



HEINAL OŚWIATOWY

NR 11/247
2025

Miesięcznik Małopolskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli

www.mcdn.edu.pl

Ukazuje się od 1992 r.

ISSN 1233-7609

Nauczanie i uczenie się



Od redakcji 3

Zagadnienia oświatowo-edukacyjne

Monika Szczygieł

Jak nie dać się zwieść? Źródła wiarygodnej wiedzy na temat wyników badań edukacyjnych 3

Danuta Sterna

Zastosowanie *Mojego zeszytu pomagającego się uczyć* w pracy z uczniami 6

Edyta Pętkowska-Grabowska

Ucz się pisanie od najlepszych 10

Dorota Kamińska

Biblioteka jako miejsce realizacji edukacji pozaformalnej i nieformalnej 16

Co nowego w edukacji

Michał Zatorski

Nowy profil absolwenta szkoły podstawowej i ponadpodstawowej – szanse dla edukacji geograficznej 19

Z naszych doświadczeń – przykłady dobrej praktyki

Justyna Chyla, Lucyna Skóra

Indywidualne doradztwo kariery w szkołach jako odpowiedź na realne zapotrzebowanie uczniów i rodziców 23

Katarzyna Cieciora

Klucz do kreatywności – metoda projektu interdyscyplinarnego w praktyce 28

Wychowanie. Profilaktyka

Katarzyna Nosek-Kozłowska

Wsparcie w szkole – uczniowie i nauczyciele wobec wyzwań emocjonalnych 31

Informacje i komunikaty

Akademia Myśli i Dialogu 2025 35

Akademia Wawelskiego Dziedzictwa wkroczyła w nowy rok działalności 35

Miesięcznik „Hejnał Oświatowy” można otrzymać w siedzibach Małopolskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli: MCDN Ośrodek w Krakowie, ul. Garbarska 1; MCDN Ośrodek w Nowym Sączu, ul. Jagiellońska 61; MCDN Ośrodek w Oświęcimiu, ul. M. Kolbego 8; MCDN Ośrodek w Tarnowie, ul. Nowy Świat 3.

Okładka: Ilustracja wygenerowana przez AI, oprac. J. Peter

Wydawca:

Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Rada Wydawnicza:

dr Łukasz Cieślak (przewodniczący, dyrektor MCDN), dr Małgorzata Jaśko (wicedyrektor MCDN ds. pedagogicznych), Anna Samborska-Milewska (wicedyrektor MCDN ds. administracyjno-projektowych), dr Małgorzata Dutka-Mucha, Barbara Ledwoń, Ewa Sojat, Wojciech Papaj

Rada Redakcyjna:

prof. dr hab. Stanisław Palka (przewodniczący) – UJ, dr hab. Krystyna Ablewicz prof. UJ, dr hab. Władysław Błasiak prof. UKEN, SWPW, Lech Gawryłow – OKE w Krakowie, dr Krzysztof Gerc – UJ, dr hab. Jolanta Karbowniczek prof. UIK, dr Iwona Ocetkiewicz – UKEN, dr hab. Teresa Olearczyk prof. UAFM, prof. dr hab. Marian Śnieżyński

Redaguje zespół w składzie:

Daria Grodzka (redaktor naczelna), dr hab. Małgorzata Kaliszewska prof. UJŁ, Joanna Peter, Magdalena Szarek (PBW w Krakowie), dr Maria Krystyna Szmigiel (wicedyrektor OKE w Krakowie), Sylwester Kopeć (sekretarz redakcji) oraz zespół nauczycieli konsultantów MCDN: Jadwiga Chaim, dr Ilona Dudzik-Garstka, Andrzej Janczura, Mariola Kozak

Redaktor naczelna:

Daria Grodzka
tel.: (12) 61 71 111; fax: (12) 623 77 41
d.grodzka@mcdn.edu.pl

Adres redakcji:

Redakcja „Hejnał Oświatowy”
ul. Lubelska 23 (MCDN)
30-003 Kraków
tel.: 12 61 71 111; fax: 12 623 77 41
http://hejnałoswiatowy.mcdn.edu.pl/

Opracowanie materiałów i korekta:

Zofia Wyżlińska

Warunki przyjmowania materiałów:

Materiały do publikacji należy przesłać na adres redaktor naczelnej: d.grodzka@mcdn.edu.pl

Tekst: o objętości do 10 tys. znaków ze spacjami, format Word for Windows, czcionka Calibri; rozmiar czcionki 11; odstęp wiersza pojedynczy; wymagany tytuł i krótkie wprowadzenie – lead; krótka informacja o autorze; przypisy i bibliografia zamieszczone pod tekstem.

Redakcja zastrzega sobie prawo do redakcji i dokonywania zmian formalnych w artykułach. Redakcja nie zwraca nadesłanych materiałów oraz zastrzega sobie odmowę publikacji materiału bez podania przyczyny.

Przedruk materiałów publikowanych w „Hejnał Oświatowy” bez zgody wydawcy jest zabroniony. Zakaz nie dotyczy cytowania publikacji z powołaniem na źródło.

Czasopismo ukazuje się w wersji papierowej (wersja pierwotna) oraz online.

Nakład: 1 000 egzemplarzy

Skład i druk: Agencja Wydawnicza ARGi, www.argi.pl

ISSN 1233-7609



Od redakcji

Niniejszy numer „Hejnału Oświatowego” dedykujemy problematyce nauczania, uczenia się oraz oceniania. Jednym z podstawowych kierunków realizacji polityki oświatowej państwa w roku szkolnym 2025/2026 jest wspieranie aktywności poznawczej i poczucia sprawczości ucznia poprzez promowanie oceniania kształtującego i metod aktywizujących w dydaktyce. Autorka jednego z tekstów przedstawia sposób na wprowadzenie oceniania kształtującego do nauczania, który polega na prowadzeniu przez uczniów *Mojego zeszytu pomagającego się uczyć*. W artykule zaprezentowano cztery filary, na których opiera się koncepcja zeszytu: budowanie partnerstwa, ocenianie kształtujące, teoria autodeterminacji oraz efektywna organizacja lekcji.

Kolejny tekst dotyczy natomiast procesu pisania i tajników warsztatu autora, które możemy poznać od pisarzy dzielących się wiedzą ze swoimi czytelnikami. Zapoznając się z poradami, wyciągając z nich własne wnioski, uczeń ma możliwość wypracowania własnej pisarskiej rutyny, w czym pomogą mu dedykowane ćwiczenia załączone do artykułu.

W numerze zamieszczamy także informacje o Małopolskim Centrum Doradztwa Kariery dla Młodzieży, projekcie realizowanym w MCDN. Młodzież klas siódmych i ósmych szkół podstawowych stoi przed pierwszym wyzwaniem edukacyjno-zawodowym, którym jest wybór szkoły. Towarzyszenie jej w tym procesie oraz edukowanie z tematyki podejmowania decyzji wydaje się kluczowym aspektem. W artykule przedstawiono istotne elementy doradztwa kariery realizowanego przez specjalistów ds. doradztwa kariery MCDN. Autorzy zwrócili uwagę na rolę zainteresowań u młodego człowieka, sposób ich diagnozy oraz potrzebę działań edukacyjnych w zakresie strategii decyzyjnych, jak i kształcenia branżowego w Polsce. Miłej lektury

Daria Grodzka
redaktor naczelna
miesięcznika
„Hejnał Oświatowy”

Jak nie dać się zwieść? Źródła wiarygodnej wiedzy na temat wyników badań edukacyjnych

dr Monika Szczygieł

Metaanalizy oraz systematyczne przeglądy badań publikowane w recenzowanych i prestiżowych czasopismach naukowych, a także raporty z międzynarodowych badań edukacyjnych prowadzonych przez OECD i IEA, stanowią najbardziej wiarygodne źródło wiedzy na temat wyników badań w obszarze edukacji.

Pojedyncze badanie naukowe, metaanaliza wyników badań naukowych, systematyczny przegląd literatury

W celu odpowiedzi na pytanie badawcze, badacze przygotowują badanie naukowe zgodnie z metodologią dopasowaną do jego celu. Choć powszechną praktyką jest udzielanie odpowiedzi na postawione pytanie badawcze na podstawie jednego badania, to jednak wyniki takich badań obarczone są licznymi zakłóceniami, takimi jak błąd pomiaru narzędzi pomiarowych, błąd pomiaru wynikający z sytuacji badawczej, czy też charakterystyka badanej próby (Ferguson i Takane, 2009; Schmidt i Hunter, 1996). W przypadku badań ilościowych, w których stosuje się wnioskowanie statystyczne, na podstawie wyników otrzymanych z jednej zbadanej próby formułuje się wnioski na temat populacji, z której ta próba została pobrana. Oznacza to, że wyniki badanej grupy osób powinny być reprezentatywne, czyli uogólnialne na całą populację, z której próba pochodzi. Gdyby próba składała się z innych osób, możliwe, że uzyskane wyniki byłyby odmienne. Z tego względu metody statystyczne pozwalają oszacować, w jakim stopniu można mieć pewność co do tego, czy dany efekt istnieje czy nie

oraz jak silny on jest (Ferguson i Takane, 2009; Lakens, 2022).

Aby zniwelować problemy związane z wyprowadzaniem wniosków na temat istnienia i wielkości efektu w populacji na podstawie jednej próby, prowadzi się metaanalizy badań przeprowadzonych w wielu niezależnych próbach (Pellegrini i in., 2024). Metaanalizy umożliwiają syntetyzowanie wyników wielu niezależnych badań naukowych, realizowanych na różnych próbach i z wykorzystaniem zróżnicowanej metodologii. W przypadku niewielkiej liczby dostępnych badań, o charakterze głównie jakościowym lub silnie zróżnicowanych metodologicznie, zamiast metaanalizy lepszym rozwiązaniem jest przeprowadzenie systematycznego przeglądu literatury, mimo że to metaanaliza pozwala na uogólnienie wyników badań ilościowych i oszacowanie przeciętnych efektów (Davis i in., 2014). W przeciwieństwie do przeglądów narracyjnych, które często opierają się na subiektywnym doborze źródeł i interpretacji, systematyczne przeglądy bazują na ściśle określonej metodologii postępowania (Mazur, Orłowska, 2018). Oznacza to, że są prowadzone według jasno zdefiniowanych kryteriów wyszukiwania, selekcji i krytycznej oceny jakości publikacji naukowych.

Zarówno metaanalizy, jak i przeglądy systematyczne powinny być prowadzone zgodnie z ustalonymi standardami metodologicznymi. Przykładem są wytyczne PRISMA (ang. *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*), które określają, w jaki sposób należy dokumentować przebieg oraz wyniki analizy, aby były one transparentne, rzetelne i możliwe do odтворzenia przez innych badaczy. Wytyczne PRISMA (Page i in., 2021) zawierają listę 27 szczegółowych punktów kontrolnych, które należy spełnić, aby przegląd systematyczny lub metaanaliza mogły być uznane za zgodne z obowiązującymi standardami rzetelnego raportowania badań.

Międzynarodowe raporty z badań OECD i IEA

Wiarygodnych danych na temat efektów edukacyjnych dostarczają również wyniki badań prowadzonych na wielką skalę przez Organizację Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (ang. *Organisation for Economic Co-operation and Development*, OECD) oraz Międzynarodowe Stowarzyszenie Mierzenia Osiągnięć Szkolnych (ang. *International Association for the Evaluation of Edu-*

cational Achievement, IEA). Badania organizowane przez OECD realizowane w Polsce obejmują programy PISA, TALIS i PIAAC, natomiast te prowadzone przez IEA obejmują programy TIMSS, PIRLS, ICILS i ICCS.

Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów (ang. *Programme for International Student Assessment*, PISA) realizowany jest wśród 15-latków i obejmuje ocenę umiejętności w zakresie czytania ze zrozumieniem, matematyki oraz nauk przyrodniczych. Międzynarodowe Badanie Nauczania i Uczenia się (ang. *Teaching and Learning International Survey*, TALIS) pozwala poznać opinie nauczycieli i dyrektorów szkół na temat warunków pracy, stosowanych metod nauczania oraz klimatu panującego w szkole. Program Międzynarodowej Oceny Kompetencji Osób Dorosłych (ang. *Programme for the International Assessment of Adult Competencies*, PIAAC) realizowany jest wśród szerokiej grupy osób w wieku 16–65 lat i ocenia podstawowe umiejętności w zakresie czytania, matematyki oraz rozwiązywania problemów. Międzynarodowe Badanie Wyników Uczniów z Matematyki i Nauki (ang. *Trends in International Mathematics and Science Study*, TIMSS) realizowane jest wśród uczniów klas 4 i 8, i dotyczy osiągnięć w zakresie matematyki i nauk przyrodniczych; pozwala analizować skuteczność systemów nauczania tych przedmiotów. Międzynarodowe Badanie Kompetencji Czytania (ang. *Progress in International Reading Literacy Study*, PIRLS) skierowane jest do uczniów klasy 4 szkoły podstawowej i bada umiejętność czytania ze zrozumieniem tekstów literackich i informacyjnych. Międzynarodowe Badanie Kompetencji Komputerowych i Informacyjnych (ang. *International Computer and Information Literacy Study*, ICILS) przeprowadzane jest głównie wśród uczniów klas 8 i ocenia ich umiejętności korzystania z technologii, wyszukiwania i przetwarzania informacji oraz rozwiązywania problemów w środowisku cyfrowym. Międzynarodowe Badanie Kompetencji Obywatelskich (ang. *International Civic and Citizenship Education Study*, ICCS) realizowane jest wśród uczniów w wieku około 14 lat i dotyczy wiedzy o społeczeństwie, postaw obywatelskich, rozumienia demokracji oraz uczestnictwa społecznego.

Wyniki badań prowadzonych przez OECD i IEA są prowadzone cyklicznie, według ściśle określonych i przejrzystych procedur metodologicznych, obejmują reprezentatywne próby uczniów z wielu krajów i dostarczają porównywalnych na skalę międzynarodową danych, które stanowią aktualne

źródło informacji na temat kondycji polskiej edukacji na tle innych krajów. W Polsce koordynacją i realizacją badań prowadzonych przez OEC i IEA zajmuje się głównie Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy. Wyniki tych badań mogą stanowić alternatywę dla metaanaliz, ponieważ umożliwiają analizę określonych efektów edukacyjnych na dużych, reprezentatywnych próbach, z zastosowaniem spójnej metodologii badawczej.

Rekomendacje

W obliczu rosnącej liczby publikacji naukowych najbardziej wiarygodną wiedzę na temat wyników badań edukacyjnych dostarczają metaanalizy, systematyczne przeglądy literatury prowadzone zgodnie ze standardami PRISMA oraz raporty z międzynarodowych badań, takich jak PIRLS, PISA i TIMSS. Nie oznacza to, że pojedyncze badania naukowe nie dostarczają cennych informacji na temat badanego zjawiska, ale że ich wyniki wymagają ostrożniejszej interpretacji niż wnioski z badań prowadzonych na dużą skalę lub syntetyzowanych w metaanalizach. W celu zwiększenia pewności co do wiarygodności pojedynczych badań warto sięgać po publikacje recenzowane, opublikowane w uznanych, indeksowanych czasopismach naukowych, np. w bazach Scopus lub Web of Science.

Jednocześnie, w dobie rosnącej presji na formułowanie praktycznych implikacji z badań edukacyjnych, szczególnie istotne jest również to, by rozróżniać związki przyczynowe od korelacyjnych. Wiele badań ma charakter korelacyjny, co oznacza, że wnioski aplikacyjne należy wyciągać z dużą ostrożnością i świadomością ich ograniczeń. W końcu, wyniki badań ilościowych zazwyczaj wskazują na uśrednione efekty, co pozwala odpowiedzieć na pytanie, jak dane zjawisko działa przeciętnie, ale niekoniecznie jak wpływa na konkretne jednostki czy specyficzne grupy uczniów.

Słowa kluczowe: badania edukacyjne.

Bibliografia:

- Davis J., Mengersen K., Bennett S., Mazerolle L.: *Viewing systematic reviews and meta-analysis in social research through different lenses*. "SpringerPlus" nr 3/2014, artykuł 511.
- Ferguson G.A., Takane Y.: *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*. Warszawa: PWN, 2009.
- Mazur Z., Orłowska A.: *Jak zaplanować i przeprowadzić systematyczny przegląd literatury*. „Polskie Forum Psychologiczne” nr 23 (2)/2018, s. 235–251.
- Page M.J., McKenzie J.E., Bossuyt P.M., Boutron I., Hoffmann T.C., Mulrow C.D., Shamseer L., Tetzlaff J.M., Akl E.A., Brennan S.E., Chou R., Glanville J., Grimshaw J.M., Hróbjartsson A., Lalu M.M., Li T., Loder E.W., Mayo-Wilson E., McDonald S., McGuinness L.A., ... Moher D.: *The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews*. "British Medical Journal" nr 372 (71)/2021, s. 777–784.
- Pellegrini M., Pigott T., Sutton Chubb C., Day E., Pruitt N., Scarbrough H.F.: *Protocol for a meta-review on education meta-analyses: Exploring methodological quality and potential significance for research use in practice*. "Nordic Journal of Systematic Reviews in Education" nr 2/ 2024, s. 76–102.
- Schmidt F.L., Hunter J.E.: *Measurement error in psychological research: Lessons from 26 research scenarios*. "Psychological Methods" nr 1 (2)/1996, s. 199–223.

Netografia:

- <https://www.oecd.org/education/talis/> (dostęp: 1.08.2025).
- Instytut Badań Edukacyjnych, 2025, <https://ibe.edu.pl/pl/miedzynarodowe-badania-edukacyjne> (dostęp: 1.08.2025).
- International Civic and Citizenship Education Study (ICCS), 2025, <https://www.iea.nl/studies/iea/iccsc> (dostęp: 1.08.2025).
- International Computer and Information Literacy Study (ICILS), 2025, <https://www.iea.nl/studies/iea/icils> (dostęp: 1.08.2025).
- Lakens D., 2022, https://lakens.github.io/statistical_inferences/ (dostęp: 1.08.2025).
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), 2025, <https://www.oecd.org/about> (dostęp: 1.08.2025).
- PRISMA, 2025, <https://www.prisma-statement.org/> (dostęp: 1.08.2025).
- Programme for International Student Assessment (PISA), 2025, <https://www.oecd.org/pisa/> (dostęp: 1.08.2025).
- Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC), 2025, <https://www.oecd.org/skills/piaac/> (dostęp: 1.08.2025).
- Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS), 2025, <https://www.iea.nl/studies/iea/pirls> (dostęp: 1.08.2025).
- Teaching and Learning International Survey (TALIS), 2025 (dostęp: 1.08.2025).
- Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS), 2025, <https://www.iea.nl/studies/iea/timss> (dostęp: 1.08.2025).



Dr Monika Szczygieł – psycholożka, pedagogka, adiunktka w Instytucie Psychologii Uniwersytetu Jagiellońskiego, Zakładzie Psychologii Rozwojowej i Wychowawczej im. S. Szumana. Jej zainteresowania badawcze dotyczą poznania matematycznego i emocji towarzyszących uczeniu się matematyki.



Zastosowanie *Mojego zeszytu pomagającego się uczyć* w pracy z uczniami

Danuta Sterna

Jednym z kierunków polityki oświatowej państwa w roku szkolnym 2025/2026 jest wspieranie aktywności poznawczej i poczucia sprawczości ucznia poprzez promowanie oceniania kształtującego i metod aktywizujących w dydaktyce. Bardzo dobrym narzędziem w realizowaniu tego kierunku jest *Mój zeszyt pomagający się uczyć*.

Koncepcja *Mojego zeszytu* oparta jest na czterech filarach:

1. **ocenianiu kształtującym**,
2. **budowaniu partnerstwa** pomiędzy nauczycielem i uczniami w nauczaniu i uczeniu się,
3. **teorii autodeterminacji**,
4. znaczeniu **organizacji lekcji** dla efektywnego procesu uczenia się uczniów.

Osadzenie *Mojego zeszytu pomagającego się uczyć* na tych czterech filarach stwarza narzędzie pracy nauczyciela o dużym potencjale angażowania uczniów w uczenie się i prowadzenia efektywnego nauczania.

Partnerstwo

Prowadzenie przez ucznia zeszytu pod opieką nauczyciela otwiera możliwość tworzenia w nauczaniu partnerstwa pomiędzy nauczycielem i uczniami. Zeszyt może być miejscem dialogu i udzielania uczniowi pomocnych wskazówek w uczeniu się.



Rys. autorki

Staje się również wspólnym dowodem dla ucznia i nauczyciela, że postępuje proces uczenia się. Tak traktowany zeszyt jest pomocą dla ucznia w uczeniu się, a dla nauczyciela w nauczaniu.

Teoria autodeterminacji

Wskazuje na trzy podstawowe potrzeby psychologiczne, które ma każdy uczący się człowiek, aby mógł się rozwijać i efektywnie się uczyć. Są nimi potrzeby: kompetencji, autonomii i więzi. Dzięki *Mojemu zeszytowi* uczeń może monitorować swój proces uczenia się i rozwoju, co daje mu poczucie kompetencji w uczeniu się. Zapisy w zeszycie świadczą o procesie rozwoju ucznia, co wzmacnia jego wiarę we własne możliwości i przez to bardziej angażuje go w naukę. Nazwa – *Mój zeszyt pomagający się uczyć* – podkreśla, że zeszyt należy do ucznia i może on decydować o jego zawartości, uczeń zyskuje autonomię i ma szansę wziąć proces uczenia się w swoje ręce. *Mój zeszyt* nie jest oceniany stopniami, co zachęca ucznia do podejmowania wyzwań. Dzięki partnerstwu stworzonemu w procesie nauczania – uczenia się przez *Mój zeszyt pomagający się uczyć* tworzy się szczególna więź pomiędzy uczniem i nauczycielem, i zwiększa się szansa na tworzenie się więzi klasowych, a to może pomóc we wspólnym angażowaniu się w proces uczenia się.

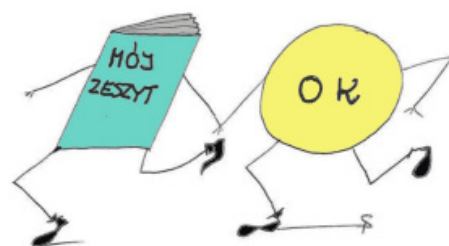
Organizacja lekcji

Nauczaniu i uczeniu się sprzyja dobra, bo przejrzyste prowadzona przez nauczyciela lekcja. Z wykorzystaniem oceniania kształtującego tworzona jest struktura lekcji, służąc efektywnemu uczeniu się uczniów. Pozwala to młodym ludziom na samodzielność w prowadzeniu i planowaniu własnego procesu uczenia się, a nauczycielowi pomaga w planowaniu przebiegu lekcji.

Ocenianie kształtujące

Stosowanie oceniania kształtującego powoduje, że:

1. uczeń wie i rozumie, do czego podczas lekcji zmierza, czego będzie się uczył i jak rozpozna, że się tego nauczył – cele i kryteria sukcesu do lekcji są zapisane w zeszycie;
2. do zanotowanych w zeszycie celów i kryteriów uczeń może w dowolnym momencie wrócić i sprawdzić, na jakim jest etapie uczenia się;



Rys. autorki

3. w zeszycie uczeń zamieszcza treść zadań edukacyjnych, które realizują daną lekcję, do nich też określone są kryteria sukcesu, aby sam mógł stwierdzić, czy zadanie rozwiązał prawidłowo;
4. kryteria sukcesu są określone również do sprawdzianu, wtedy znacznie łatwiej uczniom się do niego przygotować;
5. w zeszycie jest też miejsce na rozwiązania zadań i na informację zwrotną od nauczyciela, kolegi lub koleżanki, lub od siebie samego. Dzięki wskazówkom zawartym w informacji zwrotnej uczeń może poprawić swoją pracę i czynić dalsze postępy;
6. uczeń zamieszcza w *Moim zeszycie* własną refleksję na temat tego, czego się uczy. Ona również pokazuje uczniowi, czego się nauczył i jak może wiedzę wykorzystywać.

Wymienione elementy: cele, kryteria sukcesu do lekcji, zadania edukacyjnego i sprawdzianu oraz refleksja uczniowska i informacja zwrotna od nauczyciela, ocena koleżeńska i samoocena są podstawowymi elementami *Mojego zeszytu pomagającego się uczyć*. Nauczyciel może dołączyć jeszcze inne pomocne w uczeniu się elementy. *Mój zeszyt* pozwala nauczycielowi wprowadzić do nauczania ocenianie kształtujące i to w sposób praktyczny.

Osobom decydującym się prowadzić z uczniami *Mój zeszyt pomagający się uczyć* rekomendowane są trzy zasady:

- Celem prowadzenia zeszytu jest pomoc uczniowi w uczeniu się.
- Zeszyt należy do ucznia i tylko uczeń jest za niego odpowiedzialny.
- Nauczyciel służy pomocą uczniowi w prowadzeniu zeszytu, lecz nie ingeruje w niego i nie ocenia go stopniami.

Korzyści dla ucznia – tworzenie własnego podręcznika. Korzyść dla nauczyciela – efektywna organizacja lekcji.

Elementy *Mojego zeszytu pomagającego się uczyć* i strategie OK

Cele i kryteria

Rozpoczynamy lekcję od podania uczniom celu lekcji, tak aby było wiadomo, do czego w czasie lekcji dążymy. Drugim krokiem jest określenie kryteriów sukcesu do lekcji, ale też do zadania edukacyjnego, aby uczeń mógł ocenić, czy cel osiągnął i czy dobrze wykonał zadania. Kryteria są też dla ucznia wskazówką, którą może się kierować, wykonując zadanie. Jest to krok do tak zwanego nauczania bez tajemnic, kierowania się jasnymi regułami i do zaprzestania łapania ucznia na popełnionych przez niego błędach. Uczniowie niezwykle cenią sobie kryteria sukcesu, gdyż nie są niepotrzebnie zaskakiwani przez nauczyciela wymaganiami i mogą przygotować się solidnie do sprawdzianu, do którego też podawane są zawczasu kryteria sukcesu. Pracując z celami i kryteriami, nauczyciel realizuje pierwszą strategię oceniania kształtującego – Określanie i wyjaśnianie uczniom celów uczenia się i kryteriów sukcesu.

Pozyskiwanie informacji zwrotnej od uczniów

Nauczyciel w ocenianiu kształtującym jest zobowiązany do monitorowania na bieżąco procesu nauczania. Mówi o tym druga strategia oceniania kształtującego: Organizowanie w klasie dyskusji, zadawanie pytań i zadań dających informacje, czy i jak uczniowie się uczą. Prowadząc z uczniami zeszyty, nauczyciel może mieć w nie wgląd, dawać wskazówki i doceniać ich pracę. Może stosować samoocenę uczniowską, np. w postaci świateł drogowych, którymi uczniowie oznaczają w zeszycie kryteria sukcesu lub dają sygnał kolorowymi kartkami.

Kierunki realizacji polityki oświatowej państwa w roku szkolnym 2025/2026

Kierunek 8: Wspieranie aktywności poznawczej i poczucia sprawczości ucznia poprzez promowanie oceniania kształtującego i metod aktywizujących w dydaktyce.

Bardzo dobrym sposobem na monitorowanie procesu nauczania jest poproszenie uczniów o wypełnienie wyjściówek, które wynikają z re-

fleksji uczniowskiej. Ważne jest, aby nauczyciel skorzystał z pozyskanej od uczniów informacji zwrotnej i dostosował nauczanie do ich potrzeb i do sytuacji edukacyjnej, którą dzięki tej informacji rozpoznał. Wskazane jest poinformowanie uczniów, co wynika dla procesu nauczania z pozyskanej informacji zwrotnej. Dzięki temu młodzi ludzie stają się bardziej odpowiedzialni za proces uczenia się (piąta strategia oceniania kształtującego: Wspomaganie uczniów, by stali się autorami procesu swojego uczenia się). Warto pytać uczniów o to, jak oni widzą proces nauczania. Można zadać im w anonimowej ankiecie dwa pytania:

- Co z tego, co robię pomaga Ci się uczyć?
- Co mógłbym robić inaczej?

Wyniki takiej ankiety dają nauczycielowi wskazówkę, gdzie są jego uczniowie w procesie uczenia się i jak ich najlepiej nauczać. Pozy-skiwanie i wykorzystywanie informacji zwrotnej od uczniów pracuje dla partnerstwa pomiędzy nauczycielem i uczniami, i pomaga w nauczaniu. Informacja zwrotna pozyskiwana od uczniów powinna służyć nauczycielowi do dostosowania nauczania do potrzeb uczniów.

Refleksja

Refleksja jest podstawą uczenia się, jeśli jej nie ma, to uczenie się ogranicza się jedynie do zapamiętywania. *Mój zeszyt pomagający się uczyć* stawia na samodzielną refleksję uczniowską. Refleksja nawiązuje do ustalonych celów uczenia się (pierwsza strategia oceniania kształtującego) i do samodzielności ucznia (piąta strategia oceniania kształtującego). Konieczność formułowania przez uczniów refleksji wymusza na nauczycielu znalezienie czasu, aby taka refleksja powstała. Dzięki niej uczeń może zauważyć swoje postępy w uczeniu się, a nauczyciel otrzymuje informacje – jak się jego uczniowie uczą. Uczeń powinien zawrzeć w niej własną opinię, a nie to, co uważa, że nauczyciel chciałby, aby uczeń wyraził.

Dzielenie się refleksjami z innymi uczniami i z nauczycielem umożliwia korzystanie w uczeniu się z wiedzy innych i wzajemne nauczanie – czwarta strategia oceniania kształtującego: Umożliwianie uczniom, by korzystali wzajemnie ze swojej wiedzy i umiejętności.

Informacja zwrotna od nauczyciela

Ocenianie kształtujące preferuje ocenianie poprzez przekazywanie uczniowi informacji zwrotnej o jego pracy – trzecia strategia oceniania

kształtującego: Udzielanie uczniom takiej informacji zwrotnej, która przyczyni się do ich widocznych postępów.

Ocenianie kształtujące ze swoją podstawą w postaci informacji zwrotnej może być potężnym narzędziem w nauczaniu i uczeniu się. Jednak nie dzieje się to bez zadbania o dobre jej wykorzystanie.

Uczniowie muszą korzystać z informacji zwrotnej, a to nie dzieje się tylko poprzez przekazywanie im jej. Do tego potrzebne jest partnerstwo w nauczaniu i przekonanie zarówno nauczycieli, jak i uczniów, że informacja zwrotna służy do pomocy uczniom w uczeniu się i przyczynia się do osiągnięcia przez nich sukcesu.

Pełna informacja zwrotna składa się z trzech elementów:

1. Co uczeń zrobił dobrze (zgodnie z wcześniej podanymi kryteriami sukcesu)?
2. Co i jak uczeń może poprawić?
3. Jak uczeń może się dalej rozwijać?

Wielu nauczycielom trudno jest odejść od ustalania stopni. Sądzą, że stopnie motywują uczniów do dalszej nauki. Badania pokazują, że tak nie jest. Jeśli nawet mobilizują, to tylko na krótko i w końcu niwelują ważną motywację wewnętrzną do uczenia się dla siebie, nie dla stopni. Nie zawsze informacja zwrotna musi być pełna, ale warto, aby była zamieszczona w zeszytce ucznia, bo dzięki niej uczeń może widzieć, że się rozwija i może skorzystać ze wskazówek, aby swoją pracę poprawić i doskonalić. Uczniowie przyzwyczajeni do oceniania stopniami, która to ocena nie daje im użytecznej informacji, muszą się przyzwyczaić do korzystania z informacji zwrotnej i uświadomić sobie, że ona pomaga im się uczyć i osiągać sukcesy.



Rys. autorki

Ocena koleżeńska i samoocena

Cenną informację zwrotną może uczeń otrzymać nie tylko od nauczyciela, ale też od kolegi lub koleżanki (ocena koleżeńska) lub od samego siebie (samoocena). Ocena koleżeńska jest cenna, gdyż jest formułowana przez rówieśnika, może być łatwiej przyjęta przez autora pracy i jest jednocześnie rozwijająca dla dającego informację. Trzeba uczniów do oceny koleżeńskiej przygotować.

Samoocena jest najwyższą formą informacji zwrotnej, uczeń sam poddaje refleksji to, co już umie i to nad czym powinien jeszcze popracować. Samoocena buduje samodzielność ucznia i jego odpowiedzialność za naukę, jest techniką piątej strategii oceniania kształtującego. Samoocena też powinna znaleźć się w zeszytce ucznia, aby mógł widzieć swoje postępy.

Informacja zwrotna w obie strony: o pracy ucznia i o pracy nauczyciela wymaga od nauczycieli i uczniów zmiany w myśleniu o uczeniu i nauczaniu. Polega ona na głębokim przekonaniu, że sukces ucznia jest wspólną sprawą obu stron i że są oni sojusznikami w tej sprawie.

Umowa pod tytułem – stosowanie oceniania kształtującego – wymaga konsekwencji ze strony nauczyciela, to on ma przekonać uczniów, że jego celem nie jest ocenianie, krytykowanie i zmuszanie do uczenia się, ale pomoc uczniom w nauce. Na to składa się przyzwoleństwo na błąd, odejście od oceniania stopniami na rzecz przekazywania informacji zwrotnej, podawanie uczniom celów uczenia się i kryteriów sukcesu, organizowanie procesu uczenia się, tak aby uczniowie mogli uczyć się wzajemnie od siebie, dawanie uczniom samodzielności i przekazywanie odpowiedzialności za proces uczenia się.

Słowa kluczowe: ocenianie kształtujące, *Mój zeszyt pomagający się uczyć*.



Danuta Sterna – promuje ocenianie kształtujące od ponad 20 lat. Jest autorką pomysłu *Mój zeszyt pomagający się uczyć* i kursów o tej tematyce. Z wykształcenia matematyczka, pracowała jako nauczycielka na Politechnice Warszawskiej i w liceach warszawskich. Prowadzi blog poświęcony ocenianiu kształtującemu: www.oknauczanie.pl.



Ucz się pisania od najlepszych

Edyta Pętkowska-Grabowska

Pisząc, powinniśmy szeroko czerpać z dorobku różnych kultur, zawsze poszerzać swoje horyzonty, aby rozwijać się jako twórcy.

Adepci twórczego pisania¹ często stają przed dylematem, jak ułożyć swoją pisarską rutynę, jak wypracować sobie nawyk regularnego pisania oraz jak usprawnić cały proces, by zawsze wiedzieć, od czego zacząć. Innymi słowy, szukają porad i sposobów na to, jak pisać ciekawie i efektywnie, a co najważniejsze, jak unikać syndromu białej kartki, godzin bezproduktywnego wpatrywania się w otwarty edytor tekstu albo ciągłego skreślania i poprawiania kilku słów, które udało się stworzyć podczas pracy. Odpowiedzi możemy szukać na kursach twórczego pisania, ale również u naszych ulubionych twórców. Ich biografie, wspomnienia czy dziś, jakże łatwo dostępne wpisy w Internecie, na autorskich stronach www, czy też w mediach społecznościowych, odsłaniają kulisy pisarskiego warsztatu, pozwalają podejrzeć tajniki pracy twórczej. Czy kryją się tam niespodzianki, niesamowite przepisy na bestsellery?

Agatha Christie: pracuj tam, gdzie się da – nawet na wykopaliskach archeologicznych

Agatha Christie, nazywana królową kryminału, twórczyni znanych postaci detektywów: Hercu-

lesa Poirot i Panny Marple, w swojej autobiografii zdradza szereg informacji o tym, jak powstawały jej książki i sztuki teatralne. Czyni to z właściwym sobie dystansem, humorem i skromnością (jeśli weźmie się pod uwagę choćby to, że jej *Pałapka na myszy*² to najdłużej wystawiana sztuka teatralna na świecie³). Jeszcze jedna cecha przebija z życiorysu autorki – jest to wielka pracowitość. Znaną pasją Agathy Christie były także podróże. Z przyjaciółmi i rodziną zwiedziła wiele krajów, np. Egipt, Irak, Kanadę, Australię, sama zresztą odbyła podróż Orient Expressem, którego to pociągu trasę i wyposażenie opisała w jednej ze swoich najśłynniejszych powieści – *Morderstwo w Orient Expresie*⁴.

Gdy po raz pierwszy była w Iraku, dostała od przyjaciół zaproszenie na wykopaliska archeologiczne. Ta podróż stała się dla Christie początkiem wielkiej przygody, archeologia była odtąd ważną dziedziną jej życia, część roku spędzała, jeśli tylko mogła, właśnie na wykopaliskach. W trakcie jednego z takich wyjazdów poznała także swojego drugiego męża Maxa Mallowana. Ale nawet w wirze zajęć i podróży z przeszłością w tle zawsze znajdowała ona czas na pisanie, choć pracy jej nie

brakowało. Pomagała zawodowym archeologom w wielu czynnościach: wykonywała zdjęcia dokumentacyjne, czyściła eksponaty, restaurowała ceramiczne naczynia⁵. Jednak, by zaznaczyć, jak w całym tym procesie ważne jest dla niej pisanie, kiedy wiosną 1931 r. przebywała w Ur, kupiła sobie specjalny stół do pracy, którego to zakupu nie mógł zrozumieć Reginald Campbell-Thompson, jeden z archeologów biorących udział w wykopaliskach, uważający, że bardziej ekonomicznie będzie pisać na zwykłej, odwróconej skrzynce⁶. Sama pisarka ujęła to w autobiografii następująco: „Mogłam trzymać ubrania w skrzynkach po pomarańczach, mogłam na tych skrzynkach siedzieć, mogłam używać skrzynki zamiast stolika nocnego, ale do pracy koniecznie potrzebowałam solidnego stołu, na którym postawię maszynę do pisania”⁷.

To pokazuje, że Agatha Christie miała swój rytuał pisania (a jego ważną częścią było właśnie odpowiednie, wygodne miejsce pracy) i trzymała się go nawet na Bliskim Wschodzie, gdzie tworzyła nowe opowieści. Osadziła akcję wielu swoich utworów, takich jak *Śmierć na Nilu*⁸ czy *Rendez-vous ze śmiercią*⁹, właśnie w Egipcie i na Bliskim Wschodzie, tam gdzie podróżowała sama oraz z przyjaciółmi naukowcami. Kwestią czasu było dla niej, by połączyć obie dziedziny i napisać kryminał, którego akcja będzie rozgrywać się w czasach starożytnych. Konkretny pomysł wyszedł od jednego z przyjaciół Christie, Stephena Glanville’a¹⁰. Jednak szybko okazało się, że do stworzenia takiej książki potrzebny jest znacznie bardziej wymagający niż do tej pory pisarski *research* (wyszukiwanie informacji): „Właśnie dojrzywałam do nowej książki, nadszedł więc stosowny moment na egipską historię detektywistyczną. Bez wątplenia dałam się sterroryzować Stephenowi¹¹. Bez wątplenia też nie miałam wyjścia – skoro Stephen postanowił, że napiszę powieść kryminalną osadzoną w starożytnym Egipcie, klamka zapadła. Taki już był. W następnych tygodniach i miesiącach na pewno gorzko żałował swojego pomysłu. Nieustannie nękałam go telefonami, żądałam takiej czy innej informacji, co – jak słusznie zauważył – zajmowało mi trzy minuty, on natomiast musiał potem się przekopać minimum przez osiem książek. – Stephen, co oni jedli? Jak przyrządzali mięso? Czy na specjalne uroczystości podawali specjalne dania? Czy mężczyźni i kobiety jadali razem? (...) Domy sprawiały znacznie więcej trudności aniżeli świątynie albo pałace, ponieważ świątynie

i pałace, budowane z kamienia, zachowały się do dzisiaj, na budynki mieszkalne zaś używano mniej trwałego budulca”¹².

Tak powstawała znana powieść *Zakończeniem jest śmierć*¹³. Pokazuje to, że nawet doświadczony pisarz musi czasem korzystać z pomocy eksperta, specjalisty, nie zawsze wystarczy poleganie na własnej wiedzy. Choć Agatha Christie o starożytności wiedziała sporo, a była to wiedza tym cenniejsza, że zdobyta samodzielnie podczas wykopalisk, to i tak potrzebowała pomocy. Anegdota mówi nam także o tym, skąd biorą się u pisarzy pomysły na utwory. Jak widać, czasem podsuwają je inni: rodzina czy przyjaciele, ale autorka przygód panny Marple korzystała najczęściej z własnych pomysłów.

Opisała też, skąd czerpie inspiracje i jak wyglądają jej notatki: „Pomysły zjawiają się w najmniej oczekiwanych momentach: idę ulicą, oglądam wystawę sklepu z kapeluszami, aż nagle błyska myśl: o w ten sposób można by znakomicie zamaskować zbrodnię, nikt się nie domyśli. Naturalnie, trzeba jeszcze dopracować praktyczne szczegóły, pomalutku »urodzić« postacie, lecz pomysł tymczasem trafia do zeszytu”¹⁴.

Postępowanie pisarki nie zawsze jest jednak tak bardzo ułożone i uporządkowane: „Wszystko to bardzo pięknie, tyle, że zeszyt wiecznie gdzieś się zawierusza. Zwykle mam pod ręką z pół tuzina, notuję tam co ciekawsze koncepty, informacje o truciznach i lekach, wyczytane w gazecie doniesienia o szczególnie chytrych oszustwach. Rzecz jasna, gdybym trzymała notatki w idealnym porządku, starannie posegregowane i oznaczone, uniknęłabym wielu kłopotów. Lecz także pozbawiła się przyjemności. Czasem, kiedy przerzucam stos starych zeszytów, nagle się natykam na tych parę słów: »Możliwa fabuła – zrób to sam – dziewczyna, ale nie siostra – sierpień«. Obok widnieje z grubsza wypunktowany plan akcji. Nie pamiętam, czego dotyczy, często jednak daje się wykorzystać, jeśli nie w tym, to w innym kształcie”¹⁵.

Na koniec można się więc nauczyć od Agathy Christie, że do stworzenia dzieła, książki potrzebna jest jeszcze odrobina (twórczego) chaosu, a pedanteria i zbyt duże uporządkowanie nie muszą sprzyjać autorom.

Ćwiczenie¹⁶: Plener pisarski

Wzorem Agathy Christie podczas wakacyjnej podróży, szkolnej wycieczki, czy choćby space-

ru po najbliższej okolicy poświęć trochę czasu na pisanie. Postaraj się utrwalić fakty i wrażenia z oglądanego miejsca: gdzie się znajdujesz, kto ci towarzyszy, jak się tam dostaliście, jaka jest pogoda, co podoba ci się w oglądanym miejscu, jakie wzbudza ono w tobie uczucia i czego chciałbyś się o nim jeszcze dowiedzieć. Jeśli nie możesz pozwolić sobie na zapisanie tych informacji od razu, zanotuj je wieczorem. Po jakimś czasie wróć do swoich zapisek – czy kryje się w nich pomysł na fabułę? Kto będzie jej bohaterem, jakie przygody może przeżyć ta postać i w jaki sposób będzie to związane z opisanym miejscem?

Stephen King: pisz codziennie (nawet, kiedy Ci się nie chce), niech stanie się to Twoim nawykiem

Znany autor horrorów, amerykański pisarz Stephen King, dzieli się z czytelnikami swoimi prze-

myśleniami o pisaniu w książce zatytułowanej: *Jak pisać. Pamiętnik rzemieślnika*¹⁷. Jej pierwsza część to jego autobiografia i zarazem opowieść o tym, jakie miejsce w jego życiu zajmuje literatura. King przedstawia, jak zaczynał pisać opowiadania i wysyłał je do różnych czasopism jako nastolatek. Dostawał wtedy od redaktorów wiele odpowiedzi odmownych. Druga część to porady praktyczne: stylistyczne, językowe, ale i związane z organizacją pisania, tajnikami tworzenia, tym, co zwykle najbardziej interesuje odbiorców poradników twórczego pisania. Jedną z najważniejszych rad, jakich przyszłym pisarzom udziela autor *Carrie* jest ta, by nigdy nie zapominali o tym, co najprostsze: samym pisaniu i czytaniu: „Jeśli chcecie zostać pisarzami, przede wszystkim powinniście pamiętać o dwóch rzeczach: dużo czytać i dużo pisać. Nie da się tego uniknąć. Nie istnieje droga na skróty”¹⁸.

Wielu osobom trudno jest tworzyć systematycznie, a tylko taka skrupulatna praca zdaniem Kinga przynosi dobre efekty. Sam stara się oddać w pełni swojej pracy, nie rozpraszać niepotrzebnie: „Gdy raz zacznę pracę nad jakimś projektem, nie przerywam i nie zwalniam, jeśli absolutnie nie muszę. Jeżeli nie piszę codziennie, postaci w moim umyśle zaczynają kosztować – miast prawdziwych ludzi zaczynają przypominać twory literackie”¹⁹. Jego pracowitość jest wręcz anegdotyczna: „W wywiadach często powtarzałem, że piszę codziennie, poza Bożym Narodzeniem, 4 lipca i moimi urodzinami. To kłamstwo. Mówiłem tak, bo jeśli zgadzamy się udzielić wywiadu, musimy coś powiedzieć, i lepiej, żeby brzmiało to choćby trochę dowcipnie. Poza tym nie chciałem wyjść na maniaka pracoholika (sam pracoholik zupełnie by wystarczył). Prawda jest taka, że kiedy piszę, robię to co dzień”²⁰. Warto zastanowić się, czy wziąć przykład z Kinga i nawet jeśli nie będziemy pisać codziennie, to robić to regularnie i jak najczęściej możemy – nawet raz w tygodniu, ale stale i bez wyjątków. Możemy do tego wykorzystać inspirowane refleksjami Kinga ćwiczenie.

Ćwiczenie: Kalendarz pisarski

Być może w pracy nad wytworzeniem własnej pisarskiej dyscypliny może pomóc zastosowanie specjalnego pisarskiego kalendarza. Można go wykorzystać zarówno do planowania pracy, jak i pisania np. opowiadania. Podstawową jednostką czasu będzie tydzień, można zacząć w dowol-



nym momencie, ale też i poczekać do początku tygodnia. Pierwszy tydzień to czas na stworzenie zarysu fabuły: przez pięć dni zapisujemy pomysły, co może wydarzyć się w naszym utworze, szóste go wybieramy najciekawszą opcję i siódmego rozpisujemy już na punkty, co będzie się konkretnie działo. Kolejny tydzień poświęcimy bohaterom i znów przez pięć dni notujemy pomysły dotyczące głównej postaci, bohaterów drugoplanowych i epizodycznych, szósty poświęcamy na weryfikację pomysłów, a siódmy na stworzenie ostatecznej listy postaci z rozpisaniem ich najważniejszych cech. Trzeci tydzień będzie dotyczył miejsca akcji (zachowany podobny rytm: pięć dni wymyślenia i notowania, szósty dzień wybór najlepszej opcji, a siódmy to podsumowanie w postaci listy lokalizacji), czwarty tydzień będzie dotyczył dialogów między postaciami w konkretnych scenach (znów: przez pięć dni zbieramy pomysły, szóste go weryfikujemy, a siódmego ostatecznie dopasowujemy dialogi do poszczególnych scen).

W ten sposób przez miesiąc uda nam się zaplanować cały utwór z jego kluczowymi elementami. W wersji z pisanem samego już tekstu po etapie planowania, pięć dni w tygodniu przeznaczamy na pisanie kolejnych fragmentów utworu, szósty na sprawdzanie tego, co napisaliśmy, a siódmy na wprowadzanie poprawek. Taki system pracy pozwoli nam na śledzenie na bieżąco naszych postępów w pisaniu.

Katarzyna Bonda: dobry plan to podstawa

Katarzyna Bonda, autorka popularnych polskich powieści, takich jak *Florystka*²¹, *Okularnik*²² czy *Czarodziej Śmierci*²³, chętnie opowiada o swoim procesie twórczym i dzieli się z czytelnikami tajnikami swojego pisarskiego warsztatu zarówno w mediach społecznościowych, jak i w tradycyjnych kanałach przekazu. W książce – zbiorze wywiadów z twórcami z różnych dziedzin – autorstwa Agaty Napiórkowskiej pt. *Jak oni pracują* z 2017 r. Bonda opowiedziała, jak przystępuje do pracy nad książką oraz jak wyglądają jej rytuały twórcze. W przygotowaniach do pracy nad powieścią szczególne miejsce zajmuje plan: „Plan piszę ręcznie w punktach, na starych maszynopisach. Na początku jest bardzo rozbudowany. Jeden punkt to jedna scena. A każda scena ma podpunkty dotyczące lokacji, konfliktu fabularnego, postaci. Potem go kondensuję, żeby zmieścić się na maksymalnie dziesięciu kartkach. Dopiero później przepisuję do kompu-

tera i następuje już nie aż tak kreatywny proces samego zapisu książki. Ten plan to rodzaj drabinki, który pomaga mi zapisać kolejność zdarzeń. Bo samej książki po kolei nie piszę”²⁴.

Wypowiedź pisarki zdradza, jak ważna jest rola planu w pisaniu książki czy opowiadania. Przede wszystkim, wspomaga on sam proces twórczy, jest elementem, który musi powstać, zanim przejdzie się do zapisu książki. Ułatwia także pisanie, bo mając plan, możemy pisać w dowolnej kolejności – wybrać, czy zaczniemy od łatwiejszych, czy trudniejszych fragmentów. Pisanie planu pomaga także w zorganizowaniu czasu na pisanie, jeśli wiemy, jakie części tekstu są przed nami do stworzenia, łatwiej będzie podzielić wolny czas, tak aby udało się je zrealizować. Ciekawe jest także stwierdzenie Bondy, że w porównaniu z samym zapisem książki, to tworzenie planu jest najbardziej kreatywnym etapem. Zwykle pisanie planów nie kojarzy się z czymś tak ekscytującym. Metodami pracy Katarzyny Bondy możemy zainspirować się, wykonując ćwiczenie dotyczące planowania właśnie.

Ćwiczenie: Zaplanuj opowieść od końca

Wzorem Katarzyny Bondy zaplanuj starannie swoje opowiadanie, ale wykonaj to w nietypowy sposób. Zaczynij od zakończenia – w jakim punkcie historia się kończy, jaki ostatni obraz i słowa mają zostać z czytelnikami? Kiedy o tym napiszesz, cofnij się do wcześniejszych etapów – jakie wydarzenia doprowadziły do tego finału, co wydarzyło się w rozwinięciu? Kiedy środkowy etap historii będzie gotowy, pozostało tylko wymyślić początek – zanotuj, w jakim momencie czytelnicy powinni poznać bohaterów tekstu, ich pragnienia i od jakiego zdarzenia powinni zacząć się ich perypetie.

Aneta Jadowska: pomysły są wszędzie

Polska autorka fantasy i kryminałów, twórczyni postaci Dory Wilk i Nikity oraz Garstek i Gracji z Ustki, chętnie pisze w mediach społecznościowych o swojej pracy, udziela na ten temat wywiadów i zdradza w ten sposób smaczki dotyczące bohaterów, których stworzyła i ich świata. Przekonuje, że fantastyka to gatunek nie tylko rozrywkowy, ale też i pozwalający czytelnikom na poznanie wielu ciekawych informacji oraz promujący we

współczesnym świecie wiedzę na temat legend, podań i folkloru. „Potęga wyobraźni jest ogromna i właściwie nieograniczona. A jednak, choć mogę sobie wykombinować stwora, który odpowiada za śmierć niemowląt, czy nie jest ciekawiej, jeśli sięgnę po Lamasztu, mezopotamską demonicę, która wykrada dzieci i karmi je własną pierśią? Dla mnie jest. Lubię to w fantasy, że wymyślając światy pisarze korzystają z mitologii, wierzeń ludowych, splatają własną wyobraźnię z tym, co było prawdą ludzi jeszcze kilka czy kilkaset pokoleń temu. Gdyby nie fantasy (powieści i filmy, seriale jak *Supernatural*²⁵ czy *Z Archiwum X*²⁶) kto dziś jeszcze wiedziałby o wrózkach, czarnych i białych elfach, utopcach, wiedźmach i żywiołakach”²⁷.

Opowieści, legendy, mity, baśnie, folklor ludowy to źródła inspiracji dla Anety Jadowskiej, pozwalają jej nie tylko uatrakcyjnić swoje utwory, ale ceni ona w nich także pierwiastek uniwersalnej wiedzy o człowieku i to tak naprawdę wzbogaca tworzoną przez nią literaturę: „Mitologie świata wypełnione są historiami i bohaterami, których możemy ukraść i dać im nowe życie. Opowieści, które kiedyś stanowiły podstawę różnych religii, mają to do siebie, że zawierają jakąś prawdę o człowieku. O jego strachu, pragnieniach, konstrukcji. To też element, który lubię w fantasy: splatanie rzeczywistości, którą znamy z tym, co jest kreacją, ale też tym, co kiedyś uznawano za rzeczywistość, a dziś jest zbiorem historii czytanych tylko przez zapaleńców”²⁸.

Aneta Jadowska podaje wręcz bardzo dokładnie, w jaki sposób korzysta z tekstów kultury, wymyślając swoje utwory i wykonując do nich research: „Gromadzę legendy, stwory, podania, wierzenia. Wpisuję je w notes, bo nigdy nie wiadomo, kiedy przyda się wiedza o tym, jak wyrysować sigilę czy jakimi ziołami odpędzić złe duchy. Wklejam sobie najróżniejsze zdjęcia i kserówki. Wynotowuję ciekawostki, imiona duchów, demonów czy aniołów, zapomniane dawno nocne strachy, upiory przypisane miejscom i zdarzeniom. Porównuję sobie różne wersje historii. Za jakiś czas może mój notes będzie równie bogaty jak notes Johna Winchestera²⁹. Może i nie poluję na strzygę, ale chcę wiedzieć, jak taki stwór powstaje, co robi i czym się żywi, oraz dlaczego obcięcie głowy miało pomóc i czemu w »Dolinie Issy« pochowano kobietę twarzą do dołu (swoją drogą, nasza strzyga i strzyga braci Winchester³⁰ raczej nie są spokrewnione)”³¹.

Pisarka postępuje bardzo skrupulatnie, tworząc rozbudowane notatki i porządkując wiedzę. Jed-

nocześnie nie waha się sięgać po bardzo różnorodne inspiracje, zarówno z kręgu folkloru ludowego, kultury wysokiej, jak i popularnej. To pokazuje, że pisarze powinni mieć zawsze otwartą głowę, bo nigdy nie wiadomo, z jakiego kierunku pokażą się nowe pomysły. Pisząc, powinniśmy szeroko czerpać z dorobku różnych kultur, zawsze poszerzać swoje horyzonty, by rozwijać się jako twórcy.

Ćwiczenie: strona z notesu pisarza

Niczym profesjonalny autor przygotuj stronę z notesu pisarskiego. Wybierz legendę, mit, baśń albo postać z niej pochodzącą i zanotuj najważniejsze informacje na jednej stronie (może to być kartka albo plik w edytorze tekstu, czy nawet tablica na Pinterescie, forma jest dowolna). O czym jest ta historia (albo jakie są losy wybranej postaci), z jakimi innymi opowieściami Ci się kojarzy, z jakiego kręgu kulturowego pochodzi, gdzie ją poznałaś/ poznałeś. Co w niej najbardziej Ci się podoba, a czego brakuje? Gdy odpowiesz sobie na te pytania, możesz tworzyć fabułę czerpiącą z wybranego tekstu albo pokazującą nieznanne oblicze postaci. Notując, rób strzałki, odwołania, rysunki, podkreślaj i używaj różnych kolorów według własnego kodu. To pozwoli Ci wyróżnić najważniejsze informacje i wyodrębnić powiązania między pojęciami.

Choć znani twórcy nie przełożą nam wprost wiedzy, jak stworzyć wielki bestseller, to dostajemy od nich ważną wskazówkę: że do sukcesu droga prowadzi małymi krokami, takimi jak pracowitość i systematyczność. Ich twórczość i porady będą inspiracją. Warto szukać każdej okazji do pisania, robić to regularnie, planować swoją pracę i swoje utwory oraz inspirować się kulturą, w której żyjemy, o której dowiadujemy się na lekcjach, w naszych dodatkowych poszukiwaniach, w naszym hobby i w całym otaczającym nas świecie. Takie podejście pozwoli nie tylko uniknąć stagnacji, uchroni przed

Kierunki realizacji polityki oświatowej państwa w roku szkolnym 2025/2026

Kierunek 8: Wspieranie aktywności
poznawczej i poczucia sprawczości
ucznia poprzez promowanie oceniania
kształtującego i metod aktywizujących
w dydaktyce.

syndromem białej, niezapisanej kartki, ale też będzie przepisem na wprowadzenie kreatywności i twórczości do naszego codziennego życia.

Słowa kluczowe: pisanie, nauka.

Przypisy:

- ¹ O definicji twórczego pisania i jak można je wykorzystać w procesie edukacyjnym, pisałam kilkakrotnie na łamach „Hejnału Oświatowego”, np. *Pisanie i kreatywność*, „Hejnał Oświatowy” 6–7 (244)/2025, s. 23–26.
- ² Sztuka powstała w 1952 r. na podstawie opowiadania Agathy Christie pod tym samym tytułem.
- ³ O. Rook, *'The Mousetrap' celebrates 30,000 performances in the West End, London Theatre*, <https://www.londontheatre.co.uk/theatre-news/news/the-mousetrap-celebrates-30-000-performances-in-the-west-end> (dostęp: 10.08.2025).
- ⁴ Drukowana w odcinkach w 1933 r., w wydaniu książkowym ukazała się rok później.
- ⁵ A. Lubelski, *Museums: In the Field with Agatha Christie* (recenzja), „Archeology” vol. 55, nr 2/2002, <https://web.archive.org/web/20120507083710/http://www.archaeology.org/0203/reviews/christie.html> (dostęp: 10.08.2025).
- ⁶ L. Thompson, *Agatha Christie: an English mystery*, London 2007, s. 301, <https://archive.org/details/agathachristieen0000thom/page/22/mode/2up?q=table> (dostęp: 10.08.2025).
- ⁷ A. Christie, *Autobiografia*, tłum. M. Konikowska, T. Lechowska, Poznań–Wrocław 2010, s. 406.
- ⁸ Książka wydana w 1937 r.
- ⁹ Powieść ukazała się w 1938 r.
- ¹⁰ Żyjący w latach 1900–1956 angielski historyk i egiptolog.
- ¹¹ Chodzi o Stephena Glanville’a.
- ¹² A. Christie, dz. cyt., s. 443–443.
- ¹³ Książka ukazała się w 1945 r.
- ¹⁴ A. Christie, dz. cyt., s. 391.
- ¹⁵ Tamże, s. 391–392.
- ¹⁶ Ćwiczenia zamieszczone w artykule są przeznaczone do indywidualnego wykonania dla osób szczególnie zainteresowanych, mogą być przez uczniów pisane w dowolnym czasie, nie muszą odbywać się w czasie lekcji szkolnych, więc czas na ich wykonanie może być różny. Oczywiście nauczyciele mogą z nich korzystać w sposób kreatywny, by przystosować je do pracy na lekcji, a potem porozmawiać o pisarskich rezultatach z uczniami.
- ¹⁷ Wydana po raz pierwszy w 2000 r.
- ¹⁸ S. King, *Jak pisać. Pamiętnik rzemieślnika*, tłum. P. Braiter, Warszawa 2014, s. 122.
- ¹⁹ Tamże, s. 129.
- ²⁰ Tamże, s. 130.
- ²¹ Ukazała się w 2012 r.
- ²² Książka wyszła w 2015 r.
- ²³ Opublikowana w 2025 r.
- ²⁴ K. Bonda, *Niezapisane nie jest istotne*, [w:] A. Napiórkowska, *Jak oni pracują. Rozmowy o pracy, pasji i codzien-*

- nych sprawach polskich twórców*, Warszawa 2017, s. 68.
- ²⁵ Amerykański serial telewizyjny, emitowany w latach 2005–2020, którego pomysłodawcą był Erik Kripke, nadawany w Polsce jako *Nie z tego świata*.
- ²⁶ Tytuł ang. *The X-Files*: amerykański serial telewizyjny nadawany w latach 1993–2002 (dziesiąty sezon w 2016 r., a jedenasty w 2018 r.), którego pomysłodawcą, scenarzystą i reżyserem wielu odcinków jest Chris Carter. Serial, a także melodia z czołówki skomponowana przez Marka Snowa zdobyły wielką popularność na całym świecie, w tym również w Polsce.
- ²⁷ A. Jadowska, *Czego zazdrościsz Winchesterom?*, <https://anetajadowska.fan-dom.pl/2012/08/19/czego-zazdroscze-winchesterom> (dostęp: 10.08.2025).
- ²⁸ Tamże.
- ²⁹ Jeden z bohaterów serialu *Supernatural*, ojciec braci Sama i Deana, który pozostawił im notes z wieloma wskazówkami na temat swojej pracy jako łowca potworów.
- ³⁰ Sam i Dean, łowcy, synowie Johna Winchestera.
- ³¹ A. Jadowska, dz. cyt.

Bibliografia:

- Bonda K.: *Niezapisane nie jest istotne*, [w:] A. Napiórkowska: *Jak oni pracują. Rozmowy o pracy, pasji i codziennych sprawach polskich twórców*. Warszawa: wyd. W.A.B., 2017, s. 66–72.
- Christie A.: *Autobiografia*. Tłum. M. Konikowska, T. Lechowska. Poznań–Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskie, 2010.
- Jadowska A.: *Czego zazdrościsz Winchesterom?*, <https://anetajadowska.fan-dom.pl/2012/08/19/czego-zazdroscze-winchesterom> (dostęp: 10.08.2025).
- King S.: *Jak pisać. Pamiętnik rzemieślnika*. Tłum. P. Braiter. Warszawa: Prószyński i Ska, 2014.
- Lubelski A.: *Museums: In the Field with Agatha Christie* (recenzja). „Archeology” vol. 55, nr 2/2002, s. 56–57, <https://archive.archaeology.org/0203/reviews/christie.html> (dostęp: 10.08.2025).
- Pętkowska-Grabowska E.: *Pisanie i kreatywność*. „Hejnał Oświatowy” nr 6–7 (244)/2025, s. 23–26.
- Rook O.: *'The Mousetrap' celebrates 30,000 performances in the West End, London Theatre*, <https://www.londontheatre.co.uk/theatre-news/news/the-mousetrap-celebrates-30-000-performances-in-the-west-end> (dostęp: 10.08.2025).
- Thompson L.: *Agatha Christie: an English mystery*. *Headline Review*. London 2007, <https://archive.org/details/agathachristieen0000thom/page/22/mode/2up?q=table> (dostęp: 10.08.2025).



Edyta Pętkowska-Grabowska – absolwentka historii na Uniwersytecie Warszawskim, wykładowczyni Uniwersytetu Otwartego UW. Píše pracę doktorską na temat przełomu XVIII i XIX w. Autorka *Biografii intelektualnej Józefa Wybickiego w latach 1794–1806*.



Biblioteka jako miejsce realizacji edukacji pozaformalnej i nieformalnej

Dorota Kamińska

W artykule przedstawiono pojęcia edukacji pozaformalnej i nieformalnej oraz zaprezentowano kilka pomysłów, jak biblioteka może uczestniczyć w procesie pozaformalnego i nieformalnego przekazywania wiedzy.

Choć na pierwszy rzut oka wydają się tym samym, pozaformalne i nieformalne nabywanie wiedzy nie są pojęciami równoznacznymi. **Edukacja pozaformalna** to całość działań podejmowanych w ramach zaplanowanych procesów edukacyjnych mających na celu przyswojenie i rozszerzenie wiedzy oraz różnorodnych kompetencji funkcjonujących poza nurtem kształcenia oficjalnego. Będą to więc programy i zajęcia edukacyjne proponowane przez organizacje młodzieżowe, kluby sportowe, stowarzyszenia, domy kultury i wszelkie inne instytucje, gdzie różne grupy osób spotykają się, realizują wspólne projekty, grają, dyskutują, uprawiają turystykę, zajmują się muzyką, teatrem lub innymi formami działalności społeczno-kulturalnej. Edukacja pozaformalna odbywa się na zasadzie dobrowolności i powinna być dostępna dla wszystkich. Ma ona koncentrować się zarówno na osobie pozyskującej wiedzę, jak i na procesie jej zdobywania, ma uwzględniać potrzeby i zainteresowania osób biorących udział w zajęciach, ma opierać się na działaniu i doświadczeniu i po-

winna przygotowywać do aktywnego uczestnictwa w różnych aspektach współczesnego życia¹.

Z kolei **edukacja nieformalna** to zdobywanie wiedzy i kompetencji w sposób niesformalizowany. Często zdobywanie wiadomości i umiejętności ma tu charakter niejawnny i pozawerbalny²: „Wiedza ta ma postać niejawną i nabywana jest na podstawie osobistych doświadczeń (...), zwykle nie podlega werbalizacji i deklaratywizacji (...), najczęściej pozostaje ukryta, często z korzyścią dla szybkości i adekwatności jej użycia”³. Edukacja nieformalna wiąże się z procesem uczenia się przez całe życie. Każda osoba w miarę upływu lat zdobywa pewien zasób wiedzy i umiejętności, uczy się określonych zachowań, a także kształtuje swój system wartości. Jest to proces całościowy, który opiera się na doświadczeniu jednostkowym wynikającym z życia codziennego i na wpływie najbliższego otoczenia. Uczymy się wszędzie: w rodzinie, w sąsiedztwie, na zakupach, w bibliotece, na wystawach sztuki, w pracy i w wielu innych miejscach, do których trafiamy w ciągu życia. Uczymy się poprzez gry i zabawy,

uprawianie sportu, branie udziału w wydarzeniach kulturalnych i w różnych interakcjach z rozmaitymi ludźmi. Niebagatelną rolę odgrywają tu też Internet i social media, radio i telewizja, książki, prasa i inne środki masowego przekazu. Edukacja nieformalna jest procesem spontanicznego nabywania wiedzy, nie jest z góry zaplanowana i nie jest ujęta w żadne formalne struktury⁴.

Skąd bierze się relatywnie niewielka w stosunku do wkładu pracy i wysiłku nauczycieli skuteczność edukacji formalnej w porównaniu do edukacji nieformalnej i pozaformalnej? Istotnym czynnikiem jest aktywność podmiotu uczącego się. W procesie edukacji formalnej uczeń pozostaje biernym odbiorcą przekazywanych treści, ze względnie niewielką możliwością wpływu na charakter zajęć i rodzaj nabywanej wiedzy. Owa bierność prowadzi często do zniechęcenia i nudy. Wiąże się z tym nieodmiennie brak poczucia sprawczości.

W edukacji formalnej dziecko poddawane jest procesowi nauczania, który toczy się niezależnie od tego, czy ono jest nim zainteresowane i chce się uczyć, czy nie. Inaczej jest w przypadku edukacji pozaformalnej i nieformalnej – uczący się jest stroną aktywną, sam decyduje o wyborze zajęć, kieruje swoją uwagę ku interesującym go tematom. Podmiotowość osoby uczącej się jest bezsporna, a sprawczość jak najbardziej wymierna. Być może właśnie w tych zjawiskach tkwi tajemnica niezwyklej szybkości i efektywności nabywania wiedzy w sposób nieformalny. Innym czynnikiem wpływającym na skuteczność edukacji pozaformalnej i nieformalnej jest zaangażowanie emocjonalne podmiotu. Gdy oprócz intelektu w proces poznawczy włączają się uczucia, uczenie się jest o wiele bardziej efektywne. Każdy może przytoczyć przykłady z własnego doświadczenia, gdy pod wpływem silnych emocji zapamiętał daną sytuację, czy przyswoił wiedzę niezbędną, aby np. wyjść z opresji, uniknąć niebezpieczeństwa czy oczarować obiekt miłości.

Biblioteka może wykorzystać edukację nieformalną i pozaformalną, aby promować swoją działalność w środowisku. W ramach edukacji pozaformalnej może zaproponować zajęcia dla różnych grup wiekowych, w tym dla dzieci i młodzieży lub dla seniorów. Charakter takich zajęć będzie zależał z jednej strony od kompetencji osoby prowadzącej, a z drugiej – od zainteresowań odbiorców, do których przekaz jest kierowany. Na przykład w myślenickiej filii Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej w Krakowie wśród

dzieci przedszkolnych dużą popularnością cieszy się teatrzyk kamishibai i zajęcia związane z osławianiem i nazywaniem emocji, na etapie edukacji wczesnoszkolnej bardzo popularne są zabawy z kodowaniem oraz pogadanki i prezentacje o zwierzętach. Dla starszych dzieci i młodzieży interesujące są opowieści o wyprawach i spotkania z podróżnikami. Seniorów ciekawią prelekcje i prezentacje związane z historią i kulturą, wymagające posiadania pewnej wiedzy bazowej, do której może odnieść się osoba prowadząca spotkanie.

Przygotowując zajęcia, należy pamiętać, że przekaz powinien być dostosowany do możliwości percepcyjnych każdej grupy wiekowej i w miarę często odwoływać się do doświadczeń odbiorców. W ten sposób uczestnicy poczuć wartość swojej wiedzy i być może zechcą się podzielić własnymi doświadczeniami i przemyśleniami związanymi z danym tematem. Na każdych zajęciach, od tych prowadzonych z maluchami, po spotkania z seniorami, istotna jest aktywizacja grupy i zachęta do wchodzenia w interakcje zarówno z prowadzącym, jak i ze sobą nawzajem. Takie zaktywizowanie publiczności stwarza atmosferę współuczestnictwa w tworzeniu wydarzenia. Jest to szczególnie ważne w przypadku



dzieci, seniorów oraz grup defaworyzowanych i osób zagrożonych marginalizacją. Wymiana uwag i dzielenie się własnymi doświadczeniami stanowi także element edukacji nieformalnej, który może wzbogacić stan wiedzy i rozszerzyć kompetencje społeczne uczestników zajęć.

W edukacji pozaformalnej i nieformalnej istotne jest zainteresowanie podmiotu. Właśnie ono powoduje, że dana osoba chce uczestniczyć w zajęciach i z dużej oferty rozmaitych propozycji wybiera właśnie to konkretne spotkanie. Ważne jest, aby nie zawieść oczekiwań i utrzymać wysoki poziom zainteresowania przez cały czas trwania zajęć. Istotny jest oczywiście wybór ciekawego tematu, ale sposób jego prezentacji jest także bardzo ważny. Nie wystarczy jedynie suchy wykład. Ilustrowanie zajęć zdjęciami czy niedługimi filmikami, krótkie quizy, dyskusja, stawianie pytań i wspólne poszukiwanie rozwiązań danego problemu angażują uczestników i wzbudzają chęć zgłębienia tematu, dowiedzenia się czegoś więcej. Odniesienie się do doświadczeń lub wspomnień osób biorących udział w zajęciach wytwarza rozmaite asocjacje emocjonalne, co powoduje, że czują się one uczuciowo związane z omawianymi zagadnieniami. Dowiedziono, że zaangażowanie emocjonalne to czynnik, który wzmacnia efektywność nabywania wiedzy⁵.

Istotną rolę w oddziaływaniu na odbiorców pełni też humor. Przytoczenie ciekawej anegdoty, wykorzystanie żartów, gry słów, zabawa absurdem i groteską, ironizowanie to środki, które natychmiast przyciągają uwagę i powodują wzrost zaciekawienia. Warto o tym pamiętać, gdy na zajęciach zauważymy znudzone miny uczestników. Oczywiście sposób wykorzystania humoru musi być świetnie skorelowany zarówno z osobowością prowadzącego, jak i z grupą, do której kierowany jest przekaz. Nie każda anegdota i nie każdy żart zabrzmiały dobrze w tych samych ustach, podobnie – różny typ humoru może odpowiadać różnym grupom odbiorców. Wyczucie sytuacji, refleks i cięty język są sprzymierzeńcami prelegenta, ale nie powinien się on wysilać i w sztuczny sposób wywoływać sytuacji, które mogłyby być uznane za niestosowne.

Osobowość i temperament prowadzącego oraz jego autentyczne zainteresowanie przekazywaną treścią najlepiej wyznaczają sposób nawiązywania kontaktu z publicznością i prowadzenia spotkania. Zwłaszcza dzieci i młodzież są wyczulone na każdy przejaw fałszu lub sztuczności i potrafią go świetnie zidentyfikować,

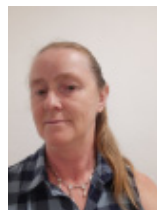
a niekiedy także dowcipnie wyszydzić. W takiej sytuacji przekaz traci na skuteczności. Za to autentyczna pasja i spontaniczny humor widoczne u prowadzącego potrafią pociągnąć za sobą uczestników – w tym przypadku nieformalne uczenie się działa świetnie, a publiczność wręcz chłonie wiadomości.

Zajęcia takie, jakich przykłady podano powyżej, mogą odbywać się w każdej placówce kulturalnej czy oświatowej, jednak biblioteka jest miejscem szczególnie predestynowanym do przekazywania wiedzy, jej klimat sprzyja skupieniu i koncentracji. Jednocześnie w przypadku biblioteki nie nasuwają się na myśl żadne ograniczenia tematyczne, oferta może być też kierowana do praktycznie każdej grupy odbiorców, bez ograniczeń wiekowych czy tych związanych z wykształceniem lub np. przynależnością kulturową czy wyznaniową. Otwartość i dostępność biblioteki są atutami, które warto wykorzystać, wpisując się w kurs edukacji pozaformalnej i nieformalnej.

Słowa kluczowe: edukacja nieformalna, edukacja pozaformalna, biblioteka pedagogiczna.

Przypisy:

- ¹ Cyt. za: <https://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-FR.asp?fileid=16762&lang=FR> (dostęp: 30.07.2025) i <https://www.coe.int/fr/web/european-youth-foundation/definitions> (dostęp: 30.07.2025).
- ² E. Nęcka, J. Orzechowski, B. Szymura, *Psychologia poznawcza*, Warszawa 2006, s. 166.
- ³ Tamże, s. 166.
- ⁴ Cyt. za: <https://www.coe.int/fr/web/european-youth-foundation/definitions> (dostęp: 1.08.2025).
- ⁵ K. Szorc, E. Rzońca, *Emocje w procesie uczenia się – koncepcje teoretyczne i przegląd badań*, „Kultura i Edukacja” nr 3 (145)/2024, s. 81–93, <https://bibliotekanauki.pl/search?page=1&q=Emocje%2520w%2520procesie%2520uczenia%2520si%25C4%2599%2520%25E-2%2580%2593%2520koncepcje%2520teoretyczne%2520i%2520prze%25C4%2585d%2520b> (dostęp: 12.08.2025).



Dorota Kamińska – nauczyciel-bibliotekarz w Pedagogicznej Bibliotece Wojewódzkiej w Krakowie, filia w Myślenicach. Absolwentka studiów filologicznych (Filologia Polska – UJ i Filologia Romańska – AP Kraków) oraz Studiów Podyplomowych na kierunku

Wychowanie Fizyczne w Akademii Wychowania Fizycznego w Krakowie.



Fot. autora

Nowy profil absolwenta szkoły podstawowej i ponadpodstawowej – szanse dla edukacji geograficznej

dr Michał Zatorski

Profil absolwenta to drogowskaz tworzenia nowych podstaw programowych, warto przeanalizować, na ile edukacja geograficzna może się wpisać w przyszłość polskiej szkoły.

Nowy profil absolwenta szkoły podstawowej

W najbliższych latach rozpoczną się w Polsce zmiany w systemie oświaty. Instytut Badań Edukacyjnych (IBE) w 2024 r. przygotował nowy profil absolwenta i absolwentki szkoły podstawowej, a w 2025 r. konsultowany był nowy profil absolwenta i absolwentki szkoły ponadpodstawowej. Sam dokument, jak określają to jego twórcy, stanowi punkt wyjścia, drogowskaz wskazujący kierunek całościowej i spójnej zmiany systemu edukacji w Polsce w odpowiedzi na aktualne oraz przyszłe potrzeby społeczeństwa i gospodarki. Jednak warto się zastanowić na tym, na ile edukacja geograficzna może się wpisać w realizację tych założeń.

Kompetencje fundamentalne

W centrum zaprezentowanego przez Instytut Badań Edukacyjnych schematu przedstawiające-

go nowy profil absolwenta i absolwentki szkoły podstawowej znajdują się trzy kompetencje, które są fundamentem jego pozostałych elementów. To one wspierają uczniów i uczennice w nabywaniu kompetencji przekrojowych, zdobywaniu wiedzy i umiejętności z wyodrębnionych obszarów kształcenia, zapewniają niezbędne warunki do budowania sprawczości oraz kierowania się wspólnymi wartościami. Należą do nich kompetencje językowe, kompetencje matematyczne oraz kompetencje cyfrowe (*Droga do zmian w edukacji*. Wersja skrócona. Etap I: przedszkola i szkoły podstawowe).

Warto zwrócić uwagę na to, że geografia to przedmiot szkolny integrujący nauki przyrodnicze, nauki społeczne oraz nauki ekonomiczne, jednak jest to integracja, która pozwala uczniowi poznać „jedność panującą w różnorodności”. To słowa Alexandra von Humboldta, jednego z twórców nowożytnej geografii, jednak są one aktualne również dzisiaj, w rzeczywistości przepełnionej nadmiarem informacji i wymagającej ich umie-

jętnej selekcji. To szczególnie ważna umiejętność opisana w nowych założeniach nowego profilu absolwenta zarówno szkoły podstawowej, jak i ponadpodstawowej.

Wskazane jest, żeby realizacja efektów uczenia się nowej podstawy programowej z zakresu geografii umożliwiała jak najczęstsze wykorzystanie metody problemowej, gdzie uczniowie w drodze do rozwiązania problemu formułują własne hipotezy, a ostatecznie weryfikują pomysły rozwiązania problemu. W aktualnie obowiązującej podstawie programowej są zapisy dotyczące dostrzegania i analizowania relacji między wybranymi elementami środowiska geograficznego (np. metody ochrony przeciwpowodziowej i wpływ zabudowy obszarów zalewowych na większe ryzyko powodzi; identyfikacja rozwoju dużych miast oraz koniecznych zmian w strefach podmiejskich w zakresie użytkowania i zagospodarowania terenu; rozumienie wpływu przemian gospodarczych na strukturę zatrudnienia), jednak na ich realizację w sposób problemowy powinien być kładziony większy nacisk.

Postulowałbym o wprowadzenie kluczowych pojęć edukacji geograficznej dopasowanych do

rozwoju psychospołecznego dzieci (klasa 5 – KRAJOBRAZ, klasa 6 – REGION, klasa 7 – RELACJE CZŁOWIEK – ŚRODOWISKO, klasa 8 – GEOGRAFIA PROBLEMOWA) oraz sformułowanie działów w nowej podstawie programowej, tak aby tworzyły one bloki tematyczne sprzyjające weryfikacji teoretycznych, ale także praktycznych umiejętności obserwacji przestrzeni geograficznej przez uczniów (przykładowe bloki tematyczne: krajobrazy nizinne Polski w klasie 5, krajobrazy wyżynno-górskie Polski w klasie 5, region gospodarczych przemian Europy w klasie 6, region śródziemnomorskich podróży Europejczyków w klasie 6, blok meteorologiczno-hydrologiczny w klasie 7, blok kartograficzno-orograficzny w klasie 7, blaski i cienie krajów strefy Sahelu w klasie 8).

Kompetencje przekrojowe

Kolejnym elementem zaprezentowanego przez IBE schematu przedstawiającego nowy profil absolwenta i absolwentki szkoły podstawowej są kompetencje przekrojowe, które mają zastosowanie we wszystkich dziedzinach życia i obszarach kształcenia, wspierają rozwój osobisty, społeczny i zawodowy. IBE podzielił je na trzy grupy, które obejmują konkretne umiejętności. Są one szczególnie ważne, ponieważ w głównej mierze to właśnie na nich będą koncentrować się twórcy nowej podstawy programowej z geografii.

Kompetencje przekrojowe wg opracowania Instytutu Badań Edukacyjnych to:

- KOMPETENCJE POZNAWCZE (które pozwalają poznawać świat i otoczenie oraz tworzyć jego obraz w umyśle):
 - Krytyczne myślenie.
 - Kreatywne myślenie.
 - Rozwiązywanie problemów.
- KOMPETENCJE SPOŁECZNE (pozwalają efektywnie radzić sobie w sytuacjach społecznych):
 - Współpraca.
 - Dbanie o innych.
- KOMPETENCJE OSOBISTE (pozwalają rozwijać własny potencjał na wielu płaszczyznach):
 - Kierowanie sobą.
 - Dbanie o siebie.

Nowa podstawa programowa geografii, poprzez odpowiednio sformułowane cele szczegółowe powinna w większym stopniu skłaniać na-



Fot. autora

uczyciela do wykorzystania ujęć problemowych, kształtowania umiejętności, a zniechęcać do encyklopedyzmu. Wskazane byłoby wyraźne odniesienie do kluczowych pojęć w geografii, takich jak krajobraz, region, relacje człowiek – środowisko, problemy geograficzne. Kluczowe pojęcia geograficzne i bloki tematyczne ułatwiłyby postrzeganie geografii jako nie tylko ciekawego przedmiotu szkolnego, ale przede wszystkim praktycznego.

Z tej zmiany wynikałyby kolejne, odnoszące się do wykorzystania na lekcjach technologii geoinformacyjnej, warsztatów lub zajęć terenowych (w każdym zaplanowanym bloku tematycznym). Zdobywanie wiedzy i umiejętności poprzez realizację praktycznych projektów edukacyjnych w formie kampanii informacyjnej lub innego rodzaju szkolnego wydarzenia, z pewnością pobudziłoby motywację wewnętrzną uczniów do zainteresowania geografją. Kolejną istotną zmianą byłoby obligatoryjne wykorzystanie technologii geoinformacyjnych w analizie zmian środowiska przyrodniczego i relacji człowiek – przyroda (w każdym z bloków tematycznych). Na etapie nauczania geografii w szkole podstawowej uczniowie powinni uzyskać informacje o ogólnodostępnych danych przestrzennych z zakresu środowiska geograficznego (geologii, hydrologii, danych wysokościowych LIDAR) oraz możliwościach ich analizy dzięki wykorzystaniu geoportalu i hydroportalu. Kształtowanie kompetencji cyfrowych w nauczaniu geografii powinno stać się współcześnie priorytetem przy tworzeniu nowej podstawy programowej z tego przedmiotu.

Geografia jako przedmiot nauczania w szkole podstawowej powinna rozwijać umiejętność szerokiego spojrzenia na otaczającą nas rzeczywistość poprzez rozwijanie kompetencji poznawczych, w szczególności krytycznego myślenia i racjonalną zdolność oceny danych. Z pewnością sprzyjałaby temu realizacja zagadnień z zakresu geografii problemowej, np. Afryki w klasie 8 dotyczącej zróżnicowania zmian środowiska przyrodniczego i wielkości migracji w strefie Sahelu. Pozwoliłyby one na stopniowe wyeliminowanie stereotypowego postrzegania Afryki jedynie przez pryzmat zacofania i głodu. Unikanie błędów poznawczych, manipulacji i uprzedzeń to podstawowe założenie towarzyszące badaniom geografów regionalnych. Uczniowie poprzez szukanie, selekcję i analizę danych geograficznych mogą rozbudzać swoją ciekawość, a także w efektywny sposób wykorzystywać swoją kreatywność do organizacji kampanii informacyjnej na dany temat.

Antydyskryminacyjna rola geografii, w kontekście zagadnień związanych z kryzysem migracyjnym, dałaby możliwość przygotowania społeczeństwa na rozwiązywanie problemów Europy w najbliższej przyszłości. Byłoby to szczególnie ważne pod kątem rozwoju kompetencji społecznych. Współpraca podczas realizacji geograficznych projektów edukacyjnych oraz dbanie o potrzeby innych z pewnością znalazłyby odzwierciedlenie w realizacji zagadnień dotyczących rozwoju strefy podmiejskiej w sposób zrównoważony (zgodnie z założeniami Agendy 2030 i celu 17. „Zrównoważone miasta i społeczności”) oraz zmianami w strukturze zatrudnienia związanymi z postępem technologicznym (w tym z rozwojem IA).

Sprawczość

Ważnym elementem zaprezentowanego przez IBE schematu przedstawiającego nowy profil absolwenta i absolwentki szkoły podstawowej jest sprawczość. Jest ona rozumiana jako podejmowanie działań, które mają pozytywny wpływ na siebie i innych (otoczenie) oraz branie za nie od-



Fot. autora

powiedzialności. Sprawczość jako relacja jednostki z otoczeniem według opracowania IBE obejmuje:

- Poczucie przynależności do wspólnoty – „Jestem częścią grupy, która mnie rozumie i docenia, wnoszę wkład w rozwój tej grupy”.
- Nastawienie na rozwój – „Wiem, że mogę być coraz lepszy/ lepsza w tym, co robię, nie boję się nowych wyzwań, chcę się rozwijać, doskonalić”.
- Przekonanie o własnej skuteczności – „Mogę i potrafię rozwiązać dany problem”, „Dam sobie radę, nawet jeśli popełnię błędy”.
- Samorealizacja – „Wyznaczam sobie cele i wytrwale dążę do ich realizacji”.

Przekonanie o własnej skuteczności byłoby możliwe dzięki wykorzystaniu metody projektu edukacyjnego jako możliwości połączenia wiedzy i umiejętności geograficznych w kontekście szerszych działań społecznych. Przykładami takich działań mogłyby być akcje informacyjne lub przygotowanie prośrodowiskowych projektów finansowanych z budżetu obywatelskiego, np. projekt parku kieszonkowego w zurbanizowanej przestrzeni miejskiej lub miejsca integracji lokalnej społeczności wiejskiej. Ukazanie geografii jako praktycznego przedmiotu nauczania przyczyniłoby się także do budowania poczucia sprawczości u uczniów, czyli możliwości podejmowania działań, które mają pozytywny wpływ na siebie i otoczenie.

Szanse dla edukacji geograficznej

Zajęcia terenowe, choć były postulowane w poprzedniej podstawie programowej jako obligatoryjny element edukacji geograficznej, ostatecznie ze względów organizacyjnych nadal zbyt rzadko są wykorzystywane przez nauczycieli geografii (jest to wynik corocznych ewaluacji potrzeb, które prowadziłem jako doradca metodyczny). Powiązanie zajęć terenowych lub przynajmniej prostych obserwacji terenowych z realizacją pro-

ponowanych wcześniej bloków tematycznych w nowej podstawie programowej zachęciłoby do poznawania rzeczywistości przez tzw. geograficzne okulary (Angiel, 2016) lub z użyciem tzw. zmysłu geograficznego (Wilczyński, 2011).

Dążąc do nowych wyzwań w zakresie edukacji geograficznej, uczeń powinien być nastawiony na rozwój i przekonanie, że nie tylko rozumie zależności pomiędzy poszczególnymi komponentami środowiska przyrodniczego (np. sytuacja atmosferyczna i hydrologiczna, budowa geologiczna i rzeźba terenu) i relacje człowiek – środowisko (np. działalność rolnicza i jakość gleb, działalność przemysłowa i stan jakości środowiska przyrodniczego, procesy urbanizacji i budowa geologiczna), ale także może wpływać na przyszłość. Mimo że świat dąży do specjalizacji, to w szkole podstawowej potrzebny jest przedmiot, którego paradygmat odzwierciedla holistyczne spojrzenie na środowisko przyrodnicze oraz działalność człowieka. Takie holistyczne i zarazem relacyjne ujęcie sprzyja potrzebom rozwojowym ucznia.

Słowa kluczowe: reforma edukacji, nowy profil absolwenta, edukacja geograficzna.

Bibliografia:

- Angiel J.: *W poszukiwaniu świata wartości poprzez geograficzne okulary*. „Pedagogika” nr 12/2016, s. 33–43.
- *Profil absolwenta i absolwentki. Droga do zmian w edukacji*. Wersja skrócona. Etap I: przedszkola i szkoły podstawowe. Warszawa: IBE, 2025.
- Wilczyński W.: *Czym jest zmysł geograficzny?* „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis” 105. Studia Geographica nr 2/2011, s. 98–109.

Netografia:

- http://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://ibe.edu.pl/images/publikacje/Profil-Absolwenta/skrt%20profilu%20absolwenta%202.0_v.2.pdf (dostęp: 2.09.2025).
- http://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://ibe.edu.pl/images/Zmiany_w_szkolach/Materialy/Profil_absolwenta_i_absolwentki_ponadpodstawowe_pierwsza_wersja_do_konsultacji.pdf (dostęp: 2.09.2025).
- <https://ibe.edu.pl/pl/profil-absolwenta-i-absolwentki> (dostęp: 2.09.2025).

Kierunki realizacji polityki oświatowej państwa w roku szkolnym 2025/2026

Kierunek 8: Wspieranie aktywności poznawczej i poczucia sprawczości ucznia poprzez promowanie oceniania kształtującego i metod aktywizujących w dydaktyce.



Michał Zatorski – doktor Nauk o Ziemi i Środowisku, nauczyciel konsultant MCDN Ośrodek w Krakowie, nauczyciel geografii w Szkole Podstawowej nr 4 w Krakowie, a także przyrody i przedmiotów zawodowych z obszaru turystycznego.

Indywidualne doradztwo kariery w szkołach jako odpowiedź na realne zapotrzebowanie uczniów i rodziców

Justyna Chyla, Lucyna Skóra

W Małopolskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli w ramach Małopolskiego Centrum Doradztwa Kariery dla Młodzieży oferujemy wsparcie w zakresie indywidualnego doradztwa kariery dla uczniów szkół podstawowych. Działania te wychodzą naprzeciw realnym potrzebom i wyzwaniom, z którymi mierzy się młode pokolenie.

Jaka jest rola zainteresowań w pracy doradcy kariery?

Praca indywidualna z uczniem w obszarze doradztwa edukacyjno-zawodowego wymaga postawienia pytania o rolę zainteresowań w wyborze szkoły ponadpodstawowej. Warto także poszukiwać odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób kształtują się zainteresowania wśród młodego pokolenia oraz jaka jest w tym rola rodziców, systemu edukacji i czy system ten wspiera ich identyfikację.

W Małopolskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli, realizując projekt „Zbudowanie systemu koordynacji i monitorowania regionalnych działań na rzecz kształcenia zawodowego, szkolnictwa wyższego oraz uczenia się przez całe życie, w tym uczenia się dorosłych” z zakresu doradztwa kariery skierowanego do młodego pokolenia (uczniów klas 7 i 8 szkół podstawowych oraz ich rodziców) swoją pracę indywidualną rozpoczynamy od rozpoznania zainteresowań uczniów.

Z naszej obserwacji jako specjalistów ds. doradztwa kariery wynika, że część młodzieży wie, jaką drogę obrać, jednak jest to niewielki procent. Uczniowie w większości pozostają na etapie poszukiwań lub mają liczne zainteresowania, którym przypisują podobne znaczenie. Warto podkreślić, że taki etap rozwoju zainteresowań jest naturalny w tym wieku. Odnosząc się do koncepcji D. Supera¹, jedno ze stadiów rozwoju kariery (stadium wzrostu) obejmuje wiek do 14 roku życia i dzieli się na dwa podokresy wraz z wyodrębnionymi podokresami rozwoju zainteresowań (11–12 lat) i umiejętności (13–14 lat). Na tym etapie młode pokolenie poznaje siebie, rozpoznaje zaintereso-

wania, kształtuje wartości i postawy, pojawia się ciekawość wiedzy o zawodach².

W pracy doradcy kariery warto także zastanowić się nad funkcją zainteresowań w życiu człowieka. Z wywiadów z rodzicami oraz uczniami wynika, że zainteresowania mogą pozytywnie oddziaływać na rozwój osobowości. Jednym z takich przykładów jest sumienność w osobowości, czyli cecha, którą możemy kształtować poprzez różne systematyczne czynności, do których zaangażujemy uczniów³. Dyspozycja ta mówi o naszej systematyczności i wytrwałości w dążeniu do celów, obowiązkowości, samodyscyplinie, dążeniu do osiągnięć⁴. Jednocześnie warto podkreślić, że stanowi to problem współczesnego pokolenia.

W badaniu opublikowanym w najnowszym raporcie PISA z 2022 r. pt. *Polscy piętnastolatki w perspektywie międzynarodowej*⁵, zwrócono uwagę na niepokojący trend – aż 20–30% młodzieży w Polsce ma trudności z wytrwałością. Ta kompetencja społeczno-emocjonalna, choć często niedoceniana, ma kluczowe znaczenie w procesie uczenia się, gdyż stanowi czynnik powiązany z sumiennością, wykonywaniem zadań oraz nakładem czasu pracy. Inspiracją do dobrych praktyk w zakresie pobudzania młodzieży do wytrwałości i pracowitości mogą być sylwetki uczniów szkół podstawowych, którzy wzięli udział w projekcie: „Młodzi, zdolni Małopolanie”⁶. W filmach opowiadają o swoich zainteresowaniach, pasjach oraz sposobach ich odkrywania.

Zainteresowania wykazują także inną ważną funkcję opisywaną w literaturze, a mianowicie wspierają w przygotowaniu ucznia do dalszego samorozwoju, wyboru edukacji całościowej, są

postrzegane jako czynnik prognostyczny ogólnej ścieżki życiowej, którą będzie podążać jednostka⁷. Trudno się nie zgodzić z przypisywaną rolą zainteresowań w życiu człowieka, chociaż, jak pokazują doświadczenia młodego pokolenia, wybory dalszej ścieżki edukacyjnej czy zawodowej determinuje szereg elementów.

Jednym z celów spotkań doradczych w MCDN jest stworzenie przestrzeni do dialogu między rodzicem i jego dzieckiem w przełomowym momencie wyboru dalszej edukacji lub/ i zawodu. Zainteresowania są elementem, który nasi doradcy włączają do spotkań indywidualnych, ukazując ich znaczącą rolę w procesie decyzyjnym uczniów. Nasze wsparcie obejmuje: pogłębiony wywiad z rodzicem i uczniem na temat jego zainteresowań, czy też diagnozę zainteresowań z użyciem narzędzi kwestionariuszowych.

Formy oddziaływań w ramach wsparcia z zakresu doradztwa zawodowego w MCDN obejmują:

- działania wspierające ucznia (np. wywiad pogłębiony z rodzicem i uczniem na temat jego zainteresowań);
- edukacyjno-informacyjne (np. opisy zawodów, sposoby nabywania kwalifikacji, omówienie typów szkół, podejmowanie decyzji).

W pracy indywidualnej z uczniem i rodzicem nasi doradcy kariery zgrupowani w ośrodkach MCDN w Krakowie, Tarnowie, Nowym Sączu i Oświęcimiu dostrzegają dwa wiodące trendy:

- obawy ze strony rodziców przed błędnym wyborem szkoły ponadpodstawowej przez ich dzieci;
- wysokie oczekiwania w zakresie przyjaznej i wspierającej atmosfery w nowej szkole ze strony uczniów.

Tendencje te są także dostrzegane przez grono ekspertów, naukowców związanych z edukacją. W raporcie pt. *Poza horyzont. Kurs na edukację. Przyszłość systemu rozwoju kompetencji w Polsce*⁸ opisane zostały następujące trudności: „(...) po szkole podstawowej, w stosunkowo młodym wieku, następuje ostry próg selekcji do silnie zróżnicowanych szkół ponadpodstawowych, rodzice maksymalizują szanse swoich dzieci (albo minimalizują porażkę), indywidualizując swoje starania o lepszą szkołę dla dziecka. Szkoły – konkurujące ze sobą o dobrych uczniów i ich rodziców – wychodzą naprzeciw oczekiwaniom rodziców, zaś uczniowie w większości realizują wyznaczone im role”⁹.

Reasumując: zainteresowania bywają określane jako: „ogólna siła napędowa człowieka”¹⁰, aktywność, którą człowiek podejmuje, koncentruje się na pewnych sprawach bardziej niż na innych.

W pracy indywidualnej warto, aby doradca kariery pomógł uczniom te obszary rozpoznać, nazwać i nadać im specjalne znaczenie w procesie decyzyjnym wyboru szkoły lub/ i zawodu. Dlatego w MCDN na zakończenie pracy indywidualnej z uczniem i rodzicem doradcy kariery przygotowują dla ucznia rekomendacje dotyczące dalszego rozwoju ucznia, przywiązując dużą wagę do punktu zainteresowań, wskazując miejsca, formy i możliwości ich doskonalenia.

Rekomendacje są okazją do dyskusji z rodzicem o możliwościach wspierania młodego człowieka w odkrywaniu jego talentów i predyspozycji oraz poszukiwaniu inspiracji do dalszego kształcenia czy uczenia się zawodu w formach edukacji pozaformalnej i nieformalnej. Taka informacja jest szczególnie cenna dla uczniów o słabo określonych zainteresowaniach, mniej zmotywowanych do nauki czy preferujących praktyczną formę nabywania umiejętności.

Jak nauczyć młodzież podejmować decyzje edukacyjno-zawodowe?

Można uznać, że wybór szkoły ponadpodstawowej to pierwsza samodzielna decyzja edukacyjno-zawodowa młodzieży klas 7 i 8 szkół podstawowych. Naturalnym odczuciem, które może towarzyszyć młodemu pokoleniu w tej sytuacji jest lęk przed zmianą. Dostrzegamy jako doradcy zawodowi, iż rodzice zgłaszający się po wsparcie do naszych ośrodków wprawdzie tworzą przestrzeń do autonomicznej decyzji w zakresie wyboru szkoły, ale jednocześnie wykazują postawy przepełnione obawą przed błędami decyzyjnymi swoich pociech. Niepokojące jest to, że opiekunowie w niewielkim stopniu uświadamiają swoje dzieci, iż mają one prawo do popełniania błędów, także w zakresie wyboru szkoły. Przecież porażka decyzyjna może mieć wymiar edukacyjny oraz uczy młodzież samodzielności i brania odpowiedzialności za własne decyzje w przyszłości.

Warto pamiętać i przypominać o tym, iż autonomia z perspektywy pedagogicznej: „(...) stanowi jeden z głównych celów działalności wychowawczej oraz warunek pełnej dojrzałości wychowanków (...)”¹¹. Mając na uwadze powyższą perspektywę, jako profesjonaliści dostrzegamy potrzebę edukacji w zakresie podejmowania decyzji. Spotkanie z zakresu doradztwa zawodowego jest doskonałą okazją, by tematykę decyzji poszerzyć. Jedno z ćwiczeń, które można zaproponować

młodej osobie, dotyczy strategii podejmowania decyzji. Podczas rozmowy doradczej warto zachęcić młodego człowieka do refleksji nad tym zagadnieniem, zadając pytania pogłębiające:

- Na podstawie wykonanego ćwiczenia zastanów się, jak podchodzisz do podjęcia decyzji o wyborze szkoły?
- Którą z poznanych strategii podejmowania decyzji możesz zastosować przy wyborze nowej szkoły?

Ćwiczenie decyzyjne „typu rozsypanka” (Instrukcja dla uczniów)

Przed Tobą ważny krok – wybór szkoły średniej. Aby ułatwić Ci to zadanie, przygotowałam dla

Ciebie następujące ćwiczenie. Poniżej przeczytasz różne podejścia do podejmowania decyzji, które można wykorzystać w codziennym życiu, również w procesie podejmowania decyzji edukacyjno-zawodowej. Spróbuj dopasować nazwy strategii do ich opisów oraz ilustracji (praca własna: 5 minut).

Poznałeś/ poznałaś 5 strategii podejmowania decyzji¹², które mogą być dla Ciebie pomocne w różnych wyborach życiowych. Zastanów się wspólnie z doradcą zawodowym, która strategia jest Ci bliska, jeśli chodzi o Twoje decyzje, a którą chciałbyś/chciałabyś zastosować, wybierając szkołę średnią? Która metoda według Ciebie najlepiej się sprawdzi, a która może być dla Ciebie niekorzystna? Czy masz pomysł, w jaki sposób zastosować te metody w praktyce? (sesja z doradcą zawodowym: ok. 25 minut).



- Przeglądam dostępne oferty szkół (w przypadkowym porządku). Wybieram pierwszą szkołę, która mnie najbardziej zadowala.
- Przeglądam wszystkie oferty szkół w Krakowie, zbieram na ich temat informacje, a następnie analizuję najważniejsze dla mnie kryteria.
- Wybieram szkołę na podstawie kilku informacji, np. możliwość wyjazdów w ramach programu Erasmus, atmosfera, współpraca szkoły z uczelnią wyższą. Ignoruję inne ważne czynniki np. odległość, ponieważ dwie pierwsze informacje rekompensują mi inne ważne dla mnie kryteria wyboru.
- Wybieram szkołę, kierując się odczuciami, wrażeniem, emocjami, np. po wizycie w szkole.
- Określam, co jest dla mnie ważne przy wyborze szkoły, np. odległość od domu, atmosfera, możliwość wyjazdów w ramach programów Erasmus, wybrany profil, a następnie przeglądam oferty szkół i odrzucam te, które nie spełniają moich wymagań.

Oprac. własne. Źródło: E. Nęcka, J. Orzechowski, B. Szymura, *Psychologia poznawcza*, Warszawa 2008.

Reasumując, kryteria decyzyjne wyboru szkoły ponadpodstawowej stanowią jeden z wiodących tematów spotkań doradczych. W trakcie wywiadu pogłębionego z uczniem często pojawia się pytanie, na co zwracasz uwagę przy wyborze szkoły? Co jest dla Ciebie ważne? Taka rozmowa oraz powyższe ćwiczenie stanowią dobre pole do pogłębienia tego zagadnienia w procesie doradztwa kariery.

Jaki potencjał ma kształcenie branżowe?

Oprócz działań wspierających specjaliści ds. doradztwa kariery MCDN prowadzą także spotkania informacyjno-edukacyjne dla uczniów i ich rodziców na temat kształcenia w szkole branżowej lub technikum. Promocja kształcenia zawodowego w szkołach podstawowych, w środowisku pracodawców oraz wzmocnienie roli doradztwa zawodowego – to podstawowy kierunek realizacji polityki oświatowej państwa w nowym roku szkolnym 2025/2026¹³. Ponadto badania pokazują, że rodzice preferują spotkania informacyjne/ zebrania z rodzicami oraz przekazywanie informacji za pośrednictwem strony internetowej szkoły jako najskuteczniejsze formy

przekazywania informacji o kształceniu w szkołach ponadpodstawowych¹⁴.

Wyniki analizy wspomnianego wcześniej Raportu¹⁵ wskazują na konieczność informowania o ofercie szkół branżowych i techników, ponieważ wiedza o ofercie edukacyjnej techników i szkół branżowych jest zdecydowanie mniejsza od tej o ofercie i opiniach na temat liceów. Zaledwie 13,4% uczniów i 22,2% rodziców jest zaznajomiona z ofertą szkół branżowych. Warto dodać, że blisko jedna trzecia uczniów nie ma wiedzy o zawodach nauczanych w szkołach branżowych i technikach. Tymczasem uczniowie szkół branżowych mają możliwość zdobycia kwalifikacji (w szkole branżowej pierwszego i drugiego stopnia), a dodatkowo zdawania egzaminu dojrzałości w szkole branżowej drugiego stopnia.

Pracodawcy podkreślają, że uczniowie szkół branżowych, którzy przez trzy lata nauki mieli regularny kontakt z rynkiem pracy, posiadają zarówno umiejętności zawodowe, jak i społeczne związane z rolą pracownika¹⁶. Po zakończeniu edukacji są chętnie zatrudniani, zarówno w Polsce, jak i za granicą, ponieważ są samodzielnymi i cenionymi pracownikami. Ich kwalifikacje są uznawane na europejskim rynku pracy. Zdobycie uprawnień zawodowych ma też wymiar finansowy – daje szansę młodym ludziom na szybsze usamodzielnienie się, a nierzadko również na spełnienie marzeń o prowadzeniu własnej firmy.

Warto podpowiadać rodzicom o prowadzonych badaniach prognostycznych dotyczących rynku pracy, aby przy wyborze szkoły ponadpodstawowej brali pod uwagę trendy w zatrudnieniu. Oto jedna z ciekawostek, którą warto przytoczyć w ramach Strategii Małopolski w perspektywie 3–5 lat¹⁷:

Zawody, w których spodziewane jest największe zapotrzebowanie na pracowników, obejmują 7 branż: budowlana, elektroenergetyczna, elektroniczno-mechatroniczna, motoryzacyjna, opieki zdrowotnej, teleinformatyczna i transportu kolejowego.

Szczegółne zapotrzebowanie na pracowników w województwie małopolskim dotyczy 35 zawodów, z czego 17 wymaga ukończenia technikum, a pozostałe szkoły branżowej lub policealnej (opiekun osoby starszej oraz w domu pomocy społecznej). Prognozuje się, że będzie wysokie zapotrzebowanie na pracowników w zawodach,



których można się nauczyć w szkole branżowej lub policealnej, tj.: automatyk, betoniarz-zbrojarz, cieśla, dekarz, elektromechanik, elektryk, kierowca mechanik, mechanik-monter maszyn i urządzeń, mechatronik, monterzy: izolacji przemysłowych, konstrukcji budowlanych oraz nawierzchni kolejowej oraz stolarki budowlanej, operatorzy maszyn i urządzeń: do przetwórstwa tworzyw sztucznych, do robót ziemnych i drogowych, w gospodarce odpadami oraz obrabiarek skrawających, a także opiekun osoby starszej oraz w domu pomocy społecznej¹⁸.

Z kolei ze znalezieniem pracy po ukończeniu technikum nie powinny mieć problemu osoby w takich zawodach, jak technik: automatyki, automatyki sterowania ruchem kolejowym, budowy dróg, dekarstwa, elektroenergetyki transportu szynowego, elektromobilności, elektroniki, elektryk, energetyk, gospodarki odpadami, izolacji przemysłowych, mechaniki, mechatroniki, montażu i automatyki stolarki budowlanej, robotyki, spawalnictwa oraz transportu kolejowego. Ciekawostką stanowi zawód technik elektroniki, który jest zawodem szkolnictwa branżowego o specjalizacji regionalnej, czyli jest typowany jako zawód przyszłości na małopolskim rynku pracy¹⁹. Nowym zawodem, którego można się uczyć już od 1 września 2024 r., jest technik elektromobilności.

Autorzy raportu rekomendują indywidualne konsultacje z doradcą zawodowym, akcentując potrzebę dostosowania wsparcia uczniów w procesie decyzyjnym wyboru szkoły ponadpodstawowej. Na te potrzeby odpowiada Małopolskie Centrum Doradztwa Kariery dla Młodzieży w MCDN.

Słowa kluczowe: zainteresowania, doradztwo zawodowe, szkolnictwo branżowe.

Przypisy:

- ¹ E. Kasprzak, *Wzory kariery i ich rozwój*, [w:] B. Rożnowski, P. Fortuna (red.), *Psychologia biznesu*, Warszawa 2020, s. 89–91.
- ² A. Paszkowska-Rogacz, *Co dzieci w wieku szkolnym wiedzą o wyborze kariery zawodowej? – wyniki badań własnych*, „Rocznik Psychologii i Pedagogiki XXVII” nr 1/2022, s. 62–80.
- ³ J. Strelau, *Psychologia różnic indywidualnych*, Warszawa 2002, s. 189–190.
- ⁴ Tamże.
- ⁵ J. Kaźmierczak, K. Bulkowski (red.), *Polscy piętnastolatki w perspektywie międzynarodowej. Wyniki badania PISA 2022*, Warszawa 2024, s. 260–261.

- ⁶ *Młodzi, zdolni Małopolskie*, <https://www.malopolska.pl/dla-mieszkanca/praca-i-edukacja/mlodzi-zdolni-malopolskie> (dostęp: 3.09.2025).
- ⁷ A. Gurycka, *Rozwój i kształtowanie zainteresowań*, Warszawa 1989; za: B. Kłasińska, *Kształtowanie zainteresowań uczniów wyzwaniem współczesnej i przyszłej edukacji*, „Zeszyty Naukowe Małopolskiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Tarnowie” t. 18, nr 1/2011, s. 142–144.
- ⁸ K. Dynowska-Chmielewska, M. Federowicz, M. Kędzierski, J. Hausner, Ł. Cieślak, K. Głuc, J. Górniak, M. Jelonek, S. Mazur, W. Paprocki, B. Worek, *Poza horyzont. Kurs na edukację. Przyszłość systemu rozwoju kompetencji w Polsce*, Kraków 2020, s. 35.
- ⁹ Tamże.
- ¹⁰ B. Kłasińska, dz. cyt., s. 142.
- ¹¹ Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 2009, s. 15.
- ¹² E. Nęcka, J. Orzechowski, B. Szymura, *Psychologia poznawcza*, Warszawa 2008, s. 572–577.
- ¹³ Obwieszczenie Ministra Edukacji z dnia 27 stycznia 2025 r. w sprawie prognozy zapotrzebowania na pracowników w zawodach szkolnictwa branżowego na krajowym i wojewódzkim rynku pracy, M.P. 2025 poz. 106.
- ¹⁴ Grupa BST Sp. z o.o., *Badanie odbioru społecznego kształcenia zawodowego oraz pożądanego kierunków i metod jego promocji w Małopolsce. Raport wstępny, raport wykonany na zlecenie Urzędu Marszałkowskiego Województwa Małopolskiego*, Kraków 2025.
- ¹⁵ Tamże.
- ¹⁶ Tamże.
- ¹⁷ Tamże, s. 22.
- ¹⁸ Obwieszczenie Ministra Edukacji z dnia 27 stycznia 2025 r., dz. cyt., s. 26–30.
- ¹⁹ Tamże.



Justyna Chyla – specjalistka ds. doradztwa kariery w MCDN. Doradczyni zawodowa z ponad 10-letnim doświadczeniem zawodowym, psycholog specjalizująca się w obszarze pracy i organizacji. Interesuje się koncepcją turkusowych organizacji oraz zarządzaniem partycypacyjnym, realizując badania z powyższej tematyki w ramach studiów doktoranckich na Uniwersytecie Ekonomicznym w Krakowie.



Lucyna Skóra – specjalistka ds. doradztwa kariery w MCDN. Doradczyni zawodowa z 20-letnim doświadczeniem zawodowym w projektach edukacyjnych i biznesowych. Interesuje się sztuką sakralną, w wolnym czasie maluje ikony.



Klucz do kreatywności – metoda projektu interdyscyplinarnego w praktyce

Katarzyna Cieciora

Współczesna szkoła staje przed wyzwaniem kształcenia uczniów w taki sposób, aby wiedza nie była jedynie zestawem definicji, ale realnym narzędziem pozwalającym rozumieć i interpretować świat.

Jednym z problemów, który zmusza nauczycieli do poszukiwania skutecznych rozwiązań metodycznych i organizacyjnych, jest neuroróżnorodność i stale rosnąca liczba uczniów o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych. Jedną z metod, które w naturalny sposób łączą treści programowe, rozwijają kompetencje kluczowe i angażują uczniów stosownie do ich możliwości i predyspozycji, jest **metoda projektu interdyscyplinarnego**.

Twórcą metody projektu jest John Dewey, który wprowadził koncepcję uczenia się przez działanie, rozwiązywanie problemów oraz podkreślał rolę projektów jako środka zdobywania wiedzy i rozwijania umiejętności współpracy i interakcji. Jego prace stanowiły podstawę dla dalszego rozwoju metody projektu, m.in. przez jego ucznia Williama Hearda Kilpatricka (1871–1965), który rozpropagował projekty jako metodę pracy w szkole na początku XX w.

Na czym polega metoda projektu?

Projekt to zaplanowane i realizowane przez uczniów działanie prowadzące do stworzenia konkretnego efektu – produktu, prezentacji, wyda-

rzenia, rozwiązania problemu. Interdyscyplinarny charakter oznacza, że w ramach jednego przedsięwzięcia łączy się treści i umiejętności z różnych przedmiotów: matematyki, języka polskiego, przyrody, plastyki, informatyki czy historii. Dzięki temu uczniowie uczą się widzieć świat w sposób całościowy. Jest to istotne na każdym etapie rozwoju, a na etapie najmłodszych dzieci jest to naturalny sposób zdobywania wiedzy i umiejętności. W klasach 1–3, gdy jeden nauczyciel uczy większości przedmiotów, spędza czas z klasą przez kilka jednostek lekcyjnych w ciągu czasowym, tym bardziej metodę projektu może realizować z pełnym zaangażowaniem, uzyskując spektakularne efekty

Po czym poznamy, że nauczyciel wraz z uczniami pracują metodą projektu? **Projekt:**

1. Posiada jasno określone cele (realne, możliwe do zrealizowania);
2. Ma wyznaczony, ograniczony czas realizacji;
3. Uczestnicy projektu mają jasny plan działania i przydział zadań;
4. Określone są środki do wykorzystania (zasoby lub finanse);
5. Widoczny jest rezultat pracy, efekt.

Ze względów organizacyjnych i czasowych projekty mogą być: indywidualne, grupowe, zespołowe, krótkoterminowe (dzień, dwa) lub długofalowe (tydzień, dwa tygodnie, miesiąc, rok). Ze względu na zakres treści możemy planować projekty przedmiotowe lub interdyscyplinarne – łączące kilka przedmiotów, tematyczne lub problemowe. Jeśli chodzi o zasięg oraz zaangażowanie społeczne, możemy tworzyć projekty klasowe, szkolne, lokalne, krajowe, a nawet międzynarodowe (świetnym przykładem są projekty E-Twinning lub Erasmus).

Etapy pracy metodą projektu

1. **Wybór tematu i problemu badawczego** – inicjatywa może wyjść od nauczyciela, ale najlepiej, gdy uczniowie współdecydują o kierunku działań. Przydatne będą tu burze mózgów, zabawy w skojarzenia, dyskusje itp.
2. **Formułowanie celów i planowanie działań** – uczniowie (z pomocą nauczyciela) określają, co chcą osiągnąć, jakie kroki podjąć, jakie źródła wiedzy będą im potrzebne oraz ustalają etapy pracy nad projektem, określając przy tym ramy czasowe oraz przyjmują odpowiednie role w projekcie.
3. **Podział zadań i praca w grupach** – każdy uczeń w projekcie ma swoją rolę (indywidualną lub zespołową), co uczy odpowiedzialności i współpracy.
4. **Realizacja projektu** – poszukiwanie informacji, eksperymentowanie, wywiady, działania twórcze, wykonywanie określonych zadań, prototypowanie – realizacja w grupach, parach, zespołach lub indywidualna.
5. **Prezentacja efektów** – to moment dzielenia się wynikami z klasą, szkołą, rodzicami lub szerszą społecznością. Zwykle jest to okazja do efektownego zaprezentowania się uczniów w środowisku szkolnym lub nawet pozaszkolnym.
6. **Ewaluacja** – refleksja nad procesem i efektami pracy: co się udało, czego się nauczyliśmy, co warto poprawić, udoskonalić.

Dlaczego warto stosować w codziennej praktyce metodę projektu?

Zastosowanie metody projektu, oprócz wspierania w nabywaniu kompetencji społecznych, po-

maga również rozwijać u uczniów przedsiębiorczość i kreatywność oraz umożliwia stosowanie w procesie kształcenia innowacyjnych rozwiązań programowych, organizacyjnych lub metodycznych. Poza tym projekt daje znaczną samodzielność i odpowiedzialność uczniom. Przerzuca na nich ciężar za proces uczenia, co jest najskuteczniejszą drogą do trwałego nabywania wiedzy i umiejętności. Metoda ta stwarza warunki do indywidualnego kierowania procesem uczenia się. Buduje w uczniu poczucie sprawczości i odpowiedzialności za własny rozwój. Poprzez szereg różnorodnych zadań wspiera integrację zespołu klasowego, uczy współdziałania i współodpowiedzialności za sukces grupy.

To co jest niezwykle istotne, to fakt, że metoda ta uczy rozwiązywania problemów, aktywnego słuchania, skutecznego komunikowania się, wdraża uczniów do planowania oraz organizowania pracy, a także dokonywania samooceny skuteczności własnych działań. Te umiejętności stanowią fundament umiejętności i kompetencji przyszłego pracownika, odpowiedzialnego za rozwój własny i firmy. Tzw. umiejętności miękkie są niezwykle pożądane na współczesnym rynku pracy.

Warto jeszcze podkreślić rolę nauczyciela w metodzie projektu. Do jego zadań należy:

1. Zainicjowanie projektu i zaaranżowanie przestrzeni.
2. Nawiązanie współpracy z innymi nauczycielami, podanie pomysłu na połączenie tematyki zakresu materiału.
3. Motywowanie uczniów do działania.
4. Wspieranie, ale nie wyręczanie uczniów.
5. Pozwolenie na popełnianie błędów i dokonywanie autorefleksji.
6. Monitorowanie, ale nie kontrolowanie i ocenianie przebiegu działania.
7. Odejście od tradycyjnego oceniania. Nauczyciel, oceniając projekt, bierze pod uwagę możliwości ucznia, wkład pracy w wykonanie powierzonych zadań. Najważniejszy jest proces planowania, realizacji projektu, a nie sam produkt końcowy.

W metodzie projektu istotną rolę odgrywa samoocena uczniów oraz informacje zwrotne przekazywane przez opiekuna projektu jego uczestnikom na temat ich pracy. Warto wypracować proste i jasne reguły oceniania projektu. Mogą to być karty oceny, obserwacji i samooceny, czy też karty oceny prezentacji, które ułatwią pracę nauczycielowi i pozwolą na gromadzenie istotnych dla procesu oceniania informacji, a uczniowi do-

starczą bieżącej wiedzy na temat postępów w realizacji zadania.

Przykłady projektów

- **„Moje miasto wczoraj i dziś”** – projekt łączący historię, język polski, informatykę i plastykę. Uczniowie przygotowują wystawę fotograficzną lub multimedialną o zmianach w swojej miejscowości.
- **„Matematyka w kuchni”** – projekt dla klas młodszych, w którym dzieci uczą się ułamków, wag i miar podczas przygotowywania prostych przepisów.
- **„Ekologiczna szkoła”** – interdyscyplinarne działania związane z ochroną środowiska: badanie segregacji śmieci w szkole, tworzenie plakatów edukacyjnych, organizacja akcji społecznej.
- **„Podróż dookoła świata”** – projekt geograficzno-językowy, w którym uczniowie opracowują trasy podróży, budżety, ciekawostki kulturowe i prezentują je po angielsku.
- **Na greckim Olimpie** – projekt dla klas młodszych lub klas 4 i 5 szkoły podstawowej, łączący sztukę z teatrem, literaturą, plastyką.



Na zakończenie

Metoda projektu interdyscyplinarnego to narzędzie, które nie tylko wspiera realizację podstawy programowej, ale przede wszystkim rozwija kompetencje potrzebne w XXI w. Sprawdza się zarówno w edukacji wczesnoszkolnej, jak i w pracy ze starszymi uczniami. Dzięki działaniom projektowym uczniowie uczą się planowania i zarządzania czasem, widzą sens nauki i zastosowanie wiedzy w praktyce, rozwijają kreatywność, komunikację i krytyczne myślenie. Nauczyciele z kolei mają możliwość łączenia treści podstawy programowej w sposób naturalny i ciekawy, mogą obserwować uczniów w działaniu, odkrywać ich talenty i potencjał, co pozytywnie wpływa na budowanie relacji nauczyciel – uczeń oraz uczeń – uczeń. Szczególnym rodzajem projektu interdyscyplinarnego jest projekt STEAM, któremu warto poświęcić osobny artykuł.

Słowa kluczowe: projekt, interdyscyplinarność, współpraca, kreatywność.

Bibliografia:

- Klus-Stańska D.: *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdażeń*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, 2010.
- Misiuk A.: *Praca metodą projektów jako sposób rozwijania kompetencji społecznych dzieci*, [w:] A. Douskova, S. Porubsky (a kol.): *Problemy a perspektivy prymarnej edukacie*. Banská Bystrica: Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, 2011, tekst na nośniku elektronicznym.
- Szymański S.: *O metodzie projektów*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, 2010.
- Taraszkiewicz M.: *Nauczanie wielozmystowe*. Warszawa: WSiP, 2010.
- Taraszkiewicz M., Rose C.: *Atlas efektywnego uczenia*. Warszawa: TL, 2006.
- Żylińska M.: *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie przyjazne mózgowi*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2013.



Katarzyna Cieciora – mgr pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej, nauczyciel konsultant MCDN ds. wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej. Nauczycielka daltońska. Wykładowca akademicki. Trener regulacji emocji, trener efektywnej nauki Leonardo, trener STEAM. Autorka scenariuszy zajęć do cyklu podręczników Nowej Ery.

Wsparcie w szkole – uczniowie i nauczyciele wobec wyzwań emocjonalnych

dr Katarzyna Nosek-Kozłowska

Współczesna szkoła to nie tylko miejsce przekazywania wiedzy, ale także przestrzeń budowania intensywnych relacji i wyzwań emocjonalnych, których doświadczają zarówno uczniowie, jak i nauczyciele. Zmieniająca się rzeczywistość, tempo życia, wzrastające oczekiwania oraz coraz powszechniejsze problemy natury psychicznej sprawiają, że rola nauczyciela staje się coraz bardziej złożona i wielowymiarowa.

Współczesna szkoła to znacznie więcej niż instytucja przekazywania wiedzy – to przestrzeń społeczna, w której kształtują się emocje, relacje i tożsamość młodych ludzi. To właśnie w murach szkolnych dzieci i młodzież uczą się nie tylko matematyki czy języka polskiego, ale również współpracy, empatii, radzenia sobie z porażką i wyrażania siebie. W dobie kryzysu zdrowia psychicznego wśród dzieci i młodzieży rola szkoły jako miejsca integracji emocjonalnej nabiera szczególnego znaczenia. Dane epidemiologiczne i analizy środowiskowe wskazują na pogłębiające się poczucie samotności, obniżone zadowolenie z życia, wzrost liczby diagnoz depresji, lęków oraz alarmujący przyrost prób samobójczych¹. Coraz więcej młodych osób doświadcza trudności emocjonalnych, które nie są chwilowym kryzysem, lecz trwale wpływają na ich funkcjonowanie w relacjach, szkole i codziennym życiu.

Współczesne dzieci i nastolatki mają coraz mniej realnych kontaktów społecznych, a coraz więcej relacji budują w przestrzeni wirtualnej. Internet stał się dla wielu z nich głównym źródłem kontaktów, ale też presji – tej związanej z wyglądem, stylem życia i oczekiwaniami społecznymi. To, co młodzi ludzie pokazują w mediach społecznościowych, podlega nieustannej ocenie i porównaniom, co tylko zwiększa poczucie braku wystarczalności. Zwiększyła się także presja na „szczęśliwe życie” i osiągnięcie sukcesów już od wczesnych lat. W rezultacie wielu adolescentów mierzy się z problemami w obszarze samooceny i samoakceptacji – szczególnie dotkliwie, gdy zestawiają swoje życie z nierealistycznymi, wyretuszowanymi obrazami funkcjonującymi w przestrzeni multimedialnej². Nie ulega wątpliwości, że jakość relacji z samym sobą – to, jak młody człowiek postrzega własną

wartość – bezpośrednio wpływa na jego samopoczucie psychiczne.

Szkoła jako przestrzeń codziennego życia młodzieży ma do odegrania szczególną rolę: nie tylko edukacyjną, ale przede wszystkim wspierającą. Budowanie zdrowego środowiska emocjonalnego, zapewnienie przestrzeni do rozmowy, uznanie autentycznych przeżyć i trudności – to działania, które mogą realnie przeciwdziałać kryzysom.

Coraz częściej mówi się o potrzebie wspierania uczniów w ich rozwoju emocjonalno-społecznym poprzez zajęcia socjoterapeutyczne, treningi umiejętności społecznych czy budowanie klimatu zaufania. To krok we właściwym kierunku. Jednak, by takie wsparcie było skuteczne i autentyczne, musi się ono opierać na filarze, jakim są nauczyciele. Ich własny dobrostan psychiczny, kompetencje interpersonalne i zdolność do budowania relacji mają kluczowe znaczenie dla jakości edukacji.

W niniejszym artykule przyjrzymy się szkole jako przestrzeni, w której spotykają się potrzeby emocjonalne uczniów i nauczycieli. Zastanowimy się, jakie kompetencje są dziś niezbędne nauczycielowi, jaką rolę odgrywają grupowe formy wsparcia, takie jak socjoterapia czy TUS, oraz co może zrobić szkoła, by stać się środowiskiem realnie wspierającym rozwój i dobrostan wszystkich jej uczestników.

Codziennie wyzwania emocjonalne nauczycieli i uczniów

Nauczyciel to kluczowa postać w życiu ucznia. Młodzi ludzie budują obraz nauczyciela na podstawie obserwacji jego codziennych zachowań, stylu komunikacji, empatii i umiejętności interper-

sonalnych. Nauczyciel musi dysponować kompetencjami osobowościowymi i zawodowymi, które pozwalają mu skutecznie funkcjonować w codziennym środowisku szkolnym³. Robert Kwaśnica podkreśla nadrzędne znaczenie kompetencji praktyczno-moralnych nauczyciela, które determinują sposób realizacji kompetencji technicznych⁴. To właśnie moralne rozeznanie sytuacji edukacyjnej decyduje o tym, czy nauczyciel podejmie działania wspierające, czy kontrolująco-nakazowe.

Współczesny nauczyciel musi zmagać się z ogromną liczbą zadań: od dydaktyki, przez wspieranie rozwoju emocjonalnego uczniów, po współpracę z rodzicami i specjalistami. Uczniowie zaś doświadczają przeciążeń programowych, presji ocen, trudnych sytuacji domowych, izolacji społecznej. Cierpią na obniżone poczucie własnej wartości, brak akceptacji i depryzację emocjonalną. Badania pokazują, że uczniowie najbardziej cenią w nauczycielach: pasję, empatię, cierpliwość, zainteresowanie, kreatywność, sprawiedliwość, otwartość na rozwój, umiejętność komunikacji i zrozumienie technologii. Te cechy budują pozytywną atmosferę w klasie i pozwalają na tworzenie bezpiecznej przestrzeni⁵.

W ostatnim czasie coraz więcej mówi się o dobrostanie psychicznym uczniów. Szkoły nie są już wyłącznie miejscem nauki, ale także przestrzenią, w której kształtują się relacje, dojrzewają emocje i rozwijają się umiejętności psychospołeczne. Niestety, w tej ważnej debacie często pomija się kondycję psychiczną nauczycieli, którzy każdego dnia biorą na siebie ogromną odpowiedzialność nie tylko za przekaz wiedzy, ale także za wspieranie młodych ludzi w ich rozwoju emocjonalnym i społecznym⁶.

Nauczyciele również potrzebują wsparcia: emocjonalnego, organizacyjnego i systemowego. Ich zdrowie psychiczne nie powinno być sprawą drugorzędną. To oni rozpalają ciekawość, inspirują, budują więzi i kształtują wartości. Aby móc dobrze wykonywać te zadania, sami muszą czuć się bezpiecznie i mieć dostęp do narzędzi wspierających ich rozwój osobisty i zawodowy⁷. Codzienne wyzwania, z jakimi się mierzą, a więc presja wyników, nadmiar obowiązków, rosnące oczekiwania społeczne, konflikty w klasie, brak czasu na regenerację, mogą prowadzić do przewlekłego stresu i wypalenia zawodowego. Gdy nauczyciel traci pasję, zmniejsza się jego zaangażowanie, a relacje z uczniami stają się bardziej powierzchowne. Ostatecznie cierpi na tym nie tylko on sam, ale i cała społeczność szkolna⁸. Wsparcie psychiczne

nauczycieli, regularna superwizja ich pracy, grupy wsparcia zawodowego i przestrzeń na refleksję to konieczność. Szkoła przyszłości to szkoła relacji i wszyscy jej uczestnicy zasługują na emocjonalne bezpieczeństwo.

Budowanie wspierającej przestrzeni w szkole

Szkoła jako system może i powinna tworzyć warunki wspierające dobrostan uczniów i nauczycieli. Kluczowe są: empatyczna kadra kierownicza, obecność specjalistów (psycholog, pedagog, terapeuta), współpraca z rodzicami i systematyczne programy profilaktyczne. Współczesny nauczyciel to profesjonalista o wielu twarzach: pedagog, przewodnik, mediator, wychowawca, psycholog. Musi łączyć kompetencje techniczne z moralnymi, zachowując autentyczność i gotowość do rozwoju. To osoba, która rozumie złożoność współczesnego świata i potrafi wspierać swoich uczniów w jego kontekście⁹.

Szkoła to przestrzeń, w której codziennie przecinają się ścieżki dzieci, młodzieży i nauczycieli. Dla uczniów jest nie tylko miejscem zdobywania wiedzy, ale przede wszystkim środowiskiem intensywnych relacji społecznych i emocjonalnych. To tutaj uczą się współpracy, budują przyjaźnie, przeżywają konflikty i doświadczają wsparcia. Rola nauczyciela w tym kontekście jest kluczowa, ponieważ to on może stworzyć bezpieczne emocjonalnie środowisko sprzyjające integracji i rozwojowi. Jednocześnie współczesna szkoła mierzy się z coraz poważniejszymi problemami natury emocjonalnej i psychicznej wśród uczniów¹⁰. Pandemia COVID-19 ujawniła i pogłębiła wiele z tych problemów. Według raportu Fundacji Unaweza¹¹ ponad połowa uczniów deklaruje brak motywacji do działania, a niemal 30% wykazuje symptomy depresji. W tej rzeczywistości nauczyciel staje się pierwszym, często jedynym dorosłym, który może dostrzec te problemy i zareagować.

Coraz częściej zwraca się uwagę na potrzebę wprowadzenia do szkół edukacji emocjonalnej jako stałego elementu programu. Rozpoznawanie i regulowanie emocji to kompetencje kluczowe dla dobrego funkcjonowania społecznego. Psycholodzy podkreślają, że trudności w tym zakresie dotyczą nie tylko dzieci, ale także dorosłych. Jak zauważa Marta Bartosik-Piotrowska, nawet dorośli potrafią pomylić smutek ze złością¹². Tym bardziej potrzebne jest systematyczne wspieranie dzieci

w nauce rozpoznawania emocji. Nauczyciele, wyposażeni w odpowiednią wiedzę i kompetencje, mogą stać się przewodnikami uczniów po świecie emocji. Ich codzienna obserwacja uczniów, bliski kontakt oraz doświadczenie pedagogiczne czyni ich naturalnymi liderami emocjonalnego wsparcia. Dobrze przygotowany nauczyciel potrafi nie tylko zauważyć symptomy kryzysu, ale także adekwatnie zareagować poprzez rozmowę, wsparcie czy włączenie specjalistów.

Emocje to sygnały, które informują nas o tym, co się z nami dzieje i jak reagujemy na otoczenie. Edukacja emocjonalna polega na nauczaniu dzieci i młodzieży rozpoznawania tych sygnałów oraz adekwatnego reagowania. Proces ten wymaga czasu, praktyki i odpowiednich warunków, a takimi może być dobrze prowadzona lekcja wychowawcza, rozmowa indywidualna czy zajęcia socjoterapeutyczne¹³. W obliczu rosnących trudności emocjonalnych coraz większego znaczenia nabierają właśnie grupowe formy wsparcia: socjoterapia, Trening Umiejętności Społecznych (TUS), grupy wsparcia dla nauczycieli i uczniów. Ważnym czynnikiem terapeutycznym jest atmosfera grupy i jej „lecniczy” potencjał¹⁴. Uczestnicy czują się zrozumiani, akceptowani, odzyskują poczucie sensu i przynależności. Z kolei nauczyciele, będąc na pierwszej linii kontaktu z uczniami, sami potrzebują wsparcia. Superwizje, grupy wsparcia czy konsultacje z psychologiem pomagają im radzić sobie z emocjonalnym ciężarem pracy, wypaleniem, brakiem zrozumienia i przeciążeniem.

Odporność psychiczna (*resilience*) to zdolność jednostki do utrzymania prawidłowego funkcjonowania i rozwoju, mimo że jej życie toczy się w trudnych, często obiektywnie niekorzystnych warunkach¹⁵. Można ją porównać do wewnętrznej równowagi – umiejętności zachowania spokoju, elastyczności i sprawczości niezależnie od sytuacji. Jak zauważają Clough i Strycharczyk, odporność psychiczna nie zależy od komfortu zewnętrznego – przejawia się zarówno u osób silnych i otoczonych wsparciem, jak i u tych samotnych, zmagających się z chorobą czy problemami finansowymi. To cecha osobowości, która decyduje o tym, jak człowiek reaguje na wyzwania, a nie w jakich warunkach je przeżywa¹⁶. Z perspektywy edukacyjnej, odporność psychiczna nabiera szczególnego znaczenia. Iwona Grzegorzewska podkreśla, że nauczyciele i wychowawcy, znając mechanizmy *resilience*, zyskują szersze spojrzenie na możliwości wsparcia uczniów znajdujących się pod wpływem stresu życiowego, ale także na możliwości wspar-

cia samego siebie¹⁷. Dobrze przygotowany pedagog nie tylko zauważa potrzeby dziecka, ale także aktywnie wzmacnia jego umiejętność radzenia sobie z trudnościami – zarówno poprzez relację, jak i świadome działania wychowawcze. Dobry kontakt z nauczycielem staje się jednym z kluczowych czynników ochronnych w budowaniu odporności psychicznej dzieci i młodzieży.

Nie da się ukryć, że uczniowie spędzają w szkole znaczną część swojego czasu. W tym kontekście nauczyciel może stać się dla dziecka realnym źródłem wsparcia emocjonalnego – zwłaszcza wtedy, gdy sytuacja domowa lub środowiskowa jest trudna. Jak wskazuje Agnieszka Wojtczuk, rolę szkoły jest nie tylko przekazywanie wiedzy, ale przede wszystkim wspieranie uczniów w budowaniu realistycznej samooceny, rozwijaniu poczucia własnej wartości oraz uczeniu konstruktywnego radzenia sobie z porażkami¹⁸. Kluczowe jest indywidualne podejście i tworzenie przestrzeni, w której każdy uczeń ma szansę się rozwijać – niezależnie od punktu startu. Coraz więcej placówek edukacyjnych w Polsce dostrzega potrzebę systemowego dbania o zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży. Wśród podejmowanych działań można wymienić: zajęcia rozwijające kompetencje emocjonalno-społeczne, socjoterapię, regularne spotkania z psychologiem, tematyczne godziny wychowawcze oraz działania o charakterze edukacyjnym i profilaktycznym. To właśnie takie inicjatywy wspierają odporność psychiczną uczniów i pomagają im budować trwałe fundamenty zdrowia emocjonalnego.

Kierunki realizacji polityki oświatowej państwa w roku szkolnym 2025/2026

**Kierunek 3: Promocja zdrowego trybu życia
w szkole – kształtowanie postaw i zachowań
prozdrowotnych. Wspieranie aktywności
fizycznej uczniów.**

Szkoła jako miejsce integracji emocjonalnej musi tworzyć przestrzeń na dialog, akceptację i wspólne rozwiązywanie problemów. Socjoterapia, TUS oraz inne grupowe formy wsparcia odgrywają tu istotną rolę. Uczestnictwo w takich grupach pozwala uczniom odreagować napięcia, budować relacje i wzmacniać poczucie własnej wartości. Szkoła, która chce być miejscem prawdziwego rozwoju, musi brać odpowiedzialność za emocje swoich uczniów

i nauczycieli. Integracja emocjonalna nie jest dodatkiem, lecz fundamentem zdrowego i efektywnego funkcjonowania całej społeczności szkolnej.

Wspieranie edukacji emocjonalnej, rozwijanie kompetencji nauczycieli i wdrażanie grupowych form wsparcia powinno stać się priorytetem każdej placówki oświatowej. Szkoła powinna być dla uczniów miejscem bezpiecznym, stwarzającym właściwe warunki wzrostu i dającym możliwość ogólnego rozwoju, ale też rozwoju pasji, zainteresowań, umiejętności interpersonalnych. Powinna być miejscem, w którym młodzi ludzie mogą korzystać z nieograniczonych możliwości wsparcia w każdym możliwym aspekcie ich funkcjonowania, a przede wszystkim w zakresie zdrowia psychicznego. Bazowanie na naturalnych zasobach społecznych obecnych w najbliższym otoczeniu ucznia jest najbardziej efektywnym i ekonomicznym rozwiązaniem w walce z kryzysem psychicznym¹⁹.

Na zakończenie

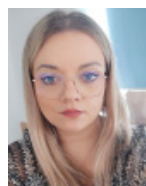
W świecie pełnym niepewności, nadmiaru informacji i dynamicznych zmian, potrzeba wsparcia emocjonalnego w szkole staje się nie tylko aktualna, ale wręcz nieodzowna. Odpowiedzią na te potrzeby jest twórcze, współdziałające środowisko szkolne, w którym relacje mają wartość nadrzędną. Socjoterapia, grupy wsparcia, rozwój kompetencji emocjonalnych i moralnych to kierunki, które powinny być systemowo wspierane i rozwijane. Bo tylko szkoła, która wspiera, może być miejscem prawdziwego rozwoju. Jeśli szkoła ma być miejscem rozwoju, a nie tylko przetrwania, musi dawać przestrzeń na rozmowę, relacje i emocje. Wymaga to nie tylko empatii i kompetencji interpersonalnych, ale również systemowych rozwiązań: obecności specjalistów, grup wsparcia, superwizji i realnej współpracy między nauczycielami, rodzicami i instytucjami pomocowymi. Nie wystarczy dbać o wyniki. Trzeba zadbać o ludzi. Tylko wtedy edukacja ma szansę być naprawdę ludzka.

Słowa kluczowe: uczeń, nauczyciel, emocje, wsparcie, socjoterapia, pomoc.

Przypisy:

- ¹ K. Ostaszewski, *Monitorowanie zachowań ryzykownych, zachowań nałogowych i problemów zdrowia psychicznego 15-lletniej młodzieży. Badania mokatowskie 2004–2016. Badania ukraińskie, obwód lwowski 2016*, Warszawa 2017, s. 59–63.
- ² Tamże.

- ³ J. Prucha, *Pedeutologia*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, t. 2, Gdańsk 2006, s. 303.
- ⁴ R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2014, s. 291–319.
- ⁵ K. Nosek-Kozłowska, *The Importance of Teachers Personality in the Process of Establishing Proper Relations with Students – Experiences of Adult Pupils*, „Seminare. Poszukiwania naukowe” nr 45/(1)/2024, s. 1–20.
- ⁶ M. Dąbrowska, *Troska o zdrowie psychiczne nauczycieli. Systemowe trudności i potencjalne rozwiązania*, <https://epedagogika.pl/awans-i-doskonalenie-za-wodowe-nauczycieli/troska-o-zdrowie-psychiczne-nauczycieli.-systemowe-trudnosci-i-potencjalne-rozwiazania-7957.html> (dostęp: 08.07.2025).
- ⁷ Tamże.
- ⁸ Tamże.
- ⁹ R. Kwaśnica, dz. cyt., s. 291–319.
- ¹⁰ M. Bartosik-Piotrowska, *Emocje w szkole – nowy wymiar edukacji*, <https://glos.pl/emocje-w-szkole-nowy-wymiar-edukacji> (dostęp: 08.07.2025).
- ¹¹ Unaweza Fundacja, *Młode głowy – raport z badania*, <https://www.unaweza.org/aktualnosci/mlode-glowy-raport-z-badania/>, 2023 (dostęp: 07.07.2025).
- ¹² M. Bartosik-Piotrowska, dz. cyt. (dostęp: 08.07.2025).
- ¹³ Tamże.
- ¹⁴ A.Z. Rozłucka, *Teoria, Socjoterapia, Praktyka*, Olsztyn 2022.
- ¹⁵ A. Borucka, K. Ostaszewski, *Czynniki i procesy resilience wśród dzieci krzywdzonych*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria. Badania. Praktyka” nr 11 (3)/2012, s. 7–26.
- ¹⁶ P. Clough, D. Strycharczyk, *Odporność psychiczna. Strategie i narzędzia rozwoju*, Gdańsk 2017.
- ¹⁷ I. Grzegorzewska, *Odporność psychiczna dzieci i młodzieży – wyzwania dla współczesnej edukacji*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej” nr 1 (53)/2011, s. 37–51.
- ¹⁸ A. Wojtczuk, *Pandemia koronawirusa – zmiana w świecie. Zagrożenia dla zdrowia psychicznego i szanse rozwojowe*, „Student Niepełnosprawny. Szkice i Rozprawy” nr 20 (13)/2020, s. 101–113.
- ¹⁹ Sz. Grzelak, D. Żyro, *Jak wspierać uczniów po roku epidemii? Wyzwania i rekomendacje z obszaru wychowania, profilaktyki i zdrowia psychicznego*. Raport oparty na wynikach badań, przeprowadzonych wśród uczniów, rodziców i nauczycieli w okresie 04.2020 – 01.2021, Warszawa 2021, s. 88.



Dr Katarzyna Nosek-Kozłowska – pedagog, nauczycielka akademicka. Od 2019 r. doktor nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika. Jej praca badawcza koncentruje się na funkcjonowaniu rodziny, analizie przemian zachodzących w strukturze rodziny oraz wyzwań związanych z rodzinami transnarodowymi. Zajmuje się również tematyką funkcjonowania i terapii dzieci i młodzieży pochodzących z różnych środowisk wychowawczych.

Akademia Myśli i Dialogu 2025

Zapraszamy nauczycieli szkół podstawowych i ponadpodstawowych – zainteresowanych problematyką zagadnień związanych z edukacją w jej szerokim ujęciu społecznym, kulturowym i cywilizacyjnym oraz kierunków reformy edukacji, jaka nas czeka w najbliższym czasie – do udziału w drugiej edycji AKADEMII MYŚLI I DIALOGU.

Akademia Myśli i Dialogu, organizowana przez Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli w ofercie edukacyjnej na rok szkolny 2025/2026, jest formą bezpłatną, adresowaną do dyrektorów i nauczycieli wszystkich typów szkół z województwa małopolskiego zainteresowanych proponowaną tematyką. Celem Akademii jest m.in. propagowanie wśród dyrektorów, nauczycieli szkół podstawowych i ponadpodstawowych (a za ich pośrednictwem – wśród uczniów) postaw otwartości, szacunku dla osób myślących inaczej oraz wolności wypowiedzi przy zachowaniu własnego światopoglądu.

Projekt wyrasta z przekonania, że myślenie dialogiczne stanowi wartość, którą w zglobalizowanym współczesnym świecie należy rozwijać i szerzyć. W ramach Akademii organizator zapewnia wyspecjalizowaną kadrę dydaktyczną.

Ramy organizacyjne Akademii uległy modyfikacji. Zajęcia odbywać się będą stacjonarnie w auli MCDN w Krakowie przy ulicy Lubelskiej 23. Udział w panelach dyskusyjnych będzie

wymagał każdorazowego zapisu na wydarzenie i obecność na nim będzie podstawą wystawienia zaświadczenia. Podobnie jak w pierwszej edycji każde spotkanie będzie trwało trzy godziny dydaktyczne. Pierwsze dwie godziny dydaktyczne (90 minut) będą przeznaczone na omówienie bieżącego tematu, trzecia poświęcona zostanie na rozmowę – dialog ze słuchaczami-nauczycielami obecnymi na panelu dyskusyjnym. Dla innych zainteresowanych tematyką Akademii wszystkie spotkania będą sukcesywnie umieszczane na kanale MCDN w serwisie YouTube. Dyskusje odbywać się będą cyklicznie co dwa miesiące w godzinach 16.30–18.45.

Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli w dniu 14 października 2025 r. w swojej auli przy ulicy Lubelskiej 23 w Krakowie zainaugurowało drugą edycję Akademii Myśli i Dialogu. Pierwszy panel dyskusyjny został zatytułowany „Edukacja globalna, europejska czy narodowa? Jaka ma być?”.

Więcej informacji: www.mcdn.edu.pl

Akademia Wawelskiego Dziedzictwa wkroczyła w nowy rok swojej działalności

Akademia Wawelskiego Dziedzictwa – to wspólne przedsięwzięcie edukacyjne Małopolskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Zamku Królewskiego na Wawelu, realizowane od 2021 r.

Adresatami są nauczyciele historii, j. polskiego, wychowawcy oraz zainteresowani nauczyciele wszystkich etapów edukacji z terenu Małopolski. W ramach Akademii, w soboty, odbywa się pięć spotkań (od września do listopada br.) w przestrzeniach Zamku Królewskiego na Wawelu. W programie zajęć: *Konserwacja wawelskich muzealiów; Miasteczko Wawelskie; Dzieje i rola historyczna Skarbca Koronnego; Wawel Pod-*

ziemny. Między murze; Zbrojownia; Zabytki wawelskie w szkolnej edukacji. Celem kursu jest przygotowanie do kreatywnego i innowacyjnego wykorzystywania w codziennej praktyce dydaktyczno-wychowawczej zbiorów muzealnych na Wawelu. Spotkania prowadzą eksperci z Zamku Królewskiego na Wawelu.

Więcej informacji: www.mcdn.edu.pl

Zapraszamy do korzystania z oferty edukacyjnej Małopolskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli

www.mcdn.edu.pl

MAŁOPOLSKIE CENTRUM DOSKONALENIA NAUCZYCIELI

ul. Lubelska 23, 30-003 Kraków

tel. + 48 12 623 76 46, + 48 12 623 76 56; fax + 48 12 623 77 41

www.mcdn.edu.pl

e-mail: biuro@mcdn.edu.pl

Ośrodek w Krakowie

ul. Garbarska 1, 31-131 Kraków

tel. + 48 12 422 14 49, +48 12 422 86 13 w. 35; fax +48 12 261 31 60

www.krakow.mcdn.edu.pl

e-mail: bok.krakow@mcdn.edu.pl

BIURO OBSŁUGI KLIENTA: tel.: +48 12 422 14 49; tel. kom. 513 042 381

Ośrodek w Nowym Sączu

ul. Jagiellońska 61, 33-300 Nowy Sącz

tel. +48 18 443 71 72, + 48 18 443 80 81 w. 23

tel./fax +48 18 443 71 72 w. 18

www.nowysacz.mcdn.edu.pl

e-mail: bok.nowysacz@mcdn.edu.pl

BIURO OBSŁUGI KLIENTA: tel.: +48 18 443 71 72 w. 25; tel. kom. 513 042 386

Ośrodek w Oświęcimiu

ul. M. Kolbego 8, 32-600 Oświęcim

tel. +48 33 844 43 14; fax +48 33 844 42 93

www.oswiecim.mcdn.edu.pl

e-mail: bok.oswiecim@mcdn.edu.pl

BIURO OBSŁUGI KLIENTA: tel.: +48 33 844 43 14 w. 33; tel. kom. 513 042 427

Ośrodek w Tarnowie

ul. Nowy Świat 30, 33-100 Tarnów

tel. +48 14 688 88 10, fax +48 14 688 88 11

www.tarnow.mcdn.edu.pl

e-mail: bok.tarnow@mcdn.edu.pl

BIURO OBSŁUGI KLIENTA: tel.: +48 14 688 88 10 w. 118; tel. kom. 513 042 389

