



Fundacja
Centrum Doskonalenia
i Nauki

Członek Konsorcjum  Centrum Edukacji



Od redakcji

Kolejny kwartał za nami. A tym samym czynimy kolejne kroki, by edukacja stała się lepsza, bardziej efektywna, ale też bardziej motywującą do jej podjęcia. Z pewnością motywatorem jest poczucie sensu i perspektywa użyteczności nauki. Tyle, że jest to perspektywa dalekosiężna. Natomiast z punktu widzenia samego procesu, ważne jest, aby wiedzieć co się zrobiło dobrze i mieć pozytywną informację zwrotną. Czego nawet szkolna „szóstka” nie jest w stanie zapewnić. Dlatego tym razem zaczniemy od kwestii oceniania. A później, cóż, jak zwykle, dzieje się. Pomysły, projekty, wydarzenia. Chcielibyśmy się tym z Wami dzielić. Ale wciąż mamy poczucie, że w równym stopniu chcielibyśmy, abyście to Wy dzielili się takimi rzeczami z nami. Bo w lokalnych społecznościach dzieje się ogromnie dużo i warto się tym dzielić. Im więcej inspiracji, dobrych praktyk, przykładów, tym łatwiej przeciwstawimy się złu, które coraz śmielej panoszy się wśród nas. Pod rękę z głupotą, bo razem pasuje im najbardziej.

Nie dajmy się, róbmy swoje i dzielimy się efektami tej pracy!

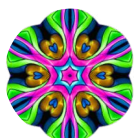


Tym razem u nas:



Adam Gogacz
Ocenianie w szkole

4



Agata Stępień
Światlikus Kreativus

9



Agata Stępień
Wartości, które nie krzyczą

12



Adam Gogacz
Modułowe e-podręczniki

20



Katarzyna Kasznicka
Od lokalnych inicjatyw do europejskich partnerstw

25



Adam Gogacz

Ocenianie w szkole. od stopni do kultury uczenia się i oceniania

Ocena jako symbol szkoły

Ocenianie szkolne od dziesięcioleci pozostaje jednym z najbardziej rozpoznawalnych, a zarazem najbardziej kontrowersyjnych elementów systemu edukacji. Dla wielu osób doświadczenie szkoły niemal automatycznie kojarzy się ze stopniami, sprawdzianami, kartkówkami, średnimi ocen oraz nieustannym porównywaniem wyników, a co za tym idzie: stresem, obawą, poczuciem, że tak naprawdę ocenia się nas, a nie nasze dokonania. Ocena szkolna stała się nie tylko narzędziem dydaktycznym, lecz także silnym symbolem kulturowym, który wpływa na relacje rodzinne, samoocenę uczniów oraz społeczne postrzeganie sukcesu i porażki. W języku potocznym „dobre oceny” często utożsamiane są z byciem zdolnym, pracowitym i rojącym na przyszłość, podczas gdy „złe oceny” bywają interpretowane jako dowód lenistwa lub braku potencjału. Przy czym, najczęściej zostają w ten sposób zaszklifikowani na długie lata. Ta symboliczna funkcja ocen sprawia, że wokół nich narasta napięcie emocjonalne. Oceny są tematem rozmów przy rodzinnych stołach, źródłem dumy, wstydu, a niekiedy także konfliktów. Dla uczniów stają się one jednym z głównych punktów odniesienia w budowaniu obrazu samego siebie. Tymczasem coraz więcej badań i analiz pedagogicznych wskazuje, że tradycyjny system oceniania w stopniach coraz słabiej odpowiada na rzeczywiste potrzeby współczesnej edukacji.

Skąd ten pęd do ocen?

Aby zrozumieć, dlaczego ocenianie w stopniach jest tak głęboko zakorzenione w szkolnej praktyce, warto spojrzeć na jego historyczne uwarunkowania. Szkoła masowa kształtowała się w XIX wieku, w epoce industrialnej, kiedy system edukacyjny miał przygotowywać dużą liczbę uczniów do funkcjonowania w uporządkowanym, hierarchicznym świecie pracy. W tym kontekście ocenianie pełniło przede wszystkim funkcję selekcyjną i kontrolną, ale też standaryzującą. Stopnie pozwalały porównywać uczniów, porządkować ich według osiągnięć oraz podejmować decyzje administracyjne dotyczące promocji, powtarzania klasy czy dalszej ścieżki kształcenia.

Jak zauważa Bolesław Niemierko, tradycyjny stopień szkolny był projektowany jako narzędzie pomiaru osiągnięć, a nie jako środek wspierania rozwoju ucznia. Jego zadaniem było uproszczone podsumowanie pewnego etapu nauki, a nie analiza procesu uczenia się. Ten sposób myślenia o ocenianiu utrwalił się w szkolnej kulturze i do dziś, niestety, wpływa na praktykę edukacyjną. Można zatem określić tradycyjne ocenianie jako próbę uniformizacji i uporządkowania systemu totalnego. Niestety, ale ocenianie tradycyjne jest jednym z najważniejszych filarów szkoły jako instytucji totalnej. I jeśli od takiej specyfiki systemu edukacyjnego chcemy odejść, to właśnie tradycyjne czwórki, szóstki czy trójki powinny opuścić rzeczywistość szkolną jak najszybciej. Istnieje jednak o wiele więcej powodów, dla których system tradycyjnych stopni jest nie tylko archaiczny, ale nieprzystający do funkcji współczesnej szkoły.

Czemu oceny są złe?

Jednym z najczęściej podnoszonych zarzutów wobec oceniania stopniowego jest jego redukcjonizm. Proces uczenia się jest zjawiskiem wielowymiarowym i dynamicznym. Obejmuje on nie tylko przyswajanie wiedzy faktograficznej, lecz także rozwój umiejętności, strategii poznawczych, motywacji, wytrwałości oraz kompetencji społecznych. Tymczasem stopień szkolny sprowadza tę złożoność do jednej cyfry lub litery. Paul Black i Dylan Wiliam, dwaj brytyjscy pedagodzy, analizując wpływ oceniania na uczenie się, podkreślają, że stopnie rzadko dostarczają uczniom informacji, która realnie wspierałaby ich rozwój. Uczeń, który otrzymuje ocenę, najczęściej koncentruje się na samej wartości stopnia, a nie na treści wykonanej pracy. Pytanie „dlaczego dostałem taką ocenę?” ustępuje miejsca pytaniu „czy to wystarczy, aby zaliczyć?”. W efekcie ocena przestaje być narzędziem refleksji, a staje się celem samym w sobie.

Kolejnym problemem tradycyjnego oceniania jest sprzyjanie sztuczemu podwyższaniu wymagań edukacyjnych. W systemie opartym na egzaminach zewnętrznych, rankingach szkół i porównywaniu wyników nauczyciele często konstruują sprawdziany w taki sposób, aby wyraźnie różnicować uczniów. Zadania stają się coraz bardziej złożone, a kryteria oceniania – coraz mniej przejrzyste. Taki sposób oceniania prowadzi do zjawiska określanego mianem „uczenia się pod test”. Uczniowie koncentrują się na zapamiętywaniu informacji potrzebnych do zaliczenia sprawdzianu, często bez głębszego zrozumienia treści. Wiedza staje się środkiem do zdobycia oceny, a nie narzędziem poznawania świata. W dłuższej perspektywie prowadzi to do powierzchownego uczenia się i szybkiego zapominania materiału. W takim procederze chodzi o wynik będący nie tyle odzwierciedleniem efektów procesu uczenia się, ale spełnieniem sztucznych kryteriów, które dla szkoły oznaczają święty spokój, wszak wywiązała się z zadania: uczeń zdał, zdał dobrze, a szkoła powiększyła swoje statystyki dające odpowiednie miejsce w rankingach, lub też: uczeń nie zdał, nie nadaje się do uczestnictwa w grupie wykształconego społeczeństwa. I myliłby się ktoś, kto uważałby, że jedynie drugi przypadek jest groźny, gdyż tak naprawdę na długie lata stygmatyzuje tych młodych ludzi, którzy nie odnajdują się w systemie standardowych metod i technik uczenia się, dla samego uczenia. Pierwszy przypadek jest równie groźny, gdyż „produkuje” człowieka, który ma wyznaczone oceną kwalifikacje, na przykład do tego, żeby kształcić się dalej, na coraz wyższym etapie systemu, gdy tymczasem w ogóle nie ma kompetencji potrzebnych w rzeczywistości praktycznej.

Ocenianie stopniowe ma również istotne konsekwencje emocjonalne. Badania pokazują, że częste wystawianie ocen wzmacnia lęk przed porażką i obniża motywację

wewnętrzną uczniów. Dla wielu młodych ludzi szkoła staje się przestrzenią nieustannej rywalizacji, w której błąd nie jest naturalnym elementem uczenia się, lecz zagrożeniem dla poczucia własnej wartości. Ponadto, porównywanie wyników sprzyja budowaniu hierarchii w klasie: lepsi – gorsi, zdolni – słabi. Uczniowie, którzy regularnie otrzymują niższe oceny, szybko internalizują przekonanie o własnej niekompetencji. Nikt nawet nie musi im powtarzać: „nic z Ciebie nie będzie”. Dochodzą do takiego wniosku samodzielnie. Z kolei uczniowie osiągający wysokie wyniki często uczą się funkcjonować pod presją perfekcjonizmu i lęku przed utratą pozycji.

Istotnym elementem systemu oceniania są oczekiwania rodziców. Stopnie pełnią funkcję szybkiego i pozornie obiektywnego komunikatu o postępach dziecka. Jak zauważa Danuta Sterna, pionierka oceniania kształtującego w Polsce, w wielu szkołach ocenianie służy bardziej raportowaniu wyników dorosłym niż wspieraniu uczenia się uczniów. Rodzice, nie zawsze świadomie, traktują oceny jako miarę wartości dziecka, co dodatkowo wzmacnia presję i stres szkolny.

W takim układzie ocenianie przestaje być narzędziem pedagogicznym, a staje się instrumentem kontroli społecznej. Uczeń uczy się, że jego wartość jest oceniana z zewnątrz, a sukces mierzy się liczbą na świadectwie. To podejście stoi w sprzeczności z deklarowanym celem szkoły, jakim jest wspieranie rozwoju autonomicznej i odpowiedzialnej jednostki.

Coraz wyraźniej widać, że problemy oceniania stopniowego nie są jedynie kwestią techniczną, lecz wynikają z głębszego paradygmatu myślenia o edukacji. Ocenianie oparte na selekcji i porównywaniu nie przystaje do wyzwań współczesnego świata, w którym kluczowe znaczenie mają zdolność uczenia się, współpracy i adaptacji. Jak twierdził Jan Szczepański, bez aktywnego współdziałania ucznia w procesie edukacyjnym, nie jest możliwe osiągnięcie sukcesu edukacyjnego. Ocenianie, które skupia się na kontroli i klasyfikowaniu, to współdziałanie osłabia. Dlatego coraz częściej pojawiają się postulaty odejścia od stopni jako głównego narzędzia oceniania na rzecz rozwiązań, które wspierają proces uczenia się.

Zmiany, zmiany, zmiany

W odpowiedzi na ograniczenia oceniania stopniowego w pedagogice coraz większą rolę odgrywa koncepcja oceniania kształtującego, nazywanego także formatywnym. Jej genezy należy szukać w pracach Michaela Scrivena, który w latach sześćdziesiątych XX wieku zaproponował rozróżnienie między oceną sumującą a oceną służącą doskonaleniu procesu. W kontekście szkolnym ideę tę rozwinęli i upowszechnili Paul Black i Dylan Wiliam, pokazując w licznych badaniach, że to właśnie

jakość informacji zwrotnej, a nie częstotliwość wystawiania stopni, ma największy wpływ na postępy uczniów. W Polsce, ocenianie kształtujące rozwija i promuje wspomniana wcześniej Danuta Sterna.

Ocenianie kształtujące zakłada fundamentalną zmianę logiki pracy w szkole. Zamiast pytać, „jaką ocenę otrzymał uczeń?”, stawia pytanie „czego uczeń się nauczył i co może zrobić dalej?”. Kluczową rolę odgrywa tu jasno określony cel uczenia się oraz kryteria sukcesu, które są znane uczniom od początku ich pracy. Informacja zwrotna ma charakter dialogu, a nie werdyktu – wskazuje mocne strony, obszary wymagające poprawy oraz możliwe kierunki dalszego rozwoju.

Jak podkreśla Danuta Sterna, ocenianie kształtujące prze-suwa odpowiedzialność za uczenie się z nauczyciela na ucznia. Uczeń nie jest już biernym odbiorcą ocen, lecz aktywnym uczestnikiem procesu oceniania. Dzięki samoocenieniu i ocenie rówieśniczej uczy się analizować własną pracę, formułować wnioski i planować kolejne działania. Ten aspekt oceniania kształtującego ma ogromne znaczenie wychowawcze. Szkoła przestaje być miejscem kontroli, a zaczyna funkcjonować jako przestrzeń uczenia się odpowiedzialności. Uczniowie stopniowo rozwijają kompetencje samoregulacji: potrafią określać cele, monitorować postępy i reagować na trudności. To umiejętności kluczowe nie tylko w edukacji, lecz także w dorosłym życiu. Dlatego warto pamiętać, że ocenianie kształtujące nie jest jedynie zbiorem technik dydaktycznych, lecz elementem szerszej kultury samoregulowanego uczenia się. W takim ujęciu ocenianie staje się integralną częścią procesu dydaktycznego, a nie dodatkiem do niego. Informacja zwrotna, cele i kryteria sukcesu tworzą środowisko sprzyjające refleksji i uczeniu się na błędach.

Co ważne, w praktyce oznacza to odejście od myślenia o błędzie jako porażce. Błąd staje się źródłem informacji, punktem wyjścia do dalszej pracy. Taka zmiana perspektywy ma ogromne znaczenie dla uczniów, którzy wcześniej funkcjonowali w kulturze lęku przed oceną. Szkoła oparta na ocenianiu kształtującym daje przestrzeń na eksperymentowanie, zadawanie pytań i rozwijanie ciekawości poznawczej.

Mimo licznych zalet oceniania kształtującego jego wdrażanie w szkołach napotyka na istotne bariery. Jedną z nich jest funkcjonowanie stopni jako nadrzędnego narzędzia oceniania. Nawet najbardziej rozbudowana informacja zwrotna traci swoją moc w momencie, gdy na końcu procesu pojawia się ocena liczbowa. Dla wielu uczniów to właśnie stopień staje się najważniejszym komunikatem, który „zamyka” uczenie się.

Ten paradoks sprawia, że coraz częściej pojawiają się postulaty odejścia od stopni jako głównej formy oceniania na rzecz innych rozwiązań systemowych. Jednym z nich jest model punktowy inspirowany akademickim systemem ECTS.

A może punkty zamiast stopni?

Europejski System Transferu i Akumulacji Punktów (ECTS) powstał jako narzędzie porządkowania studiów i uznawania osiągnięć studentów. Jego istotą jest przypisywanie punktów nie do ocen, lecz do nakładu pracy potrzebnego do osiągnięcia określonych efektów uczenia się. Jak podkreśla Tomasz Saryusz-Wolski, punkt ECTS nie wartościuje jakości pracy, lecz opisuje jej rozmiar i złożoność. Ta logika diametralnie różni się od tradycyjnego szkolnego oceniania. W systemie ECTS kluczowe jest pytanie: ile pracy student musiał wykonać, aby osiągnąć dany poziom kompetencji. Przeniesienie tej idei do szkoły pozwala spojrzeć na uczenie się w sposób bardziej sprawiedliwy i realistyczny.

System ECTS bywa przywoływany w debacie o ocenianiu jako ciekawa alternatywa dla stopni szkolnych. Najczęściej jednak pojawia się on w formie hasła, bez pogłębionej refleksji nad tym, co dokładnie z ECTS da się przenieść do szkoły, a co jest specyficzne wyłącznie dla szkolnictwa wyższego. Próba bezpośredniego kopiowania rozwiązań akademickich do edukacji powszechnej byłaby sporym błędem. Istnieją bardzo ważne czynniki, które różnicują system ECTS od tego, co może stać się rzeczywistością szkolną. Trzeba bowiem uwzględniać wiek uczniów, wychowawczą funkcję szkoły oraz realia codziennej pracy nauczycieli.

Dlatego warto jest skupić się nie nad samym rozwiązaniem, ale nad jego genezą. Istotą ECTS nie są punkty same w sobie, lecz filozofia oceniania, która stoi za tym systemem. Każdy punkt ECTS nie jest oceną jakości pracy, lecz miarą nakładu pracy potrzebnego do osiągnięcia określonych efektów uczenia się. To przesunięcie akcentu z wyniku na proces ma ogromny potencjał także w edukacji szkolnej.

W szkole tradycyjnie ocenia się głównie efekt końcowy: sprawdzian, kartkówkę, odpowiedź ustną. System punktowy inspirowany ECTS pozwala natomiast zapytać:

- ile pracy uczeń rzeczywiście wykonał,
- jak systematycznie pracował,
- czy korzystał z informacji zwrotnej,
- czy podejmował próby poprawy i refleksji.

To zasadnicza zmiana perspektywy, która uznaje uczenie się jako proces rozciągnięty w czasie, a nie sekwencję etapów potwierdzanych jednorazowym „testem umiejętności”.

Szkoła jednakże, nie może opierać się wyłącznie na samodzielności ucznia w takim stopniu jak uczelnia wyższa. Dlatego szkolny system punktowy musiałby pełnić funkcję rozwojową i wychowawczą, stopniowo ucząc uczniów odpowiedzialności za własne uczenie się ale przede wszystkim nie mógłby funkcjonować samodzielnie. Mógłby z powodzeniem zostać połączony z ocenianiem

kształtującym. Takie połączenie wzmacniałoby rolę nauczyciela jako przewodnika, ale też pozwalałoby na bardziej jasne i bardzo konkretne kryteria zdobywania punktów. Dodatkowym atutem systemu łączącego ocenianie punktowe i kształtujące byłoby systematyczne wsparcie w planowaniu pracy oraz motywowanie do realizacji planu. Nie wiąże się też z rywalizacją, ale bardziej z samodyscypliną i budowaniem swojego własnego kapitału wiedzy i umiejętności. Punkty w szkole nie będą wówczas odpowiednikiem „lepszego–gorszego”, lecz staną się raczej mapą drogi edukacyjnej ucznia.

Przykład 1: język polski - projekt zamiast jednego sprawdzianu

Zamiast jednego sprawdzianu z lektury nauczyciel języka polskiego wprowadza projekt czytelniczy realizowany przez kilka tygodni.

Uczeń może zdobywać punkty za:

- zaplanowanie pracy (np. wybór zagadnienia, harmonogram),
- systematyczne notatki z lektury,
- udział w dyskusjach klasowych,
- wykorzystanie informacji zwrotnej od nauczyciela,
- końcową prezentację lub esej,
- autorefleksję: czego się nauczyłem, co było trudne.

Uczeń nie „dostaje” jednej oceny za sprawdzian, lecz akumuluje punkty, które pokazują jego zaangażowanie i rozwój. Nawet jeśli końcowa prezentacja nie jest idealna, wcześniejsza praca nadal ma wartość.

Przykład 2: matematyka - punkty za proces, nie tylko za wynik

W tradycyjnym modelu uczeń, który popełni błąd w zadaniu, traci punkty lub otrzymuje niższą ocenę. W systemie punktowym inspirowanym ECTS można oceniać proces rozwiązywania problemu.

Uczeń zdobywa punkty za:

- podjęcie próby rozwiązania zadania,
- poprawne zastosowanie metody,
- analizę własnego błędu,
- poprawę rozwiązania po informacji zwrotnej.

Taki model zmniejsza lęk przed matematyką i uczy, że błąd jest etapem uczenia się, a nie dowodem braku zdolności.

Przykład 3: przedmioty przyrodnicze - praca badawcza

Na biologii lub geografii punkty mogą być przypisane do pracy badawczej, np. obserwacji środowiska lokalnego. Używamy wówczas metody projektów, ale uszczegółowionej do elementów empirycznego postępowania naukowego.

Uczeń zdobywa punkty za:

- sformułowanie pytania badawczego,
- zbieranie danych,
- analizę wyników,
- współpracę w grupie,
- refleksję nad ograniczeniami własnego badania.

To podejście rozwija kompetencje badawcze i pokazuje, że nauka nie polega na odtwarzaniu definicji, lecz na zadawaniu pytań.

Indywidualizm

Proponowany system oceniania odpowiada na jeden z licznych paradoksów systemu edukacyjnego. Z jednej bowiem strony dostrzega się konieczność indywidualizacji, dostosowania metod i tempa pracy do możliwości poszczególnych uczniów. Z drugiej jednak strony standaryzacja w dziedzinie efektów przekłada się na konieczność ustalenia kryteriów ocen, co powoduje, że cała para indywidualizacji w procesie uczenia (się) idzie w przysłowiowy gwizdek, skoro ocena i tak nie uwzględni szczególnych możliwości i potrzeb jednostkowego ucznia. Tymczasem jedną z największych zalet szkolnego systemu punktowego jest możliwość odejścia od jednego tempa pracy dla wszystkich. Uczniowie mogą zdobywać punkty w różnym czasie, korzystając z różnych ścieżek dochodzenia do efektów uczenia się. Dla ucznia wolniej pracującego punkty są informacją: „jesteś w procesie, to normalne”. Dla ucznia szybciej pracującego – zachętą do pogłębiania tematu, a nie „czekania na resztę klasy”. Dodatkowo efekt zostaje wzmocniony indywidualną oceną kształtującą.

No dobrze, a co rodzicom po punktach?

System punktowy zmienia sposób rozmowy z rodzicami. Zamiast pytania: „Dlaczego moje dziecko ma trójkę?” pojawi się pytanie: „W jakich obszarach dziecko robi postępy, a gdzie potrzebuje wsparcia?”. Owszem, w dobie kultury konkurencji, reprezentowanej szczególnie przez aktywnych zawodowo rodziców, zmiana paradygmatu może być trudna, w szczególności w systemie, w którym liczą się rankingi szkolne, ale od czegoś trzeba zacząć przekonywać samych rodziców, że dobro ich dzieci nie polega na tym, że uczęszczają do szkoły będącej

wysoko w rankingu, ale do takiej, która najlepiej przygotowuje do życia we współczesnym, dynamicznie zmieniającym się świecie. Dlatego trzeba przekonywać rodziców, że dla nich najważniejsze są informacje o:

- zakresie wykonanej przez ich dziecko pracy,
- jego zaangażowaniu,
- sposobie reagowania na informację zwrotną,
- rozwoju kompetencji, a nie tylko wyniku.

Wszystkie te informacje będą dostępne dla rodziców w połączeniu systemu punktowego z ocenianiem kształtującym, natomiast próżno spodziewać się ich w systemie stopni.

Bądźmy realistami

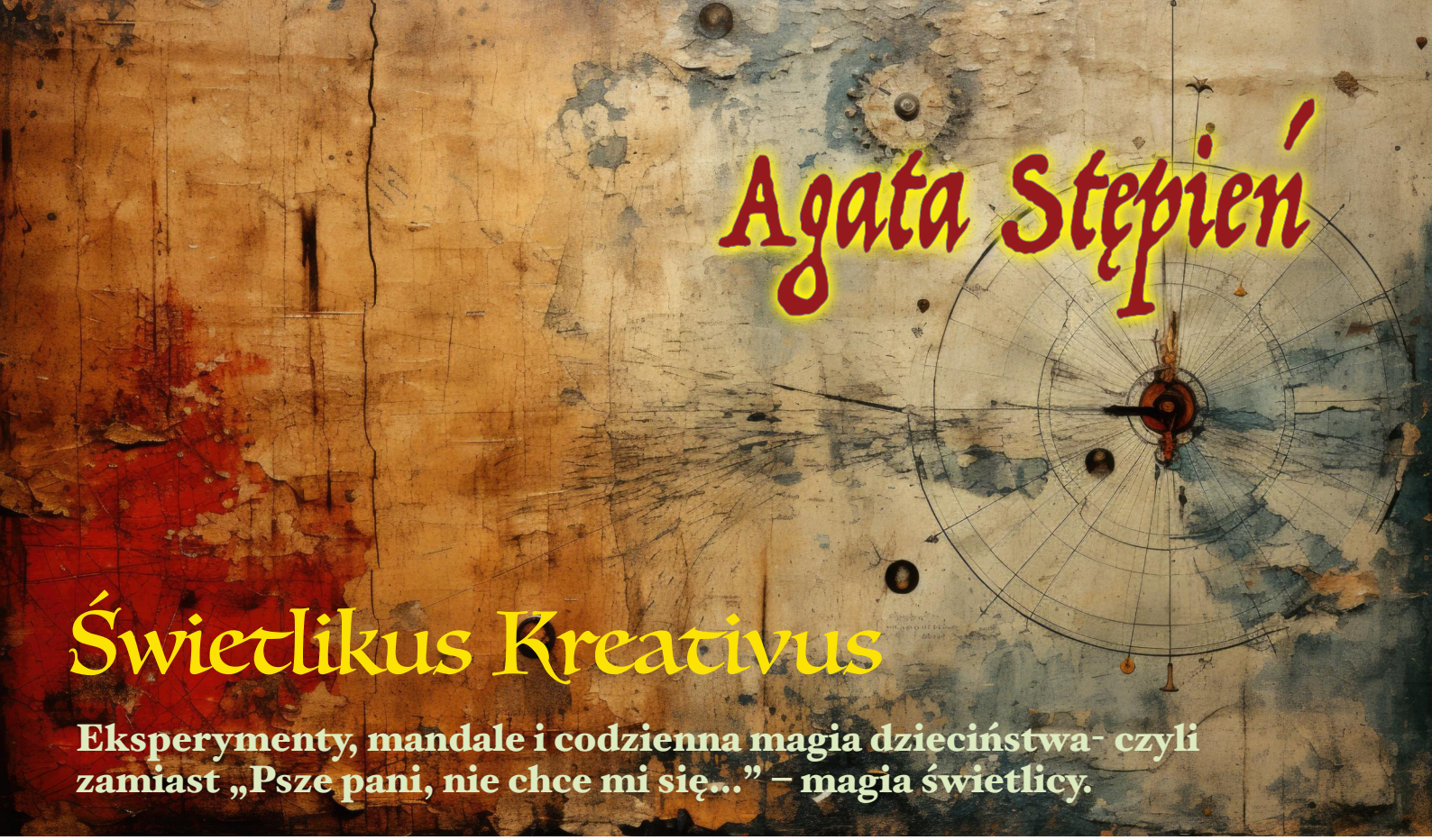
Powstaje pytanie, czy w obecnych realiach prawnych system punktowy w ogóle mógłby zaistnieć? Czy wymagałoby to jednak rewolucji legislacyjnej, na którą system oświaty zdecydowanie nie jest przygotowany. Otóż nie trzeba robić żadnej rewolucji, żadna z nich nigdy niczego dobrego oświacie nie przyniosła. Istnieje możliwość

stworzenia oceniania hybrydowego przy założeniu, że punkty mogłyby:

- stanowić podstawę do ustalenia oceny semestralnej,
- funkcjonować równolegle ze stopniem, ale mieć większe znaczenie w codziennej pracy,
- stopniowo wypierać stopnie z bieżącego oceniania.

Najważniejsze jest to, że logika pracy ucznia zmienia się już wcześniej, niezależnie od formalnej oceny na świadectwie. Adaptacja systemu ECTS do szkoły nie polega na wprowadzeniu „nowej skali ocen”, lecz na zmianie kultury edukacyjnej. Punkty mają sens tylko wtedy, gdy są powiązane z ocenianiem kształtującym, nie służą rywalizacji, wzmacniają odpowiedzialność ucznia za własne uczenie się. Dlatego mogą stanowić doskonałe rozwiązanie we wspomaganiu systemu wychowawczego, w którym liczą się przede wszystkim postawy. A z perspektywy samej szkoły system punktowy staje się narzędziem przejścia od szkoły selekcyjnej do szkoły rozwojowej – szkoły, która nie tylko mierzy, ale przede wszystkim wspiera uczenie się.





Agata Stepień

Świetlikus Kreativus

Eksperymenty, mandale i codzienna magia dzieciństwa - czyli zamiast „Psze pani, nie chce mi się...” – magia świetlicy.

Jak ewoluowała świetlica?

Świetlica to miejsce, którego funkcja przez lata dynamicznie się zmieniała. Dla wielu osób nadal pozostaje przestrzenią przechowalnią — ot, dziecko zostaje po lekcjach, czeka aż mama czy tata odbiorą. Przez lata zakorzenił się stereotyp: świetlica to magazyn dzieci, coś na kształt przechowalni bagażu. Ważne, żeby nie zaginęło. Dziś jednak coraz częściej jest to coś więcej. To przestrzeń, gdzie dzieci nie tylko odpoczywają, ale rozwijają swoją kreatywność, uczą się współdziałania, a przy okazji... po prostu dobrze się bawią. W domowym zaciszu często chodzi o święty spokój po pracy. Dziecko otrzymuje dostęp do telefonu, tabletu, komputera. Cisza. Spokój. Przez chwilę. Czy to rzeczywiście cisza jest tym, czego potrzebuje dziecko?

Dziecięca zabawa w świecie ekranów

Dzieciństwo zmienia się na naszych oczach. Świetlicowe zabawy coraz częściej wyglądają jak sceny z gier komputerowych — dynamiczne akcje, rywalizacja, konstrukcje z klocków przypominające wirtualne światy. Ruch i wyobraźnia wciąż są obecne, lecz ich formy nierzadko czerpią z cyfrowej rzeczywistości. Bieganie? Tak, ale tylko jeśli można ścigać się, jak w grze. Zabawa w dom? „Nudne” — chyba że dom powstaje z klocków w stylu Minecrafta. Zaproszenie do zabawy? „Psze pani, możemy walczyć jak w tej grze?” Problem pojawia się wtedy, gdy granica

między światem gry a rzeczywistością zaczyna się zacierać. Walka w grze jest intensywna, szybka, widowiskowa. W świetlicy — może skończyć się chęcią przyłożenia komuś krzesłem. Bo „tak się robi w grze”. Z klocków powstają nie domki, a pistolety, karabiny, maczety — niczym z arsenału Rambo. W takich chwilach trzeba wyciszyć cyfrowe emocje i pokazać, że świat poza ekranem też potrafi być ekscytujący.

Przebudźcowane dzieci w świecie nieustannego hałasu

Współczesne dzieci funkcjonują w środowisku pełnym bodźców: dźwięków, obrazów, komunikatów, impulsów. Od rana do wieczora coś się dzieje, coś miga, coś „trzeba jeszcze zrobić”. Nawet zabawa stała się często intensywną aktywnością — z regulaminem, punktem programu i oczekiwanym rezultatem. Świetlica staje się wtedy miejscem niezwykłym. Przestrzenią, gdzie nie trzeba „osiągać”. Gdzie można po prostu być. Czy odpowiedzią na przebudźcowanie jest wyłącznie „leżenie i nic nie robienie”? Niekoniecznie.

Przestrzeń na działanie i relaks

Oto trzy aktywności, które oferują dzieciom ciszę, skupienie i regenerację — ale nie pozbawiają ich twórczości: Mandale do kolorowania — sztuka skupienia. Kolorowanie mandali to coś więcej niż estetyczna zabawa.

To forma medytacji, która pomaga dzieciom wyciszyć myśli, złapać oddech i przekazać emocje przez kolor. W świetlicy można zaproponować:

- Mandale emocji: dzieci dobierają kolory zgodnie z nastrojem — a potem opowiadają, co oznacza ich wybór.
- Mandale wspólne: jedna wielka mandala kolorowana zespołowo — buduje relacje, uczy dzielenia się przestrzenią i pomysłami.
- Mandale sensoryczne: wzory z plasteliny, bibuły czy naturalnych materiałów — angażujące także dotyk. Spacer wyobraźni — podróż w głąb siebie. Głos nauczyciela staje się przewodnikiem po świecie fantazji. Dzieci kładą się wygodnie na dywanie, na poduszkach, zamykają oczy, i udają się w podróż — nie ruszając się z dywanu:
- „Idziesz przez las, ptaki śpiewają, stawiasz stopę na miękkim mchu...” — dzieci uczą się wizualizować i regulować oddech.
- Spacer z pytaniami: „Co widzisz?”, „Jak pachnie las?” — dzieci opowiadają o swoich wyobrażeniach.
- Spacer tematyczny: Mars, lodowa kraina, zaczarowany ogród — pełen przygód, ale bez ekranów.

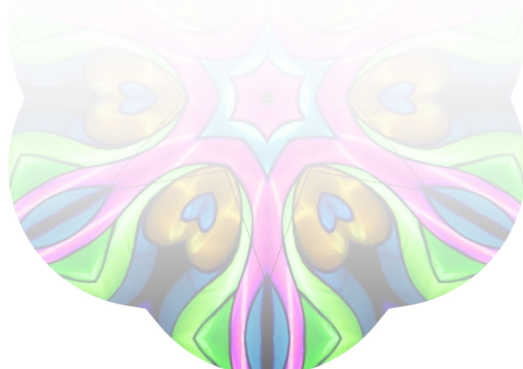
Od niechęci do zachwytu. I świetlicowego chaosu

„Co dzisiaj będziemy robić na świetlicy?” — pyta dziecko z lekkim znudzeniem. „Nic, możemy się pobawić?” zaraz odpowiada drugie, żeby przypadkiem pani nie kazała czegoś znowu robić. I nagle rusza pełna improwizacji zabawa. Latają klocki, wirują talerzyki, lalkom brakuje głów. Świetlica zamienia się w pole bitewne — lokalny survival z własnymi zasadami, gdzie skakanka może służyć do... związania kolegi. „Co wy robicie?” „Psze pani, BAWIMY SIĘ!!!” I zanim zdążyś mrugnąć, w jednym kącie powstaje maszyna bojowa z klocków, a w drugim właśnie „wyliminowano rywala”. Ale wystarczy jedno niewinne pytanie: „Psze pani, wydrukuj mi pani kolorowanke?”

I zaczyna się efekt domina. Jedno dziecko koloruje z pasją. Za chwilę kolejne podchodzi: „A ja też mogę?”. Mija moment, niebezpieczne klocki lądują grzecznie w pudełku, wyobraźnia podpowiada: dinozaury, roboty, miśki, pieski i... świetlica staje się galerią dziecięcej sztuki. A czasami to miejsce eksperymentów. Magia nauki, którą można dotknąć, zobaczyć, przeżyć. Najpierw — opór. „Nie chce mi się”. Potem: słoik, woda, olej. Nie chcą się połączyć. Dodajemy tabletkę musującą — pojawia się lawa. „Psze pani, ale jak to możliwe?! Mogę zrobić jeszcze raz?” Magnesy stają się powodem wyścigu: „Czy klucz od szafki też się przyklei? A mój breloczek?” Kulminacyjny moment? Plastikowa butelka, ocet, soda. „Psze pani, to nie wybuchnie, prawda?” „A jeśli powiem, że balon nadmucha się sam?” wystarczy z lekkim uśmiechem się zapytać. Zawahanie się trwa milisekundę. Soda wpada do octu i... BUM! Balon rośnie, dzieci piszczą z zachwytu. I już za chwilę ustawia się kolejka, że kolejny uczeń chce SAM spróbować świetlicowej magii. I tam, gdzie jeszcze chwilę temu brzmiało „Nie chce mi się”, rozlega się: „Psze pani, kiedy jeszcze to zrobimy?”

Świetlica – miejsce zwykłego dzieciństwa

Świetlica to nie tylko eksperymenty. Czasem to tańce przy muzyce, pieczenie i smakowanie w Sali kulinarnej, innym razem — świetlicowe kino. Zasłonięte okna, wybrany film, cisza, której nie było od rana. Chwila skupienia. A czasami...to po prostu chwila, która nie musi niczego udowadniać. Rozmowa z kolegą na dywanie. Wymyślanie imion dla pluszaków. Patrzenie przez okno, rysowanie palcem po szybie. Świat zwalnia. Bo w świetlicy można się śmiać, budować, eksperymentować. Ale można też odpocząć od „muszę”, „trzeba”, „zaraz”. Świetlica daje przestrzeń, w której dzieci nie tylko są. One rozkwitają. I właśnie w tym, że dzieci na chwilę zapominają o świecie pełnym oczekiwań — kryje się ta magia. „Psze pani, możemy to jeszcze raz zrobić?” „Możemy po prostu pobawić się?” „Psze pani, a może dziś... nic?” Tak. Dziś też może być dzień dobry z uśmiechem, za darmo.



Kolorowa lawa w słoiku

Składniki:

Słoik lub szklanka

Woda

Olej spożywczy

Barwnik spożywczy (opcjonalnie)

Tabletka musująca (np. Alka-Seltzer, pluszzzz)

Tutaj nie trzeba opisu. Wiadomo, woda z olejem się nie wymiesza, ale jeśli dodamy barwnik do wody, to się będzie działo... a jak jeszcze szklankę postawimy np. na załączonej lampce od telefonu, to szkoda gadać, to trzeba zobaczyć :D



Magnetyczna zabawa

Składniki:

Magnes (np. z lodówki)

Przedmioty z metalowymi elementami: klucze, breloczki, spinacze, guziki

Gruby karton- żeby sprawdzić, czy przez gruby karton magnesy też się „złapią”.

Wystarczy odrobina wyobraźni, co z czym się połączy, jaki ciężar utrzyma jeden, a co dopiero kilka magnesów, czy utrzymają ciężar przez tekturę? A może przez blat od stołu?

Samodmuchający się balon

Składniki:

Plastikowa butelka

Balon

Soda oczyszczona

Ocet

Lejek (ułatwia nasypanie sody)

Do butelki najpierw wlewamy ocet. Do balonów wsypujemy przy pomocy lejka sodę oczyszczoną. Pomagamy założyć balon na butelkę, starając się nie podnosić do góry balona (żeby nie wysypać sody). Kiedy mamy już nasadzony balon na butelkę, szybkim ruchem podnosimy balon do góry, tym samym wsypując sodę do octu. I oczywiście znowu dzieje się magia (dla chemika żadna magia, tylko: Po połączeniu sody oczyszczonej (NaHCO_3) z octem (CH_3COOH) zachodzi reakcja chemiczna, w wyniku której powstaje dwutlenek węgla (CO_2), woda (H_2O) oraz octan sodu (CH_3COONa). Uwolniony gaz wypełnia wnętrze balonu, który zaczyna się nadmuchiwać — jakby ktoś rzucił zaklęcie "Balonus Inflatus"!), ale to nieważne, ważny jest efekt i to, że uczeń sam może to zrobić i zastanowić się, dlaczego tak, a nie inaczej się dzieje.

Wartości, które nie krzyczą – o potrzebie uczenia dzieci tego, co ciche, ale ważne

W świecie, gdzie wszystko musi być „ładne”, „wygodne” i „do zaakceptowania społecznego”, coraz trudniej mówić o wartościach, które nie błyszczą na Instagramie. Dobro, prawda i piękno – te „stare” pojęcia, które kiedyś były fundamentem wychowania – dziś bywają reinterpretowane, wygładzane, dopasowywane do estetyki codzienności.

A przecież dzieci – te małe, czujące istoty – zasługują na coś więcej niż tylko społecznie akceptowalne wersje wartości. Potrzebują rozmów o tym, co trudne, ale prawdziwe. O tym, że dobro nie zawsze jest modne, prawda bywa niewygodna, a piękno nie musi mieć idealnych proporcji. Potrzebują przestrzeni, w której mogą być sobą – niekoniecznie „instagramowo poprawnymi”, ale autentycznymi.

Dlatego warto wracać do tych wartości. Nie po to, by je wyklądać z ambony czy podręcznika, ale by je przeżywać – razem z dziećmi, młodzieżą, z samymi sobą. W codziennych rozmowach, w opowieściach, w ciszy między lekcjami. Bo to właśnie tam rodzi się prawdziwa edukacja – ta, która nie tylko uczy, ale wychowuje.

Prawda – między świętością a wygodą

„Są trzy prawdy: święto prawda, tys prawda i gó*no prawda” – powiedział ks. Józef Tischner i choć ostatnia z nich taka nieokrzesana, to przecież wszyscy wiemy, że istnieje. I że czasem właśnie ona rządzi rozmowami, relacjami, decyzjami.

W codziennym życiu – także szkolnym – prawda rzadko występuje w wersji „świętej”. Częściej wybieramy „tys prawdę” – czyli tę wygodną, lekko wygładzoną, dopasowaną do sytuacji. Nie mówimy dziecku, że mama się spóźni, bo „rozplacze się”. Nie mówimy wprost, że ktoś nas zranił, bo „nie wypada”. Nie mówimy uczniowi, że jego zachowanie nas boli – bo „może się obrazić”. Zamiast tego – bawełna. Miękka, puszysta, społecznie akceptowalna. „Zaraz będzie.” „Wszystko w porządku.” „Nie martw się.” A przecież dzieci czują. Widzą. Wiedzą. I uczą się, że prawda to coś, co się owija, ukrywa, dopasowuje. Że lepiej mówić za plecami, niż w oczy. Że lepiej dodać „pół kilo” emocji, niż powiedzieć prosto.

A przecież prawda – nawet trudna – buduje zaufanie. Uczy odwagi. Pokazuje, że można się pomylić, przyznać, zapłakać – i że to nie jest słabość, lecz siła. W klasie, w domu, w życiu.

Dobro – nie dla pochwały, nie na komendę

Dobro nie ma konta na Instagramie. Nie wrzuca selfie z podpisem „#pomagam”, nie potrzebuje fleszy, nie czeka na oklaski. Czasem jest tak ciche, że aż niezauważalne. I właśnie dlatego bywa pomijane – bo nie krzyczy, nie błyszczy, nie domaga się uwagi.

Dobro widziane to często dobro wywołane. „Kto pomoże koleżance?”, „Kto posprząta stolik?”, „Kto ustąpi miejsca?” – pytania, które padają z ust nauczyciela, rodzica, opiekuna. I wtedy, łaskawie, ktoś wstaje. Ktoś się zgłasza. Ktoś robi to, co trzeba. Ale czy

to jest dobro? Czy to nie jest raczej reakcja na polecenie, na oczekiwanie, na społeczną presję?

Prawdziwe dobro jest rzadkością. To ten moment, kiedy uczeń sam wstaje i pomaga koledze, który nie może znaleźć zeszytu. Kiedy dziecko w autobusie bez słowa ustępuje miejsca starszej pani. Kiedy ktoś zauważa, że ktoś inny płacze – i nie pyta, tylko siada obok.

Dziś dobro często jest na pokaz. W czasie katastrofy, wojny, tragedii – jesteśmy solidarni, hojni, wzruszeni. Ale potem? Potem wracamy do siebie. Do wygod. Do „mnie nikt nie pomaga, więc dlaczego ja mam pomagać?”. Dobro staje się akcją, a nie postawą. Czymś, co robimy, gdy trzeba, a nie czymś, co jesteśmy.

A przecież dzieci uczą się dobra nie z hasła, ale z przykładów. Z codziennych gestów. Z tego, co widzą, co czują, co przeżywają. Jeśli pokazujemy im, że dobro to coś, co się robi tylko wtedy, gdy ktoś patrzy – to właśnie to zapamiętują. Ale jeśli pokażemy im, że dobro to wybór, który nie potrzebuje uznania – to może kiedyś sami wstaną. Bez pytania. Bez komendy. Po prostu – z serca.

Piękno – nie musi mieć brokatu, ale musi mieć szacunek

„To nie wygląda jak koń.” „Nie umiesz.” „To nie tak.” – ile razy dzieci słyszą te słowa, zanim jeszcze zdążą uwierzyć, że mają prawo tworzyć? A potem? Potem już nie rysują. Nie piszą. Nie śpiewają. Bo po co, skoro i tak „nie potrafią”?

A przecież może to koń z trzema nogami, z grzywą na irokeza, z okiem na czubku pyska. Może to współczesny Pablo Picasso, który nie mieści się w ramie, ale mieści

się w emocji. Może to dziecko, które nie chce być „ładne”, ale chce być prawdziwe.

Nie musimy się kochać aż do brokatu i jednoroźców. Ale musimy się szanować. Musimy szanować to, co ktoś stworzył – nawet jeśli jest inne, dziwne, nieidealne. Bo w tym „dziwnym” często kryje się to „coś”. To, co porusza. To, co zostaje.

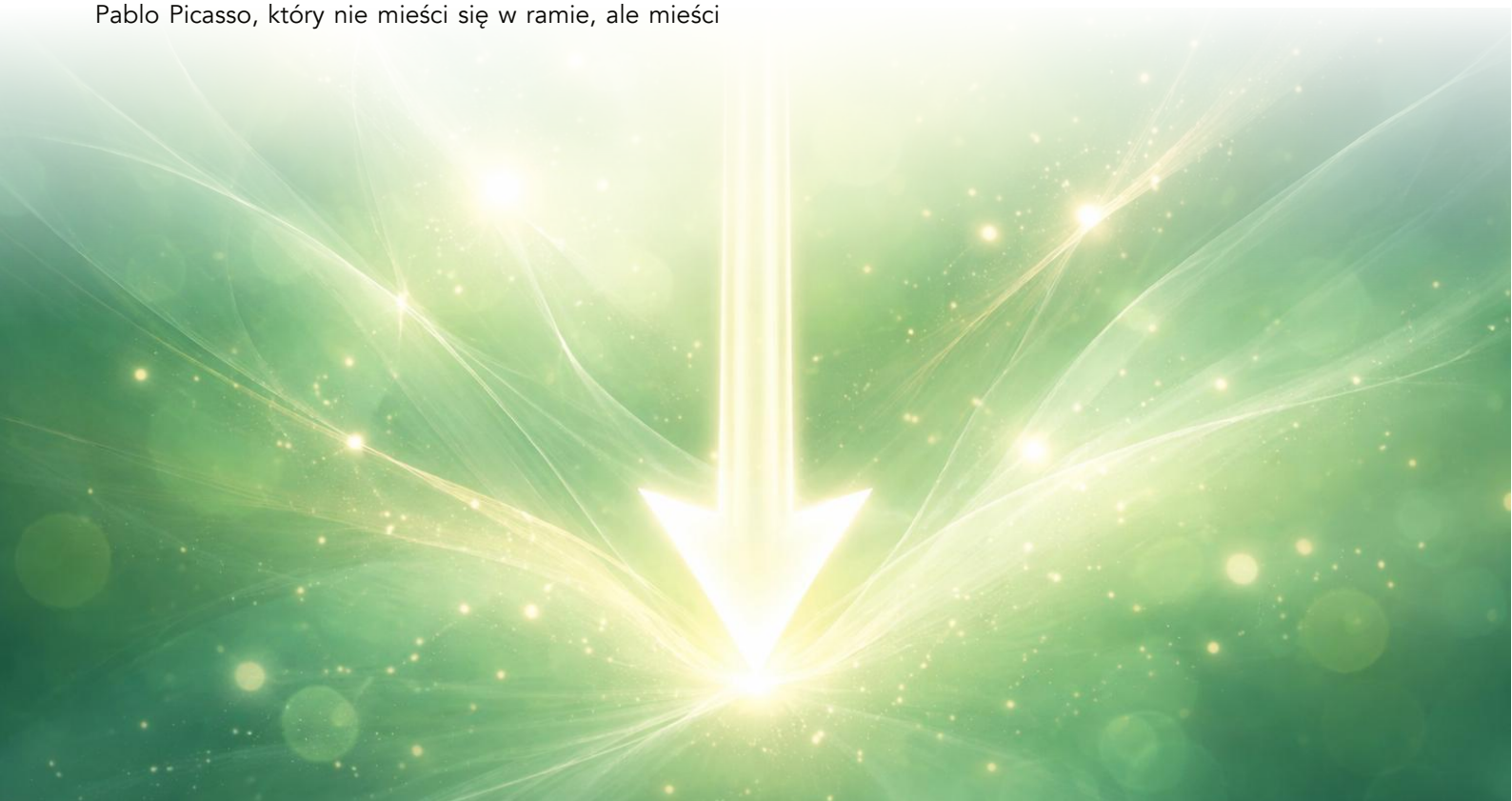
W edukacji piękno nie powinno być oceniane. Powinno być dostrzegane. Celebrowane. Wspierane. Bo jeśli „skopujemy” dziecko w dół, mówiąc „nie umiesz”, to czego mamy później oczekiwać? Że samo się podniesie? Że uwierzy w siebie? Że będzie tworzyć?

Piękno to nie technika. To odwaga. To wrażliwość. To wyraz duszy. I właśnie dlatego musimy je chronić – w dzieciach, w sobie, w świecie.

Podsumowanie – wartości, które zostają

Wartości nie potrzebują definicji – potrzebują obecności. W rozmowie, w spojrzeniu, w reakcji. Dobro, prawda i piękno nie są tylko ideami – są codziennymi wyborami, które kształtują dziecięce serca i dorosłe sumienia. Jeśli chcemy wychowywać nie tylko mądrze, ale też odpowiedzialnie, musimy mieć odwagę je nazywać, przeżywać i przekazywać dalej.

A jeśli szukasz konkretnego punktu wyjścia do rozmowy z dziećmi – sięgnij po historie Pana Antoniego, Krzysia i Oli. Trzy krótkie opowieści, które poruszają, uczą i zostają w pamięci. Bo czasem to właśnie opowieść otwiera drzwi do najważniejszych lekcji.





Dobro – „Sekret Pana Antoniego”

Krótką historia

W małym miasteczku każdy znał Pana Antoniego – starszego pana, który codziennie siadał na swojej ulubionej ławce w parku. Nie mówił wiele, ale zawsze miał uśmiech na twarzy i kieszeń pełną cukierków dla dzieci.

Pewnego dnia Kuba zauważył, że starszy pan rozmawia z właścicielem sklepu spożywczego. Widział, jak podaje mu kopertę i skinął głową.

Po kilku dniach Kuba zauważył, że sąsiadka – samotna mama, która miała trudności z kupowaniem jedzenia – zaczęła przynosić do domu świeże pieczywo, mleko i owoce. Kuba zrozumiał: Pan Antoni pomagał ludziom w ukryciu, nie oczekując niczego w zamian.

Ale pewnego dnia Pan Antoni nie pojawił się w parku. Nikt nie wiedział, gdzie jest.

Pytania do prowadzonej refleksji

- 1 ☐ Czy dobro zawsze do nas wraca?
- 2 ☐ Co się dzieje, gdy zapominamy o tych, którzy nam pomagali?
- 3 ☐ Czy łatwo jest dostrzegać tych, którzy potrzebują pomocy?
- 4 ☐ Co Kuba mógł zrobić inaczej? Czy to była jego odpowiedzialność?
- 5 ☐ Jak możemy zadbać o to, by nie przegapić momentu, gdy ktoś nas potrzebuje?

Wersja 1: Dobro powróciło

Kuba postanowił zbadać, dlaczego Pan Antoni zniknął. Po rozmowach z mieszkańcami dowiedział się, że starszy pan poślizgnął się na schodach w swoim domu i złamał nogę. Kuba zebrał ludzi, którym Pan Antoni pomagał przez lata – zaczęli dostarczać mu jedzenie, odwiedzać go, pomagać w sprzątaniu. Dzięki ich trosce Pan Antoni szybko wrócił do zdrowia i znów pojawił się w parku, otoczony przyjaciółmi.

Wersja 2: Dobro zapomniane

Kuba początkowo chciał się dowiedzieć, dlaczego Pan Antoni nie pojawia się w parku, ale potem pochłonęły go inne rzeczy – komputer, spotkania z kolegami, nowe zabawy. Minęły dni, aż w końcu zapomniał o swoim zamiarze.

Dopiero po tygodniu ktoś w miasteczku wspomniał o Panu Antonim – okazało się, że spadł ze schodów, złamał nogę i nikt się nim nie zainteresował. Był samotny, aż w końcu trafił do domu opieki społecznej. Kuba poczuł ukłucie w sercu – gdyby wcześniej poszukał starszego pana, wszystko mogło potoczyć się inaczej.



Piękno – „Zagubiony szkic”

Krótką historia

Ola uwielbiała rysować, ale inni często mówili, że jej prace to „zwykłe bazgroły”. Pewnego dnia przypadkowo zostawiła jeden ze swoich szkiców na ławce w parku. Była na nim uśmiechnięta dziewczynka, otoczona jasnymi kolorami.

Kiedy następnego dnia przyszła do parku, zobaczyła coś niezwykłego – jej rysunek został powiększony i zawieszony na tablicy ogłoszeń. Ludzie zatrzymywali się, patrzyli, komentowali.

Pytania do prowadzonej refleksji

- 1 ☐ Czy piękno zależy od tego, kto je ocenia?
- 2 ☐ Czy warto rozwijać swoje talenty, nawet jeśli nie wszyscy je doceniają?
- 3 ☐ Czy ludzkie opinie mogą wpływać na to, co uznajemy za wartościowe?
- 4 ☐ Czy Ola powinna przestać rysować, jeśli nikt nie rozumie jej sztuki?
- 5 ☐ Jak możemy pomóc innym dostrzegać piękno wokół nas?

Wersja 1: Odkryty talent

Kiedy następnego dnia przyszła do parku, zobaczyła, że ludzie zatrzymywali się, patrzyli, uśmiechali. W tłumie znalazła się starsza kobieta, która wpatrywała się w rysunek z uśmiechem. Podeszła do Oli i powiedziała:

„Ten rysunek sprawił, że poczułam się szczęśliwa, to piękna praca. Ma w sobie coś wyjątkowego.”

Okazało się, że była emerytowaną nauczycielką plastyki i wykładowczynią ASP. Dostrzegła w Oli niezwykły talent i zaproponowała jej darmowe lekcje rysunku. Ola nie mogła uwierzyć w swoje szczęście!

Wersja 2: Zmienne opinie

Najpierw ludzie patrzyli na rysunek, chwalili go, ale po kilku dniach ich zdanie się zmieniło.

„W sumie, to nic wielkiego...” „Tylko jakieś kolorowe plamki...” „Może Ola powinna zająć się czymś bardziej pożytecznym...”

Ola usłyszała te słowa i poczuła się zniechęcona. Zaczęła wątpić w swoje umiejętności. Nie wiedziała, czy powinna kontynuować rysowanie, skoro inni uważali to za mało wartościowe.



Prawda – „Tajemnica Krzysia”

Krótką historia

Marek zauważył, że jego najlepszy kolega Krzyś był coraz bardziej cichy i smutny. Nie śmiał się tak jak dawniej, często siedział sam, a jego ubrania wydawały się coraz bardziej znoszone.

Pewnego dnia Krzyś po prostu zniknął. Nie pojawił się w szkole. Nikt nie wiedział co się dzieje z Krzysiem.

Pytania do prowadzonej refleksji

- 1 ☐ Czy zawsze warto mówić prawdę?
- 2 ☐ Dlaczego czasem boimy się przyznać do trudnej sytuacji?
- 3 ☐ Co się dzieje, gdy ukrywamy prawdę przed innymi?
- 4 ☐ Jak możemy pomóc komuś, kto wstydzi się swojej sytuacji?
- 5 ☐ Czy Krzyś powinien zaufać swoim kolegom wcześniej?

Wersja 1: Prawda, która przyniosła pomoc

Marek delikatnie zapytał nauczycielkę, czy wszystko jest u Krzysia w porządku. Po długiej rozmowie między wychowawcą a chłopcem prawda wyszła na jaw – jego tata stracił pracę, a mama zachorowała, więc w domu zaczęło brakować pieniędzy. Krzyś bał się powiedzieć o tym kolegom.

Ale zamiast wyśmiania, nastąpiło coś niezwykłego. Nauczycielka porozmawiała z uczniami, a oni zaczęli pomagać Krzysowi – przynosili mu śniadanie, zapraszali na zabawy. Krzyś odetchnął. Miał już dość udawania, że wszystko jest w porządku – prawda uwolniła go od presji.

Wersja 2: Prawda, która przyszła za późno

Krzyś nie chciał nikomu mówić, co naprawdę dzieje się w jego domu. Wolał wymyślić historię, że ktoś go prześladuje, niż przyznać się, że ma problemy finansowe.

Kiedy prawda wyszła na jaw, Krzyś poczuł się zawstydzony. Widział, jak jego koledzy patrzą na niego nieco inaczej – z jednej strony chcieli mu pomóc, ale z drugiej byli rozczarowani, że ich oszukał. Krzyś zaczął zastanawiać się, czy gdyby od początku powiedział prawdę, czułby się lepiej. W końcu zrozumiał, że ukrywanie prawdy tylko pogłębiło jego samotność.

Agata Stępień – absolwentka Społecznej Akademii Nauk, wychowawczyni świetlicy w Szkole Podstawowej im. Mikołaja Kopernika w Łękińsku, gdzie pracuje od 2018 roku. Ukończyła studia podyplomowe z zakresu oligofrenopedagogiki i bibliotekoznawstwa. Prywatnie żona, mama prawie 18-latki, miłośniczka książek oraz właścicielka kota.



Adam Gogacz

Modułowe e-podręczniki jako narzędzie wspierające współczesną edukację. Między konstruktywizmem, konektywizmem a odpowiedzialnością nauczyciela

Szkoła XXI wieku funkcjonuje w warunkach zasadniczo odmiennych od tych, w których kształtowały się tradycyjne modele nauczania. Jeszcze kilkadziesiąt lat temu dostęp do wiedzy był ograniczony, a szkoła pełniła rolę jednego z głównych, a często jedyne źródła informacji uporządkowanych według określonej logiki programowej. Dziś uczniowie dorastają w świecie, w którym informacja jest wszechobecna, natychmiastowa i nieustannie zmieniająca się. Internet, media społecznościowe, platformy wideo i narzędzia cyfrowe sprawiają, że młodzi ludzie stykają się z ogromną liczbą treści, które nie zawsze mają charakter edukacyjny, rzetelny czy uporządkowany. W tej sytuacji coraz wyraźniej widać, że podstawowym wyzwaniem edukacyjnym nie jest już samo przekazanie wiedzy, lecz strategia jej rozumienia, selekcjonowania i krytycznego interpretowania. Szkoła musi odpowiadać nie tylko na pytanie „czego uczyć”, lecz przede wszystkim „jak się uczyć”, aby uczeń potrafił odnaleźć sens w zdobywanych treściach i wykorzystać je w praktyce. Zmienia się także rola nauczyciela, który coraz rzadziej jest jedynym autorytetem informacyjnym, a coraz częściej staje się przewodnikiem po świecie wiedzy, mentorem i projektantem sytuacji edukacyjnych.

Współczesny uczeń funkcjonuje w rzeczywistości wielozadaniowej, fragmentarycznej i silnie bodźcowej. Tradycyjny, linearny przekaz treści nie zawsze

odpowiada jego sposobowi przetwarzania informacji. Jednocześnie nie oznacza to, że uczeń automatycznie potrafi się uczyć skutecznie w środowisku cyfrowym, mimo tego, że wyrasta w pokoleniu, w którym obecność urządzeń cyfrowych staje się w zasadzie naturalna. Nadmiar informacji często prowadzi do powierzchowności, trudności z koncentracją oraz problemów z budowaniem spójnych struktur wiedzy. W tym kontekście szczególnie istotne staje się tworzenie takich narzędzi edukacyjnych, które pomagają porządkować treści, nadawać im sens i wspierać proces uczenia się w sposób świadomy.

Modułowe e-podręczniki, stworzone na Zintegrowanej Platformie Edukacyjnej przez Ośrodek rozwoju Edukacji w Warszawie, powstały jako odpowiedź na te wyzwania. Ich celem nie jest zastąpienie szkoły ani nauczyciela, lecz wsparcie procesu dydaktycznego poprzez dostarczenie elastycznego, otwartego zasobu materiałów edukacyjnych. Są one próbą pogodzenia potrzeby porządkowania wiedzy z koniecznością dostosowania się do zmieniających się warunków uczenia się. Kluczowe jest jednak to, że ich konstrukcja opiera się na określonej filozofii edukacyjnej, która zakłada aktywną rolę ucznia i odpowiedzialną rolę nauczyciela.

Jednym z najważniejszych założeń, na których oparto koncepcję modułowych e-podręczników, jest konstruktywizm. To nurt myślenia o edukacji, który

zakłada, że wiedza nie jest przekazywana w sposób prosty i bezpośredni, lecz konstruowana przez uczącego się w toku aktywnego działania. Uczeń nie przyswaja treści jak gotowego produktu, lecz buduje własne rozumienie świata, wykorzystując wcześniejsze doświadczenia, posiadaną wiedzę oraz interakcje z innymi. Konstruktivism, który narodził się na fali intensywnego rozwoju filozofii jeszcze w XIX wieku, znacznie wyprzedzał swoje czasy i dopiero dziś, gdy otrzymał silne wsparcie w postaci efektów badań biologicznych i psychologicznych staje się odpowiedzią na współczesne wyzwania.

Z perspektywy konstruktivismu uczenie się nie polega na zapamiętywaniu informacji, lecz na tworzeniu znaczeń. Nowa wiedza zawsze „nakłada się” na to, co uczeń już wie, a proces edukacyjny powinien uwzględniać ten fakt. Oznacza to konieczność odwoływania się do wiedzy wstępnej uczniów, stawiania pytań problemowych oraz tworzenia sytuacji, w których uczeń może samodzielnie odkrywać zależności i wyciągać wnioski. Konstruktivism odrzuca wizję umysłu jako pustego naczynia, które należy wypełnić informacjami, na rzecz obrazu umysłu jako aktywnego „budowniczego” wiedzy. Takie podejście w naturalny sposób prowadzi do zmiany roli nauczyciela. Nauczyciel przestaje być jedynie „dostawcą treści”, a staje się organizatorem, liderem środowiska edukacyjnego. To on decyduje, jakie moduły wykorzystać, w jakiej kolejności i w jakim zakresie. To on obserwuje uczniów, diagnozuje ich potrzeby i modyfikuje proces dydaktyczny tak, aby wspierać ich rozwój. Modułowe e-podręczniki nie ograniczają autonomii nauczyciela, lecz ją wzmacniają, dając mu narzędzie, które można dostosować do realnych warunków pracy szkolnej.

Modułowe e-podręczniki zostały zaprojektowane właśnie w takim duchu. Każdy moduł nie jest jedynie porcją treści do przeczytania, lecz zaproszeniem do działania poznawczego. Struktura modułu zakłada zaciekawienie tematem, odwołanie się do wcześniejszych doświadczeń ucznia, stopniowe konstruowanie nowej wiedzy oraz jej utrwalenie poprzez ćwiczenia i refleksję. Dzięki temu e-podręcznik nie narzuca jednego, sztywnego sposobu pracy, lecz umożliwia różnorodne strategie uczenia się. Tym bardziej, że kolejną filozofią, na której opierają się modułowe e-podręczniki jest konektywizm. O ile konstruktivism opisuje proces budowania wiedzy w umyśle jednostki, o tyle konektywizm próbuje

odpowiedzieć na pytanie, jak uczenie się przebiega w świecie silnie usieciowionym i cyfrowym. Teoria konektywizmu zakłada, że wiedza jest rozproszona i nie znajduje się wyłącznie w umyśle człowieka. Część wiedzy „istnieje” w relacjach, narzędziach, systemach informacyjnych i sieciach społecznych. Uczenie się polega więc w dużej mierze na nawiązywaniu połączeń – między informacjami, ludźmi i zasobami. W praktyce oznacza to, że kluczową kompetencją współczesnego ucznia nie jest zapamiętanie jak największej liczby faktów, lecz umiejętność dotarcia do informacji, oceny jej wiarygodności i połączenia z innymi treściami w sensowną całość. W świecie, w którym wiedza szybko się dezaktualizuje, niezwykle istotna staje się zdolność ciągłego uczenia się i aktualizowania własnych zasobów poznawczych. Konektywizm szczególnie wyraźnie pokazuje, że technologia sama w sobie nie gwarantuje jakości uczenia się. Dostęp do informacji nie jest równoznaczny z posiadaniem wiedzy. Właśnie dlatego rola nauczyciela pozostaje kluczowa. To nauczyciel pomaga uczniom odróżniać informacje wartościowe od nieistotnych, uczy krytycznego myślenia i pokazuje, jak wykorzystywać zasoby cyfrowe w sposób odpowiedzialny. Modułowe e-podręczniki mogą być w tym procesie cennym wsparciem, ale nigdy nie zastąpią relacji edukacyjnej i profesjonalnego osądu nauczyciela. Wpisują się one w konektywistyczne myślenie o edukacji, ponieważ nie zamykają ucznia w jednym źródle wiedzy. Zawarte w nich odwołania do materiałów zewnętrznych, różnorodność form przekazu oraz możliwość samodzielnego eksplorowania treści sprzyjają budowaniu sieci połączeń poznawczych. Jednocześnie e-podręczniki nie pozostawiają ucznia samego w chaosie informacyjnym. Ich struktura porządkuje proces uczenia się i wskazuje kierunki poszukiwań. Tym bardziej, że i współczesny uczeń nie jest jedynie „młodszą wersją” ucznia sprzed kilkudziesięciu lat. Zmieniły się nie tylko warunki, w jakich funkcjonuje, lecz także jego doświadczenia poznawcze, społeczne i kulturowe. Jak już wspomniano, uczniowie dorastają w środowisku silnie zróżnicowanym bodźcowo, w którym informacja dociera do nich wieloma kanałami jednocześnie. Obraz, dźwięk, tekst, interakcja i szybka zmiana kontekstu stały się naturalnym elementem ich codzienności. Dlatego tak często mówimy, że współczesne dzieci są przebodźcowane. Właśnie w tym miejscu należy podkreślić, że wielość bodźców nie oznacza automatycznie głębokiego uczenia się. To właśnie dlatego wielu uczniów doświadcza trudności

w koncentracji, selekcji informacji i budowaniu spójnych struktur wiedzy. Potrzebują oni narzędzi, które nie tylko dostarczają treści, lecz także pomagają je porządkować, nadawać im sens i łączyć z wcześniejszymi doświadczeniami. W tym kontekście tradycyjny podręcznik, oparty głównie na tekście i linearnym układzie treści, nie zawsze odpowiada na zróżnicowane potrzeby współczesnych uczniów.

Tymczasem modułowe e-podręczniki zostały zaprojektowane z myślą o tej różnorodności. Umożliwiają one prezentowanie treści w różnych formach – tekstowej, wizualnej, dźwiękowej i interaktywnej – co pozwala lepiej odpowiadać na odmienne style uczenia się. Uczeń może czytać, słuchać, oglądać, wykonywać ćwiczenia i wracać do materiału w dowolnym momencie. Taka elastyczność sprzyja indywidualizacji nauczania i daje uczniowi poczucie sprawstwa w procesie uczenia się. Warto też zaznaczyć, że indywidualizacja i reagowanie na potrzeby edukacyjne w przypadku modułowych e-podręczników oznacza również uczniów z niepełnosprawnościami wzrokowymi, słuchowymi a nawet ruchowymi. Modułowe są zgodne ze standardami dostępności cyfrowej WCAG. Dla uczniów z niepełnosprawnością wzrokową ułatwieniem do korzystania są: zapewnienie odpowiednich kontrastów, kompatybilność z czytnikami ekranu, audiodeskrypcja materiałów video czy alternatywne opisy ilustracji czy nawet ćwiczenia. Zapewniają także teksty dla audycji słuchowych a nawet alternatywne ćwiczenia interaktywne dla tych uczniów, którzy mają trudności z używaniem myszy a mogą posługiwać się klawiaturą.

Warto jednak podkreślić, że potrzeby uczniów nie ograniczają się wyłącznie do formy przekazu. Równie istotna jest potrzeba sensu i znaczenia. Uczniowie chętniej angażują się w naukę, gdy widzą jej sens i związek między treściami szkolnymi a rzeczywistością, w której żyją. Modułowe e-podręczniki, dzięki możliwości łączenia treści z różnych obszarów wiedzy oraz tworzenia układów interdyscyplinarnych, sprzyjają budowaniu takiego poczucia sensu. Nauczyciel może zestawiać moduły w taki sposób, aby pokazać uczniom, że wiedza szkolna nie jest zbiorem oderwanych faktów, lecz spójnym opisem świata.

Jednym z najbardziej charakterystycznych elementów modułowych e-podręczników jest ich modułowa struktura oparta na swoistych elementach. Tutaj, przyjęta przez autorów projektu terminologia może w pewnym

sensie mylić. O ile bowiem każdy moduł stanowi względnie autonomiczną jednostkę dydaktyczną, obejmującą określony zakres treści, zestaw ćwiczeń oraz elementy utrwalające i podsumowujące, najważniejsze jest samo złożenie modułów, z pewnych elementów, nazwanych „elementami uczącymi”, które jednakże można porównać do klocków, z których nauczyciel buduje własną konstrukcję edukacyjną, dostosowaną do potrzeb konkretnej klasy i konkretnych uczniów. Takie podejście zasadniczo różni się od tradycyjnego modelu pracy z podręcznikiem, w którym kolejność i zakres treści są z góry ustalone. W przypadku modułowych e-podręczników nauczyciel nie jest zobowiązany do realizowania materiału w narzuconej sekwencji. Jest ona jedynie w sposób bezpieczny dla procesu proponowana. To znaczy całość podręcznika stanowi spójny metodycznie układ, który na dodatek zapewni wysycenie podstawy programowej, ale nauczyciel może decydować, które moduły i które elementy są w danym momencie kluczowe, które wymagają rozszerzenia, a które można pominąć lub potraktować skrótowo. Daje to ogromne możliwości elastycznego reagowania na bieżące potrzeby edukacyjne.

Struktura modułowa sprzyja również pracy projektowej i problemowej. Nauczyciel może zestawiać moduły z różnych przedmiotów, tworząc interdyscyplinarne ścieżki edukacyjne. Takie podejście pozwala uczniom lepiej zrozumieć złożoność rzeczywistości i dostrzec powiązania między różnymi dziedzinami wiedzy. Moduł przestaje być jedynie „tematem lekcji”, a staje się elementem większej narracji edukacyjnej. Reasumując, choć modułowe e-podręczniki stanowią metodyczną i programową całość, to nauczyciel decyduje, jak tę strukturę wykorzysta, mając do dyspozycji gotową bazę materiałów, którą można modyfikować, a nie tworzyć od podstaw. W tym miejscu warto bowiem podkreślić, że obecnie Zintegrowana Platforma Edukacyjna ma w swoich zasobach tysiące sprawdzonych, metodycznych i wiarygodnych materiałów edukacyjnych. Który jednak nauczyciel ma tyle przestrzeni zawodowej, aby w nich szukać materiałów „od zera”? Ma co prawda do dyspozycji, oferowane na komercyjnym rynku edukacyjnym gotowe zestawy składające się z podręcznika, przede wszystkim papierowego, zeszytu ćwiczeń i poradnika metodycznego. Taki zestaw z pewnością jest przydatny i ułatwiający pracę, ale nie zapewnia żadnej elastyczności, a w zróżnicowanej grupie w klasie, może wręcz stać się zmorem.

Ale, porównując podręcznik tradycyjny i modułowy e-podręcznik, należy unikać uproszczonego myślenia w kategoriach konkurencji. Oba te narzędzia pełnią odmienne, choć uzupełniające się funkcje w procesie dydaktycznym. Podręcznik papierowy od lat stanowi podstawowy element organizujący pracę szkoły. Zapewnia spójność treści, jasną strukturę oraz zgodność z podstawą programową. Dla wielu nauczycieli i uczniów jest punktem odniesienia, który daje poczucie stabilności i przewidywalności. Jednocześnie tradycyjny podręcznik ma swoje ograniczenia. Jego forma jest niezmienna, a możliwości modyfikacji treści ograniczają się do wyborów dokonywanych przez nauczyciela poza samym materiałem. W przypadku klas zróżnicowanych pod względem możliwości i potrzeb uczniów taka sztywność znacznie utrudnia indywidualizację nauczania. Modułowe e-podręczniki oferują w tym zakresie znacznie większą elastyczność, umożliwiając różnicowanie materiału, dostosowywanie tempa pracy oraz wykorzystywanie różnych form przekazu. Kluczowe jest jednak to, że modułowe e-podręczniki nie zostały stworzone jako alternatywa dla podręczników dopuszczonych do użytku szkolnego. Mają one zupełnie inną rolę, którą jest wsparcie nauczyciela i wzbogacenie procesu dydaktycznego. Podręcznik tradycyjny nadal może pełnić funkcję podstawowego nośnika treści, natomiast e-podręcznik staje się narzędziem, które umożliwia pogłębienie, rozszerzenie lub zróżnicowanie pracy z uczniami.

W praktyce szkolnej najskuteczniejsze okazuje się łączenie obu rozwiązań. Tradycyjny podręcznik zapewnia strukturę i porządek, a modułowy e-podręcznik wprowadza elastyczność, interaktywność i możliwość indywidualizacji. Takie podejście pozwala wykorzystać zalety obu narzędzi, unikając jednocześnie ich ograniczeń. Warto pamiętać, że współczesna klasa szkolna jest przestrzenią ogromnej różnorodności: uczniowie różnią się tempem pracy, poziomem kompetencji, stylem uczenia się, doświadczeniami kulturowymi oraz potrzebami rozwojowymi. Trudno oczekiwać, aby jeden, niezmienny zestaw treści i metod był w stanie odpowiedzieć na potrzeby wszystkich uczniów w równym stopniu. Modułowe e-podręczniki oferują realne narzędzia wspierające indywidualizację. Dzięki modułowej strukturze nauczyciel może decydować, które treści są obowiązkowe dla wszystkich, które stanowią

rozszerzenie dla uczniów bardziej zaawansowanych, a które wymagają uproszczenia lub dodatkowego wsparcia. Uczeń może pracować we własnym tempie, wracać do trudniejszych zagadnień, wybierać formę przekazu najbardziej odpowiadającą jego preferencjom poznawczym. Tak rozumiana indywidualizacja nie polega na tworzeniu zupełnie odrębnych programów nauczania, lecz na elastycznym zarządzaniu zasobami dydaktycznymi. Jednocześnie indywidualizacja niesie ze sobą poważne wyzwania i odpowiedzialność. Istnieje realne ryzyko, że technologia zostanie potraktowana jako narzędzie „samoregulujące” proces uczenia się, a rola nauczyciela ulegnie nieuprawnionemu ograniczeniu. Modułowe e-podręczniki nie są jednak zaprojektowane jako systemy samokształcenia oderwane od kontekstu szkolnego. Ich skuteczność zależy wprost od kompetencji nauczyciela: umiejętności diagnozowania potrzeb uczniów, planowania pracy, monitorowania postępów oraz udzielania informacji zwrotnej. Odpowiedzialność nauczyciela polega również na podejmowaniu decyzji o tym, kiedy i w jakim zakresie korzystać z narzędzi cyfrowych. Indywidualizacja nie oznacza bowiem maksymalizacji czasu spędzanego przed ekranem. Czasem najlepszym wsparciem dla ucznia jest rozmowa, wspólna analiza problemu, praca w grupie lub działanie praktyczne. Modułowe e-podręczniki mogą ułatwiać organizację takich działań, ale nie powinny ich zastępować.

Tym bardziej, że wraz z rosnącą obecnością technologii w edukacji coraz większego znaczenia nabiera kwestia higieny cyfrowej. Praca z e-podręcznikami, choć niesie ze sobą wiele korzyści, wiąże się również z określonymi zagrożeniami. Nadmierny czas spędzany przed ekranem, przeciążenie bodźcami wizualnymi i dźwiękowymi oraz brak równowagi między aktywnościami cyfrowymi i analogowymi mogą negatywnie wpływać na koncentrację, samopoczucie i zdrowie uczniów. Dlatego modułowe e-podręczniki powinny być traktowane jako element większego ekosystemu dydaktycznego, a nie jako dominujące narzędzie pracy. Ich wykorzystanie wymaga świadomego planowania, uwzględniającego wiek uczniów, ich możliwości rozwojowe oraz specyfikę treści nauczania. Szczególnie w przypadku uczniów młodszych ważne jest zachowanie odpowiednich proporcji między pracą przy ekranie a aktywnościami ruchowymi, społecznymi i manualnymi. Higiena

cyfrowa to jednak nie tylko kwestia czasu i ergonomii pracy. To także umiejętność krytycznego korzystania z technologii, rozumienia jej ograniczeń oraz świadomego wyboru narzędzi. Nauczyciel, korzystając z modułowych e-podręczników, ma okazję modelować odpowiedzialne postawy wobec technologii: pokazywać, że narzędzia cyfrowe są środkiem do osiągnięcia celów edukacyjnych, a nie celem samym w sobie. W tym kontekście szczególnie ważne jest podkreślenie, że modułowe e-podręczniki nie zostały zaprojektowane do całkowitej realizacji procesu dydaktycznego. Nie zastępują one relacji nauczyciel–uczeń, pracy zespołowej ani doświadczeń edukacyjnych wykraczających poza środowisko cyfrowe. Ich rolą jest wspieranie nauczyciela, a nie przejmowanie kontroli nad procesem nauczania.

Modułowe e-podręczniki stanowią przykład narzędzia edukacyjnego zaprojektowanego w sposób świadomy i odpowiedzialny, z uwzględnieniem współczesnych teorii uczenia się oraz realnych potrzeb szkoły. Oparte na konstruktywizmie i konektywizmie, oferują

elastyczność, możliwość indywidualizacji oraz wsparcie dla aktywnego uczenia się. Jednocześnie jasno wskazują granice wykorzystania technologii w edukacji. Nie są one konkurencją dla podręczników dopuszczonych do użytku szkolnego ani próbą zastąpienia tradycyjnych form nauczania. Ich zadaniem jest wsparcie nauczyciela w projektowaniu procesu dydaktycznego, ułatwienie pracy z uczniami o zróżnicowanych potrzebach oraz wzbogacenie warsztatu metodycznego. Ostateczna odpowiedzialność za rozwój uczniów zawsze spoczywa na nauczycielu – i żadna technologia nie jest w stanie tej odpowiedzialności przejąć. W świecie dynamicznych zmian edukacja potrzebuje narzędzi elastycznych, ale także refleksyjnych. Modułowe e-podręczniki mogą pełnić taką rolę, pod warunkiem, że są wykorzystywane świadomie, z umiarem i w połączeniu z innymi formami pracy dydaktycznej. To nie technologia decyduje o jakości edukacji, lecz sposób, w jaki zostaje włączona w relację nauczyciel–uczeń i podporządkowana celom rozwojowym młodego człowieka.

<https://zpe.gov.pl/b/modulowe-e-podreczniki/P29AQ8MCG>



Projekt „Pilotażowe wdrożenie modułowych e-podręczników oraz opracowanie założeń do zaawansowanych technologicznie e-materiałów wspierających nowoczesne metody nauczania i uczenia się” jest współfinansowany przez UE w ramach programu Fundusze Europejskie dla Rozwoju Społecznego.

Dofinansowanie projektu z UE: 23.765.759,83 zł

Dr Adam Gogacz - Ekspert merytoryczny w Ośrodku Rozwoju Edukacji w Warszawie. Filozof, pedagog, metodyk uczenia się. Z ORE związany od 2020 roku. Pasjonat czynienia szkoły przygodą, nie przymusem.



Rzeczpospolita
Polska

Dofinansowane przez
Unię Europejską





Katarzyna Kasznicka

Od lokalnych inicjatyw do europejskich partnerstw

– jak wzmacniać młodzież poprzez wspólne, międzypokoleniowe działanie



Współczesna praca z młodzieżą coraz częściej wykracza poza klasycznie rozumianą edukację.

Jej celem staje się dziś budowanie relacji, wzmacnianie poczucia sprawczości oraz tworzenie przestrzeni do dialogu – nie tylko rówieśniczego, ale również międzypokoleniowego. Młodzi ludzie chcą być słyszani i traktowani poważnie, jednak równie ważne jest dla nich spotkanie z doświadczeniem, wiedzą i perspektywą starszych pokoleń. Projekty społeczne pokazują, że takie spotkanie może stać się impulsem do realnej zmiany – zarówno dla młodych, jak i dla całej społeczności.

Tę ideę dobrze ilustrują dwa projekty realizowane w ostatnim czasie: „Razem dla przyszłości” (Stowarzyszenie Integracji Społecznej „RAZEM”) oraz „Stronger Youth” (Fundacja Rozwoju Aktywności Międzynarodowej i Edukacyjnej FRAME). Choć różnią się skalą i kontekstem – lokalnym oraz międzynarodowym – łączy je przekonanie, że wzmacnianie młodych ludzi wymaga partnerstwa, zaufania i współpracy między pokoleniami.

„Razem dla przyszłości” – młodzież i seniorzy w dialogu

Projekt „Razem dla przyszłości” został zaprojektowany jako inicjatywa wzmacniająca aktywność młodzieży w społeczności lokalnej, jednak od początku zakładał

międzypokoleniowy charakter działań. Młodzi ludzie nie pracowali w oderwaniu od dorosłych – przeciwnie, byli zapraszani do dialogu z seniorami, lokalnymi liderami oraz przedstawicielami instytucji publicznych.

Seniorzy pełnili w projekcie rolę mentorów i partnerów dialogu. Wnosili do spotkań swoje doświadczenie życiowe, znajomość lokalnej historii i realiów, a często także umiejętność patrzenia na problemy z dłuższej perspektywy. Dla młodzieży było to cenne źródło wiedzy, ale również ważny sygnał, że ich pomysły mogą być konsultowane, rozwijane i konfrontowane z doświadczeniem starszych pokoleń – bez oceniania i hierarchii.



W praktyce międzypokoleniowy wymiar projektu realizowany był m.in. poprzez:

- wspólne warsztaty młodzieży i seniorów, podczas których uczestnicy diagnozowali potrzeby swojej miejscowości i rozmawiali o tym, jak zmieniała się ona na przestrzeni lat;
- spotkania dyskusyjne, w których młodzi prezentowali swoje pomysły na inicjatywy społeczne, a seniorzy dzielili się doświadczeniami z wcześniejszych działań obywatelskich;

- pracę w mieszanych zespołach, gdzie różne perspektywy – młodzińska energia i dojrzałe spojrzenie – wzajemnie się uzupełniały.

Takie działania sprzyjały przełamywaniu stereotypów. Młodzież zaczęła postrzegać seniorów nie jako „odbiorców działań”, lecz jako osoby aktywne, zaangażowane i chętne do współpracy. Z kolei starsze pokolenie miało okazję zobaczyć młodych ludzi jako odpowiedzialnych partnerów, zdolnych do refleksji i działania na rzecz wspólnego dobra.

Rola organizacji i wsparcie samorządu

Istotnym elementem sukcesu projektu była rola lokalnych organizacji społecznych, które potrafiły stworzyć bezpieczną przestrzeń do międzypokoleniowego spotkania. Organizacje te pełniły funkcję animatorów dialogu, dbając o to, by każda ze stron miała możliwość wypowiedzi i realnego wpływu na przebieg działań.

Nie bez znaczenia było również wsparcie samorządu lokalnego, który umożliwił realizację projektu, udostępnił przestrzeń do spotkań oraz włączył się w dialog z młodzieżą i seniorami. Dla młodych uczestników szczególnie ważne było poczucie, że ich głos dociera do decydentów, a rozmowy nie kończą się wyłącznie na poziomie warsztatowym.



Stronger Youth – współpraca pokoleń w wymiarze europejskim

Projekt Stronger Youth rozwija podobne wartości, przenosząc je na poziom międzynarodowy. Choć główną grupą docelową była młodzież, istotną rolę odgrywali w nim dorośli mentorzy, trenerzy i edukatorzy, wspierający młodych w rozwoju kompetencji społecznych i obywatelskich.

W tym sensie Stronger Youth również miał charakter międzypokoleniowy – oparty na relacji mistrz–uczeń, partner–partner, w której doświadczenie dorosłych wzmacniało samodzielność i inicjatywę młodych. Międzynarodowa współpraca organizacji pozwoliła dodatkowo pokazać, że wyzwania młodzieży są uniwersalne, a dialog międzypokoleniowy może być skutecznym narzędziem w różnych kontekstach kulturowych.

Wspólne wartości i trwałe efekty

Zarówno „Razem dla przyszłości”, jak i Stronger Youth pokazują, że łączenie pokoleń w działaniach społecznych przynosi wymierne korzyści. Młodzież uczy się odpowiedzialności i odwagi w wyrażaniu własnych opinii, seniorzy zyskują poczucie bycia potrzebnymi i wpływowymi, a lokalne społeczności stają się bardziej spójne.

Wsparcie organizacji pozarządowych oraz samorządów lokalnych sprawia, że takie inicjatywy nie są jednorazowymi wydarzeniami, lecz elementem długofalowego procesu budowania kapitału społecznego.

W stronę wspólnej przyszłości

Doświadczenia płynące z realizacji obu projektów potwierdzają, że przyszłość społeczności lokalnych

i europejskich buduje się poprzez dialog, współpracę i wzajemne zaufanie. Gdy młodzi ludzie i seniorzy spotykają się w przestrzeni partnerskiej, uczą się od siebie nawzajem i wspólnie działają, powstają inicjatywy, które mają realny sens i trwały wpływ.

Budowanie wspólnej przyszłości zaczyna się właśnie tam – w rozmowie, współpracy i gotowości do słuchania siebie nawzajem.



O projekcie Stronger Youth

Projekt ten stanowi wkład w pierwszy etap profilaktyki poprzez wzmocnienie młodzieży za pomocą najbardziej odpowiedniego kanału komunikacji – rówieśników. Głównym celem projektu jest wsparcie młodzieży poprzez zapewnienie im narzędzi do mentoringu rówieśniczego – formy samopomocy środowiskowej, w której młodzi ludzie wykazujący się większą odpornością psychiczną i samoorganizacją, wspiera rówieśników zagrożonych depresją lub wykluczeniem społecznym.

Rezultaty projektu:

1. Metodologia wraz z kompletnym zestawem narzędzi do prowadzenia procesu mentoringu rówieśniczego w celu zapobiegania zachowaniom depresyjnym i wykluczeniu społecznemu wśród młodych ludzi.
2. Narzędzie on-line do oceny umiejętności, które bada umiejętności społeczne i komunikacyjne oraz przekazuje informacje zwrotne w celu zostania mentorem lub doskonalenia się,
3. Przewodnik dla wychowawców, jak nadzorować proces mentoringu.

Wszystkie rezultaty projektu można znaleźć na:
<https://strongeryouth.eu/pl/rezultaty-projektu/>



**Co-funded by
the European Union**

Ważnym elementem były również międzypokoleniowe warsztaty kulinarne „Smaki Pokoleń”, których efekty zaprezentowano podczas Dożynek Gminno-Parafialnych w Krępie.

O projekcie Razem dla przyszłości

„Razem dla Przyszłości: Międzypokoleniowa Droga do Aktywnego i Bezpiecznego Starzenia” to projekt realizowany od czerwca do listopada 2025 r. na terenie Gminy Lgota Wielka, odpowiadający na potrzeby seniorów i młodzieży w zakresie przeciwdziałania izolacji społecznej, wzmacniania dialogu międzypokoleniowego oraz aktywizacji społecznej. Przedsięwzięcie objęte było honorowym patronatem Wójta Gminy Lgota Wielka oraz Starosty Radomszczańskiego, co znacząco wpłynęło na jego rozpoznawalność i zaangażowanie mieszkańców.

Projekt obejmował szeroki wachlarz działań integrujących różne pokolenia: spotkania informacyjne w siedmiu miejscowościach, regularne zajęcia ruchowe i sesje neurobiku realizowane w formule międzypokoleniowej, warsztaty świadomego i bezpiecznego wolontariatu oraz cykl warsztatów rękodzielniczych i ceramicznych inspirowanych lokalnym dziedzictwem.

Istotnym rezultatem projektu było także powołanie lokalnego radia internetowego „Pod Lipą”, w ramach którego seniorzy i młodzież wspólnie nagrywali podcasty poświęcone historii, codzienności i wyzwaniom życia lokalnej społeczności. Działania integracyjne dopełniła wycieczka po ziemi przedborskiej, zakończona wizytą w Europejskim Centrum Budo – Dojo Stara Wieś, łącząca edukację regionalną z budowaniem relacji i wspólnych doświadczeń.

Zwieńczeniem projektu było Powiatowe Forum Międzypokoleniowe „Razem dla Przyszłości”, podczas którego zaprezentowano efekty działań, podsumowano projekt oraz zainaugurowano Ogólnopolską Kartę Seniora w Gminie Lgota Wielka. Projekt pokazał, że konsekwentnie zaplanowane działania międzypokoleniowe mogą realnie wzmacniać lokalne więzi, poczucie sprawczości i aktywne uczestnictwo mieszkańców w życiu społecznym.



Dobre praktyki pracy międzypokoleniowej

Na podstawie doświadczeń projektów „Razem dla przyszłości” i „Stronger Youth” można wskazać kilka kluczowych zasad skutecznej pracy z młodzieżą i seniorami:

Traktuj młodzież jak partnerów

Daj im realny wpływ na kształt działań i decyzji – nie tylko rolę uczestników.

Włączaj seniorów jako mentorów, nie „gości”

Ich doświadczenie wzmacnia proces uczenia się i buduje mosty między pokoleniami.

Twórz bezpieczną przestrzeń dialogu

Rolą organizacji jest moderowanie rozmowy, a nie narzucanie rozwiązań.

Współpracuj z instytucjami publicznymi

Obecność instytucji publicznych zwiększa poczucie sprawczości uczestników i wzmacnia trwałość efektów.

Myśl długofalowo

Międzypokoleniowa współpraca to proces, nie jednorazowe wydarzenie.





Wszelkie prawa zastrzeżone. Kopiowanie, rozpowszechnianie i dystrybucja wydawnictwa jest w pełni dozwolona, wyłącznie w całości. Teksty pochodzące od autorów są objęte prawem autorskim. Wykorzystywanie ich w celach zarobkowych, jak również odpłatna dystrybucja pisma są zabronione.

Cogitantium jest darmowe: jego utrzymanie pokrywane jest wyłącznie ze środków Fundacji, na które składają się dobrowolne darowizny. W przypadku chęci wsparcia, wpłaty w dowolnej kwocie prosimy dokonać na konto:

BNP Paribas S.A. 98 1600 1462 1856 1938 5000 0001, z dopiskiem: darowizna Cogitantium.

Redaktor naczelny: Adam K. Gogacz, Redakcja: Zespół.

Redakcja z radością przyjmuje zgłoszenia do publikacji w Cogitantium, ale zastrzega sobie prawo do weryfikacji, redakcji a także swobodnego doboru tekstów. O ich publikacji autorzy będą powiadamiani.



Korespondencja z redakcją: adam@fcdin.eu. Chętnie poznamy Państwa opinie i uwagi.