

Nowa podstawa programowa 2026

jako odpowiedź na wyzwania współczesności – od szkoły transmisyjnej do szkoły głębokiego uczenia się

Elżbieta Modrzewska

Wicekurator Oświaty w Katowicach

Współczesna szkoła funkcjonuje w rzeczywistości dynamicznych przemian społecznych, gospodarczych i technologicznych. Rozwój sztucznej inteligencji, automatyzacji, robotyzacji oraz technologii cyfrowych powoduje zmianę sposobu funkcjonowania rynku pracy i społeczeństwa. Jednocześnie coraz większego znaczenia nabierają wyzwania związane z zieloną transformacją, zmianami klimatycznymi oraz koniecznością budowania odporności psychicznej i kompetencji społecznych uczniów. Raport *Future of Jobs Report 2025* Światowego Forum Ekonomicznego wskazuje, że kluczowymi czynnikami wpływającymi na przyszłość zatrudnienia będą m.in. transformacja cyfrowa, rozwój sztucznej inteligencji, gospodarka niskoemisyjna oraz konieczność rozwijania kompetencji przekrojowych¹.

W tym kontekście reforma podstawy programowej od 2026 r. stanowi próbę odpowiedzi na głębokie przemiany cywilizacyjne i redefinicję celów edukacji. Zmiany te wpisują się również w założenia Edukacji 4.0, której celem jest przygotowanie uczniów do funkcjonowania w świecie gospodarki opartej na wiedzy, innowacyjności i technologii. Raport Światowego Forum Ekonomicznego *Defining Education 4.0: A Taxonomy for the Future of Learning* podkreśla, że szkoła powinna rozwijać zdolność adaptacji, kreatywność, umiejętność rozwiązywania problemów oraz uczenia się przez całe życie².

Edukacja przestaje być więc procesem polegającym wyłącznie na przekazywaniu wiedzy, a staje się przestrzenią budowania kompetencji niezbędnych do tworzenia nowoczesnych rozwiązań technologicznych i innowacyjnych przedsiębiorstw. Gospodarka potrzebuje absolwentów zdolnych nie tylko do korzystania z nowych technologii, ale także do ich współtworzenia. Przykładem może być rozwój polskich firm wykorzystujących sztuczną inteligencję, takich jak ElevenLabs – przedsiębiorstwa rozwijającego zaawansowane technologie syntezy mowy oparte na AI. Budowanie potencjału innowacyjnego państwa wymaga więc edukacji rozwijającej kreatywność, przedsiębiorczość, krytyczne myślenie oraz kompetencje cyfrowe.

Nowa podstawa programowa została określona w rozporządzeniu Ministra Edukacji z dnia 11 marca 2026 r.³. Dokument zacznie obowiązywać od roku szkolnego 2026/2027. W części ogólnej podstawy programowej wyraźnie podkreślono, że szkoła ma wspierać wszechstronny rozwój ucznia w sferze poznawczej, społecznej, emocjonalnej, etycznej i fizycznej. Jednocześnie celem edukacji staje się rozwijanie kompetencji fundamentalnych: językowych, matematycznych, cyfrowych i ruchowych, a także kompetencji przekrojowych oraz sprawczości uczniów. Dokument wskazuje, że tworzenie warunków do rozwijania tych kompetencji jest wspólnym zadaniem wszystkich nauczycieli, realizowanym międzyprzedmiotowo i na wszystkich etapach edukacyjnych. **Oznacza to odejście od modelu szkoły skoncentrowanej na przekazywaniu treści na rzecz szkoły organizującej proces uczenia się.** To niełatwe zadanie, budzi wiele pytań – jak przełożyć to na praktykę szkolną? Materiały projektu *Kompas Jutra* wskazują na doświadczenia edukacyjne, projekty, debaty, działania zespołowe oraz sytuacje problemowe, które mają tworzyć przestrzeń do rozwijania odpowiedzialności i podmiotowości uczniów.

Istotnym elementem reformy jest profil absolwenta opracowany przez Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy. Zakłada on, że absolwent szkoły powinien być osobą sprawczą, zdolną do samodzielnego uczenia się, krytycznego myślenia, współpracy oraz odpowiedzialnego działania w świecie społecznym i cyfrowym. Kompetencje przekrojowe opisane w podstawie programowej obejmują m.in. rozwiązywanie problemów, krytyczne myślenie, kreatywność, współpracę oraz kierowanie sobą. Szczególne znaczenie ma sprawczość rozumiana jako przekonanie ucznia o własnej skuteczności, zdolność wyznaczania celów oraz podejmowania działań prowadzących do ich realizacji⁴.

Zmiana filozofii edukacyjnej widoczna jest również w sposobie formułowania efektów uczenia się. W nowej podstawie programowej odchodzi się od dominacji niższych kategorii taksonomicznych opartych na odtwarzaniu wiedzy i zapa-

1 *Future of Jobs Report 2025*. World Economic Forum, Geneva 2025.

2 <https://www.weforum.org/publications/defining-education-4-0-a-taxonomy-for-the-future-of-learning/> [Dostęp: 28.05.2026].

3 Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 11 marca 2026 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym (Dz.U. 2026 poz. 378).

4 *Reforma26. Kompas Jutra*. Materiały projektu IBE, Warszawa 2026.

miętywaniu informacji. W miejsce czasowników takich jak *zna*, *wymienia* czy *rozpoznaje* pojawiają się zapisy odnoszące się do analizy, argumentowania, krytycznej oceny informacji, prowadzenia dyskusji, interpretacji oraz tworzenia własnych rozwiązań. Reforma wpisuje się tym samym w koncepcję głębokiego uczenia się (*deep learning*), zakładającą wykorzystanie wiedzy do rozwiązywania realnych problemów i funkcjonowania w różnych kontekstach społecznych i kulturowych. W materiałach IBE dotyczących zmian w podstawie programowej języka polskiego podkreślono znaczenie komunikacji, autorefleksji, edukacji medialnej oraz praktyk lekturowych wspierających rozumienie siebie i świata⁵.

Nowa podstawa programowa zakłada także większą rolę projektów edukacyjnych, doświadczeń uczniowskich, pracy zespołowej i interdyscyplinarności. Szkoła ma tworzyć sytuacje edukacyjne umożliwiające rozwijanie kompetencji przekrojowych w praktyce, a nie wyłącznie przekazywanie treści teoretycznych. Szczególnie istotne staje się doskonalenie kompetencji medialnych i cyfrowych, odpowiedzialnego korzystania z technologii oraz krytycznej analizy informacji. W materiałach konsultacyjnych projektu *#OdPodstaw* podkreślono potrzebę przeciwdziałania kryzysowi komunikacji, rozwijania umiejętności dialogu, aktywnego słuchania oraz świadomego przeciwdziałania manipulacji⁶.

Reforma nie neguje znaczenia wiedzy przedmiotowej, ale nadaje jej nową funkcję. Wiedza ma być podstawą rozumienia

świata i działania, a nie celem samym w sobie. Współczesny rynek pracy oczekuje bowiem od absolwentów nie tylko kwalifikacji zawodowych, ale także elastyczności, umiejętności współpracy, samodzielności oraz zdolności uczenia się przez całe życie. Dlatego szkoła dzisiaj powinna przygotowywać ucznia do odpowiedzialnego funkcjonowania w społeczeństwie wiedzy, ale także wspierać jego dobrostan psychiczny oraz rozwijać zdolność adaptacji do zmieniających się warunków społecznych i technologicznych.

Podsumowując, nowa podstawa programowa od 2026 r. stanowi próbę dostosowania polskiej szkoły do wyzwań współczesności. Zmiany te wpisują się w światowe kierunki rozwoju edukacji, w których kluczowe znaczenie mają głębokie uczenie się, interdyscyplinarność, kompetencje przyszłości oraz przygotowanie ucznia do funkcjonowania w społeczeństwie wiedzy. Skuteczność reformy będzie jednak zależeć przede wszystkim od praktyki szkolnej. Jak podkreśla Linda Darling-Hammond, nowoczesna edukacja powinna opierać się na refleksyjnej praktyce, współpracy, analizie doświadczeń edukacyjnych oraz wspieraniu nauczycieli w projektowaniu środowiska uczenia się skoncentrowanego na aktywności ucznia⁷. Dlatego tak ważna staje się współpraca wszystkich środowisk odpowiedzialnych za edukację.

Kwartalnik „Forum Nauczycieli” świętuje 25 lat i setne wydanie!

Rok 2026 jest szczególnym dla Redakcji „Forum Nauczycieli”, bowiem świętujemy 25-lecie naszego kwartalnika. Pierwszy jego numer ukazał się pod nazwą *Forum Nauczycieli Biuletyn. Kwartalnik Styczeń – Marzec 1/2021* i został wydany przez ówczesny Wojewódzki Ośrodek Metodyczny w Katowicach. Od kolejnego numeru „Forum Nauczycieli” jest kwartalnikiem. W każdym roku kalendarzowym wydajemy cztery numery pisma, z czego numer wakacyjny jest podwójny. Na przestrzeni lat opublikowaliśmy ponad **1000** artykułów. Lista nazwisk autorów wypełniłaby większość numeru!

Swoje artykuły u nas opublikowali m.in.: **prof. dr hab. Ryszard Koziołek** – polski literaturoznawca, historyk literatury, profesor nauk humanistycznych, obecny rektor Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, **prof. dr hab. Jolanta Tambor**, dyrektorka Szkoły Języka Polskiego i Kultury Polskiej UŚ, **prof. dr hab. Agnieszka Ogonowska** – literaturoznawca, filmoznawca, medioznawca, kulturoznawca, Dyrektor Ośrodka Badań nad Mediami Uniwersytetu KEN w Krakowie, **dr hab. Danuta Krzyżyk**, **prof. UŚ**, pracownik Instytutu Językoznawstwa UŚ, przewodnicząca Zespołu Dydaktycznego Rady Języka Polskiego, **dr Wanda Matras-Mastalerz**, adiunkt w Katedrze Kultury Informacyjnej Uniwersytetu KEN w Krakowie, znany wszystkim polonistom **dr Stanisław Bortnowski**, nauczyciel akademicki Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie, **prof. dr hab. Ewa Jaskóła** – kierownik Katedry Dydaktyki Literatury Polskiej i Języka Polskiego Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, **dr Danuta Elsner** – była dyrektorka RODN „WOM” w Katowicach, obecnie członkini kolegium redakcyjnego miesięcznika „Dyrektor Szkoły”, **dr hab. Agnieszka Nieracka**, znakomita filmoznawczyni z Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

Bardzo dobra współpraca z: Urzędem Marszałkowskim Woj. Śląskiego, Kuratorium Oświaty w Katowicach, Okręgową Komisją Egzaminacyjną w Jaworznie, Uniwersytetem Śląskim, instytucjami kultury oraz szkołami, placówkami oświatowymi a nade wszystko nauczycielami naszego regionu umożliwiającą Redakcji tworzenie kolejnych numerów.

Zachęcamy wszystkich twórczych nauczycieli i sprzymierzeńców oświaty do dzielenia się swoją wiedzą i doświadczeniem!

Zapraszamy do dalszej współpracy!
Iwona Kruszewska-Stoły i Aldona Ferdyn



⁵ *#OdPodstaw. Język polski – propozycje zmian w podstawie programowej*. IBE, Warszawa 2025.

⁶ Materiały konsultacyjne IBE PIB dotyczące projektu zmian podstaw programowych 2025 – 2026.

⁷ L. Darling-Hammond: *Teacher Education around the World: What Can We Learn from International Practice?* „European Journal of Teacher Education” 2017, vol. 40, nr 3, s. 291 – 309.

Ocena pracy nauczyciela

w świetle nowych przepisów oświatowych (część II¹)



Dorota Rembiasz-Gaborska, Cezary Lempa

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

» W II części artykułu skupimy się na opisanu szczegółowych kryteriów oceny pracy nauczyciela oraz zaproponowaniu przykładowych narzędzi wspierających dyrektora w tym procesie. To właśnie kryteria stanowią pomost między wymaganiami systemowymi a codzienną praktyką dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą. Jasno sformułowane i rozumiane przez nauczycieli pozwalają dostrzec zarówno efekty pracy nauczyciela, jak i sposoby ich osiągania, uwzględniając specyfikę środowiska szkolnego i przedszkolnego oraz zróżnicowane potrzeby uczniów. Zrozumienie kryteriów oceny przez nauczycieli odgrywa istotną rolę w nadawaniu procesowi oceny charakteru rozwojowego. Wiedza o tym, jakie aspekty pracy podlegają wartościowaniu oraz w jaki sposób są interpretowane, pozwoli nauczycielom nie tylko lepiej przygotować się do samej oceny, ale także świadomie kierować własnym rozwojem zawodowym. Dzięki takiemu podejściu kryteria przestają być jedynie narzędziem kontroli, a stają się punktem odniesienia wspierającym doskonałość praktyki dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej.

I. Szczegółowe kryteria oceny pracy nauczyciela

Rozporządzenie² określa szczegółowe kryteria dokonywania oceny pracy nauczycieli. Kryteria te powinny uwzględniać specyfikę szkoły, przedszkola, placówki i zajmowanego stanowiska. Ocenianie pracy zawodowej nauczyciela powinno być **obiektywne**. Na ten obiektywizm składają się:

- a) obiektywizm dyrektora, czyli niezależność oceny nauczyciela od zewnętrznych okoliczności,
- b) obiektywizm punktowania, czyli dokładność i jednoznaczność ustalania punktacji za spełnienie kryterium szczegółowego,
- c) obiektywizm wymagań, czyli konsekwencja, jaką zastosowano przy formułowaniu oceny wobec nauczycieli z uwzględnieniem ich stanowiska i wymagań wobec spełnienia poszczególnych kryteriów.

Aby zachować te trzy obiektywizmy, na spotkaniach w ramach sieci dyrektorów przedszkoli i szkół opracowaliśmy przykład propozycji oczekiwanych działań nauczycieli, potwierdzających spełnienie poszczególnych kryteriów szczegółowych, które prezentujemy w poniższych tabelach. Stanowiąc to może podstawę dyskursu rady pedagogicznej na temat wypracowania własnych propozycji oraz określenia jasnych kierunków pracy nauczycieli.

RODN „WOM” w Katowicach zaprasza!

Sieć współpracy dla wicedyrektorów szkół

Zakres tematyczny:

Zagadnienia w zakresie zadań wicedyrektora w zarządzaniu szkołą, w tym aspekty prawne.

Kontakt: Dorota Rembiasz-Gaborska

tel. 32 258 22 09 wew. 203

e-mail: dgaborska@womkat.edu.pl

¹ Część I ukazała się w „Forum Nauczycieli” nr 1 (99) 2026.

² Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 29 października 2025 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie oceny pracy nauczycieli (Dz.U. z 2025 r. poz. 1550).

Tabela 1. Propozycje oczekiwanych działań nauczycieli potwierdzających spełnienie kryteriów szczegółowych (na przykładzie nauczycieli przedszkola).

Szczegółowe kryteria oceny pracy nauczyciela	Oczekiwane działania nauczyciela Nauczyciel:	Liczba punktów	
		według rozporządzenia	proponowane
1) poprawność merytoryczna i metodyczna prowadzonych zajęć dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych, wynikających ze specyfiki szkoły i zajmowanego stanowiska, z uwzględnieniem wykorzystania metod aktywizujących ucznia, w tym narzędzi multimedialnych i informatycznych, dostosowanych do specyfiki zajęć	1.1) właściwie organizuje proces wychowawczo-dydaktyczny (np.: realizuje wymagania wynikające z podstawy programowej, uwzględniając aktualną wiedzę, przestrzega ramowego rozkładu dnia i realizuje program wychowania przedszkolnego, biorąc pod uwagę potrzeby i możliwości dzieci);	0 – 3	0 – 1
	1.2) stosuje odpowiednie metody, formy pracy i środki dydaktyczne dostosowując je do potrzeb dzieci (indywidualizacja), grupy i oddziału oraz do realizowanych wymagań edukacyjnych;		0 – 1
	1.3) wykorzystuje metody aktywizujące dzieci, w tym narzędzia multimedialne i informatyczne, dostosowane do specyfiki zajęć;		0 – 1
1a) analizowanie własnej pracy i wykorzystywanie wniosków wynikających z tej analizy do doskonalenia procesu dydaktyczno-wychowawczego i opiekuńczego oraz osiąganie pozytywnych efektów pracy	1a)1 przeprowadza diagnozę potrzeb opartą na obserwacji pedagogicznej, wykorzystuje wyniki diagnozy potrzeb i możliwości dzieci do formułowania wniosków i rekomendacji do dalszej pracy;	0 – 3	0 – 1
	1a)2 na podstawie wniosków i rekomendacji, zasięgając opinii rodziców i innych nauczycieli na temat swojej pracy, planuje działania doskonalące proces dydaktyczno-wychowawczy i opiekuńczy z uwzględnieniem uzyskanych informacji w celu poprawy jakości swojej pracy;		0 – 1
	1a)3 analizuje wdrożone działania pod kątem pozytywnych efektów w pracy z dzieckiem;		0 – 1
2) dbałość o bezpieczne i higieniczne warunki nauki, wychowania i opieki	2.1) stosuje obowiązujące w przedszkolu regulaminy, instrukcje, procedury dotyczące bezpieczeństwa (nie naruszył żadnej z obowiązujących procedur, punktualnie rozpoczyna i kończy zajęcia, utrzymuje dyscyplinę na zajęciach);	0 – 3	0 – 1
	2.2) realizuje działania opisane w programie wychowawczo-dydaktycznym, dotyczące bezpieczeństwa, oraz działania mające na celu diagnozę poczucia bezpieczeństwa fizycznego i psychicznego dzieci (tworzy klimat bezpieczeństwa, kształtuje relacje oparte na wzajemnym szacunku i zaufaniu);		0 – 1
	2.3) zauważa zagrożenia i podejmuje działania je eliminujące.		0 – 1
3) znajomość praw dziecka, w tym praw określonych w <i>Konwencji o prawach dziecka</i> , przyjętej przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r. (Dz. U. z 1991 r. poz. 526, z 2000 r. poz. 11 oraz z 2013 r. poz. 677), ich realizację oraz kierowanie się dobrem ucznia i troską o jego zdrowie z poszanowaniem jego godności osobistej	3a) podejmuje lub / i prowadzi działania mające na celu zapoznanie dzieci z prawami dziecka i konwencją o prawach dziecka, podejmuje działania, które zapobiegają wykluczeniu społecznemu dzieci;	0 – 3	0 – 1
	3b) przestrzega praw dziecka (nie wpłynęły skargi ustne lub pisemne na zachowanie nauczyciela naruszające prawa dziecka lub skargi okazały się bezzasadne).		0 – 1
	3c) respektuje prawa dziecka, prawa dzieci poprzez: – życzliwość, wyrozumiałość i cierpliwość, a jednocześnie stanowczość i konsekwencję w stosowaniu ustalonych kryteriów wymagań; – szacunek dla godności dziecka jako osoby, akceptację dzieci, uznanie ich praw, rozwijanie samodzielności myślenia i refleksyjności; – obiektywizm, sprawiedliwość, bezinteresowność i szacunek w traktowaniu i ocenie każdego dziecka.		0 – 1
4) wspieranie każdego ucznia, w tym ucznia niepełnosprawnego, w jego rozwoju oraz tworzenie warunków do aktywnego i pełnego uczestnictwa ucznia w życiu szkoły oraz środowiska lokalnego	4a) przeprowadza diagnozę potrzeb oraz możliwości psychofizycznych dzieci (grupy) i planuje swoje działania z dziećmi, korzystając z wyników diagnozy;	0 – 3	0 – 1
	4b) realizuje działania na podstawie opracowanego planu, uwzględniając wyniki przeprowadzonej diagnozy (indywidualizacja, zajęcia dodatkowe, pomoc socjalna);		0 – 1
	4c) w procesie uczenia się dzieci stosuje informację zwrotną w formie oceny kształtującej (ocena zawierająca komentarz), ze szczególnym zwróceniem uwagi na komentarz określający, co dziecko umie, co zrobiło dobrze, co może zrobić inaczej, jak może to poprawić; informacja zawiera zachętę do dalszego działania.		0 – 1

Szczegółowe kryteria oceny pracy nauczyciela	Oczekiwane działania nauczyciela Nauczyciel:	Liczba punktów	
		według rozporządzenia	proponowane
5) kształtowanie u uczniów szacunku do drugiego człowieka, świadomości posiadanych praw oraz postaw: obywatelskiej, patriotycznej i prospołecznej	5a) zna i realizuje cele i zadania wychowawcze opisane w podstawie programowej i statucie przedszkola;	0–3	0–1
	5b) realizuje działania wychowawcze zgodnie z przyjętym przez przedszkole programem, promując wartości społeczno-obywatelskie i patriotyczne;		0–1
	5c) kształtuje postawy dzieci z wykorzystaniem przyjętych w przedszkolu rozwiązań, angażując siebie i dzieci do prospołecznych inicjatyw przedszkolnych oraz sprzyjających kształtowaniu u dzieci świadomości posiadanych praw.		0–1
6) współpraca z innymi nauczycielami w zakresie wynikającym z realizowanych przez szkołę zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych oraz zadań statutowych	6a) aktywnie (czynnie, przejawiając inicjatywę) uczestniczy w pracach zespołów działających w przedszkolu;	0–3	0–1
	6b) planując swoją pracę, w szczególności współpracuje z nauczycielami zespołów zadaniowych oraz innymi nauczycielami (specjalistami) w organizacji zajęć, organizowaniu pomocy psychologiczno-pedagogicznej;		0–1
	6c) współpracuje z innymi nauczycielami w organizacji zajęć, imprez, uroczystości przedszkolnych.		0–1
7) przestrzeganie przepisów prawa z zakresu funkcjonowania szkoły oraz wewnętrznych uregulowań obowiązujących w szkole, w której nauczyciel jest zatrudniony	7a) zapoznał (zapoznała) się z przepisami prawa wewnątrzprzedszkolnego (statut, regulaminy, procedury, zarządzenia, itp.) i potrafi zaproponować rozwiązanie problemu, odwołując się do przepisów prawa wewnątrzprzedszkolnego;	0–3	0–1
	7b) postępuje zgodnie z obowiązującymi w przedszkolu przepisami prawa (nie stwierdzono nieprawidłowości w przestrzeganiu prawa);		0–1
	7c) przestrzega dyscypliny pracy; prowadzi dokumentację zgodnie z zapisami prawa w tym wewnątrz przedszkolnego.		0–1
8) poszerzanie wiedzy i doskonalenie umiejętności związanych z wykonywaną pracą, w tym w ramach doskonalenia zawodowego	8a) określa swoje potrzeby dotyczące doskonalenia i realizuje zaplanowane działania w zakresie doskonalenia swojego warsztatu pracy, podnoszące kompetencje zawodowe zgodnie z określonymi potrzebami;	0–3	0–1
	8b) uczestniczy w doskonaleniu zawodowym organizowanym w przedszkolu (zgodnie z jego potrzebami) w ramach WDN;		0–1
	8c) uczestniczy w szkoleniach zewnętrznych zgodnie z potrzebami przedszkola i własnego rozwoju zawodowego, a nabyte w procesie doskonalenia kompetencje wykorzystuje w swojej pracy zgodnie z potrzebami przedszkola.		0–1
9) współpraca z rodzicami	9a) diagnozuje środowisko dzieci (przedszkolaków) (zgodnie z przyjętymi w przedszkolu zasadami) i udziela rodzicom informacji o rozwoju dziecka;	0–3	0–1
	9b) podejmuje działania mające na celu wsparcie rodziców w sprawach wychowawczych, opiekuńczych;		0–1
	9c) podejmuje skuteczne działania, których efektem jest pozyskanie rodziców do współpracy.		0–1

II. Propozycje narzędzi służących pozyskaniu informacji do oceny pracy nauczyciela

Ocena pracy nauczyciela jest procesem, którego zwieńczeniem jest sformułowanie oceny, a szczególnie uzasadnienie³. Ten proces powinien być zaplanowany przez dyrektora szkoły (przedszkola) w planie nadzoru pedagogicznego. Jest to element formy nadzoru w zakresie wspomagania – § 22. 1.3⁴.

[Dyrektor] wspomaga nauczycieli w realizacji ich zadań, w szczególności przez:

- diagnozę pracy szkoły lub placówki,
- planowanie działań rozwojowych, w tym motywowanie nauczycieli do doskonalenia zawodowego,
- prowadzenie działań rozwojowych, w tym organizowanie szkoleń i narad.

³ Art. 6a ustęp 8a pkt.9 Ustawy Karta Nauczyciela.

⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 sierpnia 2017 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego – Załącznik do obwieszczenia Ministra Edukacji z dnia 27 grudnia 2023 r. (Dz. U. z 2024 r. poz. 15).

Tabela 2. Przykłady działań w ramach systemu oceny pracy nauczycieli, wynikających z formy nadzoru pedagogicznego, jaką jest wspomaganie.

Formy działalności wspomagającej	Działanie
[...] system oceny pracy nauczycieli (§221.3.b)	Wykorzystanie informacji z prowadzonego nadzoru: a) samoocena nauczyciela, b) analiza pracy własnej nauczyciela, c) dokumentacja gromadzona w ramach kontroli, obserwacji tradycyjnej i diagnozującej, d) ocena pracy zawodowej nauczyciela zgodnie z zasadami przyjętymi w szkole [...].

Analiza działań nauczycieli prowadzona przez dyrektora pozwala na gromadzenie na bieżąco informacji o ich pracy. Dyrektor w gromadzeniu informacji może wykorzystać metody ewaluacyjne, dzięki którym w sposób oparty na triangulacji (pozyskanie informacji z różnych źródeł i różnymi narzędzia-

mi) nabiera pewności o prawdziwości i obiektywizmie oceny pracy nauczyciela.

Poniżej przedstawiamy przykłady narzędzi, które służą analizie oczekiwanych działań nauczyciela i odnoszą się do szczegółowych kryteriów oceny jego pracy.

Tabela 3. Arkusz wywiadu z nauczycielką (nauczycielem) przedszkola (przykład)

➡ Cel wywiadu:

■ pozyskanie informacji do oceny pracy nauczyciela.

Szczegółowe kryteria oceny	Oczekiwane działania nauczyciela Nauczyciel:	Pytania skierowane do nauczyciela	Odpowiedzi (nauczycielki, nauczyciela)
1) poprawność merytoryczna i metodyczna prowadzonych zajęć dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych, wynikających ze specyfiki szkoły i zajmowanego stanowiska, z uwzględnieniem wykorzystania metod aktywizujących ucznia, w tym narzędzi multimedialnych i informatycznych, dostosowanych do specyfiki zajęć	1.1) właściwie organizuje proces wychowawczy – dydaktyczny (realizuje wymagania wynikające z podstawy programowej, uwzględniając aktualną wiedzę, przestrzega ramowego rozkładu dnia i realizuje program wychowania przedszkolnego z uwzględnieniem potrzeb i możliwości dzieci);	1.1) a W jaki sposób realizuje Pani (Pan) wymagania wynikające z podstawy programowej, uwzględniając aktualną wiedzę? 1.1) b W jaki sposób przestrzega Pani (Pan) ramowego rozkładu dnia? 1.1) c W jaki sposób, realizując program wychowania przedszkolnego, uwzględnienia Pani (Pan) potrzeby i możliwości dzieci?	
1a) analizowanie własnej pracy i wykorzystywanie wniosków wynikających z tej analizy do doskonalenia procesu dydaktyczno-wychowawczego i opiekuńczego oraz osiąganie pozytywnych efektów pracy	1a)1 wykorzystując wyniki diagnozy potrzeb i możliwości dzieci, formułuje wnioski i rekomendacje do dalszej pracy; 1a)2 na podstawie wniosków i rekomendacji, zasięgając opinii dzieci, rodziców i innych nauczycieli na temat swojej pracy planuje działania doskonalące proces dydaktyczno-wychowawczy i opiekuńczy i uwzględniając uzyskane informacje w celu poprawy jakości swojej pracy; 1a)3 analizuje wdrożone działania pod kątem pozytywnych efektów w pracy z dzieckiem;	1a1) Proszę podać przykład wykorzystania wyników diagnozy potrzeb i możliwości dzieci do formułowania wniosków i rekomendacji do dalszej pracy. 1a2) Proszę podać przykład zaplanowanych działań doskonalących proces dydaktyczno-wychowawczy i opiekuńczy, opracowanych na podstawie wniosków i rekomendacji, po zasięgnięciu opinii dzieci, rodziców i innych nauczycieli na temat swojej pracy. 1a3) W jaki sposób analizuje Pani (Pan) wdrożone działania pod kątem pozytywnych efektów w pracy z dzieckiem?	
3) znajomość praw dziecka, w tym praw określonych w <i>Konwencji o prawach dziecka</i> , przyjętej przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r. (Dz. U. z 1991 r. poz. 526, z 2000 r. poz. 11 oraz z 2013 r. poz. 677), ich realizację oraz kierowanie się dobrem ucznia i troską o jego zdrowie z poszanowaniem jego godności osobistej	3a) podejmuje lub/i prowadzi działania mające na celu zapoznanie dzieci z prawami dziecka i <i>Konwencją o prawach dziecka</i> , podejmuje działania, które zapobiegają wykluczeniu społecznemu dzieci;	3a)a Jakie działania prowadzi Pani (Pan) w celu zapoznania dzieci z prawami dziecka i <i>Konwencją o prawach dziecka</i> ? 3a)b Jakie działania prowadzi Pani (Pan) w celu zapobiegania wykluczeniu społecznemu dzieci?	

Szczegółowe kryteria oceny	Oczekiwane działania nauczyciela Nauczyciel:	Pytania skierowane do nauczyciela	Odpowiedzi (nauczycielki, nauczyciela)
4) wspieranie każdego ucznia, w tym ucznia niepełnosprawnego, w jego rozwoju oraz tworzenie warunków do aktywnego i pełnego uczestnictwa ucznia w życiu szkoły oraz środowiska lokalnego	4a) przeprowadza diagnozę potrzeb oraz możliwości psychofizycznych dzieci (grupy) i planuje swoje działania z dziećmi korzystając z wyników diagnozy;	4a) W jaki sposób przeprowadza Pani (Pan) diagnozę potrzeb oraz możliwości psychofizycznych dzieci (grupy) w celu planowania swoich działań z dziećmi?	
	4b) realizuje działania na podstawie opracowanego planu, uwzględniając wyniki przeprowadzonej diagnozy (indywidualizacja, zajęcia dodatkowe, pomoc socjalna);	4b) Proszę podać przykład działań z dziećmi, wykorzystujących wyniki diagnozy potrzeb oraz możliwości psychofizyczne dzieci (grupy).	
	4c) w procesie uczenia się dzieci stosuje informację zwrotną w formie oceny kształtującej (ocena zawierająca komentarz) ze szczególnym zwróceniem uwagi na komentarz określający, co dziecko umie, czego jeszcze nie umie lub opanowało słabo i co powinno zrobić jak się uczyć.	4c) W jaki sposób i jak często konstruuje Pani (Pan) informację zwrotną w formie oceny kształtującej?	
5) kształtowanie u uczniów szacunku do drugiego człowieka, świadomości posiadanych praw oraz postaw: obywatelskiej, patriotycznej i prospołecznej	5a) realizuje cele i zadania wychowawcze opisane w podstawie programowej i statucie przedszkola;	5a) W jaki sposób realizuje Pani (Pan) cele i zadania wychowawcze opisane w podstawie programowej i statucie przedszkola?	
	5b) realizuje działania wychowawcze zgodnie z przyjętym przez przedszkole programem, promując wartości społeczno-obywatelskie i patriotyczne;	5b)1 Na czym polega promowanie przez Panią (Pana) wartości społeczno-obywatelskich i patriotycznych? 5b)2 Które z zaplanowanych przez przedszkole działań wychowawczych Pani (Pan) realizuje?	
	5c) kształtuje postawy dzieci z wykorzystaniem przyjętych w przedszkolu rozwiązań, angażując siebie i dzieci do prospołecznych inicjatyw przedszkolnych oraz sprzyjających kształtowaniu u dzieci świadomości posiadanych praw.	5c)1 Proszę opowiedzieć, podając przykłady, jakie działania podejmowane przez Panią (Pana) przyczyniły się do zaangażowania dzieci w prospołeczne inicjatywy. 5c)2 W jaki sposób Pani (Pan) kształtuje u dzieci świadomość posiadanych praw?	
6) współpraca z innymi nauczycielami w zakresie wynikającym z realizowanych przez szkołę zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych oraz zadań statutowych	6a) aktywnie (czynnie, przejawiając inicjatywę) uczestniczy w pracach zespołów działających w przedszkolu;	6a)1 W jakich zespołach (stałych, zadaniowych) działających w przedszkolu pracuje (pracowała, pracował) Pani (Pan)? 6a)2 Na czym polegała Pani (Pana) praca w tych zespołach?	
	6b) planując swoją pracę nauczyciel konsultuje się z innymi nauczycielami w szczególności współpracuje z nauczycielami zespołów zadaniowych oraz innymi nauczycielami/specjalistami w organizacji zajęć;	6b)1 W jaki sposób Pani (Pan) współpracuje z innymi nauczycielkami (nauczycielami) w przedszkolu?	
	6c) współpracuje z innymi nauczycielami w organizacji zajęć, imprez, uroczystości przedszkolnych.	6c)1 Na czym polega współpraca Pani (Pana) z innymi nauczycielkami (nauczycielami) w organizacji zajęć, imprez, uroczystości przedszkolnych	
7) przestrzeganie przepisów prawa z zakresu funkcjonowania szkoły oraz wewnętrznych uregulowań obowiązujących w szkole, w której nauczyciel jest zatrudniony	7a) zapoznał (zapoznała) się z przepisami prawa wewnątrzprzedszkolnego (statut, regulaminy, procedury, zarządzenia, itp.) i potrafi zaproponować rozwiązanie problemu odwołując się do przepisów prawa wewnątrzprzedszkolnego;	7a)1 Z którymi przepisami prawa wewnątrzprzedszkolnego zapoznała się Pani (zapoznał się Pan)? 7a)2 Proszę zaproponować rozwiązanie zgodne z przepisami prawa wewnątrzprzedszkolnego następującego problemu...	
	7b) postępuje zgodnie z obowiązującymi w przedszkolu przepisami prawa (nie stwierdzono nieprawidłowości w przestrzeganiu prawa);	–	–
	7c) przestrzega dyscypliny pracy; prowadzi dokumentację zgodnie z zapisami prawa w tym wewnątrz przedszkolnego.	–	–

Szczegółowe kryteria oceny	Oczekiwane działania nauczyciela Nauczyciel:	Pytania skierowane do nauczyciela	Odpowiedzi (nauczycielki, nauczyciela)
8) poszerzanie wiedzy i doskonalenie umiejętności związanych z wykonywaną pracą, w tym w ramach doskonalenia zawodowego	8a) określa swoje potrzeby dotyczące doskonalenia i realizuje zaplanowane działania w zakresie doskonalenia swojego warsztatu pracy, podnoszące kompetencje zawodowe w zakresie rodzaju prowadzonych zajęć zgodnie z określonymi potrzebami;	8a) Proszę opowiedzieć, w jaki sposób określa Pani (Pan) swoje potrzeby w zakresie doskonalenia i realizuje zaplanowane działania?	
	8b) uczestniczy w doskonaleniu zawodowym organizowanym w przedszkolu (zgodnie z jego potrzebami) w ramach WDN;	8b)1 W jakich formach doskonalenia organizowanych na terenie przedszkola Pani (Pan) uczestniczyła (uczestniczył)?	
	8c) uczestniczy w szkoleniach zewnętrznych zgodnie z potrzebami przedszkola i własnym rozwojem zawodowym, a nabyte w procesie doskonalenia kompetencje, wykorzystuje w swojej pracy zgodnie z potrzebami przedszkola.	8c)1 W jaki sposób Pani (Pan) określa swoje potrzeby w zakresie doskonalenia? 8c)2 W jakich formach doskonalenia zewnętrznego Pani (Pan) uczestniczyła (uczestniczył)? 8c)3 Proszę podać przykład wykorzystania doskonalenia w swojej pracy.	
9) współpraca z rodzicami	9a) diagnozuje środowisko dzieci (przedszkolaków) (zgodnie z przyjętymi w przedszkolu zasadami) i udziela rodzicom informacji o rozwoju dziecka;	9a)1 W jaki sposób Pani (Pan) diagnozuje środowisko domowe przedszkolaków? 9a)2 W jaki sposób Pani (Pan) udziela rodzicom informacji o rozwoju ich dziecka?	
	9b) podejmuje działania mające na celu wsparcie rodziców w sprawach wychowawczych, opiekuńczych;	9b)1 Proszę podać przykłady działań, mających na celu wsparcie rodziców w sprawach wychowawczych, opiekuńczych.	
	9c) podejmuje skuteczne działania, których efektem jest pozyskanie rodziców do współpracy.	9c)1 Proszę podać przykłady działań, których efektem było pozyskanie rodziców do współpracy.	
10) realizowanie innych zajęć i czynności, o których mowa w art. 42 ust. 2 pkt 2 Ustawy z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela, zwanej dalej Ustawą – Karta Nauczyciela	10a) wykonuje zadania statutowe przedszkola, które nie są bezpośrednimi zajęciami dydaktycznymi, opiekuńczymi ani wychowawczymi z dziećmi, ale są niezbędne do prawidłowego funkcjonowania przedszkola (np.: planowanie i organizowanie pracy dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej, przygotowywanie konspektów, materiałów, pomocy dydaktycznych, prowadzenie obserwacji pedagogicznych, współpracę z rodzicami, w tym np. konsultacje, zebrania, przygotowania dni otwartych, dbanie o estetykę i wyposażenie sali oraz placówki); prowadzi preorientację zawodową;	10a)1 Proszę podać przykłady działań, które realizowały statutowe zadania przedszkola.	
	10b) uczestniczy w spotkaniach zespołów (np. zespoły wychowawcze, zespoły zadaniowe), organizuje i uczestniczy w imprezach oraz uroczystościach przedszkolnych, współpracuje ze specjalistami (np. psychologiem, logopedą, terapeutą pedagogicznym);	10b)1 W jakich zespołach działających w przedszkolu Pani (Pan) uczestniczyła (uczestniczył)? 10b)2 W jaki sposób współpracuje Pani (Pan) ze specjalistami?	
	10c) współpracuje ze środowiskiem lokalnym.	10c)1 W jaki sposób współpracuje Pani (Pan) ze środowiskiem lokalnym?	
11) diagnozowanie potrzeb i możliwości ucznia oraz indywidualizowanie pracy z uczniem	11a) umiejętnie diagnozuje indywidualne potrzeby dzieci (np. dobiera odpowiednie narzędzia diagnostyczne, prowadzi diagnozę na wejściu, diagnozuje gotowość szkolną dzieci, jako wychowawca prowadzi karty obserwacji dzieci);	11a)1 W jaki sposób – jakimi metodami diagnozuje Pani (Pan) indywidualne potrzeby dzieci?	
	11b) prowadząc zajęcia z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, uwzględnia ich indywidualne potrzeby, realizuje zapisy IPET;	11b)1 Co jest podstawą prowadzenia zajęć z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi?	
	11c) wyniki diagnozy wykorzystuje w planowaniu i realizacji zajęć z dziećmi (indywidualizacja pracy z dziećmi).	11c)1 W jaki sposób wykorzystuje Pani (Pan) wyniki prowadzonej diagnozy w planowaniu i realizacji zajęć z dziećmi.	

Tabela 4. Przykład narzędzia – arkusz obserwacji tradycyjnej nauczyciela.

- Nauczyciel:
- Data obserwacji:
- Cel obserwacji:
- pozyskanie informacji do oceny pracy nauczyciela

Obserwowane czynności nauczycielki (nauczyciela)	Uwagi obserwatora	Inne uwagi obserwatora
Czy nauczycielka (nauczyciel) dostosowała (dostosował) do potrzeb dzieci, grupy i oddziału (indywidualizacja) oraz do realizowanych wymagań edukacyjnych:		
1.2)a odpowiednie metody	TAK – NIE	
1.2)b odpowiednie formy pracy	TAK – NIE	
1.2)c odpowiednie środki dydaktyczne	TAK – NIE	
Nauczycielka (nauczyciel) na zajęciach dostosowuje metody i narzędzia do specyfiki zajęć – celów zajęć, stosując:		
1.3)a metody aktywizujące dzieci	TAK – NIE Jeśli TAK, to jakie?	
1.3)b narzędzia multimedialne i informatyczne	TAK – NIE Jeśli TAK, to jakie?	
2.1) Nauczycielka (nauczyciel) na zajęciach stosuje obowiązujące w przedszkolu regulaminy, instrukcje, procedury dotyczące bezpieczeństwa...	TAK – NIE Jeśli NIE, to jakie zostały naruszone?	
2.2) Nauczycielka (nauczyciel) na zajęciach tworzy klimat bezpieczeństwa, kształtuje relacje oparte na wzajemnym szacunku i zaufaniu.	TAK – NIE Jeśli TAK, to w jaki sposób?	
2.3) Nauczycielka (nauczyciel), prowadząc zajęcia zauważa zagrożenia i podejmuje działania eliminujące zagrożenia.	TAK – NIE Jeśli TAK, to w jaki sposób?	
3c) respektuje prawa dziecka, prawa dzieci poprzez:		
3c)a prowadzenie zajęć z życzliwością, wyrozumiałością i cierpliwością, wykazując jednocześnie stanowczość i konsekwencję w stosowaniu ustalonych kryteriów wymagań;	TAK – NIE Jeśli NIE, to w jaki sposób się to objawiało?	
3c)b okazywanie szacunku dla godności dzieci jako osoby, akceptację dzieci, uznanie ich praw, rozwijanie samodzielności myślenia i refleksyjności;	TAK – NIE Jeśli NIE, to w jaki sposób się to objawiało?	
3c)c zachowywanie obiektywizmu, sprawiedliwości, bezinteresowności i szacunku w traktowaniu i ocenie każdego dziecka.	TAK – NIE Jeśli NIE, to w jaki sposób się to objawiało?	
4c) Nauczycielka (nauczyciel) w procesie uczenia się dzieci stosuje informację zwrotną w formie oceny kształtującej, zawierającej komentarz określający:		
4c)a: co dziecko umie	TAK – NIE	
4c)b: czego jeszcze nie umie lub opanowało słabo	TAK – NIE	
4c)c: co powinno zrobić (jak się uczyć)	TAK – NIE	
11b)1 nauczycielka (nauczyciel), prowadząc zajęcia z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, uwzględnia ich indywidualne potrzeby	TAK – NIE Przykład:	
11b)2 nauczycielka (nauczyciel), prowadząc zajęcia z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, realizuje zapisy IPET	TAK – NIE Przykład:	

Oczywiście, powyżej przedstawiliśmy tylko przykłady narzędzi, które można wykorzystać w gromadzeniu informacji do wykorzystania przez dyrektora podczas formułowania uzasadnienia oceny pracy zawodowej nauczyciela.

Warto jednak podkreślić, że sposób definiowania w każdym przedszkolu i szkole kryteriów oceny oraz dobór narzędzi wykorzystywanych przez dyrektora w istotny sposób wpływają na odbiór całego procesu oceny pracy przez nauczycieli. Przedstawione propozycje pokazują, że przejrzystość, spójność i praktyczność rozwiązań sprzyjają budowaniu zaufania oraz poczucia sensu podejmowanych działań. Tym samym ocena pracy nauczyciela może pełnić nie tylko funkcję formalną, ale stawać się elementem kultury organizacyjnej przedszkola (szkoły) – opartej na dialogu, refleksji i świadomym doskonaleniu praktyki pedagogicznej.

Program *Weź nie hejtuj*

część II



————— *Katarzyna Miroszczuk* —————

Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna w Piekarach Śląskich

Od Redakcji:

Scenariusze są częścią programu *Weź nie hejtuj*, który powstał z inicjatywy Śląskiej Kurator Oświaty przy współdziale bytomskiej delegatury Kuratorium Oświaty w Katowicach, poradni psychologiczno-pedagogicznych z Bytomia, Chorzowa, Piekar Śląskich, Świętochłowic i Tarnowskich Gór, Wydziału Prewencji Komendy Wojewódzkiej Policji w Katowicach, ROM-E „Metis” w Katowicach oraz fundacji Yaq Projekt.

Scenariusze zajęć dla dzieci w wieku przedszkolnym wraz z obudową teoretyczną na temat hejtu zamieściliśmy w „Forum Nauczycieli” nr 1 (99) 2026.¹

Scenariusze zajęć dla uczniów klas 4 – 8 szkoły podstawowej

SCENARIUSZ 1

- **Temat:** *Stop hejtowi – moc słów.*
- **Czas trwania:** 90 minut
- **Liczba uczestników:** do 25 osób
- **Prowadzący:** pedagog, psycholog szkolny, wychowawca
- **Cele warsztatów:**
 - uświadomienie uczniom, czym jest hejt i mowa nienawiści,
 - zrozumienie skutków hejtu – dla ofiar, sprawców i świadków,
 - nauka rozpoznawania i reagowania na hejt,
 - promowanie postawy empatii, szacunku i odpowiedzialności w sieci i poza nią.
- **Materiały i środki dydaktyczne:** tablica (flipchart), markery, kartki, długopisy, rzutnik lub ekran (opcjonalnie –

do wyświetlenia filmu lub prezentacji), karty z przykładami sytuacji (hejterskich, neutralnych, pozytywnych), plakaty, kolorowe pisaki (do pracy grupowej).

➤ Przebieg zajęć

I. Powitanie i integracja (10 minut)

Ćwiczenie: *Słowo-klucz*

Prowadzący prosi, by każdy uczestnik powiedział swoje imię oraz jedno słowo, które kojarzy mu się ze słowem *szacunek* lub *bezpieczeństwo*. Krótkie omówienie – czy te skojarzenia odnoszą się też do Internetu?

II. Czym jest hejt? (15 minut)

Miniwykład i burza mózgów

Pytania pomocnicze:

- Co to jest hejt?
- Czym się różni od krytyki?

¹ Całość materiałów projektu na stronie https://kuratorium.katowice.pl/wp-content/uploads/2025/09/podrecznik-hejt_wo.pdf

- Gdzie można się z nim spotkać?
- Kto może być ofiarą hejtu?
Prowadzący zapisuje odpowiedzi na tablicy. Następnie przedstawia definicję hejtu i mowy nienawiści, np.:
- **Hejt** – celowe obrażanie, upokarzanie, wyśmiewanie innych osób w sposób brutalny, często anonimowo, w Internecie lub na żywo.
- Mowa nienawiści – wypowiedzi atakujące kogoś ze względu na jego cechy (np. pochodzenie, wygląd, religię, orientację).

III. Hejt w praktyce – analiza sytuacji (20 minut)

Przebieg ćwiczenia

1. Wprowadzenie (3 minuty)

Prowadzący wyjaśnia, że uczniowie będą analizować różne wypowiedzi i sytuacje, które mogą wystąpić w sieci lub w codziennych relacjach. Podkreśla, że ważne jest nie tylko zaklasyfikowanie sytuacji, ale także **zrozumienie, dlaczego dana wypowiedź może być szkodliwa, obojętna lub wspierająca**.

2. Praca w grupach (15 minut)

Uczniowie dzielą się na 4 – 5-osobowe grupy. Każda grupa otrzymuje zestaw 6 – 9 kart (Załącznik 1). Na każdej karcie znajduje się:

- Krótki opis sytuacji lub cytat (np. z komentarza w Internecie, rozmowy w klasie, postu w mediach społecznościowych).
- Miejsce na notatkę grupy: jak zaklasyfikowali sytuację (hejterska; neutralna; wspierająca) i dlaczego.

Zadaniem grupy jest:

- przeczytać opis każdej sytuacji,
- zaklasyfikować ją do jednej z trzech kategorii,
- **uzasadnić swój wybór** – co sprawia, że uznają ją za taką, a nie inną.

Dodatkowo (opcjonalnie):

- Prowadzący prosi grupy, by **zaznaczyły sytuację, która była dla nich najtrudniejsza do oceny i dlaczego**.

3. Prezentacja i dyskusja (10 minut)

Każda grupa wybiera **jedną lub dwie sytuacje**, które najbardziej ją poruszyły lub były kontrowersyjne. Uczestnicy prezentują swoje uzasadnienia, a reszta klasy może zgłaszać pytania lub wątpliwości.

Prowadzący:

- moderuje dyskusję, zadaje pytania pogłębiające:
 - ☑ Czy ktoś widzi to inaczej?
 - ☑ Jakie mogą być skutki takiej wypowiedzi?
 - ☑ Czy ton wypowiedzi wpływa na jej odbiór?
- podkreśla, że **granica między hejtowaniem a konstruktywną krytyką bywa cienka**, a intencje nie zawsze są równoznaczne z efektem.

4. Podsumowanie (2 minuty)

Krótką refleksja:

- Co było dla Was najtrudniejsze?
- Czy zmieniliście zdanie o jakiejś sytuacji po dyskusji?
- Co możemy zrobić, gdy jesteśmy świadkami podobnych sytuacji?

IV. Jak się czujemy, gdy... – empatia (15 minut)

Ćwiczenie: *W butach innych*

Prowadzący prosi uczniów, aby wyobrazili sobie, że są:

- osobą wyśmiewaną w klasie,
- świadkiem hejtu w Internecie,
- osobą, która napisała coś raniącego i teraz żałuje.

Każda osoba wybiera jedną rolę i zapisuje na kartce, co wtedy **czuje, myśli, co chciałaby usłyszeć od innych**. Następnie chętni dzielą się swoimi przemyśleniami.

Celem ćwiczenia jest rozwijanie empatii i świadomości emocji.

V. Co mogę zrobić? – reagowanie na hejt (15 minut)

Miniwykład i ćwiczenie: *Stop – reaguj – zgłoś*

Prowadzący przedstawia zasady reagowania na hejt:

STOP – nie odpowiadaj agresją na agresję.
REAGUJ – pokaż wsparcie ofierze, np. lajkami, komentarzem, rozmową.
ZGŁOŚ – powiedz dorosłemu, zgłoś post na portalu, zrób screen.

Uczniowie w parach wymyślają jedną krótką scenkę, w której ktoś reaguje na hejt. Przedstawiają ją na forum.

VI. Podsumowanie – Jak tworzyć dobrą atmosferę? (10 minut)

Ćwiczenie: *Antyhejtowy kodeks klasy*. Uczniowie wspólnie tworzą **kodeks** – zasady, których chcą przestrzegać, by w klasie (internecie) było mniej hejtu i więcej szacunku.

Przykłady:

Antyhejtowy kodeks klasy
• Nie obrażamy innych, nawet w żartach. • Reagujemy, gdy widzimy hejt. • Szanujemy różnice między nami.

Kodeks może zostać spisany i powieszony w klasie jako wspólna deklaracja.

VII. Zakończenie (5 minut)

Prowadzący dziękuje za udział, rozdaje karteczki – uczniowie piszą jedno słowo, które zapamiętali lub które będzie ich przypomnieniem o tym, jak ważne są słowa.

Możliwe rozszerzenia:

- projekcja krótkiego filmu edukacyjnego (np. z YouTube: *Nie hejtuj – reaguj*),
- prace plastyczne: plakaty **STOP HEJT**,
- kampania klasowa lub szkolna *Tydzień bez hejtu*.

Załącznik 1

➔ Karty pracy

Karta 1

📱 Serio? W tym stroju chcesz się pokazać publicznie? Żenada.

Karta 2

👤 Nie mam zdania na ten temat. Każdy może robić, co chce.

Karta 3

💬 Gratuluję odwagi! Trzeba mieć charakter, żeby powiedzieć to publicznie.

Karta 4

📷 Komentarz pod zdjęciem: Lepiej już nic nie wrzucaj, nikt nie chce na to patrzeć.

Karta 5

👥 Ktoś w klasie mówi: Ej, przestańcie się śmiać, to wcale nie było zabawne.

Karta 6

👂 Co za głupi pomysł! Ktoś, kto to wymyślił, chyba nie ma mózgu.

Karta 7

💻 Komentarz: Nie zgadzam się z tobą, ale rozumiem twój punkt widzenia.

Karta 8

🎧 Ktoś wstawia piosenkę, a kolega komentuje: Tego się nie da słuchać, masz tragiczny gust.

Karta 9

📖 Nie przejmuj się, też miałam taką sytuację – chcesz pogadać?

Załącznik 2

➔ Prezentacja do warsztatów

Tytuł: Stop hejtowi – moc słów.

Format: 10 slajdów

Slajd 1: Stop hejtowi – moc słów

Warsztaty dla klas 4 – 8

Slajd 2: Co to jest hejt?

- To obrażanie, wyśmiewanie, ośmieszanie innych – najczęściej w Internecie.
- Ma ranić – celowo.
- To nie jest to samo, co konstruktywna krytyka.

! Hejt boli!

Slajd 3: Mowa nienawiści

To wypowiedzi, które atakują kogoś z powodu:

- wyglądu
- pochodzenia
- religii
- orientacji
- niepełnosprawności
- płci

! Nie ma na nią miejsca w szkole ani w sieci.

Slajd 4: Gdzie spotykamy hejt?

- Media społecznościowe (TikTok, Instagram, YouTube, Discord)
 - Grupy czatowe
 - Komentarze pod postami
 - W szkole, na przerwach, na boisku
- ! Hejt może być wszędzie – trzeba umieć go rozpoznać.**

Slajd 5: Hejt vs. Krytyka

Hejt	Krytyka
Jesteś beznadziejny! Wyglądasz jak potwór Nikt cię nie lubi	Nie zgadzam się z tobą Masz inny styl niż ja Moim zdaniem to nie działa

Slajd 6: Co czują ofiary hejtu?

- Smutek
 - Złość
 - Wstyd
 - Poczucie odrzucenia
 - Samotność
- ! Może to prowadzić do poważnych problemów psychicznych.**

Slajd 7: Co możesz zrobić? – 3 kroki

- **STOP** – Nie odpowiadaj hejtem na hejt
- **REAGUJ** – Wspieraj osobę hejtowaną
- **ZGŁOŚ** – Powiedz dorosłemu lub zgłoś na platformie

Slajd 8: Empatia to supermoc

- Wejdź w czyjeś buty
- Pomyśl: jak byś się czuł (czuła) na miejscu tej osoby?
- Traktuj innych tak, jak chcesz być traktowany/a.

Slajd 9: Nasz kodeks klasy

- Wspólnie ustalimy zasady, które pomogą nam tworzyć klasę bez hejtu.
- To będzie nasza deklaracja szacunku i empatii.

Slajd 10: Dziękuję!

- Masz moc!
- Twoje słowa mają znaczenie.
- Wybieraj je mądrze.

SCENARIUSZ 2

➔ **Temat:** Hejt i mowa nienawiści – jak je rozpoznać i reagować?

➔ Cele zajęć

Uczniowie:

- rozumieją, czym jest mowa nienawiści i hejt,
- rozpoznają różne formy hejtu (offline i online),
- uczą się reagowania i przeciwdziałania mowie nienawiści,
- rozwijają umiejętności wyrażania emocji w sposób konstruktywny,

- uczą się komunikacji bez przemocy (NVC – *Nonviolent Communication*).

Zajęcia mają również na celu budowanie empatii i wrażliwości na słowa.

☞ **Czas trwania:** 45 minut

☞ **Materiały:** kartki z cytatami, przykładami wypowiedzi (do analizy), tablica lub flipchart, kolorowe karteczki do zapisu reakcji.

☞ **Przebieg zajęć**

1. Wprowadzenie (10 minut)

Krótką rozmowa:

- Co to jest hejt? Czym różni się od konstruktywnej krytyki?
- Czy spotkaliście się z mową nienawiści?

2. Ćwiczenie: Granica słów (15 minut)

Uczniowie pracują w grupach – dostają przykłady wypowiedzi. Mają określić:

- Czy dana wypowiedź to hejt, żart, krytyka czy opinia?
- Jak można byłoby lepiej wyrazić to samo bez obrażania?

Przykładowe wypowiedzi do analizy:

- Ale jesteś żalosny, nikt cię nie lubi.
- Masz inny styl, ale to spoko.
- Żartowałem tylko, nie przesadzaj.
- Jesteś gorszy, bo nie masz markowych ciuchów.
- Nie zgadzam się z tobą, ale szanuję Twoje zdanie.
- Po co w ogóle tu przyszedłeś?

3. Dyskusja: Jak reagować? (10 minut)

Zbieranie pomysłów na reakcje (w rzeczywistości offline i w Internecie):

- Co mogę zrobić, gdy widzę hejt?
- Jak wesprzeć osobę hejtowaną?
- Gdzie szukać pomocy?

Pomysły na reakcje wobec hejtu:

- Powiedz: *To nie było w porządku!*
- Wesprzyj osobę hejtowaną.
- Zgłoś sytuację zaufanej osobie.
- Nie lajkuj, nie udostępniaj hejtu.
- Zgłoś komentarz (platformę)

☞ **Przebieg ćwiczenia**

1. Wprowadzenie (3 minuty)

Prowadzący wprowadza temat: *Czasem mówimy coś w emocjach, co może zranić drugą osobę – nawet jeśli tego nie chcemy. Dziś spróbujemy nauczyć się, jak zastępować raniące słowa komunikatami, które nadal przekazują nasze emocje, ale nie atakują drugiej osoby.*

Krótko przedstawia zasadę: Zamiast oceniać osobę, mów o faktach i o tym, co czujesz (np. zamiast: Jesteś beznadziejny

→ Jest mi trudno, gdy zadanie nie jest zrobione na czas).

2. Praca w grupach (12 minut)

Każda grupa otrzymuje zestaw **4–5 wypowiedzi**, które są przykładem raniącego języka. Zadaniem uczniów jest:

- zidentyfikować, co dana wypowiedź **może wyrażać (jaka emocja lub potrzeba za nią stoi)**,
- przekształcić ją tak, by była **nieagresywna, konstruktywna i bardziej empatyczna**,
- przygotować krótką scenkę (jeśli starczy czasu).

Przykładowe wypowiedzi do przekształcenia:

- Zawsze wszystko psujesz.
- Jesteś dziwny/a.
- Nie chcę z tobą siedzieć.
- Nie umiesz nawet tego zrobić.
- Nie zabieraj głosu, i tak nikt nie chce cię słuchać.
- Wkurzasz mnie!
- Nie wiem, czemu w ogóle się z tobą koleguję.

Przykład przekształcenia:

- **Raniące:** Jesteś dziwny.
- **Lepsza wersja:** Nie do końca rozumiem to, co mówisz, ale chętnie posłucham, jeśli mi wyjaśnisz.
- **Raniące:** Nie chcę z tobą siedzieć.
- **Lepsza wersja:** Potrzebuję dziś ciszy i skupienia, może moglibyśmy usiąść osobno?

3. Prezentacja – podsumowanie (5 minut)

Chętne grupy prezentują swoje przekształcenia – mogą przeczytać wersję przed i po lub odegrać krótką scenkę. Prowadzący dopytuje:

- Co zmienia się w odbiorze wypowiedzi?
- Jakie emocje stoją za oryginalną wypowiedzią?
- Czy łatwo było znaleźć inne słowa?

4. Zakończenie: Pomyśl – zanim napiszesz (10 minut)

Uczniowie zapisują jedno zdanie, które warto zapamiętać po tych zajęciach i przyklejają je na klasową tablicę.

SCENARIUSZ 3

☞ **Temat:** Empatia – co to znaczy być po czyjejś stronie?

☞ **Czas trwania:** 45 minut

☞ **Cele zajęć:**

- rozwijanie empatii i wrażliwości na emocje innych,
- zrozumienie skutków wykluczenia, hejtu i obojętności,
- ćwiczenie reagowania w trudnych sytuacjach społecznych,
- kształtowanie postawy otwartości, wsparcia i odwagi cywilnej.

☞ **Materiały:** kartki z opisanymi sytuacjami (z życia szkolnego, mediów społecznościowych, codziennych relacji), kartki, długopisy, mazaki, (opcjonalnie) tablica, flipchart, kolorowe kartki *reakcji* (np. zielone – wspierające, czerwone – obojętne, czarne – raniące).

➤ Przebieg zajęć

1. **Rozgrzewka:** Co byś czuł? – ćwiczenie empatii (10 minut)

Przebieg: Nauczyciel czyta uczniom opis krótkich sytuacji – 3 do 5 przykładów. Po każdej uczniowie zapisują na kartce odpowiedź na pytanie: Co byś czuł/czuła w tej sytuacji?

Przykładowe sytuacje:

- Ktoś nowy siada sam w stołówce, nikt się do niego nie odzywa.
- Twoje zdjęcie z TikToka ktoś przerobił i udostępnił z żartem.
- Kolega (koleżanka) płacze, ale nikt nie podchodzi, wszyscy się śmieją.
- Twój głos został zignorowany podczas wspólnej pracy, bo inni wiedzą lepiej.
- Po przegranym meczu ktoś mówi: *Dzięki Tobie przegraliśmy.*

Pytania pogłębiające (dla chętnych):

- Co oprócz smutku mogłeś/mogłaś czuć?
- Jak zareagowałbyś jako świadek takiej sytuacji?

2. **Ćwiczenie:** Zamiana ról – „Role Reversal” (15 minut)

Uczniowie pracują w parach. Każda para losuje jedną z przygotowanych kart z sytuacjami. Ich zadaniem jest:

1. Odegrać krótką scenkę, gdzie jedna osoba jest wyśmiewana (wykluczona), a druga to obserwator.
2. Następnie odegrać tę samą sytuację jeszcze raz, ale jako **osoba reagująca empatycznie** – wspierająca, wstawiająca się lub oferująca pomoc.

Przykładowe sytuacje:

- Ktoś z klasy robi złośliwy komentarz o wyglądzie innego ucznia.
- Uczennica nagle wychodzi z klasy z płaczem, a ktoś rzuca: *Niech się ogarnie.*
- Na czacie grupowym ktoś wrzuca mem z czymś zdjęciem – część się śmieje.

- Kolega nie zaprasza kogoś na imprezę i mówi: *Nie pasujesz tu.*

Wskazówka dla nauczyciela: Zachęcaj, by uczniowie pokazali dwie wersje – **nacechowane obojętnością i empatią**, by zauważyć różnicę w efekcie.

3. **Dyskusja:** Empatia w praktyce (10 minut)

Pytania do otwartej rozmowy w klasie lub w grupach:

- Dlaczego czasem trudno jest zareagować?
- Czy łatwiej być obojętnym niż wspierającym?
- Co możemy zrobić, jeśli się boimy zareagować bezpośrednio?
- Jakie znaczenie ma to, że ktoś stanie po naszej stronie?

➤ **Dodatkowa aktywność:**

Narysujcie symbol empatii lub stwórzcie wspólnie jedno zdanie, które każdy chciałby usłyszeć w trudnej chwili.

4. **Podsumowanie i refleksja:** *Następnym razem...* (10 minut)

Każdy uczeń kończy zdanie: **Następnym razem, gdy zobaczę, że ktoś cierpi, postaram się...**

Można:

- zebrać odpowiedzi na kolorowych kartkach i stworzyć klasową *Deklarację empatii*,
- zapisać kilka odpowiedzi na tablicy jako wspólne przesłanie,
- zrobić z nich plakaty lub przypinki podczas kolejnych zajęć.

Pytania pomocnicze do pracy w grupach (do powieszenia na tablicy lub rozdania):

- Czy ta wypowiedź lub reakcja może kogoś zranić?
- Jakie emocje może wywołać u osoby, której dotyczy?
- Jak mogę zareagować empatycznie, nie wchodząc w konflikt?
- Jak można powiedzieć to samo, ale życzliwie?



„Forum Nauczycieli” nr 3 (66) 2017

Biblioterapia wsparciem psychologicznym dla uczniów

Tekst pisany i mówiony od wieków stanowi podstawę oddziaływań wychowawczych. W dobie Internetu oraz szybkich przemian społeczno-kulturowych jego znaczenie jest nadal duże. [...]

[...] Tekst literacki pobudza do refleksji na temat postawy bohaterów, ich wyborów, uczuć, motywów, co równocześnie sprzyja poznawaniu i określaniu siebie. Wskazanie wpływu literatury na tożsamość jest zadaniem trudnym i wymaga określenia pojęcia tożsamości. We współczesnej psychologii, szczególnie w koncepcji poznawczej jest to kluczowe zagadnienie, budzące duże zainteresowanie. Wiedza o sobie jest integralnym składnikiem tożsamości. Gromadzi się ją stopniowo; powoli jednostka odkrywa własne preferencje, zdolności potrzeby, lęki, wewnętrzne konflikty. Wiedza ta kształtuje się pod wpływem opinii innych, ale przede wszystkim tworzy się na skutek refleksji w procesie myślenia o innych i o sobie. Czytanie książek to okazja do spotkania ze sobą, bez presji czasu, chaosu, szumu informacyjnego. Czytanie to czas inspiracji, który pozwala zinterpretować świat innych ludzi i swoją w nim rolę. Postaci świata książkowego pomagają odpowiedzieć na pytania, kim chcę być, dokąd zmierzam, jakim chcę być człowiekiem. Literatura poprzez to, że kształtuje samoświadomość, jest potrzebna małym i dużym czytelnikom. Wprowadza w świat wartości, reguł, norm obowiązujących w danej społeczności, ukazuje sens życia i umożliwia przyjęcie ich za własne, odrzucenie bądź twórcze przeformułowanie. W świecie literatury pięknej każdy może znaleźć bohatera dla siebie, takiego, do którego może się upodobnić. Świat mass mediów posługuje się głównie obrazem, w ten sposób przede wszystkim oddziałując na emocje, które są ulotne, chwilowe i nie pomagają w nadawaniu sensu.

Elżbieta Kasprzyzak – nauczycielka bibliotekarka w IV LO w Katowicach.

Edukacja włączająca

– szanse i zagrożenia



————— *Karolina Janczulewicz* —————

Nauczycielka, doradczyni zawodowa w Centrum Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego w Dąbrowie Górniczej

» W ostatnim czasie nastąpiły istotne zmiany w podejściu do edukacji osób mających różnorodne potrzeby edukacyjne. Coraz większą wagę przykładą się do tworzenia systemu nauczania opartego na zasadzie włączenia, czyli umożliwienia wszystkim uczniom wspólnej nauki.

Hasło wszyscy uczniowie – w jednej szkole¹ doskonale oddaje ducha edukacji włączającej jako systemu, w którym każdy uczeń, bez względu na swoje indywidualne możliwości czy trudności, uczy się razem ze swoimi rówieśnikami w tej samej placówce i klasie. To przekonanie, że szkoła powinna być miejscem otwartym, dostępnym i przyjaznym dla wszystkich, a różnorodność uczniów jest nie tylko wyzwaniem, ale i wartością, którą szkoła powinna wspierać. Realizacja tej idei wymaga od nauczycieli nie tylko umiejętności dydaktycznych, ale także promowania postaw tolerancji, akceptacji oraz wzajemnego szacunku. Idea edukacji włączającej powstała jako reakcja na rosnącą świadomość społeczną dotyczącą praw osób z niepełnosprawnościami oraz innych potrzebujących wsparcia grup, a także w odpowiedzi na wyzwania współczesnego świata, który coraz bardziej docenia znaczenie różnorodności oraz równych szans.

Edukacja włączająca nie jest wyłącznie sposobem nauczania czy modelem organizacyjnym – to przede wszystkim wyraz poszanowania godności każdego człowieka oraz przekonanie, że szkoła powinna być przestrzenią otwartą i dostępną dla wszystkich. W Polsce, podobnie jak w wielu innych krajach europejskich, temat ten nabiera coraz większego znaczenia w kontekście reform oświatowych oraz realizacji międzynarodowych zobowiązań w zakresie praw człowieka i powszechnego dostępu do edukacji.

Włączające podejście do kształcenia opiera się na zasadzie, że każdy uczeń ma prawo do nauki w warunkach sprzyjających jego rozwojowi, niezależnie od osobistych ograniczeń czy potrzeb. Zgodnie z definicją UNESCO, edukacja tego typu polega na usuwaniu przeszkód utrudniających dostęp do nauki oraz na dostosowywaniu środowiska szkolnego, metod dydaktycznych i programów, tak aby wszystkie dzieci mogły uczyć się razem – w jednej klasie, na równych zasadach.²

W Polsce edukacja włączająca została zapisana w podstawie programowej oraz w przepisach prawa oświatowego³. Od różni ją od edukacji integracyjnej i specjalnej przede wszyst-

¹ Hasło jest zgodne z zaleceniami międzynarodowych dokumentów dotyczących praw człowieka i edukacji; zob.: *Konwencja ONZ o prawach osób niepełnosprawnych*: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html> [Dostęp: 25.07.2025]; UNESCO, *Salamanka Statement on Principles, Policy and Practice in Special Needs Education*: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427> [Dostęp: 25.07.2025]; *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej*. Dz.U. 2017 poz. 356: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20170000356> [Dostęp: 25.07.2025].

² Por. UNESCO: *Inclusion and education: All means all*. UNESCO Publishing: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718> [Dostęp: 10.07.2025].

³ Por. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym*. Dz.U. 2017 poz. 1578 [Dostęp: 25.07.2025].

kim tym, że nie zakłada tworzenia odrębnych klas dla uczniów z różnymi potrzebami, lecz pełne włączenie tych uczniów do codziennego życia szkoły ogólnodostępnej⁴. W praktyce oznacza to nie tylko obecność dziecka ze specjalnymi potrzebami w klasie ogólnodostępnej, ale także zapewnienie mu odpowiedniego wsparcia dydaktycznego i organizacyjnego, dostosowanie metod nauczania oraz kształtowanie postaw tolerancji i akceptacji wszystkich uczniów i nauczycieli. Edukacja włączająca to nie tylko proces edukacyjny, ale także społeczny – budowanie środowiska, w którym każdy czuje się bezpiecznie i może rozwijać swoje mocne strony⁵.

Dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi to według dokumentów Ministerstwa Edukacji Narodowej uczniowie:

- posiadający orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego (ze względu na niepełnosprawność ruchową, w tym afazję, niepełnosprawność intelektualną w stopniu lekkim, słabosłyszenie, słabowidzenie, autyzm, w tym Zespół Aspergera, niepełnosprawności sprzężone, zagrożenie niedostosowaniem społecznym, niedostosowanie społeczne);
- posiadający inne orzeczenia lub opinie poradni psychologiczno-pedagogicznej (m.in.: uczniowie ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi, chorzy przewlekłe, wymagający nauczania indywidualnego, objęci wczesnym wspomaganie rozwoju);
- rozpoznani jako potrzebujący wsparcia psychologiczno-pedagogicznego (m.in.: szczególnie uzdolnieni, oczekujący na diagnozę w poradni, dzieci po doświadczeniu migracyjnym)⁶.

Uczniowie, którzy otrzymali orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego mogą realizować obowiązek szkolny zarówno w placówkach przeznaczonych dla nich (szkoły specjalne, szkoły życia), jak i publicznych szkołach, wraz z osobami, które nie mają orzeczenia (oddziały integracyjne, oddziały masowe, korzystające ze wsparcia nauczyciela wspomagającego proces edukacji)⁷. Według danych Głównego Urzędu Statystycznego za rok szkolny 2022/2023, w szkołach ogólnodostępnych uczyło się 113,8 tys. uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE), podczas gdy w szkołach specjalnych – 51,8

tys. uczniów, co dawało łącznie 165,6 tys. dzieci objętych kształceniem specjalnym na poziomie podstawowym (stanowi to ok. 5,3% ogółu uczniów). Z danych wynika również, że blisko 68% uczniów ze SPE uczyło się wówczas w szkołach ogólnodostępnych⁸.

Edukacja włączająca, mimo że stanowi jeden z fundamentów nowoczesnego i sprawiedliwego systemu oświaty, w praktyce napotyka liczne trudności organizacyjne, kadrowe i społeczne. Jednym z najistotniejszych wyzwań pozostaje niedobór wykwalifikowanej kadry⁹ – zwłaszcza nauczycieli współorganizujących proces kształcenia oraz specjalistów, takich jak psycholodzy, logopedzi czy terapeuci pedagogiczni. Braki te bezpośrednio wpływają na jakość i ciągłość wsparcia udzielanego uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Kolejną barierą są niedostosowane programy nauczania i metody dydaktyczne. Obowiązująca do teraz podstawa programowa, skoncentrowana głównie na przekazie wiedzy w tradycyjnej formule podawczej, nie uwzględniała wystarczająco zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych uczniów uczestniczących w edukacji włączającej. Brakowało elastyczności, indywidualizacji i przestrzeni na rozwój kompetencji kluczowych¹⁰.

Realizacja modelu włączającego wiąże się więc z istotnymi ograniczeniami. Badacze tacy jak R. Slee oraz M. Florian zwracają uwagę na ryzyko przeciążenia kadry pedagogicznej, która często nie posiada wystarczających zasobów, wiedzy ani narzędzi do efektywnego wspierania uczniów z różnymi potrzebami edukacyjnymi¹¹. W wielu przypadkach edukacja włączająca przyjmuje formę powierzchownej integracji, w której uczniowie z SPE formalnie uczestniczą w życiu klasy, lecz nie uzyskują realnych warunków do rozwoju¹². Brak systemowego wsparcia może prowadzić do niedostatecznej indywidualizacji procesu nauczania, przejawiającej się m.in. ograniczonym dostosowaniem tempa pracy, poziomu trudności zadań oraz form sprawdzania wiedzy do możliwości uczniów¹³. W efekcie rzadziej stosowane są zróżnicowane metody dydaktyczne, takie jak praca w małych grupach, wykorzystanie różnych kanałów uczenia się czy alternatywne formy oceniania. Może to negatywnie wpływać na efektywność nauczania oraz zaangażowanie

4 Por. M. Ainscow, T. Booth, A. Dyson: *Improving schools, developing inclusion*. Routledge, Manchester (UK) 2006, s. 45 – 62.

5 Por. R. Slee: *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. Routledge.

6 Rozporządzenie MEN z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U. 2020 poz. 1309); Rozporządzenie MEN z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach. Dz.U. 2020 poz. 1280; Rozporządzenie MEN z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach. Dz.U. 2020 poz. 1280.

7 Por. Ustawa z 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe [Dz.U. z 2021 r. 1082 ze zm.] – art. 70 ust. 2 pkt 1, art. 98 ust. 1 pkt 6; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 28 lutego 2019 r. w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli [Dz.U. z 2019 r. poz. 502] – § 5 ust. 2 i 3, § 6 ust. 2 i 3.

8 Uczniowie i wychowankowie według rodzaju placówki i typu niepełnosprawności. Rok szkolny 2022/2023. Główny Urząd Statystyczny, Bank Danych Lokalnych. <https://bdl.stat.gov.pl/bdl/dane/podgrup/temat/20/257/2128> [Dostęp: 22.07.2025].

9 Por. *Ideologia. Poznaj, analizuj, dyskutuj. Polska kadra nauczycielska. Zmagania z niewydolnym systemem edukacji*. <https://ideologia.pl/zmagania-kadry-nauczycielskiej-z-systemem-edukacji-w-polsce> [Dostęp: 1.08.2025].

10 Por. Tamże.

11 Por. R. Slee: *The Irregular School: Exclusion, Schooling and Inclusive Education*. Routledge, London–New York 2011, s. 105 – 120.

12 Por. M. Florian, K. Black-Hawkins: *Exploring inclusive pedagogy*. „British Educational Research Journal”, 37(5), 2011, s. 813 – 828.

13 Por. A. Krause: *Edukacja włączająca jako wyzwanie współczesnej szkoły*. „Przegląd Pedagogiczny”, nr 2(30)/2018, s. 145 – 157.

zowanie uczniów o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych.

Kolejnym ograniczeniem jest niewystarczające przygotowanie infrastrukturalne szkół, jak również bariery w postawach uczniów i rodziców – społeczne uprzedzenia i niska świadomość mogą utrudniać tworzenie rzeczywiście otwartego środowiska edukacyjnego¹⁴. Jak wskazuje prof. Z. Gajdzica, obecność ucznia z niepełnosprawnością w klasie ogólnodostępnej nie gwarantuje jeszcze rzeczywistego włączenia – w praktyce szkolnej często dochodzi do jego marginalizacji, *przeźroczywej* obecności lub funkcjonowania w bocznym nurcie działań dydaktycznych, co znacząco ogranicza efektywność zaspokajania jego potrzeb edukacyjnych¹⁵. Podobnie uważa G. Szumski, zwracając uwagę, że edukacja włączająca nie może ograniczać się jedynie do zmiany miejsca kształcenia ucznia, lecz powinna obejmować głęboką transformację sposobu organizacji procesu dydaktycznego. Jak podkreśla: *Edukacja włączająca jest ze swej istoty koncepcją radykalną, programem globalnej reformy systemu szkolnego i tylko takie jej traktowanie pozwoli poznać jej potencjał. Ten zaś wydaje się bardzo duży i częściowo niedoceniany. Edukacja włączająca, podobnie jak oświeceniowe państwo, jest pozytywną utopią. Nie uda się jej zatem w pełni urzeczywistnić, jednak wysiłki na rzecz jej aktualizacji są dziś najpoważniejszą drogą postępu teorii i praktyki kształcenia osób niepełnosprawnych oraz obiecującą wizją naprawy całego szkolnictwa*.¹⁶

Podobne wnioski płyną z badań Instytutu Badań Edukacyjnych, które wskazują na rozbieżność między założeniami edukacji włączającej a realnymi warunkami jej realizacji w szkołach, zwłaszcza w zakresie wsparcia kadry nauczycielskiej i organizacji procesu kształcenia¹⁷.

W tym kontekście szczególnego znaczenia nabiera kultura szkoły jako kluczowy czynnik warunkujący skuteczność edukacji włączającej. Jak podkreśla I. Chrzanowska, *kontekst [kultury szkolnej] nakazuje poznanie zasobu wartości, norm zachowań, podstawowych założeń i sposobów myślenia i działania, tworzonych przez społeczność szkolną*¹⁸. Autorka zwraca uwagę, że nawet najlepiej zaprojektowane rozwiązania organizacyjne i prawne nie przyniosą oczekiwanych efektów, jeśli nie towarzyszy im kultura oparta na otwartości, dialogu i uznaniu różnorodności za wartość. W tym ujęciu edukacja włączająca

staje się nie tyle reformą strukturalną, ile procesem głębokiej zmiany mentalnej całej społeczności szkolnej, obejmującym nauczycieli, uczniów, rodziców oraz kadrę zarządzającą szkołą.

Jej skuteczność zależy od gotowości całego środowiska edukacyjnego do odejścia od jednego modelu przeciętnego ucznia na rzecz podejścia zindywidualizowanego, elastycznego i otwartego na drugiego człowieka¹⁹.

Edukacja włączająca niesie za sobą wiele korzyści nie tylko dla uczniów z SPE, lecz także dla całej społeczności szkolnej. Zgodnie z badaniami prof. Mariana Hulki oraz T. Bootha i M. Ainscowa, uczenie się we wspólnym środowisku sprzyja rozwojowi empatii, tolerancji oraz umiejętności współpracy wśród wszystkich uczniów²⁰. Ważne, aby podkreślić, że *empatia dla siebie to naszym zdaniem pierwszy i najważniejszy krok. Ponadto istotne jest to, że w budowaniu kontaktu nie ma miejsca na przekonywanie, walkę czyje jest lepsze, kto i co powinien, kto na co zasługuje. To zaproszenie do odejścia od paradygmatu kary i winy, szukania, kto ma rację, a kto nie, na rzecz współdzielenia odpowiedzialności i działania z miejsca zaciekawienia i życzliwości – zarówno wobec siebie, jak i drugiej osoby*²¹. Różnorodność w klasie umożliwia kształtowanie postaw otwartości, wzajemnego wsparcia oraz zwiększa motywację do nauki dzięki bardziej zindywidualizowanemu podejściu nauczyciela²².

Edukacja włączająca przynosi wymierne korzyści dla środowiska lokalnego. Wspólna nauka dzieci o zróżnicowanych potrzebach i możliwościach sprzyja budowaniu kultury solidarności, akceptacji oraz współodpowiedzialności za rozwój społeczny. Dzięki temu lokalne społeczności stają się bardziej otwarte, świadome i gotowe do reagowania na potrzeby wszystkich swoich członków, co przekłada się na długofalowe wzmacnianie kapitału społecznego²³.

Zrównoważony rozwój edukacji włączającej wymaga zatem nie tylko dobrych intencji, ale także dobrze przygotowanych nauczycieli, adekwatnych środków wsparcia oraz elastycznego systemu organizacyjnego. Zgodnie z danymi *Education and Training Monitor 2024*, liczba specjalistów wspierających uczniów ze SPE w szkołach ogólnodostępnych wzrosła z 22 000 w 2022 r. do 51 000 w 2024 roku, a na wspieranie edukacji włączającej przeznaczono blisko 110 mln EUR w ramach funduszy UE²⁴.

14 Por. J. Gajdzica: *Przygotowanie nauczycieli do pracy w warunkach edukacji włączającej – potrzeby i wyzwania*. „Chowanna”, t. 2(59)/2021, s. 213 – 226.

15 Por. Z. Gajdzica: *Uczeń z niepełnosprawnością w kilku odsłonach – o drogach i bezdrożach zaspokajania potrzeb edukacyjnych w szkole ogólnodostępnej*. „Przegląd Badań Edukacyjnych” nr 20 (1/2015), s. 161 – 170.

16 G. Szumski: *Edukacja włączająca – niedokończony projekt*. „Ruch Pedagogiczny”. Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Rok LXXXV Warszawa 2014, s. 137.

17 Zob. M. Boczkowska, B. Papuda-Dolińska: *Zasoby kompetencyjne nauczycieli w edukacji włączającej*. Raport z badań w fazie pretestu. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2024.

18 I. Chrzanowska: *Kultura szkoły – wyzwanie dla włączającego kształcenia*. „Studia Edukacyjne”, 2019, nr 54, s. 16.

19 Por. A. Florian: *The SAGE handbook of special education*. SAGE Publications, London 2014, s. 45 – 67.

20 Por. M. Hulek: *Pedagogika osób niepełnosprawnych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 110 – 114; T. Booth, M. Ainscow: *The Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education, Bristol 2002, s. 10 – 18.

21 J. Berendt, P. Orbitowska-Fernandez, M. Sender: *Empatia zmienia nas, zmienia szkołę, zmienia świat*. Warszawa 2019, s. 10.

22 Por. A. Kołodziejczyk: *Rola nauczyciela w edukacji włączającej*. W: *Dydaktyka specjalna w praktyce edukacyjnej*. Red. M. Jankowska. Wydawnictwo UAM, Poznań 2020, s. 77 – 90.

23 Por. A. Hulewicz: *Szkoła w środowisku lokalnym – szansa na edukację włączającą*. https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Edukacja_Elementarna_w_Teorii_i_Praktyce/2015/1/Edukacja_Elementarna_w_Teorii_i_Praktyce-2015-1-115-127.pdf, s. 122 [Dostęp: 01.08.2025].

24 Por. *Education and Training Monitor 2024 – Poland. Country Report*. Publications Office of the European Union: <https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor/pl/country-reports/poland.html> [Dostęp: 1.08.2025].

Edukacja włączająca, choć nadal pełna wyzwań, stanowi ważny krok w stronę budowania sprawiedliwego i dostępnego systemu edukacji. Liczne przykłady z praktyki szkolnej i wyniki badań pokazują, że uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi mogą z powodzeniem funkcjonować w szkołach ogólnodostępnych, jeśli zapewni się im odpowiednie wsparcie.

Aby inkluzja była skuteczna, konieczne są zatem spójne działania systemowe: odpowiednie finansowanie, szkolenia dla nauczycieli, zatrudnianie specjalistów, modernizacja infrastruktury oraz współpraca między nauczycielami, rodzicami i instytucjami wspierającymi²⁵. Edukacja włączająca nie może być jedynie rozwiązaniem formalnym – musi opierać się na rzeczywistych wartościach: akceptacji różnorodności i przekonaniu, że każdy uczeń ma prawo do pełnego uczestnictwa w życiu szkoły²⁶.

25
LAT KWARTALNIKA

„Forum Nauczycieli” nr 2 (76 – 77) 2020

Walka z wiatrakami...? W jaki sposób pracować z dzieckiem z rozpoznanym zespołem Aspergera, by odnieść sukces?

Każdy uczeń z rozpoznanym zespołem Aspergera zachowuje się w odmienny sposób. Zaobserwować można zarówno dzieci wycofujące się z grupy rówieśników, jak i nadmiernie absorbujące uwagę kolegów. Niemniej jednak badaczom, jak i mnie podczas wielu lat pracy w szkole udało się wyodrębnić następujące zachowania typowe:

- zamknięcie na kontakty społeczne, odcięcie od rówieśników,
- funkcjonowanie we własnym, hermetycznym świecie,
- dążenie do powtarzalności sytuacji,
- reagowanie lękiem lub agresją na sytuacje nowe,
- schematyczność zachowań i brak elastyczności,
- nieumiejętność dopasowania zachowania do sytuacji społecznej,

- brak umiejętności rozpoznawania emocji, brak empatii,
- niedostrzeganie zależności przyczynowo-skutkowych pomiędzy wypowiedzianymi słowami a reakcjami kolegów,
- wykonywanie specyficznych ruchów rąk,
- nadmierne zainteresowanie jednym tematem, natręctwa,
- stosowanie specjalistycznego słownictwa z danej dziedziny,
- nieumiejętność skupienia w sytuacji szumu w klasie,
- dosłowne rozumienie wypowiedzi metaforycznych,
- wykazywanie się wysokim poziomem inteligencji.

Małgorzata Nalewajka-Kuzia – nauczycielka języka polskiego i wychowania do życia w rodzinie w Szkole Podstawowej nr 27 im. prof. W. Szafera w Katowicach

25
LAT KWARTALNIKA

TAK WYGLĄDAŁY OKŁADKI

PIERWSZYCH DWÓCH NUMERÓW KWARTALNIKA I ICH EWOLUCJA



25 Por. Ministerstwo Edukacji i Nauki: *Strategia Rozwoju Edukacji na lata 2021 – 2030*. Warszawa 2021, s. 102 – 110. <https://www.gov.pl/web/edukacja/strategia-rozwoju-edukacji> [Dostęp: 31.07.2025].

26 Por. J. Tomlinson: *Educational Inclusion and Diversity: An Alternative Approach?* „The Curriculum Journal” 2008, nr 19(3), s. 269 – 284.

Rehabilitacja osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną



— dr Ewa Cieplińska-Truchan —

Pedagog (oligofrenopedagog), logopeda (surdologopeda, neurologopeda kliniczny) w Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej w Tarnowie

» **Niepełnosprawność intelektualną** dzieli się na umiarkowaną, znaczną i głęboką. Osoby z umiarkowanym stopniem niepełnosprawności intelektualnej mają iloraz inteligencji w przedziale 40 – 54, a w stopniu znacznym między 25 – 39. Ludzie głęboko upośledzeni mają iloraz inteligencji poniżej 24¹.

Pracując z osobami z głębszą niepełnosprawnością intelektualną stosuje się określone metody rehabilitacji i wspierania ich rozwoju. Przedstawione metody pracy są przeznaczone zarówno dla dzieci, jak i dla dorosłych.

Ważną metodą w pracy z osobami niepełnosprawnymi jest **hipoterapia**. Jest to proces usprawniania psychoruchowego w czasie jazdy konnej. Terapeuta w czasie jazdy konnej jest asekuratorem. Idzie zawsze po słabszej stronie dziecka. Podtrzymuje je, kontroluje postawę ciała oraz wykonuje z nim ćwiczenia. Do hipoterapii ważne jest dobranie odpowiedniego konia. Powinien on być łagodny, posłuszny, o odpowiedniej budowie. Wiek konia powinien mieścić się w granicach 7 – 10 lat. Etapy pracy tą metodą: etap wstępny, w którym dochodzi do oswojenia konia z dzieckiem, następny to zajęcia usprawniające na koniu. Wykorzystuje się stęp konia, jego spokojny marsz oraz kłus. Kolejny, lecz niekonieczny etap: elementy nauki jazdy konnej. Dziecko uczy się trzymania wodzy, kiero-

wania koniem. W trakcie zajęć korzysta się ze sprzętu pomocniczego, np. specjalnych pasów z uchwytem.

Hipoterapia wskazana jest dla dzieci m.in. z mózgowym porażeniem dziecięcym. Powoduje ona skorygowanie postawy ciała, regulację napięcia mięśniowego na skutek przyjmowania pozycji rozluźnienia, naprzemienne wychylenia i prostowania miednicy, ruchy ciała w przód i tył, a także lekkie ruchy rotacyjne całego kręgosłupa, dodatkowe wymachy nóg w czasie jazdy konnej. Przeciwwskazaniami do hipoterapii jest m.in. padaczka, która występuje w przypadku nierównych jej napadów oraz utrwalony przykurcz mięśni przywodziciela uda. Przeszkodą jest również nieopanowany strach przed koniem i jazdą konną.

Hipoterapia wpływa na sferę psychoruchową osoby z niepełnosprawnością. Dodatkową korzyścią jest również to, że zajęcia odbywają się w warunkach naturalnych – dziecko może dodatkowo obcować z przyrodą².

Bardzo często dzieci podczas zajęć z hipoterapii nie zdają sobie sprawy z tego, że wykonują ćwiczenia, które mają na celu usprawnianie określonych części ciała. Terapeutyczne jest też samo działanie kontaktu człowiek – koń.

Trudnością w korzystaniu z hipoterapii jest ograniczona liczba ośrodków proponujących taką formę rehabilitacji.

1 J. J. Bleszyński: *Diagnoza rozwoju mowy osób z niepełnosprawnością intelektualną*. W: *Diagnoza logopedyczna. Podręcznik akademicki*. Red. naukowy E. Czaplewska, S. Milewski. Gdańskie Wydaw. Psychologiczne, Sopot 2012, s. 184.

2 K. J. Zabłocki: *Mózgowe porażenie dziecięce w teorii i terapii*. Wydaw. Akademickie „Żak”, Warszawa 1998, s. 75 – 77.

W pracy z osobami niepełnosprawnymi intelektualnie stosowana jest także **metoda Bobathów**, nazwana tak od nazwiska twórców – Karela i Berty Bobath. Jest to metoda o charakterze neurorozwojowym. Zasadniczym elementem jest ocena wzorca ruchowego dziecka, a także występowania nieprawidłowych reakcji odruchowych. Kwintesencją tej metody jest to, że *cała działalność ruchowa polega na odruchach i podczas jej kształtowania jedne odruchy ustępują miejsca innym*³. Usprawnianie powinno rozwijać odruchy, które są odpowiednie dla określonego etapu fizjologicznego człowieka. Usprawnianie hamuje również odruchy patologiczne trwałe. Hamowanie powoduje kontrolę prawidłowego napięcia mięśniowego. Dziecko w czasie zajęć wspierane jest przez terapeutę i wykonuje samodzielnie określone ruchy. W metodzie Bobathów wyróżnia się technikę wspomagania przez głowę, obręcz kończyny górnej oraz obręcz kończyn dolnych. Ważną składową tej metody jest werbalny oraz emocjonalny kontakt z dzieckiem. Duże znaczenie ma tu też postawa rodziców. Metoda ta jest jednak czasochłonna oraz trudna⁴.

Kolejna forma pracy opiera się na **metodzie Vojty**. Została ona opracowana przez Vaclawa Vojtę. Charakterystyczne dla tej metody jest torowanie. Dotyczy ono pobudzania pól koordynacyjnych w ośrodkowym układzie nerwowym. Może być wykorzystywana już od pierwszych dni życia. Metoda nawiązuje do pełzania. W czasie zajęć stosowane są uciski i opory. Działania te mają na celu utrwalenie prawidłowego ruchu. Zakończenie ćwiczeń następuje w momencie, gdy dziecko prawidłowo pełza i zaczyna raczkować w sposób prawidłowy. Ćwiczenia powinny być prowadzone cztery razy dziennie. Poszczególne zajęcia trwają od 20 do 30 minut. Ćwiczenia są wykonywane bez ubrań, na stole, który jest podobny do leżanki. Dziecko pracuje indywidualnie. Krytyczne podejście do tej metody skupia się na tym, że polega ona wyłącznie na usprawnianiu ruchowym. Pomija sferę emocjonalną i psychiczną dziecka. Często stosowane w tej metodzie działania są brutalne. Dziecko płacze i się im sprzeciwia⁵.

W praktyce pedagogicznej i logopedycznej spotyka się więcej dzieci, które w przeszłości korzystały z metody Bobathów. Prawdopodobnie wynika to z większej dostępności tej metody oraz mniejszej liczby negatywnych doznań w porównaniu z metodą Vojty. Zdarzają się jednak rodzice, którzy są zadowoleni z metody Vojty. Zwracają oni uwagę, że musi być ona prowadzona według rekomendowanych zaleceń.

Ważna podczas rehabilitacji jest również **metoda ośrodków pracy**. Twórcą jej jest Maria Grzegorzewska. Metoda ta dotyczy systemu zajęć kształcąco-wychowujących, które przeznaczone są dla klas początkowych szkoły specjalnej. Punktem wyjścia w tej metodzie jest określony temat, np. warzywa.

Dziecko, opracowując zagadnienie, musi przede wszystkim np. obserwować dany przedmiot, a potem wyłonić jego cechy istotne oraz wyodrębnić związki przyczynowe. Dziecko zbiera również materiały dotyczące określonego tematu. Potem przedstawia uzyskane informacje przez prace ręczne, które wymagają różnych narzędzi i materiałów. W metodzie ośrodków pracy szeroko stosowana jest forma grupowa⁶.

W pracy z osobami z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębszym obserwuje się dobre rezultaty stosowania tej metody. Uczniowie zapamiętują o wiele więcej niż w przypadku metod nauczania opartych jedynie na przekazie werbalnym.

W pracy z osobami niepełnosprawnymi stosowana jest też komunikacja wspomagająca i alternatywna – **Alternative and Augmentative Communication (AAC)**. Komunikacja alternatywna jest używana wtedy, gdy człowiek porozumiewa się z innymi wyłącznie za pomocą innych sposobów niż mowa. Może używać znaków przestrzenno-dotykowych, manualnych, graficznych. Natomiast komunikacja wspomagająca jest w sytuacji, gdy osoba mówi, ale nie do końca zawsze jest to zrozumiałe. Komunikacja ta pełni funkcję uzupełnienia mowy.

Należy pamiętać, że każdy ma indywidualny system komunikacji. Musi być on dostosowany do konkretnej osoby⁷. Pracując z osobami niepełnosprawnymi intelektualnie w stopniu głębszym, nie zawsze udaje się wprowadzić komunikację alternatywną lub wspomagającą. Sukces zależy nie tylko od indywidualnych możliwości psychofizycznych dziecka lub osoby dorosłej, ale także od umiejętności terapeutów oraz opiekunów, którzy na co dzień przebywają z daną osobą.

W pracy z osobami niepełnosprawnymi intelektualnie w stopniu głębszym wykorzystuje się wiele pomocy. W obrębie **stymulacji somatycznej** można stosować różnego rodzaju materiały – szorstkie, miękkie, cienkie lub grube, krótsze albo dłuższe, o różnej fakturze (np. skóra). Do **stymulacji wibracyjnej** używa się np. poduszek i wodnych materaców wibracyjnych, elektrycznych szczoteczki do zębów. W **stymulacji słuchowej** wykorzystuje się np. głośniki basowe, bęben basowy, metronom. **Stymulacja węchowa** opiera się na różnych zapachach. Zapachy mogą pochodzić z olejków, tkanin nasączonych oraz poduszek, które wypełnione są naturalnymi materiałami (np. siano). **Stymulacja smakowa** to wykorzystanie różnych przypraw, roztworów oraz przedmiotów do ssania. Podczas **stymulacji wzrokowej** korzystamy z zaciemnionych okien, rzutników, wielobarwnych lampek, które służą do wytwarzania kolorowych plam oraz smug świetlnych. **Stymulacja dotykowa** obejmuje naturalne materiały (np. szyszki sosnowe). Wykorzystuje się także woreczki do dotykania, wykonane z różnych materiałów oraz duże poduszki. Powinny

3 Tamże, s. 50 – 51.

4 Tamże, s. 51 – 52.

5 Tamże, s. 59 – 60.

6 W. Okoń: *Nowy słownik pedagogiczny*. Wydaw. Akademickie „Żak”, Warszawa, s. 245.

7 A. C. Smyczek: *Nie mówię, ale posłuchaj mnie. Wspomagające sposoby porozumiewania się (AAC)*. W: *Światło i cienie. Nie mogę mówić, ale...*, Kraków 2006, nr 3, s. 4 – 5, 6 – 8.

być one jak najbardziej różnorodne. Można z nich tworzyć *pejzaże* do dotykania. Bardzo pomocna w stymulacji jest woda⁸.

Stosowanie stymulacji polisensorycznej wskazane jest szczególnie w przypadku występowania dodatkowych niepełnosprawności poza intelektualną. Czasami okazuje się, że

jedynym kanałem komunikacji z niepełnosprawną osobą jest stymulacja poszczególnych zmysłów oraz odpowiedzi na te stymulacje. W kontakcie z takimi osobami istotna jest uważna i rzetelna obserwacja każdego podopiecznego.

W artykule zostały przedstawione wybrane metody, które można wykorzystać podczas rehabilitacji i wspierania rozwoju osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębszym. Wybranie konkretnej metody powinno być dostosowane do konkretnych trudności podopiecznego. Każdy z nas jest bowiem indywidualnością.

ABC

Literatura:

1. Bleszyński J. J.: *Diagnoza rozwoju mowy osób z niepełnosprawnością intelektualną*. W: *Diagnoza logopedyczna. Podręcznik akademicki*. Red. naukowy E. Czaplewska, S. Milewski. Gdańskie Wydaw. Psychologiczne, Sopot 2012, s. 177 – 222.
2. Fröhlich A.: *Stymulacja od podstaw. Jak stymulować rozwój głęboko wielorako niepełnosprawnych*. WSiP, Warszawa 1998.
3. Fuchs M., Kulig E.: *Neurorozwojowa diagnostyka i terapia metodą Vojty*. W: *Wczesna interwencja logopedyczna*. Red. naukowy K. Kaczorowska-Bray, S. Milewski. Harmonia Universalis, Gdańsk 2021, s. 584 – 610.
4. Jęczeń U.: *Postępowanie logopedyczne w przypadkach oligofazji*. W: *Logopedia. Standardy postępowania logopedycznego. Podręcznik akademicki*. Red. naukowy S. Grabias, J. Panasiuk, T. Woźniak. Wydaw. UMCS, Lublin 2015, s. 267 – 282.
5. Jęczeń U.: *Symptomy oligofazji w upośledzeniu umysłowym*. W: *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*. Red. naukowy S. Grabias, M. Kurkowski. Wydaw. UMCS, Lublin 2014, s. 381 – 393.
6. Kaczorowska-Bray K.: *Zaburzenia komunikacji językowej w grupie osób z niepełnosprawnością intelektualną*. W: *Diagnoza i terapia logopedyczna osób z niepełnosprawnością intelektualną*. Red. naukowy J. J. Bleszyński, K. Kaczorowska-Bray. Harmonia Universalis, Gdańsk 2019, s. 36 – 64.
7. Matyja M.: *Metoda NDT-Bobath*. W: *Wczesna interwencja logopedyczna*. Red. naukowy K. Kaczorowska-Bray, S. Milewski. Harmonia Universalis, Gdańsk 2021, s. 611 – 650.
8. Okoń W.: *Nowy słownik pedagogiczny*. Wydaw. Akademickie „Żak”, Warszawa 2007.
9. Ossowski R.: *Niepełnosprawność intelektualna – wprowadzenie do problematyki*. W: *Diagnoza i terapia logopedyczna osób z niepełnosprawnością intelektualną*. Red. naukowy J. J. Bleszyński, K. Kaczorowska-Bray. Harmonia Universalis, Gdańsk 2019, s. 13 – 35.
10. Smyczek A. C.: *Nie mówię, ale posłuchaj mnie. Wspomagające sposoby porozumiewania się (AAC)*. W: *Światło i cienie. Nie mogę mówić, ale...*, Kraków 2006, nr 3, s. 4 – 11.
11. Zabłocki K. J.: *Mózgowe porażenie dziecięce w teorii i terapii*. Wydaw. Akademickie „Żak”, Warszawa 1998.

25
LAT KWARTALNIKA

„Forum Nauczycieli” nr 2 (68 - 69) 2018

SNOEZELEN jako niecodzienny sposób pracy z dzieckiem o specjalnych potrzebach edukacyjnych

Snoezelen to doświadczenie świata za pomocą bodźców wzrokowych, dźwiękowych, zapachowych, dotykowych, smakowych i kinestetycznych. Niepowtarzalność metody polega na tym, że sprawdza się ona w każdym kraju i w każdej kulturze. To dziecko samodzielnie decyduje o tym, czego potrzebuje w konkretnym momencie. Prowadzący zajęcia jedynie podąża za nim, towarzyszy mu w jego doświadczaniu świata. Niektórzy odbiorcy Snoezelen znają siebie na tyle, że są w stanie określić swoje potrzeby w danej chwili, inni natomiast potrzebują *przewodnika* – osoby, która poprzez wnikliwą obserwację zachowania dziecka zapewni mu właściwe doznania zmysłowe. W indywidualnej pracy z dzieckiem bodźce sensoryczne są niejako precyzyjnie szyte *na miarę*. To, co sprawia przyjemność jednej osobie, nie musi być tolerowane przez innych, np.: kolor, zapach, muzyka, faktura materiału, smak. Bodźce, jakie są dostarczane dziecku, powinny być precyzyjnie wyselekcjonowane i zredukowane, rodzaj jego aktywności zaś ukierunkowany podmiotowo, czyli to dziecko dokonuje jej wyboru. Prowadzący zajęcia ma prezentować niedyrektywną postawę.

Zanim wejdziemy z dzieckiem w świat Snoezelen, niezbędne jest poznanie założeń metodycznych tej metody oraz przeciwwskazania. Jednym z nich jest występowanie u dziecka padaczki wywoływanej przez określony bodziec sensoryczny, z reguły pulsacyjne światło.

Nacelną zasadą Snoezelen – Sali Doświadczenia Świata jest: *Nic nie musi być zrobione, wszystko jest dozwolone*.

Justyna Kasperska – specjalistka zajęć rewalidacyjnych w Szkole Podstawowej nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi w Katowicach oraz w Przedszkolu nr 19 Oddziałami Specjalnymi i Integracyjnymi w Siemianowicach Śląskich.

8 A. Fröhlich: *Stymulacja od podstaw. Jak stymulować rozwój głęboko wielorako niepełnosprawnych*. WSiP, Warszawa 1998, s. 265 – 268, 270.

Dlaczego warto w szkole pracować z emocjami?



Dorota Pronobis-Kościńska

Dyrektorka Zespołu Szkolno-Przedszkolnego nr 1 w Strzyżowicach¹

» Szkoła – miejsce, w którym dzieci i młodzież rozwijają swoją wiedzę i umiejętności edukacyjne. Wielu dorosłych ma właśnie takie skojarzenia, oparte na własnych doświadczeniach. Ale szkoła tak naprawdę jest miejscem, gdzie na podbudowie edukacji przedszkolnej następuje rozwój osobisty młodego człowieka, polegający na stawianiu się lepszym poprzez wykorzystanie swojego potencjału. Obejmuje działania werbalne, intelektualne, manualne i przede wszystkim społeczne.

Nawet w życiu dorosłym zawsze można nauczyć się nowych rzeczy, rozwinąć kolejne umiejętności oraz zwiększyć swoje osobiste możliwości.

Dlatego warto zwrócić uwagę na, opracowany przez twórcę psychologii pozytywnej Martina Seligmmana, model PERMA². Składa się on z pięciu filarów, które wpływają na dobre samopoczucie i jakość życia. Poniżej ich omówienie.

P (positive emotions) – pozytywne emocje, które oddziałują bezpośrednio na samopoczucie oraz zachowanie: wdzięczność, nadzieja, przyjemność, radość, inspiracja, ciekawość, miłość. Pozytywne emocje wzmacniają odporność na przeciwności losu, zwiększają zdolności do przetrwania, stymulują aktywność poznawczą, poszerzają repertuar zachowań i działań, jakie możemy podjąć w konkretnej sytuacji. Warto je dostrzegać, celebrować, tworzyć dla nich przestrzeń, aby regularnie się pojawiały, tworząc poczucie szczęścia.

E (engagement) – zaangażowanie w wykonywaną pracę, które daje poczucie spełnienia i satysfakcji powodujące wolność od strachu i lęku.

R (positive relationships) – dobre związki, będące jedną z podstawowych potrzeb istot społecznych. Skuteczność naszego działania w dużej mierze zależy od relacji, jakie potrafimy zbudować z innymi ludźmi. Do szczęśliwego życia potrzebne są relacje dobre, wartościowe, wzbogacające i głębokie. Ważne jest dbanie o komunikację pełną empatii, wsłuchiwanie się w cudze potrzeby i okazywanie chęci zrozumienia rozmówcy. Nasze relacje kształtuje sposób, w jaki postrzegamy otoczenie.

M (meaning) – sens (znaczenie). Sens życia jako kluczowe pojęcie w egzystencji człowieka. Coś, dla czego warto żyć. Wiąże się z potrzebami, z wysiłkiem, poszukiwaniem, decyzją, ryzykiem, zaangażowaniem. Może to być np. praca, rodzicielstwo, religia.

A (accomplishments, achievemests) – rezultaty wiążące się z osiąganiem celów oraz poczuciem spełnienia. Bazowanie na doświadczeniu i docenianie tego, co już udało się zrobić. Wcześniejsze sukcesy sprawiają, że czujemy się pewni siebie i wierzymy, że nam się uda. Mamy poczucie rozwijania się, mocy sprawczej, urzeczywistniania planów, a nawet spełniania marzeń.

¹ Placówki wchodzące w skład zespołu posiadają certyfikaty Przedszkola z Planem Daltońskim i Szkoły z Planem Daltońskim. Należą również do grona Budzących Się Szkół.

² M. P. Seligman: *Pełnia życia. Nowe spojrzenie na kwestię szczęścia i dobrego życia*. Media Rodzina, Poznań 2011.

Według modelu opisywanego w ramach psychologii pozytywnej ważne jest zwrócenie uwagi na lepsze wykorzystywanie swojego życia poprzez czerpanie ze swoich zasobów, rozwijanie ich i własne doskonalenie.

To właśnie model PERMA stanowi podstawę wielu działań podejmowanych przez nauczycieli naszej szkoły³ na rzecz uczniów, szczególnie opracowania programu *Mądre głowy*. Budujemy poczucie własnej wartości dzieci, doskonalimy pozytywne myślenie, dobre samopoczucie i relacje.

Pozytywna samoocena wpływa na lepszą jakość kontaktów i zrównoważenie emocjonalne. Samoocenę na pewno wzmacnia dobrze wykształcona samokontrola, czyli zdolność do kontrolowania własnych emocji. W socjoterapii praca w tym zakresie polega na pokazywaniu uczestnikom zajęć, często w sposób metaforyczny, ich możliwości samokontroli, wzmacnianie motywacji. Dzieci z racji niedojrzałego układu nerwowego i mózgu, nie zawsze potrafią kontrolować niektóre swoje impulsy. Podobnie dzieci starsze w okresie dojrzewania. Sposobami ułatwiającymi wykształcenie samokontroli są: świadoma zmiana charakteru sytuacji z negatywnej na pozytywną, unikanie sytuacji wzbudzających negatywne emocje, modyfikacja stanu somatycznego, np. głębokie wolne oddechy, podejście zadaniowe, ekspresja emocji, czyli mówienie o nich.

Na budowanie satysfakcjonujących relacji najistotniejszy wpływ ma komunikowanie się. Decyduje ono o aktywności człowieka, nabywaniu umiejętności życiowych. Jest podstawą wychowania i kształcenia. Integrując grupę, warto skupić się na budowaniu pozytywnych relacji. W wieku szkolnym grupa rówieśnicza jest najważniejszym źródłem samooceny, poczucia wartości i ćwiczenia w nawiązywaniu relacji społecznych.

Od trzech lat nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej w naszej szkole, w ramach godzin dyrektorskich, **realizują program własny *Mądre głowy***. Wzorując się na filarach PERMA, program ma na celu budowanie pozytywnych emocji i relacji, co przekłada się na zaangażowanie i satysfakcję z wykonywanych wspólnie lub indywidualnie działań. Dużą wagę przywiązuje się w nim do dbania o dobrą, empatyczną komunikację. Wsłuchiwanie się w potrzeby i zrozumienie innych, zarówno dzieci, jak i dorosłych. Nauczyciele uświadamiają uczniom ich mocne strony i celebrują najdrobniejsze sukcesy, co sprawia, że dzieci czują się pewne siebie, wierzą w swoje siły. W ten sposób wzmacniają ich moc sprawczą i wiarę w spełnienie marzeń oraz planów. Zajęcia stwarzają możliwość lepszego poznania się, swoich podobieństw i różnic, zainteresowań przez co tworzy się wspólnota, poczucie akceptacji i przynależności. Obserwujemy na co dzień, jak dzieci potrafią się wspierać i pomagać sobie w czynnościach samoobsługowych,

a nawet w nauce. Realizacja programu wzmacnia metody planu daltońskiego, którymi pracujemy, takie jak: praca w losowanych parach i grupach, reguła *zapytaj trzech, zanim zapytasz nauczyciela; to już potrafię i mogę pomóc; skończyłem, co mogę teraz zrobić*.

Ważnym elementem programu jest wdrażanie do kontrolowania swojego zachowania i emocji. Ponieważ pracujemy metodą planu daltońskiego, nasi uczniowie już od przedszkola przyzwyczajeni są do refleksji czyli samooceny w formie rozmowy w kręgu lub różnorodnych kart samooceny. Takie elementy lekcji znacznie ułatwiają pracę wychowawczą. W ramach programu stawiamy na rozwijanie komunikacji oraz reagowania na emocje własne i kolegów. Każde zajęcia rozpoczynają się od kręgu, w którym dzieci słuchają czytanego tekstu lub rozmowy inicjowanej przez wychowawcę. Kolejnym etapem jest rozmowa, dyskusja, podczas której wyrażają swoje opinie na temat bohatera, jego zachowania, szukają podobieństw w własnymi przeżyciami, proponują rozwiązania. Następnie przechodzą do działań takich, jak rysowanie, drama, teatrzyk kukiełkowy, odgrywanie ról itp.

Mój autoportret to temat zajęć, którego celem było uświadomienie uczniom, że każdy z nich jest inny, ale mają wspólne zainteresowania, każdy jest wartościowy i aby dobrze funkcjonować w grupie należy dobrze się poznać. Zajęcia rozpoczęły się od rozmowy, w jaki sposób można się skutecznie przedstawić, zaprezentować? Kierowana przez nauczycielkę rozmowa doprowadziła dzieci do pojęcia *autoportretu*. Uczniowie poznali jego znaczenie i przykłady. Ustalono, że każdy wykona swój autoportret na przygotowanych kartach pracy. Dzieci otrzymały kartki z konturem głowy. Zadanie polegało na wykonaniu rysunku ze swoją podobizną. Dodatkowo tło portretu należało wypełnić rysunkami swoich ulubionych zajęć, zabaw, zainteresowań. Na zakończenie odbyła się prezentacja i omówienie prac. Każdy miał się czym pochwalić. Dzieci zauważały podobieństwa i różnice. Rysunki zostały zamieszczone na klasowej wystawce.

Moje mocne strony to zajęcia mające na celu pokazać dziecku, że każdy ma talenty, każdy jest ważny, co wzmacnia jego samoocenę i sprawczość. Temat przydatny podczas wprowadzania dzieci do pracy w grupie, gdy planują wspólną pracę i wybierają lidera. Coraz więcej dzieci ma z tym problem.

Pracujemy na podstawie cyklu książek *Przyjaciele żyrafy. Bajki o empatii*⁴ autorstwa Joanny Berendt i Anety Ryfczyńskiej. Książki mają na celu krzewienie wśród dzieci i dorosłych komunikacji opartej na wzajemnym szacunku i akceptacji. Pozwalają rozpoznawać własne emocje i potrzeby oraz potrzeby innych. Szacunek, akceptacja, trudne sytuacje życiowe (raniące słowa, rozwód rodziców, choroba) i wiele innych te-

³ Autorka pracuje w Zespole Szkolno-Przedszkolnym nr 1 w Strzyżowicach.

⁴ J. Berendt, A. Ryfczyńska: *Przyjaciele żyrafy. Bajki o empatii*. CoJaNato, Warszawa 2018.

matów przybliżanych jest dzieciom w sposób przystępny, bajkowy, z wykorzystaniem przygód mieszkańców Leśnego Zakątka. Empatyczna żyrafa Bibi wraz z szakalem Zenonem przeprowadzają dzieci przez różne sytuacje, stawiając na dialog, rozmawiając o tym, co się dzieje. Każdy rozdział podsumowany jest pytaniami i zadaniami do rozmów z dziećmi, ułatwiającymi pracę nauczycieli. Dodatkowym atutem jest kształtowanie umiejętności uważnego słuchania, a w przypadku dzieci starszych głębszego czytania.

Przykładem jest tom pierwszy, rozdział *Urodziny Bibi*. Uczniowie wysłuchali tekstu, po czym dyskutowali na temat: po czym można poznać, co czuje druga osoba? Jak wtedy mówić?

Jak się zachowuje? Jaką ma postawę i minę? Demonstrowali własnym ciałem i mimiką, jak wygląda i jak się zachowuje osoba radosna, smutna, przestraszona, zła. Kolejnym etapem zajęć było rozpoznawanie uczuć ludzi na zdjęciach i ilustracjach. Podsumowaniem tego etapu pracy była zabawa w parach *Zgadnij, co czuje?* Jedna osoba demonstrowała, druga odgadywała emocje, po czym nastąpiła zmiana ról. Po podsumowaniu zajęć w kręgu dzieci otrzymały uśmiechnięte emotki i odtańczyły żyrafę taniec wdzięczności.

Uzupełniając korzystamy również z kart pracy Treningu Umiejętności Społecznych dla klas I – III oraz czasopisma „Małe Charaktery. Psychologiczny magazyn dla dzieci”. Można tu znaleźć wiele opowiadań, bajek, komiksów, ćwiczeń gier, zabaw, a także porad dla rodziców. Wprowadzamy też elementy relaksacji, debaty i arteterapii.

Dzieci bardzo lubią swoich książkowych przyjaciół, często domagają się poznania ich dalszych przygód. Obserwujemy pozytywne przełożenie przepracowanych tematów. Oto niektóre z nich: *Mój autoportret*; *Moje mocne strony*; *Jak trenować odwagę*; *Jak mówić nie*; *Jak wygląda moja złość*; *Błędy są nam potrzebne*; *Prośenie o pomoc* (wykorzystujemy teatrzyk kukielkowy); *Za co mnie można podziwiać*; *Relaks* i wiele innych.

Pierwszoklasiści, którzy dopiero poznają swoich zwierzęcych przewodników ze wspomnianej książki, tak ich polubili, że postanowili zaplanować im wspólną podróż w kosmos.

Co daje nam program? Dzieci lepiej rozpoznają swoje potrzeby, lepiej się komunikują, wspierają się, są pomocne i wyrozumiałe, zespoły klasowe są zintegrowane, co ułatwia pracę wychowawczą i skuteczne rozwiązywanie problemów natury wychowawczej.



A jaka informacja zwrotna płynie od dzieci? Zapytaliśmy uczniów pracujących z programem drugi i trzeci rok, czy zajęcia *Mądre głowy* są potrzebne i dlaczego. Co dają im spotkania z Bibi i Zenonem? Oto cytaty ich odpowiedzi:

- *jest nam potrzebny, bo bardzo lubimy słuchać o radości i rozwiązywaniu problemów;*
- *zawsze znajdziemy świetne rozwiązanie;*
- *dzięki nim stajemy się lepszymi przyjaciółmi i po prostu lepszymi ludźmi;*
- *to jest fajne i uczymy się, jak postępować, gdy będziemy w jakiejś trudnej sytuacji;*
- *fajnie jest, jak wszyscy słuchają i opowiadają o trudnych sytuacjach, wyciszamy się, można się wyluzować;*

- *poznajemy swoje emocje i są fajne zabawy;*
- *uczymy się, jak można opiekować się sobą lub rodziną, w czasie choroby na przykład;*
- *uczymy się, jak sobie poradzić i pomagać.*

Powyższe wypowiedzi potwierdzają, że warto z dziećmi rozmawiać o emocjach, bo nie tylko lepiej je dzięki temu rozumiemy, a to ułatwia im codzienne życie. Tym bardziej, że w wielu domach niestety nie porusza się takich tematów z dziećmi. Realizując nasz program, wspomagamy wychowawczą rolę domu.

Program cieszy się wysoką oceną rodziców. Ich sugestie, aby podobny program był realizowany w klasach starszych, udało się zrealizować poprzez rozpoczynający się projekt w ramach Programu Fundusze Europejskie dla Śląskiego pod nazwą *Nowa jakość edukacji w Gminie Psary*. Chętni uczniowie będą mogli uczestniczyć między innymi w zajęciach *Z self-reg za pan brat* rozwijających kompetencje osobiste i społeczne, pomagające stworzyć uczniowi własną strategię samoregulacji oraz kształtującą inteligencję emocjonalną.

Podsumowaniem opisanych działań na rzecz pozytywnego klimatu naszej szkoły są słowa Ewy Radanowicz⁵: *A przecież w szkole wcale nie chodzi o szkołę. Chodzi o to, żeby spotykający się w niej ludzie mogli budować światy według własnych potrzeb. Żeby poznawali w sobie i w innych ludziach coraz to nowe możliwości i zamiłowania. Uczyli się dotrzymywać kroku pędzącej rzeczywistości.*

5 E. Radanowicz: *W szkole wcale nie chodzi o szkołę*. SENSOR 2020.

Empatia w Matematyce

– gdy liczby spotykają emocje



— Ewelina Wiśniewska —

Nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej w Szkole Podstawowej nr 11 im. Małego Księcia w Zawierciu

» Według Seymoura Paperta, *dobrze zaprojektowane środowisko edukacyjne może zmienić naukę w przygodę*. Od początku swojej pracy chciałam stworzyć takie środowisko dla swoich uczniów. Zależało mi na tym, aby nauka sprawiała im radość i była dla nich czymś więcej niż tylko codziennym obowiązkiem.

Matematyka jest przez wielu uczniów postrzegana jako przedmiot trudny i schematyczny. Moim celem było przygotowanie projektu, który pomógłby dzieciom w nauce. Uczniowie chętniej podejmują aktywność matematyczną, kiedy zadania odnoszą się do sytuacji im bliskich i zrozumiałych, dlatego opracowałam **Ogólnopolski projekt edukacyjny Empatia w Matematyce**, skierowany do uczniów klas I – IV. Chciałam pokazać, że matematyka może być łatwa i przyjemna, jeśli tylko zobaczymy ją z innej strony. Projekt ten wsparły różne jednostki i ważne instytucje edukacyjne, takie jak: Minister Edukacji, Kuratorium Oświaty w Katowicach, Regionalny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Katowicach. Podkreśliło to jego wartość merytoryczną oraz znaczenie w praktyce dydaktycznej.

Założenia teoretyczne projektu

Projekt *Empatia w Matematyce* ma formę modułową. Opiera się na założeniach konstruktywizmu, według których uczniowie budują wiedzę przez własne doświadczenia i przemyślenia. Wykorzystują swoje interakcje ze środowiskiem, co wspiera proces kształtowania tej wiedzy. W praktyce oznacza

to konieczność tworzenia sytuacji edukacyjnych, w których dzieci mają możliwość samodzielnego poszukiwania odpowiedzi, zadawania pytań oraz interpretowania napotykaných problemów.

Ważnym założeniem projektu jest także wykorzystanie emocji jako elementu wspomagającego naukę matematyki. Nie stanowią one jedynie tła działań ucznia, ale wpływają na sposób rozumienia zadań i wytrwałość w ich rozwiązywaniu. Zadania osadzone są w rzeczywistych lub inscenizowanych sytuacjach społecznych. Zwiększa to poziom zaangażowania uczniów i ułatwia zrozumienie podejmowanych działań. Matematyka przestaje być już tylko zbiorem zadań, ale jest narzędziem rozumienia rzeczywistości, na czym zależało mi najbardziej.

Szczególnego znaczenia nabiera praca z uczniami o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych, dla których poczucie sensu i wpływu na przebieg zadania jest istotnym warunkiem skutecznego uczenia się. Zgodnie z założeniami edukacji włączającej projekt pozwala na dostosowanie form pracy i stopniowanie trudności zadań. Daje to możliwość aktywnego udziału wszystkich uczniów, niezależnie od ich sposobu funkcjonowania.

Edycja I – uczenie się przez doświadczanie

W pierwszej edycji projektu, którą opracowałam w roku szkolnym 2024/2025, działania koncentrowały się wokół sytuacji bliskich życiu ucznia i obejmowały moduły: 1. Robi-

my zakupy, 2. Gotujemy pyszności, 3. Idziemy coś zjeść, 4. Wizyta w aptece, 5. Lecimy za granicę. Każdy z modułów stanowił podstawę do rozwijania umiejętności matematycznych poprzez działanie i bezpośrednie doświadczenie. Metodyka pracy opierała się głównie na ćwiczeniach praktycznych. Dzięki temu uczniowie mieli możliwość obserwacji, doświadczania i podejmowania decyzji w rzeczywistych lub realistycznie odтворzonych sytuacjach. Działania podejmowane na konkretnych materiałach pozwoliły na lepsze rozumienie pojęć matematycznych oraz tego, jak wpisują się one w nasze codzienne zajęcia.

Przykładem jest zadanie realizowane w ramach modułu *Robimy zakupy*. Uczniowie planowali listę zakupów przy określonym budżecie. Porównywali ceny produktów i podejmowali decyzje dotyczące wyboru najkorzystniejszych rozwiązań. Podobnie było w module *Gotujemy pyszności*. Uczniowie na lekcjach analizowali przepisy, tworzyli listy zakupów i obliczali, ile wybrane produkty będą kosztować. Doskonaliłi odmierzanie składników i przeliczanie proporcji, a następnie swoje umiejętności wykorzystywali w kuchni, gotując z członkami rodziny. Zajęcia te pomogły uczniom opanować podstawowe umiejętności matematyczne. Oprócz tego pokazały, jakie matematyka ma zastosowanie w codziennym życiu. Jednocześnie rozwijały się umiejętności społeczne, takie jak współpraca, komunikacja i podejmowanie wspólnych decyzji.

Edycja II – uczenie się przez rozwiązywanie problemów

W drugiej edycji projektu, realizowanej w roku szkolnym 2025/2026, zmodyfikowałam strukturę modułów i skupiałam się na bardziej problemowym ujęciu treści. Projekt obejmował moduły: 1. *Matematyka z sercem i głową* 2. *Matematyka w pomaganiu* 3. *Matematyka w codziennych wyborach* 4. *Matematyka w zdrowym stylu życia* 5. *Matematyka na wielkim ekranie*. Metodyka pracy w tej edycji opierała się na tworzeniu sytuacji dydaktycznych. Uczniowie stali przed koniecznością wyboru, uzasadniania swojego stanowiska oraz rozpatrywania różnych możliwych rozwiązań. Zadania często miały charakter otwarty. Ich celem było nie tylko uzyskanie poprawnego wyniku, ale przede wszystkim rozwijanie umiejętności myślenia matematycznego oraz refleksji nad własnym działaniem.

W module *Matematyka w pomaganiu* np. działania dydaktyczne skupiały się wokół rozwijania wrażliwości społecznej uczniów oraz ukazywania matematyki jako narzędzia wspierającego odpowiedzialne podejmowanie decyzji. Punktem wyjścia do pracy było wprowadzenie pojęcia wolontariatu oraz rozmów na temat różnych sposobów pomagania. Uczniowie poznawali przykłady działań charytatywnych i analizowali ich znaczenie. Wykonywali obliczenia związane z czasem pracy wolontariuszy, planowaniem budżetu akcji charytatywnej czy organizacją zbiórek.

W module *Matematyka w zdrowym stylu życia* uczniowie podjęli działania łączące treści matematyczne z codziennymi

nawykami związanymi ze zdrowiem i aktywnością fizyczną. Zapisywali liczbę wykonywanych kroków w ciągu dnia, a następnie przedstawiali wyniki w formie tabel czy wykresów oraz obliczali ich tygodniową sumę. Działania te rozwijały umiejętność interpretowania danych oraz wnioskowania na ich podstawie. Obliczali liczbę kalorii różnych opcji śniadań oraz posiłków szkolnych i je porównali. Sporządzali listy zakupów zdrowych produktów i obliczali, ile będą kosztować; analizowali, czy nie przekroczy to budżetu. Wymagało to nie tylko umiejętności rachunkowych, ale i podejmowania świadomych decyzji.

Zmiana podejścia metodycznego pozwoliła na pogłębienie procesu uczenia się. Druga edycja projektu różni się od pierwszej przede wszystkim sposobem pracy. Uczniowie częściej mierzyli się z zadaniami problemowymi i uczyli się przez refleksję nad własnymi doświadczeniami.

Indywidualizacja pracy

Każdy z modułów w obu edycjach zawierał kilkanaście propozycji aktywności. Nauczyciel wybierał te, które były najbardziej adekwatne do możliwości grupy, z zachowaniem zasady realizacji co najmniej czterech zadań. To samo zadanie mogło przyjmować różne formy. Od działań opartych na konkretnych doświadczeniach, po bardziej złożone aktywności wymagające dłuższego myślenia, szukania danych, planowania i tłumaczenia, co z tego wynika. Uczeń mógł pracować na swoim poziomie, a jednocześnie uczestniczyć w tych samych działaniach co reszta klasy. Prowadzący miał także możliwość modyfikowania poziomu trudności zadań, sposobu realizacji oraz formy pracy. Każdy uczeń mógł odnieść sukces.

Indywidualizacja widoczna była też w tym, jak nauczyciel oceniał pracę ucznia. Ważny był nie tylko wynik, ale także wkład pracy ucznia oraz sposób dochodzenia do rozwiązania. Nauczyciel patrzył na drogę, jaką uczeń przeszedł, a nie tylko na końcowy efekt. Dzięki temu uczeń czuł się pewniej i miał większą chęć do nauki. W ten sposób lekcje matematyki nie były już czymś trudnym ani powodem do strachu. Matematyka stawała się miejscem, gdzie można próbować, poznawać nowe rzeczy i uczyć się wiary w siebie oraz swoje umiejętności.

Ewaluacja projektu

Po zakończeniu projektu nauczyciele przesyłali ankietę ewaluacyjną. Dzielili się swoimi obserwacjami i refleksjami. Opisywali, co udało się osiągnąć w pracy z uczniami, jakie elementy okazały się szczególnie skuteczne, a także z jakimi trudnościami spotkali się podczas realizacji poszczególnych modułów. Elementem ankiety była też opinia na temat kontynuacji projektu. Pedagodzy rekomendowali jego dalsze prowadzenie, wskazując na pozytywny wpływ na rozwój społeczny, emocjonalny i poznawczy uczniów.

Realizacja projektu *Empatia w Matematyce* przyniosła wyraźne i wielowymiarowe efekty. Widać je nie tylko w tym, jak dzieci radzą sobie z liczbami. Zmieniło się też to, jak patrzą na siebie, na innych ludzi i na naukę w ogóle. Matematyka nie polega już tylko na uczeniu się na pamięć. Stała się czymś, co robimy razem, okazją do tego, by każdy mógł się wykazać. Dzieci zaczęły słuchać się wzajemnie. Nauczyły się pytać, mówić i szanować zdanie innych. Nauczyciele u wielu uczniów zauważali spadek napięcia i lęku związanego z nauką matematyki. Uczniowie, którzy stawiali czoła codziennym wyzwaniom, byli naprawdę zaangażowani w zajęcia i dobrze sobie radzili odnosząc sukcesy. Nawet niewielkie

osiągnięcia stały się źródłem satysfakcji i budowania poczucia własnej wartości.

Zdobyte doświadczenia stały się dla mnie impulsem do dalszych działań oraz wyznaczyły kierunek rozwoju kolejnych edycji projektu, w których będą rozwijane i wzmacniane najcenniejsze elementy dotychczasowych działań. Szczególnie istotne wydaje się to w kontekście współczesnej edukacji, która coraz częściej łączy rozwój poznawczy uczniów z kształtowaniem kompetencji społecznych i emocjonalnych. Może to stanowić inspirację dla nauczycieli poszukujących nowych, bardziej angażujących sposobów pracy z uczniami w edukacji wczesnoszkolnej.



„Forum Nauczycieli” nr 1 (71) 2019

Wykorzystanie metody Hejnego na zajęciach edukacji wczesnoszkolnej

Jednym z założeń edukacji wczesnoszkolnej jest stworzenie warunków do nauczania matematyki, która pozwoli rozwinąć w uczniu logiczne myślenie sprzyjające rozwiązywaniu problemów. Przed nauczycielem stoi wyzwanie: jak uczyć, aby u uczniów klas I – III znajdujących się na poziomie myślenia praktycznego i obrazowo-konkretnego stymulować wrażliwość poznawczą na treści i pojęcia matematyczne.

Doskonałym przykładem może tu być wykorzystanie metody nauczania matematyki profesora Milana Hejnego, wybitnego czeskiego matematyka i dydaktyka. [...]

[...] Bywa, że dzieci w młodszym wieku szkolnym boją się matematyki, nie rozumieją treści, które przekazują im nauczyciele. Dzięki wprowadzeniu omawianej metody możemy rozbudzić w dziecku zainteresowanie matematyką, a w efekcie doprowadzić do tego, by ją polubiło. Polubiło – czyli rozumiało! Rozwiązywanie problemów, zadawanie pytań, umysłowy wysiłek podejmowany przez uczniów – to według profesora Hejnego droga do sukcesu w uczeniu matematyki. Tworzenie matematycznych schematów umysłowych jest bardziej efektywnym sposobem zdobywania wiedzy niż uczenie się na pamięć konkretnych pojęć, procedur, formuł. Matematyczne schematy myślowe budowane są poprzez rozwiązywanie odpowiednich problemów. Poszczególne doświadczenia zdobyte podczas lekcji grupowane są do tzw. środowisk matematycznych: są to m.in. *Krokowanie*, *Schody*, *Autobus*, *Pajęczyny*, *Dziadek Leśny*, *Węże*, *Klocki*, *Ścieżki rowerowe*. Środowiska matematyczne opracowane przez profesora umożliwiają uczniom rozwój różnorodnych czynności umysłowych. Sprzyjają rozwiązywaniu zadań według własnego pomysłu. Uczą pokonywania trudności i wiary we własne siły i możliwości.

Większość problemów rozwiązywana jest poprzez dyskusje w klasie. Nauczyciel nie mówi, że przedstawione przez ucznia rozwiązanie jest złe. Grupa rówieśnicza posługująca się podobnym językiem matematycznym potrafi trafnie naprowadzić kolegę myślącego inaczej na właściwy tok rozumowania i poprawne rozwiązanie. Dziecko, które nie uczy się pod presją oceny, popełniając błąd, nie przeżywa tak boleśnie porażki i podejmuje trud rozwiązywania kolejnych zadań. Dialog matematyczny między uczniami i nauczycielem oparty jest na zaufaniu do możliwości poznawczych dziecka. Uczeń wie, że ma prawo do popełniania błędów, bo na nich się uczy.

Wspólne poznawanie matematyki i zabawa z pomocami dydaktycznymi wykorzystywanymi w środowiskach edukacyjnych wpływają pozytywnie na rozwój logicznego myślenia u dzieci. Pozwala im to doświadczyć matematyki jako nauki czynnościowej, prowadzącej do logicznego i abstrakcyjnego poznawania świata.

Marzena Oterman – doradca metodyczny edukacji wczesnoszkolnej w Zabrzu

Od instrukcji do doświadczania.

Sztuki wizualne w świetle nowej podstawy programowej plastyki



Eliza Flaszewska

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

Tekst ma charakter metodyczny i diagnostyczny. Opiera się na analizie nowej podstawy programowej plastyki (2026), wybranych koncepcjach dydaktycznych oraz wieloletnim doświadczeniu autorki w pracy nauczyciela i doradcy metodycznego. Przyjęta perspektywa pozostaje jednoznacznie edukacyjna i nie dotyczy oddziaływań terapeutycznych.

» W codziennej praktyce szkolnej nauczyciel plastyki coraz częściej funkcjonuje w przestrzeni napięć pomiędzy zapisami podstawy programowej a realnymi możliwościami poznawczymi uczniów. Intensywna stymulacja cyfrowa, skrócony czas koncentracji, ograniczona gotowość do pracy manualnej oraz niewielkie doświadczenie pracy procesowej wpływają na jakość uczenia się. Zjawiska te są szczególnie widoczne na lekcjach plastyki, które wymagają uważności, cierpliwości i bezpośredniego kontaktu z materiałem.

Z perspektywy praktyki szkolnej można zauważyć, że uczniowie coraz częściej oczekują jasnych instrukcji, szybkiego efektu oraz jednoznacznej oceny. W takim kontekście edukacja plastyczna bywa sprowadzana do realizacji schematów, a jej formacyjny potencjał ulega osłabieniu. Spróbujmy uporządkować tę sytuację poprzez odwołanie się do edukacji opartej na doświadczaniu (zgodnie z kierunkiem nowej pod-

stawy programowej plastyki), rozumianej jako świadomie zaprojektowana strategia dydaktyczna, możliwa do realizacji w warunkach szkoły podstawowej.

Diagnoza współczesnej praktyki nauczania plastyki

Analiza codziennej pracy szkolnej pozwala wskazać kilka powtarzających się problemów dydaktycznych. Należą do nich trudności w utrzymaniu uwagi uczniów, niechęć do eksperymentowania, lęk przed popełnianiem błędów oraz ograniczona samodzielność w podejmowaniu decyzji twórczych. Uczniowie często preferują zadania zamknięte, z góry określone rozwiązania i wyraźne kryteria oceny. W tym kontekście lekcje plastyki stają się szczególnie wrażliwe na sposób prowadzenia. Zbyt instruktażowy model pracy sprzyja bierności, natomiast całkowite pozostawienie ucznia bez struktury prowadzi do dezorientacji i obniżenia poczucia bezpieczeństwa. Konieczne staje się więc poszukiwanie rozwiązań pośrednich – takich, które łączą ramy dydaktyczne z przestrzenią doświadczania i refleksji.

Doświadczanie w nowej podstawie programowej plastyki

Nowa podstawa programowa plastyki, obowiązująca od września 2026 r., wprowadzona rozporządzeniem Ministra Edukacji z dnia 11 marca 2026 r.¹, jednoznacznie akcentuje znaczenie procesu twórczego, eksperymentowania oraz re-

1 Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 11 marca 2026 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym (Dz.U. 2026 poz. 378).

fleksji nad własnym działaniem. Uczeń postrzegany jest jako aktywny uczestnik sytuacji edukacyjnej, a nie wyłącznie wykonawca poleceń.

Zapisane w podstawie programowej **doświadczenie** obejmuje zarówno kontakt z materią plastyczną, jak i świadomą obserwację przestrzeni, światła, rytmu czy relacji formalnych.

Z dydaktycznego punktu widzenia oznacza to konieczność odejścia od lekcji opartych wyłącznie na instrukcji na rzecz pracy procesowej, w której znaczenie ma przebieg działania, a nie jedynie efekt końcowy.

Nurt Leuven jako zaplecze teoretyczne

Istotnym odniesieniem dla edukacji opartej na doświadczeniu jest nurt Leuven – pedagogika doświadczenia, rozwijana przez Ferre'a Laeversa i zespół badaczy Uniwersytetu w Leuven. Koncepcja ta zakłada, że jakość uczenia się można analizować poprzez poziom zaangażowania ucznia oraz jego dobrostan. Wysoki poziom zaangażowania pojawia się wówczas, gdy uczeń ma możliwość działania w środowisku sprzyjającym koncentracji, samodzielności i sensownemu wysiłkowi poznawczemu. W odniesieniu do edukacji plastycznej nurt Leuven porządkuje myślenie o organizacji pracy, roli środowiska oraz znaczeniu procesu. Dostarcza narzędzi do obserwacji jakości uczenia się, jednocześnie pozostając jednoznacznie w obszarze edukacji formalnej. Stanowi tym samym solidne zaplecze teoretyczne dla działań opartych na doświadczeniu.

Warto w tym kontekście przywołać także działania Wiesława Karolaka – pedagoga, artysty i wieloletniego animatora kultury, którego praktyka edukacyjna oparta jest na pracy z dziećmi i młodzieżą w bezpośrednim kontakcie z materiałem, przestrzenią i otoczeniem. Karolak konsekwentnie akcentuje znaczenie procesu twórczego, eksperymentu oraz uważnej obserwacji, traktując działania plastyczne jako narzędzie poznawania świata, a nie realizacji z góry założonego efektu. Jego podejście, realizowane często w przestrzeniach otwartych i z wykorzystaniem prostych, naturalnych materiałów, pozostaje spójne z ideą edukacji opartej na doświadczeniu i może stanowić cenne źródło inspiracji dla nauczycieli plastyki poszukujących form pracy rozwijających samodzielność, wrażliwość i zaangażowanie uczniów.

Środowisko naturalne jako narzędzie dydaktyczne

Włączanie środowiska naturalnego do edukacji plastycznej należy rozumieć jako świadomy zabieg dydaktyczny, a nie jedynie atrakcyjny dodatek do zajęć. Kontakt z naturalnymi strukturami, barwami i fakturami sprzyja analizie formy, rozwijaniu percepcji wzrokowej i dotykowej oraz pracy z relacjami przestrzennymi. Uczniowie mają możliwość bezpośredniego doświadczenia zmienności światła, rytmu i skali, co znacząco poszerza ich kompetencje wizualne. Z doświadczeń wynika, że praca w takim środowisku sprzyja koncentracji i wydłuża czas zaangażowania uczniów. Działania te mogą być

realizowane na terenie szkoły lub w jej najbliższym otoczeniu, z zachowaniem zasad bezpieczeństwa i ram organizacyjnych. Praca z materiałem naturalnym wymaga od nauczyciela świadomego doboru zadań i form działania, tak aby materiał pełnił funkcję dydaktyczną i poznawczą, a nie był jedynie nośnikiem efektu dekoracyjnego. Facylitacja sztuk wizualnych w środowisku naturalnym polega na świadomym projektowaniu sytuacji edukacyjnych, w których nauczyciel nie przekazuje gotowych rozwiązań ani instrukcji krok po kroku, lecz tworzy warunki do samodzielnego doświadczenia, obserwowania i podejmowania decyzji twórczych przez uczniów. W przeciwieństwie do modelu instruktazowego facylitacja akcentuje proces, pytania i uważność, pozostawiając uczniom przestrzeń na eksperyment oraz indywidualne tempo działania. Środowisko naturalne ze swoją zmiennością, nieprzewidywalnością i bogactwem bodźców, sprzyja tak rozumianej pracy, ponieważ automatycznie przesuwa uwagę z efektu końcowego na przebieg działania i relację z otoczeniem.

Rola nauczyciela

W kontekście nowej podstawy programowej plastyki szczególnego znaczenia nabiera opuszczenie tradycyjnej przestrzeni klasowej i prowadzenie działań plastycznych w najbliższym otoczeniu szkoły: na podwórku, boisku, w ogrodzie szkolnym czy w bezpośrednim sąsiedztwie budynku. Nie wymaga to rozbudowanego zaplecza organizacyjnego ani specjalnych wyjazdów, a jednocześnie pozwala realizować kluczowe zapisy podstawy dotyczące doświadczenia, obserwacji, analizy form wizualnych i świadomego działania twórczego. Wyjście poza klasę sprzyja koncentracji, uruchamia ciekawość poznawczą oraz wzmacnia zaangażowanie uczniów, dla których zmiana kontekstu staje się impulsem do bardziej uważnego patrzenia i działania.

W tym modelu pracy nauczyciel:

- projektuje sytuacje dydaktyczne zgodne z podstawą programową,
- dba o strukturę pracy i bezpieczeństwo uczniów,
- inicjuje działania poprzez pytania i zadania problemowe,
- wspiera samodzielność i odpowiedzialność uczniów,
- obserwuje oraz dokumentuje proces uczenia się.

Ocenianie w tym modelu opiera się przede wszystkim na obserwacji procesu twórczego, stopnia zaangażowania ucznia oraz sposobu podejmowania decyzji, a nie na porównywaniu efektów końcowych.

Przykłady działań

Zaproponowane działania mają charakter otwarty i skalowalny, mogą być realizowane zarówno w młodszych, jak i starszych klasach szkoły podstawowej. Ich wspólną cechą jest przesunięcie akcentu z produktu na proces oraz świadome wykorzystanie środowiska jako narzędzia dydaktycznego.

To działania, które:

- sprzyjają pracy procesowej,
- aktywizują percepcję i uważność,
- nie są wyłącznie dekoracyjne ani odtwórcze,
- pozostają spójne z założeniami nowej podstawy programowej plastyki.

1. Naturalne matryce i ślady (szyszki, liście, kasztany, kamienie)

Uczniowie wykorzystują naturalne obiekty jako matryce drukarskie i narzędzia graficzne. Odbijają ich faktury, struktury i kształty, porównując uzyskane efekty wizualne. Działanie rozwija świadomość faktury, relacji figura – tło oraz uczy eksperymentowania bez presji efektu końcowego.

2. Efemeryczne kompozycje przestrzenne z materiałów naturalnych

Uczniowie budują tymczasowe układy z patyków, szyszek, liści i kamieni w przestrzeni naturalnej. Kompozycje nie są utrwalane – kluczowy jest proces budowania, modyfikowania i obserwowania zmian. Ćwiczenie rozwija myślenie przestrzenne, poczucie skali oraz rozumienie kompozycji jako procesu, a nie trwałego obiektu.

3. Wizualne badanie światła i przeźroczystości (liściaste witraże, lampiony)

Uczniowie tworzą proste struktury z liści i materiałów przepuszczających światło, obserwując zmiany barw i natężenia światła w zależności od pory dnia i miejsca. Zadanie rozwija wrażliwość na światło, kolor i relacje wizualne, a także uczy obserwacji zjawisk naturalnych.



4. Obiekty użytkowe jako forma plastyczna (podkładki, ramki, proste konstrukcje)

Z patyków, kamieni lub kasztanów uczniowie projektują proste formy użytkowe, zwracając uwagę na proporcje, stabilność i estetykę. Działanie łączy plastykę z myśleniem pro-

jektowym, uczy planowania i świadomego doboru środków wyrazu.

5. Naturalne konstrukcje i mikroarchitektura (domki dla owadów, minibudowle)

Uczniowie projektują i budują proste struktury z naturalnych materiałów, analizując ich funkcję, formę i relację z otoczeniem. Ćwiczenie rozwija myślenie konstrukcyjne, odpowiedzialność środowiskową oraz integruje plastykę z edukacją przyrodniczą.

6. Uważna obserwacja wizualna w terenie

Uczniowie wykonują szkice, notatki wizualne lub fotografie, koncentrując się na detalach: rytmie, symetrii, strukturze, ruchu światła i cienia. Zadanie rozwija koncentrację, zdolność analizy wizualnej i umiejętność świadomego patrzenia.

7. Gry wizualne i zadania percepcyjne w przestrzeni naturalnej

Uczniowie realizują zadania polegające na wyszukiwaniu określonych cech wizualnych (kolorów, kształtów, wzorów) lub komponowaniu naturalnych zestawów wizualnych. Ćwiczenie wzmacnia uważność, selektywność percepcji oraz myślenie porównawcze.

Podsumowanie

Edukacja plastyczna oparta na doświadczaniu stanowi odpowiedź na realne problemy współczesnej praktyki szkolnej. Łączy zapisy nowej podstawy programowej z diagnozą potrzeb uczniów oraz możliwościami dydaktycznymi nauczyciela. Praca procesowa, wsparta świadomym wykorzystaniem środowiska, sprzyja głębokiemu uczeniu się i przywraca edukacji plastycznej jej formacyjny charakter. Warto w tym miejscu postawić pytanie, w jakim stopniu szkolna edukacja plastyczna rzeczywiście daje dziś uczniom przestrzeń do doświadczania, a na ile ogranicza się do realizacji przewidywalnych schematów. Być może to właśnie drobna zmiana perspektywy – przesunięcie uwagi z instrukcji na proces, może stać się punktem wyjścia do realnej zmiany jakości pracy na lekcjach plastyki.

Bibliografia

1. Karolak W., Karolak B.: *Od realności do wyobraźni. Ćwiczeni i warsztaty z uważności dla dzieci, młodzieży i dorosłych*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2023.
2. KlusStańska D.: *Uczenie się przez odkrywanie*. Impuls, Kraków 2010.
3. Laevers F.: *Deep-level learning and the experiential approach*. Leuven 2005.
4. Louv R.: *Ostatnie dziecko lasu*. Maman, Warszawa 2020.
5. Szuman S.: *Sztuka dziecka*. WSiP, Warszawa 1990.
6. Wojnar I.: *Teoria wychowania estetycznego*. PWN, Warszawa 2000.

ABC

Slow life

według Mikołaja Reja



Joanna Waszkowska

Doradczyni metodyczna w zakresie języka polskiego w RODN „WOM” w Katowicach

- **Poziom grupy:** podstawowy.
- **Grupa wiekowa:** klasy 7 – 8 szkoły podstawowej oraz 1 – 4 i 5 szkoły ponadpodstawowej.
- **Inne wskazówki:** materiał można wykorzystać na zajęciach z wychowawcą, zajęciach języka polskiego oraz warsztatach dotyczących edukacji globalnej lub dobrostanu.
- **Czas realizacji:** minimum 90 minut.
- **Cele zajęć:**
 - pokazanie różnorodności świata,
 - kształtowanie umiejętności usystematyzowania (prezentacji i omówienia) znalezionych w Internecie informacji,
 - kształtowanie umiejętności językowych (argumentacja),
 - rozwijanie znajomości leksyki m.in. z zakresu opisu potrzeb społecznych i postawy życiowej,
 - kształtowanie umiejętności krytycznego odbioru informacji,
 - kształtowanie kompetencji społecznych z zakresu organizacji czasu.
- **Metody pracy:** elementy odwróconej lekcji, rutyna krytycznego myślenia *Widzę-Myślę-Zastanawiam się*¹, dyskusja, praca z tekstem, metoda problemowa (burza mózgów).
- **Pomoce dydaktyczne:** wydrukowane fragmenty utworu Mikołaja Reja (załącznik 1), 5 arkuszy szarego papieru z narysowaną na każdym arkuszu tabelą *Widzę-Myślę-Za-*

stanawiam się (wzór: załącznik 2), kartki post-it, pisaki, slajdy: 1) znaczenie słowa *pocziwy* (np. <https://sjp.pwn.pl/sjp/pocziwy;2501837.html>), 2) znaczenie pojęcia *slow life* (patrz: załączniki), ekran, głośniki do wyświetlenia filmu z serwisu YouTube.

➤ Przebieg zajęć

1. Poprzednia lekcja (spotkanie)
Uczniowie są poproszeni o zgromadzenie dziesięciu ciekawostek na temat Mikołaja Reja oraz zanotowanie, skąd pozyskali te informacje.
2. Nauczyciel (prowadzący) przed lekcją przygotowuje arkusze szarego papieru z tabelą narysowaną na każdym, wydruki fragmentów *Żywota człowieka pocziwego*, slajdy do wyświetlenia: znaczenie słowa *pocziwy*, znaczenie pojęcia *slow life*.
3. Właściwe zajęcia:
 - a. Wprowadzenie w nastrój i tematykę spotkania – nauczyciel informuje uczestników, że będą dziś poznawać zasady i styl życia Mikołaja Reja na podstawie fragmentów jego dzieła *Żywot człowieka pocziwego* (warto wspomnieć, że utwór powstał około 1567 roku, czyli pod koniec życia artysty i ma charakter poradnika oraz autobiograficznej refleksji).
 - b. Kim był Mikołaj Rej? – prowadzący prosi uczniów o przedstawienie swoich notatek: kilkoro wybranych osób czyta

¹ <https://pz.harvard.edu/sites/default/files/See%20Think%20Wonder.pdf> oraz <https://lekcjaenter.pl/blog/wykorzystanie-tik-w-rozwijaniu-krytycznego-myslenia-uczniow>

przygotowane dziesięć faktów z życia twórcy. Prowadzący dopytuje, z jakich źródeł korzystali uczestnicy spotkania (weryfikuje informacje, sprawdza, na ile są one potwierdzone naukowo). Następnie uczestnicy wspólnie wybierają informacje dotyczące: okresu, w którym tworzył Rej oraz związków jego poglądów z renesansem (humanizm, maksyma Terencjusza, dworzanin, sprawy polityczne, ziemianin).

c. Praca z tekstem:

- podział uczestników na pięć grup,
- umiejscowienie w sali stanowisk zawierających: arkusz szarego papieru, fragment tekstu, pisaki.

Nauczyciel wyjaśnia, co jest celem pracy: członkowie grupy mają za zadanie przeczytać fragment i uzupełnić tabelę zgodnie z zasadami rutyny krytycznego myślenia *Widzę-Myszę-Zastanawiam się*.

Grupy pracują rotacyjnie – po 5 – 8 minutach następuje zmiana i uczniowie przechodzą do następnego fragmentu; kolejna grupa pracuje nad danym fragmentem i może uzupełniać zapisy poprzedników, dopisywać swoje propozycje; po ostatniej zmianie uczniowie zostają przy materiałach.

d. Analiza pracy uczniów:

- co **dostrzegli**? (czyli co charakteryzuje człowieka pocziwego?) – nauczyciel wyświetla slajd z definicją słowa pocziwy, uczestnicy spotkania przedstawiają, na co zwrócili uwagę podczas czytania fragmentów (*widzę*),
- co **myślą** na temat zaobserwowanych faktów? – nauczyciel modeluje rozmowę, by wybrzmiały: dobrostan, uważność, wrażliwość, stosunek emocjonalny, radość życia (*carpe diem*), balans (złoty środek), pełnia życia (humanistyczne doświadczanie),
- nad czym **zastanawiali się**, czytając fragmenty tekstu? – członkowie zespołów dzielą się intrygującymi ich zagadnieniami (jest to też miejsce na próby wyjaśnienia pytań i niewiadomych w formie wspólnej rozmowy).

e. Refleksja (prowadzący steruje rozmową):

- Czy takie życie jest możliwe?
- Czy jest to afirmacja utopii, marzenie o świecie idealnym?
- Czy jest to sposób patrzenia osoby wyróżnionej klasowo (renesansowy szlachcic ziemianin)?
- Czy trzeba mieć wyjątkowe cechy charakteru, by tak patrzeć na świat?
- Ocena: czy jest to łatwe, czy trudne życie?

f. Kodeks życia według Mikołaja Reja:

- prowadzący rozdaje kartki post-it, a uczestnicy spotkania zapisują trzy najważniejsze zasady, które przyświecały Mikołajowi Rejowi na podstawie przeanalizowanych fragmentów jego autobiograficznego dzieła,

- wybrani uczniowie zbierają zapisane kartki i grupują je w widocznym miejscu w sali (powtarzające się lub synonimiczne określenia nakleją blisko siebie, by w rezultacie stworzyć zbiór zasad czytelny dla wszystkich), podczas grupowania prowadzący wyjaśnia, dlaczego np. dobrostan i *wellbeing* mają podobne znaczenie.

Uwaga: gromadzenie propozycji można przeprowadzić za pomocą narzędzi cyfrowych, np. *Mentimeter*.

g. Związek zadań z tematem lekcji (spotkania) – wyświetlenie tematu oraz slajdu zawierającego pojęcie *slow life*.

Polecenie: Rozstrzygnijcie, czy postawę reprezentowaną przez Reja w podanych fragmentach można określić mianem *slow life*?

h. Prezentacja filmu *Man*² i rozmowa po filmie:

- Wrażenia uczestników spotkania – na co zwrócili uwagę, do jakich wniosków prowadzi ich treść i forma filmu?
- Czym różni się postawa człowieka w filmie od zasad reprezentowanych przez Mikołaja Reja?
- Z czego wynika dostrzeżona różnica?
- Czy dziś można żyć tak, jak proponuje to Mikołaj Rej? Który sposób na życie wydaje się łatwiejszy?

i. Polecenia do rozważenia (na podsumowanie spotkania lub w formie pracy samodzielnej):

- Jeśli złożyć, że jesteśmy spadkobiercami dorobku naszych przodków, to postawa człowieka przedstawiona w filmie *Man* nie wzięła się znikąd. Jakie poglądy ludzi we wcześniejszych epokach mogły, Twoim zdaniem, wpłynąć na ugruntowanie zachowań ludzkich ukazanych w filmie *Man*?
- Rozważ, czy można być człowiekiem pocziwym i jednocześnie mieszkańcem obszaru wysoko zurbanizowanego? Czy życie we współczesnym mieście wspiera krzewienie postawy *slow life*?
- Rozstrzygnij, czy argumenty Reja na temat pocziwego życia przemawiają do ciebie? Przedstaw i uzasadnij swoje zdanie.

➔ Załącznik 1

Fragmenty tekstu Mikołaja Reja do wykorzystania na lekcji³

Żywot człowieka pocziwego

■ **Fragment 1**

Bo to sobie snadnie¹ każdy uważyc² może, jakie rozkoszy, jakie miłe przypadki z takiego wdzięcznego stanu³ każdemu przypadać mogą. Już przygoda⁴, już choroba, już każdy niedostatek lżejszy być musi niżli komu innemu, gdy już jedno drugiego onym

² S. Cutts: *Man*. <https://youtu.be/WfGMYdaICIU> [Dostęp: 5.05.2026]

³ *Żywot człowieka pocziwego* Mikołaj Rej – Wolne Lektury <https://wolnelektury.pl/katalog/lektura/rej-zywot-czlowieka-pocziwego/>

wdzięcznym upominaniem⁵ cieszy, ratuje i, czym może, wspomaga. Już zawsze⁶ dwoja radość i żałość dwoja pospołu z sobą chodzą. Już zawsze wszystko sporo⁷, bo jedno drugiego o wszystko się radzi, wszystko się nadobnie a roztropnie stanowi, wszystkiego się a wszystkiego sporo przymnaża. Przyjedzie przyjaciel już mu miło na one nadobną zgodę a na one wdzięczną społeczność patrzeć, ano mu oboje usługują, oboje wdzięczną ochotę ukazują, tak iż na równej rzeczy⁸ przy onej ochocie woli tam każdy zostać, niżli ondie⁹, gdzieby mu i korcem zasępiwszy nos¹⁰ dosypowano.

Słowniczek

1. snadnie – łatwo, z łatwością
2. uważać – zauważyć, rozważyć, dostrzec
3. stanu – tu: małżeństwo, partnerstwo
4. przygoda – nieprzewidziane zdarzenie, nieszczęście
5. upominaniem – wspomaganiem, wsparciem
6. zawsze – zawsze, za każdym razem
7. sporo – łatwo, szybko
8. na równej rzeczy – na małej rzeczy, w tym skromnym miejscu
9. ondie – gdzie indziej
10. zasępiwszy nos – nie ochoczo, nie wesoło (znaczenie: gdyby miał ktoś wszystkiego pod dostatkiem gdzie indziej, aż po nos, jednak zostałoby to pozyskane bez radości)

■ Fragment 2

Nuż zasię w domku sobie mieszkając taki pocziwy staniczek¹, azaż mało rozkoszek swych nadobnych pomiernie² użyć może? Azaż sobie nie mają onych nadobnych³ przechadzek po sadkoch⁴, po ogródkach? Już oboje grzebą, ochędażają, uprawiają, szczepią, ziółeczka sadzą⁵, ano wszystko sporo⁶, ano się wszystkiego z wielką ochotą i dożyć i o wszystko starać się chce. Już przyszedłszy do domeczku ono chędogo⁷, ano wszystko miło, kąseczek chociaż równy⁸, ale chędogo a smaczno⁹ uczyniony. Już obrusek biały, łyżeczka, miaseczka nadobnie uchędożona¹⁰, chleb nadobny¹¹, jarzynki pięknie przyprawione, krupeczki¹² bieluchne a drobniczko usiane, kureczki tłusciuchne. Owa w każdy kącik, gdziekolwiek weźrzesz, wszystko miło, wszystko jakoby się śmiało, a wszystko wdzięczniej, niżliby u drugiego na trzy misy nakładano.

Słowniczek

1. staniczek – tu: małżeństwo
2. pomiernie – z umiarem, skromnie
3. nadobnych – pięknych
4. sadkoch – sadkach
5. prace ogrodowe – grzebią, uprawiają, przygotowują, szczepią, sadzą rośliny/ziola
6. sporo – z wigorem, z chęcią
7. chędogo – pięknie, czysto
8. równy (starop.) – skromny, niekosztowny (znaczenie frazy: mój skromy kąt).
9. smaczno – ze smakiem, po swojemu, przytulnie

10. uchędożona – tu: ładnie przygotowana
11. nadobny – ładnie (wypieczony)
12. krupeczki – kaszka, kluseczki (zdrobnienie od „kasza”)

■ Fragment 3

Nuż gdy jeszcze owi przyrodzeni błazenkowie¹ a owy dziatęcki² wdzięczne przypadną, gdy jako ptaszka około stołu biegając, świrkocą, a około nich kuglują³, jaka to jest rozkosz a jaka pociecha. Już jedno weźmie, drugiemu poda, tedy się tu sobie urozkoszują⁴, to się tu im jako najlepszym błaznikom uśmieją. A ono gdy już imie mówić⁵, tedy leda co bełkocze, a przedsię mu nadobnie przystoi⁶. (...) A jakież żywot, proszę cię, a jakież wdzięczniejsze mieszkanie może być człowieka pocziwego za żywota tego niepewnego swego: jedno ten, którego Pan Bóg opieką jest, a który sobie między wszystkimi stanami⁸ nawdzięczniej upodobać raczył.

Słowniczek

1. przyrodzeni błazenkowie – prawdziwi figlarze, żartownisie
2. a owy dziatęcki – czyli te twoje dzieci
3. kuglować (starop.) — bawić się
4. urozkoszują – chodzi o to, że zabawy dzieci cieszą oczy, są przyjemnym widokiem
5. imie mówić – gdy potrafią mówić
6. a przedsię mu nadobnie przystoi – i to właśnie jest jego (dziecka) prawo, wolno mu
7. opieką jest — jest opiekunem
8. stany – tu: społeczność ludzi

■ Fragment 4

Nuż gdy przydzie ono gorące lato, azaż nie rozkosz, gdy ono wszystko, coś na wiosnę robił, kopał, nadobnieć dożyje a poroście¹, anoc niosą jabłuszka, gruszczyki, wisnecki, śliweczki z pierwszego szczepienia twego. Więc z ogródków ogóreczki, maluneczki², ogrodne ony inne rozkoszy. Ano młode masłka, syreczki nastaną, jajka świeże, ano kurki gmerzą, ano gąski gągają, ano jagniątko wrzeszczą, ano prosiątka biegają, ano rybki skaczą, tylko sobie mówić: „Używaj duszo, masz wszystkiego dość”, a wszakoż³ z bojaźnią bożą, a z wiernym dziękowaniem jemu.

Słowniczek

1. nadobnieć dożyje a poroście – zaczyna pięknie dojrzewać i rosnać
2. maluneczki – dawniej: melony (dynie)
3. a wszakoż – mimo to

■ Fragment 5

Gdy już około siebie wszystko nadobnie, pomiernie a pocziwie postanowisz, tak w domowych, jako i w postronnych sprawach swoich, a iż też będziesz chciał spokojnego a pomiernego żywota swojego użyć, nie bądź też jako pień przy drodze nikomu niepożyteczny, staraj się też wżdy, abyć i prawo swe, w którym siedzisz, i prawo boże, któreś powinien, wżdy też po kęsu¹ rozumiać, abyś też między ludź-

mi nie siedział jako głucha opona na ścianie², abyś się też i do tego, i do owego pocziwie przymawiać umiał, i przyjaciel aby też z ciebie pociechę i pocziwość czasem miał. Bo małoć by było³ po nas Bogu i ludziom, jeślibyśmy tylko tak jako głuchowie⁴ chodzili.

Słowniczek

1. po kęsu – po trochu
2. głucha opona na ścianie – chodzi tu o dekorację, coś bez duszy
3. Bo małoć by było – mało by było z nas pożytku
4. głuchowie – głuchoniemi

➔ Załącznik 2

Wzór tabeli *Widzę-Myślę-Zastanawiam się* wraz z **przykładowymi** odpowiedziami do fragmentu nr 2.

Widzę (dotyczy zaobserwowanych faktów)	Myślę (oddaje to, co myślę odnośnie zaobserwowanych faktów)	Zastanawiam się (to stawianie pytań dotyczących zaobserwowanych faktów)
Przechadzki po sadach, ogrodach	Lubi to robić, czuje bliskość z przyrodą (zdrobnienia)	Co sprawiło, że polubił przechadzki? Filozofia (stoicyzm, epikureizm)? Wiek (jest już dojrzałym człowiekiem)?
Wymienia dużo czynności związanych z pracą	Lubi to, bo robi to z kimś innym. Czuje radość z pracy wspólnej.	Czy nauczył się tego sam z siebie? Co mu daje ta praca? Czy to nie jest pracołolizm? Czy jest po pełni życia?
Obrusek biały, tyżeczka, miseczka	Dostrzega najdrobniejsze przedmioty, jest uważny	Dlaczego cieszy go posiadanie tych przedmiotów? Czy je gromadzi w nadmiarze?
Chleb, jarzynki, kureczki	Ma stosunek emocjonalny do tego, co je, celebrowanie posiłek	Równie silne emocje towarzyszą mu w pracy, jak i w odpoczynku – czy ważny jest dla niego balans w życiu? Równowaga? Dobrostan?

➔ Załącznik 3

Materiał pomocniczy do stworzenia slajdu o *slow life*

Slow life – najważniejsze zasady

1. Wyznaczaj sobie cele – staraj się, aby były one długoterminowe, osiągalne, a ich efekty można było mierzyć na bieżąco. Dzięki temu dasz radę dojść do wielkich rzeczy – małymi krokami i bez zbędnego pośpiechu.
2. Dbaj o relacje z najbliższymi – nie zaniedbuj życia rodzinnego i towarzyskiego na rzecz pełnego zaangażowania w życie zawodowe. Znajdź czas dla bliskich i nie patrz na zegarek, kiedy z nimi rozmawiasz.
3. Dbaj o siebie – odżywiaj się zdrowo, dbaj o zdrowie fizyczne i psychiczne. Nie żałuj czasu na rozwijające rytuały,

takie jak medytacja poranna, obserwowanie przyrody, celebrowanie drobnych przyjemności.

4. Żyć blisko natury – wybierz się na spacer do lasu lub parku, zamiast siedzieć przed komputerem lub scrollować media społecznościowe. Wprowadź naturę do swojego codziennego życia, np. w postaci świeżych ziół, które wykorzystasz w kuchni.
5. Kontroluj przepływ informacji – nie bierz do serca każdej informacji, która do Ciebie dociera. Mindfulness, czyli uważność, polega na tym, aby umiejętnie sortować wiadomości i wybierać te, które rzeczywiście są dla Ciebie ważne.
6. Wprowadź porządek w przestrzeniach dookoła Ciebie – porządek w kuchni lub szafie to nie tylko oznaka wewnętrznego uporządkowania, lecz także sposób, aby żyć bardziej ekologicznie i oszczędniej.
7. Nie gromadź rzeczy – spróbuj żyć zgodnie z zasadami minimalizmu. Wymieniaj się ubraniami, których już nie nosisz i gotuj w myśl filozofii zero waste, czyli w taki sposób, aby nie marnować pożywienia.
8. Zaufaj swoim emocjom – nie pozwól, aby presja otoczenia tłumiła Twoją osobowość. Jeśli widzisz, że miejsce źle wpływa na Twoje zdrowie, poszukaj takiego, w którym zaczniesz się rozwijać na swoich zasadach.
9. Bądź ciekawy/a jak dziecko – bądź uważnym obserwatorem, podobnie jak dzieci, które cieszą się każdym nowo poznany zjawiskiem.
10. Żyć tu i teraz – ogranicz wybieganie w przyszłość na rzecz radości z tego, co przynosi chwila obecna.

Na podstawie: J. Glogaza: *Slow life. Zwolnij i zacznij żyć*. Wydawnictwo Znak Literanova, Kraków 2016.

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 **9 października 2026 r.**

Przypominamy!

Zgodnie z przepisem § 7 ust. 1. Rozporządzenia Ministra Edukacji i Nauki z dnia 6 września 2022 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (Dz.U. z 2022 r., poz. 1914):

Zakres wymagań dotyczących realizowania zadań lub podejmowania działań na rzecz oświaty oraz ich efektów, których spełnianie jest sprawdzane przez komisję kwalifikacyjną w postępowaniu kwalifikacyjnym na stopień nauczyciela dyplomowanego, o których mowa w art. 9b ust. 1a pkt 4 ustawy, obejmuje: [...]

4) realizowanie co najmniej jednego z następujących zadań: [...]
c) **opracowanie podręcznika lub autorskiej pracy z zakresu oświaty lub rozwoju dziecka opublikowanej w czasopiśmie branżowym lub w formie innej zwartej publikacji**

Aktywnie i interdyscyplinarnie

na lekcjach chemii



— Ewelina Kowalska —

Nauczycielka matematyki, chemii i fizyki w Szkole Podstawowej nr 5 im. Królowej Jadwigi w Tarnowskich Górach oraz chemii w Szkole Podstawowej im. Michała Okurzałego w Tąpkowicach

» Chemia ... – jaka jest? Co o niej mogliby powiedzieć uczniowie? Co by ich zainteresowało na lekcji tego przedmiotu? Często na pierwszych lekcjach chemii w nowym roku szkolnym uczniowie pytają: czy będą eksperymenty? A szczególnie: czy będą wybuchy? Jakże jest ich rozczarowanie, gdy mówię, że eksperymenty będą, ale wybuchów to nie będzie, ale czy chemia to tylko eksperymenty? Oczywiście jest to metoda bardzo angażująca uczniów i dająca im wiele radości z odkrywania świata. Dużo się uczą podczas ich wykonywania, jednak nie jest to jedyna, a jedna z wielu metod pracy z uczniem na lekcji.

W tym miejscu chciałabym więc się skupić na innych metodach i technikach pracy, które w sposób aktywny angażują uczniów w pracę na lekcjach chemii. Co więcej, przy ich użyciu można pokazać uczniom interdyscyplinarność nauki, przeplatanie chemii z matematyką, chemii z językiem angielskim, chemii z fizyką, chemii z językiem łacińskim. Można pokazać bogactwo wiedzy z różnych dziedzin nauk, nie tylko przyrodniczych, ale i lingwistycznych, bo chemię można odnaleźć wszędzie, tylko trzeba chcieć jej szukać.

Metod aktywizujących, których można użyć podczas lekcji chemii jest wiele: eksperymenty, gry dydaktyczne (również dostępne online, m.in. quizy na Wordwall, LearningApps, EduZabawy, Kahoot), domina, krzyżówki, mapa pojęciowa, mapa myśli, burza mózgów, dyskusje, tworzenie: notatek wizualnych czy graficznych, modeli molekularnych związków chemicznych, memów, fiszek, układanie wierszyków, akronimów,

historyjek, śmiesznych zdań w celu ułatwienia zapamiętywania symboli pierwiastków, ich nazw, czy trudnych pojęć.

Metody aktywizujące należy dostosować do tematyki lekcji, co postaram się teraz przybliżyć. Domino chemiczne wykorzystuję w klasach ósmych na lekcji o wzorach i nazwach soli. Po pierwszej lekcji z nazewnictwa soli, podczas której uczniowie uczą się ustalania wzorów sumarycznych soli i ich nazywania, na kolejnych lekcjach przychodzi czas na utrwalenie wiedzy i wtedy wykorzystuję domino. Taką samą taktykę stosuję w klasie siódmej podczas lekcji na temat: *Znaczenie wartościowości pierwiastków chemicznych przy ustalaniu wzorów i nazw związków chemicznych*. Uczniowie układają domino i ustalają dla prostych dwupierwiastkowych związków chemicznych nazwę na podstawie wzoru sumarycznego i na odwrót. Domino z symboli pierwiastków chemicznych i ich nazwy (wersja polska, angielska i łacińska) zamierzam również zastosować na lekcji w klasie siódmej *Pierwiastki i związki chemiczne*.

W swojej pracy wykorzystuję także modele pręcikowo-kulkowe różnych związków chemicznych. Uczniowie mogą samodzielnie zbudować cząsteczkę z dostępnych w pracowni zestawów lub używając plasteliny do utworzenia atomów i małych szaszłyków lub zapalek jako wiązań. W ten sposób są w stanie lepiej zrozumieć budowę różnych związków chemicznych niż ze wzorów pisanych na tablicy, czy opisanych w książce. Modele pręcikowo-kulkowe wykorzystuję w klasie siódmej, tak mówiąc o wiązaniach kowalencyjnych, jak

i o wartościowości, co ułatwia uczniom zrozumienie istoty wartościowości jako liczby wiązań, które tworzy atom, gdy łączy się z innymi atomami. Uczniowie widzą wtedy na modelu wiązania pojedyncze (H_2 , Cl_2 , Br_2 itp.), wielokrotne (N_2 , O_2), związki chemiczne (CO_2 , H_2O , NH_3 , CH_4 itp.). Metoda ta świetnie sprawdza się również w klasie ósmej przy omawianiu budowy cząsteczek kwasów, alkoholi, kwasów karboksylowych, jak i na lekcjach z szeregów homologicznych alkanów, alkenów i alkinów, gdzie uczniowie mogą samodzielnie zrobić wzór strukturalny z uwzględnieniem wiązań wielokrotnych dla alkenów i alkinów.

Mapę myśli warto wykorzystać w klasie siódmej przy omawianiu różnych substancji, np. na lekcjach: *Tlen – najważniejszy składnik powietrza*, *Tlenek węgla(IV)*, *Wodór*, a w klasie ósmej *Metan i etan*, *Metanol i etanol – alkohole monohydroksylowe*, *Kwas octowy* w celu wizualizacji substancji i graficznego przedstawienia wiedzy z tego zakresu.

Warto również tutaj wspomnieć o notatkach graficznych. Niektórzy moi uczniowie podczas lekcji tworzą swoje własne notatki graficzne; dzieje się tak również podczas lekcji powtórzeniowych. To sposób na zapamiętywanie i utrwalenie przerobionego materiału. Uczeń może je przeglądać przed kolejną lekcją, czy przed sprawdzianem. Co więcej uczniowie najpierw muszą przeanalizować poznane podczas lekcji treści, wybrać to co istotne, a następnie odręcznie pisać i rysując, przetworzyć poznane zagadnienia. Uczeń sam tworząc notatkę, zapamiętuje najwięcej.

Warto uczniom na lekcjach przedstawić metody aktywizujące, zachęcić ich i dać im pole do tworzenia kreatywnych pomocy dydaktycznych do nauki. Będą mogli również przynieść zdobytą wiedzę na temat aktywizujących metod nie tylko do pracy na lekcji, ale do uczenia się.

Podczas lekcji warto uczniom pokazywać korelację międzyprzedmiotową. Uczniowie, rozwiązując wspólnie lub też indywidualnie zadania międzyprzedmiotowe, mogą czerpać z tego podwójną korzyść. Matematykę, fizykę i chemię uczniowie łączą już przy okazji przekształceń wzorów, zadań z gęstości, czy zamieniając jednostki masy, objętości. Połączeń matematyki i chemii możemy znaleźć sporo w zagadnieniach z podstawy programowej, czy też w materiałach do różnych konkursów przedmiotowych. Warto tu wymienić zagadnienia związane z obliczaniem masy cząsteczkowej, masy molowej, średniej masy atomowej, wyznaczaniem stosunków masowych, użyciem prawa zachowania masy, prawa stałości i składu związków chemicznych,

obliczeń stechiometrycznych. Bogata w połączenia matematyki i chemii jest chemia roztworów wodnych wraz ze stężeniami procentowymi, stężeniami molowymi, przeliczaniem stężeń, rozpuszczalnością, mieszaniem roztworów, rozcieńczaniem czy zateżaniem roztworów.

Pokazywanie uczniom korelacji międzyprzedmiotowej uzmysłowi im również, jak szerokie jest zastosowanie matematyki w chemii oraz to, jak wiedza matematyczna pomaga w rozwiązywaniu różnorodnych zadań chemicznych z wykorzystaniem m.in. narzędzi dostępnych w ramach technologii informacyjno-komunikacyjnej oraz dostępnych w pracowniach pomocy dydaktycznych. Można przy tym rozwijać umiejętności matematyczne, logicznego myślenia i wzbudzić zainteresowanie przedmiotami ścisłymi. Zachęcać i motywować uczniów do wykorzystania wiedzy w teorii i w praktyce. Co więcej, połączenie wiedzy z tych przedmiotów odgrywa istotną rolę w rozwoju ucznia.

Warto również pamiętać o połączeniu chemii z językami obcymi, czy to angielskim, czy łacińskim. Połączenie tych dwóch przedmiotów może być inspiracją do tworzenia różnych pomocy dydaktycznych ułatwiających uczniom naukę m.in. symboli i nazw pierwiastków chemicznych, nazewnictwa związków chemicznych, szkła i sprzętu laboratoryjnego, czy piktogramów.

W szkole przeprowadziłam lekcję otwartą w klasie siódmej i ósmej, na której uczniowie podczas burzy mózgów swobodnie przedstawiali swoje pomysły na interdyscyplinarność w chemii. Była to również świetna okazja do wygłoszenia pogadanki w klasach ósmych i powtórzenia zagadnień z klasy siódmej: symbole i nazwy pierwiastków, szkło i sprzęt laboratoryjny, gęstość, prawo zachowania masy, piktogramy, stężenie

procentowe roztworu, przeliczanie jednostek. Podczas lekcji otwartych wykorzystywałam przygotowane przeze mnie gry dydaktyczne, łączące chemię z językami obcymi, czy to angielskim, czy łacińskim – domino o symbolach pierwiastków chemicznych i ich nazwy (wersja angielska i łacińska) oraz grę w łączenie nazwy szkła lub sprzętu laboratoryjnego z obrazkiem (wersja polska i angielska). Nauczyciele obserwujący lekcje pozytywnie komentowali przebieg lekcji, przyjazną atmosferę i bardzo duże zaangażowanie uczniów.

Poniżej przygotowane przeze mnie, łączące chemię z nauką języka obcego, przykładowe pomoce dydaktyczne, które można wykorzystać podczas lekcji, jak również na zajęciach koła zainteresowań, czy zajęciach rozwijających uzdolnienia uczniów.



Symbole pierwiastków chemicznych i ich nazwy (wersja polska, angielska i łacińska) – domino

START	wodór	START	hydrogen	INITIUM	hydrogenium
H	tlen	H	oxygen	H	oxygenium
O	azot	O	nitrogen	O	nitrogenium
N	chlor	N	chlorine	N	chlorum
Cl	siarka	Cl	sulfur	Cl	sulphur
S	węgiel	S	carbon	S	carbonium
C	fosfor	C	phosphorus	C	phosphorus
P	krzem	P	silicon	P	silicium
Si	sód	Si	sodium	Si	natrium
Na	potas	Na	potassium	Na	kalium
K	wapń	K	calcium	K	calcium
Ca	magnez	Ca	magnesium	Ca	magnesium
Mg	żelazo	Mg	iron	Mg	ferrum
Fe	cynk	Fe	zinc	Fe	zincum
Zn	brom	Zn	bromine	Zn	bromum
Br	miedź	Br	copper	Br	cuprum
Cu	glin	Cu	aluminium	Cu	aluminium
Al	ołów	Al	lead	Al	plumbum
Pb	srebro	Pb	silver	Pb	argentum
Ag	bar	Ag	barium	Ag	barium
Ba	jod	Ba	iodine	Ba	iodium
I	KONIEC	I	END	I	FINIS

Sprzęt i szkło laboratoryjne / Laboratory equipment and glassware – fiszki (wersja polsko-angielska) lub karteczki do łączenia nazwy szkła lub sprzętu labora- toryjnego z obrazkiem (przykłady)

Strona przednia	Strona tylna
	probówka test tube
	zlewka beaker
	cylinder miarowy graduated cylinder
	lejek funnel
	bagietka glass baguette
	kolba stożkowa conical flask
	kolba kulista okrągłodenna round-bottomed flask

Interdyscyplinarność w nauczaniu chemii daje dużo możliwości zarówno nauczycielom w tworzeniu ciekawych lekcji, jak i uczniom w odpowiedzi na ich pytanie – po co mi to? Uzmysławia uczniom zasadność zdobywania wiedzy oraz wskazuje jej praktyczne zastosowanie.

Forum Nauczycieli” nr 3 (90) 2023

25
LAT KWARTALNIKA

Nauka w STEAM: jak wzbudzić pasję i ciekawość świata w szkole?

STEAM to akronim od Science (Nauka), Technology (Technologia), Engineering (Inżynieria), Art (Sztuka) i Mathematics (Matematyka). Jest to interdyscyplinarne podejście do nauczania, które stawia na łączenie różnych dziedzin w celu rozwiązania rzeczywistych problemów, poszerzenie perspektywy nie tylko w naukach ścisłych, lecz w również w sztuce, uruchomienie kreatywności i wyrażania siebie. [...]

[...] Dzięki pracy metodą STEAM zmienia się podejście ucznia, równocześnie zmienia się także rola nauczyciela. To nie belfer, który wyklada daną dziedzinę nauki, a zapamiętaną wiedzę sprawdza w formie klasówek i odpytywania przy tablicy. To motywujący mentor, wspierający facylitator, który nakierowuje na nowe rozwiązania, zachęca do pracy metodą prób i błędów, za które uczeń nie zostaje zganiony czy skarcony. STEAM wymaga dostrzeżenia różnicy między edukacją tradycyjną a koncepcją wynikającą z podejścia do procesu nauki, roli ucznia i nauczyciela, sposobów nauczania i celów edukacyjnych. Jak wskazuje R. Schulz, w szkole tradycyjnej wszystko bowiem urządzone jest do słuchania. Postawa słuchania oznacza bierność, wchłanianie pewnych gotowych materiałów, które dziecko musi sobie przyswoić w jak największej możliwej ilości, w czasie możliwie jak najkrótszym.

Metodologia STEAM koncentruje się na interdyscyplinarności, aktywnym uczeniu się i rozwijaniu umiejętności praktycznych, aby przygotować uczniów do wyzwań XXI wieku. [...]

[...] **Konstruktywizm i metodyka STEAM to różne teorie i podejścia do edukacji, łączy je jednak wspólny akcent kładziony na aktywności ucznia**, jego doświadczeniu, rozwijanie umiejętności rozwiązywania problemów i kreatywności oraz na roli nauczyciela jako przewodnika w procesie nauki. Te wspólne elementy mogą być wykorzystane w praktyce edukacyjnej, aby stworzyć bardziej angażujące i efektywne doświadczenia edukacyjne.

Koncepcja STEAM zrywa z podziałem na wiedzę szkolną i pozaszkolną. Edukacja staje się życiem, a nie nauką o życiu. J. Nellsen, L. Lott, S. Glenn piszą, że w placówkach edukacyjnych prowadzonych z założeniem uczenia się tego, co pragmatyczne, życiowe, z zapewnieniem partycypacji wychowanków, pozytywnego klimatu dla uczenia się, wykluczeniem nudy i marazmu, zdecydowanie rzadziej pojawiają się problemy natury wychowawczej.

dr Agnieszka Twaróg-Kanus – konsultantka w Pracowni Wychowania, Kształcenia Ogólnego i Zawodowego w Regionalnym Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Katowicach.

Zacząć drugi język i nie zniechęcić.

O odwadze komunikacyjnej



— Agnieszka Paciej-Motyl —

Nauczycielka języka francuskiego, psycholog w Szkole Podstawowej nr 45 z Oddziałami Dwujęzycznymi im. J. Korczaka w Sosnowcu

» Początek nauki drugiego języka obcego to moment, który łatwo przeoczyć w szkolnej codzienności. Dla nauczyciela to kolejny rozdział podręcznika, nowe słownictwo, pierwsze dialogi. Dla ucznia – często mieszanka ciekawości i niepokoju.

Z perspektywy psychologa wiem, że właśnie wtedy rodzi się coś bardzo kruche: przekonanie *dam radę* albo *to nie dla mnie*. Wystarczy kilka sytuacji, w których uczeń poczuje się zagubiony czy oceniony, by wycofał się na długo. A przecież poziom A0 – ten najbardziej elementarny – nie jest etapem technicznym. To moment budowania odwagi.

Badania nad procesem uczenia się pokazują, że poczucie sprawstwa i bezpieczeństwa znacząco zwiększają zaangażowanie ucznia oraz jego gotowość do podejmowania wysiłku¹. Również koncepcja nastawienia na rozwój podkreśla, jak ważne jest przekonanie, że kompetencje można budować poprzez próbę i doświadczenie, a nie jednorazowy sukces².

Z tej potrzeby narodził się **projekt Frankofonki na Śląsku**³. Realizowaliśmy go równolegle w dwóch szkołach podstawowych – w Sosnowcu i w Wodzisławiu Śląskim – pracując z uczniami klas IV i V rozpoczynającymi naukę języka francuskiego. Od początku zależało nam na czymś więcej, niż tylko utrwalaniu struktur językowych. Chcieliśmy stworzyć sytuację, w której język stanie się potrzebny.

Bliskość jako przestrzeń bezpieczeństwa

Wybór szkoły partnerskiej z regionu był decyzją bardzo świadomą. Bliskość geograficzna oznaczała możliwość realnych spotkań bez dodatkowych kosztów. Ale jeszcze ważniejsze było to, że obie grupy znajdowały się na podobnym poziomie językowym.

Uczniowie wiedzieli, że po drugiej stronie są rówieśnicy, którzy – tak jak oni – dopiero zaczynają. To drobny szczegół organizacyjny, ale ogromny czynnik psychologiczny. Nagle nie trzeba udawać biegłości. Można próbować. Można popełnić błąd. Można się pomylić i spróbować jeszcze raz.

W klasie często obserwuję, jak silny bywa lęk przed oceną. W projekcie ten lęk wyraźnie malał. Uczniowie mówili do konkretnych osób, nie do anonimowej publiczności.

Od pierwszego zdania do pierwszego spotkania

Zaczęliśmy bardzo prosto. *C'est moi!* – autoprezentacja. Krótkie nagrania wideo, w których uczniowie mówili: jak mają na imię, ile mają lat, gdzie mieszkają, co lubią. Struktury były nieskomplikowane. Czasem wypowiedziane niepewnie. Czasem przerywane śmiechem.

Taki sposób pracy wpisuje się w podejście komunikacyjne, w którym język od początku traktowany jest jako narzędzie działania, a nie wyłącznie przedmiot ćwiczeń strukturalnych⁴.

1 J. Hattie: *Widoczne uczenie się dla nauczycieli. Jak maksymalizować siłę oddziaływania na uczenie się*. Przeł. M. Czerniawska. Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2015.

2 C. S. Dweck: *Nowa psychologia sukcesu*. Wydawnictwo MT Biznes, Warszawa 2017.

3 Jego współautorką jest Antonina Godziek.

4 E. Dębska: *Metodyka nauczania języków obcych*. Wydawnictwo Akademickie, Warszawa 2018.

Najważniejsze było to, że nagrania miały realnych odbiorców. Uczniowie ze szkoły partnerskiej oglądali je i przygotowywali do nich krótkie ćwiczenia. Potem role się odwracały. Pojawiała się odpowiedź. A wraz z nią – prawdziwe zainteresowanie: *Kim oni są? Czy nas zrozumieli?*

W grudniu przygotowywaliśmy kartki świąteczne i krótkie życzenia wideo. W styczniu i lutym uczniowie zaczęli opowiadać o swoich szkołach i miastach. Musieli zastanowić się, co w ich codzienności jest warte pokazania. Jak opowiedzieć o swoim miejscu w kilku prostych zdaniach po francusku?

Język obcy przestał być zestawem ćwiczeń. Stał się narzędziem opowiadania o sobie.

Pierwsza wizyta uczniów z Wodzisławia Śląskiego w Sosnowcu była naturalną konsekwencją wcześniejszych działań. Rozpoznawali się z nagrań. Wiedzieli, kto ma kota, kto lubi sport, kto gra na instrumencie. Nie byli już anonimową grupą. Byli kimś konkretnym. Rozmowy nie były płynne ani długie. Ale były prawdziwe.

Kilka miesięcy później Sosnowiec pojechał do Wodzisławia. Zauważyłam wtedy coś bardzo wyraźnego – uczniowie mówili odważniej. Nie dlatego, że nagle znali dużo więcej słów. Dlatego, że czuli się bezpieczniej.

Każdy ma swoje miejsce

Projekt był oparty na pracy zespołowej. Uczniowie współdecydowali o formie nagrań, dzielili się rolami, planowali kolejne działania. Jedni chętniej występowali przed kamerą, inni zajmowali się montażem, jeszcze inni przygotowywali zadania dla szkoły partnerskiej.

Z perspektywy psychologa szczególnie cenię takie sytuacje. Nie każdy musi być najlepszym mówcą. Każdy może być potrzebny. Kiedy uczeń doświadcza, że jego wkład – nawet techniczny czy organizacyjny – ma znaczenie dla wspólnego efektu, rośnie jego poczucie kompetencji. A właśnie doświad-

czenie skuteczności własnego działania jest jednym z czynników wzmacniających motywację wewnętrzną⁵.

Projekt naturalnie połączył się z informatyką i edukacją regionalną. Uczniowie uczyli się montować filmy, tworzyć prezentacje, planować trasę spaceru dla gości. Kompetencje językowe rozwijały się niejako przy okazji, w realnym działaniu.

Co zostaje po projekcie?

Po zakończeniu projektu zadałam sobie pytanie: co tak naprawdę się zmieniło?

Odpowiedź nie mieści się w tabeli z wynikami testów. Zmieniło się nastawienie. Uczniowie częściej zgłaszają się do odpowiedzi. Rzadziej mówią: *Nie umiem*. Częściej: *Spróbuję*.

To słowo – *spróbuję* – jest dla mnie kluczowe. Oznacza gotowość do ryzyka, do wyjścia poza strefę komfortu. A bez niej nie ma nauki języka. Przekonanie, że błąd jest elementem procesu, a nie dowodem braku zdolności, stanowi fundament nastawienia na rozwój⁶.

Jako nauczyciel cieszę się z postępów językowych. Jako psycholog widzę coś jeszcze – wzrost poczucia sprawstwa. Uczeń, który doświadczył, że potrafi powiedzieć kilka zdań i zostać zrozumianym, buduje przekonanie: *Mam wpływ*. A to przekonanie wykracza daleko poza lekcję francuskiego.

Dzisiaj myślę, że początek nauki języka to nie czas na sprawdzanie, kto zapamiętał najwięcej słów. To moment budowania relacji – z językiem, z drugim człowiekiem i z samym sobą jako osobą uczącą się.

Nie wszyscy uczniowie zostaną frankofonami. Ale wielu z nich zapamięta, że potrafili mówić w obcym języku do kogoś, kto ich słuchał i rozumiał. A to doświadczenie, choć trudno je zmierzyć, bywa fundamentem trwałej motywacji.

I być może właśnie o to chodzi na początku – nie o perfekcję, lecz o odwagę.

„Forum Nauczycieli” nr 3 (66) 2017

Lekcja języka obcego zorientowana na działanie

25
LAT KWARTALNIKA

Uczniowie podczas lekcji zorientowanej na działanie uczą się planowania, współpracy, przejmują odpowiedzialność za wykonane zadania. Wszystko to prowadzi do zwiększenia ich motywacji i samodzielności, kreatywności, a także do rozwoju kompetencji medialnej.

Proces ten wymaga jednak zarówno od uczącego się, jak i od nauczyciela zmiany podejścia do sposobu kształcenia oraz zmiany pełnionych funkcji w klasie.

Uczeń i nauczyciel na lekcji zorientowanej na działanie

Pierwszą istotną zmianą w postępowaniu nauczyciela jest jego podejście do błędów. Podczas takiej lekcji uczniowie przede wszystkim koncentrują się na doświadczaniu, próbowaniu czy też na tworzeniu nowych, jeszcze nieznanych im struktur. Prowadzi to wielokrotnie do sytuacji, w których pojawiają się błędy językowe. Nauczyciel powinien je akceptować, ponieważ świadczą one m.in. o zaangażowaniu uczniów oraz ich kreatywności...

Kolejnym istotnym zadaniem nauczyciela jest współpraca z innymi nauczycielami. Jest ona konieczna, aby właściwie zaplanować cele lekcyjne, jeśli mają być one zintegrowane z innymi przedmiotami. Jeśli nauczyciel języków obcych będzie oczekiwał od uczniów, że stworzą np. projekt językowo-biologiczny, a zakres tematyczny nie był jeszcze omawiany na lekcjach przedmiotowych z biologii, to zadanie to zakończy się niepowodzeniem i będzie miało demotywujący wpływ na uczniów.

dr Barbara Czwartos – konsultantka w Pracowni Rozwoju Zawodowego Nauczycieli w Regionalnym Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Katowicach.

5 J. Hattie: *Widoczne uczenie się dla nauczycieli...*

6 C. S. Dweck: *Nowa psychologia sukcesu...*

I na koniec kilka cytatów z archiwalnych artykułów kwartalnika.

Zapraszamy w krótką podróż, zaczynając od pierwszego numeru kwartalnika

„Forum Nauczycieli” Biuletyn nr 1 (1) 2001

Aktualny stan i zasady funkcjonowania doradztwa metodycznego

Wojewódzki Ośrodek Metodyczny w Katowicach zorganizował od marca 1999 roku kilkadziesiąt spotkań z przedstawicielami gmin. Zaowocowało to potężną liczbą niemal 300 powołanych doradców na rozpoczęcie roku szkolnego 1999/2000. Można powiedzieć – wspaniale!

Żaden ośrodek metodyczny w Polsce nie miał tak wielkiej grupy doradców...

Alina Chmielowska – dyrektorka Wojewódzkiego Ośrodka Metodycznego w Katowicach

„Forum Nauczycieli” nr 2 / 2001

Praktyczna realizacja idei bonu oświatowego

Dzisiaj trudno jest wydzielić wszystkie uboczne koszty działalności oświatowej, dlatego nie da się jednoznacznie określić kosztów kształcenia ucznia. Jednak określenie jednolitej dla wszystkich bazy wyjściowej kosztów pozwoli na stopniowe niwelowanie różnic. Taką bazą może być gminny bon oświatowy.

Bon oświatowy to określona kwota środków budżetowych przypadająca na ucznia, przekazywana bezpośrednio do szkoły w formie dotacji.

dr Jerzy Grad – wicedyrektor Wojewódzkiego Ośrodka Metodycznego w Katowicach

„Forum Nauczycieli” nr 6 (2–3) 2002

Komputer – przyjaciel czy wróg?

Zazwyczaj komputer wspaniale służy dzieciom i młodzieży: rozwija ich wyobraźnię, spostrzegawczość, koordynację wzrokowo-ruchową, koncentrację uwagi, logiczne myślenie, itp. Stwarza użytkownikowi możliwość rozwoju intelektualnego, jednak to użytkownik musi dokonać wyboru treści, które chce odbierać za jego pośrednictwem. W tym przypadku komputer nie różni się od innych środków przekazu informacji – telewizji czy prasy. Z drugiej strony Internet czy gry komputerowe wymagają aktywnego uczestnictwa i zwykle stawiają użytkownikowi większe wymagania niż np.: telewizja, która umożliwia jedynie bierny odbiór informacji.

Anna Stępień – Zespół Szkół Ogólnokształcących nr 4

„Forum Nauczycieli” nr 4 (7) 2002

Jak przygotować analizę wyników egzaminów zewnętrznych

Kiedy pod koniec wakacji szkoły otrzymały raport z wynikami egzaminów zewnętrznych dla rad pedagogicznych otworzył się nowy etap pracy. Jak wykorzystać wyniki egzaminu zewnętrznego dla rozwoju szkoły? Najprościej popatrzyć na zestawienia statystyczne i Aż strach pomyśleć co dalej. Co więc zrobić, aby uniknąć rankingów i oskarżeń? Jak na podstawie otrzymanych wyników zbudować plan rozwoju szkoły? Odpowiedź zaproponował prof. Bolesław Niemierko. Na wyniki musimy spojrzeć analizując je jakościowo. Jakościowo to znaczy w sposób, w którym komentarz jest ważniejszy od wyniku.

Cezary Lempa – konsultant w Pracowni Zarządzania i Analiz Oświatowych w RODN „WOM” w Katowicach

„Forum Nauczycieli” nr 3 (19) 2005

Dlaczego trzeba uczyć mediów i o mediach

Celem edukacji medialnej w szkole powinno być zatem uczenie aktywnego i krytycznego czytania różnych tekstów ikonicznych, porównywania ich ze sobą, weryfikowania obecnych w nich informacji, systemów wartości, postaw ich autora wobec różnych elementów rzeczywistości społecznej i fizycznej.

dr Agnieszka Ogonowska – adiunkt w Katedrze Literatury XX wieku Akademii Pedagogicznej im. KEN w Krakowie

„Forum Nauczycieli” nr 1 (36) 2010

Męskość Stasia Tarkowskiego

Mimo wyraźnej linii rozwojowej akcji powieści, inicjacja jest tu pojęciem nieadekwatnym, bardziej etykietą typu fabuły niż konkretnego rytuału dojrzałości. Kulturowy eklektyzm dojrzenia bohatera oraz nowoczesny światopogląd ojców Stasia i Nel – europejskich inżynierów – kwestionują możliwość jakiejś określonej rytualnej formy przejścia w dojrzałość. Niewątpliwie pozostaje za to fortunne spełnienie inicjacyjnej próby, dzięki czemu Staś udowadnia, że jest już dorosłym mężczyzną.

dr Ryszard Koziołek – nauczyciel akademicki w Instytucie Nauki o Literaturze Polskiej Uniwersytetu Śląskiego

„Forum Nauczycieli” nr 1 (48) 2013

Edukacja twórcza – edukacja przez twórczość Autorytet – rzecz wątpliwa

Nie my decydujemy, kiedy stajemy się dla kogoś autorytetem. Nie wiem, czy jestem autorytetem dla swoich uczniów, ale jestem przekonana, że autorytetem nigdy nie będzie osoba, która uzna, że posiada wiedzę absolutną, znajduje się w posiadaniu prawd niepodważalnych i nie będzie w stanie próbować wysłuchać innego zdania. Jestem pewna, że podstawą zmiany w osobowościach naszych uczniów z zamkniętej w otwartą, z odtwórczej w kreatywną jest zmiana w sposobie podejścia do ucznia przez nauczyciela. Człowiek zamknięty nie wychowa otwartego następcy, a przecież nasi uczniowie będą naszymi następcami.

Katarzyna Michalska – nauczycielka języka polskiego w Gimnazjum nr 1 w Bytomiu

„Forum Nauczycieli” nr 3 (59) 2015

Dlaczego Watson jest kobietą, czyli o edukacji medialnej w szkole ponadgimnazjalnej

Trzeba też nauczyć młodzież słuchania wypowiedzi ustnych – postaci publiczne, politycy celebryci mówią cały czas – czasem rzeczy sprzeczne ze sobą nawet w obrębie jednej wypowiedzi. Jeśli oczekujemy, że młodzież będzie podejmować racjonalne wybory, np. polityczne, musimy ich nauczyć słuchać. Odróżniać prozę, popartą twardymi danymi, od poezji życzeń i marzeń. Przeanalizujemy z nimi dowolne przemówienie, pozwólmy im dostrzec elementy retoryki, oceńmy sugestywność i to, z czego ona wynika, przyjrzymy się użytym środkom językowym, nacechowaniu znaczeniowemu przymiotników... Zastanówmy się, dlaczego dla jednych ktoś jest bojownikiem, a dla drugiego terrorystą i co z tego wynika.

Iwona Kruszevska-Stoły – konsultantka w Pracowni Informacji Pedagogicznej w Regionalnym Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Katowicach