

Bliskie i dalekie wyprawy dzieci i młodzieży

w kontekście pozycji dyrektorów szkół i placówek oraz nauczycieli

Małgorzata Kasztura

Dyrektor Wydziału Rozwoju Edukacji w Kuratorium Oświaty w Katowicach

Zbliżający się okres ferii zimowych to doskonały czas, by przyrzeć się roli nauczyciela w dwóch formach organizacji czasu dzieci i młodzieży – wycieczkom szkolnym organizowanym przez publiczne jednostki systemu oświaty oraz wypoczynkowi dzieci i młodzieży. Celem obu form aktywności jest rozwój i dobrostan dzieci oraz młodzieży. Obie formy dla spełnienia swych funkcji i bezpieczeństwa uczestników wymagają jednak szczegółowego planowania i przestrzegania przepisów regulujących ich organizację.¹

Ramy prawne i definicje

Wypoczynek dzieci i młodzieży może być organizowany w miejscu zamieszkania dzieci i młodzieży (półkolonie) albo poza nim (kolonie, obozy, w tym obozy wędrownie oraz biwaki). Jedną z jego kluczowych cech jest minimalny czas trwania, który nie może być krótszy niż dwa dni. Nie jest więc wypoczynkiem jednodniowa wycieczka organizowana w trakcie ferii letnich, zimowych czy którejś z przerw świątecznych. Przy organizacji tego typu wyjazdów nie mają zatem zastosowania przepisy regulujące organizację wypoczynku.

Tym, co jest kluczem do rozróżnienia wycieczek szkolnych i wypoczynku są okresy roku, w których są one organizowane. Wycieczki przypadają na okres, gdy prowadzone są zajęcia dydaktyczno-wychowawcze. Wypoczynek organizowany jest natomiast w okresach wolnych od tych zajęć, tj. w okresie ferii letnich i zimowych oraz wiosennej i zimowej przerwy świątecznej^{2, 3}. Mają rację ci, którzy właśnie obracają w głowie myśl o wycieczkach organizowanych w trakcie obozów, kolonii i półkolonii – rzeczywiście są one organizowane także w ramach półkolonii, obozu czy kolonii. Należy jednak zaznaczyć, że są integralnymi składowymi wypoczynku i jako takie podlegają pod przepisy rozporządzenia rządzącego wypoczynkiem. Oznacza to, że nie stosuje się do nich przepisów rozporządzenia w sprawie turystyki i krajoznawstwa.

Wycieczki szkolne to działania organizowane przez przedszkola, szkoły i placówki w ramach ich zadań dydaktycznych i wychowawczych. Ich celem jest m.in. poznanie naszego

(i innych) kraju, poszerzenie wiedzy, wspomaganie rodziny w wychowaniu, profilaktyka zachowań ryzykownych czy upowszechnienie zdrowego stylu życia⁴.

Reasumując, szkoły i placówki oświatowe mogą organizować wycieczki wyłącznie w trakcie roku szkolnego, z wyłączeniem ferii letnich i zimowych oraz przerw świątecznych.

Formy zgłaszania wycieczek szkolnych i wypoczynku dzieci i młodzieży

Organizatorzy wypoczynku są zobowiązani zgłaszać go poprzez bazę wypoczynku⁵ do właściwego kuratora oświaty i poddać się weryfikacji w zakresie poprawności przedłożonego organowi zgłoszenia wypoczynku. Ewentualne usterki lub braki w dokumencie powodują zwrot zgłoszenia i konieczność dokonania korekty. Jej brak skutkuje wydaniem przez kuratora decyzji o odmowie umieszczenia zgłoszenia w bazie wypoczynku prowadzonej przez ministra właściwego ds. oświaty i wychowania. Wypoczynek, którego nie udało się umieścić organizatorowi w bazie, nie może dojść do skutku, a jeśli dojdzie – ma status nielegalnego. Analiza zgłoszenia umożliwia usunięcie usterek na etapie przygotowań do organizacji wypoczynku i jest jedną z wielu form weryfikacji poprawności jego prowadzenia. Inne formy nadzoru kuratora (takie jak kontrola wypoczynku oraz wgląd do dokumentacji wypoczynku i odebranie wyjaśnień od organizatora wypoczynku) wykorzystywane są już w trakcie jego trwania oraz po jego zakończeniu.

Specyficznym (i w rzeczywistości bardzo rzadko realizowanym) rodzajem wypoczynku, zarezerwowanym wyłącznie dla szkół i placówek systemu oświaty, jest wypoczynek trwający do trzech dni. Jego organizacja przez dyrektora szkoły albo placówki nie wymaga składania zgłoszenia w bazie wypoczynku. Uproszczona procedura zakłada wyłącznie przekazanie kuratorowi karty wypoczynku⁶.

Wycieczki szkolne wymagają wyłącznie zgody dyrektora odpowiednio przedszkola, szkoły albo placówki, chyba że ich celem jest miejsce leżące poza granicami Polski (wycieczki zagraniczne). W takim przypadku niezbędne będzie przekazanie

1 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 25 maja 2018 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki turystyki i krajoznawstwa oraz Rozporządzenie z 30 marca 2016 r. w sprawie wypoczynku dzieci i młodzieży.

2 Art. 92a ust. 1 Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty.

3 W związku z definicją wypoczynku, w tym okresami w roku, gdy jest on organizowany – przedszkola są jednostkami systemu oświaty, w których zjawisko to nie występuje. W przedszkolach możliwe jest wyłącznie organizowanie turystyki i krajoznawstwa (wycieczek szkolnych).

4 § 2 Rozporządzenia MEN w sprawie warunków i sposobu organizowania (...).

5 Strona internetowa prowadzona przez ministra właściwego ds. oświaty i wychowania mieści się pod adresem: <https://wypoczynek.men.gov.pl/>.

6 Załącznik nr 4 do rozporządzenia MEN z 30 marca 2016 r.

informacji o wycieczce organowi prowadzącemu oraz organowi sprawującemu nadzór pedagogiczny (najczęściej kuratorowi oświaty). Organy te nie mają jednak kompetencji w zakresie opiniowania przekazanej przez dyrektora szkoły dokumentacji. Weryfikacja prawidłowości organizacji wycieczki jest możliwa w ramach prowadzonego przez organ nadzoru pedagogicznego (kuratora) nadzoru pedagogicznego nad pracą przedszkola, szkoły albo placówki. Warto pamiętać, że do informacji przekazanej organowi prowadzącemu i kuratorowi nie dołącza się listy uczniów biorących udział w wycieczce⁷.

Co z tym regulaminem?

Punktem stycznym obu form jest konieczność przygotowania i przedstawienia rodzicom i uczestnikom regulaminu. W przypadku wycieczek szkolnych regulamin taki (oraz program) opracowuje kierownik wycieczki⁸. Dokument ten powinien być przygotowany indywidualnie dla każdej wycieczki organizowanej w danej szkole i jako taki powinien uwzględniać jej charakterystykę. Stosowanie uniwersalnych dokumentów jest błędem. Zapisy w regulaminie, które nie oddają specyfiki wyjazdu (np. dot. zasad zachowania się w autokarze w przypadku podróży kolejami) poddają w wątpliwość respektowanie przez organizatorów zasad bezpieczeństwa i higieny w trakcie przygotowywania tego wydarzenia.

Kierownicy, opiekunowie i wychowawcy – kwalifikacje, komplikacje i konkluzje

Przepisy regulujące organizację wycieczek szkolnych dopuszczają możliwość łączenia funkcji kierownika i opiekuna. Odmienne stanowi rozporządzenie w sprawie wypoczynku dzieci i młodzieży, które wprost zabrania łączenia funkcji kierownika i wychowawcy wypoczynku⁹. Należy zwrócić uwagę, że wynika to m.in. ze stopnia skomplikowania obu form oraz potencjalnej liczby dzieci i młodzieży będących ich uczestnikami. Rolą kierownika wypoczynku jest kierowanie wypoczynkiem, nadzór nad pracą wychowawców, w tym nad realizacją programu, a ponadto zapewnienie bezpiecznych i higienicznych warunków wypoczynku, odpowiedniej diety oraz korzystania wyłącznie z wyznaczonych obszarów wodnych, a także reagowanie na sytuacje nagłe. Osobami stale przebywającymi z uczestnikami wypoczynku są ich wychowawcy. Łączenie obu funkcji jest więc organizacyjnie niemożliwe.

W przypadku wycieczek szkolnych konieczność zapewnienia zawsze minimum dwuosobowego składu kadry mo-

głoby znacznie utrudnić, a w niektórych wypadkach nawet uniemożliwić organizację wyjazdów, w których uczestniczą niewielkie grupki uczniów (np. wyjazd na zawody tenisa stołowego albo na konkurs recytatorski). Jednocześnie praktyka szkolna uczy, że powierzenie nadzoru nad grupą uczniów jednemu nauczycielowi może w niektórych sytuacjach drastycznie obniżyć poziom bezpieczeństwa dzieci i młodzieży. Wystarczy bowiem niedyspozycja kierownika łączącego funkcję opiekuna wycieczki, aby uczniowie (wychowankowie) zostali pozbawieni opieki. Szczególnie narażeni na tego typu niebezpieczeństwo są organizatorzy wycieczek zagranicznych. Nie zostały one wyłączone z możliwości łączenia funkcji kierownika i opiekuna wycieczki. Trzeba jednak pamiętać, że organem odpowiedzialnym za bezpieczeństwo wychowanków i uczniów w trakcie wycieczek szkolnych jest dyrektor. Zatwierdzenie przez niego karty wycieczki jest równoznaczne z wyrażeniem zgody na jej organizację w modelu zaproponowanym przez jej kierownika¹⁰, a zatem na wskazaną w dokumencie liczbę opiekunów w stosunku do liczby uczniów, w tym uczniów z niepełnosprawnościami¹¹. Z tego powodu dyrektor jest więc zobowiązany do przeprowadzenia swoistej analizy ryzyka i ustalenie właściwych proporcji między liczbą uczniów (wychowanków) i opiekunów wycieczki.

Wymagania dotyczące kompetencji osób zaangażowanych w wycieczki szkolne oraz wypoczynek dzieci i młodzieży jedynie częściowo są wspólne. Kierownikiem wycieczki szkolnej może być wyłącznie pracownik pedagogiczny szkoły¹². Podlegający mu opiekunowie nie muszą już jednak spełniać tego kryterium¹³. Warunkiem ich udziału w wycieczce będzie spełnianie warunku niekaralności, niefigurowanie w rejestrze niejawnym sprawców przestępstw na tle seksualnym oraz wyrażenie zgody na ich udział przez dyrektora szkoły.

Co istotne – obecność kierownika w trakcie wycieczki szkolnej, jak już zasygnalizowano wyżej, jest nieodzowna. Przepis stanowi bowiem o łączeniu funkcji kierownika i opiekuna wycieczki¹⁴. Oznacza to więc, że w żadnym przypadku nie jest możliwe powierzenie pełnienia funkcji wyłącznego opiekuna na wycieczce szkolnej osobie, która nie posiada statusu pracownika pedagogicznego szkoły, a zatem nie posiada przygotowania pedagogicznego i nie podlega służbowo dyrektorowi szkoły.

Szczególnych kwalifikacji od osób pełniących funkcje opiekunów i kierowników wymaga się wyłącznie przy organizacji specjalistycznej wycieczki turystyczno-krajoznawczej,

7 Por. § 7 pkt 1 rozporządzenia MEN z dnia 25 maja 2018 r. Dołączenie do zgłoszenia wycieczki zagranicznej takiej listy stanowi naruszenie ochrony danych osobowych. Organ prowadzący oraz organ nadzoru pedagogicznego nie posiadają bowiem podstawy prawnej do przetwarzania zawartych tam danych (tj. imion i nazwisk uczniów oraz telefonów rodzica lub rodziców ucznia).

8 § 10 pkt 1 rozporządzenia MEN z dnia 25 maja 2018 r.

9 § 5 ust. 3 rozporządzenia MEN z 30 marca 2016 r.

10 § 6 ust. 1 rozporządzenia MEN z dnia 25 maja 2018 r.

11 Por. załącznik do rozporządzenia MEN z 25 maja 2018 r. – Karta wycieczki.

12 § 9 ust. 1 rozporządzenia MEN z dnia 25 maja 2018 r.

13 § 9 ust. 2 MEN z dnia 25 maja 2018 r.

14 § 12 rozporządzenia MEN z dnia 25 maja 2018 r.

tj. takiej, w której udział wymaga od uczniów przygotowania kondycyjnego, sprawnościowego i umiejętności posługiwania się specjalistycznym sprzętem, a program wycieczki przewiduje intensywną aktywność turystyczną, fizyczną lub długodystansowość na szlakach turystycznych¹⁵ (turystyka wysokogórska, turystyka żeglarska, turystyka narciarska i inne). Opiekunowie tego typu wycieczek są zobowiązani posiadać udokumentowane przygotowanie, które umożliwi bezpieczne przeprowadzenie wycieczki.

Udział nauczycieli w wypoczynku dzieci i młodzieży nie jest wymagany. Przypomnijmy w tym miejscu, że minimalnymi warunkami stawianymi kandydatom na wychowawców są:

- posiadanie wykształcenia średniego lub średniego wykształcenia branżowego,
- niekaralność za przestępstwa, o których mowa w art. 92p Ustawy z 7 września 1991 r. o systemie oświaty,
- ukończenie kursu wychowawcy wypoczynku (warunek ten nie dotyczy m.in. właśnie nauczycieli),
- ukończenie 18. roku życia.

Jednym z warunków niezbędnych do pełnienia funkcji kierownika wypoczynku jest natomiast posiadanie co najmniej trzyletniego doświadczenia w wykonywaniu zadań dydaktyczno-wychowawczych lub opiekuńczo-wychowawczych, uzyskane w okresie ostatnich 15 lat¹⁶. Doświadczenie to może zrekompensować posiadanie statusu nauczyciela¹⁷. Warto w tym miejscu odnotować, że na stronie bazy wypoczynku pracownicy ministerstwa wskazują, że w tym kontekście za nauczyciela uważa się każdą osobę posiadającą kwalifikacje do pracy w szkole (tj. m.in. posiadającą przygotowanie pedagogiczne)¹⁸. Nie jest to więc wyłącznie osoba, która nawiązała stosunek pracy na stanowisku nauczyciela, ale każdy absolwent studiów uprawniających do pracy w szkole lub innych studiów, posiadający przygotowanie pedagogiczne, również absolwent bez doświadczenia w pracy w szkole lub placówce.

Zasada ta (brak zatrudnienia w szkole albo placówce) nie obowiązuje w przypadku kandydata na kierownika wypoczynku, który nie ukończył kursu na kierownika wypoczynku¹⁹. (Uwaga – w praktyce kontrolnej organu nadzorczego – zdarza się, że organizator wypoczynku posługuje się zaświadczeniem kierownika o ukończeniu kursu... kierownika wycieczek. Dokument ten jest dla kontrolującego wypoczynek niewiążący – nie świadczy o posiadaniu kwalifikacji do pełnienia funkcji kierownika wypoczynku. Więcej – nie jest wymagany do pełnienia funkcji kierownika wycieczki szkolnej. Przypomnijmy bowiem raz jeszcze – kierownikiem może być każdy nauczy-

ciel zatrudniony w danej szkole/placówce, o ile funkcję taką powierzy mu dyrektor tej szkoły/placówki). Nauczyciel, który nie ukończył tego typu kursu może być kierownikiem wypoczynku pod warunkiem, że zajmuje stanowisko kierownicze w szkole lub placówce. Oznacza to, że funkcję taką mogą (bez ukończenia kursu) pełnić: dyrektor i wicedyrektor szkoły, kierownik świetlicy czy kierownik praktycznej nauki zawodu. Uprawnienie takie posiadają oni do czasu zakończenia pełnienia wymienionych wyżej funkcji. Oznacza to, że przed podjęciem funkcji kierownika na następnym wypoczynku są oni zobowiązani ukończyć kurs kierownika wypoczynku.

Zapewnienie przez organizatora wypoczynku kadry, w skład której wchodzi nauczyciele jest jednak dla wielu rodziców warunkiem niezbędnym, by zdecydowali się oni na skorzystanie z oferty konkurujących ze sobą komercyjnych organizatorów wypoczynku. Stanowi też często zachętę do zapisania dziecka na półkolonie lub inne formy wypoczynku organizowane przez szkoły i placówki.

Oczywiście, niezależnie od powyższego, obie grupy osób (członkowie kadry wypoczynku oraz niepedagogiczni opiekunowie wycieczek szkolnych) muszą zostać zweryfikowani (odpowiednio przez dyrektora szkoły albo organizatora wypoczynku) w Krajowym Rejestrze Karnym oraz w rejestrze niejawnym sprawców przestępstw na tle seksualnym.

Liczba wychowanków, uczniów i uczestników

Prawodawca precyzyjnie uregulował liczbę uczestników wypoczynku podlegających opiece jednego wychowawcy. W grupie może być maksymalnie dwudziestu albo (w przypadku dzieci do 10. roku życia) maksymalnie piętnastu uczestników wypoczynku. Co więcej – rozporządzenie precyzyjnie określa maksymalną liczbę uczestników z niepełnosprawnością lub przewlekłe chorych²⁰.

Próżno szukać tego typu uregulowań w rozporządzeniu dot. organizacji wycieczek szkolnych. Jak więc, z perspektywy kierownika wycieczki, a w konsekwencji dyrektora szkoły, racjonalnie zaplanować liczbę opiekunów takiej wycieczki? W zakresie tym należy oprzeć się m.in. na informacjach dot. programu wycieczki, formach transportu, doświadczeniu opiekunów oraz charakterystyce grupy uczniów, w tym m.in. ich wieku, stanu zdrowia czy sprawności.

W tym kontekście nowatorskim rozwiązaniem organizacyjnym stosowanym przez Śląskiego Kuratora Oświaty od dwóch lat jest przygotowanie do udziału uczniów szkół z terenu województwa śląskiego w Sejmie Dzieci i Młodzieży. Trzyosobowym grupom uczniom z poszczególnych szkół za-

¹⁵ § 4 ust. 1 pkt 3 rozporządzenia MEN z dnia 25 maja 2018 r.

¹⁶ Art. 92p ust. 1 pkt 5 Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty.

¹⁷ Inną uprzywilejowaną w tym zakresie grupą osób są członkowie organizacji harcerskich.

¹⁸ § 4 ust. 3 rozporządzenia MEN z dnia 30 marca 2016 r. <https://wypoczynek.men.gov.pl/arttykul/Czy%20nauczyciel%20akademicki%20mo%20C5%BCe%20by%20C4%87%20wychowawc%20C4%85%20wypoczynku%20bez%20za%20C5%9B> [dostęp: 3 października 2025].

¹⁹ Art. 92p ust. 1 pkt 4 Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty.

²⁰ § 4 ust. 3 rozporządzenia MEN z dnia 30 marca 2016 r.

pewniono możliwość udziału w wydarzeniu w towarzystwie nauczycieli zatrudnionych w ich macierzystych szkołach. Rozwiązanie takie sprzyja budowaniu więzi między członkami społeczności szkolnej oraz znacząco podnosi poziom bezpieczeństwa, w tym bezpieczeństwa psychicznego, uczniów – uczestników wydarzenia. W przypadku szkół specjalnych liczba opiekunów może zostać zwiększona o jednego nauczyciela.

Różnice między wypoczynkiem i wycieczką szkolną można odnotować w obowiązkach kierowników, opiekunów i wychowawców obu form opieki nad dziećmi i młodzieżą. O ile bowiem obowiązki nauczycieli określone są m.in. w art. 6 ustawy *Karta Nauczyciela*, to obowiązki kadry wypoczynku reguluje rozporządzenie w sprawie wypoczynku dzieci i młodzieży²¹. Oznacza to, że nauczyciel, który zaniedbuje swoje obowiązki, pełniąc funkcję wychowawcy albo kierownika wypoczynku, narusza przepisy rozporządzenia, a nie ustawy *Karta Nauczyciela*. Jego ewentualna odpowiedzialność dyscyplinarna związana z niewłaściwym zachowaniem w trakcie wypoczynku powinna być rozpatrywana w kontekście naruszenia godności zawodu nauczyciela²². Co więcej – pełnienie funkcji kierownika albo wychowawcy wypoczynku w przypadku wypoczynku (w tym półkolonii) organizowanego przez szkoły albo placówki systemu oświaty powinno być powierzane odrębną umową, ponieważ wykonywanie tych obowiązków nie mieści się w zadaniach realizowanych na stanowisku nauczyciela.

Ubezpieczać czy nie ubezpieczać? Oto jest pytanie

Zarówno w trakcie wypoczynku dzieci i młodzieży, jak i wycieczek szkolnych brak jest podstaw prawnych zobowiązujących jej organizatorów do zawierania obowiązkowej umowy ubezpieczenia od następstw nieszczęśliwych wypadków i kosztów leczenia, o ile są one organizowane na terenie naszego kraju²³. Obie formy wymagają jednak zawarcia takiego ubezpieczenia, jeśli dzieci i młodzież wyjeżdżają poza jego granice naszego kraju²⁴. Dla bezpiecznego przebiegu wyjazdu zagranicznego w obu przypadkach przynajmniej jedna z osób stanowiących kadrę powinna władać językiem umożliwiającym porozumienie się w krajach tranzytowych i w kraju docelowym²⁵.

Zamiast podsumowania

Niezależnie od formy podczas organizacji wypoczynku i wycieczek szkolnych kluczowa jest ścisła współpraca dyrektora szkoły/placówki albo organizatora z rodzicami uczestników/uczniów. Wypoczynek dzieci i młodzieży wymaga wymienia między rodzicami i organizatorem karty kwalifikacyjnej uczestnika wypoczynku. Informacje o specjalnych potrzebach ucznia (w przypadku ich przekazania przez rodziców) stanowią natomiast jedną z kluczowych informacji na jego temat, jakie należy uwzględnić, planując organizację wycieczki szkolnej.

Jedno się nie zmienia – niezależnie od formy, w jakiej uczestniczy uczeń pełnoletni – jego prawo do samostanowienia o sobie. Prawodawca daje temu wyraz zarówno w zakresie wypełnienia oraz podpisania karty kwalifikacyjnej uczestnika wypoczynku (por. załącznik nr 6 do rozporządzenia MEN z 30 marca 2016 r. – *Karta kwalifikacyjna uczestnika wypoczynku*), jak i nakładając na organizatorów wycieczek szkolnych (dyrektorów) obowiązek pozyskania zgód wyłącznie od rodziców uczniów niepełnoletnich (*Zgoda rodziców na udział w wycieczce ucznia niepełnoletniego jest wyrażana w formie pisemnej*²⁶).

Uwaga. Przywołane w artykule podstawy prawne nie stanowią kompletnej listy przepisów, które mają zastosowanie do organizacji wypoczynku dzieci i młodzieży oraz wycieczek szkolnych. Poza przywołanymi ustawami oraz rozporządzeniami MEN należy w tym miejscu wymienić np.:

- Ustawę z dnia 25 sierpnia 2006 r. o bezpieczeństwie żywności i żywienia,
- Ustawę z dnia 18 sierpnia 2011 r. o bezpieczeństwie osób przebywających na obszarach wodnych,
- Ustawę z dnia 18 sierpnia 2011 r. o bezpieczeństwie i ratownictwie w górach i na zorganizowanych terenach narciarskich,
- Ustawę z dnia 14 marca 1985 r. o Państwowej Inspekcji Sanitarnej,
- Ustawę z dnia 24 listopada 2017 r. o imprezach turystycznych i powiązanych usługach turystycznych,
- Ustawę z dnia 14 czerwca 1960 r. Kodeks postępowania administracyjnego.

KOMENTARZ DO ARTYKUŁU WSTĘPNEGO

Szanowni Państwo,

28 stycznia 2026 r. mija 23 rocznica największej tragedii jaka wydarzyła się polskiej oświacie.

W drodze na Rysy pod lawiną zginęło 8 osób: sześcioro śląskich licealistów, starszy brat jednego z uczniów i jeden z opiekunów grupy. Przyczyn tragedii było kilka, co wykazał w postępowaniu karnym sąd. Ale ja chciałbym zwrócić uwagę, że do tragedii by nie doszło gdyby organizator znał prawo oświatowe. To były ferie zimowe i organizator miał obowiązek zarejestrować tę „wyprawę” w kuratorium. Zapewniam, że żaden kurator – wtedy małopolski, a dzisiaj śląski, nie wyraziłby zgody na zimową wyprawę na Rysy młodzieży licealnej. Dlatego dziękuję Pani Dyrektor Wydziału Rozwoju Edukacji Kuratorium Oświaty w Katowicach, że poruszyła ten temat. Mam nadzieję, że już nikt nigdy nie pomyli wycieczki z wypoczynkiem.

dr Jerzy Grad, Dyrektor RODN „WOM” w Katowicach, Śląski Kurator Oświaty w latach 2002 – 2006, w czasie, gdy doszło do tragedii

21 § 5 i 6 rozporządzenia MEN z dnia 30 marca 2016 r.

22 Art. 75 ust. 1 ustawy z dnia 26 stycznia 1982 r. *Karta Nauczyciela*.

23 Udzielanie pomocy medycznej na terenie Rzeczypospolitej Polskiej odbywa się w ramach świadczeń opieki zdrowotnej udzielanych na zasadach określonych w ustawie z dnia 27 sierpnia 2004 r. o świadczeniach opieki zdrowotnej finansowanych ze środków publicznych.

24 § 7 pkt 2 rozporządzenia MEN z dnia 25 maja 2018 r.

25 § 7 pkt 3 rozporządzenia MEN z dnia 25 maja 2018 r. oraz art. 92c ust. 4 pkt 2 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty.

26 § 8 rozporządzenia MEN z dnia 25 maja 2018 r.

Role w procesie zmiany edukacyjnej



dr Danuta Elsner

Członkini kolegium redakcyjnego miesięcznika „Dyrektor Szkoły”

» W procesie zmiany edukacyjnej można odgrywać różne role. Zdarza się, że kilka jednocześnie. Niekiedy łączenie ról pomaga np.: stosownie do potrzeb przyspieszyć lub spowolnić proces zmiany, niezwłocznie go korygować, dostosować przedmiot i zakres zaplanowanych zadań do nowo powstałych warunków działania. W innych sytuacjach może przeszkadzać. Osoba nadmiernie obciążona obowiązkami żyje w permanentnym niedoczasy, występuje u niej większe ryzyko popełniania błędów i zaniechania wyciągania z nich wniosków, przez co nie ma możliwości uczenia się na podstawie doświadczeń. Traci na tym nie tylko ta osoba, ale i jakość procesu zmiany.

Role w procesie zmiany edukacyjnej mogą być odgrywane zarówno indywidualnie, jak i zespołowo. Z każdą wiązą się inne wyzwania, tym trudniejsze, jeśli role się nałożą.

W artykule skupiam się głównie na rolach występujących w procesie wdrażania innowacji w szkołach i innych placówkach oświatowych. Niekiedy odwołuję się też do reform wprowadzanych przez Ministra Edukacji Narodowej.

Kreator

Kreatorem zmiany jest pomysłodawca nowatorskiego rozwiązania w szkole – innowacji pedagogicznej lub organizacyjnej. Jest to osoba, która przełamuje utarte schematy myślenia i działania, wnosi świeże spojrzenie na metody pracy czy organizację przestrzeni, proponuje odmienne wzorce postępowania w podejściu do problemów.

Dla jednych członków społeczności szkolnej może to być motywujące – zaczynają za nim podążać. Dla drugih frustrujące, ponieważ zmusza np.: do opracowania nowych dokumentów, modyfikacji stylu pracy, a niekiedy nawet porzucenia ugruntowanych przekonań. Im bardziej proponowane rozwiązanie wybiega w przyszłość, tym trudniej jest zyskać dla niego zwolenników. Twórcy innowacji entuzjastycznie nastawieni do swojego pomysłu nie zawsze zdają sobie z tego sprawę.

Kreatorami zmiany w szkole mogą być wszyscy członkowie społeczności szkolnej. Najczęściej są nimi nauczyciele lub nowo powołani dyrektorzy. Zwłaszcza ci ostatni chcą poprzez wprowadzenie nowych rozwiązań zaznaczyć zmianę na stanowisku kierującego placówką. Często pomija się jednak w myśleniu o zmianie pracowników niepedagogicznych, uczniów i rodziców.

Niedawno rozmawiałam z portierką pewnego liceum, która w zakresie swoich obowiązków miała także sprzątanie wybranych pomieszczeń. Opowiadając o swojej pracy, wskazała na kilka usprawnień. Kiedy zapytałam, czy przedstawiła je dyrektorowi, odpowiedziała wprost: *Nie mam odwagi*. Odwagą wykazało się zatem kilku uczniów szkół średnich w Żorach (woj. śląskie). Po zbadaniu potrzeb społecznych młodzieży w lokalnym środowisku zorganizowali wiele przedsięwzięć pod zbiorczą nazwą *Unlock your future*¹ na rzecz przeciwdziałania negatywnym skutkom uzależnienia od me-

¹ www.unlockyourfuture.pl

diów społecznościowych. Z kolei w Przedszkolu nr 56 „Niezapominajka” we Wrocławiu dzięki matce jednej z wychowanków powołano Przedszkolną Radę Dzieci na wzór samorządu uczniowskiego w szkołach.²

Działający samotnie kreator zmiany może nie sprostać wyzwaniom związanym z jej wdrożeniem. Często chodzi z głową w chmurach i nie radzi sobie z tzw. pracą papierkową. Jego pomysł jest świetny, ale założenia innowacji czy projektu napisał zbyt ogólnikowo, zapomniał o terminie złożenia wniosku o dofinansowanie, a jeśli nawet to zrobił, to do niewłaściwego organu itp. Może też spotykać się z niechęcią współpracowników. Zapowiedź wdrożenia jego pomysłu narusza istniejący w szkole status quo, co u pewnych osób powoduje dyskomfort, a nawet wywołuje uczucie buntu. Nic dziwnego, że pomysłodawcy innowacji nie zawsze są lubiani, a niekiedy nawet spotyka ich ostracyzm. Dlatego warto, by kreator zapewnił sobie sojuszników – osoby, które pomogą w pracach administracyjnych i wesprą go psychicznie w trudnych chwilach.

Inicjator

Inicjatorem jest osoba, która zapoczątkowuje proces zmiany. Może to być jej kreator, wybrani członkowie społeczności szkolnej, jak i osoby, instytucje oraz organizacje zewnętrzne. Najbardziej skuteczni są ci inicjatorzy, którzy legitymują się władzą. Spośród podmiotów zewnętrznych najczęściej jest nim Minister Edukacji Narodowej. Narzuca szkołom nowe rozwiązania, wydając powszechnie obowiązujące przepisy prawa. Podobnie postępują inne organy rządowe, a samorządowe w zakresie lokalnym. Wewnątrzszkolnymi inicjatorami, którzy *przypieczętują* innowację w szkole, są dyrektor – wydając odpowiednie zarządzenie lub rada pedagogiczna – podejmując uchwałę.

Niemniej skutecznymi inicjatorami zmiany mogą być sponsorzy. Zazwyczaj są to podmioty zewnętrzne wobec szkoły, które oferują środki finansowe na wybrane przez siebie cele i na ściśle określonych warunkach.

Ciekawym przykładem zmiany zainicjowanej i sfinansowanej przez podmiot zewnętrzny może być międzynarodowy program *Interreg Baltic Sea Region* współfinansowany przez Unię Europejską. Jego celem było ograniczenie marnotrawstwa żywności w krajach regionu Morza Bałtyckiego. Do programu przystąpił np. Zespół Szkolno-Przedszkolny nr 14 w Rybniku. Z pomocą inicjatorów programu, który w Polsce przybrał nazwę StratKIT³, w wymienionej placówce przy udziale osób z zewnątrz przeprowadzono badanie marnotrawstwa żywności związanego ze sporządzeniem posiłków w szkolnej stołówce, przygotowano zestaw działań mających na celu jego ograniczenie, wdrożono je, a następnie dokona-

no ewaluacji wyników.⁴ Realizacja projektu doprowadziła do trwałej zmiany sposobu przygotowania i serwowania posiłków, ograniczenia marnotrawstwa produktów żywnościowych oraz zaoszczędzenia sporej sumy pieniędzy.

Osobom i podmiotom inicjującym zmianę, a nielegitymującym się władzą i nieposiadającym środków finansowych, pozostają tzw. oddziaływania miękkie: perswazja, własny przykład, oferowanie pomocy, obiecanie niematerialnych gratyfikacji lub innych korzyści itp. Tego rodzaju oddziaływania są niekiedy nawet bardziej skuteczne, ponieważ opierają się na zachętach, a nie na przymusie.

Inicjator nienarzucający zmiany skupia się na kreowaniu szans. Problem w tym, aby otoczenie umiało je dostrzec, oszacować i wykorzystać. Kiedyś zaproszono mnie na spotkanie z kilkuosobową grupą dyrektorów w pewnej placówce doskonalenia nauczycieli. Właśnie wróciłam z zagranicy, przywożąc propozycję przystąpienia do ciekawego moim zdaniem projektu międzynarodowego. Wiązały się z nim granty, wyjazdy zagraniczne i możliwość unowocześnienia pracy szkoły. Na spotkanie przyszedłam po to, by przedstawić założenia projektu i zachęcić do udziału. Kiedy na początku zadałam grzecznościowe pytanie „co słychać?”, w odpowiedzi dowiedziałam się o wszelakich bolączkach naszych szkół. Czy uczestnicy sądzili, że ich nie znam? Czy chcieli sobie emocjonalnie ulżyć? Nie wiem. Przysłuchiwałam się wypowiedziom dyrektorów i poczułam jak w dowcipie o osobie, która nie wykupiła losu na loterię, a prosiła Boga o wygraną. Ten odpowiedział: „Daj mi szansę, kup los”. Chciałam powiedzieć podobnie: Dajcie mi szansę, posłuchajcie, co mam do zaproponowania”. Czas spotkania się skończył, a mnie jej nie dano. Kilka dni po tym zdarzeniu spotkałam znajomą dyrektorkę szkoły. Na pytanie „co słychać?” powiedziała, że już od dawna bardzo chciała udoskonalić znajomość angielskiego, ale nie pozwalał jej na to brak czasu. Dostrzegła jednak szansę uczenia się dzięki kontaktom z wnukami zamieszkałymi w Irlandii. Niemalże codziennie rozmawia z nimi on-line i stara się to robić po angielsku. Dzieci korygują jej błędy i wyjaśniają zawiłości gramatyki. Obydwie strony na tym korzystają – babcia doskonali język, wnuki relacje rodzinne. Właśnie tej dyrektorce zaproponowałam udział w projekcie.⁵

Lider

Liderem jest osoba, która kieruje wdrożeniem zmiany. Może to być jej kreator lub inicjator, ale także ktoś wyznaczony przez dyrektora szkoły lub ministra do odgrywania tylko tej jednej roli. Podstawowym uproszczeniem popełnianym przez liderów jest postrzeganie zmiany jako procesu liniowego, statycznego i przewidywalnego. Uważają, że wystarczy go zaplanować, spisując zadania krok po kroku w z góry założonej chronologii, rozdzielić między członków zespołu

2 D. Elsner: *Przedszkolna Rada Dzieci*, „Dyrektor Szkoły” 2025/5.

3 www.stratkit.eu/pl/

4 B. Metelańska, D. Elsner: *Stołówka zero waste*, „Dyrektor Szkoły” 2024/12; zob. też E. Czarnecka-Skubina, J. Hamułka, K. Gutowska: *Marnotrawstwo żywności w edukacji szkolnej. Jak i dlaczego uczyć o niemarnowaniu żywności*, „Forum Nauczycieli” 2025/1.

5 D. Elsner: *Zdolność wykorzystania szans*, „Dyrektor Szkoły” 2024/7 8.

wdrożeniowego, odpowiednio ich motywować do działania, monitorować realizację zadań, a oczekiwany efekt pojawi się nieuchronnie. Tymczasem proces zmiany jest dynamiczny – ewoluuje w trakcie wdrożenia, nie do końca da się przewidzieć jego przebieg, a niektóre jego elementy trzeba konkretyzować w trakcie realizacji. Planowanie takiego procesu powinno być zatem elastyczne, np. z zastosowaniem mapy pojęciowej, ponieważ pozwala to:

- w jednym akcie spostrzeżeniowym objąć całość zadań wymaganych do przeprowadzenia zmiany,
- nie koncentrować się na z góry przewidzianej kolejności ich wykonywania, lecz stosowanie do sytuacji skupiać się na najważniejszych czynnościach,
- doprecyzowywać zadania w trakcie realizacji z uwagi na modyfikację warunków działania,
- ogniskować uwagę na kilku zadaniach jednocześnie w zależności od potrzeb,
- z niektórych zadań zrezygnować, gdy ich wykonanie stanie się bezcelowe.

W związku z tym wyzwaniem dla lidera jest poznanie choćby podstaw teorii chaosu,⁶ ponieważ pozwala to na lepsze zrozumienie procesów dynamicznych.

W przypadku szerzej zakrojonych innowacji, a tym bardziej reform, ich wdrożeniem nierzadko kieruje zespół. Wadą takiego rozwiązania jest wydłużenie czasu na rozmaite uzgodnienia, narady, przekazywanie informacji itp. Zaletą natomiast jest to, że każdy członek zespołu może wnieść inne spojrzenie na sprawę, odmienną wiedzę, umiejętności i doświadczenia, co zwłaszcza w sytuacjach kryzysowych jest wielce przydatne.

Problem w tym, by zespół stanowiły osoby posiadające odpowiednie kompetencje. *Chodzi o grupę składającą się z ludzi obdarzonych zdolnościami przywódczymi, wiarygodnych, komunikatywnych, cieszących się autorytetem, dysponujących zdolnościami analitycznymi...*⁷ Przy czym warto zaznaczyć, że nie chodzi wyłącznie o osoby posiadające podobne poglądy, co lider. Zdawał sobie z tego sprawę np. prezydent USA John Fitzgerald Kennedy i wykorzystał podczas kryzysu kubańskiego w roku 1962. *Kennedy'ego warto [...] pochwalić za to, że nie miał oporów przed zasięgnięciem opinii osób, z którymi się nie zgadzał. Zapraszał do Białego Domu także tych ekspertów, którzy wcześniej krytykowali jego politykę.*⁸ W obecnych czasach zasięgnięcie opinii niekoniecznie musi być naoczne. Może następować poprzez media społecznościowe lub platformy internetowe specjalnie utworzone do współpracy między liderami zmian.

Adresat

Adresatem innowacji lub reformy jest osoba, która ma się zmienić. Może to dotyczyć jej metod pracy, nawyków zawodowych, poglądów edukacyjnych, wykształcenia itp. Aby pozyskać jej przychylność dla zmiany, warto wsłuchać się w głosy adresatów zanim cokolwiek zaczną się wdrażać. Łatwiej o to w przypadku innowacji wprowadzanych w szkole, rzadziej reform. Ministerstwo Edukacji Narodowej niekiedy ogłasza konsultacje społeczne w sprawie proponowanych rozwiązań, jednak przekazanie opinii we wskazanym przez ten organ terminie nie gwarantuje, że zostaną uwzględnione.

Wysłuchanie adresatów może zaważyć na ich nastawieniu wobec zmiany, które bywa:

- negatywne,
- pozytywne,
- obojętne.

Pierwsze przejawia się oporem wobec narzuconego rozwiązania, drugie entuzjazmem, a trzecie brakiem zaangażowania w jego wdrożenie. Nawet w małej grupie można spotkać się z osobami prezentującymi wszystkie wymienione nastawienia. Jeśli wprowadzenie zmiany jest rozłożone w czasie, np. trwa kilka lat, nastawienie adresatów może ulegać modyfikacjom. Przeciwnicy niekiedy się do niej przekonują, a nawet stają entuzjastami, ci z kolei mogą się zniechęcić, a wykazujący brak zaangażowania stać wrogami wprowadzanego novum. Jeśli kreator, inicjator lub lider jest jednocześnie adresatem, ma okazję na własnej skórze doświadczać zmiany nastawienia i związanych z tym emocji.

Opór wobec zmiany jest najczęściej identyfikowany w praktyce, w związku z tym najlepiej opisany w literaturze. Entuzjazmem mało kto się zajmuje. Natomiast moim zdaniem najtrudniej poradzić sobie z osobami nastawionymi obojętnie⁹. Ich zachowanie może objawiać się np.:

- brakiem zainteresowania przedmiotem i procesem zmiany,
- lekceważeniem zaproszeń do udziału w naradach z nią związanych,
- niewłączaniem się do dyskusji na jej temat,
- ignorowaniem szkoleń, nieposzukiwaniem informacji w internecie i nieczytaniem literatury itp.

U podstaw braku zaangażowania może leżeć wiele przyczyn, np.: problemy natury osobistej powodujące dystans do spraw bieżących, postrzeganie przedmiotu zmiany jako mało istotnego, brak poczucia przynależności do społeczności szkolnej, zbyt niska wiara we własną wiedzę. Różnicowanie przyczyn jest niezbędne dla podjęcia środków zaradczych. Z osobą, która boryka się z problemami osobistymi, trzeba porozma-

6 K. Łobos, A. Dejnaka, K. Mrozowicz: *Teoria tłumy i chaosu w zarządzaniu organizacjami*. Lublin 2017.

7 J. Kotter, H. Rathberger, P. Mueller: *Gdy góra lodowa topnieje. Wprowadzanie zmian w każdych okolicznościach*. Gliwice 2021.

8 *Prawdomówni przegrywają*. Wywiad Tomasza Targańskiego z Maxem Hastingsem. „Polityka” 2024/12.

9 D. Elsner (współpr. R. Schollaert, J. Jones, P. Van de Moortel.): *Kierowanie zmian w szkole. Nowy sposób myślenia i działania*. Warszawa 2005, s. 66 – 68.

wiać i wykazać zrozumienie, warto też ją dowartościować. Pozostałym można początkowo zaoferować bycie tylko obserwatorem, następnie stopniowo włączać je do procesu wdrażania zmiany. Jeszcze innych powołać do zespołu silnie zmotywowanych do wprowadzenia innowacji czy reformy. Przydatne może też okazać się rozeznanie, jaką wiedzę i jakie umiejętności posiada osoba obojętnie nastawiona do zmiany i zastanowienie się, jak to wykorzystać.

Sojusznik

Ma rację Sylwia Żmijewska-Kwirąg, twierdząc: *Czynnikami, które zwiększają prawdopodobieństwo powodzenia, jest nie tylko przekonany do zmiany i zmotywowany do działania zespół, ale też silne i sprawdzone sojusze.*¹⁰ Warto, aby pomyśleli o nich kreatorzy i inicjatorzy już na etapie powstawania innowacji czy reformy, choć wymieniona autorka kieruje swoje słowa przede wszystkim do liderów. *Sojusznicy mogą wspomagać lidera w radzeniu sobie z oporem: dostarczać narzędzia, wzmacniać kompetencje, nagłaśniać argumentację, przyjaźnie doceniać i rekomendować. Wiara znaczących w lokalnej społeczności sojuszników w sensowność proponowanych zmian może je uwiarygadniać i łagodzić reakcje obronne.*¹¹

Sojusznikami mogą być np.:

- placówki doskonalenia nauczycieli oferujące bezpłatnie szkolenia nauczycieli,
- szkoły borykające się z podobnymi problemami zlokalizowane w pobliżu i tym samym zainteresowane podobnymi innowacjami,
- organ prowadzący, dysponujący środkami finansowymi na wdrożenie w jego ocenie pożądanej zmiany,
- instytucje działające w lokalnym środowisku: dom kultury, miejska lub gminna biblioteka publiczna, ochotnicza straż pożarna, parafia, organizacje pozarządowe itp., które mogą objąć patronat na innowacyjnych działaniach,
- lokalni aktywiści: pracodawcy, artyści, działacze społeczni, publicyści itp. mogący wspierać szkołę w zakresie swojej działalności,
- absolwenci szkoły, którzy odnieśli sukces i np. są chętni do sfinansowania pomocy dydaktycznych niezbędnych do wdrożenia zmiany,
- instytucje i organizacje oferujące granty na wdrożenie innowacyjnych rozwiązań.



Żmijewska-Kwirąg radzi też: *Każda z grup sojuszników powinna móc zgłosić pomysł poprawy stanu aktualnego, uruchomić adekwatne zasoby wspierające zaplanowaną zmianę, wyrazić swoje potrzeby i oczekiwania oraz poszukiwać korzyści dla siebie.*¹² Ważne jest również dowartościowanie sojuszników i niezapominanie o podziękowaniu za wsparcie.

Przeciwnik

O ile sojuszników trzeba aktywnie poszukiwać, o tyle przeciwnicy najczęściej ujawniają się sami. Znajdą się w każdym otoczeniu szkoły czy systemu edukacji.

Choć zmiana dotyczy ich tylko pośrednio, wykazują wobec niej aktywny sprzeciw lub bierny opór, zasiewają strach i niepewność, deprecjonują działania kreatorów, inicjatorów i liderów, a w przypadku niepowodzeń koncentrują się na poszukiwaniu winnych itp.

Na specyficzną grupę przeciwników zwraca uwagę Bogusław Śliwowski, nazywając ich nawet ukrytymi terrorystami i faryzeuszami innowacji. Jego zdaniem są to osoby, które, [...] pozorując swoją otwartość, zgodę lub wolę wdrożenia reform, czynią wszystko, by do tego nie doszło lub by zdeprecjonować znaczenie procesu i treści przemian, zmniejszyć zapał czy euforię wobec niego.¹³

Zachowania przeciwników można ograniczać, a nawet minimalizować poprzez negocjacje lub mediacje, choć nie jest to łatwe i nie gwarantuje sukcesu. Wykazanie zainteresowania ich argumentami, korekta działań innowacyjnych zgodnie z ich wolą, włączenie do realizacji zmiany, mogą w pewnym stopniu stępić ostrze zajadłej krytyki. Niekiedy to wystarcza.

ZAKOŃCZENIE

W literaturze różnie identyfikuje się i nazywa role w procesie zmiany. Można w niej spotkać także niewskazane w artykule, a mianowicie interesariusza, facylitatora, organizatora, agenta, promotora itp. Przyjęty przez mnie podział ról ma charakter autorski.

Jednak ważniejsze od nazwania i opisanie ról jest to, w jaki sposób są odgrywane w praktyce. Dowiedziono bowiem, że kontestowanie nawet dobrze przemyślanej, poprawnie zaplanowanej i efektywnie wdrażanej zmiany może nie być przejawem niezadowolenia wobec niej, lecz wynika z przykrych doświadczeń z wcześniejszymi innowacjami lub reformami. Dlatego bez względu na przypisaną rolę w procesie zmiany warto zadbać o to, aby związane z nią działania zostały dobrze zapamiętane.

¹⁰ S. Żmijewska-Kwirąg: *Sojusznicy zmiany*. „Dyrektor Szkoły” 2025/5.

¹¹ Tamże.

¹² Tamże.

¹³ B. Śliwowski: *Szkoła między terroryzmem a pokojem (nie)nauczycielskim*. W: *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?* Red. M. Dudzikowa, S. Jaskulska. Warszawa 2016, s. 173.

Nadzór pedagogiczny dyrektora na rok szkolny 2025/2026

w kontekście realizacji kierunków polityki oświatowej państwa
i modelu profilu absolwenta



Cezary Lempa, Dorota Rembiasz-Gaborska

Konsultanci w Pracowni Zarządzania i Analiz Oświatowych w RODN „WOM” w Katowicach

» Nadzór pedagogiczny dyrektora szkoły i przedszkola został opisany w artykułach 55 – 62 Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. *Prawo oświatowe*. Szczegółowe zasady prowadzenia nadzoru zawarte są w *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej w sprawie wymagań wobec szkół i placówek*¹. Dyrektor szkoły i przedszkola opracowuje plan nadzoru pedagogicznego na każdy rok szkolny, uwzględniający przede wszystkim tematykę i terminy kontroli, zakres wspomagania nauczycieli oraz plan obserwacji zajęć. Uwzględnia również wnioski z nadzoru sprawowanego w szkole w poprzednim roku szkolnym, kierunki realizacji polityki oświatowej państwa w danym roku szkolnym i diagnozę pracy szkoły.

W celu realizacji zadań wynikających z konieczności kontroli oraz oce-

niania dyrektor szkoły i przedszkola we współpracy z nauczycielami pełniącymi funkcje kierownicze obserwuje prowadzone przez nauczycieli zajęcia dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze, a także oraz inne zajęcia i czynności wynikające z działalności statutowej szkoły i przedszkola.

Obowiązujące w roku szkolnym 2025/2026 kierunki realizacji polityki oświatowej państwa ogłoszone 28 maja 2025 r. zostały ustalone do realizacji przez Ministra Edukacji Narodowej Barbarę Nowacką. Są to:

1. Kształtowanie myślenia analitycznego poprzez interdyscyplinarne podejście do nauczania przedmiotów przyrodniczych i ścisłych oraz rozwijanie umiejętności matematycznych w kształceniu ogólnym.
2. Szkoła miejscem edukacji obywatel-

skiej – kształtowanie postaw patriotycznych, społecznych i obywatelskich, odpowiedzialności za region i ojczyznę, dbałości o bezpieczeństwo własne i innych.

3. Promocja zdrowego trybu życia w szkole – kształtowanie postaw i zachowań prozdrowotnych, wspieranie aktywności fizycznej uczniów.
4. Profilaktyka przemocy rówieśniczej, zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży, wsparcie w kryzysach psychicznych, profilaktyka uzależnień.
5. Promowanie higieny cyfrowej i bezpiecznego poruszania się w sieci, rozwijanie umiejętności krytycznej analizy informacji dostępnych w Internecie, poprawne metodycznie wykorzystywanie przez nauczycieli nowoczesnych technologii, w szczególności opartych na sztucznej inteligencji

¹ Obwieszczenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 17 listopada 2020 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie wymagań wobec szkół i placówek (Dz.U 2020 poz. 2198).

oraz korzystanie z zasobów Zintegrowanej Platformy Edukacyjnej.

6. Promocja kształcenia zawodowego w szkołach podstawowych oraz w środowisku pracodawców, wzmocnienie roli doradztwa zawodowego.
7. Rozwijanie zainteresowania kulturą i językiem polskim wśród Polonii, nauczanie języka polskiego w środowiskach polonijnych.
8. Wspieranie aktywności poznawczej i poczucia sprawczości ucznia poprzez promowanie oceniania kształtującego i metod aktywizujących w dydaktyce.

Cele szkoły w obszarach wiedzy, umiejętności i postaw są osiągane poprzez działalność dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą i mają odzwierciedlenie w powyżej opisanych kierunkach realizacji polityki oświatowej państwa. Najistotniejsze w tym zakresie są:

- 1) podstawa programowa,
- 2) metody nauczania (dydaktyka kognitywna),



- 3) środowisko edukacyjne rozumiane jako miejsce, w którym się uczymy, ale również ludzie – uczniowie i uczennice, rodzice, nauczyciele, wszyscy pracownicy szkoły i instytucje oraz organizacje towarzyszące szkole i wspierające jej działania,
- 4) transparentne ocenianie osiągnięć

(sprawiedliwe – rozumiane jako obiektywne i motywujące).

W artykule *Czego uczy dzisiejsza szkoła?* prezentowanym w numerze 2 (96 – 97) 2025 „Forum Nauczycieli” przedstawiliśmy *Profil absolwenta i absolwentki przedszkola i szkoły podstawowej*. Powyżej zestawienie elementów modelu².

Kontynuując temat, próbujemy teraz znaleźć odpowiedź na pytanie, czy kierunki realizacji polityki oświatowej państwa w roku szkolnym 2025/2026 zawierają założenia omawianego wcześniej modelu profilu absolwenta. Po wnikliwej analizie okazuje się, że TAK.

W modelu absolwenta i absolwentki zapisano, że polska szkoła powinna wyposażać uczniów i uczennice w:

- 1) wiedzę i umiejętności przedmiotowe, w tym: rozwijać krytyczne i kreatywne myślenie, uczyć rozwiązywania problemów i współpracy,
- 2) kompetencje międzyprzedmiotowe, w tym: kompetencję bezpiecznego i efektywnego korzystania z technologii cyfrowych.

Propozycje nowych podstaw programowych dla przedszkola i szkoły podstawowej, w części stanowiących swoisty wstęp do szczegółowych celów kształcenia (wymagania ogólne) oraz treści nauczania (wymagania szczegółowe), uwzględniają wyjaśnienia poszczególnych elementów składowych profilu absolwenta i absolwentki, które mogą (po-

TABELA 1.

Obszar modelu profilu absolwenta i absolwentki		Kierunek realizacji polityki oświatowej państwa w roku szkolnym 2025/2026
Kompetencje fundamentalne:	matematyczne	kierunek 1
	cyfrowe	kierunek 1, 5
Kompetencje przekrojowe:	SPOŁECZNE:	
	współpraca	kierunek 2, 6
	dbanie o innych	kierunek 2, 6
	POZNAWCZE:	
	krytyczne myślenie	kierunek 1, 8
	kreatywne myślenie	kierunek 1, 8
	rozwiązywanie problemów	kierunek 1, 8
	OSOBISTE	
	kierowanie sobą	kierunek 6
	dbanie o siebie	kierunek 3, 4
Sprawczość:	nastawienie na rozwój	kierunek 1, 6, 8
	przekonanie o własnej wartości	kierunek 6, 8
	samoregulacja	kierunek 3, 4, 5
	poczucie przynależności do wspólnoty	kierunek 2
Wartości:	wolność	kierunek 2
	wspólnota	kierunek 2
	solidarność	kierunek 2
	odpowiedzialność	kierunek 2, 3, 4, 5, 8
	sprawiedliwość	kierunek 2, 8
	szacunek	kierunek 2
	prawda	kierunek 2, 8
	dobro	kierunek 2, 8
	piękno	kierunek 2, 8

2 Profil absolwenta i absolwentki. Droga do zmian w edukacji. Red. A. Szymczak i E. Strzemieczna. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2024.

winni być wykorzystane do planowania obszarów w planie nadzoru pedagogicznego. Obszary kontroli i wspomagania zapisane w planie nadzoru i zastosowane w praktyce przedszkolnej i szkolnej mogą stać się ważną wskazówką dla nauczycieli i nauczycielek dotyczącą wdrażania i re-

alizacji zapisów podstawy programowej.

W tabeli 1 proponujemy wykorzystanie w nadzorze pedagogicznym korelacji kierunków realizacji polityki oświatowej państwa z modelem profilu absolwenta i absolwentki.

Poniżej natomiast przedstawiamy propozycje planowania nadzoru pedagogicznego w odniesieniu do kierunków realizacji polityki oświatowej państwa oraz modelu profilu absolwenta i absolwentki.

TABELA 2. KONTROLA DOKUMENTACJI

Kontrola dokumentacji		
Problematyka kontroli – szkoła	Problematyka kontroli – przedszkole	Kierunek polityki oświatowej państwa PA – Profil absolwenta i absolwentki
Plany dydaktyczne nauczycieli przedmiotów: matematyka, chemia, fizyka w zakresie rozwijania umiejętności analitycznego myślenia; klasyfikowanie, zapisywanie i analizowanie danych	Plany dydaktyczne – zgodność z podstawą programową, z uwzględnieniem rozwijania umiejętności myślenia analitycznego	Kierunki polityki oświatowej państwa (1) PA: kompetencje fundamentalne: matematyczne, kompetencje przekrojowe (poznawcze, społeczne, osobiste)
Tematyka zajęć z wychowawcą w zakresie profilaktyki przemocy rówieśniczej	–	Kierunki polityki oświatowej państwa (2) PA: sprawczość, kompetencje przekrojowe (społeczne, osobiste)
Dzienniki rewalidacji w zakresie uwzględniania w programie zajęć: sprawczości, w tym budowania poczucia własnej wartości		Kierunki polityki oświatowej państwa (8) PA: sprawczość
Dziennik pedagoga, psychologa w zakresie realizacji działań profilaktyki rówieśniczej		Kierunki polityki oświatowej państwa (4) PA: sprawczość, kompetencje przekrojowe (społeczne, osobiste)
Dokumentacja pomocy psychologiczno-pedagogicznej, IPET w zakresie realizacji działań wzmacniających aktywność poznawczą ucznia (dziecka) – ramowe programy rewalidacji dla uczniów/dzieci		Kierunki polityki oświatowej państwa (8) PA: sprawczość, kompetencje przekrojowe (społeczne, osobiste)
Zgodność tematyki zajęć realizowanych w świetlicy szkolnej z rozwijaniem i promowaniem higieny cyfrowej	–	Kierunki polityki oświatowej państwa (5) PA: kompetencje fundamentalne (cyfrowe), kompetencje przekrojowe (społeczne, osobiste)

TABELA 3. PROPOZYCJE INNYCH KONTROLI

Inne kontrole		
Problematyka kontroli – szkoła	Problematyka kontroli – przedszkole	Kierunek polityki oświatowej państwa PA – Profil absolwenta i absolwentki
Wdrażanie programu wychowawczo-profilaktycznego w oddziałach ze szczególnym uwzględnieniem działań związanych z profilaktyką uzależnień	Realizowanie działań profilaktycznych wynikających z programu edukacyjnego	Kierunki polityki oświatowej państwa (5) PA: sprawczość, kompetencje przekrojowe
- Przestrzeganie zapisów statutowych w zakresie oceniania wewnątrzszkolnego - Wymagania na poszczególne stopnie i sposoby sprawdzania wiedzy - Zapoznanie z wymaganiami na poszczególne stopnie i sposobami sprawdzania wiedzy na języku polskim, historii	Przestrzeganie zapisów statutowych w zakresie udzielania informacji zwrotnej dzieciom i rodzicom	Kierunki polityki oświatowej państwa (8) PA: sprawczość
Współpraca ze szkołami ponadpodstawowymi w zakresie promowania kształcenia oraz wyboru szkoły (doradca zawodowy)	Realizacja zadań z zakresu preorientacji zawodowej w grupie sześciolatków	Kierunki polityki oświatowej państwa (6) PA: kompetencje przekrojowe, sprawczość
Realizacja podstawy programowej wychowania fizycznego – zgodność wymagań z podstawą programową	–	Kierunek polityki oświatowej państwa (3) PA: kompetencje przekrojowe osobiste, społeczne, sprawczość
Współpraca z rodzicami – rozwijanie kompetencji wychowawczych rodziców – prelekcje, pogadanki, wystąpienia – w zakresie rozwijania umiejętności stosowania higieny cyfrowej		Kierunki polityki oświatowej państwa (5) PA: kompetencje fundamentalne – cyfrowe

TABELA 4. WSPOMAGANIE: SZKOLENIA RADY PEDAGOGICZNEJ

Wspomaganie (przykład): Szkolenia rady pedagogicznej	
Szkoła – przedszkole	
Profil absolwenta szkoły podstawowej, przedszkola	PA – profil absolwenta i absolwentki
- Kształtowanie myślenia analitycznego - Myślenie krytyczne, kreatywne - Metody kognitywne	Kierunki polityki oświatowej państwa (1) PA: Kompetencje fundamentalne i przekrojowe – poznawcze
- Rozpoznawanie symptomów krzywdzenia małoletnich - Profilaktyka uzależnień - Identyfikacja i interwencja w przypadku uzależnień behawioralnych (np. od gier, mediów społecznościowych)	Kierunki polityki oświatowej państwa (4) PA: sprawczość Kompetencje przekrojowe: społeczne i osobiste
- Metodyczne i etyczne wprowadzanie AI i innych narzędzi cyfrowych - Strategie pracy z uczniami w zakresie przestrzegania zasad higieny cyfrowej - Korzystanie z zasobów Zintegrowanej Platformy Edukacyjnej	Kierunki polityki oświatowej państwa (5) PA: Kompetencje fundamentalne: cyfrowe, Przekrojowe: społeczne, poznawcze, osobiste
Sprawczość	Kierunki polityki oświatowej państwa (8) PA: sprawczość

TABELA 5. CELE OBSERWACJI

Cele obserwacji w odniesieniu do kierunków polityki oświatowej państwa i profilu absolwenta	
Szkoła – przedszkole	Kierunki polityki oświatowej państwa PA – Profil absolwenta i absolwentki
Kształtowanie umiejętności matematycznych na matematyce i przedmiotach ogólnokształcących* oraz zajęciach przedszkolnych	Kierunki polityki oświatowej państwa (1) PA: Kompetencje fundamentalne matematyczne
Przestrzeganie zasad BHP, regulaminów pracowni	Kierunki polityki oświatowej państwa (2) PA: Kompetencje przekrojowe osobiste
Zachowanie zasad higieny pracy ucznia (dziecka) na lekcjach	Kierunki polityki oświatowej państwa (3) PA: Kompetencje przekrojowe osobiste
Organizacja aktywności fizycznej uczniów na lekcji wychowania fizycznego; zajęcia ruchowe z uwzględnieniem indywidualizacji nauczania. (dla nauczycieli wychowania fizycznego i przedszkola)	Kierunki polityki oświatowej państwa (3) PA: Wiedza w obszarach kształcenia – ruch i zdrowie
Współpraca uczniów na lekcji w grupie pod kątem relacji	Kierunki polityki oświatowej państwa (4) PA: Kompetencje przekrojowe społeczne
Wykorzystanie zasobów Zintegrowanej Platformy Edukacyjnej na lekcji, zajęciach	Kierunki polityki oświatowej państwa (5) PA: Kompetencje fundamentalne cyfrowe Wiedza w obszarach kształcenia – Informatyka i nowoczesne technologie
Formułowanie oceny kształtującej na lekcjach – informacja zwrotna	Kierunki polityki oświatowej państwa (8) PA: Sprawczość – nastawienie na rozwój

*Umiejętności matematyczne na przedmiotach ogólnokształcących obejmują szeroki zakres kompetencji, od podstawowych działań arytmetycznych (dodawanie, odejmowanie, mnożenie, dzielenie), przez stosowanie miar i przeliczników, po zaawansowane zdolności analizy danych, programowania i rozwiązywania problemów. Rozwijane są poprzez manipulację obiektami, korzystanie z codziennych sytuacji (zakupy, gotowanie, podróże), gry edukacyjne, łamigłówki matematyczne, a także analizę danych i prognozowanie trendów w celu podejmowania świadomych decyzji.

Poniżej przedstawiamy propozycję arkusza obserwacji tradycyjnej (doradczo-doskonalącej) oraz obserwacji diagnozującej w przedszkolu w ramach realizacji pierwszego kierunku realizacji polityki oświatowej państwa.

1. Arkusz obserwacji tradycyjnej doradczo-doskonalącej

➡ Cel obserwacji:

Kontrola realizacji pierwszego kierunku polityki oświatowej państwa w roku szkolnym 2025/2026:

Kształtowanie myślenia analitycznego poprzez interdyscyplinarne podejście do nauczania przedmiotów przyrodniczych i ścisłych oraz rozwijanie umiejętności matematycznych w kształceniu ogólnym.

Pytanie kluczowe: W jaki sposób nauczyciele, nauczycielki organizują zajęcia z dziećmi, uwzględniając rozwijanie umiejętności matematycznych.



Chcesz być na bieżąco?

DOŁĄCZ DO NAS NA FB! www.facebook.com/rodnwomkatowice



ORAZ NA INSTAGRAMIE!

www.instagram.com/rodnwomkatowice

Data obserwacji:		Grupa:
Nauczyciel/Nauczycielka		
Jak rozwijać te umiejętności:	Sposób rozwijania umiejętności matematycznych – metody i formy pracy z dziećmi	Uwagi – spostrzeżenia dotyczące sposobów rozwijania umiejętności i adekwatności zastosowanych metod i form pracy
Manipulacja konkretnymi obiektami: Korzystanie z liczmanów, patyczków, koralików czy palców do kształtowania pojęć matematycznych.		
Wykorzystanie sytuacji codziennych: Włączanie matematyki w codzienne czynności, takie jak nakrywanie do stołu, wspólne gotowanie czy robienie zakupów.		
Gry i zabawy: Używanie gier karcianych, układanek, domina, a także matematycznych gier komputerowych i tworzenie bajek matematycznych.		
Rozwijanie myślenia abstrakcyjnego: Przejście od liczenia na konkretach do tworzenia w umyśle schematów i wzorów matematycznych.		
Praktyczne zastosowania: Wskazywanie dzieciom cyfr w życiu codziennym (numery domów, godziny odjazdów pociągów), by pokazać, że matematyka jest potrzebna w różnych sytuacjach.		
Odporność emocjonalna: Kształtowanie zdolności do pokonywania trudności matematycznych, co wzmacnia odporność emocjonalną i motywację do nauki.		

2. Arkusz obserwacji diagnozującej dzieci przedszkolnych

Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego (fragment)

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

- 12) *klasyfikuje przedmioty według: wielkości, kształtu, koloru, przeznaczenia, układa przedmioty w grupy, szeregi, rytmy, odtwarza układy przedmiotów i tworzy własne, nadając im znaczenie, rozróżnia podstawowe figury geometryczne (koło, kwadrat, trójkąt, prostokąt);*
- 13) *eksperymentuje, szacuje, przewiduje, dokonuje pomiaru długości przedmiotów, wykorzystując np. dłoń, stopę, but; [...]*
- 15) *przelicza elementy zbiorów w czasie zabawy, prac porządkowych, ćwiczeń i wykonywania innych czynności, posługuje się liczebnikami głównymi i porządkowymi, rozpoznaje cyfry oznaczające liczby od 0 do 10, eksperymentuje z tworzeniem kolejnych liczb, wykonuje dodawanie i odejmowanie w sytuacji użytkowej, liczy obiekty, odróżnia liczenie błędne od poprawnego; [...]*
- 17) *rozpoznaje modele monet i banknotów o niskich nominałach, porządkuje je, rozumie, do czego służą pieniądze w gospodarstwie domowym.*

RODN „WOM” w Katowicach zaprasza! Szkolenia rad pedagogicznych

Przemoc, agresja – aspekty prawne i praktyczne

- Procedury postępowania w sytuacjach kryzysowych i interwencyjnych
- Nauczyciel i rodzic w koalicji – ich prawa, obowiązki oraz efektywna współpraca
- BHP imprez szkolnych
- Odpowiedzialność nauczycieli i rodziców za pozostawienie dziecka bez opieki



Kontakt: Dział Szkoleń: tel.: 32 203 66 56; 32 203 66 40; 538 189 858 e-mail: kursy@womkat.edu.pl, szkolenia@womkat.edu.pl

➡ Cel obserwacji:

Kontrola realizacji pierwszego kierunku polityki oświatowej państwa w roku szkolnym 2025/2026:

Kształtowanie myślenia analitycznego poprzez interdyscyplinarne podejście do nauczania przedmiotów przyrodniczych i ścisłych oraz rozwijanie umiejętności matematycznych w kształceniu ogólnym.

Data obserwacji:		Grupa:
Nauczyciel/Nauczycielka		
Kluczowe umiejętności matematyczne w edukacji przedszkolnej – ogólnokształcącej:	Czynności (osiągnięcia) dzieci	Uwagi – spostrzeżenia dotyczące opanowania przez dzieci obserwowanych czynności
Podstawowe operacje matematyczne: Dodawanie, odejmowanie, mnożenie i dzielenie, a także obliczanie proporcji.		
Rozumienie i stosowanie miar: Korzystanie z przeliczników wag, miar i jednostek.		
Rozpoznawanie i stosowanie figur geometrycznych: Rozpoznawanie kształtów (np. koła) i tworzenie kompozycji z różnych figur geometrycznych.		
Rozwiązywanie problemów: Umiejętność znajdowania rozwiązań dla zadań matematycznych i logicznych.		
Analiza danych: Zdolność do analizy danych w celu optymalizacji procesów i prognozowania trendów.		
Myślenie krytyczne: Umiejętność analizy informacji i podejmowania świadomych decyzji.		
Zarządzanie finansami: Rozumienie zasad planowania budżetu i inwestycji.		

W artykule staraliśmy się zaproponować przykładowe działania w ramach nadzoru pedagogicznego, uwzględniające realizację kierunków polityki państwa w roku szkolnym 2025/2026 w kontekście modelu absolwenta i absolwentki. Oczywiście to Państwo Dyrektorzy decydujecie o tym, w jaki sposób realizujecie nadzór pedagogiczny, my liczymy na to, iż zainspirowaliśmy Was do planowania metod i obszarów prowadzonego nadzoru. Postaramy się w kolejnych numerach „Forum Nauczycieli” przedstawiać propozycje narzędzi do prowadzenia nadzoru.

RODN „WOM” w Katowicach zaprasza

SIEĆ WSPÓŁPRACY WICEDYREKTORÓW

Sieć Współpracy Wicedyrektorów – miejsce, w którym doświadczenie spotyka praktykę. Bycie wicedyrektorem to codzienne decyzje, szybkie reakcje, strategiczne myślenie i nieustanne balansowanie między potrzebami uczniów, nauczycieli, rodziców oraz całej społeczności szkolnej. To odpowiedzialność, która wymaga odwagi i ogromnej samodzielności.

Dla kogo jest ta sieć?

Dla wicedyrektorów szkół wszystkich ty-

pów, którzy:

- chcą się rozwijać,
- szukają wsparcia i inspiracji,
- mają pomysły i chcą się nimi dzielić,
- wiedzą, że najlepsze rozwiązania rodzą się we współpracy.

Co zyskujesz, dołączając?

- możliwość udziału w spotkaniach i warsztatach rozwijających kompetencje,
- możliwość konsultacji z innymi wicedyrektorami,
- bazę materiałów i narzędzi gotowych

do użycia,

- poczucie, że jesteś częścią profesjonalnej społeczności,
- inspiracje, motywację i... chwilę ulgi, że nie jesteś w tym sam.

Sieć współpracy wicedyrektorów ma charakter otwarty, w każdym czasie można dołączyć do grupy. Spotkania odbywają się raz w miesiącu w terminie dogodnym dla uczestników sieci. Tematyka spotkań ustalana jest wspólnie z grupą na podstawie zgłaszanych potrzeb.

Sieć koordynuje Dorota Rembiasz-Gaborska, konsultantka Pracowni Zarządzania i Analiz Oświatowych – dgaborska@womkat.edu.pl

Zapisy prowadzone są za pośrednictwem strony internetowej <https://www.womkat.edu.pl/sieci-nauczycieli-i-dyrektorow,siec-wspolpracy-dla-wicedyrektorow-szkol,1606>

Kompetencje miękkie

– jak je rozwijać w szkole



Barbara Suligowska

Nauczycielka języka angielskiego w III LO im. Stefana Batorego w Chorzowie

» Współczesny świat zmienia się szybciej niż kiedykolwiek wcześniej. Technologie rozwijają się w zawrotnym tempie, sztuczna inteligencja w równym stopniu fascynuje, co przeraża, niosąc ze sobą jednocześnie ogromne możliwości, ale także jeszcze większą nieprzewidywalność jutra.

Wiele ścieżek kariery, które jeszcze do niedawna wydawały się atrakcyjne dla młodych ludzi planujących swoją przyszłość, dziś stoi pod znakiem zapytania. Czy szkoła może pomóc młodym ludziom odnaleźć się w tak szybko zmieniającej się rzeczywistości? Szkoła, która zdaje się nie nadążać za tempem zmian? Tak! I nie chodzi o wyposażenie w najnowszy sprzęt informatyczny, tylko o stwarzanie uczniom możliwości rozwoju tych umiejętności, dla których AI nie stanowi konkurencji, a mianowicie **kompetencji miękkich**.

Chciałabym się podzielić z Państwem wiedzą, którą zdobyłam na nauczycielskim kursie *Soft Skills (Kompetencje miękkie)*, który odbył się w ramach programu Erasmus+ w Hiszpanii, a także odnieść się do własnych refleksji i doświadczeń z ponad dwudziestu lat pracy z młodzieżą. Praca ta nieustannie przynosi mi dużo satysfakcji, w szczególności od momentu, kiedy przed laty zaczęłam pracować takimi metodami, które rozwijają kompetencje miękkie u młodzieży, chociaż wtedy jeszcze tego terminu nie znałam.

Co to są kompetencje miękkie?

Kompetencje miękkie to zbiór umiejętności interpersonalnych, emocjonalnych i poznawczych, które umożliwiają

efektywne porozumiewanie się, współpracę, rozwiązywanie problemów, zarządzanie stresem oraz wyrażanie i kontrolowanie własnych emocji. Kompetencje te są niezbędne do odniesienia sukcesu w życiu codziennym i zawodowym, ponieważ pomagają w lepszym funkcjonowaniu w grupie, w pracy, a także w relacjach międzyludzkich i paradoksalnie, pomimo ogromnej roli współczesnych technologii, są niezwykle poszukiwane przez pracodawców. W odróżnieniu od kompetencji twardych, które są mierzalne i związane z przyswojoną wiedzą czy umiejętnościami technicznymi, kompetencje miękkie są trudniejsze do określenia i zmierzenia, ale ich rola w życiu człowieka jest nieoceniona.

Co więcej, kompetencje miękkie odgrywają kluczową rolę w dobrostanie człowieka, ponieważ umożliwiają skuteczne radzenie sobie z wyzwaniami współczesnego świata. Dzięki nim młode osoby umieją lepiej zarządzać emocjami, budować zdrowe relacje interpersonalne oraz podejmować decyzje w sposób świadomy i odpowiedzialny. Rozwój kompetencji, takich jak komunikacja, empatia czy umiejętność pracy w zespole, wpływa pozytywnie na samoocenę oraz poczucie sprawczości. W rezultacie młodzież jest bardziej odporna na stres i lepiej przystosowana do dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości. Nauczyciele jako osoby, które mają bezpośredni wpływ na rozwój młodego człowieka, powinni zdać sobie sprawę z wagi tych umiejętności i regularnie wspierać ich kształtowanie w szkole.

Najważniejsze kompetencje miękkie

Wśród kluczowych kompetencji miękkich znajdują się:

1. **Komunikacja interpersonalna** – umiejętność skutecznego wyrażania swoich myśli i uczuć, a także aktywnego słuchania.
2. **Praca zespołowa** – zdolność do współpracy, dzielenia się odpowiedzialnością i osiągania wspólnych celów.
3. **Kreatywność** – zdolność do myślenia innowacyjnego, generowania nowych pomysłów i znajdowania niestandardowych rozwiązań.
4. **Empatia** – umiejętność rozumienia i dzielenia się emocjami z innymi, co pozwala na budowanie zdrowych i wspierających relacji.
5. **Rozwiązywanie problemów** – zdolność do analizy trudnych sytuacji i szukania efektywnych, logicznych rozwiązań.
6. **Zarządzanie stresem** – umiejętność radzenia sobie z presją i trudnymi emocjami, co jest niezbędne w codziennym życiu i pracy.
7. **Myślenie krytyczne** – umiejętność oceny i analizowania informacji oraz podejmowania decyzji na podstawie faktów i logicznych przesłanek.

Rola szkoły w kształtowaniu kompetencji miękkich

Szkoła ma ogromny wpływ na rozwój kompetencji miękkich, ponieważ jest pierwszym, poza domem rodzinnym, miejscem, w którym młody człowiek wchodzi w interakcje z rówieśnikami oraz nauczycielami. Ponadto uczeń spędza w szkole wiele godzin każdego dnia.

Tradycyjnie dominująca rola szkoły jako miejsca dzielenia się wiedzą teoretyczną z młodym pokoleniem traci na znaczeniu w czasach, gdy za kliknięciem myszki i wstukaniem pytania na klawiaturze młody człowiek może mieć dostęp w okamgnieniu nawet do najnowszych odkryć naukowych. Coraz bardziej natomiast widoczna staje się potrzeba kształtowania w młodym pokoleniu kompetencji miękkich, ponieważ to one decydują o jakości relacji międzyludzkich, umiejętności współpracy, ale także są w stanie zapobiec wielu negatywnym zjawiskom. Dobrym przykładem może być przeciwdziałanie dezinformacji dzięki kształtowaniu umiejętności krytycznego myślenia zamiast oczekiwania od młodych ludzi głównie uczenia się na pamięć. Szkoła nie powinna tylko przygotowywać do egzaminów, ale również, a może przede wszystkim, do funkcjonowania w społeczeństwie, w pracy i w życiu codziennym.

Dlaczego wykłady i prezentacje nie wystarczą?

Jako świeżo upieczona absolwentka filologii angielskiej byłam pełna zapału do dzielenia się wiedzą i umiejętnościami z młodzieżą. Uważałam, że najefektywniejszą metodą nauczania będzie, jeśli ja, ekspertka od zawłości np. gramatyki języka Szekspira, wszystko wyjaśnię, zaprezentuję, a młodzież

tylko doceni mój kunszt, dozna oświecenia i czym prędzej zacznie biegłe posługiwać się najbardziej wyszukаныmi konstrukcjami. Nie znałam jeszcze wtedy pojęcia *klątwa wiedzy*, które przydarza się chyba większości nas, nauczycieli – zapominamy, ile wysiłku i żmudnej pracy musieliśmy kiedyś sami włożyć w opanowanie jakiegoś materiału. Potem nasz mózg po prostu oszukuje nas, sprawiając, że zapominamy o zainwestowanym czasie oraz wysiłku i nauczany przez nas przedmiot wydaje się tak prosty i oczywisty, że młodzi ludzie raz dwa też się tego nauczą, jeśli tylko zechcą, a my im dobrze wyjaśnimy. Czy na pewno?

Chociaż wykłady i prezentacje są przydatne (w szczególności jako wprowadzenie do tematu), to uczniowie pozostają w tym przypadku biernymi odbiorcami, którzy nie angażują się aktywnie w proces nauki. Stąd jak pokazuje wiele badań naukowych, skuteczność tych metod jest bardzo ograniczona. Kierując się dobrymi pobudkami, zapominamy o cennej wypowiedzi: **Powiedz mi, a zapomnę. Pokaż mi, a zapamiętam. Zaangażuj mnie, a zrozumiem.**

Jeśli oczekujemy od uczniów na lekcjach przede wszystkim siedzenia i słuchania nas, ekspertów w różnych dziedzinach, to marnujemy wiele okazji do tego, by zaangażować młodych ludzi do samodzielnego rozwiązywania problemów, odkrywania prawidłowości, uczenia się na błędach, wyrażania swoich opinii, współpracy z innymi czy radzenia sobie z emocjami, także tymi trudnymi. Kompetencje miękkie rozwijają się najlepiej w interakcji, gdy uczniowie mają okazję do współpracy, gdy pracują metodami aktywnymi.

Z perspektywy mojego własnego doświadczenia i refleksji nad własnymi błędami wyciągnęłam wnioski, że zarówno ja, jak i wielu nauczycieli chce uczyć tak, by było szybciej, lepiej, skuteczniej... Ale dla kogo? Dla moich uczniów, którzy szybko niejako przez osmozę wchłoną objawioną im wiedzę, czy dla mnie – dla mojego poczucia, że dane zagadnienie zostało starannie wyjaśnione i *przerobione* podczas 45 min lekcji?

To, co na początku mojej pracy jako nauczycielki wydawało mi się stratą czasu (przecież ja to wyjaśnię i przeanalizuję o wiele szybciej), było tak naprawdę brakiem akceptacji dla faktu, że opanowanie czegoś naprawdę przez uczniów, a nie na zasadzie 3Z (zakuć, zaliczyć, zapomnieć) wymaga więcej czasu. Było także niewykorzystaniem okazji do tego, by wspierać uczniów w ich ogólnym rozwoju, nie tylko ich znajomości np. Present Perfect Continuous.

Nauczyciel ma wiele okazji i sposobów do tego, by wspierać aktywny rozwój młodego człowieka poprzez częste stwarzanie takich warunków na lekcjach, dzięki którym uczniowie będą nie tylko uczyć się faktów z danej dziedziny, ale jednocześnie ćwiczyć pracę w grupie, komunikację interpersonalną, kreatywność i radzenie sobie ze stresem – np. jeśli w ramach nauki gramatyki (po wprowadzeniu teoretycznym i utrwaleniu struktury w zadaniach) będą mieli za zadanie przygotowanie krótkiej scenki, w której ta konstrukcja będzie musiała się po-

jawiać, zaangażowanie gwarantowane! A także na ogół spora dawka pozytywnych emocji!

Podany przeze mnie przykład dotyczy nauki języka angielskiego, natomiast idea pracy zespołowej do rozwiązywania problemów, wymyślania rozwiązań, a jednocześnie doskonalenia ćwiczenia kompetencji miękkich jest uniwersalna i może być stosowana z równym powodzeniem zarówno na lekcjach języków, historii czy fizyki.

Jeżeli spojrzymy na pracę nauczyciela jako projektanta lub menedżera procesu zdobywania wiedzy i umiejętności miękkich swoich uczniów, dostrzeżemy, że to wcale nie musi oznaczać dodatkowej pracy. Kiedy wręczam moim uczniom przygotowane przeze mnie wcześniej zadania logiczne, np. gry, mogą się już tylko przyglądać z przyjemnością, jak z zaangażowaniem szukają rozwiązań, grają lub opracowują krótką dramę. Pod koniec omawiamy lub oglądamy natomiast wspólnie efekty ich pracy. Tym samym dbam o moje struny głosowe i wracam do domu bardziej naładowana pozytywnymi emocjami, niż umęczona i z chrypką.

Praktyczne pomysły na rozwijanie kompetencji miękkich w szkole

1. Komunikacja interpersonalna

Komunikacja jest fundamentem wszystkich interakcji międzyludzkich, dlatego warto rozwijać ją już na poziomie szkoły podstawowej i średniej.

- **Debaty i dyskusje:** Wprowadzenie regularnych debat, w których uczniowie będą musieli wyrażać swoje zdanie na tematy społeczne, polityczne czy naukowe, pozwala im rozwijać umiejętność formułowania myśli, słuchania innych i argumentowania swojego stanowiska. Warto organizować także **dyskusje w małych grupach**, które sprzyjają bardziej osobistej wymianie poglądów.
- **Prezentacje i przemówienia:** Uczniowie mogą przygotowywać prezentacje na temat różnych zagadnień. Pomaga to nie tylko w nauce publicznego przemawiania, ale także w budowaniu pewności siebie oraz umiejętności organizowania i prezentowania informacji w sposób zrozumiały.

2. Praca zespołowa

Umiejętność pracy w grupie jest niezbędna w wielu zawodach, ale także w codziennym życiu, w relacjach interpersonalnych. Szkoła jest doskonałym miejscem, aby nauczyć uczniów, jak współpracować i osiągać cele grupowe.

- **Projekty grupowe:** Zachęcanie uczniów do pracy w grupach nad różnymi projektami – od naukowych przez artystyczne po technologiczne – rozwija umiejętność dzielenia się zadaniami, podejmowania decyzji wspólnie z innymi i rozwiązywania konfliktów. Projekty te mogą być także interdyscyplinarne, łącząc różne przedmioty i rozwijając umiejętność współpracy w różnorodnych kontekstach.
- **Symulacje i gry zespołowe:** Wykorzystanie gier edu-

cyjnych, które wymagają współpracy i wspólnego podejmowania decyzji, to świetny sposób na naukę efektywnej komunikacji i współdziałania w grupie.

3. Kreatywność i rozwiązywanie problemów

Kreatywność to umiejętność generowania nowych pomysłów, a rozwiązywanie problemów jest niezbędną częścią codziennego życia. Te kompetencje można rozwijać na lekcjach języków obcych, przedmiotów ścisłych, artystycznych, a także w trakcie projektów.

- **Burze mózgów:** Na początku każdej nowej lekcji lub tematu warto zorganizować burzę mózgów, w czasie której uczniowie będą dzielili się swoimi pomysłami na rozwiązanie danego problemu. To rozwija nie tylko kreatywność, ale również zdolność do współpracy i szanowania różnorodnych opinii.
- **Zadania projektowe:** Uczniowie mogą pracować nad zadaniami, które wymagają twórczego podejścia do rozwiązywania konkretnego problemu. Warto poszukać do współpracy innych nauczycieli, z którymi dobrze się nam współpracuje, i stworzyć razem projekt (a może mikroprojekt), który będzie angażujący dla uczniów.

Moim pomysłem takiego projektu była Eko Gra Terenowa, do której zaprosiłam nauczyciela biologii. Uczniowie współpracowali ze sobą w drużynach i szykowali zadania dla swoich młodszych kolegów i koleżanek. Musieli wykazać się zarówno wiedzą o ekologii, jak i przedstawić swoje pomysły na rozwiązanie różnych problemów i opowiedzieć o nich po angielsku. Była to okazja do ćwiczenia chyba wszystkich umiejętności miękkich.

4. Empatia i zarządzanie emocjami

Empatia i umiejętność zarządzania emocjami są niezbędne do budowania zdrowych relacji interpersonalnych. Te umiejętności można rozwijać poprzez zajęcia wychowawcze, sztukę i współpracę w grupach.

- **Ćwiczenia empatii.** Warto wprowadzić do lekcji ćwiczenia polegające na *wejściu w buty* innych osób – np. analizowanie trudnych sytuacji z punktu widzenia różnych bohaterów literackich, postaci historycznych lub osób w różnych sytuacjach życiowych.
- **Relacje interpersonalne i komunikacja niewerbalna.** Szczególnie przydatne będą tu lekcje wychowawcze. Można na nich zaplanować ćwiczenia z zakresu komunikacji niewerbalnej, ucząc uczniów rozpoznawania emocji u innych, a także skutecznego wyrażania własnych uczuć.

5. Krytyczne myślenie

Krytyczne myślenie to zdolność do analizowania informacji i podejmowania decyzji na podstawie faktów. Ta umiejętność jest niezbędna w każdej dziedzinie życia.

- **Analiza przypadków:** Przedstawianie uczniom rzeczy-

wistych przypadków lub problemów społecznych, które wymagają analizy i wyciągania wniosków, to doskonala metoda rozwijania krytycznego myślenia.

- **Symulacje i gry decyzyjne:** Stawianie uczniów w sytuacjach, w których muszą podejmować decyzje na podstawie dostępnych informacji, uczy ich rozważania różnych scenariuszy i oceny ryzyka.

6. Radzenie sobie ze stresem

Radzenie sobie ze stresem to umiejętność, która jest niezbędna w życiu. Uczniowie często doświadczają stresu w związku z kartkówkami, odpowiedziami ustnymi, sprawdzianami, egzaminami czy po prostu w relacjach z rówieśnikami. Szkoła stanowi idealne środowisko do nauki efektywnych metod zarządzania stresem, co może przyczynić się do lepszego radzenia sobie z trudnymi emocjami oraz obniżenia poziomu lęku.

Nauczyciele mogą skutecznie wspierać w tym zakresie młodych ludzi, zaczynając od zmiany podejścia do oceniania i udzielania informacji zwrotnej. Zamiast zwiększać liczbę sprawdzianów i kartkówek, które często wywołują nadmierną presję i lęk przed porażką, warto postawić na konstruktywną informację zwrotną tak często, jak to możliwe. Dzięki temu uczniowie dowiadują się, co wychodzi im dobrze, a także zyskują możliwość zrozumienia swoich błędów, co sprzyja procesowi uczenia się i budowaniu pewności siebie. Informacja zwrotna, która wskazuje na mocne strony oraz konkretne obszary do poprawy, motywuje do dalszego rozwoju i pomaga młodym lu-

dziom traktować błędy jako naturalny element nauki, a nie jako dowód porażki.

Ponadto nauczyciele mogą wprowadzać elementy edukacji emocjonalnej i technik relaksacyjnych, takich jak krótkie ćwiczenia oddechowe lub ćwiczenia uważności do codziennych zajęć, które mogą być krótką przerwą w skupionej pracy albo wprowadzeniem do niej. Ucząc młodych ludzi, jak rozpoznawać i nazywać swoje emocje oraz jak skutecznie radzić sobie w trudnych sytuacjach, wspierają ich w budowaniu odporności psychicznej. Wykorzystanie metod aktywnego słuchania, empatii i pracy w grupie sprzyja tworzeniu wspierającej atmosfery w klasie, a tym samym zmniejsza poziom stresu wśród uczniów.

PODSUMOWANIE

Stosowanie metod kształtujących kompetencje miękkie w procesie edukacyjnym to inwestycja w przyszłość młodych ludzi. Szkoła ma tu do odegrania ogromną rolę, ponieważ to właśnie w tym środowisku młody człowiek rozwija się, uczy współpracy i rozwiązywania problemów. Nauczyciele, którzy decydują się na wprowadzanie angażujących form pracy, nie tylko rozwijają umiejętności interpersonalne i emocjonalne swoich uczniów, ale także budują atmosferę sprzyjającą twórczemu myśleniu i współpracy. Dzięki takiemu podejściu młodzi ludzie stają się bardziej samodzielni, pewni siebie i odporni na wyzwania współczesnego świata.



WARTO WIEDZIEĆ!

Rozwijanie kompetencji miękkich na lekcji języka obcego

Nowy model profilu absolwenta i absolwentki szkoły podstawowej zakłada, że podczas procesu nauczania należy kształcić kompetencje przekrojowe, fundamentalne oraz sprawczość. Do pierwszej grupy należą m.in. kompetencje społeczne. Według założeń modelu profilu absolwenta uczeń kończący szkołę podstawową powinien umieć w sposób świadomy, efektywny funkcjonować w życiu osobistym, rodzinnym, zawodowym i obywatelskim. W literaturze przedmiotu można nawet napotkać tezę, że umiejętności miękkie z punktu widzenia pracodawcy są tak samo ważne jak średnia ocen, a niekiedy mówi się, że są one nawet ważniejsze.

Zgodnie z zapisami podstawy programowej, w tym preambuły kształcenia ogólnego, uczeń powinien nabywać kompetencji społecznych, kształcić umiejętność pracy zespołowej zarówno w środowisku realnym, jak i wirtualnym. Podstawa programowa zaleca stosowanie metody projektu, ponieważ dodatkowo umożliwia ona kształcenie przedsiębiorczości i kreatywności. Jak je zatem rozwijać na lekcji języka obcego?

Formą godną polecenia w tym zakresie są tzw. otwarte formy nauczania¹, wśród których wymienia się m.in. plan tygodniowy i metody stacji dydaktycznych.

Przyjrzyjmy się metodzie stacji dydaktycznych. Na stacjach uczniowie w grupach wykonują kolejno przygotowane przez nauczyciela zadania. Rolą nauczyciela jest obserwacja i ewentualnie pomoc w razie potrzeby. Dodatkowym atutem tej metody jest to, iż na każdej stacji można różnicować poziom językowy przygotowanych zadań, a tym samym wprowadzić indywidualizację procesu nauczania. Podczas pracy tą metodą uczniowie są aktywni, pobudnie poruszają się po sali

lekcyjnej, mogą rozmawiać, konsultować wyniki zadań. Nie oznacza to, że uczeń całą lekcję będzie komunikował się w języku obcym, ale przygotowane zadania już kształcą kompetencje językowe. Dzięki tej formie pracy uczniowie rozwijają kompetencje społeczne, takie jak: m.in. postępowanie zgodnie z regułami zachowania ogólnie przyjętymi w różnych społeczeństwach i środowiskach, umiejętności komunikacyjne oraz otwartość na współpracę. Tematyka stacji powinna być zgodna z tematyką zalecaną przez podstawę programową.

Kolejną ciekawą formą pracy jest plan tygodniowy, który pozwala każdemu uczniowi w innym tempie wykonywać zadania oraz oceniać swój progres językowy. Na początku tygodnia uczniowie otrzymują plan na nadchodzący tydzień. Nauczyciel różnicuje tu poziom zadań, może je podzielić na zadania obowiązkowe, dodatkowe. Sposób wykonywania zadań i termin ich realizacji zależy od danego ucznia. Uczeń może decydować, czy zaproponowane zadania będzie wykonywał samodzielnie, w parze czy w grupie. Tematyka tych form zadań powinna korelować z treściami podstawy programowej.

Niewątpliwą zaletą tych metod jest kształcenie postawy autonomicznej oraz rozwijanie umiejętności uczenia się przez całe życie, które oprócz umiejętności społecznych są równie ważne do funkcjonowania na zmieniającym się rynku pracy.

Widzimy zatem, że lekcje języka obcego to nie tylko kształcenie umiejętności językowych, lecz także rozwijanie kompetencji społecznych. Dodatkowo akceptują one autonomię uczniów, co motywuje ich do działania, angażowania się i wyznaczania sobie nowych celów, zgodnie ze swoimi potrzebami.

dr Barbara Czwartos, Joanna Drajek (RODN „WOM” w Katowicach)

1 K. Pietrasik-Kulińska, D. Szuba: *Kształtowanie kompetencji społecznych i obywatelskich we wczesnoszkolnej edukacji przyrodniczej*. ORE, Warszawa 2017.

Zobaczyć więcej niż wyniki – ocena funkcjonalna jako klucz

do zrozumienia dziecka w przestrzeni edukacji



— dr Agnieszka Twaróg-Kanus —

Konsultantka w Pracowni Wychowania, Kształcenia Ogólnego i Zawodowego w RODN „WOM” w Katowicach

» W dobie rozwoju edukacji włączającej, konieczne staje się stosowanie narzędzi, które pozwalają na pogłębione rozpoznanie funkcjonowania dziecka w różnych kontekstach. Diagnoza funkcjonalna oraz szkolna ocena funkcjonalna są odpowiedzią na potrzebę całościowego spojrzenia na ucznia, nie tylko przez pryzmat wyników edukacyjnych, lecz także jego zachowań, relacji społecznych czy kompetencji emocjonalnych. Współczesna edukacja stawia przed nauczycielami zadanie nie tylko przekazywania wiedzy, lecz również wnikliwego obserwowania i rozumienia potrzeb uczniów, wymaga więc od nich posiadania czułego oka diagnostycznego.

Rozwinięte kompetencje diagnostyczne to fundament skutecznej pracy nauczyciela, pozwalają nie tylko lepiej rozumieć dzieci, ale także wspierać ich rozwój w sposób świadomy, celowy i odpowiedzialny. Jak pisała Wisława Szymborska: *Tyle wiemy o sobie, ile nas sprawdzono...* W kontekście kompetencji diagnostycznych i oceny funkcjonalnej oznacza to, że prawdziwe poznanie dziecka następuje nie w warunkach testowych, lecz w codziennych sytuacjach, które ujawniają jego sposób funkcjonowania. To właśnie w działaniu, w relacji i w emocji nauczyciel może dostrzec to, co istotne i odpowiednio zareagować, bo w myśl Korczaka, który w publikacji pt.:

Momenty wychowawcze, w prosty sposób tłumaczył, jak powinno się rozpoznawać indywidualne potrzeby dziecka, bo *Czym gorączka, kaszel, wymioty dla lekarza, tym uśmiech, łza, rumieniec dla wychowawcy. Nie ma objawu bez znaczenia. Trzeba notować i zastanawiać się nad wszystkim, odrzucać – co przypadkowe, łaczyć – co pokrewne, szukać kierujących spraw.*

Często przywoływaną definicję diagnozy sformułował Stefan Ziemiński, opisując ją jako rozpoznanie określonego stanu rzeczy i jego tendencji rozwojowych na podstawie objawów oraz znajomości ogólnych prawidłowości w danej dziedzinie¹. Definicja ta konkretyzuje czynności (aspekty lub etapy diagnozy), które diagnosta musi wykonać w celu rozpoznania zawsze złożonego stanu rzeczy², zaliczenie go do znanego typu lub gatunku, następnie przyczynowe i celowościowe wyjaśnienie tego stanu rzeczy, określenie jego fazy obecnej oraz przewidywalnego dalszego rozwoju³. Szczególnym rodzajem diagnozy, która umożliwia rozpoznanie potencjału dziecka, jego możliwości rozwojowych oraz umiejętności bazowych, jest diagnoza funkcjonalna, czyli *interdyscyplinarny opis funkcji poznawczych oraz uwarunkowane nimi funkcjonowanie dziecka w sytuacjach życiowych, w tym szkolnych. Diagnoza funkcjonalna wskazuje również obszary gotowości funkcjonalnej, które wyznaczają przestrzeń dostosowania do dziecka,*

1 S. Ziemiński: *Problemy dobrej diagnozy*. Wiedza Powszechna, Warszawa 1973, s. 17 – 19.

2 E. Wysocka: *Diagnoza psychopedagogiczna. Podstawowe pojęcia, przedmiot, problemy i modele diagnozy. Diagnoza interdyscyplinarna. Wybrane problemy*. Red. J. Skibska. Wyd. Impuls, Kraków 2017, s. 45.

3 S. Ziemiński: *Problemy...*, s. 68.

aby mogło nabywać wiedzę i umiejętności w sposób spersonalizowany, czyli najbardziej dla niego odpowiedni. Na podstawie wyników diagnozy funkcjonalnej jesteśmy w stanie wskazać obszary gotowości funkcjonalnej, czyli to, co dziecko już potrafi, a co jeszcze jest dla niego odległe i zbyt skomplikowane, oraz które aktywności przez odpowiednie wzmocnienie zostaną przekształcone w spontaniczne zachowania, dzięki czemu będzie ono bardziej podatne na nabywanie nowych wiadomości i umiejętności⁴. Do elementów diagnozy funkcjonalnej należy ocena m.in.: mowy i myślenia, percepcji wzrokowej, percepcji słuchowej, sprawności manualnej, dojrzałości do uczenia się matematyki, dojrzałości społeczno-emocjonalnej.

Diagnoza funkcjonalna to proces obserwacji i analizy, który koncentruje się na tym, jak dziecko funkcjonuje w codziennym życiu, w przedszkolu, szkole, domu, w kontaktach z rówieśnikami i dorosłymi, nie skupia się wyłącznie na jego deficytach czy trudnościach, ale również na mocnych stronach, zainteresowaniach, jego potencjale lub zasobach, które mogą stać się punktem wyjścia do dalszego rozwoju. W przeciwieństwie do diagnozy medycznej czy psychologicznej, diagnoza funkcjonalna nie służy przypisywaniu do sztywnych kategorii; jej celem jest zrozumienie funkcjonowania dziecka w jego naturalnym środowisku i dostosowanie wsparcia do jego indywidualnych potrzeb. Diagnoza funkcjonalna jest bardzo pomocna w wspieraniu każdego dziecka i ucznia, szczególnie jednak znaczenie ma w przypadku dzieci i uczniów:

- z niepełnosprawnościami lub zaburzeniami rozwojowymi,
- z trudnościami w uczeniu się lub zachowaniu,
- niemieszczących się w typowych ramach rozwojowych, ale wykazujących potencjał wymagający indywidualnego podejścia.

Quo vadis kompetencje diagnostyczne?

Czyli o roli nauczyciela w rozpoznawaniu potrzeb ucznia

Kompetencje diagnostyczne stanowią zestaw umiejętności, wiedzy i postaw, które pozwalają nauczycielowi trafnie rozpoznawać potrzeby rozwojowe, trudności oraz potencjał dziecka i stając się kluczowym narzędziem w codziennej pracy pedagogicznej. Obejmują m.in. takie działania nauczyciela, jak: obserwacje, analizy zachowań, interpretacje wyników testów i rozmów, a także planowanie odpowiednich działań wspierających, szczególnie w kontekście edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Władysław J. Paluchowski wskazuje, że diagnozowanie to czynność poznawcza, związana z integrowaniem zebranych wcześniej informacji, rozwiązywaniem problemów, podejmowaniem decyzji, wykorzystywaniem wiedzy i doświadczenia, rozumowaniem, wnioskowaniem i uzasadnianiem⁵.

Warto się zastanowić, dlaczego kompetencje diagnostyczne nauczyciela czy wychowawcy są tak istotne? Ważne są, ponieważ...

- pomagają szybko zauważyć niepokojące sygnały w obszarze rozwoju fizycznego, poznawczego, społecznego i emocjonalnego, i podjąć działania, zanim problem się pogłębi;
- pozwalają dostosować metody nauczania i formy wsparcia do konkretnych potrzeb dziecka;
- ułatwiają komunikację z rodzicami dziecka i całym zespołem pracującym z dzieckiem, co jest punktem wyjścia do opracowania skutecznych strategii wspierających rozwój dziecka;
- pozwalają monitorować postępy przez umożliwienie oceny skuteczności i modyfikacji działań.

Im wcześniej postawi się diagnozę i podejmie czynności stymulujące rozwój dziecka, tym większe są szanse wczesnego wspomagania, obejmującego działania medyczne, terapeutyczne, rehabilitacyjne, psychologiczne i pedagogiczne, a rokowania lepsze przez uaktywnienie predyspozycji psychofizycznych oraz wspieranie rozwoju dziecka i zrozumienie jego potrzeb⁶.

Diagnozować, by rozumieć – funkcjonalna ocena w środowisku szkolnym

Kompetencje diagnostyczne nauczyciela to nie dodatek, lecz fundament nowoczesnej edukacji, bo dzięki nim możliwe jest połączenie dwóch światów: obiektywnej oceny szkolnej i empatycznej, zindywidualizowanej oceny funkcjonalnej. Ocena funkcjonalna nie polega na sprawdzaniu w sensie oceniania efektów kształcenia, lecz na uważnym towarzyszeniu dziecku, obserwowaniu go w naturalnych warunkach i wyciąganiu wniosków z tego, jak reaguje, współdziała, uczy się i radzi sobie z wyzwaniami. To właśnie wtedy nauczyciel może dostrzec prawdziwe potrzeby dziecka, np. jego styl uczenia się, sposoby regulacji emocji, strategie komunikacyjne czy poziom samodzielności. Obserwacja funkcjonalna występuje zarówno podczas naturalnych, spontanicznych aktywności dziecka, jak i w zaaranżowanych sytuacjach zadaniowych. *Nie koncentruje się wyłącznie na brakach, symptomach trudności, ale na poznawaniu mechanizmów i uwarunkowań psychologicznych, osobowościowych i środowiskowych⁷.* Takie podejście pozwala wspierać rozwój każdego ucznia zgodnie z jego potencjałem, potrzebami i możliwościami.

Praktycznym przykładem diagnozy jest wykorzystanie Kwestionariusza Szkolnej Oceny Funkcjonalnej (KSzOF)⁸ na wszystkich etapach szkoły podstawowej oraz w szkołach ponadpodstawowych. KSzOF jest narzędziem służącym do rozpoznania możliwości i potrzeb osób w zakresie ich aktywno-

4 J. Skibska: *Obszary gotowości funkcjonalnej a indywidualne możliwości poznawcze dziecka w młodszym wieku szkolnym*. „Kultura i Wychowanie” 2014, nr 7, s. 105.

5 W. J. Paluchowski: *Diagnoza psychologiczna. Proces-narzędzia-standardy*. Warszawa 2007, s. 11.

6 A. Twaróg-Kanus: *Diagnoza funkcjonalna dziecka z dysfunkcją wzroku*. W: *Diagnoza interdyscyplinarna...*, s. 123.

7 R. Piotrowicz: *Od badań skryningowych małego dziecka do oceny funkcjonalnej w przedszkolu, szkole i poradni*. ORE. Warszawa 2024.

8 KSzOF został poprzedzony analizą walidacyjną narzędzia Arkusz Obserwacji Ucznia (AOU), opracowanego przez zespół w składzie: E. Domagała-Zyśk, K. Mariańczyk, I. Chrzanowska, M. Czarnocka, B. Jachimczak, M. Olempska-Wysocka, W. Otrębski, B. Papuda-Dolińska, K. Pawlak, D. Podgórska-Jachnik. Więcej informacji: <https://mwm.us.edu.pl/wp-content/uploads/2024/10/E-BOOK-Ocena-funkcjonalna.pdf>.

ści oraz uczestniczenia w różnych sytuacjach, w których mogą znajdować się osoby w ich wieku⁹. Kwestionariusz obejmuje aktywności w dziewięciu obszarach wskazanych jako kluczowe w Międzynarodowej Klasyfikacji Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia (ICF). Osoba wypełniająca arkusz ocenia aktywności po uprzedniej kilkutygodniowej obserwacji funkcjonowania wskazanej uczącej się osoby. Obszary obserwacji funkcjonalnej nie obejmują wiedzy szkolnej ucznia, ale jego zachowania, aktywności, kompetencje i umiejętności, których posiadanie jest niezbędne do pomyślnego funkcjonowania w danym wieku.

Wspomniane obszary w Kwestionariuszu Szkolnej Oceny Funkcjonalnej dla osób uczących się w klasach 1–3, 4–6, 7–8 szkoły podstawowej, szkoły ponadpodstawowej dotyczą:

1. Uczenia się i stosowania wiedzy.
2. Ogólnych zadań i obowiązków.
3. Porozumiewania się.
4. Motoryki, poruszania się – w tym mobilność i aktywność manualnej.

5. Samodzielności i samoobsługi.
6. Życia domowego.
7. Relacji międzyludzkich.
8. Pełnienia funkcji ucznia (edukacja szkolna).
9. Pozaszkolnego funkcjonowania społecznego (życie w społeczności lokalnej).

Każde z zachowań osoby uczącej się jest oceniane na pięciostopniowej skali, od wartości 1, oznaczającej, że dane zachowanie występuje w niewielkim stopniu, do wartości 5, oznaczającej, że dane zachowanie występuje w bardzo dużym stopniu¹⁰. Ocena funkcjonalna to bieżąca obserwacja, poszukująca odpowiedzi na pytania:

- Jak jest?
- Dlaczego tak jest?
- Jak to się dzieje?
- Co zrobić, by uzyskać pożądaný stan?

Przykład **Kwestionariusza Szkolnej Oceny Funkcjonalnej** dla osób uczących się w klasach 1–3 szkoły podstawowej z Obszaru 1: *Uczenie się i stosowanie wiedzy* przedstawia tabela 1.¹¹

TABELA 1: KSzOF – 1–3.

Lp.	Osoba ucząca się:	1	2	3	4	5	Kod ICF
1	Skupia uwagę wzrokową na osobach, nowym obiekcie, sytuacji						d110
2	Uważnie słucha wypowiedzi nauczyciela / nauczycielki, kolegów/koleżanek, innych osób z otoczenia						d115
3	Recytuje wiersze, śpiewa piosenki, powtarza opowiadania/bajki dla dzieci						d135
4	Rozpoznaje i nazywa wszystkie litery alfabetu						D140
5	Potrafi dzielić wyrazy na głoski, poprawnie wyróżnia i nazywa głoski na początku, w środku i na końcu wyrazu						D140
6	Kopiuje litery, cyfry, kształty, złożone wzory figur						D145
7	Liczy obiekty w zakresie poznanym na lekcjach edukacji matematycznej						D150
8	Posługuje się liczbami i symbolami matematycznymi w celu rozwiązania zadania						D150
9	Uczy się samodzielnego wykonywania nowych czynności i zadań, wykorzystuje różne strategie uczenia się						D155
10	Formułuje pojęcia i posługuje się nimi						D163
11	Zapisuje litery, cyfry i symbole z pamięci						D170
12	Samodzielnie pisze zdania i teksty w celu przekazania informacji						D170
13	Wykonuje obliczenia z użyciem reguł matematycznych						D172
14	Eksperymentuje, szuka rozwiązań, samodzielnie dochodzi do wiedzy i umiejętności						D175
15	Podejmuje decyzje, dokonuje wyboru spośród różnych możliwości						D177

⁹ Narzędzia dla rodziców i osób niebędących pracownikami systemu oświaty znajdują się na stronie: <https://wsparcie.gov.pl/> Są to: Skrining Rozwoju Małego Dziecka (SRMD) i Kwestionariusz Szkolnej Oceny Funkcjonalnej (KSzOF)

¹⁰ Z. Gajdzica, E. Widawska, S. Byra, E. Domagała-Zyśk, B. Jachimczak, R. Piotrowicz: *Ocena funkcjonalna w edukacji włączającej. Założenia teoretyczne i procedura stosowania kwestionariusza szkolnej oceny funkcjonalnej*. Wyd. AT, Katowice-Kraków 2024, s. 37.

¹¹ Z. Gajdzica, E. Widawska, S. Byra, E. Domagała-Zyśk, B. Jachimczak, R. Piotrowicz, E. Neroj: *Ocena funkcjonalna w szkole dla każdego – założenia, pomiar, zastosowanie*. Wyd. AT, Katowice-Kraków 2024, s. 167–168.

Przykład **Kwestionariusza Szkolnej Oceny Funkcjonalnej** dla osób uczących się w klasach 4 – 6 szkoły podstawowej z Obszaru 1: *Uczenie się i stosowanie wiedzy*, przedstawia tabela 2.¹²

TABELA 2: KSzOF – 4 – 6.

Lp.	Osoba ucząca się:	1	2	3	4	5	Kod ICF
1	Skupia uwagę wzrokową na nowym obiekcie, interesującej sytuacji						d110
2	Rozpoznaje i interpretuje treść prezentowaną w sposób graficzny: obrazki, zdjęcia, mapy, wykresy						d110
3	Uważnie słucha wypowiedzi nauczyciela / nauczycielki, kolegów/koleżanek, innych osób z otoczenia						d115
4	Odróżnia informacje prawdziwe od zmyślonych						D132
5	Opisuje sytuacje, uczucia i zachowania różnych osób						D133
6	Tworzy proste historie, opowiadania						D133
7	Uczy się samodzielnego wykonywania nowych czynności i zadań, wykorzystuje różne strategie uczenia się						D155
8	Formułuje pojęcia i posługuje się nimi						D163
9	Uzasadnia swoje sądy w sposób logiczny						D163
10	Analizuje i interpretuje czytany tekst						D166
11	Zapisuje kilkudziesięciu wypowiedzi na określony temat w zakresie prostych form tekstowych						D170
12	Wykorzystuje algorytmy działań pisemnych oraz strategie rachunku pamięciowego w zakresie poznanym na lekcjach edukacji matematycznej						D172
13	Potrafi dostrzegać problemy w swoim otoczeniu						D175
14	Podejmuje decyzje, dokonuje wyboru spośród różnych możliwości						D177

Przykład **Kwestionariusza Szkolnej Oceny Funkcjonalnej** dla osób uczących się w klasach 7 – 8 szkoły podstawowej z Obszaru 1: *Uczenie się i stosowanie wiedzy*, przedstawia tabela 3.¹³

TABELA 3: KSzOF – 7 – 8.

Lp.	Osoba ucząca się:	1	2	3	4	5	Kod ICF
1	Skupia uwagę wzrokową na nowym obiekcie, interesującej sytuacji						d110
2	Rozpoznaje i interpretuje treść prezentowaną w sposób graficzny: obrazki, zdjęcia, mapy, wykresy						d115
3	Uważnie słucha wypowiedzi nauczyciela / nauczycielki, kolegów / koleżanek, innych osób z otoczenia						d115
4	Odróżnia informacje prawdziwe od zmyślonych						D132
5	Opisuje sytuacje, uczucia i zachowania różnych osób						D170
6	Tworzy różnorodne wypowiedzi pisemne, uwzględniając ich charakterystyczne cechy						D170
7	Podejmuje współpracę z innymi w zakresie aktywności myślowej						D163
8	Uzasadnia swoje sądy w sposób logiczny						D163
9	Analizuje i interpretuje czytany tekst						D166
10	Wyszukuje informacje w tekście popularnonaukowym						D166
11	Dostrzega złożone problemy w swoim otoczeniu						D175
12	Wybiera aktywności, zadania, sposób działania spośród kilku możliwości						D175
13	Organizuje sposób i warunki do wykonania podjętego zadania						D210
14	Doprowadza zadanie do końca						D210
15	Wykonuje codzienne obowiązkowe czynności stosownie do wieku						D230
16	Rozumie i akceptuje konieczne modyfikacje planu dnia, spowodowane bieżącymi potrzebami i wydarzeniami						D230
17	Właściwie gospodaruje czasem, by wykonać przewidziane planem dnia czynności						D230
18	Radzi sobie ze stresem związanym z wykonywaniem codziennych zadań						D240
19	Sygnalizuje potrzebę wsparcia i szuka pomocy innych osób w sytuacjach trudnych						D240

¹² Z. Gajdzica, E. Widawska, S. Byra, E. Domagała-Zyśk, B. Jachimczak, R. Piotrowicz, E. Neroj: *Ocena funkcjonalna w szkole dla każdego – założenia, pomiar, zastosowanie...*, s. 171 – 172.

¹³ Z. Gajdzica, E. Widawska, S. Byra, E. Domagała-Zyśk, B. Jachimczak, R. Piotrowicz, E. Neroj: *Ocena funkcjonalna w szkole dla każdego – założenia, pomiar, zastosowanie...*, s. 175 – 176.

Jak uczyć o odwadze i empatii?

O wykorzystaniu historii dr Jolanty Wadowskiej-Król
w edukacji polonistycznej



————— *Dorota Konieczny-Simela* —————

Polonistka, psycholożka, doktorantka w programie doktorat wdrożeniowy w Szkole Doktorskiej UŚ

» Artykuł przedstawia praktyczne sposoby pracy nad tematem ołowicy i postacią dr Jolanty Wadowskiej-Król w szkole ponadpodstawowej. Pokazuje, jak łączyć literaturę najnowszą: *Ołowiane dzieci. Zapomniana epidemia* Michała Jędryki¹, *Doktórka od familonków* Magdaleny Majcher² i *Moja Ołowianko, klękni na kolanko* Marty Fox³ z edukacją empatyczną, humanistyką środowiskową i wychowaniem obywatelskim.

Współczesna szkoła potrzebuje tematów, które łączą analizę literacką z realnym doświadczeniem społecznym. Historia lekarki, która w latach 70. XX w. ujawniła masowe zatrucia dzieci ołowiem w Katowicach-Szopienicach jest gotowym kluczem do rozmowy o odwadze cywilnej, sumieniu i odpowiedzialności instytucji. Wykorzystanie tego wątku w polonistyce pozwala kształcić wrażliwość etyczną, uczyć czytania kontekstowego, rozwijać kompetencje językowe i budować sprawczość projektową. Jednocześnie temat wymaga uważności; to temat trudny – dotyczy cierpienia, zaniedbań i winy zbiorowej.

Od momentu powstania pierwszych hut na Śląsku przemysł ciężki stał się symbolem modernizacji i postępu. W narracjach PRL-u dominował obraz triumfu industrializacji, w którym nie było miejsca na refleksję nad jej skutkami.

Rozwój postrzegano jako sukces gospodarczy i cywilizacyjny, podczas gdy degradacja środowiska i zdrowotne konsekwencje pracy w zakładach metalurgicznych pozostawały tematem tabu. W cieniu propagandy sukcesu żyli ludzie, którzy oddychali zatrutym powietrzem, a ich dzieci chorowały na ołowicę – chorobę przez dekady marginalizowaną w dyskursie publicznym.

W takiej rzeczywistości pojawia się postać Jolanty Wadowskiej-Król – lekarki, która w latach 70. podjęła działania ratujące życie tysięcy dzieci. Przeprowadziła pięć tysięcy małych pacjentów z rejonu Huty Metali Nieżelaznych *Szopienice*, doprowadziła do ich leczenia, a w konsekwencji do wyburzenia najbardziej skażonych kwartałów familonków. Jej praca – wspierana przez prof. Bożenę Hager-Małecką – była przykładem heroizmu w systemie, w którym milczenie było obowiązkiem zawodowym. Badania, które mogły stać się światową sensacją, zostały utajnione, a doktorat Wadowskiej-Król wstrzymano z powodów politycznych. Dziś historia lekarki, niegdyś niewygodna dla władzy, powraca jako moralna lekcja odpowiedzialności.

Humanistyka środowiskowa i badania nad pamięcią lokalną pozwalają odczytać ten temat w szerszym kontekście

1 M. Jędryka: *Ołowiane dzieci. Zapomniana epidemia*. W.A.B., Warszawa 2021.

2 M. Majcher: *Doktórka od familonków*. W.A.B., Warszawa 2022.

3 M. Fox: *Moja Ołowianko, klękni na kolanko*. Marginesy, Warszawa 2021.

kulturowym. Lucyna Sadzikowska i Tomasz Kipka, redaktorzy tomu *Ołowicze światy Śląska*,⁴ zwracają uwagę, że ołowica stała się jednym z *wyciszonych rozdziałów* historii regionu. Literatura współczesna przywraca mu głos – nie tylko dokumentując fakty, ale nadając im wymiar emocjonalny. W tym sensie powieści Fox, Majcher i Jędryki działają jak *teksty pamięci*: pozwalają młodemu czytelnikowi zrozumieć przeszłość poprzez empatię wobec bohaterów.

W *Moja Ołowianko, klękni na kolanko* Marty Fox spotykają się dwa światy – przeszłość ołowianych dzieci i współczesność nastoletniej Weroniki, która przechodzi kryzys emocjonalny. Lektura dokumentalnych zapisków lekarki staje się dla dziewczyny formą terapii i dojrzewania. Fox łączy język młodzieżowy z wrażliwością społeczną, pokazując, że empatia to nie współczucie, lecz zdolność współodczuwania i działania. Bohaterka – jak wielu współczesnych nastolatków – doświadcza depresji, poczucia winy, utraty sensu. W kontakcie z archiwum lekarki odnajduje wzorzec postawy: odwagę cichą, bezinteresowną, osadzoną w codziennym działaniu.

Podobny motyw podejmuje Magdalena Majcher w powieści *Doktórka od familoków*. W centrum fabuły stawia dwie kobiety: fikcyjną Helenę (którą świetnie można zestawić z Hanką z *Chłopów*) matkę pięciorga dzieci, i Jolantę – lekarkę z sąsiedztwa. Ich losy spletają się w rzeczywistości Szopienic lat 70., gdzie praca w hucie oznaczała zarówno byt, jak i chorobę. Majcher ukazuje dramat życia w świecie, w którym kobiety dźwigają ciężar odpowiedzialności za rodzinę, a empatia przybiera formę praktycznej siły przetrwania. Jej bohaterki nie są bezbronne – ich codzienna wytrwałość staje się formą odwagi.

Inną, bo realistyczno-reporterską postawę przyjmuje Michał Jędryka w powieści *Ołowiane dzieci. Zapomniana epidemia*. Jego bohater powraca po latach do Katowic, by zmierzyć się z traumą dzieciństwa spędzonego w cieniu huty. Autor łączy fikcję z dokumentem, wskazując, że skutki ołowicy mają charakter międzypokoleniowy. To nie tylko choroba ciała, ale też pamięci – społecznej, rodzinnej, emocjonalnej.

Wszystkie trzy powieści odwołują się do idei *poetyki doświadczenia*, o której pisze Mirosław Grzegorzótek w artykule *Charakterystyka postaci jako źródło wiedzy antropologicznej w stronę poetyki doświadczenia? Uwagi wstępne*. Lektura staje się tu zdarzeniem – momentem spotkania z drugim człowiekiem, który prowokuje do refleksji nad sobą. Współczesny czytelnik, szczególnie młody, nie poznaje historii poprzez

daty, lecz przez emocje bohaterów. Krystyna Koziółek w tekście *Ciągłość czy wydarzenie. Pytanie o cel dydaktyki lektury* podkreśla, że skuteczna dydaktyka lektury polega na wywołaniu *efektu ułknięcia* – chwilowego dotknięcia, które zmienia sposób widzenia świata⁵. Powieści o Wadowskiej-Król właśnie ten efekt wywołują: uświadamiają, że heroizm może mieć twarz zwykłej kobiety z familoka.

W kontekście psychologicznym tematyka ta koresponduje z pojęciem rezyliencji – odporności psychicznej, rozumianej jako zdolność przystosowania się do trudnych warunków. Edukacja humanistyczna powinna przygotowywać młodych ludzi do funkcjonowania w takiej rzeczywistości. Postać Wadowskiej-Król może być w tym sensie wzorem rezyliencji: zamiast poddać się presji systemu, bohaterka przekształcała bezradność w działanie.

Kategoria empatii pojawia się tu w dwóch wymiarach. Po pierwsze, jako doświadczenie lekturowe – wnikięcie w świat postaci i zrozumienie jej motywacji. Po drugie, jako wartość społeczna – zdolność reagowania na cierpienie innych. W tym sensie literatura pełni funkcję wychowawczą: uczy wrażliwości – nie przez moralizowanie, lecz przez doświadczenie. Takie właśnie znaczenie ma dla młodych czytelników historia Wadowskiej-Król, opowiedziana z różnych perspektyw i w różnych rejestrach językowych: od potoczności Fox, przez realizm Majcher, po dokumentalność Jędryki.

Ważnym wątkiem jest także problem pamięci i zapomniania. Tomasz Nawrocki w artykule *Życie w cieniu huty* opisuje zjawisko *amnezji środowiskowej*⁶ – przekonania, że stan degradacji jest normalny, bo trwa od pokoleń. Literatura o ołowicy przywraca pamięć o tym, co zostało wyparte. Uczy, że przemysłowa przeszłość nie jest powodem do wstydu, ale zobowiązaniem – do troski o ludzi i środowisko.

Ten aspekt łączy omawiane powieści z refleksją humanistyki środowiskowej. Współczesne społeczeństwa cierpią na nadmiar zapomnianych przestrzeni i obiektów. Śląskie familoki i opuszczone tereny hut stają się materialnymi śladami przeszłości, które domagają się nowego odczytania. Literatura, sztuka i edukacja mogą uczynić z nich przestrzenie pamięci i refleksji.

W tym kontekście współczesne działania artystyczne – mural *Kobiety wiedzą, co robią* w Katowicach, słuchowisko *Kanarek umiera* pierwszy autorstwa M. Fox, w reżyserii Marii Brzostyńskiej w Teatrze Polskiego Radia, spektakl taneczny wnuczki Wadowskiej-Król, Agnieszki Cygan pt. *Mat-*



⁴ *Ołowicze światy Śląska*. Red. L. Sadzikowska, T. Kipka. Uniwersytet Śląski, Katowice 2023.

⁵ Obydwa artykuły w: *Język – lektura – interpretacja w dydaktyce szkolnej*. Red. naukowa E. Jaskółowa, M. Wójcik-Dudek. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2018.

⁶ T. Nawrocki: *Życie w cieniu huty. Pamięć zbiorowa o życiu w hutniczej osadzie. W: Ołowicze światy Śląska. W strefie chorób poprzemysłowych Jolanty Wadowskiej-Król*. Red. L. Sadzikowska, T. P. Kipka, Kairos. „Humanistyka Środowiskowa”, 2024, cz. 1. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.

ka Boska Szopienicka, czy produkowany właśnie filmowy serial *Ołowiane dzieci* – nie tylko popularyzują historię Wadowskiej-Król, ale też przekształcają ją w symbol kobiecej odwagi i społecznej solidarności. Wspólne dla tych projektów jest przekonanie, że empatia może być formą sprawczości, a kultura – narzędziem uzdrawiania pamięci zbiorowej.

Ostatecznie historia Wadowskiej-Król to opowieść o odpowiedzialności, która przekracza granice zawodowej roli. W literackim przetworzeniu staje się ona figurą *dochtórki od familoków* – kobiety, która nie tylko leczy, ale uczy wspólnotę odczuwać. Jej postać łączy sferę biologiczną i symboliczną, zdrowie ciała i zdrowie relacji społecznych. W tym sensie literatura o niej to nie tylko dokument epoki, ale żywa lekcja humanizmu. Historia dr Jolanty Wadowskiej-Król przekracza ramy biografii – staje się uniwersalnym studium odwagi i empatii. Pokazuje, że prawdziwa siła tkwi w cichym działaniu, w uporze, w którym nie ma patosu. Współczesna literatura przywraca jej pamięć, a wraz z nią – sens słów *służba i odpowiedzialność*. Dzięki powieściom Marty Fox, Magdaleny Majcher i Michała Jędryki czytelnicy mają szansę nie tylko poznać historię zapomnianej bohaterki, ale też doświadczyć, jak literatura może leczyć społeczne traumy.

Kontekst literacko-kulturowy i etyczny

1. Literatura najnowsza jako korekta pamięci.

Trzy książki – *Ołowiane dzieci*. *Zapomniana epidemia* Micha-

ła Jędryki, *Doktórka od familoków* Magdaleny Majcher i *Moja Ołowianka, klękaj na kolanko* Marty Fox – przywracają pamięć o przemilczanym rozdziale historii. W pracy z klasą traktujemy je nie jako kanon, ale jako zestaw źródeł emocjonalnych i kulturowych. Zamiast długich cytatów wskazujemy fragmenty do odtworzenia przez uczniów (notatki hasłowe: kto mówi? z jakiej perspektywy? jaki ton? jakie wartości?).

2. Wzorzec etyczny: jednostka wobec systemu.

Wadowską-Król można porównać do klasycznych figur etosu służby (Judym, Siłaczka, doktor Rieux). Można wykonać analizę porównawczą postaw zamiast postaci: kryteria to *motywacja – koszt – wsparcie – skutek*. Uczniowie tworzą tabelę, w której oceniają decyzje bohaterów, a następnie piszą krótką konkluzję: *co decyduje o skuteczności odwagi?*

3. Humanistyczna środowiskowa w praktyce.

Opis przestrzeni (familoki, huta, osiedla przesiedleńcze) pozwala ćwiczyć czytanie miejsc. Uczniowie mapują topografię opowieści (rzeczowniki miejsca, czasowniki ruchu, pola leksykalne degradacji i odnowy). To nie tylko językoznawstwo – to nauka widzenia przestrzeni jako nośnika pamięci.

4. Język i styl jako nośniki wartości.

Kontrastujemy język urzędowy PRL (eufemizacja, bezosobowość, tryb oznajmujący jako maskowanie sprawstwa) z językiem świadectwa (emocjonalność, pierwsza osoba, konkret). Wraz z uczniami analizujemy konsekwencje etyczne zmiany rejestru.

Scenariusze lekcji (do bezpośredniego użycia)

Scenariusz 1. Odwaga jednej osoby (2×45 min)

➤ Cele:

- rozpoznanie dylematów moralnych, porównanie postaw, argumentacja.

➤ **Materiały:** wskazane przez nauczyciela fragmenty powieści Jędryki, Majcher, Fox (bez cytowania w całości), karta pracy *Postawa – Motywacja – Ryzyko – Skutek*.

➤ Przebieg

1. Co dla mnie znaczy być odważnym/odważną? – uczniowie piszą 5 słów (hasel) na karteczkach, następnie grupują je na tablicy.
2. Miniwykład nauczyciela o Wadowskiej-Król (oś czasu: odkrycie – opór instytucji – działanie – skutki).
3. Praca w grupach: analiza wskazanych fragmentów z trzech książek. Uczniowie notują, jak narrator językowo buduje wiarygodność i sprawstwo.
4. **Debata:** Czy jednostka może realnie zmienić reguły gry?
5. Refleksja pisemna (10 – 12 zdań): *Jaki warunek musi być spełniony, by odwaga jednostki stała się działaniem wspólnotowym?*

Scenariusz 2. Język pamięci vs. język urzędowy (1×45 min)

➤ Cele:

- rozpoznawanie rejestrów, funkcji środków językowych, przekształcanie stylów.

➤ Przebieg

1. Krótka demonstracja dwóch mikroakapitów (opis emocjonalny – komunikat oficjalny – streszczenia treści, bez cytatu).
2. Analiza w parach: słownictwo, modalność, dookreślenia, sprawstwo (kto robi? kto ponosi odpowiedzialność?).
3. Transformacja stylu: *urzędowy – narracyjny* i *narracyjny – urzędowy*.
4. Wspólne omówienie: Co zniknęło lub zostało zniekształcone w wypowiedzi? Jakie są tego konsekwencje etyczne i informacyjne?

Scenariusz 3. Projekt *Ślady ołowiu* (3–4 tygodnie)

➤ Cele:

- czytanie świata przez literaturę; praca badawcza; integracja humanistyki z naukami przyrodniczymi.

➤ Zadania zespołów:

- Mapa miejsc: punkty pamięci (osiedla, przychodnie, szkoły), krótka nota historyczna.
- Wspomnienia: wywiady z mieszkańcami (zgoda, anonimizacja), transkrypcja.
- Kadr i dźwięk: 10–12 zdjęć oraz 2–3 krótkie nagrania audio, podpisy interpretacyjne.
- Prezentacja: wystawa szkolna, podcast, prezentacja multimedialna.

Powieści o Jolancie Wadowskiej-Król sprzyjają interdyscyplinarności. Można je wykorzystać, m.in.: podczas lekcji historii, tworząc oś czasu *przemysł – propaganda – konsekwencje*; analizując źródła lokalne; podczas lekcji biologii i chemii o metalach ciężkich, badając mechanizmy działania na środowisko, zastanawiając się nad profilaktyką; na edukacji obywatelskiej, mówiąc o prawach dziecka, odpowiedzialności instytucji; na każdej innej lekcji, tworząc infografiki, podcasty, fotoeseje.

Historia dr Jolanty Wadowskiej-Król uczy, że wiedza zobowiązuje, a język może zarówno znieczulać, jak i leczyć. Wprowadzenie tego tematu do polonistyki nie jest dodatkiem – to rdzeń edukacji humanistycznej: czytamy, aby rozumieć świat i ludzi, a rozumiejąc, potrafić działać. Z perspektywy nauczyciela zyskujemy materiał do rozmowy o wartościach bez moralizowania, o empatii bez sentymentalizmu i o sprawczości bez patosu. Z perspektywy ucznia – szansę, by zobaczyć, że literatura dotyczy jego miejsca, jego czasu, jego wyborów.



Wzruszenie...

Ciche światło.

Jak wartości dr Jolanty Wadowskiej-Król mogą inspirować współczesnych

Historia dr Jolanty Wadowskiej-Król jest jednym z najpiękniejszych i najbardziej symbolicznych przykładów tego, czym jest herstory – historia opowiedziana z perspektywy kobiet oraz ich sprawczości, odwagi i codziennej pracy, która często pozostaje niewidoczna w wielkich narracjach historycznych. Wadowska-Król, nazywana Matką Boską Szopienicką, zapisała się w dziejach nie efektownymi przemówieniami czy wysokimi stanowiskami, lecz cichą, konsekwentną determinacją, która zmieniła życie tysięcy dzieci.

Nie zabiegała o rozgłos, nie szukała aplauzu, nie walczyła o przestrzeń dla siebie. A jednak jej postawa miała siłę, która odmieniała życie ludzi wokół niej. Jolanta Wadowska-Król uczy nas, że prawdziwa odpowiedzialność nie jest deklaracją, lecz praktyką. To codzienne przekonanie, że jeśli widzimy coś ważnego, nie powinniśmy odwracać wzroku. Nie chodzi o wielkie gesty, ale o drobne decyzje, które podejmujemy każdego dnia – o sposób, w jaki traktujemy innych, o uczciwość w pracy, o gotowość do troski, o sprawy większe niż własny komfort. Jej przykład przypomina, że odpowiedzialność ma moc zmieniania otoczenia, zwłaszcza wtedy, gdy nie jest wymuszona przez presję zewnętrzną, lecz wypływa z wewnętrznego poczucia sensu. Kolejną wartością była odwaga – nie ta dramatyczna, pełna spektakularnych gestów, ale spokojna, codzienna odwaga trwania przy tym, co słuszne. To zdolność do zachowania integralności w sytuacjach, kiedy łatwiej byłoby milczeć albo się wycofać. Wadowska-Król pokazuje nam, że taka odwaga może być fundamentem życia, szczególnie w czasach, gdy młodzi dorośli odczuwają presję dopasowania do oczekiwań społecznych, zawodowych i rodzinnych. Równie inspirująca jest jej empatia – nie rozumiana jako emocjonalna wrażliwość, lecz jako umiejętność widzenia ludzi w całej ich kruchości. Wadowska-Król nie patrzyła na świat przez pryzmat statystyk czy procedur; wi-

działa przede wszystkim człowiekiem. W czasach, gdy komunikacja jest często bardziej powierzchowna niż kiedyś, jej postawa uczy, że to, co naprawdę buduje wspólnotę, zaczyna się od zdolności zauważania drugiego człowieka. Warto też zwrócić uwagę na jej nonkonformizm etyczny – zdolność do pozostania wierną sobie mimo presji otoczenia. W świecie pełnym bodźców, porównań i oczekiwań, łatwo zgubić własny kierunek. Wadowska-Król pokazuje, że stabilność wartości może być większą siłą niż jakikolwiek zewnętrzny autorytet. Jej życie jest dowodem na to, że to, co naprawdę ważne, powstaje z wewnętrznej spójności, a nie z dopasowania do tego, co wypada. W świecie, w którym liczy się szybkość, a natychmiastowa gratyfikacja stała się normą, wytrwałość jest jedną z najbardziej niedocenianych, a jednocześnie najbardziej potrzebnych wartości. To ona pozwala nam nie rezygnować przy pierwszym potknięciu, to ona chroni marzenia przed porażką, to ona sprawia, że zmiana – nawet ta mała – w ogóle jest możliwa. Wreszcie, postawa Wadowskiej-Król przypomina o czymś, co w dzisiejszych czasach brzmi szczególnie donośnie: troska o dobro wspólne nie jest abstrakcją, lecz konkretnym wyborem. Choć sama nie tworzyła manifestów, jej postawa jest manifestem sama w sobie. Gdyby jednak spróbować ująć wartości, które niosła, w jednym zdaniu, brzmiałoby ono tak: **rób dobro, nawet gdy nikt nie patrzy; wytrwaj, gdy inni odpuszczają; bądź człowiekiem, który widzi więcej niż tylko siebie.**

Wadowska-Król nie zmieniała świata krzykiem. Zmieniała go spokojem, konsekwencją i wiarą w sens działania. I właśnie dlatego dziś – w świecie pełnym szumu, porównań i niepokoju – jej przykład może być tak silnym drogowskazem dla młodych.

Dorota Kozioł-Żurawska (RODN „WOM” w Katowicach)

Poświętowska – Sanah

O wierszu ***(*inc. kiedy umrę kochanie...*)



— dr Piotr Pochel —

Nauczyciel języka polskiego w I Liceum Ogólnokształcącym im. M. Kopernika w Katowicach i w IV Liceum Ogólnokształcącym z Oddziałami Dwujęzycznymi im. S. Staszica w Sosnowcu

» Twórczość poetki Haliny Poświętowskiej dla współczesnego licealisty to obszar literatury mało wyeksploatowany. Wystarczy sięgnąć po podręcznik *Ponad słowami* do kształcenia literackiego dla szkół średnich, by zauważyć, że poezja Poświętowskiej ogranicza się raptem do dwu wierszy: *** [*Jestem Julią...*]¹ i *** [*zawsze kiedy chcę żyć krzyczę...*]² poprzedzonych krótkim biogramem częstochowskiej pisarki i wskazówkami interpretacyjnymi. I to tyle. Myślę zatem, że warto zachęcić młodego czytelnika do sięgnięcia również po inne liryki Poświętowskiej.

Skądinąd wiadomo, że poezja (niestety!) nie cieszy się nadmierną popularnością wśród młodych czytelników literatury. Jednakże w ostatnich latach dostrzec można w kulturze pewne dość zaskakujące (ale także obiecujące) zja-

wisko – po liryki coraz częściej sięgają artyści młodego pokolenia. Oczywiście, zaznaczyć należy, że poezja śpiewana nie jest jakimś novum w XXI wieku, ale widziałbym w niej szansę dla utworów lirycznych, a tym samym — dla jej (przyszłych) czytelników.

Niewątpliwie artystką, która dla dzisiejszej młodzieży może uchodzić za znaczącą na polskiej sceny muzycznej, jest Sanah. Piosenkarka od jakiegoś czasu tworzy muzykę, inspirując się wierszami mistrzów poetyckiego słowa. W jej wykonaniu można usłyszeć *Nic dwa razy się nie zdarza* Wisławy Szymborskiej, *Evival'arte* Kazimierza Przerwy-Tetmajera czy *Hymn* Juliusza Słowackiego. Moim zdaniem, spośród wymienionych przeze mnie utworów najbardziej przekonuje aranż utworu romantyka, najslabiej zaś wypadają

(wy)śpiewane liryki noblistki³.

Wybaczając Sanah współczesną boską hybris, obiektywnie trzeba orzec, że wykonanie przez nią w duecie z Kasią Kowalską utworu Poświętowskiej *** (*inc. kiedy umrę kochanie...*)⁴ przenosi czytelnika-słuchacza w inną czasoprzestrzeń. Spokojna, pełna liryzmu i poetyckiej wirtuozerii ballada oddziaływa na odbiorców niezwykle uspokajająco. Absolutnie przekonany do mistrzostwa Poświętowskiej i urzeczony wykonaniem Sanah uczyniłem wiersz autorki *Dnia dzisiejszego* przedmiotem jednej z moich lekcji.

Lekcję można rozpocząć od wyświetlenia krótkich prezentacji zarówno o życiu i twórczości Poświętowskiej, jak również – Sanah. Można też wiadomości te ograniczyć do niezbędnego minimum i skorzystać z tych zamieszczonych np. w podręczniku *Ponad słowami*⁵.

1 Zob. H. Poświętowska: *** [*Jestem Julią...*]. W: *Ponad słowami*. Podręcznik do języka polskiego dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony. 4. Red. J. Kościerzyńska i in. Warszawa 2022, s. 207.

2 Zob. H. Poświętowska: *** [*zawsze kiedy chcę żyć krzyczę...*]. W: Tamże, s. 211 – 212.

3 Warto nadmienić, że to dość subiektywna ocena, jednakże – jestem zdania – że wyśpiewanie tego utworu przez Olę Jackowską z zespołu Maanam nadal nie ma sobie równych.

4 Zob. Sanah, Kasia Kowalska. *Kiedy umrę kochanie* (H. Poświętowska) [Wideo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=wwjQfJvZ_4U&list=RDwwjQfJvZ_4U&start_radio=1 [Dostęp: 25.10.2025].

5 Zob. *Ponad słowami*. Podręcznik do języka polskiego dla liceum ogólnokształcącego i technikum..., s. 206.

W kolejnej fazie zajęć polecam od-
tworzyć uczniom wykonanie polskiej
piosenkarki i następnie zapoznać
z utworem poetki, gdyż to liryk właśnie
w głównej mierze będzie przedmiotem
polonistycznych rozważań:

Halina Poświatowska

*** (inc. kiedy umrę kochanie...)

kiedy umrę kochanie
gdy się ze słońcem rozstanę
i będę długim przedmiotem raczej smutnym

czy mnie wtedy przygarniesz
ramionami ogarniesz
i naprawisz co popsuł los okrutny

często myślę o tobie
często piszę do ciebie
głupie listy — w nich miłość i uśmiech

potem w piecu je chowam
płomień skacze po słowach
nim spokojnie w popiele nie uśnie

patrząc w płomień kochanie
myślę, co się też stanie
z moim sercem miłości godnym

a ty nie pozwól przecież
żebym umarła w świecie
który ciemny jest i który jest chłodny⁶.

Po odsłuchaniu piosenki Sanah
i Kasi Kowalskiej oraz zapoznaniu
uczniów z wierszem Poświatowskiej
nauczyciel może podyskutować z mło-
dzieżą na temat wrażeń estetycznych
związanych z odbiorem obu tekstów
kultury. Spostrzeżenia mogą zostać
odnotowane np. w formie tabelki lub
krótszych wypowiedzi zanotowanych
w zeszytach, poprzedzone pytaniami po-
mocniczymi, np. *Nazwij swoje uczucia
po odsłuchaniu piosenki polskich pio-
senkarek; Jakże uczucia wywołał w Tobie
wiersz Poświatowskiej? Oceń interpretację
muzyczną Sanah i Kasi Kowalskiej wiersza
Poświatowskiej.*

Po swobodnych wypowiedziach
uczniów należy zająć się analizą i in-
terpretacją wiersza Poświatowskiej.

1. Kreacja podmiotu lirycznego (py-
tania pomocnicze: *Określ formę liryki
w wierszu Poświatowskiej; Kto wy-
owiada się w wierszu? Do kogo zwraca
się podmiot liryczny – wskaż adresata
tej wypowiedzi*), np.:

- wypowiedź w formie liryki bezpo-
średniej, np. poprzez użycie cza-
sowników 1 os. l. pojedynczej (*kie-
dy umrę; myślę; piszę*) lub zaimków
osobowych (*mnie; moim*);
- wypowiedź liryczna kobiety, np. *że-
bym umarła*;
- podmiot snuje rozważania na temat
odchodzenia i śmierci;
- prawdopodobnie jest osobą szczęśli-
wą, mającą u boku kogoś kochają-
cego, o czym zaświadcza apostrofa
kochanie;
- sugeruje, że ciągle pragnie miłości,
np. *sercem miłości głodnym*;
- mówi, że nie chce umierać w samot-
ności;
- chce, by bliska jej osoba wykreowała
dla niej świat pozbawiony ciemno-
ści i chłodu – negatywnych uczuć,
emocji;
- zawiera ukochanej osobie siebie, np.
ty nie pozwól przecież.

Po uzyskaniu odpowiedzi uczniów,
za pomocą których można skreślić por-
tret podmiotu lirycznego, proponuję
rozmowę na temat sposobów mówie-

nia przez Poświatowską w wierszu
o śmierci i odchodzeniu. Część tę moż-
na również poprzedzić krótkim przy-
pomnieniem motywu śmierci z epok
dawnych, np. w średniowieczu, i popro-
sić o skondensowane przedstawienie
jej wizerunku w kontekście światopo-
glądu wieków średnich.

**2. Metaforyczny sposób mówienia
o śmierci** (pytania pomocnicze:
*Jak – Twoim zdaniem – Poświatow-
ska mówi w wierszu o śmierci i od-
chodzeniu? Czym dla podmiotu li-
rycznego wiersza jest odchodzenie
człowieka? Jak podmiot liryczny po-
strzega śmierć?*), np.:

- odchodzenie jako zwyczajne umie-
ranie człowieka (mówienie o śmier-
ci wprost, bez stosowania eufemi-
zmów);
- śmierć jako niemożność oglądania
piękną świata lub metafora gaśnię-
cia świata dla człowieka, np. *gdy się
ze słońcem rozstanę*;
- odejście do wieczności jako omyłko-
wy gest losu, np. *co popsuł los okrutny*;
- śmierć jako odpodmiotowanie czło-
wieka, np. *będę [...] przedmiotem*.

**3. Środki poetyckie i ich funkcja
w wierszu** (zadanie problemowe,
np.: *Wypisz z utworu Poświatowskiej
środki poetyckie i zilustruj każdy
przykładem oraz określ jego funkcję
w utworze częstochowskiej poetki*):

Nazwa środka poetyckiego	Ilustracja z wiersza Poświatowskiej	Funkcja w utworze
metafora	<i>głupie listy [...] potem w piecu je chowam</i>	zaakcentowanie absurdu pisania listów i ich niszcze- nia; podkreślenie faktu, że treść pisanych listów nie może być poznana przez adresata; trwałe ukrywanie swoich przemyśleń.
anafora / powtórzenie	<i>Często [...] Często [...]</i>	wskazanie na częstotliwość rozmyślania o ukochanej osobie i pisania do niej listów.
epitet	<i>Świecie [...] ciemny i chłodny Sercem [...] głodnym</i>	uplastycznienie obrazu poetyckiego; zwrócenie uwagi osoby mówiącej w wierszu na bar- wy świata, w którym żyje; wyartykułowanie faktu, że podmiot chce być osobą kochaną.
symbol	<i>potem w piecu je chowam</i>	gest niszczenia listów jako symboliczne wskazania na oczyszczającą moc ognia.

6 H. Poświatowska: *** (inc. kiedy umrę kochanie...). W: Tejże: *Wszystkie wiersze*. Kraków 1997, s. 598.

Komentarz odautorski

Zdecydowanie twierdzą, że na lekcjach języka polskiego powinno się sięgać po teksty pozakanoniczne. Literatura, choć zaszufladkowana w sztywne epoki, jest krainą, po której można odbywać podróże na własnych zasadach. Odczytywanie literatury w kontekście innych tekstów kultury jest zabiegiem ciekawym, tym bardziej, że polonista sięga po — jak w przypadku Sanah (i Kasi Kowalskiej) — utwory znane młodym czytelnikom. Być może to jest właśnie kierunek, w którym powinniśmy zmierzać, by ocalić (i na nowo rozpalic) zapał do czytania?



Wuzpetauieuu...

Wyśpiewana biografia bohatera

Skomplikowana, wielowątkowa fabuła lektur, zwroty akcji i zawile losy bohaterów - nierzadko z porządkowaniem tych elementów uczniowie i uczennice mają najwięcej trudności. W szkolnej codzienności nie zawsze udaje się znaleźć chwilę na studiowanie treści lektur, czy pogłębioną analizę postępowania bohaterów, a to właśnie zbudowanie relacji z postacią i światem, w którym egzystuje, pomaga później uczniom i uczennicom świadomie i skutecznie posłużyć się celowym przykładem na egzaminie końcowym.

Piosenki twórców współczesnych nie tylko obfitują w odniesienia kontekstowe. Bardzo często ich budulcem jest uniwersalna treść, co warto wykorzystać podczas powtórek dotyczących np. losów bohaterów. Zastanówmy się, jak na lekcji języka polskiego posłużyć się treścią piosenki **Nieznajomy Dawida Podsiadły**. Warto podkreślić uczniom i uczennicom, że ćwiczenie nie ma na celu bycie muzycznym ozdobnikiem lekcji, lecz realnie wspierać dwa kluczowe komponenty egzaminacyjne: *rozumienie bohatera w kontekście przemian* oraz *umiejętne konstruowanie argumentu z precyzyjnie dobranym przykładem*. Praca z piosenką pozwala im szybciej odnaleźć w lekturze momenty zwrotne, czyli takie, które zmieniają bieg działań postaci. To zaś jest fundamentem trafnej argumentacji.

Na wstępie odtwarzamy piosenkę i prosimy uczniów, by zastanowili się nad emocjami przekazywanymi przez osobę mówiącą. Staramy się, by nie dochodziło do zrówniania postaci twórcy z treścią piosenki. Na podstawie treści uczniowie i uczennice wynioskują, że osoba dokonuje rewizji swojego życia – to człowiek dojrzały, który próbuje podsumować, kim jest i czego dokonał. Zwracamy uwagę również na sposób realizacji muzycznej wypowiedzi – piosenkarz doskonale ukazuje przejście od smutku do rozpacz, a nawet złości (na siebie?), kończąc wyciszeniem przypominającym bezsilność.

Kolejnym etapem jest praca na tekście piosenki. Zadaniem uczniów i uczennic jest dopasowanie kilku dowolnie wybranych fragmentów do losów wybranego bohatera oraz uzasadnienie swoich wyborów.

Witaj nieznajomy, pytanie do Ciebie mam

Czy zdążyć jeszcze wrócić, drogi dawno już zasypał czas

Który bohater znajduje się w takim punkcie swojego życia, że nie jest w stanie już powrócić do status quo sprzed serii wypadków z jego udziałem, powstałych być może z jego inicjatywy? Czy to Cezary Baryka dostrzegający z przerażeniem odcięty palec swojej martwej matki, a może Jacek Soplica, gdy zrozumiał, że nieświadomie stanął po stronie Moskali? Czy będzie to Stanisław Wokulski oślepiały wzrokiem odprowadzający pociąg ruszający na stacji w Skierniewicach, a może zobojeźniały na wszystko Makbet, którego nie porusza nawet samobójstwo jego żony?

W podanym dwuwierszu uczniowie zastanawiają się również nad znaczeniem *dróg* – czy były to marzenia i plany bohatera, a może jego dawny sposób życia, priorytety, których w obecnym momencie życia nie jest w stanie sobie przypomnieć z powodu upływu czasu? Możliwe, że ten dawny ja wydaje się bohaterowi zupełnie

obcy, naiwny, dziecinny. Dopytujemy się o szczegóły prezentowanych przez uczniów i uczennice wypowiedzi, by ukazać im, jak ważne jest doprecyzowanie i zilustrowanie (element argumentacyjny, tak ważny w konstrukcji wypracowania).

*Widzę wyraźnie pełne rozczarowań twarze
A w oczach ból i gniew uspionych zdarzeń*

To od nauczyciela zależy moderowanie tych szczególnych rozważań. Bazując na powyższym fragmencie piosenki, możemy poprosić uczniów i uczennice o wykonanie ścieżki życia postaci, na której umieścimy owe twarze pełne rozczarowań. Pozwoli to uporządkować fabułę i stworzyć więź emocjonalną z bohaterem. Takie postrzeganie elementów świata przedstawionego ułatwia zapamiętanie szczegółów i sprawia, że w przyszłości uczniowie i uczennice celowo przytaczają w argumentacji wydarzenia ukazane w danym tekście.

Postać rozumianą poprzez *pamięć emocjonalną* trudno pomylić z inną, gdyż rozpoznaje się ją w działaniu, czyli w kontekście. Warto zaakcentować, że *pamięć emocjonalna* nie oznacza jedynie intuicyjnego odczucia względem postaci, lecz przekłada się na konkretne umiejętności szkolne: selekcję informacji, priorytetyzowanie wątków i lepsze rozpoznawanie motywów, które uczniowie wykorzystają później na egzaminie. Kiedy bohater kojarzy się nie tylko z wydarzeniami, ale również z ich emocjonalnym tonem, łatwiej przywołać właściwy przykład bez wertowania całej treści lektury. Nierzadko zgłębianie motywacji bohatera i doświadczanych przez niego emocji służy samym czytającym, którzy w postaci literackiej przeglądają się jak w lustrze i dzięki temu lepiej czytają siebie.

Dodatkową korzyścią płynącą z wykorzystania takiej metody jest docenienie przez uczniów i uczennice twórców współczesnych tekstów kultury. Nierzadko młodzi ludzie wzbraniają się przed wykorzystaniem dzieł XXI wieku w charakterze kontekstu na egzaminie. Wynika to z obawy przed nadinterpretacją lub wypaczeniem sensu tekstu kultury, a nawet poczuciem, że tekst piosenki nie licuje z powagą egzaminu i należy do kultury niższej.

Jeśli nawet młodzież nie zechce odnieść się do treści piosenki, dostrzeże to, co jest moim zdaniem najistotniejsze w wywodzie egzaminacyjnym – wspólnotę doświadczeń, zagadnień egzystencjalnych, które inspirują do poszukiwania przyczyn rozpatrywania danych stanów emocjonalnych przez twórców tekstów kultury na przestrzeni lat. Praca z piosenką *Nieznajomy* staje się więc nie tylko uatrakcyjnieniem lekcji, ale przede wszystkim sposobem na uporządkowanie fabuły, zrozumienie przemian bohatera i przełożenie emocji na argument. Dzięki temu uczniowie i uczennice dostrzegają wspólne doświadczenia twórców różnych epok, a zdobyte narzędzia interpretacyjne mogą zastosować w każdej analizie – od klasycznej powieści po współczesny tekst kultury.

Joanna Waszkowska, doradczyni metodyczna w zakresie języka polskiego w RODN „WOM” w Katowicach

Artystyczne oblicze chemii

Wykorzystanie teatru, plastyki, muzyki i słowa pisanego
w nauczaniu przedmiotów przyrodniczych



Małgorzata Morkis

Nauczycielka chemii, koordynatorka egzaminu maturalnego z chemii i matematyki w Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Jaworznie

» Sala chemiczna. Uczniowie stoją z rękami uniesionymi nad głową. Pada komenda: *Hybrydyzacja sp^2* ! Część rozkłada ramiona pod kątem 120° , inni – w rozroku – szukają właściwego ustawienia. Czy to zajęcia z jogi w sali chemicznej? Tak! Ale to nie byle jaka joga, to *joga hybrydyzacyjna*.

Wielu dorosłych wspomina naukę chemii jako ciąg niezrozumiałych wzorów i łamańców językowych typu *2,2-dibromo-3-chloro-4-metylooktan...* Nic dziwnego, że myśli wtedy uciekają ku zachodom słońca. Ale chemia wcale nie musi być tak daleka od sztuki – może stać się opowieścią, ruchem czy formą twórczej ekspresji.

Włączenie elementów teatru, muzyki czy plastyki sprawia, że nauka chemii staje się bardziej angażująca i przystępna. Takie podejście wspiera nie tylko zapamiętywanie, lecz także rozwój kreatywności, wyobraźni oraz kompetencji kluczowych, takich jak praca zespołowa, komunikacja i krytyczne myślenie.

Działania artystyczne angażują zmysły – wzrok, słuch i ruch – co sprzyja trwałemu zapamiętywaniu. Emocje towarzyszące twórczej aktywności ułatwiają przywoływanie informacji, a przyjemność i motywacja płynące z zabawy wzmacniają chęć poznawania materiału. Dzięki temu uczniowie nie tylko lepiej pamiętają treści, ale też głębiej je rozumieją.

Teatr w laboratorium

Metoda *Drama-Based Pedagogy* (DBP) pozwala uczyć przez teatr: improwizację, wcielanie się w role czy odgrywanie scenek. Dzięki niej uczniowie nie tylko czytają o chemii, ale stają się cząsteczkami, reakcjami i procesami.

Hybrydyzacyjna joga to autorska wariacja DBP, łącząca chemię kwantową z aktywnością ruchową. Uczniowie za pomocą własnego ciała przedstawiają kształty cząsteczek, w których do atomu centralnego przyłączane są różne liczby ligandów.

Wyobraźmy sobie, że brzuch to atom centralny. Chcemy przedstawić cząsteczkę o liniowym kształcie z dwoma ligandami i bez wolnych par elektronowych na atomie centralnym. Taka cząsteczka będzie miała hybrydyzację *sp*. Prosimy więc uczniów, aby odtworzyli jej kształt: jednym ligandem mogą być złożone ręce, drugim – nogi. Możemy też dać uczniom jakieś przedmioty (np. piłki), które symbolizują ligandy. Zadaniem uczniów jest ustalenie, jakie powinno być wzajemne położenie ligandów. Warto odpowiedzieć, że szukają one jak najwięcej miejsca, czyli ustawiają się jak najdalej od siebie (rysunek 1¹).

Nieco trudniej będzie z hybrydyzacją *sp²* i *sp³*. Dla uproszczenia przyjmujemy, że przedstawiane cząsteczki nie posiadają wolnych par elektronowych na atomie centralnym. W przy-

1 Wszystkie rysunki w załączniku.

padku hybrydyzacji sp^2 potrzebne są trzy ligandy. Podpowiedź, jak odtworzyć taki kształt, znajduje się na początku artykułu i na rysunku 2. Hybrydyzację sp^3 pozostawiam wyobraźni czytelników – dłonie i stopy mogą posłużyć jako ligandy, ważne jednak, by zachować odpowiedni kąt między wiązaniami. Można też uruchomić mięśnie skośne brzucha. Ambitniejsi mogą wprowadzić wolne pary elektronowe, np. symbolizowane przez balony. Taka krótka joga świetnie sprawdza się jako rozgrzewka na początku lekcji.

Dla młodszych uczniów dobrą propozycją jest zabawa w atomy i cząsteczki: dzieci chodzą po klasie jako *atomy*, a na sygnał łączą się w pary lub trójki, tworząc cząsteczki. Nauczyciel może dodatkowo *manipulować temperaturą*: na komendę *zimno* uczniowie poruszają się powoli, na hasło *ciepło* – szybciej. Można też wprowadzić zabawę w stany skupienia:

- ciało stałe – uczniowie stoją blisko siebie, poruszają się minimalnie, ewentualnie podskakują,
- ciecz – przesuwają się powoli względem siebie,
- gaz – poruszają się umiarkowanie szybko po sali.

Ruch odgrywa niezwykle ważną rolę w procesie zapamiętywania, poprawiając krążenie i dostarczając mózgowi więcej tlenu, co wspiera jego pracę. Podczas ruchu wydzielają się także dopamina i serotonina – substancje odpowiedzialne za motywację, pozytywny nastrój i koncentrację. Badania pokazują, że aktywność ruchowa stymuluje powstawanie nowych połączeń nerwowych w hipokampie – strukturze kluczowej dla pamięci długotrwałej. Ruch redukuje też stres i pomaga utrzymać skupienie, tworząc naturalne warunki do skutecznego uczenia się.

Zajęcia manualne na lekcjach chemii

Kiedy już zmęczymy się gimnastyką, przychodzi pora na trochę *chemicznej plastyki*. Modele cząsteczek można budować z owoców, kasztanów czy drucików kreatywnych (rysunek 3). Takie konstrukcje świetnie sprawdzają się później przy nauce izomerii optycznej – zrozumienie przekształcenia wzoru klinowego na wzór Fishera staje się dużo prostsze, gdy trzymamy w ręku model cząsteczki i możemy obejrzeć go pod różnymi kątami.

Gdy uczniowie zapragną zwyczajnych lekcji, zawsze mogą napisać do nauczyciela podanie o zawieszenie dziwnych metod pracy. Najlepiej zrobić to atramentem sympatycznym.

Atramenty sympatyczne to specjalne substancje chemiczne, które pozwalają pisać niewidoczne teksty. Napis ujawnia się dopiero po zastosowaniu określonego bodźca – podgrzania, zwilżenia innym reagentem chemicznym lub oświetlenia promieniowaniem UV. Kiedyś były popularne w tajnej korespondencji i zabawach w sekretne wiadomości.

Najprostszym przykładem atramentu sympatycznego jest sok z cytryny. Można nim napisać tajną wiadomość na kartce, a po wyschnięciu ogrzać ją nad płomieniem świecy lub żelazkiem. Litery stają się wtedy brązowe, ponieważ związki

organiczne z soku ulegają zwęgleniu szybciej niż papier. Sok z cytryny zawiera cukry i kwasy organiczne, które łatwo się utleniają i ciemnieją pod wpływem ciepła, ujawniając ukryty napis.

Do przygotowania atramentu sympatycznego można też użyć roztworu rodanku amonu lub rodanku potasu. Napis jest niewidoczny aż do chwili, gdy zwilży się go roztworem chloru żelaza(III), np. przykładając do kartki watę nasączoną tym roztworem. Tu warto przypomnieć o zasadach bezpieczeństwa i konieczności używania rękawiczek ochronnych.

A skoro mowa o ochronie, to nic nie stoi na przeszkodzie, by przypomnieć uczniom regulamin pracowni chemicznej w formie ilustracji (rysunki 4 – 6).

Aktywność manualna rozwija wyobraźnię i myślenie przestrzenne. Najlepsze jest jednak to, że uczniowie są przekonani, iż mają luźną lekcję plastyki – a tymczasem naprawdę uczą się chemii.

Muzyka w dydaktyce

Chemia może też brzmieć – rytm i melodia ułatwiają automatyczne zapamiętywanie wiedzy. Świetnym przykładem jest anglojęzyczna piosenka *The Periodic Table Song* grupy ASAP-science, prezentująca wszystkie pierwiastki w rytmicznej, łatwej do powtarzania formie. Podobnie działa wpadające w ucho *Lab Rules*, przypominające zasady bezpiecznej pracy w laboratorium. Uczniowie mogą też sami tworzyć muzyczne wersje regulaminu lub – jeśli wolą pisać – eksperymentować z *chemicznymi opowieściami*.

Opowiedz mi chemię

Opowiadanie historii w nauczaniu chemii porządkuje wiedzę, nadaje jej kontekst i ułatwia zapamiętywanie. Sprawdziany, czy powtórki mogą przybierać formę krótkich opowieści, w których uczniowie rozwiązują problemy chemiczne wplecione w fabułę. Dzięki temu nauka staje się bardziej angażująca, praktyczna i rozwijająca wyobraźnię.

Poniżej przedstawiam propozycję sfabularyzowanego sprawdzianu ze stężeń. Choć nie jest on polecany dla osób o słabych nerwach, dla uczniów okazał się niezwykle angażujący – sprawdziłam to *in vivo*. Uczniowie rozwiązują kolejne zadania testowe, odsłaniając przy tym kolejne litery magicznego zaklęcia.

Sprawdzian – Laboratorium doktora Marcela Mola

Witajcie w pracowni doktora Marcela Mola. Doktor Mol zaczynał jako zwyczajny nauczyciel chemii, ale z czasem całkowicie poświęcił się badaniom i eksperymentom. Stał się niezwykle ekscentryczny: zamiast zwykłych posiłków pije skomplikowane roztwory i kolekcjonuje nietypowe próbki do swoich doświadczeń. Waszym zadaniem jest rozwiązać kolejne zadania, aby odsłonić magiczne zaklęcie – formułę, która zakończy eksperymenty doktora i przywróci w laboratorium porządek.

Rozwiążcie kolejne zadania! (Wy, drodzy Czytelnicy, też możecie spróbować).

➤ Zadanie 1

Każdego dnia doktor Mol przygotowuje poranną porcję specjalnego płynu. Aby sporządzić roztwór do 1 kg wody, wprowadza 250 dm³ amoniaku odmierzonego w warunkach normalnych. Oblicz stężenie procentowe roztworu.

Z: 15,9% K: 11,16% L: 18,9% C: 59,04%

➤ Zadanie 2

Do swojego ulubionego drinka doktor potrzebuje roztworu etanolu o stężeniu 2,5 mol/dm³. W piwnicy znalazł butelkę opisaną *Etanol 15%*. Czy znaleziony alkohol nadaje się bezpośrednio do sporządzenia ulubionego napoju doktora? Gęstość 15% etanolu wynosi 0,975 g/cm³.

I: NIE, stężenie jest mniejsze niż 2,5 mol/dm³

E: TAK

L: NIE, stężenie jest większe niż 2,5 mol/dm³

S: Doktor nie powinien tyle pić

➤ Zadanie 3

Pewnego razu doktorowi brakło soli do zupy (pomińmy lepiej, z czego była ta zupa). Wziął więc 50 cm³ roztworu NaOH i zobojętniał go roztworem HCl o stężeniu 0,6 mol/dm³. Zużył 30 cm³ kwasu. Ponieważ doktor chciał uniknąć użycia nadmiaru kwasu, żeby nie zepsuć sobie smaku zupy, dodawał kwas po kropelce. Trwało to bardzo długo i zupa wykipiała. Wściekły doktor postanowił następnym razem użyć wodorotlenku o mniejszym stężeniu. Jakie było stężenie molowe wodorotlenku użytego przez doktora?

Z: 0,018 mol/dm³ K: 0,18 mol/dm³ J: 0,036 mol/dm³ E: 0,36 mol/dm³

➤ Zadanie 4

Doktor codziennie zażywa kąpeli upiększającej. W tym celu musi sporządzić 350 g roztworu AgNO₃ o stężeniu 10%. Oblicz, ile gramów AgNO₃ i ile gramów wody trzeba użyć do sporządzenia roztworu.

W: 35 g AgNO₃ i 315 g H₂O

U: 35 g AgNO₃ i 350 g H₂O

E: 50 g AgNO₃ i 300 g H₂O

I: 54 g AgNO₃ i 296 g H₂O

PS. Nie próbujcie tego w domu.

➤ Zadanie 5

Ile wody należy dodać do 300 g 18% roztworu, aby otrzymać roztwór 15%? Roztwór 15% (w przeciwieństwie do roztworu o stężeniu 18%) nie jest szkodliwy dla małych kotków, które czasem zbłądzą w zakamarki laboratorium doktora.

W: 246 g A: 54 g P: 360 g K: 60 g

➤ Zadanie 6

Dla relaksu doktor korzysta z jacuzzi wodorowego. W wyniku reakcji 40 cm³ roztworu HCl z cynkiem wydzieliło się 6988,8 cm³ H₂ (odmierzonego w warunkach normalnych). Oblicz stężenie molowe kwasu solnego. Załóż, że cały kwas uległ reakcji.

A: 7,8 mol/dm³ I: 15,6 mol/dm³ N: 13,2 mol/dm³ U: 31,2 mol/dm³

Magiczne zaklęcie to:

1	2	3	4	5	6

Czytelnicy powinni sami przetestować tego typu sprawdziany w swoich *grupach badawczych*, aby sprawdzić, czy angażują uczniów. Może się okazać, że narracja rozprasza niektórych uczestników. Warto jednak spróbować pracy w grupach nad takimi zestawami zadań podczas powtórek z danego zagadnienia.

Korzyści dydaktyczne

Włączenie sztuki do nauczania chemii wspiera zapamiętywanie, rozwija kreatywność i wyobraźnię oraz zwiększa zaangażowanie, nawet u uczniów mających trudności z przedmiotami ścisłymi. Teatr, muzyka i plastyka nadają trudnym treściom przystępny i inspirujący charakter, dodając lekcjom energii i pokazując, że chemia jest obecna w codziennym życiu. Nawet drobne elementy twórcze mogą odmienić atmosferę w klasie, uczynić naukę przyjemną i rozbudzić ciekawość, która napędza uczenie się. Zachęcam wszystkich nauczycieli, by eksperymentowali z artystycznymi metodami – niewielkie zmiany w podejściu do lekcji mogą znacząco zwiększyć zaangażowanie uczniów i sprawić, że chemia stanie się dla nich fascynującą przygodą.

Literatura

1. Dawson K., Kiger L. B.: *Drama-based Pedagogy: Activating Learning Across the Curriculum*. Bristol: Intellect, 2018. ISBN 978-1-78320-739-8.
2. Nokia M. S., Lensu S., Ahtiaainen J. P., Johansson P. P., Koch L. G., Britton S. L., Kainulainen H.: *Physical exercise increases adult hippocampal neurogenesis in male rats provided it is aerobic and sustained*. „The Journal of Physiology”, 2016 594(7), 1855 – 1873.

ABC

Załączniki

Rysunek 1



Rysunek 2



Rysunek 3



Rysunki 4 – 6



WARTO WIEDZIEĆ!

Edukacja klimatyczna – jak i kiedy wprowadzić?

Człowiek i środowisko naturalne są nierozdzielnie powiązane, a codzienne wybory wpływają zarówno na lokalne ekosystemy, jak i na globalne procesy klimatyczne. Edukacja powinna pokazywać uczniom te zależności, pokazując mechanizmy przyrodnicze i konsekwencje ludzkich działań. Wrażliwość na przyrodę rozwija się poprzez bezpośredni kontakt, np.: obserwacje, prace w szkolnym ogrodzie i działania osadzone w lokalnym środowisku. Jeśli coś się kocha, to się o to dba – prosta sprawdzona zasada, którą należy wprowadzać. Edukacja klimatyczna ma nie tylko informować, lecz także budzić troskę i odpowiedzialność. Warto rozpocząć te działania od najwcześniejszych etapów nauczania. W tym okresie bezpośrednie doświadczenia i emocjonalne zaangażowanie sprzyjają trwałym zmianom zachowań oraz budowaniu więzi z przyrodą.

Interdyscyplinarność stanowi podstawę efektywnej edukacji klimatycznej. Tematy klimatyczne należy wplatać w każdy przedmiot: nauki przyrodnicze wyjaśniają pojęcia i procesy, matematyka służy do pomiarów i analizy, nauki humanistyczne do formułowania argumentów i opowieści o przyrodzie. Takie podejście ułatwia transfer umiejętności między lekcjami i życiem codziennym oraz zwiększa zaangażowanie uczniów.

Praktyka na każdej lekcji wzmacnia edukację proekologiczną. Systematyczne włączanie prostych nawyków do szkolnej rutyny,

takich jak oszczędzanie energii i wody, czy dbanie o porządek szkolnej przestrzeni oraz lokalną przyrodę wzmacnia efekt dydaktyczny i sprzyja przenoszeniu zachowań na obszary prywatne. Nauczyciele mogą wykorzystywać gotowe scenariusze i dostosowywać je do lokalnych warunków.

Przekazy emocjonalne szybko przyciągają uwagę i mogą inicjować zainteresowanie tematem. Na przykład w akcji informacyjnej o oszczędzaniu energii można użyć hasła *Ratujmy niedźwiedzie polarne*. Po zastosowaniu takiego apelu warto rzeczowo przeprowadzić uczniów przez łańcuch zależności: oszczędzanie energii → mniejsze zużycie paliw kopalnych → niższe emisje gazów cieplarnianych → spowolnienie ocieplenia → ograniczenie utraty siedlisk w Arktyce. Taka przykładowa sekwencja wzmacnia myślenie przyczynowo-skutkowe i pokazuje, że emocja ma podstawy w faktach.

Edukacja klimatyczna od wczesnych lat, oparta na empatii, praktycznych doświadczeniach i współpracy międzyprzedmiotowej, buduje u młodych ludzi świadomość i odpowiedzialność wobec świata przyrody i społeczności.

Michalina Kasprzyk-Kuźniak (RODN „WOM” w Katowicach)

Innowacyjne strategie dydaktyczne

w edukacji plastycznej uczniów generacji Alfa



— Eliza Flaszewska —

Doradczyni metodyczna w zakresie plastyki w RODN „WOM” w Katowicach

» Pokolenie Alfa, czyli dzieci urodzone po 2010 roku, dorasta w świecie intensywnie przesiąkniętym technologią. Wielu z naszych podopiecznych to cyfrowi czarodzieje, w sekundę opanowujący użycie nowej aplikacji lub urządzenia, ale jednocześnie niepotrafiący poprawnie trzymać ołówka lub wyciąć z papieru figury geometrycznej. Ich naturalna biegłość w obsłudze urządzeń cyfrowych może stać się ogromnym atutem w rozwijaniu kreatywności. Jako nauczyciele plastyki możemy wykorzystać i ukierunkować umiejętności technologiczne pokolenia Alfa w ich rozwoju emocjonalnym, intelektualnym i społecznym.

W jaki sposób planować lekcje plastyki dla pokolenia Alfa?

Współczesna edukacja artystyczna stoi wobec wyzwań związanych z dynamicznymi przemianami technologicznymi, społecznymi i kulturowymi. W ich obliczu szczególnie istotne staje się tworzenie przestrzeni dydaktycznych, które umożliwiają uczniom

rozwijanie nie tylko kompetencji plastycznych, lecz także umiejętności adaptacyjnych i komunikacyjnych, kluczowych w realiach XXI wieku.

Jednym z efektywnych kierunków rozwoju edukacji plastycznej jest integracja tradycyjnych form ekspresji artystycznej z nowoczesnymi technologiami cyfrowymi. Wykorzystanie tabletów graficznych oraz aplikacji do tworzenia grafiki, takich jak *Procreate* czy *Sketchbook*, pozwala uczniom wejść w obszar sztuki cyfrowej, rozwijając jednocześnie ich kompetencje medialne, estetyczne i techniczne. Praktyka dydaktyczna może łączyć działania manualne – rysunek, malarstwo, kolaż – z cyfrową edycją, skanowaniem i kompozycją wizualną, co sprzyja rozwijaniu myślenia projektowego oraz kreatywności.

Wartością dodaną tego podejścia jest także wprowadzenie uczniów w podstawowe zagadnienia związane z animacją – w tym animacją poklatkową (*stop motion*) – przy użyciu dostępnych, często bezpłatnych narzędzi, takich jak *CapCut*, *Stop Motion Studio*, *Fli-*

ppalip czy *Blender*. Tego typu działania stwarzają dzieciom możliwość kreowania narracji wizualnych, budowania własnych światów, postaci czy scenariuszy inspirowanych zarówno rzeczywistością, jak i kulturą popularną (np. grami komputerowymi), co wzmacnia ich zaangażowanie oraz rozwój kompetencji narracyjnych.

Z pedagogicznego punktu widzenia działania twórcze w edukacji plastycznej stanowią również istotne narzędzie wspierające rozwój kompetencji społecznych i emocjonalnych. Poprzez realizację indywidualnych i zespołowych projektów artystycznych – takich jak projektowanie plakatów, okładek książek czy tworzenie murali – uczniowie uczą się współpracy, komunikacji, kompromisu oraz wspólnego konstruowania wizji artystycznej. Twórczość staje się tu nie tylko formą ekspresji, lecz także przestrzenią dialogu, integracji oraz refleksji nad emocjami i wartościami.

Włączenie działań artystycznych do procesu dydaktycznego sprzyja również

rozwijaniu umiejętności metakognitywnych. Dzieci, podejmując świadome decyzje twórcze, analizując symbole, kolory, kompozycję i przekaz wizualny, uczą się myślenia krytycznego oraz refleksyjnego. Edukacja plastyczna w takim ujęciu nie ogranicza się jedynie do nauki rysunku czy malarstwa, lecz staje się przestrzenią holistycznego rozwoju – estetycznego, intelektualnego, emocjonalnego i społecznego.

Integracja technologii cyfrowych z klasycznymi formami twórczości plastycznej otwiera nowe możliwości dydaktyczne. Wzbogaca warsztat nauczyciela, czyni proces edukacyjny bardziej inkluzyjnym i angażującym, a przede wszystkim odpowiada na potrzeby współczesnych uczniów, wychowanych w kulturze obrazu i cyfrowych interakcji. Tak rozumiana edukacja artystyczna stanowi nie tylko narzędzie kształcenia, lecz również ważny obszar wychowania i rozwoju młodego człowieka.

Pięć prostych strategii w nauczaniu plastyki generacji Alfa

1. Wspieraj umiejętności społeczne pokolenia Alfa poprzez współpracę.

Doświadczenia pokolenia Alfa, zwłaszcza w kontekście okresu izolacji społecznej spowodowanej pandemią COVID-19, w istotny sposób wpłynęły na kształtowanie się ich kompetencji społecznych. Zamiast uczestniczyć w codziennych interakcjach rówieśniczych w środowisku szkolnym, dzieci te znaczną część czasu spędzały w przestrzeni wirtualnej, przed ekranami komputerów i urządzeń mobilnych. Ograniczony bezpośredni kontakt z rówieśnikami w kluczowym okresie rozwojowym przełożył się na deficyty w zakresie umiejętności interpersonalnych, w tym współpracy, komunikacji oraz rozwiązywania konfliktów.

Konsekwencją tych uwarunkowań są trudności, jakie wielu uczniów przejawia w zakresie efektywnego uczestnictwa w zespołowych działaniach twórczych, takich jak grupowe projekty artystyczne. Brak wcześniejszych do-

świadczeń w zakresie współdziałania w realnym środowisku społecznym utrudnia im pełne zaangażowanie w proces kolektywnego tworzenia, wymagający dialogu, negocjacji oraz wspólnego podejmowania decyzji. Zjawisko to stanowi istotne wyzwanie dla współczesnej edukacji, która musi uwzględniać zarówno potrzebę odbudowy kompetencji społecznych, jak i wykorzystanie potencjału cyfrowych kompetencji nabytych w warunkach zdalnego funkcjonowania.

Angażuj uczniów w pracę grupową, która wymaga komunikacji.

Najprostszą propozycją jest tworzenie rysunków lustrzanych w parach. Każda kartka papieru ma wyznaczoną pionową oś symetrii. Uczniowie rysują jedną część pracy i wymieniają rysunki między sobą. Kolega z pary dokończy drugą część, symetrycznie. To komunikacja niewerbalna, wymagająca obserwacji i uważności na działanie. Pozwala na znalezienie się w perspektywie percepcyjnej innej osoby. Aktywność ta sprzyja również zdolnościom adaptacyjnym, jednocześnie budując umiejętności społeczne i współpracę.

2. Doskonalenie precyzji motorycznej i uwagi poprzez pracę z gliną.

Intensywna ekspozycja na interakcje ekranowe – dominujące w codziennym funkcjonowaniu omawianego pokolenia – nie jest równoważna z doświadczeniami rozwijającymi motorykę małą. Czynności, takie jak pisanie odręczne, rysowanie, wycinanie czy modelowanie są znacznie rzadziej obecne w repertuarze aktywności dzieci, co znajduje odzwierciedlenie w obserwowanych deficytach w zakresie precyzyjnych umiejętności manualnych.

Lekcje plastyki powinny uwzględniać zadania ukierunkowane na stymulację sprawności manualnej oraz integrację sensoryczną. Jedną z najbardziej efektywnych form pracy w tym zakresie jest lepienie z gliny. Proces

ten – powolny, wymagający zaangażowania oraz kontaktu z naturalnym materiałem o charakterystycznej strukturze – wspiera rozwój zdolności motorycznych, kształtuje cierpliwość oraz uważność, a także umożliwia dzieciom eksplorację bodźców dotykowych, termicznych i zapachowych.

Ze względu na swoją wielozmysłowość, praca z gliną znajduje szczególne zastosowanie w pracy z dziećmi z trudnościami w zakresie integracji sensorycznej. Stanowi ona nie tylko wartościowe ćwiczenie manualne, ale również formę ekspresji emocjonalnej i terapii przez sztukę. Włączenie tego typu aktywności do programu zajęć artystycznych wspiera holistyczny rozwój uczniów, równoważąc wpływ technologii cyfrowej na ich doświadczenie cieleśne i poznawcze.

Na początek daj uczniom mały kawałek gliny do modelowania (może być szybkoschnąca, która nie wymaga procesu wypału w specjalistycznym piecu) i zachęć do pracy w ustalonych ramach czasowych. Zaczynaj od dwóch minut na jedno zadanie, aby zbudować koncentrację. Następnie w miarę rozwoju umiejętności i cierpliwości stopniowo zwiększaj czas. Pomiędzy ćwiczeniami pozwól uczniom miażdżyć glinę, aby zacząć od nowa, co również poprawia napięcie mięśniowe. Wykorzystaj to ćwiczenie jako ciekawy sposób na rozpoczęcie zajęć lub jako produktywnie uzupełnienie pomiędzy innymi zajęciami.

Jeśli nie masz pomysłu, co uczniowie mogą stworzyć z gliny na początek, wykorzystaj którąś z poniższych propozycji:

- ulubione zwierzę,
- ulubiona potrawa,
- pierwsza litera swojego imienia,
- śmieszna minka,
- mały domek,
- kwiat,
- miniaturowy pojazd,

- nagroda w wymyślonym konkursie (medal lub statuetka),
- mebel,
- postać z bajki,
- owad lub motyl,
- wieża zamkowa.

3. Stwórz bezpieczną emocjonalnie przestrzeń dla dobrego samopoczucia pokolenia Alfa.

W następstwie globalnych kryzysów – takich jak pandemia COVID-19 oraz wojna w Ukrainie – obserwuje się znaczący wzrost napięcia emocjonalnego wśród dzieci i młodzieży. Współcześnie coraz częściej diagnozowane są nie tylko zaburzenia depresyjne, występujące już u dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, lecz również różnorodne formy zaburzeń lękowych. Alarmujący pozostaje także rosnący odsetek uczniów szkół podstawowych i ponadpodstawowych zgłaszających myśli samobójcze, co potwierdzają zarówno dane empiryczne, jak i obserwacje praktyków.

W kontekście powyższych zjawisk szczególnego znaczenia nabiera potrzeba tworzenia w placówkach oświatowych bezpiecznej, wspierającej przestrzeni emocjonalnej. Szkoła jako środowisko wychowawcze powinna odgrywać aktywną rolę w profilaktyce problemów psychicznych poprzez wzmacnianie poczucia bezpieczeństwa, akceptacji i sprawczości u uczniów.

Należy jednocześnie podkreślić, że objawy zaburzeń lękowych przyjmują zróżnicowane formy i nie zawsze są one jednoznacznie rozpoznawalne. O ile w niektórych przypadkach manifestują się one w sposób jawny (np. poprzez unikanie kontaktu wzrokowego, napięcie mięśniowe, nadpobudliwość), o tyle u wielu uczniów przyjmują postać subtelnych trudności poznawczych i behawioralnych. W kontekście działań twórczych mogą one przejawiać się w niechęci do podejmowania inicjatywy artystycznej, wycofaniu z procesu grupowego, obawie przed oceną, a tak-

że unikaniu ekspresji osobistych treści emocjonalnych.

Z pedagogicznego punktu widzenia niezwykle istotne jest zatem tworzenie przestrzeni umożliwiającej dzieciom swobodne przepracowywanie emocji – zarówno pozytywnych, jak i trudnych – bez ryzyka stygmatyzacji czy wartościowania. Takie podejście nie tylko wspiera proces regulacji emocjonalnej, lecz również sprzyja rozwojowi autentycznej ekspresji artystycznej, która może pełnić funkcję terapeutyczną i integrującą.

Zacznij zajęcia od tworzenia dziennika artystycznego.

Dziennik artystyczny, szkicownik lub sketchbooking to działanie z introspektywnym akcentem. Może zawierać rysunki, poezję, notatki, frottage, collage, grafiki, malunki i inne formy działania artystycznego. Pozwala uczniom pracować z emocjami prywatnie, samodzielnie, a zarazem produktywnie. Zacznij od podsunęcia uczniom konkretnych pomysłów, żeby ich zachęcić. Dzienniki mogą być przechowywane w klasie, każda lekcja może zacząć się od pięciominutowej rozgrzewki artystycznej, która pozwoli dzieciom i młodzieży skupić się na swoim samopoczuciu w danym dniu, wyciszyć i praktykować uważność.

Kilka pomysłów na dziennik artystyczny, sketchbooking:

- Narysuj, jak się dzisiaj czujesz, używając kolorów i kształtów.
- Narysuj miejsce, w którym czujesz się bezpiecznie.
- Narysuj coś, za co jesteś dzisiaj wdzięczny.
- Gdybyś był dzisiaj pogodą, jakbyś się narysował?
- Narysuj coś, z czego czujesz się dumny.
- Narysuj to, czym się martwisz, następnie dodaj jeden element, który sprawi, że poczułbyś się lepiej.

- Użyj linii i kształtów do narysowania swojego nastroju, ale nie rysuj konkretnych kształtów.
- Wyobraź sobie siebie w przyszłości i narysuj, czym się zajmujesz.
- Narysuj to, na co czekasz z niecierpliwością.
- Narysuj jedno ze swoich marzeń i pierwszy krok, który robisz, aby je osiągnąć.

4. Wykorzystaj praktyczną kreatywność generacji Alfa i umiejętności cyfrowe.

Pokolenie Alfa dorasta w rzeczywistości silnie zmediatyzowanej, w której generatywne narzędzia oparte na sztucznej inteligencji – takie jak modele językowe czy algorytmy tworzące obrazy – stanowią integralny element codziennego doświadczenia. Możliwość natychmiastowego uzyskiwania rezultatów twórczych poprzez wprowadzenie prostego polecenia (promptu) do systemu AI redefiniuje nie tylko proces tworzenia, lecz również samo rozumienie kreatywności i autorstwa. Z najnowszych badań wynika, że już 86% uczniów deklaruje regularne korzystanie z narzędzi opartych na sztucznej inteligencji, co stanowi istotne wyzwanie dla edukacji artystycznej i humanistycznej.

Choć możliwości oferowane przez technologie AI mogą znacząco wspierać proces twórczy, poszerzając repertuar środków wyrazu i inspiracji, nie można pomijać potencjalnych zagrożeń, jakie niosą dla rozwijania samodzielnego myślenia artystycznego i oryginalności. W tym kontekście niezwykle istotna staje się rola nauczyciela jako przewodnika po świecie dynamicznie zmieniających się wartości kulturowych i estetycznych.

Edukacja artystyczna zyskuje szczególne znaczenie jako przestrzeń refleksji nad współczesnym statusem sztuki, a także nad kwestiami związanymi z etyką twórczości cyfrowej – takimi jak prawa autorskie, własność intelektualna czy granice ingerencji maszyn w pro-

cesy estetyczne. Pokolenie Alfa będzie współtworzyć nowe definicje tych pojęć, dlatego kluczowe jest wyposażenie uczniów w kompetencje krytyczne oraz świadomość odpowiedzialności twórczej. Pracownia plastyczna jako środowisko sprzyjające eksperymentowaniu i wolności wypowiedzi stanowi idealne miejsce do eksplorowania tych zagadnień w sposób świadomy i wartościujący.

Rzuć uczniom wyzwanie, aby tworzyli zarówno w formacie rzeczywistym, jak i cyfrowym.

Zacznij od polecenia namalowania tradycyjnego pejzażu, przy użyciu pędzla i farb. Następnie poprowadź uczniów przez programy cyfrowe adekwatne do tworzenia krajobrazów, odpowiednie do ich wieku. Po wykonaniu obydwu zadań, zainicjuj dyskusję.

Wypróbuj poniższe tematy:

- Czym różniło się doświadczenie tworzenia ręcznego od tworzenia cyfrowego?
- Z którą swoją pracą czujesz się bardziej związany i dlaczego?
- Co sprawia, że te prace są naprawdę twoje?

Pytania do zastanowienia dla nauczyciela:

- W jaki sposób możliwość *cofnięcia/undo* wpływa na wybory dzieci w tworzeniu cyfrowym?
- W jaki sposób akceptowanie niedoskonałości lub błędów może usprawnić proces twórczy?

5. Wykorzystaj więzy rodzinne pokolenia Alfa.

Z danych wynika, że aż 71% przedstawicieli pokolenia Alfa wskazuje rodzinę jako kluczowy element swojego życia emocjonalnego i społecznego. Wynik ten koresponduje z doświadczeniem pandemii COVID-19, podczas której dzieci i młodzież pozostawały przez dłuższy czas w izolacji domowej, co znacząco wzmocniło więzi rodzinne

jako podstawowy system wsparcia.

W wielu przypadkach uczniowie poszukują podobnego poczucia bezpieczeństwa i przynależności również w środowisku szkolnym. Potrzeba ta może manifestować się w sposób pośredni – poprzez częste odniesienia do życia rodzinnego w rozmowach – bądź przyjmować bardziej subtelne formy. Niejednokrotnie uczniowie celowo pozostają w sali po zakończeniu zajęć, inicjując kontakt z nauczycielem w poszukiwaniu emocjonalnego wsparcia, potwierdzenia wartości własnych działań twórczych, czy po prostu obecności osoby dorosłej, która okaże zainteresowanie i akceptację. W niektórych przy-

padkach może to również przyjmować postać zachowań kompensacyjnych – zwracania na siebie uwagi poprzez ekspresję alternatywną.

Z punktu widzenia pedagogiki relacji, zadaniem nauczyciela jest nie tylko realizacja celów dydaktycznych, lecz także pełnienie funkcji pośrednika między przestrzenią szkolną a środowiskiem domowym. Oferując uczniom empatyczną obecność i autentyczne zainteresowanie ich osobistym doświadczeniem, nauczyciel może skutecznie wspierać rozwój emocjonalny dziecka oraz wzmacniać jego poczucie bezpieczeństwa i wartości.

Organizuj wydarzenia, podczas których uczniowie i rodziny mogą wspólnie tworzyć sztukę.

Zacznij od wybrania projektu, który będzie zabawny i wciągający dla wszystkich grup wiekowych. Aby uzyskać przestrzeń kreatywną i ekologiczną (również bezkosztową), wypróbuj narzędzia i obiekty, wykorzystywane w pracy. Przed wydarzeniem rodziny mogą zbierać materiały pochodzące z recyklingu. Podczas wydarzenia mogą wymieniać materiały, układać z nich różne elementy, wykorzystywać do przeróbki i wspólnie budować. Zareklamuj wydarzenie w biuletynie swojej szkoły lub w innych kanałach komunikacji – doskonale sprawdzi się tu Facebook lub Instagram. Rodzinny wieczór artystyczny może odbywać się jako oddzielne wydarzenie lub zostać włączony do większych imprez szkolnych – przykładem może być zorganizowanie warsztatów podczas wieczoru czytelniczego. Używaj języka włączającego, ponieważ dla każdego pojęcie rodziny może znaczyć co innego. Uwzględnij więc tu też tych, którzy się o nas troszczą i wspierają, nie tylko najbliższych krewnych.

Praca dydaktyczna z przedstawicielami pokolenia Alfa stanowi niepowtarzalną okazję do aktywnego współtworzenia przyszłości społecznej, kulturowej i technologicznej. Uczniowie ci wnoszą do procesu edukacyjnego wysoce poziom kompetencji cyfrowych oraz charakterystyczne dla swojego pokolenia myślenie proinnowacyjne, zorientowane na przyszłość.

Zrozumienie specyfiki ich potrzeb rozwojowych, sposobów percepcji świata oraz preferowanych form ekspresji twórczej staje się kluczowe dla skutecznej i świadomej pracy pedagogicznej

w ramach edukacji artystycznej. Jako nauczyciele, będący przewodnikami po współczesnych kontekstach kulturowych i estetycznych, jesteśmy zobowiązani do elastycznego i empatycznego dostosowywania strategii dydaktycznych do zmieniających się okoliczności.

Wspierając potencjał pokolenia Alfa poprzez odpowiedzialne i wartościowe praktyki edukacyjne, tworzymy warunki do kształtowania jednostek świadomych, twórczych i emocjonalnie zintegrowanych – gotowych do uczestnictwa w złożonej rzeczywistości XXI wieku.

Przepis na udaną lekcję



Wioleta Mueller-Konieczny

Doradczyni metodyczna w zakresie edukacji wczesnoszkolnej w RODN „WOM” w Katowicach

*Mądry nauczyciel nie zaprasza Cię do skarbnicy swej mądrości.
Pokazuje Ci raczej drogę do wzbogacenia własnej.
(Kahlil Gibran)*

» Nauczycielskie głowy dwoją się i troją, by znaleźć przepis na efektywne przelanie drogocennej wiedzy do dziecięcych umysłów. Sięgamy po różnorodne środki dydaktyczne, szukamy informacji w literaturze i zasobach internetu, promptujemy jak przystało na obywatela XXI wieku. Wszystko po to, by zróżnicowana i zdyscyplinowana klasa pracowała pod czujnym okiem nauczyciela, osiągając maksimum swoich edukacyjnych możliwości.

Znalezienie recepty gwarantującej sukces nie jest łatwe, lecz przy odrobinie determinacji ze strony pedagoga możliwe. Wystarczy zanurzyć się w mnogości metod dydaktycznych i odpowiadających im technik nauczania, wybierając te, na które uczniowie reagują najtrafniej; słuchać swojej wewnętrznej intuicji i bacznie obserwować.

Podzielię się z Państwem kilkoma spostrzeżeniami na temat jakości i efektywności prowadzonych przeze mnie zajęć, mając nadzieję, że moje doświadczenia wzbogacą spektrum waszych oddziaływań pedagogicznych.

Zanim zaczniemy swą podróż, sugeruję chwilę refleksji. Czy zdażyło się wam po zakończonej lekcji ubolewać, że nie była ona hospitowana? Choć brzmi to dość absurdalnie, ta myśl wielokrotnie mi towarzyszy. Dzieje się tak, gdy opuszczam salę lekcyjną z przekonaniem, że moi uczniowie odnieśli i dostrzegli progres, a ja mogłam towarzyszyć im w tej pełnej entuzjazmu przygodzie, czerpiąc satysfakcję z wykonania

pracy. Po chwili rozpoczynam wnikliwą analizę. To forma ewaluacji prowadzonej bez zbędnej dokumentacji i wyłącznie dla mnie. Zadaję sobie wówczas następujące pytania: Co sprawiło, że uczniowie pracowali tak ochoczo? Kto lub co miało na to wpływ? Jeśli to zasługa podmiotu, to skupiam się na grupie i sobie. Jak wyglądał ten dzień w życiu zespołu klasowego (wydarzenia, radości i konflikty)? W jakim nastroju przekroczyłam próg sali lekcyjnej? Czy coś rozpraszało moją uwagę? W kolejnym kroku środek ciężkości przerzucam na czynniki związane z planowaniem pracy: Jakie cele sobie założyłam i czy były one adekwatne do możliwości grupy? Jaki element stanowił wprowadzenie do zajęć? Jak wyglądała ścieżka motywująca dzieci? Z jakiej palety technik korzystałam? Jaką zajęcia miały strukturę? itd.

Pozwalając sobie na taką mieszaninę myśli i rozważań, dochodzę do wniosku, że efektywne lekcje każdorazowo miały pewne elementy wspólne, a mianowicie:

- nauczyciel cechował się wewnętrznym spokojem, a jego myśli były w pełni skoncentrowane na temacie lekcji,
- zajęcia miały wyraźną strukturę (wstęp, rozwinięcie, podsumowanie kluczowych informacji i osiągnięć),
- w trakcie zajęć nauczyciel towarzyszył, zamiast dominować pozwalając na samodzielne odkrycie przez ucznia zasobów wiedzy i umiejętności.

Te trzy elementy zdają się być zatem kluczowe, rzecz jasna obok kwalifikacji i kompetencji osoby prowadzącej lekcję.

Co do pierwszej wytycznej (choć wydaje się być najłatwiejszą do wprowadzenia) – oczywiście nie zawsze mamy na nią w pełni wpływ. Doskonale wiemy, że szkolne korytarze tętnią życiem i mnóstwem spraw i zdarzeń nagłych, nie wspominając o zwykłych, ludzkich troskach dnia codziennego. Niezwykłym komfortem zatem jest rozpoczęcie lekcji bez poczucia, że terminarz nas przegonił, więc mamy czas robić to, co kochamy najbardziej. Dla ułatwienia sobie zadania pierwsze minuty lekcji przeznaczam więc na wprowadzenie odrobiny ciszy. To przydatne zarówno dla mnie, jak i dla grupy. W mojej praktyce sprawdzanie obecności odbywa się w towarzystwie przygaszonego światła i z wykluczeniem wszelkich mocnych dźwięków. Dzieci mają możliwość zamknięcia oczu i *zaśnięcia* (skoncentrowania się), podczas gdy ja szeptem wypowiadam kolejne imiona. W takim scenariuszu pozbywamy się okrzyków *obecny/obecna*, na rzecz miłego gestu uniesienia dłoni i spotkania się oko w oko z wzajemną dozą serdeczności i dostrzeżenia.

Wyraźna struktura, czyli odpowiednio zaplanowany tok zajęć to kolejny z obszarów wart uwagi. Lekcja, na której uczeń dokładnie wie, w którym kierunku zmierzamy, mobilizuje do wspólnego działania. Mając na myśli przedstawienie celu zajęć, nie mam na myśli tematu lekcji – to nie to samo. Już w przedszkolu stanowi on zaledwie pretekst do kształtowania kompetencji. Warto skupić się zatem na języku korzyści i wprost przedstawić młodemu człowiekowi odpowiedź na pytania *Po co mi to?* lub *Co będę z tego miał?*

Część główna to przestrzeń na działanie ucznia, gdyż *nauczyciel jest „ułatwiającym” zdobywanie wiedzy, a nie jej „dostarczycielem”, zachęca do poszukiwań – zamiast podawać nudne informacje, stwarza warunki do dokonywania własnych odkryć, dużą wagę przywiązuje do przemyśleń uczniów, raczej stawia pytania niż podaje gotową wiedzę*¹. Jak wynika z powyższego, przychodzi kolej na wykorzystanie metod aktywizujących. Ich zakres zdaje się nie mieć końca, a stosowane przez nauczycieli techniki wciąż poszerzają się o nowe przepisy na wspieranie uczniowskiej kreatywności i samodzielności. Same zaś *charakteryzują się tym, że w procesie kształcenia aktywność podmiotu uczącego się przewyższa aktywność podmiotu nauczającego*².

By zrozumieć fenomen efektywności przedstawionego założenia, posłużmy się racjonalnym wyjaśnieniem. Z pomocą przychodzi nam taksonomia Blooma, czyli *repertuar zadań czy umiejętności wyodrębnionych w procesie uczenia się*³. I tak mamy sześć umiejętności, a mianowicie: wiedzę, rozumienie, zastosowanie, analizę, syntezę i ocenę. Według amerykańskiego psychologa i pedagoga **wiedza** jest umiejętnością przypo-

minania sobie tego, co zapamiętaliśmy. **Rozumienie** to wytłumaczenie wiedzy nowo nabytej w kontekście wiedzy już posiadanej (wymaga wiedzy). **Zastosowanie** najłatwiej opisać uznając, że uczeń robi to, co mu pokazano. **Analiza** to nic innego, jak rozbicie złożonej całości (porównaj, podaj powody, wymień przyczyny i skutki, stwórz klasyfikację); kluczowe tu jest zadanie sobie pytania: dlaczego? Podczas **syntezy** uczeń używa wszystkich swoich umiejętności, wiedzy i doświadczenia, by wykonać zadanie. Natomiast **ocena** to nadanie czemuś wartości, określenie mocnych i słabych stron.

Umiejętności te uszeregowane są od tych mało wymagających do trudniejszych i jednocześnie bardziej ze sobą powiązanych i przydatnych. Uczenie zaś można uznać za zakończone, gdy zdobędziemy wszystkie.

Nasuwa nam się wniosek, iż metody aktywizujące wymuszają u ucznia co najmniej zrozumienie, a wówczas jesteśmy na dobrej drodze do uczenia się we właściwym tego słowa znaczeniu. Stąd też wynika ich efektywność.

Pośród dostępnych możliwości najczęściej sięgam po pytania sokratejskie. Sokrates, jak wiadomo, twierdził, że nic nie wie. Zadawał zatem pytania swoim uczniom po to, by następnie wytykać im wszelką niekonsekwencję w ich osądach. Złe odpowiedzi wykorzystywał w celu analizowania i wyjaśniania nieporozumień. W takim układzie to, co robi uczeń, jest ważniejsze od tego, co robi nauczyciel. Polecam podczas realizacji korzystanie z pytań otwartych: Co? Dlaczego? Kiedy? Jak? Gdzie? Kto?, ponieważ zachęcają one do szerszych (bardziej rozbudowanych) odpowiedzi. Dzięki nim nie tylko zachęcamy ucznia do zastanowienia, ale i pozyskamy obszerniejszą wiedzę o tym, czego się nauczył.

Zadawanie pytań ma również tę zaletę, że wiedza wykorzystana w ten sposób może być później wykorzystywana w różnych okolicznościach. Tutaj zrozumienie jest ważniejsze od poznania faktów. Dodatkowo *dopytywanie się* jest bardziej interesujące dla uczniów, gdyż wymaga od nich aktywności i rozbudza ciekawość. Bez pytań nie można zrozumieć przyswajanych treści, ani rozwijać umiejętności wyższego rzędu.

W moim odczuciu świetnym rozwiązaniem jest rozbudowanie myśli filozofa i zastosowanie tej koncepcji również w grach dydaktycznych. Doskonale sprawdzają się one jako alternatywa dla metod podających. Gdy chcemy przekazać zespołowi partię wiedzy, możemy przygotować karty z definicjami, podać je uczniom i zachęcić do wzajemnej interakcji polegającej na utworzeniu jak największej liczby pytań do tekstu (niezbędne jest zapoznanie się z nim). Następnie w podziale na drużyny rozpoczynamy rozgrywkę, polegającą na wzajemnym przedstawianiu zagadnień i poszukiwaniu rozwiązań (opracowano na podstawie techniki *zadanie pocięte*).

1 K. Krzyżewska: *Aktywizujące metody i techniki w edukacji wczesnoszkolnej*. Cz. I. Omega, Suwałki 1998, s. 23.

2 Tamże, s. 10.

3 P. Geoff: *Nowoczesne nauczanie*, GWP, Gdańsk 2005, s. 29.

Polecam również technikę animacji *prawda-fałsz*.⁴ By z niej skorzystać, zespół klasowy dzielimy na grupy (5 – 6 osobowe). Każda grupa dysponuje planszą wielkości A4, zawierającą następujące pola:

PRAWDA	FAŁSZ
KARTY	
BRAK DECYZJI	BRAK WIEDZY

oraz zestawem kart, na których znajdują się stwierdzenia związane z tematyką zajęć. Uczestnicy wyciągają kolejne karty, odczytują i podejmują decyzję co do ich klasyfikacji. Jeśli grupa nie podejmie jednomyślnej decyzji, karta ląduje w polu *brak decyzji*. Grupa może również uznać, że aby podjąć decyzję potrzebuje więcej informacji i wówczas odłożyć ją na pole *brak wiedzy*. Te dwa stopy są dla nas punktem wyjścia do dalszej pracy dydaktycznej. Efektem takiej rozgrywki jest diagnozowanie wiedzy i umiejętności uczniów, doskonalenie umiejętności podejmowania decyzji, argumentowania stanowiska, logicznego myślenia oraz sprawnego rozwiązywania zadań zamkniętych typu prawda – fałsz. Warto przy tworzeniu zadań wykorzystać różnorodne treści, również te wykraczające poza podstawowy materiał, by uczniowie mieli możliwość operowania dostępnymi na planszy polami. Zachęca one tym samym do aktywności na kolejnych zajęciach.

Mapy pojęciowe, giełdy pomysłów, drama, dyskusja... mnogość możliwości ogranicza tylko nauczycielska kreatywność. W moim odczuciu najważniejszym jest, by na każdym etapie

realizacji zajęć zadać sobie pytanie, czy jest możliwość, by daną aktywność przejęli nasi podopieczni.

Podsumowując rozważania na temat zasadniczej części lekcji, *uczniowie będą aktywni, gdy:*

- *cel jest bliski i wyraźny (mają poczucie sensu tego co robią),*
- *uwzględnia się ich potrzeby i zainteresowania (zadania uznają za własne),*
- *mają poczucie bezpieczeństwa (prawo do błędu, otrzymują konieczne wsparcie i informację zwrotną),*
- *działaniom towarzyszą odczucia i emocje,*
- *biorą udział w planowaniu i podejmowaniu decyzji (mają poczucie, że coś od nich zależy),*
- *odczuwają satysfakcję,*
- *mają poczucie własnej wartości,*
- *dostrzega się ich wkład pracy, a nie tylko efekt,*
- *kiedy mają możliwość zrealizowania własnych pomysłów.*⁵

A zanim dzwonek na przerwę ogłosi koniec zajęć, warto krótko podsumować, jakie nowe umiejętności nasi uczniowie zdobyli, dokładnie tak, jak w wykwintnej restauracji zwieńczeniem dania głównego jest deser. Ukazanie progresu daje motywację do dalszego wysiłku. Sprawia, że pęd do wiedzy nas nie opuszcza.

Czy to gotowy przepis na udaną lekcję? Po dodaniu *tajemniczego składnika*, w skład którego wchodzi odrobina cech osobistych nauczyciela, determinacja i pasja oraz wymieszaniu z właściwą danemu środowisku szkolnym specyfiką, należy lekcję podać i przekonać się osobiście.

Literatura:

1. Bąbel P., Wiśniak M.: *12 zasad skutecznej edukacji*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2015
2. Buehl D.: *Strategie aktywnego nauczania czyli jak efektywnie nauczać i skutecznie uczyć*. Wydawnictwo Edukacyjne 2004
3. Jäder M.: *Efektywne i atrakcyjne metody pracy z dziećmi*. Impuls, Kraków 2013
4. Krzyżewska K.: *Aktywizujące metody i techniki w edukacji wczesnoszkolnej*. Cz. I. Omega, Suwałki 1998
5. Limont W.: *Uczeń zdolny*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Poznań 2005
6. Petty G.: *Nowoczesne nauczanie. Praktyczne wskazówki i techniki dla nauczycieli, wykładowców i szkoleniowców*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2015
7. Rau K., Ziętkiewicz E.: *Jak aktywizować uczniów*. Oficyna Wydawnicza Poznań, 2000
8. Wójcicka M.: *Wybrane metody i techniki aktywizujące*. Fraszka Edukacyjna Warszawa 2005

ABC



Redakcja kwartalnika RODN „WOM” w Katowicach „Forum Nauczycieli” zaprasza do współpracy twórczych nauczycieli i dyrektorów.

Propozycje artykułów możecie Państwo przysyłać pocztą elektroniczną pod adresem: **forumnauczycieli@womkat.edu.pl**
Materiały do kolejnego numeru przyjmujemy **do 19 stycznia 2026 r.**

⁴ M. Wójcicka: *Wybrane metody i techniki aktywizujące*. Fraszka edukacyjna, Warszawa 2005.

⁵ K. Rau, E. Ziętkiewicz: *Jak aktywizować uczniów*. Oficyna Wydawnicza, Poznań 2000, s.19.