dla nauczycieli do przedmiotu wychowanie fizyczne*. Ministerstwo Edukacji Narodowej.
84. Melguizo-Ibáñez E., Zurita-Ortega F., González-Valero G., Puertas-Molero P., Tadeu P. i wsp. (2024). Active break as a tool for improving attention in the educational context. A systematic review and meta-analysis. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, 29(2), 147-157. doi: 10.1016/j.psicoe.2024.02.003
85. Men J., Yu Z., An W., Wang P., Hou X. i wsp. (2025). Effects of exercise on cardiorespiratory fitness in children and adolescents with overweight and obesity: a systematic review and metaanalysis of 72 randomized controlled trials. *BMC Public Health*, 25(1), 3899. doi: 10.1186/s12889-025-25254-y
86. Men J., Wang P., Gao Q., Li Y., Zhu G. i wsp. (2025). Impact of exercise on anthropometric outcomes in children and adolescents with overweight or obesity:

- a systematic review and metaanalysis based on 113 randomized controlled trials worldwide. *BMC Public Health*, 25(1), 2400. doi: 10.1186/s12889-025-23413-9
87. Men J., Zhu G., Li Y., Wu S., Yu Z. i wsp. (2025). Impact of exercise on cardiovascular disease risk in overweight or obese children and adolescents: a systematic review and meta-analysis. *BMC Sports Science, Medicine and Rehabilitation*, 17(1), 225. doi: 10.1186/s13102-025-01228-w
 88. Mueller-Malesińska M. (2010). Niedosłuch. W: B. Woynarowska (red.), *Uczniowie z chorobami przewlekłymi. Jak wspierać ich rozwój, zdrowie i edukację* (s. 160-178). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
 89. Murrison L.B., Brandt E.B., Myers J.B., Hershey G.K.K. (2019). Environmental exposures and mechanisms in allergy and asthma development. *J Clin Invest*, 129(4), 1504-1515. doi: 10.1172/JCI124612
 90. Nadella S., Indyk J.A., Kamboj M.K. (2017). Management of diabetes mellitus in children and adolescents: engaging in physical activity. *Translational Pediatrics*, 6(3), 215-224. doi: 10.21037/tp.2017.05.01
 91. Niechciał E., Michalak M., Skowrońska B., Fichna P. (2024). Increasing trend of childhood type 1 diabetes incidence: 20-year observation from Greater Poland Province, Poland. *Acta Diabetologica*, 61(12), 1609-1617. doi: 10.1007/s00592-024-02339-5
 92. Nitecka-Walerych A. (2019). *Wychowanie fizyczne w klasach 1-3 szkoły podstawowej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 296-298.
 93. Nowotnik A. (2012). Funkcjonowanie uwagi u dzieci w wieku wczesnoszkolnym: grupy ryzyka. *Edukacja*, 1(117), 87-103.
 94. Nur Husna S.M., Tan H.T., Md Shukri N., Mohd Ashari N.S., Wong K.K. (2022). Allergic Rhinitis: A clinical and pathophysiological overview. *Front Med (Lausanne)*, 9, 874114. doi: 10.3389/fmed.2022.874114
 95. O'Sullivan P.B., Dankaerts W., Burnett A.F., Farrell G.T., Jefford E. i wsp. (2006). Effect of different upright sitting postures on spinal-pelvic curvature and trunk muscle activation in a pain-free population. *Spine*, 31(19), 707-712. doi: 10.1097/01.brs.0000234735.98075.50
 96. Olszowski A. (1997). Bezpieczeństwo na zajęciach ruchowych. W: T. Maszczak (red.), *Metodyka wychowania fizycznego* (s. 163). Warszawa: AWF Warszawa.
 97. Osowiecka M., Modzelewski P. (2017). Rola regulacji emocji u dzieci i młodzieży. *Czasopismo Pedagogiczne*, 1(4), 7-15.
 98. Ostrowska M. (2008). *Bezpieczeństwo na lekcjach wychowania fizycznego, czyli jak skutecznie unikać wypadków. Poradnik dla nauczyciela wychowania fizycznego*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 17-35.
 99. Ostrowski A., Ostrowska M. (2023). *Poradnik metodyczny do programu nauczania wychowania fizycznego dla II etapu edukacyjnego*. Wydawnictwo ORE.

100. Oszwa U. (2016). Dziecko w wieku wczesnoszkolnym i jego rozwój. W: T. Parczewska (red.), *Efektywność edukacji wczesnoszkolnej: wybrane aspekty*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
101. Pansare M., Seth D., Kamat A., Kamat D. (2020). Summer Buzz: All you need to know about insect sting allergies. *Pediatr Rev*, 41(7), 348-356. doi: 10.1542/pir.2018-0358
102. Parisi C.A.S., Kelly K.J., Ansotegui I.J., Gonzalez-Díaz S.N., Bilò M.B. (2021). Update on latex allergy: New insights into an old problem. *World Allergy Organ J*, 14(8), 100569. doi: 10.1016/j.waojou.2021.100569
103. Patterson C.C., Harjutsalo V., Rosenbauer J., Neu A., Cinek O. i wsp. (2019). Trends and cyclical variation in the incidence of childhood type 1 diabetes in 26 European centres in the 25 year period 1989-2013: a multicentre prospective registration study. *Diabetologia*, 62(3), 408-417. doi: 10.1007/s00125-018-4763-3
104. Phimphasak C., Swangnetr M., Puntumetakul R., Chatchawan U., Boucaut R. (2016). Effects of seated lumbar extension postures on spinal height and lumbar range of motion during prolonged sitting. *Ergonomics*, 59(1), 112-20. doi: 10.1080/00140139.2015.1052570
105. Plichta P., Jagoszewska I., Gładyszewska-Cylulko J., Szczupał B., Drzazga A., Cytowska B. (2018). *Specjalne potrzeby edukacyjne uczniów z niepełnosprawnościami. Charakterystyka, specyfika edukacji i wsparcie*. Wydawnictwo Impuls.
106. Polskie Towarzystwo Diabetologiczne (2025). *Zalecenia kliniczne dotyczące postępowania u osób z cukrzycą – 2025*. Warszawa: Polskie Towarzystwo Diabetologiczne.
107. Pushkarenko K., Causgrove Dunn J., Wohlers B. (2021). Physical literacy and inclusion: A scoping review of the physical literacy literature inclusive of individuals experiencing disability. *Prospects*, 50, 107-126. doi: 10.1007/s11125-020-09497-8
108. Rada Unii Europejskiej (2025). *Konkluzje Rady w sprawie włączających, zorientowanych na ucznia praktyk we wczesnej edukacji i opiece nad dzieckiem oraz edukacji szkolnej*. Dz.Urz. UE C 2796 z 21.05.2025, s. 1-10. <https://eur-lex.europa.eu>
109. Radziwiłłowicz W. (2020) Zaburzenia emocjonalne (internalizacyjne). W: I. Grzegorzewska, L. Cierpiałowska, A.R. Borkowska (red.), *Psychologia kliniczna dzieci i młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
110. Randolph C. (2013). Pediatric exercise-induced bronchoconstriction: contemporary developments in epidemiology, pathogenesis, presentation, diagnosis, and therapy. *Curr Allergy Asthma Rep*, 13(6), 662-71. doi: 10.1007/s11882-013-0380-x
111. Rogacka A. (2015). Znaczenie aktywnego udziału uczniów w zajęciach wychowania fizycznego. W: P. Wróblewskiego (red.), *Wychowanie fizyczne i edukacja zdrowotna w bezpiecznej i przyjaznej szkole* (s. 20-36). Warszawa: Wydawnictwo ORE.

112. Ros-Demarize R., Graziano P.A. (2017). Social functioning in children with or at risk for attention deficit/hyperactivity disorder: A meta-analytic review. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 47(2), 1-23. doi: 10.1080/15374416.2016.1266644
113. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 31 grudnia 2002 r. w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach (tekst jedn.: Dz.U. z 2020 r., poz. 1604).
114. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz. U. z 2017 r. poz. 356).
115. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z 2023 r. poz. 1798).
116. Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 21 lipca 2025 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. z 2025 r. poz. 1052).
117. Samoliński B., Raciborski F., Lipiec A., Tomaszewska A., Krzych-Fałta E. i wsp. (2014). Epidemiologia chorób alergicznych w Polsce (ECAP). *Alergol Pol*, 1(1), 10-18. doi: 10.1016/j.alergo.2014.03.008
118. Schmidt M., Benzing V., Kamer M. (2016). Classroom-based physical activity breaks and children's attention: Cognitive engagement works! *Front Psychol*, 7, 1474. doi: 10.3389/fpsyg.2016.01474
119. Sejm RP (2025) Ustawa z dnia 24 kwietnia 2025 r. o zmianie ustawy o Państwowym Ratownictwie Medycznym oraz niektórych innych ustaw, Dz.U. 2025 poz. 637.
120. Shin Y.H., Hwang J., Kwon R., Lee S.W., Kim M.S. i wsp. (2023). Global, regional, and national burden of allergic disorders and their risk factors in 204 countries and territories, from 1990 to 2019: A systematic analysis for the Global Burden of Disease Study 2019. *Allergy*, 78(8), 2232-2254. doi: 10.1111/all.15807
121. Souza Silva B.R.V., da Silva G.A.S., de Albuquerque Rodrigues Filho E., Peixoto D.M., de Almeida Santos C.M. i wsp. (2023). Can physical exercise assist in controlling and reducing the severity of exercise-induced bronchospasm in children and adolescents? A systematic review. *Clin Respir J*, 17(1), 3-12. doi: 10.1111/crj.13559

122. Sport for Life (2019). *Developing physical literacy: Building a new normal for all Canadians*. <https://sportforlife.ca/portfolio-item/developing-physical-literacybuilding-a-new-normal-for-all-canadians/>
123. Stikker B.S., Hendriks R.W., Stadhouders R. (2023). Decoding the genetic and epigenetic basis of asthma. *Allergy*, 78(4), 940-956. doi: 10.1111/all.15666
124. Stodden D.F., Goodway J.D., Langendorfer S.J., Roberton M.A., Rudisill M.E. i wsp. (2008). A developmental perspective on the role of motor skill competence in physical activity: An emergent relationship. *Quest*, 60(2), 290-306.
125. Strzyżewski S. (1997). *Wychowanie fizyczne poza salą gimnastyczną*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
126. Tatarczuk J. (2001). *Wychowanie fizyczne w edukacji wczesnoszkolnej*. Zielona Góra: Wydawnictwo WSP w Zielonej Górze, s.130-132.
127. Trojanowska A., Trojanowska P., Bernat K., Oleszczuk-Tobiszewska K. (2015) Ocena sposobu żywienia i aktywności fizycznej u dzieci w wieku szkolnym w aspekcie zagrożeń otyłością. *Endokrynologia Pediatria*, 14(4), 53-62.
128. UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. doi: 10.54675/MHHZ2237
129. Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. z 2023 r. poz. 900, 1672 i 1718).
130. Wang J., Zhou Y., Zhang H., Hu L., Liu J. i wsp. (2023). Pathogenesis of allergic diseases and implications for therapeutic interventions. *Sig Transduct Target Ther*, 8(1), 138. doi: 10.1038/s41392-023-01344-4
131. Waongenngarm P., van der Beek A.J., Akkarakittichoke N., Janwantanakul P. (2020). Perceived musculoskeletal discomfort and its association with postural shifts during 4-h prolonged sitting in office workers. *Appl Ergon*, 89, 103225. doi: 10.1016/j.apergo.2020.103225
132. West K., Hassett L., Oliveira J.S., Kwok W.S.S., Geerts M. i wsp. (2025). Effects of sport and physical recreation on health-related outcomes among children and young people with physical disability: systematic review with meta-analysis. *BMJ Open Sport & Exercise Medicine*, 11(2), e002350. doi: 10.1136/bmjsem-2024-002350
133. Whitehead M. (2019). Definitions of Physical Literacy: developments and issues. W: M. Whitehead (red.), *Physical Literacy across the World* (s. 8-18). London: Routledge.
134. Wiejak K., Krasowicz-Kupis G., Bogdanowicz K.M. (2015). *Skala Prognoz Edukacyjnych SPE IBE. Podręcznik*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
135. Wiejak K. (2010). Prawidłowości rozwoju w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. W: T. Parczewska (red.), *Psychopedagogiczne aspekty rozwoju i edukacji małego dziecka* (s. 11-25). Lublin: Wydawnictwo UMCS.

136. Wolfsdorf J.I., Glaser N., Agus M., Fritsch M., Hanas R. i wsp. (2018). ISPAD Clinical Practice Consensus Guidelines 2018: Diabetic ketoacidosis and the hyperglycemic hyperosmolar state. *Pediatr Diabetes*, 19 Suppl 27, 155-177. doi: 10.1111/pedi.12701
137. World Health Organization (2009). *Międzynarodowa Klasyfikacja Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia (ICF)*. Genewa: WHO.
138. World Health Organization Regional Office for Europe (2020). *Childhood Obesity Surveillance Initiative (COSI): physical activity habits of children aged 6-9 in the WHO European Region*. Geneva: WHO Regional Office for Europe.
139. World Health Organization Regional Office for Europe (2025). *WHO European Childhood Obesity Surveillance Initiative (COSI): Report on the sixth round of data collection, 2022-2024*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.
140. Wójcik M., Zachurzok A. (2024). *Obesity in children: inheritance and treatment – state of art 2024*. *Pediatr Endocrinol Diabetes Metab*, 30(3), 112-115. doi: 10.5114/pedm.2024.144042
141. Yan H., Xu H., Chen R., Chen D., Li C. (2025). Effects of aerobic exercise on body composition in children and adolescents with overweight and obesity: a systematic review and metaanalysis of randomized controlled trials. *BMC Public Health*, 25, 3321. doi: 10.1186/s12889-025-24757-y
142. Zaremba L. (2014). *Specjalne potrzeby rozwojowe i edukacyjne dzieci i młodzieży. Identyfikowanie SPR i SPE oraz sposoby ich zaspokajania*. Ośrodek Rozwoju Edukacji.
143. Zawilski Z.M. (2022). Somatyzacja jako przejaw zaburzeń emocjonalnych u dzieci. *Pediatrics i Medycyna Rodzinna*, 18(1), 40-51. doi: 10.15557/PiMR.2022.0006
144. Zhang X., Liu J., Ni Y., Yi C., Fang Y. i wsp. (2024). Global prevalence of overweight and obesity in children and adolescents: a systematic review and metaanalysis. *JAMA Pediatrics*, 178(8), 800-813. doi: 10.1001/jamapediatrics.2024.1576
145. Zwierzchowska A., Gawlik K. (2005). *Wychowanie fizyczne dzieci i młodzieży niesłyszącej i słabosłyszącej*. Katowice: AWF w Katowicach.
146. Żelazkowska M. (2018). Terapia dzieci z trudnościami emocjonalnymi. W: E. Śmiechowska-Petrovskij, E. Kwiatkowska (red.), *Dzieci z trudnościami poznawczymi i emocjonalnymi w młodszy wieku* (s. 11-32). Wydawnictwo Naukowe UKSW.