

INSPIRACJE

PISMO ŚWIĘTOKRZYSKIEGO CENTRUM DOSKONAŁENIA NAUCZYCIELI W KIELCACH

**Dydaktyka
wrażliwości**



INSPIRACJE

PISMO ŚWIĘTOKRZYSKIEGO
CENTRUM DOSKONAŁENIA
NAUCZYCIELI w KIELCACH

ZESPÓŁ REDAKCYJNY

Maria Kinga Orlicz
Izabela Juskiewicz
Marzanna Kostecka-Biskupska

WSPÓŁPRACA

Ewa Kwiecień
Łukasz Foks

ADRES REDAKCJI

ŚCDN
ul. Marszałka
Józefa Piłsudskiego 42
25-431 Kielce

TELEFONY

41 362 45 48
41 350 52 59

DRUK

Łamanie, druk i oprawa:
Oficyna Drukarska
Jacek Chmielewski
01-142 Warszawa,
ul. Sokołowska 12A,
tel. +48 22 632 83 52

Redakcja zastrzega sobie
prawo do dokonywania skrótów
w tekstach artykułów
i zmiany tytułów.

Nie odpowiadamy za treść
płatnych reklam i ogłoszeń.

„Inspiracje” rozprowadzane są
bezpłatnie.

Zapraszamy na stronę
internetową ŚCDN
samorząd.gov.pl/scdn-kielce

ISSN 1428-5479

NA OKŁADCE

Obraz wygenerowany
przez Gemini AI.
Fot. Archiwum ŚCDN,
opr. Ł. Foks.

SPIS TREŚCI**OD REDAKCJI**

Szanowni Czytelnicy 3

W STRONĘ UWAŻNOŚCI**Katarzyna Pluta**

Od wartości do sprawczości
we współczesnej szkole 5

Izabela Juskiewicz

O pedagogice serca i potrzebach,
które kształtują człowieka 10

GOŚCIE WYDANIA**Sara Filipiak, Tomasz Knopik**

Szkoła budująca więzi
i uczestnictwo 12

PEDAGOGIKA RELACJI**Tomasz Kościak**

Gwiazdka z nieba
i zaczarowany koń 16

Marzanna Kostecka-Biskupska,**Joanna Dziadoń**

Jak wspierać dziecko wysoko wrażliwe
w szkole? 18

Maria Kinga Orlicz,**Marzanna Kostecka-Biskupska**

O wrażliwości, która jest w każdym 21

DOŚWIADCZANIE WRAŻLIWOŚCI**Aleksandra Potocka-Kuc**

Wrażliwość w sztuce 23

Izabela Kaleta

Pedagogika teatru jako praktyka
słuchania 25

Sławomir Sobocki

Słowo, dźwięk i... emocje 29

Anna Hamanowicz

Muzyka w przedszkolu 31

Ewa Witczyńska

Piękno kształtuje umysł 34

Aldona Pejas

Empatyczna biblioteka 38

Grażyna Barwinek

Historyczna lekcja empatii 41

Maria Kinga Orlicz

Muzea naszych małych ojczyzn 43

Wojciech Białek

Wrażliwość estetyczna w nauczaniu
geografii 45

Ewa Kwiecień

Przyrodnicze lekcje w terenie jako
przestrzeń budowania wrażliwości
i odpowiedzialności 46

Iwona Gralec

Zanim przemówi kora przedczołowa 48

Karolina Grzela

Drzazgi w duszy 50

Wioletta Socha, Izabela Konieczna,**Małgorzata Zrąbkowska**

Anioły są wśród nas 51

Małgorzata Grzegorzczak

Od ciekawości do wrażliwości 53

Mariola Kosztolowicz

Design thinking jako narzędzie uczenia
empatii w szkole 54

POLECAMY**Maria Kinga Orlicz**

Czytelnicze inspiracje 59

SUBIEKTYWNIE**Izabela Kaleta**

Szkoła, która słyszy szept 60

PRAWO W OŚWIACIE**Elżbieta Dudek**

Mentor nauczyciela początkującego
odbywającego przygotowanie
do zawodu 61

Szanowni Czytelnicy

Bieżący numer „Inspiracji” poświęciliśmy dydaktyce wrażliwości. W ten sposób pragniemy zwrócić szczególną uwagę na znaczenie świadomego, odpowiedzialnego i uważnego wprowadzania młodych ludzi w świat wartości, emocji i relacji, które kształtują człowieka na całe życie. Jesteśmy przekonani, że w czasach przyspieszenia, uproszczeń i nadmiaru informacji płynących z mediów, szkoła nadal może być miejscem spotkania – budowania relacji z drugim człowiekiem, z kulturą, z samym sobą.

W centrum naszej uwagi stawiamy szeroko pojętą sztukę jako przestrzeń edukacji emocjonalnej. Sięgamy do sztuk plastycznych rozwijających wrażliwość estetyczną i zdolność interpretacji świata poza schematem jednej poprawnej odpowiedzi, ale też do edukacji teatralnej uczącej przeżywania i nazywania emocji, odwagi wyrażania siebie. Kierujemy Państwa uwagę w stronę aktywności pozwalających doświadczać harmonii, regulować emocje, budować wspólnotę i poczucie przynależności.

Wrażliwość nie rodzi się jednak wyłącznie w kontakcie ze sztuką. Kształtuje ją także sport, który rozwija troskę o zdrowie, uczy rozpoznawania własnych możliwości i granic podejmowanego wysiłku, a także odpowiedzialności za ciało. Jednocześnie sprzyja uważności na potrzeby innych – kolegę czy koleżankę z drużyny, a także przeciwnika. Pozwala bezpiecznie doświadczać sukcesu i porażki, uczy radzenia sobie z emocjami i budowania postawy *fair play*. Dzięki temu staje się ważną lekcją empatii, szacunku i samoregulacji.

Podobną rolę mają do spełnienia wycieczki edukacyjne. Kontakt z przyrodą, z dziełami sztuki uwrażliwia na piękno i uczy uważnego bycia w świecie. Współpraca z instytucjami kultury sprawia, że kultura przestaje być pojęciem abstrakcyjnym, a staje się

realnym doświadczeniem dostępnym także dla młodego odbiorcy. Publikując ofertę edukacyjną zaprzyjaźnionych instytucji – Muzeum Historii Kielc, Wojewódzkiej Biblioteki im. Witolda Gombrowicza w Kielcach i Muzeum Zabawek i Zabawy, zachęcamy do korzystania z ich ciekawych propozycji.

Polecamy artykuł przygotowany przez naszych gości z Instytutu Badań Edukacyjnych Państwowego Instytutu Badawczego w Warszawie – dr Sarę Filipiak i dr. Tomasza Knopika – poświęcony roli szkoły XXI w. w realizacji założeń edukacji włączającej.

Szczególną wartość ma twórczość własna uczniów – rozumiana nie jako materiał do oceny, lecz jako proces wyrażania siebie, poszukiwania sensu i budowania poczucia sprawczości. Często to potencjał terapeutyczny. Dopelnieniem tej drogi jest wolontariat, który przekłada szkolną wrażliwość na realne działanie na rzecz innych. Zachęcamy do zapoznania się z niezwykle opowieścią o wolontariacie prowadzonym w Internacie Liceum Sztuk Plastycznych im. Józefa Szermentowskiego w Kielcach.

Wrażliwa dydaktyka nie rezygnuje z wymagań, lecz nadaje im ludzki wymiar. Mamy nadzieję, że ten numer stanie się dla Państwa inspiracją do refleksji, rozmowy i odważnego wprowadzania wrażliwości w codzienną praktykę szkolną.

Jak w każdym numerze także w tym wydaniu zapraszamy do zapoznania się ze stałymi rubrykami „Inspiracji” poświęconymi ciekawym publikacjom książkowym, felietonowym refleksjom i prawu oświatowemu.

Redakcja „Inspiracji”



Zespół pracowników ŚCDN w Kielcach, czerwiec 2026 r.



Od WARTOŚCI do SPRAWCZOŚCI we współczesnej szkole

Dydaktyka wrażliwości zaczyna się w takiej przestrzeni edukacyjnej, w której możliwe jest zatrzymanie się nad relacją z drugim człowiekiem oraz stworzenie warunków sprzyjających uważnemu byciu „tu i teraz”.

Jednym z kluczowych zadań współczesnej pedagogiki powinno być podejmowanie problemów, które można opisać jako zagadnienia z kręgu dydaktyki wrażliwości, rozumianej jako obszar kształcenia ukierunkowany na rozwijanie uważności wobec drugiego człowieka, jego emocji oraz doświadczeń. W tym ujęciu kluczowe staje się pytanie o to, gdzie i w jaki sposób rozpoczyna się proces kształtowania wrażliwości w edukacji, jakie zadania stają obecnie przed przedszkolem i szkołą w tym kontekście.

Dydaktyka wrażliwości obejmuje zarówno kształtowanie w młodym człowieku gotowości do nawiązywania kontaktu, jak i umiejętności słuchania, obserwacji oraz interpretacji sygnałów emocjonalnych płynących od innych osób. Istotnym elementem tej przestrzeni staje się również cisza rozumiana nie jako brak aktywności, lecz jako warunek refleksji, skupienia i pogłębionego rozumienia. Momenty wyciszenia, zatrzymania i świadomego skupienia uwagi są niezbędne w codziennej gonitwie, wszechobecnym pośpiechu i nieustannym dążeniu do wykorzystywania każdej nadarzającej się okazji. To one pozwalają nabrać dystansu, uporządkować myśli i dostrzec w relacjach szkolnych oraz pozaszkolnych to, co często umyka w natłoku obowiązków.

Celem niniejszego artykułu jest ukazanie dydaktyki wrażliwości jako istotnego wymiaru współczesnej edukacji, której fundament stanowią wartości, relacje i doświadczenie, kompetencje i sprawczość, a której konsekwencją jest wszechstronny rozwój ucznia.

Doświadczenie relacyjne

Jak pisze dr hab. Iwona Jazurkiewicz, prof. Uniwersytetu Szczecińskiego: „Wychowanie i samowychowanie są procesami, w których jest przestrzeń na kształtowanie wrażliwości. Mądrościowe traktowanie wrażliwości wpisuje się w całościowy rozwój osoby. Nieumiejętne postępowanie z nią prowadzi do utraty wewnętrznej równowagi, co skutkuje dysharmonią zewnętrzną w relacjach społecznych. To człowiek decyduje o miejscu i znaczeniu wrażliwości w jego psychofizycznej kondycji, dlatego powinien być do tego przygotowany”¹. W tym kontekście proces edukacyjny obejmuje nie tylko rozwój poznawczy, lecz także doświadczenie relacyjne, w którym uczniowie uczą się rozumienia emocji własnych i cudzych, budowania dialogu oraz współpracy opartej na wzajemnym szacunku. Przedszkole i szkoła mogą

pełnić funkcje tych przestrzeni do rozwoju, pod warunkiem że uważność na drugiego człowieka zostanie uznana za jeden z fundamentalnych elementów procesu dydaktycznego.

W konsekwencji dydaktyka wrażliwości jawi się jako istotny wymiar współczesnej edukacji, integrujący rozwój poznawczy, emocjonalny i społeczny ucznia oraz sprzyjający kształtowaniu postaw opartych na empatii, dialogu i odpowiedzialności za relacje międzyludzkie.

Wartości

W *Profilu absolwenta i absolwentki. Droga do zmian w edukacji. Etap I: przedszkola i szkoły podstawowe*² oraz w nowej podstawie programowej kształcenia ogólnego³ główne założenia dotyczące edukacji dzieci i młodzieży na wszystkich etapach kształcenia skupione są wokół wartości, które powinny być podstawą wszelkich działań edukacyjnych. Czytamy: „W rdzeniu profilu absolwenta i absolwentki znajdują się wartości leżące u podstaw współczesnej pedagogiki humanistycznej, kładącej nacisk na holistyczny rozwój człowieka, z uwzględnieniem jego potrzeb emocjonalnych, intelektualnych, społecznych i duchowych. Odwołania do nich są obecne w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, Międzynarodowym Pakcie Praw Obywatelskich i Politycznych oraz Konwencji o Prawach Dziecka”⁴.

Zorganizowane działanie, takie jak kształcenie, powinno w swoim głównym założeniu mieć jasno określony cel, czyli opisywać nie tylko to, co chcemy osiągnąć, ale powinno określać kierunek, w jakim należy podążać. Wartości wyznaczają kierunki owego działania i powinny wskazywać nauczycielom, które z nich są najważniejsze w edukacji oraz w imię których zamierzamy podejmować określone działania dydaktyczne. Z przyjętych i uznanych wartości oraz z potrzeb wyrastają cele

¹ Za: I. Jazurkiewicz, *Wrażliwość jako przedmiot refleksji pedagogicznej*, „Studia Paedagogica Ignatiana” 2020, t. 23, nr 4, s. 161 [online:] <https://apcz.umk.pl/SPI/article/view/SPI.2020.4.007> (dostęp: 22 czerwca 2026).

² *Profil absolwenta i absolwentki. Droga do zmian w edukacji. Wersja zaktualizowana i uzupełniona. Etap I: przedszkola i szkoły podstawowe*, red. A. Szymczak, E. Strzemieczna, Warszawa 2025 [online:] <https://ibe.edu.pl/pl/biblioteka-ibe/ibe-pib/3656-profil-absolwenta-i-absolwentki-droga-do-zmian-w-edukacji-wersja-zaktualizowana-i-uzupelniona-etap-i-przedszkola-i-szkoly-podstawowe> (dostęp: 22 czerwca 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. z 2026 r., poz. 378 [online:] <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20260000378> (dostęp: 22 czerwca 2026).

⁴ Za: *Profil absolwenta i absolwentki*, dz.cyt., s. 16.

edukacji. To właśnie od nich rozpoczyna się świadomy proces kształcenia ukierunkowany na wszechstronny rozwój człowieka oraz przygotowanie go do odpowiedzialnego funkcjonowania w społeczeństwie.

Wartości istnieją obiektywnie, niezależnie od tego, kim jesteśmy i gdzie żyjemy, jako uniwersalne podstawy bytności człowieka, które nadają sens życiu. Do nich między innymi należy dobro jako wartość uniwersalna i naczelna w aksjologii. Wartość rozumiana jako coś cennego, godnego pożądania i wyboru w edukacji odnosi się do tego, co jednostka lub grupa społeczna uważa za ważne i do czego dąży. Według prof. dr. hab. Józefa Półturzyckiego: „W ujęciach filozoficznych wartości są cechą przypisywaną rzeczom lub zjawiskom. W psychologii wartość wiąże się ze zjawiskiem wyboru, w ujęciu socjologicznym mają one wymiar społeczny. Humanistyczne ujęcie polega na wskazaniu, co człowiek lub grupa społeczna ceni, uważa za ważne i jak traktuje w swych przekonaniach i przeżyciach”⁵.

Celem pedagogiki jest wszechstronny rozwój człowieka i kształtowanie jego osobowości. Jej naczelnymi wartościami, które sprzyjają rozwojowi duchowemu, otwierają na potrzeby innych, chronią przed złem są: dobro, prawda i piękno, czyli klasyczna triada wartości (Triada Platońska). To wartości trudne do zdefiniowania, ale oznaczają wszystko to, co jest dodatnio wartościowane i stanowi przedmiot dążeń jednostki. W publikacji prof. Półturzyckiego czytamy: „Dobro formuje osobowość, wyzwala z nadmiernego materializmu, sprzyja rozwojowi duchowości, otwiera na potrzeby innych, chroni przed czynami niegodziwymi. Prawda pozwala poznać rzeczywistość i chroni przed zakłamaniem. Piękno daje radość”⁶.

Wrażliwość postrzegana przez pryzmat Triady Platońskiej pozwala głębiej rozumieć rzeczywistość i jest ważnym źródłem twórczości oraz działania człowieka. Wartości te stanowią źródło natchnienia i inspirują do poszukiwań, a w konsekwencji umożliwiają rozwijanie wrażliwej jednostki, która potrafi doceniać siebie, a także budować piękne relacje z innymi.

” *Wartości są bodźcami, na które człowiek reaguje, budując swoje relacje z otoczeniem*

Poprzez wartości realizowane są potrzeby człowieka. One również motywują go do działania. Warto przywołać słowa prof. dr. hab. Kazimierza Deneka: „Wartości to kluczowy problem dla edukacji szkolnej. Występują w niej jako system norm rzutujących na poczynania nauczycieli i uczniów. Podczas kształcenia odwołujemy się do wartości, które uczniowie mogą zaakceptować, a nawet zidentyfikować się z nimi. Wartości są kategorią edukacji i nauk o niej. Stanowią dla nich źródło inspiracji i dyrektyw”⁷.

Należy podkreślić, że w aksjologii wyróżnia się różnorodne klasyfikacje wartości, których charakter zależy od przyjętych

kryteriów. Wartości mogą przyjmować postać: dóbr, idei, myśli, postaw, koncepcji oraz przeżyć psychicznych.

Ryszard Jedliński wyróżnia następujące wartości⁸:

- transcendentne (Bóg, świętość, wiara, zbawienie);
- uniwersalne (dobro, prawda);
- estetyczne (piękno);
- poznawcze (wiedza, mądrość, refleksyjność);
- moralne (bohaterstwo, godność, honor, miłość, przyjaźń, odpowiedzialność, sprawiedliwość, skromność, szczerość, uczciwość, wierność);
- społeczne (demokracja, patriotyzm, praworządność, solidarność, tolerancja, rodzina);
- witalne (siła, zdrowie, życie);
- pragmatyczne (praca, spryt, talent, zaradność);
- prestiżowe (kariera, sława, pieniądze, majątek);
- hedonistyczne (radość, seks, zabawa).

Tak rozumiane i przyjęte wartości stanowią istotny fundament procesów kształcenia oraz wychowania, wyznaczając ich kierunek oraz nadając sens podejmowanym działaniom edukacyjnym. Źródło celów edukacji tkwi bowiem w określonym systemie wartości i wynika z założenia, że edukacja ma prowadzić do pożądanych zmian w rozwoju ucznia. Wartości i cele pozostają zatem we wzajemnej zależności – wartości wyznaczają cele, które stanowią ich konkretyzację w praktyce edukacyjnej.

Działając w oparciu o uznane wartości, uczniowie stają się istotami bardziej wrażliwymi, zdobywają doświadczenia, konstruują wiedzę o świecie oraz rozwijają kompetencje niezbędne do świadomego i odpowiedzialnego funkcjonowania w społeczeństwie. Dojrzewając w duchu wyżej wymienionych wartości, angażują się w życie społeczności, w której przychodzi im żyć. Integrują się z otoczeniem i współtworzą przestrzeń, w której każdy może być doceniany. Proces ten sprzyja kształtowaniu człowieka myślącego, wrażliwego, otwartego na potrzeby innych oraz zdolnego do podejmowania odpowiedzialnych decyzji i radzenia sobie z wyzwaniami współczesnego świata w zgodzie z własnym systemem wartości i otaczającą rzeczywistością. Jazukiewicz uważa: „Wrażliwość jest więc specyficzną dyspozycją poznawczą człowieka, której znaczenie wzrasta w dobie technicyzacji i nadmiaru informacji oraz opierania związków miłości i przyjaźni na egoistycznej korzyści zamiast na wzajemnym, bezinteresownym spełnianiu się w nich”⁹.

Wartości są bodźcami, na które człowiek reaguje, budując swoje relacje z otoczeniem. Stąd również istotną rolę odgrywają postawy i przekonania. Postawy wyrażają stosunek jednostki do określonych osób, zjawisk, idei czy sytuacji, wpływając na sposób jej działania i dokonywane wybory. Przekonania natomiast stanowią element świadomości człowieka oparty na przeświadczeniu o prawdziwości określonych sądów i ocen rzeczywistości. Wartości, postawy i przekonania tworzą podstawę orientacji człowieka w świecie oraz wyznaczają kierunki jego aktywności i rozwoju.

Holistyczne podejście w edukacji

Współczesna szkoła od wielu lat przyjmuje, iż nadrzędnym celem edukacji jest wszechstronny rozwój uczniów, zwłaszcza na

⁵ Za: J. Półturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Toruń 1999, s. 37.

⁶ Za: tamże.

⁷ Za: K. Denek, *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Toruń 2000, s. 31.

⁸ Tamże, s. 37.

⁹ Za: I. Jazukiewicz, *dz.cyt.*, s. 163.

pierwszych etapach kształcenia, czyli w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Szczególnie na początku edukacji, kiedy kształtują się zręby osobowości dzieci, istotny jest ich harmonijny rozwój w sferze poznawczej, społecznej, emocjonalnej, etycznej i fizycznej oraz wspomaganie ich w pełnej realizacji potencjału jako członków społecznej i demokratycznej wspólnoty. Edukacja w przedszkolu i w klasach młodszych szkoły podstawowej powinna sprzyjać kształtowaniu postawy dbałości o dobro wspólne, pielęgnowaniu tradycji i kultury narodowej z poszanowaniem innych kultur oraz rozwijać postawy patriotyczne. Realizacji tych założeń sprzyja zintegrowana, całościowa formuła edukacji, która pozwala postrzegać rozwój dziecka jako spójny proces obejmujący wszystkie sfery jego funkcjonowania. W edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej treści nauczania nie powinny być traktowane jako odrębne dziedziny wiedzy, lecz wzajemnie się przenikać i uzupełniać. Dzięki temu dziecko może poznawać świat w sposób naturalny, zgodny z jego potrzebami rozwojowymi oraz sposobem doświadczania rzeczywistości. Przykładem tego podejścia jest realizacja zajęć w formie projektów edukacyjnych poświęconych lokalnej kulturze, tradycjom czy zagadnieniom ekologicznym.

W formule zintegrowanej, doskonaląc kompetencje poznawcze z różnych dziedzin, dzieci przyswajają nowe zagadnienia, a poprzez własne doświadczenia, wspólne działania, kontakt z literaturą, sztuką i przyrodą kształtują swoje zachowania w duchu takich wartości, jak: dobro, prawda i piękno. Dzięki temu proces edukacyjny staje się spójną całością wspierającą wszechstronny rozwój dziecka i przygotowującą je do świadomego uczestnictwa w życiu społecznym.

Na wyższych etapach kształcenia podejście to nie traci na znaczeniu, lecz ulega pogłębieniu i rozszerzeniu poprzez edukację interdyscyplinarną oraz metody projektowe. Przyjmuje się założenie, że uczniowie klas starszych szkoły podstawowej oraz szkół ponadpodstawowych powinni częściej poznawać złożone problemy wymagające łączenia wiedzy z różnych dziedzin, takich jak: nauki przyrodnicze, humanistyczne, społeczne czy techniczne. Realizacja projektów edukacyjnych pozwoli im nie tylko porządkować i integrować wiedzę, ale także rozwijać umiejętność krytycznego myślenia, współpracy oraz odpowiedzialnego podejmowania decyzji.

Emocjonalny i aksjologiczny wymiar uczenia się

Uzupełniając powyższe założenia, zwracam uwagę na fakt, iż obecnie w edukacji coraz większą rolę przypisuje się rozwojowi społeczno-emocjonalnemu dzieci i młodzieży. Wynika to z dostrzeganych w tym obszarze trudności, które mogą negatywnie oddziaływać na rozwój poznawczy oraz efektywność uczenia się. Szczególnego znaczenia nabierają procesy emocjonalne stanowiące jeden z kluczowych czynników warunkujących rozwój wewnętrznej motywacji uczniów, a tym samym ich zaangażowanie w proces edukacyjny i osiągane wyniki. Współczesna dydaktyka coraz wyraźniej podkreśla znaczenie uczenia się poprzez przeżywanie i doświadczanie, odchodząc od tradycyjnego modelu przekazywania gotowej wiedzy na rzecz aktywnego konstruowania znaczeń przez ucznia. Podejście to opiera się na założeniu, że proces uczenia się nie ogranicza się wyłącznie do operacji poznawczych, lecz obejmuje również sferę emocjonalną i społeczną, które pozostają z nią w ścisłej zależności. Wiedza zdobywana w wyniku osobistych doświadczeń, zaangażowania

emocjonalnego oraz refleksji nad własnym działaniem jest trwalsza, bardziej zintegrowana i łatwiej wykorzystywana w nowych sytuacjach.

Istotnym dopełnieniem tej perspektywy jest odniesienie procesu edukacyjnego do systemu wartości, który stanowi jego fundament. Warto przy tym podkreślić, że we współczesnej edukacji dbałość o harmonię w rozumieniu i postrzeganiu klasycznej triady wartości jest szczególnie ważna. Edukacja przedszkolna i szkolna powinny dążyć do tego, aby wspomniane wartości miały uniwersalny charakter. Dziś, na skutek m.in. szeregu indywidualnych potrzeb, wartości te zostały mocno zdewaluowane. Jak pisze prof. Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Piotr Jaroszyński: „Współczesna kultura została porażona subiektywizmem i relatywizmem. Ofiarą padła klasyczna triada obejmująca Prawdę, Dobro i Piękno. Prawda nie jest już uzgodnieniem poznania z rzeczywistością, lecz »moim poglądem«. Dobro nie jest celem, który domaga się spełnienia, lecz »moją zachcianką«. Piękno nie jest już doskonałością i ładem, lecz »moim gustem«¹⁰. Tak rozumiana aksjologiczna podstawa edukacji stanowi punkt odniesienia dla organizowania doświadczeń edukacyjnych, w których uczniowie rozwijają swoje kompetencje poznawcze, emocjonalne i społeczne.

**„ Szczególnie istotną rolę
w doświadczeniach edukacyjnych
odgrywają kompetencje poznawcze
obejmujące umiejętność
rozwiązywania problemów,
krytyczne oraz kreatywne myślenie**

Doświadczenia edukacyjne stanowią fundament nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego, a tym samym przesuwają akcent z przekazywania treści na organizowanie sytuacji, w których uczeń ma możliwość aktywnego uczestnictwa w procesie poznawania rzeczywistości, samodzielnego rozwiązywania problemów oraz weryfikowania własnych przekonań i sposobów działania. Jest to okazja do wykorzystania wiedzy w praktycznych sytuacjach oraz samodzielnej pracy uczniów w formie indywidualnej i zespołowej. Towarzyszące temu zaangażowanie, przeżywanie i emocje zachęcają do autorefleksji oraz samooceny. Pełnią funkcję motywacyjną oraz regulacyjną, wpływając na poziom uczestnictwa, koncentrację uwagi czy gotowość do podejmowania wysiłku poznawczego. Badania z zakresu psychologii i neurodydaktyki wskazują, że procesy emocjonalne odgrywają istotną rolę w zapamiętywaniu, rozumieniu i przetwarzaniu informacji, a pozytywne doświadczenia edukacyjne sprzyjają efektywnemu uczeniu się.

Kompetencje przekrojowe i sprawczość ucznia

Szczególnie istotną rolę w doświadczeniach edukacyjnych odgrywają kompetencje poznawcze obejmujące umiejętność rozwiązywania problemów, krytyczne oraz kreatywne myślenie. Umożliwiają one uczniowi: aktywne poznawanie rzeczywistości,

¹⁰ Za: P. Jaroszyński, *Triada: Dobro, Prawda, Piękno, utracona?* [online:] <https://piotrjaroszynski.pl/felietony-wywiady/415-triada-prawda-dobro-piekno-utracona> (dostęp: 24 czerwca 2026).

formułowanie i weryfikowanie hipotez, ocenę informacji oraz tworzenie nowych, wartościowych rozwiązań. Dzięki krytycznemu myśleniu uczniowie nabywają zdolność dostrzegania związków przyczynowo-skutkowych, wyciągania racjonalnych wniosków i oceny sytuacji pozbawionej stereotypów i manipulacji. W ten sposób wzmacniają swoją autonomię intelektualną i sprzyjają podejmowaniu świadomych działań w procesie uczenia się. Poprzez rozwój kreatywnego myślenia i działania rozwijają własną ciekawość i kreują nowe rozwiązania. Krytyczne i kreatywne myślenie sprzyja dostrzeganiu wielu wartości i świadomemu odnoszeniu się do nich. Dzięki temu rozwiązywanie problemów, pokonywanie trudności i poszukiwanie innowacyjnych rozwiązań stają się podstawą odpowiedzialnego i refleksyjnego działania osadzonego w przyjętym systemie wartości.

We współczesnej dydaktyce większego znaczenia nabiera to, że w nowej podstawie programowej kształcenia ogólnego znaczące miejsce zajmują kompetencje osobiste, które wiążą się z rozwijaniem samoświadomości, odpowiedzialności oraz zdolności do kierowania własnym rozwojem. Umiejętność kierowania sobą oraz dbania o własne potrzeby stanowi podstawę skutecznego funkcjonowania jednostki zarówno w wymiarze edukacyjnym, jak i życiowym. Kompetencje te wzmacniają zdolność do refleksji nad własnym działaniem, planowania rozwoju oraz konsekwentnej realizacji wyznaczonych celów. Jak czytamy w *Profilu absolwenta i absolwentki*: „Kluczem jest stopniowe rozwijanie zdolności do samodzielnego podejmowania decyzji, kierowania emocjami oraz wyznaczania i realizacji celów. Rozwój kompetencji kierowania sobą wymaga systematycznego wsparcia, dostosowanego do wieku i etapu rozwoju dziecka. U najmłodszych kluczowe jest wspieranie samodzielności i wytrwałości przez zabawę, u starszych dzieci – przez naukę planowania, refleksji i odpowiedzialności za własne działania. Motywacja wzrasta, gdy dzieci widzą sens w tym, co robią i mają możliwość wpływania na swoją edukację oraz codzienne życie”¹¹.

Jednocześnie uczenie się przez przeżywanie i doświadczanie posiada ważny wymiar społeczny. Wspólne działania, współpraca, dialog oraz wymiana doświadczeń umożliwiają uczniom rozwijanie kompetencji interpersonalnych, empatii, odpowiedzialności i umiejętności funkcjonowania w grupie. Dzięki temu edukacja staje się procesem wspierającym nie tylko rozwój intelektualny, lecz także kształtowanie dojrzałości emocjonalnej i społecznej. W konsekwencji współczesna dydaktyka coraz częściej postrzega ucznia jako podmiot aktywnie uczestniczący w tworzeniu własnej wiedzy, którego rozwój poznawczy, emocjonalny i społeczny stanowi integralną całość.

**”Uczenie się przez przeżywanie
i doświadczanie posiada ważny
wymiar społeczny**

Większego zatem znaczenia nabiera kategoria sprawczości ucznia rozumiana jako jego zdolność do świadomego wpływania na własny proces uczenia się, podejmowania decyzji edukacyjnych oraz aktywnego kształtowania własnego rozwoju. Sprawczość ta pozostaje ściśle powiązana z rozwijaniem kom-

petencji przekrojowych, które stanowią fundament funkcjonowania jednostki w różnych obszarach życia oraz wspierają jej rozwój osobisty, społeczny, obywatelski i zawodowy.

W *Profilu absolwenta i absolwentki* czytamy: „Przekładając założenia teoretyczne na grunt szkolny, sprawczość wspiera uczniów i uczennice w byciu aktywnymi podmiotami wpływów środowiskowych w taki sposób, aby mogli realizować swoje cele, w tym zaspokajać potrzeby z uwzględnieniem dynamiki zmieniających się warunków środowiska szkolnego lub pozaszkolnego i brać odpowiedzialność za efekty swoich działań. W budowaniu poczucia sprawczości uczniów i uczennic istotne jest to, w jakim środowisku się rozwijają i nabywają kompetencje”¹². Zdaniem autorów sprawczość obejmuje:

- poczucie przynależności do wspólnoty, gdyż osobiste zaangażowanie w otoczeniu sprzyja integracji z grupą społeczną i daje poczucie bycia jej integralną częścią;
- nastawienie na rozwój, czyli wzmacnianie przekonania, że poprzez własny wysiłek i wytrwałość można mieć wpływ na własny rozwój i osiągać zakładane cele;
- przekonanie o własnej skuteczności, czyli zdolność do wykonywania określonych zadań i osiągania celów, także w sytuacjach trudnych, wymagających pokonywania trudności;
- samoregulację, czyli proces polegający na świadomym kierowaniu swoim działaniem zmierzającym od określenia celu poprzez jego realizację aż do refleksji nad wynikiem w kontekście założonego celu oraz nakładu pracy.

Sprawczość człowieka determinowana jest poprzez czynniki zewnętrzne, czyli to jak środowisko, w którym dorasta młody człowiek, sprzyja jego rozwojowi w różnych aspektach, o których wspominałam wyżej. W konsekwencji kształtowane są w dzieciach i młodzieży nastawienia, poprzez które nabierają przekonania o tym, czy są w stanie, czy też nie, doskonalić kompetencje, odkrywać i rozbudzać własne zainteresowania, wykorzystywać własny potencjał do aktywnego działania w życiu społecznym, kulturalnym, zawodowym, obywatelskim oraz rodzinnym.

Carol Dweck w książce *Nowa psychologia sukcesu* na podstawie ponad dwudziestoletnich badań pisze, że nasze wyobrażenia o sobie mają ogromny wpływ na to, jak będzie wyglądało nasze życie w przyszłości: „Przekonanie, że nasze cechy są ustalone raz na zawsze – nastawienie na trwałość – zmusza cię do tego, aby raz po raz udowadniać swoją wartość. [...] Natomiast nastawienie na rozwój opiera się na przekonaniu, że podstawowe cechy można rozwijać przez pracę”¹³. To właśnie ono powinno stanowić podstawę w planowaniu i organizowaniu edukacji na miarę XXI w., kiedy uczeń na drodze własnych doświadczeń, aktywnego działania, refleksji i pokonywania kolejnych wyzwań odkrywa, że rozwój jest procesem, a sukces wynika z zaangażowania, wytrwałości i gotowości do uczenia się przez całe życie. Nowe wyzwania go wzmacniają, a porażki są szansą na doskonalenie siebie. Uczeń nabiera przekonania, że aktualne wyniki nie są ostateczną oceną jego osoby, ale częściowymi wskaź-

¹² Za: tamże, s. 35.

¹³ Za: C. Dweck, *Nowa psychologia sukcesu*, tłum. A. Czajkowska, Warszawa 2013, s. 12–13.

¹¹ *Profil absolwenta i absolwentki*, dz.cyt., s. 33.

nikami, które pokazują, gdzie i jak można się dalej rozwijać. W tych warunkach uczeń stopniowo zauważa, że uczenie się jest procesem, a w zmieniającej się rzeczywistości ma szansę na ciągłe poznawanie własnych możliwości i doskonalenie ich w kontekście przyjętych wartości. Tak odkrywa sens podejmowanych działań. Nie jest zatem samotną i bezbronną jednostką zagubioną w gąszczu współczesnego świata, ale buduje relacje z innymi oraz pielęgnuje w sobie postawę odpowiedzialności za siebie i wspólnotę, w której żyje.

Nie mniej ważne są również kompetencje społeczne, które umożliwiają efektywne funkcjonowanie w grupie oraz budowanie relacji opartych na współpracy i wzajemnym szacunku. Umiejętność współdziałania oraz empatycznego dostrzegania potrzeb innych sprzyja kształtowaniu postaw prospołecznych i odpowiedzialności za wspólnotę.

Przestrzeń edukacyjna

Szczególnego znaczenia nabiera przestrzeń szkolna oraz aranżacja miejsca do nauki i wspólnej pracy, która powinna sprzyjać dialogowi, współdziałaniu, podejmowaniu wspólnych aktywności. Uczenie się jako proces społeczny ma szansę w pełni zaistnieć, kiedy osoby uczące się mają możliwość pracy w małych zespołach, wspólnego rozwiązywania problemów oraz realizowania projektów wymagających współpracy i komunikacji. W takich warunkach, kiedy uczniowie zwróceniu do siebie twarzami mogą obserwować swoje reakcje i emocje, naturalnie rozwija się empatia oraz umiejętność słuchania i reagowania na potrzeby innych.

Uczenie się odbywa się także poza przestrzenią szkolną, w warunkach codziennego życia, podczas wspólnych działań w środowisku lokalnym, wycieczek edukacyjnych czy projektów realizowanych w terenie, gdzie uczniowie doświadczają realnych sytuacji społecznych, uczą się odpowiedzialności oraz współpracy w naturalnym kontekście działania.

Kompetencje społeczne stanowią warunek pełnego uczestnictwa jednostki w życiu zarówno w sferze osobistej, jak i zawodowej, a wrażliwość w relacji z drugą osobą nabiera szczególnego znaczenia. Wskazując na potrzebę jej świadomego kształtowania w procesie dydaktycznym ukierunkowanym na rozwijanie empatii, uważności i odpowiedzialności za drugiego człowieka, należy uwzględnić ją jako istotny cel oddziaływań edukacyjnych w codziennej praktyce szkolnej, między innymi poprzez aranżację nowoczesnej przestrzeni edukacyjnej oraz organizowanie procesu edukacyjnego poza murami przedszkola i szkoły.

Podsumowanie

Na zakończenie warto przytoczyć słowa Jazukiewicz: „Psychologiczna teoria wrażliwości wskazuje dwojaką naturę zjawiska. Z jednej strony dostarcza podstawowego, najbardziej prostego wyjaśnienia wrażliwości jako reakcji na bodziec. Zatrzymanie się na tym poziomie rozumienia oznaczałoby jednak, że stan braku wrażliwości (poza stanem chorobowym) nie jest możliwy, ponieważ człowiek jest tak uwikłany w rzeczywistość, że zawsze odbiera jakieś bodźce. Z drugiej strony obserwacja życia społecznego przynosi dowody o zróżnicowanym nasileniu (również o braku) wrażliwości osób wobec tej samej sytuacji. Podstawo-

wa definicja wrażliwości wymaga więc nadbudowania, ponieważ kreowanie i korygowanie świata relacji, zwłaszcza intrapersonalnych i interpersonalnych, wymaga różnych sposobów bycia: odczuwania i współodczuwania, przeżywania i współprzeżywania, zatroskania i miłości. Wrażliwość naturalnie dana jako cecha może więc być pojmowana także jako umiejętność, której treść i nasilenie mogą być kształtowane w pracy wychowawczej i samowychowawczej”¹⁴.

W świetle przedstawionych założeń zawartych w *Profilu absolwenta i absolwentki* oraz w nowej podstawie programowej kształcenia ogólnego dydaktyka wrażliwości staje się przestrzenią, w której wartości są fundamentem wszechstronnego i świadomego rozwoju ucznia. Wymienione wyżej kompetencje przekrojowe, tj. poznawcze, społeczne i osobiste oraz sprawczość uczniów, pozostają ze sobą ściśle powiązane i wzajemnie się uzupełniają, tworząc spójny system wspierający całościowy rozwój. Wychowanie dokonuje się w odniesieniu do sfery wartości oraz wrażliwości, które nadają kierunek i sens podejmowanym działaniom edukacyjnym.

Dzięki integracji kompetencji z wrażliwością i wartościami uczeń staje się aktywnym uczestnikiem życia społecznego, zdolnym do świadomego kształtowania własnej drogi edukacyjnej oraz odpowiedzialnego funkcjonowania w różnych aspektach. W ten sposób sprawczość nie ogranicza się wyłącznie do wymiaru poznawczego, lecz obejmuje również wymiar etyczny, społeczny i kulturowy, w którym kluczową rolę odgrywa odpowiedzialność za siebie oraz innych, a także gotowość do działania w duchu dialogu, szacunku i współdziałania.

Bibliografia

- Denek., *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Toruń 2000.
- Dweck C., *Nowa psychologia sukcesu*, tłum. A. Czajkowska, Warszawa 2013.
- Jaroszyński P., *Triada: Dobro, Prawda, Piękno, utracona?* [online:] <https://piotrjaroszynski.pl/felietony-wywiady/415-triada-prawda-dobro-piekno-utracona>.
- Jazukiewicz I., *Wrażliwość jako przedmiot refleksji pedagogicznej*, „Studia Paedagogica Ignatiana” 2020, t. 23, nr 4 [online:] <https://apcz.umk.pl/SPI/article/view/SPI.2020.4.007>.
- Półturzycki J., *Dydaktyka dla nauczycieli*, Toruń 1999.
- Profil absolwenta i absolwentki. Droga do zmian w edukacji. Wersja zaktualizowana i uzupełniona. Etap I: przedszkola i szkoły podstawowe*, red. A. Szymczak, E. Strzemieczna, Warszawa 2025 [online:] https://ibe.edu.pl/images/Zmiany_w_szkolach/Profil_absolwenta_i_absolwentki_Droga_do_zmian_w_educacji_Etap_I_przedszkola_i_szkoly_podstawowe.pdf.
- 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. z 2026 r., poz. 378 [online:] <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20260000378>.

Katarzyna Pluta
nauczyciel konsultant ŚCDN

¹⁴ Za: I. Jazukiewicz, dz.cyt., s. 166.

O PEDAGOGICE SERCA i potrzebach, które kształtują człowieka

Współczesna refleksja pedagogiczna coraz częściej powraca do kategorii wrażliwości, dostrzegając w niej nie tylko subiektywną cechę charakteru, ale przede wszystkim fundamentalny zasób warunkujący jakość ludzkiego bycia i relacji społecznych.

W świecie zdominowanym przez technologię, globalizację i nadmiar bodźców, który Wolfgang Welsch określa mianem „anestetyki”¹ – niezdolności do odczuwania i duchowej ślepoty – ponowne „włączenie” wrażliwości staje się palącym wyzwaniem dla edukacji. Wrażliwość, rozumiana jako „matka człowieczeństwa”, pozwala osobom nią obdarzonym „istnieć bardziej”, budować autentyczne więzi z innymi. Dla nauczycieli „włączenie” wrażliwości w proces dydaktyczny oznacza przejście od roli kontrolera do roli uważnego towarzysza. To dostrzeżenie, że pod „trudnym zachowaniem” ucznia kryje się nie kaprys, lecz niezaspokojona potrzeba psychologiczna. Łącząc wrażliwość z teorią autodeterminacji (SDT) Edwarda Deciego i Richarda Ryana, możemy stworzyć szkołę, która nie tylko uczy, ale przede wszystkim pozwala uczniowi wzrastać w poczuciu sprawstwa i przynależności.

Cztery twarze wrażliwości w klasie

Wrażliwość w dydaktyce nie jest pojęciem jednowymiarowym. Aby skutecznie pracować z grupą, warto spojrzeć na nią przez pryzmat czterech komponentów²:

- **komponent poznawczy** – to swoista „czujność”, która pozwala uczniowi dostrzegać niuanse i wyodrębniać elementy świata, które umykają innym; w nauce przejawia się to jako twórcza ciekawość i umiejętność zdumienia;
- **komponent emocjonalny** – to zdolność do współodczuwania i budowania więzi; dzięki niej uczeń czuje wyjątkowość sytuacji i potrafi wejść w głęboką relację z nauczycielem i z rówieśnikami;
- **komponent działaniowy** – wrażliwość manifestuje się w konkretnych czynach – wyjściu z „bezpiecznej kryjówki” lęku w stronę otwartej przestrzeni nadziei i tworzenia wartości;
- **komponent moralny** – jest najważniejszy z punktu widzenia wychowania; wrażliwość jako cnota to sprawność moralnie dobra, która sprawia, że nie jesteśmy obojętni na potrzeby i cierpienie innych.

Proces budowania wrażliwości dziecka rozpoczyna się we wczesnym dzieciństwie, stanowiąc swoisty „kapitał początkowy” na dalsze etapy życia. Janusz Korczak, jeden z filarów myślenia o wrażliwości, podkreślał, że rola dorosłego polega nie na zmuszaniu do aktywności, lecz na jej wyzwalaniu oraz tworzeniu warunków do myślenia i samodzielnego zadawania pytań. Z kolei Lew Wygot-ski wskazywał na konieczność wspierania wrodzonych zdolności dziecka, co pozwala mu nie tylko przyswajać wiedzę, ale przede wszystkim rozwijać umiejętność uczenia się.

Współczesna szkoła i przedszkole mają za zadanie pielęgnować tę wrodzoną wrażliwość poprzez różnorodne sfery aktywności. Dziecko wyraża siebie i swoją wrażliwość poprzez mowę (zabawy słowne, literaturę), muzykę (poczucie rytmu, barwę dźwięku), plastykę (formę, linię, barwę) oraz zabawę i teatr. Każda z tych sfer jest przestrzenią ekspresji twórczej, która odzwierciedla sposób rozumienia świata przez małego człowieka³.

Wrażliwość ucznia rozkwita w różnych sferach dydaktyki, jeśli tylko damy jej przestrzeń:

- **mowa i literatura** – zabawy słowne, homonimy i gry językowe pozwalają dziecku wyrażać myśli w sposób twórczy, dając czy-stą radość z mówienia;
- **muzyka i ruch** – spontaniczne nucenie, taniec czy gra na wła-snoręcznie zrobionych instrumentach kształtują wrażliwość słuchową i poczucie rytmu;
- **plastyka** – rysowanie i malowanie to dla dziecka sposób na zrozumienie świata poprzez formę, linię i barwę;
- **zabawa i teatr** – tworzenie z „niczego” (pudełek, butelek) skomplikowanych budowli czy odgrywanie ról społecznych w dramie to fundamenty empatii i współpracy.

Trzy psychologiczne witaminy

Wrażliwy nauczyciel wie, że aby uczeń mógł się uczyć, jego mózg musi czuć się bezpiecznie. Teoria autodeterminacji (ang. *self-determination theory*, SDT)⁴ wskazuje na trzy funda-

¹ B. Dziadzia, *Anestetyka a ocenianie i kategoryzowanie sztuki*, „Kultura Współczesna” 2018, nr 4 (103) [online:] https://nck.pl/upload/2019/09/04d_anestetyka-a-ocenianie.pdf (dostęp: 22 czerwca 2026).

² I. Jazukiewicz, *Wrażliwość jako przedmiot refleksji pedagogicznej*, „Studia Paedagogica Ignatiana” 2020, t. 23, nr 4, s. 159–187 [online:] <https://apcz.umk.pl/SPI/article/view/SPI.2020.4.007> (dostęp: 22 czerwca 2026).

³ D. Prędkiewicz, *Wsparcie edukacyjne w budowaniu wrażliwości dziecka w odniesieniu do sfer aktywności człowieka*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” 2017, t. 5, s. 45–51 [online:] <https://czasopismoipis.uken.krakow.pl/wp-content/uploads/2015/01/PPIW-101-predkiewicz.pdf> (dostęp: 22 czerwca 2026).

⁴ U. Oszwa, T. Knopik, *Teoria autodeterminacji SDT jako inspiracja edukacyjno-wychowawcza*, „Studia z Teorii Wychowania” 2023, t. 14, nr 4 (45)

Sfery dydaktyki budujące wrażliwość



Opr. I. Juskiewicz

mentalne potrzeby, które stanowią „kapitał początkowy” każdego człowieka:

Potrzeba relacji (przynależności)

To pragnienie czucia się ważnym, kochanym i połączonym z innymi. Dla ucznia klasa powinna być „bezpieczną przystanią”. Wskazówki dla nauczyciela:

- wprowadź rytuały – piosenka powitalna, zagadka dnia czy wspólne celebrowanie urodzin budują tożsamość grupy;
- daj sto procent uwagi – podczas rozmowy z uczniem nie wykonuj innych aktywności, bądź dla ucznia;
- praktykuj życzliwość – prowadź „dziennik dobrych uczynków” lub minutę „pięknych słów” w klasie.

Potrzeba kompetencji

Uczeń musi wierzyć, że „potrafi i ma wpływ na rezultat”. Wrażliwość pedagoga objawia się tu w umiejętnym dawaniu zadań „na miarę” – ani za trudnych (frustracja), ani za łatwych (nuda). Wskazówki dla nauczyciela:

- doceniaj proces, nie tylko wynik – zamiast: „Brawo, piątka!”, powiedz: „Zauważyłem, że nie poddałeś się, gdy zadanie stało się trudne”;
- stosuj zadania wielopoziomowe – pozwól uczniom wybrać kartę pracy, która najlepiej odpowiada ich aktualnym możliwościom;
- łącz naukę z życiem – pokazuj, jak nowa wiadomość przyda się w codziennej praktyce.

Potrzeba autonomii

To poczucie, że „mój głos ma znaczenie”. Szkoła oparta na kontroli zabija kreatywność, natomiast wspieranie autonomii buduje motywację wewnętrzną. Wskazówki dla nauczyciela:

- dawaj wybór w ograniczonych opcjach: „Jak odpowiesz na to pytanie – ustnie czy pisemnie?”, „Wolisz pisać niebieskim czy czarnym długopisem?”;
- współdecyduj o zasadach: ustalajcie reguły klasowe razem, zamiast je narzucać;
- szanuj tempo i preferencje – pamiętaj, że uczeń potrzebujący więcej czasu to nie leniwy uczeń, a introwertyk to nie zawsze osoba nieśmiała.

Prawdziwa wrażliwość dydaktyczna objawia się w uważności na każdego ucznia, bez względu na jego deficyty czy wybitne uzdolnienia. Jak zauważa Iwona Jazukiewicz⁵, wrażliwość moralna wyklucza „zawładnięcie” drugim człowiekiem, a wnosi zatroskanie o wspólną przestrzeń.

Świadoma harmonia

Rozwijanie wrażliwości wymaga zachowania równowagi i świadomego podejścia, ponieważ zarówno jej nadmiar, jak i niedobór mogą utrudniać funkcjonowanie oraz budowanie relacji z innymi. Osoby wysoko wrażliwe często głębiej przeżywają różne doświadczenia, uważniej dostrzegają emocje i potrzeby innych, jednocześnie są bardziej podatne na przeciążenie nadmiarem bodźców, dlatego potrzebują czasu na wyciszenie, odpoczynek i regenerację. Z drugiej strony współczesny świat sprzyja przyjmowaniu postawy emocjonalnego dystansu, który bywa traktowany jako sposób ochrony przed nadmiarem doświadczeń i trudnych emocji. Długotrwale zdystansowanie może jednak prowadzić do osłabienia empatii, koncentracji na sobie oraz trudności w dostrzeganiu potrzeb innych osób.

Szczególnym wyzwaniem staje się także powszechne korzystanie z urządzeń mobilnych, które niejednokrotnie ogranicza bezpośrednie kontakty międzyludzkie, zastępując je relacjami zapośredniczonymi przez technologie. Wrażliwość nie jest tylko ozdobą, ale wartościowym sposobem odniesienia się do świata, siebie i innych. Jej kształtowanie powinno być integralną częścią programów wychowawczych, zwłaszcza w dobie powszechnej cyfryzacji. Choć technologie mogą wspomagać rozpoznawanie emocji (poprzez algorytmy interpretujące nastroje), nigdy nie zastąpią one ludzkiej empatii i autentycznego współbycia.

Włączając wrażliwość w proces edukacji, wybieramy drogę trudniejszą, bo narażającą na zranienia, ale jedyną prowadzącą do pełnego rozwoju człowieczeństwa. Wymaga to od nauczyciela „mądrości wychowawczej” polegającej na wychowaniu rozumu, woli i uczuć w harmonii. Szkoła oparta na wrażliwości to szkoła, która widzi w każdym uczniu tajemnicę wartą poznania, a nie tylko zestaw wyników w arkuszu ocen. To przestrzeń, w której lęk zostaje zastąpiony przez postawę rozumiejącą, a walka przez przyjaźń. Tylko w ten sposób możemy uchronić przyszłe pokolenia przed światem, w którym – jak ostrzegał Ryszard Kapuściński – „Boję się świata bez wrażliwości [...]. Ponieważ wówczas najbardziej możliwe staje się zło”.

Izabela Juskiewicz
nauczyciel konsultant ŚCDN

s. 165–179 [online:] https://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.ojs-doi-10_5604_01_3001_0054_1202 (dostęp: 22 czerwca 2026).

⁵ I. Jazukiewicz, dz.cyt.

Szkoła budująca WIĘZI i UCZESTNICTWO

Współczesne rozumienie edukacji włączającej coraz wyraźniej przesuwają akcent z samej możliwości uczęszczania dziecka z indywidualnymi potrzebami edukacyjnymi do szkoły ogólnodostępnej na jakość jego uczestnictwa w życiu klasy, w procesie uczenia się i we wspólnocie szkolnej.

Nie wystarczy zatem, aby uczeń „był obecny” podczas zajęć, otrzymał dostosowanie i został objęty pomocą psychologiczno-pedagogiczną. Kluczowe staje się, czy uczeń realnie współtworzy sytuację uczenia się, doświadcza przynależności do grupy, ma wpływ na decyzje dotyczące własnej edukacji oraz może osiągać cele rozwojowe w sposób zgodny ze swoimi możliwościami i aspiracjami. Tak rozumiana inkluzja jest projektem pedagogicznym, organizacyjnym i etycznym, a nie wyłącznie zestawem rozbudowanych procedur wobec uczniów z rozpoznanymi indywidualnymi potrzebami edukacyjnymi. Warto również zauważyć, że współczesne rozumienie włączenia dotyczy wszystkich uczniów – nie tylko tych ze zidentyfikowanymi potrzebami, ale każdego uczestnika procesu uczenia się, który czasowo lub trwale może wymagać profesjonalnego wsparcia (stąd pojawia się określenie „edukacja wysokiej jakości dla każdego” jako ekwiwalent terminu „inkluzja”).

Uczestnictwo jako kategoria pedagogiczno-etyczna

Uczestnictwo nie jest wyłącznie zbiorem aktywności ucznia mierzonych liczbą odpowiedzi, frekwencją czy udziałem w poszczególnych ćwiczeniach. Ma ono strukturę wielowymiarową. Po pierwsze, oznacza dostęp do wspólnych doświadczeń edukacyjnych – uczeń ma możliwość uczenia się razem z rówieśnikami, a nie obok nich. Po drugie, obejmuje jakość relacji – bycie rozpoznanym jako pełnoprawny członek grupy, którego głos, tempo uczenia się, emocje są traktowane poważnie. Po trzecie, dotyczy sprawczości – uczeń może współdecydować, wybierać strategie, formy prezentowania wiedzy i sposoby pracy. Po czwarte, łączy się z osiągnięciami, lecz rozumianymi szerzej niż wynik testu – jako rozwój kompetencji, samodzielności, motywacji, poczucia sensu i przynależności.

Takie rozumienie jest spójne z podejściem *capability approach* Marthy Nussbaum i Amartyi Sena, w którym sprawiedliwość edukacyjna nie ogranicza się do formalnego dostępu, lecz dotyczy realnych możliwości działania i rozwoju¹, możliwości aktualizacji podstawowych zdolności człowieka. Młody człowiek uczestniczy w edukacji wtedy, gdy szkoła nie tylko oferuje mu zasoby, ale pomaga przekształcić je w rzeczywiste możliwości: rozumienia, komunikowania się, budowania relacji, ekspresji, wyboru

i współodpowiedzialności. Z tej perspektywy dostosowanie nie jest przywilejem, lecz warunkiem sprawiedliwości edukacyjnej. Nie chodzi o obniżanie wymagań, ale o usuwanie arbitralnych barier, które nie są istotą uczenia się, a jedynie produktem określonego (arbitralnie wybranego) modelu organizacji lekcji.

Szczególnie ważne jest rozróżnienie między uczestnictwem pozornym i rzeczywistym. Uczestnictwo pozorne pojawia się wtedy, gdy uczeń przebywa w klasie, ale wykonuje odrębne zadania, nie ma partnerów do współpracy, nie doświadcza wpływu albo jest widziany głównie przez pryzmat deficytu. Uczestnictwo rzeczywiste zakłada natomiast, że różnorodność uczniów staje się punktem wyjścia do projektowania wspólnego uczenia się. W tym sensie edukacja włączająca jest bliska koncepcji *Universal Design for Learning* (UDL), ponieważ zachęca do planowania wielu sposobów angażowania uczniów, reprezentowania treści i wyrażania rozumienia². *Universal Design for Learning* nie zastępuje indywidualnego wsparcia, ale zmniejsza liczbę sytuacji, w których uczeń potrzebuje „wyjątku”, ponieważ podstawowe środowisko uczenia się jest projektowane od początku jako adekwatne dla wszystkich (adekwatne w tym kontekście należy rozumieć jako minimalizujące bariery w dostępności).

„Uczestnictwo rzeczywiste zakłada, że różnorodność uczniów staje się punktem wyjścia do projektowania wspólnego uczenia się

Badania nad praktykami inkluzyjnymi podkreślają także znaczenie pedagogiki responsywnej. Nauczyciel nie jest tylko realizatorem programu, lecz projektantem warunków uczestnictwa – obserwuje bariery, negocjuje znaczenia, wzmacnia głos ucznia i organizuje uczenie się jako proces społeczny³. Ważnym elementem jest odejście od logiki „najpierw diagnoza, potem dostęp” na rzecz idei „najpierw dostęp do wspólnego uczenia się, a diagnoza pomaga lepiej ten dostęp organizować”. Ocena funkcjonalna, jeżeli ma służyć autentycznej inkluzji, powinna opisywać optymalne

¹ M.C. Nussbaum, *Creating Capabilities. The Human Development Approach*, Cambridge – London 2011; A. Sen, *Development as Freedom*, Oxford 1999.

² A. Meyer, D.H. Rose, D. Gordon, *Universal Design for Learning. Theory and Practice*, Wakefield 2014.

³ L. Florian, *What Counts as Evidence of Inclusive Education?*, „European Journal of Special Needs Education” 2014, nr 29 (3).

warunki realizacji uczestnictwa osoby uczącej się, a nie jedynie katalogować braki jednostki⁴.

W poszukiwaniu modelu teoretycznego więziotwórczej, społecznej i włączającej roli szkoły

Poszukiwanie ram teoretycznych modelu stanowiącego podbudowę więziotwórczej i włączającej roli szkoły wymagało wyboru koncepcji, które odpowiadają na współczesne wyzwania edukacyjne oraz są osadzone w realiach dzisiejszego środowiska społeczno-kulturowego. Założono, że przyjęty model powinien odpowiadać na dwa kluczowe wyzwania – poprawiać inkluzję oraz wzmacniać dobrostan wszystkich współuczestników życia szkolnego (tj. nauczycieli, rodziców, opiekunów prawnych), a także uwzględniać szeroki kontekst tych wyzwań – od środowisk pojedynczych klas, poprzez całe społeczności uczniowskie, zespoły nauczycieli, a także elementy środowiska pozaszkolnego.

Przyjęto, że zwiększenie dobrostanu współuczestników życia szkoły powinno odbywać się poprzez realizację najważniejszych potrzeb prowadzących do samorozwoju. Nie jest to założenie zupełnie nowe, ponieważ już w latach pięćdziesiątych Abraham Maslow pisał o tym, że realizacja potrzeb niższego poziomu prowadzi do realizacji i zaspokajania potrzeb wyższego poziomu, tj. samorealizacji i transgresji⁵. Choć koncepcja Maslowa na stałe wpisała się do kanonu psychologii, współczesna rzeczywistość szkolna skłania do zwrotu ku bardziej drobiazgowym analizom czynników warunkujących realizację potrzeb autonomii, kompetencji oraz relacyjności.

Zrozumienie mechanizmów działania tych czynników, a w szczególności osadzenie ich w szerokim kontekście wydaje się dziś kluczem do efektywnego wspierania ucznia w procesie osiągania dobrostanu. Z tego powodu założono, że samorozwój odbywa się zarówno w najbliższym środowisku rozwoju (np. w klasie szkolnej, w domu rodzinnym), jak i obejmuje środowiska dystalne (np. wpływ mediów). W związku z powyższym za ramy teoretyczne modelu więziotwórczej, społecznej i włączającej roli szkoły przyjęto założenia dwóch wiodących teorii, tzw. teorii autodeterminacji autorstwa Edwarda Deci i Richarda Ryan'a⁶, a także tzw. teorii bioekologicznej systemów Urie Bronfenbrennera⁷. Poniżej zostaną zaprezentowane najważniejsze założenia obu teorii i przedstawiony zostanie w formie graficznej model badań.

Teoria autodeterminacji wskazuje na istnienie trzech podstawowych potrzeb, których zaspokojenie jest kluczowe na drodze do samorozwoju i osiągania dobrostanu⁸.

Autonomia oznacza poczucie niezależności, samodzielności w podejmowaniu decyzji i działań oraz poczucie wewnętrznej kontroli nad tym, w co się angażujemy. Dzięki tej potrzebie człowiek jest zainteresowany własną aktywnością, otwarty na nowe doświadczenia i uczenie się nowych rzeczy. Realizacja potrzeby autonomii dotyczy dbałości o komfort dotyczący samostanowienia, niezależności w podejmowaniu decyzji, bez zewnętrznej presji. Zaspokojeniu tej potrzeby towarzyszy rozwijanie samoświadomości oraz odpowiedzialności za podejmowane decyzje i ich konsekwencje. W praktyce oznacza formalne i nieformalne przyzwolenie na współuczestniczenie w podejmowaniu decyzji szkolnych, proponowanie przez uczniów oraz ich rodziców rozwiązań, zgłaszanie trudności i propozycji zmian dotyczących edukacji szkolnej.

Potrzeba kompetencji dotyczy poczucia wpływu na to, co i jak się wykonuje. Odnosi się do poczucia skuteczności w realizacji własnych dążeń oraz istotnych celów. Jeśli poczucie kompetencji jest niskie, zwykle towarzyszy mu niska potrzeba rozwoju. Odnoszenie małych sukcesów pomaga zwiększyć poczucie kompetencji, a wtórnie satysfakcji z tego, co się robi, co wzmacnia dobrostan.

Trzecią potrzebą jest potrzeba relacji z innymi. Człowiek jako istota społeczna sprawnie funkcjonuje, gdy ma zapewnione poczucie wsparcia społecznego i akceptacji ze strony innych ludzi. Potrzeba ta też wiąże się z doświadczeniem opieki, troski i zainteresowania ze strony innych osób⁹. Potrzeba relacji odnosi się do zaspokojenia chęci nawiązywania i podtrzymywania relacji interpersonalnych z innymi osobami, w tym z rówieśnikami i z innymi osobami znaczącymi oraz poczucia przynależności do grupy. Uczniowie, nauczyciele oraz rodzice uczniów, którzy nie mają zapewnionej możliwości realizacji tej potrzeby, stanowią grupę ryzyka obniżonego dobrostanu¹⁰.

” Potrzeba relacji odnosi się do zaspokojenia chęci nawiązywania i podtrzymywania relacji interpersonalnych z innymi osobami

W świetle teorii bioekologicznej systemów Bronfenbrennera¹¹ wszyscy ludzie rozwijają się w swoim naturalnym środowisku czy w środowiskach, które nazwane zostały systemami. Systemy te to: mikrosystem, mezosystem, egzosystem, makrosystem oraz ostatni – chronosystem. Rozwój przebiega w ramach wzajemnych relacji, jakie zachodzą między rozwijającą się jednostką (w tym jej zasobami osobowymi), a zmieniającymi się właściwościami środowisk (najbliższych oraz najbardziej dystalnych), w których ta jednostka przebywa i w których się rozwija¹². W odniesieniu do kontekstu szkolnego można przyjąć, że mikrosystem to najwęższy kontekst

⁴ T. Knopik, U. Osza, E. Domagała-Zyśk, *Diagnoza funkcjonalna jako standard pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Od założeń teoretycznych do praktyki diagnostyczno-terapeutycznej*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2019, nr 2, s. 163–175.

⁵ A. Maslow, K.J. Lewis, *Maslow's Hierarchy of Needs*, „Salenger Incorporated” 1987, nr 14, s. 987–990.

⁶ E.L. Deci, R.M. Ryan, *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior*, New York 1985; R.M. Ryan, E.L. Deci, *On Happiness and Human Potentials. A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-being*, „Annual Review of Psychology” 2001, nr 52, s. 141–166.

⁷ U. Bronfenbrenner, *Ecology of the Family as a Context for Human Development. Research Perspectives*, „Developmental Psychology” 1986, t. 22, nr 6, s. 723–742.

⁸ R.M. Ryan, E.L. Deci, dz.cyt.

⁹ G. Arslan, K.A. Allen, T. Ryan, *Exploring the Impacts of School Belonging on Youth Wellbeing and Mental Health among Turkish Adolescents*, „Child Indicators Research” 2020, nr 13 (1), s. 1619–1635.

¹⁰ L. Tikkanen i in., *Peer Relationships and Study Well-being. Upper Secondary Students' Experiences*, „Social Psychology of Education” 2024, nr 27, s. 3097–3117.

¹¹ U. Bronfenbrenner, dz.cyt.

¹² Tamże.

rozwoju ucznia. Zazwyczaj jest nim klasa szkolna oraz relacje ucznia z kolegami czy z koleżankami i nauczycielami. Mogą być to także relacje, jakie zachodzą między uczniem a pozostałymi uczniami uczęszczającymi na, np.: zajęcia dodatkowe, koła zainteresowań, zajęcia szkolnych kół sportowych. Może być to również dom rodzinny i relacje ucznia z rodzeństwem.

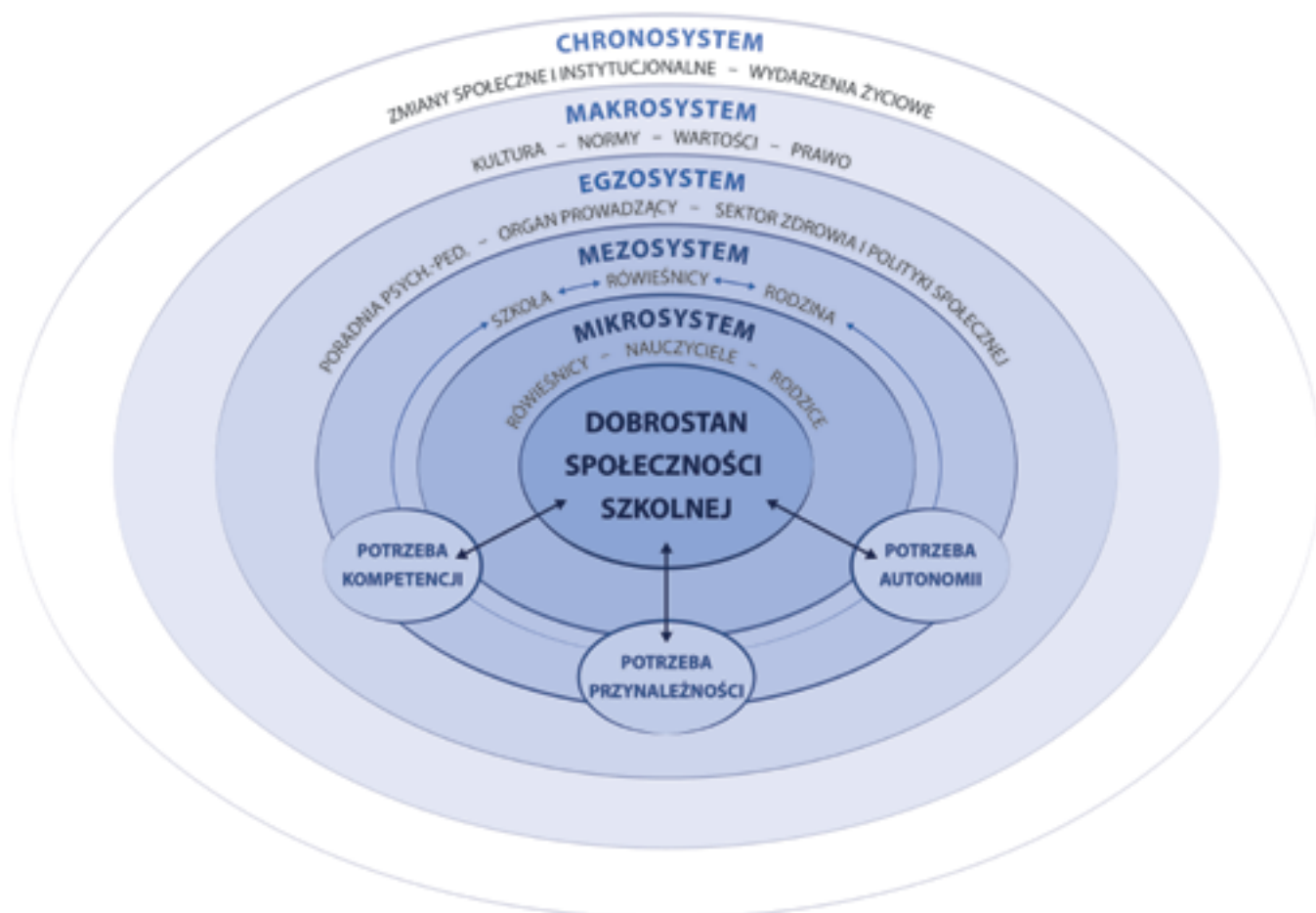
Mezosystem to kolejny system, który jest strukturą plastyczną będącą spoiwem łączącym poszczególne mikrosystemy. Poszczególne środowiska, w których bezpośrednio przebywa uczeń, wchodzi ze sobą w interakcje. Przykładowymi mezosystemami są relacje między nauczycielami ucznia, a jego rodzicami oraz między rodzeństwem ucznia, a jego kolegami i koleżankami z klasy. Dzięki mezosystemom tworzą się złożone układy powiązań między poszczególnymi mikrosystemami, które nie funkcjonują w izolacji.

Egzosystem to środowisko, w którym uczeń nie uczestniczy bezpośrednio, ale które ma wpływ na jego bezpośrednie otoczenie (mikrosystem). Może być to specyfika funkcjonowania szkół czy poradni psychologiczno-pedagogicznych w danym województwie albo decyzje rady pedagogicznej względem programów nauczania czy szkolnych programów wychowawczo-profilaktycznych, których odbiorcami są uczniowie. Do egzosystemu należą też będą lokalne media i informowanie np. o zdarzeniach szkolnych, inne podmioty zewnętrzne, które mogą mieć wpływ na programy nauczania, odbywane przez uczniów wolontariaty.

Czwartym systemem jest makrosystem. Dotyczy on szerokiego kontekstu społeczno-kulturowego, w którym funkcjonują wcześniej opisane systemy. Obejmuje cechy kultury, politykę państwa, praktykowane rytuały czy zwyczaje dla danej społeczności¹³. Makrosystem wiąże się z przekazywaniem wartości kulturowych (np. może być to nacisk na sukcesy czy uczciwość) i z aprobowanymi w związku z nimi zachowaniami. W obrębie makrosystemu powstaje prawo oświatowe czy też tworzy się ogólna polityka edukacyjna państwa. Każdorazowe reformy edukacji mają wpływ na to, w jaki sposób szkoła (mikrosystem) organizuje proces nauczania i wychowania, w jaki sposób zachowuje kontakty z rodzicami oraz z innymi podmiotami zewnętrznymi (mezosystemy), na ile szkoła znajduje się pod ich wpływem (egzosystemy).

Ostatni dodany przez Bronfenbrennera chronosystem, to z kolei wymiar, który dodaje do całego modelu perspektywę czasu. To najbardziej zewnętrzny i dynamiczny poziom, który przenika wszystkie pozostałe (mikro-, mezo-, egzo- i makrosystem). W jego obrębie mieszczą się wszystkie unikatowe zdarzenia, którym podlegają określone kohorty uczniów i uczennic, a także nauczycieli i rodziców, żyjące w danym momencie historycznym. Przykładami takich unikatowych zdarzeń jest np. wybuch pandemii, który wymusił przejście na nauczanie zdalne czy też wybuch wojny w Ukrainie, który postawił przed polskim systemem oświaty (i nie tylko) nowe wyzwania. Sytuacje te wytworzyły

¹³ Tamże.



Model teoretyczny (opr. własne)

specyficzny wzorzec doświadczeń dla uczniów i uczennic, a także ich nauczycieli i opiekunów, który nie jest charakterystyczny dla innych kohort (uczących się np. przed pandemią czy tuż po jej zakończeniu).

Zintegrowany model badań własnych nad więziotwórczą, społeczną i włączającą rolę szkoły, oparty na teorii autodeterminacji oraz bioekologicznej teorii systemów przedstawia opracowany schemat graficzny.

„ *Każdorazowe reformy edukacji mają wpływ na to, w jaki sposób szkoła organizuje proces nauczania i wychowania, w jaki sposób zachowuje kontakty z rodzicami oraz z innymi podmiotami zewnętrznymi, na ile szkoła znajduje się pod ich wpływem*

Przyjęto, iż więziotwórcza, społeczna oraz włączająca rola szkoły może być realizowana poprzez stworzenie takiego środowiska uczniom, nauczycielom, a także rodzicom czy opiekunom prawnym uczniów, w którym wszyscy wspólnie partycypują w szeroko rozumianych aktywnościach szkolnych poprzez rozwijanie trzech potrzeb wymienionych w teorii autodeterminacji. Model więziotwórczej roli szkoły uwzględnia zatem realizację potrzeb autonomii, kompetencji oraz relacji jako kluczowych dla samorozwoju zarówno uczniów i uczennic, jak i nauczycieli, kadry zarządzającej oraz rodziców, z uwzględnieniem bliższego i dalszego środowiska edukacyjnego. Stworzenie takiego środowiska szkolnego, w którym te potrzeby będą realizowane, prowadzić powinno do wzrostu dobrostanu, na co wskazują różne badania zarówno polskie, jak i zagraniczne¹⁴.

Od modelu teoretycznego do praktycznych rozwiązań

Rozwiązania metodyczne, które opracował zespół specjalistów na bazie przyjętego modelu teoretycznego, obejmować będą dwie główne grupy oddziaływań: udział oddelegowanych zespołów ze zrekrutowanych do badania przedszkoli oraz szkół z całej Polski w szkoleniach z zakresu możliwości rozwijania więziotwórczej, społecznej i włączającej roli szkoły, a także wdrażanie przez te zespoły specjalnie opracowanych rozwiązań metodycznych, czyli zadań rozwojowych na terenie ich placówek w wybranych oddziałach czy w klasach szkolnych przez dwa semestry.

Zadania rozwojowe to zaplanowane interwencje, czyli zestaw metodycznych działań, jakie realizowane są w zrekrutowanych do badania oddziałach czy w klasach, które mają na celu poprawić więziotwórczą rolę szkoły. Ich realizacja powinna wzmacniać poczucie satysfakcji z realizowanych potrzeb autonomii, relacji i kompetencji, a wtórnie – oddziaływać na dobrostan wszystkich współuczestników życia szkoły. Zadania są zaprojektowane

w ten sposób, aby angażowały różne grupy odbiorców: uczniów, nauczycieli i/lub rodziców czy opiekunów prawnych. Ponieważ każde zadanie ma ściśle określone cele, zakłada się, że w wyniku realizacji danego zadania można spodziewać się wzrostu czy poprawy określonych kompetencji społeczno-emocjonalnych u uczniów, poczucia skuteczności nauczycieli, a także wzrostu autonomii wśród rodziców uczniów. Przez cały okres wdrażania zadań rozwojowych oceniane będą bariery, czynniki ułatwiające wdrażanie zadania i stopień osiągnięcia zakładanych celów. Ocena tego, na ile realizacja zadań rozwojowych poprawiła więziotwórczą, społeczną i włączającą rolę szkoły, będzie miarą efektywności przyjętych rozwiązań¹⁵. Oczekuje się, że w wyniku badania powstanie zestaw zwalidowanych zadań rozwojowych, czyli takich, które będą wzmacniać więziotwórczą, społeczną i włączającą rolę szkoły i będą mogły być wprowadzane do codziennej praktyki szkolnej w różnych placówkach.

Opisane działania są realizowane przez Instytut Badań Edukacyjnych Państwowy Instytut Badawczy w projekcie „Wspieranie dostępności edukacji dla dzieci i młodzieży” finansowanym w ramach programu FERS – Fundusze Europejskie dla Rozwoju Społecznego.

Bibliografia

- Arslan G., Allen K.A., Ryan T., *Exploring the Impacts of School Belonging on Youth Wellbeing and Mental Health among Turkish Adolescents*, „Child Indicators Research” 2020, nr 13 (1).
- Bronfenbrenner U., *Ecology of the Family as a Context for Human Development. Research Perspectives*, „Developmental Psychology” 1986, t. 22, nr 6.
- Deci E., Ryan R., *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior*, New York 1985.
- Florian L., *What Counts as Evidence of Inclusive Education?* „European Journal of Special Needs Education” 2014, nr 29 (3).
- Haw J.Y., Nalipay M.J.N., King R.B., *Perceived Relatedness-Support Matters Most for Teacher Well-being. A Self-Determination Theory Perspective*, „Teachers and Teaching” 2024, nr 30.
- Knopik T., Osza U., Domagała-Zyś E., *Diagnoza funkcjonalna jako standard pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Od założeń teoretycznych do praktyki diagnostyczno-terapeutycznej*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2019, nr 2.
- Maslow A., Lewis K.J., *Maslow's Hierarchy of Needs*, „Salenger Incorporated” 1987, nr 14.
- Meyer A., Rose D.H., Gordon D., *Universal Design for Learning. Theory and Practice*, Wakefield 2014.
- Nussbaum, M.C., *Creating Capabilities. The Human Development Approach*, Cambridge – London 2011.
- Pyżalski J., *Nauczyciele – uczniowie. Dwa spojrzenia na dyscyplinę w klasie*, Kraków 2007.
- Ryan R.M., Deci E.L., *On Happiness and Human Potentials. A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-being*, „Annual Review of Psychology” 2001, nr 52.
- Sen A., *Development as Freedom*, Oxford 1999.

¹⁴ J.Y. Haw, M.J.N. Nalipay, R.B. King, *Perceived Relatedness-Support Matters Most for Teacher Well-being. A Self-determination Theory Perspective*, „Teachers and Teaching” 2024, nr 30, s. 745–761; Żmijewska-Kwiręg S., *Jak przekonać rodziców do zmian*, „Dyrektor Szkoły” 2024, nr 5, s. 27–32.

¹⁵ Pyżalski, *Nauczyciele – uczniowie. Dwa spojrzenia na dyscyplinę w klasie*, Kraków 2007.

dr Sara Filipiak
dr Tomasz Knopik

Instytut Badań Edukacyjnych Państwowy Instytut Badawczy

GWIAZDKA z nieba i ZACZAROWANY koń

Leśną drogę lekko przyprószył listopadowy śnieżek, a nocny przymrozek próbował ją utrzymać w ryzach twardawej skorupy. Las wyglądał jak zaczarowane królestwo. Smukłe sosny ubrały białe czapeczki, a ich gałęzie lekko się kołysały.

W zachwycie

Łutka szła powoli parę kroków za mną, zadzierając głowę do góry. Nagle poczuła na nosie coś delikatnie zimnego. To była pierwsza gwiazdka śniegu. Wyciągnęła do góry rękę i kolejna wylądowała na rękawiczce.

– Jesteś taka piękna – szepnęła, przyglądając się lodowemu arcydziełu.

Zamknęła na chwilę oczy. Wokół panowała niezwykła cisza, jakby las wstrzymał oddech, by nie zepsuć tej chwili.

Kawałek dalej, na zamrożonym strumieniu, lód lśnił niczym najdroższy kryształ. Łutka wyciągnęła ręce i zaczęła się kręcić w kółko, a jej śmiech dzwonił między drzewami jak małe dzwoneczki. Czuła się, jakby tańczyła wewnątrz wielkiej, szklanej kuli z płatkami śniegu. Wszystko było nowe i takie czyste. Jej policzki zaróżowiły się od mrozu. Wiedziała jedno – zima właśnie przybyła, by opowiedzieć jej swoją najnowszą, białą baśń.

Nagle tę magiczną ciszę przerwał głęboki, rytmiczny dźwięk. Ziemia pod stopami Łutki zaczęła delikatnie drżeć. Otworzyła oczy, wstrzymała oddech i skamieniała z zachwytu. Zza zakrętu leśnej drogi, wzbijając w powietrze chmury białego puchu, wyłoniło się stado kilkunastu koni. Łutka kochała te zwierzęta nade wszystko, a ich widok zaparł jej dech w piersiach. Czyżby gwiazdka spełniła jej życzenie?

Chmura pary unoszącej się z końskich grzbietów i nozdrzy wymieszała się ze wzbijającym w powietrze piaskowo-śnieżnym pyłem, a ja łomot walących o ziemię kopyt czułem we wszystkich wnętrzościach, serce próbowało dogonić ich rytm, kołacząc jak oszałałe. Ścisnąłem mocniej rękę córki, by być pewnym, że jest bezpieczna. Konie galopowały, ich potężne kopyta rozrzucały świeży śnieg, który wirował wokół nich niczym gwiazdny pył. Ich gęste grzywy i długie ogony powiewały w rytm galopu. Były tam konie kare niczym nocne niebo, kasztanowate i siwe, które niemal stapały się z zimowym krajobrazem. Stado przemknęło tuż obok z dumą, dziką energią.

Łutka z zachwytu nie mogła wydusić słowa, a jej oczy błyszczały mocniej niż śnieg w słońcu. Gdy ostatni koń zniknął między ośnieżonymi drzewami, na drodze pozostały jedynie głębokie ślady kopyt i wirujące w powietrzu płatki. Łutka poczuła, że ten dzień stał się jeszcze bardziej czarodziejski. Tornado zniknęło tak szybko, jak się pojawiło i choć słysząc było jeszcze przez chwilę tętent i rżenie koni, my staliśmy bez ruchu.

Trening

– Karolu, trzymaj prosto plecy, nie garb się. Spróbuj nie kiwać się jak kaczka na wodzie! A ty Malwinko, nie głaszcz bez przerwy konika po szyi, tylko próbuj go troszkę w tym chodzie pospieszyć.

Instruktor, delikatnie korygując zauważone niedociągnięcia, starała się wyegzekwować poprawność wykonywanych ćwiczeń. Ale dla Malwiny ten dotyk końskiej sierści i czucie ciepła jego ciała było najwspanialszym momentem cotygodniowych spotkań na ujeżdżalni. Unikalny ruch końskiego grzbietu i wysoka temperatura ciała zwierzęcia, a także specyficzne środowisko stadniny idealnie odpowiadały na kluczowe deficyty rozwojowe związane z trisomią. Dla tych dwojga hipiczna przygoda rozpoczęła się dwa lata temu, kiedy trafili na zajęcia hipoterapii.

Droga

Psy i koty to byli najbliżsi przyjaciele Łutki. Bawiła się z nimi na podwórku i na wielkim trawniku za domem. Szczególnie lubiła dwa kundelki – Psotę i Czajkę, bo były bardzo cierpliwe i wyrozumiałe na jej pomysły, choćby wiązanie im kokardek na ogonach czy zakładanie im papierowych czapeczek i plastikowych okularów. Nie były zbyt wyrośnięte, zdecydowanie bliżej im było do jamników niż do dwóch owczarków niemieckich – Bruna i Bryzy, które zwykły wylegiwać się na ganku. Wszystkie trzy koty to kompania do zabawy w domu. Siedziały najczęściej w trudno dostępnych miejscach. Okupowały szafy albo bibliotekę czy jakąś komodę. Tam żaden szczekający domownik nie mógł ich dosięgnąć. Jeśli już się spotkały gdzieś na „utwardzonej ziemi”, rzadko dochodziło do spięć. Koty wyrobiły sobie należyty szacunek u psów i jeśli ktoś kogoś gonił lub dusił, to zwykle w celach towarzysko-zabawowych.

Dzieciństwo, szkolne lata, studia, a teraz obowiązki właścicielki niewielkiej stadniny, to świat dorosłej już Lutosławy. Stajnia stała się domem nie tylko dla koni, które biorą udział w paradach i w zawodach sportowych, ale znalazło się też miejsce dla czterech, które osiągnęły wiek emerytalny, a dwa z nich trafiły do jej stada wykupione na końskim targu w Skaryszewie, gdzie miały zostać sprzedane do Włoch. Wiadomo, w jakim celu.

Lutosława, nawet jak sięgnie pamięcią do najmłodszych lat, nie przypomina sobie momentu w swoim życiu bez obecności jakiegoś zwierzęcia. Właściwie od dziecka wiedziała, że jej życie będzie blisko zwierząt. Sport jeździecki stał się naturalną koleją

rzeczy. W biurze stadniny jej trofea zajmują kilka półek – ustawione na przemian ze zdjęciami i książkami. Lutosława uważa, że ważniejsze są flots, bo to nagrody dla koni, więc w sukcesach jeździeckich to tylko jej współudział.

Jeździectwo

Jeździectwo to wyjątkowy sport. Sukces zależy od zbudowania relacji z żywym, czującym i reagującym stworzeniem, a nie od opanowania martwego sprzętu. Partnerstwo z koniem wymusza na zawodniku głęboką transformację wewnętrzną, która polega na wycuciu potrzeb konia, a więc na przejściu od postawy skupionej na sobie do postawy skupionej na partnerze. Po prostu człowiek wchodzący do stajni uczy się rezygnować z ludzkich nawyków na rzecz języka, który rozumie koń.

Możemy uważać, że kontrolujemy relację z koniem za pomocą siły mięśni, krzyku lub mechanicznego przymusu. Doświadczony jeździec rozumie, że koń waży ponad pięćset kilogramów i fizycznie zawsze wygra. Kontrolę uzyskuje się przez psychologię, zaufanie i precyzyjne, subtelne sygnały. Im dłużej angażujemy się w jeździectwo, tym wyraźniej dostrzegamy przemianę naszego ego i naszej pychy w pokorę. Przypisując sobie sukcesy, a błędy i nieposłuszeństwo kładąc na karb „złośliwości” konia, jesteśmy w błędzie. Jeździec przyjmuje zasadę, że koń nigdy nie myli się celowo. Każdy błąd zwierzęcia staje się lustrem odbijającym błąd jeźdźcy jak, na przykład: zły dosiad, niejasny sygnał czy nerwowość.

Myślowy schemat spodziewanych szybkich efektów i oczekiwanie, że otrzymamy za nasze działanie natychmiast nagrodę, jak przy obsłudze maszyny lub komputera, stał się znakiem współczesnych czasów. Jeździectwo zmienia nam te oczekiwania w akceptację sytuacji. Zyskujemy świadomość, że praca ze stworzeniem tak wrażliwym i delikatnym, jakim jest koń, to szkoła pokory i cierpliwości. Jeździec musi zrezygnować ze swoich drapieżnych instynktów, nauczyć się tłumić negatywne emocje. W sytuacji stresowej człowiek reaguje jak drapieżnik – napina się, atakuje, przyspiesza oddech i działa agresywnie. Aby przeciwdziałać temu, uspokoić konia, jeździec w ułamku sekundy musi opanować własny strach, rozluźnić mięśnie i zwolnić akcję serca. Głowa jeźdźcy jest pełna problemów z pracy, szkoły czy domu. Siedząc na grzbiecie konia, staramy się przekierować uwagę na „tu i teraz”. Następuje transformacja w osobę skrajnie uważną. Koń wyczuwa brak skupienia i natychmiast przestaje współpracować. Jeździec uczy się absolutnej obecności w danym momencie. W efekcie tej transformacji ze stajni wychodzi człowiek bardziej stabilny emocjonalnie, potrafiący słuchać bez słów i biorący pełną odpowiedzialność za swoje czyny, a przede wszystkim czujący głębiej i bardziej wrażliwy na otaczający świat ludzi i zwierząt.

Zawody

Pod okiem Lutosławy mali jeźdźcy pokonują kolejne przeszkody – najpierw stacjonata, potem okser. To już za tydzień zawody w Poznaniu. Będzie się działo.

Poznański parkur przywitał zawodników lekkim deszczykiem, ale jeszcze przed prezentacją wyrzało słońce. W czarno-białych jeździeckich strojach dzieciaki prezentują się przepięknie.

Maszerują koń za koniem, by przedstawić się publiczności i przystąpić do zawodów w skokach przez przeszkody. Marszowa muzyka i zaproszeni goście dodają bardziej uroczystego i oficjalnego

charakteru wydarzeniu. Pojawiła się nawet telewizja regionalna. Najpierw pojędzie Karol. Malwina wylosowała numer trzynasty.

Ruszył Karol, jego wierzchowiec to kucyk Drops, oaza spokoju – koń, który cierpliwie znosił nieskoordynowane ruchy chłopca i potrafił idealnie dostosować swój krok do jego anglezowania. Dziś mieli do przejechania prosty program: stęp, zatrzymanie, ukłon i wolny klus. Karol marzył o niebieskim flots – przypince za pierwsze miejsce, którą chciał powiesić nad swoim łóżkiem. Radził sobie świetnie, dopóki na sąsiedniej trybunie komuś nie wypadł z rąk metalowy termos. Huk był nagły i głośny. Drops odskoczył w bok, a Karol przerażony nagłą zmianą rytmu i hałasem, krzyknął z bezsilności, puszczając wodze i zakrywając uszy dłońmi. Kucyk zatrzymał się zdeorientowany, a trenerzy ruszyli w ich stronę, by bezpiecznie sprowadzić chłopca z placu. Zgodnie z regulaminem program został przerwany. Karol rozplakał się, głęboko zawiedziony, że nie ukończył przejazdu.

Cicha odwaga

Malwina obserwowała całą sytuację z rozprężalni, czekając na swoją kolej. Widziała skurczone ciało chłopca i nerwowe strzyżenie uszu Dropsa. Gdy sędziowie opanowali sytuację i wywołali numer Malwiny, dziewczynka wjechała na czworobok. Groszek (kucyk Malwiny) szedł dumnie. Malwina mimo lekkich przykurczów w nogach idealnie prostowała plecy. Przejechali program bezbłędnie. Groszek idealnie reagował na subtelne sygnały małej amazonki, a na koniec, podczas ukłonu, dumnie parsknął. Widowia była brawo (zamiast klaskania, na prośbę organizatorów, wszyscy machali dłońmi w górę, by nie płoszyć koni). Podczas dekoracji sędziowie ogłosili werdykt. Malwina zdobyła najwyższą notę i upragnione pierwsze miejsce. Sędzia podszedł i przypiął do ogłowia Groszka piękne, białe flots.

Radość zwyciężczyni była ogromna, ale jej wzrok natychmiast odszukał siedzącego z boku Karola, który wciąż cicho szlochał, tuląc się do mamy. Malwina podjechała na Groszku bliżej barierki, tuż obok chłopca.

– Karol! – zawołała cicho, by go nie wystraszyć.

Chłopiec podniósł zapłakane oczy. Malwina odpięła ze skózanego paska Groszka białą rozetę ze wstążkami i wyciągnęła ją w stronę Karola.

– Groszek powiedział mi, że Drops dzisiaj bardzo dobrze uciekał przed potworem – powiedziała z powagą dziesięciolatki – a ty byłeś dzielny, bo nie spadłeś. Groszek uważa, że to flots należy się tobie za odwagę.

Mama Kasi zamarła ze wzruszenia, a Karol powoli wyciągnął rękę i wziął lśniąca wstążkę. Na jego twarzy pojawił się lekki uśmiech. Spojrzał na Malwinę i szeptem powiedział:

– Dziękuję.

Istota rzeczy

W Malwiny pokoju nie zawiśnie nagroda z tych zawodów. Miała jednak coś znacznie ważniejszego – głębokie poczucie, że najradośniejszym uczuciem w życiu jest móc dzielić się swoim szczęściem z innymi. Jej przygoda na grzbiecie konia nie polegała tylko na wzmocnieniu mięśni. Polegała na otwarciu serca na drugiego człowieka i konia. Groszek, idąc stępem do stajni, parsknął cicho, jakby w pełni popierał decyzję swojego małego jeźdźcy.

Tomasz Kościak
nauczyciel konsultant ŚCDN

Jak wspierać DZIECKO WYSOKO WRAŻLIWE w szkole?

Dzieci z wysoką wrażliwością stanowią około piętnastu–dwudziestu procent wszystkich dzieci, co oznacza, że w każdej klasie może być średnio kilkoro takich uczniów.

Hania, 5 lat

Stoi przy drzwiach sali i patrzy, jak dzieci wbiegają do środka z hałasem. Wchodzi ostatnia. Kiedy pani włącza muzykę do tańca, Hania najpierw zasłania uszy, a potem podchodzi bliżej nauczycielki, jakby chciała się upewnić, że wszystko jest w porządku. Podczas zajęć plastycznych długo wybiera kolor kredki, a kiedy kolega przypadkiem potraça jej rysunek, oczy dziecka natychmiast robią się wilgotne. Po obiedzie Hania podchodzi do okna i przez chwilę obserwuje, jak liście poruszają się na wietrze. Dopiero kiedy w sali robi się spokojniej, wraca do grupy i dołącza do zabawy.

Maks, 12 lat

Kiedy nauczyciel podnosi głos na jednego z uczniów, Maks od razu przestaje pisać. Spogląda w stronę kolegi, potem spuszcza wzrok i zaczyna obracać długopis w dłoniach. Przez resztę lekcji jest wyraźnie rozkojarzony – kilka razy gubi miejsce w zeszytach i nie zgłasza się do odpowiedzi, choć jest przygotowany. Na przerwie siedzi pod ścianą przy oknie i obserwuje klasę.

Lena, 17 lat

Lena siedzi w ostatniej ławce i notuje starannie każde słowo, jakby bała się coś pominąć. Kiedy nauczyciel zadaje pytanie, Lena zna odpowiedź, ale podnosi rękę dopiero po chwili. Najpierw musi się upewnić, że powie to tak, jak trzeba, „dobrze”. W czasie przerwy jej koleżanki śmieją się głośno, Lena uśmiecha się, ale po chwili wychodzi na korytarz, żeby złapać oddech. Po południu długo myśli o krótkiej uwadze nauczyciela, która dla innych była drobiazgiem, a dla niej brzmi w głowie jeszcze wieczorem. Kiedy jednak ktoś z klasy ma gorszy dzień, Lena zauważa to od razu i potrafi zapytać w taki sposób, że druga osoba naprawdę zaczyna mówić.

Spokój, wycofanie, wolniejsze tempo pracy łatwo zauważyć. Czasem jesteśmy skłonni przypisywać takim dzieciom, jak Hania, Maks czy Lena, nieśmiałość, brak pewności siebie albo trudności adaptacyjne. Nie zawsze wiemy, że za tymi zachowaniami może kryć się wysoka wrażliwość. Dla nich każdy dzień staje się prawdziwym wyzwaniem.

Trochę teorii

Wysoka wrażliwość to fascynujące zjawisko. Może przypominać zaburzenie, choć wcale nim nie jest. Bywa mylona z efektami braku konsekwencji w wychowaniu, ale nie ma z nimi nic wspólnego. Jest natomiast cechą osobowości uwarunkowaną temperamentalnie, a w konsekwencji specyficznym sposobem reagowania, który dotyczy przede wszystkim odbierania i przetwarzania bodźców oraz emocji. Bardzo czuły układ nerwowy osoby wysoko wrażliwej sprawia, że odbiera ona nawet subtelne sygnały z otoczenia z dużą intensywnością. Z tego powodu szybciej doświadcza przeciążenia i silniej reaguje na hałas, zmiany czy napięcie w swoim środowisku. Warto wiedzieć, że pojęcia, takie jak: nadwrażliwy, przewrażliwiony, zbyt emocjonalny czy bojaźliwy nie są synonimami wysokiej wrażliwości. Określenia te nie oddają istoty omawianej cechy i zazwyczaj nie są używane jako neutralny opis, lecz jako forma oceny lub krytyki. Osoba, która posiada cechy wysokiej wrażliwości może zostać oznaczona negatywną etykietą „nadwrażliwej” czy „przewrażliwionej”, która sugeruje, że ma ona tendencje do nadmiernego i nieadekwatnego reagowania w różnych sytuacjach. Tego rodzaju ocena często prowadzi do bagatelizowania uczuć, potrzeb i dążeń drugiego człowieka. Warto pamiętać, że ludzie różnią się

między sobą pod względem temperamentu, doświadczeń życiowych oraz sposobu przeżywania emocji. Po raz pierwszy pojęcie wysokiej wrażliwości opisała Elaine Aron, amerykańska psycholożka i psychoterapeutka w latach dziewięćdziesiątych XX w. Jej koncepcja wrażliwości przetwarzania sensorycznego wzbogaciła dorobek psychologii rozwojowej i wychowawczej o nowe spojrzenie na różnice temperamentalne oraz sposób funkcjonowania dzieci i dorosłych. Publikacje Aron przyczyniły się do popularyzacji tego zagadnienia nie tylko wśród specjalistów. Celem niniejszego artykułu jest przybliżenie specyfiki funkcjonowania osób wysoko wrażliwych, aby móc wspierać je w codziennym życiu, a podejmowane treści opierają się właśnie na jej koncepcji wysokiej wrażliwości.

Wysoka wrażliwość pod lupą

Czy wystarczą wiedza i uważność nauczyciela, żeby zobaczyć uczniów z wysoką wrażliwością? Jakie zachowania idą w parze z wysoką wrażliwością u dzieci i młodzieży? Na pewno uwagę nauczyciela powinny zwrócić reakcje uczniów na hałas i chaos. Młodsze dzieci, jak Hania, szybko to pokażą, np. mogą zatykać uszy przy głośnej muzyce lub unikać hałaśliwych miejsc. U starszych uczniów wysoko wrażliwych silna reakcja na hałas często nie jest już tak widoczna jak u młodszych. Rzadziej otwarcie pokazują dyskomfort, ponieważ z czasem uczą się go ukrywać. Częściej natomiast reagują wycofaniem, rozdrażnieniem, trudnością z koncentracją albo zmęczeniem po wielu godzinach spędzonych w głośnym środowisku szkolnym.

Silne przeżywanie ocen i krytyki to kolejny obszar, na który warto zwrócić uwagę. Młodsze dzieci wysoko wrażliwe nawet na drobne

uwagi ze strony nauczyciela mogą reagować płaczem, wycofaniem albo długim rozpamiętywaniem sytuacji. U starszych uczniów częściej pojawia się napięcie, perfekcjonizm lub lęk przed popełnieniem błędu. Taki uczeń może długo analizować jedną uwagę, wielokrotnie wracać do nieudanej odpowiedzi albo rezygnować z aktywności w obawie przed oceną czy krytyką. Poszukiwanie wyciszenia to forma samoregulacji emocji (np. Hania wybiera obserwowanie przyrody za oknem). Starsze i młodsze dzieci łączy potrzeba wyciszenia po intensywnym zdarzeniu lub po powrocie ze szkoły do domu. Często dziecko samo nie bardzo rozumie, dlaczego jest tak bardzo zmęczone po lekcjach, mimo że dzień nie obfitował w wymagające wydarzenia. Wysoka wrażliwość może czasem współwystępować z zaburzeniami rozwojowymi i być z nimi mylna. Kluczem do właściwego rozumienia potrzeb dziecka może być uważna obserwacja nie tylko izolowanych zachowań ucznia, ale przede wszystkim całościowe spojrzenie na jego sposób funkcjonowania. Wysoka wrażliwość najczęściej może być mylna z takimi trudnościami, jak:

- **zaburzenia lękowe** – osoba wysoko wrażliwa może unikać tłumy, hałasu czy nowych sytuacji, ponieważ łatwo ulega przeciążeniu sensorycznemu; w zaburzeniach lękowych podobne zachowania wynikają jednak z dominującego lęku i przewidywania zagrożenia, a nie tylko z intensywnego przetwarzania bodźców;
- **zaburzenia ze spektrum autyzmu (ASD)** – podobieństwa dotyczą np. nadwrażliwości sensorycznej, potrzeby rutyny i przewidywalności czy przeciążenia społecznego; różnica polega na tym, że w ASD występują trwałe trudności w komunikacji społecznej i w rozumieniu relacji, a nie tylko „głębsze przeżywanie”;
- **zespół nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi (ADHD)** – wspólne mogą być: impulsywne reakcje emocjonalne, łatwe uleganie przestymulowaniu, trudności w środowisku pełnym bodźców; zaburzenie obejmuje trwałe zachowania związane z nadruchliwością, impulsywnością i deficytami uwagi;
- **zaburzenia nastroju** – osoba wysoko wrażliwa może silnie reagować na stres i krytykę, co czasem wygląda jak obniżony nastrój; to nie depresja, która jest utrwalonym stanem obejmującym anhedonię, brak energii i długotrwałe obniżenie zdolności funkcjonowania;
- **zaburzenia integracji sensorycznej** – dziecko wysoko wrażliwe łatwo ulega przeciążeniu, co może być mylone z zaburzeniami przetwarzania sensorycznego; kiedy odpocznie, wyciszy się, wówczas potrafi efektywnie funkcjonować.

Jakie są kluczowe różnice pomiędzy wysoką wrażliwością, opisywaną jako cecha temperamentu, a zaburzeniem? Najważniejsze to zauważenie, że wysoka wrażliwość jest sposobem przetwarzania bodźców i emocji, natomiast zaburzenie to utrwalone trudności, które powodują wyraźne ograniczenie możliwości rozwojowych dziecka i jego funkcjonowania w codziennym życiu.

Druga strona medalu

Cechy dzieci wysoko wrażliwych, które w środowisku szkolnym bywają odbierane jako trudność, mogą jednocześnie stać się ich dużą siłą. Intensywne przeżywanie emocji często idzie w parze z empatią, uważnością, refleksyjnością oraz wyczuleniem na potrzeby innych osób. Dzięki temu wysoka wrażliwość może stać się cennym zasobem wspierającym budowanie relacji, rozwój kreatywności oraz większą wrażliwość społeczną i emocjonalną w grupie rówieśniczej. Uczniowie z wysoką wrażliwością są sumienni i mocno zaangażowani w obowiązki. Niekorzystne warunki środowiska mogą

zaburzyć rozwój dziecka wysoko wrażliwego, pogłębić trudności korelujące z cechą wysokiej wrażliwości oraz zwiększyć ryzyko problemów. Jednocześnie, jeśli najbliższe otoczenie jest wspierające, daje to olbrzymią szansę na optymalny rozwój, a nawet wyjątkowy rozkwit potencjału. Warto. Pamiętajmy, że empatia tych uczniów nie ma sobie równych.

To, co najważniejsze

Dzieci wysoko wrażliwe wymagają w środowisku szkolnym szczególnego zrozumienia i odpowiedniego wsparcia, ponieważ ich zwiększona wrażliwość wpływa zarówno na sposób uczenia się, relacje społeczne, jak i na funkcjonowanie emocjonalne. Tak jak w każdej sytuacji udzielania wsparcia, tak również tu kluczowe jest zapewnienie dziecku poczucia bezpieczeństwa, m.in. poprzez stosowanie spokojnej komunikacji. Komunikaty, takie jak: „Widzę, że ta sytuacja była dla Ciebie trudna”, pomagają dziecku poczuć się zrozumianym. Duże znaczenie ma sposób przekazywania dziecku informacji zwrotnej. Krytyka wypowiedziana na forum klasy może zostać odebrana szczególnie dotkliwie. Znacznie lepsze efekty przynosi spokojna rozmowa, wskazanie konkretnych obszarów do poprawy oraz podkreślenie mocnych stron ucznia. Dzięki temu dziecko rozwija poczucie własnej wartości i chętniej podejmuje nowe wyzwania. Ważne jest zredukowanie nadmiaru bodźców w otoczeniu poprzez zastosowanie krótkiej przerwy, wybór spokojniejszego miejsca do pracy w klasie czy wcześniejsze poinformowanie o zmianach w planie dnia. Odpowiednia organizacja środowiska szkolnego przyjaznego dla ucznia ma wpływ na ograniczenie przeciążenia u dziecka. Nauczyciele powinni także pamiętać, że dzieci wysoko wrażliwe często wymagają więcej czasu na oswojenie nowych sytuacji. Mają one potrzebę obserwacji w celu zebrania informacji oraz ich przetworzenia przed podjęciem działania.

Współpraca z rodzicami

W pracy wychowawczej i edukacyjnej istotne znaczenie ma współpraca szkoły z rodzicami dzieci z wysoką wrażliwością. Podstawowym krokiem w budowaniu dobrej współpracy jest otwarta komunikacja oparta na dialogu i wzajemnym zrozumieniu. Dzięki wspólnym ustaleniom, w jakich sytuacjach dziecko doświadcza przeciążenia, możemy dostosować wymagania i środowisko edukacyjne w celu lepszego funkcjonowania dziecka. Współpraca powinna obejmować także spójność działań między środowiskiem szkolnym a domowym, co niewątpliwie przyczynia się do lepszej efektywności pracy z dzieckiem. Rodzice dziecka wysoko wrażliwego często sami cechują się wysoką wrażliwością i mogą mieć negatywne doświadczenia związane z niezrozumieniem ze strony otoczenia. W obliczu wielu wyzwań wychowawczych rodzice dziecka wysoko wrażliwego mogą odczuwać wysoki poziom stresu, niepewności czy braku kompetencji, dlatego potrzebują wsparcia i zrozumienia ze strony kadry pedagogicznej. W rozmowach z rodzicami warto zauważać mocne strony dziecka, podkreślać jego zasoby i potencjał, a nie jedynie koncentrować się na trudnościach. Dziecko wysoko wrażliwe nie wymaga „naprawiania”, lecz odpowiedniego wsparcia i stworzenia warunków, w których będzie mogło rozwijać swoje możliwości. Szkolna codzienność zmienia się, kiedy zaczynamy rozumieć, czym jest wysoka wrażliwość, i wspierać dzieci posiadające tę cechę.

Marzanna Kostecka-Biskupska
nauczyciel konsultant ŚCDN
Joanna Dziadoń

specjalista ds. pomocy psychologiczno-pedagogicznej ŚCDN



Zgodnie z podejściem **Elaine Aron**

o wysokiej wrażliwości dziecka

można mówić wtedy, gdy występują u niego
wszystkie cztery kluczowe aspekty tej cechy

1

GŁĘBOKIE PRZETWARZANIE

skłonność do dokładnego analizowania informacji i intensywnego przeżywania doświadczeń; zauważanie większej liczby szczegółów, ale też dłuższe zastanawianie się nad tym, co słyszą i widzą; często na przyswojenie informacji czy wykonanie zadania dzieci potrzebują więcej czasu w porównaniu do rówieśników



2

ULEGANIE PRZECIĄŻENIU

przestymulowanie, zmęczenie psychiczne i fizyczne to naturalna konsekwencja odbierania większej liczby bodźców, niskiego progu pobudzenia emocjonalnego oraz intensywnego przeżywania i analizowania informacji



3

REAKTYWNOŚĆ EMOCJONALNA POŁĄCZONA Z EMPATIA

tendencja do częstego i intensywnego pobudzenia emocjonalnego (zarówno na pozytywne, jak i negatywne bodźce); szybka reakcja emocjonalna na różne sytuacje, wyrażanie emocji z większą siłą



4

UWAŻNOŚĆ NA SUBTELNOŚCI

zwiększona uważność na drobne szczegóły umykające innym oraz większa podatność na subtelne bodźce, takie jak: dźwięki, zapachy, dotyk czy zmiany w otoczeniu



Wysoka wrażliwość to nie słabość, lecz wyjątkowy sposób odbierania świata. Zrozumienie jej pomaga wspierać dzieci w ich codziennym funkcjonowaniu i rozwoju.

O WRAŻLIWOŚCI, która jest w każdym

W szkolnych planach nauczania wrażliwość nie ma własnej rubryki.

Wrażliwości nie znajdziemy w arkuszu ocen i nie da się jej łatwo „zrealizować” w wyznaczonym terminie. Coraz częściej to właśnie jej brak – nie wiedzy, nie kompetencji, nie procedur – staje się głównym problemem współczesnej szkoły. Od kilku lat mówimy o tym, że obok dydaktyki przedmiotowej potrzebujemy dydaktyki wrażliwości.

Empatia nie rodzi się sama. Nie pojawia się za sprawą czarodziej-skiej różdżki w chwili przekroczenia szkolnych drzwi. Dziecko nie „nabiera jej” z powietrza ani nie poznaje z podręcznika i choć przychodzi na świat z naturalną zdolnością do reagowania na emocje innych ludzi, dopiero codzienne doświadczenia nadają jej kształt. Wprawdzie już niemowlę może reagować na płacz innego dziecka lub zmiany mimiki opiekuna, ale nie potrafi jeszcze przyjąć perspektywy drugiego człowieka ani zrozumieć jego przeżyć. Tych umiejętności uczy się stopniowo w codziennych relacjach z ludźmi, przede wszystkim obserwując dorosłych – najpierw rodziców, opiekunów, potem nauczycieli, a także inne ważne dla siebie osoby. Szczególne znaczenie mają doświadczenia zdobywane każdego dnia. Dziecko widzi, w jaki sposób najbliżsi odnoszą się do innych ludzi, jak okazują szacunek, jak słuchają, jak reagują na cudzy smutek, lęk czy radość. Ważniejsze jest jednak to, że dziecko samo doświadcza przeżywania emocji poprzez bycie zauważonym, wysłuchanym czy zrozumianym. Taki sposób budowania relacji staje się dla niego wzorem, wtedy krok po kroku może uczyć się rozpoznawania emocji i adekwatnego reagowania na potrzeby innych.

Umiejętności te mały człowiek ma możliwość doskonalić i rozwijać, przebywając w placówkach oświatowych, gdzie każdego dnia spotyka się z rówieśnikami i dorosłymi. Tak duża społeczność gwarantuje różnorodność doświadczeń, temperamentów czy potrzeb. Większe grupy rówieśników, nowe sytuacje, w tym zabawa, współpraca czy rozwiązywanie konfliktów, to doskonałe okazje do kształtowania kompetencji społecznych, wśród których jest empatia pomagająca rozpoznać stany emocjonalne innego człowieka, zrozumieć, co może on przeżywać i odpowiednio na to reagować. Poznawanie perspektywy drugiego człowieka może wywoływać różnorodne emocje – od ciekawości po frustrację, dlatego ważne jest, aby dzieci uczyły się dostrzegać nie tylko różnice punktów widzenia, ale także stopniowo je akceptować i traktować jako źródło refleksji czy nawet bazę do budowania relacji. Przewodnikami po świecie komunikacji społecznej w naturalny sposób stają się nauczyciele. Poprzez tworzenie bezpiecznych warunków do budowania relacji oraz codzienne wsparcie modelują pożądane zachowania i skutecznie pomagają swoim uczniom rozwijać kompetencje interpersonalne.

Codziennność

Placówka oświatowa, jak każdy inny zakład pracy, jest miejscem, do którego dorośli przynoszą własne frustracje i lęki. W rozmowach z nauczycielami wybrzmiewa zmęczenie, napięcie, czasem preten-

sje, że szkoła ma „naprawić” wszystko to, czego nie udało się zbudować w domach rodzinnych.

Słyszymy, że pedagog powinien być odporny psychicznie, elastyczny, uważny, wspierający i... zawsze optymistycznie nastawiony do rzeczywistości. To prawda. Rzadziej dodajemy, że nauczyciel też jest człowiekiem z własnymi problemami – zawodowymi i osobistymi. Można by przypuszczać, że dydaktyka wrażliwości zaczyna się od umiejętności zostawienia prywatnych spraw za drzwiami klasy, ale brzmi to jak zadanie ponad siły. Nie chodzi przecież o wyparcie emocji, a o świadomość, że pierwsze spojrzenie skierowane na ucznia już buduje relację. Dziecko natychmiast wyczuwa napięcie, zniecierpliwienie, dystans.

Trzeba pamiętać, że nauczyciel nie jest idealny. Bywa zmęczony, popełnia błędy, czasem podnosi głos. Istotne okazuje się to, że potrafi się zatrzymać, nazwać sytuację i przyznać się do pomyłki. Taka postawa uczy więcej niż najlepiej przygotowana lekcja do dyspozycji wychowawcy.

Kiedy spotykają się dwa światy – ucznia i nauczyciela – w postaci emocji, potrzeb i oczekiwań, wzajemna uważność na siebie staje się fundamentem obiecującej relacji. Pozwala ona zobaczyć w uczniu nie tylko odbiorcę wiedzy, ale przede wszystkim kształtującego się człowieka z jego możliwościami i trudnościami. Każde wypowiedziane zdanie, postawa, każda reakcja dostarcza informacji o sposobie myślenia, przeżywania, funkcjonowania dziecka. Pozostaje znaleźć właściwy kod, aby rozumieć nie tylko te sygnały, które formułowane są wprost, ale także te ukryte pod maską obojętności, wycofania czy nadmiernej reaktywności. Właśnie wrażliwość wyzwala zdolność dostrzegania innego człowieka i jego perspektywy. Empatia zaś pomaga zrozumieć i odnieść się do niego z szacunkiem. Jeśli dorosły potrafi widzieć każdego ucznia, odpowiedzialnie budować klimat w zespole i reagować z wrażliwością na to, co dzieje się w życiu młodych ludzi, to zyskuje na tym proces edukacyjny.

Autentyczność

Dorosły powinien pokazać, że empatia to nie pobłażliwość, lecz odpowiedzialne bycie z drugim człowiekiem. Nauczyciel nie traci autorytetu, jeśli uczniowie poznają jego słabości, choć ważne jest świadome wyznaczanie granic. Słabość jest przecież częścią człowieczeństwa. W ten sposób młode pokolenie uczy się, że nie wszystko jest tak piękne jak na ekranach ich smartfonów, w świecie reklam, influencerów, którzy sprzedają iluzję życia bez rys, zmęczenia i wątpliwości. Szkoła może – i powinna – być miejscem kontrapunktu wobec tej narracji.

Zdarza się wam wejść do klasy tuż po rozmowie, która zostaje w głowie na długo? Czasem wydawałoby się drobiazg – telefon od

znieczierpliwionego rodzica, e-mail napisany przez kogoś w emocjach, zdanie wypowiedziane zbyt głośno na korytarzu – może zburzyć poranny spokój. Kiedy zamykacie za sobą drzwi klasy, wiecie, że macie dwie możliwości. Możecie wnieść to wszystko ze sobą do sali lekcyjnej albo zatrzymać się na chwilę i spróbować odłożyć gdzieś na bok. Empatia, uważność, wrażliwość, szacunek nauczyciela zaczyna się właśnie w tym miejscu. Ważne jest wszystko – postawa, wyraz twarzy – zanim jeszcze wypowiemy pierwsze słowo, zanim rozpoczniemy lekcję. Jako dorośli powinniśmy mieć większą świadomość zachodzących w nas i w naszych uczniach procesów emocjonalnych. To bywa niezwykle trudne.

Pamiętacie sytuację, gdy po bardzo nerwowej rozmowie z przełożonym musieliście wejść do klasy, bo właśnie zabrzmiał dzwonek na kolejną lekcję? Mielicie świadomość, że wasze zdenerwowanie widać na twarzy, ręce drżą i pewno głos będzie się łamał. Wiedzieliście, że w zetknięciu z trzydziestoma parami oczu wpatrzonymi w was możecie polec. W takiej chwili ratunkiem może okazać się długi korytarz, który przemierzycie kilka razy, uspokajając oddech. Błąd popełnia dyrektor, jeśli podczas pięciominutowej przerwy podejmuje rozmowę na trudny temat, ale takie sytuacje mogą się zdarzyć zawsze.

Autorytet

Autorytet oparty na relacji i szczerości jest trwalszy niż ten budowany na dystansie i pozornej nieomyślności. Dzięki temu młodzi ludzie mogą zobaczyć, że prawdziwa siła nie tkwi w udawaniu idealnego życia, ale w umiejętności mierzenia się z tym, co niełatwe – z wrażliwością, kruchością ludzkiego istnienia i z odpowiedzialnością za siebie oraz innych. W świecie wyretuszowanych obrazów i starannie wyreżyserowanych historii z mediów społecznościowych autentyczność bycia ze sobą może czasem okazać się ratunkiem dla wielu młodych podatnych na kryzysy w obszarze zdrowia psychicznego. Jednym z warunków budowania autentycznego autorytetu jest samoświadomość jako umiejętność identyfikowania emocji innych, poprzez zachowanie zdrowego dystansu, np. odróżnienie cudzych emocji od własnych – odpowiedniej reakcji. Jeśli nauczyciel wie, kim jest, to z pewnością będzie empatycznie towarzyszył uczniowi i w ten sposób budował swój autorytet.

Pasja

Pasja to nie dodatek do życia zawodowego, ale często jego fundament. Nauczyciel, który ma przestrzeń tylko na sprawdziany, dokumentację i zebrania, bardzo szybko traci kontakt z samym sobą. A gdy traci go dorosły, tracą go także dzieci. Tymczasem nauczyciel z pasją – do literatury, muzyki, sportu, turystyki, fotografii czy ogrodnictwa – wnosi do klasy coś bezcennego, czyli autentyczność.

Dla uczniów pasję nauczyciela bywają pierwszym dowodem na to, że dorosłość nie oznacza tylko obowiązków, rezygnacji z ciekawości świata. Można czymś się zachwycać, rozwijać, uczyć się dla przyjemności. Zachwyt to zapomniana kategoria we współczesnej edukacji, a przecież to ona jest ciekawym narzędziem pedagogicznym. Pozwala uruchomić proces uczenia się, umożliwia też podtrzymanie motywacji. Uczniowie doświadczający zachwytu przestają być biernymi odbiorcami wiedzy. Sami chcą odkrywać, badać rzeczywistość, która nagle jawi się jako fascynująca i nieoczywista. Dzięki zachwytowi uczeń może wyruszyć na nieznane ścieżki przygody poznawczej. W takiej sytuacji szuka odpowiedzi na swoje pytania, a zdobywana przez niego wiedza wykracza poza

treści podstawy programowej. Porywająca ekscytacja staje się czasem początkiem pasji.

Dla samego nauczyciela pasja jest zaś formą higieny psychicznej. Pozwala odreagować napięcia, odbudować poczucie sensu codziennej pracy. Nauczyciel będący w równowadze emocjonalnej znacznie łatwiej buduje empatyczne relacje i rzadziej przeżywa wypalenie zawodowe.

Przestrzeń

Realizacja dydaktyki wrażliwości to również stworzenie dla uczniów i nauczycieli przyjaznej przestrzeni komunikacji w placówkach oświatowych. Praca w mniejszych zespołach klasowych na pewno sprzyjałaby wzajemnemu poznaniu, budowaniu relacji. Przy okazji każdej reformy edukacji mamy nadzieję, że ktoś wreszcie stwierdzi, że współcześni uczniowie potrzebują więcej uwagi i czegoś, co można by nazwać wychowawczą starannością, a tę z pewnością łatwiej jest osiągnąć w małych zespołach.

Dziecięca wrażliwość to cenny potencjał rozwojowy – przestrzeń do „zagospodarowania”. Na co dzień może się różnie wyrażać, może to być: gotowość do dzielenia się i niesienia pomocy, spontaniczne pocieszanie innych dzieci, reagowanie na niesprawiedliwe traktowanie kolegów, troska o zwierzęta, wrażliwość na piękno sztuki. Dostrzeganie i wzmacnianie takich zachowań daje dziecku sygnał, że wrażliwość jest wartością, a nie słabością.

Ważne mogą okazać się kontakty ze sztuką oraz z pięknem natury, ponieważ wprowadzają one do pracy dydaktycznej przestrzeń doświadczeń wyjątkowych, które pobudzają wrażliwość i uczą dostrzegania emocji – własnych i cudzych. Wykorzystanie w codziennej dydaktyce przestrzeni... niecodziennej może stać się *clou* osiągnięcia sukcesu w kształtowaniu dziecięcej wrażliwości.

Wymagania

Wielu czytelników może obawiać się, że stosowanie dydaktyki wrażliwości w znaczący sposób obniży poziom nauczania w polskiej szkole. Pamiętajmy, że wymagania programowe, dyscyplina, system oceniania nie podlegają tu zmianie. Dydaktyka wrażliwości wcale nie znosi wymagań, ale rezygnując z presji, wprowadza ciekawość, ograniczając kontrolę uczy odpowiedzialności, eliminując karność, stawia na relacje. Wrażliwość nie oznacza tylko bycia miłym czy po-blażliwym. Brak tej świadomości może być źródłem oporu nauczycieli oraz rodziców.

Refleksja

Dydaktyka wrażliwości nie jest ani modnym hasłem, ani kolejnym szkolnym projektem. To postawa, która obejmuje dziecko, rodzica i... nauczyciela. Wymaga odwagi, by przyznać, że empatia jest kompetencją, którą trzeba kształtować całe życie. Wymaga też świadomości, że szkoła nie zastąpi domu, a nauczyciel nie rozwiąże wszystkich problemów współczesnego świata.

Można zrobić coś niezwykle ważnego, a mianowicie być uważnym dorosłym, który widzi drugiego człowieka. Warto też – i czasem to zupełnie wystarczy – wejść do klasy z pytaniem, które może być początkiem każdej relacji: „Jak się dziś czujecie?”.

**Maria Kinga Orlicz,
Marzanna Kostecka-Biskupska**
nauczyciele konsultanci ŚCDN

Wrażliwość w SZTUCE

Wrażliwość inspirowa do tworzenia literatury, muzyki czy sztuk wizualnych.

Parafrazując definicję pojęcia wrażliwości, mówimy o cechach charakteru odnoszących się do zdolności odczuwania i reagowania na różnorodne bodźce wpływające na relacje międzyludzkie i zdrowie psychiczne¹. Podobnie, odnosząc się do pojęcia wrażliwości w sztuce, możemy stwierdzić, iż wiele czynników zewnętrznych, np. piękno krajobrazu, zjawiska przyrody, a także czynników wewnętrznych, stanowi inspirację do twórczego wyrażania siebie². Wrażliwość jako bardzo ważny element szukania prawdy w sztuce pozwala na kreatywne postrzeganie rzeczywistości, odkrywanie nowych rozwiązań, a tym samym wzbogacanie psychiki człowieka³. Wrażliwość w sztukach plastycznych sprzyja zarówno sposobowi percepcji, jak i ekspresji twórczej. W literaturze przedmiotu podkreśla się, że percepcja artystyczna nie jest procesem biernym, lecz formą aktywnego uczestnictwa w świecie⁴. Wrażliwość artystyczna określa, w jaki sposób autor widzi, interpretuje i wyraża rzeczywistość⁵.

Wrażliwość można podzielić na trzy podstawowe typy:

- **wrażliwość percepcyjną** – intensyfikację zmysłowego kontaktu z rzeczywistością⁶;
- **wrażliwość emocjonalną** – przekształcanie uczuć w formę wizualną⁷;
- **wrażliwość symboliczną** – zdolność tworzenia metafor i struktur znaczeń⁸.

Wrażliwość percepcyjna

Wrażliwość percepcyjna polega na zdolności dostrzegania detali, których większość osób nie zauważa, np.: natężenia światła słonecznego, gęstości atmosfery, kolorytu pejzażu, faktury przedmiotów, rytmu natury, proporcji i zależności. Adekwatnym przykładem jest twórczość impresjonistów, takich jak: Claude Monet, Pierre-Auguste Renoir czy Camille Pissarro. Obserwując zjawiska świetlne i rejestrując je na płaszczyźnie płaskiej płótna malarskiego, pokazywali, że rzeczywistość zmienia się wraz z porą dnia, aurą⁹. Ich wrażliwość to tzw. percepcja dynamiczna, rejestrująca ulotność. Przykładem wrażliwości percepcyjnej są również dzieła polskich artystów, m.in.: Józefa Chelmońskiego (*Babie lato*), Aleksandra Gierymskiego (*W altanie*)¹⁰, Olgi Boznańskiej (liczne portrety).

Wrażliwość emocjonalna

Wrażliwość emocjonalna bazuje na przeżyciach i emocjach artysty jako impulsie do kreacji dzieła plastycznego. Dobrym przykładem jest twórczość Vincenta van Gogh'a czy Paula Gauguin'a. W ich



Fot. Archiwum ŚCDN

dzielach ekspresja wyrażona została poprzez zastosowanie zdecydowanej linii oraz mocnej, intensywnej barwy¹¹. Ekspresjonizm, fowizm, twórczość Józefa Czapskiego, Zdzisława Beksińskiego i wielu innych, materializując się w kolorze, linii i w kompozycji, odzwierciedla wewnętrzne niepokoje artystów¹².

Wrażliwość symboliczna

Wrażliwość symboliczna polegająca na tworzeniu metafor wizualnych, w których obraz jest wynikiem idei – odczytywania i tworzenia znaków, niesienia znaczeń wykraczających poza dosłowność, obecna jest w twórczości Jacka Malczewskiego, Fridy Kahlo, Magdaleny Abakanowicz¹³ i wielu innych. Nie bez znaczenia są wykorzystywane środki artystyczne jako nośniki wrażliwości (kolor jako emocja, linia jako gest, faktura jako eksperyment, kompozycja jako struktura znaczeń). Ich dobór nie jest przypadkowy. Barwa, linia, faktura, kompozycja, plama, światło, symbol i metafora obrazują różnorodność postaw twórczych. Kolor kojarzy się człowiekowi

¹ H. Gasiul, *Teorie emocji i motywacji*, Warszawa 2007.

² S.H. Langer, *Nowy sens filozofii. Rozważania o symbolach myśli, obrzędu i sztuki*, tłum. A.H. Bogucka, wstęp H. Buczyńska-Garewicz, Warszawa 1976.

³ H. Read, *Sens sztuki*, tłum. K. Tarnowska, Warszawa 1982.

⁴ R. Arnheim, *Sztuka i percepcja wzrokowa. Psychologia twórczego oka*, tłum. J. Mach, Gdańsk 2004.

⁵ W. Tatarkiewicz, *Dzieje sześciu pojęć. Sztuka, piękno, forma, twórczość, od twórczości, przeżycie estetyczne*, Warszawa 1982.

⁶ H. Read, dz.cyt.

⁷ S.H. Langer, dz.cyt.

⁸ W. Tatarkiewicz, dz.cyt.

⁹ J. Rewald, *Historia impresjonizmu*, tłum. J. Guze, Warszawa 1985.

¹⁰ M. Poprzęcka, *Akademizm*, Warszawa 1977.

¹¹ J. Hulsker, *The Complete Van Gogh. Paintings. Drawings. Sketches*, Oxford 1980.

¹² J. Willett, *Ekspresjonizm*, tłum. M. Kluk, Warszawa 1976.

¹³ A. Jakimowicz, *Jacek Malczewski i jego epoka*, Warszawa 1970.

Kolor	Symbolika
biały	wiara, czystość, cnota, pokój, wieczność, niepokalaność, miłosierdzie (w Azji żaloba, nirwana)
szary	ubóstwo, obojętność, ucieczka, ostrożność, pasywność, skrytość, kontemplacja, oczyszczenie
żółty	boskość, sława (złoty), zazdrość, zdrada
pomarańczowy	radość, władza, pycha
czerwony	namiętność, miłość, witalność, agresja, walka, męczeństwo, rewolucja, nietolerancja
fioletowy	duchowość, magiczność, godność, wyniosłość
różowy	przyjaźń, wrażliwość, empatia (wsparcie emocjonalne)
brązowy	władza, oszczędność, surowość, dojrzałość
granatowy	ponadmysłowość, podróże, wiedza, tęsknota
niebieski	wieczność, macierzyństwo, sen, bezpieczeństwo, spokój
błękitny	uduchowienie, wiara w Boga, wiara w siebie
zielony	nadzieja, odpoczynek, świeżość, młodość, wytrwałość
czarny	śmierć, złe moce, rezygnacja

Kolor	Wpływ kolorów na samopoczucie człowieka
czerwony	pobudza do aktywności, podnosi ciśnienie krwi, pobudza wydzielanie adrenaliny, przyspiesza bicie serca, stanowi źródło energii seksualnej
pomarańczowy	pobudza do aktywności fizycznej, dodaje pewności siebie, zmniejsza uczucie zmęczenia, poprawia nastrój
żółty	silnie stymuluje układ nerwowy i lewą półkulę mózgu, poprawia pamięć, wyostża zmysły, dodaje energii
zielony	wprowadza równowagę psychiczną, zmniejsza zmęczenie wzroku, odpręża, ułatwia koncentrację, stymuluje kreatywność
błękitny	obniża poziom stresu, zmniejsza lęk, wspomaga koncentrację, wycisza, relaksuje, budzi zaufanie, sprzyja twórczemu myśleniu
indygo	stymuluje intuicję oraz wyobraźnię, sprzyja wyciszeniu i skupieniu, wspiera logiczne oraz analityczne myślenie
fioletowy	łagodzi stres, pomaga w medytacji, redukuje stany lękowe, pobudza wyobraźnię, stymuluje wrażliwość, wywołuje potrzebę ekspresji

Opr. A. Potocka-Kuc

z wieloma zjawiskami, których nie można wyrazić za pomocą intelektu i pojęć abstrakcyjnych¹⁴. Poprzez bierny i aktywny kontakt z naturą ludzie mają możliwość, m.in. odpoczynku psychicznego, wyciszenia, polepszenia stanu fizycznego. Podobne działanie odnaleźć można, kontemplując obrazy w muzeum. Wrażliwość artysty otwiera przestrzeń komunikacji, w której dzieło staje się medium wymiany doświadczeń. Dzieło sztuki funkcjonuje jako przestrzeń spotkania z indywidualnym doświadczeniem artysty, jego wrażliwością i własną interpretacją

odbiorcy¹⁵. Wrażliwość w sztukach plastycznych jest kategorią fundamentalną, ponieważ określa sposób, w jaki artysta poznaje, interpretuje i wyraża świat. Jest strukturą percepcyjno-ekspresyjną, która umożliwia przekształcenie doświadczenia w formę wizualną, stając się przestrzenią dialogu między jednostką a wspólnotą.

dr Aleksandra Potocka-Kuc
nauczyciel konsultant ŚCDN

¹⁴ S. Popek, *Barwy i psychika. Percepcja, ekspresja, projekcja*, Lublin 2012.

¹⁵ A. Berleant, *Wrażliwość i zmysły. Estetyczna przemiana świata człowieka*, tłum. S. Stankiewicz, red. nauk. K. Wilkoszewska, Kraków 2012.

Pedagogika teatru jako PRAKTYKA SŁUCHANIA

Jak stworzyć w szkole przestrzeń, w której człowiek może zostać wysłuchany, a jego doświadczenie zostanie potraktowane poważnie?

Artykuł jest próbą opowiedzenia o pedagogice teatru jako praktyce słuchania, budowania podmiotowości i odzyskiwania głosu na przykładzie projektu Świętokrzyskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Kielcach „Teatr Działu V – W drodze do Summerhill. O pedagogice czarnej i białej”.

Odzyskiwanie głosu

Od pewnego czasu coraz częściej towarzyszy mi przekonanie, że współczesna szkoła potrzebuje nie tylko nowych metod pracy czy technologicznych rozwiązań, ale przede wszystkim miejsc, w których człowiek może zostać zauważony, wysłuchany i potraktowany z uwagą. Potrzebuje również możliwości zatrzymania się w codziennym pośpiechu oraz rozmowy o tym, co dzieje się pomiędzy ludźmi. Im dłużej pracuję w szkole, tym częściej dochodzę do wniosku, że wielu uczniom, nauczycielom i rodzicom brakuje właśnie okazji do autentycznego spotkania. Odnoszę też wrażenie, że funkcjonując w świecie szkolnym,

jednocześnie coraz rzadziej naprawdę się słyszymy. Obszar relacji międzyludzkich w szkole przegrywa z dokumentacją, procedurami, terminami, wymaganiami oraz nieustanną koniecznością realizowania kolejnych zadań.

W natłoku obowiązków, procedur i oczekiwań łatwo zgubić człowieka oraz to, co dzieje się pomiędzy ludźmi, dlatego od wielu lat poszukuję takich przestrzeni, w których możliwe stać się prawdziwe spotkanie, uważne słuchanie i rozmowa wykraczająca poza język szkolnych ról. Jednym z takich miejsc pozostaje dla mnie teatr. Nie myślę o nim jednak jako o sztuce przygotowywania spektakli.

Znacznie bliższe jest mi postrzeganie teatru jako procesu społecznego i edukacyjnego, podczas którego ludzie wspólnie przyglądają się rzeczywistości, nazywają własne doświadczenia oraz poszukują języka pozwalającego opowiadać



Spektakl *Pęknięcia* w reż. I. Kalety. Końskie, 22 IV 2026 r.

Fot. S. Zieliński

o sprawach ważnych, trudnych i niejednoznacznych. W takim ujęciu staje się on miejscem dialogu, słuchania, zadawania pytań i budowania wspólnoty. Teatr nie jest więc dla mnie dodatkiem do edukacji, lecz jednym z jej najważniejszych języków, ponieważ pozwala doświadczać świata nie tylko poprzez zdobywanie wiedzy, ale również poprzez relacje, emocje, działanie i wspólną refleksję. Właśnie dlatego coraz bliższa staje mi się pedagogika teatru, która kieruje uwagę nie tyle ku efektowi artystycznemu, ile ku procesowi oraz temu, co wydarza się pomiędzy ludźmi podczas wspólnej pracy.

Wieloletnie doświadczenie prowadzenia grup teatralnych utwierdziło mnie w przekonaniu, że uczestnictwo w takim procesie może wzmacniać poczucie sprawczości, rozwijać refleksyjność oraz budować podmiotowość zarówno dzieci, młodzieży, jak i dorosłych. Coraz wyraźniej dostrzegam również, że najważniejsze doświadczenia edukacyjne rodzą się nie podczas prezentacji finałowego efektu, lecz w trakcie rozmów, prób, wspólnego poszukiwania rozwiązań, a czasem także sporów, konfliktów i wątpliwości towarzyszących pracy twórczej.

Szkola jako temat. Człowiek jako punkt wyjścia

Z takiego myślenia wyrósł projekt „Teatr Działu V – W drodze do Summerhill. O pedagogice czarnej i białej” realizowany w Świętokrzyskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Kielcach. Powstał z potrzeby rozmowy o edukacji, relacjach i doświadczeniach ludzi funkcjonujących w szkole, a teatr stał się przestrzenią umożliwiającą prowadzenie tej rozmowy. Interesowało mnie stworzenie warunków, w których uczestnicy – nauczyciele, dyrektorzy oraz rodzice – mogliby wspólnie przyjrzeć się własnym doświadczeniom związanym ze szkołą i zastanowić się nad tym, czym dzisiaj jest edukacja oraz jakie miejsce zajmuje w niej człowiek.

Punktem wyjścia stała się refleksja nad ideą szkoły Summerhill Alexandra Sutherlanda Neilla oraz nad pojęciami tzw. czarnej i białej pedagogiki. Nie chodziło mi jednak o analizowanie teorii edukacyjnych ani o porównywanie modeli kształcenia. Znacznie ważniejsze było pytanie o to, co dzieje się z człowiekiem funkcjonującym przez wiele lat w systemie edukacji. Interesowały mnie doświadczenia nauczycieli, uczniów, rodziców i dyrektorów, a także język, którym szkoła opisuje sukces, porażkę, odpowiedzialność, rozwój czy wychowanie.

W trakcie kolejnych warsztatów coraz wyraźniej zaczęły pojawiać się historie związane z przemęczeniem, poczuciem bezradności, doświadczeniem niezrozumienia, ale także z nadzieją, odwagą i potrzebą zmiany. Podczas warsztatów jedna z uczestniczek powiedziała: „Najbardziej męczy mnie to, że każdego dnia mam wrażenie, że odpowiadam za wszystko, a jednocześnie coraz mniej ode mnie zależy”. To zdanie wracało do mnie wielokrotnie, ponieważ trafnie oddawało napięcie obecne w wielu nauczycielskich opowieściach. Mówiło nie tylko o zmęczeniu, lecz również o poczuciu utraty wpływu, które coraz częściej powracało podczas naszych rozmów.

Wszystkie historie wyrastały z autentycznych doświadczeń osób tworzących codzienność szkoły. Pozostawały dla mnie szczególnie ważne nie dlatego, że budowały ciekawy materiał dramaturgiczny, lecz dlatego, że odsłaniały doświadczenia, dla których często brakuje miejsca w oficjalnym języku edukacji.

W ich tle wybrzmiewały pytania o sens pracy, granice odpowiedzialności, poczucie sprawczości, zmęczenie oraz potrzebę bycia wysłuchanym. Coraz częściej miałam wrażenie, że to właśnie te opowieści mówią o współczesnej szkole więcej niż statystyki, raporty czy kolejne programy naprawcze.

Kiedy szkoła zaczyna mówić własnym głosem

W pewnym momencie zrozumiałam również, że nie chcę tworzyć kolejnego spektaklu opowiadającego o szkole. Znacznie bardziej interesowało mnie stworzenie przestrzeni, w której mogłyby wybrzmieć głosy ludzi na co dzień tworzących szkolną rzeczywistość. Zależało mi na tym, aby nauczyciele, uczniowie, rodzice czy dyrektorzy nie stawali się bohaterami opowieści wymyślonej przeze mnie, lecz aby sami mogli opowiedzieć o swoich doświadczeniach, emocjach, rozczarowaniach, marzeniach i nadziejach związanych z edukacją.

Teatr dokumentalny jako praktyka słuchania

Poszukując języka dla takiego działania, coraz częściej wracałam do teatru dokumentalnego. Pociągała mnie jego uczciwość i uważność wobec drugiego człowieka. Im więcej o nim czytałam i im lepiej poznawałam jego założenia, tym mocniej utwierdzałam się w przekonaniu, że nie potrzebuję tworzyć fikcyjnych historii. Rzeczywistość szkolna dostarczała ich aż nadto.

Verbatim – pomiędzy słowem a doświadczeniem

Szczególnie bliska stała się mi metoda *verbatim* oparta na słuchaniu i pracy z autentycznymi wypowiedziami. Fascynowało mnie to, że materiałem do pracy teatralnej mogą stać się zwykłe rozmowy, wspomnienia, zasłyszane zdania, fragmenty szkolnych komunikatów czy opowieści wypowiedziane podczas spotkań. Coraz wyraźniej dostrzegałam, że znaczenie kryje się nie tylko w tym, co ludzie mówią, ale również w sposobie, w jaki o tym mówią. W urywanych zdaniach, niedopowiedzeniach, powtórzeniach, zawahaniach i pozornie błahych sformułowaniach często ukryte bywa więcej prawdy niż w najbardziej starannie przygotowanej wypowiedzi.

Pracując nad projektem, wielokrotnie miałam poczucie, że najważniejszym zadaniem nie jest stworzenie spektaklu, lecz warunków do słuchania. Nie było to jednak zadanie łatwe. Nie każdy chciał mówić. Niektóre osoby przez długi czas pozostawały wyłącznie słuchaczami, inne obawiały się oceny lub nie chciały ujawniać własnych doświadczeń. Pojawiały się także różnice zdań dotyczące tego, czym jest dobra szkoła i jak rozumieć odpowiedzialność nauczyciela. Właśnie te napięcia okazały się jednak ważną częścią procesu. Uczyły nas, że wspólnota nie polega na zgodzie we wszystkich sprawach, lecz na gotowości do wysłuchania perspektywy drugiego człowieka. Wypowiedzi nauczycieli, uczniów, rodziców i dyrektorów zaczęły układać się w wielogłosową opowieść o współczesnej szkole. Obok doświadczeń zmęczenia pojawiały się historie zaangażowania, obok poczucia bezradności – przykłady odwagi, a obok krytyki systemu – marzenia o edukacji budowanej na relacji, zaufaniu i współodpowiedzialności.

Myślę, że właśnie tutaj teatr dokumentalny spotyka się z pedagogiką teatru. Obydwa podejścia wyrastają z przekonania, że człowiek potrzebuje nie tylko wiedzy, lecz również możliwości opowiedzenia własnej historii oraz doświadczenia bycia wysłuchanym.



Fot. S. Zieliński

Spektakl *Pęknięcia* w reż. I. Kalety. Końskie, 22 IV 2026 r.

Pęknięcia

W trakcie pracy nad projektem coraz częściej powracała metafora pęknięcia. Z czasem zaczęłam dostrzegać ją jako metaforę współczesnej edukacji. Pęknięcia widoczne były w ludziach, w relacjach pomiędzy oczekiwaniami a możliwościami, pomiędzy troską a kontrolą, pomiędzy deklarowaną podmiotowością a codzienną praktyką funkcjonowania szkoły. Nie postrzegam jednak pęknięcia wyłącznie jako znaku kryzysu. Pęknięcie może stać się miejscem odsłonięcia tego, co wcześniej pozostawało niewidoczne. Może ujawnić napięcia ukrywane przez lata, skłonić do zadawania pytań i stać się początkiem zmiany.

Z perspektywy pedagogiki teatru szczególnie interesujące wydaje się zatrzymanie przy pęknięciu – bez natychmiastowej potrzeby jego naprawiania. Proces teatralny uczy pozostawania w pytaniu, słuchania różnych perspektyw i przyglądania się rzeczywistości bez konieczności natychmiastowego formułowania odpowiedzi. Właśnie dlatego coraz mocniej wierzę, że pedagogika teatru może stać się ważną praktyką współczesnej edukacji, ale nie dlatego, że posiada gotowe recepty na problemy szkoły, lecz dlatego, że tworzy warunki, w których człowiek może odzyskać głos, zostać wysłuchanym i doświadczyć wspólnoty budowanej wokół rozmowy, działania i obecności.

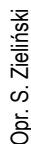
Pedagogika teatru jako przestrzeń podmiotowości

Projekt „Teatr Działu V” nie przyniósł gotowych odpowiedzi na pytania o współczesną szkołę. Pokazał jednak, że samo stworzenie warunków do rozmowy, słuchania i wspólnego namysłu może stać się ważnym doświadczeniem edukacyjnym. Być może właśnie w tym tkwi jedna z najważniejszych ról pedagogiki teatru – nie w uczeniu teatru, lecz w tworzeniu warunków, dzięki którym człowiek może odzyskać prawo do własnego głosu i doświadczenia bycia wysłuchanym.

Bibliografia

- Harpula W., *Patoedukacja. Co nie działa w polskiej szkole i jak to zmienić*. Rozmowy, Kraków 2025.
- Hofman-Kozłowska D., *Edukacja dla życia czy życie dla edukacji? Rekonstrukcja poglądów twórcy Summerhill – Alexandra S. Neilla*, Cieszyn 2020 (praca doktorska, Uniwersytet Śląski w Katowicach, 2020).
- Neill A.S., *Nowa Summerhill*, red. A. Lamba, tłum. M. Duch, Poznań 1994.
- Pedagogika teatru. Kierunki, refleksje, perspektywy*, red. naukowa J. Czarnota-Misztal, M. Szpak, Warszawa 2018.
- Praktykując pedagogikę teatru. Pojęcia, wartości, przykłady*, red. merytoryczna J. Czarnota, K. Piwońska, Warszawa 2024.

Izabela Kaleta
nauczyciel konsultant ŚCDN



Słowo, dźwięk i... EMOCJE

Dlaczego warto uczestniczyć w konkursach poezji anglojęzycznej organizowanych przez Świętokrzyskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Kielcach i Wojewódzką Bibliotekę Publiczną im. Witolda Gombrowicza w Kielcach?

Edukacja językowa we współczesnej szkole dawno przestała ograniczać się do podręcznikowych struktur gramatycznych i zapamiętywania słówek. W dobie dążenia do autentyczności przekazu i rozwijania kompetencji kluczowych, dyrektorzy oraz nauczyciele poszukują form, które poruszą emocje uczniów, wyzwolą ich kreatywność i pozwolą na wielopłaszczyznowy rozwój. Jedną z najbardziej wartościowych i zakorzenionych w tradycji regionu inicjatyw tego typu w województwie świętokrzyskim jest Świętokrzyski Konkurs Poezji w Języku Angielskim organizowany przez Świętokrzyskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Kielcach we współpracy z Wojewódzką Biblioteką Publiczną im. Witolda Gombrowicza w Kielcach.

Od inicjatywy do wojewódzkiej tradycji

Tradycja świętokrzyskich zmagania z poezją anglojęzyczną sięga 2009 r., kiedy to po raz pierwszy zorganizowano turniej dla uczniów ówczesnych gimnazjów oraz szkół ponadgimnazjalnych w gościnnych progach kieleckiej WBP. Konkurs powstał jako bezpośrednia odpowiedź na sugestie nauczycieli języków obcych. Poszukiwali oni przestrzeni, w której niszowe zainteresowania literackie młodzieży mogłyby zostać zrealizowane w postaci wydarzenia o zasięgu wojewódzkim, stając się potężnym motywatorem do dalszej nauki. Inicjatywa dynamicznie się rozwijała. W połowie drugiej dekady XXI w., z inicjatywy nauczyciela konsultanta ŚCDN w Kielcach Izabeli Krzak-Borkowskiej, formułę rozszerzono o najmłodszych odbiorców ze szkół podstawowych (wprowadzono kategorie dla klas I–III oraz IV–VI), a spotkania finałowe realizowano wówczas na deskach Teatru Lalki i Aktora „Kubuś” im. Stefana Karckiego w Kielcach. Historia wydarzenia to także świadectwo elastyczności organizacyjnej. W trudnych latach pandemicznych (2020–2021) Świętokrzyski Konkurs Poezji w Języku Angielskim nie został zawieszony. Przesłuchania przeniosły się w przestrzeń wirtualną. Uczniowie recytowali wiersze przed kamerami w swoich macierzystych szkołach, a komisja konkursowa w siedzibie ŚCDN w Kielcach oceniała ich występy w czasie rzeczywistym na ekranach monitorów. Od 2022 r. Konkurs powrócił do formy stacjonarnej i ponownie od czterech lat corocznie w kwietniu gromadzi finalistów wszystkich kategorii w murach WBP im. Witolda Gombrowicza w Kielcach. Obecnie jest to przedsięwzięcie obejmujące cztery kategorie wiekowe: szkoły podstawowe klasy I–III, szkoły podstawowe klasy IV–VI, szkoły podstawowe klasy VII–VIII, szkoły ponadpodstawowe. Wymagania konkursowe są precyzyjnie dostosowane do etapów rozwoju uczestników. Najmłodsi uczniowie z klas I–III szkół podstawowych prezentują jeden utwór poetycki wybrany z literatury anglojęzycznej, natomiast starsze grupy ze szkół podstawowych oraz uczniowie szkół ponadpodstawowych przygotowują do prezentacji dwa utwory. Wybór tekstów musi odpowiadać wiekowi i możliwościom lingwistycznym ucznia. Profesjonalna komisja, składająca się z nauczycieli

języka angielskiego oraz specjalistów w dziedzinie literatury, bierze pod uwagę cztery kluczowe kryteria oceny: poprawność językową (wymowę i akcent), głos i płynność (modulację tonu głosu), elementy niewerbalne (kontakt, ekspresję), dobór repertuaru (długość prezentowanego tekstu, trudność utworu).

Dla klas IV–VI oraz VII–VIII szkół podstawowych turniej ma charakter dwuetapowy – rozpoczyna się od wewnętrznych eliminacji szkolnych, a kończy wielkim wojewódzkim finałem. Dla pozostałych grup wiekowych przeprowadzany jest bezpośrednio etap wojewódzki. Czy warto podjąć to wyzwanie? Złożona analiza zysków i kosztów z perspektywy pięciu zaangażowanych podmiotów pozwala na wyciągnięcie jednoznacznych wniosków.

Perspektywa ucznia. Od językowej zabawy do punktów w procesie rekrutacji

Praca z tekstem literackim bezpośrednio realizuje wymagania ogólne i szczegółowe podstawy programowej kształcenia ogólnego. Rozwija recepcję, produkcję oraz przetwarzanie języka. Korzyści i trudności rozkładają się jednak różnie w zależności od wieku uczestników.

Klasy I–III. Pierwsze kroki na scenie

- korzyści i podstawa programowa – kontakt z poezją to nauka przez rym i rytm; wymusza poprawność ortoepiczną (prawidłową wymowę głosek) oraz opanowanie intonacji, co stanowi fundament wczesnoszkolnej produkcji językowej; udział w finale buduje pewność siebie i przełamuje barierę językową;
- trudności – niedojrzałość emocjonalna, paraliżująca trema przed publicznością oraz tytaniczna praca nad koordynacją gestu z pamięciowo opanowanym tekstem.

Klasy IV–VI. Budowanie językowej tożsamości

- korzyści i podstawa programowa – nauka interpretacji tekstu wykraczająca poza mechaniczne tłumaczenie słów; laureaci otrzymują nagrody; od roku szkolnego 2023/2024 zdobycie tytułu laureata etapu wojewódzkiego uprawnia do uzyskania dodatkowych punktów na świadectwie ukończenia szkoły podstawowej uwzględnianych w procesie rekrutacji do szkół średnich;
- trudności – stres związany z koniecznością przejścia przez etap szkolny oraz presja rówieśnicza; opanowanie dwóch dłuższych utworów wymaga dużych nakładów dodatkowej pracy domowej.

Klasy VII–VIII. Gra o wysoką stawkę

- korzyści i podstawa programowa – dla młodych twórców piszących własne wiersze w języku obcym Konkurs jest szansą na prezentację autorskiej ekspresji (to realizacja zapisu z podstawy programowej o tworzeniu płynnych wypowiedzi wyrażających uczucia i opinie); od roku szkolnego 2023/2024 zdobycie tytułu laureata etapu wojewódzkiego uprawnia do uzyskania dodatkowych punktów na świadectwie ukończenia szkoły podstawowej uwzględnianych w procesie rekrutacji do szkół średnich;
- trudności – język poezji (inwersje, archaizmy) bywa trudny dla uczniów przyzwyczajonych do używania języka obcego

w komunikacji codziennej; największą przeszkodą jest brak czasu w okresie przygotowań do egzaminu ósmoklasisty oraz ryzyko poczucia osamotnienia, jeśli przeciążony nauczyciel nie jest w stanie zaoferować pełnego wsparcia mentorskiego.

Szkoły ponadpodstawowe. Dojrzałość artystyczna

- korzyści i podstawa programowa – zgodnie z podstawą programową dla szkół ponadpodstawowych uczeń ma rozwijać umiejętność wyrażania niuansów znaczeniowych i operowania bogatym stylem; Konkurs przygotowuje do matury ustnej oraz pisemnej (w zakresie tworzenia wypowiedzi argumentacyjnych); tytuł laureata buduje prestiżowe portfolio młodego człowieka, otwierając drzwi do stypendiów oraz ułatwiając rekrutację na filologię obce czy amerykanistykę;
- trudności – presja egzaminu maturalnego zmusza młodzież do rygorystycznego kalkulowania czasu; język literatury pięknej bywa skrajnie wymagający, a brak bezpośrednich punktów rekrutacyjnych na studia sprawia, że motywacja musi mieć charakter czysto wewnętrzny.

Perspektywa nauczyciela. Mentor między pasją a siatką godzin

Dla nauczyciela języka angielskiego Konkurs to doskonałe narzędzie dydaktyczne, ale i spore obciążenie organizacyjne. W klasach młodszych nauczyciel działa jak reżyser i animator, w starszych oraz ponadpodstawowych – staje się partnerem w dyskusji literackiej i trenerem fonetyki (w zakresie pauzy retyrycznej, intonacji emocjonalnej).

- korzyści i realizacja podstawy programowej – praca z wierszem pozwala na realizację tzw. wielokierunkowości edukacyjnej; zamiast odtwórczo realizować tematy z podręcznika, nauczyciel może wykorzystać utwory poetyckie do wprowadzania zaawansowanych struktur gramatycznych czy poszerzania leksyki o synonimy i antonimy; podstawa programowa nakazuje kształtowanie u uczniów świadomości językowej oraz wrażliwości międzykulturowej – analiza poezji brytyjskiej czy amerykańskiej wzbogaca wiedzę na temat historii i mentalności krajów anglosaskich; podnosi zaangażowanie na lekcjach, przynosi lepsze wyniki egzaminów zewnętrznych, wzmacnia relację z uczniem oraz stanowi silny punkt w dorobku awansu zawodowego nauczyciela;
- napotymane trudności – podstawa programowa (szczególnie w klasach egzaminacyjnych) stawia nauczyciela przed dylematem, jak zrealizować liniowy materiał z całą klasą, poświęcając jednocześnie czas na indywidualną pracę z uczniem zdolnym; nauczyciele zmagają się z presją sukcesu ze strony rodziców, koniecznością przeprowadzania dodatkowych etapów szkolnych, a niekiedy także z brakiem zrozumienia ze strony dyrekcji, która nie oferuje w zamian odciążenia z zakresu innych obowiązków szkolnych.

Perspektywa szkoły i środowiska lokalnego. Prestiż kontra realia budżetowe

- korzyści – sukcesy uczniów podnoszą pozycję szkoły w rankingach; budują zaufanie społeczności lokalnej, przyciągają nowych uczniów i kreują wizerunek placówki jako bezpiecznej i przyjaznej talentom;
- wyzwania logistyczne i finansowe – małe szkoły nie mogą pozwolić sobie finansowo i kadrowo na delegowanie nauczyciela jako opiekuna na dwa lub trzy dni przesłuchań, ponieważ konieczność organizacji zastępstw dezorganizuje pracę placówki; dyrektorzy bywają zmuszeni do rezygnacji

z wysłania dzieci na finały, co wywołuje głębokie poczucie krzywdy u uczniów, którzy wygrali etap szkolny.

Perspektywa organizatorów. Budowanie synergii instytucjonalnej

- Świętokrzyskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Kielcach – w związku z organizacją Konkursu istnieje potrzeba wsparcia doradczego nauczycieli; konsultanci ŚCDN, profesjonalni aktorzy oraz specjaliści z zakresu *public relations* (PR) prowadzą warsztaty dotyczące metodyki nauczania poezji, doboru repertuaru oraz sztuki prezentacji publicznej, co podnosi rangę wojewódzkiej instytucji doskonalenia i buduje platformę wsparcia merytorycznego także dla rodziców;
- Wojewódzka Biblioteka Publiczna w Kielcach – goszczenie finalistów pozwala WBP na kontakt z szerszą grupą odbiorców, zapoznanie ze swoimi nowoczesnymi zasobami (działami obcojęzycznymi, mediateką); biblioteka zyskuje nowych, młodych czytelników.

Perspektywa rodziców. Wsparcie w cieniu logistyki

- korzyści – rodzic zyskuje wgląd w realne postępy językowe dziecka, a wspólne przeżywanie emocji i duma z sukcesu cementują relacje rodzinne;
- trudności – rodzice często ponoszą koszty związane z transportem dziecka do Kielc; muszą równoważyć domowe obowiązki dzieci z czasem potrzebnym na naukę trudnego tekstu oraz mądrze wspierać dziecko w przypadku ewentualnego niepowodzenia.

Rekomendacje

- dla dyrektorów szkół – warto wdrożyć międzygminną lub międzyszkolną koordynację transportu; wspólne delegowanie jednego opiekuna dla uczniów z kilku sąsiednich placówek zminimalizuje koszty i problem zastępstw w szkołach podstawowych;
- dla organizatorów – w związku z obecnością reprezentanta ŚCDN jako przedstawiciela organizatora na każdym etapie szkolnym wydaje się, że dobrym rozwiązaniem byłoby wprowadzenie hybrydowego szkolnego etapu online dla powiatów najbardziej oddalonych od Kielc; zmiany będą wymagać konsultacji z Kuratorium Oświaty w Kielcach; w przypadku szkół ponadpodstawowych warto rozważyć współpracę z lokalnymi uczelniami wyższymi;
- dla nauczycieli i rodziców – kluczem jest oparcie przygotowań na idei partnerstwa, z podkreśleniem znaczenia rozwoju osobistego ucznia; warto organizować spotkania z rodzicami w celu wskazania, jak wspierać młodego recytatora w domowym zaciszu.

Podsumowanie

Świętokrzyski Konkurs Poezji w Języku Angielskim to inicjatywa o nieocenionej wartości merytorycznej i wychowawczej. Udowodnia, że sztywne ramy podstawy programowej można wypełnić żywą sztuką, przekształcając obowiązek edukacyjny w autentyczną przygodę. Inwestycja w słowo, dźwięk i emocje zawsze się opłaca. Przełamywanie barier systemowych i logistycznych pozwoli na to, by w kolejnych edycjach Konkursu mogło wziąć udział jeszcze więcej utalentowanych młodych ludzi z całego regionu świętokrzyskiego, z pełną korzyścią dla ich językowej przyszłości.

Sławomir Sobocki
nauczyciel konsultant ŚCDN

MUZYKA w edukacji małych dzieci

Muzyka obecna jest na każdym etapie rozwoju dziecka.

Dziecko jeszcze zanim pojawi się na świecie, słyszy dźwięki i odgłosy, które wywołują reakcje z jego strony. Ze względu na to, że do każdego docierają inne bodźce, odmienna jest też stymulacja najbliższego środowiska. Dzieci z natury wykazują zainteresowanie aktywnością muzyczną, ale rozwój muzyczny przebiega u każdego dziecka indywidualnie. Aby najmłodszy miał szansę wykształcić w sobie pozytywny stosunek do muzyki, powinni mieć z nią kontakt od najwcześniejszych chwil życia¹.

Rodzina

Ogromny wpływ na postrzeganie przez dzieci aktywności muzycznej ma środowisko rodzinne, zaangażowanie rodziców i prezentowane przez nich postawy. Zaciekawienie muzyką może mieć formę nucenia prostych melodii, śpiewania piosenek, kołysanek do snu. Jeśli w domu dziecko ma możliwość słuchania różnorodnej muzyki, stwarzane są sytuacje sprzyjające samodzielnemu tworzeniu własnych dźwięków, wtedy istnieje duża szansa, iż w przyszłości będzie wykazywać zainteresowanie muzyką i stanie się bardziej muzykalne. Znane dziecku melodie rozładowują napięcie. Ich słuchanie rozwija wyobraźnię, poprawia pamięć, pomaga w skupieniu uwagi. Daje też poczucie radości, szczęścia, buduje pozytywną atmosferę. Zadaniem rodziców jest również umożliwienie dziecku uczestnictwa w koncertach, spektaklach muzycznych, co uczy je bezpośredniego kontaktu z muzyką. W literaturze podkreśla się znaczenie wczesnego kontaktu z muzyką. Brak odpowiednich doświadczeń muzycznych w pierwszych latach życia może utrudniać późniejsze rozwijanie kompetencji muzycznych. Jednocześnie dziecko przejmując wzorce obecne w swoim otoczeniu, dlatego jakoś prezentowanych mu doświadczeń muzycznych ma istotne znaczenie dla kształtowania jego umiejętności i wrażliwości muzycznej².

Przedszkole

Z uwagi na wszechstronny wpływ muzyki na rozwój dziecka stanowi ona ważny element oddziaływań wychowawczych i dydaktycznych w edukacji przedszkolnej. Odpowiednio organizowane aktywności muzyczne wspierają rozwój dziecka oraz umożliwiają realizację celów edukacyjnych w różnych obszarach. Zajęcia muzyczne powinny być organizowane systematycznie, ponieważ dzieci w wieku przedszkolnym wykazują naturalne zainteresowanie dźwiękami i chętnie angażują się w różnorodne formy tych aktywności. Odpowiednio prowadzona edukacja muzyczna rozwija zdolności muzyczne, pobudza wyobraźnię oraz motywuje do podejmowania działań, uczy przestrzegania zasad i współpracy z innymi osobami.

Skuteczne wspieranie rozwoju muzycznego dziecka wymaga indywidualnego podejścia. Proces ten powinien obejmować rozpoznawanie zainteresowań i uzdolnień muzycznych dziecka, określanie jego potrzeb rozwojowych oraz tworzenie warunków sprzyjających rozwijaniu mocnych stron i przezwyciężaniu trudności. Ważnym elementem jest również umożliwianie prezentowania osiągnięć przed szerszym gronem odbiorców, na przykład podczas uroczystości przedszkolnych, a także systematyczna analiza postępów dziecka³. W przestrzeni edukacyjnej warto organizować specjalne miejsca przeznaczone do aktywności muzycznej, takie jak kąpki wyposażone w instrumenty i pomoce dydaktyczne. Swobodny dostęp do nich zachęca dzieci do samodzielnego eksperymentowania z dźwiękiem oraz własnej twórczości muzycznej. Aktywność muzyczna sprzyja rozwojowi wyobraźni twórczej, kreatywności oraz wrażliwości estetycznej dziecka⁴. Podstawę edukacji muzycznej w przedszkolu stanowią różnorodne formy aktywności, do których należą: śpiew, ruch przy muzyce, gra na instrumentach, a także działania związane z twórczością muzyczną i szeroko rozumianą ekspresją artystyczną. Zabawy muzyczno-ruchowe pełnią dwie podstawowe funkcje – umuzykalniającą oraz ogólnorozwojową. Wspierają rozwój poczucia rytmu, a jednocześnie stymulują procesy poznawcze dziecka. Dzięki nim rozwijają się takie umiejętności, jak: koncentracja uwagi, jej podzielność, myślenie abstrakcyjne oraz zasób słownictwa⁵.

Zdrowie

Muzyka odgrywa istotną rolę w rozwoju dziecka, wpływając korzystnie zarówno na jego funkcjonowanie poznawcze, jak i emocjonalne. Wspomaga koncentrację, uczy radzenia sobie z codziennymi wyzwaniami. Zabawy muzyczne i rytmiczne pozytywnie oddziałują na zdrowie psychiczne oraz fizyczne dzieci. Umożliwiają wyrażanie emocji, redukcję napięcia oraz rozładowanie nadmiaru energii, dostarczając jednocześnie poczucia radości i satysfakcji⁶. Można to zaobserwować podczas tańca, śpiewu oraz gry na instrumentach, które stanowią dla dziecka atrakcyjną formę zabawy. Aktywności te rozwijają koordynację wzrokowo-słuchowo-ruchową, przygotowując dziecko do nauki czytania i pisanie. Śpiew korzystnie wpływa na rozwój aparatu oddechowego, możliwości głosowych oraz narządów mowy. Gra na instrumentach pomaga ograniczać niezręczność ruchową. Taniec rozwija sprawność fizyczną, zwiększa siłę, szybkość, wytrzymałość i płynność ruchów.

¹ A. Kolasa-Skiba, *Edukacja muzyczna dzieci w przedszkolu Marii Montessori* [w:] *Edukacyjne wyzwania w teorii i praktyce pedagogicznej*, red. naukowa M. Dudek, W. Błażejowski, Jarosław 2019, t. 1.

² M. Kisiel, *Dialog muzyczny dziecka i nauczyciela w przedszkolu* [w:] *Dziecko i nauczyciel w kulturze artystycznej*, red. naukowa L. Kataryńczuk-Mania, E. Pasterniak-Kobyłecka, Zielona Góra 2017.

³ A. Jasionowska-Moszczyńska, A. Jacewicz, *Rola rodziny i przedszkola w rozwijaniu muzycznych zainteresowań przedszkolaków*, „Zagadnienia Społeczne” 2021, nr 2 (16).

⁴ A. Kolasa-Skiba, dz.cyt.

⁵ R. Ławrowska, *Uczeń i nauczyciel w edukacji muzycznej*, Kraków 2003.

⁶ B. Podolska, *Muzyka w przedszkolu*, Kraków 2008.



Charakter oddziaływania muzyki zależy od jej rodzaju – spokojne utwory sprzyjają wyciszeniu i relaksacji, natomiast muzyka dynamiczna pobudza aktywność ruchową oraz procesy poznawcze. Ruch przy muzyce i śpiew wspierają rozwój układu nerwowego, wzmacniają mięśnie oraz usprawniają proces oddychania⁷. Odpowiednio dobrana muzyka może również pomagać dzieciom nadpobudliwym w wyciszeniu się i relaksie. Muzyka stwarza dzieciom okazję do wyrażania emocji, redukcji napięć oraz budowania relacji społecznych.

Rozwój społeczno-emocjonalny

Edukacja muzyczna wspiera również rozwój społeczno-moralny, ucząc współpracy, wzajemnego szacunku oraz odpowiedzialności za osiąganie wspólnych celów grupowych⁸. Integruje grupę i rozwija umiejętność współdziałania, co ma szczególne znaczenie dla dzieci nieśmiałych i wycofanych. Wspólne słuchanie oraz tworzenie muzyki uwalnia dzieci na potrzeby i emocje innych osób. Zabawy muzyczne połączone ze śpiewem przyczyniają się do rozwoju pamięci oraz poczucia rytmu, natomiast ruch przy muzyce stymuluje wyobraźnię, koordynację ruchową i pamięć motoryczną dziecka⁹.

Motoryka

Różnorodne formy aktywności muzycznej przyczyniają się do poprawy sprawności motorycznej. Zabawy rytmiczne i taneczne angażujące duże grupy mięśniowe rozwijają koordynację ruchową oraz umiejętność łączenia ruchów w bardziej złożone sekwencje. Z kolei czynności wymagające precyzji, takie jak klaskanie czy pstrykanie palcami, wspomagają rozwój motoryki małej. Dzięki aktywności muzycznej doskonalone są również takie cechy motoryczne, jak: siła, wytrzymałość, płynność oraz elastyczność ruchów¹⁰.

⁷ W. Leżańska, E. Płociennik, *Pedagogika przedszkolna z metodyką*, Łódź 2021.

⁸ B.A. Wojtanowska-Janusz, *Wpływ muzyki i edukacji muzycznej na rozwój dzieci i młodzieży*, „Zeszyty Psychologiczno- Pedagogiczne Centrum Edukacji Artystycznej” 2014, nr 2, s. 35–46.

⁹ A. Gandziel, *Dydaktyczne aspekty przedszkolnej edukacji muzycznej*, „Roczniki Pedagogiczne” 2015, t. 7 (43), nr 2.

¹⁰ R. Ławrowska, dz.cyt.

Rozwój poznawczy

Improwizacje muzyczne z wykorzystaniem różnych rekwizytów rozwijają kreatywność i twórcze myślenie. Aktywność muzyczna doskonali percepcję słuchową poprzez konieczność różnicowania dźwięków, a także wpływa korzystnie na rozwój sprawności fizycznej. Zabawy muzyczne wymagają reagowania na zmiany tempa, dynamiki i charakteru utworu, dzięki czemu rozwijają orientację przestrzenną, koordynację ruchową oraz świadomość własnego ciała. Muzyka wpływa również na rozwój wyobraźni oraz zdolności poznawczych. Doskonali pamięć, podzielność uwagi i umiejętności percepcyjne, przyczyniając się do wzbogacania życia wewnętrznego dziecka. Edukacja muzyczna oddziałuje na wszystkie sfery rozwoju. Nauka piosenek przyczynia się do poszerzania zasobu słownictwa, rozwijania umiejętności rytmizowania tekstu, dzielenia wyrazów na sylaby oraz doskonalenia poprawnej artykulacji głosek. Kompetencje te stanowią ważny fundament procesu nauki czytania. Aktywność muzyczna wspiera również rozwój umiejętności matematycznych poprzez kształtowanie pojęć liczbowych, poczucia czasu, orientacji przestrzennej oraz zdolności klasyfikowania przedmiotów¹¹.

Muzyka ma dobroczynny wpływ na rozwój poznawczy, emocjonalny, społeczny i fizyczny. Regularny kontakt z różnorodnymi formami aktywności muzycznej sprzyja kształtowaniu kreatywności, wrażliwości oraz umiejętności współpracy z innymi, może sprzyjać kształtowaniu trwałej potrzeby obcowania z nią w późniejszych etapach życia. Z tego względu działania muzyczne powinny stanowić stały element codziennej pracy nauczyciela wychowania przedszkolnego.

Anna Hamanowicz
nauczyciel doradca metodyczny ŚCDN

¹¹ R. Majzner, *Piosenka jako forma aktywności wokally-muzycznej małego dziecka [w:] Wybrane zagadnienia z teorii i metodyki wczesnej edukacji muzycznej w przedszkolu i klasach początkowych szkoły podstawowej*, red. naukowa M. Kołodziejki, B. Pazur, Lublin 2015.

MUZEUM

ZABAWEK I ZABAWY

UCZYMY

i inspirujemy

Muzeum posiada bogatą ofertę edukacyjną – zwiedzanie oraz warsztaty **dla szkół i grup zorganizowanych**, a wszystko po to, by nauka była czystą frajdą!

Dzieci mogą poznawać historię poprzez zabawę i ciekawe zajęcia, podczas gdy rodzice i dziadkowie mają okazję **wrócić do czasów swojego dzieciństwa**.



WARSZTATY DLA RÓŻNYCH GRUP WIEKOWYCH

📍 Plac Wolności 2,
25-367 Kielce

☎ (41) 344-40-78
690 559 979

🕒 Otwarte codziennie
od 9:00 do 17:00
(oprócz poniedziałków)

🌐 muzeumzabawek.kielce.eu



PIĘKNO kształtuje umysły

Bo piękno na to jest, by zachwycalo [...] C.K. Norwid

W początkach lat osiemdziesiątych James Quinn Wilson oraz George Lee Kelling zbadali pewną prawidłowość – nazwaną później „teorią rozbitych okien” (ang. *broken windows theory*) – oraz opisali ją w artykule *Broken Windows. The Police and Neighbourhood Safety* w 1982 r. w amerykańskim czasopiśmie „The Atlantic Monthly”. Autorzy zauważyli, że widoczny nieporządek (np. śmieci, graffiti, zniszczenia) sygnalizuje brak kontroli i norm, co prowadzi do eskalacji zachowań aspołecznych, takich jak dalsze śmiecenie, wandalizm czy drobna przestępczość.

W klasycznym przykładzie podanym przez autorów jedno pozostawione rozbite okno w budynku sprawia, że wkrótce zostaną wybite kolejne, bo wysyła sygnał, że „nikt się tym nie przejmuje”. Ta obserwacja miała duży wpływ na politykę porządku publicznego, urbanistykę i badania psychologiczne nad zachowaniami społecznymi. Nieporządek działa jak sygnał, że normy nie obowiązują, nikt nie czuwa, odpowiedzialność jest rozproszona, więc dalsze łamanie zasad staje się łatwe i „normalne”. Jednym słowem, nieporządek i brzydota zachęcają do nieporządných i brzydkich działań.

Skoro niechlujne otoczenie ma tak demoralizujący wpływ na ludzi, łatwo można dojść do wniosku, że harmonijne, czyste i piękne otoczenie ma na nich dobroczynny wpływ. Potwierdzają to przeprowadzone w 1984 r. przez Rogera Ulricha badania z zakresu psychologii środowiskowej nad związkiem widoku natury, a rekonwalescencją pacjentów szpitalnych. W jego eksperymencie pacjenci umieszczeni w pokojach z widokiem na przyrodę wymagali krótszego pobytu w szpitalu, słabszych leków przeciwbólowych i byli bardziej uprzejmi wobec pracowników szpitala. Okazuje się, że estetyczne bodźce wizualne – a więc także sztuka wizualna – przyspieszają zdrowienie, redukują stres i ból.

Piękne otoczenie – Horsens Gymnasium

Idąc tym tropem, wiele miejscowości i instytucji publicznych nie tylko dba o porządek, ale umieszcza murale, obrazy, rzeźby, fontanny na zewnątrz i wewnątrz budynków, dba o kolory, światło i zielen. Ponieważ estetyka działa jak regulator zachowania i emocji, szczególnie ważna jest w szkołach, gdzie przebywają młode osoby, formujące swe charaktery i gusta. Analiza empirycznych badań z lat 2008–2017 wykazuje, że estetyczne pomieszczenia szkolne mają związek z wyższym dobrostanem uczniów, z większą koncentracją, mniejszym napięciem i agresją oraz z lepszymi wynikami edukacyjnymi. Badania amerykańskie¹ dodają do tej listy większą motywację, wzmocnienie poczucia bezpieczeństwa oraz sprzyjanie równości i włączeniu społecznemu. Ekspozycja na pozytywne wzorce estetyczne nie tylko doraźnie mityguje

zachowanie uczniów, ale kładzie podwaliny ich stosunku do otoczenia na całe życie, jako że kontakt ze sztuką pobudza wyobraźnię i zachęca do twórczego myślenia oraz wyrażania siebie, uczy dostrzegania piękna i szczegółów w otaczającym świecie, pomaga interpretować emocje – zarówno własne, jak i innych ludzi. Z pewnością wzięły to pod uwagę władze dużego duńskiego liceum w Horsens, gdzie korytarze szkolne to galeria – nieraz bardzo cennych – obrazów współczesnych i historycznych. Młodzież ucząca się w tej szkole przebywa stale w przeszklonych, nowoczesnych i estetycznych wnętrzach, a dodatkowo ma stały kontakt z autentyczną sztuką, która sąsiaduje z wystawami równie poruszających prac uczniów. Nie zmierzono, jaki wpływ ma to na ich wyniki w nauce, ale niewątpliwie dostarcza pozytywnych wzorców.

Piękny język

Piękne otoczenie to także piękny język, a źródło pięknego, bogatego języka to literatura. Regularny kontakt z tekstami literackimi poszerza słownictwo (bierne i czynne), zapewnia poprawność językową w mowie i w piśmie (gramatyczną, fonetyczną, ortograficzną i stylistyczną). Uczy, czym jest porównanie, metafora, symbol, ironia, analogia. Daje umiejętność precyzyjnego wyrażania myśli. Uczy sprawniejszej komunikacji, prowadzenia interesującej rozmowy, argumentowania i przedstawiania swoich poglądów, obrazowego opowiadania. Literatura uczy złożonego myślenia bez uproszczeń – rozwija myślenie przyczynowo-skutkowe, myślenie abstrakcyjne i krytyczne. Rozwija wyobraźnię i pobudza umysł do tworzenia obrazów oraz analizowania różnych sytuacji. Czytanie wymaga aktywnego współtworzenia świata, bo w przeciwieństwie do obrazu, literatura nie podaje gotowej wizji i zmusza mózg do „budowania” świata. Rozwija kreatywność, zwiększa elastyczność poznawczą i umiejętność wyobrażania sobie alternatywnych rozwiązań. Literatura uczy etycznego postępowania, jako że historie literackie pokazują dylematy moralne, nie dając prostych odpowiedzi i zmuszając do refleksji, samodzielnego sądu, rozróżniania dobra i zła w kontekście. Prowadzi to uczniów na wyższy poziom rozwoju wewnętrznych wartości, rozumowania moralnego i kształtuje większą wrażliwość na niesprawiedliwość.

Literatura prowadzi do rozumienia innych ludzi i motywacji ich działań. Jest swoistym „treningiem mentalnym” empatii – czytelnik wielokrotnie „wchodzi w cudzy umysł”. Czytający uczniowie lepiej rozpoznają emocje innych, przewidują intencje, rozumieją złożoność relacji społecznych. Literatura pomaga „nazwać” emocje i ośwoić kryzysy, działa jak bezpieczna symulacja trudnych doświadczeń. Dzieci i młodzież

¹ S. Manca i in., *The Effect of School Design on Users' Responses. A Systematic Review (2008–2017)* [online:] <https://www.mdpi.com/2071-1050/12/8/3453>; G. Barraza, *The Role of Aesthetics in Classroom Design. Implications for*

Engagement and Equity [online:] <https://repository.usfca.edu/thes/1385/>; K. Keizer, S. Lindenberg, S. Siegwart, *The Spreading of Disorder* [online:] <https://pure.rug.nl/ws/portalfiles/portalf/10429297/KeizerK-Spreading-2008.pdf>; J. Hill, *Can More Art Equal Less Crime?* [online:] <https://penntoday.upenn.edu/news/can-more-art-equal-less-crime> (dostęp: 24 czerwca 2026).

uczą się, że emocje są normalne, przejściowe i możliwe do udźwignięcia. Regularny kontakt z literaturą może uchronić młodych ludzi przed chronicznym stresem, dać większe poczucie sensu życia, lepszą samoocenę i zmniejszyć podatność na impulsywność.

Teksty literackie pokazują różnorodność świata – inne kultury, środowiska społeczne i doświadczenia życiowe, redukują uprzedzenia, zwiększają otwartość i tolerancję, a zmniejszają skłonność do stereotypów.

W szkole uczniowie obcuja z tekstami literackimi głównie na lekcjach języka polskiego, chociaż można wykorzystać je z powodzeniem na lekcjach innych przedmiotów, takich jak: historia, geografia, wiedza o społeczeństwie, a także na lekcjach języków obcych.

Literatura i nauka języków obcych

W dalekiej przeszłości teksty literackie były podstawową bazą nauczania języka obcego, a możliwość czytania literatury w oryginale głównym motywem do nauki języka. W połowie XX w., wraz z teoretycznym i praktycznym rozwojem metodyki nauczania języków obcych, teksty literackie zeszły na drugi plan, ustępując miejsca tekstom użytkowym, prasowym i bezpośredniej komunikacji ustnej w sytuacjach dnia codziennego. Ponowne zainteresowanie literaturą w nauczaniu języków obcych nastąpiło pod koniec dwudziestego stulecia. Brytyjscy literaturoznawcy, a zarazem metodycy nauczania języka angielskiego, odkryli bogactwo językowe i moc tekstów literackich w nauce języka, ale w zupełnie innej odsłonie.

Ronald Carter i John McRae są autorami wpływowej koncepcji integrującej język i literaturę. Literatura i język nie są tu oddzielnymi dyscyplinami, lecz wzajemnie się wspierają, a teksty literackie traktuje się jako źródło autentycznego języka i narzędzie rozwijania świadomości językowej (ang. *language awareness*). Nauczanie literatury ma być praktyczne i oparte na działaniach w klasie (metoda zadaniowa, ang. *task-based learning*) – pracy w grupach, analizie tekstu. To podejście przesunęło punkt ciężkości z „literatury jako wiedzy o kanonie” na literaturę jako narzędzie uczenia się języka. Kluczowymi elementami metodycznymi są:

- **stylistyka w dydaktyce** (analiza realnych użyczeń języka, np. metafor, ironii);
- **praca z różnymi gatunkami** (poezja, dramat, proza);
- **zadania interpretacyjne i twórcze** (np. zmiana punktu widzenia, dramatyzacja).

Literatura przez małe „I”

McRae rozwinął bardziej szczegółową koncepcję wykorzystania literatury w nauczaniu języka angielskiego jako obcego w swojej książce *Literature with a Small „I”* (*Literatura przez małe „I”*). Dokonał rozróżnienia na „Literaturę” (przez duże „L”), oznaczającą kanon i klasykę oraz „literaturę” (przez małe „I”), czyli wszystkie teksty o charakterze wyobrażeniowym (np. piosenki, reklamy, dialogi), kładąc nacisk na język, jego emocjonalność, obrazowość i wieloznaczność, które mogą okazać się bardziej angażujące dla ucznia niż język informacyjny. Według niego praca z tekstem literackim stymuluje rozwój myślenia krytycznego, empatii i wrażliwości kulturowej, umiejętności interpretacji i kreatywności.

Jako metody pracy McRae proponuje: interpretację tekstu obok analizy językowej; dyskusje, dramy, projekty; wykorzystanie tekstów popularnych i codziennych w zestawieniu z fragmentami tekstów literackich. Zachęcając nauczycieli i uczniów do pracy z tekstami literackimi, McRae powiedział: „Na lekcji z tekstem literackim nie ma złych odpowiedzi”. Zatem każda interpretacja dokonana przez ucznia jest wartościowa, a samo sformułowanie jej jest znakomitym ćwiczeniem poznawczym i językowym.

Brian Tomlinson jest uznawany za jednego z najważniejszych ekspertów w dziedzinie tworzenia materiałów do nauki języków. Zakłada on, że materiały dydaktyczne (w tym literackie) powinny być autentyczne i znaczące oraz powinny angażować emocjonalnie i poznawczo ucznia. Teksty literackie są szczególnie wartościowe, ponieważ dostarczają bogatego „wkładu” językowego, a zarazem uruchamiają wyobraźnię i reakcję emocjonalną. Kluczowymi zasadami są tu:

- **humanizacja nauczania** – uczący się jako osoba, nie tylko użytkownik języka;
- **eksploatacja tekstu, nie tylko prezentacja** – różne zadania wokół jednego tekstu;
- **uczenie się poprzez odkrywanie** (ang. *discovery learning*).

Alan Maley, jak też i inni metodycy reprezentują podejście kreatywne i jeszcze bardziej praktyczne. Przyjmują oni tekst literacki za bodziec do twórczości własnej uczniów i rozwijania ich kreatywności w języku obcym, kładąc nacisk na pisanie twórcze, dramę, gry językowe, aby podnieść motywację uczniów, wzbogacać czynne słownictwo i rozwijać płynność mówienia. Pracując z tekstem literackim zgodnie z powyższymi założeniami, nauczyciel języka obcego pokazuje uczniom, jak funkcjonuje język – nie tylko na poziomie słownictwa i gramatyki, ale także tworzenia znaczeń i ich interpretacji. Zachęca uczniów do analizowania własnych odczuć i doświadczeń oraz formułowania opinii. Wytwarza to osobiste, emocjonalne podejście do tekstu, a emocje sprzyjają zapamiętywaniu słownictwa i konstrukcji językowych.

Teksty literackie na lekcjach języków obcych

Potencjał tkwiący w tekstach literackich bywa różnie wykorzystywany w programach nauczania języka obcego w różnych krajach. Przeważnie to nauczyciel decyduje o materiałach, na jakich uczniowie pracują podczas lekcji. Są też kraje, w których praca z tekstami literackimi jest obowiązkowym i integralnym elementem kształcenia językowego. Tak dzieje się w Danii, gdzie uczniowie szkoły średniej programowo czytają i analizują teksty literackie (nawet Szekspira!) na lekcjach języka angielskiego. Porównują je, omawiają, prowadzą dyskusje i tworzą obszernie wypowiedzi pisemne w oparciu o nie. Ten typ wypowiedzi pisemnej (na przeszło tysiąc słów) wymagany jest także na duńskim egzaminie maturalnym.

W polskich szkołach teksty literackie są wykorzystywane w mniej systemowy sposób. Często traktowane są w ten sam sposób co inne „czytanki” w podręczniku do języka obcego – jako materiał do ćwiczeń na podstawowe rozumienie tekstu, źródło słownictwa i ilustracja konstrukcji gramatycznych. Zdarzają się nauczyciele z literackim zacięciem, którzy analizują z uczniami teksty literackie w pogłębiony sposób,

zachęcają do interpretacji lub wykorzystują je jako bazę do innych działań językowych, np. tworzenia alternatywnych zakończeń, odgrywania ról, przekształcania na komiks i tym podobne. Niektórzy nauczyciele tworzą własne materiały dydaktyczne z wykorzystaniem tekstów literackich. Inni angażują uczniów w czytanie dłuższych form literackich, często w formie uproszczonej (ang. *readers*), co jest świetnym sposobem treningu językowego, kształtowania zainteresowań literackich i propagowania czytelnictwa.

Praca z tekstem literackim może być fascynującą formą nauki języka obcego zarówno dla nauczyciela, jak i dla ucznia, ale pod pewnymi warunkami. Należy starannie przemyśleć, jaki tekst zainteresuje daną grupę uczniów i poruszy ich emocjonalnie. Tekst nieodpowiadający ich doświadczeniom życiowym po prostu ich znudzi. Podstawowe znaczenie ma poziom trudności językowej, który zwykle jest wyższy niż tekstów użytkowych. Warto zwrócić uwagę na nietypowe użycie struktur gramatycznych, archaizmy i neologizmy. Zbyt trudny tekst zniechęci uczniów. Sam nauczyciel musi czuć się swobodnie w terminologii stylistycznej i interpretacji tekstów literackich. Musi „czuć” literaturę i umieć całym sobą przekazać uczniom, w czym leży jej wartość i piękno. Nauczyciel, który nie ma wewnętrznego przekonania do tego typu tekstów, niech lepiej wybierze neutralny tekst informacyjny. Teksty literackie czytane w całości i omawiane na lekcjach nie mogą być zbyt długie – czasem lepiej przestać na fragmentach.

Uczniowie powinni być przygotowani do pracy z takim tekstem i wiedzieć, czego się mają spodziewać, a nauczyciel powinien określić, co chce, aby uczniowie wynieśli z takich zajęć i w jaki sposób to osiągnąć. Częstym zastrzeżeniem nauczycieli jest, że tylko uczniowie na wysokim poziomie opanowania języka mogą zajmować się tekstami literackimi. Rzeczywiście, łatwiej jest pracować nad tekstem literackim z zaawansowanymi językowo uczniami, ale możliwy jest taki dobór tekstów, że skorzystają z nich nawet początkujący, dla których sukces w pracy z autentycznym i „specjalnym” tekstem jest silną motywacją do nauki języka.

Lekcja literatury i języka w jednym

Istnieje mnóstwo sposobów wykorzystania tekstów literackich na lekcjach języków obcych. Ogólną regułą jest wprowadzenie i zachęcenie uczniów do przeczytania tekstu. Służy temu rozgrzewka językowa – może to być pytanie nawiązujące do tematyki utworu, zgadywanie tematyki na podstawie przedstawionej ilustracji do tekstu, okładki, cytatu, kluczowych wyrazów. Może być to pytanie o autora, podanie informacji o okolicznościach powstania utworu lub jego znaczenia w kulturze. Zależnie od stopnia trudności językowej utworu, można podać i przećwiczyć nieznane słownictwo, zważając, aby wyrazów nie było zbyt dużo i żeby ta faza nie znużyła uczniów, zabijając zainteresowanie tekstem. Następnie uczniowie czytają tekst. Nauczyciel sprawdza zrozumienie tekstu, zadając pytania lub prosząc uczniów o wymianę informacji na temat tekstu w parach. Teraz przychodzi pora na analizę językową utworu, dalsze wyjaśnianie słownictwa i dyskusję nad treścią oraz próby interpretacji.

Tekst literacki jest też bazą wyjściową do innych działań językowych. Lindsay Clandfield w *Onestopenglish* proponuje następujące aktywności:

Pracę z wierszami

- uczniowie czytają wiersz na głos w parach jednocześnie, pomagając sobie nawzajem w wymowie i rytmie; na końcu następuje wspólne, chóralne czytanie;
- uczniowie przepisują wiersz, zachowując jego strukturę, ale zmieniając jego treść;
- uczniowie piszą lub omawiają wymyśloną przez siebie historię powstania wiersza, lub dla kogo został napisany, lub co mogło być inspiracją do jego powstania;
- uczniowie omawiają problemy i tematy poruszone w wierszu, odnosząc je do swojego życia.

Pracę z fragmentami opowiadań

- uczniowie piszą lub mówią, co wydarzy się dalej lub wydarzyło się wcześniej;
- uczniowie piszą lub mówią, dlaczego dany bohater zachowuje się w określony sposób;
- uczniowie mówią lub piszą, czy coś podobnego wydarzyło się w ich życiu;
- uczniowie odgrywają sceny z opowiadania;
- uczniowie nagrywają słuchowisko na podstawie opowiadania.

Uczeń jako twórca

Inną formą działań językowych uczniów jest ich własna twórczość. Nawet uczniów początkujących w uczeniu się języka obcego można zachęcić do tworzenia własnych form wypowiedzi. Dobrze sprawdzają się wiersze graficzne, haiku, pięćdziesięciowyrazowe opowiadania (ang. *fifty word saga*), własne wersje znanych opowieści, a nieraz udaje się stworzyć wspólnie całe dłuższe opowiadanie lub nawet powieść w odcinkach czy scenariusz krótkiej sztuki dramatycznej wystawionej potem dla innych uczniów.

Tekst literacki staje się w ten sposób punktem wyjścia i zachętą do mówienia i pisanie w języku obcym, a zaawansowanym językowo uczniom daje okazję do odkrywania odcieni znaczeniowych słów, nietypowego zastosowania słownictwa i struktur gramatycznych, gry słów i żartów językowych.

Multisensoryczny przekaz

Abstrahując od wymiernych zalet korzystania z tekstów literackich na zajęciach językowych, czytanie literatury daje estetyczną przyjemność kontaktu z pięknym, wyrafinowanym językiem. Zajęcia z tekstem literackim nie mogą i nie powinny być jednak przeważającą formą w procesie nauczania języka obcego, ale mogą być urozmaicheniem, atrakcją i motywacją do nauki języka. Tak jak piękna biżuteria dodaje splendoru i uzupełnia elegancki strój, obcowanie z tekstem literackim jest luksusowym i cennym elementem kształcenia językowego i ogólnego.

We współczesnej edukacji kładzie się nacisk na wielozmysłowy przekaz. Dotyczy to także przekazu wartości etycznych i estetycznych. Otaczanie uczniów sztuką wizualną, muzyką i literaturą w szkole tworzy atmosferę harmonii i piękna, która ten przekaz, odbierany przez młodych ludzi świadomie i podświadomie, umożliwia.

Ewa Witczyńska
nauczyciel konsultant ŚCDN

PRZYSZŁOŚĆ ZACZYNA SIĘ W BIBLIOTECE

Książki • Audiobooki • Muzyka • Filmy • Gry planszowe

WOJEWÓDZKA
BIBLIOTEKA
PUBLICZNA
IM. WITOLDA
GOMBROWICZA
W KIELCACH



Odkrywaj
Ucz się ...*więcej*
Doświadczaj

- Spotkania z autorami
- Koncerty i wydarzenia kulturalne
- Pasowanie na czytelnika
- Zajęcia edukacyjne
- Warsztaty kreatywne
- Świętokrzyski Festiwal Literacki
- Świętokrzyska Biblioteka Cyfrowa

Przestrzeń pełna inspiracji dla każdego

...więcej niż biblioteka!

ul. ks. P. Ściegiennego 13
25-033 Kielce
41 361 53 51
sekretariat@wbp.kielce.pl
www.wbp.kielce.pl

Bądźmy w kontakcie



www.wbp.kielce.pl



/wbp.kielce



/wbp.kielce



EMPATYCZNA biblioteka

Dawne zadania biblioteki, związane głównie z gromadzeniem, opracowaniem i udostępnianiem zbiorów, dziś już nie wystarczają. Współczesne biblioteki szkolne stają się miejscem budowania empatii, bezpieczeństwa i relacji.

Młodym ludziom coraz częściej trudno usłyszeć samych siebie – dostrzec własne emocje i potrzeby. Biblioteka może stać się miejscem zatrzymania, czyli przestrzenią, w której uczeń ma poczucie, że ktoś naprawdę do niego mówi, słucha go i zauważa jego obecność. To ważne szczególnie dziś, gdy wiele relacji odbywa się w pośpiechu lub poprzez ekrany monitorów, a prawdziwa uważność staje się coraz rzadszym doświadczeniem. W świecie technologii i nieustannej presji biblioteka jest jednym z tych miejsc, gdzie można na chwilę się zatrzymać. To przestrzeń, w której młody człowiek nie jest oceniany, lecz widziany i słyszany, miejsce dialogu i relacji zapewniające poczucie bezpieczeństwa. To ogromna wartość, ale również odpowiedzialność dla nauczycieli bibliotekarzy.

Czym jest empatia?

Empatia nie oznacza tylko bycia miłym. Empatia zaczyna się od zatrzymania i spojrzenia na ucznia nie przez pryzmat ocen, wyników czy obowiązków, ale... bycia człowiekiem. To przede wszystkim umiejętność zauważenia jego emocji, potrzeb i trudności. To aktywne słuchanie, uważność oraz obecność bez wartościowania. W bibliotece szkolnej empatia może wyrażać się w prostych gestach – spokojnej rozmowie, cierpliwym tłumaczeniu, zauważeniu smutku ucznia czy stworzeniu miejsca, w którym dziecko poczuje się bezpiecznie. Bibliotekarz powinien rozumieć różnorodność potrzeb emocjonalnych, społecznych i poznawczych młodych ludzi. Komunikować się z szacunkiem, tworzyć przestrzeń przyjazną i włączającą oraz wspierać nie tylko rozwój intelektualny, ale również dobrostan psychiczny.

Empatia zaczyna się od siebie

Warto pamiętać, że empatia nie jest cechą, którą po prostu posiada się lub nie. To umiejętność, którą można świadomie rozwijać przez całe życie – poprzez czytanie literatury, uważne słuchanie innych, rozmowę, refleksję nad własnymi emocjami oraz praktykowanie codziennej uważności. Rozwijanie empatii wobec innych może rozpocząć się od empatii wobec samego siebie – od zatrzymania i zastanowienia się, jak się dziś czuję, czy jestem dla siebie wyrozumiały, czy potrafię zauważać emocje innych ludzi. Coraz więcej mówi się także o możliwości sprawdzania własnego poziomu empatii za pomocą różnych quizów i testów psychologicznych¹. Mogą być one inspiracją do refleksji nad własną wrażliwością i sposobem budowania relacji z innymi.

Najważniejsze jednak pozostaje codzienne ćwiczenie uważności, życzliwości i otwartości na drugiego człowieka.

Nauczyciel bibliotekarz może nie tylko uczyć umiejętności wyszukiwania i selekcji informacji w różnych zasobach, ale także kształtować u czytelników postawę uważności i empatii wobec drugiego człowieka, towarzyszenia mu bez pośpiechu i oceniania. Jak przypominają autorzy *Kubusiowych lekcji uważności*: „Zauważaj najwięcej, jak potrafisz, starając się unikać jakiegokolwiek oceniania, wartościowania i komentowania [...] bez osądu i krytyki”².

W rozwijaniu empatii pomocna bywa również literatura przypominająca o naszych mocnych stronach i możliwościach. W pracy z dziećmi, a także podczas warsztatów dla dorosłych, chętnie sięgam po książki Kobięgo Yamady. Szczególnie bliska jest mi publikacja *Może*³. Jej przesłanie przypomina, że każdy z nas posiada wyjątkowe talenty i możliwości, które warto odkrywać oraz rozwijać. Rozmowy na temat tej książki często prowadzą uczestników do refleksji nad marzeniami, pasjami i własną wartością. To ważne doświadczenie, ponieważ troszczyć o innych często towarzyszy życzliwość wobec samego siebie. Zarówno dzieci, jak i dorośli odnajdują w tej lekturze zachętę do większej wiary we własne możliwości i odwagi w podejmowaniu nowych wyzwań. My również – nauczyciele i bibliotekarze – potrzebujemy czasem przypomnienia o swoim potencjale, aby móc wspierać innych i pomagać im rozwijać skrzydła.

Rola bibliotekarza

Empatyczna biblioteka nie powstaje jedynie dzięki książkom, ale przede wszystkim dzięki relacjom. Wszystko zaczyna się od pierwszego kontaktu – życzliwego powitania i sygnału, że każdy jest mile widziany. Uczniowie przychodzą do biblioteki z różnymi potrzebami – jedni po książkę, inni szukają miejsca do odpoczynku, rozmowy lub chwili ciszy. Rolą bibliotekarza jest te sygnały zauważać i odpowiadać na nie z uważnością. Istotne jest także budowanie relacji czytelniczej opartej na zaufaniu – zapamiętywanie zainteresowań uczniów, rozmowa o książkach czy zaproszenie do dalszego kontaktu. Biblioteka staje się wtedy miejscem, do którego chce się wracać.

Kolejny krok to dostrzeganie potrzeb czytelnika. Zaproszenie na zajęcia, zachęcenie do udziału w konkursie czy zwykłe stwierdzenie:

¹ Zob. np. M. Mikołajska, *Jesteś osobą empatyczną? Ten test psychologiczny pokaże, jak bardzo potrafisz wczuć się w emocje innych* [online:] <https://www.medonet.pl/psyche/jestes-osoba-empatyczna-11-szybkich-pytan-pokaze-twoj-poziom-quiz/fkp5xes> (dostęp: 20 maja 2026).

² Za: J. Parent, N. Parent, *Spacer po lesie. Kubusiowe lekcje uważności*, Ożarów Mazowiecki 2022, s. 15.

³ K. Yamada, *Może*, il. G. Barouch, tłum. A. Knieciak, Olsztyn 2022.

nie: „Będę czekać na twoją opinię o tej książce” pokazują uczniowi, że jego obecność jest ważna. W ten sposób biblioteka staje się nie tylko miejscem wypożyczania książek, ale także obszarem budowania relacji i poczucia przynależności.

Empatia wyraża się nie tylko w relacjach, ale również w sposobie organizacji biblioteki. Przyjazna przestrzeń uwzględnia potrzeby różnych użytkowników – oferuje kąci do czytania, odpoczynku, rozmowy i wyciszenia. Ważne są nie tylko książki, ale także atmosfera, estetyka wnętrza, jasne komunikaty oraz poczucie, że każdy jest tu mile widziany. Gdy uczeń czuje się bezpiecznie i komfortowo, chętniej wraca do biblioteki i traktuje ją jako swoje ulubione miejsce. Szczególnie wartościowe są momenty, gdy uczniowie odwzajemniają życzliwość – zatrzymują się na rozmowę, okazują zainteresowanie. To znak, że relacja została zbudowana.

Dobre praktyki

Ważnym doświadczeniem w Szkole Podstawowej nr 13 w Kielcach były działania realizowane podczas zeszłorocznego Ogólnopolskiego Tygodnia Bibliotek pod hasłem „Biblioteka. Lubię tu być!”. Uczniowie tworzyli własne biblioteki marzeń, wskazując, że to nie tylko miejsca pełne książek, ale przestrzenie bezpieczeństwa i swobody. To stało się inspiracją do wielu działań z uczniami. Podczas zajęć dzieci zastanawiały się, czym dla nich jest biblioteka i co sprawia, że dobrze się w niej czują. Wśród ich wypowiedzi pojawiały się słowa: „Biblioteka to miejsce, gdzie mogę być sobą”, „Biblioteka to najlepsze miejsce”, „Tu mogę się wyciszyć i odpocząć”.

Szczególnym rozwinięciem tych działań był konkurs „Biblioteka moich marzeń”. Uczniowie projektowali własne biblioteki, decydując o ich wyposażeniu, organizacji i funkcjach. Zadanie miało nie tylko rozwijać kreatywność, lecz także wzmacniać poczucie sprawczości. Dzieci przekonywały się, że ich głos ma znaczenie, a potrzeby są ważne.

W Szkole Podstawowej nr 13 realizowałam również konkurs „Świąteczny otulacz na książki”. Uczniowie projektowali i wykonywali okładki chroniące dzieła literackie przed zniszczeniem. Inicjatywa miała nie tylko wymiar plastyczny, lecz także wychowawczy. Rozmawialiśmy o tym, że książka – podobnie jak człowiek – potrzebuje troski, szacunku i uważności. Dzieci dostrzegały, że dbając o książkę, okazują szacunek jej twórcom i kolejnym czytelnikom.

Podczas Ogólnopolskiego Tygodnia Biblioterapii odbywającego się pod hasłem „Czytanie daje siłę! Biblioterapia w szczególnej misji” przeprowadziłam warsztaty „Kartki pomagajki”. Uczniowie pracowali z cytatami, które ułatwiały im rozmowę o emocjach, trudnościach i własnych zasobach. Następnie tworzyli kartki z wybranymi przez siebie słowami wsparcia. Każde dziecko mogło zabrać swoją kartkę do domu jako osobiste przypomnienie o własnej sile i wartości. Dodatkowo w bibliotece została przygotowana wystawa cytatów z książek niosących nadzieję, otuchę i zachęcających do życzliwości wobec siebie i innych.

Z okazji Dnia Motyla przeprowadziłam zajęcia biblioterapeutyczne „To mnie uskrzydla”. Uczniowie na papierowych skrzydłach motyli zapisywali swoje marzenia, pasje oraz to, co daje im radość i poczucie siły. Rozmawiali o dostrzeganiu własnych mocnych stron. Dziecko, które potrafi zauważyć swoją wartość, zwróci uwagę również na potrzeby innych osób, a to procentuje w przyszłości.

Empatię można rozwijać także poprzez proste działania realizowane w bibliotece. Jednym z nich może być „Słoik dobrych słów”, do którego uczniowie wrzucają wspierające zdania, cytaty lub życzliwe wiadomości. W trudniejszych chwilach mogą je losować i zabierać ze sobą. Takie inicjatywy pokazują, że słowa mają moc.

Od kilku lat tematyka empatii zajmuje ważne miejsce w szkoleniach Świętokrzyskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Kielcach adresowanych do nauczycieli bibliotekarzy. W maju 2025 r. z okazji Ogólnopolskiego Tygodnia Bibliotek wspólnie z nauczycielem konsultantem ŚCDN Marzanną Kostecką-Biskupską przeprowadziłam w filiach Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej im. Gustawa Herlinga-Grudzińskiego w Kielcach – w Staszowie i w Ostrowcu Świętokrzyskim – warsztaty „Empatyczna biblioteka”. Spotkania były okazją do refleksji nad rolą empatii w pracy bibliotekarza oraz znaczeniem relacji budowanych w przestrzeni biblioteki szkolnej. Rozmawialiśmy o tym, jak tworzyć miejsce sprzyjające poczuciu bezpieczeństwa, wzajemnemu szacunkowi i otwartej komunikacji. Uczestnicy mieli również możliwość poznania rozwiązań wspierających rozwój kompetencji społecznych i emocjonalnych uczniów, nauczycieli oraz rodziców.

Tematyka empatii powróciła podczas szkolenia online dla bibliotekarzy przeprowadzonego w ramach działań sieci współpracy i samokształcenia ŚCDN „Biblioteka na czasie”. Spotkanie stało się okazją do wymiany doświadczeń oraz rozmowy o sposobach budowania biblioteki jako miejsca przyjaznego, otwartego i odpowiadającego na potrzeby współczesnych użytkowników. Ta perspektywa pokazuje, że biblioteka może być nie tylko centrum informacji i kultury, lecz także przestrzenią wspierającą kompetencje społeczne całej społeczności szkolnej.

Empatia jako kompetencja przyszłości

Coraz częściej podkreśla się, że nie tylko umiejętność korzystania z nowych technologii czy sztucznej inteligencji jest ważna, ale także zdolność budowania relacji, współpracy i komunikacji. Światowe Forum Ekonomiczne wskazuje empatię i aktywne słuchanie jako kluczowe kompetencje przyszłości. W rzeczywistości pełnej pośpiechu i komunikacji cyfrowej umiejętność dostrzegania potrzeb drugiego człowieka staje się niezwykle ważną kompetencją społeczną.

Empatia na co dzień

Empatia nie jest jednorazowym działaniem, lecz codzienną praktyką – sposobem słuchania, reagowania i bycia z drugim człowiekiem. Moje doświadczenia pokazują, że czasem wystarczy krótka rozmowa, uważne wysłuchanie, możliwość stworzenia przestrzeni czytelnikowi do wyrażenia własnego zdania, aby uczeń poczuł się zauważony i wysłuchany. To właśnie z takich drobnych codziennych gestów buduje się kultura empatii.

Szczególne znaczenie mają słowa Jacka Kornfelda: „W ostatecznym rozrachunku liczą się trzy rzeczy: jak dobrze żyłeś, jak dobrze kochałeś i jak dobrze nauczyłeś się odpuszczać”⁴. Jest to przypomnienie, że najtrwalszy ślad pozostawiamy nie poprzez osiągnięcia, lecz poprzez relacje, które tworzymy każdego dnia.

Aldona Pejas

SP nr 13 z Oddziałami Dwujęzycznymi im. W. Jagiełły w Kielcach,
specjalista ds. bibliotekoznawstwa ŚCDN

⁴ Za: J. Parent, N. Parent, s. 125.



MUZEUM HISTORII KIELC

— ODKRYJ HISTORIĘ MIASTA —

-  STAŁE I CZASOWE WYSTAWY
-  LEKCJE MUZEALNE
-  SPACERY HISTORYCZNE
-  WARSZTATY



ZAPRASZAMY DO ODWIEDZIN

 ul. Świętego Leonarda 4, 25-303 Kielce

 tel. 41 340 55 26, 41 340 55 27, 782 669 274

Historyczna LEKCJA EMPATII

Czy i jak uczyć wrażliwości na lekcjach historii?

Nauczanie historii przez dziesięciolecia kojarzone było przede wszystkim z faktografią, pamięciowym opanowywaniem dat, bitew i traktatów oraz budowaniem linearnych narracji politycznych. Współczesna refleksja metodologiczna coraz częściej przesunęła jednak akcent z samej rekonstrukcji przeszłości na jej wymiar humanistyczny i etyczny. Kluczowym pojęciem w tym kontekście staje się dydaktyka wrażliwości odnosząca się do nowoczesnego podejścia edukacyjnego, w którym nauczanie łączy przekazywanie wiedzy z kształtowaniem empatii, otwartości międzykulturowej i świadomości społecznej. To proces, w którym nauczyciel staje się przewodnikiem wspierającym rozwój emocjonalny oraz krytyczne myślenie.

Czym jest wrażliwość?

Słownik języka polskiego definiuje ją jako „zdolność przeżywania wrażeń, emocji, brak odporności, zdolność organizmu do reagowania na bodźce”¹. Wielki słownik języka polskiego definiuje wrażliwość jako „zdolność przeżywania czegoś i doświadczania silnych przeżyć psychicznych”². Wrażliwość to zdolność organizmu lub psychiki do szybkiego i silnego reagowania na bodźce zewnętrzne oraz wewnętrzne. Oznacza również empatię i głębokie przeżywanie emocji. Pytanie o miejsce wrażliwości w edukacji historycznej nabiera szczególnego znaczenia w świecie współczesnym, naznaczonym konfliktami społecznymi, polaryzacją opinii oraz kryzysami pamięci zbiorowej.

Martwa historia

Tradycyjny model edukacji historycznej często dążył do uzyskania chłodnego, obiektywnego dystansu wobec badanych epok. Oddzielanie emocji i afektów od procesu poznawczego prowadzi jednak do zjawiska, które badacze nazywają „martwą historią” – wiedzą zatowiszowaną, pozbawioną zakorzenienia w egzystencjalnym doświadczeniu ucznia.

Odpowiedzią na ten kryzys jest dydaktyka wrażliwości. Nie polega ona na zastąpieniu faktów emocjonalną egzaltacją. To rzetelne, pogłębione i krytyczne badanie przeszłości, które uwzględnia perspektywę ludzkiego doświadczenia, a zwłaszcza cierpienia, marginalizacji i odmienności. Uczenie wrażliwości na historii realizuje nadrzędny cel edukacji humanistycznej – formuje dojrzałego, empatycznego obywatela, zdolnego do dostrzeżenia mechanizmów wykluczenia zarówno w przeszłości, jak i we współczesnym świecie. Nauczanie historii powinno służyć nie tylko poznawaniu przeszłości, lecz także rozumieniu człowieka i jego doświadczeń, ludzkich mo-

tywacji, kontekstu społecznego oraz emocji towarzyszących wydarzeniom z przeszłości.

W Polsce jest kilka środowisk badawczych i autorów, którzy podejmowali problem kształcenia wrażliwości moralnej, społecznej, estetycznej lub historycznej. Do tej grupy należą: Jerzy Maternicki (zajmujący się wychowawczym wymiarem edukacji historycznej i znaczeniem kształtowania świadomości historycznej oraz postaw humanistycznych), Janusz Rulka (badający świadomość historyczną młodzieży i funkcje wychowawcze historii), Danuta Konieczka-Słowińska (interesująca się współczesnym podejściem do dydaktyki historii, akcentującym kompetencje interpretacyjne, wieloperspektywiczność i edukację obywatelską), Stanisław Roszak (zajmujący się rozwijaniem kompetencji społecznych, refleksyjności i rozumienia przeszłości w nowoczesnej edukacji historycznej), Anna Ziębińska-Witek (badająca związki między pamięcią historyczną, muzeami, narracjami o przeszłości i doświadczeniem odbiorcy).

Ludzki wymiar przeszłości

Nauczanie wrażliwości na lekcjach historii polega na przejściu od dat do ludzkiego wymiaru przeszłości. Aby to osiągnąć, warto zastosować metody aktywizujące wsparte źródłami historycznymi.

1. Odwrócenie perspektywy. Od makro historii do mikro historii

Liczba ofiar bitew, wojen, epidemii podana w milionach nie uruchamia w mózgu odbiorcy informacji procesów odpowiedzialnych za współczucie, to tylko liczby większe lub mniejsze, to ofiary anonimowe, o których niewiele wiemy. Wrażliwość pojawia się tam, gdzie jest konkretny człowiek ze swoją historią i przeżyciami, dlatego podając uczniom fakty, warto wskazać przykłady. Mówiąc o Holocaulście, możemy omówić historię rodziny lub człowieka, np. Janusza Korczaka, Dawida Rubinowicza. Omawiając zagadnienia Powstania Warszawskiego, warto wykorzystać biogramy bohaterów³.

2. Zmiana spojrzenia. Od wielkiej polityki do historii codzienności

Polityka władców, przywódców, decyzje polityczne są trudne do zrozumienia z perspektywy współczesnego człowieka, dlatego warto odnieść się do nich w kontekście zwykłego człowieka i zastanowić się wspólnie z uczniami, np. jak mogło wyglądać życie nastolatka w momencie wybuchu powstania lub wojny, jak wyglądało życie rodzinne. Do wykorzystania przez nauczycieli jest wiele cennych materiałów, np. pamiętniki Ludomira Grzybowskiego *Opis powstania polskiego w roku 1863 i 1864 w województwie krakowskim*.

¹ Za: *Wrażliwość* [w:] *Słownik języka polskiego PWN* [online:] <https://sjp.pwn.pl/slowniki/wra%C5%BCliwo%C5%9B%C4%87.html> (dostęp: 15 czerwca 2026).

² Za: *Wrażliwość* [w:] *Wielki słownik języka polskiego* [online:] <https://wsjp.pl/haslo/podglad/7395/wrazliwosci/1907812/uczuciowosc> (dostęp: 15 czerwca 2026).

³ Zob. *Spis powstańczych biogramów* [online:] <https://www.1944.pl/powstancze-biogramy.html> (dostęp: 15 czerwca 2026).



Opr. G. Barwinek

3. Dylematy

Czasy wojen to trudne wybory, przed jakimi stali ludzie w przeszłości (np. ukrywanie uchodźców w czasie wojny, postawa w obliczu totalitaryzmu). Dyskusja jest metodą, którą warto zastosować na zajęciach z młodzieżą w oparciu o źródła historyczne. Analiza codzienności i dylematów moralnych, przed jakimi stawały różne grupy społeczne, uczy rozumienia cudzych motywacji i życiowych wyborów. Warto wykorzystać historię rodziny Ulmów.

4. Bohater czy zdrajca. Sąd nad postacią historyczną

Propozycją może być przeprowadzenie procesu, np. margrabiego Aleksandra Wielopolskiego, Stanisława Augusta Poniatowskiego. Kluczem jest oparta na realiach epoki argumentacja i informacja, czy można zmienić swoją opinię po procesie.

5. Wejście w rolę i wyjście ze swojej strefy komfortu

Stosując dramę do ukazania wybranych wydarzeń i emocji, warto wybrać przedstawienie kapitulacji Warszawy, narady dowództwa obrony Warszawy (postaci Stefana Starzyńskiego, gen. Juliusza Rómmla) pod koniec września. Inna propozycja to obywatel w systemie totalitarnym (PRL, ZSRR) i rozmowa oficera Służby Bezpieczeństwa (SB) z młodym naukowcem, któremu oferowany jest paszport na zagraniczne stypendium w zamian za pisanie raportów o nastrojach na uczelni.

6. Dziennikarskie śledztwo

Wykorzystanie graficznej formy do przedstawienia losów bohaterów z przeszłości. Przygotowanie wywiadu, notatki prasowej lub artykułu.

7. List z przeszłości

Pisanie listów do najbliższych z perspektywy uczestnika wydarzeń, np. powstania, bitwy. Wykorzystanie źródeł pisanych listów z przeszłości, np. Jana III Sobieskiego.

8. Zdjęcie lub fotografia. Praca ze źródłem

Wykorzystanie fotografii jako dokumentu przedstawiającego człowieka z jego bólem, niepokojem o dalszy los. Poznanie historii. Analiza starych zdjęć – „czytanie obrazu” – rozwija wyobraźnię i zmusza do refleksji nad tym, co czuli ludzie uwiecznieni na fotografiach. Przykładem może być zdjęcie małej Różyczki Goździewskiej z Powstania Warszawskiego (1944 r.) znanej jako „najmłodsza sanitariuszka Powstania”.

9. Historia zapisana na taśmie filmowej

Wykorzystanie fragmentów filmów odnoszących się do wydarzeń historycznych prezentujących spojrzenie bohatera lub bohaterów to bardzo dobre rozwiązanie dydaktyczne. Przykładem może być film *Wołyń* – scena, w której główna bohaterka Zosia ucieka z małym dzieckiem na rękach i przechodzi nocą przez las pomiędzy różnymi walczącymi grupami (oddziałami ukraińskimi, polskimi, sowieckimi). W filmie *Pianista* natomiast może to być scena, w której niemiecki oficer Wilm Hosenfeld odkrywa ukrywającego się w ruinach skrajnie wycieńczonego Władysława Szpilmana. Zamiast go aresztować, prosi go o zagranie na pianinie, a potem potajemnie przynosi mu jedzenie. Można skorzystać z propozycji Kina Fenomen w Kielcach lub corocznych Spotkań z Kinem o Żydowskich Wątkach im. Andrzeja Kozieli w Chmielniku⁴.

10. Historia mówiona

To możliwość tworzenia własnych materiałów dotyczących miasta, miejscowości, regionu albo wykorzystanie gotowych zasobów np. platformy IWitness. Wywiady ze świadkami historii, np. z dziadkami lub starszymi sąsiadami, na temat ich wspomnień z minionych epok uczą szacunku do korzeni i drugiego człowieka.

Uważność i odwaga

Kształtowanie wrażliwości na lekcjach historii wiąże się także z pewnymi zagrożeniami. Wymaga od nauczyciela doskonałego przygotowania merytorycznego, ogromnego wyczucia, zwłaszcza podczas realizacji zagadnień związanych z martyrologią, wojną czy totalitaryzmem. Wymaga uważności, zgody na wyjście poza sztywne ramy podręcznika i odwagi do pokazania emocji. Pamiętajmy, że prezentowanie drastycznych zdjęć niedostosowanych do wieku uczniów może powodować traumę. Wrażliwość należy budować poprzez opowieść o godności człowieka w nieludzkich czasach, o jego bohaterstwie radzenia sobie z trudnościami, pokazywanie, jak walczyli o zachowanie resztek swojego człowieczeństwa i godności. Realizacja trudnych tematów wymaga ciszy, aby pojawiała się autorefleksja. Potem musi być czas na rozmowę o emocjach. Należy pamiętać, że nadmierne eksponowanie emocji może prowadzić także do uproszczeń interpretacyjnych lub instrumentalizacji historii. Istnieje również ryzyko zastąpienia analizy historycznej moralizowaniem. Rozwijanie wrażliwości powinno być oparte na rzetelnej pracy ze źródłami oraz krytycznym myśleniu. Empatia historyczna nie oznacza identyfikacji z bohaterami przeszłości, lecz próbę zrozumienia ich sytuacji w określonym kontekście społecznym i kulturowym.

Historia nie jest zamkniętą księgą. Wszystko, co się działo w przeszłości, ma swoje przełożenie na rzeczywistość. Jeśli nauczymy się patrzeć na przeszłość z empatią, zyskamy narzędzia do lepszego rozumienia świata. To inwestycja w społeczeństwo, które potrafi współczuć, myśleć samodzielnie i nie powtarza błędów z przeszłości.

dr Grażyna Barwinek
nauczyciel doradca metodyczny ŚCDN

⁴ Zob. *Chmielnickie Centrum Kultury* [online:] <https://chck.chmielnik.com/asp/xii-spotkania-z-kinem-o-zydowskich-watkach-im-andrzeja-kozieli,319,,1> (dostęp: 15 czerwca 2026).

Muzea naszych MAŁYCH OJCZYZN

Muzeum jako przestrzeń dydaktyki wrażliwości nie konkuruje ze szkołą, lecz ją dopełnia.

Muzeum to coś więcej niż instytucja wystawiennicza. W świecie nadmiaru bodźców i informacji dostarczanych przez nowoczesne technologie muzeum może stać się miejscem, w którym edukacja odzyskuje swój humanistyczny wymiar. Niezwykle cenny jest kontakt młodego człowieka z oryginalnym obiektem, miejscem, śladem z przeszłości.

Dydaktyka wrażliwości zakłada uczenie się poprzez doświadczanie, relację i refleksję. Muzea czy izby pamięci – szczególnie te istniejące w naszych małych ojczyznach – mogą stać się ważnym partnerem szkół w wychowaniu ku empatii i uważności. W muzeum uczeń może pytać, wątpić, porównywać i przeżywać lub tylko... wysłuchać opowieści czy obejrzeć artefakty – a to właśnie te doświadczenia budują trwałe kompetencje kulturowe i społeczne.

Muzea sztuki pełnią kluczową funkcję w edukacji estetycznej. Uczą wrażliwego odbioru formy, koloru, symbolu i kompozycji. Kontakt

z różnorodnymi stylami i epokami rozwija zdolność interpretacji, krytycznego myślenia oraz sprzyja osobistej refleksji nad dziełem. Wystawy historyczne, etnograficzne i martyrologiczne umożliwiają zrozumienie doświadczeń innych ludzi. Narracje o często tragicznych losach jednostek i społeczności pomagają rozwijać wrażliwość na cierpienie, niesprawiedliwość czy wykluczenie, a także sprzyjają myśleniu o uniwersalnych wartościach, takich jak: godność, wolność czy odpowiedzialność. Obiekty związane z przyrodą sprzyjają kształtowaniu wrażliwości ekologicznej, dostrzeganiu zależności w świecie przyrody, budzeniu odpowiedzialności człowieka za środowisko.

Proponuję zapoznanie się z zestawieniem tabelarycznym zawierającym wybrane przeze mnie z terenu województwa świętokrzyskiego placówki, których zakres działalności może w szczególnie sposób sprzyjać tak rozumianej edukacji. Jednocześnie mam świadomość, że nie wymieniam wszystkich obiektów kultury znajdujących się na terenie naszego województwa.

Powiat	Miejscowość	Placówka	Strona WWW
m. Kielce	Kielce	Dawny Pałac Biskupów Krakowskich (Muzeum Narodowe w Kielcach)	https://www.mnki.pl/pl/dawny-palac-biskupow-krakowskich
		Muzeum Dialogu Kultur (Muzeum Narodowe w Kielcach)	https://www.mnki.pl/pl/muzeum-dialogu-kultur
		Muzeum Diecezjalne w Kielcach	https://swietokrzyskie.szlaki.pttk.pl/917-swietokrzyskie-muzeum-diecezjalne-w-kielcach
		Muzeum Geologiczne Państwowego Instytutu Geologicznego w Kielcach	https://www.pgi.gov.pl/oferta-inst/oferta-edukacyjna.html
		Muzeum Historii Kielc	https://mhki.kielce.eu/
		Muzeum Laurensa Hamonda	https://www.muzeumhammonda.pl/
		Muzeum Stefana Żeromskiego (Muzeum Narodowe w Kielcach)	https://www.mnki.pl/pl/muzeum-stefana-zeromskiego
		Muzeum Wsi Kieleckiej – Dworek Laszczyków	https://mwk.com.pl/o-muzeum/dworek-laszczykow
		Muzeum Zabawek i Zabawy	https://muzeumzabawek.kielce.eu
		Ośrodek Myśli Patriotycznej i Obywatelskiej	https://ompio.pl/

Powiat	Miejscowość	Placówka	Strona WWW
kielecki	Ciekoty	Centrum Edukacji i Kultury „Szlany Dom”	http://szklanydom.maslow.pl
	Kakonin	Zabytkowa Chałupa w Kakoninie	https://www.bieliny.pl/asp/kakonin,63,,1
	Oblęgorek	Pałacyk Henryka Sienkiewicza w Oblęgorku (Muzeum Narodowe w Kielcach)	https://www.mnki.pl/pl/palacyk-henryka-sienkiewicza-w-oblegorku
	Święta Katarzyna	Muzeum Mineralów i Skamieniałości w Świętej Katarzynie	https://www.swkatarzyna-muzeum.pl/edukacja/
	Tokarnia	Muzeum Wsi Kieleckiej	https://www.mwk.com.pl
buski	Busko-Zdrój	Muzeum Ziemi Buskiej im. A. Karskiego	https://infoturystyka.pl/warto-zobaczyc/1129,muzeum-ziemi-buskiej-w-busku-zdroju.html
	Wiślica	Muzeum Archeologiczne w Wiślicy (Muzeum Narodowe w Kielcach)	https://www.mnki.pl/wislica/
jędrzejowski	Jędrzejów	Muzeum im. Przypkowskich	https://swietokrzyskie.travel/informator_turystyczny/zabytki/muzeum_im_przypkowskich_w_jedrzejowie
ostrowiecki	Ostrowiec Świętokrzyski	Muzeum Historyczno-Archeologiczne w Ostrovcu Świętokrzyskim	https://muzeumostrowiec.pl/krzemionki/
pińczowski	Pińczów	Muzeum Regionalne w Pińczowie	https://muzeumpinczow.pl/
sandomierski	Sandomierz	Muzeum Diecezjalne w Sandomierzu – Dom Jana Długosza	https://www.domdlugosza.sandomierz.org/
		Muzeum Zamkowe w Sandomierzu	https://zamek-sandomierz.pl/
skarżyski	Bliżyn	Domek Tkaczki – Muzeum Dawnej Wsi	https://www.domekktaczki.pl/
	Michniów	Mauzoleum Martyrologii Wsi Polskich	https://www.michniow.pl/
	Skarżysko-Kamienna	Muzeum im. Orła Białego	https://muzeum.skarzysko.pl/
starachowicki	Starachowice	Muzeum Przyrody i Techniki „Ekomuzeum” im. Jana Pazdura w Starachowicach	https://tst.ekomuzeum.pl
staszowski	Kurozwęki	Pałac Popielów w Kurozwękach	https://www.palacpopielow.pl/
	Rytwiany	Pustelnia Złotego Lasu w Rytwianach	https://pustelnia.com.pl/
	Sichów Duży	Dom i Biblioteka Sichowska – Pałac Radziwiłłów w Sichowie	https://www.rytwiany.com.pl/index.php?id=244
włoszczowski	Włoszczowa	Izba Regionalna Ziemi Włoszczowskiej	https://powiat-wloszczowa.pl/izby-regionalnemuzea.html

Maria Kinga Orlicz
nauczyciel konsultant ŚCDN

WRAŻLIWOŚĆ ESTETYCZNA w nauczaniu geografii

Wdobie szybkiego tempa życia, rosnącej niezdrowej rywalizacji, a często chaosu i szumu informacyjnego, kształtowanie w młodym pokoleniu wrażliwości na piękno jest koniecznym elementem współczesnej edukacji. Nauczanie geografii, jak i innych przedmiotów szkolnych oparte jest na trzech podstawowych filarach – wiedzy, umiejętności jej wykorzystania oraz kształtowaniu postaw. W procesie dydaktycznym zwykle rozpoczynamy od przyswajania wiedzy, następnie doskonalimy umiejętności, a na końcu skupiamy się na kształtowaniu postaw. Podstawa programowa nauczania geografii wskazuje na elementy ważne w zakresie postaw, m.in.: łączenie racjonalności naukowej z refleksją nad urokiem i harmonią świata natury oraz dziedzictwem kulturowym, wzbudzanie poczucia dumy z piękna ojczyzny przyrody i dorobku narodu, rozwijanie pozytywnych – emocjonalnych, duchowych – więzi z najbliższym otoczeniem, krajem ojczystym, a także z całą planetą Ziemią.

W poniższym artykule zaprezentuję przykład lekcji, podczas której rozpoczynałem omawianie treści geograficznych od zwrócenia uwagi na postawy. Szczególnie dobrze się to sprawdza w pracy w terenie lub w pracy z fotografią. Taka lekcja składa się z kilku etapów:

- **emocji i wrażeń estetycznych** odbieranych zmysłami wzroku, węchu, słuchu; uczniowie przedstawiają swoje odczucia w kontakcie z pięknem krajobrazu górskiego; patrząc na fotografię, opisują wrażenia słuchowe (szum wody, śpiew ptaków), doznania węchowe (zapach wody, roślin) oraz zwracają uwagę na inne elementy, takie jak: chłód, czystość powietrza, spokój;
- **rozpoznawania elementów przyrodniczych** polegającego na opisie składników krajobrazu, np. wzniesień górskich z zalegającym śniegiem, jeziora z czystą wodą i kamienistym podłożem, zbocza doliny, chaty góralskiej;
- **historii powstawania elementów środowiska**, czyli genezy gór, ich rodzajów, typów jezior, dolin, występowania pięter roślinnych; zaleca się, aby uczniowie, korzystając z różnych źródeł informacji, samodzielnie zdobywali wiedzę, a nauczyciele kierowali tym procesem poprzez zadawanie stosownych pytań;
- **ochrony krajobrazu**, czyli etapu, w którym uczniowie proponują działania mające na celu zachowanie piękna otaczającej nas przyrody.

Lekcje geografii np. o Tatrach można prowadzić wielowątkowo, nawiązując między innymi do poezji Jana Kasprówicza (wielkiego miłośnika Tatr), który w utworze *Krzak dzikiej róży w Ciemnych Smreczynach* mówi o pięknie górskiego krajobrazu, potędze natury oraz ciszy. Wielkimi miłośnikami Tatr byli też Stanisław Ignacy Witkiewicz i Kazimierz Przerwa-Tetmajer. Urodę Tatr uchwycili w swojej twórczości, m.in.: Stanisław Staszic, Jan Nepomucen Głowacki, Wojciech Gerson, Karol Szymanowski.

Na tak zorganizowanych zajęciach występują wszystkie filary kształcenia w nieco odwróconej kolejności – emocje (postawy), wiedza, umiejętności. Podczas tego typu lekcji należy do mini-

mum ograniczać formy podające. Zalecane są formy coachingu. Trzeba też pamiętać o różnych poziomach i możliwościach wrażliwości uczniów na piękno.

Godną zainteresowania jest geografia estetyczna (ang. *aesthetic geography*), której ideą pozostaje postrzeganie i doświadczenie przestrzeni geograficznej wszelkimi zmysłami oraz budzenie emocji osób obserwujących. Wywodzi się ona między innymi z geografii kulturowej, filozofii, historii sztuki. Ta dziedzina geografii przedkłada emocje nad zapamiętywanie faktów, liczb (np. PKB na jednego mieszkańca) czy hierarchii (np. największych miast świata). Stawia ona pytania, dlaczego obserwowaną przestrzeń widzimy i uważamy za piękną, fascynującą, melancholijną, a inną za surową, budzącą strach czy niechęć. Geografia estetyczna opiera się na kilku obszarach, m.in.:

- **doświadczeniach naszych zmysłów**, np. wzroku; skupiamy się wówczas na wrażeniach wizualnych, podziwiając krajobraz; nasz słuch odbiera dźwięki jako przyjazne, słyszymy szum fal, miejski gwar, śpiew ptaków; poprzez węch rozpoznajemy zapach lasu, morza, kwiatów;
- **obszarach emocjonalnych**, np. topofilii, czyli pozytywnych więziach łączących nas z miejscem przebywania, takim jak rodzinny dom, do którego często wracamy fizycznie lub myślami (nasze dzieciństwo wiąże się ze wspomnieniami o nim w konkretnej lokalizacji); innym przykładem jest miłość do własnego regionu i swojej małej ojczyzny; emocje negatywne związane z krajobrazem lub określonym obszarem noszą miano topofobii; często ulegamy jej, widząc wielkie blokowiska, miejsca ludzkich tragedii, zniszczony krajobraz czy też strefy o dużym natężeniu hałasu lub nieprzyjemnych zapachach; budzą one w nas niechęć do danego terenu; oba pojęcia – topofilii i topofobii – wprowadził słynny amerykański geograf pochodzenia chińskiego Yi-Fu Tuan;
- **konstruowaniu krajobrazu**, poczucie piękna jest kształtowane poprzez doświadczenia nasze oraz naszych przodków i przekazywane w poezji, muzyce czy w sztukach plastycznych; wrażenia te zmieniają się w czasie; to, co dzisiaj uważamy za piękne, dawniej traktowano jako brzydotę i odwrotnie.

Przesłanie geografii estetycznej ma wymiar praktyczny. Jej elementy możemy spotkać w wielu dziedzinach życia gospodarczego i społecznego. Planując nowe osiedla, deweloperzy, projektanci czy architekci oferują swoje produkty jako miejsca spokoju pełne zieleni, a budynki jako nawiązujące do otaczającej przestrzeni. Poprzez rewitalizację miejscom zaniedbanym nadaje się nowy estetyczny wymiar. Regiony i miasta budują swój wizerunek w oparciu o estetyczne doznania, np. Ponidzie z pięknymi dolinami rzecznyymi. Zapraszam nauczycieli województwa świętokrzyskiego do przeprowadzenia w roku szkolnym 2026/2027 lekcji otwartych z zastosowaniem zasad geografii estetycznej.

Wojciech Bialek
nauczyciel doradca metodyczny ŚCDN

Przyrodnicze lekcje w terenie jako przestrzeń budowania WRAŻLIWOŚCI i ODPOWIEDZIALNOŚCI

Kontakt z naturą pozwala doświadczać świata wszystkimi zmysłami, uczy obserwacji, cierpliwości i szacunku wobec życia.

Współczesna szkoła coraz częściej poszukuje się metod nauczania, które nie tylko przekazują wiedzę, ale również rozwijają emocjonalność, empatię, uważność i odpowiedzialność uczniów. Jedną z najbardziej naturalnych przestrzeni do realizacji tych celów są zajęcia w terenie.

W tym kontekście szczególnego znaczenia nabiera dydaktyka wrażliwości – podejście edukacyjne, które koncentruje się nie tylko na zdobywaniu wiedzy, ale także na przeżywaniu, odczuwaniu i budowaniu relacji ze światem. Przyroda staje się tutaj nie „materiałem do omówienia”, lecz przestrzenią spotkania, odkrywania i refleksji. Nauka okazuje się najtrwalsza wtedy, gdy angażuje emocje, doświadczenia i osobiste przeżycia.

Bezpośredni kontakt z naturą uwrażliwia na piękno i delikatność środowiska, co w przyszłości przekłada się na bardziej świadome i odpowiedzialne postawy ekologiczne. Obserwacja przyrody wszystkimi zmysłami pozwala dostrzec jej najmniejsze elementy, uczy uważności, zachęca do samodzielnego odkrywania.

**” Bezpośredni kontakt z naturą
uwrażliwia na piękno
i delikatność środowiska**

Warto zatem wyjść z uczniami w teren – do lasu, parku czy na łąkę. Proste działania, takie jak dokarmianie ptaków zimą czy zakładanie szkolnego ogródka budują poczucie troski i odpowiedzialności za otaczający świat, rozwijają empatię wobec ludzi, zwierząt i środowiska. Świadomość, że każdy element ekosystemu (od owadów po drapieżniki) ma swoje miejsce, pomaga zrozumieć istniejące zależności w przyrodzie. Odkrywanie niezwykłych kształtów, kolorów czy zjawisk naturalnych pobudza wyobraźnię i kreatywność uczniów, rozwija zachwyt.

Lekcje prowadzone poza salą lekcyjną pozwalają uczniom doświadczać przyrody bezpośrednio. Dziecko nie tylko słyszy o lesie, rzece czy ekosystemie, ale może je zobaczyć, dotknąć, usłyszeć i poczuć. Takie doświadczenia silniej angażują pamięć, emocje oraz wyobraźnię. Lekcje terenowe pobudzają naturalną ciekawość świata, rozwijają samodzielność i aktywność uczniów, uczą obserwacji i wyciągania wniosków, wzmacniają współpracę w grupie, redukują stres i napięcie, wspierają rozwój emocjonalny i społeczny.

Przyroda staje się żywą pracownią dydaktyczną, w której każde zjawisko może być początkiem rozmowy, refleksji lub odkrycia.

Podczas zajęć terenowych nauczyciel pełni rolę przewodnika i organizatora doświadczeń. Nie podaje gotowych odpowiedzi, ale inspirowanie do zadawania pytań i samodzielnego poszukiwania rozwiązań. Słuchając uważnie uczniów, zachęcając ich do wyrażania emocji i refleksji, pokazując piękno przyrody, rozwija u nich wrażliwość na przyrodę, otaczający świat. Pomaga uczniom zauważyć to, co często pozostaje niezauważone – dźwięki lasu, strukturę liścia, rytm przyrody czy zależności między organizmami.

Rozwijanie wrażliwości ekologicznej podczas lekcji w terenie

Dziennik przyrodniczy

To osobisty zapis obserwacji, przemyśleń i odkryć, których dokonuje uczeń w środowisku, na wybranym obszarze. Jeśli to samo miejsce jest wiele razy odwiedzane, dziennik staje się zapisem zmian, które zachodzą w przyrodzie w różnych porach roku. Najważniejsze jest, aby dziennik był autentyczny i osobisty. Nie ma złych sposobów na jego prowadzenie. Takie działanie rozwija refleksyjność, uważność, uczy dostrzegania zmian w środowisku i ich dokumentowania, rozwija też kompetencje językowe i artystyczne.

W dzienniczku powinny się znaleźć:

- data i miejsce obserwacji;
- opis warunków pogodowych – za pomocą symboli można przedstawić temperaturę, zachmurzenie, opady, kierunek i siłę wiatru; to ważne, ponieważ warunki pogodowe mają wpływ na zachowanie zwierząt i roślin;
- nazwa miejsca, np.: park w mieście, łąka, polana w pobliżu lasu;
- temat lub hasło obserwacji (co wzbudziło zainteresowanie);
- udokumentowanie obserwacji.

Udokumentowanie obserwacji może mieć formę:

- opisu tego, co uczeń widzi, słyszy i czuje, obserwowanego zjawiska, czegoś, co ucznia zainteresowało, zwróciło jego uwagę, np.: jak wyglądają liście, kwiaty, kora, jak pachną, czy są na nich owady lub ślady żerowania; warto zanotować ich wysokość, kształt i kolor; podobnie ze zwierzętami – jak wygląda zwierzę, jaki ma kolor sierści lub upierzenia, jak się porusza, co robi (poluje, odpoczywa, karmi młode), czy wydaje



Opr. E. Kwiecień

- jakiś dźwięki, czy było samo, czy w grupie; ponadto można zanotować dźwięki, które są słyszalne; może to być: śpiew ptaków, szelest liści, odgłosy owadów czy szum strumienia; dobrze jest zapisać wszystko, co wydaje się ciekawe – kształt chmury czy zapach ziemi po deszczu;
- rysunku, szkicu, ilustracji przedstawiających to, co uczeń obserwuje, np.: rośliny, które go zaciekawiły lub ich fragmenty, owady, ptaki, liście, elementy krajobrazu; uczeń może podpisać wybrane elementy, które rozpoznał; rysunek czy szkic może dodatkowo zawierać strzałki, notatki do rysunków wskazujące specyficzne cechy;
 - przemyśleń lub pytań dotyczących przyrody (osobistych refleksji); warto zaproponować uczniom, aby zapisali pytania, które im się nasuwają, np.: co poczułeś, obserwując dane zjawisko, dlaczego ten motyl ma takie wzory na skrzydłach;
 - ciekawostek;
 - wiersza.

Mapa dźwiękowa

Uczniowie otrzymują kartki i coś do pisania. Siadają w ciszy w różnych, oddalonych od siebie miejscach. Ich zadaniem jest stworzyć „mapę dźwiękową” swojego miejsca. W centralnym punkcie kartki rysują siebie, a następnie zaznaczają dźwięki, które słyszą, opisując je i wskazując kierunek, z którego dochodzą. Mogą to być: szum wiatru, śpiew ptaków, trzask łamanej gałązki czy odgłosy owadów. Po pewnym czasie wszyscy wracają i dzielą się swoimi obserwacjami, porównują swoje „mapy”, sprawdzają, co udało się im usłyszeć. Ćwiczenie pomaga rozwijać koncentrację uwagi, uważność, skupienie na zmysłach, umiejętność opisywania wrażeń.

Drzewo – mój cichy nauczyciel

Uczniowie wybierają jedno drzewo i przez kilka minut je obserwują. Następnie opisują jego wygląd, próbują określić wiek, stan zdrowia oraz zastanawiają się, jaką rolę pełni ono w ekosystemie. Można poprosić uczniów o napisanie krótkiego tekstu tytułowanego *Gdyby drzewo mogło mówić*. Ćwiczenie doskonalą

umiejętność obserwacji, rozwija wyobraźnię, uczy empatii wobec przyrody oraz rozwija kompetencje językowe.

Drzewo – mój przyjaciel

Uczniowie z zasłoniętymi oczami są prowadzeni przez inną osobę w głąb lasu. Ich zadaniem jest dotykem i wyobraźnią „poznać” jedno drzewo, a następnie po odsłonięciu oczu odnaleźć je spośród innych. To świetny sposób na pokazanie, jak wyjątkowe i różne są od siebie drzewa nawet w obrębie jednego gatunku. Ćwiczenie uczy uważności i budowania osobistej relacji z naturą.

Poszukiwacze mikroświata

Uczniowie pracują w parach i przy pomocy lup obserwują niewielkie fragmenty przyrody: mech, korę drzewa, owady, glebę czy liście. Ich zadaniem jest odkrycie jak największej liczby szczegółów. Ćwiczenie uczy dokładności, cierpliwości, rozwija ciekawość badawczą oraz współpracę.

Refleksja

Przyrodnicze lekcje w terenie stanowią niezwykle ważny element współczesnej edukacji. Łączą zdobywanie wiedzy z bezpośrednim doświadczeniem, rozwijają ciekawość poznawczą i uczą odpowiedzialności za środowisko. Uczeń lepiej zapamiętuje to, co przeżył i czego doświadczył osobiście. Zachwyt nad śpiewem ptaków, dotknięcie mchu, obserwacja owada czy wspólne odkrywanie śladów zwierząt tworzą emocjonalny związek z nauką.

Edukacja przyrodnicza nie musi opierać się wyłącznie na faktach i definicjach. Może być przestrzenią budowania relacji z naturą, uczenia troski oraz odkrywania piękna świata. To właśnie podczas takich lekcji dzieci i młodzież uczą się nie tylko rozumieć przyrodę, ale również odczuwać z nią więź. Człowiek, który potrafi zachwycić się światem, częściej chce go chronić i troszczyć się o niego w przyszłości.

Ewa Kwiecień
nauczyciel konsultant ŚCDN

Zanim przemówi KORA PRZEDCZOŁOWA

Współczesna szkoła stoi przed bezprecedensowym wyzwaniem cywilizacyjnym. W świecie zdominowanym przez nowoczesne technologie, wieczny pośpiech i ciągłą pogoń za jak najlepszymi wynikami z testów, niezwykle łatwo jest zgubić to, co najważniejsze. Obyczaj ten sprawia, że zapominamy o człowieku. Ratunkiem przed zagubieniem staje się dydaktyka wrażliwości¹.

To podejście przypomina nam o prostej, ale fundamentalnej prawdzie, że zanim uczeń będzie w stanie przyswoić trudny wzór matematyczny czy skomplikowaną regułę z gramatyki, musi najpierw odzyskać wewnętrzny spokój. Dziecko powinno poczuć się bezpiecznie. Musi wiedzieć, że jest w klasie widziane, słyszone i akceptowane przez swoich rówieśników. Z perspektywy neurobiologii edukacyjnej relacja interpersonalna zawsze poprzedza rację merytoryczną. Neurodydaktyka w sposób empiryczny dowodzi bowiem, że mózg poddany przewlekłemu stresowi wykazuje głębokie dysfunkcje w obszarze zapamiętywania². Jak jednak przenieść tę piękną, pełną empatii ideę z teorii do codziennej szkolnej rzeczywistości? Doskonałą odpowiedzią na to pytanie stały się niezwykle warsztaty, w których wzięli udział uczniowie szkół podstawowych z gminy Mirzec. Młodzież wyruszyła w podróż do miejsca wyjątkowego na mapie naszego regionu – Szkoły Wrażliwości w Kapkazach³. To, co tam przeżyli, stało się dla nich czymś znacznie więcej niż zwykłą wycieczką – głęboką lekcją uczucia i rozumienia świata.

Przestrzeń, która uczy bez podręczników

Szkoła Wrażliwości w Kapkazach to nie budynek z dzwonkiem, kredą i tablicą, ale unikalna przestrzeń edukacyjna ukryta w samym sercu natury, gdzie czas nagle zaczyna płynąć zupełnie innym, spokojniejszym rytmem. Dla dzieci z gminy Mirzec, wyrwanych na chwilę z codziennego, głośniego szumu lekcyjnego, sam przyjazd w to miejsce był jak głęboki oddech. Stał się pierwszym, najważniejszym krokiem w stronę uważności. Prawdziwa dydaktyka wrażliwości potrzebuje odpowiedniego tła. Potrzebuje ciszy, kojącej bliskości przyrody i uderzającej autentyczności. W Kapkazach uczniowie nie musieli biernie przyswajać przekazywanej im wiedzy. Oni dotykali, wąchali i słuchali, angażując w proces twórczy wszystkie swoje zmysły. Przyroda stała się ich najwspanialszą nauczycielką, która nie ocenia, ale cierpliwie czeka.

Trzy kroki w głąb siebie

Program warsztatów dla młodzieży został zbudowany w taki sposób, aby delikatnie poruszyć trzy najważniejsze struny ludzkiej wrażliwości:

- **dotyk ziemi, czyli spotkanie z gliną** – kiedy dłonie młodych ludzi dotknęły chłodnej, surowej ziemi, w pracowni zapadła niezwykła cisza; proces formowania prostego naczynia wymagał od nich czegoś, o co tak trudno w dzisiejszym świecie – cierpliwości oraz zgody na to, że nie wszystko od razu musi być idealne; lepienie z gliny okazało się nie tylko ćwiczeniem sprawności rąk, ale było przede wszystkim intymnym dialogiem z samym sobą, bezpieczną przestrzenią na przełanie własnych, nierzadko trudnych emocji na materialny kształt; tutaj nikt nie stawiał ocen, nie było czerwonego długopisu; każda, nawet najbardziej krzywa miseczka, stawała się piękną i unikalną opowieścią o dziecku, które ją stworzyło;
- **język serca, czyli wrażliwość na drugiego człowieka** – wspólne działania artystyczne zmusiły uczniów do odłożenia na bok telefonów i spojrzenia sobie w oczy; uczyli się budować dialog na nowo, współpracować w jednej grupie i słuchać swoich kolegów bez natychmiastowego krytykowania czy wydawania wyroków; empatia przestała być tylko słowem, ale stała się realnym, wspólnym działaniem, w którym rywalizację zastąpiła czysta, rówieśnicza solidarność;
- **powrót do korzeni, czyli wrażliwość na tradycję** – spotkanie z dawną kulturą i tradycjami regionu świętokrzyskiego pozwoliło dzieciom poczuć coś niezwykle ważnego – zakorzenienie; zrozumienie tego, skąd pochodzimy i jakie opowieści kryją się w naszej przeszłości, buduje w młodym człowieku silną tożsamość; stabilna tożsamość to najwspanialszy, bezpieczny fundament dla emocjonalnego rozwoju.

Co tak naprawdę dzieje się w głowie dziecka?

Gdy spojrzymy na wyjazd uczniów oczami nowoczesnej wiedzy o mózgu, zobaczymy modelowy przykład neurodydaktyki w czystym działaniu. Co wydarzyło się w psychice i ciele tych młodych ludzi, gdy opuścili mury tradycyjnej szkoły? Przede wszystkim opadł z nich paraliżujący lęk. Dziecięcy mózg, który w dzisiejszych realiach szkolnych zbyt często funkcjonuje w stanie ciągłego alarmu i stresu, w bezpiecznym otoczeniu Kapkazów wreszcie mógł wysłać sygnał ulgi.

Kiedy znika strach przed popełnieniem błędu i otrzymaniem złej oceny, poziom hormonów stresu drastycznie spada. Dopiero wtedy w głowie ucznia otwiera się zablokowana wcześniej przestrzeń na naturalną, radosną i niczym nieskrępowaną ciekawość świata. Doświadczenia sensoryczne i wspólne tworzenie sztuki obudziły w dzieciach uspione pokłady empatii. Pozwoliły im lepiej poczuć i nazwać własne emocje, co jest przecież jedynym kluczem do tego, by w przyszłości zrozumieć uczucia drugiego człowieka. Co więcej, wspólne przeżywanie zachwyty i twórczego wysiłku scaliło te grupy szkolne silniej niż jakakolwiek pogadanka w czterech ścianach zamkniętej klasy.

Wrażliwość to nie słabość – to siła na przyszłość

Dydaktyka wrażliwości to nie jest chwilowa, modna nowinka ani próba ucieczki od szkolnych obowiązków czy wymagań podsta-

¹ M. Juśkiewicz, *Dydaktyka relacji we współczesnej szkole*, Warszawa 2021, s. 45.

² Spitzer, M., *Jak uczy się mózg*, tłum. M. Guzowska-Dąbrowska, red. nauk. wyd. pol. M. Jagodzińska, Warszawa 2021, s. 112–115.

³ Kapkazy Szkoła Wrażliwości [online:] <https://kapkazy.pl/> (dostęp: 5 czerwca 2026).



Fot. Archiwum szkoły

wy programowej. To głębokie, dojrzałe zrozumienie, że edukacja humanistyczna – taka, która karmi się sztuką, bliskością natury i autentyczną, ciepłą relacją – buduje ludzi silnych, odpornych psychicznie, twórczych i pełnych empatii. Warsztaty w Kapkazach pokazały nam wszystkim, że uczniowie potrafią wspaniale i głęboko rezonować z pięknem oraz tradycją. Potrzebują tylko tego, abyśmy my, dorośli, stworzyli im odpowiednie, bezpieczne warunki. Oby w naszym systemie edukacji było jak najwięcej takich lekcji – lekcji, podczas których zanim przemówi racjonalna, pełna wiedzy kora przedczołowa, najpierw z pełnym zaufaniem otworzy się ludzkie serce.

Powrót do rzeczywistości, czyli jak nie zgubić magii Kapkazów

Każdy nauczyciel, który choć raz zabrał swoich uczniów na tak niezwykle wyjazd, doskonale zna to uczucie. W sprzyjającym, pełnym miłości i natury środowisku dzieci przechodzą piękną, niemal magiczną transformację. Otwierają się, cichną, stają się dla siebie dobre. Prawdziwe wyzwanie zaczyna się w poniedziałek o ósmej rano, gdy wszyscy wracają do standardowej sali lekcyjnej. Wtedy szkolne nawyki, lęk przed tablicą i codzienna rutyna potrafią w ułamku sekundy wymazać to, co udało się wypracować podczas niecodziennych spotkań.

Aby praca przyniosła trwałe owoce, dydaktykę wrażliwości warto połączyć z mądrością zawartą w koncepcji *Atomowych nawyków* Jamesa Cleara. Autor stawia niezwykle trafną tezę, że w życiu wcale nie wznosimy się do poziomu naszych wielkich celów, ale opadamy do poziomu naszych codziennych systemów. Zamiast liczyć na spektakularną, ale niestety jednorazową zmianę po wycieczce, musimy wdrożyć w klasie zasadę małych kroków – minimalnej stopniowej poprawy. Drobne, niemal niezauważalne gesty uważności i empatii, powtarzane każdego dnia w szkolnej ławce, dają po roku potężny, skumulowany efekt. Jeżeli chcemy, aby Kapkazy zamieszkały w szkole na stałe, możemy wykorzystać cztery proste prawa zmiany zachowania, które Clear opisuje w swojej książce.

Uczyni to oczywistym. W Kapkazach sygnałem do wyciszenia była sama natura i surowa glina czekająca na stole. W zwykłej szkole możemy ten stan „zakotwiczyć”. Wystarczy rozpocząć lekcję języka polskiego lub godzinę wychowawczą od tzw. minuty kapkaskiej – krótkiej chwili wspólnej ciszy, zamknięcia oczu lub rundy prostych pytań o to, jak się dzisiaj czujecie. To jasny, codzienny sygnał dla mózgu, że wchodzimy w bezpieczną przestrzeń relacji.

Uczyni to atrakcyjnym. Nauka w Kapkazach była piękna, bo łączyła się z twórczą zabawą i poczuciem wspólnoty. W codziennej praktyce szkolnej możemy kojarzyć trudne, stresujące zadania edukacyjne z elementami sztuki. Tworzenie map myśli metodą barwnego kolażu czy wykorzystywanie technik dramatycznych na lekcjach sprawi, że mózg dziecka zacznie kojarzyć wysiłek intelektualny z czymś przyjemnym i bezpiecznym.

Uczyni to łatwym. W Szkole Wrażliwości wszystko działo się naturalnie – od lepienia gliny przechodziło się prosto do opowiadania historii w kręgu. W klasie warto zastosować regułę dwóch minut. Wprowadźmy mikrodziałania wspierające relacje – niech na koniec dnia uczniowie przez zaledwie dwie minuty wspólnie porządkują przestrzeń klasy, pracując w parach z losowo wybranym rówieśnikiem. To proste, nie wymaga wysiłku, a przełamuje lody.

Uczyni to satysfakcjonującym. Praca z gliną dała natychmiastową, zmysłową radość, a brak ocen przyniósł ulgę. Przenieśmy to do szkoły. Zastąpmy tradycyjne, surowe ocenianie systemem cieplej informacji zwrotnej. Doceniajmy sam trud, zaangażowanie i proces, a nie tylko ostateczny, idealny efekt końcowy. Niech dziecko poczuje satysfakcję z tego, że się starało, a nie tylko z tego, że nie popełniło błędów.

Kim chcę się stać?

Przeformatowanie tożsamości ucznia

Najgłębszy punkt wspólny psychologii nawyków i dydaktyki wrażliwości dotyczy tego, jak myślimy o samych sobie. Clear dowodzi, że najskuteczniejsza i najtrwalsza zmiana w człowieku zachodzi nie wtedy, gdy skupiamy się na tym, co chcemy osiągnąć (na przykład dostać piątkę z klasówki), ale na tym, kim chcemy się stać. Podróż do Kapkazów i każdy, nawet najmniejszy gest życzliwości wdrożony przez nauczyciela w szkolnej rzeczywistości jest, jak pięknie pisze Clear: „Głosem oddanym na osobę, którą ten uczeń chce się stać w przyszłości”⁴.

Warto przeczytać

Clear, J., *Atomowe nawyki. Drobne zmiany, niezwykle efekty*, tłum. P. Cieślak, Łódź 2019.

Żylińska, M., *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń 2013.

Iwona Gralec
nauczyciel doradca metodyczny ŚCDN

DRZAZGI w duszy

Jak nauczyciele w Młodzieżowych Ośrodkach Socjoterapeutycznych i w Młodzieżowych Ośrodkach Wychowawczych mogą wspierać młodzież z doświadczeniem emocjonalnych urazów? Drzazga jako coś małego, pozornie niegroźnego, ale wbita głęboko, powoduje ból, stan zapalny i utrudnia codzienne funkcjonowanie. Podobnie działają emocjonalne zranienia młodzieży, te często niewidoczne na pierwszy rzut oka, lecz wpływające na zachowanie, relacje i poczucie własnej wartości. Drzazgi symbolizują doświadczenia, które pozostawiły ślad w psychice dziecka lub nastolatka. Mogą to być: odrzucenie przez rówieśników, doświadczenie przemocy (rówieśniczej lub domowej), brak akceptacji czy zrozumienia ze strony dorosłych, przewlekły stres, niepowodzenia szkolne, deficyty emocjonalne wynikające z sytuacji rodzinnej. Zranienia te często nie są werbalizowane, a ich obecność ujawnia się poprzez zachowania – agresję, wycofanie, obojętność lub nadmierną potrzebę kontroli. Pedagog specjalny, pracując z uczniem, odczytuje te sygnały nie jako problem, lecz jako komunikat o potrzebie wsparcia.

Drzazga jako źródło napięcia i trudnych zachowań

Podobnie jak fizyczna drzazga powoduje ból przy każdym dotknięciu, tak emocjonalne zranienia aktywizują się w określonych sytuacjach. Uczeń może reagować silnie na pozornie blache bodźce, ponieważ dotyczą one wcześniejszych doświadczeń. Krytyczna uwaga nauczyciela może być odczytana jako odrzucenie, żart rówieśnika może przywołać wcześniejsze doświadczenia przemocy, a sytuacja porażki może uruchomić poczucie bezwartościowości. Młodzież przebywająca w MOS i MOW to grupa, której doświadczenia życiowe znacząco różnią się od tych, jakie mają ich rówieśnicy w szkołach ogólnodostępnych. Za trudnymi zachowaniami kryją się często złożone historie zranień, odrzuceń i niespełnionych potrzeb emocjonalnych. Zrozumienie tego mechanizmu jest kluczowe dla nauczyciela pracującego w takich placówkach. Pozwala odejść od oceniania zachowania na rzecz poszukiwania jego przyczyn.

Wymowianie drzazgi

W pracy nauczyciela MOS i MOW coraz częściej dostrzega się, że trudne zachowania uczniów nie są jedynie przejawem braku dyscypliny czy motywacji, lecz stanowią sygnał głębszych przeżyć emocjonalnych. W realiach MOS i MOW szkoła nie jest jedynie miejscem nauki, ale staje się przestrzenią korekcyjnych doświadczeń relacyjnych. To właśnie tutaj uczeń może po raz pierwszy spotkać dorosłego, który: reaguje spokojem zamiast agresji, pozostaje konsekwentny, ale życzliwy, nie odrzuca mimo trudnych zachowań. Nauczyciel w tych placówkach pełni rolę znacznie szerszą niż dydaktyczną. Jest często: figurą korekcyjną (doświadczeniem innej, bezpiecznej relacji), regulatorem emocji (modeluje reakcje), przewodnikiem i świadkiem zmiany. Nie jest to działanie szybkie ani jednorazowe, lecz proces rozłożony w czasie, wymagający cierpliwości, uważności i budowania relacji opartej na zaufaniu. Oznacza odejście od myślenia o natychmiastowej zmianie zachowania na rzecz towarzyszenia uczniowi w stopniowym odsłanianiu jego doświadczeń. Młody człowiek, który wielokrotnie doświadczył odrzucenia, niezrozumienia lub przemocy, nie otwiera się od razu. Potrzebuje czasu, aby sprawdzić, czy dorosły jest przewidywalny, bezpieczny i autentyczny.

Proces ten nie polega więc na nacisku, konfrontacji czy „naprawianiu” ucznia, lecz na stworzeniu takich warunków, w których sam zaczyna on mówić o swoich emocjach i doświadczeniach. Pedagog nie zawsze jest w stanie „usunąć drzazgę”, zwłaszcza jeśli jej źródło tkwi poza szkołą. Może jednak stworzyć warunki, w których rana przestaje się pogłębiać, a uczeń doświadcza korekcyjnych, wzmacniających relacji. To właśnie nauczyciel poprzez codzienny kontakt, sposób reagowania i budowanie relacji staje się osobą umożliwiającą przeprowadzenie tego procesu. W kontekście szkolnym nauczyciel może wspierać ucznia poprzez:

- **rozmowy indywidualne** – krótkie, ale regularne spotkania, podczas których uczeń czuje się wysłuchany, a nie oceniany;
- **zajęcia rozwijające kompetencje emocjonalne** – zajęcia uczące rozpoznawania i nazywania emocji oraz radzenia sobie z nimi;
- **wykorzystanie elementów arteterapii i biblioterapii** – spotkania pozwalające wyrazić to, co trudne do wypowiedzenia wprost;
- **trening umiejętności społecznych (TUS)** – zajęcia uczące budowania bezpiecznych relacji z innymi;
- **współpracę z psychologiem, pedagogiem oraz rodziną** – zapewniającą spójność oddziaływań wychowawczych i terapeutycznych.

Każda sytuacja, w której uczeń doświadcza uważności, akceptacji i zrozumienia, ma znaczenie. Każde nazwanie emocji, każda chwila bycia wysłuchanym to małe kroki w kierunku zmniejszenia bólu, który często kryje się za trudnym zachowaniem. Kluczowa jest postawa pedagoga oparta na akceptacji, cierpliwości i gotowości do towarzyszenia uczniowi w jego trudnościach.

Znaczenie środowiska szkolnego

Środowisko szkolne, budowane przez nauczycieli, wychowawców i specjalistów, może albo pogłębiać trudności (poprzez brak zrozumienia, etykietowanie, nadmierną surowość), albo stawać się miejscem ich stopniowego zmniejszania. Środowisko sprzyjające „gojeniu się” ran to takie, które: promuje empatię i szacunek, daje uczniowi prawo do błędów, unika zawstydzania i publicznej krytyki, wzmacnia poczucie przynależności. Nauczyciel pełni rolę mediatora i kreatora bezpiecznej przestrzeni, dlatego powinności pracowników MOS i MOW wykraczają poza przekazywanie wiedzy.

Wyzwania i refleksje

Największym wyzwaniem w pracy z „drzazgami w duszy” jest ich niewidoczność. Uczeń rzadko wprost komunikuje źródło swojego cierpienia, dlatego wymaga to od pedagoga wysokiej wrażliwości i umiejętności interpretacji zachowań. Codzienne mierzenie się z ich doświadczeniami może prowadzić do zniechęcenia, przeciążenia, a nawet wypalenia zawodowego. W pracy nauczyciela w MOS i MOW niezwykle istotne jest świadome dbanie o własne zasoby, ponieważ kontakt z trudnymi historiami uczniów stanowi obciążenie emocjonalne dla samego nauczyciela. Ogromnie ważna jest więc dbałość o własne zasoby, superwizja i wsparcie zespołu specjalistów.

Karolina Grzela
nauczyciel konsultant ŚCDN

ANIOŁY są wśród nas

Wolontariat w Internacie Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych im. Józefa Szermentowskiego w Kielcach to przestrzeń wsparcia, rozwoju i nadziei.

W świecie, w którym młodzi ludzie coraz częściej mierzą się z przeciążeniem, samotnością, lękiem i spadkiem motywacji, szczególnego znaczenia nabierają miejsca, w których można doświadczyć życzliwości, uważności i realnego wsparcia. Takim środowiskiem staje się również internat. To właśnie tutaj, w codziennym kontakcie z wychowankami, rodzą się inicjatywy, które wykraczają poza zwykłą organizację życia szkolnego. Jedną z nich jest akcja „Anioły są wśród nas” – działanie oparte na przekonaniu, że dobro ma moc zmieniania ludzi i budowania wspólnoty.

Wolontariat nie jest jedynie dodatkiem do pracy wychowawczej, ale ważnym dopełnieniem, bo uczy empatii, odpowiedzialności i otwartości na drugiego człowieka. Daje młodym ludziom szansę, by zobaczyli, że nawet niewielki gest może mieć ogromne znaczenie. Udział w akcjach pomocowych, zbiórkach, w przygotowaniu drobnych upominków, organizowaniu wsparcia dla potrzebujących czy włączanie się w inicjatywy charytatywne pozwala wychowankom doświadczyć, że są potrzebni, a ich działania mają sens. Pozwala przekonać się, że dobro nie musi mieć spektakularnej formy, a często wyraża się w prostych czynach, takich jak: obecność, rozmowa, uśmiech, gotowość do pomocy i wrażliwość na potrzeby innych. Właśnie te postawy chcemy wzmacniać wśród młodzieży. Zależy nam, aby młodzi ludzie nie tylko pomagali, ale także rozumieli, dlaczego pomoc jest tak ważna.

Wolontariat staje się więc przestrzenią wychowawczą, w której młodzież uczy się dostrzegać drugiego człowieka, reagować na jego trudności i działać odpowiedzialnie.

Szczególnego znaczenia nasze działania nabierają w kontekście zdrowia psychicznego młodzieży. Angażowanie się w działania prospołeczne sprzyja budowaniu poczucia przynależności i sprawczości. Młody człowiek, który widzi efekty własnego działania, łatwiej zyskuje wiarę w siebie. Zaczyna rozumieć, że może wpływać na otoczenie, że jego obecność jest ważna, a jego decyzje mają wartość. To bardzo istotne w czasie, gdy wielu nastolatków doświadcza obniżonego poczucia własnej wartości, zagubienia i braku wiary we własne możliwości.

Wolontariat rozwija również kompetencje społeczne i organizacyjne. Uczy współpracy, planowania, odpowiedzialności za podjęte decyzje oraz konsekwencji w działaniu. Młodzi wolontariusze uczą się komunikacji, pracy w zespole i elastycznego reagowania na zmieniające się potrzeby. To umiejętności, które będą im potrzebne nie tylko w szkole, ale przede wszystkim w dorosłym życiu. W tym sensie wolontariat jest szkołą charakteru, wrażliwości i dojrzałości.

Nie bez znaczenia pozostaje także wymiar emocjonalny. Pomaganie innym daje satysfakcję, buduje pozytywne doświadczenia





i wzmacnia więzi między młodzieżą a wychowawcami. Wspólne przygotowania do akcji, rozmowy o potrzebie niesienia pomocy, a także radość z osiągniętego celu tworzą atmosferę współodpowiedzialności i zaufania. To ważne zwłaszcza w internacie, gdzie codzienność toczy się w rytmie wspólnego życia, dzielenia przestrzeni i budowania relacji.

Nasza akcja „Anioły są wśród nas” pokazuje, że wychowanie może i powinno opierać się na wartościach. Nie wystarczy mówić młodzieży o dobru, ale trzeba dać jej możliwość jego doświadczania i tworzenia. Każda akcja, każdy gest wsparcia, każda wspólna inicjatywa staje się krokiem w stronę bardziej wrażliwego i odpowiedzialnego świata, a taki chcemy współtworzyć razem z naszymi wychowankami.

Unikalną cechą koła działającego w naszym internacie jest naturalna synteza edukacji artystycznej z działalnością charytatywną. Wychowankowie, dysponujący nieprzeciętnymi zdolnościami plastycznymi, wykorzystują swoje umiejętności w celach dobroczynnych. Doskonałym tego przykładem są cykliczne warsztaty rękodzielnicze organizowane na terenie internatu. Już od pierwszych miesięcy każdego semestru wolontariuszki spotykają się dwa razy w tygodniu, by tworzyć unikatowe ozdoby świąteczne, palmy wielkanocne, wianki oraz stroiki.

Prace te stanowią następnie fundament charytatywnych kiermaszów, z których dochód zasila konta wiodących organizacji pożytku publicznego. Szczególne miejsce w sercach młodzieży zajmuje współpraca z Fundacją Anny Dymnej „Mimo Wszystko”. To z inicjatywy samych uczniów zorganizowano „Wielkanocną Giełdę Prac Uczniowskich”, której towarzyszyła niezwykle klimatyczna kawiarenka „Pod Aniołami”. Wolontariuszki nie tylko sprzedawały własnoręcznie przygotowane dzieła i domowe wypieki, ale również z pasją edukowały gości na temat działalności pomocowej prowadzonej przez Annę Dymną. Jak podkreśla jedna z uczestniczek projektu: „Wspólne działanie przy stole warsztatowym [...] uczy nas nie tylko rzemiosła, ale przede wszystkim uważności na drugiego człowieka”. Zebrane środki finansowe corocznie wspierają podopiecznych Ośrodka Terapeutyczno-Rehabilitacyjnego „Dolina Słońca” w Radwanowicach. Działalność „Aniołów” nie ogranicza się jednak wyłącznie do murów szkoły i internatu. Ważnym filarem naszej pracy wychowawczej jest uczenie młodzieży partnerstwa i współpracy z instytucjami zewnętrznymi. Wolontariuszki regularnie włączają się w akcje organizowane przez:

Polski Czerwony Krzyż, UNICEF Polska, Fundację „Szlachetny Gest”, Fundację „Mam Marzenie”.

Szczególnie bliska i systematyczna jest nasza współpraca z Bankiem Żywności w Kielcach. Udział w corocznych zbiórkach produktów spożywczych w kieleckich supermarketach to dla młodzieży prawdziwa lekcja pokory, ale i doskonały trening umiejętności interpersonalnych. Stojąc z koszami i ulotkami, nastoletni artyści muszą przełamać barierę nieśmiałości, wejść w bezpośredni dialog z dorosłymi mieszkańcami miasta. To zderzenie z rzeczywistością społeczną rozwija kompetencje komunikacyjne i organizacyjne w stopniu, jakiego nie da się osiągnąć w tradycyjnej ławce szkolnej. Nasze anielskie skrzydła sięgały także innych kontynentów. Braliśmy udział w kampaniach UNICEF – Wszystkie Kolory Świata, wspierających dzieci w krajach afrykańskich. Pomagaliśmy mieszkańcom Katolickiej Misji na Jamajce poprzez zbiórki środków na zakup żywności i artykułów pierwszej potrzeby po przejściu niszczycielskiego huraganu Melissa.

Aktywność ta została wielokrotnie dostrzeżona i doceniona w skali regionu oraz kraju. Koło zostało uhonorowane prestiżowym „Laurem Wolontariatu” przyznawanym przez Regionalne Centrum Wolontariatu w Kielcach, a także nominacją do Nagrody Wojewody Świętokrzyskiego „Laur Świętokrzyski” w kategorii „Lider Dobroczynności”. Ponadto młodzież zdobyła wysokie lokaty (w tym pierwsze miejsce w 2021 r.) w Ogólnopolskim Biennale „Pejzaż Ludzki. Dedykowany Józefowi Czapskiemu” w kategorii działalność społeczna. Od 2018 r. nasi wychowankowie wspierają również organizację „Festiwalu Filmów – Spotkań Niezwykłych” w Sandomierzu, co pozwala im zdobywać umiejętności w zakresie obsługi dużych wydarzeń kulturalnych.

Z punktu widzenia teorii wychowania i pedagogiki opiekuńczej, kluczowym aspektem wolontariatu w internacie jest jego wpływ na strukturę osobowościową młodego człowieka. Analizując postawy naszych wychowanków, można wyodrębnić trzy główne obszary, w których dokonuje się najbardziej spektakularny postęp:

- **rozwój kompetencji miękkich (organizacyjnych i interpersonalnych);**
- **budowanie poczucia własnej wartości;**
- **kształtowanie podmiotowej sprawczości.**

W codziennej pracy widzimy, że młodzi ludzie bardzo potrzebują sensu, relacji i przestrzeni, w której mogą być potrzebni. Wolontariat uczy, że siłą nie jest obojętność, lecz gotowość do działania, że prawdziwa wartość człowieka ujawnia się nie tylko w tym, co posiada, ale przede wszystkim w tym, co potrafi ofiarować innym. Wierzymy, że anioły są rzeczywiście wśród nas. Często mają młode twarze, dobre serca i chęć niesienia pomocy. To właśnie w tym tkwi największa wartość naszego wolontariatu. Wrażliwość, empatia, odpowiedzialność i gotowość do działania stają się fundamentem, na którym można budować nie tylko szkolną wspólnotę, ale także przyszłe życie młodych ludzi. A jeśli choć jedna osoba poczuje się dzięki temu zauważona, ważna i potrzebna, oznacza to, że nasza praca ma głęboki sens.

Wioletta Socha
Izabela Konieczna

Małgorzata Zrąbkowska

Internat Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych
im. Józefa Szermentowskiego w Kielcach

Od CIEKAWOŚCI do WRAŻLIWOŚCI

Jak edukacja oparta na dociekaniu kształtuje wrażliwość? Współczesna edukacja coraz wyraźniej wykracza poza przekazywanie wiedzy faktograficznej. W centrum uwagi pojawia się uczeń – jego emocje, relacje, potrzeba rozumienia świata i poczucia sprawczości. Edukacja ma dziś wspierać ucznia w stawianiu się osobą świadomą, odpowiedzialną i zdolną do funkcjonowania w złożonym świecie, ale także wrażliwą. Kierunek ten wyraźnie wybrzmiewa zarówno w założeniach reformy Kompas Jutra, jak i w raportach z badań edukacyjnych, m.in. Uniwersytetu Dzieci oraz programu Klub Młodego Odkrywcę (KMO) koordynowanego przez Centrum Nauki Kopernik w Warszawie. Wskazują na wspólną drogę rozwoju młodego człowieka prowadzącą od ciekawości do wrażliwości.

Kluczowym elementem pracy w KMO, ale także na lekcjach przedmiotów przyrodniczych jest eksperymentowanie. Odwoływanie się do naturalnej ciekawości uczniów sprzyja doświadczaniu emocji (radości z odkrywania, radzenia sobie z porażką) i kontaktów społecznych (pracy zespołowej, komunikacji).

Szczególnie inspirującym przykładem rozwijania u uczniów ciekawości i wrażliwości jest program KMO oparty na dociekaniu, czyli zadawaniu pytań, eksperymentowaniu, wspólnym odkrywaniu, rozwijaniu nie tylko kompetencji poznawczych. Uczniowie uczestniczący w zajęciach wykazują większą aktywność poznawczą, chętniej formułują wątpliwości i podejmują próby samodzielnego rozwiązywania problemów. Ciekawość staje się więc nie tylko początkiem uczenia się, ale także fundamentem głębszej postawy – otwartości na świat i drugiego człowieka.

Zajęcia z eksperymentowaniem w roli głównej w ramach programu KMO tworzą przestrzeń bezpieczną, wolną od oceniania, otwartą na błędy jako element procesu uczenia się i sprzyjającą dialogowi oraz współpracy. W takich warunkach uczniowie stają się odważniejsi, uczą się odpowiedzialności za własne uczenie się, uczciwości, dokładności badawczej. To właśnie wówczas rozwija się wrażliwość, która postrzegana jest jako zdolność do refleksji nad własnym działaniem i jego konsekwencjami dla innych. Edukacja oparta na doświadczeniu mocno włącza uczniów z trudnościami w uczeniu się, którzy w tradycyjnym systemie często tracą motywację.

Jednym z ważnych efektów programu KMO jest również zmiana relacji między nauczycielem a uczniami. Nauczyciel staje się przewodnikiem, facylitatorem, towarzyszem odkrywania. W praktyce oznacza to większą uważność na potrzeby uczniów, lepsze rozumienie ich sposobu myślenia oraz budowanie autentycznych więzi. Taka zmiana roli ma bardzo duże znaczenie. To nauczyciel tworzy warunki, w których uczeń może rozwijać wrażliwość na siebie (autorefleksję), na innych (empatię) i na świat (odpowiedzialność poznawczą).

Koncepcje edukacji, w tym raport *Nauka. Kapitał na całe życie. Jak wczesna edukacja oparta na ciekawości kształtuje kompetencje przyszłości. Raport z badania losów absolwentów*, wskazują również na znaczenie kompetencji przekrojowych, takich jak:

krytyczne myślenie, kreatywność, komunikacja, współpraca. Nie są to jednak jedynie kompetencje „techniczne”. Każda z nich ma wymiar wrażliwości:

- **krytyczne myślenie** – wrażliwość na prawdę i rzetelność;
- **kreatywność** – otwartość na nowe perspektywy;
- **komunikacja** – wrażliwość na emocje i potrzeby;
- **współpraca** – wrażliwość na innych ludzi.

Edukacja oparta na rozbudzaniu ciekawości zakłada przesunięcie odpowiedzialności za uczenie się z nauczyciela na ucznia. Wyniki badań pokazują, że uczniowie coraz częściej stają się współodpowiedzialni za własny proces uczenia się. Świadomie przejmują inicjatywę w trakcie zajęć, np. podczas stawiania i sprawdzania hipotez, analizy wyników, wyciągania wniosków. Tak rozumiana sprawczość nie jest jedynie kompetencją, a staje się elementem budowania poczucia wartości i odpowiedzialności. To kolejny wymiar wrażliwości – świadomość własnego wpływu na rzeczywistość.

Podobny obraz wyłania się z badań *Nauka. Kapitał na całe życie* potwierdzających, że ciekawość jest jednym z najważniejszych czynników wpływających na skuteczność uczenia się. Młodzi ludzie uczący się poprzez pytania i dociekanie rozwijają motywację wewnętrzną, częściej angażują się w proces uczenia się, uczą się bardziej świadomie i trwale. Ciekawość staje się więc nie tylko motorem uczenia się, lecz także fundamentem głębszej postawy, którą jest otwartość na złożoną rzeczywistość. To z niej wyrasta wrażliwość poznawcza, czyli gotowość do dostrzegania różnych perspektyw i interpretacji. Wszechstronny rozwój ucznia obejmujący sferę poznawczą, społeczną, emocjonalną i moralną jest również celem edukacji wybrzmiewającym w założeniu reformy Kompas Jutra.

Bibliografia

- Michalska Z., *Raport badania wpływu programu „Klub Młodego Odkrywcę”*, Warszawa 2026 [online:] https://kmo.org.pl/app/uploads/2026/02/Raport-badania-wplywu-programu-KMO_opiekunowie.pdf.
- Nauka. Kapitał na całe życie. Jak wczesna edukacja oparta na ciekawości kształtuje kompetencje przyszłości. Raport z badania losów absolwentów*, opr. A. Kulus-Klepacka, red. K. Pluskota, Kraków 2026 [online:] <https://fundacja.uniwersytetdzieci.pl/raporty>.
- Profil absolwenta i absolwentki. Droga do zmian w edukacji. Wersja zaktualizowana i uzupełniona. Etap I: przedszkola i szkoły podstawowe*, red. A. Szymczak, E. Strzemieczna, Warszawa 2025 [online:] https://ibe.edu.pl/images/Zmiany_w_szkolach/Profil_absolwenta_i_absolwentki._Droga_do_zmian_w_educacji._Etap_I_przedszkola_i_szkoly_podstawowe.pdf.
- 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* [online:] <https://api.sejm.gov.pl/eli/acts/DU/2026/378/text.pdf>.

Małgorzata Grzegorzczuk
nauczyciel konsultant ŚCDN
koordynator regionalny programu KMO

Design thinking jako NARZĘDZIE UCZENIA EMPATII w szkole

Jak projektowe myślenie pomaga uczniom rozumieć innych?

Szkola mocno skupia się na przekazywaniu wiedzy, rozwiązywaniu zadań i przygotowaniu do egzaminów. Nauczyciele zauważają jednak coraz częściej, że to nie wystarcza, aby dobrze przygotować uczniów do radzenia sobie w życiu i w kontaktach z innymi ludźmi. Uczniowie potrafią liczyć, analizować i rozwiązywać problemy, ale rzadko zastanawiają się, komu może pomóc ich działanie lub jak czuje się druga osoba. Nauka wydaje im się oderwana od prawdziwego życia i potrzeb innych ludzi.

Brak rozwijania empatii w procesie edukacji szkolnej powoduje różne problemy. Uczniom trudno jest budować dobre relacje z rówieśnikami, a wielu z nich nie widzi sensu w nauce. Szkoła staje się dla nich tylko obowiązkiem, a nie czymś ważnym i ciekawym. Empatia, czyli umiejętność zrozumienia uczuć swoich i innych oraz umiejętność spoglądania na problemy z perspektywy drugiej osoby, powinna być rozwijana również w szkole. Dzięki niej łatwiej będzie młodym ludziom budować relacje, komunikować się i tworzyć rozwiązania problemów, które naprawdę będą pomagać innym ludziom.

Metoda design thinking kojarzy się głównie z projektowaniem, ale jej najważniejszymi elementami są zrozumienie drugiego człowieka i radzenie sobie z problemami z nastawieniem na potrzeby innych osób. Wszystko w tej metodzie rozpoczyna się od empatii. Wprowadzenie design thinking do praktyki szkolnej może sprawić, że uczniowie będą rozwiązywać prawdziwe problemy z myślą o konkretnych osobach lub grupach osób oraz uczyć się poprzez działanie.

Empatia to coś więcej niż bycie miłym

W świecie zdominowanym przez media społecznościowe, komunikację online i sztuczną inteligencję jesteśmy połączeni z całym światem, ale jednocześnie coraz bardziej odizolowani od zrozumienia drugiego człowieka. Dużo obecnie mówi się i czyta o potrzebie kształcenia kompetencji przyszłości. Obok bardzo potrzebnych umiejętności technicznych i cyfrowych, to właśnie empatia jest najważniejszą kompetencją, której nie zastąpi żadna technologia. Tradycyjne podejście do empatii w szkole często sprowadza ją do sfery czysto emocjonalnej lub etycznej. Uczymy dzieci, by były miłe i nie sprawiały przykrości. To ważne, ale niewystarczające, by wyposażać młodych ludzi w narzędzia do rozwiązywania złożonych problemów społecznych.

Design thinking w edukacji

Metoda design thinking to sposób pracy, który pomaga uczniom uczyć się poprzez tworzenie własnych pomysłów na rozwiązywanie powstałych problemów. Najważniejsze w tej metodzie jest to, że uczniowie nie tylko zdobywają wiedzę, ale także uczą się współpracy i kreatywności. Proces zaczyna się od zauważenia potrzeb drugiego człowieka, czyli zastanowienia się, z jakim

problemem ktoś się mierzy i co można zrobić, aby mu pomóc. Następnie uczniowie wspólnie wymyślają różne pomysły, wybierają najlepsze możliwości i tworzą proste modele lub projekty. Kolejnym krokiem jest sprawdzenie, czy dane rozwiązanie spełnia wymagania odbiorcy i co można jeszcze poprawić lub ulepszyć.

W edukacji metoda ta sprawia, że uczniowie są bardziej aktywni i zaangażowani, ponieważ sami zdobywają wiedzę i uczą się poprzez działanie. Nauczyciel pełni rolę przewodnika, który wspiera i pomaga rozwijać pomysły, zamiast podawać gotowe rozwiązania. Dzięki design thinking młodzi ludzie uczą się samodzielnego myślenia, pracy w grupie, komunikacji oraz odwagi w testowaniu nowych rozwiązań. Metoda ta pokazuje także, że błędy są naturalnym elementem nauki i mogą prowadzić do uzyskania lepszych wyników. Potrzeby innych osób są fundamentem całego procesu edukacyjnego. To właśnie od nich zaczyna się praca projektowa, a stopień ich zaspokojenia jest miarą sukcesu całego projektu. Uczniowie uwzględniają potrzeby innych osób na każdym etapie realizacji projektu.

Etap słuchania i obserwacji

To moment w procesie projektowym, w którym uczniowie wychodzą poza własne przekonania. Zamiast opierać się na domysłach dotyczących potrzeb innych ludzi i zakładać, co inni myślą lub czego potrzebują, muszą to samodzielnie sprawdzić. Etap ten opiera się na budowaniu empatii i rzetelnym badaniu rzeczywistości osób, dla których młodzi ludzie tworzą swój projekt. Robią to poprzez:

- bezpośredni dialog – przeprowadzenie wywiadów z osobami, dla których tworzą rozwiązanie; dzięki otwartym pytaniom o codzienne trudności są w stanie zrozumieć potrzeby, których często nie widać;
- uważną obserwację – przyglądanie się, jak dana osoba zachowuje się w swoim naturalnym środowisku; pozwala to dostrzec rutynowe czynności i bariery, z których sami zainteresowani często nie zdają sobie sprawy, a które stanowią cenne źródło inspiracji projektowej;
- współodczuwanie – poznanie odczuć drugiego człowieka poprzez zastosowanie techniki symulacji, np. zrozumienie potrzeb osób niewidomych dzięki poruszaniu się po szkolnym korytarzu z zasłoniętymi oczami.

Etap definiowania problemu – syntezy potrzeb

Po etapie intensywnego badania i zbierania danych uczniowie muszą dokonać selekcji informacji – odróżnić rzeczywiste potrzeby od tzw. szumu informacyjnego. Na tym etapie potrzeby innych stają się najważniejsze. Zadaniem uczniów jest sformułowanie precyzyjnego zdania, które będzie definiować ich problem, np.: „Użytkownik X potrzebuje sposobu Y na rozwiązanie swojego problemu, ponieważ czuje Z”. Taka struktura wymusza na



Opr. M. Kosztolowicz

uczniach nazwanie celu swoich działań projektowych oraz zrozumienie motywacji i emocji osób, dla których projektują rozwiązanie problemu. Tutaj empatia zamienia się w konkretne założenie projektowe.

Tak sformułowana definicja potrzeb jest nie tylko notatką w zeszycie, ale staje się dla uczniów strategicznym drogowskazem do dalszych działań. Od tego momentu każda kolejna decyzja, pomysł i budowany prototyp będą konfrontowane z tym jednym zdaniem. Jeśli rozwiązanie nie odpowiada na postawione pytanie, zostaje odrzucone. Dzięki temu uczniowie nie błądzą w gąszczu przypadkowych pomysłów, lecz koncentrują swoją kreatywność na tym, co ma realną szansę pomóc drugiemu człowiekowi lub grupie ludzi. Perspektywa użytkownika przestaje być jedynie inspiracją, a staje się fundamentem, na którym budowana jest dalsza praca.

Etap testowania – weryfikacji w praktyce

Etap testowania to moment prawdy, w którym teoretyczne założenia zostają poddane konfrontacji z rzeczywistością. Uczniowie wracają do osób, z którymi rozmawiali lub które obserwowali na początku i których potrzeby były punktem wyjścia całego projektu. Prezentują im swoje prototypy nie jako gotowe produkty, ale jako propozycje rozwiązań. Jednocześnie pytają, czy ich pomysł rzeczywiście rozwiązuje problem. Jeśli osoba zainteresowana odpowiada negatywnie, to uczniowie nie mogą przyjąć postawy obronnej ani próbować przeforsować swojej wizji. Zamiast argumentować, dlaczego projekt jest dobry, muszą z uwagą słuchać krytyki. Każdy głos sprzeciwu jest tutaj cenniejszy niż pozorna zgoda, ponieważ wskazuje konkretne luki w zrozumieniu i rozwiązaniu problemu. Największym wyzwaniem na tym etapie jest zachowanie dystansu do własnego dzieła. Następuje ostateczna weryfikacja umiejętności współodczuwania – empatii, którą uczniowie kształtowali na początku swojej pracy projektowej.

Użytkownik jako ostateczny sędzia

W metodologii opartej na potrzebach innych to nie ocena nauczyciela, lecz satysfakcja użytkownika jest ostatecznym sędzią. Je-

śli projekt rozwiązania nie spełnia potrzeb osób, dla których był przygotowywany, to uczniowie muszą wrócić do wcześniejszych etapów realizacji projektu, aby go udoskonalić. Może to być konieczność ponownego zdefiniowania problemu lub generowania nowych pomysłów. Dzięki etapowi testowania projektowanie staje się procesem ciągłego doskonalenia, w którym drogowskazem okazują się potrzeby konkretnej grupy ludzi.

Zaprezentowany sposób pracy uczy młodych ludzi, że:

- porażka jest elementem nauki, a błąd na etapie testów nie oznacza przegranej, ale staje się drogowskazem do udoskonalenia produktu końcowego;
- zdolność do porzucenia pierwotnego pomysłu na rzecz lepszego rozwiązania jest ważną kompetencją przyszłości;
- ostatecznym celem nie jest stworzenie czegośkolwiek, ale dostarczenie realnej wartości drugiemu człowiekowi; taka postawa rozwija u uczniów odpowiedzialność społeczną.

Siła design thinking

Siła pracy metodą design thinking w rozwijaniu empatii nie polega na bezpośrednim uczeniu o empatii, lecz na tworzeniu sytuacji, w których empatia staje się warunkiem koniecznym działania uczniów. Najważniejsze znaczenie mają tutaj:

- **zmiana punktu wyjścia pracy uczniów** – każdy projekt rozpoczyna się od próby zrozumienia konkretnej osoby lub grupy osób; uczniowie uczą się zadawać pytania, słuchać odpowiedzi i dostrzegać potrzeby, które nie zawsze są wprost wyrażone;
- **kontakt z realnym doświadczeniem** – wywiady, obserwacje czy rozmowy sprawiają, że dla uczniów problem przestaje być abstrakcyjny, a staje się czyjaś historia, z którą można się zetknąć i którą można próbować zrozumieć;
- **proces projektowy** – zakłada rezygnację z oceniania na etapie generowania pomysłów; brak jednej poprawnej odpowiedzi sprzyja otwartości na różne punkty widzenia i zmniejsza u uczniów lęk przed popełnieniem błędu;
- **praca zespołowa** – wymusza konfrontację różnych perspektyw; uczniowie uczą się nie tylko wyrażania własnego zdania, ale także słuchania innych i negocjowania wspólnego rozwiązania.

Rola nauczyciela

W pracy metodą design thinking głównym celem nauczyciela nie jest przekazanie wiadomości, lecz stworzenie do eksperymentowania bezpiecznej przestrzeni, w której błąd jest postrzegany jako naturalny etap nauki, a nie powód do wystawienia negatywnej oceny. Zamiast podawania gotowych definicji problemów czy sugerowania konkretnych rozwiązań, nauczyciel projektuje warunki, w których uczniowie muszą sami znaleźć odpowiedzi na sformułowane wyzwania. Nauczyciel działa jak organizator procesu, w którym dba o dynamikę pracy, pilnuje czasu i dostarcza narzędzia (np. szablonny map empatii czy materiały do prototypowania), ale nie ingeruje w ostateczny kształt projektów. Jego zadaniem jest pilnowanie struktury realizacji projektu metodą design thinking, przy jednoczesnym pozostawieniu uczniom pełnej swobody twórczej.

Dzięki wskazanej strategii nauczyciel nie narzuca własnej perspektywy, lecz stymuluje uczniów do budowania ich własnych opinii opartych na empatii i zebranych danych. Aby skierować uwagę uczniów na drugiego człowieka i wytrącić ich z postawy egocentryzmu nauczyciel używa pytań naprowadzających, które stają się narzędziem dydaktycznym, np.:

- co czuje osoba w tej sytuacji? (uczy rozpoznawania emocji i ich nazywania);
- dlaczego to wyzwanie jest dla niej barierą nie do przejścia? (zachęca do głębokiej analizy przyczyn, a nie tylko objawów);
- co z tego, co usłyszeliście, jest dla niej rzeczywiście ważne, a co jest tylko tłem? (trenuje umiejętność selekcji i syntezy informacji).

Najważniejszym i jednocześnie najtrudniejszym zadaniem nauczyciela jest zachowanie empatycznej postawy. Metoda design thinking opiera się na autentyczności. Jeśli nauczyciel wymaga od uczniów zrozumienia potrzeb innych, sam musi wykazać się tym samym wobec nich. Musi modelować realizację projektu poprzez aktywne słuchanie swoich podopiecznych, reagowanie na ich frustracje podczas pracy projektowej i okazywanie szacunku dla każdego, nawet najbardziej szalonego pomysłu. Bez tej spójności między nauczaną metodą a zachowaniem nauczyciela design thinking staje się jedynie martwym schematem. To sposób, w jaki nauczyciel odnosi się do uczniów, dając przestrzeń na błąd i doceniając proces, a nie tylko wynik, sprawia, że uczniowie czują się na tyle bezpiecznie, by otworzyć się na potrzeby drugiego człowieka i wyjść poza własne przekonania. W ten sposób nauczyciel nie tylko uczy metody rozwiązywania realnych problemów, ale współtworzy kulturę uczenia się opartą na zrozumieniu i współpracy.

Wyzwania i możliwości

Wdrażanie design thinking w szkole może kojarzyć się z wyzwaniami, takimi jak napięty grafik czy trudność w ocenianiu kompetencji miękkich. Tymczasem design thinking to bardzo prosta i elastyczna metoda, którą da się sprytnie wpleść w codzienną naukę. Jest to świetne narzędzie pomagające w realizacji podstawy programowej. Zamiast czytać lub słuchać o problemach ekologicznych na biologii, uczniowie mogą zbadać kwestię segregacji odpadów w swojej szkole i zaprojektować system. Zamiast poznawać problem smogu teoretycznie na lekcjach chemii i biologii mogą przeanalizować dane o zanieczyszczeniu powietrza dla swojej miejscowości i zaproponować rozwiązania, które mogą przyczynić się do ograniczenia emisji CO₂ do atmosfery przez gospodarstwa domowe. Zamiast na lekcji wiedzy o społeczeństwie uczyć się faktów o barierach społecznych życia seniorów, młodzi

ludzie mogą stworzyć rozwiązania ułatwiające życie seniorom w ich miejscowości czy w dzielnicy miasta. W ten sposób, widząc, po co się czegoś uczą, przyswajają wiedzę.

Design thinking to również idealna baza do interdyscyplinarnych przedsięwzięć. Jeden projekt może łączyć w sobie:

- język polski (przeprowadzanie wywiadów, dbanie o poprawną komunikację i precyzję przekazu);
- matematykę i technikę (budowanie prototypów i wykonywanie koniecznych obliczeń);
- informatykę (tworzenie cyfrowych modeli);
- wiedzę o społeczeństwie (rozwiązywanie problemów społecznych lub obywatelskich);
- przyrodę, biologię, chemię, geografę (rozwiązywanie problemów ekologicznych lub globalnych).

Zacznijmy od małych kroków

Nie musimy rozpoczynać od realizacji wielkiego projektu. Warto podejmować niewielkie formy. Może to być pojedyncza lekcja poświęcona rozwiązaniu jednego problemu lub na godzinie do dyspozycji wychowawcy krótkie wyzwanie, które wskazuje na postawy empatyczne. Z czasem, gdy uczniowie poznają metodę, można przechodzić do bardziej rozbudowanych działań. Istotne jest, aby po zakończeniu pracy uczniowie dokonali refleksji, która pozwoli im uświadomić sobie, czego doświadczyli i czego się nauczyli.

Design thinking w praktyce

Metoda design thinking to coś więcej niż schemat rozwiązywania problemów – to przede wszystkim szkoła empatii, która uczy uważnego spoglądania na świat z perspektywy drugiego człowieka. Zaprezentowane przeze mnie projekty pokazują, jak za pomocą tej metodologii można przekształcić abstrakcyjne wyzwania globalne oraz trudne emocje w konkretne działania projektowe. Pamiętajmy, że projektowanie przyszłości zaczyna się od głębokiego zrozumienia ludzkich potrzeb.

Podsumowanie

Design thinking w szkole to znacznie więcej niż tylko kolejna metoda rozwiązywania problemów czy tworzenia kolorowych makiet. To przede wszystkim proces budowania trwałych powiązań pomiędzy teorią a praktyką, uczniem a nauczycielem, a przede wszystkim jednostką a drugim człowiekiem. Uczniowie, którzy potrafią okazać empatię innej osobie, stają się lepszymi przewodnikami i współpracownikami. To najważniejsza kompetencja lidera przyszłości. Młodzi ludzie uczą się, że prawdziwe przywództwo to odpowiadanie na realne potrzeby grupy, a różnorodność opinii w zespole nie jest przeszkodą, ale paliwem dla innowacji.

Design thinking to również lekcja obywatelskości. Młodzi ludzie widzą związek przyczynowo-skutkowy między swoim zaangażowaniem a poprawą życia innych. Metoda ta wymusza u nich szacunek dla mniejszości i osób o innych potrzebach, co jest kwintesencją postawy demokratycznej. Kiedy uczniowie poznają potrzeby młodszych kolegów, seniorów, osób niewidzących lub słabowidzących, przestaną postrzegać ich zachowania przez pryzmat stereotypów. Zaczną widzieć konkretne wyzwania, które można rozwiązać. Zaproponowana metoda pomaga w kształtowaniu u uczniów postaw obywateli, którzy nie tylko zauważają problemy, ale mają narzędzia i odwagę, by je rozwiązywać.

Projekt 1. Kropla na wagę złota

W dobie postępujących zmian klimatycznych dostęp do wody staje się jednym z najważniejszych wyzwań humanitarnych. Projekt stawia uczniów w samym centrum kryzysu zasobów wodnych. Zamiast uczyć się o suszy z podręcznika, młodzi ludzie przechodzą przez proces, zaczynając od głębokiej empatii. Pierwszym krokiem jest poczucie pragnienia. Poprzez symulację, w których uczestnicy muszą przetrwać dzień z drastycznie ograniczoną dawką wody, dochodzi do przewartościowania codziennych przywilejów. Uczniowie analizują nie tylko fizyczny dyskomfort, ale także wpływ braku wody na godność człowieka, higienę i szanse edukacyjne rówieśników w innych częściach globu. To uwrażliwienie pozwala im zdefiniować realne potrzeby osób żyjących w regionach dotkniętych jej deficytem. Kolejne etapy – definiowanie problemu, generowanie pomysłów i prototypowanie – ukierunkowane są na szukanie konkretnych rozwiązań. Uczniowie projektują kampanie społeczne, które mają za zadanie zwrócić uwagę lokalnej społeczności na problem marnotrawstwa wody, oraz tworzą proste patenty na oszczędzanie wody w domach i w szkołach. Finałem projektu są działania prowadzące od wdrożenia oszczędności wody w domu i w szkolnej stołówce aż po organizację wsparcia dla budowy studni w regionach kryzysowych. To projekt, który uczy, że każda zaoszczędzona kropla jest wyrazem szacunku dla drugiego człowieka.

Projekt 2. Oddech przyszłości

Jak będzie wyglądało życie naszych praprawnuków w 2126 r.? Projekt to odważna podróż w czasie, która wykorzystuje mechanizmy projektowania design fiction w ramach metody design thinking, by obudzić w uczniach poczucie odpowiedzialności za stan planety. Na etapie budowania empatii uczniowie konfrontują się z wizją świata, w którym czyste powietrze jest towarem luksusowym. Poprzez warsztaty i symulacje ograniczonego oddechu, doświadczają lęku i nostalgii za naturą, którą my dziś uznajemy za oczywistą. Kluczowym momentem jest praca nad tzw. mapą empatii mieszkańca przyszłości – nastolatka żyjącego pod szklaną kopułą, dla którego zapach lasu jest jedynie cyfrowym zapisem. To doświadczenie buduje silny pomost emocjonalny między dniem dzisiejszym a odległą przyszłością. Definiując problem, uczniowie uświadamiają sobie, że to właśnie my – dzisiejsze pokolenie – jesteśmy przodkami, od których decyzji zależy jakość życia ludzi za sto lat. W kolejnych fazach realizacji projektu powstaje „Manifest dla błękitnego nieba” oraz konkretne rozwiązania proekologiczne możliwe do wdrożenia tu i teraz. Projekt uczy krytycznego myślenia i pokazuje, że walka o czyste powietrze to nie tylko kwestia technologii, ale przede wszystkim kwestia etyczna – wyraz naszej troski o dobrostan przyszłych pokoleń. Efektem jest zmiana postawy uczniów z biernych obserwatorów na świadomych i empatycznych aktywistów.

PROJEKTY DESIGN THINKING

PROJEKT 1. KROPLA NA WAGĘ ZŁOTA



Działania

- Analiza kryzysu wodnego
- Symulacje ograniczenia zasobów
- Rozumienie wartości czystej wody
- Tworzenie kampanii i rozwiązań

PROJEKT 2. ODDECH PRZYSZŁOŚCI



Działania

- Scenariusze roku 2126
- Budowanie modeli
- Odkrywanie lęku o środowisko
- Opracowanie propozycji działań

Projekt 3. Szkoła oczami pierwszoklasisty

Próg szkoły dla siedmiolatka to często granica między bezpiecznym światem zabawy a nieznanym światem pełnym obowiązków i hałasu. Projekt angażuje starszych uczniów w proces obserwacji i aktywnego słuchania najmłodszych kolegów, by na nowo odkryć przestrzeń, która dla nich stała się już rutyną. W fazie budowania empatii nastolatki wychodzą z roli „rządzących korytarzem” i stają się uważnymi badaczami. Przeprowadzając wywiady z najmłodszymi kolegami oraz towarzysząc im podczas przerw, dostrzegają emocje, które wcześniej były dla nich niewidoczne, takie jak: paraliżujący lęk przed zgubieniem się w labiryncie schodów, przytłoczenie wszechobecnym gwarem czy dojmującą potrzebę posiadania bezpiecznego kąta. Analiza tych doświadczeń pozwala starszym uczniom zrozumieć, że ich postawa i drobne gesty są ważne dla poczucia bezpieczeństwa maluchów. Podczas pracy na trzech kolejnych etapach realizacji projektu uczniowie skupiają się na przekształcaniu szkolnej przestrzeni. Tworzą propozycje zmian – od czytelnych oznaczeń wizualnych przez system tzw. starszego brata czy siostry wspierającego w trudnych chwilach aż po aranżację stref ciszy. Projekt ten nie tylko realnie ułatwia adaptację pierwszoklasistom, ale przede wszystkim uczy starszą młodzież odpowiedzialności za wspólnotę i uwrażliwia na potrzeby osób słabszych i mniej pewnych siebie.

Projekt 4. Dzień z życia ucznia z trudnościami

Różnice w sposobie uczenia się czy nawiązywania relacji są często źródłem niezrozumienia i izolacji w szkole. Projekt jest ćwiczeniem empatii poznawczej, która pozwala uczniom doświadczać wyzwań, z jakimi na co dzień mierzą się ich rówieśnicy z dysleksją, z zaburzeniami sensorycznymi czy z trudnościami społecznymi. Istotnym elementem tego procesu jest etap doświadczania ograniczeń. Poprzez specjalnie przygotowane symulacje – czytanie tekstu z „pływającymi” literami, wykonywanie zadań w rozpraszającym hałasie czy próby odczytania intencji w niejednoznacznych sytuacjach społecznych – uczniowie poznają bariery frustracji i zmęczenia. To bezpośrednie spotkanie z trudnościami pozwala im zrozumieć, że brak postępów w nauce kolegi z ławki często nie wynika z lenistwa, lecz z ogromnego wysiłku wkładanego w pokonywanie niewidzialnych przeszkód. W dalszej części realizacji projektu uczniowie projektują wspierające środowisko edukacyjne. Tworzą m.in. bazy alternatywnych materiałów dydaktycznych, opracowują zasady komunikacji włączającej oraz scenariusze lekcji, które uwzględniają różnorodność potrzeb. Finałem projektu jest trwała zmiana postawy w klasie – miejsce oceny zajmuje cierpliwość, a zamiast wykluczenia pojawia się otwartość i chęć pomocy. To lekcja humanizmu, która uczy, że prawdziwa integracja zaczyna się od zrozumienia cudzego trudu.

PROJEKTY DESIGN THINKING**PROJEKT 3. SZKOŁA OCZAMI PIERWSZOKLASISTY****Działania**

- Rozmowy i wywiady z pierwszoklasistami
- Obserwacja zachowań w szkole
- Analiza trudności i emocji
- Tworzenie propozycji zmian dla szkoły
- Ułatwienie adaptacji pierwszoklasistom

PROJEKT 4. DZIEŃ Z ŻYCIA UCZNIA Z TRUDNOŚCIAMI**Działania**

- Zapewnienie wsparcia edukacyjnego dla uczniów z trudnościami
- Dostosowanie materiałów i środowiska
- Budowanie zrozumienia i otwartości

Opr. M. Kosztolowicz

Mariola Kosztolowicz
nauczyciel konsultant ŚCDN

Czytelnicze inspiracje



Książka Natalii de Barbaro *Czuła przewodniczka. Kobieta droga do siebie* ukazała się w 2021 r. nakładem Wydawnictwa Agora. Autorka to psycholożka społeczna, poetka i felietonistka. Prowadzi również autorskie warsztaty psychologiczne. Jej książka *Czuła przewodniczka* została Bestsellerem Empiku w kategorii Rozwój osobisty 2021 i otrzymała wiele pozytywnych recenzji czytelników.

De Barbaro przedstawia trzy obrazy zachowań kobiet. Potulna żyje jakby pod presją wpojonych jej zasad, ustalonych nawyków. Dla mnie jest trochę jak tytułowa bohaterka baśni *Kopciuszek*, a trochę jak Mela z *Moralności pani Dulskiej* Gabrieli Zapolskiej. Królowa Śniegu – postać znana z baśni Hansa Christiana Andersena – reprezentuje chłodny perfekcjonizm i orientację na osiągnięcia, ale też wysoką inteligencję. Natomiast Męczennica to kobieta pełna poświęcenia i nadmiernej odpowiedzialności za innych. Kojarzy mi się ze Stasią Bozowską z *Siłaczki* Stefana Żeromskiego czy z osobą Barbary Niechcic z *Nocy i dni* Marii Dąbrowskiej. Z perspektywy czytelniczek wprowadzone figury działają jak precyzyjnie ustawione lustro, w myśl znanych nam z baśni braci Grimm słów: „Lustreczko, powiedz przecie...”. Niestety, lustro niekoniecznie odbija wizerunek, który mógłby nas zachwycić.

Autorka wykorzystuje też znaną wszystkim Polakom z *Wesela* Stanisława Wyspiańskiego metaforę chocholego tańca jako obrazu marazmu, pozornego ruchu i iluzorycznego życia zgodnego z cudzymi oczekiwaniami, które nie prowadzą do autentyczności i kontaktu z własnymi potrzebami. Dostrzeżenie w sobie cech trzech tajemniczych postaci – Potulnej, Królowej Śniegu lub Męczennicy – to pierwszy krok do odzyskania kontaktu z samą sobą. Pomagają w tym codzienne, drobne praktyki uważności i troski o siebie. Autorka podkreśla, że realna zmiana nie dokonuje się jednorazowo, lecz wymaga stałego pielęgnowania relacji ze sobą i wyborów, które są bliższe naszym prawdziwym potrzebom. W każdej z nas jest część szczególnie wrażliwa, bezbronna i potrzebująca troski, uwagi oraz bezpieczeństwa, ale też pewna doza spontaniczności. Dostrzeżenie ich okazuje się kluczowe dla osiągnięcia równowagi.

Chłodny perfekcjonizm i życie oparte na kontroli nie jest właściwym wyborem. Istotne staje się to, by działać świadomie i odpowiedzialnie, bez konieczności nieustannego udowadniania swojej wartości. Warto, rezygnując z ciągłego poświęcenia i tłumienia własnych potrzeb, przejść do zdrowego dbania o siebie oraz pielęgnowania relacji z innymi.

Myślę, że wiele czytelniczek odnajdzie w *Czulej przewodniczce* własne cechy charakterologiczne, własne nawyki, uprzedzenia, obawy, czyli osobisty intymny świat. Głównym problemem podejmowanym przez autorkę jest rozdźwięk pomiędzy wewnętrznymi potrzebami, a rolami narzuconymi przez kulturę i społeczne oczekiwania. De Barbaro pokazuje, że wiele kobiet funkcjonuje w schematach, które ograniczają ich wolność i autentyczność – pracują ponad siły, surowo się oceniają i często rezygnują z własnych pragnień.

Czuła przewodniczka jawi się jako książka o istotnej wartości. Jej siła nie tkwi w proponowaniu nowych teorii ani w odkrywaniu

nieznanych mechanizmów psychologicznych, lecz w umiejętności subtelnej nazywania doświadczeń, które wielu osobom są bliskie, choć często pozostają niewyrażone. Autorka nie daje łatwych odpowiedzi. Pomaga formułować pytania, które dla naszego rozwoju osobistego mogą stać się użyteczne.

To książka będąca trochę poradnikiem psychologicznym i jednocześnie osobistym esejem. Myślę, że w tym też tkwi jej siła. Forma książki może być dla jednych dużym atutem, dla innych źródłem niedosytu. Należę do osób, które z ciekawością odkrywają takie „nieczyste gatunki”. Po poradnik z pewnością nie sięgnęłabym zbyt chętnie. Esej mógłby przytłoczyć mnie swoimi osobistymi psychologicznymi wynurzeniami. De Barbaro zdaje się celowo lokować tę książkę pomiędzy tymi biegunami, unikając zarówno nadmiernej instruktażowości, jak i przesadnego egotyzmu. Można powiedzieć, że autorka nie tyle „uczy, jak żyć”, ile raczej uprzejmie, lecz stanowczo, pyta: „Czy na pewno żyjesz tak, jak chcesz?”.

Warto zwrócić uwagę na język wypowiedzi. De Barbaro pisze w sposób bardzo osobisty, momentami wręcz intymny. Czasem ma się wrażenie uczestniczenia w rozmowie z bliską osobą, a nie kontaktu z ekspertem. Taka narracja buduje zaufanie i sprawia, że nawet trudne kwestie psychologiczne stają się przystępne. To może kolejny fenomen tej lektury.

Moim zdaniem, *Czuła przewodniczka* (lub jej fragmenty) mogłaby stać się punktem wyjścia do wychowawczej pracy ze straszą młodzieżą (bez względu na płeć) – do dyskusji, zajęć w grupach. Z punktu widzenia dydaktyki wrażliwości szczególnie istotne są dla mnie trzy elementy tej książki. Po pierwsze, jej zdolność do inicjowania procesu samopoznania. Czytający, konfrontując się z figurami Potulnej, Męczennicy czy Królowej Śniegu, dokonuje identyfikacji własnych schematów zachowań. Jest to proces nie tylko poznawczy, ale również emocjonalny, ponieważ wiąże się z rozpoznawaniem swoich ograniczeń, lęków i uprzedzeń. W edukacji wrażliwości taki moment „rozpoznania siebie” stanowi punkt wyjścia do dalszego rozwoju. Po drugie, książka wzmacnia zdolność do empatycznego rozumienia doświadczeń drugiego człowieka, co również w dydaktyce wrażliwości jest niezwykle cenne. Po trzecie, *Czuła przewodniczka* może stać się pretekstem do spojrzenia na poznane już utwory literackie z kanonu lektur szkolnych pod kątem odszukania zaproponowanych przez de Barbaro wzorców zachowań. Takie działanie pozwoli na docenienie i zrozumienie uniwersalizmu literatury, która bez względu na czas rozgrywających się wydarzeń wciąż ma moc przenoszenia nas w świat jakby nam znany współcześnie. Oczywiście tę propozycję pozostawiam każdemu nauczycielowi do samodzielnego rozważenia.

Wierzę, że literatura mimo powszechnej dominacji mediów społecznościowych ma wciąż moc rozwijania kompetencji kulturowych i emocjonalnych, umożliwiając odbiorcy kontakt z różnymi perspektywami czy wzorcami zachowań.

Maria Kinga Orlicz
nauczyciel konsultant ŚCDN

Szkoła, która SŁYSZY SZEPT



Korytarze szkolne mają własną akustykę. Pamiętają odgłosy uczniowskich kroków, śmiechu, rozmów, dzwonków przypominających alarm przeciwlotniczy. Pamiętają również ciszę najgroźniejszą ze wszystkich – ciszę dzieci, które nigdy nie sprawiały problemów.

Przez dwadzieścia siedem lat pracy w szkole nauczyłam się, że edukacja obsesyjnie wsłuchuje się w hałas. System reaguje na krzyk, bunt, agresję, oceny, rankingi, wyniki egzaminów, białoczerwone paski na świadectwach i stanie na podium. Tymczasem najczęściej gubimy tych, którzy siedzą przy oknie i milczą tak długo, aż stają się przezroczyści. Gubimy dziewczynkę rysującą na marginesie zeszytu drobne kwiaty przypominające botaniczne ryciny z zielników. Gubimy chłopca, który podczas omawiania *Kamieni na szaniec* nie odezwał się ani razu, lecz po lekcji został, żeby powiedzieć, że ta książka bardzo go wzruszyła. Gubimy dziecko, które nigdy nie podnosi ręki, ponieważ od dawna żyje w przekonaniu, że jego głos niczego nie zmienia i nie zmieni. Właśnie o takich dzieciach myślę, kiedy wracam do utworu *Grzeczna* autorstwa Gro Dahle i Sveina Nyhusa: „Popatrz na Lusie! / No popatrz na Lusie! / Zobacz, jaka jest cichutka! / Cichutka jak biała kreda i cienki papier. / Cichutka jak błyszczące szkło w szafie. / Bo Lusia robi wszystko, jak należy”¹.

Jako polonistka, nauczycielka muzyki i plastyki, a także pedagoga teatru od wielu lat próbuję budować przestrzeń, w której uczeń może nie tylko zdobywać wiedzę, ale również doświadczać świata poprzez emocje, sztukę, pamięć i spotkanie. Literatura, teatr, muzyka czy działania plastyczne stają się wtedy nie dodatkiem do procesu kształcenia, lecz sposobem rozumienia siebie i innych. Dydaktyka wrażliwości oznacza dla mnie zgodę na zatrzymanie się przy człowieku, który nie zawsze potrafi głośno powiedzieć o swoim lęku, samotności czy zagubieniu. Szkoła bardzo często słyszy tych, którzy krzyczą, natomiast zbyt łatwo przeocza uczniów wycofanych, cichych, niewidocznych. Tymczasem właśnie oni najczęściej potrzebują uważności, rozmowy i poczucia bezpieczeństwa.

Pedagogika teatru nauczyła mnie, że człowiek ujawnia siebie nie wtedy, kiedy odpowiada przy tablicy, lecz wtedy, kiedy czuje się naprawdę wysłuchany i przyjęty. W przestrzeni działań teatralnych, performatywnych i artystycznych uczniowie odzyskują głos, uczą się wyrażać emocje, budować relacje i doświadczać wspólnoty. Dydaktyka wrażliwości staje się więc dla mnie próbą budowania szkoły bardziej humanistycznej.

W pamięci bardzo mocno pozostaje mi performans autorstwa Mariny Abramović zrealizowany w nowojorskim Museum of Modern Art w 2010 r.² Myślę o nim często nie dlatego, że był spektakularny, lecz właśnie dlatego, że opierał się na czymś pozornie bardzo

prostym. Artystka przez niemal trzy miesiące siedziała nieruchomo przy stole, a każdy, kto chciał, mógł usiąść naprzeciw niej i po prostu spojrzeć jej w oczy – bez rozmowy, pośpiechu, ekranów, efektów specjalnych i całego nadmiaru bodźców, do którego współczesny świat zdążył już przywyknąć. Ten performans trwał codziennie przez wiele godzin i właściwie cały był zbudowany z obecności, czyli z uważnego bycia tu i teraz z drugim człowiekiem. Widzę Abramović siedzącą naprzeciw kolejnych osób dzień po dniu, wyposażoną wyłącznie w uwagę i gotowość spotkania. Ludzie plakali nie dlatego, że uczestniczyli w widowisku, lecz dlatego, że nagle doświadczyli czegoś coraz rzadszego – poczucia, że ktoś naprawdę ich widzi.

Coraz częściej myślę więc, że współczesna szkoła cierpi właśnie na dramatyczny deficyt obecności rozumianej jako uważność skierowana ku drugiemu człowiekowi. Być może największym dramatem współczesnej edukacji nie są dzieci trudne, lecz te, które nauczyły się znikać tak dobrze, że nikt już nie pyta, kim są naprawdę. Utwór *Grzeczna* staje się dla mnie nie tylko tekstem kultury, lecz niemal współczesnym pedagogicznym raportem o szkole, która znacznie częściej nagradza podporządkowanie niż odwagę bycia sobą.

Przez lata tworzyłam z uczniami projekty humanistyczne, interdyscyplinarne, teatralne, muzyczne i literackie, ponieważ wierzę, że edukacja pozbawiona piękna zaczyna obumierać jak organizm pozbawiony tlenu. Dziecko, które nigdy nie doświadczyło wspólnoty podczas tworzenia spektaklu, które nie usłyszało muzyki głęboko poruszającej, które nie stanęło wobec obrazu wywołującego wzruszenie, często pozostaje emocjonalnie bezdomne. Świetnie napisane testy kompetencji nie uratują świata, jeśli zabraknie ludzi zdolnych do empatii, współodczuwania i zachwyty.

Coraz częściej myślę o szkole jak o ogromnej scenie społecznej, na której dzieci od najmłodszych lat uczą się ról – grzecznego ucznia, najlepszej uczennicy, klasowego łaznia, outsidera. Tymczasem pod tymi rolami pulsuje prawdziwy człowiek – kruchy, przestraszony, niepowtarzalny. Najbardziej boję się jednak szkół, w których wszystko działa perfekcyjnie, lecz nikt nikogo naprawdę nie widzi. Znacznie bliższa pozostaje mi zatem szkoła trochę niedoskonała, czasem chaotyczna, czasem zmęczona, lecz wciąż zdolna do wzruszenia, szkoła, w której nauczyciel potrafi przezwyciężyć lekceważenie, ponieważ zauważył smutek w oczach ucznia, szkoła, w której teatr staje się przestrzenią rozmowy o bólu, pamięci, lęku i nadziei. Szkoła, która nie wstydzi się uczucia.

Szkoła słysząca szept nie powstaje dzięki reformom, kolejnym procedurom ani nowym tabelom ewaluacyjnym. Rodzi się raczej z obecności dorosłych, którzy nie utracili zdolności patrzenia na ucznia jak na człowieka, a nie edukacyjny projekt do zrealizowania. Być może właśnie dlatego świat prawdopodobnie nigdy nie potrzebował ludzi wrażliwych tak bardzo jak teraz.

¹ Za: G. Dahle, S. Nyhus, *Grzeczna*, tłum. K. Skalska, Gdańsk 2007.

² Marina & Ulay @ MoMA (The Artist is Present) [online:] https://www.youtube.com/watch?v=xlf68X2qEpM&utm_source=chatgpt.com; M. Abramović. *The Artist is Present*. 2009 [online:] https://www.moma.org/audio/playlist/243/3133?utm_source=chatgpt.com (dostęp: 27 maja 2026).

MENTOR nauczyciela początkującego odbywającego przygotowanie do zawodu



W 2022 r. wraz z reformą awansu zawodowego nauczycieli w słowniku oświatowym pojawiło się słowo „mentor”. Czy jednak potoczne rozumienie jest spójne z zadaniami i rolą przypisaną mentorowi przez akty prawne? Termin „mentor” pochodzi z języka greckiego i dosłownie oznacza ‘myśliciela’. W mitologii greckiej mityczny Mentor (z j. gr. Méntōr) był przyjacielem króla Odyseusza i to jemu król powierzył opiekę nad swoim synem Telemachem przed wypłynięciem na wojnę trojańską¹. Według *Słownika języka polskiego PWN* mentor to: „doświadczony, mądry doradca, nauczyciel i wychowawca; ktoś, kto stale poucza innych; roślina o utrwalałych cechach, na której zaszczenia się młody pęd, aby nabrał tych cech”². Portal zajmujący się profesjonalnie coachingiem podaje: „Mentor, to ekspert w danej dziedzinie, odpowiednio przeszkolony w technikach mentoringu, pracujący w podobnej branży lub sektorze, w szczególności nawet w tej samej firmie. Pełni rolę przewodnika i pomaga mniej doświadczonym pracownikom, którzy chcą skorzystać ze wsparcia w rozwoju swojej kariery lub wybranych umiejętności”³.

Coraz częściej pojawia się też słowo *mentee*. Rzeczownik ten jest zapożyczeniem, występuje w formie i znaczeniu przyjętym w języku angielskim, w głównej mierze w obrębie tematyki związanej z rozwojem zawodowym⁴. Oznacza ‘podopiecznego mentora’ i określa osobę, która korzysta z wiedzy, wsparcia i doświadczenia eksperta, aby rozwijać swoje umiejętności i osiągać cele. Przekładając te rozważania na język współczesnej edukacji, „mentor” to nauczyciel mianowany lub dyplomowany wyznaczony przez dyrektora placówki. Natomiast *mentee* jest nauczycielem początkującym, który realizuje przygotowanie do zawodu. Obok coachingu i tutoringu mentoring jest nie tylko coraz bardziej popularną, ale również niezwykle skuteczną formą wspierania rozwoju zawodowego pracowników różnych sektorów i branż. Podstawy prawne pracy mentora nauczyciela początkującego odbywającego przygotowanie do zawodu określają następujące akty prawne:

- Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela, Rozdział 3a;
- Ustawa z dnia 5 sierpnia 2022 r. o zmianie ustawy – Karta Nauczyciela oraz niektórych innych ustaw („ustawa zmieniająca Kartę Nauczyciela”);

- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 6 września 2022 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli;
- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 25 sierpnia 2022 r. w sprawie oceny pracy nauczycieli.

Zadania mentora

- 1) Wspieranie na bieżąco nauczyciela w procesie wdrażania do pracy w zawodzie, w tym zapoznanie go z dokumentacją przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz z innymi dokumentami obowiązującymi w szkole.
- 2) Udzielanie nauczycielowi pomocy w doborze właściwych form doskonalenia zawodowego.
- 3) Dzielenie się z nauczycielem wiedzą i doświadczeniem w zakresie niezbędnym do efektywnej realizacji obowiązków nauczyciela.
- 4) Umożliwienie nauczycielowi obserwowania zajęć prowadzonych przez mentora oraz omawianie z nim tych zajęć.
- 5) Obserwowanie zajęć prowadzonych przez nauczyciela oraz ich omawianie.
- 6) Inspirowanie i zachęcanie nauczyciela do podejmowania wyzwań zawodowych⁵.

Mentor jest zobowiązany:

- poszerzać swoją wiedzę i doskonalić umiejętności w zakresie niezbędnym do pełnienia funkcji mentora⁶;
- wydać opinię o pracy nauczyciela początkującego, który jest oceniany w trakcie odbywania przygotowania do zawodu nauczyciela (art. 6a ust. 5 pkt 5 Karty Nauczyciela);
- umożliwić obserwowanie prowadzonych przez siebie zajęć nauczycielowi początkującemu⁷;
- wziąć udział w lekcji pokazowej nauczyciela początkującego w drugim roku przygotowania do zawodu, a w przypadku nauczyciela, który rozpoczął przygotowanie do zawodu po 31 sierpnia 2025 r., także w lekcji pokazowej w ostatnim roku przygotowania do zawodu (art. 9fa ust. 1 Karty Nauczyciela).

Zmiany obowiązujące w Karcie Nauczyciela od 1 września 2025 r. różnicowały (a raczej doprecyzowały) zadania mentora w zależności od daty rozpoczęcia przygotowania do zawodu jego podopiecznego. Na zajęciach otwartych w ostatnim roku przygotowania do zawodu nauczyciela do składu komisji dla nauczyciela, który rozpoczął przygotowanie do zawodu przed 1 września 2025 r., nie powołuje się mentora. Dla nauczyciela, który rozpoczął przygotowanie do zawodu po 31 sierpnia 2025 r., powołuje się mentora.

¹ Mentor [w:] *Słownik etymologiczny języka polskiego PWN* [online:] <https://sjp.pwn.pl/sownik-etymologiczny/mentor;8983368.html> (dostęp: 15 czerwca 2026).

² Za: Mentor [w:] *Słownik języka polskiego PWN* [w:] <https://sjp.pwn.pl/sjp/mentor;2482373.html> (dostęp: 15 czerwca 2026).

³ Za: R. Skarbek, *Kim jest Mentor: definicja. Główne kompetencje mentoringu biznesowego* [online:] <https://www.empowerment-coaching.com/post/kim-jest-mentor-definicja-kompetencji-i-rol-mentora> (dostęp: 15 czerwca 2026).

⁴ A. Grażul-Luft, *Mentee, czyli mentorowany – o recepcji zapożyczenia w języku polskim* [online:] https://www.poradnikjezykowy.uw.edu.pl/wydania/poradnik_jezykowy.800.2023.01.7%20Grazul-Luft.pdf (dostęp: 15 czerwca 2026).

⁵ Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela, art. 9ca ust. 12 (Dz.U. z 2026 r., poz. 515).

⁶ Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela art. 9ca ust. 13 (Dz.U. z 2026 r., poz. 515).

⁷ Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 6 września 2022 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli, § 2 pkt 3 (Dz.U. z 2022 r., poz. 1914).

KOMPETENCJE MENTORA



Opr. E. Dudek

Zmiany w roku szkolnym 2025/2026⁸ doprecyzowały punkty czwarty i piąty zadań dyrektora placówki oświatowej, rozszerzając o konkretny wymiar zajęć wzajemnie obserwowanych:

- 4) umożliwienie nauczycielowi obserwowania prowadzonych przez siebie zajęć oraz omawianie z nim tych zajęć, w wymiarze co najmniej jednej godziny w miesiącu w pierwszym roku odbywania przygotowania do zawodu nauczyciela i co najmniej czterech godzin w każdym kolejnym roku odbywania przygotowania do zawodu nauczyciela;
- 5) obserwowanie zajęć prowadzonych przez nauczyciela oraz omawianie ich z tym nauczycielem, w wymiarze co najmniej jednej godziny w miesiącu w pierwszym roku odbywania przygotowania do zawodu nauczyciela i co najmniej czterech godzin w każdym kolejnym roku odbywania przygotowania do zawodu nauczyciela, wliczając zajęcia, o których mowa w art. 9fa ust. 1 i 5 (czyli obserwacje z pierwszego i ostatniego roku przygotowania do zawodu).

Dobry mentor łączy wysokie kompetencje twarde (wiedzę i doświadczenie) z rozwiniętymi kompetencjami miękkimi. Dyrektor szkoły w relacji mentor–*mentee* pełni funkcję organizatora oraz ostatecznego ewaluatora dbającego o formalne i praktyczne warunki współpracy. Choć sam bezpośrednio nie prowadzi mentoringu (co do zasady funkcja ta jest zastrzeżona dla nauczycieli niepełniających ról kierowniczych), zabezpiecza cały ten proces pod kątem prawnym i logistycznym. Dyrektor:

- oficjalnie powołuje mentora spośród nauczycieli mianowanych lub dyplomowanych zatrudnionych w danej placówce;

- odpowiada za formalne przyznanie mentorowi należnego dodatku funkcyjnego;
- w pierwszym i w ostatnim roku przygotowania do zawodu podopiecznego dyrektor powołuje komisję ds. obserwacji lekcji pokazowej;
- dokonuje formalnej oceny pracy nauczyciela początkującego, zasięgając pisemnej opinii od wyznaczonego mentora.

Rola wspierająca i organizacyjna dyrektora placówki

1. **Zabezpieczenie czasu** – dyrektor musi ułożyć plan lekcji tak, aby mentor i mentee mieli realną możliwość wzajemnej obserwacji zajęć i ich późniejszego omówienia.
2. **Nadzór pedagogiczny** – dyrektor monitoruje (np. poprzez kontrolę realizacji obowiązkowych godzin hospitacji), czy proces mentoringu faktycznie się odbywa.
3. **Rozwiązywanie konfliktów** – dyrektor pełni rolę instancji odwoławczej i mediatora w sytuacji, gdy relacja między mentorem a podopiecznym nie układa się prawidłowo lub dochodzi do różnic zdań.
4. **Zmiana mentora** – dyrektor w uzasadnionych przypadkach (np. choroba, odejście z pracy lub brak porozumienia) ma prawo odwołać dotychczasowego mentora i wyznaczyć nowego.

Relacja mentor–dyrektor opiera się na formalnej podległości służbowej, współpracy informacyjnej oraz wspólnym dążeniu do rozwoju kadry szkoły. Dyrektor jest dla mentora przełożonym zlecającym zadanie opieki nad nowym pracownikiem, a mentor – kluczowym partnerem dyrektora w procesie nadzoru pedagogicznego.

⁸ Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela, art. 9ca ust. 12 w zw. z art. 9 ustawy z 25 lipca 2025 r. (Dz.U. z 2026 r., poz. 515).

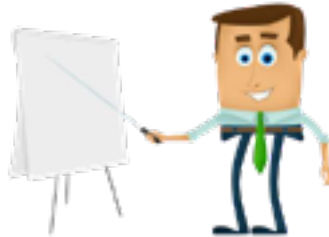
Zadania mentora

wspierającego nauczyciela początkującego realizującego przygotowanie do zawodu

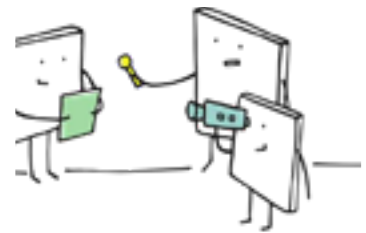
art. 9ca ust. 11 i ust. 12 pkt 1–6 ustawy z dn. 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela (Dz.U. z 2024 r., poz. 986 ze zm.)



Inspirowanie i zachęcanie nauczyciela do podejmowania wyzwań zawodowych



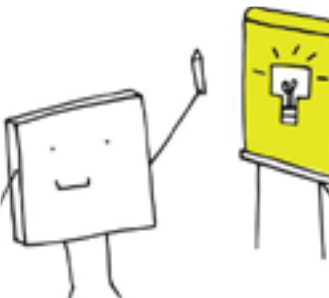
Wspieranie nauczyciela w procesie wdrażania do pracy w zawodzie



Dzielenie się wiedzą i doświadczeniem w zakresie niezbędnym do efektywnej realizacji obowiązków



Udzielanie nauczycielowi pomocy w doborze właściwych form doskonalenia zawodowego



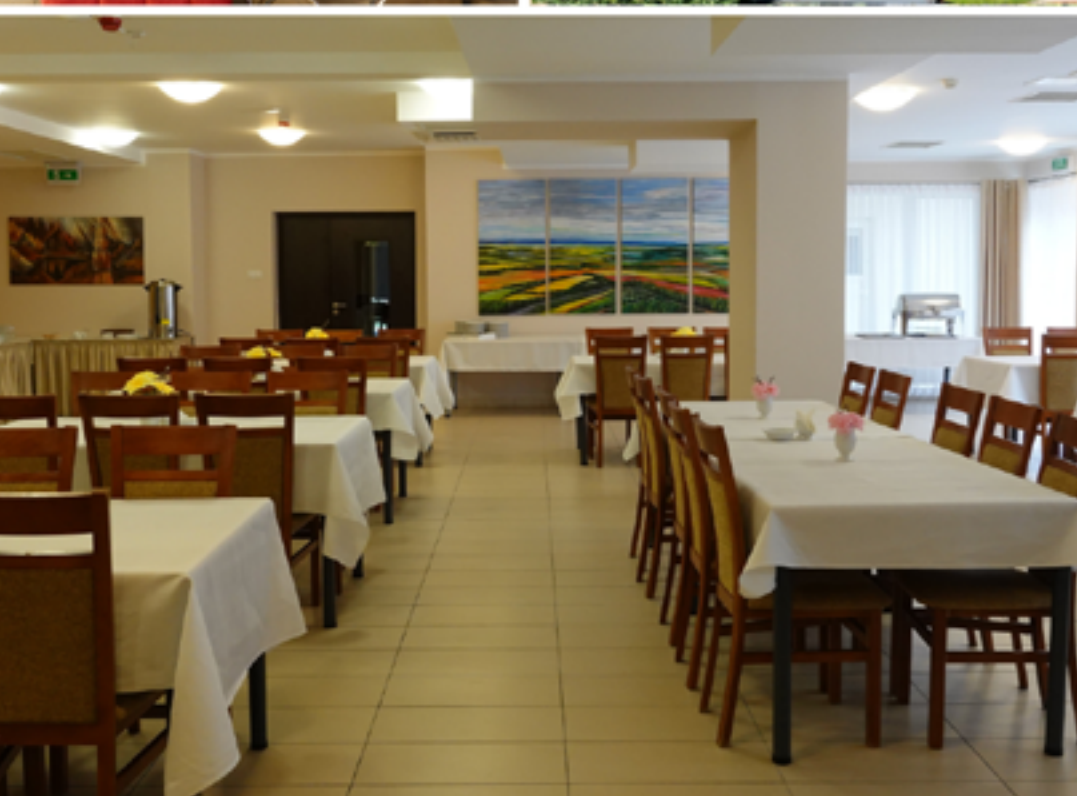
Umożliwienie nauczycielowi obserwowania prowadzonych przez siebie zajęć



Obserwowanie i omawianie zajęć prowadzonych przez nauczyciela

Podstawowym zadaniem nauczyciela w procesie kształcenia jest kierowanie uczeniem się, zatem praca nauczyciela początkującego wymaga wspomagania w realizacji czynności w zakresie:

- rozpoznawania potrzeb uczniów (rozwojowych, edukacyjnych i możliwości psychofizycznych);
- zwracania uwagi na style uczenia się i modalność przekazu;
- rozpoznawania mocnych stron, predyspozycji, zainteresowań i uzdolnień uczniów;
- motywowania uczniów w procesie uczenia się, przede wszystkim za pomocą oceniania;
- indywidualizacji pracy z uczniem;
- dostosowania wymagań edukacyjnych;
- zastosowania aktywizujących metod pracy z uczniem;
- zastosowania narzędzi multimedialnych i informatycznych.



OFERUJEMY

CENTRUM

KONFERENCYJNO-WYPOCZYNKOWE W WÓLCIE MILANOWSKIEJ

Zapraszamy do serca Gór Świętokrzyskich
na szkolenia, zimowiska, wycieczki szkolne i kolonie

- 92 miejsca noclegowe
- salę konferencyjną
- salę konsumpcyjną
- sale wykładowe
- wirtualną strzelnicę
- boisko wielofunkcyjne
- kort tenisowy
- krąg ogniskowy
- saunę



Milanowska Wółka 18a
26-006 Nowa Słupia
tel. 41 317 70 64



centrum@scdn.pl
samorzad.gov.pl/scdn-kielce



fb.com/wolkamilanowska