

CZĘSTOCHOWSKI

Biuletyn Oświatowy

Kwartalnik
Regionalnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli „WOM”
w Częstochowie

1

**(139)
2026**

ISSN 1425-011X



Województwo
Śląskie

Jednostka Oświatowa
Samorządu Województwa Śląskiego

wom
CZĘSTOCHOWA



29

Ariadna
z Ochoty

44

Life Design
w doradztwie zawodowym

53

Uczeń
z afazją

66

Razem możemy więcej
- miniprojekt rodzinny

RADA PROGRAMOWA

prof. dr hab. AGNIESZKA CZAJKOWSKA
dr hab. ELŻBIETA NAPORA, prof. UJD w Częstochowie
dr hab. ARTUR ŻYWIOŁEK, prof. UJD w Częstochowie
dr hab. JOLANTA KARBOWNICZEK, prof. Akademii WSEI
w Lublinie
dr hab. JAROSŁAW DURKA, prof. UK
dr SŁAWOMIR MAŚLIKOWSKI
JADWIGA MIELCZAREK
RENATA LIPNIEWSKA
ANETA ŻUREK
przewodnicząca

KOLEGIUM REDAKCYJNE

Nauczyciele-konsultanci RODN „WOM”
w Częstochowie
Nauczyciele-doradcy metodyczni RODN „WOM”
w Częstochowie
Nauczyciele bibliotekarze PBP RODN „WOM”
w Częstochowie

REDAKTOR NACZELNY

AGNIESZKA GRUZIŃSKA

ZASTĘPCA REDAKTORA

IWONA KMIECIAK

ZESPÓŁ REDAKCYJNY

PAWEŁ WŁODARZYK
przewodniczący
ZBIGNIEW BURDA
JOLANTA CZARNOTA

Zdjęcia wykorzystane
w „Częstochowskim Biuletynie Oświatowym”
pochodzą od autorów artykułów
oraz z serwisu freepik.com.

©Copyright by

Regionalny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli „WOM”
Częstochowa 2026

WYDAWCA

Regionalny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli „WOM”
w Częstochowie
42-200 Częstochowa, al. Jana Pawła II 126/130
tel. 34 360 60 04, 34 360 60 14, wew. 219, 221
cbo.womczest.edu.pl grudzińska@womczest.edu.pl

SKŁAD, DRUK, OPRAWA

Wydawnictwo Regionalnego Ośrodka
Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Częstochowie
42-200 Częstochowa, al. Jana Pawła II 126/130
tel. 34 360 60 04, 34 360 60 14, wew. 552

Redakcja zastrzega sobie prawo dokonywania niezbędnych
poprawek, uzupełniania i skracania artykułów
oraz nadawania własnych tytułów
bez naruszania zasadniczych myśli autora.
Nadesłane materiały są publikowane
bez honorariów dla ich autorów.
Redakcja nie zwraca nadesłanych materiałów.

Aneta Żurek – Słowo wstępne	1
EDUKACJA ARTYSTYCZNA I REGIONALNA	
Marek Czarnołęski – Jestem jednostką, żyję własnym życiem... Agnieszka Dumańska, bibliotekarka z zawodu i zamiłowania, fotograficzka z pasji... ..	2
EDUKACJA CZYTELNICZA I MEDIALNA	
Katarzyna Kucharzewska – Powiatowy Konkurs Recytatorski „Poetyckie Krajobrazy” poświęcony poezji Marii Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej	13
Paulina Rawinis – Jakie tajniki skrywa retoryka. Scenariusz lekcji bibliotecznej dla uczniów technikum	17
EDUKACJA HUMANISTYCZNA, RELIGIA, ETYKA	
Karina Bernat-Kamińska – 2026 – Rok Andrzeja Wajdy	20
Marta Lipska, Agnieszka Grudzińska – Opowiedz mi historię! Storytelling na lekcjach języka polskiego jako obcego	23
dr Sławomir Maślikowski – Niekończąca się, nie tylko rocznicowa lekcja historii	27
Beata Wilk-Zatońska – Ariadna z Ochoty. Historia Haliny Rutkowskiej-Rogozińskiej ps. Niebieska, Mała	29
EDUKACJA MATEMATYCZNO-PRZYRODNICZA	
dr Joanna Bochaczek-Trąbska – Matematyczne zmagania z nieskończonością	33
JĘZYKI OBCE I EDUKACJA EUROPEJSKA	
Aleksandra Raźniak – Sketchnoting sposobem na efektywne uczenie się języka angielskiego	37
Dorota Liberda – Deutschunterricht in heterogenen Klassen – Strategien und Chancen für das Schuljahr 2025/2026	39
Magdalena Grabowska – Aktywne ćwiczenia z mówienia na lekcjach języka angielskiego, które ożywią gramatykę i pomogą ćwiczyć precyzyjnie struktury w sposób ciekawy i motywujący	42
KSZTAŁCENIE I DORADZTWO ZAWODOWE	
Szymon Jakóbk – Zaprojektuj swoje życie. Life Design w doradztwie zawodowym oraz na lekcjach biznesu i zarządzania	44
KSZTAŁCENIE UCZNIÓW ZE SPECJALNYMI POTRZEBAMI EDUKACYJNYMI	
Urszula Jelonek, Anna Klimek – Meltdown u uczniów ze spektrum autyzmu – analiza indywidualnego przypadku	51
Daria Adamczyk – Wskazówki dla nauczycieli pracujących z uczniem z afazją w szkole podstawowej i ponadpodstawowej	53
PROJEKTY, PROGRAMY, SCENARIUSZE UROCZYSTOŚCI	
Izabela Szczęsny – „Smakosfera” – projekt edukacyjny w szkole branżowej	63
Edyta Krześ, Katarzyna Patrzykont – „Razem możemy więcej”. Miniprojekt rodzinny jako przykład zastosowania zasad uniwersalnego projektowania w edukacji (UDL) i budowania współpracy z rodzicami w szkole podstawowe	66
WYCHOWANIE PRZEDSZKOLNE I EDUKACJA WCZESNOSZKOLNA	
Aleksandra Smouch – Bajkoterapia w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym	75
Z ŻYCIA SZKÓŁ I PLACÓWEK OŚWIATOWYCH	
Emilia Jurczyńska, Edyta Szeląg – Szkolny projekt miejski „Życzliwa Częstochowa”. III edycja pod hasłem „Życzliwość i tolerancja zaczyna się tam, gdzie mieszkasz. Mała ojczyzna – wspólne dobro”	83
Marta Romanowska, Anna Kot – 80 lat Miejskiego Przedszkola Integracyjnego nr 35 im. Małego Księcia w Częstochowie	85



Kod QR oraz skrócony link
prowadzący do bieżącego
oraz do archiwalnych numerów
„Częstochowskiego
Biuletynu Oświatowego”
zapisanych w postaci
plików pdf.



Szanowni Państwo,

przekazujemy w Wasze ręce kolejny numer „Częstochowskiego Biuletynu Oświatowego”, kwartalnika Regionalnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Częstochowie, skierowanego do nauczycieli i kadry zarządzającej oświatą. W przejrzystej formie i przystępnym językiem wprowadza on czytelnika w świat edukacji. Zawiera artykuły metodyczne, teksty naukowo umocowane, przegląd wydarzeń branżowych.

Autorami artykułów są nauczyciele przedszkoli, wszystkich typów szkół i placówek wypowiadający się w swoich dziedzinach.

Przed współczesną oświatą stoją nieustannie nowe wyzwania wynikające ze zmian, które w perspektywie społecznej odczuwamy i w których uczestniczymy. Mamy nadzieję, że „Częstochowski Biuletyn Oświatowy” jest dla Państwa źródłem służącym teoretycznym rozważaniom i refleksjom, a zarazem stanowi forum dzielenia się szeroko rozumianą praktyką zawodową.

Regionalny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Częstochowie upowszechnia dobre praktyki pedagogiczne za pośrednictwem własnej strony internetowej, poprzez bezpośrednią prezentację podczas konferencji, seminariów, warsztatów oraz w „Częstochowskim Biuletynie Oświatowym”.

Celem prezentacji dobrych praktyk jest wspomaganie dyrektorów, nauczycieli przedszkoli, szkół, placówek w realizacji zadań statutowych, podnoszenie jakości pracy, rozwijanie umiejętności i wiedzy, propagowanie kreatywności i innowacyjności, promocja sprawdzonych sposobów uzyskiwania pozytywnych efektów w pracy, promocja dobrych przedszkoli, szkół i placówek w środowisku lokalnym, aktywowanie nauczycieli do dzielenia się wiedzą i doświadczeniem.

Serdecznie zapraszamy do współpracy oraz dzielenia się przykładami dobrej praktyki w zakresie realizacji podstawowych kierunków polityki oświatowej państwa wyznaczanych corocznie przez Ministra Edukacji.

Więcej informacji na ten temat, a także materiały do pobrania znajdziecie Państwo na stronie internetowej RODN „WOM” w Częstochowie: www.womczest.edu.pl w zakładce „Zasoby edukacyjne”.

Życzę Czytelnikom inspirującej lektury, a Autorom satysfakcji płynącej z dokonywanych przemyśleń i dzielenia się ich rezultatami.

Anna Amek

dyrektor

RODN „WOM” w Częstochowie

JESTEM JEDNOSTKĄ, ŻYJĘ WŁASNYM ŻYCIEM...

Agnieszka Dumańska,
bibliotekarka z zawodu i zamiłowania,
fotograficzka z pasji...

————— **Marek Czarnołęski** —————

nauczyciel bibliotekarz

Publiczna Biblioteka Pedagogiczna RODN „WOM” w Częstochowie

Z Agnieszką Dumańską znam się już od wielu lat. Pracowaliśmy w tym samym Gimnazjum nr 1 im. Jana Sobieskiego w Częstochowie. Uczyłem tam przedmiotu *plastyka*, a Agnieszkę Dumańską pamiętam ze szkolnej biblioteki. Ukończyła filologię polską w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Częstochowie. Odbiła także studia podyplomowe z zakresu informacji naukowej i bibliotekoznawstwa Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Posiada doświadczenia pozabibliotekarskie i pozapedagogiczne z racji pracy w jednej ze stacji radiowych jako redaktor fotoreportażysta. Obecnie pracuje jako nauczyciel bibliotekarz w Szkole Podstawowej nr 11 w Częstochowie, gdzie jednocześnie zajmuje się dokumentowaniem fotograficznym uroczystości szkolnych.

Fotografia, zarówno ta tradycyjna, jak i bardziej kreatywna, artystyczna odgrywa w życiu Agnieszki Dumańskiej rolę szczególną, wyjątkową. Stała się jej prawdziwą i autentyczną pasją. Do pewnego stopnia jest miłośniczką *turpizmu*. W jego estetyce zrealizowała wiele fotografii. Czym jest ów *turpizm*? Określenie pochodzi z języka łacińskiego: *turpis*, *czyli*: brzydki. Jako cecha kreacji artystycznej w sztuce dominuje przede wszystkim w literaturze, ale zupełnie dobrze eksponuje się w malarstwie, grafice, filmie, plakacie, rzeźbie, akcjach plastycznych o stylu performeru i happeningu, no i oczywiście w fotografii. W *turpizmie* dominują myśli, ale jednocześnie wszelkie zabiegi techniczne, manualne, twórcze obrazujące i opisujące *piękno* brzydoty, degeneracji,

przemijania, śmierci, choroby, kalectwa, rozkładu, procesu starzenia, zniszczenia naturalnego i tego haniebnego, wojennego. Ma to wywoływać i uruchamiać u odbiorców mnogość szoków estetycznych.



Agnieszka Dumańska

Cechy kultu brzydoty wraz z programowym antyestetyzmem nie są obce szczególnie poezji drugiej połowy XX wieku. Po roku 1956 w tym programie literackim utwory swe pisali: Ernest Bryll, Andrzej Bursa, Stanisław Grochowiak, Zbigniew Herbert, Tadeusz Nowak, Rafał Wojaczek, Miron Białoszewski, Tadeusz Różewicz. Pojęcie *turpizmu* do historii sztuki wprowadził Julian Przyboś. Prautworem był tu jego wiersz: *Oda do turpistów*.

Jakie jest znaczenie tej estetycznej postawy w wymiarze i przestrzeni sztuki? Według mnie niezwykle istotnym elementem składowym *anatomii* zjawiska jest protest pokoleniowy, który emanuje napięciem buntu przeciwko trendom idealizacji egzystencji życia oraz konserwatywnej, tradycyjnej rzeczywistości. Następnie afirmacja rzeczywistości, czyli aprobata świata pomimo jego brzydoty i stron negatywnych. Wreszcie aspekt odnoszący się bezpośrednio do wyrazu artystycznego: antyestetyzm, ukierunkowany w stronę obalania skostniałego, tradycyjnego wymiaru i menu estetycznego. Reprezentanci *turpizmu* rozumieli świat z pewnością w sposób nieidealny, ale i surowy, oschły. *Turpizm*, jako kontrowersyjny trend w sztuce przyczynił się do istotnych przemian szczególnie w polskiej literaturze. Został prekursorem nowatorskiej tematyki i mnogości jej obrazowania. Odcisnął swe piętno w historycznym procesie rewolucji poezji. Artyści turpiści niezaprzeczalnie ukształtowali swoich następców, a źródeł ich refleksji, o takim a nie innym obrazie sztuki, należy szukać w czasookresie od średniowiecza poprzez kilka wieków następnych, między innymi wieków XIX i XX, aż po symboliki lat współczesnych, bodajże najtragiczniejszego wieku XXI. Myślę, że turpistyczna postawa wśród artystów trwa nadal, wciąż jest aktualna i nawet nie zdajemy sobie sprawy z jej powszechności. Dlatego też utożsamiając się z tą konwencją, Agnieszka Dumańską interesują bardziej lub mniej zniszczone i zrujnowane budowle wraz z coraz mniejszą ilością obiektów przemysłowych. Będąc miłośniczką zabytków, chętnie fotografuje chociażby ruiny dawnych zamków, np. w Czorsztynie, albo piękne, lecz zrujnowane, zdewastowane schody w kamienicy. Potrafi także dostrzec wizualną oraz symboliczną wartość starych baniek mlecznych.

Pewnie bliska Agnieszce Dumańskiej może być postawa współczesnego częstochowskiego fotografa profesora Wojciecha Prażmowskiego, który w swych pracach fotograficznych, w ich cyklach snuje dywagacje dotyczące i będące blisko kondycji człowieka w świecie ziemskim. W zasadzie *turpizm*, będący przekazem myśli artystycznych, filozoficznych oraz etycznych występuje w każdej dziedzinie sztuki. W malarstwie chociażby, założenia te same postawy często manifestują się wręcz szokująco. Artyści próbują wyzwolić u odbiorców jak najmocniejsze przeżycia, aby często także zaprzeczać tradycjom piękna. W malarstwie zarówno europejskim, jak i polskim można wskazać twórców podejmujących w swych poszukiwaniach estetycznych idei *turpizmu*. Historycy sztuki zdecydowali, iż tzw. pre-

kursorem *turpizmu* w malarstwie zostanie Caravaggio z biblijnymi scenami o wyrazie realizmu, ale jednocześnie nacechowanymi atmosferami schorzeń i postępującego starzenia. Pełnym dynamizmem i ekspresją w dziełach jest Chaïm Soutine. Te jego zniekształcone martwe natury oraz sylwetki postaci. Theodore Gericault przeszedł do archiwum historii sztuki dzięki realistycznym i jednocześnie psychologicznym portretom ludzi chorych psychicznie.

Angielski malarz Francis Bacon również pochylał się nad człowiekiem i jego losem. U progu swej drogi twórczej fascynował go kubizm i surrealizm, aby od roku 1950 realizować już własny sposób budowania obrazów. Wśród tematów dominuje wyobcowany, samotny, zagrożony człowiek. Kompozycje przepełniają intensywne barwy, dramatyzmy perspektywiczne zdeformowanych postaci oraz nierzeczywiste przestrzenie. Wielokrotnie realizował wątki religijne, a wśród nich często scenę ukrzyżowania. Sięgał po inspiracje, które odnajdywał u Velásqueza, Rembrandta i Grünewalda. Teksty prasowe i zdjęcia także rozwijały jego wyobraźnię. Poszukiwania wyrazu artystycznego, ideologicznego i symboliki idei *turpistycznej* także nie były dalekie polskim malarzom. Bodajże, wizualnie największą, przebogata tematycznie, treściowo i symbolicznie jest kreacja artysty malarza Zdzisława Beksińskiego, który w swoim surrealizmie, nadrealizmie osiągnął szczyty wtajemniczenia w znalezieniu się po drugiej stronie *lustra*. Tam, gdzie zaaranżowana została całkowicie odmienna jakość istnienia człowieka. Jakimś bliźniaczym językiem plastycznym rozmawia ze swoimi wielbicielami inny znany polski malarz, Jan Lebenstein.

Proponuje wszystkim zainteresowanym przeżywanie dramatów z przenikającym się światem swoich zwierzęcych i ludzkich potworów. Kompozycje Lebensteina w większości przypadków więcej mają z ilustracji, grafiki i rysunku niż z nazywania się malarstwem. Śmiało i bardzo naturalnie mogę przejść do odnotowania dwóch następnych polskich malarzy, którym do *turpizmu* było o krok. Oto Jerzy Tchórzewski i Jerzy Duda-Gracz. Tchórzewski pokazuje w swych jakże dynamicznych obrazach swój indywidualny wszechświat wypełniony odrażającymi, wywołującymi niepokój i strach, człekokształtymi lub odzwierzęcymi stworami. Sceneria dzieł jest często wizualizacją wyobrażeń samego bezkresnego, niebezpiecznego wszechświata, zbudowanego niby z kryształów materii nieożywionej, która w propozycjach malarza ma *duszę* i czuć w niej bijące serce wieczności.

Duda-Gracz, podobnie do Lebensteina, typowy rysownik, grafik ilustrator, ale zdecydowanie nie

malarz. Usiłował groteską, deformacją, brzydotą ludzkiej egzystencji, ukazaniem niedoskonałości globalnego ziemskiego wymiaru życia, przybliżyć studiującym jego postawę estetyczną, prawdziwe i nie zawsze dobre wyniki badań nad ludzką kondycją. Natomiast w Kielcach, w cieniu Jerzego Dudy-Gracza, niemalże równocześnie, tworzył przez lata artysta malarz Krzysztof Jackowski. O nim również nie powinno się mówić malarz, a jedynie pomysłowy rysownik i ilustrator. Tematami jego prac byli głównie ludzie, a właściwie *ludki*, *lalki* upodobnione do *kosmitów*, często egzystujące w tajemniczych rozległych pejzażach ze sztafażami i atrybutami snu, czy fantazji surrealistycznej. Chciałbym jeszcze wyeksponować wyjątkowo ciekawego, oryginalnego i niepowtarzalnego twórcę, którym jest Roman Opałka. Gdyby nie fakt, że siedział przy kawiarnianym stoliku i oczekując przybycia umówionej z nim osoby, dla zabicia czasu zaczął na leżących serwetkach pisać cyfry.

Od początkowych do coraz wyższych i większych. I zrodziła się w jego myśleniu o własnej sztuce koncepcja, która nakazała malarzowi przez następnych kilkadziesiąt lat *malować*, a właściwie pisać jak ikony, obrazy pokryte systematycznym zapisem kolejnych cyfr. Liczba za liczbą. Proces ów uzupełniał magnetofonowymi nagraniami głosowego odliczania nanoszonych na płótna cyfr. Odliczał i *malował* przemijanie egzystencji, nieuchronny upływ czasu. Jeszcze kilka nazwisk artystów, którzy podejmowali w swych kreacjach i wizjach twórczych przynajmniej niektóre cechy sztuki turpistycznej: Artur Grotger, Bronisław Linke, Marek Oberländer, Stanisław Rodziński, Andrzej Wróblewski, Franciszek Starowieyski. W malarstwie o piętnie turpizmu istotną cechą jest stosowanie przez twórców ciemnych gam kolorów i barw oraz dużych kontrastów. Jednocześnie muszą zauważyć, że dla wyrażenia silnych ekspresji dość często dzieła zbudowane są kolorystykami bardziej żywymi i intensywnymi, niezwykle dynamicznymi śladami narzędzi malarskich. Takie elementy warsztatu plastycznego wywołują napięte emocje przeżyć. Optyczny surowy ascetyzm podbudowany dramatyzmem, zniekształcanie przedmiotów i postaci, kształtów i form skutecznie oraz sugestywnie opisują niewytłumaczalne cierpienia w egzystencji życia ziemskiego, a może i także pozaziemskiego, o ile tam *gdzieś* takowe trwa...

Mając przed sobą dzieło o cechach turpistycznych, widz odczuwa proces nietrwałości naszych ziemskich cywilizacji. W przypadku zainteresowań Agnieszki Dumańskiej turpizmem należy odnieść się bezpośrednio do tego nurtu w sztuce fotografii i po-

krewnych jej twórczościach: filmowej oraz teatralnej. W filmach turpistycznych twórcy obrazów świadomie stosują zasadę obrzydzenia widzowi doznań wizualnych, co przekłada się na całą gamę przeżyć i doznań nerwowych, emocjonalnych. Reżyserzy wraz z aktorami pragną drogami sugestii, zawładnięcia umysłami, wymuszenia u odbiorców wyizolowania się z rzeczywistości, spowodować wystąpienie gwałtownych zjawisk psychicznych, łącznie ze strachem i bojaźniami. Od tego są brutalne, o dużym ładunku przemocy, a nawet krwi: thrillery, horrory i filmy grozy, w czasie oglądania których, najlepiej gdyby widz uwierzył bezkrytycznie w przeżywaną rzeczywistość. Jakże jeszcze długo, długo po seansie, po dozach różnych makabr, ludzie boją się, są nadwrażliwi i przeczuleni. Taka jest twórczość Tima Burtona: *Gnijąca Panna Młoda*, *Edward Nożycoręki*, *Sok z żuka*.

Jako dziecko z dużym lękiem oglądałem film szwedzkiego reżysera Ernsta Ingmara Bergmana *pt. Tam, gdzie rosną poziomki* z roku 1957. W polskim kinie także można spotkać się z filmami posiadającymi omawiane atrybuty. Chociażby produkcja z roku 1973, *pt. Sanatorium pod Klepsydrą* w reżyserii Wojciecha Jerzego Hasa. Albo, słynny obraz filmowy z roku 1983 *pt. Widziadło* w reżyserii Marka Nowickiego. Kino charakteryzujące się tymi cechami opowiada o okrucieństwach ludzi za pomocą eksperymentów z formami przekazów, jak i za pomocą doświadczeń artystycznych, estetycznych. Teatr zawsze był i jest podatnym środowiskiem, w którym realizacje turpistyczne miały i nadal mają dużą szansę sukcesu. Spektakle turpistyczne zostają celowo pozbawiane wypracowanych, sprawdzonych, tradycyjnych zasad piękna.

W zamian dominują inne, niekonwencjonalne, często niezrozumiałe środki wyrazu. *Turpizm* na deskach teatralnych najczęściej objawia się w kostiumach, charakteryzacjach, scenografiach. W tych ewolucyjnych procesach swoje znaczące udziały mają metody oraz sposoby ukazywania tematów przedstawień. Często nadrzędną płaszczyzną jest szokowanie widzów w celu przekonania ich do celowości refleksyjnych rozmyślań nad ludzką kondycją. Oto kilka przykładów twórców, którzy będąc artystami malarzami, scenografami, czy grafikami największe swoje sukcesy odnieśli dzięki założonym przez siebie teatrom autorskim o profilu głęboko turpistycznym.

W roku 1989, w Gminnym Ośrodku Kultury w Żytnie, dzięki inicjatywie Krystyny i Michała Zaskórkich powstał Teatr Lalkowy Animagia. *Atutami przedstawień teatru były zawsze: interesujące*

scenografie oraz projekty lalek i masek, a także ich animacje. Teatr uczestniczył i był nagradzany na festiwalach krajowych oraz międzynarodowych: *Ogólnopolski Przegląd Teatralny w Szczecinie Kontrapunkt*, *Międzynarodowy Festiwal Sztuki Lalkarskiej w Bielsku-Białej*. Przedstawienia przygotowane przez Animację zespół teatru wystawiał w ramach festiwalu ulicznych w Gdańsku (*FETA*) i Poznaniu (*MALTA*) Tytuły niektórych spektakli: *Przypowieść o żołnierzu, biedzie i śmierci; Temu owoc się należy; Tron; Kaprysy; Krajobraz z wędrowcem, czyli o zgubnych skutkach zbaczania na manowce*.

W roku 1955 zaprzyjaźnieni z Tadeuszem Kantorem krytycy i teoretycy sztuk pięknych oraz sami plastycy założyli w Krakowie Teatr *Cricot2*. Kantor nazwał go *Teatrem Śmierci*, jako tą bodajże najważniejszą w swoim artystycznym życiu postawę twórczą i estetyczną. Słynne w świecie dzieła: *Umarła klasa; Wielopole, Wielopole; Niech szczepną artyści; Nigdy już tu nie powrócę*. Przedstawienie pt. *Dziś są moje urodziny* premierę miało już po odejściu Tadeusza Kantora z tego świata. Spektakle autorstwa Kantora charakteryzują się motywami przemijania, dbania o pamięć przeszłości, śmierci. Profesor Akademii Sztuk Pięknych w Warszawie, reżyser, scenograf, artysta malarz Józef Szajna, całe życie tworzył malarstwo w żywych oraz dynamicznych kontekstach z kolażami i asamblażami.

Przewodnimi treściami sztuki tego wielkiego artysty jest ciągle dziejące się przemijanie w obliczu wszelkich zniszczeń i zagład. Szajna przygotowywał dla spektakli autorskie scenografie. Wiele sztuk teatralnych samodzielnie reżyserował, zarówno w Polsce, jak i poza granicami kraju. Wojciech Kołsut stworzył obraz pt. *Przemijanie. Czas przeszły, czas przyszły*. Przynależy on do stylu, w sztuce i plastyce, nazwanego *fantastyką*. Baśniowe i nie-realne sytuacje, obrazy, wydarzenia sensne korelują z intymnymi wyobrażeniami, fantazjami. Tej postawie estetycznej nieobce są wizje surrealistyczne, a także futurystyczne. Dzieła literackie często bywają inspiracjami dla twórców wizualnych. Dzieło Kołsuta jest czystą melancholią, która wymyka się jednoznaczному zdefiniowaniu. Bliska staje się zadumie, tęsknocie. Podobnie należy odbierać symboliczny i metaforyczny Teatr Wojciecha Kołsuta, który w przeciągu lat przygotował wiele premierowych spektakli. W roku 1969 powstała *Scena Plastyczna KUL*. Pomysłodawcą i założycielem był Leszek Mądzik, profesor sztuk plastycznych, fotograf, artysta malarz, reżyser teatralny i scenograf. Kompozycje sceniczne Mądzika dostarczają widzom różnorodne poziomy dynamik obrazów. Według sa-

mego autora przedstawień wiodącym, pierwszoplanowym ich atrybutem i elementem było zawsze światło. Narracje oraz interpretacje wizualne, plastyczne zanurzone są w abstrakcyjnych dźwiękach, prymitywnych głosach bardziej lub mniej rozbudowanych. Brak jest słów. Dzieła Mądzika spopularyzowane i wykreowane dzięki *Scenie Plastycznej KUL* dotyczą najistotniejszych, refleksyjnych aspektów o przemijaniu i filozofii życia. *Turpizm* w teatrze bywa ekspresją realistycznych lub odrealnionych, antyestetycznych zjawisk werbalno-wizualnych. Mogą one być nietolerowane przez widzów. Prześmiewczość, oschłość górują nad poprawnymi, wziętymi z menu dobrych manier, treściami.

Twórcy teatralni za wszelką cenę pragną panować nad myśleniem i odczuwaniem duchowym widzów. Sukcesem można nazwać stworzenie atmosfery zadumy i refleksji, pomimo używania często drastycznych środków teatralnych. Dużo zależy od scenografii, kostiumów aktorów, ich charakteryzacji, a nawet od samej techniki gry, kreacji. Sceny, mogą wtedy wypełniać podejrzaną, zdewastowaną, stare rekwizyty, włącznie z jakimiś brzydkimi i śmierdzącymi śmieciami. Ubrania deformujące drastycznie postacie występujące w spektaklach, albo wyglądające odstraszająco i przeraźliwie, mogą u oglądających przedstawienia wywoływać sprzeczności i bunty wewnętrzne. Scenariusze spektakli potrafią opowiadać o najcięższych przypadkach zaburzeń emocjonalnych, chorób, a także wzajemnej agresji wśród ludzi. Aby rzetelnie i prawidłowo wyrażać przesłania autorów scenicznych prezentacji, aktorzy muszą reprezentować postawy niepopularne, wywołujące u widzów frustracje, wewnętrzne niepokoje oraz stany odrzuceń.

Dzięki estetyce turpizmu wydarzenia teatralne mają szanse zbliżania się do autentycznych, oczekiwanych przez społeczeństwa celów życiowych, jak i tych artystycznych. Mogą kształtować głębokie refleksje nad wymiarem naszego, ludzkiego, ziemskiego życia. Często wzbudzają oszołomienia. Ale, co z fotografią? Wszak Agnieszka Dumańska swój talent poświęciła tej dziedzinie twórczej. *Turpizm* w fotografii przedstawia się niezwykle bliźniaczo do jego charakterystyki literackiej lub w sztukach plastycznych. Fotografia turpistyczna może dokumentować, zastały przez twórcę obiektu, symboliczny obraz wybranego przedmiotu czy wydarzenia. Albo, może być nośnikiem głębokich i ważnych treści dzięki wykorzystaniu elektronicznej techniki, która jest w stanie stworzyć przeróżne fotomontaże, fotokolaże, wykreować niespotykane fantastyczne i surrealistyczne światy. Taka wrażliwość fotogra-

fów oraz techniki wykonawcze pozwalają, dzięki wzajemnym przenikaniom się światów, stworzyć wizualne opowieści o przemijaniu, o centralnym zegarze wszechświata odliczającym nam czas istnienia. Zdjęcia przynależne do nurtu turpizmu charakteryzują się stylem makrofotografii, czyli odnoszącym się do utrwalania małych elementów świata materialnego w skali 1:1 lub nieco większej, dla wyeksponowania niemobilizujących naszej uwagi detali. Fotografie mogą także dokumentować skordowane wiekiem, albo niszczyielskimi ingerencjami ludzi, miejsca lub przedmioty. Tak przemyślane i rozumiane kreacje bywają donośnymi, artystycznymi głosami w walkach o zdrowsze jutro dziejów ziemskiego wymiaru życia. Mocno odciskają się w naszych świadomościach chociażby przy okazji współczesnych zagrożeń wojennych, nawet tych sięgających do obaw przed jądrowym i atomowym unicestwieniem życia naszej planety. Skrajnie przeciwną techniką obcowania z atmosferami turpistycznymi jest fotografia mikrograficzna.

Poszerza tradycyjne obiektywy, flesze i filtry o dodatkowe oprzyrządowania aparatu fotograficznego w postaci lup i lunet mikroskopowych. Fotografia turpistyczna nie zawsze jest odbiciem dalece posuniętych zmian w psychice jej twórców. Często była i jest li tylko narzędziem prowokacji, świadomego zaaranżowania wątku o ważnej treści. Bodajże najmniej eksponowanym w historii sztuki jest problem turpizmu w rzeźbie. Jerzego Beresia, Alinę Szapocznikow, Henryka Morela mogą określić mianem twórców kompozycji przestrzennych z cechami turpistycznymi. Ale, wśród artystów bywają i tacy, których nie można zakwalifikować do jednej dyscypliny sztuki. Są multitwórcami zajmującymi się performancem, filmem, instalacją, rzeźbą, fotografią i sztuką wideo, jak chociażby: Katarzyna Kozyra, Chris Niedenthal, Artur Jacek Żmijewski. Pomimo niejednoznaczności i braku jedności w ocenie, turpizm klasuje się jako ciekawe, frapujące i tajemnicze oblicze fragmentu historii sztuki.

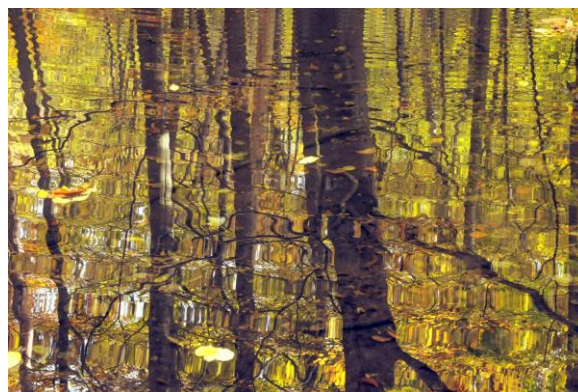
Wyzwała analizy oraz poszukiwania wokół problemów człowieczych i planety Ziemi. Agnieszka Dumańska prowadzi ciągły dialog z tą postawą, nie tylko estetyczną, lecz także filozoficzną, moralną. Wystawę fotografii artystki pt. *Złoty Potok jest złoty* zorganizowałem w przestrzeni Publicznej Biblioteki Pedagogicznej Regionalnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Częstochowie. Ekspozycję wypełnił cykl zdjęć ukazujący nieprzeciętnie wrażliwe inspiracje naturą podczęstochowskiej, jurajskiej miejscowości Potok Złoty. Kiedy pierwszy raz spojrziałem na awersy prac przekonałem się, iż swia-

domie wszystkie pozbawione zostały ingerencji cyfrowej. Języki: fotograficzny, graficzny, malarski, dzięki którym Agnieszka Dumańska rozmawia z widzami, utrwaliły się w zdjęciach wyłącznie w wyniku mistrzowskiego operowania aparatem fotograficznym.

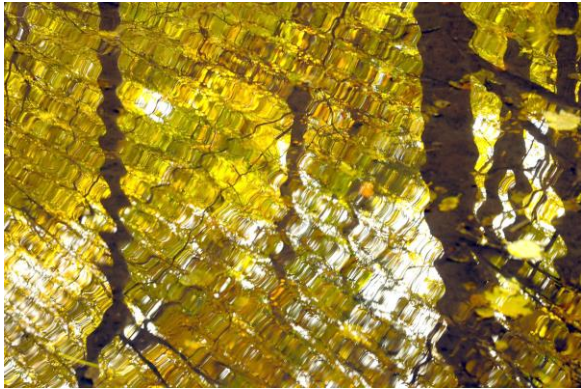
Kompozycje są pokłosiem Pleneru *Fotoklubu Jurajskiego*, który odbył się wczesną jesienią roku 2015. Autorka prac tak wspomina tamten wyjątkowy czas: *Cudowne tereny naszej Jury to nadzwyczaj wdzięczny temat. Lubię zejść z udeptanej trasy, przemknąć kawałek w inną stronę, wejść tam, gdzie wydawałoby się nie ma przejścia, a potem z nagłą odwrócić się i ujrzeć to wszystko z innej perspektywy. Obraz, zdawałoby się dobrze znany, odśladania wtedy swe ukryte walory. Pociągają mnie detale, ciekawe kształty, zakamarki, plamy barwne, gry światła... Złoty Potok ze swoimi źródłami fascynuje, przyciąga, zachęca do zabawy i eksperymentów. Pewnie nieraz jeszcze spojrzę okiem obiektywu w jego lustrzane tafle... Całościowo, zestaw charakteryzuje przyrodę Potoku Złotego, ale jednocześnie zawiera małe, kameralne zbiory fotografii. Tytułami takimi jak: *Smok, Przemijamy, Po tamtej stronie 1, Po tamtej stronie 2, Lustro 1, Lustro 2, Lustro 3, Impresja, Brama Twardowskiego, Światłość* zostały nazwane zdjęcia najbardziej osadzone w powyższych analizach postaw turpistycznych.*



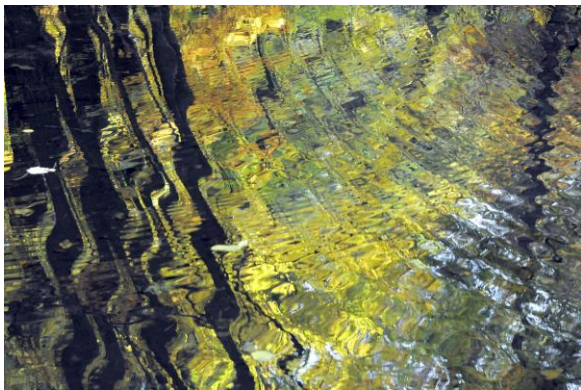
„Smok”



„Lustro 1”



„Lustro 2”



„Lustro 3”



„Przemijamy”



„Impresja”

Fragment rozczłonkowanego, starego i grubego pnia drzewa przypomina swymi bujnymi formami postać prastarego jaszczura, smoka. Niezwykle symboliczna kompozycja kilku żółtych, opadłych na ażurowe struktury butwiejącej kory, liści. Jesienne liście, do niedawna jeszcze pijące życiodajne soki, teraz o zmienionej strukturze krzyczą o przemianiu... Czy je słyszymy? Fragmenty leśnego pejzażu z odbiciami w stawie lub potoku gęstych, liściastych drzew. Sfery służącej jako model do odbić można się jedynie domyślać. Zdjęcia *Po tamtej stronie* zapowiadają jeszcze bardziej docieklive i dosłowne, *Lustra*, symbole drugiej strony istnienia ludzkich dusz i ich przejścia do innych wymiarów. W fotografiach występuje daleko posunięta deformacja zastanej w lesie rzeczywistości.



„Po tamtej stronie”

Powierzchnie leśnych wód są pomarszczone. W pomiętych, zgniecionych taflach obrazów żyją minione, poprzednie projekcje światów nadwodnych. Widz, analizując zdjęcia, utożsamia się z wyobrażeniami dziewiczej, prastarej puszczy. Przestrzenie nierównych zmarszczeń wód jawią się niczym szkła witrażowe.

Utrwalone zjawiska żywej natury przypominają grube, malarskie faktury olejnych obrazów Jana Cybisa, Krzysztofa Wachowiaka, czy Jacka Sempolińskiego. Rytmy odkształconych form drzew, czy struktur wodnych zastygły, jakby tuż po nałożeniu ich dzięki artystycznej szpachli malarskiej, pod którą alla prima przenikają się wzajemnie różnokolorowe zawiesiny farb. Kolorystyka zdjęć jest zawężona: odcienie czerni, indyga, szarych granatów i błękitów, a w światłach żółcienie, biele i chromowe zielenie. W ekspozycyjnym zestawie zdjęć Agnieszki Dumańskiej szczególnie wyróżniają się te z motywami wziętymi z natury, ale najbardziej przetworzone, przetransponowane przez percepcję wyobraźni i fantazji autorki. *Impresję* budują same bezkształtne, kleksowate, abstrakcyjne plamy zmarszczonej powierzchni wodnej. Ich obszary, wielkości,

kształty określają i wyznaczają kolory i barwy, cienie i światła, tony i półtony, kontrastowe i delikatne niuanse przywodnego i nadwodnego terenu odbitego w wodzie. Lewa strona kompozycji to seledyny, zielenie chromowe i szare, jako warstwa światła.

Pod nią, miejscami, wrywkowo: czernie i indyga jako głębinowe czeluście. W środku, trochę u góry, żółte, nieco złamane wiosenną zielenią plamy. Unoszą się i kołyszają, jakby były kozuchem wodorostów, a są tylko światłem, impresją. Cała prawa strona kadru, poza rytmicznymi smugami światła, mroczy ciemną, brunatną, czarno-indygową otchłanią. Na tafli mającej *przeciery* faktur i rytmów niewielkich fal wody. Atmosfera kompozycji godna skojarzenia z obrazem prekursora impresjonizmu Clauda Moneta pt. *Impresja. Wschód słońca*.

Następne zdjęcie posiadające choć niektóre cechy turpizmu, to *Brama Twardowskiego*.



„Brama Twardowskiego”

Kompozycja dynamiczna, symetryczna i centralna, wręcz szalona o niezwykłym pędzie i ruchu. Temat *Bramy Twardowskiego* w Złotym Potoku sprowokował Agnieszkę Dumańską do tak dalece posuniętej interpretacji tej podziemnej i naziemnej struktury skalnej. Całość zdjęcia kojarzy się z tajemniczym i apokaliptycznym wybuchem podsycanym dzięki rozchodzącym się od środka smugom. Podobnie do *Impresji* w tej kompozycji decydującą rolę odgrywa sakralne światło. W otoczeniu białoszarych promieni, lewa część owalnej, środkowej przestrzeni i formy, skrzy się i złoci pięknem żółta-zielonej poświaty. Kolor ten świetliście powtarza się z prawej strony bijących do przodu promieni.

W samym centrum kompozycji, na tle białoszaro-czarnego nieregularnego owalu rysuje się głowa jakiegoś bliżej nieznanego, fantastycznego stworzenia, z wydatnym, ostrym nosem, czołem, brwią i okiem, otwartymi ustami, wielkim, słoniowym uchem. Jeżeli wyobraźnia pozwala, a w moim przy-

padku tak jest, to jeszcze można dopatrzeć się tułowia ubranego w białą, powiewającą szatę, której kształt modelują najciemniejsze fragmenty strumieni światła. A żółte promienie bijące z samego środka wszechświata przerażającej formy można przypisać roli skrzydła tej, nie z Ziemi pochodzącej, niematerialnej zjawy.

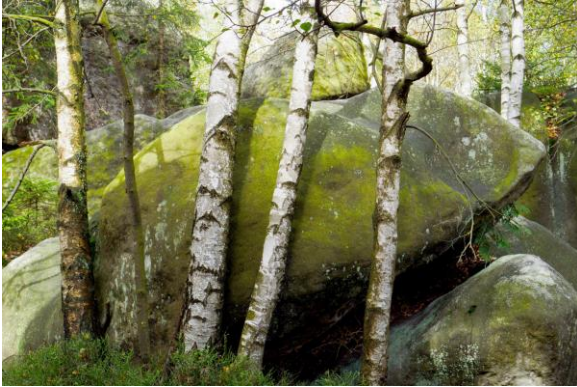
I, ostatnie, trzecie zdjęcie pt. „Światłość” z nieoficjalnego tryptyku przeniknięte przytłaczającą masą rozpedzonego światła.



„Światłość”

Fotografia oślepiającej żółtej, z odcieniami i wolorami ciepłej zieleni oraz bieli, światłości. Rozpedzone we wszystkich możliwych kierunkach atomy i kwarki, w postaci niebiańskich promieni, mkną prosto w kierunku widza, na widza... Chcą go iluzjonistycznie stratować siłą emanującego boskiego żaru, analogicznie do pędzącego na wprost zaprzęgu z czterema końmi w ogromnym formacie obrazie pędzla Józefa Chełmońskiego *Czwórka*, z roku 1881. W przeraźliwej jasności mającą pioniki kilku niewyraźnych i niedosłownych pni drzew. Dolne fragmenty kompozycji rozbuchane są rytmami ugrowo-sienowych isker... Treść z przesłaniem kompozycji nie są wartościami skomplikowanymi. Pomimo symbolicznych ambicji autorki zdjęcia wizualizacja interpretacji natury została podana widzowi w sposób prosty i przejrzysty.

Zdjęciami, które swoimi ikonografiami oscylują w obrębie fotografii bardziej tradycyjnej są kompozycje: *Brzozy i głazy*. Typowa fotografia pamiątkowa z wycieczkowego pobytu w pięknej krainie Jury Krakowsko-Częstochowskiej. Formy są realistyczne, naturalne. Jedyne monumentalne rozmiary głazów mogą wzbudzać niepokój i refleksje. Ciężary wzajemnie się przygniatają, istnieją w symbiozie. Surowość kamieni neutralizują rosnące tuż przed skałami brzozy. Ale, i w tym przypadku zrodziła się pokusa interpretacji tak niewinnie zobrazowanej natury.



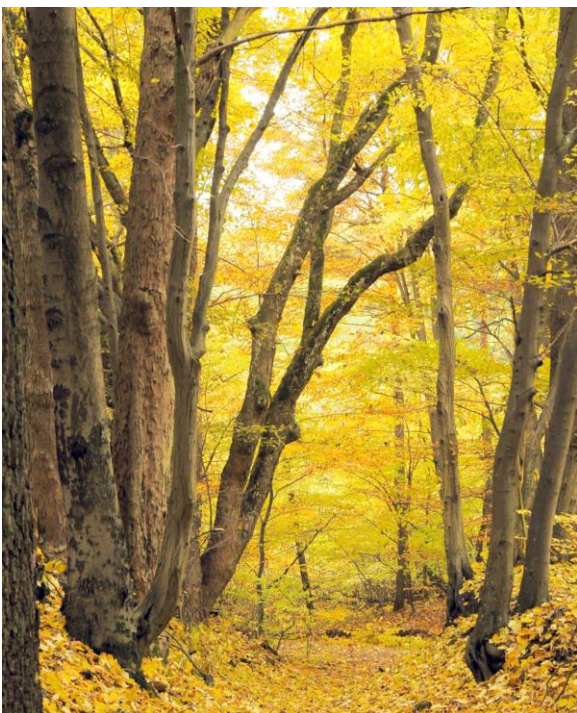
„Brzozy i głazy”

Z czym mogą kojarzyć się takie struktury? Oczywiście z pradawnym grobowcem naszych przodków.

Złocistość. W wąwozie1. W wąwozie2. Drzewa.



„W wąwozie 1”



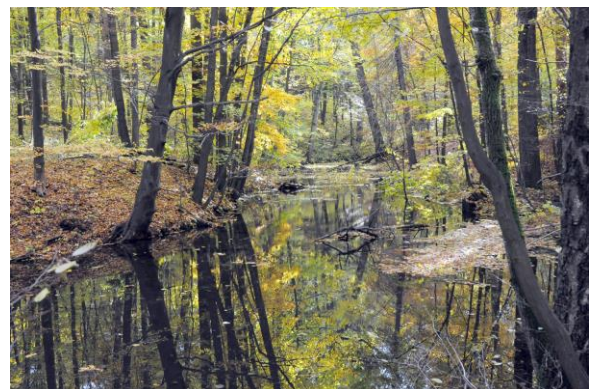
„W wąwozie 2”



„Drzewa”

Pnące się w górę dukty korzenne, jary i wąwozy. Skały pokryte mchami, porostami, opadłymi liśćmi. Odkryte, pelzające po kamiennych strukturach, wnikaające w głąb gleby, to znowu pojawiające się na powierzchniach runa, korzenie. Ich przedłużeniami, dalszymi ciągami są stare, wiekowe drzewa. Wzrok penetruje przestrzeń lasu aż dociera do sfery koron drzew, rozległych kurtyn żółto-pomarańczowych liści. Skrzą się i tlą pojedynczymi, puentylistycznymi plamami, plamkami, plameczkami... Uporządkowane poświaty lśnią statycznie. Nie narzucają się, nie bombardują widza swoimi energiami.

Zapraszają, aby się do nich zbliżyć, a nawet przekraczać ich tajemnice, scalając rytualnie skrajnie odmienne stany przebywania w naturze. *Pejzaż*. Fotografia dokumentuje współczesny obraz wnętrza lasu z przełomem płynącej w środku jego organizmu rzeki, czy niosącego wodę potężnego wyżynnego strumienia. Atmosfera leśnych połaci przenosi widza w ich prehistoryczne, pradawne i dziewicze czasy. Puszcze były dzikimi obszarami pierwotnymi bez jakiegokolwiek ingerencji człowieka. Bezczesne, niedostępne kompleksy leśne, często podmokłe, bagicienne, z dorodnymi populacjami zwierząt. Współcześnie takie skanseny mają nazwę lasów naturalnych, których ziemie nie były zagospodarowywane rolniczo.



„Pejzaż”

Pejzaż, to fotografia ukazująca znaczny fragment przyrody Złotego Potoku, która Agnieszce Dumańskiej dostarczyła moc inspiracji. W tej przekrojowej, pozornie artystycznie nieatrakcyjnej kompozycji, zatrzymany został w kadrze podgląd do całego fotoreportażu z Potoka Złotego.

Ostatnio w internetowym Onecie zetknąłem się z wywiadem autorstwa Julii Parkot, który przeprowadziła z Piotrem Augustyniakiem, wykładowcą w krakowskim Uniwersytecie Ekonomicznym, eseistą i filozofem. Zacytuję w dosłownym brzmieniu myśli naukowca komponującą się z rozważaniami snutymi przeze mnie przy fotografiach Agnieszki Dumańskiej: *Zachwyty pięknymi widokami i wyjątkowymi chwilami nie oznacza od razu romantyzowania i bezkrytyczności. Chodzi o to, by nasza wrażliwość i estetyczne doświadczenia otworzyły się na momenty zwane: kairosem, które stanowią głębokie zanurzenie w życie, w coś, co nazywam jego boskością. Mamy różne doświadczenia czasu. To dominujące, które jest związane z funkcjonowaniem w cywilizacji, można określić greckim słowem: chronos. Żyjemy w świecie chronologicznym, z jasną sekwencją tego, co przed, teraz i po. Jest logika, są przyczyny i skutki. To podstawowy i pożądanym wymiar czasu. Potrzebujemy go jako podstawy naszego funkcjonowania. Ale nie jest on jedynym doświadczeniem czasu. Jest też takie, które było nazywane przez Greków: kairosem. To rzadkie momenty, kiedy nagle znika sprawnie naoliwiony mechanizm cywilizowanego życia. Nagle liczy się tylko konkretna chwila totalnej intensywności. Dla mnie to momenty, kiedy dotyka nas pełnia życia, w całej jego niesamowitości i wieloznaczności. To może być zakochanie, euforia, ale też przeżycia negatywne, na przykład śmierć, różne doświadczenia, które rozsadzają znany nam porządek. Każde z nich jest ważne, ponieważ w tym cywilizacyjnym mechanizmie, nawet jeśli wszystko jest w porządku, w pewnym momencie zaczynamy się dusić¹.*

I, może płynnie przejdę przed ekrany dwóch fotografii, które wprawdzie nie brały udziału w wystawie, ale godne są uważnemu przyjrzeniu się im: *Konstrukcja* i *Ślady*. Pierwsza, zakomponowana pionowo, proponuje widzowi wycieczkę wysokościową, prawie jak na tzw. ścianie sportowej.

Solidna ściana stalowa, metalowa, żeliwna. Mur wielopoziomowej zbrojonej blachy. W górnych partiach prześwity nieba docierające przez dachowe świetliki i okna, powielone poniżej na płaszczyźnie starego złota. Mechaniczne systemy łączy poszczególnych modułów konstrukcji. Zamknięte, pancerne włązy, wiązki wiszących wielkich rur, tajemnicze

numery pokrywające niektóre krawędzie prostokątów, jakby z domina wziętych.



„Konstrukcja”

Rytmy podłużnych kątowników, nakładające się na siebie i przenikające nawzajem, słabo dostrzegalne figury geometryczne: trójkąty, romby, kwadraty... Metaloplastyka całości działa bardzo plastycznie, płaskorzeźbnie, a nawet metafizycznie, dzięki jednoczesnemu trwaniu obok siebie wielu wymiarów korytarzy i tuneli czasoprzestrzennych. Plastycznych, wizualnych smaczków dodają rudawo-biało-brunatne świetliste przecięry w zróżnicowanych fakturach patyny opakowującej kruszcową tafelę. W niej żyją: początek i koniec, narodziny i śmierć... Druga, symbolizuje duchowy i materialny świat codziennego życia, trwania. Przesłanie fotografii jest bardzo czytelne.

Opowiadanie ma dwa wstępy i dwa zakończenia. Wszystko zależy od intencji wyobraźni oglądającego. Swoją podróż rozpocznie może od neonowego, przez optyczny pryzmat barwnie oprawionego, tęczowego fragmentu wiejskiego domu. Przy tym oświetleniu staje się dominantą i akcentem kolorystycznym kompozycji, która całościowo przybrała gamę monochromatyczną, melancholijną. Bejce umbr, sien, ugrów, szaro-mysich bieli dech ściany i drzewi

ze skoblem leciwej chaty wiejskiej. Przejście jednego świata w drugi następuje łagodnie i subtelnie.



„Ślady”

Szare zielenie, wyciszone błękity oraz fioleły tracą swe natężenia i światła, wchodząc na powierzchnię nagrzanego w słońcu drewna. Stopniowo, stopniowo, powoli, pomału zanikają, wtapiając i rozpluwając się w strukturach sęków, słoików, drzazg, wtartej w drewno sadzy... Znam z autopsji zapach rozgrzanego, zaimpregnowanego drewna, w zestawie z równie wrzącymi i parzącymi zapachami wiejskich wyziewów: kurzu, mleka, drobiu, obornika, a nawet samego koktajlu powietrza zamkniętego w pomieszczeniu i także zewnętrznego, niosącego te wszystkie wonności. W półrealny, niezwykle plastyczny, malarski obraz wtopione są mało widoczne dwie tajemnice. Intrygująca czeluść wnętrza domostwa, której przedsmak można poznać jedynie dzięki szparze nie całkiem domkniętych drzwi. I to okno z pięcioma indygowymi szybami osadzonymi w listwowe obramowania.

Za matowymi, szklanymi taflami mającą nieokreślone biało-szare zjawy firan pajęczyn. Ale, czy aby na pewno pajęczyn? Podjąłem niełatwą próbę przybliżenia samemu sobie i czytelnikom „Częstochowskiego Biuletynu Oświatowego” sztuki fotograficznej nieprzeciętnie wrażliwej artystki, Agnieszki Dumańskiej. Nie ukrywam, że przedstawiłem swój bardzo prywatny i osobisty stosunek do świata fotografii Pani Agnieszki. Każdy inny, alternatywny powinien być kolejnym łącznikiem pomiędzy twórczynią a widzami i odbiorcami tej fotograficznej postawy estetycznej.

Sama artystka zwierzyła się podczas naszej rozmowy: *Zaczęło się ponad dwadzieścia lat temu od półautomatu nieznanego firmy. Czarno-biały film, wycieczka w Tatry, później małe, chylące się ku upadkowi domki w małym miasteczku... I brak wiedzy o technice fotografowania, o kompozycji obrazu... Bakcył jednak, gdy już raz złapał, trzymał*

mocno, aż wraz z Mężem zaczęliśmy rozwijać swoje umiejętności, poszukiwaliśmy nowych tematów. I nie ma końca ta droga, bo ciągle uczę się czegoś nowego, sięgam po tematy, o których istnieniu wcześniej nie wiedziałam lub nie czułam się na siłach, by je zrealizować. Rozwój postępuje dzięki wspaniałym Ludziom – Artystom z Częstochowy i Katowic – bardzo wiele Im zawdzięczam. Przesiadka z kliszy na aparat cyfrowy umożliwiła większą ingerencję w fotografię – choć wciąż uważam, że lepiej od razu zrobić dobre (technicznie i kompozycyjnie) zdjęcie niż ratować je w komputerze (przyznaję jednak, że powoli przekonuję się do traktowania fotografii jako materiału wyjściowego do stworzenia nowego dzieła – cyberfotografii, jak obrazu malarskiego) Agnieszka Dumańska, oprócz realizacji procesów twórczych dba także o odpowiednie podanie i eksponowanie swoich prac.



Agnieszka Dumańska
w plenerze

Od roku 2022 jest członkiem rzeczywistym Fotoklubu Rzeczypospolitej Polskiej Stowarzyszenie Twórców. W Częstochowie należy do Jurajskiego Fotoklubu. Przynależy do ugrupowań twórczych:

Zespół Fotograficzny *Industrial*, *Nowoczesne Zdjęcie Obrazkowe*, *otwARTa Grupa Twórcza* oraz *Fotografia Na Śląsku*.

Agnieszka Dumańska w fotografii interesująco rozległe strefy i wątki tematyczne: pejzaż czysty, pejzaż ze sztafażem, obiekty industrialne i architektoniczne, portret, abstrakcja. Dewizą artystki jest myśl: *W fotografii ważne są emocje, które skłaniają do sfotografowania tych, a nie innych tematów w odpowiedni sposób oraz te wzbudzone w widzach*. Bywa i to nie tak rzadko, że inspiracją dla Dumańskiej jest literatura. Pani Agnieszka tworzy fotografię wyjątkowo subiektywną, mającą swoje źródła w jej indywidualnym, niepowtarzalnym duchowym wnętrzu. Uwielbia przyrodę, a wśród niej góry i stąd w życiu artystki tyle zrealizowanych górskich wędrówek i wypraw plenerowych. Z pasją utrwała w pamięci aparatu fotograficznego wszelkie motywy roślinne, zielone, skaliste, te ożywione i nieożywione...

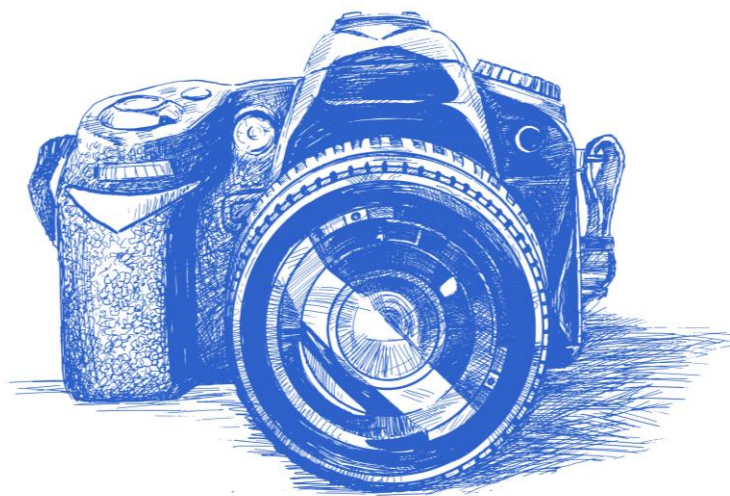
Agnieszka Dumańska uczestniczy w licznych plenerach fotograficznych. Współtworzyła ze swoim mężem Jarosławem plener, który w roku 2020 odbył się wśród przepięknych terenów Beskidu Niskiego. Natomiast w roku 2022 zrealizowała *Spacer Fotograficzny* w przestrzeniach poprzemysłowych dawnych Częstochowskich Zakładów Włókienniczych. Kompozycje fotograficzne reprezentowały i nadal reprezentują swoją autorkę w wielu zbiorowych wystawach Fotoklubu oraz ekspozycjach poplenerowych w: *Fotopobudce*, częstochowskim Regionalnym Ośrodku Kultury; lata 2016–2022, Domu Kultury *Chwałowice* w Rybniku; pod patronatem ZPAF; rok 2022, KDK Bogucice-Zawodzie; rok 2022, Galerii Fotografii *STYLOWY* w Zamościu; rok 2023,

Po mosty wielokulturowości w Muzeum Częstochowskim; rok 2024, *Moje miasto jest...* w Galerii 4 *Arte*; rok 2024. Agnieszka Dumańska zorganizowała także swoje indywidualne ekspozycje autorskie w Galeriach częstochowskich: Filii nr 20 Miejskiej Biblioteki Publicznej im. Władysława Biegańskiego; rok 2017, Publicznej Biblioteki Pedagogicznej Regionalnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli „WOM”; rok 2020 oraz *inDUSTrial* w Galerii 4 *Arte*; pod patronatem Fotoklubu RP; rok 2022, *Przejścia* w olsztyńskim Gminnym Ośrodku Kultury; rok 2024, *Paranoiczne zdarzenie z czerwienią* w Galerii *Przystanek Cooltura*, w Radomsku; rok 2024.

Czy, zważywszy na zajmowanie się przez Agnieszka Dumańską wykonywaniem zdjęć w takim rozmiarze, mogę artystkę określić mianem *fotografki* czy raczej *fotograficzki*? Pierwsza nazwa jest zdecydowanie bardziej popularna i jednocześnie neutralna. O *fotografie* mówi się w kontekście rzemieślnika usługowego. Natomiast ta druga wybrzmiewa rzadziej i jest nadawana przede wszystkim twórcom kreatorom, o statusie artystycznym, profesjonalnym. Gdzieś przeczytałem taką maksymę: *Każdy fotografik jest fotografem, lecz nie każdy fotograf to fotografik*. Zdecydowanie i bezsprzecznie, Agnieszka Dumańska zasługuje, aby zwracać się do niej: Pani Fotograficzko...



- 1 kobieta.onet.pl/wiadomosci/odszedl-z-zakonu-i-mowi-jak-duchowo-zyc-trzeba-sie-z-polski-wyzwolic/23nw9nt, [dostęp 15.02.2026].



POWIATOWY KONKURS RECYTATORSKI „POETYCKIE KRAJOBRAZY”

poświęcony poezji Marii Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej

————— **Katarzyna Kucharzewska** —————

nauczyciel bibliotekarz

Publiczna Biblioteka Pedagogiczna RODN „WOM” w Częstochowie



28 października 2025 roku w Publicznej Bibliotece Pedagogicznej Regionalnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Częstochowie odbyła się piętnasta edycja Powiatowego Konkursu Recytatorskiego „Poetyckie Krajobrazy” poświęconego poezji Marii Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej. Jest on przeprowadzany od 2011 r.

K POWIATOWY
ONKURS
*Poetyckie
Krajobrazy*
S RECYTATORSKI

Konkurs adresowany do uczniów klas VII i VIII szkół podstawowych z miasta Częstochowy oraz powiatu częstochowskiego zorganizowała Publiczna Biblioteka Pedagogiczna RODN „WOM” w Częstochowie. Osobą odpowiedzialną za jego przygotowanie była Katarzyna Kucharzewska – nauczyciel bibliotekarz PBP RODN „WOM” w Częstochowie.

Honorowy patronat objął Krzysztof Smela, starosta częstochowski oraz Towarzystwo Nauczycieli Bibliotekarzy Szkół Polskich Oddział w Częstochowie.

Konkurs został zorganizowany z okazji ustanowienia przez Senat Rzeczypospolitej Polskiej Roku 2025 Rokiem Marii Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej w 80. rocznicę śmierci poetki.

Gościem konkursu była Alina Grabna, prezes Oddziału Towarzystwa Nauczycieli Bibliotekarzy Szkół Polskich Oddział w Częstochowie oraz Renata

Terlicka, inspektor Wydziału Edukacji, Zdrowia, Kultury, Sportu i Promocji Powiatu reprezentująca starostę częstochowskiego.

Mottem konkursu stały się słowa poetki Marii Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej:

Wiersze moje jak kwiaty krótki zapach ślą...¹
(„Kwiatki z Waterloo”)

Przybyłych uczestników oraz gości powitała Renata Lipniewska, wicedyrektor ds. bibliotek pedagogicznych RODN „WOM” w Częstochowie.



Powitanie uczestników konkursu przez Renatę Lipniewską, wicedyrektor ds. bibliotek pedagogicznych RODN „WOM” w Częstochowie

Następnie prowadząca Katarzyna Kucharzewska podsumowała 14. edycję konkursu oraz zaprezentowała biografię i twórczość poetki.



Przedstawienie biografii i twórczości poetki przez Katarzynę Kucharzewską

Celem konkursu było upamiętnienie twórczości poetki dwudziestolecia międzywojennego, populary-

zacja jej dorobku artystycznego, rozwijanie recytatorskich i aktorskich uzdolnień młodzieży, upowszechnianie kultury języka polskiego, inspirowanie młodego pokolenia do aktywnego uczestnictwa w kulturze, wzbudzenie zainteresowania poezją polską oraz krzewienie kultury żywego słowa.

W tegorocznej edycji udział wzięło 14 uczniów z Częstochowy i powiatu częstochowskiego (3 uczniów z Częstochowy i 11 uczniów z powiatu częstochowskiego). Opiekę merytoryczną nad uczniami sprawowali nauczyciele z danej szkoły.

Uczniowie prezentowali jeden wybrany przez siebie wiersz poetki. Recytacja odbywała się bez mikrofonu i materiałów audiowizualnych.

Prezentacje uczestników oceniała komisja konkursowa w składzie:

- **Beata Raczyńska** – przewodnicząca komisji konkursowej, nauczyciel bibliotekarz Publicznej Biblioteki Pedagogicznej RODN „WOM” w Częstochowie.
- **Beata Wilk-Zatońska** – nauczyciel języka polskiego w VII Liceum Ogólnokształcącym im. Mikołaja Kopernika w Częstochowie oraz Centrum Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego w Lublińcu, nauczyciel-doradca metodyczny języka polskiego w RODN „WOM” w Częstochowie, animator kultury; prowadzi teatr szkolny *Grupa pod Wiszącym Kotem*. Zdobywczyni tytułu Animator Kultury w Ogólnopolskim Konkursie *Nauczyciel Roku 2015*.
- **Aleksandra Kowalska** – nauczyciel wspomagający w Szkole Podstawowej nr 49 im. Janusza Kusocińskiego w Częstochowie, poetka, malarka, kompozytorka i wokalistka zespołu Impast. Otrzymała odznaczenie Zasłużony dla Kultury Polskiej (2022 r.). Przez wiele lat pracowała jako kustosz w Muzeum Regionalnym im. Zygmunta Krasińskiego w Złotym Potoku. Należy do częstochowskiego oddziału Związku Polskich Artystów Plastyków, a także jest członkiem Stowarzyszenia Muzealników Polskich.
- **Anna Olszowska** – śpiewaczka w Zespole Pieśni i Tańca „Śląsk” im. Stanisława Hadyny w Koszęcinie. Pracuje jako pedagog, zajmuje się nauczaniem repertuaru nowych członków zespołu. Prowadzi zajęcia wokalne i umuzykalniające w Artystycznym Ognisku Wokalno-Baletowym im. Elwiry Kamińskiej, a także warsztaty wokalne dla grup i zespołów odwiedzających siedzibę Zespołu „Śląsk”. Koncertuje z zespołem w kraju i za granicą, realizując projekty artystyczne.



Jury konkursu recytatorskiego oraz uczestnicy konkursu w auli „Forum”

Zgodnie z regulaminem na ocenę recytacji miały wpływ następujące elementy: dobór repertuaru, stopień opanowania tekstu, artystyczna interpretacja utworu, kultura słowa i ogólne wrażenia artystyczne.

Młodzież w ciekawy sposób recytowała wiersze poetki wymagające niezwykłego kunsztu interpretacyjnego. Uczniowie stanęli na wysokości zadania, prezentując bardzo wysoki poziom. Deklamowali wiersze w sposób dojrzały, poruszający emocje odbiorcy. Recytatorzy słowami poetki mówili przede wszystkim o sensie i istocie jej twórczości, były to głównie wiersze o miłości, najważniejszym dla niej uczuciu. Przedstawione zostały także utwory o przyrodzie, przemijaniu, trudnych relacjach, życiu artystycznym rodziny.

Na zakończenie Beata Wilk-Zatońska podsumowała obrady komisji konkursowej. Zdaniem jury uczniowie wybrali różnorodny repertuar, zaprezentowali przemyślane interpretacje, wykazali się dużą wrażliwością na poetyckie słowo. Treści zawarte w wysłuchanych przez komisję utworach dostarczyły wielu wzruszeń, refleksji i przemyśleń życiowych. Ponadto jurorka przekazała uczniom wskazówki, jak deklamować wiersze, jak wybierać repertuar, aby był zrozumiały dla ich wieku i przeżyć. Mówiła także, na co zwrócić szczególną uwagę przy interpretacji utworów na scenie, czyli na intonację, odpowiednią gestykulację oraz modulację głosu.

W opinii jurorów każdy z uczestników zasłużył na wyróżnienie, pochwałę, docenienie ich zaangażowania.

Decyzją jury laureatami zostali:

● **I MIEJSCE**

Iwona Pająk, Zespół Szkolno-Przedszkolny w Herbach, wiersz pt. „Kto chce, bym go kochała” Maria Pawlikowska-Jasnorzewska;



Zwycięzcy konkursu podczas recytacji



Zwycięzcy konkursu z dyplomem

● **II MIEJSCE**

Emilia Adamus, Zespół Szkolno-Przedszkolny im. gen. Józefa Bema w Kamyku, wiersz pt. „Czas krawiec kulawy” Maria Pawlikowska-Jasnorzewska;

● **III MIEJSCE**

Aleksandra Pękala, Zespół Szkolno-Przedszkolny w Przyrowie, wiersz pt. „Topielice” Maria Pawlikowska-Jasnorzewska.

● **WYRÓŻNIENIA:**

1. **Iga Oberska**, Niepubliczna Szkoła Podstawowa im. Marii Konopnickiej w Soborzycach, wiersz pt. „O cioci co się otruła” Maria Pawlikowska-Jasnorzewska;
2. **Nadia Piekarcz**, Szkoła Podstawowa im. Jana Kochanowskiego w Czarnym Lesie, wiersz pt. „Morze” Maria Pawlikowska-Jasnorzewska.

W czasie obrad jury uczniowie mieli okazję zwiedzić wystawę w siedzibie biblioteki pt. *Zanim*

nastaty media cyfrowe, po której oprowadziła ich Anna Hiller, nauczyciel bibliotekarz. Konkursowi towarzyszyła również wystawa poświęcona twórczości poetki Marii Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej.



Nagrody ufundowane przez Aleksandrę Kowalską – linoryt jej autorstwa oraz tomik wierszy



Wystawa towarzysząca konkursowi

Każdy z uczestników konkursu otrzymał pamiątkowy dyplom. Natomiast zwycięzcy odebrali nagrody rzeczowe i książkowe.

Fundatorami nagród dla zwycięzców i upominków dla uczestników byli:

- Krzysztof Smela, starosta częstochowski,
- Aleksandra Kowalska i jej Pracownia Artystyczna „Na ścieżce sztuki”,
- Rada Główna Towarzystwa Nauczycieli Bibliotekarzy Szkół Polskich.

Wszystkim uczestnikom dziękujemy za udział oraz niezapomniane wrażenia artystyczne. Nauczycielom dziękujemy za przygotowanie uczniów do udziału w konkursie. Uczniom życzymy dalszych sukcesów.



Pamiątkowe zdjęcie uczestników konkursu z organizatorami




Laureaci konkursu recytatorskiego wraz z jury i organizatorami konkursu



Pamiątkowe zdjęcie organizatorów i jury konkursu

Sprawozdanie z konkursu oraz zdjęcia znajdują się na stronie internetowej biblioteki: biblioteka.womczest.edu.pl w zakładce: „Edukacja – Konkursy”.

 I. Bajor



¹ M. Pawlikowska-Jasnorzewska, *Wybór poezji*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1967, s. 67.

JAKIE TAJNIKI SKRYWA RETORYKA?

Scenariusz lekcji bibliotecznej
dla uczniów technikum

Paulina Rawinis

nauczyciel bibliotekarz

Techniczne Zakłady Naukowe im. gen. W. Sikorskiego w Częstochowie

TEMAT: JAKIE TAJNIKI SKRYWA RETORYKA?

CELE LEKCJI:

Uczeń potrafi:

- wzbogacać własny język,
- analizować i interpretować tekst źródłowy,
- formułować własne tezy,
- logicznie argumentować własne poglądy,
- prezentować własną mowę w grupie.
- prowadzić dyskusję.

METODY PRACY:

- dyskusja,
- rozmowa nauczająca,
- praca z tekstem źródłowym,
- pogadanka.

FORMY PRACY:

- indywidualna,
- zbiorowa.

ŚRODKI DYDAKTYCZNE:

- Doroszewski W., *Słownik języka polskiego*, t. 7, Warszawa 1958, s. 69.
- *Polska w latach 1918–1939. Wybór tekstów źródłowych do nauczania historii*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1986.
- Karty pracy.
- Krzyżówka.

PRZEBIEG LEKCJI:

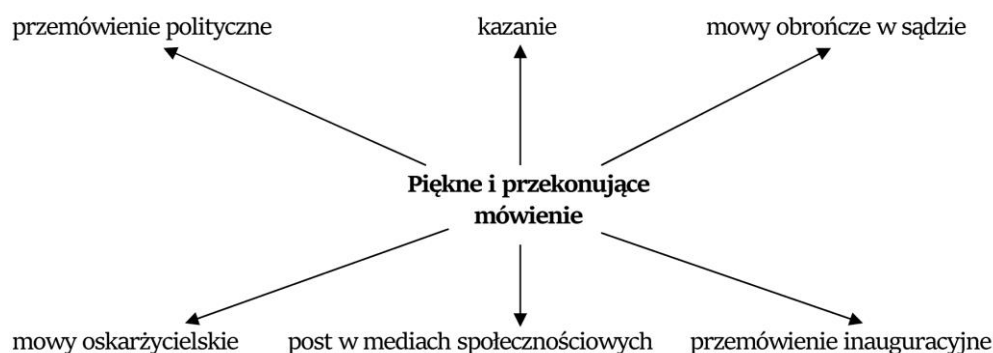
1. Czynności organizacyjne. Sprawdzenie obecności. Podanie tematu lekcji.
2. Nauczyciel przedstawia uczniom *Słownik języka polskiego* pod red. W. Doroszewskiego. Wskazany przez nauczyciela uczeń odczytuje hasło: retoryka – sztuka ozdobnego wysławiania się, teoria wymowy, krasomówstwo. Nauczyciel uzupełnia i dodaje, że retoryka to sztuka wygłaszania mów, zajmująca się wykorzystywaniem różnych środków wzmacniających siłę wypowiedzi, nadających jej ozdobny i wzniosły cha-

rakter. Retoryka dąży do przekonania odbiorcy. Stawia na argumentację, którą zajmuje się perswazja. Najświetniejszy czas rozwoju retoryki to starożytność.

3. Nauczyciel rozdaje uczniom Kartę pracy nr 1. Uczniowie mają za zadanie wybrać z Karty pracy i przedstawić w sposób graficzny te wyrażenia, które są przydatne w sytuacjach pięknego i przekonującego mówienia.

Karta pracy nr 1

referat, rozmowa, głos w dyskusji, przemówienie polityczne, wykład, kazanie, wywiad naukowy, wypowiedzi dydaktyczne, mowy obrończe w sądzie, mowy oskarżycielskie, post w mediach społecznościowych, artykuł akademicki, przemówienie inauguracyjne,



4. Nauczyciel wydaje uczniom polecenie, by dobrali się w pary i wspólnie przygotowali krótkie scenki, w których zaprezentują sztukę skutecznego przemawiania w taki sposób, aby przekonać interlokutora do swoich racji. Przykładowe tematy:
 - warto się uczyć, by w życiu mieć łżej,
 - palenie papierosów i picie alkoholu niszczy zdrowie,
 - ciągle korzystanie ze smartfona wpływa na zakłócenie relacji koleżeńskich,
 - uprawianie sportu wpływa korzystnie na zdrowie fizyczne i psychiczne.
5. Po przedstawieniu kilku scenek nauczyciel każe się zastanowić, co najbardziej decyduje o sile przekonywania. Po dyskusji uczniowie dochodzą do wniosku, że wypowiedź retoryczna powinna się cechować jasnością, zwięzłością i wiarygodnością. Nauczyciel dodaje, że o sile przekonywania drugiej osoby decyduje też mowa ciała, mimika, siła głosu i odpowiednio dobrane argumenty.
6. Nauczyciel zadaje uczniom pytanie: W jakich sytuacjach umiejętność pięknego i przekonującego mówienia jest potrzebne? Odpowiedź uczniów brzmi:
 - w sądzie,
 - w kościele,
 - na wiecu politycznym,
 - w reklamie.
7. Nauczyciel rozdaje uczniom Kartę pracy nr 2. Karta zawiera fragmenty przemówienia w Sejmie premiera Ignacego Padarewskiego 30 lipca 1919 r. w sprawie ratyfikacji przez Polskę traktatów wersalskich. Po przeczytaniu przemówienia uczniowie mają za zadanie odpowiedzieć na następujące pytania:
 - Jakich środków retorycznych użył premier Ignacy Padarewski, by wyrazić treść w sposób intensywny, mający na celu podkreślenie emocji. Wskaż te środki retoryczne (wykrzyknienia – pierwsze trzy zdania).
 - Jaki typ perswazji zastosował autor? (agitacja polityczna). Zastosowano umiejętne dostosowanie się do wydarzeń bieżących i do faktów historycznych.

2026

– ROK ANDRZEJA WAJDY

Karina Bernat-Kamińska

nauczyciel-doradca metodyczny, Regionalny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Częstochowie
nauczyciel języka polskiego, Zespół Szkolno-Przedszkolny im. J. Bema w Kamyku



W setną rocznicę urodzin oraz dziesiątą rocznicę śmierci Andrzeja Wajdy – jednego z najwybitniejszych twórców polskiego oraz światowego kina, Senat RP ustanowił rok 2026 Rokiem Andrzeja Wajdy.



Andrzej Wajda na planie filmu
„Ziemia obiecana” (1974).

Źródło: <https://tiny.pl/6hscpz8x2>, [dostęp 26.01.2026].

Reżyser takich filmów jak: „Ziemia obiecana”, „Popiół i diament”, „Kanał”, „Katyń” czy „Powidoki”, zapisał się na trwałe w historii kina, łącząc niezwykle talent, charyzmę, głęboki szacunek do kraju, jego historii i obywateli z ogromnym zaangażowaniem społecznym oraz artystyczną odwagą.

Wydarzenie to jest także doskonałym momentem do zapoznania młodego odbiorcy z twórczością wybitnego reżysera, laureata Oscara za całokształt pracy reżyserskiej, Złotej Palmy w Cannes, Srebrnego Niedźwiedzia w Berlinie, Złotego Lwa w Wenecji, Europejskiej Nagrody Filmowej za „wkład w światowe kino” czy wreszcie Orderu Orła Białego – najważniejszego odznaczenia w Polsce.



Kadr z filmu „Popiół i diament”
w reżyserii Andrzeja Wajdy.

Źródło: <https://tiny.pl/1rtztos63>, [dostęp 26.01.2026].

Z filmoznawstwem trzeba zaznajamiać uczniów już od wczesnych lat. O samym Wajdzie i jego filmach warto wspomnieć zwłaszcza przy okazji

omawiania literatury, ale także wprowadzania kontekstów historycznych i kulturowych na lekcjach języka polskiego w szkole podstawowej. Zadaniem nauczyciela uczącego przedmiotów humanistycznych w klasach 4–8 jest również przygotowanie uczniów do świadomego i refleksyjnego odbioru kultury, której film jest istotną częścią – zatem edukacja filmowa powinna być ważnym elementem także edukacji polonistycznej. Okres szkoły podstawowej to również czas kształtowania postaw i właściwych wzorców. To moment, gdy młodzi ludzie poszukują odpowiedzi na kluczowe pytania: kim jestem? kim chciałbym być? jak powinienem zachować się w trudnej sytuacji? jakiego wyboru mam dokonać? czym jest dobro, zło, piękno i brzydota, bohaterstwo i tchórzostwo? Bogata twórczość Andrzeja Wajdy jest gotowym materiałem do wykorzystania podczas pracy z młodzieżą.



Kadr z filmu „Ziemia obiecana”
w reżyserii Andrzeja Wajdy.

Źródło: https://tiny.pl/db1f33s_q, [dostęp 26.01.2026].

Gdy podczas 72. ceremonii rozdania Oscarów w Los Angeles w 2000 r. na scenę wszedł starszy pan, mocno stremowany i z rąk Jane Fondy odebrał kultową statuetkę jako dowód uznania niezwykłych zasług, ale także świadectwo docenienia pięćdziesięciu lat wybitnej reżyserii oraz niekwestionowanego wkładu w rozwój światowej kinematografii, wielu Polaków, czuło wzruszenie i dumę z wyróżnienia niezwykłego artysty. Bo przecież twórczość Wajdy to coś więcej niż tylko kolejna pozycja na liście polskiego kina – to opowieść o najtrudniejszych momentach w XX-wiecznej historii Polski: o okupacji, powstaniu warszawskim, stalinizmie, skomplikowanych czasach PRL-u, którą wreszcie świat mógł zobaczyć, przeżyć i zrozumieć. Swą oskarową przemowę rozpoczął od słów: „Będę mówił po polsku, bo chcę powiedzieć to, co myślę, a myślę zawsze po polsku”, a zakończył: „Gorąco pragnę, aby jedynym ogniem, którego doświadcza człowiek, był ogień wielkich uczuć – miłości, wdzięczności

i solidarności”. Kino Wajdy to również przejmujące studium człowieka, w którym każdy może rozpoznać siebie – wielkiego zwycięzcę lub żalostnego przegranego. Cynika, idealistę, romantyka a nade wszystko człowieka zmagającego się z losem, historią i systemem. Andrzej Wajda na srebrny ekran przeniósł także klasykę literatury polskiej i światowej: „Popiół i diament” J. Andrzejewskiego, „Pana Tadeusza” A. Mickiewicza, „Zemstę” A. Fredry, „Ziemię obiecaną” W.S. Reymonta, „Wesele” S. Wyspiańskiego, „Panny z wilka” J. Iwaszkiewicza czy „Biesy” F. Dostojewskiego, nadając jej nową perspektywę, aby z łatwością przemówiła do współczesnego odbiorcy.



Kadr z filmu „Zemsta”
w reżyserii Andrzeja Wajdy.

Źródło: <https://tiny.pl/5k7368r34>, [dostęp 26.01.2026].

Tak więc nie pozostaje nam nic innego, jak skorzystać z dobrodziejstw pozostawionych nam przez mistrza Wajdę, które uatrakcyjnią nasze lekcje, wzbogacą je oraz stworzą pole do dyskusji na temat literatury, sztuki filmowej oraz życia.



Kadr z filmu „Pan Tadeusz”
w reżyserii Andrzeja Wajdy.

Źródło: <https://tiny.pl/nkrkk5s3r>, [dostęp 26.01.2026].

Wśród filmów Andrzeja Wajdy znajdziemy takie, które należy uczniom zaprezentować w całości – jako przykład rzemiosła filmowego lub jako kontekst do rozważań o literaturze. Możemy również w trakcie lekcji odwołać się jedynie do fragmentu, który pomoże nam zbudować atmosferę lub zwizua-

lizować zjawisko trudne do zdefiniowania dla ucznia. Filmem wartym pokazania w całości jest, moim zdaniem, „Korczak”. W szkole podstawowej uczniowie poznają przygody 10-letniego Maciusia, chłopca który po śmierci ojca zostaje królem. W jednej chwili musi on zmierzyć się z obcym mu i często niezrozumiałym światem ludzi dorosłych. Mimo poczucia obowiązku, potrzeby sprawiedliwości i równowagi, które stają się sensem rządów króla Maciusia I, w kraju zaczyna panować chaos. Podobnie dzieje się w filmie Wajdy opowiadającym o ostatnich, bardzo dramatycznych latach życia Janusza Korczaka – lekarza pochodzenia żydowskiego, nauczyciela i pisarza, który w czasie II wojny światowej opiekował się sierocińcem w getcie. Jego pragnienie stworzenia dzieciom namiastki domu i świata, w którym życie i szacunek są wciąż podstawowym fundamentem istnienia człowieka, jest zbieżne z pragnieniami króla Maciusia. Sam główny bohater – Janusz Korczak, jest inspirującym nauczycielem i badaczem świata dzieci. Jego postać może być doskonałym punktem wyjścia do rozważań na temat autorytetów czy roli nauczyciela w kształtowaniu dalszego życia uczniów. Może być też idealnym przykładem heroizmu w czasach zagłady, który zamiast upodlenia wybiera miłość, przyjaźń i dobro.

„Pana Tadeusza” i „Zemstę” w reżyserii Andrzeja Wajdy powinno się obejrzeć wraz z uczniami nie tylko dlatego, że są to znakomite ekranizacje lektur szkolnych. Filmy te pomagają młodym ludziom lepiej zrozumieć zamysł pisarski, kontekst historyczny oraz trudny dla młodego odbiorcy język. Oprócz tego warto uczniom zwrócić uwagę na inne, cenne walory obu filmów: prezentację realiów epoki, obyczajów, strojów, obraz dworu szlacheckiego czy zamku, o który toczy się spór – to, co dziś dla uczniów bywa abstrakcyjne w tekście, w filmie staje się łatwiejsze do zrozumienia. Dodatkowo piękna muzyka Wojciecha Kilara oraz przepiękne zdjęcia Pawła Edelmana pozwalają przeżyć oba dzieła emocjonalnie.

„Kanał” to kolejna znacząca propozycja filmowa. Warto po nią sięgnąć przy okazji omawiania w klasie ósmej poezji wojennej, fragmentów „Pamiętnika z powstania warszawskiego” M. Białoszewskiego czy „Kamieni na szaniec” A. Kamińskiego po to, by dopełnić obraz losów „pokolenia Kolumbów”. Dzieło to jest przejmującym studium losów konkretnych ludzi: młodych, przestraszonych, zmęczonych, zakochanych i zagubionych. Obala romantyczny mit o dzielnych i nieustraszonych herosach, którzy poświęcają się dla sprawy, a na końcu wygrywają w chwale. W filmie widzimy upadające powstanie

warszawskie i ludzi, ratujących się ostatkiem sił. Kanały, którymi powstańcy próbują przedostać się z poddającego się Mokotowa do jeszcze walczącego Śródmieścia stają się symbolem klęski, upadku i rozkładu ludzkiej psychiki, a jednocześnie walki o każdy kolejny oddech. Film uczy, że wojna to nie tylko daty i bitwy, ale przede wszystkim **dramat jednostki**. Dobrze byłoby gdyby uczniowie wnioski płynące w analizie dzieła potrafili zestawić z wydarzeniami współczesnymi, np. rozgrywanymi się u naszych wschodnich sąsiadów. To może być początek udanej dyskusji na temat powinności obywatela względem ojczyzny czy wpływu wojny na ludzkie życie.



Kadr z filmu „Kanał”
w reżyserii Andrzeja Wajdy.

Źródło: <https://tiny.pl/tbhmoxd1>, [dostęp 26.01.2026].

To tylko kilka wybranych propozycji z bogatej filmografii Andrzeja Wajdy. We fragmentach, po uprzednim przygotowaniu uczniów klas ósmych można również sięgnąć po filmy: „Katyń” czy „Pierścienek z orłem w koronie”. Aby dopełnić lekcję, można również wykorzystać archiwalne wywiady z artystą lub też zachęcić uczniów do indywidualnych poszukiwań informacji w formie projektu edukacyjnego. **Edukacja filmowa** pobudza wyobraźnię i empatię uczniów, wzbogaca ich wiedzę historyczną, a także pozwala młodym widzom **bezpiecznie zetknąć się z trudnymi tematami** poprzez odpowiednio dobrane obrazy i fabułę, dlatego warto od czasu do czasu sięgnąć po film, dzięki któremu lekcje języka polskiego będą jeszcze ciekawsze.



1. FilmPolski.pl
2. Wajda.pl
3. Edukacja filmowa.pl
4. kultura.onet.pl

OPOWIEDZ MI HISTORIĘ!

Storytelling na lekcjach języka polskiego jako obcego

Marta Lipska, Agnieszka Grudzińska

nauczyciele-konsultanci

Regionalny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Częstochowie



Współczesna dydaktyka języków obcych pokazuje, jak odchodzić od schematycznego nauczania na rzecz metod angażujących emocje, wyobraźnię i osobiste doświadczenia uczących się. Jedną z nich jest storytelling – podejście, które opiera się na opowiadaniu historii jako naturalnym i uniwersalnym sposobie przetwarzania i przekazywania treści. Opowieść nie tylko porządkuje informacje, lecz także nadaje im sens, ułatwia zapamiętywanie oraz sprzyja budowaniu relacji między uczestnikami procesu edukacyjnego.

W kontekście nauczania języka polskiego jako obcego storytelling okazuje się szczególnie wartościowy. Pozwala bowiem na wprowadzanie struktur językowych i słownictwa w autentycznym, osadzonym w kontekście użyciu, a jednocześnie otwiera przestrzeń do rozwijania kompetencji komunikacyjnych. Uczniowie nie są jedynie odbiorcami treści – stają się współtwórcami narracji, co wzmacnia ich motywację i poczucie sprawczości, tak akcentowane w reformie „Kompas Jutra”. Język przestaje być abstrakcyjnym systemem reguł, a zaczyna funkcjonować jako narzędzie do wyrażania znaczeń, emocji i doświadczeń.

Wykorzystanie storytellingu na lekcjach języka polskiego jako obcego sprzyja także integracji różnych sprawności językowych: słuchania, mówienia, czytania i pisania. Praca z historią – zarówno gotową, jak i tworzoną przez uczniów – umożliwia stopniowe wprowadzanie nowych treści oraz ich utrwalanie w sposób naturalny i angażujący. Co więcej, metoda ta pozwala uwzględnić różnorodność grupy, dostosować poziom trudności zadań oraz włączyć elementy kulturowe, które są nieodłączną częścią nauki języka.

W niniejszym artykule proponujemy spojrzenie na storytelling jako praktyczne narzędzie pracy nauczyciela języka polskiego jako obcego. Prezentujemy dwa autorskie scenariusze zajęć, które pokazują, w jaki sposób można wykorzystać opowieść w codziennej praktyce dydaktycznej. Można je modyfikować i dostosowywać do potrzeb i możliwości uczniów. Są to dwie wersje tego samego tematu.

SCENARIUSZ LEKCJI JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO (WERSJA 1.)

TEMAT: „Opowiedz mi historię!” – storytelling z czasownikami akcji

POZIOM: A2–B1

CZAS: 45 minut

CEL GŁÓWNY: uczeń potrafi opowiedzieć krótką historię z wykorzystaniem wybranych czasowników

MATERIAŁY: lista czasowników (wydruk lub slajd), kartki, długopisy

UWAGI DO REALIZACJI LEKCJI:

Nauczyciel z proponowanej listy czasowników wybiera kilka lub kilkanaście, w zależności od poziomu grupy. **Lekcja przedstawiona jest w dwóch wersjach, ale można je również połączyć w cykl.**

PRZEBIEG LEKCJI:

1. Rozgrzewka językowa – 5 minut

Cel: aktywacja słownictwa i wprowadzenie atmosfery opowieści.

- Nauczyciel mówi: *Dzisiaj będziemy tworzyć historie. Powiedzcie: jaka była ostatnia historia, którą usłyszeliście lub obejrzelście?*
- Uczniowie w parach wymieniają się krótkimi przykładami (film, lektura, wiadomości).
- Krótkie podsumowanie na forum: 2 osoby dzielą się odpowiedzią.

2. Prezentacja słownictwa – 15 minut

Cel: przypomnienie i oswojenie wybranych czasowników potrzebnych do storytellingu.

1. Nauczyciel prezentuje listę wybranych czasowników (np. na slajdzie lub kartkach), które czyta na głos jako pierwszy, a potem czytają je poprawnie uczniowie (załącznik nr 1).
2. Następnie uczniowie podkreślają te czasowniki, których nie znają,
3. Nauczyciel pisze na tablicy przykłady użycia nieznanymi uczniom czasowników, np. „odkrywać (co?) – tajemnicę/sekret/Amerykę”
4. Uczniowie zaznaczają gwiazdką te czasowniki, które brzmią „filmowo” lub „przygodowo”.
5. Nauczyciel prowadzi krótką rozmowę na temat: *Które czasowniki kojarzą wam się z przygodą?*

3. Mini ćwiczenie: „Co się mogło wydarzyć?” – 20 minut

Cel: budowanie zdań narracyjnych.

Jeśli grupa jest nieliczna, można pracować razem. Jeśli jest w niej więcej niż 6 osób, warto podzielić uczniów na podgrupy.

Uczniowie (razem lub w podgrupach) wybierają **5-6 czasowników** z listy (np. w grupie 5- lub 6-osobowej każdy uczeń może podać jeden czasownik). Nauczyciel zapisuje je na tablicy, np.: *odkrywać, uciekać, pomagać, otrzymać, wracać.*

Zadanie:

- Uczniowie tworzą **jedno zdanie do każdego czasownika** tak, aby stworzyć historię.
- Przykład: *Bohater odkrył tajemniczy list.*
- Nauczyciel zapisuje zdania na tablicy i wspólnie z uczniami eliminuje błędy.

4. Zakończenie – 5 minut

Cel: podsumowanie i utrwalenie.

Nauczyciel pyta:

- *Który czasownik był dziś najważniejszy dla waszej historii?*
- *Co było najtrudniejsze, a co najłatwiejsze w tworzeniu opowieści?*

Krótkie podsumowanie lekcji i pożegnanie.

SCENARIUSZ LEKCJI JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO (WERSJA 2.)

TEMAT: „Opowiedz mi historię!” – **storytelling z czasownikami akcji**

POZIOM: A2–B1

CZAS: 45 minut

CEL GŁÓWNY: uczeń potrafi opowiedzieć krótką historię z wykorzystaniem wybranych czasowników

MATERIAŁY: lista czasowników (wydruk lub slajd), kartki, długopisy

UWAGI DO REALIZACJI LEKCJI:

Nauczyciel z proponowanej listy czasowników wybiera kilka lub kilkanaście kolejnych – niewykorzystanych na poprzednich zajęciach. **Lekcja przedstawiona jest w dwóch wersjach, ale można je również połączyć w cykl.**

PRZEBIEG LEKCJI:

1. Rozgrzewka językowa – 5 minut

- Uczniowie opowiadają o tym, jak przygotowywali się rano do wyjścia do szkoły.

2. Prezentacja słownictwa – 15 minut

Cel: przypomnienie i oswojenie kolejnych czasowników potrzebnych do storytellingu.

1. Nauczyciel prezentuje listę wybranych czasowników (np. na slajdzie lub kartkach), które czyta na głos jako pierwszy, a potem czytają je poprawnie uczniowie (załącznik nr 1).
2. Następnie uczniowie podkreślają te czasowniki, których nie znają,
3. Nauczyciel pisze na tablicy przykłady użycia nieznanymi uczniom czasownikami, np. „odkrywać (co?) – tajemnicę/sekret/Amerykę”
4. Uczniowie zaznaczają gwiazdką te czasowniki, które brzmią „filmowo” lub „przygodowo”.
5. Nauczyciel prowadzi krótką rozmowę na temat: *Które czasowniki kojarzą wam się z przygodą?*

3. „Historia z misją” – 15 minut

Cel: samodzielne tworzenie narracji z wykorzystaniem słownictwa.

Nauczyciel rozdaje uczniom kartki i mówi:

*Wasz bohater ma misję. Wybierzcie 5 czasowników z listy i napiszcie krótką historię (6–8 zdań), w której **bohater coś odkrywa, coś traci, coś zdobywa, coś planuje i coś zmienia.***

Instrukcje:

- Uczniowie wybierają dowolne 5 czasowników.
- Piszą krótką historię (może być w czasie przeszłym lub teraźniejszym).
- Nauczyciel chodzi po klasie, pomaga, podpowiada słownictwo.

4. Prezentacja historii i feedback – 8 minut

Cel: ćwiczenie mówienia i słuchania.

- Chętne osoby czytają swoje historie.
- Nauczyciel daje krótką informację zwrotną:
 - pochwała za kreatywność,
 - wskazanie 1–2 poprawnych struktur,
 - delikatna korekta błędów, jeśli nie zaburza płynności.

5. Zakończenie – 2 minuty

Cel: podsumowanie i utrwalenie.

Nauczyciel pyta:

- *Które czasowniki były dziś najważniejsze dla waszej historii?*
- *Co było najtrudniejsze, a co najłatwiejsze w tworzeniu opowieści?*

Krótkie podsumowanie lekcji i pożegnanie.

Załącznik 1.

Lista czasowników (nauczyciel wybiera liczbę czasowników w zależności od poziomu grupy).

Czasowniki idealne do opowieści			
odkrywać	ratować	budować	opowiadać
wyruszać	pomagać	decydować	zmieniać
spotykać	zdradzać	ryzykować	próbować
szukać	ufać	zdobywać	pokonywać
ukrywać	podejrzewać	tracić	zawodzić
marzyć	obserwować	odnajdywać	wierzyć
walczyć	planować	wracać	
uciekać	tworzyć	wędrować	
gonić	niszczyć	wspominać	

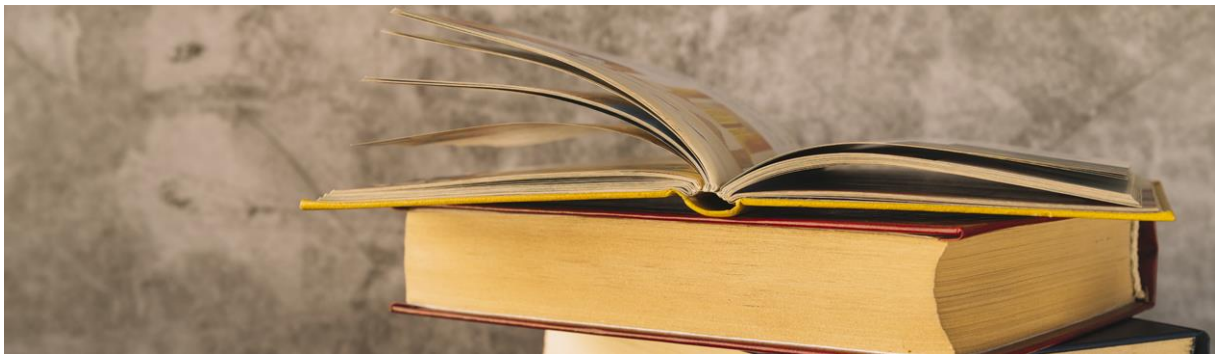


NIEKOŃCZĄCA SIĘ, NIE TYLKO ROCZNICOWA LEKCJA HISTORII*

dr Sławomir Maślikowski

nauczyciel-konsultant

Regionalny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Częstochowie



Doświadczenia historyczne w perspektywie czasu dają nam ogromną możliwość kształtowania własnego spojrzenia na przemijanie, jednocześnie w swoisty sposób zachęcają, a wręcz prowokują do wyrabiania osobistego poglądu na dzieje. To właśnie subiektywna ocena zjawisk i ludzi, a także kontekst skomplikowanej rzeczywistości, również szkolnej, skłania nas do refleksji.

Często, ale i okazjonalnie refleksja ta przychodzi przy okazji obchodów świąt państwowych czy kolejnych rocznic ważnych wydarzeń, obecnych tak w pamięci zbiorowej, jak i przestrzeni publicznej. Szereg doświadczeń tzw. formuły rocznicowej (miniony rok 2025 – „rok święty – jubileuszowy” i niejako „okrągły”, choć z nieparzystą cyfrą 5 w świętowanie obfitował) do zadumy skłaniało, a przynajmniej przywoływanie niektórych wydarzeń było bardzo ważne, pod kątem doświadczeń dziejowych i cywilizacyjnych. Za takie na pewno uznalibyśmy koniec II wojny światowej (1945), kolejne to utworzenie i „wyzwolenie” niemieckiego obozu koncentracyjnego Auschwitz-Birkenau (1940–1945) i też subiektywnie jako trzecie wymienimy zbrodnię ludobójstwa dokonaną na polskich oficerach żołnierzach i policjantach przez rosyjski aparat represji w Katyniu (1940).

Wydawać się może, że wydarzenia te i pamiętanie o nich to niekończąca się lekcja historii. Lekcja o doświadczeniach ludobójstwa i tego, co jest kojarzone pod każdą szerokością geograficzną jako największy upadek człowieka. Oczywiście wydarzenia II wojny światowej dotyczyły ludzi na wszystkich kontynentach, ale z pozycji Europejczyków te wymienione wydawać się mogą szczególnie istotne. Tym samym ludobójstwo niemieckie w stosunku do Żydów i ludobójstwo „rusowieckie” wobec Polaków to przykłady tego, o czym nigdy nie należy zapominać bez względu na to, jaka cyfra jest w kalendarzu. Co więcej, tak „rocznicowy” koniec wojny jak i Holokaust i Zbrodnia Katyńska wpisują się na trwałe nie tylko we wspomniany „kalendarz przypominania”, ale wyznaczają kierunek pamięci o ludobójstwie, bo o ludobójstwie zapomnieć nie można, bo ludobójstwo podobnie jak i wszelkie formy mordowania ludzi ze względu na narodowość, religię, kulturę, pochodzenie, kolor skóry, płeć czy poglądy polityczne będzie zawsze absolutnie naganne. Jakże różne są nasze polskie doświadczenia, a jak różne żydowskie.

Doświadczenia te są jednak w pewien sposób tak „różne jak i równe” i porównywalne w wymiarze

ponadczasowym, ponadcywilizacyjnym, wręcz w kosmicznym doświadczaniu śmierci. Rok po roku dowiadujemy się, że liczba ofiar II wojny światowej rośnie (statystyki są nieubłagane i ciągle aktualizowane). Odwrotnie, jeżeli chodzi o świadków historii, bo tych rok po roku jest coraz mniej, a ich świadectwa wybrzmiewają „pozamaterialnie”, bez ich obecności. Jednak ta ich „pozamaterialna obecność” i przyrost wiedzy o największym kataklizmie dziejowym i ich „wypadkowych” to niejako swoista trwała forma substancjonalnej koegzystencji faktów i doświadczanej materialnej prawdy, w tym pewnych osobistych doświadczeń i świadectw, które wypływają z przeżywania tamtych czasów i przez tychże świadków historii są nam przekazywane.

Ubywa świadków, ale pamięć wydarzeń i prawda o nich trwa. Polacy byli mordowani przez dwóch sąsiadów, tak przez Niemców, jak i przez Rosjan i różnego rodzaju wydarzenia nazywane powstaniami, rozbiorami, wielką wojną, drugą wojną, która była w rzeczywistości jeszcze większą niż wielka I wojna, te doświadczenia śmierci w formule zbiorowej i osobowej trwają nie tylko w pamięci ludzkiej, ale zapisane są krwią w polskiej ziemi.

Niezliczone ofiary, niepoliczalne ilości istnień, które umierały w imię zbrodniczych ideologii czy pomysłów urządzania lepszego świata. Jest to paralelnie z doświadczeniem narodu żydowskiego. Wspomnienia średniowiecznych pogromów, wypędzeń, historia wieków XX i XXI, zabijanie, mordowanie, Holocaust to niekończąca się lekcja historii, lekcja, która jest swoistym doświadczeniem zbrodni i jest na trwałe wpisana w pamięć.

Nikt nie ma prawa wartościować cierpienia, tym samym nie mamy prawa do porównywania „tego”, czego boleśnie doświadczali Polacy i Żydzi, ale przecież tak samo boleśnie kontemplują „to” Amerykanie, Chińczycy, Japończycy czy Francuzi. W rzeczywistości wszystkie nacje tak samo boleśnie wspominają „swoje” wojny, przy czym niestety na kontynencie europejskim często te wojny były „naszymi”, ze szczególnym w nich udziałem Polaków i Żydów (bezwzględnie I i II wojna światowa).

Rocznicowa lekcja historii trwa i skłania do głębszej refleksji, wręcz nakazuje zastanowienie i myślenie w perspektywie przyszłościowej oraz analizie słowa „pokój” we wszystkich konfiguracjach. Nauka z niej płynąca to totalne odrzucenie pomysłów na rozwiązywanie problemów poprzez zabijanie ludzi. Auschwitz, którego okrągłą rocznicę wyzwolenia również wspominamy w tym roku, mordowanie Polaków w Katyniu, czy rozpętanie Holocaustu i racjonalne i pomysłowe eliminowanie ludności żydow-

skiej tam, gdzie tylko w Europie było to możliwe – to wszystko, powtórzmy, jest tragicznym doświadczeniem ludzkości. Kontekst zabijania w relacjach polsko-niemieckich, niemiecko-żydowskich, polsko-rosyjskich zawsze jest taki sam, chodzi o wyeliminowanie jednostki, grupy, zbiorowości, społeczeństwa, jest to kontekst ludobójstwa i nie da się tłumaczyć wyłącznie rozkazami i decyzjami pojedynczych osób.

Przykład i doświadczenie, które nawet z tych pojedynczych decyzji wynika, są bilansem olbrzymiej odpowiedzialności za współudział w zbrodniach i za „to co się stało” – znowu – grupy społeczeństwa, narodu.

Gdy patrzymy na naszą przeszłość, przeszłość Europy, świata, jawi nam się perspektywa wydarzeń, które wyznaczały kierunek zmian i podkreślmy to, nie zawsze był to dobry kierunek. Jakieś powstanie, niepodległość, rewolucja i destrukcja, dopiero potem porozumienie i budowanie wspólnoty. Dopiero w mniejszej lub dalszej przyszłości wyciąganie wniosków i w oparciu o doświadczenia historyczne orientowanie się na dobre uporządkowanie i czyste relacje, relacje środowiskowe, narodowe, wreszcie relacje bilateralne czy wspólnotowe. Egzemplifikacją tego niech będzie porozumienie francusko-niemieckie po roku 1949 czy powstanie i rozwój Unii Europejskiej. Nie jest rozwiązaniem budowanie społeczeństwa bez granic, jak się okazuje nie jest też rozwiązaniem budowanie wszystkiego za pomocą tworzenia sztucznych systemów i wypracowywania wartości, które są akceptowalne przez nielicznych. Jest natomiast „przemijanie”, które nas uczy, jest potrzeba analizy zjawisk i wyciągania z nich wniosków. To jest kierunek i to jest ta niekończąca się lekcja historii, lekcja refleksji i wrażliwości, która nie tylko rocznicowo i okazjonalnie, ale ciągle jest przed nami do odrabiania.



Niniejszy artykuł stanowi subiektywne spojrzenie autora i z pewnością nie wyczerpuje powyższej problematyki, może jednak być inspiracją do dyskusji i pełniejszego zrozumienia poruszanych kwestii.



Literatura przedmiotu jest dość obfita, zarówno jeżeli chodzi o klasyczne pozycje książkowe jak i zasoby internetowe, dla nauczycieli pomocną może być zarówno Zintegrowana Platforma Edukacyjna jak i propozycje zamieszczone poniżej:

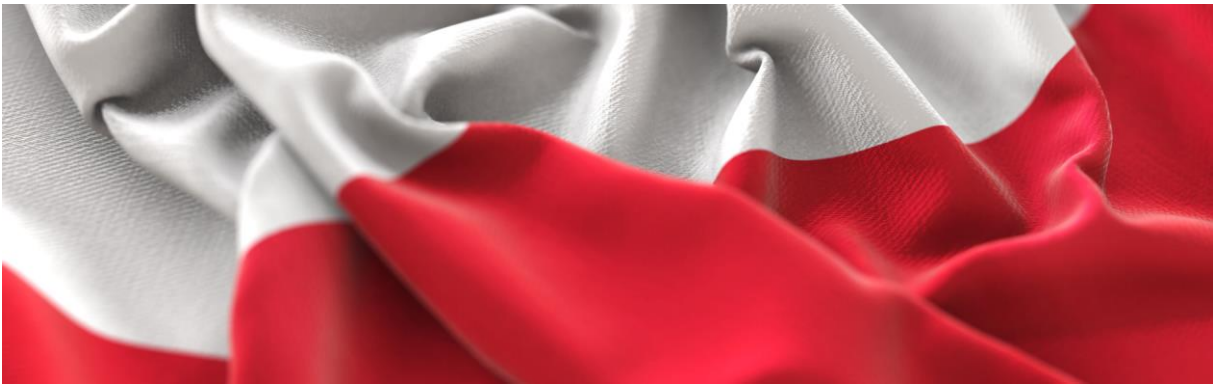
- www.auschwitz.org
- <https://muzhp.pl>
- www.ipn.gov.pl
- <https://polin.pl>
- www.yadvashem.org
- www.ushmm.org
- <https://muzeum1939.pl>

ARIADNA Z OCHOTY

Historia Haliny Rutkowskiej-Rogozińskiej ps. Niebieska, Mała

Beata Wilk-Zatońska

nauczyciel-doradca metodyczny, Regionalny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Częstochowie
nauczyciel języka polskiego, VII Liceum Ogólnokształcące im. M. Kopernika w Częstochowie



Ciemny szyb ciepłowniczy prowadzi pod warszawską ulicą Asnyka. Zadanie nie jest proste. Osiemnastoletnia Halinka jest jednak uparta i wie, że doprowadzi je do końca. Poza uporem ma dwa blond warkoczki i szybkie nogi, które pozwalają biegać z meldunkami oraz świetną pamięć, doskonałą na kursach w konspiracji.



Halina Rutkowska-Rogozińska w młodości.
Źródło: www.1944.pl, [dostęp 9.03.2026].

Ciemny korytarz jest wąski i długi. Halinka wie, że najważniejsze to nie zgubić drogi. Rozwija powoli

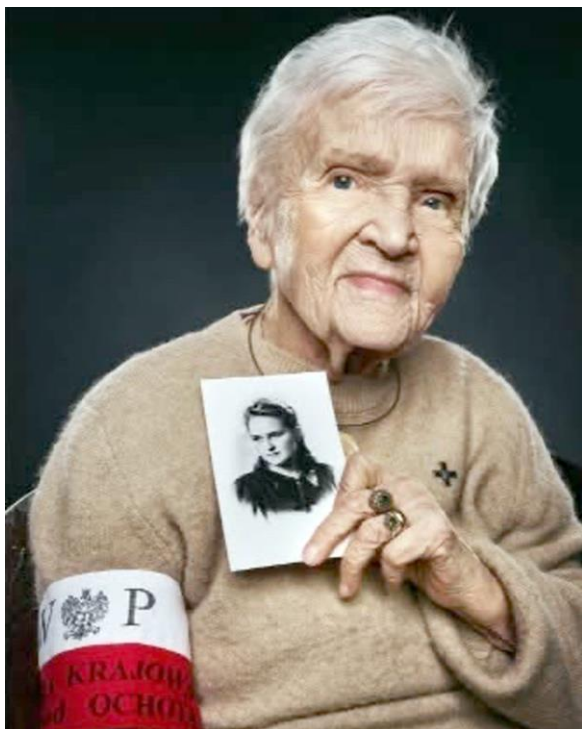
sznurek z kłębka, którego koniec przyczepia przy wejściu do szybu. Krok za krokiem pokonuje trudną trasę, przenosząc amunicję i broń. Nie wie jeszcze wtedy, że wyznaczony przez nią szlak posłuży wielu, w tym uciekinierom z getta. O tym dowie się dopiero po wojnie.

Ariadna z Ochoty z mitologiczną nicią ratunku to Halina Rutkowska-Rogozińska urodzona 30 października 1926 roku, Powstaniec Warszawy w stopniu podporucznika, drobna blondynka mierząca niewiele ponad 150 cm wzrostu pójdzie w ślady swojego ojca, uczestnika wojny polsko-bolszewickiej oraz starszego rodzeństwa walczącego w szeregach AK i mimo młodego wieku wstąpi do konspiracji. Jako nieletnia członkini Szarych Szeregów nie dostanie ampułki z cyjankiem, której należało użyć w momencie aresztowania, czym była mocno zawiedziona, gdyż tak bardzo chciała poczuć się dorosłym i pełnoprawnym konspiratorem. W swoje 99. urodziny powie o tym żalu z uśmiechem jako o naiwności młodości.

Ze wzruszeniem będzie opowiadać zawsze o dniu 1 sierpnia 1944, gdy wybiegnie z kamienicy przy ulicy Filtrowej na warszawskiej Ochocie, z siedziby Antoniego Chruściela ps. Monter z rozkazem wybuchu powstania. Tuż obok, przy Placu Narutowicza, w poczekalni dentysty będą czuwać *chtłopaki*

z AK, z niecierpliwością czekając każdy na swój przydział. Kiedy Halinka przybiegnie tam, w jej wspomnieniach zapisze się determinacja i chęć walki *O mało mnie nie rozszarpali ...*

Każdy jak najszybciej chciał poznać miejsce swojej służby.



Halina Rutkowska-Rogozińska z własnym zdjęciem.
Źródło: <https://bohateron.pl/>, [dostęp 9.03.2026].

Pani Halina Rutkowska-Rogozińska zawsze podkreśla tę determinację młodych. *Musieliśmy zacząć walczyć... powstanie i tak by wybuchło.*

Dowództwo bało się, że warszawska młodzież ruszy do walki bez organizacji i na własną rękę.

Bardzo chcieliśmy walczyć. Na pytanie dziennikarza zadane w 80. rocznicę wybuchu powstania w 2024 roku, czy z dzisiejszą wiedzą podjęłaby taką samą decyzję, odpowie rozbijająco: *Naturalnie, jeszcze dzisiaj bym poszła.*

Wspomniani chłopcy z AK wykazywali się opiekuńczością wobec swoich koleżanek i niejednokrotnie uratowali Halince pewnie i życiem, gdy np. zasłonili ją i jej koleżankę rzędem plecaków, na których usiedli, aby dziewczyny nie wpadły w ręce gwałcących esesmanów i włosowców.

W innym wspomnieniu pojawia się historia ukrycia dziewczyn w skrzyni z węglem, gdzie oddychały tylko przez gumowe rurki nieznacznie wystające ponad poziom czarnych brył. Zresztą życie Halinki wisiało wielokrotnie nomen omen na włosku, bo Powstaniec Warszawy o pseudonimach Nie-

bieska i Mała często wspomina strzał gołębiarza, czyli niemieckiego snajpera, który celował w jej głowę z wieży kościoła św. Jakuba przy pamiętnym Placu Narutowicza. Halinka nosiła warkocze, ale lubiła też upinać włosy w wysoki kok, aby wydawać się trochę wyższą. I właśnie ten kok przestrzelił Niemiec, kula o 2 cm minęła głowę. Niski wzrost też może uratować życie.



Halina Rutkowska-Rogozińska - wspomnienia.
Źródło: archiwum własne autorki.

Kiedy Halina Rutkowska-Rogozińska opowiada o młodości i czasach wojny zawsze podkreśla konieczność cieszenia się drobnymi przyjemnościami i docenianiem życia. Kiedy stoi się przed plutonem egzekucyjnym przy ścianie i patrzy śmierci w twarz, a chwilę później przychodzi cudowne ocalenie, potrafi doceniać się życie. *Widzicie, już miałam nie żyć, a żyję.*



Halina Rutkowska-Rogozińska - wspomnienia.
Źródło: archiwum własne autorki.

Tym razem pomogło cudowne zrządzenie losu. Tuż przed wystrzałem, w bramie kamienicy, na której podwórku miało nastąpić rozstrzelanie grupy młodych ludzi, pojawiła się dwójka niemieckich oficerów i rozkaz *Halt* wstrzymał egzekucję, ponieważ żołnierze pilnie potrzebowali pomocy w przepchaniu dwóch zepsutych ciężarówek. Przez czas wykonywania zadania, młodzi ludzie obawiali się że zostaną odprowadzeni na miejsce kaźni. Ciężarówka i ich ładunek okazały się dla Niemców ważniejsze niż pilnowanie, zbędnych już, pomocników. *Jak się domyślcie, nikt z nas nie wrócił pod ściankę.*

Warto było, mimo wszystko, ufać i wierzyć w ocalenie.



*Halina Rutkowska-Rogozińska
– Plac Piłsudskiego w Warszawie,
obchody 80. rocznicy wybuchu
Powstania Warszawskiego, 1 sierpnia 2024.
Źródło: archiwum własne autorki.*

Radość z małych rzeczy: świeżej pościeli, porannej kawki, na którą Pani Halinka cieszy się już wieczorem i która to radość została zawarta w cytacie umieszczonym na budynku LXIX LO z Oddziałami Integracyjnymi im. Bohaterów Powstania Warszawskiego 1944 na Ochocie jest znakiem rozpoznawczym tej zwyczajnej niezwykłej Bohaterki.

Mural był prezentem niespodzianką dla Pani Halinki z okazji 99. rocznicy urodzin – 30 października 2025 roku. *CIESZCIE SIĘ Z MAŁYCH RZECZY, NIE CZEKAJCIE NA TE WIELKIE.*

Praktyczny epikureizm i poczucie humoru to nieodłączne cechy Haliny Rutkowskiej-Rogozińskiej. Podobnie jak patriotyzm, który świetnie ujmuje jednym zdaniem: *WSZYSTKO, CO DOTYCZY POLSKI, JEST DLA MNIE ŚWIĘTE.*



*Mural z wizerunkiem Haliny Rutkowskiej-Rogozińskiej.
Źródło: <https://bohateron.pl/>, [dostęp 9.03.2026].*

Te słowa mocno tkwią w pamięci i wzruszają, podobnie jak i wspomniana deklaracja, że z całą wiedzą o zrywie, Pani Halina poszłaby do powstania i dziś. W oczach błyszczy ten sam młodzieńczy entuzjazm i gotowość nawet oddania życia za te wartości, którym ona i jej rodzina byli wierni od wieków. W rodzimym majątku Rutkowskich, tuż za wędzarnią wędlin, które to kielbasy służyły także do odwrócenia uwagi rosyjskich patroli, znajdowała się kryjówka dla bohaterów styczniowego zrywu 1863. Patriotyczna szlachecka tradycja pokoleń.

Mądrość życiowa, bezwarunkowy patriotyzm i ciągła ciekawość świata. Czy mając 99 lat można się jeszcze fascynować czytaniem książek? Halina Rutkowska-Rogozińska czyta kilka książek w tygodniu i ma doskonałą pamięć. Jako łączniczka musiała zapamiętywać wszystkie meldunki. Niczego nie wolno było zapisywać. Informacja uwieczniona na papierze mogła stanowić zabójcze niebezpieczeństwo zarówno dla przenoszącej meldunek, jak i dla tych, których rozkazy dotyczyły. Halinka wspomina szkolenia i sprawdziany, podczas których trzeba było z pamięci wymienić wszystkie przedmioty leżące na stole, przyjrzawszy się im wcześniej przez kilka minut.

Profesor neurologii nie wierzył w wyniki testów intelektualnych, które miałyby osiągnąć, wtedy dziewięćdziesięcioletnia Halinka. Dopiero kiedy skojarzył Panią Powstaniec z jej wypowiedzi medialnych, przyznał, że w tym przypadku jest to możliwe. Halinka docenia też wartość edukacji. Sama w czasie II wojny światowej uczęszczała na tajne komplety do Sióstr Zmartwychwstańek na Żoliborzu. Oficjalnie zakonnice prowadziły szkołę krawiecką dla dziewcząt. W praktyce na stołach, obok stojących maszyn do szycia, leżały zeszyty czy książki,

szybko ukrywane za klauzurą w momencie ostrzeżenia z furty o niemieckiej inspekcji.



*Halina Rutkowska-Rogozińska
– Plac Piłsudskiego w Warszawie,
obchody 79. rocznicy wybuchu
Powstania Warszawskiego, 1 sierpnia 2023.
Źródło: archiwum własne autorki.*

Jest wśród tych wspomnień i historia ocalenia z Holocaustu koleżanki Halinki, uczennicy tej samej szkoły. Inne uczennice i oczywiście ich rodzice doskonale wiedzieli, że siostry ukrywają osoby pochodzenia żydowskiego i nikt nie doniósł. Nikt nie wydał. Wspomnienia z wojennej edukacji też kończą się konstatacją pełną uśmiechu – umiejętność szycia przydała się Halince także po wojnie, kiedy potrafiła sama uszyć sobie sukienkę. Trudne czasy stalinizmu wiążą się z historiami o aresztowaniu i przesłuchaniach. Powstańcy Warszawy zostali uznani za „karły reakcji” i traktowani byli jak bandyci. Szczęśliwy zbieg okoliczności sprawił, że Halinka Rutkowska została uwolniona. Uratował ją funkcjonariusz UB pochodzenia żydowskiego, którego rodzina, dzięki wsparciu finansowemu ojca Halinki, pana Kazimierza Rutkowskiego ocalała z zagłady. Była jednak Halinka świadkiem katowania kolegów, zmuszono ją do konfrontacji z przesłuchiwanymi więźniami. Nie zapomni nigdy spotkania z powstańcem, którego funkcjonariusze przynieśli na noszach, ponieważ nie był już w stanie chodzić. Kiedy odsunięto koc i odsłonięto kawałek jego ciała Halinka zobaczyła tylko rany i siniaki. Nigdy nie poznała jego powojennych losów. Nikogo podczas przesłuchań nie wydała, nie zdradziła, zachowała się jak trzeba. Z uśmiechem mówi, że dzięki UB poznała męża, również przesłuchiwanego powstańca Warszawy, Leona Rogozińskiego. Jego szlak bojowy z batalionem Ruczaj to już temat na kolejną fascynującą opowieść. Pobrali się w roku 1950, a w czasach sta-

linowskich Halinka „ Eskortowała męża”, odprowadzając go z pracy i prowadząc przed sobą dziecięcy wózek.



*Halina Rutkowska-Rogozińska wskazuje wieżę kościoła
św. Jakuba na Placu Narutowicza,
skąd padał ostrzał – ul. Filtrowa w Warszawie,
obchody 80. rocznicy wybuchu
Powstania Warszawskiego, 1 sierpnia 2024.
Źródło: archiwum własne autorki.*

Z historii opowiadanych przez Halinkę Rutkowską nie sposób zapomnieć grozy w oczach związanej ze wspomnieniami z pobytu w niemieckim obozie koncentracyjnym w Działdowie (niem. Soldau) w 1941 roku. Liczne zbrodnie dokonywane głównie na dzieciach, jak na przykład radość strażników z utopienia polskiego dziecka w kloace, zapisały się na zawsze w głowie czternastolatki. I znów cudowne ocalenie i transport do GG, tak jakby ktoś rozwijał w życiu Halinki nić opieki, tak jak i ona, Ariadna z Ochoty rozwijała sznurek w ciepłowniczym szybie przy ulicy Asnyka, pełniąc służbę w IV Obwodzie Warszawskiego Okręgu AK Ochota.

Każde z jej wspomnień, które tak chętnie opowiada młodzieży, potwierdza niezwykłą siłę charakteru i wolę życia i choć nie lubi być nazywana bohaterką, to niewątpliwie nią jest, ucząc przez swoją biografie patriotyzmu i wartości.



Zapis historii mówionej, wywiady autorki z Haliną Rutkowską-Rogozińską

Materiał zrealizowany w ramach projektu BohaterON
<https://youtu.be/4OJ8IoCWbpI?si=KC4AsABko3Hf7zH5>
www.1944.pl
www.bohateron.pl

MATEMATYCZNE ZMAGANIA Z NIESKOŃCZONOŚCIĄ

dr Joanna Bochaczek-Trąbska

*doktor nauk humanistycznych w dyscyplinie historia, politolog
Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie*



Zagadnienie nieskończoności pojawia się w wielu kontekstach – w matematyce, fizyce, filozofii, teologii, literaturze, sztuce. Jest pojęciem do pewnego stopnia nieuchwytnym, a próby zrozumienia go przysparzają trudności i mnożą paradoksy. Jeszcze kilkaset lat temu ludziom wydawało się, że świat, w którym żyją, jest bezkresny, a przynajmniej bardzo, bardzo duży. Ciągłe poszukiwano krańców świata i jego granic. Nieskończoność kusila, fascynowała i frapowała umysły, co ściśle wiązało się z wrodzoną potrzebą myślowego porządkowania otaczającej rzeczywistości, liczeniem przedmiotów oraz z cyklicznością procesów będących pokłosiem upływu czasu. Czy istnieje nieskończoność w mikroskali? Czy można dzielić materię na coraz mniejsze części, powtarzając tę czynność bez końca? Tego typu pytania były stawiane od zamierzchłych czasów. Obecnie wydaje się, że pierwszy raz badawczo mierzymy się z próbą odpowiedzi na te pytania na lekcjach matematyki. Już na wczesnym etapie edukacji dzieci prześcigają się w odkrywaniu największej możliwej liczby. Ich zdumienie rośnie, gdy okazuje się, że do

każdej wymyślonej największej liczby zawsze można jeszcze jakąś dodać, uzyskać kolejną, jeszcze większą. I tak bez końca. Nieskończoność na dobre rozgościła w fizyce i astronomii, litera N zyskała nowy wymiar, a cyfra 8 utraciła pion i została nazwana lemniskatą. W ten sposób uczyniono z niej zaledwie rodzaj formalnego skrótów dla tego wyrażenia. Zawdzięczamy go angielskiemu uczonemu Johnowi Wallisowi, który wprowadził ją na salony nauki w 1655 r.¹

Szczególną rolę w historii cywilizacji odegrało koło, które jest również powszechnie znanym wizualnym wyobrażeniem nieskończoności. Człowiek sięgał po ten uniwersalny znak od najdawniejszych czasów. Odnajdujemy go w różnych kulturach i religiach. Doskonała symetria, proporcje, brak określonego kierunku tej figury, czynią z niej potężne narzędzie wyrazu dla różnych idei i wartości. Symbolizuje doskonałość, ciągłość, odrodzenie, cykl życia, wieczność i nieskończoność. Z upodobaniem wykorzystywali je starożytni Egipcjanie, kodując w nim solarny symbol boga Ra. W buddyzmie Koło Dharmy reprezentuje cykl narodzin i śmierci,

z kolei dla wyznawców nauk Jezusa wyraża ono Stwórcę, jego kompletność, ponadczasowość i wiekiistość. Koło jako krzywa bez początku i końca stanowi drogę, którą można przemierzać w nieskończoność, w nieograniczonym czasie. Jego perfekcja jest łatwo dostrzegalna w wielu naturalnych zjawiskach i obiektach, stanowiąc o jej powszechnym i ponadczasowym wymiarze².



„Lustra mieszczą w sobie nieskończoność. A nieskończoność mieści w sobie więcej, niż można by przypuszczać. Na przykład wszystko”, napisał niegdyś Terry Pratchett, genialny pisarz fantasy. Termin nieskończoność był przez wieki mocno eksploatowany przez marzycieli, filozofów, ludzi pióra. Obecnie raczej nie wzbudza aż tak wielkich emocji i rzadko skłania do głębszych refleksji. Oprawiona w ramy powszechności, dawno straciła swój boski atrybut. Tylko ile o tej nieskończoności wiadomo na pewno? Jeżeli mówi się o czymś, co jest nieskończone, to najczęściej nie można, czy też nie sposób jest tego ogarnąć. Wydaje się bowiem, że gdy coś co jest nieskończone, nie może mieć granic ani końca. Zatem nie ma niczego, co mogłoby to coś ograniczyć. Współczesna wiedza opiera się na aksjomacie nieskończoności, która implikuje ciągłość. Nauka dostarcza dla niego empirycznego argumentu – przypuszczenie, że istnieje nieskończony zbiór,

jest zupełnie naturalne i nie powoduje niespójności. Każdy ciąg arytmetyczny, którego pierwszy wyraz oraz różnica są liczbami względnie pierwszymi, ma nieskończony zbiór liczb pierwszych (ciąg Dirichleta)³.

Istnieje wiele koncepcji, pojęć, idei stanowiących dla naukowców i filozofów mentalną łamigłówkę. Nicość zdumiewa, a nieskończoność często prowadzi do pewnej bezradności i kolejnych pytań czy dalej jest coś jeszcze? Może chociażby pustka? Meta w tego typu eksperymentach umysłu najczęściej okazuje się przyjęcie pewnej postawy intelektualnej. Nieskończoność egzystuje na niedopowiedzeniach, będąc paradoksalnie źródłem niekończących się dysput o niej. Nic zatem dziwnego, że na przestrzeni dziejów była nośnym tematem, który wybrzmiewał w dyskusjach religijnych, filozoficznych i naukowych. Wiele rozważań, przemyśleń i refleksji orbitujących wokół tego pojęcia zawdzięczamy starożytnym Grekom, którzy umiłowali sobie filozofowanie oraz tworzenie odpowiednich słów określających dane idee. Jednak i dla tych wybitnych umysłów pojęcie nieskończoności należało do kategorii nieuchwytnych, niejasnych i problematycznych, a przede wszystkim wykraczających poza granice codziennego doświadczenia⁴.

Wobec bezkresu nawet pojmowanie intuicyjne potrafi być zwodne, łatwo przecierając szlaki wspomnianym paradoksom. W pewien sposób jest on bliski człowiekowi, ponieważ wpisuje się w wyczuwalną przez niego potrzebę transcendencji. Dobrze wiedział o tym Anaksymander z Miletu (610 p.n.e. – 546 p.n.e.), dla którego *apeiron*, pojęcie rozumiane jako nieskończoność lub nieokreśloność było pierwszą zasadą (*arché*) wszystkiego, z której wyłoniły się wszelkie rzeczy, a która sama pozostaje wieczna i niezniszczalna. Jest to reguła nieograniczona w przestrzeni i czasie, a także nieokreślona pod względem jakościowym. Zenon z Elei (490 p.n.e.–430 p.n.e.) posłużył się pojęciem nieskończoności, aby stworzyć słynne paradoksy podważające istnienie ruchu, dzieląc go na nieskończoną liczbę odcinków. Co ciekawe, nie przypadła ona do gustu Arystotelesowi (384 p.n.e.–322 p.n.e.). W czasach nowożytnych nieskończoność wzięła na tapet Giordano Bruno (1548–1600). Ten włoski filozof, teolog i poeta wyobrażał sobie, że żyjemy zanurzeni w niekończącej się przestrzeni, która skupia w sobie nieskończenie wiele światów. Czy odczuwał pewnego rodzaju niemoc, patrząc na miriady gwiazd rozsianych po nocnym bezkresie bezchmurnego nieba? Całkiem prawdopodobne. Miriady to termin, którym w nieostry sposób określa

się tego typu mnogości. Odnosząc to wyrażenie do wszechświata i gwiazd, przywołujemy koncepcję nieskończoności przestrzennej. Z jednej strony mówimy o ich skończonej mnogości, z drugiej, mając na uwadze niezliczoną mnogość tychże, o „nieskończoności in praxis”. Nieskończoność przestrzenna zdaje się pociągać za sobą nieskończoną liczbę⁵.

Bruno przyjął za fundament dociekań ustalenia Mikołaja Kopernika, jednak poszedł w nich znacznie dalej, przyjmując bezkres wszechświata, który według niego nie posiada środka, a gwiazdy, podobnie jak Słońce, stanowią centra swoich układów planetarnych z własnymi, potencjalnie zamieszkałymi światami. Poglądy, które głosił stały w sprzeczności z nauką Kościoła katolickiego i ostatecznie przyczyniły się do jego procesu i śmierci na stosie. A nieskończoność pozostała⁶. Na uwagę zasługują także ustalenia Isaaca Newtona i Gottfrieda Wilhelma Leibniza, którzy badali to zagadnienie w kontekście fizyki i metafizyki, a żyjący na przełomie XIX i XX w. Georg Cantor, wybitny niemiecki matematyk, pionier teorii mnogości z uwagą przyglądał się nieskończonym zbiorom punktów, wykazując ich paradoksalne własności. Z fascynacją podchodził do tego tematu wybitny samouk – indyjski matematyk Srinivasa Ramanujan, wnosząc przełomowy wkład w kwestii szeregów nieskończonych oraz teorii liczb. Z kolei Alphonse Allais, francuski pisarz, dziennikarz i humorysta trafnie zauważył, że „nieskończoność jest długa, zwłaszcza pod koniec”, jakby celując w przekonanie, że jest ona zawsze spójna z tym, co uważamy za bliskie. Mówiąc inaczej, sądził, że można ją postrzegać tylko „stąd”, a więc z punktu, w którym człowiek obecnie się znajduje⁷.

Moment zwrotny w postrzeganiu nieskończoności stanowiło przyjęcie założenia, że wszelkie działania czy jakiegokolwiek stan rzeczy mogą być uznane za dające się myślowo przedłużać w nieograniczonym „i tak dalej” oraz, że wszystkie czynności współistnieją w teraźniejszości. Ponadto dochodzi do tego wyselekcjonowanie pojęcia nieskończoności na tę szerzej i w głąb. Graficznym odpowiednikiem tego są osobliwe kształty figur niemożliwych, niekończących się Schodów Penrose’a oraz nieograniczonych figur geometrycznych, niemających końca i rozciągających się w nieskończoność (prosta – linia ciągnąca się w nieskończoność w obu kierunkach, półprosta – linia mająca punkt początkowy lecz ciągnąca się w nieskończoność w jednym kierunku, kąt rozpatrywany jako suma dwóch półprostych wychodzących z jednego punktu, który sam w sobie nie jest ograniczony w znaczeniu,

że ramiona kąta rozciągają się w nieskończoność oraz płaszczyzna czyli równa, dwuwymiarowa powierzchnia rozciągająca się w nieskończoność we wszystkich kierunkach)⁸.

Mawia się, że najważniejsza różnica między nauką a technologią sprowadza się do tego, że pierwsza zmienia nasz sposób odbierania rzeczywistości, a druga nasz sposób jej przeżywania. Przyjmując takie rozumowanie, stworzenie mechanicznego zegara zapisało się w historii ludzkości jako jedno z najbardziej rewolucyjnych wynalazków. Tym samym czas przestał być odbierany jako ciągły proces, przekształcając się w specyficzny ciąg przedziałów. Mimo tego, nawet zwykła czynność, jak nakręcanie zegara, nie przybliżyła naukowców do pojęcia istoty nieskończoności. Dokonując tego, zakłada się bowiem, że nie tylko ciąg liczb jest nieskończony lub skończony umownie, ale również czas. Ta właśnie dwoistość staje się mocno problematyczna przy badaniu tego, co bezkresne. Niewiele wniosły również doświadczenia ze zwierciadłami. Stając przed kaskadą powtórzeń, zwielokrotnionych niemal bez końca, stajemy w obliczu spektaklu doskonałej iluzji, która jednak nie skraca drogi do poznania prawdy o nieskończoności. Przyjmując, że lustra ustawione są metr od siebie, a widz wpatruje się w nie przez minutę, liczba powtórzeń będzie naprawdę imponująca – około 10 mld, ale nie niepoliczalna. Aby to osobliwe selfie mogło zaistnieć, światło musi pokonać odległość między twarzą obserwatora a zwierciadłem oraz drugim zwierciadłem, co wymaga czasu. W ciągu sekundy przebędzie ono tę drogę 300 mln razy. Zagadnienie luster interesowało ludzkie umysły od dawna. Pochylał się nad nim chociażby Leonardo da Vinci i Albert Einstein. Ten ostatni zastanawiał się nawet, czy jeśli polecą rakieta, która osiągnie prędkość światła, po czym spojrzysz w lustro, czy zobaczysz w nim swoje odbicie? Jak wiemy, ten genialny fizyk nie mógł przeprowadzić tego doświadczenia w praktyce lecz był świadomy tego, że jeśli jego nowa teoria ma być uporządkowana i kompletna, to będzie musiał zmierzyć się z rozstrzygnięciem podobnych kwestii⁹.

W ludzkim myśleniu pojęcie nieskończoności przywoływane w różnych kontekstach, jawi się jako inherentne, przyrodzone. Zagłębianie się w temat toruje drogę myślowym stereotypom i utartym frazesom. Można pokusić się o stwierdzenie, iż nieskończoność wymaga matematycznej precyzji. Jeśli przyjąć taką optykę, zostaniemy zmuszeni odnieść bezkres do obiektu o znacznie większym stopniu konkretności niż lustrzana fantasmagoria. Wydaje się, że oczekiwania te mogą spełnić liczby, precy-

zyjniej ciąg liczb naturalnych, który zazwyczaj zaczyna się od 1 (1, 2, 3,...), ale w niektórych kontekstach matematycznych (np. w teorii mnogości) obejmują również zero (0, 1, 2, 3, ...). Znamy zatem jego początek, jednak wraz z próbą ustalenia końca sprawy się komplikują, ponieważ zawsze można dodać kolejną liczbę – dla każdej liczby n można utworzyć kolejną ($n+1$), niezależnie od wielkości n . Warto przy tym zauważyć pewien paradoks – dwóm przeciwstawnym słowom *nigdy* i *zawsze*, w tym rozumieniu jest niezwykle blisko¹⁰.

Konstrukcje z wykorzystaniem linijki i cyrkla stały się fragmentem geometrycznych poszukiwań greckich matematyków czasów starożytnych. Do najsłynniejszych z nich zalicza się kwadratura koła, trysekcja kąta oraz podwojenie sześcianu. Spośród wymienionych najbardziej znane jest pierwsze, które obecnie charakteryzuje coś bardzo trudnego do wykonania. Podobnie jak zrozumienie nieskończoności rozpatrywanej w kontekście abstrakcyjnych formuł, definicji i symboli matematycznych. Bez-kres, bezgraniczność, nieograniczoność, wszystko to potrafi przytłoczyć swoim nieoczywistym ciężarem i niebywałą paradoksalnością. Nieskończoność w matematyce to termin odnoszący się do braku granic, czegoś większego niż każda liczba rzeczywista. Występuje jako nieskończoność potencjalna, czyli proces, który można kontynuować bez limitu, jak dodawanie jedynki oraz aktualna – traktowana jako obiekt, np. zbiór wszystkich liczb naturalnych. Symbolizuje wieczność, trwałość i nieskończoną wielkość, jednocześnie przybierając różne warianty od nieskończenia małych liczb bliskich zera, po nieskończenie wielkie zbiory.



- ¹ E. Gracián, *Badanie bezkresu. Nieskończoność w matematyce*, Warszawa 2023, s. 12–13.
- ² H. Biedermann, *Leksykon symboli*, Warszawa 2001, 151–153; J.E. Cirlot, *Słownik symboli*, Kraków 2000, s. 190–191.
- ³ A. Smoluk, *O nieskończoności, liczbach i analogii*, „Studia i Prace Wydziału Nauk Ekonomicznych i Zarządzania” 2013, nr 31, s. 291–292.
- ⁴ K. Kłosin, *Rozmiary bezmiaru*, [online], dostępny w Internecie: <https://przekroj.org/swiat-ludzie/rozmiary-bezmiaru/>, [dostęp 29.12.2025].
- ⁵ *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, red. A. Maryniarczyk, Lublin 2000, t. I, s. 203–204, 344–351; F. Copleston, *Historia filozofii. Grecja i Rzym*, Warszawa 1998, t. I, s. 69; M. Łagosz, *Skończone/nieskończone jako problem ontologiczny*, „Edukacja Filozoficzna” 2017, vol. 63, s. 37–38; ks. J. Dadaczyński, *Koncepcja nieskończoności w antycznej matematyce i filozofii*, „Roczniki Filozoficzne” 2002, t. L, nr 3, s. 225.
- ⁶ M. Skalny, *Nieskończony wszechświat w koncepcji Giordana Bruna*, „Humanistyka i Przyrodoznawstwo” 2014, nr 20, s. 361–363, 266–367.
- ⁷ F. Copleston, *Historia filozofii. Od Kartezjusza do Leibniza*, Warszawa 1995, t. IV, s. 262–268; Tenże, *Historia filozofii. Od Hobbesa do Hume’a*, Warszawa 1997, t. V, s. 160–173; W. Bartol, *Cantor i nieskończoność*, [online], dostępny w Internecie: <https://smp.uws.edu.pl/msn/9/10-16.pdf>, [dostęp 31.12.2025].
- ⁸ F.M. Casallerrey, *Złudzenie zmysłów. Sztuka w oczach matematyki*, Barcelona 2023, s. 69–71; Z. Kulpa, *Figury niemożliwe: złudzenie interpretacji przestrzennej*, [online], dostępny w Internecie: <https://www.scribd.com/document/14486510/Figury-niemozliwe-II-Troj%C4%85t-Penrose-a-Penrose-Triangle>, [dostęp 31.12.2025].
- ⁹ K. Kłosin, op. cit.
- ¹⁰ E. Gracián, op. cit., s. 25.



SKETCHNOTING

sposobem na efektywne uczenie się języka angielskiego

Aleksandra Raźniak

nauczyciel-doradca metodyczny, Regionalny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Częstochowie
nauczyciel języka angielskiego, Szkoła Podstawowa nr 1 im. Zdobywców Przystworzy w Częstochowie

Notatki wizualne, nazywane notatkami graficznymi lub rysunkowymi, sketchnotkami, to forma notatek wykorzystująca słowa oraz różnego rodzaju kształty, ikony, kolory i proste rysunki, wykonywane najczęściej odręcznie lub w programach graficznych.

Pojęcie *sketchnoting* (z *ang. sketch* – szkic, *noting* – notowanie), czyli notowanie poprzez rysunek, to według Rohde (2012) sposób na tworzenie ciekawszych notatek, dzięki czemu informacje zapadają na dłużej w pamięci. Pierwsze wzmianki w literaturze dotyczące łączenia tekstu z obrazem w kontekście myślenia pojawiły się w latach 70. XX wieku. Zdaniem Horna (1998), myślnie wizualne, czyli integracja słowa z rysunkiem w myśleniu, to sposób organizowania informacji w celu lepszego przetwarzania i zapamiętywania treści, rozwiązywania problemów i przekazywania informacji. Integracja myślenia abstrakcyjnego poprzez słowo/tekst z myśleniem konkretnym poprzez obraz/schemat ułatwia rozumienie, wspiera proces analizy i syntezy, a także rozwija wyobraźnię twórczą i odtwórczą. Ponadto myślnie wizualne angażuje obie półkule mózgowie, zarówno lewą, czyli logiczną, odpowiedzialną za tekst, jak i prawą, czyli twórczą, odpowiedzialną za rysunek, co czyni proces nauczania-uczenia się ciekawszym i efektywniejszym. Wizualizacja, bez wątpienia przyciąga uwagę, budzi ciekawość i pobudza kreatywność, gdyż obrazy są łatwiejsze do przetwarzania i przechowywania w pamięci w porównaniu z samymi słowami.

W budowie notatki wizualnej ważne są następujące komponenty:

- układ, czyli sposób uporządkowania treści, który wyznacza kierunek notatki oraz pozwala zaplanować przestrzeń notowania, np. poziomo, pionowo, spiralnie, zygzakiem, promieniście, grupowo itp.,
- szablon, czyli schemat, przygotowany do wypełnienia treścią, np. schody, puzzle, droga, rzeka, góra lodowa, cząsteczka, płatek śniegu itp.,
- obramowanie, czyli prosta forma nadająca strukturę,
- kolor, który grupuje, wyróżnia, najlepiej bazowy, czyli czarny, szary dla efektu 3D oraz pomarańczowy lub żółty z palety cieplej dla wyróżnienia lub niebieski czy zielony z palety kolorów zimnych.

Oprócz wymienionych komponentów wchodzących w skład struktury, istotne są również takie elementy jak:

- tekst, czyli czcionka, styl pisma, wielkość liter itp.,
- pola tekstowe, czyli ramki, dymki, pojemniki, wstęgi lub znaki,
- zależności, które prowadzą po treściach, czyli strzałki, linie, punktory, wykresy, separatory i łączniki (Mikołajek 2020).

Mimo, iż notatka wizualna łączy słowo z rysunkiem, to nie wymaga szczególnych uzdolnień. Schematyczny i prosty rysunek służy do przekazywania informacji i organizacji treści. W rysunku zdaniem Rohde (2012) kluczowe są takie elementy jak:

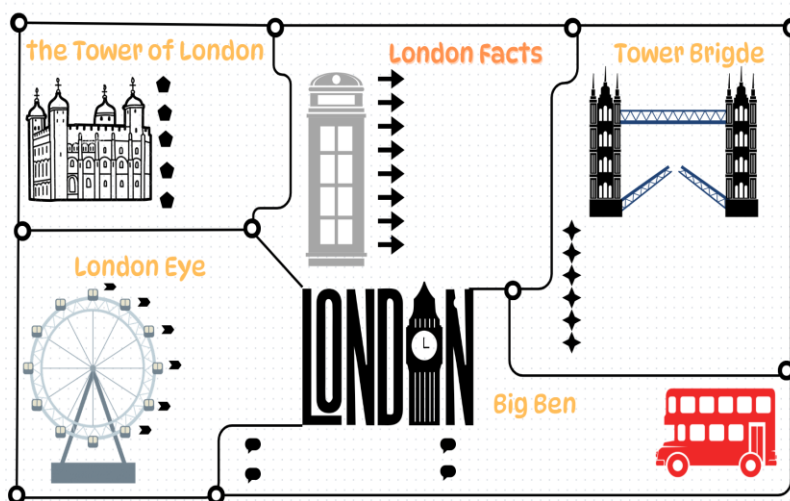
- koło,
- kwadrat,
- trójkąt,
- linia,
- kropka.

Zatem nie potrzeba skomplikowanych, bardzo szczegółowych i drobiazgowych ilustracji, by wynotować to co najważniejsze. Istotne podczas notowania wizualnego wydają się natomiast takie umiejętności jak:

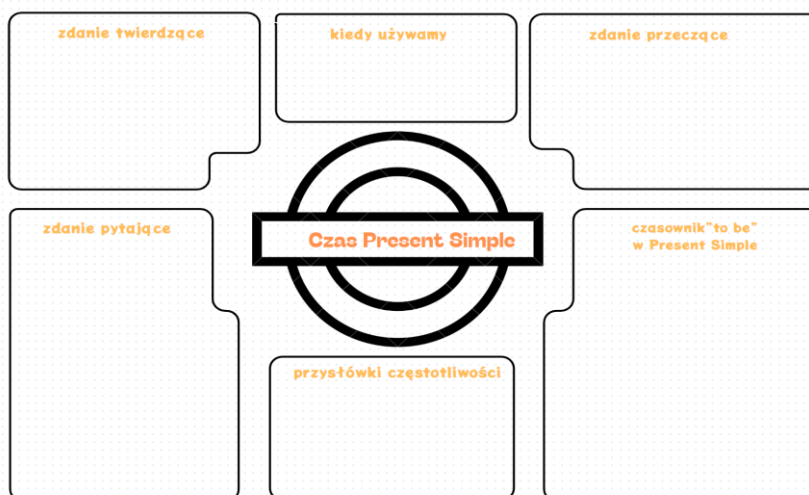
- aktywne słuchanie i dostrzeganie najważniejszych informacji,
- skupienie uwagi podczas selekcji najistotniejszych treści,
- ignorowanie mniej ważnych informacji.

W notowaniu wizualnym można wykorzystać narzędzia analogowe, np. papier, cienkopisy, markery, kolorowe kredki, notesy z siatką punktową czy linią ułatwiające tworzenie równej kompozycji lub cyfrowe, np. tablety graficzne z aplikacjami (np. Procreate, Adobe Fresco), programy do map myśli (np. MindMeister, XMind), narzędzia online, takie jak Canva czy Miro, które oferują gotowe szablony.

Sketchnotka, to forma notatki, którą uczeń może wykonać, relacjonując przebieg wycieczki lub wyjścia, spisując istotne informacje w trakcie zajęć lekcyjnych, czytając książkę, planując projekt, powtarzając do sprawdzianu lub prowadząc doświadczenia czy eksperymenty.



Rys. 1. Londyn – wzór notatki wizualnej wykonanej w aplikacji Canva (materiały własne)



Rys. 2. Czas Present Simple – wzór notatki wizualnej wykonanej w aplikacji Canva (materiały własne)



Horn R., *Visual Language: Global Communication for the 21st Century*, MacroVU Press, 1998.

Mikołajek N., *Notatki wizualne. Jak je tworzyć i wykorzystywać na co dzień*, MT Biznes, Warszawa 2020.

Rohde M., *The Sketchnote Handbook*, Peachpit Press, San Francisco 2012.

DEUTSCHUNTERRICHT IN HETEROGENEN KLASSEN

Strategien und Chancen für das Schuljahr 2025/2026

Dorota Liberda

nauczyciel-konsultant

Regionalny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Częstochowie



Der Deutschunterricht in polnischen Schulen steht seit einiger Zeit vor einer neuen Realität. In fast jeder Klasse begegnen sich Lernende mit sehr unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen, Lernbiografien und kulturellen Hintergründen. Seit 2022 besuchen zudem viele Kinder aus der Ukraine die polnischen Schulen, die Deutsch häufig als zweite oder dritte Fremdsprache lernen. Gleichzeitig wachsen die Leistungsunterschiede innerhalb der Lerngruppen weiter. Aktuelle Analysen des Instytut Badań Edukacyjnych (IBE)¹ sowie Berichte der Centralna Komisja Egzaminacyjna (CKE)² bestätigen diesen Trend deutlich: Die meisten Lernenden erreichen im Fach Deutsch das Niveau A1, während A2 nur von einer kleineren Gruppe erzielt wird. Laut der Okręgowa Komisja Egzaminacyjna (OKE) Jaworzno (2025) liegt das durchschnittliche Ergebnis im Fach Deutsch beim Egzamin Ósmoklasisty³ (*polnische Abschlussprüfung der 8. Klasse*) bei etwa 63%. Diese Zahlen spiegeln die schulische Realität des Jahres 2025/2026 präzise wider: In einer Klasse sitzen Lernende, die schon sicher kommunizieren können, neben solchen, die erst beginnen, einfache Wörter zu verstehen. Differenzierung ist heute also keine Alternative mehr, sondern die Grundvoraussetzung für einen erfolgreichen Unterricht.

Für die Lehrkraft bedeutet dies, dass Anfänger und Fortgeschrittene im gleichen Raum arbeiten. Wenn alle dieselbe Aufgabe bearbeiten, entstehen zwei gegensätzliche Probleme: Leistungsstarke Lernende fühlen sich unterfordert und beginnen aus Langeweile zu stören, während leistungsschwächere Lernende schnell überfordert sind. Die Neurodidaktik liefert dafür eine klare Grundlage: Lernen gelingt nur dann, wenn Aufgaben weder über- noch unterfordern. Für die praktische Umsetzung von Differenzierung im Unterricht gibt es verschiedene didaktische Ansätze. Im Folgenden werden drei ausgewählte Konzepte vorgestellt, die sich gegenseitig ergänzen und als Hausmetapher veranschaulicht werden (*Abb. 1*): UDL, Lernmenüs und Scaffolding.

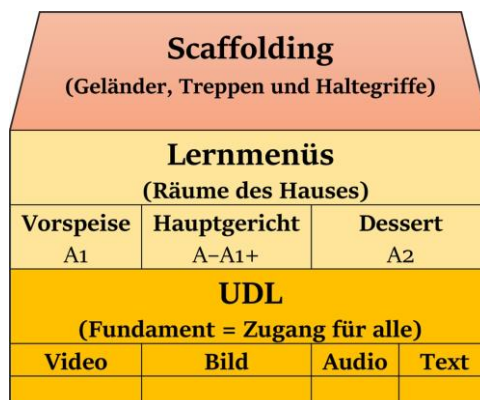


Abb. 1. Das Haus der Differenzierung (eigene Darstellung)

UDL bildet das Fundament dieses Hauses. Es sorgt dafür, dass der Unterricht so gestaltet wird, dass alle Lernenden – unabhängig von ihrem Sprachniveau – Zugang zu den Inhalten über verschiedene Kanäle (etwa über ein kurzes Video, eine Bildsequenz, ein Audio-Interview oder eine einfache Wortschatzkarte) finden. Lernende entscheiden selbst, wie sie Informationen aufnehmen und weiterverarbeiten, was ihre Motivation stärkt und Überforderung reduziert. Ohne diese Basis wäre das Haus instabil.

Auf dem Fundament stehen die Räume – **die Lernmenüs**. Sie strukturieren die Lernwege innerhalb eines Themas und ermöglichen es den Lernenden, Aufgaben auszuwählen, die zu ihrem Niveau passen. Alle arbeiten am gleichen Thema, jedoch mit unterschiedlich anspruchsvollen Aufgaben. Ein Lernmenü funktioniert wie eine Speisekarte: es bietet *Vorspeisen* (einen leichten Einstieg), *Hauptgerichte* (differenzierte Pflichtaufgaben) und *Desserts* (kreative Zusatzaufgaben). Diese Struktur erleichtert nicht nur das Lernen, sondern entlastet auch die Lehrkraft, da die Lernenden selbstständig und zielgerichtet arbeiten.

Damit sich alle sicher im Haus bewegen können, braucht man Geländer und Haltegriffe – das **Scaffolding**. Im Unterricht gelten beispielsweise Satzanfänge, Wortlisten, Strukturkarten oder Beispieltex te als sprachliche Unterstützung. Besonders Lernende auf dem Niveau A1 benötigen solche sprachlichen Bausteine, um einfache Sätze bilden zu können. Scaffolding ermöglicht ihnen, Aufgaben zu bewältigen, die ohne Unterstützung nicht erreichbar wären.

Wie diese drei Ebenen ineinandergreifen, zeigt der Unterricht zum Thema „Wetterextreme in Deutschland“. Wetterextreme wie starker Schneefall, Sturmwarnungen oder glatte Straßen werden in den deutschen Medien regelmäßig thematisiert und eignen sich daher hervorragend für einen Unterricht, der nach den Prinzipien des UDL gestaltet ist. Die Lernenden erhalten Zugang zum gleichen Inhalt, können jedoch selbst entscheiden, ob sie über ein Video, eine Bildsequenz, ein Audio oder einen kurzen Text in das Thema einsteigen.

Auch die Verarbeitung erfolgt differenziert: Einige ordnen Bilder zu, andere legen Satzkarten, üben Dialoge, füllen eine Wetterkarte aus oder markieren zentrale Informationen im Text. Das Lernmenü bietet ihnen dabei eine klare Orientierung, da jede Aufgabe einem bestimmten Niveau zugeordnet ist. Während A1-Lernende einfache Bild-Wort-Zuordnungen bearbeiten, arbeiten A1+-Lernende mit kurzen Texten, und A2-Lernende analysieren Ursachen und Folgen von Wetterextremen. Die Ergebnisse werden ebenfalls differenziert formuliert: Einfache Sätze wie „Es ist kalt. Es gibt viel Schnee.“ stehen neben kurzen Beschreibungen oder begründeten Kommentaren. Scaffolding unterstützt diesen Prozess, indem es sprachliche Gerüste bereitstellt, die den Lernenden helfen, ihre Gedanken auszudrücken. Während die Lernenden auf ihrem Niveau arbeiten, kann die Lehrkraft gezielt einzelne Lernende oder Kleingruppen unterstützen. Entscheidend ist dabei das Verständnis, dass Heterogenität nicht bedeutet, dass jeder etwas völlig anderes macht. Im Zentrum steht die Idee, dass alle am selben Thema arbeiten, jedoch auf ihrem jeweiligen Niveau und mit passender Unterstützung.

UDL schafft den Rahmen, Lernmenüs strukturieren die Lernwege, und Scaffolding bietet die notwendige sprachliche Unterstützung. Zusammen bilden sie einen Unterricht, der zugänglich, transparent und wirksam ist und in dem Anfänger und Fortgeschrittene gleichermaßen erfolgreich lernen können.

Wie sich diese Prinzipien mit praxisnahen Tools und konkreten Beispielen im Unterricht umsetzen lassen, zeigt die folgende Übersicht (Abb. 2). Sie veranschaulicht, dass Differenzierung nicht unbedingt mehr Arbeit

bedeuten muss, sondern Lernenden individuelle Lernwege eröffnet. Für die Lehrkraft bedeutet dies im Alltag, dass Planung übersichtlicher wird, da sich die Struktur aus UDL, Lernmenü und Scaffolding (Abb. 1) leicht wiederholen lässt. Dadurch sind leistungsstarke Lernende sinnvoll beschäftigt und leistungsschwächere werden nicht überfordert. Die Lehrkraft gewinnt Zeit für gezielte Unterstützung, und die Lernenden übernehmen zunehmend Verantwortung für ihren Lernprozess.

Tool	Funktion im Unterricht	Konkretes Beispiel
Digitale Pinnwand (Padlet/TaskCards)	Materialien in verschiedenen Niveaustufen strukturieren	A1 – Bilder von Wetterextremen (<i>Sturm, Hitze, Hochwasser</i>) mit einfachen Wörtern zuordnen; A2 – kurze Texte vergleichen oder eine Mini-Prognose zu einem Bundesland formulieren
Story Cubes /Würfel mit Symbolen wie Blitz, Sturm, Hitze, Schnee/	spontane mündliche Sprachproduktion	A1 – einen einfachen Satz zum gewürfelten Symbol bilden („ <i>Es gibt Sturm</i> “); A2 – eine kurze Begründung oder Folge formulieren („ <i>Es gibt starken Sturm, deshalb bleiben viele Menschen zu Hause</i> “)
Audio-Snippets	Hörverstehen auf verschiedenen Niveaus	A1 – sehr kurzer Bericht: „ <i>Starker Regen in Bayern</i> “; A2 – Radiobericht mit Details: Dauer, Folgen, Empfehlungen der Behörden
Digitaler Timer /ClassroomScreen/	Unterschiedliche Arbeitsgeschwindigkeiten sichtbar machen	Lernende beschriften eine Deutschlandkarte mit Symbolen zu Wetterextremen: A1 – bekommt mehr Zeit für Bild-Wort-Zuordnung, A2 – kürzeres Zeitfenster für eine anspruchsvollere Aufgabe
QR-Code-Stationen	Bewegung + differenzierte Aufgabenformate	Im Raum verteilte QR-Codes führen zu Bildern, kurzen Videos oder Artikeln über konkrete Wetterextreme; Lernende wählen je nach Niveau passende Aufgaben (A1 – das Phänomen benennen, A2 – die Folgen beschreiben)
Satzbaukarten	Grammatikarbeit auf verschiedenen Niveaus	A1 – „ <i>Es gibt Sturm</i> “; A2 – „ <i>Weil es seit Tagen stark regnet, steigt der Wasserstand im Fluss</i> “

Abb. 2. Differenzierungstools zum Thema „Wetterextreme in Deutschland“ (eigene Darstellung)

Heterogenität erweist sich damit nicht als Belastung, sondern als Chance. Sie macht sichtbar, wie unterschiedlich Lernwege sein können – und wie viel Potenzial in jeder Lerngruppe steckt. Mit UDL, Lernmenüs und Scaffolding entsteht so ein Unterricht, der allen Lernenden gerecht wird, unabhängig von ihrem Sprachniveau. Vielfalt wird zur Ressource, nicht zum Problem. So wächst ein Haus der Differenzierung, in dem Anfänger und Fortgeschrittene gleichermaßen erfolgreich lernen können und die gesamte Lerngruppe gestärkt wird.



Meyer, A. et al. (2014). *Universal Design for Learning. Theorie und Praxis*. Weinheim: Beltz.

Ende, K. et al. (2020) *DLL 6: Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung*. Klett Sprachen.

Tychmanowicz, A. et al. (2025): *Nauczyciele wobec projektowania uniwersalnego w edukacji*. IBE – PIB.



¹ <https://ibe.edu.pl/images/BIBLIOTEKA/WDEDU/nauczyciele-wobec-projektowania-uniwersalnego-w-edukacji.pdf>, letzter Zugriff am 2.12.2025.

² https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_OSMOKLASISTY/Informacje_o_wynikach/2025/sprawozdanie/egzamin_osmoklasisty_jezyki_obce_sprawozdanie_2025.pdf, letzter Zugriff am 11.11.2025.

³ <https://oke.jaworzno.pl/www3/2025/09/19/wyniki-e8/>, letzter Zugriff am 26.10.2025.

AKTYWNE ĆWICZENIA Z MÓWIENIA NA LEKCJACH JĘZYKA ANGIELSKIEGO,

które ożywią gramatykę
i pomogą ćwiczyć precyzyjnie struktury
w sposób ciekawy i motywujący

Magdalena Grabowska

nauczyciel języka angielskiego, Zespół Szkół Ekonomicznych w Częstochowie



W dzisiejszym świecie znajomość języka angielskiego stała się koniecznością. To język międzynarodowej komunikacji, biznesu, nauki i kultury, jednak mimo wielu lat nauki w szkole, wiele osób wciąż odczuwa barierę przed mówieniem (tzw. *language anxiety*). Aż 74% Polaków uważa, że nauka szkolna nie przygotowała ich do swobodnego mówienia po angielsku¹. Dlaczego? Zbyt mało uwagi poświęca się konwersacjom oraz autentycznym dialogom, skupiając się na ćwiczeniu struktur gramatycznych w tradycyjny sposób.

„...[P]rodukcja to główna cecha uczenia się języka”², a według teorii Merrill Swain, samo „rozumienie” języka (input) nie wystarczy do pełnej ak-

wizycji. Dlatego uczący się muszą zostać „popchnięci” do produkcji języka spójnego i precyzyjnego³. Poniżej przedstawię trzy propozycje ćwiczeń z mówienia, które efektywnie ćwiczą konstrukcje gramatyczne. Zajmą około 15–20 minut i staną się okazją do wykorzystania omawianej gramatyki. Każde z tych ćwiczeń oprócz poprawności gramatycznej rozwija spontaniczność oraz budowanie pewności siebie w mówieniu.

1. SPEED TALKING (Szybkie rozmowy w parach)

Uczniowie pracują w parach, zadając sobie pytania, które nauczyciel wyświetla (na projektorze).

Po 2-3 minutach rozmowy następuje zmiana pytania. Pytania skonstruowane są tak, by uczniowie odpowiadając na nie, wykorzystali struktury gramatyczne, np. stronę bierną. Przykładowe pytania: *Where were you born? When was your English book bought?* By wymusić właściwe użycie formy strony biernej nauczyciel może przygotować fragmenty odpowiedzi, by pomóc uczniom użyć konkretnych struktur gramatycznych. W trakcie zadania uczniowie zapisują odpowiedzi swoich kolegów. Po zakończeniu, zadaniem każdego ucznia jest podanie kilku informacji (w stronie biernej), których dowiedzieli się o swoim rozmówcy.

2. COMPETITIVE BRAINSTORMING (Burza mózgów z elementem rywalizacji)

Uczniowie pracują w parach. Nauczyciel wyświetla (na projektorze) zdjęcie zawierające wiele śmiesznych/ciekawych elementów. Uczniowie tworzą razem jak najwięcej zdań, opisując zdjęcie, używając konkretnych konstrukcji gramatycznych, np. Present Perfect – *I think somebody has just stolen his bag! I think this boy has just failed a test!* Uczniowie liczą, ile konstrukcji udało im się wymyślić, a następnie porównują ilość i formę pomysłów razem z całym zespołem klasowym.

3. DEBATE CORNERS (Rogi debaty)

Uczniowie pracują w parach. Nauczyciel wyświetla kontrowersyjne, ale bliskie uczniom tematy: *School uniforms are a good idea. Video games are a waste of time.* Uczniowie wybierają stronę (agree/disagree) i bronią swojego zdania, podając jak naj-

większą liczbę argumentów, ćwicząc precyzyjne użycie zwrotów – *I don't agree/ I agree/ In my opinion.../ I think...* Może być to powtórzenie przed maturą ustną lub zebranie argumentów przed pisaniem rozprawki.

* * *

Powyżej zaproponowane ćwiczenia nie tylko pomagają ćwiczyć poprawne i precyzyjne struktury gramatyczne, ale też uczą ekspresji i wprowadzają element rywalizacji i zabawy, który jest motywujący dla uczniów. Właśnie dlatego rozmowy podczas zajęć powinny stanowić fundament skutecznej nauki. To one pozwalają przełamać strach przed popełnianiem błędów, budują pewność siebie i przygotowują do realnych sytuacji.

*

- 1 Raport „Czy Polacy gryzą się w język?” przeprowadzony w 2026 roku przez Szkołę Online Tutło. <https://www.tygodnikpowszechny.pl/dlaczego-polacy-wciaz-wstydza-sie-mowic-po-angielsku-192628>, [dostęp 2.02.2026].
- 2 J. Pannell, F. Partsch, N. Fuller, *The Output Hypothesis: From Theory to Practice*, TESOL Working Paper Series, https://www.hpu.edu/research-publications/tesol-working-papers/2017/2017-new-with-metadata/o6pannellpartschfuller_output.pdf, (tłum. własne), [dostęp 1.03.2026].
- 3 https://www.researchgate.net/publication/375608465_A_Critique_of_Merrill_Swain's_Output_Hypothesis_in_Language_Learning_and_Teaching, [dostęp 1.03.2026].



ZAPROJEKTUJ SWOJE ŻYCIE

Life Design w doradztwie zawodowym
oraz na lekcjach biznesu i zarządzania

Szymon Jakóbiak LL.M.

*nauczyciel akademicki w Akademii Górnośląskiej im. W. Korfańskiego w Katowicach, nauczyciel geografii oraz biznesu i zarządzania,
doradca zawodowy w III Liceum Ogólnokształcącym z Oddziałami Dwujęzycznymi w Zabrze*



Współczesny system edukacji w Polsce stoi przed bezprecedensowym wyzwaniem psychologicznym i jednocześnie strukturalnym, który wykracza poza ramy tradycyjnego nauczania przedmiotowego. Jako doradcy zawodowi, ale również nauczyciele czy wychowawcy spotykamy się ze zdaniem, które definiuje obecne pokolenie maturzystów, a jednocześnie jest dramatycznym wyzwaniem: „Nie wiem, co chcę robić w życiu, a za rok matura”. To stwierdzenie nie jest jedynie przejawem typowej dla okresu dorastania niepewności, ale symptomem głębokiego kryzysu decyzyjnego, który wynika z anachronicznego postrzegania ścieżki życiowej jako wyboru „jednego, prawdziwego powołania”, który ma obowiązywać przez całe życie¹. Tradycyjne podejście do doradztwa zawodowego, oparte na statystycznych testach predyspozycji i encyklopedycznych informacjach o zawodach coraz rzadziej odpowiada na potrzeby uczniów żyjących w poczuciu przytłaczającej presji. Młodzi ludzie błędnie zakładają, że ich decyzja o kierunku studiów podjęta w wieku osiemnastu lat definitywnie zdeterminuje ich przyszłość zawodową aż do emerytury. Prowadzi to do zjawiska zwanego paraliżem analitycznym².

Ten paraliż decyzyjny jest potęgowany przez zakorzeniony w kulturze mit, że każdy człowiek posiada ukryty talent lub pasję, którą wystarczy, że odnajdzie, by osiągnąć życiowe spełnienie. Tymczasem badania nad rozwojem kariery wskazują na zgoła odmienną rzeczywistość. Aż 80% ludzi w różnym wieku nie posiada jednej, dominującej pasji, co czyni tradycyjne doradztwo oparte na „szukaniu powołania” bezużytecznym, a wręcz frustrującym dla większości populacji uczniów³. Zamiast wsparcia uczeń otrzymuje narastający niepokój, ponieważ jeżeli nie wybierze „właściwie” w pierwszej próbie to poniesie życiową klęskę. Dane naukowe potwierdzają wzrost poziomu dystresu u nastolatków – objawy lękowe dotyczą obecnie około 70,8% maturzystów, a trudności w podejmowaniu decyzji zawodowych są bezpośrednio skorelowane z ogólnym poziomem lęku⁴. Wybór ścieżki edukacyjnej stał się źródłem przewlekłego stresu, który – zgodnie z prawem Yerkesa-Dodsona – po przekroczeniu określonego poziomu zakłóca funkcjonowanie kory przed-

czołowej. Skutkuje to zwężeniem uwagi, poleganiem na uproszczonych skrótach myślowych i podejmowaniu decyzji impulsywnie lub całkowitym wycofaniem się z planowania przyszłości⁵.

Niezbędna jest więc radykalna zmiana paradygmatu w pracy doradczej oraz na lekcjach biznesu i zarządzania. Rozwiązaniem nie jest dostarczenie jeszcze większej ilości suchych danych statystycznych, ale wprowadzenie metodyki Life Design, opartej – w uproszczeniu dla celów oświatowych – na Design Thinking (DT)⁶. Jeśli myślenie projektowe potrafi tworzyć przełomowe innowacje w najbardziej dynamicznych firmach Doliny Krzemowej to również może posłużyć jako skuteczne narzędzie do zaprojektowania elastycznej i nieliniowej ścieżki edukacyjno-zawodowej. Life Design uczy, że życie nie jest problemem do rozwiązania, ale przygodą do zaprojektowania, w której nie ma jednej poprawnej odpowiedzi, a jedynie seria wartościowych prototypów.

KONCEPCJA METODYCZNA – 5 ETAPÓW DESIGN THINKING W UJĘCIU DORADCZYM

Metodyka Design Thinking w doradztwie zawodowym to przejście od biernego rozmyślania o przyszłości do aktywnej postawy budowania przyszłości poprzez serię małych niskonakładowych eksperymentów. Zamiast pytań „kim chcesz być”, doradca powinien zapytać: „kim możesz się stać w kolejnych krokach i jak to sprawdzić?” Proces ten opiera się na pięciu filarach, które w kontekście ucznia nabierają głębokiego i praktycznego znaczenia, przygotowując go do roli lidera, innowatora czy świadomego architekta własnej ścieżki⁷.

Etap I

W klasycznym modelu doradztwa etap pierwszy rozpoczynał się od **testów osobowości**, które szufladkowały ucznia jako konkretny typ (np. introwertyk, analityk). W Life Design empatia to proces badawczy skierowany do wewnątrz, oparty na uważnej obserwacji własnej energii i zaangażowania w czasie rzeczywistym⁸. Kluczowym narzędziem jest tutaj Dziennik Dobrych Momentów (*Good Time Journal*). Uczeń przez okres 2-3 tygodni dokumentuje swoje codzienne aktywności, oceniając je na dwóch kluczowych płaszczyznach: poziomie zaangażowania i poziomie energii⁹. Szczególną uwagę poświęca się stanom *flow*, zdefiniowanym przez M. Csikszentmihalyiego jako momenty pełnego zanurzenia w czynności, kiedy poczucie czasu zanika, a uczeń czuje spokój i jasność umysłu¹⁰. Analiza dziennika pozwala zidentyfikować wzorce, których nie wykaże żaden kwestionariusz. Przykładowo, uczeń może odkryć, że jego energia rośnie podczas rozwiązywania abstrakcyjnych problemów logicznych, ale drastycznie spada, gdy musi wykonać jakieś zadanie w całkowitej izolacji od grupy. Do pogłębionej analizy tych momentów można wykorzystać metodę AEIOU (*Activities, Environments, Interactions, Objects, Users*), która pozwala precyzyjnie zdekonstruować czynniki budujące dobrostan zawodowy¹¹.

Komponent AEIOU	Obszar obserwacji dla ucznia	Przykłady pytań diagnostycznych
Activities (Czynności)	Charakter zadań wykonywanych przez ucznia.	Czy zadanie było ustrukturyzowane? Czy uczeń był liderem czy wykonawcą?
Environments (Otoczenie)	Wpływ miejsca na stan emocjonalny.	Jak na ucznia wpływa kawiarnia, jak sala lekcyjna lub domowe biuro?
Interactions (Interakcje)	Rodzaj i jakość kontaktów z innymi.	Czy była to praca 1:1 czy w dużym zespole? Interakcja formalna czy luźna rozmowa?
Objects (Obiekty)	Narzędzia wspierające zaangażowanie	Czy uczeń czuje flow pracując z kodem, drewnem, tekstem czy instrumentem muzycznym?
Users (Użytkownicy)	Ludzie obecni w otoczeniu.	Czy obecność innych osób pomagała w skupieniu czy była czynnikiem rozpraszającym?

Etap II

W drugim etapie uczeń uczy się fundamentalnej umiejętności **odróżniania problemów** „grawitacyjnych” od problemów projektowych. Problemami „grawitacyjnymi” są obiektywne fakty rynkowe lub sytuacje, na które jednostka nie ma bezpośredniego wpływu, np. na nasycenie rynku pracy daną specjalizacją zawodową. Proces polega na identyfikacji tzw. problemów-kotwic (*anchor problems*) – niemożliwych do zrealizowania rozwiązań, do których uczeń się przywiązał („Muszę dostać się na medycynę na tej konkretnej uczelni, bo

inaczej nic w życiu nie osiągnę) i ich redefiniowania. Kluczową techniką jest zamiana blokującego przekonania na pytanie typu „*How Might We*” (W jaki sposób możemy...?)¹². Przykładowo: zamiast stwierdzenia: „Nie wiem na jakie studia iść, co mnie paraliżuje”, uczeń formuje pytanie: „W jaki sposób mogę połączyć moją fascynację grafiką komputerową z potrzebą zarabiania pieniędzy w ciągu najbliższych pięciu lat?”. Takie podejście natychmiastowo odblokowuje kreatywność przenosząc ciężar z analizy „braku” na generowanie możliwości¹³.

Etap III

Kolejnym etapem jest **ideacja** (*ideation*). W ujęciu Life Design to proces celowego zwiększania liczby dostępnych wariantów przyszłości. Projektanci wiedzą, że pierwsza myśl rzadko jest najlepsza, a ludzki mózg ma tendencję do zakochiwania się w początkowych pomysłach z powodu mechanizmów oszczędności poznawczej¹⁴. Etap ten uczy uczniów korzystania z technik dywergencyjnych, jak mapowanie myśli, w celu przełamania liniowych schematów myślowych. Podstawową zasadą jest zminimalizowanie oceny i uciszenie wewnętrznego krytyka. W projektowaniu życia sprawdzi się zasada „więcej znaczy lepiej”, ponieważ duża liczba opcji zwiększa szansę na znalezienie rozwiązań nieoczywistych, a razem bardziej dopasowanych do tożsamości ucznia. Ideacja nie służy wybraniu jednego planu, ale uświadomieniu sobie, że w każdym człowieku drzemie wiele potencjalnych, równie dobrych i satysfakcjonujących ścieżek życia. Budujemy w ten sposób fundamentalną dla współczesnego menadżera kompetencję – umiejętność sprawnego zarządzania możliwościami zamiast kurczowego trzymania się jednej strategii¹⁵.

Etap IV

Przedostatnim etapem jest **prototypowanie**. To najbardziej innowacyjny element metodyki, który odróżnia Life Design od tradycyjnego doradztwa zawodowego. Prototypowanie w znaczeniu inżynierskim polega na budowanie uproszczonego modelu testowego w celu zweryfikowania założeń. W życiu zawodowym prototypem nie jest rozpoczęcie studiów – jest to działanie kosztowe, długotrwałe i na dodatek obciążone wysokim ryzykiem błędu. Prototypem jest małe, szybkie i dosyć tanie działanie, które pozwala poczuć wychowankowi czy dana ścieżka jest tą, której poszukuje¹⁶. Dla ucznia szkoły ponadpodstawowej skuteczne formy prototypowania to przede wszystkim:

- wywiady informacyjne¹⁷ – nawet krótka rozmowa z profesjonalistą, np. poprzez popularny serwis LinkedIn, na temat realiów jego pracy, najtrudniejszych momentów i wymaganych kompetencji pozwala poznać to co jest ukryte w danym rynku pracy i zweryfikować wyobrażenie o zawodzie;
- job shadowing – obserwacja pracy konkretnej osoby przez jeden dzień w jej naturalnym środowisku. Pozwala to na poznanie „miękkich” aspektów profesji, takich jak styl komunikacji, kultura organizacyjna czy tempo pracy¹⁸;
- mikroprojekty – jak chociażby udział w bezpłatnym kursie online, wolontariat podczas branżowego wydarzenia czy stworzenie prostego modelu produktu. Celem prototypu jest zadawanie dobrych pytań, ujawnianie ukrytych uprzedzeń oraz budowanie odporności na porażkę (*failure immunity*)¹⁹ poprzez traktowanie błędów jako cennych danych projektowych.

Etap V

Ostatni etap to **krytyczna analiza doświadczeń** zebranych podczas prototypowania. Uczeń nie szuka tutaj ostatecznego wyboru, ale danych, które pozwolą mu wykonać kolejny krok. Jeśli prototyp wywiadu z architektem wykazał, że 70% jego czasu zajmuje biurokracja, co kłóci się z potrzebą kreatywności ucznia, informacja ta nie jest porażką, ale sukcesem procesu projektowego²⁰. Pozwala na iterację – powrót do etapu ideacji i poszukiwanie innej formy realizacji potrzeby tworzenia.

Cały ten proces jest cykliczny i nigdy się nie kończy. Życie jest postrzegane jako nieustanny projekt budowania swojej drogi naprzód. Life Design zdejmuje z barków młodej osoby ciężar wyboru na całe życie, zmieniając go w ekscytującą serię eksperymentów, co bezpośrednio przekłada się na obniżenie poziomu lęku oraz wzrost proaktywności zawodowej.

DOBRA PRAKTYKA: NARZĘDZIE „PLAN ODYSEI” NA LEKCJI BIZNESU I ZARZĄDZANIA

Proponowane narzędzie „Plan Odysei” (*Odyssey Plan*)²¹ stanowi kwintesencję metodyki Life Design, idealnie wpisując się w podstawę programową biznesu i zarządzania. Przedmiot ma przede wszystkim na

celu kształtowanie postaw przedsiębiorczych, umiejętność planowania kariery oraz podejmowania decyzji w oparciu o analizę danych i zasobów. Plan Odysei realizuje te cele poprzez zmuszenie uczniów do odejścia od myślenia życzeniowego na rzecz wielowariantowego projektowania strategicznego. Proponowany wariant zajęć został przewidziany na blok zajęć (2 godziny lekcyjne).

PRZYGOTOWANIE I CELE DYDAKTYCZNE

- Cel ogólny zajęć: Uczeń analizuje własne zasoby i aspiracje, tworzy trzy alternatywne, radykalnie różne wizje swojego życia na najbliższe 5 lat, co uczy go elastyczności w dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości.
- Wymagane kompetencje z podstawy programowej BIZ: analiza własnych kompetencji (II.1), planowanie kariery (V.1), formułowanie celów smart (V.2), zarządzanie ryzykiem i projektami (II.2, II.3)²².
- Materiały: arkusze „Planu Odysei” z osią czasu (5 lat), kredki, post-ity, stoper. Należy przypomnieć uczniom na tym etapie, że użycie formy graficznej jest kluczowe – rysowanie angażuje prawą półkulę mózgu, ułatwiając dostęp do kreatywnych pomysłów.

FAZA REALIZACJI

Nauczyciel rozpoczyna zajęcia od ogólnego stwierdzenia skierowanego do uczniów: „Nikt z Was nie ma jednego, zaprogramowanego życia. Jesteście zdolni do prowadzenia wielu różnych, wartościowych żywotów. Dziś zaprojektujemy trzy z nich”. Proces musi odbywać się w atmosferze bezpieczeństwa psychologicznego, bez oceniania realności pomysłów na etapie tworzenia.

- **Etap 1. To co wiesz, czyli obecna wizja i jej ekstrapolacja.** Uczniowie mają 15 minut na rozpisanie na osi czasu scenariusza, który obecnie uważają za najbardziej prawdopodobny. Instrukcja dla uczniów: Wpiszcie na osi czasu: Jakie studia kończycie? Gdzie podejmujecie pierwszą pracę? Jakie kamienie milowe (np. prawo jazdy, pierwsza działalność gospodarcza, podróże) osiągniecie ro po roku? Pamiętajcie, aby uwzględnić również życie prywatne, hobby, zdrowie – biznes czy praca to tylko część Waszego życia.”
- **Etap 2. Scenariusz wymuszonej zmiany.** W tej fazie nauczyciel wprowadza element niepewności rynkowej. Uczniowie mają 15 minut na stworzenie planu na wypadek, gdyby branża z etapu 1 przestała istnieć. Instrukcja dla uczniów: „Wyobraźcie sobie, że z powodu rewolucji technicznej lub zmiany przepisów, Wasza ścieżka z etapu 1 jest całkowicie zablokowana. Nie możecie wykonywać tej pracy. Co robicie zamiast tego, opierając się na innych talentach zauważonych w Dzienniku Dobrych Momentów? To nie jest porażka, to zwrot akcji. Jak zarabiacie na życie, wykorzystując swoje kompetencje?”.
- **Etap 3. Dzikie marzenie, czyli wizja bez ograniczeń.** Uczniowie po raz kolejny mają 15 minut na zaprojektowanie życia w świecie, w którym nie istnieją bariery finansowe ani lęk przed oceną społeczną. Instrukcja dla uczniów: „Gdybyście wiedzieli, że macie nieograniczone zasoby finansowe, a nikt na świecie nie będzie się z Was śmiał ani Was krytykował – co byście zrobili? Jak wyglądałby Wasz tydzień pracy? Czego byście się uczyli? To tutaj często kryją się kluczowe informacje o Waszych prawdziwych wartościach”.

FAZA OCENY

Po zakończeniu wizualizacji, uczeń musi dokonać autorefleksji nad każdym planem za pomocą czterech suwaków (skala 0-100%). To ćwiczenie uczy obiektywnej analizy zasobów i ryzyk, co jest kluczowym elementem zarządzania w biznesie.

Suwak ²³	Pytanie weryfikacyjne dla ucznia	Znaczenie dla planowania kariery
Zasoby	Czy posiadam czas, pieniądze, umiejętności i kontakty, aby to zacząć?	Identyfikacja luk kompetencyjnych i finansowych.
Lubię to	Jak bardzo ten pomysł się mi podoba?	Pomiar autentycznej motywacji wewnętrznej.
Pewność siebie	Na ile wierzę, że dam radę to zrealizować w 5 lat?	Diagnoza barier psychologicznych i lęku przed porażką.
Spójność	Czy to pasuje do moich wartości i wizji świata?	Weryfikacja etyczności celu względem wyzowanych wartości.

Warto zaproponować uczniom, aby pod każdym arkuszem każdy z nich sformułował dodatkowo 2–3 kluczowe pytania badawcze, np. „Czy w etapie 2 jako stolarz-artysta dam radę do miesiąc opłacać ubezpieczenie?” lub „Czy w etapie 3 faktycznie będę miał czas na podróż, jeżeli zostanę prezesem banku?”. Na lekcji uczeń powinien sformułować mały, realny krok, poprzez wybranie jednego pytania pod swoim planem i zaprojektowanie prototypu.

WPLYW METODY NA UCZNIA I PROCES DYDAKTYCZNY. KOMENTARZ METODYCZNY

Zastosowanie metodologii Life Design w realiach polskiej szkoły ponadpodstawowej przynosi wymierne korzyści, które wykraczają poza prostą pomoc w wyborze kierunku studiów. Analiza wyników pilotażowych wdrożeń oraz korelacja z podstawą programową z biznesu i zarządzania pozwala na sformułowanie wniosków dotyczących skuteczności tego podejścia.

Przed wszystkim efektem przeprowadzenia sesji „Plan Odysei” w klasach maturalnych jest gwałtowny spadek napięcia emocjonalnego. Uczniowie oświadczają nagłej ulgi (tzw. moment „aha”), gdy uświadamiają sobie, że istnieje życie poza wskazanym planem A. Wizualizacja alternatywnych ścieżek obniża poziom lęku decyzyjnego, ponieważ uczeń przestaje traktować wybór studiów jako ostateczny wyrok. Zjawisko to w psychologii poznawczej nazywa się budowaniem rezyliencji. Paradoksalnie, posiadanie planów B, C czy nawet D daje młodemu człowiekowi więcej odwagi w realizacji ambitnego, ale obciążonego ryzykiem planu A.

Jednocześnie odporność na porażkę staje się trwałym zasobem osobistym. Uczniowie uczą się postrzegać błędy, np. niedostanie się na wybraną uczelnię – nie jako dowód własnej niekompetencji, ale jako sygnał z prototypu, który pozwala skorygować plan rozwoju (iteracja).

Life Design na lekcjach BiZ stanowi praktyczną realizację wymagań z podstawy programowej. Rozwija to również kompetencje miękkie określane mianem 4K, które są niezbędne na współczesnym rynku²⁴.

Kompetencje 4K	Mechanizm realizacji w Life Design
Kreatywność	Ideacja wielu wariantów przyszłości, przełamywanie schematów linearnych, rysowanie planów.
Krytyczne myślenie	Analiza suwaków, kwestionowanie założeń o „idealnej pracy”.
Komunikacja	Nauka zadawania pytań, autoprezentacja, aktywne słuchanie profesjonalistów.
Kooperacja	Praca w grupach projektowych, dawanie konstruktywnej informacji zwrotnej do planów rówieśników.

Metoda prototypowania uczy uczniów zwinnego zarządzania projektami (Agile), co jest bezpośrednio wymienione w celach kształcenia BiZ. Uczeń uczy się planować etapy projektu (inicjacja, planowanie, realizacja, ewaluacja) ma przykładzie własnej kariery, co nadaje nauce teoretycznej głębszy sens osobisty.

ROLA NAUCZYCIELA I TRUDNOŚCI WDROŻENIOWE

Uczciwa analiza metody musi uwzględniać bariery z jakimi spotykają się nauczyciele. Największym wyzwaniem jest opór uczniów przed stworzeniem etapu 3. Młodzież, która jest wychowana w systemie nastawionym na wyniki i pragmatyzmie, często czuje paraliżujący strach przed przyznaniem się do marzeń. Pojawia się również lęk przed oceną ze strony rówieśników. W tradycyjnej klasie uczeń rzadko ma przestrzeń na pełną autentyczność. W tym miejscu kluczowa jest ewolucja roli nauczyciela, przekazującego wiedzę w stronę facylitatora procesu innowacji. Do najważniejszych zadań prowadzącego należą:

- zapewnienie bezpieczeństwa psychologicznego poprzez jasne określenie zasad pracy – brak ocen za pomysły, poufność, szacunek;
- stymulowanie myślenia wychodzenia poza utarte schematy, stosowanie technik improwizacji i pytań prowokujących („Co byś zrobił, gdybyś miał gwarancję, że nie odniesiesz porażki?”) w celu zdjęcia ciężaru realizmu na czas ideacji;
- unikanie „kotwiczenia” – nauczyciel musi się wystrzegać narzucania swoim uczniom własnych wyobrażeń, o „dobrym zawodzie”, wspierając ich jedynie w procesie sprawdzania własnych hipotez;
- wsparcie w małych krokach poprzez pomoc w sformułowaniu realnego, taniego prototypu, co chroni uczniów przed planowaniem zbyt wielkich działań, które mogłyby zakończyć się frustracją.

WNIOSKI KOŃCOWE I REKOMENDACJE

Projektowanie życia metodą Life Design to radykalna i niezbędna zmiana paradygmatu doradztwa zawodowego w polskiej edukacji ponadpodstawowej. Przejście od statystycznej diagnozy do dynamicznego projektowania pozwala uczniom nie tylko przetrwać na zmieniającym się rynku pracy, ale i czerpać z niego satysfakcję.

Najskuteczniejsze systemy doradcze przyszłości to takie, które integrują głęboką autorefleksję (Dziennik Dobrych Momentów) z odważnym planowaniem strategicznym (Plan Odysei) i realnym działaniem w terenie (prototypowanie). Dla doradców zawodowych i nauczycieli biznesu i zarządzania oznacza to konieczność porzucenia roli „wyróżni” na rzecz towarzysza w procesie badawczym. Sukcesem zajęć nie jest to, czy uczeń wybrał właściwe studia, ale to, czy opuszcza szkołę z wewnętrznym przekonaniem, że poradzi sobie w chaotycznej rzeczywistości.



- ¹ Zob. N. Medina, *Designing your life book summary – How to build a well-lived, joyful life*, 26.12.2024, link: <https://natamedina.com/blog/designing-your-life-book-summary/>, [dostęp 24.02.2026].
- ² *Presja wyboru i strach przed porażką: psycholog o lękach młodzieży związanych z przyszłością* [wywiad z S. Walasem], centrum CBT, [b.d.], link: <https://cbt.pl/poradnie/presja-wyboru-i-strach-przed-porazka-psycholog-o-lekach-mlodziezy-zwiazanych-z-przyszloscia/>, [dostęp 24.02.2026].
- ³ Por. B. Pence, *Designing Your Life BOOK CLUB*, Coram Deo, [b.d.], link: <https://coramdeothetblog.com/workandleadership/leadership-faith-and-work-book-clubs/designing-your-life-book-club>, [dostęp 26.02.2026].
- ⁴ K. Lurka, *Depresyjność, lękowość i odporność psychiczna wśród maturzystów*, Termedia, 30.04.2023, link: <https://www.termedia.pl/mz/Depresyjnosc-lekowosc-i-odpornosc-psychiczna-wsrod-maturzystow,51385.html>, [dostęp 26.02.2026].
- ⁵ *Stres a proces decyzyjny – wpływ stresu na nasze wybory*, SOMENTIQ, [b.d.], link: <https://somentiq.pl/blog/psychologia/stres-a-proces-decyzyjny-wplyw-stresu-na-nasze-wybory/>, [dostęp 26.02.2026].
- ⁶ B. Burnett, D. Evans, *Designing Your Life. How to build a well-lived joyful life*, New York 2016, s. 10.
- ⁷ C. Rosser, *Designing Your Life by Bill Burnett & Dave Evans*, Calvin Rosser, [b.d.], link: <https://calvinrosser.com/notes/designing-your-life-bill-burnett-dave-evans/>, [dostęp 26.02.2026].
- ⁸ Tamże.
- ⁹ B. Burnett, D. Evans, *Designing Your Life...*, dz. cyt., s. 58–59.
- ¹⁰ *Jak poznać swoje mocne strony?*, Rozwojowy portal, 22.03.2025, link: <https://rozwojowyportal.pl/jak-poznac-swoje-mocne-strony/>, [dostęp 24.02.2026].
- ¹¹ Inna propozycja analizy Dziennika Dobrych Momentów, por. University of Florida Career Connections Center, *Energy and Engagement Log*, 2020, link: <https://career.ufl.edu/wp-content/uploads/2020/02/Energy-and-Engagement-Log.pdf> [dostęp 24.02.2026]. Propozycja komponentów AEIOU została oparta o materiał B. Evans, *This happiness hack from a wildly popular Stanford class can help you create a life you love*, Economic Indicators, 21.07.2022, link: <https://qz.com/784279/this-happiness-hack-from-a-wildly-popular-stanford-class-can-help-you-create-a-life-you-love>, [dostęp 26.02.2026].
- ¹² N. Anderson, D. Kim, *How Might We statements translate your insights into actionable design solution. Here's how to use them*, People Nerds, 22.04.2025, link: <https://dscout.com/people-nerds/how-might-we-statements>, [dostęp 24.02.2026].
- ¹³ D. Ramsden, *How should you How Might We? A beginner's guide to a powerful sentence*, Medium, 10.07.2025, link: <https://danramsdn.medium.com/how-should-you-how-might-we-a-beginners-guide-to-a-powerful-sentence-5f9192bb5935>, [dostęp 24.02.2025].
- ¹⁴ N. Anderson, D. Kim, *How Might We statements...*, dz. cyt.
- ¹⁵ B. Burnett, D. Evans, *Designing Your Life...*, dz. cyt., s. 73–74.
- ¹⁶ Tamże, s. 104–105.
- ¹⁷ Tamże, s. 107.
- ¹⁸ Zob. *Poza cieniem sukcesu: odkrywamy tajemnice shadowingu*, Profes, [b.d.], link: <https://profes.com.pl/blog/poza-cieniem-sukcesu-odkrywamy-tajemnice-shadowingu/>, [dostęp 24.02.2026].
- ¹⁹ B. Burnett, D. Evans, *Designing Your Life...*, dz. cyt., s. 161.
- ²⁰ Tamże, s. 113.
- ²¹ Materiał dla uczniów. Zob. B. Burnett, D. Evans, *Odyssesys Worksheet*, Designing Your Life, 2025,

- link: <https://designingyour.life/wp-content/uploads/2025/03/Odysseys-Worksheet-1.pdf>, [dostęp 24.02.2026].
- ²² Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 6 lutego 2023 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia, Dz.U. z 2023 r. poz. 314, załącznik nr 1.
- ²³ Suwaki opracowano na podstawie *Create three alternative Odyssey Plans for your life*, Mentorist, [b.d.], link: https://www.mentorist.app/action/create-three-alternative-odys_410/, [dostęp 24.02.2026].
- ²⁴ T. Rachwał, *Kształtowanie kompetencji przedsiębiorczych uczniów w szkole podstawowej oraz w szkole ponadpodstawowej w ramach nowego przedmiotu biznes i zarządzanie*, 2023, link: <https://biznesizarzadzanie.pl/wp-content/uploads/2023/02/biz-prezentacja-ksztaltowanie-kompetencji-przedsiębiorczych-uczniow-w-sz-podst-oraz-w-sz-ponadpodst.pdf>, s. 16, [dostęp 24.02.2026].



Burnett B., Evans D., *Designing Your Life. How to build a well-lived, joyful life*, New York 2016.



Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 6 lutego 2023 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia (Dz.U. z 2023 r. poz. 314).



- Anderson N., Kim D., *How Might We statements translate your insights into actionable design solution. Here's how to use them*, People Nerds, 22.04.2025, <https://dscout.com/people-nerds/how-might-we-statements>, [dostęp 24.02.2026].
- Burnett B., Evans D., *Odysseys Worksheet* [plik PDF], Designing Your Life, 2025, <https://designingyour.life/wp-content/uploads/2025/03/Odysseys-Worksheet-1.pdf>, [dostęp 24.02.2026].
- Create three alternative Odyssey Plans for your life*, Mentorist, [b.d.], https://www.mentorist.app/action/create-three-alternative-odys_410/, [dostęp 24.02.2026].
- Evans B., *This happiness hack from a wildly popular Stanford class can help you create a life you love*, Economic Indicators, 21.07.2022, <https://qz.com/784279/this-happiness-hack-from-a-wildly-popular-stanford-class-can-help-you-create-a-life-you-love/>, [dostęp 26.02.2026].
- Jak poznać swoje mocne strony?*, Rozwojowy Portal, 22.03.2025, <https://rozwojowyportal.pl/jak-poznac-swoje-mocne-strony/>, [dostęp 24.02.2026].
- Lurka K., *Depresyjność, lękowość i odporność psychiczna wśród maturzystów*, Termedia, 30.04.2023, <https://www.termedia.pl/mz/Depresyjnosc-lekowosc-i-odpornosc-psychiczna-wsrod-maturzystow,51385.html>, [dostęp 26.02.2026].
- Medina N., *Designing your life book summary – How to build a well-lived, joyful life*, 26.12.2024, <https://natemedina.com/blog/designing-your-life-book-summary/> [dostęp 24.02.2026].
- Pence B., *Designing Your Life BOOK CLUB*, Coram Deo, [b.d.], <https://coramdeotheblog.com/workandleadership/leadership-faith-and-work-book-clubs/designing-your-life-book-club>, [dostęp 26.02.2026].
- Poza cieniem sukcesu: odkrywamy tajemnice shadowingu*, Profes, [b.d.], <https://profes.com.pl/blog/poza-cieniem-sukcesu-odkrywamy-tajemnice-shadowingu/>, [dostęp 24.02.2026].
- Presja wyboru i strach przed porażką: psycholog o lękach młodzieży związanych z przyszłością* [wywiad z S. Walasem], Centrum CBT, [b.d.], <https://cbt.pl/poradnie/presja-wyboru-i-strach-przed-porazka-psycholog-o-lekach-mlodziezy-zwiazanych-z-przyszloscia/>, [dostęp 24.02.2026].
- Rachwał T., *Kształtowanie kompetencji przedsiębiorczych uczniów w szkole podstawowej oraz w szkole ponadpodstawowej w ramach nowego przedmiotu biznes i zarządzanie* [prezentacja, plik PDF], 2023, <https://biznesizarzadzanie.pl/wp-content/uploads/2023/02/biz-prezentacja-ksztaltowanie-kompetencji-przedsiębiorczych-uczniow-w-sz-podst-oraz-w-sz-ponadpodst.pdf>, [dostęp 24.02.2026].
- Ramsden D., *How should you How Might We? A beginner's guide to a powerful sentence*, Medium, 10.07.2025, <https://danramsden.medium.com/how-should-you-how-might-we-a-beginners-guide-to-a-powerful-sentence-5f9192bb5935>, [dostęp 24.02.2025].
- Rosser C., *Designing Your Life by Bill Burnett & Dave Evans*, Calvin Rosser, [b.d.], <https://calvinrosser.com/notes/designing-your-life-bill-burnett-dave-evans/>, [dostęp 26.02.2026].
- Stres a proces decyzyjny – wpływ stresu na nasze wybory*, SOMÉNTIQ, [b.d.], <https://somentiq.pl/blog/psychologia/stres-a-proces-decyzyjny-wplyw-stresu-na-nasze-wybory/>, [dostęp 26.02.2026].
- University of Florida Career Connections Center, *Energy and Engagement Log* [plik PDF], 2020, <https://career.ufl.edu/wp-content/uploads/2020/02/Energy-and-Engagement-Log.pdf>, [dostęp 24.02.2026].

MELTDOWN U UCZNIÓW ZE SPEKTRUM AUTYZMU

Analiza indywidualnego przypadku

Urszula Jelonek, Anna Klimek

nauczyciele współorganizujący kształcenie, logopedzi

Publiczna Szkoła Podstawowa im. A. Mickiewicza w Borze Zajacińskim



Każdy z nas miewa chwile słabości. Stres, z którym się zmagamy w życiu codziennym, powoduje w nas frustrację. Czasami mamy ochotę „wybuchnąć”, jednak zakorzenione normy społeczne oraz prawidłowe wzorce postępowania pozwalają nam regulować zachowanie.

Przeciążenie sensoryczne to stan, w którym mózg otrzymuje zbyt wiele bodźców (np. światło, dźwięk, zapachy, dotyk), których nie jest w stanie efektywnie przetworzyć. Tego typu sytuacje, zwłaszcza u osób w spektrum, prowadzą do dyskomfortu, stresu, a nawet reakcji takich jak **meltdown** (intensywne, zewnętrzne wyładowanie emocji) lub **shutdown** (wycofanie się w reakcji na nadmiar bodźców). Zrozumienie tego zjawiska jest kluczowe, ponieważ wiele nietypowych zachowań autystycznych jest reakcją na wspomniane przeciążenie.

Meltdown, czyli „wybuch”, „napad” jest skrajną reakcją na stres, przeciążenie sensoryczne. W przeciwieństwie do shutdownu meltdown charakteryzuje się intensywnymi zachowaniami, takimi jak krzyk, płacz, uderzanie lub rzucanie przedmiotami, autoagresją.

Ważne, by nie mylić meltdownu ze zwykłym napadem złości – są to dwie różne sytuacje. Osoba, która doświadcza meltdownu, jest mocno przytłoczona i zdezorientowana, całkowicie traci nad sobą kontrolę, nie panuje nad swoim zachowaniem. Meltdownu nie da się wyciszyć ani zahamować. Można jedynie spróbować do niego nie dopuścić lub – gdy już nadejdzie – zapewnić bezpieczeństwo osobie, która go doświadcza, najbliższemu otoczeniu i po prostu przeczekać.

Należy podkreślić, że meltdown nigdy nie jest świadomym wyborem dziecka – to wynik braku możliwości zareagowania w inny sposób. Z doświadczeń terapeutycznych jednoznacznie wynika, że dzieci naprawdę tego nie chcą. Po wystąpieniu meltdownu dzieci płaczą, są zmęczone, często zasypiają.

Jako nauczyciele praktycy pragniemy podzielić się naszymi spostrzeżeniami oraz doświadczeniem wykorzystywanym w pracy z uczennicą z ASD.

Dziewczynka rozpoczęła edukację w Oddziale Przedszkolnym przy Publicznej Szkole Podstawowej w wieku 8 lat. Wcześniej uczęszczała do innej placówki. Dziewczynka nie komunikowała się werbal-

nie. Znała kilka słów, które używane były bez wyraźnego kontekstu sytuacyjnego oraz stosowała echolalie. Od samego początku jej pobytu w placówce przejawiała zachowania agresywne. Gdy zachęcano ją do wspólnej zabawy z innymi dziećmi lub do podjęcia aktywności edukacyjnych, rzucała przedmioty ze stołu, biła i kopała nauczycieli. Zdeenerwowanie manifestowała też płaczem oraz krzykiem. Agresję wzmagala również u niej zmiana planu dnia, co jest charakterystyczną cechą dla dzieci z ASD. Dziewczynka uspokajała się najczęściej poprzez skakanie na gumowej piłce, masażę dłoni oraz pleców lub przez przykrycie kołdrką obciążeniową.



Ze względu na współistniejącą niepełnosprawność intelektualną w stopniu umiarkowanym podjęto decyzję o realizacji przez dziewczynkę obowiązku szkolnego w formie indywidualnej, z możliwością uczestnictwa w wybranych zajęciach z całą klasą.

Dziewczynka jest regularnie włączana w życie szkoły poprzez udział w warsztatach, apelach oraz wydarzeniach, takich jak Dzień Kropki, Dzień Jabłka, Dzień Chłopaka, Wigilia klasowa. Udział w nich powoduje jednak u niej duży stres oraz wcześniej wymienione przeciążenie sensoryczne wywołane zwiększonym hałasem, oklaskami, głośną muzyką.

W czasie meltdownu u dziewczynki występuje wiele zachowań niepożądanych, wśród których najczęściej pojawia się bicie nauczycieli po całym ciele, szczypanie, gryzienie własnej ręki, uderzanie nią o parapet lub blat ławki, przewracanie lub rzucanie przedmiotami, które znajdują się w jej zasięgu. Zachowaniom tym zazwyczaj towarzyszy nienaturalny, bardzo głośny krzyk. Meltdown, jak już wspomniano, kończy się płaczem, po którym dziewczynka zazwyczaj zasypia.

Wybuchy agresji często nie są spowodowane symptomami przepowiadającymi. Czasami wybuch złości powoduje zwrócenie jej uwagi, aby poprawiła coś w swojej pracy, wypowiedzenie słowa „nie”,

nawet w rozmowie z inną osobą. Ostatnio coraz częściej dziewczynka zachowuje się agresywnie bez wyraźnego powodu.

Poniżej przedstawiamy przykładowe strategie postępowania w przypadku wystąpienia meltdownu:

- powiedzenie stanowczym tonem „STOP” oraz wskazanie gestu dłonią lub ilustracji ze znakiem STOP,
- mówienie o naszych uczuciach: „Uderzyłaś mnie, boli mnie, jestem smutna” itp.,
- odwrócenie uwagi od sytuacji poprzez wykonywanie poleceń nauczyciela: „kłaśnij”, „żaróweczki”, podskocz”,
- przykrycie kołdrą obciążeniową lub zawinięcie szczelnie w chustę animacyjną,
- dociskanie w obrębie nóg, rąk (dziewczynka ma zaburzenia czucia głębokiego),
- przyciemnienie pomieszczenia poprzez opuszczenie rolet,
- włączenie muzyki relaksacyjnej.

Warto podkreślić, że w przypadku występowania meltdownu i shutdownu istotne jest wsparcie dziecka oraz ścisła współpraca z nauczycielami i całym środowiskiem szkolnym.

Należy ustalić plan bezpieczeństwa, który będzie obejmował m.in. sygnał, gdy dziecko potrzebuje przerwy, wyznaczone miejsce do wyciszenia oraz jasne procedury w przypadku przeciążenia.

Długoterminowe wsparcie powinno przede wszystkim skupiać się na rozwijaniu samoświadomości dziecka – nauce rozpoznawania pierwszych symptomów przeciążenia, rozpoznawaniu i nazywaniu emocji i uczuć. Ważne jest także tworzenie strategii radzenia sobie poprzez ćwiczenie technik oddechowych, aktywność fizyczną.

Istotną rolę odgrywa również środowisko – dostosowanie otoczenia, zapewnienie stałego planu i porządku dnia, przewidywalności oraz wsparcie społeczne i emocjonalne są kluczowe dla minimalizowania ryzyka wystąpienia tych stanów.

Zachowania typu shutdown i meltdown nie są przejawem złego zachowania ani kaprysem. To mimowolne reakcje obronne organizmu na przeciążenia sensoryczne, spowodowane zbyt dużą ilością bodźców w środowisku. Z czasem możemy nauczyć się rozpoznawać oznaki zbliżającego się przeciążenia i skuteczniej pomagać dziecku w trudnych momentach. Należy jednak pamiętać, że każde dziecko jest inne i może potrzebować indywidualnie dostosowanego wsparcia oraz pomocy.

WSKAZÓWKI DLA NAUCZYCIELI

pracujących z uczniem z afazją
w szkole podstawowej i ponadpodstawowej

————— Daria Adamczyk —————

nauczyciel-konsultant

Regionalny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Częstochowie



Afazja nie jest związana z niepełnosprawnością intelektualną. Uczeń często „wie”, ale nie potrafi przedstawić wiedzy za pomocą języka. Każde dziecko z afazją jest inne. U jednego dominują problemy z mówieniem (afazja motoryczna), u innego z rozumieniem (afazja sensoryczna). Wszystkie dostosowania w edukacji muszą być zawsze szyte na indywidualną miarę, zgodnie z zaleceniami zawartymi w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego.

Szanowny Nauczycielu/Nauczycielko, mam nadzieję, że zaproponowane wskazówki pomogą Ci w codziennej pracy z uczniem, który ma zdiagnozowaną afazję.

1. KOMUNIKACJA NA LEKCJI. JAK MÓWIĆ I PYTAĆ UCZNIA Z AFAZJĄ?

- **Zasada 10 sekund:** Po zadaniu pytania odlicz w myślach do dziesięciu. Uczeń z afazją potrzebuje znacznie więcej czasu na „znalezienie” słowa w głowie i zaprogramowanie ruchu artykulacyjnego.
- **Unikanie pytań otwartych:** Zamiast pytać: „Co pamiętasz z poprzedniej lekcji?”, stosuj pytania wyboru: „Czy rozmawialiśmy o ssakach czy o ptakach?”.
- **Potwierdzanie zrozumienia:** Nie pytaj: „Czy rozumiesz?” (uczeń często potakuje z lęku). Poproś: „Pokaż mi, co masz teraz zrobić” lub „Powtórz ostatnie słowo”.
- **Upraszczenie poleceń złożonych:** Rozbijaj instrukcje na etapy. Zamiast: „Otwórz podręcznik na stronie 20, przeczytaj tekst i wypisz pogrubione wyrazy”, podawaj polecenia pojedynczo.
- **Wydłużenie czasu** na przetwarzanie informacji słuchowej oraz konstruowanie wypowiedzi ustnych i pisemnych (zapewnienie „pauzy strategicznej”).
- **Indywidualizacja instrukcji:** Dziel polecenia złożone na proste etapy; podawaj instrukcje w formie pisemnej lub obrazkowej (piktogramy, schematy).

- **Wsparcie wizualne:** Stosuj mapy myśli, osie czasu, słowniczkę pojęć kluczowych z ilustracjami przy wprowadzaniu nowych tematów.
- **Monitoring rozumienia:** Każdorazowo upewnij się, czy uczeń zrozumiał polecenie (poprzez prośbę o powtórzenie kluczowego słowa lub wykonanie pierwszej czynności).
- **Selekcja słów kluczowych:** Przed lekcją wypisz na marginesie zeszytu ucznia 3–5 najważniejszych terminów (np. *fotosynteza, słońce, liść, tlen*). Podczas gdy nauczyciel prowadzący mówi o procesie, Ty wskazuj dziecku odpowiednie słowo i obrazek.
- **Wizualizacja abstrakcji:** Pojęcia abstrakcyjne zamieniaj na symbole.
 - *Historia:* Zamiast mówić o „konflikcie”, narysuj dwa skrzyżowane miecze.
 - *Matematyka:* Zamiast „suma”, narysuj koszyk, do którego wpadają liczby.
- **Tworzenie „Kotwic pamięci”:** Skojarz nowe słowo z czymś, co dziecko już zna.
- **Wydłużanie pauz:** Daj uczniowi czas na przetworzenie informacji (tzw. czas latencji). Często potrzebuje on 5–10 sekund, by „odkodować” pytanie.
- **Wsparcie prozodyczne:** Mów nieco wolniej, z wyraźną intonacją, ale bez infantylizacji (pamiętaj o wieku ucznia).
- **Potwierdzanie komunikatu:** Jeśli uczeń ma trudności z wysłowieniem się, stosuj technikę **rozszerzania**:
 - Uczeń: „Piciu...”
 - Nauczyciel: „Tak, chcesz pić. Chcesz pić wodę czy sok?”

2. SPRAWDZANIE WIEDZY I OCENIANIE UCZNIĄ Z AFAZJĄ

Formy sprawdzania wiedzy

Najważniejszą zasadą jest **zamiana form wypowiedzi długich na krótkie** oraz preferowanie form pisemnych lub graficznych nad ustnymi.

- **Rezygnacja z odpowiedzi ustnych:** Jeśli są konieczne, należy pozwolić uczniowi na korzystanie z przygotowanych wcześniej notatek, planów wypowiedzi lub pomocy wizualnych. Jeśli uczeń ma silny lęk przed mówieniem na forum klasy, odpytuj go przy biurku lub po lekcji, aby zminimalizować stres (stres nasila objawy afatyczne).
- **Wykorzystanie technologii:** Pozwól na używanie tabletu, komputera lub komunikatora (AAC), jeśli mowa jest mocno zaburzona. Pisanie na klawiaturze bywa dla dzieci z afazją łatwiejsze niż pisanie ręczne (ze względu na współwystępującą często dyspraksję).
- **Wydłużenie czasu:** Uczeń z afazją potrzebuje więcej czasu na przetworzenie pytania (dekodowanie) i sformułowanie odpowiedzi (kodowanie).
- **Testy wyboru i luki:** Zamiast pytań otwartych warto stosować:
 - Testy wielokrotnego wyboru.
 - Zadania typu „prawda/fałsz”.
 - Łączenie elementów (obrazek – słowo, pojęcie – definicja).
 - Uzupełnianie luk jednym słowem lub z podanej listy.

Konstrukcja poleceń

Sposób, w jaki sformułujesz pytanie, ma kluczowe znaczenie dla sukcesu ucznia.

- **Prosty język:** Unikaj zdań wielokrotnie złożonych i trudnych metafor.
- **Dzielenie instrukcji:** Jeśli zadanie składa się z kilku etapów, zapisz je w punktach (np. 1. Przeczytaj tekst, 2. Podkreśl czasowniki, 3. Wypisz je do tabeli).
- **Wsparcie wizualne:** Dołączaj schematy, rysunki lub piktogramy, które pomogą zrozumieć kontekst pytania.

Kryteria oceniania

W przypadku afazji ocenie powinna podlegać przede wszystkim **merytoryczna zawartość wypowiedzi**, a nie jej forma językowa.

Co oceniać?	Czego nie oceniać (lub obniżyć wagi)?
Zrozumienie tematu i faktów	Błędów gramatycznych i składniowych
Logikę rozumowania	Ubożego słownictwa
Poprawność obliczeń (matematyka)	Trudności z płynnością wypowiedzi
Zaangażowanie i wysiłek włożony w pracę	Estetyki zapisu (jeśli współwystępuje dysgrafia)

3. ORGANIZACJA PRACY W KLASIE DLA UCZNIĄ Z AFAZJĄ

Dostosowanie miejsca nauki dla ucznia z afazją ma na celu przede wszystkim **zredukowanie barier komunikacyjnych** oraz **zminimalizowanie rozpraszaczy**, które utrudniają przetwarzanie informacji językowych. Uczeń z afazją często szybciej się męczy poznawczo, dlatego jego otoczenie musi być „czytelne” i przewidywalne.

- **Miejsce w klasie:** Uczeń powinien siedzieć blisko nauczyciela (w pierwszej ławce), aby mógł widzieć twarz i ruchy warg mówiącego (odczytywanie mowy z ust wspomaga rozumienie).
- **Słowniczek terminów:** Przed nowym działem (np. z historii, języka polskiego) przekaż uczniowi listę kluczowych słów wraz z obrazkami. Dzięki temu podczas lekcji będzie mógł szybciej zidentyfikować, o czym mowa.
- **Wizualny plan lekcji:** Na ławce lub w widocznym miejscu na ścianie powinien znajdować się plan dnia w formie piktogramów lub kolorowych kart. Pozwala to uczniowi przewidzieć, co wydarzy się za chwilę, redukując lęk.
- **Wizualizacja przebiegu lekcji:** Przygotuj na ławce ucznia krótki, obrazkowy plan:
 1. Sprawdzenie obecności.
 2. Praca z mapą.
 3. Zadanie w zeszytcie.
 To daje uczniowi poczucie bezpieczeństwa.
- **Etykiety i oznaczenia:** Szafki, szuflady czy pojemniki z przyborami powinny być podpisane i opatrzone symbolem graficznym.
- **„Kotwice” wiedzy na blacie:** Na rogu ławki można nakleić małą ściągę (tzw. strip) z alfabetem, tabliczką mnożenia lub najważniejszymi zwrotami grzecznościowymi, po które uczeń może sięgnąć, gdy zapomni słowa.
- **Organizacja blatu roboczego:** Nadmiar przedmiotów na ławce to nadmiar bodźców, które walczą o uwagę ucznia. Na ławce powinny znajdować się tylko te przedmioty, które są niezbędne w danej minucie lekcji. Reszta powinna być schowana w plecaku lub szafce. Używanie kolorowych teczek na różne przedmioty (np. czerwona dla polskiego, niebieska dla matematyki) pomaga w szybkiej orientacji, gdy nauczyciel wydaje polecenie: „Wymijcie zeszyty”.
- **Oświetlenie i czytelność przekazu:** Nauczyciel nie powinien stać tyłem do okna. Jeśli jego twarz jest w cieniu, uczeń z afazją traci możliwość śledzenia mimiki, która jest kluczowa dla zrozumienia intencji wypowiedzi.
- **Tablica jako lustro lekcji:** Miejsce nauki musi zapewniać bezproblemowy widok na tablicę, na której nauczyciel powinien zapisywać kluczowe słowa i terminy lekcji.
- **Kącik wyciszenia:** Uczeń z afazją wkłada gigantyczny wysiłek w każdą próbę zrozumienia komunikatu i sformułowania odpowiedzi. W klasie (lub w szkole) powinno być wyznaczone miejsce, gdzie uczeń może udać się na kilka minut, aby odpocząć od nadmiaru bodźców słuchowych (tzw. „przerwa od mówienia”). Pomocne mogą być **słuchawki wygłuszające**, z których uczeń korzysta podczas pracy samodzielnej, aby odciąć się od gwaru panującego w klasie.

4. WSPARCIE UCZNIĄ Z AFAZJĄ NA POSZCZEGÓLNYCH PRZEDMIOTACH

Język polski i języki obce

Największe wyzwanie ze względu na operowanie na abstrakcyjnym systemie językowym.

- **Analiza literatury:** Zamiast pisania charakterystyki postaci, uczeń może wypełnić tabelę cech (wybór z banku słów) lub narysować „drzewo relacji” między bohaterami.
- **Gramatyka:** Skupienie na funkcjonalności. Zamiast nazywania części mowy, praca nad ich poprawnym użyciem w zdaniu (np. dopasowanie końcówki czasownika do osoby na kolorowych kafelkach).
- **Lektury:** Wykorzystanie audiobooków oraz adaptacji filmowych jako bazy do zrozumienia fabuły przed czytaniem tekstu.
- **Karty narracyjne (Story Cubes):** Zamiast prosić o ustne streszczenie, pozwól uczniowi ułożyć sekwencję obrazków, a następnie dopasować do nich gotowe zdania-podpisy.
- **Metoda „luk”:** W dyktandach czy ćwiczeniach ortograficznych uczeń nie pisze całych wyrazów, a jedynie uzupełnia trudność (np. wpisuje tylko „ó” lub „u” w przygotowanym tekście).
- **Słowniki osobiste:** Tworzenie przez ucznia własnego „zeszytu ratunkowego” z najtrudniejszymi słowami, które są zilustrowane zdjęciem lub rysunkiem wykonanym przez dziecko.
- **Języki obce – Total Physical Response (TPR):** Nauka poprzez ruch. Reagowanie ciałem na polecenia (np. „Stand up”, „Open the window”) pozwala omijać barierę nazywania, budując zrozumienie.
- **Języki obce:** Priorytetem jest komunikacja podstawowa. Ograniczenie nauki czasów gramatycznych na rzecz słownictwa sytuacyjnego (piktogramy).

Matematyka

Afazja często współwystępuje z akalkulią (trudności w liczeniu) lub problemem z rozumieniem treści zadań.

- **Zadania tekstowe:** Największa bariera. Należy „odrzeć” zadanie z kwiecistego języka. Zamiast: „W pewnym sklepie było 15 jabłek, przyszedł pan i kupił 5, ile zostało?”, zapisujemy: „15 jabłek – 5 jabłek = ?”.
- **Terminologia:** Używanie stałych symboli dla pojęć: suma (+), różnica (-), iloczyn (x).
- **Geometria:** Wykorzystanie konkretów (bryły do dotykania) zamiast tylko rysunków na tablicy. Problem z nazywaniem figur (trójkąt, kwadrat) – uczeń może mieć przygotowane naklejki z nazwami.
- **Matematyczne „Lego”:** Wykorzystanie klocków do nauki ułamków czy potęgowania. Wizualizacja części wspólnych i zbiorów.
- **Kalkulator jako narzędzie wspomagające:** Pozwolenie na korzystanie z kalkulatora (nawet prostego), aby deficyt w liczeniu (akalkulia) nie blokował nauki logicznego myślenia i rozwiązywania trudniejszych problemów matematycznych.
- **Kolorowa składnia równań:** Każdy element równania ma swój kolor (np. niewiadoma (x) zawsze jest czerwona, znaki operacji niebieskie).

Przyroda, Biologia, Geografia

Przedmioty oparte na faktach i ciągach przyczynowo-skutkowych.

- **Schematy procesów:** Cykl życia żaby czy obieg wody w przyrodzie uczeń powinien przedstawiać za pomocą strzałek i obrazków, a nie opisu słownego.
- **Mapy i orientacja:** Uczeń z afazją może mieć problem z kierunkami (pravo/lewo, północ/południe). Warto stosować kody kolorystyczne na mapach fizycznych. Zamiast wpisywać nazwy rzek czy miast, uczeń przykleja gotowe etykiety w odpowiednie miejsca.
- **Doświadczenia:** Angażowanie pamięci motorycznej. Uczeń lepiej zapamięta proces parowania, jeśli sam wykona doświadczenie, niż gdy o nim przeczyta.
- **Modele 3D i AR:** Wykorzystanie aplikacji rozszerzonej rzeczywistości (AR) do oglądania organów ludzkich czy ukształtowania terenu. Uczeń z afazją często ma świetnie rozwiniętą wyobraźnię przestrzenną.
- **Karty typu „Prawda/Falsz” z piktogramami:** Zamiast zmuszać do formułowania wypowiedzi o fotosyntezie, uczeń podnosi kartkę z zielonym kółkiem (prawda) lub czerwonym (fałsz) w odpowiedzi na tezy nauczyciela.

Historia

Trudność z chronologią i pojęciami abstrakcyjnymi (demokracja, niepodległość).

- **Oś czasu:** Musi być zawsze fizycznie obecna na ławce. Daty powinny być powiązane z konkretnym symbolem (np. korona przy dacie koronacji).
- **Przyczyna-Skutek:** Wykorzystanie klocków logicznych. *Przyczyna (obrazek A) -> Wydarzenie (obrazek B) -> Skutek (obrazek C).*
- **Słownik pojęć trudnych:** Przygotowanie dla ucznia „fiszki” z definicją obrazkową (np. flaga = państwo).
- **Metoda dramy:** Odgrywanie krótkich scenek historycznych bez użycia słów (pantomima). Pozwala to „poczuć” dynamikę wydarzeń bez stresu związanego z precyzyjną terminologią.
- **Drzewa genealogiczne:** Budowanie relacji rodzinnych władców za pomocą zdjęć/portretów – to świetna baza do zrozumienia sukcesji i konfliktów.
- **Karty „Postać-Atrybut”:** Dopasowywanie obrazka (np. młot dla robotnika, miecz dla rycerza) do epoki lub konkretnej postaci historycznej.

Plastyka, Technika, Informatyka, Wychowanie fizyczne, Muzyka

Przedmioty oparte na praktyce i instrukcji ruchowej.

- **Instrukcja krokowa:** Zamiast mówić: „Zróbcie karmnik z drewna”, nauczyciel kładzie na stole kartę z 5 zdjęciami kolejnych etapów pracy.
- **WF:** Pokaz zamiast opisu. Nauczyciel pokazuje ćwiczenie, uczeń naśladuje. Problem z grami zespołowymi – uczeń może nie nadążać za dynamiczną komunikacją grupy (ustalenie prostych sygnałów gwizdkiem lub gestem).
- **WF – „Buddy System”:** Przydzielenie uczniowi partnera (tzw. „cienia”), który delikatnie kieruje go w stronę odpowiedniej bramki lub wskazuje, co teraz robimy, bez zbędnych słów.
- **Informatyka:** Wykorzystanie naturalnych zdolności do operowania ikonami. Programowanie wizualne (np. Scratch) jest świetnym treningiem logicznym dla dziecka z afazją.
- **Informatyka – skróty klawiszowe:** Przygotowanie naklejek na klawiaturę lub planszy obok monitora z ikonami funkcji (np. ikona dyskietki = Zapisz).
- **Muzyka:** Wykorzystanie rytmiki. Wyklaskiwanie rytmów pomaga w budowaniu struktury zdania i melodii języka (terapia logorytmiczna wpleciona w lekcję).

5. SZEŚĆ STRATEGII PRACY Z TEKSTEM DLA UCZNIĄ Z AFAZJĄ

I. Strategia „Wizualnego rusztowania” (Scaffolding)

Zanim uczeń zacznie czytać, musimy przygotować jego mózg na przyjęcie konkretnych treści.

- **Piktogramy nad trudnymi słowami:** Nad kluczowymi rzeczownikami w tekście naklej lub narysuj mały symbol. Jeśli tekst jest o krążeniu krwi, nad słowem „serce” powinien znaleźć się rysunek serca.
- **Marginesy pojęciowe:** Na marginesie strony wypisz 3 najważniejsze słowa z danego akapitu. Uczeń podczas czytania ma za zadanie odnaleźć je w tekście i zakreślić.
- **Analiza ilustracji (przedczytanie):** Nigdy nie zaczynaj od tekstu. Najpierw omów obrazek obok. Zapytaj: „Co tu widzisz? O czym może być ten tekst?”. To aktywuje odpowiednie pola semantyczne w mózgu.

II. Techniki redukcji chaosu tekstowego

Uczniowie z afazją często cierpią na tzw. „rozmywanie się” tekstu przy zbyt dużej ilości bodźców.

- **Metoda „Czystej kartki”:** Zasłoń białą kartką wszystko poza jednym akapitem, nad którym aktualnie uczeń pracuje. Zmniejsza to lęk przed dużą ilością materiału.
- **Dzielenie na „Porcje wiedzy”:** Jeśli tekst ma 20 zdań, potnij go na paski. Uczeń czyta jeden pasek, wykonuje do niego proste zadanie (np. wskazuje obrazek) i dopiero dostaje kolejny.
- **Stosowanie czytelnika (lupa lub ramka):** Używanie ramki, która wyodrębnia tylko jedną linijkę tekstu, pomaga w utrzymaniu fiksacji wzroku i zapobiega gubieniu wątku.

III. Strategia kolorystycznego kodowania składni

Afazja to często problem z gramatyką i relacjami między słowami. Kolory pomagają „zobaczyć” strukturę zdania.

- **Kodowanie części mowy:**
 - **Rzeczowniki (Kto? Co?)** – kolor niebieski.
 - **Czasowniki (Co robi?)** – kolor czerwony.
 - **Przymiotniki (Jaki?)** – kolor żółty.
- **Kodowanie pytań:** Jeśli w tekście jest zadanie: „Dlaczego król był smutny?”, uczeń szuka w tekście odpowiedzi i zaznacza ją tym samym kolorem, którym nauczyciel podkreślił pytanie.

IV. Budowanie zrozumienia (Deep Processing)

Samo przeczytanie to za mało – uczeń musi „przetrawić” treść.

- **Mapy myśli (zamiast streszczeń):** Uczeń z afazją nie napisze streszczenia. Powinien stworzyć mapę myśli, gdzie w centrum jest główny bohater, a odchodzące strzałki prowadzą do obrazków symbolizujących jego przygody.
- **Metoda „Prawda/Falsz” z dowodem:** Podaj zdanie: „Bohater pojechał do lasu”. Uczeń musi odnaleźć w tekście zdanie potwierdzające i przyłożyć do niego palec. To uczy czytania selektywnego.
- **Tłumaczenie na „gesty”:** Poproś ucznia, aby przeczytał zdanie (np. „Dziewczynka otworzyła okno”) i pokazał tę czynność ruchem. Połączenie motoryki z czytaniem silnie utrwala znaczenie słowa.

V. Adaptacja lektur i tekstów literackich

Dla ucznia z afazją klasyczna lektura jest barierą nie do przejścia.

- **Streszczenia obrazkowe:** Korzystaj z wersji komiksowych lub przygotuj zestaw 5–6 kluczowych ilustracji do rozdziału.
- **Audiobook + Tekst:** Uczeń słucha fragmentu i jednocześnie śledzi tekst wzrokiem (metoda „podążania palcem”). Angażuje to jednocześnie kanał słuchowy i wzrokowy, co przy afazji daje najlepsze efekty.
- **Słowniczek emocji:** Teksty literackie bazują na uczuciach. Przygotuj tablicę z buziami (emotikonami). Po przeczytaniu fragmentu uczeń wskazuje, jak czuł się bohater – to buduje rozumienie kontekstu społecznego mowy.

VI. Adaptacja notatki lekcyjnej

Uczeń z afazją rzadko nadąża za dyktowaniem. Notatka musi być przygotowana wcześniej lub zmodyfikowana.

- **Notatka z lukami (tzw. „Cloze test”):** Uczeń otrzymuje gotowy tekst, w którym musi wpisać tylko kluczowe daty lub nazwy.
- **Notatka graficzna (Skelenotes):** Gotowe kontury map, komórek czy postaci, które uczeń ma tylko pokolorować lub podpisać strzałkami.
- **Fotografowanie tablicy:** Jeśli notatka jest długa, pozwól uczniowi zrobić zdjęcie, a w domu (lub na zajęciach rewalidacyjnych) spokojnie ją przepisać lub wkleić.

6. ZARZĄDZANIE ENERGIĄ I EMOCJAMI UCZNIA Z AFAZJĄ

Mózg z ucznia z afazją pracuje na „wysokich obrotach”, by zrozumieć prosty komunikat.

- **Sygnal „Stop”:** Umów się z uczniem na dyskretny znak (np. położenie czerwonej kartki na rogu ławki), który oznacza: „Mój mózg jest przeciążony, potrzebuję 2 minut przerwy”.
- **Pochwała za wysiłek, nie tylko za efekt:** Doceniaj samą próbę sformułowania zdania, nawet jeśli jest ono niepoprawne gramatycznie. Powiedz: „Świetnie, że mi to wyjaśniłeś, zrozumiałem o co Ci chodzi”.
- **Unikanie poprawiania „na gorąco”:** Jeśli uczeń opowiada o wycieczce i robi błędy (np. „Ja być las”), nie przerywaj mu, poprawiając gramatykę. To zabija chęć do komunikacji. Powtórz poprawnie po nim: „Tak, byłeś w lesie. Co tam widziałeś?”.
- **Zasada sukcesu:** Każde zajęcia kończymy zadaniem, które uczeń wykonuje bezbłędnie.

- **Dziennik postępów:** Prowadzenie zeszytu z nowymi słowami/obrazkami, które uczeń już opanował, aby widział swój progres.
- **Wykorzystanie zainteresowań:** Jeśli uczeń kocha Minecrafta lub piłkę nożną, budujemy bazę słownikową w oparciu o te tematy. Emocje ułatwiają dostęp do słownictwa (tzw. mowa emocjonalna jest często zachowana lepiej niż nominatywna).



- Cieszyńska-Rożek J., *Metoda Krakowska wobec zaburzeń rozwoju dzieci. Z perspektywy fenomenologii, neurobiologii i językoznawstwa*, Wydawnictwo Omega Stage System, Kraków 2013.
- Czarnkowska M., Lipa A., Wójcik-Topór P., *Afazja. Praca z tekstem*, Wydawnictwo WiR, Kraków 2015.
- Mikosza L., Paluch A., Drewniak-Wołosz E., *AFA-Skala. Jak badać mowę dziecka afatycznego?* wyd. II popr., Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005.
- Paluch A., Drewniak-Wołosz E. (red.), *Dziecko afatyczne w szkole i przedszkolu. Poradnik dla nauczycieli*, Wydawnictwo Komlogo, Gliwice 2017.
- Panasiuk J., *Język a komunikacja w afazji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2019.
- Pąchalska Maria, *Afazjologia*, Warszawa 2012, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Przybyła O., Swoboda A., Lewicka T. (konsultacja), *Ćwiczenia do terapii afazji. Materiał językowy i obrazkowy*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2020.
- Wnukowska K., *ABC afazji*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2013.
- Bitniok M., *Dziecko z afazją w szkole. Poradnik dla nauczycieli i rodziców*, Wydawnictwo Raabe, Warszawa 2021.



- AfazJA – możeMY. O co chodzi z tą afazją. Instrukcja obsługi modelu innowacji. Poradnik*, <https://tiny.pl/v15jom9mn>, [dostęp 11.03.2026].
- <https://afazja.amu.edu.pl/>, [dostęp 11.03.2026].
- <https://www.rozkodujmyafazje.pl>, [dostęp 11.03.2026].
- <https://afast.pl/>, [dostęp 11.03.2026].
- <https://afazja.net/>, [dostęp 11.03.2026].

Z A Ł A C Z N I K I :

KOMUNIKACJA ALTERNATYWNA I WSPOMAGAJĄCA ZWANA W SKRÓCIE AAC

Mity na temat komunikacji alternatywnej i wspomagającej	Fakty na temat komunikacji alternatywnej i wspomagającej
1. Komunikacja alternatywna i wspomagająca hamuje rozwój mowy. Rozleniwia dziecko, które nie chce potem używać mowy czynnej. MIT!	1. Komunikacja alternatywna i wspomagająca wspiera rozwój mowy dziecka. Badania dowodzą, że 89% wokalizacji wzrasta po wdrożeniu AAC. W 11% przypadków nie zauważono wzrostu wokalizacji (Millar, Light i Schlosser 2006).
2. AAC należy wprowadzać po wyczerpaniu wszystkich możliwości wywołania głosek (o ile nie dały one żadnego rezultatu). MIT!	2. Im szybciej zastosujemy AAC, tym efektywniejsze będzie porozumiewanie się.
3. Jeśli dziecko mówi kilka słów lub pokazuje palcem, ale jest zrozumiałe przez otoczenie to nie należy wprowadzać AAC. MIT!	3. Nie każdy w danym środowisku zrozumie Twoje dziecko. Zastanów się np. czy zrozumie je lekarz, który pyta: „Gdzie boli?” Czy Twoje dziecko będzie umiało wskazać, gdzie je boli? Czy do innej osoby „powie”, że chce: pić, jeść, bawić się itd.?

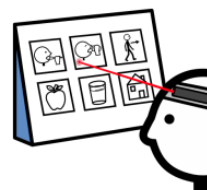
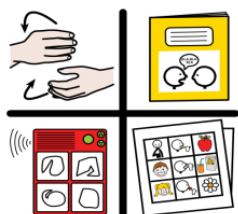
4. Dziecko musi przejawiać intencję komunikacyjną, aby wprowadzić mu komunikację alternatywną i wspomagającą. MIT!	4. Dzieci ze złożonymi potrzebami komunikacyjnymi, które nie przejawiają intencji komunikacyjnej potrzebują wsparcia ze strony partnera komunikacyjnego. Mów, żartuj, wskazuj, pytaj, śpiewaj, opowiadaj za pomocą książki do komunikacji, <i>Mówika</i> itd. Pamiętaj, dziecko Cię obserwuje. Zapamiętuje, co robisz. Dzięki temu się uczy.
5. Gdy dziecko ma porażone dłonie, nie słyszy (lub słabo słyszy), albo nie widzi (lub niedowidzi) nie może być użytkownikiem komunikacji alternatywnej i wspomagającej. MIT!	5. Z AAC mogą korzystać dzieci z różnymi rodzajami niepełnosprawności. Na rynku istnieje wiele systemów i sposobów komunikacji, np. <i>Eyetracking</i> do komunikowania się za pomocą wzroku, gesty, symbole, komunikacja przestrzenna, tablety z oprogramowaniem do komunikacji.
6. Z komunikacji alternatywnej i wspomagającej mogą korzystać wyłącznie małe dzieci. MIT!	6. Z komunikacji alternatywnej i wspomagającej mogą korzystać osoby w każdym wieku, w tym m.in. po wypadkach, po udarach, z afazją, z porażeniem mózgowym, w spektrum autyzmu itd.
7. Osoby w spektrum autyzmu nie powinny korzystać z komunikacji alternatywnej i wspomagającej. MIT!	7. Komunikacja alternatywna i wspomagająca świetnie sprawdzi się w przypadku osób w spektrum autyzmu. Ułatwia im funkcjonowanie (za pomocą planów dnia, kalendarzy, książek do komunikacji). Wykorzystanie graficznego wsparcia ułatwia osobom z ASD zrozumienie sytuacji społecznej, zrozumienie relacji przyczynowo-skutkowej, uczenia się nowych umiejętności i alternatywnych zachowań, zmniejsza ilość zachowań problemowych.
8. Komunikacji alternatywnej i wspomagającej dziecko uczy się wyłącznie w przedszkolu/ szkole/ na terapii. MIT!	8. Komunikacji alternatywnej i wspomagającej dziecko uczy się w każdym środowisku, w tym m.in. w środowisku rodzinnym.

TU MOŻESZ UZYSKAĆ FINANSOWE WSPARCIE NA ZAKUP SPRZĘTU DO KOMUNIKACJI ALTERNATYWNEJ I WSPOMAGAJĄCEJ

1. Wniosek o dofinansowanie do zakupu sprzętu do komunikacji alternatywnej i wspomagającej złożysz m.in. poprzez elektroniczną platformę PEFRON.
Link do platformy: <https://sow.pfron.org.pl/wnioskodawca/kreator?id=2>
2. Możesz też wypożyczyć sprzęt AAC w wypożyczalniach znajdujących się przy SCEW, czyli Specjalistycznym Centrum Edukacji Włączającej <https://zss23korczak.edu.pl/scwew/wypożyczania/>
3. Wniosek o dofinansowanie do zakupu sprzętu możesz składać w Miejskim Ośrodku Pomocy Społecznej, np. w Częstochowie
<https://www.mops.czestochowa.pl/dofinansowanie-sprzetu-elektronicznego-i-oprogramowania>
4. Dodatkowe informacje na temat możliwości sfinansowania sprzętu AAC znajdziesz pod linkiem: <https://www.arante.pl/webpage/dofinansowania-ze-srodkow-pfron-pcpr-lub-ops.html?srsId=AfmBOob1fvWVuLPgQSQyYUKZfLbdQUjukMy5pvcMxCxEioGx-juGjln>

PROSZĘ! Nie kupuj sprzętu „na ślepo”.

Nasi wychowawcy, logopedzi pomogą Ci ustalić, jaki rodzaj sprzętu warto kupić dla Twojego dziecka.



TU ZNAJDZIESZ DARMOWE SYMBOLE DO KOMUNIKACJI ALTERNATYWNEJ I WSPOMAGAJĄCEJ

1. Aragońskie Centrum Komunikacji Alternatywnej i Wspomagającej dysponuje symbolami w polskiej wersji językowej. Wato zajrzeć tutaj: <https://arasaac.org/>
(Pamiętaj, aby ustawić w wyszukiwarce język polski).
2. Darmowa baza symboli z różnych systemów, dostępna pod linkiem: www.opensymbols.org
3. Darmowa baza symboli Mulberry: <https://mulberrysymbols.org/>
4. Darmowa baza symboli Globalsymbols: <https://globalsymbols.com/>
5. Darmowa baza symboli Sclera: <https://www.sclera.be/en/vzw/home>

ZADANIA I DOKUMENTACJA LOGOPEDY W PLACÓWCE OŚWIATOWEJ

(Stan prawny na rok szkolny 2025/2026)

I. Podstawa prawna

1. **Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 Karta Nauczyciela** (Dz. U. z 2024 r. poz. 986, z 2025 r. poz. 1160, 1188, 1189, 1849)
2. Obwieszczenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 25 lipca stycznia 2023 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w **sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej** w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (**Dz. U. 2023 r. poz. 1798**)
3. Obwieszczenie Ministra Edukacji z dnia 5 stycznia 2024 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w **sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji** przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji (**Dz. U. 2024 r. poz. 50**)

II. Zadania logopedy w świetle przepisów

Logopeda w placówce oświatowej realizuje następujące zadania:

1. **Diagnozowanie i profilaktyka:**
 - Przeprowadzanie badań przesiewowych w celu ustalenia stanu mowy oraz poziomu rozwoju językowego wychowanków/uczniów.
 - Podejmowanie działań profilaktycznych zapobiegających powstawaniu zaburzeń komunikacji językowej.
2. **Wsparcie bezpośrednie:**
 - Prowadzenie zajęć logopedycznych dla uczniów z deficytami kompetencji i zaburzeniami sprawności językowych.
 - Realizacja wczesnego wspomaganie rozwoju (WWR) – jeśli placówka prowadzi takie działania.
3. **Współpraca i doradztwo:**
 - Do zadań logopedy należy wspieranie nauczycieli i innych specjalistów w rozpoznawaniu potrzeb rozwojowych i edukacyjnych uczniów.
 - Udzielanie porad i konsultacji rodzicom oraz nauczycielom w zakresie stymulacji rozwoju mowy i eliminowania jej zaburzeń.
4. **Praca w zespołach specjalistycznych:**
 - Udział w opracowywaniu **WOPFU** (Wielospecjalistycznej Oceny Poziomu Funkcjonowania Ucznia) oraz **IPET** (Indywidualnego Programu Edukacyjno-Terapeutycznego) dla uczniów z orzeczeniami należy do obowiązków logopedy.

III. Dokumentacja logopedyczna (obowiązkowa)

Zgodnie z przepisami o dokumentowaniu przebiegu nauczania, logopeda zobowiązany jest do prowadzenia następujących dokumentów:

1. **Dziennik zajęć specjalistycznych (innych zajęć):**
 - Zawiera: listę uczniów, daty i czas trwania zajęć, tematy przeprowadzonych czynności, odnotowanie obecności.

2. Karta badań logopedycznych / Wyniki diagnoz:

- Dokumentacja wyników badań przesiewowych na początku roku oraz wyników końcowych określających efektywność prowadzonych zajęć.

3. Indywidualny Plan Terapii Logopedycznej (IPTL):

- Określenie konkretnych celów terapeutycznych, metod pracy (np. wywoływanie głosek, ćwiczenia oddechowe) oraz form pracy dostosowanych do konkretnego wychowanka/ucznia.
- **Pamiętaj:** IPTL nie jest dokumentem „zamkniętym”. Jeśli uczeń robi postępy szybciej lub napotyka trudności, cele i metody powinny być na bieżąco modyfikowane.

4. Indywidualna Teczka Ucznia:

- To miejsce gromadzenia opinii, orzeczeń, wyników badań diagnostycznych (w tym logopedycznych) oraz informacji o postępach w terapii i ocenie jej efektywności.

5. Wielospecjalistyczna Ocena Poziomu Funkcjonowania Ucznia oraz Indywidualny Program Edukacyjno-Terapeutyczny

- To dokumentacja współtworzona przez logopedę dla uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego

IV. Organizacja pracy i ważne aspekty techniczne

1. Czas trwania zajęć logopedycznych :

- W przedszkolu czas zajęć (15–30 min) musi być dostosowany do możliwości dziecka.
- Godzina pracy logopedy (pensum) to zawsze **60 minut** zegarowych.
- Godzina zajęć logopedycznych w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej to **45 minut**.

2. Liczebność grup: Zajęcia logopedyczne prowadzi się w grupach liczących **do 4 osób** lub indywidualnie.

3. Status zawodowy: Choć od 2024 r. logopedzi w ochronie zdrowia są uznawani za zawód medyczny, logopeda w szkole/przedszkolu pozostaje przede wszystkim **nauczycielem-specjalistą** i podlega przepisom resortu edukacji (MEN).

Podsumowanie:

Pamiętaj, że dokumentacja musi być uporządkowana i odzwierciedlać proces terapeutyczny – od diagnozy wstępnej, przez planowanie celów (IPTL), aż po okresową ocenę efektywności działań.



„SMAKOSFERA”

– projekt edukacyjny w szkole branżowej

Izabela Szczęsny

*nauczyciel historii oraz przedmiotów gastronomicznych
Branżowa Szkoła I stopnia Specjalna nr 1 w Lublińcu*

W Branżowej Szkole I stopnia, funkcjonującej w ramach Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego im. Konrada Mańki w Lublińcu, został zrealizowany przez uczniów klasy trzeciej projekt edukacyjny pod nazwą „Smakosfera”, promujący zdrowie i kulinarną kreatywność. Projekt pogłębiał zagadnienia podstawy programowej w zawodzie kucharz o wartości odżywcze i prozdrowotne soków, koktajli i smoothie ze świeżych owoców i warzyw, realizował ustalony przez Ministra Edukacji jeden z kierunków polityki oświatowej w roku szkolnym 2024/2025: Edukacja prozdrowotna w szkole – kształtowanie zachowań służących zdrowiu (...), dodawał uczniom mocy w utrzymaniu witalności i energii oraz poprawie ich kondycji i zdrowia. Projekt realizowany był pod moim kierunkiem, w ramach zajęć pracowni gastronomicznej, w okresie od października 2024 do kwietnia 2025 roku, podczas dwóch zajęć w miesiącu.



Głównymi celami projektu były: promowanie zdrowego odżywiania; rozwijanie umiejętności kulinarnych w zakresie sporządzania zdrowych napojów na bazie świeżych owoców i warzyw: soków, koktajli i smoothie; kształtowanie właściwych nawyków żywieniowych; promowanie ekologicznego podejścia do sporządzania soków, koktajli i smoothie; doskonalenie umiejętności obsługi urządzeń

do przygotowywania napojów; rozwijanie umiejętności współpracy i komunikacji w zespole; uświadomienie uczniom specjalnej troski edukacyjnej tkwiącego w nich potencjału poznawczego i realizatorskiego; wzmacnianie u uczniów wiary we własne siły.



Działania projektowe uczniów koncentrowały się na: analizie wartości odżywczych i prozdrowotnych różnych owoców i warzyw; opracowywaniu zestawień witamin i składników mineralnych zawartych w produktach wykorzystywanych do przygotowywania soków, koktajli i smoothie; tworzeniu nowych receptur tych napojów; przygotowywaniu świeżych soków, koktajli oraz smoothie z uwzględnieniem ich składników odżywczych, właściwości prozdrowotnych oraz zasad zbilansowanego żywienia.



W realizacji części teoretycznej uczniowie wykorzystywali nowoczesne narzędzia cyfrowe, takie jak Canva czy kody QR, a w części praktycznej m.in. sokowirówkę i blender kielichowy.



Młodzi adepci gastronomii wyposażeni w wiedzę dotyczącą właściwości odżywczych i prozdrowotnych różnych świeżych owoców i warzyw oraz posiadający umiejętności obsługi urządzeń do przygotowywania soków, koktajli oraz smoothie z wielką ochotą sporządzali podczas zajęć i ze smakiem spożywali rozmaite owocowo-warzywne napoje, które dostarczyły im łatwo przyswajalnych witamin, składników mineralnych i antyoksydantów, wspierających odporność, trawienie, nawodnienie oraz ogólną kondycję organizmu. Wśród zdrowych napojów były:

- *sok z marchwi*: bogaty w beta-karoten, witaminy C, E, K, potas, mangan, fosfor, który poprawia wzrok i kondycję skóry, wzmacnia odporność, działa antyoksydacyjnie i przeciwzapalnie;
- *koktajl z nektarynek, mleka kokosowego, siemienia lnianego i cynamonu*, który zawiera zdrowe tłuszcze MCT, błonnik, witaminę C, magnez, lignany, wspiera trawienie i metabolizm, działa przeciwzapalnie i reguluje poziom cholesterolu, poprawia pracę jelit i kontrolę masy ciała;
- *sok z buraków, marchwi i jabłka*: bogaty w beta-karoten, witaminy C, B6, kwas foliowy, żelazo, potas, antyoksydanty, który obniża ciśnienie

krwi i wspiera krążenie, poprawia odporność i wydolność fizyczną, wspomaga detoksykację i pracę wątroby;

- *koktajl z banana, szpinaku i mleka kokosowego*: bogaty w witaminy B6, C, A, potas, błonnik, zdrowe tłuszcze MCT, który dodaje energii i wspiera trawienie, reguluje ciśnienie i poziom cholesterolu, wzmacnia odporność i pracę jelit;
- *sok z jabłek*: bogaty w witaminę C, błonnik, potas, polifenole, który wspiera trawienie i odporność, działa antyoksydacyjnie, reguluje poziom cukru i cholesterolu;
- *koktajl ze szpinaku, cytryny, jabłka i banana*: bogaty w witaminę K, potas, witaminę C, kwas foliowy, magnez i żelazo, który wspiera układ krążenia, odporność i trawienie, działa antyoksydacyjnie oraz oczyszczająco;
- *koktajl ze szpinaku, soku z pomarańczy, limonki, mango, banana*: bardzo bogaty w witaminę C, będący dobrym źródłem witaminy A i potasu, zawierający witaminę K i magnez, który wspiera odporność, metabolizm i regenerację, działa przeciwzapalnie i energetyzująco;
- *sok z dyni, jabłka, cytryny, z dodatkiem miodu*: bogaty w witaminę A (beta-karoten), będący dobrym źródłem witaminy C i potasu, zawierający witaminę E, magnez i żelazo, który wzmacnia odporność, wzrok i serce, działa rozgrzewająco, przeciwzapalnie i antybakteryjnie;
- *smoothie migdałowo-bananowo-awokadowe*: bardzo bogate w witaminę E i potas, będący dobrym źródłem magnezu, witaminy B6 i zdrowych tłuszczów, zawierający wapń i kwas foliowy, który wspiera układ nerwowy, mózg i równowagę glukozy, działa sycąco i stabilizująco;
- *smoothie truskawkowo-buraczane*: bardzo bogate w witaminę C, będące dobrym źródłem kwasu foliowego i potasu, zawierające żelazo i mangan, które wspiera układ krwionośny, odporność i detoksykację, działa przeciwzapalnie i poprawia przemianę materii;
- *koktajl jabłkowo-jogurtowy z cynamonem*: bardzo bogaty w wapń, będący dobrym źródłem witamin B2 i B12 oraz fosforu, zawierający błonnik, potas i przeciwutleniacze, który wspiera trawienie, odporność i zdrowie metaboliczne;
- *koktajl ze świeżych i mrożonych jagód, mieszanki zielonych sałat, banana z dodatkiem wody*: bogaty w witaminę K, mangan, witaminę C, potas, a także witaminę A i żelazo, który wspiera wzrok, pamięć i oczyszczanie organizmu, wspo-

maga trawienie i daje uczucie sytości, działa przeciwzapalnie i antyoksydacyjnie, wzmacnia odporność, skórę i układ krążenia.



Efektom wspólnych działań projektowych uczniów było opracowanie edukacyjnego ebooka poświęconego wartościom odżywczym i prozdrowotnym soków, koktajli oraz smoothie przygotowywanych ze świeżych owoców i warzyw. Smakowitym akcentem podsumowującym realizację projektu stało się również przygotowanie zielonego smoothie z jabłek, szpinaku, bananów, ogórka i soku z cytryny – niskokalorycznego napoju bogatego w błonnik, witaminy C, K, A, potas oraz przeciwutleniacze, wspierającego odporność, trawienie, nawodnienie i oczyszczanie organizmu, regulującego ciśnienie krwi i wspomagającego układ krążenia, chroniącego komórki przed stresem oksydacyjnym, wzmacniającego kości i układ nerwowy, którym uczniowie poczęstowali całą społeczność szkół ponadpodstawowych podczas przerwy śniadaniowej, dzieląc się w ten sposób owocami swojej pracy w formie praktycznej, inspirującej i pełnej zaangażowania.

Reasumując, wszystkie założone cele projektu, ukierunkowanego na promowanie zdrowego odżywiania oraz rozwijanie praktycznych umiejętności kulinarnych w zakresie sporządzania zdrowych napojów na bazie świeżych owoców i warzyw, zostały przez uczniów w pełni zrealizowane z dużym zaangażowaniem i kreatywnością. Biorąc udział w projekcie, młodzi adepci sztuki gastronomicznej m.in.:

- wzbogacili swój zasób wiedzy dotyczący korzystnego wpływu soków, koktajli i smoothie ze świeżych owoców i warzyw na zdrowie fizyczne i psychiczne;
- nauczyli się obliczać wartości odżywcze napojów przygotowywanych na bazie świeżych owoców i warzyw;

- poznali techniki sporządzania soków, koktajli i smoothie;
- zdobyli praktyczne umiejętności przygotowywania zdrowych soków, koktajli i smoothie z wykorzystaniem nowoczesnych urządzeń i technik kulinarnych;
- poznali metody minimalizacji strat surowców oraz świadomego wykorzystywania składników;
- zapoznali się z zasadami systemu HACCP, zapewniającego bezpieczeństwo i higienę pracy;
- rozwinęły kreatywność kulinarną poprzez tworzenie własnych kompozycji smakowych owocowo-warzywnych napojów, takich jak soki, koktajle i smoothie;
- udoskonalili umiejętności cyfrowe, projektując grafiki w Canvie i tworząc kody QR;
- promowali ideę zrównoważonego rozwoju, korzystając z lokalnych i sezonowych produktów;
- kształtowali swoje postawy odpowiedzialności za zdrowie i środowisko.



Praca zespołowa, wymiana pomysłów i wspólne eksperymentowanie podczas zajęć w pracowni gastronomicznej sprzyjały integracji grupy oraz budowaniu świadomości żywieniowej. Projekt zakończył się sukcesem, a jego efektem była nie tylko poprawa kompetencji kulinarnych uczniów, ale także wzrost ich zainteresowania zdrowym odżywianiem. Dzięki wiedzy i praktycznym umiejętnościom zdobytym podczas realizacji projektu, uczniowie stali się świadomi ogromnego znaczenia spożywania napojów przygotowywanych na bazie świeżych owoców i warzyw – soków, koktajli i smoothie dla zdrowia, dobrego samopoczucia oraz efektywnego funkcjonowania w szkole, życiu codziennym i środowisku.

„RAZEM MOŻEMY WIĘCEJ”

Miniprojekt rodzinny jako przykład zastosowania
zasad uniwersalnego projektowania w edukacji (UDL)
i budowania współpracy z rodzicami w szkole podstawowej

————— **Edyta Krześ, Katarzyna Patrzykont** —————

Edyta Krześ: pedagog szkolny, pedagog specjalny, Szkoła Podstawowa nr 52 im. Małego Powstańca w Częstochowie
Katarzyna Patrzykont: ekspert ds. edukacji włączającej SCWEW w Częstochowie, nauczyciel ZSS nr 23 w Częstochowie

Działać skutecznie, angażować uczniów, wzmacniać ich potrzeby poznawcze i wspierać rodziców w pełnieniu przez nich najważniejszej roli – to wyzwania, przed którymi każdego dnia stają nauczyciele. Ich praca wykracza poza merytoryczne przygotowanie zajęć i stosowanie określonych metod dydaktycznych.

Zadań jest wiele, dlatego nauczyciele coraz częściej zadają sobie pytanie, jak realizować tak różnorodne cele bez dodatkowego obciążania uczniów i siebie.

Odpowiedzią może być proste, dobrze zaplanowane działanie, które łączy kilka celów jednocześnie: wzmacnia relacje rodzinne, buduje poczucie przynależności uczniów oraz zwiększa dostępność procesu uczenia się. Takim działaniem był miniprojekt edukacyjny „Śladami mojej rodziny”, zrealizowany w klasie drugiej i trzeciej Szkoły Podstawowej nr 52 im. Małego Powstańca w Częstochowie. Projekt został przygotowany i przeprowadzony przez nauczycielki Jolantę Lichotę-Aboud (wych. kl. 3) i Karolinę Suhecką (wych. kl. 2) we współpracy ze Specjalistycznym Centrum Wspierającym Edukację Włączającą w Częstochowie.

Dzielimy się naszym doświadczeniem, podkreślając, że w szkolnej rzeczywistości nikt nie działa sam, a korzystając ze wzajemnych zasobów, zyskujemy szerszy kontekst dla podejmowanych przedsięwzięć.

Edukacja włączająca opiera się na świadomym projektowaniu środowiska, w którym różnorodność traktowana jest jako wartość, a nie problem do rozwiązania. Zakłada, że środowisko uczenia się powinno być projektowane w sposób dostępny dla jak najszerszego grona uczniów. Chodzi o to, by zmniejszać liczbę indywidualnych dostosowań i interwencji na rzecz działań, które sprzyjają wszystkim dzieciom. Taką perspektywę proponuje koncepcja Uniwersalnego Projektowania w Edukacji (Universal Design for Learning – UDL), wywodząca się z badań nad różnorodnością sposobów uczenia się oraz funkcjonowaniem poznawczym uczniów.

UDL opiera się na trzech podstawowych zasadach:

- zapewnieniu wielu sposobów angażowania uczniów;
- różnorodnych sposobach reprezentacji treści;
- umożliwieniu różnych form działania i ekspresji.

Projekt „Śladami mojej rodziny” został przygotowany właśnie w tej logice – nie jako działanie dodatkowe, lecz jako naturalny element dostępnego środowiska edukacyjnego.

Zespół SCWEW zaplanował realizację projektu z uwzględnieniem zasad UDL. Już na etapie wstępnym zaproponowano zastosowanie następujących rozwiązań:

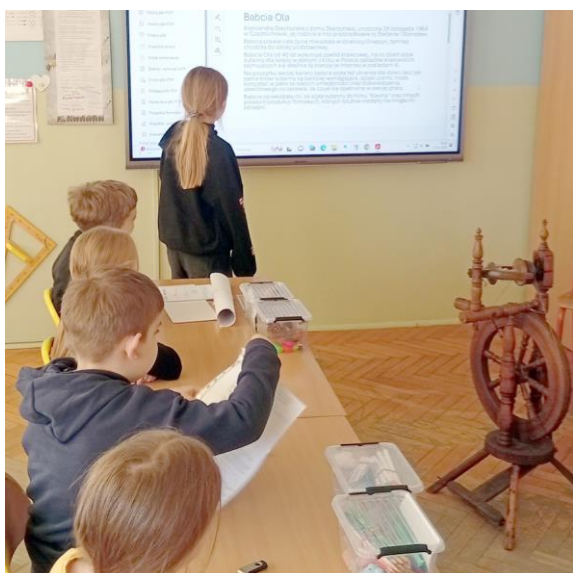
- brak porównań;
- elastyczny czas prezentacji;

- możliwość wyboru formy pracy;
- skupienie na procesie, nie wyłącznie na efekcie;
- szacunek dla różnorodnych historii rodzinnych.

Eksperti SCWEW wspólnie z nauczycielami SP nr 52 określili cele, zaproponowali przebieg działań, przygotowali informacje dla uczniów i rodziców oraz opracowali karty projektowe dostosowane do potrzeb uczestników. Nauczyciele odpowiadali za bezpośrednią realizację poszczególnych działań, tj. przedstawienie zadania uczniom, komunikację z rodzicami czy organizację prezentacji.

To zespołowe działanie pokazało, że kształcenie uczniów o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych nie jest zadaniem dla jednej osoby. Wymaga współpracy nauczycieli, specjalistów i rodziców. Jego istotą jest zmiana perspektywy – to szkoła dostosowuje się do potrzeb ucznia, a nie uczeń do sztywno zaplanowanego systemu.

Realizując projekt „Śladami mojej rodziny”, uczniowie wraz z rodzicami (lub innymi ważnymi osobami dorosłymi) mieli za zadanie przygotować krótką opowieść o miejscu pochodzenia dziadków lub innej znaczącej osoby z rodziny. Rodzice zostali poinformowani, że celem działania jest wzmacnianie u dziecka poczucia, że jego rodzina i korzenie są ważne. Podkreślono również znaczenie rozmowy, zaangażowania i wspólnego działania. Przygotowanie pracy stało się okazją do budowania relacji. Rodzice zauważyli, że rozmowa o rodzinnych historiach jest dla dzieci naturalna i angażująca. W pamięci szczególnie zapadły słowa jednej z uczennic: „Nie poznałam mojej babci, ale bardzo lubię słuchać opowieści o niej”.



*Uczennica klasy trzeciej
prezentująca swoją
rodzinną historię*



*Pamiątki rodzinne
zaprezentowane przez
ucznia klasy trzeciej*

Forma pracy była dowolna. Efekt przeszedł nasze najśmielsze oczekiwania!

Podczas prezentacji sale zamieniły się w małe muzeum. Dzieci z dumą pokazywały pamiątki i rekwizyty, które przetrwały próbę czasu. Przygotowały m.in. albumy, plakaty, rysunki, makiety, nagrania audio/wideo. Opowiadały o tradycjach, które są pielęgnowane w ich domach, przedstawiały rodzinne mapy i niezwykle prezentacje wideo.

Wychowawczynie klas zadbały o stworzenie bezpiecznej przestrzeni do wystąpień, co sprzyjało otwartości oraz budowaniu poczucia sprawczości. Czas prezentacji stał się momentem integrującym klasę – uczniowie poznawali historie rodzinne koleżanek i kolegów, odkrywali elementy historii regionu oraz doświadczali, że ich opowieści są ważne.

Na zakończenie specjalistka SCWEW dokonała podsumowania projektu.



Uczennica prezentująca wykonany przez siebie album rodzinny



Makieta zagrody rodzinnej wykonana przez uczennicę klasy drugiej

Łatwo zauważyć, że zastosowane rozwiązania wpisują się bezpośrednio w trzy filary UDL.

Temat związany z historią rodziny odwoływał się do osobistych doświadczeń uczniów, przez co był dla nich ciekawy i angażujący. Autentyczność zadania wzmacniała motywację wewnętrzną i budowała poczucie sensu. Włączenie rodziców nadawało działaniu realny, społeczny wymiar.

Możliwość wykorzystania różnych form przedstawiania treści – wizualnych, werbalnych, przestrzennych czy multimedialnych bezpośrednio wpływała na dostępność zadania. Uczniowie mogli przetwarzać i prezentować informacje w sposób zgodny z własnymi preferencjami i możliwościami, co dodatkowo ograniczało bariery emocjonalne i zwiększało gotowość do aktywnego uczestnictwa.

Wreszcie wybór formy prezentacji oraz elastyczne podejście do czasu wystąpienia stanowiły realne wsparcie dla uczniów o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych i emocjonalnych.

Realizacja projektu potwierdziła zasadność stosowania zasad projektowania uniwersalnego w edukacji poprzez:

- umożliwienie wyboru sposobu wyrażania wiedzy i doświadczeń;
- elastyczne podejście do czasu i formy pracy;
- wzmacnianie autonomii i sprawczości uczniów.

Projekt „Śladami mojej rodziny” jest przykładem, że dostępność w edukacji nie zawsze wymaga skomplikowanych narzędzi czy dodatkowych godzin pracy. Czasem zaczyna się od prostego zaproszenia do rozmowy i stworzenia przestrzeni, w której każdy uczeń może powiedzieć: „Moja historia jest ważna. Szkoła jest miejscem, w którym mogę ją bezpiecznie opowiedzieć”.



Bełza-Gajdzica M., Ciborowski M., Knopik T., Nosowicz E., Rodzewicz J.A., *Projektowanie uniwersalne w edukacji. Poradnik dla nauczycieli i nauczycielek*, Instytut Badań Edukacyjnych, 2025.

Szumski G. *Edukacja włączająca – rozwój idei i praktyki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.

Z A Ł A C Z N I K I :

Załącznik 1.
Karta projektu dla uczniów

„Śladami mojej rodziny” Karta projektu

Imię i nazwisko:

Klasa:

Co będę robić?

Razem z rodzicem (lub inną bliską osobą) przygotuję krótką opowieść o miejscu, z którego pochodziła moja rodzina (moi dziadkowie lub inna osoba z mojej rodziny).

Jaką formę mogę wybrać?

- plakat
- rysunki
- prezentację (np. PowerPoint)
- makietę
- nagranie audio lub wideo
- inną formę:

Pytania, które mogą mi pomóc przygotować opowieść:

- Gdzie mieszkała moja babcia, dziadek lub inna ważna osoba z rodziny?
W jakim to było kraju, w jakim mieście lub w jakiej wiosce?
Czy było blisko czy daleko mojego obecnego miejsca zamieszkania?
Czy to miejsce jest dziś na mapie?
- Jak wyglądało to miejsce?
Czy to był dom, blok, a może gospodarstwo?
Co było w pobliżu (ulica, pole, rzeka, góry)?
- Czym zajmowali się członkowie mojej rodziny?
Jaką pracę, zajęcia domowe wykonywali?
- Jakie zwyczaje lub tradycje były dla nich ważne?
Jakie tradycje pielęgowali?
- Co było inne niż dziś?
Np. inne zabawki, inny sposób podróżowania, nie było telefonów komórkowych, nie było Internetu itp.
- Co najbardziej mnie zainteresowało w tej historii?
Wystarczy podać jedną rzecz, jedno zdanie, osobistą refleksję.

Pamiętaj:

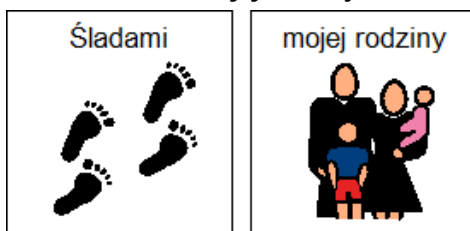
- możesz opowiadać własnymi słowami,
- możesz czytać lub pokazywać obrazki.

UWAGA: Każda historia jest ważna

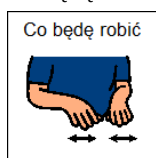
Imię i nazwisko:

Klasa:

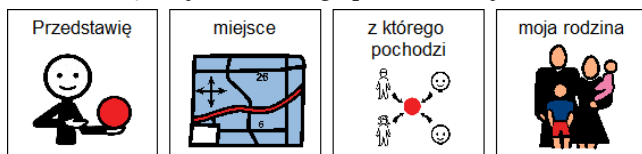
„Śladami mojej rodziny”



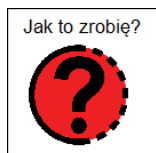
Co będę robić?



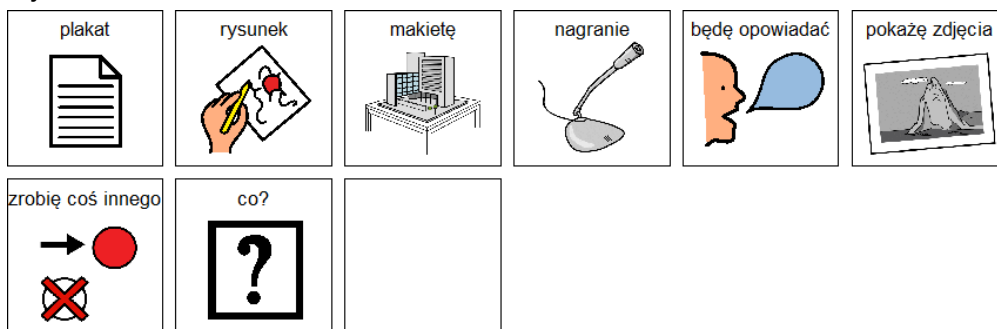
Przedstawię miejsce, z którego pochodzi moja rodzina.



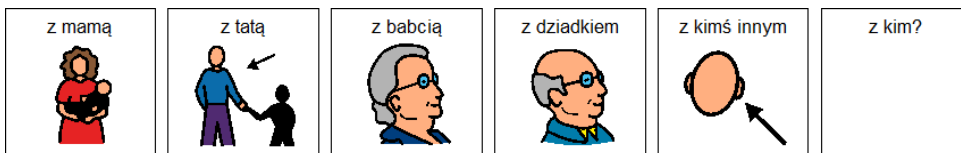
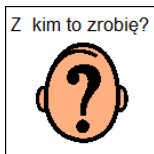
Jak to zrobię?



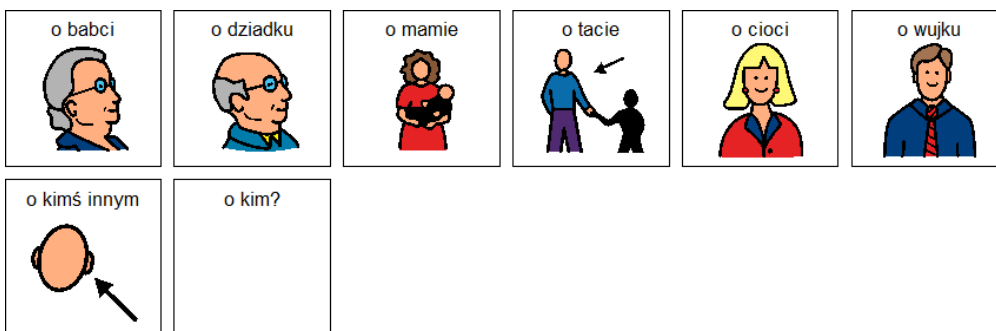
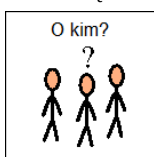
Wybieram:



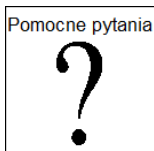
Z kim to zrobię?



O kim będzie moja opowieść?



Pomocne pytania.



• Gdzie mieszkała ta osoba?



- Jak wyglądało to miejsce? Co było w jego pobliżu?

góry 	morze 	rzeka 	las 	pole
ulica 	drzewo 	coś innego		

Co robiła ta osoba?

Jaką pracę, zajęcia domowe wykonywała?

pracowała w polu 	naprawiała coś 	tworzyła coś 	gotowała 	opiekowała się
sprzątała 	podróżowała 	coś innego		

- Co było dla niej ważne?

święta 	rodzinne spotkania 	wspólne jedzenie 	czytanie książek 	wspólne spacery 	
------------	------------------------	----------------------	----------------------	---------------------	--

- Co było inne niż dziś?

brak telefonu 	brak Internetu 	tylko rower 	chodzenie pieszo 	stare zabawki 	
-------------------	--------------------	-----------------	----------------------	-------------------	--

Przygotowaną historię:

opowiem 	pokażę 	udostępnię nagranie 	
-------------	------------	-------------------------	--

Wiem, że historia każdej rodziny jest ważna!

Wiem 	ze historia 	każdej rodziny 	jest ważna
----------	-----------------	--------------------	----------------

PCS-y pochodzą z programu Boardmaker oraz ARASAAC

Drodzy Rodzice,
zapraszamy Państwa wraz z dziećmi do udziału w miniprojekcie „Śladami mojej rodziny”, realizowanym w klasach drugiej i trzeciej we współpracy ze Specjalistycznym Centrum Wspierającym Edukację Włączającą (SCWEW).

Projekt polega na wspólnym przygotowaniu krótkiej pracy lub prezentacji o miejscu, z którego pochodzą/pochodzili dziadkowie dziecka lub inna ważna osoba z rodziny.

Celem miniprojektu jest wzmacnianie u dziecka poczucia, że jego rodzina i korzenie są ważne.

Najważniejsze elementem realizacji projektu jest to rozmowa, zaangażowanie i bycie razem.

Forma pracy jest dowolna. Dziecko i rodzic mogą np. przygotować:

- plakat (rysunki, mapa);
- prezentację PowerPoint / Canva (3-5 slajdów);
- album rodzinny;
- makietę (np. dom, wieś, miasto);
- nagranie audio/wideo (krótka opowieść dziecka);
- książeczkę „Śladami mojej rodziny” itp.

Każda rodzina może opowiedzieć swoją historię w wybrany przez siebie sposób.

Nie trzeba dołączać zdjęć ani dokładnych informacji. Liczy się opowieść, wspomnienia, rozmowa.

Przykładowe punkty do których można się odnieść podczas rozmowy z dzieckiem:

- Skąd pochodzili dziadkowie dziecka lub inna osoba z rodziny?
- Jak wyglądało to miejsce?
- Czym się zajmowały poszczególne osoby – bohaterowie opowieści?
- Jakie tradycje lub zwyczaje były wtedy praktykowane?
- Co najbardziej zaciekało dziecko?

Dziękujemy za Państwa zaangażowanie i współpracę.

Z wyrazami szacunku
Zespół SCWEW
we współpracy z Dyrekcją i Nauczycielami Szkoły

Miniprojekt edukacyjny dla uczniów Szkoły Podstawowej nr 52 im. Małego Powstańca
w Częstochowie

Temat: „Śladami mojej rodziny”

Adresaci: uczniowie klas 2 i 3 oraz ich rodziny

Koordynatorzy projektu: pedagog specjalny, wychowawcy uczniów biorących udział w projekcie

Partner: SCWEW

Czas realizacji: 1,5 tygodnia

Cele projektu:

- wzmacnianie relacji rodzic – dziecko poprzez wspólnie spędzony czas;
- budowanie poczucia tożsamości i bezpieczeństwa dziecka;
- pokazanie dziecku, że jego historia rodzinna jest ważna;
- wsparcie rodziców w ich roli wychowawczej;
- rozwijanie kompetencji komunikacyjnych uczniów;
- realizacja idei edukacji włączającej.

Rola nauczyciela:

- wprowadzenie projektu w atmosferze bezpieczeństwa i akceptacji;
- umożliwienie uczniom wyboru formy pracy;
- dostosowanie czasu i formy prezentacji do możliwości dzieci;
- wzmacnianie uczniów poprzez pozytywną informację zwrotną.

Rola SCWEW:

- wsparcie nauczycieli w dostosowaniu projektu:
 - uniwersalne dostosowania (dla wszystkich) – załącznik 1;
 - przykłady dostosowania do potrzeb uczniów ze SPE (załącznik 2);
- proponowanie alternatywnych form realizacji (np. nagranie zamiast wystąpienia);
- konsultacje dla nauczycieli i rodziców;
- udział w ewaluacji projektu.

Opis projektu:

- Uczeń wraz z rodzicem (lub inną ważną osobą dorosłą) przygotowuje krótką opowieść o miejscu pochodzenia dziadków lub innej znaczącej osoby z rodziny.
- Forma pracy jest dowolna (plakat, rysunek, album, prezentacja, makieta, nagranie).
- Projekt realizowany jest w sposób elastyczny, z dostosowaniem formy i zakresu pracy do indywidualnych potrzeb uczniów, zgodnie z zasadami edukacji włączającej.

Prezentacja i podsumowanie:

- krótkie wystąpienia (2–3 minuty);
- atmosfera szacunku dla każdej historii rodzinnej.

Planując działanie, proponuje się zastosowanie następujących uniwersalnych dostosowań:

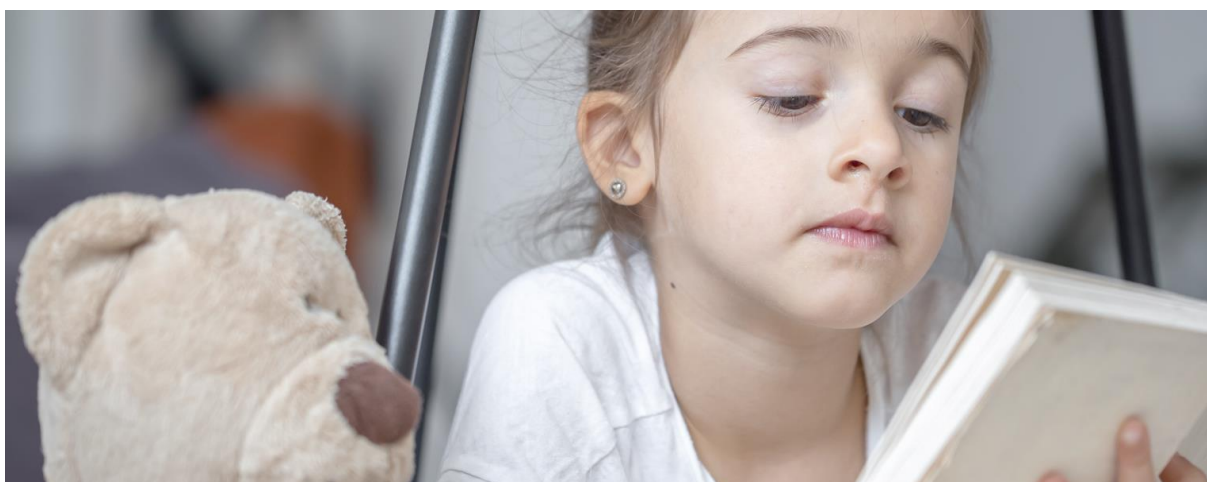
- elastyczny czas prezentacji;
- wybór formy pracy;
- skupienie na procesie, nie efekcie;
- szacunek dla różnych historii rodzinnych.

BAJKOTERAPIA W PRACY Z DZIEĆMI W WIEKU PRZEDSZKOLNYM

– wpływ na ogólny rozwój dziecka,
redukcję lęków
i kształtowanie tożsamości

Aleksandra Smouch

*studentka II roku kierunku Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna
w Lubelskiej Akademii WSEI w Lublinie*



Celem niniejszego artykułu jest rozważenie wartości bajkoterapii jako metody pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym w kontekście ogólnego rozwoju poznawczego, emocjonalnego, społecznego i moralnego dzieci.

W oparciu o literaturę przedmiotu ukazano funkcje, cechy i zadania bajkoterapii oraz jej zastosowanie w profilaktyce i terapii pedagogicznej. Zawarto również zasady tworzenia autorskich bajek terapeutycznych i wskazówki do skutecznej pracy bajkoterapeutycznej z dzieckiem.

W artykule zostały poruszone również tematy roli tradycyjnych form literackich (baśń, bajka) w procesie bajkoterapeutycznym oraz narracji w konstruowaniu wiedzy przez dziecko. Wnioski wskazują na znaczącą rolę bajek terapeutycznych we wspieraniu rozwoju dzieci w wieku przedszkolnym oraz kształtowaniu ich tożsamości i systemu wartości.



WPROWADZENIE

Psyches iatreion – „lecznica dusz”, taki napis widniał nad wejściem do biblioteki Ramzesa II w Tebach. Wskazuje to na fakt, że już w starożytności istniały przekazy na temat znaczącej roli literatury w życiu człowieka. Opowieści, początkowo w formie ustnej, powstawały pod postacią mitów, a później również baśni, legend, czy bajek. Rozwijały na temat sensu egzystencji, tłumaczyły zjawiska niezrozumiałe dla ówczesnej ludzkości, kształtowały osobowość i godne naśladowania postawy, a także prowadziły do wyzwolenia emocji przez obcowanie ze sztuką (*katharsis*).

Na przekonaniu, że literatura może „leczyć duszę” powstała biblioterapia, z której wywodzi się **bajkoterapia** rozumiana jako metoda biblioterapeutyczna wykorzystująca bajki terapeutyczne do wspierania rozwoju dzieci. Zakłada ona stosowanie utworów pisanych dla celów terapeutycznych w łagodzeniu lęku u najmłodszych, proponowaniu im strategii rozwiązywania problemów, z którymi się mierzą oraz nazywaniu emocji.

Bajkoterapię zaleca się, zdaniem dr Marii Molickiej, szczególnie dla dzieci od 4 do 9 roku życia. W niniejszym artykule zostanie przedstawiona rola bajkoterapii we wspieraniu rozwoju poznawczego, społecznego i emocjonalnego, a także w redukcji lęków u dzieci w wieku przedszkolnym.

BAJKOTERAPIA JAKO METODA

WSPIERANIA ROZWOJU DZIECKA

– DEFINICJE, KONTEKSTY, ZAŁOŻENIA

Bajkoterapia, początkowo silnie związana swoją nazwą ze środowiskiem medycznym i terapeutycznym, obecnie jest rozumiana również jako metoda wsparcia dzieci zdrowych w rozwoju społecznym, emocjonalnym i poznawczym. Dzieje się to dzięki zastosowaniu krótkich opowiadań, umieszczonych w świecie analogicznym do tego, który otacza dziecko. Treść historii nawiązuje do problemów, z którymi dane dziecko lub grupa dzieci się mierzą oraz proponuje modele rozwiązań, które uczestnik procesu bajkoterapeutycznego może zastosować. Rolą bajki terapeutycznej jest wskazywanie wzorów pozytywnego myślenia, które jest nastawione na działanie i aktywne rozwiązywanie trudności.

W przeciwieństwie do baśni, która przekazuje mądrość ludową oraz do tradycyjnej, wierszowanej bajki z morałem, bajka terapeutyczna nie poucza, ani niczego nie nakazuje. Jest ona formą symbolicznej podpowiedzi proponującej strategię postępowania. Założenie to kładzie nacisk na fakt, że słuchacz bajki musi samodzielnie zidentyfikować się z głównym bohaterem oraz wybrać, czy odpowiada mu (dziecku) model działania, według którego postępuje postać. Jest to podstawą funkcjonowania mechanizmu bajkoterapii: dziecko identyfikuje się z postacią literacką o podobnych doświadczeniach i problemach, angażuje się emocjonalnie w czytana

historię i doznaje oczyszczenia na wzór greckiego *katharsis*.

TYPY BAJEK TERAPEUTYCZNYCH A ICH FUNKCJA W PRACY Z DZIEĆMI W WIEKU PRZEDSZKOLNYM

Wyróżnia się bajki relaksacyjne, psychoedukacyjne i psychoterapeutyczne, które realizują różnicowane funkcje. Bajki relaksacyjne mają na celu odprężenie i uspokojenie dziecka lub grupy dzieci przed, w trakcie lub bezpośrednio po stresujących wydarzeniach. Muszą mieć stonowaną, spokojną narrację oraz odwoływać się do scenerii i zdarzeń, które pomogą dzieciom wyciszyć się.

Bajki psychoedukacyjne, znajdujące najszerze zastosowanie w pracy pedagogicznej z grupą w wieku przedszkolnym, koncentrują się na następujących celach:

- zapoznanie ze słownictwem dotyczącym emocji i reakcjami z nich wynikającymi;
- osvajanie z sytuacjami trudnymi i racjonalizowanie ich;
- przedstawianie propozycji strategii skutecznego działania i wzorów pozytywnego myślenia.

Bajki psychoterapeutyczne swoją strukturą przypominają bajki psychoedukacyjne, jednak są związane już bezpośrednio z terapią. Podejmują też poważniejsze tematy, jak na przykład lęk i sposoby radzenia sobie z nim.

ROLA BAJEK W ŻYCIU DZIECKA – WPŁYW CZYTELNICTWA NA ROZWÓJ POZNAWCZY, EMOCJONALNY I SPOŁECZNY

Bajki, baśnie, opowiadania pełnią kluczową rolę w rozwoju dziecka. Kształtują one wyobraźnię, a w efekcie myślenie twórcze i wyobrażeniowe, które w obecnym „pędzącym” świecie jest zastępowane przez gotowe obrazy i przeciążenie informacyjne w świecie wirtualnym. Rozwijanie wyobraźni jest jednym z ważniejszych zadań bajek i docelowo prowadzi do tworzenia przez dzieci własnych historii lub modyfikowania znanych tekstów na własne potrzeby – to ważny element pracy bajkoterapeutycznej z grupą przedszkolną.

Bajkoterapia stymuluje u dzieci również rozwój myślenia krytycznego, które jest kluczową kompetencją XXI wieku. Odpowiednio dobrane bajki terapeutyczne wspierają kształtowanie umiejętności krytycznej analizy i oceny działań bohaterów i ich sposobów radzenia sobie z trudnościami oraz umie-

jętność logicznego myślenia i wyciągania wniosków z czytanego tekstu.



W kontekście rozwoju poznawczego, bajkoterapia umożliwia rozwój percepcji, szczególnie wrażeń słuchowych, rozwój logicznego myślenia i rozumowania, a także uwagi i koncentracji. Co więcej, czytanie ma kluczowe znaczenie dla rozwoju słownictwa i umiejętności językowych u dzieci. W czasie, gdy czytamy na głos, w mózgu dziecka tworzą się połączenia neuronowe, które stymulują rozwój jego inteligencji i zachęcają do samodzielnej nauki czytania.

Rozwój emocjonalny w bajkoterapii dokonuje się głównie w bajkach psychoedukacyjnych, które uczą rozpoznawania i nazywania emocji. Wspierają również kształtowanie empatii, wrażliwości na sztukę i literaturę oraz inteligencji emocjonalnej, jako zdolności do rozpoznawania, rozumienia i regulowania emocji swoich i innych osób. Dzięki tym kompetencjom możliwy jest harmonijny rozwój społeczny.

Bajkoterapia sprzyja rozwojowi kompetencji społecznych szczególnie przez proponowanie modeli zdrowych relacji rodzinnych, przyjacielskich oraz przez promowanie pożądanych postaw społecznych – życzliwości, empatii, wrażliwości na ludzką krzywdę, dobroci, skromności i posłuszeństwa wobec rodziców, szacunku dla ludzi, przyrody, świata. Te kompetencje były obecne w literaturze już w momencie tworzenia klasycznych baśni i są wciąż aktualne.

Bajki, szczególnie te terapeutyczne, dzięki dobru zakończeniu pełnią funkcję wzmacniającą i budują w dziecku pozytywne oczekiwania co do

przyszłości, dają nadzieję, uczą myślenia pozytywnego. Są to ważne zasoby osobiste, które stają się późniejszym fundamentem dla odważnych prób przezwyciężenia trudności wzorem bohaterów bajkowych. Zapoznanie się z różnymi typami głównych postaci pozwala z kolei na budowanie refleksyjnego i otwartego światopoglądu.

Czytanie dzieciom bajek wpływa również na ich rozwój moralny. Opowieści uczą małego czytelnika odróżniania dobra od zła i uniwersalnej prawdy, że dobro jest zawsze nagradzane, a zło karane. Baśnie są przekątnikiem norm społecznych i moralnych obecnych w danej kulturze, jako że sięgają do folkloru i pożądaných postaw wywodzących się z danego kręgu kulturowego. Dzieci w bohaterach literackich widzą obraz siebie, dlatego to opowieści są narzędziem do przekazywania wzorców postępowania moralnego i prospołecznego. Jest bowiem większe prawdopodobieństwo, że dziecko przejmie model zachowania zaobserwowany w literaturze niż ten narzucony przez dorosłego.

LITERATURA JAKO PRZESTRZEŃ ROZWOJU TOŻSAMOŚCI I SYSTEMU WARTOŚCI – PERSPEKTYWA ONTOGENETYCZNA

Człowiek posiada zdolność do kreowania samego siebie, przyjmowania lub odrzucania wartości, postaw moralnych, wzorów myślenia i działania. Umiejętność ta warunkuje efektywność procesu bajkoterapeutycznego, którego celem jest pozytywne wpływanie na osobowość, zasoby i schematy działania dziecka. Na rozwój tożsamości człowieka mają wpływ następujące funkcje literatury:

- funkcja filozoficzna – konfrontacja obrazu świata wykreowanego przez świat przedstawiony w dziele literackim ze światopoglądem czytelnika ma wpływ na wzbogacenie i poszerzenie osobistego „spojrzenia” na świat, dzięki czemu człowiek się rozwija i dorasta;
- funkcja estetyczna – związana z potrzebami estetycznymi człowieka i wspierająca rozwój jego wrażliwości na sztukę;
- funkcja wychowawcza – rozumiana tu jako przekazywanie przez literaturę określonych wartości moralnych, postaw, wzorów zachowań, z którymi człowiek może się identyfikować i naśladować je;
- funkcja poznawcza – jako ogólne wzbogacanie procesów poznawczych i percepcyjnych u człowieka;
- funkcja emocjonalna – wzbudzanie zaangażowania emocjonalnego, dzięki któremu treści są lepiej przez czytelnika przyswojone, zrozumiane i zapamiętane;
- funkcja werystyczna – związana z naśladowaniem świata rzeczywistego w literaturze (dzięki czemu możliwe jest tworzenie bajek terapeutycznych, z którymi dziecko się identyfikuje – ponieważ świat, bohaterowie i zdarzenia są mu znane ze świata realnego);
- funkcja substytutywna – związana z zastępczym zaspokojeniem potrzeb, ale i unikaniem zagrożeń;
- funkcja terapeutyczna – umożliwiająca wszystkie powyższe mechanizmy, takie jak identyfikacja z bohaterem i przejęcie jego strategii radzenia sobie z trudnościami, zastępcze zaspokajanie potrzeb, ale również wywoływanie *katharsis* – oczyszczenia emocjonalnego po obcowaniu ze sztuką.

Literatura, z racji swoich funkcji, umożliwia człowiekowi identyfikację z bohaterami literackimi, a więc pozwala tym samym na dokonywanie wyborów – jak człowiek chce kształtować swoją tożsamość, zanim zacznie robić to w sposób w pełni świadomy. Jednocześnie opowieści niczego nie narzucają – ilustrują normy społeczne, wartości, sens egzystencji, ale pozwalają wykreowany obraz przyjąć, odrzucić lub twórczo przeformułować. Dzięki poznaniu odmiennych stylów życia, systemów moralnych i systemów wartości, ludzie mają szansę na kształtowanie własnej tożsamości. Proces ten dotyczy wszystkich od narodzenia do śmierci i podlega nieustannemu rozwojowi i przekształcaniu.

Literatura, kształtując tożsamość, wpływa także na budowanie osobistego systemu wartości poprzez modelowanie i pochwalanie postaw dobra, sprawiedliwości, odwagi, altruizmu i postaw prospołecznych. W baśniach, bajkach i opowieściach terapeutycznych dobro zawsze triumfuje, a zło zostaje potępione – kara nigdy go nie omija. Ma to bezpośredni wpływ na kształtowanie się systemu moralności heteronomicznej głoszonej przez Piageta – dziecko w wieku przedszkolnym i wczesnym wieku szkolnym postrzega zachowania jako jednoznacznie dobre lub złe, a w przypadku wyrządzonego zła jest pewne o nieuchronnej karze. Jest to pierwszy, niedojrzały system moralny, który z czasem przekształca się w system autonomiczny.

FUNKCJE, CELE I ZAKRES

ODDZIAŁYWANIA BAJKOTERAPII W PRACY Z DZIEĆMI W WIEKU PRZEDSZKOLNYM

Bajkoterapia spełnia kilka podstawowych funkcji, przede wszystkim: profilaktyczną (stosowanie bajek terapeutycznych przed sytuacją, która może być dla dziecka trudna), wspierającą i terapeutyczną (wsparcie dziecka, które już doświadczyło trudności lub traumy). Do najważniejszych celów bajkoterapii należą:

- zastępcze zaspokajanie potrzeb – miłości, bezpieczeństwa, akceptacji przez utożsamianie się z bajkowym bohaterem, który ma te potrzeby spełnione;
- budowanie zasobów osobistych do radzenia sobie z sytuacjami trudnymi w przyszłości;
- wypracowanie strategii radzenia sobie z emocjami; nazywanie i wartościowanie emocji;
- budowanie pozytywnego obrazu siebie, poczucia własnej wartości i sprawczości;
- pobudzanie do dyskusji, rozwijanie myślenia krytycznego;
- zredukowanie lęku, napięcia emocjonalnego.

Skuteczność bajkoterapii jako metody warunkują pewne mechanizmy psychologiczne: identyfikacja, modelowanie, konkretyzacja i racjonalizacja opisane szerzej w kolejnych częściach artykułu.



LĘK U DZIECI A MECHANIZMY SKUTECZNOŚCI BAJKOTERAPII – KONKRETYZACJA, RACJONALIZACJA, ZASTĘPCZE ZASPOKAJANIE POTRZEB

Obecność lęku u dzieci jest naturalnym procesem rozwojowym. Warto jednak odróżnić strach od lęku. Przez strach rozumie się wrodzoną reakcję na czynniki i bodźce zewnętrzne (np. głośny hałas, ból), natomiast lęk jest procesem wewnętrznym, opierającym się na wyobrażeniu sobie zagrożenia.

Lęk wyrasta ze strachu i pojawia się na późniejszym etapie rozwoju dziecka (nie jest wrodzoną reakcją).

Lęk jest konieczny dla prawidłowego funkcjonowania człowieka, ponieważ przygotowuje do sytuacji zagrożenia, jednak staje się nienaturalny, wręcz patologiczny, gdy „przejmuje kontrolę” nad reakcjami dziecka, które jest zbyt niedojrzałe, by móc sobie z nim poradzić. W tym celu stosowane są, między innymi, bajki terapeutyczne. Ich zadaniem jest konkretyzacja i racjonalizacja lęku, a w efekcie jego redukcja i wypracowanie zdrowych sposobów radzenia sobie z sytuacjami lękotwórczymi.

Konkretyzacja lęku przez bajkoterapię polega na zilustrowaniu osób, przedmiotów i sytuacji, które u dziecka wywołują reakcje emocjonalne, a których może nie mieć świadomości. Pozwala to na nazwanie i zrozumienie swoich emocji i zachowań, jakie z nich wynikają, a także staje się skłonne do szukania pomocy. Racjonalizacja lęku z kolei polega na zauważeniu przez dziecko, że bohaterowie literaccy, o których czyta, mają te same trudności. Dzięki temu mały czytelnik poznaje nowe strategie radzenia sobie z problemem i wzmacnia swoje poczucie wartości i sprawczości.

Innym mechanizmem, na podstawie którego działa bajkoterapia jest zastępcze zaspokajanie potrzeb, szczególnie potrzeby bezpieczeństwa, miłości, uznania, sprawiedliwości. Dziecko, identyfikując się z bohaterem opowieści może poczuć się kochane, akceptowane, bezpieczne, chronione przez dobrą wróżkę. Bajka daje mu wsparcie i nadzieję na to, że jego problemy też „uda mu się” rozwiązać, jeśli tylko będzie myślało pozytywnie i działało. Szczęśliwe zakończenie daje dziecku, które poczuło się uczestnikiem wydarzeń, poczucie sukcesu, spełnienia i oczyszczenia emocjonalnego.

Istotne jest to, że dziecko musi bajkę terapeutyczną samodzielnie przepracować – tylko ono jest w stanie zdecydować, które elementy opowieści będą dla niego przydatne w zrozumieniu własnych emocji, motywów, lęków i zachowań z nich wymagających. Sygnałem, że dana bajka, czy baśń są dla dziecka pomocne, może być to, że będzie chciało wielokrotnie do danej opowieści powracać.

OD BAŚNI, BAJKI I MITU DO BAJKI TERAPEUTYCZNEJ – ROLA KLASYCZNYCH STRUKTUR NARRACYJNYCH I MORALIZATORSKICH W PROCESIE TERAPEUTYCZNYM

Istotne jest tutaj zaznaczenie pewnych kwestii definicyjnych, które pomogą odróżnić te formy pisane. Baśń jest rozumiana jako utwór prozatorski, wywodzący się z folkloru, który tłumaczy zagad-

nienia moralne, głównie dobro i zło, a także posiada elementy magii i cudowności. Bajka, z definicji, jest krótkim utworem wierszowanym, którego stałym elementem kompozycyjnym jest morał. Mity, tworzone szerzej w czasach starożytności, opowiadały z kolei o legendarnych lub nadprzyrodzonych bohaterach i wydarzeniach, a miały za zadanie tłumaczyć funkcjonowanie świata i zjawisk przyrody, a także zagadnienia egzystencjalne. Na tym fundamencie literackim urosła bajka terapeutyczna jako opowieść tłumacząca zasady moralne, emocje, lęki i konflikty wewnętrzne, jednak niezawierająca narzucanego morału.

Powyższe gatunki znajdują swoją rolę w procesie bajkoterapeutycznym, jednak szczególną wartość mają w nim baśnie.

Baśń, gdy stała się literaturą dziecięcą, miała dwie znaczące role. Analizując baśnie braci Grimm, można dojść do wniosku, że pełniły one funkcję wychowawczą – realizując koncepcję wychowania opartą na wzbudzaniu strachu przed karą i potępieniem, a także na oczekiwaniu nagrody za zachowania powszechnie uważane za dobre. Z kolei baśnie Hansa Christiana Andersena i Oscara Wilde wskazują za cel rozwijanie empatii i wrażliwości poprzez wczuwanie się w stany emocjonalne i przeżycia bohaterów, przez co u czytelnika miały się kształtować postawy prospołeczne i sprawiedliwości.

Na tej drugiej koncepcji opiera się współczesne rozumienie roli baśni w bajkoterapii jako narzędzia rozwijającego empatię, oswajającego z sytuacjami zagrożenia, dającego poczucie bezpieczeństwa, promującego postawy prospołeczne oraz pomagającego w nazywaniu i rozróżnianiu stanów emocjonalnych przez wykorzystanie symboli, metafor i schematów.

Baśnie, mity i bajki miały pokazywać uniwersalne schematy, które wyrażano przez jednostkowe doświadczenia bohatera literackiego. Tworzono je, żeby wyrażały potrzebę celowości istnienia, znalezienia sensu egzystencji, ilustrowały lęki i konflikty wewnętrzne człowieka. Baśnie pomagają nazywać emocje, rozpoznawać tok przyczynowo-skutkowy od zdarzenia, przez stan emocjonalny, jaki wywołuje, do reakcji na bodziec (której dziecko może z początku nie rozumieć). Co więcej, baśń ukazuje te emocje w kontekście sytuacyjnym, a więc łatwiejszym do zrozumienia dla małego odbiorcy.

Tym, co sprzyja lepszemu rozumieniu baśni jest jej schematyczność i przejrzystość. Baśniowi bohaterowie są zawsze skąpo charakteryzowani i ustawieni na zasadzie kontrastu dobra ze złem, piękna z brzydotą, sprawiedliwości z niesprawiedliwością.

Dzięki temu dziecko, myślące w sposób dychotomiczny (czarne-białe) jest w stanie zrozumieć przekaz. Fabuła baśni również jest schematyczna i prowadzi zwykle od braku czegoś (rozumianego jako nieszczęście) do zniwelowania tego braku (a zarazem osiągnięcia szczęścia). Nieokreślone miejsce i czas akcji nadają tym schematycznym scenariuszom rangi uniwersalności doświadczeń.

W ten sposób baśń funkcjonuje w procesie bajkoterapeutycznym jako nośnik norm społecznych, moralnych i pożądaných postaw prospołecznych. Z kolei bajka, która ma jasne przesłanie moralne wyrażone zazwyczaj na końcu ma nieco inne zastosowanie w bajkoterapii. Przede wszystkim jest wyrazem uniwersalnych wartości moralnych, ale również pokazuje logiczny ciąg przyczynowo-skutkowy. Dla przykładu, tradycyjna bajka o lisie i kruk (Ignacego Krasickiego) pokazuje, jak próżność i uległość fałszywym pochlebstwom, ale też pewna doza naiwności, mogą doprowadzić do utraty czegoś ważnego (w tym przypadku sera). Bajki, w tradycyjnym tego słowa znaczeniu, warto jednak stosować z rozwagą, jako że silny wydzźwięk moralny nie pozostawia dziecku pola do własnej interpretacji moralnej.

NARRACYJNA KONSTRUKCJA RZECZYWISTOŚCI – JAK DZIECI KONSTRUUJĄ WIEDZĘ POPRAZ OPOWIEŚĆ

Narracja towarzyszy ludzkości od momentu, kiedy pojawiła się mowa. Może występować w formie werbalnej lub pisanej i przedstawia zdarzenia w logicznej, przyczynowo-skutkowej sekwencji umieszczonej w czasie. Jest formą konstruowania wiedzy o świecie, ponieważ oddziałuje na człowieka na dwóch płaszczyznach: kognitywnej (zawiera informacje) oraz emocjonalnej (łączy fakty z przeżyciami emocjonalnymi, dzięki czemu są one lepiej zapamiętywane). Narracja wspiera konstruowanie wiedzy ogólnej i szczegółowej, samowiedzy, stylów przetwarzania informacji i wzorów myślenia.

W ten sposób bajki, baśnie, mity i wszystkie inne formy narracji pomagają dziecku konstruować wiedzę na tematy moralne, społeczne, kulturowe, zasad funkcjonowania świata i zjawisk naturalnych.

Na takiej podstawie dziecko w wieku około lat 4 zaczyna budować teorię umysłu jako zdolność do wczucia się w rolę innego człowieka, wyobrażenia, co może czuć lub myśleć ktoś inny w tej samej sytuacji. Istotną funkcję w tym procesie pełni bajka, jako pierwsze źródło ukazujące dziecku marzenia, cele, motywy i wynikające z nich sposoby działania

bohatera literackiego – podobnego dziecku doświadczeniami i lękami, trudnościami. Dzięki temu mały czytelnik może identyfikować się z postacią z opowieści, ale także rozwijać swój światopogląd i teorię umysłu.

AUTORSKIE BAJKI TERAPEUTYCZNE – ZASADY KONSTRUOWANIA NARRACJI WSPIERAJĄCYCH ROZWÓJ DZIECKA W PRACY Z GRUPĄ W WIEKU PRZEDSZKOLNYM

Pracę z grupą przedszkolną metodą bajkoterapii można rozpatrywać pod dwoma względami – jak skutecznie wykorzystywać bajki w czasie zajęć, ale także jak tworzyć własne bajki terapeutyczne odpowiadające na potrzeby konkretnej grupy. Bajkoterapia jest wykorzystywana w grupach przedszkolnych celem wywołania konkretnych zmian w postawach dzieci, ich systemach moralnych i kształtowania chęci do zmiany. Ważne jednak, żeby pamiętać o zasadzie swobody uczestnictwa w zajęciach. Opowiadanie bajki można dzieciom zaproponować, ale nie można go narzucić.

Aby proces bajkoterapeutyczny był skuteczny, należy pamiętać o dobieraniu takich materiałów, które:

- nauczyciel dobrze zna i wie, że są dopasowane do zdolności czytelnicznych uczestników;
- są zwarte i krótkie, ciekawe dla dziecka i zgodne z jego preferencjami czytelniczymi;
- odpowiadają na problemy i potrzeby emocjonalne uczestników.

Gdy dobranie z gotowej literatury opowieści, która odpowiada potrzebom uczestników nie jest możliwe, warto podjąć próbę stworzenia autorskiej bajki terapeutycznej. Aby była ona skuteczna, należy pamiętać o wybraniu głównego tematu, który dotyczy dziecka lub dzieci. Temat może dotyczyć lęku lub trudnych emocji głównego bohatera. Postać, o której opowiada bajka, powinna być zbliżona wiekiem i trudnościami do czytelnika, ale nie może sprawiać, że dziecko czuje się wyekspozowane.

Istotny jest również fakt, że bohater musi radzić sobie z trudnością, przed jaką jest postawiony – od tego zależy wymiar terapeutyczny odpowiedzi. Nawet, jeśli problem z początku wydaje się dla postaci zbyt trudny i być może nie będzie w stanie go początkowo rozwiązać, finalnie musi być pokonany strategią, którą dziecko będzie w stanie powtórzyć w świecie realnym.

Oprócz głównego bohatera, w bajce terapeutycznej swoją rolę odgrywają też bohaterowie po-

boczni, którzy wspierają postać w przezwycięzeniu trudności. Na przykład nauczycielka w przedszkolu lub inne dzieci mogą pomóc w przezwycięzeniu lęku przed rozpoczęciem przedszkola i sprawić, że bohater poczuje się tam bezpieczny i akceptowany.

Tło opowieści powinno być znajome dziecku i przyjazne – dom, przedszkole, sklep, park, las. Dzięki temu lęk lub trudność, którą przeżywa bohater (a wraz z nim dziecko) będzie miała złagodzony wydźwięk. Zestawienie negatywnych myśli i emocji z pozytywnym środowiskiem oswaja i neutralizuje doświadczenia.

Bezpośrednie zaangażowanie dziecka w proces terapeutyczny odniesie pożądane skutki. Dzięki temu można dowiedzieć się, jak uczestnicy postrzegają sytuację trudną i jak odnoszą się do strategii przedstawionych w opowieści. Takie zaangażowanie może mieć formę wspólnego tworzenia twórczego opowiadania terapeutycznego z dzieckiem (którym to procesem kieruje dorosły, tak żeby problem przedstawiony w bajce nie pozostał nierozwiązany), a także zachęcenie do narysowania swoich odczuć związanych z przeczytaną bajką, czy też wykorzystanie dramy do analizowania i przewartościowania przedstawionych rozwiązań.



WNIOSKI

W świetle przedstawionych ujęć i argumentów można stwierdzić, że:

- Wykorzystanie bajkoterapii w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym pozytywnie wpływa na:
 - rozwój poznawczy, wspierając rozwój słownictwa, koncentracji, percepcji, myślenia wyobraźniowego;
 - rozwój emocjonalny, w szczególności nazywanie i rozróżnianie stanów emocjonalnych;

- rozwój społeczny przez pokazanie zdrowych relacji społecznych oraz promowanie postaw prospołecznych;
- rozwój myślenia krytycznego, analizowania informacji i formułowania wniosków;
- rozwój wyobraźni, myślenia abstrakcyjnego i kreatywności;
- Bajkoterapia jest środkiem redukującym poziom lęku, dzięki racjonalizowaniu i konkretyzowaniu go, a także zastępczemu zaspokajaniu potrzeb;
- Literatura pozwala na samokształtowanie tożsamości przez identyfikację z bohaterami literackimi i przyjmowanie ich pozytywnych postaw moralnych;
- Rozwijanie myślenia narracyjnego pomaga w konstruowaniu wiedzy, a osadzenie nowych informacji w fabule i narracji pozwala na łatwiejsze ich przyswojenie przez dziecko;
- Proces bajkoterapeutyczny wykorzystywany w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym może być jeszcze skuteczniejszy, gdy:
 - nauczyciel odpowiednio dobiera lub samodzielnie tworzy proste bajki terapeutyczne;
 - dziecko samo ma okazję aktywnie uczestniczyć w tworzeniu bajki;
 - po bajce następuje stworzenie pracy plastycznej na temat odczuć po czytaniu bajki lub odgrywane są krótkie scenki dramatowe.



- Chamera-Nowak A., Ippoldt L. *Bajka jak lekarstwo*. Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 2015.
- Jakubczyk K., *Bajkoterapia jako metoda pracy z dzieckiem w wieku przedszkolnym*. „Nauczyciel i szkoła” 1 (53), s. 249–258, 2013.
- Kiryłło M., *Biblioterapia i bajkoterapia jako metoda w pedagogice specjalnej*, Zespół Szkół Specjalnych ZSBM w Ełku, 2004, [dostęp 19.04.2025].
- Krzywicka-Ustrzycka A., *Opowiem Wam o dobrym zachowaniu – storytelling w edukacji przedszkolnej – Innowacja pedagogiczna przeznaczona dla dzieci w wieku przedszkolnym oraz dla wychowanków ze zdolnościami krasomówczymi*, [dostęp 19.04.2025].
- Matyjas B., *Znaczenie bajkoterapii w okresie dzieciństwa w opiniach nauczycieli przedszkola*, „Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne 38”, s. 109–118.
- Molicka M., *Bajki terapeutyczne*, Wydawnictwo Media Rodzina, Poznań 1999.
- Molicka M., *Biblioterapia i bajkoterapia. Rola literatury w procesie zmiany rozumienia świata społecznego i siebie*, Wydawnictwo Media Rodzina, Poznań 2011.
- Nowak-Dziemianowicz M., *W świecie zapomnianych wartości. Bajki terapeutyczne*. Wydawnictwo Petrus, Kraków 2023.
- Zdanowicz-Kucharczyk K., *Moc jest w nas – Bajki terapeutyczne dla dzieci i rodziców*. Wydawnictwo Impuls, Kraków 2016.



SZKOLNY PROJEKT MIEJSKI „ŻYCZLIWA CZĘSTOCHOWA”

III edycja pod hasłem
„Życzliwość i tolerancja zaczyna się tam, gdzie mieszkasz.
Mała ojczyzna – wspólne dobro”

Emilia Jurczyńska, Edyta Szelağ

*Emilia Jurczyńska: nauczyciel współorganizujący proces kształcenia, Szkoła Podstawowa nr 2 im. K.K. Baczyńskiego w Częstochowie
Edyta Szelağ: nauczyciel języka angielskiego, Szkoła Podstawowa nr 2 im. K.K. Baczyńskiego w Częstochowie*

Pomysłodawcą oraz organizatorem wydarzenia była Szkoła Podstawowa nr 2 im. K.K. Baczyńskiego w Częstochowie. Projekt dedykowano dla uczniów klas I–VIII szkół podstawowych w Częstochowie. Koordynatorami projektu były Emilia Jurczyńska i Edyta Szelağ. Trwał od 3 do 16 listopada 2025 r. Miał na celu przede wszystkim budowanie obrazu szkoły jako miejsca życzliwego, kształtującego pozytywne relacje wśród społeczności lokalnej i szkolnej. Podejmowane inicjatywy rozwijały u uczniów postawę życzliwości i tolerancji.



Do projektu dołączyło 20 szkół: Szkoła Podstawowa nr 46 im. Stefana Żeromskiego, Szkoła Podstawowa nr 36 im. Polskich Olimpijczyków, Szkoła Podstawowa nr 24 im. Jana Marcina Szancera, Szkoła Podstawowa nr 42 im. Jana Brzechwy, Szko-

ła Podstawowa nr 30 im. por. Michała Brzeskiego, Szkoła Podstawowa nr 14 im. Henryka Sienkiewicza, Szkoła Podstawowa nr 50 im. gen. Władysława Sikorskiego, Zespół Szkolno-Przedszkolny nr 7, Szkoła Podstawowa nr 35, Szkoła Podstawowa nr 1 im. Zdobywców Przestworzy, Szkoła Podstawowa nr 34 im. hr. Aleksandra Fredry, Szkoła Podstawowa nr 38 im. Ludwika Zamenhoffa, Szkoła Podstawowa nr 25 im. Stanisława Staszica, Szkoła Podstawowa nr 12 im. Bolesława Chrobrego, Szkoła Podstawowa nr 16 im. Bolesława Chrobrego, Szkoła Podstawowa nr 19 im. Juliana Tuwima, Szkoła Podstawowa nr 22 im. Gabrieli Narutowicza, Szkoła Podstawowa nr 37 im. Jana Pawła II, Szkoła Podstawowa nr 49 im. Janusza Kusocińskiego, Szkoła Podstawowa nr 15 im. Polskich Noblistów.



Podjęmowane działania zwiększyły świadomość uczniów na temat różnorodności w społeczeństwie oraz rozwijały w nich umiejętności zrozumienia i akceptacji różnic, kształtowały postawę życzliwości i tolerancji wobec innych, budowały pozytywny obraz szkoły, integrowały rodziców, nauczycieli oraz uczniów, uczyły wzajemnego szacunku, rozwijały postawy zaangażowania.



Szkoły biorące udział miały do zrealizowania minimum trzy z zaproponowanych zadań (pocztówka życzliwości, kapsuła czasu, dbamy o nasze miejsce). Wiele z nich wykazało się kreatywnością i przeprowadziło także inne działania wpisujące się w ideę projektu.



Do projektu dołączyli przedstawiciele różnych instytucji działających w naszym mieście. Podobnie jak szkoły odpowiedzieli na pytanie „**Co sprawia, że twoja mała ojczyzna staje się lepszym miejscem?**”. Ich odpowiedzi zostały umieszczone w „Księdze Życzliwej Częstochowy”, która stanowi formę podsumowania projektu oraz zostanie przekazana władzom miasta. W ramach podsumowania projektu jego uczestnicy otrzymali podziękowania.



27 listopada 2025 r. odbyło się uroczyste podsumowanie miejskiego projektu szkolnego. W wydarzeniu uczestniczyli przedstawiciele władz lokalnych: Rafał Piotrowski, naczelnik Wydziału Edukacji Urzędu Miasta Częstochowy, Małgorzata Iżyńska, wiceprzewodnicząca Rady Miasta, Maria Sałata, przewodnicząca Międzyzakładowej Organizacji NSZZ „Solidarność” MOZO nr 3, Wioletta Koźlik, wiceprezes ZNP w Częstochowie, dr Łukasz Kubacki, prezes Spółdzielni Mieszkaniowej „Północ”, Anna Łysak, kierownik filii nr 20 Biblioteki Publicznej w Częstochowie, Paweł Patrzyk, rzeźbiarz, Kamila Baryła, przewodnicząca Rady Rodziców SP nr 2, koordynatorzy projektu z częstochowskich szkół podstawowych, nauczyciele, uczniowie oraz liczni goście.



Anna Bednarek, dyrektor Szkoły Podstawowej nr 2 im. K.K. Baczyńskiego w Częstochowie odczytała list od Anny Muzyki, dyrektor Delegatury w Częstochowie Kuratorium Oświaty w Katowicach, która wyraziła uznanie dla podejmowanych działań. Podziękowała za rozwijanie wartości budujących wspólnotę.



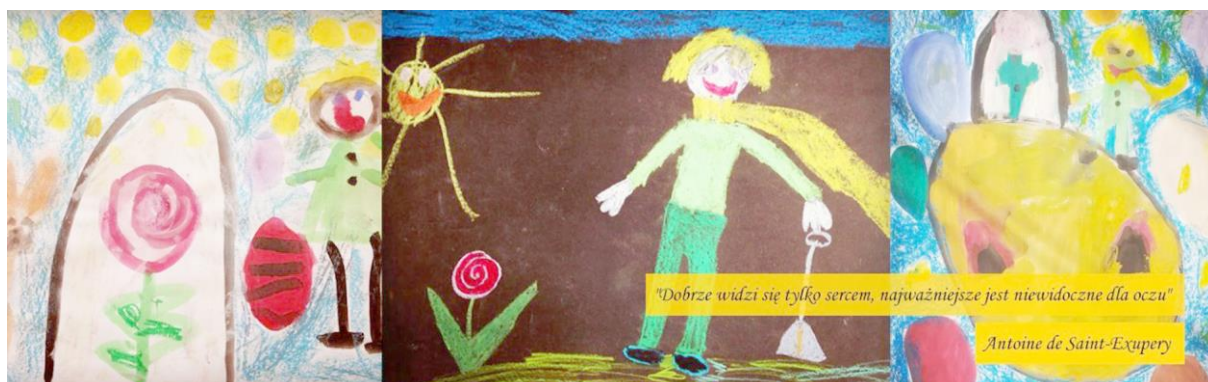
Ważnym punktem uroczystości była część artystyczna przygotowana przez nauczycielkę języka polskiego Małgorzatę Zakładę-Szettel, podczas której uczniowie odpowiedzieli na pytanie: „Czym jest mała ojczyzna? W swoich interpretacjach podkreślali, że to nie tylko miejsce na mapie, ale wspólnota ludzi, lokalna tradycja, historia i codzienność budowana przez mieszkańców. Występ wzbogaciły liczne ciekawostki o Częstochowie – także te mniej znane, jak epizody historyczne oraz miejsca, które kryją w sobie wyjątkowe historie. Uczniowie udo-

wodnili, że Częstochowa to przestrzeń wyjątkowa, pełna bogatego dziedzictwa.

80 LAT MIEJSKIEGO PRZEDSZKOŁA INTEGRACYJNEGO NR 35 IM. MAŁEGO KSIĘCIA W CZĘSTOCHOWIE

Marta Romanowska, Anna Kot

Marta Romanowska: nauczyciel wychowania przedszkolnego, Miejskie Przedszkole Integracyjne nr 35 im. Małego Księcia w Częstochowie
Anna Kot: nauczyciel współorganizujący kształcenie, Miejskie Przedszkole Integracyjne nr 35 im. Małego Księcia w Częstochowie



HISTORIA ZAPISANA W UŚMIECHACH DZIECI

Są miejsca, które na stałe wpisują się w historię miasta i w serca jego mieszkańców. Miejskie Przedszkole Integracyjne nr 35 im. Małego Księcia w Częstochowie bez wątpienia należy do takich wyjątkowych przestrzeni. W roku jubileuszowym obchodzimy **80-lecie istnienia placówki**, która od pokoleń towarzyszy najmłodszym w ich pierwszych krokach ku samodzielności, wiedzy i odkrywaniu świata.

To 80 lat codziennych spotkań, rozmów, zabawy, wzruszeń, pierwszych przyjaźni, a także tysięcy małych sukcesów, które z biegiem czasu składają się na wielką historię.

POCZĄTKI – ODPOWIEDŹ NA POTRZEBY CZASU

Historia przedszkola sięga **1946 roku**, kiedy to z inicjatywy **Związku Zawodowego Kolejarzy** powstała placówka mająca służyć dzieciom pracowników kolei oraz mieszkańcom miasta. Były to czasy powojennej odbudowy, w których ogromną wagę przykładano do tworzenia warunków sprzyjających wychowaniu młodego pokolenia.

Pierwsze lata działalności przedszkola nie należały do łatwych. Placówka funkcjonowała w zaadaptowanych pomieszczeniach, a mimo skromnych warunków wyróżniała się ogromnym zaangażowaniem kadry oraz troską o każde dziecko. Już wtedy przy-

świecała jej idea, że przedszkole to nie tylko miejsce opieki, lecz przede wszystkim przestrzeń rozwoju, wychowania i budowania relacji.



NOWY ROZDZIAŁ – WŁASNA SIEDZIBA

Rok 1977 stał się ważnym momentem w dziejach przedszkola. Wtedy placówka otrzymała nową, specjalnie zaprojektowaną siedzibę przy **ulicy 1 Maja 5**, w której funkcjonuje do dziś. Przestronny budynek, sale dostosowane do potrzeb dzieci oraz otoczenie sprzyjające zabawie i nauce stworzyły solidne podstawy do dalszego rozwoju.

Do **1992 roku** przedszkole pozostawało pod opieką resortu komunikacji, a następnie zostało przejęte przez **Urząd Miasta Częstochowy**, co umocniło jego pozycję w miejskiej sieci placówek oświatowych.



INTEGRACJA JAKO FUNDAMENT

Szczególną cechą Miejskiego Przedszkola Integracyjnego nr 35 im. Małego Księcia w Częstochowie jest jego **integracyjny charakter**. Oznacza to, że w jednej społeczności spotykają się dzieci o różnych możliwościach i potrzebach edukacyjnych. Takie podejście uczy od najmłodszych lat wrażliwości, empatii, akceptacji i wzajemnego szacunku.

W codziennym życiu przedszkola integracja nie jest jedynie hasłem – jest praktyką realizowaną w zabawie, nauce i relacjach. Dzieci uczą się, że każdy jest ważny, że różnorodność wzbogaca i że razem można osiągnąć więcej.



PRZEDSZKOLE INTEGRACYJNE – MIEJSCE DLA KAŻDEGO DZIECKA

Miejskie Przedszkole Integracyjne nr 35 im. Małego Księcia w Częstochowie to przedszkole, w którym każde dziecko – niezależnie od swoich możliwości i indywidualnych potrzeb rozwojowych – otrzymuje wszechstronne wsparcie edukacyjne i te-

rapeutyczne. Placówka stwarza warunki do wspólnej zabawy i nauki dzieci zdrowych oraz tych, które wymagają szczególnej opieki i pracy specjalistów.

Od lat w przedszkolu realizowane są zajęcia diagnozujące i wspierające rozwój dzieci o różnym stopniu potrzeb edukacyjnych. Dzieci mogą korzystać z zajęć terapeutycznych dostosowanych do ich możliwości, odbywanych w gabinecie terapii z nowoczesnym oprogramowaniem do wspomagania mowy i słuchu oraz w innych specjalistycznych przestrzeniach przedszkola.

W codziennej pracy z dziećmi ogromne znaczenie ma wsparcie psychologiczne, które wspomaga nie tylko rozwój emocjonalny i społeczny maluchów, lecz także daje rodzinom poczucie bezpieczeństwa i profesjonalnej opieki.

Placówka zapewnia specjalistyczne wsparcie również w zakresie terapii logopedycznej, zajęć korekcyjno-kompensacyjnych, rehabilitacji ruchowej oraz pomocy pedagogów specjalnych. Każde dziecko traktowane jest indywidualnie, z uwzględnieniem jego możliwości, tempa rozwoju i zainteresowań.



PATRON – MAŁY KSIĄŻĘ I JEGO PRZESELANIE

Patron przedszkola – **Mały Książę** – jest symbolem dziecięcej wrażliwości, szczerości i otwartości na drugiego człowieka. Jego słynne słowa:

„Dobrze widzi się tylko sercem.

Najważniejsze jest niewidoczne dla oczu”

stanowią drogowskaz dla całej społeczności przedszkola.

To właśnie te wartości – dobroć, empatia, przyjaźń, odpowiedzialność – są codziennie przekazywane dzieciom poprzez przykład, rozmowę i wspólne działania.

NOWOCZESNOŚĆ I TRADYCJA

Miejskie Przedszkole Integracyjne nr 35 im. Małego Księcia w Częstochowie łączy **szacunek dla tradycji** z otwartością na nowoczesne rozwiązania. Placówka realizuje innowacyjne programy edukacyjne, wprowadza nowe metody pracy oraz dba o rozwój kompetencji kluczowych u dzieci – komunikacji, kreatywności, samodzielności i współpracy.

Jednocześnie pielęgnowane są tradycje przedszkolne: uroczystości rodzinne, święta okolicznościowe, festyny, występy artystyczne oraz spotkania integrujące społeczność.



LUDZIE, KTÓRZY TWORZĄ PRZEDSZKOLE

Przez 80 lat istnienia przez mury przedszkola przewinęły się setki nauczycieli, pracowników obsługi i administracji, którzy z oddaniem budowali jego wizerunek. To dzięki nim przedszkole jest miejscem bezpiecznym, przyjaznym i pełnym ciepła.

Miejskie Przedszkole Integracyjne nr 35 im. Małego Księcia w Częstochowie to nie tylko dzieci i nauczyciele, ale także rodzice, którzy od lat aktywnie uczestniczą w życiu placówki. Wspólne uroczystości, festyny, warsztaty i projekty budują silne więzi i poczucie przynależności.



POKOLENIA WYCHOWANKÓW

Najpiękniejszym świadectwem historii Miejskiego Przedszkola Integracyjnego nr 35 im. Małego Księcia w Częstochowie są jego absolwenci. Wielu z nich wraca po latach – już jako rodzice – powierzając swoje dzieci temu samemu przedszkolu. To najlepszy dowód zaufania i dowód na to, że wartości przekazywane od pokoleń pozostają niezienne.

JUBILEUSZ – CZAS DUMY I WDZIĘCZNOŚCI

80-lecie to szczególny moment refleksji nad przeszłością, ale też spojrzenia w przyszłość. To okazja do podziękowania wszystkim, którzy przyczynili się do rozwoju placówki – dyrekcji, nauczycielom, pracownikom, rodzicom oraz partnerom.

Niech kolejne lata będą czasem dalszego rozwoju, nowych pomysłów i niegasnącej radości dzieci, bo to one są sercem i sensem istnienia przedszkola.

***80 lat minęło jak jeden dzień
– a przed nami kolejne piękne rozdziały tej historii.***



REGIONALNY OŚRODEK DOSKONALENIA NAUCZYCIELI „WOM” W CZĘSTOCHOWIE

PLACÓWKA AKREDYTOWANA PRZEZ ŚLĄSKIEGO KURATORA OŚWIATY

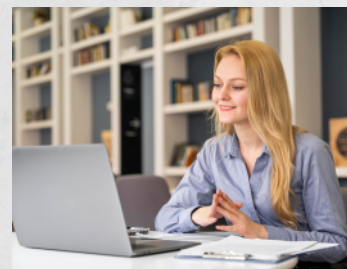
POLECA SWOJĄ OFERTĘ



**PROCESOWE
WSPOMAGANIE
SZKOŁY/PLACÓWKI**



**SZKOLENIA
RAD
PEDAGOGICZNYCH**



**SZKOLENIA
NAUCZYCIELI-
-KONSULTANTÓW**



**KURSY
DOSKONAŁĄCE
I KWALIFIKACYJNE**



**SZKOLENIA
NAUCZYCIELI-DORADCÓW
METODYCZNYCH**



**SIECI
WSPÓŁPRACY
I SAMOKSZTAŁCENIA**



**MATERIAŁY
EDUKACYJNE
DLA NAUCZYCIELI**



**PUBLICZNA
BIBLIOTEKA
PEDAGOGICZNA**



**WYDAWNICTWO
RODN „WOM”
W CZĘSTOCHOWIE**



PRZYŚLIJ DO NAS SWÓJ ARTYKUŁ!



POLUB NAS NA FACEBOOKU!

www.facebook.com/womczestochowa/



POPZEDNI NUMER CBO



**Zapraszamy
twórczych nauczycieli
do współpracy.**

**Informacje dla autorów:
<https://www.womczest.edu.pl/>
czestochowski-biuletyn-oswiatowy**

KONTAKT:



**42-200 Częstochowa
al. Jana Pawła II 126/130**



**www.womczest.edu.pl
info@womczest.edu.pl**



**34 360 60 04
34 360 60 14**





Katarzyna Kucharzewska
 „Powiatowy Konkurs Recytatorski
 «Poetyckie Krajobrazy»
 poświęcony poezji
 Marii Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej”

str. 13



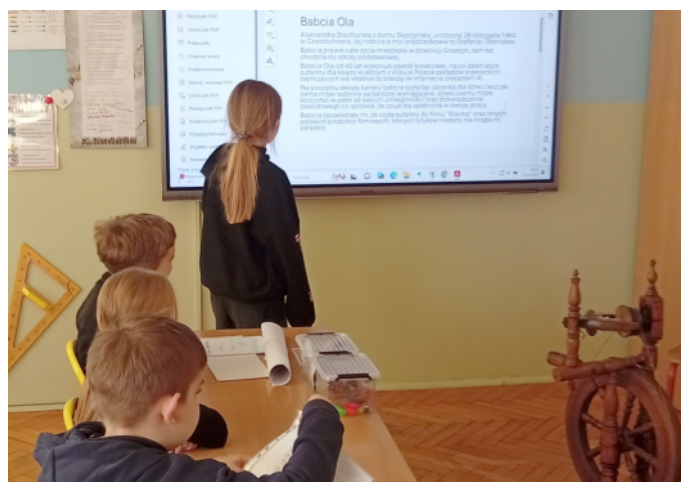
Beata Wilk-Zatońska
 „Ariadna z Ochoty.
 Historia
 Haliny Rutkowskiej-Rogozińskiej
 ps. Niebieska, Mała”

str. 29



Izabela Szczepny
 „Smakosfera»
 – projekt edukacyjny
 w szkole branżowej”

str. 63



Edyta Krześ, Katarzyna Patrzykont
 „Razem możemy więcej».
 Miniprojekt rodzinny jako przykład zastosowania
 zasad uniwersalnego projektowania w edukacji (UDL)
 i budowania współpracy z rodzicami w szkole podstawowe”

str. 66



Emilia Jurczyńska, Edyta Szelağ
 „Szkolny projekt miejski «Życiwiła Częstochowa».
 III edycja pod hasłem
 «Życiwiłość i tolerancja zaczyna się tam, gdzie mieszkasz.
 Mała ojczyzna – wspólne dobro»”

str. 83



Marta Romanowska, Anna Kot
 „80 lat
 Miejskiego Przedszkola Integracyjnego nr 35
 im. Małego Księcia
 w Częstochowie”

str. 85