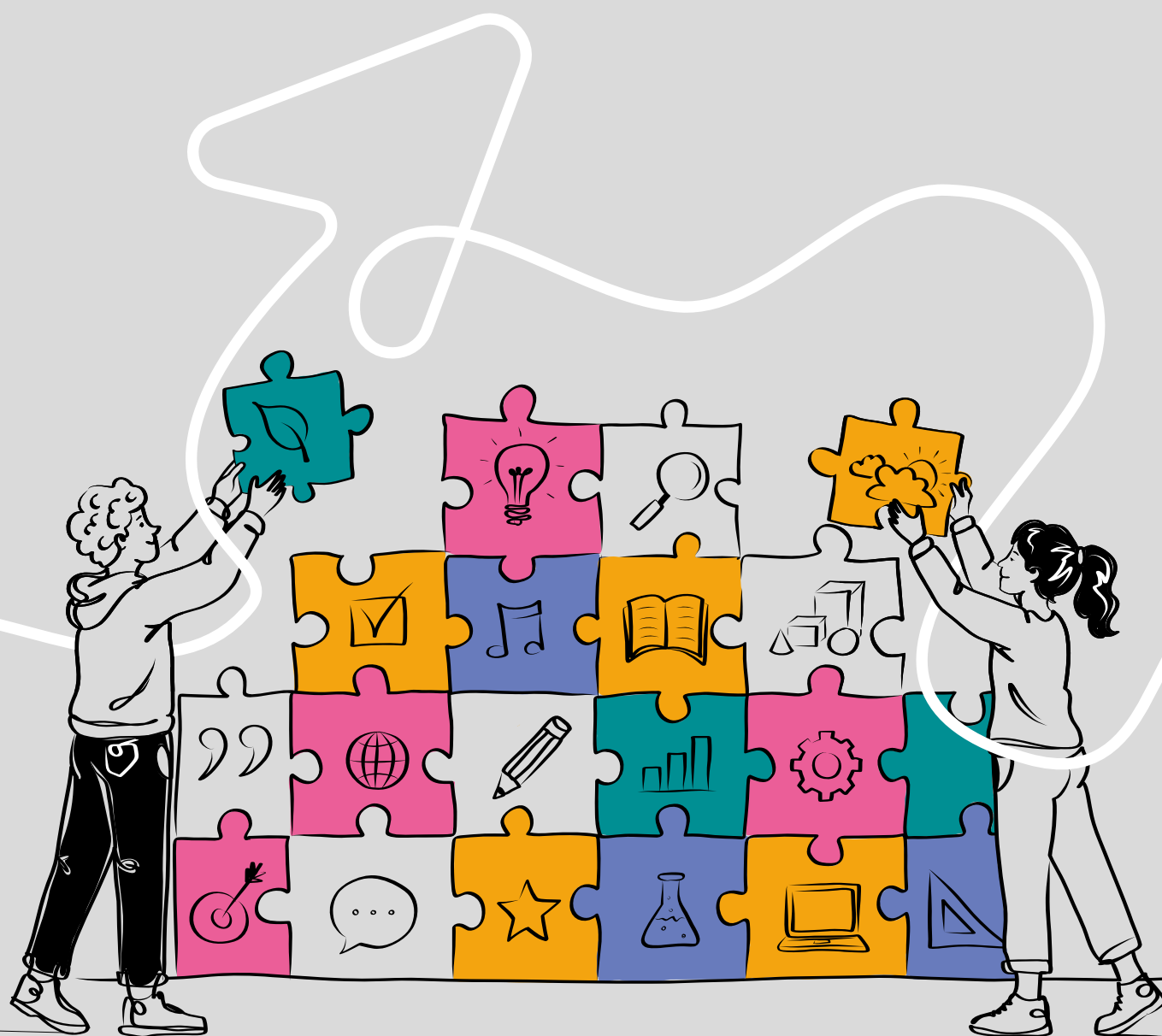


SPRAWCZOŚĆ w szkole

Poradnik dla nauczycielek i nauczycieli



Autorzy: Justyna Franczak, Karolina Giedrys-Majkut, Emilia Kędziorek, Przemysław Kluge, Janina Stojak, Edyta Wąsik, Jędrzej Witkowski, Sylwia Żmijewska-Kwiręg

Recenzenci: Grażyna Katra, Karolina Małek

Redakcja merytoryczna: Jędrzej Witkowski

Redakcja językowa: Beata Cynkier

Korekta: Anna Herzog-Grzybowska

Projekt okładki: Michalina Walusiak

Skład: Anna Koprowska-Szewczyk

Ilustracja na okładce: Anna Nowak

ISBN: 978-83-68747-63-8

Wydawca:

Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy
ul. Górczewska 8, 01-180 Warszawa
tel. (22) 241 71 00; www.ibe.edu.pl



INSTYTUT BADAŃ
EDUKACYJNYCH
Państwowy Instytut Badawczy

Copyright © Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy

Wzór cytowania:

Witkowski, J. (red.) (2026). *Sprawczość w szkole. Poradnik dla nauczycielek i nauczycieli*. Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy.

Materiał przygotowany przez Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy w ramach zadania: „Tworzenie, aktualizacja i monitoring podstaw programowych oraz innych kluczowych regulacji systemu oświaty”, finansowanego ze środków Ministerstwa Edukacji Narodowej na podstawie umowy nr MEN/2025/DIR/89 z dnia 30 stycznia 2025 roku.

Warszawa 2026

Egzemplarz bezpłatny

Spis treści

Wprowadzenie	7
--------------------	---

Jędrzej Witkowski

1. Czym jest sprawczość?	9
1.1. Sprawczość jako element wizji dobrej szkoły	9
1.2. Sprawczość jako pojęcie w refleksji o edukacji.....	11
1.3. Definicja sprawczości w podstawie programowej i jej komponenty	12
1.4. Dlaczego potrzebujemy postawienia na sprawczość?.....	15
1.5. Sprawczość a wyniki edukacyjne i dobrostan uczniów	16
1.6. Rozwój sprawczości w systemie edukacji.....	17

Jędrzej Witkowski

2. Miejsce sprawczości w podstawie programowej	19
2.1. Budowanie sprawczości jako jeden z celów reformy edukacji.....	19
2.2. Sprawczość w części ogólnej podstawy programowej	20
2.3. Sprawczość uczniów w założeniach dotyczących działań wychowawczych	22
2.4. Sprawczość w przedmiotowych podstawach programowych.....	23

Emilia Kędziorek

3. Poczucie przynależności	26
3.1. Czym jest poczucie przynależności i co je kształtuje?	26
3.2. Ogólne wskazówki dotyczące rozwijania poczucia przynależności.....	28
3.2.1. Bycie widzianym.....	29
3.2.2. Bycie zaproszonym.....	30
3.2.3. Bycie obecnym	31
3.2.4. Bycie akceptowanym.....	32
3.2.5. Bycie docenionym.....	34
3.2.6. Bycie lubianym	35
3.2.7. Bycie zaangażowanym	36
3.2.8. Bycie słyszany	37
3.2.9. Bycie potrzebnym	38
3.3. Rozwijanie poczucia przynależności w wychowaniu przedszkolnym	40
3.4. Rozwijanie poczucia przynależności w edukacji wczesnoszkolnej.....	40
3.5. Rozwijanie poczucia przynależności w klasach IV–VIII szkoły podstawowej	41

Karolina Giedrys-Majkut

4. Nastawienie na rozwój	43
4.1. Czym jest nastawienie na rozwój?	43
4.2. Jak wzmacniać nastawienie na rozwój?	46
4.2.1. Praca z błędem	46
4.2.2. Docenianie wysiłku	47
4.2.3. Psychoedukacja	48
4.3. Wzmacnianie nastawienia na rozwój w wychowaniu przedszkolnym	49
4.4. Wzmacnianie nastawienia na rozwój w edukacji wczesnoszkolnej	50
4.5. Wzmacnianie nastawienia na rozwój w klasach IV–VIII szkoły podstawowej	52

Janina Stojak

5. Przekonanie o własnej skuteczności	56
5.1. Czym jest przekonanie o własnej skuteczności?	56
5.2. Jak budować przekonanie o własnej skuteczności?	60
5.2.1. Doświadczenie sukcesu	60
5.2.2. Modelowanie	61
5.2.3. Perswazja słowna	62
5.2.4. Stan emocjonalny i fizjologiczny	63
5.3. Budowanie przekonania o własnej skuteczności w wychowaniu przedszkolnym	66
5.4. Budowanie przekonania o własnej skuteczności w edukacji wczesnoszkolnej	68
5.5. Budowanie przekonania o własnej skuteczności w klasach IV–VIII szkoły podstawowej	70

Janina Stojak

6. Samoregulacja	78
6.1. Czym jest samoregulacja?	78
6.2. Jak wzmacniać samoregulację?	80
6.3. Wzmacnianie samoregulacji w wychowaniu przedszkolnym	83
6.4. Wzmacnianie samoregulacji w edukacji wczesnoszkolnej	86
6.5. Wzmacnianie samoregulacji w klasach IV–VIII szkoły podstawowej	89

Edyta Wąsik, Sylwia Żmijewska-Kwiręg

7. Doświadczenia sprawczości uczniów	93
7.1. Od uznania podmiotowości dziecka do sprawczości	93
7.2. Jak sprawczy są już nasi uczniowie?	94
7.2.1. Co jest możliwe w danej fazie rozwojowej dziecka?	95

7.3. Mapa codziennych szkolnych doświadczeń sprawczości	102
7.4. Jak środowisko szkolne może budować doświadczenia sprawczości ucznia?	107
7.4.1. Przestrzeń wyboru na lekcjach i zajęciach dodatkowych	107
7.5. Rola rodzica we wzmacnianiu szkolnych doświadczeń sprawczości	114
7.6. Środowisko pozaszkolne a sprawczość młodych	116
7.7. Rozpoznawanie barier dla budowania sprawczości	118

Emilia Kędziorek

8. Sprawczość w działalności wychowawczej szkoły	120
8.1. Rola wychowawcy w budowaniu sprawczości uczniów	120
8.2. Sprawczość w programie wychowawczo-profilaktycznym szkoły	122
8.3. Pogłębianie doświadczenia sprawczości w działalności wychowawczej	126
8.4. Praca z indywidualnymi celami rozwojowymi	126
8.5. Aktywność w samorządzie uczniowskim	130
8.6. Wolontariat i inne formy zaangażowania na rzecz dobra wspólnego	133
8.7. Rozwijanie własnych pasji i zainteresowań pozaszkolnych	134
8.8. Dostrzeganie i rozwiązywanie problemów w klasie i szkole	135
8.9. Uczestnictwo w procesach konsultacyjnych lub podejmowaniu decyzji dotyczących klasy lub szkoły	135

Edyta Wąsik, Janina Stojak

9. Sprawczość w działalności dydaktycznej i nauczaniu przedmiotowym	138
9.1. Sprawczość jako cel nauczania przedmiotowego	138
9.2. Uniwersalne składowe rozwijania sprawczości w szkole	139
9.3. Rozwijanie sprawczości w wychowaniu przedszkolnym	141
9.4. Rozwijanie sprawczości w edukacji wczesnoszkolnej	143
9.5. Rozwijanie sprawczości w klasach IV–VIII szkoły podstawowej	145
9.6. Rozwijanie sprawczości na różnych przedmiotach	148
9.6.1. Język polski	148
9.6.2. Języki obce nowożytnie	149
9.6.3. Historia	150
9.6.4. Geografia	150
9.6.5. Edukacja obywatelska	151
9.6.6. Matematyka	151
9.6.7. Chemia	154
9.6.8. Fizyka	155
9.6.9. Biologia	155

9.6.10. Wychowanie fizyczne	158
9.6.11. Muzyka i plastyka	159
9.7. Rola nauczyciela przedmiotu w kształtowaniu sprawczości w szkole	162
9.8. Integrowanie sprawczości w szkole, czyli tworzenie kultury szkoły wspierającej autonomię uczniów i ich inicjatywę	164

Sylvia Żmijewska-Kwiręg, Justyna Franczak

10. Budowanie sprawczości jako zadanie dla całej szkoły	167
10.1. Sprawczość jako istotny element doświadczenia szkolnego	167
10.2. Warunki i czynniki sprzyjające budowaniu sprawczości uczniów w szkole	169
10.3. Rola dyrektora w działaniach na rzecz sprawczości w całej szkole	170
10.4. Rola nauczycieli i innych pracowników w działaniach na rzecz sprawczości w całej szkole	185
10.5. Rola rodzica w działaniach na rzecz sprawczości w całej szkole	187
10.6. Studium przypadku budżetu uczniowskiego	188

Justyna Franczak, Przemysław Kluge

11. Sprawczość nauczycieli i sprawczość dyrektorów	192
11.1. Sprawczość dorosłych w szkole	192
11.2. Indywidualna i zbiorowa sprawczość nauczycieli	193
11.3. Tworzenie w szkole ram systemu sprzyjającego sprawczości	196

Bibliografia	201
---------------------------	------------

Wprowadzenie

Intencją reformy Kompas Jutra 2026 jest pełniejsze wykorzystanie potencjału szkoły we wspieraniu wszechstronnego rozwoju wszystkich uczennic i uczniów jako jednostek i członków wspólnoty.

Reforma docenia dotychczasowe funkcjonowanie systemu oświaty, wykorzystuje jego mocne strony i wzmacnia rozwój w tych obszarach, w których jest to szczególnie uzasadnione.

Twórcy reformy zwracają szczególną uwagę na rolę szkoły we wspieraniu rozwoju ucznia w sferze poznawczej, społecznej, emocjonalnej, moralnej i fizycznej przez cały okres jego obecności w szkole.

W swoich założeniach zmiany pozwolą zapewnić dobrej jakości edukację wszystkim uczennicom i uczniom (wyrównywać szanse i ograniczać nierówności edukacyjne) adekwatnie do ich potrzeb i możliwości.

Istotą zmian jest wzmocnienie wspólnototwórczej roli szkoły, znaczenia doświadczenia szkolnego dla przygotowania jednostki do życia we wspólnocie oraz w konsekwencji konieczność zrównoważenia celów indywidualnych i wspólnotowych.

Zmiany zakładają wypracowanie nowej równowagi celów systemu edukacji. Mają sprawić, że szkoła:

- dzięki wiedzy pozwala uczennicom i uczniom zrozumieć otaczający ich świat;
- dzięki rozwojowi kompetencji fundamentalnych i przekrojowych przygotowuje ich do skutecznego działania;
- dzięki sprawczości bierze odpowiedzialność za siebie i innych.

Reforma zwraca uwagę na potrzebę zrównoważenia wiedzy, kompetencji i sprawczości (zarówno w podstawie programowej, jak i w praktyce pracy szkoły), ale także na ich wzajemne powiązanie. Rozwijanie kompetencji nie może odbywać się w oderwaniu od kształtowania wiedzy. Podobnie wiedza nie będzie skutecznie wykorzystana przez ucznia poza szkołą, jeśli w toku edukacji uczeń nie będzie rozwijał kompetencji. Sprawczość jest istotna zarówno w procesie uczenia się, jak i w życiu poza szkołą. Wszystkie trzy wymiary powinny być w równym stopniu obecne w działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej (w tym w podstawie programowej).

Publikacja, którą oddajemy w ręce Czytelników, koncentruje się na koncepcji sprawczości. W kolejnych rozdziałach wyjaśniamy, czym jest sprawczość, jakie są jej elementy składowe i mechanizmy oraz jakie jest jej miejsce w podstawie programowej. Opisujemy, czym są

uczniowskie doświadczenia sprawczości i jak nauczyciele mogą tworzyć dla nich przestrzeń w swoich działaniach dydaktycznych i wychowawczych. Podpowiadamy, jak budować kulturę sprawczości w całej szkole. W ostatnim rozdziale zwracamy uwagę na znaczenie sprawczości nauczycieli i dyrektorów.

Publikacja ma wyjaśniać znajdujące się w podstawie programowej kształcenia ogólnego zapisy dotyczące sprawczości oraz ułatwiać ich zastosowanie w codziennej praktyce funkcjonowania szkoły.

Autorki i Autorzy

1. Czym jest sprawczość?

1.1. Sprawczość jako element wizji dobrej szkoły

Polski system edukacji jest według wyników międzynarodowych badań kompetencji poznawczych jednym z najbardziej skutecznych systemów edukacyjnych świata. W badaniach PISA 2022 Polska znajduje się w światowej i europejskiej czołówce, jeśli chodzi o rozumienie czytanego tekstu (spośród państw UE wynik istotnie statystycznie lepszy od Polski zdobyli tylko uczniowie z Irlandii i Estonii), umiejętności matematyczne (wyprzedzają nas tylko Estończycy) i rozumowanie w naukach ścisłych (wyprzedzają nas tylko Estończycy i Finowie) (Kaźmierczak i Bulkowski, 2024). Sprawności szkół i nauczycieli dowiodły także ostatnie kryzysy. W 2020 i 2021 roku dzięki wysiłkom kadry pedagogicznej udało się utrzymać ciągłość procesu edukacji pomimo pandemicznych lockdownów. W 2022 roku szkoły przyjęły w krótkim czteromiesięcznym okresie prawie 200 000 nowych uczniów, co jest wydarzeniem bez precedensu w skali świata.

Te same badania międzynarodowe pokazują jednak również słabości systemu edukacji: niskie lub bardzo niskie wskaźniki poczucia przynależności mierzone w badaniach PISA 2022 i PIRLS 2021 (Kaźmierczak i Bulkowski, 2023, 2024), bardzo niską samoocenę uczniów w zakresie ich własnych kompetencji społeczno-emocjonalnych (takich jak: wytrwałość, współpraca, empatia, regulacja emocjonalna czy odporność na stres) (Kaźmierczak i Bulkowski, 2024) oraz niskie w porównaniu z innymi krajami oceny szkolnych relacji pomiędzy uczniami i na linii nauczyciel–uczeń w badaniach ICCS 2022 (Wasilewska, 2023).

Na gruncie wniosków z tych badań w środowisku edukacyjnym (na konferencjach, spotkaniach i szkoleniach oraz w przestrzeni internetu) toczy się dyskusja, w której praktycy i eksperci poszukują odpowiedzi na najważniejsze pytania o przyszłość szkoły: Jak szkoła może najlepiej służyć wszystkim uczniom i uczennicom? Jaka szkoła może sprostać wyzwaniom współczesności i przygotowywać młodych ludzi do funkcjonowania w dynamicznie zmieniającym się świecie?

W dyskusjach o edukacji często ścierają się różne wizje – te kładące nacisk na wysokie standardy i te priorytetyzujące dobrostan. Jednak zamiast traktować je rozłącznie, warto dostrzec, że w nowoczesnym ekosystemie szkolnym te wartości muszą się przenikać. Potrzebujemy szkoły, która jest jednocześnie wymagająca i przyjazna. Szkoły, która stawia przed młodymi ludźmi wyzwania wymagające maksymalnego skupienia i wysiłku, gdzie mimo prób popełniamy błędy i uczymy

się radzić z porażką. A zarazem miejsca, gdzie czujemy się bezpiecznie, będąc częścią wspólnoty, w której wzajemnie o sobie dbamy, a każdy uczeń czuje, że nauczycielom zależy na jego sukcesie.

Podstawa programowa sama z siebie nie zmienia szkolnych doświadczeń uczniów ani szkolnych relacji. Podstawa programowa kształcenia ogólnego jest jednak najważniejszym po aktach rangi ustawowej dokumentem regulującym funkcjonowanie polskiej szkoły. Dlatego tak ważne jest, by także w podstawie programowej znalazły się zapisy, które wskazując priorytety kształcenia ogólnego, będą wspierały ewolucję systemu w stronę zarysowanej powyżej wizji szkoły. Próba operacjonalizacji tej z pozoru utopijnej wizji w ramach podstawy programowej jest postulat nowej równowagi pomiędzy filarami kształcenia.

Zmiany zaproponowane w ramach reformy Kompas Jutra 2026 zakładają wypracowanie w ramach podstawy programowej nowej równowagi systemu edukacji – zapewnienie, że szkoła:

- pozwala uczniom i uczennicom zrozumieć otaczający ich świat – dzięki wiedzy;
- przygotowuje ich do skutecznego działania – dzięki rozwojowi kompetencji fundamentalnych i przekrojowych;
- ułatwia branie odpowiedzialności za siebie i innych – dzięki sprawczości.

Postulat nowej równowagi wprowadza do głównego nurtu myślenia o edukacji pojęcie sprawczości i stawia je na równi z wiedzą przedmiotową oraz kompetencjami fundamentalnymi i przekrojowymi. Jak pokazują przytoczone powyżej badania, obecnie system edukacji świetnie radzi sobie z budowaniem wiedzy i umiejętności przedmiotowych. Kompetencje przekrojowe (poznawcze, społeczne, osobiste) rozwijane są w nim w sposób incydentalny i przez to niewystarczający. Sprawczość uczniów pozostaje na dalszym planie, nie jest wskutek tego wzmacniana w wystarczającym zakresie i w skuteczny sposób. Postulat nowej równowagi zakłada więc, że wiedza, kompetencje i sprawczość mają równorzędne znaczenie dla wszechstronnego rozwoju ucznia i powinny być rozwijane z taką samą uwagą.

Nowa równowaga w podstawie programowej może być drogą do realizacji idei szkoły wymagającej i przyjaznej. Szkoła wymagająca to taka, która zakłada, że uczniowie zdobywają wiedzę i umiejętności przedmiotowe; stawia przed nimi problemy, do rozwiązania których potrzebują tej wiedzy i umiejętności; wymaga od nich ciągłego rozwoju i sprzyja doświadczaniu własnej sprawczości. Jednocześnie jest to szkoła przyjazna, w której uczniowie wiedzę i umiejętności zdobywają także w interakcji z innymi, rozwijają kompetencje osobiste i społeczne pozwalające na budowanie dobrych relacji oraz doświadczają poczucia sensu dzięki podejmowaniu decyzji o swoim procesie nauczania i wykorzystywaniu tego, czego się uczą poza szkołą.

1.2. Sprawczość jako pojęcie w refleksji o edukacji

Sprawczość to pojęcie dobrze osadzone w refleksji teoretycznej i w praktyce funkcjonowania szkół. Głównym źródłem tego pojęcia jest teoria społeczno-poznawcza Bandury (1997). Pojęcie sprawczości jest mocno powiązane z ugruntowaną w pedagogice i psychologii koncepcją podmiotowości ucznia (Dryll, 2002; Gurycka, 1978; Kutra, 2019; Śliwerski, 2015).

Bandura rozumie sprawczość jako możliwość świadomego kierowania własnym zachowaniem oraz wpływania na swoje życie i otoczenie. W tej teorii przekonania ludzi dotyczące ich własnej skuteczności wpływają na poziom motywacji i w konsekwencji na wysiłek, który są skłonni włożyć w dane przedsięwzięcie, oraz na wytrwałość w dążeniu do celu pomimo napotkanych przeszkód (Małek i Kutra, 2024). Podejście to podkreśla, że ludzie aktywnie współtworzą rzeczywistość. W ujęciu Bandury na sprawczość składają się: intencjonalność (formułowanie celów i planów), przewidywania dotyczące skutków swoich działań, samoregulacja (monitorowanie i korygowanie własnych działań w kontekście celów) i refleksyjność (ocenianie własnych myśli i kompetencji). W kontekście edukacji Bandura wyróżnia sprawczość osobistą, wspólną (ang. *co-agency*; możemy coś osiągnąć razem) i zastępczą (ang. *proxy agency*; ktoś, np. polityk, może coś osiągnąć, działając w moim imieniu) (Bandura, 2001).

O rozwijaniu sprawczości w procesie edukacji i wychowania nie można mówić w oderwaniu od koncepcji podmiotowości ucznia, która stanowi podstawę pedagogiki humanistycznej. Pojęcie podmiotowości w pedagogice oznacza uznanie ucznia za osobę zdolną do samodzielnego odczuwania, myślenia i działania w relacjach społecznych, która ma prawo decydowania o sobie i kształtowania swojej roli w procesie edukacyjnym (Brzezińska, 2005; Czerepaniak-Walczak, 1997; Korczak, 1929). W tym rozumieniu pojęcia sprawczości i podmiotowości wzajemnie się uzupełniają. Można powiedzieć, że uznanie podmiotowości ucznia jest warunkiem koniecznym dla rozwoju jego sprawczości.

Pojęcie sprawczości jest też obecne w refleksji nad priorytetami systemów edukacji w innych krajach. Sprawczość indywidualna i sprawczość zbiorowa są także częścią wizji szkoły przyszłości formułowanej w ramach Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (ang. Organization for Economic Co-operation and Development, OECD), stanowią istotny element OECD Learning Compass, wypracowanego jako dokument kierunkowy w ramach programu Future of Education and Skills 2030 (OECD, 2019).

1.3. Definicja sprawczości w podstawie programowej i jej komponenty

Akty prawne rangi rozporządzenia rzadko obejmują definicje podstawowych koncepcji lub teoretycznych pojęć. Tym razem zrobiono jednak wyjątek i w części ogólnej podstawy programowej kształcenia ogólnego zaproponowano krótką definicję sprawczości. Było to konieczne z uwagi na potrzebę zapewnienia jednolitego rozumienia tego pojęcia przez wszystkich aktorów systemu edukacji.

Zgodnie z definicją z rozporządzenia sprawczość to podejmowanie autonomicznych działań, które mają pozytywny wpływ na siebie i innych (otoczenie), oraz branie za nie odpowiedzialności. W podstawie programowej wskazano także, że sprawczość jest warunkiem przejścia od zdolności do faktycznej aktywności poprzez autonomiczne formułowanie celów i podejmowanie działań konstruktywnie wpływających na jednostkę i jej otoczenie.

Analizując definicję sprawczości, warto zwrócić uwagę na cztery jej składowe:

- **podejmowanie działań** – o ile rozumienie rzeczywistości stanowi podstawę dla odpowiedzialnego działania, a kompetencje definiujemy jako zdolność do podjęcia określonych czynności, o tyle sprawczość to ostatni warunek konieczny dla faktycznej aktywności, autonomicznego działania ucznia czy to w procesie uczenia się, czy w życiu szkolnym i pozaszkolnym;
- **wpływ na siebie i innych** – w definicji sprawczości zaszyte jest założenie, że działania podejmowane przez ucznia wpływają nie tylko na niego samego, lecz także na otoczenie, w którym funkcjonuje;
- **pozytywny wpływ** – sprawczość, której rozwój czynimy priorytetem systemu edukacji, to działania mające pozytywny wpływ na ucznia i jego otoczenie – tym sprawczość zakorzeniona etycznie różni się od sprawczości, która tego zakorzenienia nie posiada;
- **branie odpowiedzialności** – ostatnim elementem sprawczości jest przygotowywanie uczniów do brania odpowiedzialności za własne działania oraz ich wpływ na nich samych i otoczenie.

W dużym uproszczeniu priorytet w postaci sprawczości przekłada się na postulat wspierania aktywności uczniów (w procesie uczenia się i szerzej w życiu szkolnym), budowania środowiska, które sprzyja jej podejmowaniu, oraz wymagania od uczniów, by brali odpowiedzialność za swoje działania.

Zgodnie z zapisami podstawy programowej sprawczość ucznia w systemie edukacji rozpatrywana jest w czterech wymiarach. Można na nie patrzeć także jako na elementy lub fundamenty sprawczości. Są to:

- poczucie przynależności do wspólnoty;
- nastawienie na rozwój;
- przekonanie o własnej skuteczności;
- samoregulacja.

Rysunek 1. Elementy sprawczości



Źródło: opracowanie własne (na podstawie Małek i Kutra, 2024).

Poczucie przynależności do wspólnoty to – zgodnie z zapisami podstawy programowej – przekonanie jednostki, że jest częścią grupy, która ją akceptuje, potrzebuje jej i docenia ją oraz do której może wnieść twórczy wkład i czuje się za nią odpowiedzialna. Może to być poczucie przynależności do grupy rówieśniczej, wspólnoty klasowej i szkolnej. W najlepszej sytuacji te afiliacje wzajemnie się wzmacniają. Poczucie przynależności w zaproponowanym tutaj ujęciu oznacza, że uczniowie: czują się częścią klasy i szkoły, a nie czują się w niej obco; czują się akceptowani i lubiani przez rówieśników i nauczycieli, a nie czują się w niej samotnie; są przekonani, że do swojej grupy mogą wnieść coś wartościowego.

Nastawienie na rozwój to – zgodnie z definicją z podstawy programowej – przekonanie, że zdolności podlegają zmianom i mogą się rozwijać dzięki zaangażowaniu, wysiłkowi i wytrwałości. To zaczerpnięta z badań Dweck (2017) koncepcja, zgodnie z którą ludzie w różny

sposób postrzegają naturę swoich zdolności. Osoby o nastawieniu sztywnym (ang. *fixed mindset*) wierzą, że inteligencja i talenty są cechami stałymi, danymi raz na zawsze, których nie można w istotny sposób zmienić. W tej optyce konieczność wkładania wysiłku jest postrzegana jako dowód na brak wrodzonego daru, a każda porażka staje się zagrażającą samoocenie etykietą. Przeciwnieństwem tego podejścia jest nastawienie na rozwój (ang. *growth mindset*), oparte na przekonaniu, że podstawowe zdolności są jedynie punktem wyjścia i mogą być dynamicznie rozwijane przez pracę, wytrwałość i stosowanie odpowiednich strategii. Dla ucznia funkcjonującego w tym paradygmacie trudności przestają być sygnałem do odwrotu, a stają się niezbędnym elementem procesu stawania się mądrzejszym. Nastawienie na rozwój oznacza przekonanie, że jeśli czegoś nie umiem, mogę się tego nauczyć.

Przekonanie o własnej skuteczności to – według podstawy programowej – przekonanie o swojej zdolności do wykonywania określonych zadań i osiągnięcia celów, także w niekorzystnych okolicznościach. Pozytywne przewidywania odnoszące się do efektów własnego wysiłku są – zgodnie z koncepcją Bandury (1997) – esencją sprawczości.

Samoregulacja to ostatni komponent sprawczości. Zgodnie z definicją z podstawy programowej oznacza zdolność przekładania myśli na działania zmierzające do realizacji określonych celów i świadomego kierowania swoją aktywnością. Według Zimmermana jest to warunek konieczny, aby pojawienie się pomysłu lub postawienie przed sobą celu doprowadziło do zaplanowania działań, które pozwolą go zrealizować, oraz do ich skutecznego wprowadzenia w życie (2002).

Sprawczość przejawia się w działaniu jako aktywny proces wpływania na rzeczywistość. Po pierwsze, motywacja zakorzeniona jest w społecznym kontekście – w poczuciu bezpieczeństwa i przynależności do grupy, co tworzy bezpieczną przestrzeń do podejmowania prób. Po drugie, zależy od wiary we własne możliwości w konkretnych zadaniach (przekonanie o własnej skuteczności). Po trzecie, zależy od fundamentalnego nastawienia, że inteligencję i zdolności można rozwijać poprzez wysiłek (nastawienie na rozwój). Jednak same przekonania i sprzyjające środowisko to za mało – motywacja musi zostać przekuta w działanie. Po czwarte, ważne są konkretne umiejętności samoregulacji, czyli zdolność do przekładania planów na działania i ich realizacji. Dopiero gdy te cztery wymiary – sprzyjające środowisko, wspierające przekonania o sobie i o naturze zdolności oraz narzędzia do zarządzania działaniem – spotykają się, otrzymujemy odpowiedź na problem bierności uczniów. Sprawczość nie jest więc jedną cechą, ale efektem współdziałania tych czterech sił.

1.4. Dlaczego potrzebujemy postawienia na sprawczość?

W pierwszej części rozdziału wskazano, że uczniowie w polskiej rzeczywistości szkolnej doskonale radzą sobie w obszarze budowania wiedzy i umiejętności przedmiotowych, natomiast inne wymiary funkcjonowania wypadają znacząco gorzej. Niestety, wśród wskaźników jakości systemów edukacji te powiązane ze sprawczością mają w Polsce szczególnie niskie wyniki.

W badaniu poczucia przynależności w ramach badań PIRLS 2021 czwartoklasiści odnosili się do sześciu stwierdzeń (W tej szkole mam przyjaciół; Nauczyciele traktują mnie sprawiedliwie; W szkole czuję się bezpiecznie; Lubię chodzić do szkoły; Czuję się związana/związany ze swoją szkołą; Jestem dumna/dumny, że chodzę do tej szkoły). Tylko 43% uczniów miało w tym badaniu wysokie poczucie przynależności. Jedynie 2 z 57 krajów miały wynik niższy niż Polska (Kaźmierczak i Bulkowski, 2023). Podobnie było w badaniu piętnastolatków (I klasa szkoły ponadpodstawowej) PISA 2022. Średni wynik w tym wymiarze był niższy niż w Polsce tylko w 6 z 79 badanych krajów (Kaźmierczak i Bulkowski, 2024). Oznacza to w praktyce, że tylko w kilku z kilkudziesięciu krajów uczestniczących w badaniach uczniowie i uczennice czują się w szkole bardziej obco. A wiemy, że poczucie przynależności do wspólnoty wiąże się z poczuciem bezpieczeństwa (Katra, 2025) i wpływa na dobrostan oraz na poprawę wyników edukacyjnych.

Podobnie jest w przypadku nastawienia na rozwój. W ostatnim badaniu PISA 2022 zapytano uczniów, czy zgadzają się z opinią, że niektórzy po prostu nie radzą sobie z językiem polskim (językiem ojczystym) lub matematyką – stwierdzenie to odzwierciedla brak nastawienia na rozwój. W Polsce tylko 23% uczniów się z nim nie zgodziło w przypadku języka polskiego i 17% w przypadku matematyki. Przykładowo w Finlandii było to odpowiednio 37% i 31%, a w Singapurze odpowiednio 55% i 57%. Tylko 3 z 76 badanych krajów notują w tym zakresie niższe wyniki niż Polska (Kaźmierczak i Bulkowski, 2024).

Nie istnieją międzynarodowe badania porównawcze dotyczące bezpośrednio przekonania uczniów o własnej skuteczności. W ramach PISA 2022 badano jednak przekonanie uczniów o ich samodzielności i skuteczności w uczeniu się. Pytano uczniów m.in. o to, czy potrafią samodzielnie planować czas, który przeznaczają na naukę, czy potrafią motywować się do nauki szkolnej, samodzielnie się uczyć i oceniać swoje postępy w nauce. Wartość tego indeksu dla Polski na tle innych krajów również jest bardzo niska. Żaden kraj OECD nie uzyskał w tym zakresie niższych wyników niż Polska. Podobnie jest z samooceną wytrwałości wśród polskich nastolatków, również badaną na grupie piętnastolatków w ramach PISA 2022. Wśród 52 badanych krajów

Polska znajduje się tutaj na ostatnim miejscu (Kaźmierczak i Bulkowski, 2024). Badacze z OECD wykazali, że wyższa wytrwałość skutkuje poprawą wyników edukacyjnych.

Sprawczość uczniów budują także okazje do wykorzystywania w praktyce wiedzy, którą zdobywają w szkole. Tymczasem według danych PISA 2022 polskie piętnastolatki przodują wśród swoich rówieśników, jeśli chodzi o krytyczne oceny przydatności edukacji szkolnej. Tylko połowa z nich (51%) twierdzi, że szkoła nauczyła ich rzeczy, które mogą przydać się w pracy. W Singapurze i Finlandii twierdząco na to pytanie odpowiada aż 76% badanych uczniów. Tylko jeden badany kraj notuje w tym zakresie gorszy wynik niż Polska. Jednocześnie w Polsce aż 38% uczniów deklaruje, że szkoła okazała się stratą czasu. W Singapurze jest to 19%, a w Finlandii 25% uczniów. Jeśli chodzi o ocenę przydatności edukacji szkolnej, tylko 4 kraje badane w PISA 2022 notują gorszy wynik niż Polska (Kaźmierczak i Bulkowski, 2024). Do tych krytycznych ocen należy zachować pewien dystans – postrzeganie przydatności edukacji przez ucznia nie jest tożsame z jej faktyczną jakością (choć zapewne oznacza, że w szkole rzadko potrafimy wyjaśnić, po co jest uczniom zdobywana wiedza). Nie ulega jednak wątpliwości, że te deklaracje nastolatków są dowodem ich krytycznego spojrzenia na szkołę, co z pewnością wpływa negatywnie na ich motywację, zaangażowanie w proces uczenia się i zachowanie w szkole.

Opisane powyżej niskie oceny działania polskiego systemu oświaty w zakresie budowania i wspierania sprawczości uczniów stanowią dobre uzasadnienie dla uznania sprawczości za jeden z priorytetów polskiej polityki edukacyjnej, równy z wiedzą i kompetencjami. Wzmacnianie sprawczości jawi się w świetle tych danych jako wielkie wyzwanie dla polskiego systemu edukacji, a zmiany w tym obszarze są warunkiem koniecznym pełniejszego wykorzystania potencjału szkoły we wspieraniu wszechstronnego rozwoju uczniów.

1.5. Sprawczość a wyniki edukacyjne i dobrostan uczniów

Kolejnym argumentem przemawiającym za wzmacnianiem sprawczości uczniów jest jej wpływ na wyniki edukacyjne oraz związek z dobrostanem psychofizycznym dzieci i młodzieży.

Istnieje wiele definicji dobrostanu i dobrostanu szkolnego. W zdecydowanej większości tych definicji znajdują się elementy, które opisano także jako składowe sprawczości. W istotnym opracowaniu Światowej Organizacji Zdrowia (WHO, 2001) wskazano, że o dobrostanie jednostki można mówić wtedy, gdy:

- mamy świadomość własnego potencjału;
- jesteśmy odporni na stres;
- dbamy o dobre samopoczucie fizyczne;

- mamy poczucie sensu (celowości działań);
- mamy poczucie przynależności do szerszej społeczności.

W tym ujęciu świadomość własnego potencjału jest tożsama z przekonaniem o własnej skuteczności, a także jest powiązana z nastawieniem na rozwój. Poczucie przynależności do wspólnoty pojawia się wprost zarówno jako element sprawczości, jak i składowa dobrostanu. Poczucie sensu czy celowości działań jest bliskie samoregulacji rozumianej w definicji sprawczości jako zdolność przekładania planów (celów) na działania i ich realizacji. Już na pierwszy rzut oka widać, że praca nad rozwojem sprawczości uczniów może bezpośrednio przełożyć się na ich dobrostan, a przez to budować także ich odporność psychiczną.

Badania edukacyjne i ich metaanalizy pokazują również związek pomiędzy poszczególnymi wymiarami sprawczości a wynikami edukacyjnymi. Metaanalizy zespołu profesora Hattiego (2015) publikowane w ramach projektu Visible Learning (dane z [bazy danych Visible Learning](#)) wskazują istotny wpływ wszystkich czterech składowych definicji sprawczości na sukcesy edukacyjne uczniów. Przy średniej wielkości efektu wynoszącej 0,4 (odchylenia standardowego) wpływ na uczenie się uczniów jest najmniejszy (ale nadal pozytywny) w przypadku nastawienia na rozwój (0,16). Pozostałe wymiary notują już wyniki wyższe od średniej – poczucie przynależności (0,45), samoregulacja (0,52), przekonanie o własnej skuteczności (0,67).

Przytoczone dane pokazują, że uczynienie rozwoju sprawczości priorytetem polskiego systemu edukacji może być dźwignią zmiany i drogą do poprawy jakości jego funkcjonowania w dwóch najważniejszych wymiarach, którymi są stan psychofizyczny uczniów oraz wyniki edukacyjne.

1.6. Rozwój sprawczości w systemie edukacji

Sprawczość uczniów rozwija się w toku przemyślanych interwencji edukacyjnych i wychowawczych oraz doświadczeń, które dla swoich podopiecznych tworzą nauczyciele. Dlatego nie można mówić o sprawczości uczniów w oderwaniu od sprawczości nauczycieli. Im więcej sprawczości – opartej na autonomii i kompetencjach – będą mieli nauczyciele, tym skuteczniej będą mogli wspierać i rozwijać sprawczość uczniów. Sprawczość nauczycieli zależy od ich własnych przekonań, kompetencji oraz ram instytucjonalnych, w których funkcjonują. Ramy te są określone przez prawo oświatowe i dyrekcje szkół.

Badania pokazują, że sprawczość uczniów, sprawczość nauczycieli i sprawczość dyrektorów szkół są ze sobą bezpośrednio powiązane. Z tych samych badań wiemy, że zbiorowa sprawczość (skuteczność) nauczycieli, czyli przekonanie, że nauczyciele, działając w grupie, mogą

pozytywnie wpływać na wyniki uczniów, jest jednym z najsilniejszych czynników sprzyjających skuteczności uczenia. Wiemy też, jakie działania dyrektora mogą budować tak rozumianą zbiorową sprawczość nauczycieli. Do tych tematów wracamy w [rozdziale 11](#).

2. Miejsce sprawczości w podstawie programowej

2.1. Budowanie sprawczości jako jeden z celów reformy edukacji

Budowanie sprawczości dzieci i młodzieży poprzez całość szkolnych doświadczeń jest jednym z celów reformy Kompas Jutra. Tworzenie środowiska, które wspiera uczniów w budowaniu tej sprawczości – poprzez wzmacnianie poczucia przynależności, nastawienia na rozwój, przekonania o własnej skuteczności oraz samoregulacji – pozwala im nie tylko na lepsze przyswajanie wiedzy, lecz także na rozwijanie kompetencji niezbędnych w dorosłym życiu.

Już od najwcześniejszych etapów nauki szkolnej uczniowie i uczennice powinni doświadczać sytuacji, w których mają poczucie wpływu na siebie i otoczenie, mogą podejmować decyzje dotyczące własnego uczenia się czy udziału w różnych inicjatywach. Twórcy reformy wyszli z założenia, że wzmacnianie poczucia sprawczości powinno być ważnym elementem nauczania i wychowania w szkole. Uczniowie, którzy czują się odpowiedzialni za własny rozwój, są lepiej przygotowani do wyzwań czekających na nich w dorosłym życiu. Nie obawiają się popełniania błędów, chętnie sięgają po nieoczywiste rozwiązania oraz z większą wytrwałością realizują postawione sobie cele.

Najważniejszym narzędziem wprowadzania reformy Kompas Jutra jest zmiana w podstawie programowej, dlatego sprawczość zajęła bardzo istotne miejsce w tym dokumencie.

Rozwijanie sprawczości jest istotnym warunkiem realizacji nadrzędnego celu szkoły, którym zgodnie z podstawą programową jest „wspieranie wszechstronnego rozwoju uczniów w sferze poznawczej, społecznej, emocjonalnej, etycznej i fizycznej oraz wsparcie ich w pełnej realizacji potencjału – zarówno jako jednostek, jak i członków społecznej i demokratycznej wspólnoty”.

Ogólne cele kształcenia i wychowania formułują sześć istotnych wymiarów kształcenia:

- rozwijanie kompetencji fundamentalnych (językowych, matematycznych, cyfrowych i ruchowych) uczniów;
- budowanie przez uczniów wiedzy;
- rozwijanie kompetencji przekrojowych (poznawczych, społecznych, osobistych) uczniów;
- budowanie sprawczości uczniów;

- wprowadzanie uczniów w świat wartości,
- rozwijanie aspiracji i ciekawości uczniów.

Na mocy tych zapisów rozwój sprawczości staje się jednym z istotnych wymiarów kształcenia i wychowania w polskiej szkole. Sprawczość nie ma już charakteru uzupełniającego, ale została zrównana z innymi wymiarami oddziaływań szkoły. Ma to swoje uzasadnienie na gruncie praktycznym. Wszechstronny rozwój ucznia nie jest możliwy bez budowania wiedzy, rozwijania kompetencji fundamentalnych i przekrojowych. Nie jest także realny bez rozwoju jego sprawczości, dzięki której bierze odpowiedzialność za siebie i otoczenie. Równie ważne jest wprowadzenie ucznia w świat wartości, które zapewniają ukierunkowanie tej aktywności zgodnie z wartościami uznawanymi przez polskie społeczeństwo.

2.2. Sprawczość w części ogólnej podstawy programowej

Sprawczości poświęcono także osobną sekcję w podstawie programowej wychowania przedszkolnego, podstawie programowej kształcenia ogólnego w szkole podstawowej oraz podstawie programowej kształcenia ogólnego dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym w szkole podstawowej. Sekcja ta definiuje, czym jest sprawczość i jej składowe (patrz: [rozdział 1](#)) oraz określa najważniejsze zasady ich rozwijania w kształceniu i wychowaniu.

Tworząc założenia tej części podstawy programowej, przyjęto, że rozwijanie sprawczości jest zadaniem wszystkich nauczycieli, a szczególną rolę odgrywa tu nauczyciel-wychowawca. Założono także, że odbywa się ono w ramach działalności dydaktycznej – w obrębie wszystkich przedmiotów i interdyscyplinarnie – oraz w obszarze działalności wychowawczej szkoły.

Oznacza to, że zapisy dotyczące rozwijania sprawczości znalazły się w podstawach programowych wszystkich przedmiotów – w szczególności poprzez opisane dla każdego z nich doświadczenia edukacyjne oraz poprzez opisanie w warunkach realizacji przedmiotu podejść, które sprzyjają rozwijaniu sprawczości.

Dlaczego powstała ta sekcja i jakie ma znaczenie dla praktyki? Zdefiniowano w niej precyzyjnie, czym jest sprawczość i jakie elementy się na nią składają. Dzięki temu to pojęcie nie pozostaje pustym sloganem i łatwiej je przełożyć na praktykę codziennego funkcjonowania szkoły.

Rozwijanie sprawczości wskazano jako ważny cel szkoły, który powinien być uznany za jeden z priorytetów działalności dydaktycznej (w programach nauczania) i wychowawczej (w programie wychowawczo-profilaktycznym). Określono, jakie przekonania i zdolności składają

się na sprawczość uczniów, by ułatwić planowanie działań wychowawczych i dobór podejść dydaktycznych w nauczaniu przedmiotowym. Zaproponowano konkretne, rekomendowane formy rozwijania sprawczości uczniów w działalności wychowawczej i dydaktycznej, by ułatwić nauczycielom planowanie pracy z uczniami. W nauczaniu przedmiotowym są to:

- „1) przejmowanie odpowiedzialności za proces uczenia się i podejmowanie decyzji w sprawach związanych z uczeniem się;
- 2) wykorzystywanie wiedzy i umiejętności zdobywanych w szkole do rozwiązywania problemów życia codziennego w szkole i poza szkołą;
- 3) samodzielne lub zespołowe prowadzenie obserwacji i eksperymentów;
- 4) prezentowanie własnej wiedzy i umiejętności oraz efektów swojej pracy;
- 5) dzielenie się wiedzą i umiejętnościami, w tym wzajemne uczenie się;
- 6) zaangażowanie w realizację indywidualnych lub grupowych projektów edukacyjnych;
- 7) samoocena oraz przyjmowanie i udzielanie informacji zwrotnej;
- 8) samodzielne pogłębianie wiedzy i umiejętności;
- 9) rozwijanie zainteresowań w różnych obszarach”.

W obszarze działalności wychowawczej podstawa programowa wskazuje następujące sposoby rozwijania sprawczości:

- „1) praca z indywidualnymi celami rozwojowymi;
- 2) aktywność w samorządzie uczniowskim (w klasie i szkole) lub radzie szkoły;
- 3) udział w wolontariacie i innych formach zaangażowania na rzecz dobra wspólnego;
- 4) rozwijanie własnych pasji i zainteresowań pozaszkolnych;
- 5) dostrzeganie i (samodzielne lub wspólne z innymi) rozwiązywanie problemów w szkole i poza szkołą;
- 6) uczestnictwo w procesach konsultacyjnych lub podejmowaniu decyzji dotyczących klasy lub szkoły”.

Zapisy tej sekcji można wykorzystać w praktyce pracy szkoły na kilka sposobów:

- w planowaniu zajęć z wychowawcą, szczególnie w zakresie wzmacniania poczucia przynależności, nastawienia na rozwój oraz samoregulacji;
- w planowaniu zajęć przedmiotowych, w szczególności doświadczeń edukacyjnych, których celem jest rozwijanie sprawczości;

- w planowaniu innych działań szkoły, takich jak współpraca z samorządem uczniowskim, budowanie wspólnoty ogólnoszkolnej, partycypacji uczniowskiej;
- w tworzeniu wewnątrzszkolnych systemów oceniania i tworzeniu programów profilaktyczno-wychowawczych.

2.3. Sprawczość uczniów w założeniach dotyczących działań wychowawczych

Podstawa programowa w części ogólnej uznaje rozwijanie sprawczości za jeden z trzech priorytetów działalności wychowawczej szkoły – obok wprowadzenia ucznia w świat wartości oraz rozwijania jego kompetencji osobistych i społecznych. To istotne założenie, które gwarantuje rozwijaniu sprawczości istotne miejsce w programach profilaktyczno-wychowawczych i codziennej działalności nauczycieli-wychowawców.

W krótkiej sekcji dotyczącej rozwijania sprawczości w ramach działalności wychowawczej wskazano na możliwości wspierania przez nauczyciela-wychowawcę wszystkich elementów sprawczości: samoregulacji (np. poprzez nauczanie oparte na doświadczeniu i działaniu), przekonania o własnej skuteczności (np. poprzez wspieranie uczniów w wyznaczaniu celów edukacyjnych i ich osiąganiu), nastawienia na rozwój (np. poprzez kształtowanie kultury wsparcia i współpracy w klasie, a nie rywalizacji), poczucia przynależności do wspólnoty (np. poprzez wzmacnianie i celebrowanie więzi i szkolnych rytuałów).

W tej części podstawy programowej opisano również ważne narzędzie pracy nauczyciela-wychowawcy, które ma ogromny potencjał rozwijania sprawczości uczniów. Chodzi o pracę z indywidualnym planem rozwoju, w którym uczeń z pomocą nauczyciela formułuje swoje cele rozwojowe na dany rok i planuje działania, które prowadzą do ich osiągnięcia (więcej na ten temat w [rozdziale 9](#)).

2.4. Sprawczość w przedmiotowych podstawach programowych

Rozwój sprawczości jest też istotnym elementem nauczania we wszystkich przedmiotach. Odwołania do sprawczości pojawiają się zarówno w założeniach poszczególnych przedmiotów, jak i w ich celach ogólnych:

Język polski

„Rozwijanie sprawczości poprzez działania twórcze i aktywne, odpowiedzialne uczestnictwo w życiu społecznym i kulturalnym”.

Matematyka (klasy IV–VI)

„Dostrzeganie matematyki w zagadnieniach z różnych dziedzin i budowanie przekonania o własnej skuteczności w stosowaniu metod matematycznych; formułowanie opisu matematycznego prostych sytuacji, w szczególności w życiu codziennym”.

Przyroda

„Świadome i odpowiedzialne kształtowanie własnego wpływu na środowisko przyrodnicze, w tym klimat”.

Historia

„Budowanie tożsamości i poczucia przynależności do wspólnot, szczególnie narodowej i państwowej, opartych na przeszłości i pamięci o niej”.

Muzyka

„Inicjowanie i realizowanie indywidualnych oraz zespołowych działań muzycznych w szkole i środowisku lokalnym”.

Najważniejszą okazją do rozwijania sprawczości (a także kompetencji osobistych i społecznych) są przewidziane we wszystkich przedmiotach wymagania obejmujące doświadczenia edukacyjne. W każdym z przedmiotów sformułowano od kilku do kilkunastu doświadczeń edukacyjnych, z których część uczniowie powinni zdobyć w toku nauki poszczególnych przedmiotów. Doświadczenia te zostały zaplanowane w taki sposób, aby dawać uczniom szansę:

- wykorzystania zdobywanej wiedzy w świecie poza szkołą;
- dokonywania wyboru zgodnego z ich zainteresowaniami, możliwościami i preferencjami;
- formułowania celów i planowania własnych działań w krótkim, średnim i dłuższym horyzoncie czasowym;
- mierzenia się z trudnościami i ich przezwyciężania;

- podejmowania refleksji nad własnym działaniem i jego skutecznością;
- budowania poczucia przynależności do wspólnoty (poprzez pracę i naukę w grupie).

Przykładowe doświadczenia edukacyjne to:

Wychowanie przedszkolne

„Dziecko co najmniej raz w roku szkolnym, pracując w grupie, wysiewa i uprawia warzywa, zioła lub kwiaty”.

Edukacja wczesnoszkolna

„Uczeń przynajmniej raz w roku szkolnym wybiera książkę do indywidualnej lektury i prezentuje ją”.

Język polski

„[Uczeń] Raz w trakcie nauki w klasach IV–VI tworzy w grupie krótką formę artystyczną (np. przedstawienie teatralne, film, teledysk, słuchowisko lub podcast na podstawie wybranej baśni, legendy, mitu lub innego tekstu literackiego), a następnie prezentuje ją na forum klasy”.

Język obcy nowożytny (klasy VI–VIII)

„Uczeń, pracując w grupie, planuje wyjazd do kraju nauczanego języka w ramach określonego budżetu i prezentuje wyniki pracy w formie ustalonej z nauczycielem”.

Matematyka

„Uczeń w toku realizacji wymagań szczegółowych każdego z działów samodzielnie lub w grupie rozwiązuje interdyscyplinarny problem z życia codziennego, który wymaga zastosowania wiedzy i umiejętności matematycznych z danego działu oraz dotychczasowego toku nauki. Problem definiuje sam lub z pomocą nauczyciela, prezentuje wyniki swojej pracy”.

Historia

„Uczeń indywidualnie planuje i przeprowadza wywiad ze świadkiem historii na ustalony z nauczycielem temat, dokumentuje go i relacjonuje najważniejsze ustalenia w formie ustalonej z nauczycielem”.

Przyroda

„Uczeń samodzielnie lub w grupie identyfikuje w najbliższym otoczeniu miejsce o szczególnych walorach przyrodniczych, które powinno podlegać ochronie, oraz zbiera o nim informacje, analizuje i podsumowuje badania oraz prezentuje wyniki w formie ustalonej z nauczycielem”.

Edukacja obywatelska

„Uczniowie podejmują decyzję dotyczącą funkcjonowania ich klasy lub biorą aktywny udział w podjęciu istotnej dla uczniów decyzji dotyczącej życia szkolnego”.

Muzyka

„Uczeń przynajmniej raz w roku w grupie współtworzy wydarzenie artystyczne, np. koncert, spektakl, występ, dla społeczności klasowej, szkolnej lub lokalnej – analizuje potrzeby odbiorców, planuje działania, uczestniczy w procesie twórczym, dzieli role, angażuje się w działania wykonawcze i organizacyjne, prezentuje efekty publiczności”.

Plastyka

„Uczeń tworzy w plenerze, decyduje przy tym o formie pracy, technice i zastosowanych środkach wyrazu”.

Zgodnie z założeniami podstawy programowej nauczyciel wybiera doświadczenia edukacyjne do realizacji w danej klasie sam lub angażuje w ten proces uczniów. Doświadczenia, podobnie jak pozostałe wymagania szczegółowe, należą do obowiązkowych elementów procesu uczenia się, są odzwierciedlone w podręcznikach i programach nauczania. Zaangażowanie w ich realizację powinno być także uwzględnione przez nauczyciela w ocenie z przedmiotu.

Rozwijanie sprawczości stanowi istotny element nowej podstawy programowej. Zapisy dotyczące tego priorytetu znalazły się nie tylko w celach kształcenia, lecz także w części ogólnej podstawy, w tym w sekcji dotyczącej działalności wychowawczej szkoły i w częściach dotyczących poszczególnych przedmiotów – celach ogólnych, wymaganiach szczegółowych w zakresie wiedzy i umiejętności (w tym doświadczeniach edukacyjnych) oraz warunkach i sposobach realizacji. To mocne osadzenie sprawczości na wszystkich poziomach podstawy programowej stanowi dobrą bazę dla przełożenia tego priorytetu na praktykę codziennego funkcjonowania szkół i daje dużą szansę na faktyczne zapewnienie uczniom realnego wsparcia w tym zakresie.

3. Poczucie przynależności

3.1. Czym jest poczucie przynależności i co je kształtuje?

Na początku przywołajmy raz jeszcze zapis podstawy programowej mówiący, że poczucie przynależności do wspólnoty to przekonanie jednostki, że jest częścią grupy, która ją akceptuje, potrzebuje jej i docenia ją oraz do której może wnieść twórczy wkład. Warto zwrócić uwagę na dwukierunkowość tego pojęcia: ważne jest nie tylko to, co dostaję od grupy, lecz także to, co mogę jej dać. Podobnie widzą to Hagerty i in., kiedy stwierdzają, że poczucie przynależności może być oceniane w dwóch wymiarach: poczucia zaangażowania rozumianego jako poczucie bycia docenianym, potrzebnym i akceptowanym przez system oraz dopasowania rozumianego przez osobę jako poczucie, że jej cechy indywidualne adekwatnie wyrażają lub uzupełniają system (Hagerty i in., 1992, za: Małek i Kutra, 2024). Allen i Kern (2017) zwracają uwagę, że przynależność nie zależy jedynie od samego ucznia, ale jest wypadkową wielu poziomów systemu szkolnego (uczeń, klasa, szkoła, środowisko), które wzajemnie na siebie oddziałują.

Maslow umieścił potrzebę przynależności na trzecim poziomie swojej piramidy, nad potrzebami fizjologicznymi i potrzebą bezpieczeństwa. Potrzeba przynależności jest głęboko zakorzeniona w ewolucyjnej historii gatunku ludzkiego i w naszych strukturach psychologicznych. W okresie, gdy rozwijały się struktury mózgu, człowiek poza grupą nie miał szans na przeżycie. Nie ma ich także ludzkie niemowlę, na tle innych ssaków wyjątkowo długo bezbronne i niesamodzielne, co przyczynia się do powstawania silnych więzi społecznych. Psychologowie mówią wręcz, że więź to biologiczna potrzeba, a nie tylko społeczny dodatek – warunkująca regulację emocji i budowanie tożsamości. U nastolatków układ nagrody w mózgu jest wyjątkowo aktywny wobec sygnałów akceptacji społecznej. Nie dziwi więc, że wielu młodym ludziom trudniej się będzie skupiać się na nauce (potrzeba samorealizacji), jeśli ich więzi z grupą są zagrożone, a poczucie przynależności osłabione – zamiast tego będą się koncentrować na sprawdzaniu i wzmacnianiu swojej pozycji w grupie (Smith i in., 2024). Dowody na pozytywny wpływ poczucia przynależności na uczenie się uczniów znajdujemy również w metaanalizach badań edukacyjnych, m.in. w [bazach danych projektu Visible Learning](#). Przeciętny wpływ różnych interwencji edukacyjnych na uczenie się wynosi $d = 0,40$, podczas gdy poczucie przynależności osiąga wartość $d = 0,45$, co oznacza, że jego pozytywny wpływ na uczenie się jest większy niż średni.

Wpływ poczucia przynależności na funkcjonowanie w szkole wykracza poza samo uczenie się. Uczniowie nie tylko uczą się więcej i lepiej, kiedy czują, że należą do grupy. Deklarują także lepsze samopoczucie, a nawet mniejszą częstotliwość korzystania z pomocy lekarskiej (Smith i in., 2024). Światowa Organizacja Zdrowia wymienia poczucie przynależności do szerszej społeczności jako jedną ze składowych dobrostanu, obok świadomości własnego potencjału, odporności na stres, poczucia sensu oraz dobrego samopoczucia fizycznego (WHO, 2001).

Smith i in. (2024) wskazują, że na poczucie przynależności do szkoły mają wpływ:

- relacje społeczne w placówce;
- rozwiązania instytucjonalne.

Relacje uczniów w szkolnej społeczności możemy rozpatrywać w trzech wymiarach:

- relacji między uczniami a nauczycielami;
- relacji między uczniami a kadrami zarządzającą placówką;
- relacji między samymi uczniami.

Kolejność nie jest tutaj przypadkowa. Smith i in. (2024) wykazują, że relacje z dorosłymi mają dużo większy wpływ na ogólny poziom satysfakcji uczniów z relacji społecznych w szkole niż relacje z rówieśnikami. Wydaje się, że jeśli chodzi o poczucie przynależności, uczniowie w większym stopniu polegają w szkole na dorosłych, którzy tworzą warunki dla tworzenia i podtrzymywania relacji społecznych (także modelując określone zachowania podczas interakcji między sobą). Również Allen i Kern (2017) wykazują, że wsparcie nauczyciela jest jednym z najmocniejszych predyktorów przynależności szkolnej. Gdy uwzględnimy relacje społeczne między uczniami a nauczycielami oraz między uczniami a władzami szkolnymi, rola rówieśników maleje. Niemniej jednak jakość samych relacji rówieśniczych nadal ma duży wpływ na poczucie przynależności uczniów i ich uczenie się.

Wśród osób dorosłych w szkole to wychowawca ma największy wpływ na budowanie poczucia przynależności – zarówno do grupy klasowej, jak i do wspólnoty szkolnej. Poprzez aktywności integracyjne i więziotwórcze zarządza on procesem grupowym w klasie, wspiera codzienne budowanie relacji w oddziale, jako opiekun norm wzmacnia poczucie bezpieczeństwa uczniów i uczennic, modeluje też sposób komunikacji i odnoszenia się do innych osób. Pokazuje wreszcie wartość bycia razem, wspólnego działania i współodpowiedzialności. Warto zatem, aby wychowawcy stawiali sobie za jeden z celów pracy wychowawczej świadome wzmacnianie poczucia przynależności (więcej o roli wychowawcy w kształtowaniu sprawczości w [rozdziale 8](#)).

Na poczucie przynależności – jak powiedziano – mają wpływ również rozwiązania instytucjonalne, takie jak:

- organizacja przestrzeni (w tym sam budynek, oświetlenie, poziom hałasu, miejsca do odpoczynku i uprawiania sportu; w klasie – ustawienie ławek czy dekoracja ścian);
- zasoby sprzętowe (np. piłki do gry, instrumenty, wyposażenie pracowni);
- poziom bezpieczeństwa (postrzegany zarówno jako wolność od przemocy, jak i zabezpieczenie własności osobistej, np. szafki na przybory i podręczniki).

Przypadki nękania w szkole (w tym cybernękania) są wyraźnie negatywnie skorelowane z poczuciem przynależności, nawet w przypadku świadków takich sytuacji, nie tylko osób bezpośrednio dotkniętych przemocą – zwłaszcza jeśli przypadki te nie spotkają się z adekwatną reakcją ze strony osób dorosłych (Smith i in., 2024).

Dlaczego warto zajmować się w szkole poczuciem przynależności?

Poczucie przynależności:

- poprawia samopoczucie i dobrostan uczniów i uczennic;
- podnosi efektywność uczenia się;
- jest bazą do zaspokajania potrzeb wyższego rzędu: uczniowie pewni swojego miejsca w grupie nie koncentrują się na sprawdzaniu i wzmacnianiu swojej pozycji w grupie, ale na uczeniu się, rozwoju i samorealizacji.

3.2. Ogólne wskazówki dotyczące rozwijania poczucia przynależności

Podejście Smitha i in. (2024) w ciekawy sposób łączy teorię wynikającą z badań ze szkolną praktyką. Autorzy wskazują na 9 wymiarów poczucia przynależności nazywających to, jak uczeń czuje się w szkole. Czy czuje się widziany, zaproszony, obecny, akceptowany, doceniony, lubiany, zaangażowany, słyszany, potrzebny? Zwraca tu oczywiście uwagę fakt, że wszystkie wymiary wskazują na subiektywne odczucia dziecka. Istotne jest jednak, że nauczyciele mogą podjąć intencjonalne działania, aby każda jednostka w szkole czuła, że do niej przynależy, a także zachęcać uczniów i uczennice do takich działań. Ich przykłady podajemy w kolejnych sekcjach poświęconych rozwijaniu poczucia przynależności na kolejnych etapach edukacyjnych. Poniżej scharakteryzujemy niektóre z tych wymiarów.

Rysunek 2. Wymiary poczucia przynależności ucznia



Źródło: opracowanie własne (na podstawie Smith i in., 2024).

3.2.1. Bycie widzianym

Każdy uczeń czuje się dostrzeżony jako jednostka.

Aby poczuć się częścią grupy, każde dziecko potrzebuje czuć się widziane w swojej indywidualności. To dostrzeganie ucznia jako jednostki jest zadaniem w pierwszej kolejności nauczyciela, a zwłaszcza wychowawcy klasy. W budowaniu widzialności istotne stają się często niedoceniane drobiazgi, jak zwracanie się do dziecka po imieniu (w tej formie, którą lubi) czy prawidłowa wymowa jego nazwiska. To witanie się z uczniem, ciekawość, co u niego słyhać, wyrażanie radości, gdy wróci do szkoły po nieobecności. To także uwzględnianie sytuacji rodzinnej uczniów, kiedy mówimy do grupy. Jeśli w klasie są dzieci wychowywane przez dziadków lub innych opiekunów prawnych bądź dzieci z domów dziecka, zaproszenie: „Przyjdźcie na piknik z rodzicami” może wysyłać komunikat o „niewidzialności” niektórych osób z grupy.

Poczucie bycia widzianym buduje się w przeważającej mierze na podstawie komunikacji – zarówno werbalnej, jak i niewerbalnej (np. czy nawiązuję kontakt wzrokowy; czy się uśmiecham, widząc tę osobę). Jednak można również budować widoczność różnorodnych jednostek poprzez organizację przestrzeni (np. czy w klasie/szkole są meble dla niższych i wyższych osób, dla osób z otyłością; czy osoba na wózku ma możliwość w miarę swobodnego przemieszczania się).

W praktyce szkolnej:

- nawiązuję z uczniem kontakt wzrokowy;
- witając się z uczniem, uśmiecham się do niego;
- zwracam się do niego po imieniu;
- wyrażam radość i troskę, kiedy wraca po nieobecności;
- eksponuję jego prace w przestrzeni klasy (za zgodą uczniów).

3.2.2. Bycie zaproszonym

Każdy uczeń czuje, że jest dla niego miejsce w każdej aktywności i zadaniu.

Wiemy z badań, że wykluczenie społeczne aktywuje w mózgu te same obszary, które odpowiadają za ból fizyczny (Eisenberger i Lieberman, 2004). Tymczasem nasze przekonania – nie zawsze nawet uświadomione – prowadzą do wykluczeń. Zapraszamy do chóru tych, którzy ładnie śpiewają, do drużyny sportowej dzieci wyjątkowo sprawne fizycznie, a na koło matematyczne – osoby uzdolnione matematycznie. Wydaje się to logiczne, ale zwiększamy przy tym już istniejące nierówności. Przecież dzieci mniej uzdolnione potrzebują więcej ćwiczeń, a te ćwiczenia też mogą sprawiać im radość.

Czasem wystosowanie osobistego zaproszenia do jakiejś aktywności do każdego dziecka z osobna może dużo zmienić. Dziecko, które już na jakimś polu doświadcza wykluczenia (np. uczeń z otyłością, uczeń z niepełnosprawnością, uczennica z doświadczeniem migracji), może nie przyjąć zaproszenia skierowanego do wszystkich w grupie, a właściwie nie usłyszeć, że dotyczy ono również jego. Warto pamiętać, by było to zaproszenie niedyrektywne, czyli by uczeń miał świadomość, że może odmówić. Przyjęcie odmowy ucznia w takim wypadku oznacza uszanowanie jego autonomii.

Dzieciom wycofanym i będącym na obrzeżach grupy rówieśniczej warto powierzać choćby i drobne zadania, ważne dla całej klasy. Na przykład osobie nieśmiałej, która ma trudność z publicznym wypowiedzianiem się, możemy powierzyć opiekę nad klasową maskotką lub zielenią w klasie (a więc zadanie, które nie wymaga prowadzenia rozmów), a następnie zadbać o szczerą docenienie jej pracy na rzecz grupy. Purkey i Novak (1996) opisują koncepcję „zapraszającego stylu nauczania” (ang. *invitational teaching*). Składają się na niego:

- zaufanie;
- szacunek;

- optymizm;
- intencjonalność.

Nauczyciel przejawiający ten styl świadomie buduje relację z każdym uczniem, zwraca się do niego z szacunkiem (niezależnie od okoliczności), wierzy w jego możliwości i dba, żeby mu o tym mówić, dostrzega jego wysiłki i udziela wzmacniającej informacji zwrotnej, jest konsekwentny i stabilny. Warto podkreślić, że optymizm nie dotyczy tego, że każdy z uczniów osiągnie takie same wysokie wyniki w swojej szkolnej karierze, zarządzaniu emocjami czy redukcji trudnych zachowań. Każdy jednak może znacząco się rozwinąć, jeśli otrzyma odpowiednie wsparcie (Rubie-Davies i Hattie, 2024). Ważnym komponentem tego stylu jest intencjonalność – świadomość celu własnych działań. Jeżeli nauczyciel prezentuje wymienione postawy nieświadomie, będzie bardziej podatny na rozczarowania i niepowodzenia, a przez to może nie być wystarczająco konsekwentny w swoich oddziaływaniach. W radzeniu sobie z trudnymi emocjami w sytuacji, w której uczniowie nie przyjmują zaproszenia nauczyciela, pomocna może być między innymi superwizja.

W praktyce szkolnej:

- zachęcam ucznia do różnych aktywności i nie zrażam się odmową, szanuję ją;
- zawsze zwracam się do niego z szacunkiem;
- komunikuję mu, że wierzę w jego możliwości;
- dostrzegam jego wysiłki i mówię mu o tym;
- monitoruję i podważam własne stereotypy (ze świadomością, że są naturalnymi schematami działania ludzkiego umysłu).

3.2.3. Bycie obecnym

Każdy uczeń czuje, że jego obecność jest istotna dla nauczyciela i grupy.

Życzliwe monitorowanie frekwencji uczniów i uczennic oraz troskliwa uwaga również mogą stać się narzędziem wzmacniania poczucia przynależności. Osoby z dużą liczbą nieobecności (niezależnie od ich przyczyny) siłą rzeczy nie biorą udziału w wielu aktywnościach, więziotwórczych dla grupy, do której zostały przypisane, gorzej rozumieją układy sił w grupie rówieśniczej czy wewnętrzne żarty. Obniżona frekwencja często powoduje gorsze radzenie sobie z nauką, a efekt ten zostaje pogłębiony przez osłabione więzi. Dziecku, które odsunęło się

od grupy klasowej, trudniej jest prosić rówieśników o wsparcie, a i rówieśnicy łatwiej zapominają o tym, że i ono jest częścią grupy.

W tej sytuacji to znów dorosły jest gwarantem powrotu do równowagi. Ważne jest zainteresowanie wychowawcy absencją ucznia, zaoferowanie wsparcia po jego powrocie, zadbanie, by czuł się znów widziany i zaproszony, a także pośredniczenie między uczniem a grupą, uczniem a innymi nauczycielami, jeśli jest to konieczne. Dobrą praktyką jest też wcześniejsze wypracowanie razem z dziećmi procedur dotyczących tego, jak zareaguje grupa, gdy któryś z jej członków będzie dłużej nieobecny (np. nagrywanie rolek dla niego, łączenie się z nim w trakcie godziny wychowawczej, aby mógł w niej uczestniczyć zdalnie) lub kiedy wróci po dłuższej nieobecności. Poczucie przynależności jest bowiem mocno związane z poczuciem wspólnej odpowiedzialności za grupę.

Nieobecności w szkole mogą być zarówno przyczyną, jak i skutkiem osłabionego poczucia przynależności. Jeżeli rozpoznajemy, że uczeń nie lubi chodzić do szkoły i nie czuje się z nią związany, warto powrócić do refleksji, czy czuje się w niej widziany.

W praktyce szkolnej:

- omawiam w klasie i wdrażam z uczniami procedury wsparcia rówieśniczego w przypadku czyjejś nieobecności;
- komunikuję uczniowi, że zależy mi na jego obecności w szkole;
- z życzliwością interesuję się nieobecnością ucznia;
- po jego powrocie do szkoły oferuję wsparcie, w tym rozmowy z innymi nauczycielami;
- dbam o włączanie ucznia po dłuższej nieobecności w pracę w grupach oraz we wspólne aktywności klasowe.

3.2.4. Bycie akceptowanym

Każdy uczeń czuje, że może być sobą, a jego indywidualność jest zasobem dla grupy.

Akceptacja jest kluczowa do budowania więzi. Oznacza ona, że każde dziecko czuje się przyjęte ze swoimi indywidualnymi cechami charakteru, mocnymi i słabymi stronami oraz wszystkimi innymi różnicującymi czynnikami, takimi jak: pochodzenie etniczne, status materialny, struktura rodzinna, wyznawana religia, poziom sprawności, tożsamość płciowa, orientacja seksualna itp.

W grupie sprzyjającej budowaniu poczucia przynależności wszystkie cechy różnicujące traktuje się jako zasoby dla społeczności szkolnej, a nie jako obciążenie, a dążenie do spójności nie oznacza dążenia do jednorodności. W rzeczywistości uczniowie często wymieniają relacje

z rówieśnikami jako najważniejszy aspekt nauki w szkole, a wzajemna akceptacja jest ich fundamentem (Gowing, 2019, za: Smith i in. 2024). Ta wzajemna akceptacja nie wydarza się jednak sama z siebie. Dzieci muszą mieć okazję, żeby poznawać inne, różne od siebie osoby, pracować z nimi, przyglądać się temu, co ich łączy mimo różnic – także w sytuacjach pozalekcyjnych i w dłuższej perspektywie.

Warto zachęcać dzieci do otwartego wyrażania zróżnicowanych myśli i poglądów z szacunkiem do poglądów i myśli innych, zapewnić bezpieczne ramy poprzez wcześniejsze ustalenie wspólnych zasad i norm, ale też stanowcze, choć życzliwe reagowanie, jeśli te normy są łamane. Należy przy tym pamiętać, że do akceptacji innych, różnych od nas osób konieczna jest samoakceptacja i uznanie własnej tożsamości w różnych jej wymiarach.

W praktyce szkolnej:

- wypracowuję z uczniami kontrakt klasowy (katalog norm) i sprawdzam, czy wszyscy tak samo rozumiemy pojęcia, np. „Odnosimy się do siebie z szacunkiem” czy „Dbamy o bezpieczeństwo”;
- w przypadku złamania ustalonych norm reaguję stanowczo i przypominam zapisy kontraktu; nawet w przypadku braku kontraktu jestem strażnikiem norm: informuję, że nie zgadzam się na obrażanie innych, używanie przekleństw itp.;
- na zajęciach z wychowawcą wprowadzam ćwiczenia dotyczące różnych wymiarów tożsamości i wartości, dzięki czemu uczniowie mogą zobaczyć różnice między sobą, ale też to, jak wiele ich łączy;
- pokazuję uczniom, jak różne kompetencje mogą się dopełniać;
- uczę uczniów, jak radzić sobie w sytuacjach konfliktowych i jak rozwiązywać konflikty z korzyścią dla całej grupy;
- uczę dyskusji i wyrażania swoich poglądów z szacunkiem do różnic: demonstruję gotowe formuły wypowiedzi, wywieszam je w klasie.

3.2.5. Bycie docenionym

Każdy uczeń czuje, że nauczyciel i grupa cenią go za jego unikalne umiejętności.

Docenienie idzie o krok dalej niż akceptacja. Wymaga uznania wartości każdego ucznia i uczennicy oraz koncentracji na tym, co dziecko umie, a nie na tym, czego nie umie, a także pracy w strefie jego najbliższego rozwoju. Doceniamy zatem postępy – zarówno w uczeniu się, jak i zachowaniu. Zauważanie postępów wzmacnia motywację do nauki, co jest jednym z czynników wzmacniania poczucia przynależności do szkoły (Allen i Kern, 2017).

Docenianie nie dotyczy jedynie udzielania informacji zwrotnej nastawionej na rozwój (patrz: [rozdział 4](#)). Jest to również ciągle rozpoznawanie na nowo i nazywanie mocnych stron ucznia – zarówno przez nauczyciela, jak i przez samo dziecko. Warto w tym celu nieustannie uczyć uczniów doceniania samych siebie, pytając, co im poszło dobrze, co sprawiło im radość w wykonywanym zadaniu, z czego są dumni.

Nauczyciel z kolei może zadawać sobie pytania: Kiedy uczeń X wydaje się najszcześniejszy? Czym wyróżnia się uczennica Y? Co się musi stać, aby Z zaangażował się na lekcji?

Warto podkreślić, że takie podejście oparte na mocnych stronach może stać się z czasem punktem zwrotnym również w pracy z „trudnym uczniem”. Im lepiej go poznamy, tym lepiej zrozumiemy, co potrafi go poruszyć, zmotywować, zachęcić do pracy – nawet jeśli sam uczeń stara się nam to zadanie utrudnić. Być może trzeba będzie zacząć docenianie go od zainteresowań i umiejętności dalekich od nauki szkolnej.

W praktyce szkolnej:

- zadaję uczniowi pytania: „Co poszło ci dobrze?”, „Z czego możesz być dumny?”, wzmacniając jego umiejętność doceniania samego siebie;
- stosuję i udoskonalam praktykę koleżeńskej informacji zwrotnej po pracy na lekcjach przedmiotowych, ale też w pracy wychowawczej;
- co jakiś czas przeprowadzam ćwiczenia, podczas których uczniowie wzajemnie mówią sobie lub piszą, za co się cenią;
- obserwuję uczniów i zadaję sobie pytania o to, co lubią robić i kiedy się angażują – nazywam to, co widzę („Widzę, że lubisz robić wykresy”, „Zauważyłam, że angażujesz się w zadanie, jeśli daję ci szansę wpaść na nowe pomysły”);

- doceniam postępy, a nie tylko osiągnięty wynik – tak na lekcji przedmiotu, jak i w pracy wychowawczej;
- zachęcam uczniów i uczennice do refleksji: Co wnoszę do grupy? Co jeszcze mogę jej dać? Za co grupa może mnie docenić?

3.2.6. Bycie lubianym

Każdy uczeń czuje, że jest lubiany, i dostaje dowody sympatii.

W budowaniu poczucia przynależności nie sposób przecenić roli przyjaźni i relacji koleżeńskich z rówieśnikami. Przyjaźni nie można oczywiście nakazać, ale można stworzyć warunki sprzyjające jej rozwojowi. Do zgranej klasy po prostu chce się przynależeć.

Można wskazać dwa czynniki, które szczególnie zbliżają do siebie uczniów: wzajemne poznanie się i kompetencje komunikacyjne.

Poznanie się jest procesem, który nauczyciel może i powinien facylitować przez zabawy integracyjne (powtarzane wielokrotnie w ciągu roku), możliwość pracy uczniów w różnorodnych grupach czy kręgach.

Kompetencje komunikacyjne też nie rozwijają się same lub tylko przy okazji innych działań. Odnoszenie się do siebie z szacunkiem i życzliwością powinno być zapisane w klasowych kontraktach, jednak dla dzieci wcale nie musi być oczywiste, co to znaczy ani jak ma wyglądać w praktyce. Trzeba o tym rozmawiać, a także ćwiczyć to i modelować – wielokrotnie i powtarzalnie, jak komunikaty z obcego języka. Nauczyciel może modelować nie tylko język bez przemocy i pełen szacunku, lecz także samo „lubienie”. Oznacza to w praktyce, że sam powinien doświadczać „lubienia” dzieci bardziej niż „nielubienia” i przyjmować świadomie taką postawę. Czasem może być to trudne, ponieważ na poziomie czysto afektywnym pewne trudne zachowania uczennic i uczniów mogą wzbudzać w nauczycielu równie trudne emocje, które sprawiają, że poszczególne osoby czy grupy lubi się mniej. Przeciążenie obowiązkami i odpowiedzialnością czy też różne okoliczności zewnętrzne także mogą obniżać poziom sympatii wobec dzieci. Wsparcie emocjonalne, w tym superwizja dla nauczycieli i nauczycielek, może pomóc poradzić sobie z trudnymi emocjami, jak również zapobiec wypaleniu zawodowemu, które objawia się m.in. rosnącą obojętnością wobec uczniów.

Nie można zapominać, że posiadanie w szkole bliskich kolegów i koleżanek to ważny czynnik zapobiegający nękanii. Podobnie jak zgrana klasa, która stanie po stronie osoby krzywdzonej, a jej członkowie będą czuli się współodpowiedzialni za przestrzeganie norm. Wszystkie praktyki

podane w kolejnych podrozdziałach o rozwijaniu poczucia przynależności na poszczególnych etapach edukacyjnych są więziotwórcze, sprzyjają zawieraniu szkolnych przyjaźni.

W praktyce szkolnej:

- wielokrotnie podczas roku szkolnego przeprowadzam ćwiczenia integracyjne, dzięki którym uczniowie mogą lepiej się poznać;
- stwarzam okazję do prezentacji różnych zainteresowań i pasji, aby uczniowie mogli się sobą wzajemnie zaciekać;
- stwarzam częste okazje do rozmów w zmiennych parach;
- ćwiczę z uczniami empatyczne komunikaty w wymyślonych scenkach oraz modeluję życzliwe i empatyczne komunikaty, np. „Widzę, że ci trudno. Poczekam, aż będziesz mogła wykonać zadanie”, „Słyszę, że emocje w waszej grupie biorą górę. Spróbujmy wziąć trzy oddechy i spokojniej porozmawiać o tym, czego wam potrzeba. Kto zacznie? Potrzebuję...”;
- z życzliwością rozmawiam z tymi dziećmi, które są na obrzeżach grupy, i interesuję się nimi;
- akceptuję dynamikę zmian na tym etapie rozwojowym, a wraz z nią fakt, że niektórzy uczniowie lubią się mniej, nie lubią wcale albo raz lubią, a raz nie lubią; mimo to zachęcam do współpracy i podkreślam, że nie musimy się lubić, żeby się szanować i pracować razem.

3.2.7. Bycie zaangażowanym

Każdy uczeń czuje, że ma wpływ na różne obszary swojego funkcjonowania w szkole.

Zaspokojenie potrzeb autonomii, kompetencji i przynależności prowadzi do zaangażowania, czyli uwewnętrznienia celów, które stawia świat – w naszym przypadku szkoła. Zaangażowanie motywuje do aktywności, a zarazem do przejmowania odpowiedzialności za jej wynik. Może dotyczyć wielu obszarów: uczenia się (zaangażowanie w procesie uczenia się), relacji w klasie (podtrzymywanie relacji), życia klasowego czy szkolnego (podejmowania działań na rzecz klasy lub szkoły). Jest powiązane z przekonaniem o własnej skuteczności (patrz: [rozdział 5](#)). Zaangażowanie jest tym większe, im częściej uczniowie mają możliwość wyboru i rzeczywistego podejmowania decyzji. Brak zaangażowania z kolei często związany jest z tym, że młodzi ludzie

stracili wiarę, że rzeczywiście od nich i ich działania coś zależy. Potrzeba czasu i cierpliwości, aby uwierzyli w to na nowo.

Warto także zwiększać szanse na zaangażowanie przez stawianie wspólnych celów dla całej grupy czy klasy i świętowanie osiągnięcia tych celów.

W praktyce szkolnej:

- często daję uczniom możliwość podejmowania decyzji i respektuję ich wybory;
- rozmawiam z uczniami na temat ich wyborów (indywidualnych i grupowych) i pomagam zobaczyć ich konsekwencje;
- zachęcam uczniów do przyjmowania odpowiedzialności za różne zadania w klasie (dbanie o klasową gazetkę, przygotowanie propozycji wyjść do kina, organizacja kiermaszu) i podkreślam, w jaki sposób cała społeczność zyskuje na zaangażowaniu wielu osób;
- zachęcam uczniów, aby stawiali sobie cele indywidualne, a także jako grupa (projektowa, klasowa) i brali za nie odpowiedzialność na miarę swoich możliwości rozwojowych;
- świętuję z uczniami osiągnięte przez nich cele, pokazując, że zaangażowanie przynosi konkretne efekty.

3.2.8. Bycie słyszany

Każdy uczeń czuje, że jego potrzeby są brane pod uwagę.

Wzajemne zaufanie i otwarta komunikacja to warunki niezbędne, aby uczeń czuł się słyszany. Bycie słyszany dotyczy przyjęcia przez innych do wiadomości, jakie mamy potrzeby. To świadomość, że to, co mówię, ma dla innych znaczenie. Nie oznacza to bynajmniej, że inni zawsze się z tym zgodzą.

Słyszmy ucznia, potwierdzamy, że słyszymy, i zastanawiamy się, czy potrzebne i możliwe jest podjęcie jakiegoś działania. Wyobraźmy sobie, że uczeń mówi nam, że nasze lekcje byłyby fajniejsze, gdyby było mniej pracy w grupach. Możemy powiedzieć: „Słyszę, że na moich lekcjach wolałbyś mniej pracy w grupach. Stosuję ją świadomie, żebyście mogli uczyć się od siebie wzajemnie, więc z niej nie zrezygnuję. Widzę też, że przynosi zamierzone przeze mnie efekty.

Chciałbym jednak zrozumieć, co ci przeszkadza w tej formie pracy. Czy jest coś, co możemy zrobić, żeby było ci łatwiej?”

Warto też ćwiczyć z uczniami wyrażanie odmiennego zdania, techniki aktywnego słuchania i asertywną komunikację z szacunkiem dla siebie i drugiej osoby – najlepiej w formie improwizowanych scenek.

Pokazujemy, że znaczenie mają tu także małe rzeczy, takie jak: otwarta postawa ciała, kontakt wzrokowy (wzrok na wysokości wzroku dziecka, jeśli to tylko możliwe), kiwanie głową czy inne niewerbalne sygnały tego, że jesteśmy w kontakcie.

W praktyce szkolnej:

- rozmawiając z uczniem, utrzymuję kontakt wzrokowy i stosuję sygnały, że jestem z nim w kontakcie;
- parafrazuję, potwierdzam, co usłyszałem, dopytuję, czy dobrze zrozumiałem;
- jeśli muszę zakończyć rozmowę, robię to łagodnie, żeby rozmówca nie poczuł się zlekceważony – jeśli mogę i jest taka potrzeba, oferuję rozmowę w innym terminie;
- dziękuję za zaufanie, jeśli uczeń dzieli się ze mną czymś osobistym lub trudnym;
- pytam ucznia, czego potrzebuje, i jeśli jest to konieczne, pomagam mu to nazwać, stawiając hipotezy.

3.2.9. Bycie potrzebnym

Każdy uczeń czuje, że jest w klasie potrzebny i może dać coś innym.

Bycie potrzebnym łączy się często z zaangażowaniem. Jednak zaangażować się mogą także tylko dla siebie, a bycie potrzebnym realizuje się w relacji do drugiego lub grupy. Pozytywny wpływ na innych i na otoczenie jest, jak pamiętamy, komponentem definicji sprawczości. Ludzie nie chcą przynależeć tylko tam, gdzie są widziani, słyszani czy akceptowani. Na dłuższą metę to nie wystarczy. Potrzebują czuć się potrzebni i odpowiedzialni.

Poczucie bycia potrzebnym można budować przez szczere podkreślanie, ile każda osoba wnosi do klasy. Można to robić przez przydzielanie zadań i odpowiedzialności, o czym była już mowa.

Szczególne miejsce zajmuje tu codzienne pomaganie sobie nawzajem w klasie. Istotne jest jednak, że większość uczniów potrzebuje struktur, aby dawać i otrzymywać pomoc. Rozmawiajcie o tym, co to naprawdę znaczy „pomagać” i czym się różni od wyręczania. Ćwiczcie wielokrotnie – w scenkach i w rzeczywistej pracy w grupie – komunikaty oferujące pomoc, prośby o pomoc, grzeczną odmowę, ale i przyjmowanie pomocy. Na lekcjach powtarzajcie razem materiał, utrwalając wiedzę i umiejętności w parach, w których jedna osoba jest „ucniem”, a druga „korepetytorem”, po czym role w parze się zmieniają. Ustalcie (i spiszcie) wyraźne ramy i zasady samopomocy koleżeńskiej – że uczniowie umawiają się między sobą na konkretną liczbę spotkań; że udzielają sobie informacji zwrotnej według określonych zasad; że osoba, która ma większe trudności w nauce, też daje coś od siebie, np. obaj uczniowie przepytują się wzajemnie z powtarzanego materiału. Omawiajcie potem w klasie, jak działają te procedury.

W praktyce szkolnej:

- w ramach zajęć z wychowawcą wprowadzam ćwiczenia, w których każdy uczeń dostaje od innych informację, co dobrego wnosi do grupy (np. świętuję urodziny ucznia, zbierając laurki dla niego od kolegów i koleżanek);
- ćwiczę z uczniami oferowanie i przyjmowanie pomocy na konkretnych przykładach i scenkach, za pomocą konkretnych zwrotów („Czy mogę ci w czymś pomóc...?”, „Czy mógłbyś mi wytłumaczyć...?”);
- rozmawiam z uczniami na temat tego, co każdy mógłby zrobić na rzecz klasy – wspieram sekcje klasowego samorządu, w której wszyscy w mniejszym lub większym stopniu angażują się w najbliższe sobie aktywności (kulturalne, sportowe, dekoratorskie, organizacyjne itp.);
- zachęcam do udziału w różnych formach wolontariatu; organizuję spotkania z członkami szkolnego koła wolontariatu;
- wspieram samopomoc koleżeńską i pomagam uczniom stworzyć kodeks klasowej samopomocy;
- tworzę sytuacje wychowawcze, w których uczniowie i uczennice mają szanse spontanicznie zastosować wszystkie wspomniane wyżej umiejętności (udzielanie wzmacniającej informacji zwrotnej, oferowanie i przyjmowanie pomocy, zaangażowanie na rzecz klasy i szkoły itp.), i przyglądam się, na ile zostały już uwewnętrznione.

3.3. Rozwijanie poczucia przynależności w wychowaniu przedszkolnym

Powitanki i inne rytuały. Wszelkie rutyny i rytuały wykonywane razem wzmacniają poczucie przynależności do grupy. Szczególną rolę mogą tu odgrywać aktywności w kręgu, w tym piosenki powitalne (powitanki) wykonywane przez wszystkie dzieci. Warte polecenia są powitanki typu „Witaj, Aniu”, „Witaj, Franiu”, w których każde dziecko osobno zostaje powitane przez grupę i nauczycielkę. Rytuałem może być również przypominanie (i wyjaśnianie) zasad grupy.

Symbole grupy. Poczucie przynależności będą także budowały wszystkie nasze symbole: nazwa grupy, jej kolory, maskotka związana z nazwą (zwłaszcza taka, z którą dzieci będą wchodziły w interakcje: zapraszały do kręgu, rozmawiały z nią, dbały o nią, urządały jej urodziny itp.). Dobrą praktyką jest również stworzenie przez dzieci z pomocą nauczyciela motta grupy, które wyraża jej wartości. Do wymyślania nazwy, logo, motta itp. warto zaprosić dzieci: przeprowadzić burzę mózgów, głosowanie i celebrowanie wyboru. Sprawi to, że członkowie grupy będą się z nią bardziej utożsamiać.

3.4. Rozwijanie poczucia przynależności w edukacji wczesnoszkolnej

Rytuał powitalny przy wejściu do klasy. Przy wejściu do klasy umieść obrazki, które symbolizują różne sposoby powitania (np. przybicie piątki, żółwik, wspólny taniec, uścisk dłoni, machanie itp.). Przywitaj się codziennie z każdym uczniem i uczennicą tak, jak chce. Użyj przy tym imienia w formie, którą lubi.

Wspólne zasady. Wypracuj z dziećmi wspólne zasady zachowania i odnoszenia się do siebie w klasie (umowy klasowe). Pamiętaj jednak, że trzeba wielokrotnie rozmawiać o tym, co te zasady oznaczają, oraz uwzględniać to, że dzieci w tym wieku mają bardzo niewielkie zasoby samokontroli. Oprzyj zasady kontraktu na rozmowie o potrzebach dzieci. Pytaj, czego potrzebują, aby mogły brać udział w aktywnościach, co im to ułatwi. Wówczas łatwiej zrozumieć, czemu służą spisane zasady. Zadbaj o dostrzeganie zachowań dzieci, które przestrzegają zasad. Nazywaj to głośno i dziękuj („Zosiu, dziękuję, że użyłaś słowa ‘proszę’. To przejaw szacunku i kultury”). Osoby stosujące się do zasad zostają wzmocnione, a inne dzieci wiedzą, jakie zachowania warto naśladować. Umowy klasowe są istotne dla wyznaczania granic uczniom podczas wyrażania swoich myśli i opinii lub radzenia sobie w sytuacjach frustracji i konfliktu. Granice dają poczucie bezpieczeństwa, które jest fundamentem przynależności.

Czas w kręgu. Pracuj z dziećmi w kręgu, np. rano i/lub pod koniec dnia, zadając im pytanie, jak się czują, ale też odpowiednie do wieku pytania o to, co lubią (jaki kolor, potrawę, zwierzę itp.). Buduje to samoświadomość, a także pozwala się lepiej nawzajem poznać. Aby uniknąć chaosu, stosuj „gadający przedmiot” (znak, że ktoś jest przy głosie) i krótkie pytania. Czas w kręgu można wykorzystać do omówienia trudnych tematów, refleksji nad minionym dniem lub wysłuchania opinii każdego ucznia. To też świetna okazja do ćwiczenia przez dzieci empatii, aktywnego słuchania czy proszenia o pomoc.

Wspólne celebracje. Świętuj z dziećmi – nie tylko urodziny, ale i wasze własne klasowe święta: może Dzień Misia, a może Dzień Życzliwości? Ważne, aby wzmacniać przy tym sprawczość, pozwalając dzieciom wybierać i dni do świętowania, i formę celebracji. Zaczynamy od wyborów jednej z kilku opcji, a kiedy grupa do tego dojrzeje, zdajmy się na jej kreatywność.

Organizacja przestrzeni. Rozmawiaj z dziećmi o tym, jak zorganizować przestrzeń w klasie. Kącik czytelniczy? Kącik z roślinkami? Przestrzeń do rysowania? Na początku możesz podsuwać im pomysły i pozwalać wybierać, ale celem jest stworzenie przestrzeni, która nie jest może idealna, ale jest rzeczywiście ich.

3.5. Rozwijanie poczucia przynależności w klasach IV–VIII szkoły podstawowej

Praca w grupach (dobieranych przez nauczyciela). Praca w grupach pozwala uczniom lepiej się poznać, a także rozpoznawać swoje mocne strony i preferencje dotyczące ról grupowych w danej sytuacji i grupie. Pamiętaj jednak o tym, że współpracy też trzeba się nauczyć. Pomagaj na początku w podziale zadań i bardzo dokładnie je określaj, podobnie zasady współpracy. Sytuacja, gdy niektórzy w grupie dominują lub wykorzystują zaangażowanie innych osób, działa przeciwnie dla poczucia przynależności. Możesz dzielić także uczniów i uczennice na drużyny, które pracują w niezmiennym składzie przez kilka dni lub zajęć. Dobrze, aby były to grupy zróżnicowane pod względem kompetencji. Wyznaczaj wówczas cele i kryteria sukcesu dla całej grupy, używając pierwszej osoby liczby mnogiej („Wymieniamy trzy cechy...”, „Znamy daty bitew...”). Powiedz, że grupa osiągnie sukces dopiero wtedy, kiedy każda osoba z grupy spełni kryterium, i zachęć do wzajemnego uczenia się.

Zasada 2 x 10. Przez 2 minuty, przez 10 dni z rzędu rozmawiaj z konkretnym uczniem o czymkolwiek, byleby nie o szkole. Ta zasada ma przebadaną skuteczność, zwłaszcza wobec uczniów, do których trudno jest dotrzeć, ale możesz ją zastosować także wobec innych potrzebujących twojej uwagi.

Czas w kręgu – kręgi naprawcze. Jeśli to możliwe, stosuj nadal czas w kręgu. Możesz go wykorzystać jako czas na trudne sprawy klasy. Każda osoba ma prawo się wypowiedzieć, z szacunkiem dla innych, o tym, co czuje w związku z sytuacją. W kręgu szukamy rozwiązania dobrego dla całej grupy. Klasa musi być jednak już przygotowana do pracy tą metodą. Bardziej rozbudowana wersja kręgów naprawczych jest elementem podejścia Porozumienie Bez Przemocy.

Techniki socjometryczne. Stosuj techniki socjometryczne, aby poznać „układ sił” w swojej klasie. Wybieraj jednak takie metody, w których uczniom trudno będzie przekazać sobie nawzajem wyniki. Pamiętaj, że socjometria jest tylko pierwszym krokiem, aby wyłować tych uczniów, którzy wymagają szczególnego wsparcia w grupie i którzy mogą być zagrożeni nękaniami. Przykładowym ćwiczeniem może być „Gwiazda życzliwości”. Każde dziecko rysuje na kartce gwiazdę o pięciu promieniach i wpisuje w każdy z nich imię osoby, której chciałoby za coś podziękować lub powiedzieć coś miłego. Wyniki ćwiczenia pozwalają nauczycielowi zidentyfikować sieci wsparcia, wyłować potencjalnych liderów, ale też zauważyć, które dzieci są wymieniane rzadziej lub wcale nie są wymieniane.

Giełda zainteresowań. Zorganizuj z uczniami w klasie giełdę zainteresowań. Niech chętne osoby zorganizują stoiska, na których zaprezentują swoje pasje lub po prostu to, co lubią. Po takim spotkaniu porozmawiajcie wspólnie o tym doświadczeniu. Bardzo inspirująco działa pokazywanie punktu startu i punktu, w którym uczniowie są teraz („Kiedyś malowałam tak, a dzisiaj tak”). Dzielenie się niedoskonałościami pierwszych prób wymaga odwagi, ale budzi w innych nadzieję, że oni też mogą się rozwinąć. Giełda zainteresowań pozwala poznać się uczniom od zupełnie innej strony niż na co dzień.

4. Nastawienie na rozwój

4.1. Czym jest nastawienie na rozwój?

Nastawienie na rozwój (ang. *growth mindset*) to przekonanie, że zdolności – w tym poznawcze – można rozwijać. Alternatywne podejście, określane jako sztywne nastawienie lub nastawienie na stałość (ang. *fixed mindset*), zakłada, że umiejętności stanowią względnie stałą dyspozycję, która w toku nauki nie tyle się rozwija, co raczej ujawnia i podlega diagnozie (Dweck, 1986; Yeager i Dweck, 2020). Dla porządku należy dodać, że różnice w nastawieniu nie mają charakteru zero-jedynkowego – należy raczej postrzegać je jako kontinuum, na którego biegunach znajdują się nastawienie na rozwój i nastawienie na stałość.

Różnica między tymi dwoma przekonaniami – obok innych czynników osobowościowych i kompetencyjnych, takich jak otwartość na doświadczenie czy umiejętność zarządzania swoimi emocjami – ma ogromne znaczenie dla postępów edukacyjnych dziecka. Nastawienie, czy to na rozwój, czy na stałość, wpływa na gotowość do podjęcia wysiłku i wychodzenia poza pole dobrze opanowanych umiejętności. Ma również znaczenie dla sposobu interpretowania sukcesów i porażek edukacyjnych. Uczniów doświadczających trudności w nauce nastawienie na stałość skłania do tłumaczenia sobie własnych błędów i niepowodzeń brakiem naturalnego talentu czy wręcz inteligencji. Uczniom osiągającym świetne wyniki potrafi odebrać radość z sukcesów, ponieważ stają się one podszyte lękiem o przyszłe testy i wyzwania. Zjawisko to może tłumaczyć gwałtowny spadek osiągnięć u ucznia, który do tej pory był chwalony za swój talent i potencjał, a teraz zaczyna doświadczać trudności. Tacy uczniowie często poddają się jako pierwsi, interpretując własną niewiedzę czy też niedostateczne opanowanie jakiejś umiejętności jako dowód na wyczerpanie się naturalnych zasobów i wpadając w spiralę rosnącego lęku przed utratą swojego statusu. To właśnie w tym obszarze różnice w nastawieniu ujawniają się najpełniej i nabierają największego znaczenia (Dweck, 1986; Dweck, 2014; Yeager i Dweck, 2020).

Wytrwałość i umiejętność znoszenia przeciwności są nieodzownymi elementami procesu edukacyjnego. Nastawienie – na rozwój bądź na stałość – może być czynnikiem przesądzającym o tym, jak dziecko radzi sobie w tych sytuacjach.

Dziecko o nastawieniu na rozwój poszukuje wyzwań i nie obawia się potknięć, traktuje je jako naturalny – choć czasem frustrujący – etap w procesie dochodzenia do mistrzostwa.

Jest gotowe testować i doskonalić swoje kompetencje, a informację zwrotną postrzega jako wskazówkę pomocną w dalszych staraniach. W przypadku niepowodzenia podejmuje wzmożone wysiłki lub prosi o pomoc. Szuka sposobów poradzenia sobie z zadaniem i ścieżek zdobycia nowej kompetencji.

Dziecko mające nastawienie na stałość może w obliczu wyzwań doświadczać destrukcyjnych myśli, np. „Jestem głupi”, i związanych z nimi trudnych emocji (takich jak wstyd), co sprawia, że raczej będzie unikać wyzwań (Dweck i in., 2014). Niepowodzenia nie motywują go do dodatkowej pracy, zmiany strategii czy innych konstruktywnych działań – przeciwnie, utwierdzają w przekonaniu o tym, że nie warto się starać. Uczniowi wierzącemu w niezmienną predyspozycję wysiłek wydaje się pozbawiony wartości, gdyż świadczy jedynie o braku mentalnych zasobów do wykonania danego zadania „na luzie”. Taka postawa ogranicza możliwość wykorzystania własnego potencjału, jest też zagrożeniem dla samooceny czy nawet dla ogólnego zdrowia psychicznego.

Badaczką, która wprowadziła pojęcie nastawienia na rozwój do refleksji nad procesem uczenia się, jest Carol Dweck. Ona sama wywodzi swoją koncepcję z dwóch wcześniejszych podejść wpisujących się w nurt badań nad motywacją. Pierwszym z nich jest teoria atrybucji, odnosząca się do sposobów interpretowania przyczyn zjawisk i zachowań. Zakłada ona, że sposób, w jaki tłumaczymy sobie źródła własnych doświadczeń – w tym sukcesów i porażek – wpływa na to, jak je przeżywamy (Weiner i Kukla, 1970, za: Yeager i Dweck, 2020).

Możemy postrzegać wynik działania jako potwierdzenie skuteczności obranej strategii lub jako dowód adekwatności włożonego wysiłku. Tego rodzaju interpretacja sprzyja zachowaniu poczucia własnej wartości, ponieważ wskazuje, że przyczyny osiągnięć lub ich braku są zmienne w czasie i podlegają naszej kontroli. Strategię można zmienić, podobnie jak ilość pracy, jaką poświęcamy danemu zadaniu.

Inaczej wygląda sytuacja, gdy każdy sukces czy porażkę traktujemy jako dowód posiadania bądź braku określonych, stałych predyspozycji. Tak interpretowane błędy lub niepowodzenia podważają wiarę we własne możliwości i zniechęcają do podejmowania kolejnych prób mierzenia się z trudnościami. Każda z prób może okazać się kolejnym dowodem naszej nieudolności, a tym samym źródłem frustracji i przeżywanego upokorzenia.

Inną koncepcją, która pomaga zrozumieć, dlaczego uczniowie o podobnym poziomie zdolności tak różnie przeżywają sukcesy i porażki, jest teoria motywacji osiągnięć. Zakłada ona, że sposób interpretowania osiągnięć lub ich braku może być powiązany z tym, dlaczego w ogóle

podejmujemy dany wysiłek. Dweck wraz z zespołem wykazała, że osoby mogą różnić się także w tym zakresie (Elliott i Dweck, 1988a; Elliott i Dweck, 1988b, za: Yeager i Dweck, 2020).

Dla niektórych najważniejszym motywatorem jest chęć wykazania się kompetencjami i pozytywne porównanie z innymi. Dla takich osób to osiągnięcie staje się celem samym w sobie, gdyż dostarcza potwierdzenia własnej wartości i chroni przed wstydem. Porażki są przez nie odbierane mniej konstruktywnie, traktowane jako dowód na własną nieudolność.

Zupełnie inaczej podchodzą do tego osoby nastawione na zdobycie umiejętności i wiedzy. Dla nich sukcesy i niepowodzenia są jedynie informacją zwrotną dotyczącą stopnia opanowania danej zdolności i stanowią kolejne etapy wzrostu. Podejście to jest dużo bardziej adaptacyjne, pozwala radzić sobie z trudnościami w drodze do celu, pomaga bezpiecznie przejść przez okresy potknięć i pomyłek, które często wiążą się z pokonywaniem wyzwań.

Teoria nastawienia na rozwój autorstwa Dweck łączy te dwie koncepcje. Odnosi się do bazowych przekonań, które stoją zarówno za interpretacją przyczyn sukcesów i porażek, jak i za wyborem konkretnych celów działania. Przekonania te dotyczą pytania, czy można rozwijać naturalne zdolności i talenty. Osoby o nastawieniu na rozwój są przekonane, że tak jest w istocie, natomiast osoby wierzące w stałość predyspozycji podchodzą do tego inaczej.

Ta różnica może mieć bezpośredni wpływ na podejście do nauki, a zwłaszcza do tych mniej przyjemnych doświadczeń, które często jej towarzyszą – trudności, błędów i porażek. Zgodnie z koncepcją Dweck osobom o niekonstruktywnych przekonaniach motywacyjnych, czyli osobom, które mniej wierzą w możliwość wpływu na swoje umiejętności, znacznie trudniej wytrwać w procesie zdobywania nowych kompetencji. Gdy nauka nie przebiega gładko i bezproblemowo, doświadczają spadku zaangażowania i mogą skłaniać się do rezygnacji z bardziej ambitnych, trudniejszych do zdobycia celów.

Dlaczego warto zajmować się nastawieniem na rozwój w szkole?

Niepowodzenia szkolne mogą być pochodną głęboko zakorzenionych przekonań na temat własnych predyspozycji, możliwości ich rozwijania i sensu wysiłku. Wzmacnianie pozytywnego, konstruktywnego nastawienia do siebie i do nauki jako procesu mobilizuje w uczniach ukryte zasoby uwagi i motywacji wewnętrznej. Może także przekładać się na poprawę relacji uczeń–nauczyciel, ponieważ pozwala dostrzec podłoże różnorodnych zachowań: oporu i niechęci do nauki u uczniów z niższymi wynikami; niskiej odporności uczniów o dobrych wynikach, którym zaskakująco trudno zmierzyć się z wyzwaniem;

niewspółmiernie negatywnej reakcji na piątkę lub czwórkę, będących co do zasady ocenami „bardzo dobrymi” lub „dobrymi”. Zrozumienie znaczenia bazowych przekonań dla możliwości rozwoju własnych zdolności nie tylko wspiera odporność psychiczną wszystkich tych grup, lecz także realnie poprawia relacje w klasie, czyniąc błąd naturalnym i bezpiecznym etapem rozwoju, a nie dowodem na brak kompetencji.

4.2. Jak wzmacniać nastawienie na rozwój?

Koncepcja Dweck może być niezwykle pomocna w odpowiadaniu na edukacyjne trudności niektórych uczniów.

Po pierwsze, ujawnia dodatkowe czynniki wpływające na zaangażowanie, pokazując, że lekceważenie obowiązków i niechęć do nauki mogą mieć różne źródła, wśród których jest paraliżujący lęk przed demaskacją. Przyglądanie się postępom uczniów pod tym kątem chroni przed popadaniem w stereotypy i krzywdzące uogólnienia, co służy uczniom, nauczycielom i ich wzajemnym relacjom.

Po drugie, teoria nastawienia na rozwój otwiera drzwi do działań zmieniających niekonstruktywne przekonania, tym samym zwiększających gotowość do wysiłku w obliczu trudności, a także poprawiając rezyliencję. Takie interwencje są nieustannie rozwijane przez praktyków i badaczy, a co więcej – wiele z nich zostało dobrze przebadanych i ich skuteczność jest dowiedziona (np. Aronson i in., 2002; Blackwell i in., 2007; Good i in., 2003; Paunesku i in., 2015). Warto je wykorzystać w codziennej pracy z uczniami.

Niezależnie od etapu edukacyjnego kluczowe znaczenie będą tu miały trzy typy nauczycielskich działań: praca z błędem, docenianie wysiłku oraz psychoedukacja.

4.2.1. Praca z błędem

Pierwszą z interwencji jest pozytywna praca z błędem, czyli próba wpływu na to, jak uczniowie oceniają, interpretują i wykorzystują swoje potknięcia i porażki. Niezwykle ważne jest powstrzymanie się od krytyki, porównań i surowego osądu, by pokazywać uczniom, że niepowodzenie nie musi wywoływać negatywnej reakcji otoczenia. Równie istotne jest przyglądanie się sytuacji, by zrozumieć, co mówi konkretne potknięcie i jakie wnioski na przyszłość można z niego wyciągnąć. Błędy błędom nierówne, a praca z nimi nie polega na zbywaniu każdego niepowodzenia hasłem: „Porażki są pożądane” (Briceño, 2015).

Zdaniem Briceño (2015) dla ucznia najbardziej pouczające są te błędy, które wynikają z próby przekroczenia własnych możliwości lub służą weryfikacji przyjętych hipotez. Właściwie przepracowane potrafią realnie uczyć i wzmacniać. Zdaniem badacza mniej pouczające są błędy wynikające z braku koncentracji i zmęczenia czy te, które wiążą się z wysokimi kosztami (np. słabszy wynik na egzaminie ósmoklasisty). Jednak i tutaj istotne jest korygujące wsparcie nauczyciela oraz udzielenie konstruktywnej informacji zwrotnej, która pomoże wyjść z impasu i uratować samoocenę.

Jak taka praca może wyglądać w praktyce? Jest wiele możliwości – kilka propozycji omawiamy poniżej w podziale na grupy wiekowe. Ogólna rekomendacja dotyczy treningu wyciągania konstruktywnych wniosków z niepowodzeń. „Co zrobiłem źle i dlaczego?”, „Co mogę zrobić inaczej następnym razem?”, „Jakich informacji mi brakuje?”, „Jakiego materiału jeszcze nie opanowałem?” – to pytania, które zamieniają porażki w sytuacje uczące. Niestety, niezwykle ciężko po nie sięgnąć, gdy przepełnia nas wstyd i lęk – dlatego tak istotna jest bezpieczna atmosfera w klasie, wspierająca eksperymentowanie i próbowanie nowych rzeczy. Sprzyja temu spokój i optymizm nauczyciela, który nie udaje nieomylnego i umie osadzić błędy w procesie nauczania, dostrzegając ich potencjał.

4.2.2. Docenianie wysiłku

Kolejnym istotnym krokiem w kształtowaniu nastawienia na rozwój jest docenianie wysiłku i wytrwałości w obliczu trudności. Dla wielu dzieci i nastolatków, zwłaszcza tych zmagających się z niską samooceną i negatywnym dialogiem wewnętrznym, samo podejmowanie starań może być już dużym osiągnięciem. Zauważanie starań, jak też pokazywanie stopniowego przyrostu wiedzy czy umiejętności uświadamia dzieciom, że wartość ich pracy nie zależy wyłącznie od osiągnięć dostrzegalnych tu i teraz. Nie oznacza to zupełnego oderwania od myślenia o efektach procesu uczenia się. Wręcz przeciwnie, praca, która nie przekłada się na wzrost umiejętności i poprawę wyniku, może wymagać korekty i uczciwego postawienia sprawy. Być może konieczne jest dodatkowe wsparcie i ponowne przerobienie materiału. Sprowadzanie wszystkiego do starań może być dla dzieci wykonujących nieefektywną pracę niezwykle frustrujące.

Przemyślane eksponowanie wysiłku, stosowanych strategii i wytrwałości jest bardziej korzystne niż wychwalanie naturalnych talentów, które może działać odwrotnie, niż zamierzamy. Jak zauważa Dweck: „Jeśli dziecko potrafi coś zrobić, bo jest mądre, to co może pomyśleć o sobie w chwili, gdy czegoś nie potrafi?” (Morehead, 2012). Skupienie na naturalnych talentach sprzyja nastawieniu na stałość, przez co dziecko unika wyzwań. Badania Dweck pokazują, że lęk przed błędem u dzieci chwalonych za sukcesy lub talenty bywa tak silny, że z obawy przed utratą

etykiety mądrego ucznia sięgają po nieuczciwe praktyki, np. ściąganie na sprawdzianach i kopiowanie pracy innych (Yeager i Dweck, 2020).

Przejście na zdania skupiające się na staraniach bywa nieintuicyjne, tym bardziej warto ćwiczyć: „Widzę, jak dopracowałeś argument – teraz jest dużo mocniejszy” zamiast „Masz talent do pisania!”; „Bardzo uważnie podszedłeś do tego równania – liczyłeś krok po kroku, za każdym razem dobrze przepisując liczby” zamiast „Widać, że masz zdolności do matematyki”. Równie istotne jest pokazywanie przyrostu wiedzy, np. poprzez drobne wzmacniające praktyki i ćwiczenia. Warto rozbudzać refleksję o procesie nauki i o tym, jak nas zmienia, np. poprzez mały rytuał kończenia zdań przy podsumowaniu lekcji: „Dzisiaj nauczyłem się...”, „Dzisiaj pierwszy raz...”, „Dzisiaj lepiej sobie radziłam z...”, „Przed dzisiejszą lekcją myślałem, że..., a teraz już wiem, że...”.

Kształtowanie wytrwałości to także dostrzeganie tych uczniów, których wysiłki nie przynoszą efektów. Uczciwa, ale wspierająca informacja zwrotna, w której spróbujemy podpowiedzieć nowe strategie uczenia się (np. wyznaczenie mikrocelów na dany tydzień, nagrywanie wypowiedzi, a nie tylko czytanie z podręcznika, robienie infografik w celu sprawdzenia, czy rozumiem itp.), może uratować niejedną motywację.

4.2.3. Psychoedukacja

Warto wspomnieć o psychoedukacji związanej z nastawieniem na rozwój i tych wszystkich działaniach, w których to nastawienie jest traktowane jako temat, a nie tylko jako docelowa dyspozycja. Rozmowa o wadze osobistego nastawienia, rozwoju własnego potencjału i konstruktywnym podejściu do nauki może sprawić, że uczniowie staną się bardziej świadomi procesów, które wpływają na ich szkolne sukcesy i porażki. To z kolei może przyczynić się do wzrostu motywacji, by podejmować wysiłek, angażować się i mierzyć z wyzwaniami, a także przetrwać chwile trudności i wytrwale dążyć do celu.

Pomocne będą materiały edukacyjne – teksty, filmy, podcasty czy też osobiste świadectwa dochodzenia do sukcesu poprzez trudności. Treści tego typu sprawdzą się nawet w młodszych grupach wiekowych. Teoria dotycząca rozwoju mózgu dzięki wysiłkowi i nauce nie będzie dla dzieci zbyt trudna, o ile zostanie przedstawiona w przystępnej formie. Pomocne są łatwe do zapamiętania porównania i metafory, np. mózg jest jak mięśnie, które można ćwiczyć; nawet ziarnko piasku może przeważać szalę wagi. Na stronie społeczności Class Dojo znaleźć można [serię filmów](#) o sympatycznym potworze Mojo, który odkrywa dla siebie tę prawdę. Filmy zostały opracowane przy wsparciu zespołu Carol Dweck, dostępne jest tłumaczenie na język polski.

Nastolatki są zainteresowani wiedzą z zakresu psychologii. Temat nastawienia na rozwój doczekał się wielu atrakcyjnych i przekonujących opracowań. Są wśród nich krótkie, poręczne formy, np. [wystąpienie TED-ex](#) Carol Dweck dostępne z polskimi tłumaczeniami na YouTube. Treści z tego zakresu bardzo dobrze uzupełniają trening konstruktywnego nastawienia i wytrwałości. Gry, ćwiczenia i zadania kształtujące nastawienie na rozwój uzupełniają tego typu refleksję. W dalszej części publikacji przedstawiamy kilka propozycji takiego treningu, w podziale na trzy grupy wiekowe.

4.3. Wzmacnianie nastawienia na rozwój w wychowaniu przedszkolnym

Nastawienie na rozwój warto rozwijać od najwcześniejszych lat, tak by osadzić w mentalności dzieci konstruktywne przekonania na temat możliwości przekraczania własnych zdolności. Wiek przedszkolny to etap, w którym dzieci z naturalnym entuzjazmem eksplorują świat, sprawdzając, jakie skutki przynosi ich inicjatywa i działanie (Erikson, 1963, za: Spielman i in., 2020). Gdy dorosły wspiera tę dziecięcą ciekawość – nawet w obliczu trudności, to buduje w dziecku przekonanie, że warto podejmować próby. Takie pozytywne doświadczenia stają się fundamentem nastawienia na rozwój, dzięki któremu dziecko uczy się traktować błędy nie jako przeszkody, lecz jako naturalne lekcje wzmacniające sprawczość. Poniżej przedstawiamy kilka podpowiedzi, jak zapobiegać niekorzystnym przekonaniom na temat błędów.

Normalizowanie błędów

Nastawienie na rozwój najłatwiej kształtować w środowisku, w którym błąd jest traktowany jako coś naturalnego, akceptowalnego i potrzebnego. Dla nauczyciela oznacza to nie tylko pełne zrozumienia i uważności podejście do błędów dzieci, lecz także akceptację własnej omyłności. Pedagog, który nie ukrywa swoich błędów, potrafi z nich zażartować i traktuje je jako część procesu, modeluje postawę otwartości na niedoskonałość. Przykładowe zdania: „Błąd to sygnał, że się uczymy; ja też codziennie uczę się czegoś nowego i czasem się mylę”, „Ojej, powiedziałam nie to, co trzeba! Dzięki, że to zauważyliście – czasem się mylę i to jest w porządku”.

Oswajanie błędów z wykorzystaniem wyobraźni

Metafory wizualne czy narracyjne to kreatywne podejście do oswajania trudnego tematu. Błąd w książce *Kropka z błędem* (Taraska i Solak, 2018) jest okrągły, kudłaty i ma ogonek. Przedstawianie podobnych zabawnych personifikacji i uruchamianie wyobraźni dzieci, które wymyślają, jak mogłyby wyglądać ich błędy i co chcą im powiedzieć, może pomóc podejść do doświadczania niepowodzeń z większym optymizmem i bez lęku.

Wspólne naprawianie błędów

„Co, jeśli spróbujemy innego sposobu?”, „Czy jest coś, co można zrobić inaczej następnym razem?”, „Jak chcesz rozwiązać ten problem?” – zadawanie pytań, które pobudzają do refleksji i odwołują się do autonomii dziecka, pomaga w naprawieniu błędu, a nie wyręcza w myśleniu. Pytajmy, by wspierać dziecko w poszukiwaniu lepszej metody i budować wewnętrzną wiarę, że potrafi sobie poradzić w takich sytuacjach.

Zapraszanie do zabaw promujących próbowanie i eksperymenty

Zabawy bez jednej dobrej odpowiedzi lub takie, których celem jest testowanie jakiejś hipotezy, uczą odwagi w poszukiwaniu doświadczenia i informacji. „Co zrobimy, żeby dowiedzieć się, co się stanie?”, „Jak możemy poprawić naszą maszynę?”. Nie ma znaczenia, czy wieża z klocków się wywróci, czy nie – wynik tego eksperymentu wzbogaca naszą wiedzę.

4.4. Wzmacnianie nastawienia na rozwój w edukacji wczesnoszkolnej

Gdy sięgniemy po model psychospołecznego rozwoju człowieka, dowiemy się, że od 6. roku życia zaczyna się kształtować podejście do pracy i systematyczności, będące pochodną poczucia sprawczości i inicjatywy (Erikson, 1963, za: Spielman i in., 2020). Działania związane z kształtowaniem nastawienia na rozwój mogą uzupełniać proces budowania w dzieciach ich wewnętrznego „umiem”, „mogę”, „dam radę”. Przekonanie, że zdolności – w tym inteligencję – można rozwijać, pomaga dodać do tych pozytywnych przekonań perspektywę na przyszłość: „Nawet jeśli teraz tego nie wiem, mogę się tego kiedyś nauczyć”. Otwiera to przed dzieckiem ścieżkę rozwoju i możliwości, na której praca i systematyczność mają sens, a sukcesy są w zasięgu ręki. Poniżej przedstawiamy kilka działań, które wspierają ten proces.

Mądre docenianie starań

Wiemy już, jak ważne jest chwalenie starań i wytrwałości dzieci. Jest kilka innych zasad, o których warto pamiętać, jeśli chcemy, by pochwały były skuteczne. Pochwała powinna być konkretna, tak by dziecko wiedziało, co dokładnie doceniamy w jego zachowaniu, które z wybranych przez niego strategii były pomocne, które mniej, np. „Cieszę się, że spróbowałaś różnych sposobów. Na początku wzięłaś za dużo kleju i skrzydła nie chciały się trzymać, ale potem już wiedziałaś, jak to zrobić. Świetnie!”. Chwaląc, warto także pokazywać związek pomiędzy staraniami a rezultatem, np. „Widzę, że długo ćwiczyłaś grę tego utworu, teraz możesz go zagrać płynnie, bez pomyłek.

Twoje wysiłki przynoszą bardzo konkretne efekty”. Niekonstruktywne jest chwalenie błahych osiągnięć i słabych starań, np. „Brawo, że w ogóle spróbowałaś, reszta nie jest ważna!”. Skutki odwrotne od zamierzonych przynieść może także nadmierna pochwała, zwłaszcza u uczniów z niską samooceną (Brummelman i in., 2016).

Uczenie prostych i konstruktywnych strategii radzenia sobie z wyzwaniem

Od wczesnych lat warto promować strategie korzystnie wpływające na proces uczenia się, a dzięki temu na wynik i osiągnięcia. Niektóre będą dotyczyły mierzenia się z wyzwaniami, to znaczy działań skoncentrowanych na zmianie sytuacji. Przykładowo, w trakcie rozwiązywania zadania na tablicy możemy zamodelować sposób mobilizacji wsparcia zewnętrznego – „Hmm, to jest trudne. Spróbuję poszukać wskazówki w naszej książce z zadaniami, a jak to nic nie da, to poproszę o pomoc Kasię”. Takie podejście pokazuje, że radzenie sobie wymaga aktywności, a nie biernego czekania. Inną strategią, którą warto promować, jest elastyczne podejście do metody rozwiązywania zadań. Pomocne będzie uwspólnianie wiedzy na temat różnych sposobów uczenia się, choćby w trakcie burzy mózgów. Ktoś się uczy przez ciche powtarzanie, ktoś tworzy rysunkową „ściągawkę” opartą na piktogramach, ktoś śpiewa wspólnie z mamą itp. Gdy uczniowie usłyszą o tych różnych pomysłach, łatwiej przyswoją sobie otwarte podejście do różnych metod. Zasobem będzie umiejętność planowania czasu i wysiłku – w opozycji do zostawiania pracy na ostatnią chwilę. Przykładem może być zaplanowanie czytania lektury – wyznaczenie liczby stron do przeczytania każdego dnia.

Uczenie metod radzenia sobie z emocjami

Równie ważnym obszarem do psychoedukacji jest rozwijanie strategii radzenia sobie z emocjami, które towarzyszą trudnościom, np. z frustracją, lękiem, złością. Skuteczne techniki skupiają się na samoregulacji, w tym na uczeniu pozytywnego, konstruktywnego dialogu wewnętrznego. Dzieciom niezwykle przyda się trening zamiany przykrych uporczywych myśli, które odbierają wiarę w siebie, na myśli bardziej konstruktywne, np. zamiany „Na pewno sobie nie poradzę” na „To jest trudne, ale dam radę”. W ramach wzmacniania pewności siebie można tworzyć z uczniami ich osobiste banki sukcesów, tj. kolorowe dzienniki, gdzie będą notować swoje – małe i duże – osiągnięcia, by wracać do nich w chwilach trudności. Uwaga: ważne, by były to sukcesy wybrane przez dzieci oraz takie, które wymagały od nich wysiłku. Warto też wspomnieć o pracy z ciałem, z oddechem, co uwalnia od napięcia i przywraca spokój. Wyposażanie dzieci w umiejętność uspokojenia się w stresie to wsparcie na całe życie.

Mobilizowanie wsparcia rówieśniczego

Sięganie po wsparcie kolegów i koleżanek niektórym dzieciom przychodzi naturalnie, a dla innych jest wyjściem ze strefy komfortu. Niezwykle korzystny dla nastawienia na rozwój będzie trening umiejętności proszenia o pomoc, dzielenia się pomysłami i wspólnego wypracowywania rozwiązań. Warto tworzyć w klasie sytuacje do takich ćwiczeń, jak też kulturę grupy, w której łatwiej mierzyć się z wyzwaniami (patrz: [rozdział 3](#)). Niezwykle pomocny będzie klasowy kontrakt, w którym można osadzić pozytywne zasady dotyczące wzajemnej pomocy, np. „Mamy prawo popełniać błędy i prosić o pomoc” oraz „Pomagamy sobie w trudnościach”. Inną dobrą zasadą na co dzień jest formuła „Trzech przed” – zanim ktoś poprosi o pomoc nauczyciela, musi: 1) spróbować raz jeszcze, ale inaczej; 2) sprawdzić w książce; 3) poprosić o pomoc kolegę z ławki. Oferowanie pomocy i proszenie o nią będzie łatwiejsze, gdy będzie ona dostrzegana i doceniana. Tutaj warto sięgnąć po jedną z wielu znanych praktyk rozwijania wdzięczności, np. metodę zbierania kamyczków albo guziczków za każdy gest życzliwości zauważony w klasie.

Budowanie bezpiecznej relacji w kontekście oceniania

Sposób przeżywania przez dzieci informacji zwrotnej jest mocno zależny od relacji z nauczycielem. Młodszym dzieciom szczególnie trudno przyjąć ocenę jako neutralną informację o stanie wiedzy. Najczęściej jest ona interpretowana jako pochodna stopnia akceptacji ze strony dorosłego. „Pani mnie nie lubi” lub „Zawiodłem pana” bywa pierwszą spontaniczną reakcją ucznia, który jest informowany o własnym błędzie.

Przyglądanie się własnej postawie i nawykowi komunikacyjnemu pomaga chronić uczniów przed wyciąganiem podobnych pochopnych wniosków. Bezpieczeństwo relacyjne wspiera dziecko w chwilach eksperymentowania, a jeszcze bardziej wtedy, gdy mierzy się ono z błędem. Uczeń musi słyszeć i czuć, że jego wartość w oczach dorosłego nie zależy od ocen. Ma to szczególne znaczenie w pracy z uczniami osiągającymi słabsze wyniki, którzy bywają dla nauczyciela źródłem frustracji, bezsilności czy lęku o własną skuteczność pedagogiczną. Świadome dostrzeganie tych emocji i zarządzanie nimi przez nauczyciela jest kluczowym elementem budowania wspierającej relacji.

4.5. Wzmacnianie nastawienia na rozwój w klasach IV–VIII szkoły podstawowej

Ten przekrojowy etap obejmuje całe spektrum zmian rozwojowych i nowych potrzeb. Są wśród nich potrzeba poczucia kompetencji, wpływu i autonomii oraz coraz silniejsza orientacja

na rówieśników. Uczniowie z klas IV–VIII mierzą się z wyzwaniami rozpoczynającej się adolescencji. Dokonują wielu porównań społecznych, poszukując obszaru, w którym mogą się wykazać i wyrazić. Nie bez znaczenia jest też fakt, że rozwija się u nich myślenie abstrakcyjne, pozwalające na lepsze zrozumienie zjawisk. Kształtowanie nastawienia na rozwój w tym okresie wymaga przede wszystkim wspierania samooceny, nauki przyjmowania dłuższej perspektywy czasowej, wzmacniania samodzielności, uważnego reagowania na błędy, doceniania wysiłku oraz zwracania uwagi na indywidualne tempo uczenia się.

Budowanie odporności na lęk przed oceną

Egzaminy, testy i porównania społeczne mogą wypychać uczniów w sztywne nastawienie. W klasach IV–VIII uczniowie doświadczają coraz więcej podobnych sytuacji, dlatego tak ważne jest normalizowanie błędów i osvajanie tremy. Jest duże ryzyko, że bez wsparcia akceptującego nauczyciela konstruktywne przepracowanie błędów nigdy się nie wydarzy – szczególnie w przypadku uczniów zmagających się z trudnościami. Lęk sprawia, że niekorzystnie oceniona kartkówka ląduje na dnie plecaka i już tam pozostaje, przez co uczeń traci szansę na to, by z trudnych sytuacji wyciągać dane ukierunkowujące jego rozwój.

Wzmacniające dla poczucia bezpieczeństwa mniej pewnego siebie ucznia jest unikanie porównań, a także zniechęcanie do tego, by uczeń sam się porównywał z innymi. Uwagę warto przesunąć na indywidualny postęp, przyrost wiedzy i umiejętności na przestrzeni miesięcy. Innym sposobem na „rozbrojenie” trudnych emocji może być niestygmatyzujące podejście do błędów, jak też stwarzanie możliwości, by się na nich uczyć. Może to być np. przedstawienie na forum klasy najciekawszych lub najpowszechniejszych błędów (anonimowo). Niektórzy uczniowie, przyglądając się takiej prezentacji, mogą odkryć, że wiedzą znacznie więcej, niż im się wydaje, a zła ocena wynika z pojedynczych braków w wiedzy lub przeoczeń. Świetnym zwieńczeniem takiego działania będzie poprawa sprawdzianu czy też możliwość zgłoszenia korekty wypracowania lub projektu.

Modelowanie wytrwałości i inspirowanie się świadectwami ludzi, którzy mimo trudności osiągnęli zamierzony cel

Historia pełna jest przykładów osób, które niestrudzenie dążyły do celu. Znalezienie malowniczych życiorysów ilustrujących zasadę 10 000 godzin, które są potrzebne, by dojść do eksperckości (Gladwell, 2008), nie stanowi problemu. Wystarczy sięgnąć po życiorys Thomasa Edisona i jego legendarny optymizm – tam, gdzie inni widzieliby porażki, on dostrzegał niezwykle wartościowe informacje na temat tego, jak nie tworzyć żarówki. Jednym z zadań dla uczniów, polecanym przez Dweck, może być badanie życiorysu ich idoli i odpowiedź na pytanie,

czy osiągnęli oni sukces „na luzie”, czy wbrew przeciwnościom (Morehead, 2012). Doskonałym współczesnym przykładem jest Robert Lewandowski, który mimo braku spektakularnych sukcesów w wieku młodzieńczym, dzięki nieustannej pracy nad techniką, dietą i wytrwałością psychiczną dotarł na sam szczyt światowego sportu.

Istotna jest także postawa samych nauczycieli i ich nastawienie. Szczerość i optymizm w obliczu własnych błędów i własnej niewiedzy („Dobre pytanie! Przyznam, że zupełnie nie wiem, co jest zdrowsze: dragon fruit czy kiwi. Sprawdzę to i jutro wam powiem”), podejmowanie wyzwań i gotowość do nauki („Znam wiele różnych sposobów na to, jak można poradzić sobie ze złością, ale bardzo chętnie nauczę się czegoś nowego. Kto chce się podzielić swoim sposobem?”) wysyłają dobry sygnał w stronę młodych.

Wspieranie konstruktywnych przekonań

Psychoedukacja dotycząca procesu rozwijania swojego potencjału będzie niekompletna bez zaangażowania uczniów w praktyczne aktywności. Mogą one polegać na wzmacnianiu promowanych przekonań, zgodnie z techniką interwencyjną „powiem i uwierzę” (ang. *saying-is-believing*). Ćwiczenia tego typu to zadanie uczniom napisania eseju na temat sytuacji, w których nauczyli się czegoś wbrew trudnościom, lub listu do przyjaciół, u których rozpoznają niekonstruktywne przekonania na temat ich potencjału. Zgodnie z teorią dysonansu poznawczego upowszechnianie określonych poglądów wzmacnia naszą wiarę w te poglądy (Aronson i in., 2002).

Podsumowanie

Nastawienie na rozwój jest przekonaniem, że swój potencjał można rozwijać, a nauka wymaga testowania, eksperymentów i błędów

Czym nastawienie na rozwój NIE jest?

Według Carol Dweck nastawienie na rozwój:

- Nie jest samym chwaleniem wysiłku. Gdy ten nie przekłada się na realny wzrost umiejętności, docenianie samych starań jest puste i niekonstruktywne.
- Nie jest mówieniem dzieciom, że „mogą wszystko osiągnąć”. Wiara w rozwój bez odpowiednich narzędzi i realistycznej strategii uczenia się może prowadzić do rozczarowań.

- Nie jest obwinianiem uczniów za złe nastawienie, które rodzi porażki edukacyjne. Uczniowie doświadczający trudności w nauce potrzebują wsparcia ze strony pedagogów, a nie zawstydzania.
- Nie jest stałym stanem. Każdy z nas doświadcza spadków wiary we własny rozwój w momentach lęku, porażek czy wobec krytyki.
- Nie sprowadza się do wiecznego optymizmu. Rozwijanie nastawienia na rozwój wymaga refleksji, uczciwości wobec siebie oraz czasu – to proces, a nie magiczne rozwiązanie (Dweck, 2016).

5. Przekonanie o własnej skuteczności

5.1. Czym jest przekonanie o własnej skuteczności?

Przekonanie o własnej skuteczności stanowi motywacyjny napęd dla sprawczości. Bez wiary w to, że działanie może przynieść efekt, ludzie rzadko mobilizują się do podejmowania trudnych wyzwań i sprawowania kontroli nad biegiem wydarzeń. W części ogólnej podstawy programowej przekonanie o własnej skuteczności określone jest jako przekonanie o swojej zdolności do wykonywania określonych zadań i osiągnięcia celów, także w niekorzystnych okolicznościach.

Przekonanie o własnej skuteczności (ang. *self-efficacy*) jest pojęciem rozpowszechnionym przez psychologa Alberta Bandurę, stąd też spotykana w literaturze nazwa „samoskuteczność”.

Bandura jest autorem teorii społecznego uczenia się, która zakłada, że jednostka i środowisko wzajemnie na siebie oddziałują. Osoby działają zawsze w określonym kontekście biologicznym, społecznym i kulturowym, więc nie są całkowicie autonomiczne w tym, jak reagują na wpływy środowiska i jak oddziałują na otoczenie. Człowiek nie tylko reaguje na bodźce, lecz także je interpretuje, przewiduje skutki własnych działań, wyznacza cele i reguluje własne zachowania. Uczy się przez obserwację, a nie jedynie przez bezpośrednie wzmocnienia, dokonuje wyborów pomiędzy różnymi możliwymi zachowaniami. Świat wpływa na nas, ale my również wpływamy na świat. W tym modelu nasze zachowanie to wynik współdziałania myśli (co myślimy), emocji (co czujemy), cech osobistych (kim jesteśmy) i środowiska (co dzieje się wokół nas).

W teorii Bandury samoskuteczność (przekonanie o własnej skuteczności) to wiara jednostki we własne możliwości kontrolowania wydarzeń wpływających na jej życie. To „przekonanie jednostki na temat osobistych możliwości spełnienia różnorodnych warunków zadania, prowadzących do osiągnięcia zamierzonych rezultatów” (Chomczyńska-Rubacha i Rubacha, 2013).

Przekonanie o własnej skuteczności to zatem przekonanie człowieka o możliwości poradzenia sobie z zadaniem, sytuacją lub wyzwaniem. Nie chodzi tu o ogólną samoocenę – ktoś może uważać, że jest wartościowy, a jednocześnie nie wierzyć, że potrafi wykonać konkretne zadanie. Skuteczność dotyczy właśnie konkretnego działania.

Przekonanie o własnych możliwościach jest konieczne, aby w sytuacji pojawienia się wyzwania (problem, zadanie) podjąć aktywność, by sobie z nim poradzić. Poczucie samoskuteczności jest

także „łącznikiem” między umiejętnościami a wynikami – nawet jeśli uczeń ma umiejętności, a brakuje mu przekonania o własnej skuteczności, może osiągać słabsze efekty. A jeśli uczeń jest przekonany, że może sobie poradzić, łatwiej wykorzysta to, co umie, i wynik będzie lepszy.

Uczeń ma sprawdzian z matematyki. Umie materiał, ale myśli: „I tak sobie nie poradzę”. Jego myśl związana z pewnym powtarzającym się wzorem wywołuje lęk i frustrację. Te powodują szybsze bicie serca, pocenie się, suchość w ustach. Dostrzeżenie takich fizjologicznych aspektów znowu wywołuje myśl i afekt. A to wszystko razem przekłada się na zachowanie, czyli rezygnację z zadania lub popełnienie błędów. Wynik jest przez to gorszy, niż mógłby być.

Inny uczeń, który ma podobne umiejętności, ale wierzy, że da radę, chętniej siada do nauki, spokojnie podchodzi do zadań, próbuje nawet wtedy, gdy coś jest trudne. Dzięki temu uzyskuje lepszy wynik. W tym przypadku także działa koło: myśl – afekt – objawy fizjologiczne – myśl – afekt – zachowania.

To pokazuje, że przekonanie o własnej skuteczności może wpływać na decyzję, czy ktoś podejmie działania i w jaki sposób wykorzysta swoje umiejętności.

Przekonania o własnej skuteczności bardziej precyzyjnie i specyficznie określające rodzaj wyzwań (zadań), do którego się odnoszą, pozwalają lepiej przewidywać rzeczywiste efekty (Baka i Cieślak, 2010; Salanova i in., 2002).

Z praktyki szkolnej

Uczeń uważa, że jest na tyle zdolny, aby wykonać pracę, dzięki której rozumie matematykę (to ogólne przekonanie o własnej skuteczności). Jednak jeśli dokładniej określi, że dobrze radzi sobie z ułamkami, ale ma problem z geometrią, to jego przekonanie o własnej skuteczności jest bardziej sprecyzowane i konkretne. Dzięki temu poświęca więcej czasu na geometrię, a mniej na ułamki, które już opanował, czyli lepiej planuje swoją naukę. Wiedząc, gdzie może popełnić błędy, może bardziej skutecznie przygotować się do sprawdzianu. Jego efekty odzwierciedlają rzeczywiste umiejętności, bo nie przecenia ani nie lekceważy swoich kompetencji.

Co ważne, przekonania o samoskuteczności nie są tym samym, co oczekiwanie pozytywnego rezultatu działania (Bandura, 1999; Chomczyńska-Rubacha i Rubacha, 2013). Pozwalają wierzyć, że „dam sobie radę” – umiem lub potrafię znaleźć rozwiązanie, nawet gdybym miał skorzystać z pomocy innych.

Z praktyki szkolnej

Uczeń ma napisać wypracowanie na języku polskim. Jest przekonany, że potrafi dobrze zorganizować myśli i napisać tekst, nawet jeśli nie zna wszystkich trudniejszych słów czy struktur zdaniowych. Nie zakłada, że wypracowanie od razu będzie idealne (to byłoby oczekiwanie pozytywnego rezultatu). Jest jednak przekonany, że poradzi sobie z zadaniem, np. szukając trudnych słów w słowniku lub prosząc nauczyciela o wskazówkę.

Dzięki temu uczeń aktywnie działa, nawet jeśli efekt nie będzie perfekcyjny, bo przekonanie dotyczy własnej zdolności poradzenia sobie, a nie gwarancji sukcesu.

Poczucie własnej skuteczności wpływa na to, jak uczniowie myślą o swoich działaniach i wynikach.

Uczniowie z wysokim poczuciem własnej wartości wyobrażają sobie sukces, np. że napiszą sprawdzian dobrze. To ich motywuje do nauki i działania. Przykład: Kasia myśli „Dam radę dobrze napisać sprawdzian z przyrody, jeśli się przygotuję”. Dzięki temu uczy się regularnie, rozwiązuje zadania i w końcu osiąga wysoki wynik.

Uczniowie, którzy mają niską samoocenę, skupiają się na możliwych porażkach, np. że i tak wszystkiego nie zapamiętają. To osłabia ich zaangażowanie i może prowadzić do poddania się. Przykład: Tomek myśli „Na pewno nie zaliczę sprawdzianu z matematyki, bo to trudne”. Nie przygotowuje się wystarczająco dobrze i faktycznie jego wyniki są gorsze.

To tworzy samospełniającą się przepowiednię – nasze przekonania wpływają na działania, a działania wpływają na wyniki, które z kolei wzmacniają nasze pierwotne przekonania.

Dodatkowo pozytywne wyobrażenie działania może wzmocnić poczucie skuteczności.

Przykład: Ania wyobraża sobie, jak krok po kroku pisze ciekawe wypracowanie. Dzięki temu czuje się pewniej i rzeczywiście lepiej radzi sobie podczas pisania.

Warto pamiętać, że przekonanie o własnej skuteczności nie zawsze odpowiada rzeczywistym umiejętnościom (Baka, 2017). Zbyt wysokie poczucie skuteczności również może być niekorzystne. Badania pokazują, że nadmierna wiara w siebie może prowadzić do stawiania sobie zbyt wysokich wymagań, przesadnej pewności siebie, spadku koncentracji i w rezultacie gorszych wyników działania (Vancouver i in., 2002).

Z praktyki szkolnej

Uczeń jest bardzo pewny, że świetnie zna angielski, bo najczęściej dostaje dobre oceny. Przed ważnym sprawdzianem uważa, że „na pewno pójdzie mu świetnie”. Nie powtarza więc materiału, bo myśli, że wszystko pamięta. Trudniejsze zadania lekceważy, bo uważa je za zbyt łatwe. Podczas pisania nie sprawdza odpowiedzi, bo jest przekonany, że nie robi błędów. W efekcie okazuje się, że pomylił kilka słówek, źle zrozumiał jedno z poleceń i popełnił błędy, których mógł uniknąć. Dostaje słabszą ocenę, mimo że faktycznie ma odpowiednie umiejętności.

To pokazuje, że zbyt wysokie poczucie skuteczności może obniżać motywację do przygotowania i koncentrację, co prowadzi do gorszych wyników.

W teorii Bandury przekonania uczniów dotyczące ich własnej skuteczności wpływają na poziom motywacji. Przejawia się to w tym, ile wysiłku są skłonni włożyć w dane przedsięwzięcie oraz jak wytrwali będą pomimo napotkanych przeszkód, o czym już była mowa. Im silniejsze jest ich przekonanie o własnych możliwościach, tym więcej wysiłku będą skłonni włożyć w realizację zadania i tym wytrwalsi będą w swoich dążeniach (Bandura, 1988). W obliczu trudności uczniowie, którzy mają wątpliwości co do swoich możliwości, zmniejszają swoje starania lub przedwcześnie rezygnują z prób, zadowolając się przeciętnymi rozwiązaniami. Natomiast ci, którzy mocno wierzą w swoje możliwości, wkładają więcej wysiłku, by sprostać wyzwaniu (Bandura, 1989).

Z praktyki szkolnej

Zadaniem ucznia jest przygotowanie projektu na lekcję historii.

Jeśli uczeń ma wysokie poczucie własnej skuteczności, to poświęci więcej czasu na zebranie informacji i przygotowanie prezentacji, będzie szukał dodatkowych źródeł i nie zniechęci się, gdy napotka trudne fragmenty materiału.

Jeśli uczeń ma niskie poczucie własnej skuteczności, to może podjąć tylko minimalny wysiłek (np. skopiować kilka informacji) i łatwo się poddać przy pierwszych trudnościach. W rezultacie jego projekt będzie słabszy, a uczeń w kolejnych zadaniach będzie się czuł jeszcze mniej pewny siebie.

To pokazuje, że przekonanie o własnej skuteczności decyduje o tym, ile wysiłku uczeń włoży w zadanie i jak bardzo będzie wytrwały mimo przeszkód.

Dlaczego warto zajmować się w szkole przekonaniem uczniów o własnej skuteczności?

Uczniowie z silnym przekonaniem o własnej skuteczności:

- częściej podejmują wyzwania;
- wkładają więcej wysiłku w dane przedsięwzięcie;
- lepiej radzą sobie ze stresem;
- szybciej wracają do działania po niepowodzeniu.

Uczniowie bez przekonania o własnej skuteczności:

- szybciej rezygnują;
- unikają trudnych zadań;
- silniej przeżywają niepowodzenia.

5.2. Jak budować przekonanie o własnej skuteczności?

Bandura stwierdził, że przekonanie o własnej skuteczności nie pojawia się samo z siebie, lecz kształtuje na podstawie doświadczeń i informacji płynących z otoczenia. Wskazał cztery główne źródła przekonania o własnej skuteczności:

- doświadczenia sukcesu (ang. *mastery experiences*);
- modelowanie (ang. *vicarious experiences*);
- perswazja słowna (ang. *verbal persuasion*);
- stan emocjonalny i fizjologiczny (ang. *physiological and affective states*) (Bandura, 1977a).

5.2.1. Doświadczenie sukcesu

Udało mi się wcześniej, więc dam radę znowu.

Najważniejszym i najsilniejszym źródłem przekonania o własnej skuteczności są osobiste doświadczenia sukcesu. Kiedy uczeń obserwuje, że wcześniejsze działania doprowadziły go do pozytywnego rezultatu, rośnie jego przekonanie, że poradzi sobie z podobnym zadaniem ponownie. Szczególnie istotne są tu pierwsze doświadczenia – wczesne sukcesy wzmacniają przekonanie „potrafię”, natomiast seria porażek, zwłaszcza u początkujących, może szybko podważyć wiarę we własne umiejętności.

Z praktyki szkolnej

Uczeń zaczyna naukę czytania.

- Pierwsze sukcesy – uczeń poprawnie przeczytał pierwsze słowa i krótkie zdania. Nauczyciel pochwalił go za wysiłek i poprawność. Dzięki temu dziecko wierzy w siebie i myśli: „Potrafię czytać, dam radę z trudniejszymi słowami”. To przekonanie motywuje je do dalszej nauki i samodzielnego ćwiczenia.
- Brak sukcesów lub niepowodzenia – jeśli uczeń na początku często się myli i nie otrzymuje wsparcia, może pomyśleć: „Nie potrafię czytać” i szybko stracić przekonanie o własnych możliwościach, co może zniechęcić go do dalszej nauki.

Kluczową rolę odgrywa przy tym sposób interpretowania własnych doświadczeń. Trudności mogą być postrzegane jako sygnał braku kompetencji albo jako naturalny etap procesu uczenia się (patrz: [rozdział 4](#)).

Jakie szkolne praktyki nauczyciela pozwalają uczniom doświadczać sukcesów?

- Zadania dopasowane do poziomu ucznia, z możliwością stopniowego zwiększania trudności.
- Rozbijanie dużych zadań na mniejsze kroki (np. jeden akapit zamiast całego wypracowania).
- Porównywanie wyników ucznia z jego własnymi wcześniejszymi dokonaniami (a nie porównywanie z innymi uczniami).
- Informacja zwrotna akcentująca wysiłek i rozwój.
- Możliwość poprawy prac, aby doświadczyć „zamkniętego sukcesem” procesu.
- Jasne cele lekcji: „Dziś nauczę się...”.
- Pokazywanie postępu: „Pisałeś 5 zdań, dziś już 10”.

5.2.2. Modelowanie

Istotnym uzupełnieniem własnych doświadczeń jest uczenie się poprzez obserwację innych (np. koleżanek w klasie lub starszego rodzeństwa). Widząc, że podobne do nas osoby potrafią sprostać wyzwaniom, łatwiej uwierzyć we własne możliwości. Mechanizm ten ma szczególne znaczenie w sytuacjach nowych lub niepewnych, gdy nie mamy jeszcze własnych doświadczeń, które mogłyby nas wesprzeć w ocenie naszych możliwości.

Przykład ze szkoły: Nowa uczennica dołącza do klasy. Ma przygotować i przedstawić prezentację przed całą klasą, a nigdy wcześniej tego nie robiła. Widzi jednak (obserwacja klasy), że koleżanki spokojnie i ciekawie prezentują swoje tematy, radzą sobie z pytaniami nauczyciela i zbierają pozytywne reakcje od klasy. Dzięki temu wierzy, że sama też da radę, choć jeszcze nie ma doświadczenia w wystąpieniach publicznych. Wykorzystuje więc tę wiarę i próbuje przygotować i wygłosić swoją prezentację, mimo początkowego stresu.

W środowisku szkolnym ogromną rolę odgrywają pozytywne modele – zarówno rówieśnicy, jak i nauczyciele. Ich sukcesy oraz strategie działania mogą inspirować uczniów, bo pokazują im realną drogę do osiągnięcia celu i podtrzymują przekonanie: „Ja też mogę się tego nauczyć, mi też może się udać”.

Jakie szkolne praktyki sprzyjają modelowaniu?

- Prezentacje uczniowskie jako dobre przykłady i inspiracje.
- Praca w parach lub grupach, w których można obserwować strategie działania innych.
- Nauczyciel pokazujący krok po kroku, jak podejść do zadania.
- Dawanie roli eksperta uczniom, którzy opanowali materiał.

5.2.3. Perswazja słowna

Wierzę, że dasz radę.

Kolejnym istotnym źródłem przekonań o własnej skuteczności jest perswazja słowna, czyli wspierające komunikaty ze strony innych osób. Na przykład nauczyciel podchodzi do ucznia, który ma trudności z rozwiązaniem zadania, i mówi: „Wiem, że potrafisz sobie z tym poradzić. Spróbuj jeszcze raz krok po kroku, a jeśli coś będzie trudne, razem znajdziemy rozwiązanie”. Informacja zwrotna, zachęta czy wiara w możliwości ucznia wyrażona przez nauczyciela, trenera lub rówieśnika mogą zwiększać motywację do działania i wytrwałość w obliczu trudności.

Skuteczność takiego wsparcia zależy jednak od jego autentyczności i adekwatności do sytuacji. Puste pochwały pozbawione odniesienia do realnych kompetencji czy postępów nie wzmacniają poczucia skuteczności, wręcz mogą je podważać (patrz: [rozdział 4](#)). Natomiast dobrze sformułowana informacja zwrotna, oparta na faktach i konkretach, dodaje odwagi, pomaga rozwiązać wątpliwości i podjąć działanie, które wcześniej wydawało się zbyt ryzykowne lub trudne.

Jakie komunikaty budują przekonanie o własnej skuteczności?

- Jasna, wspierająca informacja zwrotna: „Widzę, że użyłeś nowej metody, to krok we właściwą stronę”.
- Zachęty poprzedzone wskazaniem mocnych stron i obszarów możliwych do poprawy.
- Komunikaty wzmacniające sprawczość: „Spróbuj jeszcze raz, masz dobry plan działania”.
- Docenianie wysiłku, wytrwałości i strategii uczenia się.

Jak mówić?

- „Widzę, że włożyłeś dużo pracy – idziesz w dobrym kierunku”.
- „W tym zadaniu pomogło ci to, że próbowałeś kilku rozwiązań”.
- „Jeszcze tego nie umiesz, ale jesteś coraz bliżej”.

Czego unikać?

- „Ty zawsze...” / „Ty nigdy...”
- Porównań z innymi.
- Pochwał oderwanych od rzeczywistości („Jesteś geniuszem!”).

5.2.4. Stan emocjonalny i fizjologiczny

Zmęczenie, lęk lub spokój wpływają na przekonanie o własnej skuteczności.

To, co czujemy (lęk, stres, entuzjazm, zmęczenie), wpływa na ocenę własnych kompetencji. Silne napięcie, wyczerpanie czy negatywne emocje mogą sugerować uczniowi, że brak mu zasobów do poradzenia sobie z zadaniem, co osłabia poczucie skuteczności. Natomiast dobre samopoczucie, energia i poczucie spokoju wynikające z wcześniejszych doświadczeń sprzyjają większej dostępności zasobów potrzebnych do poradzenia sobie w sytuacji wyzwania interpretowanej jako zagrożenie. Dlatego umiejętność regulowania emocji i dbania o dobrostan stanowi ważny element wzmacniający sprawczość.

Jakie praktyki sprzyjają wzmacnianiu przekonania o własnej skuteczności?

- unikanie sytuacji publicznego zawstydzania, np. nauczyciel indywidualnie tłumaczy uczniowi, jak należy poprawić błąd;
- prowadzenie dwuminutowych ćwiczeń oddechowych przed sprawdzianem (lub w innych stresujących sytuacjach);

- akceptowanie popełnianych przez uczniów błędów i traktowanie ich jako ważną informację, np. przez komunikat: „Sprawdźmy razem, skąd wyszedł taki wynik, może razem znajdziemy miejsce, w którym się pomyliłaś”;
- spokojne reagowanie nauczyciela na trudności w klasie – modelowanie takich zachowań u uczniów przez własny przykład;
- pomaganie uczniom w organizacji nauki i wypoczynku;
- stosowanie techniki radzenia sobie w trudnych sytuacjach, np. „stop, pomyśl, działaj”;
- indywidualne rozmowy z uczniami o emocjach – uświadamianie, że wszystkie emocje są naturalne, sugerowanie sposobów radzenia sobie z nimi;
- rekomendowanie uczniom prowadzenia dziennika emocji, czyli codziennego zapisywania, co czuli w ciągu dnia i co im pomogło opanować emocje.

Opierając się na czterech źródłach wskazanych przez Bandurę, każdy może samodzielnie pracować nad rozwijaniem przekonania o własnej skuteczności. W środowisku szkolnym to nauczyciele wspierają uczniów w tym procesie, bo to oni odgrywają kluczową rolę w rozwijaniu przekonania uczniów o ich własnej skuteczności. Mogą to robić: tworząc sytuacje, w których uczniowie doświadczają sukcesów; modelując i zwracając uwagę na wysiłek i osiągnięcia; pokazując, że starania prowadzą do efektów. Ważne są także wspierające komunikaty, które budują wiarę uczniów w ich możliwości, oraz dbanie o stan psychofizyczny, np. przez przerwy, aktywność ruchową i spokojną atmosferę w klasie. Nauczyciel powinien również zachęcać uczniów do samodzielnego wzmocnienia przekonania o własnej skuteczności.

Jak samodzielnie rozwijać przekonanie o własnej skuteczności?

Doświadczaj małych realnych sukcesów, bo to najsilniejszy sposób wzmocnienia przekonania o własnych możliwościach. Każde drobne osiągnięcie buduje przekonanie o własnej skuteczności i motywuje do dalszego działania.

- Ustalaj konkretne, małe cele (np. 10 minut nauki dziennie zamiast „ogarnę całą matematykę”).
- Zapisuj postępy i świętuj każdy krok.
- Ucz się na błędach, zamiast je oceniać.
- Wykorzystuj mechanizm: „Skoro udało mi się wcześniej, uda się także teraz”.

Ucz się przez obserwację innych, bo obserwowanie tego, jak inni osiągają cele, pozwala uczyć się strategii i wzmacnia przekonanie, że samemu też można odnieść sukces.

- Otaczaj się osobami, które mają podobny cel, są trochę dalej w procesie, pokazują, że to możliwe.
- Znajdź mentora, trenera lub kolegę do wspólnej nauki.
- Obserwuj strategie innych, nie wynik.
- Zadawaj pytania: „Jak to zrobiłeś?”.

Korzystaj z pozytywnej i budującej informacji zwrotnej, bo słowa innych kształtują naszą narrację o sobie i mogą wzmacniać wiarę we własne możliwości.

- Proś o opinię opartą na faktach i dotyczącą też procesu/wysiłku.
- Mów do siebie jak do przyjaciela.
- Praktykuj komunikaty: „Jeszcze tego nie umiem, ale się uczę”, „Co mogę zrobić inaczej?”.
- Unikaj porównań z innymi (niszczą motywację) i etykietowania siebie (np. „Nie umiem rysować”, „Jestem beznadziejna z matematyki”).

Zarządzaj stresem i emocjami, bo umiejętność panowania nad nimi pozwala podejmować lepsze decyzje, utrzymywać motywację i skuteczniej realizować cele.

- Wykonuj krótkie ćwiczenia oddechowe przed wyzwaniem.
- Planuj działania, żeby wiedzieć, co i jak zrobić.
- Zmieniaj interpretację własnego stresu – zamiast postrzegać stres jako coś negatywnego, co paraliżuje i utrudnia działanie, traktuj go jako źródło energii potrzebnej do działania.

Oto kilka prostych kroków, które stosowane codziennie przyczynią się do wzmacniania skuteczności:

1. Codziennie poświęć chwilę na zauważenie swoich osiągnięć – zapisz trzy rzeczy, które udało Ci się zrobić. Nawet drobne sukcesy mają znaczenie i pomagają dostrzec postęp, budując pewność siebie.
2. Zamiast patrzeć tylko na duże cele, zapytaj siebie: „Jaki jest najmniejszy krok naprzód?”. Skupienie się na małych, realnych działaniach pozwala stopniowo przybliżać się do celu i unikać poczucia przytłoczenia.

3. Otaczaj się ludźmi, którzy dodają Ci otuchy i motywują do działania. Wspierające środowisko wzmacnia pozytywne nastawienie i pozwala bardziej wierzyć w swoje możliwości.
4. Kiedy pojawia się myśl „nie umiem”, zamień ją na „jeszcze nie umiem”. Takie podejście przypomina, że brak umiejętności to tylko etap nauki, a nie trwała cecha.
5. Po każdym niepowodzeniu zastanów się, czego możesz się nauczyć. Traktowanie niepowodzeń jako lekcji pozwala wyciągać wnioski, wzmacniać odporność i budować przekonanie o własnych możliwościach na przyszłość.

5.3. Budowanie przekonania o własnej skuteczności w wychowaniu przedszkolnym

Rozwijanie przekonania o własnej skuteczności u dzieci w przedszkolu opiera się na tworzeniu sytuacji, w których mogą doświadczać wpływu swoich działań na otoczenie. Istotne jest, by zadania były dostosowane do ich możliwości, umożliwiały osiąganie małych sukcesów i wzmacniały sprawczość. Równocześnie kluczowe jest wsparcie nauczyciela poprzez pozytywną, budującą informację zwrotną oraz normalizowanie błędów, co pozwala dzieciom uczyć się na doświadczeniach i rozwijać odporność emocjonalną. Obserwacja innych i możliwość dzielenia się osiągnięciami dodatkowo zwiększają poczucie kompetencji i motywację do działania (Bandura, 1977).

Kluczowe jest więc, by każde dziecko mogło:

- próbować;
- doświadczać małych sukcesów;
- słyszeć pozytywną informację o wysiłku;
- czuć, że ma wpływ.

Poniżej przedstawiono kilka prostych sposobów, które pomagają dzieciom w wieku przedszkolnym rozwijać przekonanie o własnej skuteczności i pewności siebie w codziennych sytuacjach.

Małe zadania – wielkie sukcesy. Drobne, możliwe do wykonania zadania pokazują dziecku, że **potrafi wpływać na świat**.

- Powierzaj krótkie zadania (np. rozdanie kredek, sprzątanie klocków).

- Po wykonaniu pokaż efekt: „Zrobiłeś to! Dzięki tobie mamy porządek”.
- Podkreślaj proces: „Spróbowałeś do końca”.

Umiem coraz więcej. Śledzenie własnych postępów odwraca uwagę od porównywania się z innymi i rozwija poczucie wzrastania.

- Zachęcaj do dzielenia się swoimi sukcesami z klasą, aby każdy mógł świętować własne osiągnięcia.

Komunikacja „jeszcze”. Zmiana języka uczy, że nauka to proces, a błędy są naturalne.

- Powtarzaj: „Jeszcze się tego uczysz”.
- Reaguj przy niepowodzeniu: „Spróbujmy inaczej”, „Następnym razem pójdzie lepiej”.

Wybór ma znaczenie. Dając wybór, wzmacniasz sprawczość dziecka.

- Pozwól dziecku wybrać zabawkę, kolor czy narzędzia pracy.
- Zadawaj pytania typu: „Wolisz zacząć od tego czy od tamtego?”.

Pokaż, jak to zrobiłeś. Dzielenie się umiejętnościami wzmacnia pewność siebie.

- Zachęcaj do pokazywania innym dzieciom np. wiązania sznurówek, układania puzzli.

Normalizacja błędów. Błędy to naturalna część nauki – oswajanie ich zmniejsza lęk i frustrację.

- Wprowadzaj krótkie rytuały po pomyłce („Ok, próbujemy dalej!”).
- Podkreślaj: „Błędy pomagają nam się uczyć”.

Minutki odwagi. Wyzwania nieco ponad możliwości budują odwagę i poczucie osiągnięcia.

- Zaproponuj dziecku małe wyzwanie. Jeśli dziecko zazwyczaj liczy do 5, poproś, aby spróbowało policzyć do 7 lub 10; jeśli zwykle układa wieżę z klocków, zaproponuj zbudowanie wieży z jednym klockiem więcej; jeśli nazywa kolory, poproś, aby znalazło dwie rzeczy w tym samym kolorze; jeśli mówi pojedyncze słowa, zachęć do powiedzenia krótkiego zdania (np. „To jest miś”).
- Po wykonaniu doceniaj wysiłek: „Poradziłeś sobie, mimo że było trudno”.

5.4. Budowanie przekonania o własnej skuteczności w edukacji wczesnoszkolnej

Rozwijanie przekonania o własnej skuteczności w klasach I–III szkoły podstawowej jest kluczowym elementem wspierania samodzielności, motywacji i zaangażowania uczniów w toku nauki szkolnej. W tym wieku dzieci uczą się nie tylko konkretnych umiejętności, lecz także tego, jak postrzegają swoje możliwości i wpływ na otoczenie.

Krótkie zasady wzmacniania skuteczności (dla nauczyciela):

- doceniaj wysiłek → nie porównuj;
- dawaj wybór → umożliwaj doświadczanie sprawczości;
- stopniuj trudność → pozwól doświadczać sukcesu;
- normalizuj błędy → ucz strategii, nie perfekcji.

Poniżej opisano przykłady sposobów rozwijania poczucia własnej skuteczności u dzieci w klasach I–III szkoły podstawowej.

Moje małe cele na dziś. Cel: rozwijanie przekonania, że sukces jest efektem własnych działań.

Na początku dnia uczniowie zapisują lub rysują swój osobisty minicel (np. „Chcę dziś napisać poprawnie 3 trudne słowa”). Pod koniec zajęć wracają do niego i zaznaczają, czy udało się go zrealizować. Nauczyciel docenia nie tylko wynik, ale też wysiłek i sposób działania.

Zanim poproszę o pomoc. Cel: budowanie wiary we własne możliwości i zmniejszenie lęku przed popełnianiem błędów.

Zaproponuj dzieciom nauczenie się czteroetapowej procedury rozwiązywania trudności:

1. Spróbuj sam.
2. Spróbuj jeszcze raz, innym sposobem.
3. Zapytaj kolegę.
4. Poproś nauczyciela.

Taki schemat stosowany w klasie wspiera samodzielność i planowanie działań.

Eksperci w klasie. Cel: uczenie poprzez współpracę i modelowanie, aby dziecko widziało, że skoro inni potrafią, to ja też mogę.

Uczniowie, którzy dobrze opanowali dane zadanie, stają się ekspertami i mogą pomagać innym. Role ekspertów zmieniają się, tak aby każdy miał szansę się sprawdzić. Na przykład dzieci uczą się nawleknięcia koralików na sznurek. Kilko dzieci, które już dobrze sobie z tym radzą, zostaje ekspertami i pokazuje innym, jak to robić krok po kroku. Po kilku minutach uczniowie, którzy się nauczyli nawleknięcia koralików, stają się ekspertami dla innych. Pierwsi uczniowie mogą wciąż wspierać kolegów lub ćwiczyć nowe zadania. Podczas takich aktywności nauczyciel musi bardzo uważnie monitorować dynamikę grupy, aby doświadczenie nie zamieniło się w sytuację rywalizacji.

Co mi pomogło? Cel: rozwijanie świadomości skutecznych strategii uczenia się.

Po wykonaniu zadania uczniowie krótko zastanawiają się, co pomogło im osiągnąć cel (np. cierpliwość, poprawianie błędów, skupienie). Dzieci rysują obrazek według instrukcji nauczyciela („Narysować domek z oknem i drzwiami”). Po skończonej pracy nauczyciel pyta: „Co ci pomogło zrobić rysunek tak, jak chciałeś?”. Dziecko odpowiada „Skupiłem się i robiłem powoli każdy element” albo „Poprawiałem błędy, kiedy coś nie wyszło”. Dzieci budują wieżę według obrazka. Po zakończeniu nauczyciel pyta: „Co ci pomogło zbudować tak wysoką wieżę?”. Dziecko odpowiada: „Najpierw robiłem mocną podstawę” albo „Patrzyłem na obrazek i robiłem dokładnie tak samo”.

Mapa postępów. Cel: rozwijanie świadomości ciągłego rozwoju.

Każdy uczeń prowadzi własny „suwak postępu” dla wybranego długoterminowego celu (np. płynne czytanie). Regularnie zaznacza kolejne etapy, skupiając się na swoim rozwoju, a nie porównywaniu z innymi.

Minutka odwagi. Cel: doświadczanie sukcesu mimo stresu i nabywanie odwagi do podejmowania wyzwań.

Raz w tygodniu każde dziecko wykonuje zadanie nieco przekraczające jego dotychczasowe umiejętności. Po ćwiczeniu omawia swoje emocje, odpowiadając na pytania nauczyciela. Przykład: skakanie na jednej nodze. Dziecko zazwyczaj skacze na obu nogach, teraz próbuje skakać na jednej nodze przez kilka sekund. Po ćwiczeniu nauczyciel pyta: „Co czułeś przed próbą? Co po skakaniu? Co cię zaskoczyło?”. Przykład: rysowanie trudniejszego kształtu. Dziecko zazwyczaj rysuje kółka i kwadraty, teraz próbuje narysować trójkąt lub domek z dachem. Po wykonaniu zadania nauczyciel pyta: „Co czułeś przed? Co po? Co cię zaskoczyło?”.

5.5. Budowanie przekonania o własnej skuteczności w klasach IV–VIII szkoły podstawowej

W wieku 10–14 lat uczniowie przeżywają wiele zmian zarówno w sferze poznawczej, jak i społecznej. Jest to okres zwiększonej potrzeby samodzielności, a jednocześnie wrażliwości na ocenę rówieśników i dorosłych (Erikson, 1968; Piaget, 1972). Kluczowe staje się poczucie własnego wpływu na efekty działań – poczucie, że to, co robię, ma znaczenie i przynosi realne rezultaty (Bandura, 1997).

W tym okresie ważne jest także uczenie się radzenia sobie z niepowodzeniami oraz rozwijanie umiejętności planowania i stosowania skutecznych strategii działania (Dweck, 2017).

Kluczowe dla dzieci w tym wieku jest:

- poczucie wpływu;
- radzenie sobie z oceną społeczną;
- budowanie strategii działania.

Poniżej opisano kilka pomysłów na wspieranie uczniów w budowaniu przekonania o własnej skuteczności.

Cele i planowanie: „Od marzenia do działania”. Cel: dostrzeżenie, że wyniki zależą od systematycznego działania i planowania.

Uczniowie ustalają cel semestralny i rozbijają go na mniejsze kroki. Na koniec tygodnia dokonują refleksji – co zadziałało, co poprawić.

Z praktyki szkolnej

Kondycja fizyczna

Uczeń wyznacza sobie cel poprawy kondycji fizycznej. W pierwszym tygodniu wykonuje trzy krótkie treningi po 10–15 minut. W drugim tygodniu wydłuża jeden trening do 20 minut i notuje, które ćwiczenia były łatwe, a które trudne. W trzecim tygodniu sprawdza postępy, wykonując prosty test (np. liczba przysiadów lub czas truchtu). W refleksji zauważa, że np. regularność była dobra, choć spadała motywacja, pomagała jednak muzyka, planuje ćwiczyć o stałej porze.

Czytanie książek

Uczeń postanawia przeczytać trzy książki spoza listy szkolnych lektur. W pierwszym tygodniu wybiera tytuły i ustala harmonogram. W drugim tygodniu czyta codziennie 20

stron i zaznacza ciekawe fragmenty. W trzecim tygodniu pisze krótkie podsumowanie przeczytanej książki i wybiera następną. W refleksji zauważa, że np. czytał regularnie, ale czasem trudno było mu się skupić, dlatego zamierza robić to wcześniej, nie tuż przed snem.

Dziennik postępów: „Zobacz różnicę”. Cel: zaobserwowanie postępu.

Raz w tygodniu uczniowie zapisują, w czym są lepsi niż wcześniej, koncentrując się na konkretnych umiejętnościach, nie ocenach.

Z praktyki szkolnej

Pisanie i język polski

Uczeń zauważa, że potrafi teraz pisać krótkie opowiadania z wyraźnym początkiem, środkiem i zakończeniem, podczas gdy wcześniej jego teksty były chaotyczne. W dzienniku zapisuje, że lepiej używa opisów i dialogów, co sprawia, że historie są ciekawsze.

Matematyka i logiczne myślenie

Uczennica notuje, że szybciej rozwiązuje zadania z ułamkami i potrafi wyjaśnić, jak doszła do wyniku. Wcześniej potrzebowała dużo czasu i pomocy nauczyciela, teraz radzi sobie samodzielnie z podobnymi zadaniami.

Sprawdź swoje strategie. Cel: Zmiana myślenia z „umiejętności wrodzone” na „umiejętności rozwijane”.

Na kartkówkach uczniowie opisują zastosowane strategie, czyli co zrobili, żeby rozwiązać zadanie. Po oddaniu pracy dopisują na nich, co mogliby zrobić inaczej następnym razem, np. użyć innej metody, lepiej zaplanować czas, zwrócić uwagę na szczegóły.

Z praktyki szkolnej

Historia/projekt

Uczennica przygotowywała prezentację o wydarzeniu historycznym. Zebrała informacje, zrobiła konspekt i slajdy. Po oddaniu dopisuje, że następnym razem lepiej rozplanuje czas, by zrobić próbne czytanie prezentacji i dodać ciekawsze ilustracje.

Biologia/eksperyment

Uczennica wykonywała doświadczenie w laboratorium. Najpierw przygotowała wszystkie

przybory, potem dokładnie zapisała obserwacje. Po oddaniu pracy dopisuje, że następnym razem mogłaby robić notatki po każdym etapie, żeby niczego nie pominąć.

Role zadaniowe: każdy ekspertem w czymś innym. Cel: stworzenie każdemu uczniowi przestrzeni do przekonania, że potrafi, i doceniania swoich umiejętności.

W pracy w grupie każdy uczeń odgrywa określoną rolę, np. ekspert od grafiki, który tworzy ilustracje i wizualizacje; prezenter, który przedstawia wyniki grupy innym; kontroler czasu, który pilnuje, aby grupa realizowała zadania w ustalonym czasie. Dzięki temu każdy uczestnik może wnieść do pracy swoje mocne strony i umiejętności, a sukces całej grupy zależy od współpracy i wzajemnego wsparcia.

Z praktyki szkolnej

Zadanie przyrodnicze

Podczas eksperymentu uczniowie mają różne zadania: jedna osoba jest odpowiedzialna za notowanie i zapisuje wyniki eksperymentu, inna jest koordynatorem narzędzi i przygotowuje potrzebne przybory, a kolejna ma rolę obserwatora i zwraca uwagę na szczegóły, które mogą wpłynąć na wynik. Dzięki takim doświadczeniom współpracy uczniowie uczą się rozpoznawać, w jakich rolach jest im wygodnie, a w jakich nie. Uczą się też radzić sobie w sytuacjach, kiedy praca nie przebiega sprawnie.

Role, jakie przyjmują uczniowie, zależą od ich predyspozycji i inwencji. Nazywanie tych ról to dodatkowe pole do autonomii i kreatywności, np.

- ekspert od grafiki/ilustrator – tworzy schematy, rysunki, wizualizacje, plakaty;
- prezenter – przedstawia wyniki pracy grupy przed klasą lub nauczycielem;
- kontroler czasu/stróż harmonogramu – pilnuje, aby grupa wykonywała zadania w ustalonym czasie;
- sekretarz – zapisuje pomysły, wyniki eksperymentu, kluczowe informacje;
- koordynator narzędzi/logistyk – przygotowuje potrzebne materiały, sprzęt lub pomoce;
- pomysłodawca/kreator – proponuje rozwiązania, nowe pomysły i innowacyjne podejścia;
- redaktor – sprawdza poprawność językową i estetykę prezentacji, tekstów lub plakatów;
- mediator/osoba dbająca o współpracę – pomaga rozwiązywać konflikty i dba o dobrą atmosferę w grupie.

Podczas realizacji podobnych zadań rolą nauczyciela jest wyznaczanie ram dla współpracy grupowej.

Moc konstruktywnego feedbacku. Cel: wzmocnienie przez informację zwrotną wskazującą drogę rozwoju.

Zasada 2 + 1 (lub dwie gwiazdy [*], jedno życzenie [↑]). Polega na tym, że w informacji zwrotnej nauczyciel lub rówieśnik najpierw wskazuje dwie pozytywne rzeczy w pracy ucznia, np. pomysł, zastosowaną metodę lub widoczny wysiłek. Następnie dodaje jedną konkretną wskazówkę rozwojową, co można poprawić lub udoskonalić w przyszłości.

Z praktyki szkolnej

Wypracowanie z języka polskiego

Napisałeś bardzo ciekawą historię, której fabuła była oryginalna i wciągająca. (*) Dobrze użyłeś dialogów, dzięki czemu postacie wydawały się żywe i realistyczne. (*) Następnym razem warto, abyś zwrócił większą uwagę na interpunkcję, co sprawi, że tekst będzie jeszcze płynniej napisany i przyjemniejszy w lekturze. (↑)

Prezentacja w grupie (historia, przyroda itp.)

Dobrze przedstawiłaś główną myśl prezentacji, tak że była ona jasna i zrozumiała dla całej klasy. (*) Dobrze używałaś przykładów, które pomagały słuchaczom lepiej zrozumieć temat. (*) Następnym razem warto, abyś mówiła głośniej i bardziej wyraźnie, żeby wszyscy mogli cię dobrze słyszeć. (↑)

(*) – gwiazda

(↑) – życzenie

Skala trudności i odwagi. Cel: odkrycie, że mimo obaw wiele zadań jest możliwych do wykonania.

Przed rozpoczęciem zadania uczniowie samodzielnie oceniają jego przewidywaną trudność w skali od 1 do 5. Zastanawiają się, jakie wyzwania mogą napotkać i jakie zasoby będą im potrzebne. Po wykonaniu zadania porównują przewidywania ze swoimi rzeczywistymi odczuciami. Wspólnie z nauczycielem lub w grupie omawiają, co okazało się łatwiejsze lub trudniejsze, niż przypuszczali, oraz jakie strategie pomogły im poradzić sobie z wyzwaniem.

Z praktyki szkolnej

Projekt przyrodniczy

Przed rozpoczęciem przygotowania minieksperymentu o roślinach uczniowie ocenili jego trudność na 4 w skali od 1 do 5. Spodziewali się, że będzie trudno dokładnie zmierzyć wzrost roślin i zapisać obserwacje. Przygotowali potrzebne przybory: linijki, notesy, wodę i nasiona. Po wykonaniu zadania okazało się, że większość czynności była łatwiejsza, niż przewidywali – mierzenie i zapisywanie wyników poszło sprawnie. Najtrudniejsze było cierpliwe czekanie i codzienne obserwacje. Uczniowie wspólnie z nauczycielem omówili strategie, które im pomogły: systematyczność, podział pracy i dokładne notowanie wyników. Dzięki temu zrozumieli, że mimo ich początkowych obaw zadanie było wykonalne, a planowanie i konsekwencja ułatwiły jego realizację.

Trening reagowania na porażkę. Cel: uczynienie porażki informacją sprzyjającą dalszemu działaniu.

Po niepowodzeniu uczniowie analizują sytuację, odpowiadając na pytania: „Co nie wyszło?” i „Dlaczego?”, aby zrozumieć przyczyny trudności. Następnie planują kolejne działania, zastanawiając się: „Co mogę zmienić?” i „Jaki pierwszy krok zrobię jutro?”. Dzięki temu to, co się nie udało, staje się źródłem nauki, a nie blokadą działania.

Z praktyki szkolnej

Zadanie matematyczne

Uczeń próbował rozwiązać zestaw zadań z ułamkami, ale kilka zadań wyszło błędnie. Zastanowił się, co nie wyszło – zauważył, że popełniał błędy przy sprowadzaniu ułamków do wspólnego mianownika. Następnie odpowiedział sobie na pytanie: „Dlaczego nie wyszło?”. Okazało się, że nie do końca rozumiał tę część tematu i spieszył się przy obliczeniach. Plan działania na kolejny dzień obejmował powtórzenie reguł zamiany ułamków, rozwiązywanie kilku prostych przykładów i powolną kontrolę każdego kroku. Dzięki temu uczeń potraktował wcześniejsze błędy jako cenną informację, która pomogła mu lepiej przygotować się do następnych zadań.

Zanim powiesz: „Nie umiem”. Cel: nauka szukania rozwiązań i rozwinięcie odporności na stres i trudności.

Na tablicy w klasie widnieje lista strategii, które uczniowie mogą zastosować, zanim zdecydują się poddać lub zrezygnować z wykonania zadania. Znajdują się tam m.in.: przypomnienie sobie wcześniejszych sukcesów, które dodaje pewności siebie; wykonanie małego, pierwszego kroku, aby rozpocząć działanie w sposób kontrolowany; poproszenie nauczyciela lub rówieśnika o konkretną wskazówkę, co pomaga znaleźć nowe rozwiązania i nie zniechęcić się do dalszych prób.

Uczenie się od rówieśników. Cel: wzmocnienie przekonania „ja też mogę” przez obserwację rówieśników jako modeli podobnych do siebie.

Uczniowie realizują projekty, w których nie pokazują tylko efektu, ale przede wszystkim krok po kroku przedstawiają, jak go osiągnęli. Opowiadają, jakie strategie stosowali, np. jak powtarzali słówka, używając fiszek, map myśli czy kolorowych notatek; jak planowali swój czas, dzieląc projekt na etapy i ustalając harmonogram; jak radzili sobie z trudnościami, np. szukając dodatkowych źródeł, konsultując się z nauczycielem lub próbując różnych metod rozwiązania problemu. Dzięki temu rówieśnicy mogą zobaczyć konkretne sposoby pracy, porównać je ze swoimi i zaczerpnąć pomysły, co wzmacnia przekonanie: „Jeśli oni potrafią, ja też mogę”.

Tworzenie przestrzeni do samodzielnego dokonywania wyborów. Cel: wzrost poczucia wpływu na własne działanie.

Uczniowie decydują o formie prezentacji (film, plakat, wystąpienie, prezentacja), dostosowując zadanie do swoich celów lub preferencji.

Poniżej opisano propozycje praktycznych działań nauczycielskich w klasach IV–VIII, skoncentrowanych na nauce przedmiotowej.

Strategie uczenia się zamiast „zdolności”. Jeśli uczeń rozumie, jak się uczyć, czuje, że ma wpływ na wynik.

Wprowadź minilekcje o konkretnych metodach uczenia:

- fiszki i własne przykłady;
- mapy pojęć;
- notatki w formie pytań;

- planowanie powtórek w czasie (chodzi tu o krótkie, systematyczne powtórki materiału w określonych odstępach czasu, które pomagają utrwalić wiedzę, np. 3 minuty po lekcji uczeń szybko przypomina sobie główne punkty lub zapisuje najważniejsze informacje z lekcji).

Zadanie + wskazówka. Minimalizuje porzucanie pracy przez uczniów, zanim podejmą próbę.

Przy każdym zadaniu domowym dopisz:

- „Jeśli utkniesz – sprawdź przykład na stronie...”
- „Zaczynaj od kroku 1...”
- „Zadaj sobie pytanie...”

Monitorowanie postępów. Gdy uczniowie widzą swój rozwój w czasie, wzmacnia to ich motywację.

Raz na 2 tygodnie – karta refleksji uczenia się:

1. Co udało mi się lepiej niż ostatnio?
2. Co mi pomogło?
3. Czego spróbuję następnym razem?

Realistyczne cele „na najbliższy krok”. Przy stawianiu sobie małych osiągalnych celów mamy szansę na częste doświadczanie sukcesu.

Zamiast „Poprawię oceny”:

- „Rozwiążę 3 zadania tekstowe bez podpowiedzi”;
- „Nauczę się 10 nowych słówek do wtorku”.

Różnicowanie trudności z wyborem. Uczeń sam wybiera, ile chce spróbować.

Zaproponuj 3 poziomy zadań:

- podstawowe;
- średnie;
- ambitne.

Analiza błędów. Zamiana błędu na informację/wskazówkę powoduje wzrost odporności na trudności.

Prosta procedura po kartkówce (która nie jest oceniana sumująco – jest elementem oceny kształtującej):

- podkreśl jedną rzecz, którą zrobiłeś dobrze;
- wybierz jedną, najważniejszą poprawkę;
- zapisz, jak unikniesz tego błędu następnym razem.

Wyznaczanie punktu startowego. Początek nie oznacza „od zera”, tylko „buduję dalej”.

Zanim zaczniemy nowy dział:

- przeprowadzamy test diagnostyczny bez oceny sumującej;
- zaznaczamy, co już umiemy;
- planujemy, czego chcemy się nauczyć.

Podsumowanie

Przekonanie o własnej skuteczności rozwija się, gdy dzieci doświadczają małych sukcesów, uczą się na błędach, obserwują innych oraz otrzymują konstruktywne informacje zwrotne od dorosłych i rówieśników (Bandura, 1997). U uczniów przedszkola i klas I–III kluczowe są: stopniowe wprowadzanie wyzwań, zabawy edukacyjne z elementami rywalizacji i współpracy oraz krótkie cele, które pozwalają widzieć efekty własnych działań i budują wiarę, że mogą to zrobić. W klasach IV–VIII rozwijanie poczucia skuteczności wspierają dodatkowo: planowanie działań, świadome stosowanie strategii, refleksja nad własnym uczeniem się, tutoring rówieśniczy, rotacja ról w grupie i powtórki w czasie, co wzmacnia odporność na trudności i przekonanie „ja też mogę”.

6. Samoregulacja

6.1. Czym jest samoregulacja?

Samoregulacja związana jest z kontrolą i monitorowaniem własnych działań; określona została jako istotny element tego procesu, umożliwiający jednostce osiągnięcie zamierzonych celów i radzenie sobie z trudnościami, jakie napotyka w życiu (Karoly, 1993). W miarę jak dzieci rosną, umiejętności samoregulacyjne stają się coraz bardziej złożone i obejmują różnorodne aspekty życia, od rozwiązywania problemów po zarządzanie emocjami i podejmowanie decyzji (Mithaug, 2003).

Samoregulacja to koncepcja, która do codziennej praktyki wprowadza obecny od lat w pedagogice i psychologii wychowania (Dryll, 2002; Gurycka, 1978) postulat podmiotowości ucznia. Bycie podmiotem oznacza świadome kierowanie własnym życiem – umiejętność podejmowania codziennych i ważniejszych decyzji oraz brania za nie odpowiedzialności. Polega też na tym, że potrafimy zmobilizować się do działania, realizować własne cele i sprawdzać, czy nasze decyzje są dobre pod względem np. etycznym, praktycznym, czy są zgodne z tym, co chcemy osiągnąć. Zdolność, która pozwala nam ocenić, jak bardzo nasze działania przybliżają nas do wymarzonego stanu, nazywana jest samoregulacją, czyli świadomym kierowaniem własnym zachowaniem i działaniami, w odróżnieniu od automatycznej regulacji biologicznej organizmu (Katra, 2016).

Zimmerman (2002; Zimmerman i Schunk, 2004) opisuje samoregulację jako proces polegający na wyznaczaniu i osiąganiu celów, zdolność przekładania myśli, intencji, zamiarów, wizji, pragnień na cele i towarzyszące im działania zmierzające do ich realizacji. Samoregulacja wiąże się także ze zdolnością do odraczania nagród oraz samokontrolą. Zdolność do samoregulacji rozwija się poprzez podejmowanie działań o charakterze samoregulacyjnym, które można podzielić na kilka kluczowych etapów (Małek i Katra, 2024):

- **Faza przeddecyzyjna** – formułowanie intencji i przekształcanie jej w konkretny cel lub przyjmowanie celu narzuconego z zewnątrz. Przykład: Uczeń decyduje, że chce poprawić swoje umiejętności w czytaniu ze zrozumieniem i ustala cel: „Przeczytam i zrozumiem 3 artykuły popularnonaukowe w ciągu tygodnia”.
- **Faza przeddziałaniowa** – opracowywany jest plan działań, który obejmuje etapy realizacji celu, najlepiej zapisane jako intencje wdrożeniowe (Gollwitzer, 1999). Przykład: Uczeń planuje, że w poniedziałek przeczyta pierwszy artykuł, we wtorek przeczyta i zrobi notatki z drugiego,

a w środę przeczyta i podsumuje trzeci, zaznaczając trudniejsze fragmenty i słowa, które trzeba powtórzyć.

- **Faza działania** – rozpoczyna się rzeczywista realizacja celu, obejmująca wykonywanie ciągu czynności prowadzących do osiągnięcia zamierzonego wyniku. Realizacji towarzyszy bieżące monitorowanie postępów względem wyznaczonych etapów. Przykład: Uczeń robi notatki z pierwszego artykułu, sprawdza nowe słowa w słowniku i porównuje przebieg lektury z harmonogramem, aby upewnić się, że zmieści się w czasie.
- **Faza podziałaniowa** – po zakończeniu działania następuje ocena uzyskanego wyniku w odniesieniu do pierwotnych założeń oraz analiza skutków ubocznych i przyszłych konsekwencji. Przykład: Uczeń sprawdza, ile artykułów udało mu się przeczytać i zrozumieć. Analizuje, które fragmenty były trudne i dlaczego, oraz planuje, jak w przyszłości lepiej organizować czas i powtarzać trudniejsze słowa.

Samoregulacja, czyli kontrolowanie siebie i obserwowanie swoich działań, wymaga wysiłku. Dlatego jej nauka i stosowanie w praktyce zajmują dużo czasu i najlepiej zacząć je jak najwcześniej, dostosowując poziom trudności do wieku dziecka. Na przykład dziecko budujące wieżę z klocków może łatwo się zniechęcić, gdy konstrukcja się przewróci. Nauczyciel może mu pokazać, jak kontrolować emocje i spróbować ponownie – mówiąc na głos: „Ups, przewróciło się, ale spróbuję jeszcze raz” lub zachęcając do wzięcia głębokiego oddechu, policzenia do 5 czy do zrobienia krótkiej przerwy przed kolejną próbą. Dziecko uczy się spokojnie obserwować swoje działania: planuje, które klocki położyć na dole, ostrożnie układa kolejne warstwy, a jeśli wieża się przewróci, analizuje, co poszło nie tak, i próbuje inaczej. W ten sposób rozwija cierpliwość, koncentrację i umiejętność kontrolowania impulsów (Katra, 2011).

Podobne strategie samoregulacji można zastosować u nastolatków. Na przykład gdy uczeń przygotowuje prezentację na lekcję czy projekt grupowy, może poczuć stres lub zniechęcenie, jeśli nie wszystko idzie zgodnie z planem. Zamiast rezygnować, nastolatek może na chwilę przerwać pracę, zrobić notatki dotyczące problemów, które napotkał, i uporządkować kolejne kroki. Może również zaplanować czas na poprawki lub dodatkowe próby, a w trakcie pracy notować, które elementy prezentacji są trudne do przygotowania i jakie strategie działają najlepiej (np. podział zadań w grupie, robienie próbnych prezentacji, nanoszenie poprawek etapami). Dzięki temu uczy się konkretnych umiejętności: systematycznego planowania pracy, wykorzystywania skutecznych metod radzenia sobie z problemami oraz wytrwałego dopracowywania zadania krok po kroku, zamiast rezygnować po pierwszych niepowodzeniach.

Rozwój samoregulacji wspierają realistyczne oczekiwania, zrozumienie sytuacji i zmian w sobie i otoczeniu, a także świadomość, że nasze działania mają wpływ na wyniki. Pomocne są też cechy takie jak: wiara we własne możliwości, pewność siebie, umiejętność planowania, przewidywanie skutków działań i optymizm. W szkole nauczyciele mogą stosować różne działania, które świadomie pomagają uczniom rozwijać samoregulację (Małek i Katra, 2024).

Samoregulację w literaturze najczęściej opisuje się jako współdziałanie następujących trzech obszarów (Gajda, 2023):

- regulacji emocji, np. radzenie sobie ze złością, lękiem, frustracją;
- regulacji uwagi i poznania, np. skupienie na zadaniu, planowanie, funkcjonowanie pamięci roboczej, hamowanie impulsów;
- regulacji zachowania, np. wybieranie strategii zamiast reakcji „automatycznej”.

U dzieci i młodzieży samoregulacja jest jednym z najważniejszych czynników wpływających na osiągnięcia szkolne. Stanowi fundament:

- skutecznego uczenia się;
- pozytywnych i pogłębionych relacji społecznych;
- dobrego zdrowia psychicznego;
- samodzielności i odpowiedzialności;
- odporności na stres.

Samoregulacja nie pojawia się sama z siebie. Człowiek buduje ją stopniowo:

- dzięki dorosłym, którzy pomagają nazywać emocje i znaleźć strategię;
- poprzez doświadczenia działania i refleksji;
- poprzez poznawanie siebie – swoich preferencji, upodobań, zainteresowań i możliwości;
- poprzez praktykę i modelowanie (obserwowanie innych).

6.2. Jak wzmacniać samoregulację?

Rozwój samoregulacji wymaga czasu i praktyki. Szkoła poprzez codzienne sytuacje edukacyjne, styl pracy nauczyciela i atmosferę w klasie może odegrać ogromną rolę w kształtowaniu samoregulacji.

Rozwijanie samoregulacji to proces, który wpływa nie tylko na wyniki w nauce, lecz także na relacje społeczne, pewność siebie i dobrostan uczniów. Dzieci, które potrafią rozpoznawać emocje, planować działania i wytrwale dążyć do celu, lepiej radzą sobie z trudnościami i potrafią uczyć się w sposób samodzielny. Nauczyciel, wspierając te umiejętności na co dzień, pomaga uczniom stawać się bardziej świadomymi, odpowiedzialnymi i zmotywowanymi uczestnikami procesu uczenia się w szkole i w dalszym życiu.

Dlaczego warto uczyć uczniów samoregulacji?

Samoregulacja:

- pomaga lepiej radzić sobie z trudnościami;
- uczy planowania działań i wytrwałości;
- wzmacnia pewność siebie i samodzielność w nauce;
- poprawia relacje z innymi i wpływa na dobrostan;
- przygotowuje do sukcesów w szkole i w życiu.

Poniżej przedstawiamy działania, które każdy nauczyciel może włączyć do swojej praktyki, by wspierać uczniów w rozwijaniu samoregulacji.

Ucz swoich uczniów rozumienia własnych emocji i reakcji. Rozwijanie samoregulacji zaczyna się od świadomości emocji. Warto pomagać uczniom w rozpoznawaniu, co czują i dlaczego tak reagują. Twórz sytuacje/okazje do wyrażania przez uczniów emocji (w zgodny z normami społecznymi i poszanowaniem dla innych, w postaci mówienia, co JA czuję, co JA przeżywam). Emocje przede wszystkim trzeba umieć rozpoznawać, nazywać i wyrażać w sposób nieraniący innych. Następnie trzeba umieć nimi zarządzać. Są emocje pomocne w aktywności poznawczej (ciekawość, zaskoczenie) – i te warto podtrzymywać. Są też takie, które utrudniają uczenie się – te należy umieć regulować, obniżać napięcie, „przykrywać” przewidywanymi emocjami („Jest to trudne, ale jeśli uda się osiągnąć ten cel – będziesz mieć wielką satysfakcję”). Proste techniki wyciszania, takie jak kilka głębokich oddechów czy krótka przerwa, uczą dzieci reagować mniej impulsywnie, w sposób bardziej świadomy.

Wspieraj planowanie i wyznaczanie celów. Dobrze, gdy uczniowie uczą się stawiać sobie małe, realne cele i systematycznie sprawdzają swoje postępy. Pomoc nauczyciela w planowaniu kolejnych kroków przez zadawanie pytania typu „Od czego zaczniesz?” lub „Co zrobisz potem?” rozwija umiejętność organizacji własnej pracy i poczucie kontroli nad działaniem.

Ćwicz odraczanie gratyfikacji i wytrwałość. Warto wprowadzać zadania wymagające cierpliwości i systematyczności oraz podkreślać znaczenie wysiłku, a nie tylko wyniku. Na przykład uczeń, który zaczyna naukę gry na pianinie, na początku potrafi zagrać jedynie proste melodie. Łatwo się zniechęca, bo od razu chciałby wykonywać trudniejsze utwory. Nauczyciel podkreśla znaczenie codziennej, krótkiej praktyki i nagradza małe sukcesy – opanowanie pojedynczej melodii czy ćwiczenie trudniejszych fragmentów krok po kroku. Dzięki temu uczeń stopniowo uczy się, że sukces wymaga czasu, systematycznego wysiłku i cierpliwości.

Udzielaj wspierającej informacji zwrotnej. Informacja zwrotna powinna wzmacniać, a nie zniechęcać. Zasada 2 + 1 (dwie rzeczy, które wyszły dobrze, oraz jedna wskazówka do poprawy) pomaga uczniom spojrzeć na swoje działania bez lęku przed popełnieniem błędu i wspiera ich w uczeniu się na doświadczeniu.

Modeluj zachowania samoregulacyjne. Nauczyciel, który sam pokazuje, jak radzi sobie ze stresem czy trudnościami („Zrobię przerwę i wrócę do tego za chwilę”), daje uczniom realny przykład samoregulacji w praktyce. Dzieci uczą się najskuteczniej przez obserwację dorosłych i naśladownictwo.

Pomagaj uczniom analizować własne strategie działania. Po wykonanym zadaniu warto zachęcić uczniów do refleksji nad tym, co im pomogło, a co mogliby zrobić inaczej następnym razem. Na przykład po napisaniu wypracowania z języka polskiego uczennica zauważyła, że dobrze poradziła sobie dzięki wcześniejszemu przygotowaniu planu pracy i notowaniu pomysłów w punktach, a miała trudności z interpunkcją i kolejnością zdań. Następnie może zaplanować, że przy kolejnym zadaniu najpierw zrobi dokładniejszą korektę lub poprosi kolegę o przeczytanie tekstu przed oddaniem. Taka rozmowa rozwija świadomość procesu uczenia się i uczy, że efekty zależą od przyjętej strategii, a nie od szczęścia czy wrodzonych zdolności.

Buduj środowisko oparte na bezpieczeństwie i współpracy. Samoregulacja najlepiej rozwija się w atmosferze zaufania i akceptacji. Uczniowie, którzy nie boją się popełniać błędów, chętniej podejmują wyzwania oraz uczą się kontrolować emocje i zachowanie. Poczucie bezpieczeństwa sprzyja nauce otwartości, cierpliwości i samokontroli.

Umiejętność samoregulacji zaczyna być bardzo przydatna (a może raczej jej przydatność jest szczególnie zauważalna) na drugim etapie edukacyjnym. To czas wielu zmian i niestety pojawiających się trudności adaptacyjnych. Rosnące wymagania wobec ucznia, zwiększona liczba przedmiotów i nauczycieli, konieczność przygotowania się do licznych testów, sprawdzianów, odpowiedzi ustnych – to wszystko sprawia, że potrzebne jest narzędzie do zarządzania własnym

procesem uczenia się. I tu pojawia się samoregulacja uczenia się jako kluczowa kompetencja, która może być remedium na wiele uczniowskich trudności w tym okresie.

Dobłą wiadomością jest to, że samoregulację w uczeniu się można rozwijać już od najmłodszych lat. Wystarczy stworzyć warunki do samodzielności i odpowiedzialności za własne działania, dostosowując je do wieku dziecka – to buduje poczucie kompetencji. Ważne jest też, aby dzieci poznawały siebie: swoje mocne strony, ograniczenia i preferencje, co ułatwia planowanie nauki dopasowanej do ich potrzeb. Do tego dochodzi nauka strategii uczenia się i praktyczne wskazówki, jak świadomie kierować własnym procesem uczenia.

6.3. Wzmacnianie samoregulacji w wychowaniu przedszkolnym

Poniżej opisano przykłady praktyk rozwijających samoregulację w wychowaniu przedszkolnym.

Przerwa na spokój. Cel: dziecko uczy się rozpoznawać własne emocje i sygnały z ciała.

W sali tworzymy miejsce wyciszenia – specjalny kącik, w którym dziecko może się uspokoić i zebrać myśli. Mogą się tam znajdować: miękka poduszka, koc, książka, sensoryczne zabawki lub obrazki pomagające w relaksacji. Zasada jest taka, że dziecko:

- samo może tam iść, gdy czuje napięcie;
- wraca, gdy uzna, że jest gotowe.

Jeśli przedszkolak rozzłości się np. podczas układania trudnego puzzle, może przejść do kącika wyciszenia, usiąść na poduszce, wziąć kilka głębokich oddechów lub potrzymać sensoryczną piłeczkę, aż poczuje się spokojniejszy, a następnie wrócić do zabawy.

Skala uczuć. Cel: nauczanie nazywania i oceniania emocji, co jest pierwszym krokiem do regulacji.

Nauczyciel pyta: „Jak duża jest Twoja złość? 1 – mała, 5 – bardzo duża?”. Dzięki temu dzieci uczą się rozpoznawać nasilenie emocji i zaczynają lepiej nad nimi panować.

Ćwiczenia „STOP”. Cel: hamowanie impulsów i zatrzymanie przed pochopnym działaniem.

- STOP – Zatrzymaj się.
- ODDECH – Weź dwa głębokie wdechy.
- POMYŚL – Co teraz możesz zrobić?

Dzieci uczą się w praktyce, że chwilowe zatrzymanie pozwala wybrać lepszą reakcję.

Co mogę zrobić, kiedy...? Cel: zamiast zakazu „Nie rób tego!” pokazanie, co można zrobić.

Raz w tygodniu rozmowa o trudnych sytuacjach, np.

- „Kiedy jestem zazdrosny...”
- „Kiedy ktoś zabierze mi zabawkę...”

Dzieci wspólnie wymyślają trzy możliwości reakcji. Uczy to szukania rozwiązań i rozwija elastyczność w zachowaniu.

Minizadania do wyboru. Cel: poczucie wpływu, zmniejszenie napięcia i większa gotowość do podejmowania wysiłku.

Dajemy dzieciom wybór:

- mogą zacząć od zadania **łatwiejszego** (np. dokończenie prostego rysunku) albo trudniejszego (np. dokończenie bardziej skomplikowanego rysunku z detalami);
- mogą pracować w parze lub samodzielnie.

Dzięki temu czują, że mają kontrolę nad swoim działaniem i decyzjami, co zwiększa ich motywację i poczucie sprawczości.

Codzienne krótkie rytuały ruchowe. Cel: obniżenie pobudzenia i poprawa koncentracji.

Organizujemy dwuminutową „przerwę dla ciała”:

- potrząsanie rękami;
- głęboki oddech z podniesieniem rąk;
- masaż barków.

Regularny ruch pomaga dzieciom lepiej skupić uwagę i kontrolować napięcie.

Zadanie w trzech krokach. Cel: organizacja działania i mniejsze przeciążenie poznawcze.

Nauczyciel dzieli zadanie na etapy i mówi:

- „Najpierw krok pierwszy – przeczytaj uważnie polecenie i podkreśl najważniejsze informacje”.
- „Potem krok drugi – zaplanuj, co zrobisz w pierwszej kolejności, i sporządź krótką notatkę lub szkic”.
- „I dopiero krok trzeci – wykonaj zadanie w całości, korzystając z przygotowanego planu”.

Dzieci uczą się planowania i realizowania zadań etapami, co ułatwia koncentrację i kontrolę nad działaniem.

Modelowanie przez dorosłego. Cel: dzieci uczą się przez obserwację, jak radzić sobie z emocjami.

Nauczycielka **mówi na głos**:

- „Jestem zdenerwowana, zrobię oddech”.
- „Pomyślę chwilę, zanim coś powiem”.

Pokazanie strategii samoregulacji w praktyce uczy dzieci, że emocje można kontrolować świadomie.

Refleksja po zadaniu. Cel: wzmacnianie świadomości strategii, nie przypadku.

Proste pytania:

- „Co ci pomogło?”
- „Co zrobimy następnym razem?”

Warto zadawać pytania refleksyjne po każdym zadaniu, które wymagało wysiłku, planowania lub kreatywności, aby uczeń mógł świadomie analizować swoje działania i uczyć się na doświadczeniach.

Dzieci uczą się analizować własne działania i planować kolejne kroki, co rozwija metapoznanie i umiejętność uczenia się.

Przedstawione pomysły działań nauczycieli w przedszkolu uczą dzieci, jak rozpoznawać i nazywać emocje, kontrolować impulsy, podejmować małe decyzje, planować działania oraz świadomie regulować swoje zachowanie i napięcie w codziennych sytuacjach.

6.4. Wzmacnianie samoregulacji w edukacji wczesnoszkolnej

Plan lekcji ucznia. Cel: nauka świadomego planowania i poczucia kontroli nad swoim uczeniem się.

Na początku zajęć uczniowie zapisują:

- Cel: Co chcę dziś osiągnąć?
„Chcę przeczytać i zrobić notatki z pierwszych trzech stron podręcznika do biologii”.
- Strategia: Jak to zrobię?
„Najpierw przeczytam każdą stronę uważnie, podkreślę najważniejsze informacje, a potem zapiszę je w zeszycie w formie punktów”.
- Czas: Ile mam czasu?
„Przeznaczę na to 30 minut, a potem zrobię krótką przerwę”.

Zatrzymaj się i sprawdź. Cel: monitorowanie postępów i potrzeby pomocy.

Stop-klatka podczas pracy:

- Czy wiem, co dalej robić?
- Czy to mi wychodzi?
- Czego potrzebuję?

Taka stop-klatka jest użyteczna w każdej sytuacji, gdy uczeń wykonuje zadanie wymagające koncentracji, planowania lub złożonych działań. Warto wtedy zrobić krótką przerwę, aby ocenić swoje postępy.

Przykład: Uczeń rozwiązuje zadania matematyczne z ułamkami. Po kilku przykładach zatrzymuje się i sprawdza: czy dobrze liczy, czy rozumie kolejne kroki i czy potrzebuje przypomnienia reguł dodawania ułamków. Dzięki temu może samodzielnie poprawić błędy lub poprosić nauczyciela o wyjaśnienie trudniejszego fragmentu, zamiast dalej rozwiązywać zadania w nieprawidłowy sposób.

Pytania samosprawdzające. Cel: kształcenie odpowiedzialności za jakość pracy.

Daj uczniom kartę z prostymi pytaniami:

- Czy wykonałem wszystkie polecenia?
- Czy tekst jest sformułowany jasno i konkretnie?
- Czy moje zadanie jest czytelnie napisane?
- Czy jestem zadowolony z efektu?

Strategia wyboru. Cel: nauka autorefleksji – co działa na mnie najlepiej?

W czasie zadania oferujemy:

- dwa różne poziomy trudności
lub
- dwie różne metody rozwiązania.

Przykład: Uczeń ma do rozwiązania zadania z matematyki. Nauczyciel daje mu do wyboru:

- łatwiejszy wariant: 10 prostych działań na ułamkach
lub
- trudniejszy wariant: 5 bardziej złożonych zadań wymagających zastosowania kilku kroków.

Po wykonaniu zadania uczeń zastanawia się: „Która metoda była dla mnie skuteczniejsza? Czy lepiej było, gdy zaczynałem od łatwych zadań i nabierałem pewności, czy wtedy, gdy od razu próbowałem trudniejszych?”. Dzięki temu rozwija świadomość własnych strategii uczenia się i umiejętność podejmowania decyzji.

Praca etapami – metoda małych kroków. Cel: uczenie kontrolowania uwagi i napływu zadań.

Każde zadanie dzielimy na 3 fazy:

1. Zaczynij – rozpocznij pracę.
2. Zrób – skup się na jednej rzeczy.
3. Dokończ – sprawdź efekty.

Co robię, kiedy nie wiem? Cel: nauka aktywnego szukania rozwiązań zamiast rezygnacji.

Ustalone z klasą strategie:

- pytam kolegę obok;
- patrzę na tablicę/notatki;

- próbuję jeszcze raz;
- proszę o pomoc nauczyciela.

Refleksja po pracy. Cel: kształcenie nawyku myślenia o strategiach działania zamiast o błędach.

Krótki rytuał podsumowania:

- Co było łatwe?
- Co było trudne?
- Czego spróbuję następnym razem?

Rytuał podsumowania jest przydatny, gdy zadanie wymaga wysiłku, koncentracji i świadomego wyboru strategii, ponieważ pozwala uczniom analizować, co działało, a co sprawiało trudność, i planować poprawę w przyszłości.

Przykłady takich sytuacji:

- Rozwiązanie zestawu zadań matematycznych lub logicznych.
- Napisanie krótkiego wypracowania lub opowiadania.
- Wykonanie projektu lub pracy w grupie, np. przygotowanie plakatu czy prezentacji.
- Nauka nowej umiejętności praktycznej, np. ćwiczenia muzycznego lub eksperymentu przyrodniczego.

Monitorowanie stanu pracy. Cel: monitorowanie potrzeb związanych z realizacją zadania.

Proste sygnały lub karty:

- zielony – działam, wszystko rozumiem;
- żółty – zaczynam się gubić, potrzebuje chwili na przemyślenie;
- czerwony – potrzebuję pomocy lub przerwy.

Monitorowanie emocji. Cel: łączenie uczenia się z rozpoznawaniem własnych emocji.

Proste sygnały lub karty:

- zielony – czuję się spokojny i pewny siebie;
- żółty – czuję się zaniepokojony, trochę sfrustrowany;
- czerwony – czuję się sfrustrowany lub zagubiony, potrzebuję wsparcia.

Minutowe przerwy dla mózgu. Cel: obniżanie napięcia i regulowanie pobudzenia.

Minutowe przerwy mogą obejmować:

- rozciąganie;
- dwa powolne oddechy;
- krótki stretching dłoni.

Dzięki proponowanym powyżej działaniom nauczyciela uczniowie:

- bardziej świadomie podchodzą do nauki;
- potrafią kontrolować uwagę i czas;
- szybciej wracają do zadania po doświadczeniu trudności z jego rozwiązaniem;
- zaczynają traktować błędy jako część rozwoju.

Podczas ćwiczeń i zadań realizowanych na lekcji nauczyciel, zanim sam poprawi pracę uczniów, powinien zachęcić ich do samodzielnego jej sprawdzenia, np. przez porównanie z wzorem dobrze wykonanej pracy.

6.5. Wzmacnianie samoregulacji w klasach IV–VIII szkoły podstawowej

W tym wieku kluczowe jest przejmowanie odpowiedzialności za naukę, rozwijanie wytrwałości i samodzielności w działaniu oraz praca ze stresem szkolnym i presją ocen.

Samodzielne wyznaczanie celów. Cel: uczeń uczy się planować na różnych poziomach trudności.

Przy każdym omawianym temacie zachęć uczniów do wyznaczenia sobie dwóch celów:

- Cel minimum: Co muszę opanować?
- Cel plus: Co chcę dodatkowo zrozumieć?

Punktem wyjścia do samodzielnego wyznaczenia sobie celów przez ucznia mogą być wymagania przedmiotowe lub cel lekcji sformułowany przez nauczyciela.

Refleksja i samoocena po zadaniu. Cel: rozwój metapoznania zamiast skupienia się na błędach.

Krótki kwestionariusz:

- Co zrobiłem dobrze?
- Co mi utrudniło wykonanie zadania?
- Czego mi brakowało?
- Co mogłem zrobić inaczej i w jaki sposób?

Która strategia na mnie działa? Cel: rozwijanie samoświadomości poznawczej uczniów.

Uczniowie testują różne sposoby pracy:

- mapy pojęć;
- fiszki;
- notatki wizualne;
- nagrywanie własnych wyjaśnień.

Następnie wybierają strategię, która najlepiej działa w ich przypadku.

Planowanie czasu i etapy pracy. Cel: nauka kontroli tempa pracy.

Przy większych projektach:

- ustalenie kroków;
- deadline'y częściowe;
- monitorowanie postępów raz dziennie.

Trening koncentracji. Cel: budowanie wytrwałości i odporności na różne bodźce.

Schematy pracy w skupieniu:

- 10–15 minut bez rozpraszaczy;
- 2–3 minuty przerwy regeneracyjnej (oddech, rozciąganie, zamknięcie oczu).

Gdy utknę, mam plan. Cel: poszukiwanie rozwiązań zamiast rezygnacji.

Uczniowie tworzą spersonalizowaną listę działań:

- przejrzyć instrukcję jeszcze raz.

- zrobię przykład podobnego zadania.
- zaznaczę, czego nie rozumiem.
- poproszę o wskazówkę.

Regulacja stresu szkolnego. Cel: redukovanie blokad i stresu w sytuacjach oceniania.

Krótkie, regularne techniki:

- świadomy oddech przed testem;
- napięcie – rozluźnienie mięśni;
- pozytywne autoinstrukcje typu „Zrobię to krok po kroku”.

Prowadzenie dziennika uczenia się. Cel: kształcenie nawyku systematycznej autorefleksji.

Raz w tygodniu zapisywanie odpowiedzi na pytania:

- Jakie zadania były dla mnie najtrudniejsze?
- Jaki sposób działania mi pomógł?
- Jaki jest mój następny krok?

Ustalanie własnych zasad pracy. Cel: budowanie indywidualnych narzędzi organizacji.

Uczniowie odpowiadają sobie na pytania:

- Gdzie pracuje mi się najlepiej?
- Kiedy mam najwięcej energii?
- Co najbardziej mnie rozprasza?

Zadania wymagające wytrwałości. Cel: trening doprowadzania spraw do końca.

Zadania nie na ocenę, lecz na rozwijanie:

- cierpliwości;
- analizy;
- poczucia wpływu.

Przykłady takich zadań: dłuższy projekt, łamigłówki, programowanie.

Podsumowanie

Samoregulacja stanowi podstawę harmonijnego rozwoju dziecka, bo wspiera jego dobrostan emocjonalny, efektywne uczenie się oraz budowanie relacji społecznych. Kształtuje się stopniowo, począwszy od najwcześniejszych lat edukacji, kiedy dziecko uczy się rozpoznawać i wyrażać emocje, aż po starsze klasy, w których uczeń rozwija umiejętność świadomego kierowania swoim zachowaniem, emocjami i motywacją. Systematyczne wspieranie samoregulacji na każdym etapie edukacyjnym pomaga dziecku stawać się coraz bardziej samodzielnym, odpowiedzialnym i odpornym na stres.

7. Doświadczenia sprawczości uczniów

7.1. Od uznania podmiotowości dziecka do sprawczości

Zgodnie z zaproponowaną w podstawie programowej definicją sprawczość to podejmowanie działań, które mają pozytywny wpływ na otoczenie, oraz branie za nie odpowiedzialności.

Sprawczość budowana jest na: poczuciu przynależności do wspólnoty, nastawieniu na rozwój, przekonaniu o własnej skuteczności oraz samoregulacji.

W większości polskich szkół każdy uczeń doświadcza lub doświadczał sprawczości w różnych obszarach. Aby tego rodzaju doświadczenia wpływały na jej rozwój, kluczowe jest to, jak często stają się one udziałem uczniów oraz czy nie są niwelowane przez inne doświadczenia, które ograniczają samodzielność i decyzyjność, a nawet naruszają podmiotowość. Wiemy niestety, że to także w szkołach się zdarza – nie zawsze intencjonalnie, często jest efektem utrwalonych nawyków i przekonań, a czasem nadmiernej troski (np. zakładanie, że od ucznia ze szczególnymi potrzebami powinniśmy mniej wymagać).

Koncentracja na tworzeniu we wszystkich szkołach okazji do doświadczenia przez uczniów sprawczości zakłada, że każdy człowiek, niezależnie od wieku, aktywnie współtworzy rzeczywistość. Łączy się to z uznaniem przez dorosłych (rodziców, wychowawców, nauczycieli itp.) podmiotowości młodego człowieka, czyli postrzeganiem go jako osoby zdolnej do samodzielnego odczuwania, myślenia i działania w relacjach społecznych, mającej prawo decydowania o sobie i kształtowania swojej roli w procesie edukacyjnym (Brzezińska, 2005; Czerepaniak-Walczak, 1997).

Bez realnego uznania tej podmiotowości wszystkie działania na rzecz sprawczości ucznia będą fasadowe. Dlatego ważne jest, by każde osobiste doświadczenie sprawczości ucznia oraz doświadczenie społeczności uczniowskiej obejmowało:

- autonomiczne podejmowanie przez uczniów decyzji w klasie i w szkole (np. o sposobie wykonania danego zadania lub poprawianiu oceny albo jej niepoprawianiu);
- faktyczne podejmowanie działań przez ucznia w procesie uczenia się, w życiu szkolnym i pozaszkolnym (samodzielna realizacja zadania domowego lub projektowego, a nie korzystanie z zadań wykonanych przez innych lub sztuczną inteligencję);

- zauważony i doceniony pozytywny wpływ poprzez te działania na siebie i innych (np. koleżeńska informacja zwrotna, pozytywna uwaga w dzienniku, docenienie na forum klasy);
- zidentyfikowaną rzeczywistą odpowiedzialność ucznia za podjęte działanie i jego konsekwencje (np. przy przygotowaniu przez ucznia informacji na stronę szkoły ograniczenie się do zwrócenia uwagi na błędy ortograficzne i pozostawienie dowolności np. w doborze zdjęć i tytułu).

Niezależnie od tego, czy oddawanie odpowiedzialności dzieciom dotyczy uczenia się, czy działania poza lekcjami, wymaga od dorosłych zmiany dotychczasowej roli, wzbudzenia w sobie gotowości na pojawienie się błędów, które są naturalną częścią rozwoju, oraz głębokiego kontaktu dydaktycznego. Profesor Niemierko, otwierając Konferencję Diagnostyki Edukacyjnej w Łodzi w 2022 roku, powiedział: „Główną rolę w kierowaniu uczeniem się w szkole ma odgrywać osobisty kontakt ucznia z nauczycielem. Nie ogranicza się on do fizycznej współobecności oraz interakcji w toku lekcji, lecz obejmuje także intensywne myślenie o drugiej osobie: Jak ten uczeń rozumie dane zagadnienie? Jak moja nauczycielka lub mój nauczyciel oceniliby takie działanie? Te przykłady głębokiego kontaktu dydaktycznego przedstawiają utrwaloną życzliwość i psychiczną obecność drugiej osoby”.

Ta wypowiedź, choć wtedy jeszcze sprawczość nie była w centrum debaty publicznej, zwraca uwagę na jej jeszcze jeden ważny aspekt: dwupodmiotową relację uczeń–nauczyciel, której towarzyszą wzajemny szacunek dla osobowości oraz ich prawo do interpretacji zdarzeń edukacyjnych, w których biorą udział (Dryll, 2002; Gurycka, 1978, 1989).

Przykładem takiej relacji jest dopuszczenie możliwości negocjowania przez ucznia proponowanej przez nauczyciela oceny przedmiotowej lub zachowania (zgodnie z określonymi wcześniej zasadami i z uwzględnieniem refleksyjnej analizy sytuacji). W takiej sytuacji po stronie ucznia jest nie tylko przedstawienie dowodów na opanowanie danej umiejętności czy zakresu wiedzy, lecz także uruchomienie osobistej refleksji nad tym, co zdecydowało o postępach.

7.2. Jak sprawczy są już nasi uczniowie?

Każdy uczeń – niezależnie od etapu edukacyjnego – przychodzi do szkoły z osobistymi doświadczeniami, możliwościami i potrzebami rozwojowymi. Dotyczy to także sprawczości.

Składają się na to przede wszystkim:

- możliwości rozwojowe ucznia związane z wiekiem, jak również szczególne potrzeby wynikające z rozpoznanych trudności, deficytów, uzdolnień itp.;

- nabywane w miarę upływu czasu konkretna wiedza i kompetencje, zwłaszcza dotyczące uczenia się, rozwiązywania problemów i kierowania sobą czy podejmowania decyzji;
- wpływ środowiska domowego i pozaszkolnego (np. model wychowawczy rodziców, kapitał społeczno-kulturowy domu i najbliższego otoczenia, wspomaganie dziecka w okresie wczesnego rozwoju i edukacji przedszkolnej, rozwijanie pozaszkolnych zainteresowań, aktywność sportowa);
- wcześniejsze doświadczenia edukacyjne, w tym sposoby odpowiadania na zidentyfikowane potrzeby edukacyjne (ich diagnozowanie jest istotne zwłaszcza w momentach przejścia do kolejnych etapów edukacyjnych), modele włączania uczniów i uczennic w proces uczenia się;
- aktualne środowisko uczenia się dziecka i jego zaangażowanie we wspieranie dziecka (zwłaszcza w zakresie identyfikowania barier i wdrażania strategii je niwelujących) oraz wzmacnianie, docenianie i motywowanie do wysiłku i wytrwałości.

Identyfikacja tych możliwości i potrzeb oraz wspierające reagowanie nie są możliwe bez współpracy całego środowiska szkolnego (patrz: [rozdział 10](#)) – dyrektora, nauczycieli, specjalistów, wszystkich pracowników szkoły, rodziców i wreszcie samych uczniów.

W dalszej części rozdziału prezentujemy typowe dla danej fazy rozwojowej potrzeby, możliwości i kompetencje; podpowiadamy przykładową praktykę włączenia ucznia w samoocenę osobistej sprawczości w wybranych obszarach funkcjonowania szkoły oraz pokazujemy na przykładzie, w jaki sposób można opisywać postępy ucznia w rozwoju sprawczości.

7.2.1. Co jest możliwe w danej fazie rozwojowej dziecka?

Na szkołę podstawową przypadają trzy fazy rozwojowe: wczesny wiek szkolny, środkowy wiek szkolny i wczesna faza dorastania. Na każdym z tych etapów dziecko ujawnia swoje potrzeby i możliwości, a także rozwija różnorodne kompetencje, na co ma wpływ otoczenie domowe, szkolne i rówieśnicze. Zgodnie z naukami psychologicznymi w każdej z wymienionych faz jest przestrzeń na stworzenie dziecku okazji do brania odpowiedzialności za swoje zachowanie, a ciągle, konsekwentne rozwijanie sprawczości jest niezbędne dla jego prawidłowego rozwoju.

Przedstawione poniżej zestawienie nie jest kompleksowym opisem rozwoju dziecka na poszczególnych etapach – wskazujemy tylko te elementy, które mogą mieć znaczenie dla podejmowania decyzji o tym, ile swobody dziecko może otrzymać i kiedy, oraz jaka powinna być

rola dorosłego z jednej strony we wspieraniu inicjatywy ucznia, z drugiej w stawianiu wymagań. A tym samym może być przypomnieniem, jakie doświadczenia sprawczości zapewniać uczniom w przedszkolu lub szkole podstawowej oraz na które elementy warto szczególnie zwracać uwagę, uwzględniając możliwości rozwojowe dziecka.

Wiek przedszkolny (2/3–5/6 lat)

Dziecko w wieku przedszkolnym:

- ma świadomość tego, kim jest – zaczyna dostrzegać różnice między sobą a innymi; dokonuje opisu siebie, bez zdolności do samooceny;
- dostrzega siebie jako jednostkę autonomiczną, zdolną do wyrażania woli; zgodnie z nią stawia sobie cele i dąży do ich realizacji; z własnej inicjatywy podejmuje działania twórcze prowadzące do rozwiązania napotkanego problemu; w większym stopniu odczuwa wpływ swoich działań na otoczenie, zaczyna je lepiej kontrolować i poddawać refleksji;
- nie boi się zmian, chętnie podejmuje nowe wyzwania oraz z energią i wysokim poczuciem adekwatności je realizuje; organizuje własne aktywności, mając na uwadze swoje cele i wartości;
- często rywalizuje, także w celu zaspokojenia swoich potrzeb i pragnień, zdarza się że za wszelką cenę i bez oglądania się na ewentualne niebezpieczeństwo (choć pojawiają się już przejawy oceny moralnej i głos sumienia);
- rozpoznaje różne role społeczne w otoczeniu i z nimi eksperymentuje (w zabawie);
- rozumie i porządkuje świat w twórczy i coraz bardziej samodzielny sposób;
- uczy się odróżniać przeżywane emocje, częściej rozumie ich przyczyny oraz poszukuje strategii radzenia sobie z emocjami;
- czerpie przyjemność z bycia kompetentnym w różnych codziennych wyzwaniach, z uczestniczenia w organizacji życia domowego czy organizacji własnego czasu wolnego;
- odczuwa silniejszą potrzebę budowania relacji przyjacielskich, współdziałania z innymi oraz zdobywania wiedzy i angażowania się w sprawy otaczającego je świata;
- w większym stopniu ma gotowość do dostosowywania działania do zasad i norm społecznych oraz potrzeb innych ludzi.

To ten moment w rozwoju, w którym – z perspektywy dziecka – prawie wszystko jest możliwe, ciekawe, przyjemne. Dziecko jest gotowe na zmiany i próby. Dlatego zarówno w domu, jak i przedszkolu warto tworzyć mu jak najwięcej okazji do podejmowania coraz trudniejszych zadań, nowych obowiązków czy wchodzenia w nowe sytuacje (wciąż jednak z wykorzystaniem zabawy), przy jednoczesnym zapewnieniu zrozumiałych dla niego i bezpiecznych ram (np. możliwość popełnienia błędu, jasna instrukcja, zadanie realizowane w parze lub grupie, podstawowe zasady bezpieczeństwa, zapewnienie o wsparciu dorosłego). Potencjał dziecka w tym wieku wymaga tworzenia doświadczeń opartych na współpracy dzieci oraz zaspokajających ich potrzebę budowania głębokich relacji z innymi, przy jednoczesnym zauważeniu i zaspokojeniu własnych potrzeb. Wspólna zabawa i współdziałanie będą zatem równie istotne, jak omawianie z dziećmi sytuacji, w których rywalizują lub popadają w konflikty. To okazja do ćwiczenia rozpoznawania i nazywania własnych emocji oraz poznawania prostych sposobów na zarządzanie nimi.

Koncepcją, która w dużym stopniu wykorzystuje potencjał tego etapu rozwojowego (i może być kontynuowana w kolejnych etapach) i doskonale rozwija przynależność do wspólnoty i samoregulację, jest plan daltoński, ze stopniowym wdrażaniem towarzyszących mu zasad: samodzielności, odpowiedzialności, współpracy i refleksji.

Wczesny wiek szkolny (5/6–8/9 lat)

Uczeń:

- stopniowo przechodzi od zabawy do obowiązków szkolnych i uczenia się;
- nabywa zdolności do współdziałania z innymi ludźmi, rozwija kompetencje społeczne, poszukuje swojego miejsca w grupie, jest gotowy do podejmowania nowych ról i zachowań, które wymagają większej samodzielności;
- zwiększa poziom kontroli poznawczej i refleksyjności, ma potrzebę bycia kompetentnym; skutecznie korzysta z przeszłych doświadczeń, podejmuje działania zorientowane na cel oraz świadomie kieruje własną aktywnością;
- dokonuje głębszej oceny zarówno efektów swoich działań, jak i swoich cech wewnętrznych oraz lepiej poddaje refleksji informacje zwrotne od otoczenia, co przyczynia się do budowania bardziej adekwatnej samooceny; stawia sobie cele; czasem nieadekwatnie ocenia swoje możliwości;
- rozpoznaje siebie jako podmiot działań, trafniej nazywa swoje potrzeby i zainteresowania;

- rozumie, że można być sprawcą zmian w otoczeniu, świadomie inicjuje działania i kreuje rzeczywistość, chętnie podejmuje nowe wyzwania stosownie do własnych możliwości;
- odczuwa satysfakcję przy stawianiu sobie nowych celów i skutecznym doprowadzaniu zadań do końca.

To faza rozwojowa, w której nadal poszerza się przestrzeń na rozwijanie odpowiedzialności, samodzielności, współpracy i refleksji. Pojawia się też możliwość wdrażania strategii dobrego uczenia się powiązanych ze strategiami oceniania kształtującego. Ich istotą jest dawanie dziecku coraz większej odpowiedzialności za własne uczenie się. Może się ona przejawiać na początku w samodzielnej organizacji pracy (w klasie i w domu), dzięki której uczeń uczy się przewidywać, planować i analizować swój wpływ na końcowy wynik uczenia się. Angażujące, różnorodne, dobierane też przez uczniów zadania pozwalają im się skupić nie tylko na poszukiwaniu wiedzy, lecz także na samodzielnym szukaniu rozwiązań problemów. Umiejętność współpracy mogą wzmacniać wspólna nauka i wzajemna pomoc (uczniowie stają się ekspertami dla siebie nawzajem), informacja zwrotna i stopniowo wprowadzana autorefleksja nad własnym uczeniem się oraz moderowana komunikacja (np. poprzez tzw. trójkątne spotkania nauczyciel–uczeń–rodzic).

Środkowy wiek szkolny (8/9–11/12 lat)

Uczeń:

- częściej reguluje emocje adekwatnie do sytuacji, potrafi określić, czego chce; lepiej kontroluje swoje uczucia i skuteczniej pomaga samemu sobie w trudnych sytuacjach;
- lepiej wykorzystuje nabytą wiedzę w działaniu, ma więcej wytrwałości, lepiej planuje swoje działania; potrafi doprowadzić swoje działanie do końca;
- jest otwarty na nowe wyzwania, lubi tworzyć i eksperymentować, cieszy się z efektów swojej pracy;
- jest zdolny do współpracy w grupie, samodzielnie doskonali bliskie relacje z innymi;
- ma silną potrzebę akceptacji ze strony rówieśników i docenienia ze strony dorosłych, a jednocześnie potrzebuje niezależności, samodzielności i poczucia kompetencji (w szkole i w domu);
- rozumie normy i zasady regulujące sposób i formę wykonywania zadań, wymagane w otoczeniu społecznym i ich przestrzega; potrzebuje jasnych celów, wytycznych i ram do zadania; potrafi zaplanować i zorganizować warunki do pracy własnej;

- potrzebuje informacji zwrotnej dla podjęcia dalszych kroków, ale też jako dowodu uznania; przyjmuje informację o popełnionych błędach i je koryguje;
- ufa dorosłym i wierzy we własne zdolności sprawcze; okazuje własną wolę i stanowczość;
- pod koniec tego okresu rozwojowego ma niższe poczucie własnej wartości.

W tym okresie dla wzmocnienia samoakceptacji oraz wiary we własny wpływ warto zadbać o rozwojową informację zwrotną. Pozwoli ona uczniowi ocenić własne kompetencje, ale także – ze względu na duże zaufanie do dorosłego – nie zrażać się niepowodzeniami, podejmować próby ich pokonywania i wytrwale się doskonalić. W istotny sposób może, zwłaszcza w sytuacji niepowodzenia, podtrzymywać nastawienie na rozwój i wzmacniać poczucie skuteczności. Poprzez regularną akceptację i docenienie (musi pojawić się w informacji zwrotnej) wspiera też zagrożone w tym okresie poczucie własnej wartości. To dobry moment na wprowadzanie koleżeńskej informacji zwrotnej. Ona również pozytywnie wpływa na przynależność do wspólnoty i na autorefleksję, która podtrzymuje poczucie niezależności i uczy samodzielnego kontrolowania swoich uczuć, działań, decyzji.

Wczesna faza dorostania, tzw. adolescencja (11/12–14/15 lat)

Uczeń:

- poszukuje własnej tożsamości; wzmacnia własną odrębność, emocjonalnie uniezależnia się od innych; jednocześnie potrzebuje wsparcia od dorosłych przez wskazanie wyraźnych granic i zasad;
- częściej przejawia skrajne postawy: od stabilności emocjonalnej do emocji negatywnych i trudności z kontrolą emocji, od podporządkowania się do autonomii i partnerstwa, od zachowań akceptowanych społecznie do odrzucenia i zachowań antyspołecznych, od zainteresowań zgodnych z oczekiwaniami dorosłych do kierowania swoim działaniem według własnych wyobrażeń, od braku rozeznania we własnych potrzebach do buntu;
- może przejawiać: wycofanie, trudności z wykorzystywaniem posiadanych kompetencji, brak rozeznania we własnych uczuciach i możliwościach, rozproszenie;
- ma potrzebę odnalezienia się w grupie rówieśników, więzi i interakcji z osobami o podobnych przekonaniach;
- poszukuje aktywności dających szansę na powodzenie;

- ma świadomość upływającego czasu oraz zdolności do planowania przyszłości i realizowania przyszłych celów; jednocześnie jest zorientowany na teraźniejszość.

W tym okresie u ucznia osłabieniu mogą ulegać nastawienie na rozwój i poczucie skuteczności, zachwiana zostaje także dotychczasowa samoregulacja. Działania nauczycieli (w klasie i poza nią) powinny koncentrować się zatem na tworzeniu uczniom okazji do odczuwania sukcesów (w uczeniu się, w zaangażowaniu np. na rzecz szkoły czy w relacjach rówieśniczych). Przydatną strategią może być np. praca z błędem, która obniża napięcie związane z niepowodzeniem i motywuje do dalszego działania, oraz zróżnicowanie sposobów monitorowania, czy uczniowie się rzeczywiście uczą. Buntowniczej postawie można przeciwstawić zaufanie dorosłych, tworząc przestrzeń do autonomicznego działania (we wspólnocie klasowej lub innej rówieśniczej, wynikającej np. ze wspólnych zainteresowań) w wyraźnie określonych ramach.

Przykładową praktykę włączenia ucznia w samoocenę swojej osobistej sprawczości w wybranym obszarze funkcjonowania szkoły (tu dotyczy podejmowania decyzji, ale można ją zaadaptować na potrzeby autodiagnozy innej sfery) przedstawiamy poniżej. To karta pracy wykorzystywana przez nauczycielkę szkoły podstawowej. W klasach V–VI uczniowie uzupełniają tylko puste miejsca. W klasach VII–VIII można wypracować przykłady wspólnie z uczniami i dać im więcej miejsca na osobistą refleksję.

Z praktyki szkolnej

SAMOOCENA MOJEJ SPRAWCZOŚCI

Przyjrzyj się czterem poziomom opisującym typowy dla Ciebie sposób działania w wybranym obszarze funkcjonowania szkoły (np. uczenie się, podejmowanie decyzji, relacje, samorządność):

- Zaznacz ten poziom, który najlepiej pokazuje, jak zwykle działasz.
- Przeczytaj przykłady i zastanów się, czy pasują do Ciebie.
- Opisz sytuacje z Twojego doświadczenia, które pokazują, dlaczego wybrałeś właśnie ten poziom.
- Jeśli chcesz, możesz dopisać, co chciałbyś zmienić w swoim typowym działaniu lub co musiałoby się zmienić w Twoim otoczeniu, żebyś mógł/mogła działać inaczej.

Wybrany obszar: podejmowanie decyzji.

Poziom 1 – „Zwykle czekam, aż ktoś powie, co robić”.

Jak to wygląda?

- Często potrzebuję instrukcji krok po kroku.
- Rzadko sam zaczynam działanie.

Miniprzykład: „Czekam, aż nauczyciel powie, jaką dokładnie wybrać formę pracy”.

Poziom 2 – „Próbuję sam, ale wolę się upewnić”.

Jak to wygląda?

- Zaczynam działać samodzielnie, ale często sprawdzam, czy robię dobrze.
- Potrzebuję potwierdzenia, zanim ruszę dalej.

Miniprzykład: „Wybieram temat projektu, ale proszę nauczyciela, żeby powiedział, czy to na pewno dobry pomysł”.

Poziom 3 – „Potrafię sam zdecydować i działać”.

Jak to wygląda?

- Podejmuję decyzje i wiem, dlaczego tak wybieram.
- Sam organizuję swoje zadania i doprowadzam je do końca.

Miniprzykład: „Sam planuję, jak podzielę projekt na etapy i trzymam się tego planu”.

Poziom 4 – „Sam wychodzę z inicjatywą i pomagam innym działać”.

Jak to wygląda?

- Proponuję nowe pomysły i rozwiązania.
- Zachęcam innych do wspólnego działania.

Miniprzykład: „Wpadam na pomysł zmiany w klasie i zbieram chętnych, żeby ją wspólnie wprowadzić”.

Opis wybranej sytuacji

.....

.....

Co chciałbym zmienić w swoim typowym działaniu?

.....

.....

Dlaczego tak właśnie działam?

.....

.....

Co musiałoby się zmienić w Twoim otoczeniu, żebyś mógł/mogła działać inaczej?

.....

.....

7.3. Mapa codziennych szkolnych doświadczeń sprawczości

Szkoła to przestrzeń, w której dziecko osadzone jest w różnych kontekstach: edukacyjnym (uczenie się), relacyjnym (kontakty z dorosłymi i rówieśnikami) i organizacyjnym (zasady pracy i organizacja szkoły jako instytucji). Myśląc o sprawczości, nie powinniśmy tracić z oczu żadnego z nich. Poniżej przedstawiamy konteksty środowiska szkolnego wraz z krótkimi opisami, jak w każdym z nich możemy rozwijać sprawczość uczniów.

- **Przestrzeń w klasie i w szkole.** Uczniowie powinni mieć realny wpływ na organizację klasy (ustawienie ławek, miejsca do pracy w grupach, dekoracje) oraz na kształt przestrzeni wspólnych w szkole (np. korytarzy). Daje to poczucie współwłasności i współodpowiedzialności.
- **Sposoby organizacji uczenia się.** Uczniowie mogą współdecydować o sposobach pracy (indywidualnie, w parach, w grupach), miejscach do pracy (klasa, biblioteka, korytarze, przestrzeń zewnętrzną) oraz o zasadach współpracy. Wzmacnia to ich autonomię i umiejętność organizowania własnej nauki.
- **Przestrzeń uczniów w szkole – fizyczna i społeczna.** Sprawczość wzmacnia się wtedy, gdy uczniowie mają fizyczne i symboliczne miejsce – strefy odpoczynku, tablice na ich

komunikaty, możliwość zabierania głosu w radach klasowych i szkoły. Tam, gdzie uczniowie są widoczni, tam ich wpływ jest realny.

- **Wybór i współdecydowanie w ramach wspólnie określonych zasad.** Szkoła może tworzyć przestrzeń do wyboru – nie rezygnując z zasad, ale dopuszczając różne style pracy, sposoby oddawania prac, tempa nauki czy form zadań. Dialog o tym, dlaczego zasady istnieją, uczy świadomego współtworzenia społeczności. Uczniowie mogą współdecydować o kierunku wycieczek, wyborze spektakli czy filmów poprzez głosowanie, burzę mózgów czy pracę zespołów zadaniowych. To daje realną odpowiedzialność i uczy organizacji.
- **Współtworzenie zasad i norm szkolnych.** Sprawczość rozwija się, gdy uczniowie są zaproszeni do rozmowy o regulaminach, zasadach klasowych, sposobach rozwiązywania konfliktów. Warunkiem jest gotowość dorosłych do słuchania, a nie tylko ogłaszania decyzji.

Z praktyki szkolnej

Przykłady włączenia uczniów i uczennic we współdecydowanie o ważnych obszarach funkcjonowania szkoły

Uczniowie Szkoły Podstawowej nr 1 im. Jana Pawła II w Przeworsku zostali zaproszeni przez dyrekcję do udziału w podsumowaniu prac całego roku i współpracy nad poprawkami i zmianami dotyczącymi kryteriów oceniania zachowania.

W Szkole Podstawowej nr 10 im. Adama Mickiewicza w Puławach uczniowie regularnie rozmawiają o ważnych dla siebie sprawach – zarówno na poziomie klasy, jak i całej szkoły. W klasach podejmowane są wspólne decyzje dotyczące m.in. wyglądu sal lekcyjnych, tematów godzin wychowawczych czy sposobów spędzania wspólnego czasu. Uczniowie mają również możliwość wpływu na decyzje dotyczące całej społeczności szkolnej, np. poprzez udział w wyborze tematów wydarzeń, propozycje zmian w przestrzeni szkolnej czy wyrażanie opinii na temat oceniania.

Można też spojrzeć na doświadczenia sprawczości w szkole przez pryzmat różnych sfer życia szkolnego i funkcjonowania szkoły. W tabeli 1 porządkujemy takie obszary i mapujemy dla nich wybrane mikropraktyki i strategie. Zaznaczamy, które z nich sprawdzają się tylko w starszych klasach, pozostałe – zaadaptowane do możliwości wiekowych – są do wykorzystania na każdym etapie.

Tabela 1. Mikropraktyki sprawczości

Obszar	Mikropraktyki
uczenie się (zajęcia przedmiotowe, zajęcia dodatkowe, praca własna w szkole i domu)	Działania nauczyciela: • komunikowanie celów i kryteriów sukcesu (do lekcji, zadania) • techniki pracy z błędem, np. samodzielne wyszukiwanie błędu, zamiast „napisz poprawnie zdanie” „napisz zdanie z błędem i wyjaśnij, dlaczego jest to błąd” (klasy IV–VIII) • zapowiadanie kolejnych etapów lekcji, czynności (np. „za chwilę przejdziemy do nowego tematu”, „za 5 minut kończymy pracę w grupach”) • pytania podsumowujące lekcję • dbanie o to, żeby uczniowie wiedzieli, co ich czeka w tygodniu (np. kalendarz na tydzień, rozpiska osób, które mają wygłosić prezentację, praca z planem daltońskim) • urozmaicanie powtarzalnych czynności (np. lekcja odwrócona, zmiana typowych poleceń) • różne poziomy trudności zadań, warianty i opcje, różne sposoby prezentowania materiału • wzmacniająca informacja zwrotna • proponowanie wzajemnego nauczania • formułowanie pytań w taki sposób, aby każdy chciał na nie odpowiedzieć, a nie tylko ten, kto czuje, że ma „pełną wiedzę” • pozyskiwanie różnorodnych głosów poprzez dobór odpowiednich technik Działania ucznia: • samodzielne formułowanie celów rozwojowych, ich monitorowanie i realizacja (klasy IV–VIII) • regularna samoocena (klasy IV–VIII) • refleksja o własnych strategiach uczenia się (techniki metakognitywne portfolio, pytania podsumowujące) (klasy IV–VIII) • możliwość wyboru zadania, strategii jego rozwiązania, poziomu trudności • prezentowanie wyników swojej pracy • realizacja projektów, doświadczeń, eksperymentów • planowanie własnego uczenia się

Obszar	Mikropraktyki
wychowanie (zajęcia przedmiotowe, godziny wychowawcze, inne obszary szkoły, ocena zachowania)	• stawianie sobie krótkoterminowych celów rozwojowych i ich realizacja • pozyskiwanie różnorodnych głosów poprzez dobór odpowiednich technik • wzmacniająca informacja zwrotna • samoocena • spotkania trójstronne (uczeń–rodzic–nauczyciel) • zarządzanie konfliktem w klasie wspólnie z uczniami, np. przeszkolenie grupy uczniów na mediatorów, by pomagali kolegom w rozwiązywaniu konfliktów, organizowanie konferencji (wielostronnych spotkań) uczniów zaangażowanych w konflikt, technika 6 myślowych kapeluszy Edwarda de Bono • wspólne ustalanie celów dla grupy i dzielenie się odpowiedzialnością za ich realizację
fizyczna przestrzeń szkolna (stołówka, biblioteka, korytarz)	• realizacja projektów, doświadczeń, eksperymentów • tworzenie wystroju przestrzeni • współdecydowanie o ustawieniu ławek • wpływ na to, gdzie siedzą uczniowie • wykorzystywanie prac uczniów do wystroju klasy/szkoły
uczniowskie zaangażowanie na rzecz szkoły	• aktywność w samorządzie klasowym, samorządzie szkolnym • wykorzystanie wiedzy do rozwiązywania realnych problemów, • szkolny wolontariat • realizacja projektów badawczych i społecznych • spółdzielczość uczniowska (klasy IV–VIII) • budżet uczniowski (klasy IV–VIII)
rozwijanie zainteresowań	• prezentowanie wyników swojej pracy • realizacja projektów, doświadczeń, eksperymentów, • dzielenie się wiedzą i pasjami • wybór zajęć dodatkowych, wybór dodatkowych tematów na danym przedmiocie, realizacja projektów związanych z osobistymi zainteresowaniami (klasy IV–VIII) • zgłaszanie propozycji tematów zajęć, wyjść do kina (klasy IV–VIII) • urządzenie kącika zainteresowań (klasowa biblioteczka, klasowe „muzeum”) • prezentacja swoich zainteresowań (np. raz na półrocze)

Obszar	Mikropraktyki
partycypacja i współdecydowanie	• praktyka konsultacji szkolnych (menu w stołówce, zakup książek do biblioteki, zajęcia dodatkowe, wycieczki/wyjścia edukacyjne itp.) • włączanie uczniów w tworzenie szkolnego prawa (statut, sposób i warunki oceniania, ocena zachowania) (klasy IV–VIII) • techniki partycypacyjne w życiu szkoły: profil szkoły, open space, work cafe (klasy IV–VIII) • wycofywanie się z rozmowy przez nauczyciela na rzecz głosów uczniów (np. oddawanie moderacji spotkania samorządu uczniowskiego uczniom, techniki głosowania, w których głos nauczyciela jest równoprawny z głosem pozostałych osób) • stałe spotkania dyrektora z uczniami w klasach (klasy IV–VIII), • pytanie uczniów o zdanie co do przebiegu lekcji
widoczność i włączanie każdego ucznia w klasie i szkole	• dostrzeganie i docenianie nawet najmniejszego postępu ucznia • świętowanie większych sukcesów • tworzenie przestrzeni na koleżeńską informację zwrotną • wykorzystywanie prac uczniów do wystroju klasy/szkoły • tworzenie mapy zasobów uczniów w klasie • rozpoznawanie mocnych stron każdego dziecka i wykorzystywanie tego w procesie wychowawczym i dydaktycznym • docenienie każdego dziecka na koniec semestru/roku szkolnego • klasowe zwyczaje i rytuały znane wszystkim i będące dla każdego szansą na włączenie się spotkanie drugiej osoby (np. powitanie, rozmowa w parach na zakończenie lekcji, rutyny typu pytanie odpowiedź) • prezentowanie wyników swojej pracy • dzielenie się wiedzą i pasjami • podejmowanie rozmów o różnorodności jako siłę grupy • pozyskiwanie różnorodnych głosów poprzez dobór odpowiednich technik • dostrzeganie i nazywanie emocji uczniów • sięganie do zasobów uczniowskich (wiedza, doświadczenia, kompetencje, zainteresowania) • czas i przestrzeń na pomaganie innym, koleżeńska informacja zwrotna, praca w grupie, praca w parach, wzajemne nauczanie, mediacje rówieśnicze, peer tutoring

Źródło: opracowanie własne.

7.4. Jak środowisko szkolne może budować doświadczenia sprawczości ucznia?

Sprawczość to sposób funkcjonowania ucznia w szkole – od poczucia wpływu poprzez umiejętność podejmowania decyzji i brania odpowiedzialności za siebie i innych aż po współtworzenie rzeczywistości. Różne przestrzenie szkoły mogą tę sprawczość wspierać lub ją ograniczać.

W tej części przyglądamy się temu, co w poszczególnych obszarach rzeczywistości szkolnej może pomagać uczniom budować ich własną siłę działania. Przedstawiamy rozwinięte przykłady wybranych mikropraktyk i strategii z tabeli 1.

7.4.1. Przestrzeń wyboru na lekcjach i zajęciach dodatkowych

Dla wielu uczniów lekcja jest miejscem, gdzie z góry wiadomo, „kto decyduje”. Jednak sprawczość może rozwijać się również w ramach stałej struktury szkolnej. Wystarczy, że nauczyciel otworzy uczniom przestrzeń wyboru.

Co rozwija sprawczość?

- Możliwość wyboru sposobu wykonania zadania (prezentacja, plakat, film, esej, model).
- Wybór poziomu trudności lub tempa pracy.
- Włączanie uczniów w planowanie tematyki projektów.
- Jasna rozmowa o celu lekcji – „Po co to robimy?”.
- Możliwość współdecydowania o zajęciach dodatkowych.

Z praktyki szkolnej

W klasie VI nauczycielka matematyki proponuje trzy sposoby utrwalenia ułamków: escape room na korytarzu, zadania praktyczne z kuchennymi miarkami oraz pracę na platformie interaktywnej. Każdy z uczniów wybiera według swoich preferencji. Duża część klasy deklaruje po zajęciach, że lepiej „rozumie” ułamki, bo mogła uczyć się „po swojemu”.

Równowaga między propozycjami szkoły a realnymi potrzebami uczniów. Szkoła często oferuje zajęcia według dostępności nauczycieli, a nie według zainteresowań uczniów, tymczasem:

- warto raz w roku zebrać od uczniów listę zainteresowań i potrzeb;
- stworzyć mapę popytu („Co chcielibyśmy robić?”);
- dostosować ofertę zajęć przynajmniej częściowo do tych głosów.

Dla uczniów już samo to, że ich opinia jest wysłuchana i ma konsekwencje, jest doświadczeniem realnej sprawczości.

Z praktyki szkolnej

Na zakończenie roku wśród wszystkich uczniów przeprowadzana jest ankieta oceniająca stopień dopasowania zajęć dodatkowych do potrzeb/zainteresowań uczniów. W ankiecie znajdują się pytania o znajomość dostępnej oferty zajęć, adekwatność ich formatu, powody korzystania lub niekorzystania z tej oferty oraz o to, w jakich zajęciach dodatkowych w przyszłym roku wzięliby udział. Ankieta analizowana jest jeszcze przed zakończeniem roku, by szkolna społeczność mogła się z nią zapoznać, a dyrektor szkoły sprawdzić, na ile dotychczasowa oferta spełnia oczekiwania uczniów oraz czy zgłaszane pomysły są możliwe do zrealizowania. Przed wakacjami informuje się o decyzjach dotyczących możliwych zajęć.

Cały proces może przeprowadzić samorząd uczniowski.

Wzmocnienie grupy klasowej. W grupie rówieśniczej (w szkole najczęściej jest to grupa klasowa) uczniowie uczą się najwięcej o sobie: jak wyrażać opinie, jak dbać o swoje granice, jak współpracować i jak działać na rzecz innych.

Co rozwija sprawczość w grupie?

- Identyfikacja zasobów grupy – dostrzeganie jej różnorodności, potencjału i punktów do rozwoju.
- Zaangażowanie w projekty, w których uczniowie decydują o podziale ról.
- Wspólne działania na rzecz klasy, szkoły lub lokalnej społeczności.
- Rozmowy o tym, jak dbać o siebie w grupie: „asertywność kontra uległość”, uczenie, że odmowa może być formą dbania o siebie, a nie zawsze jest brakiem uprzejmości; modelowanie przez nauczyciela, jak mówić „nie”, jak negocjować; praca nad formułowaniem komunikatu „ja” oraz nazywaniem swoich potrzeb.

- Rytuały i stałe budowanie relacji.
- Uczenie konstruktywnego rozwiązywania konfliktów.
- Włączanie w proces uczenia się wszystkich uczniów z klasy.

Z praktyki szkolnej

W klasie VII w ramach projektu „Dobre miejsce” uczniowie zauważają, że część osób nie czuje się komfortowo podczas pracy w grupach. Powstaje wypracowany przez uczniów „Kodeks pracy w grupie”. Po miesiącu nauczycielka pyta, co działa, a co wymaga poprawy. To moment, kiedy uczniowie widzą, że ich decyzje mają określone konsekwencje.

Samorząd uczniowski. Samorząd bardzo szybko może stać się obszarem „dla dorosłych”, a nie „dla uczniów”. Dzieje się tak wtedy, gdy większość realizowanych przez niego zadań wynika z propozycji opiekuna lub dyrektora szkoły i w związku z tym nie ma przestrzeni na inicjatywę uczniowską. Zdarza się też, że pierwsze pomysły są uczniowskie, ale już sposób i kierunek dalszych działań wynikają z odpowiedzi lub wręcz sugestii dorosłych. Żeby samorząd był przestrzenią sprawczości, potrzebuje jasnego celu i realnej przestrzeni decyzyjnej.

Pytania, które warto sobie zadać:

- Czy działania samorządu wynikają z potrzeb uczniów, czy z pomysłów opiekuna?
- Czy uczniowie mają wpływ na to, co robią i jak to robią?
- Czy plan działań powstaje oddolnie, czy jest odgórnie zadany?
- Kto wybiera opiekuna samorządu?

Z praktyki szkolnej

W szkole podstawowej uczniowie zgłaszają, że chcieliby „więcej ciszy na korytarzu”. Samorząd tworzy zespół, który bada problem: przeprowadza ankietę, obserwuje przerwy, proponuje zmiany, m.in. strefę ciszy dla tych, którzy chcą odpocząć. Dyrekcja zatwierdza część zmian, a uczniowie mają poczucie realnego wpływu.

Wolontariat. W praktyce szkolnego wolontariatu powinno się:

- dawać uczniom możliwość wyboru takich akcji, które są im bliskie;

- pozwalać uczniom planować i prowadzić akcje;
- przekazywać uczniom odpowiedzialność za kontakt z partnerami (np. domem seniora);
- unikać sytuacji, w której wolontariat jest „ładną wizytówką szkoły”, a nie działaniem dla innych.

Z praktyki szkolnej

Uczniowski wybór akcji. Uczniowie tworzą listę pomysłów działań i przeprowadzają głosowanie. Najwięcej głosów zdobywa pomysł pomocy pobliskiemu Domowi Seniora, bo:

- część uczniów ma tam dziadków;
- inni chcą zaangażować się w pomoc osobom samotnym;
- akcja jest im bliska i dla nich zrozumiała.

Nauczyciel nie narzuca tematu, jedynie akceptuje wybór.

Uczniowie planują i prowadzą akcję. Uczniowie samodzielnie:

- przygotowują listę potrzebnych rzeczy (np. ciepłe skarpety, herbata, małe upominki);
- wyznaczają miejsca zbiórki darów w szkole;
- tworzą grafik dyżurów;
- wymyślają hasło akcji i plakat promocyjny;
- dzielą się zadaniami: promocja, zbiórka, pakowanie, dostarczenie paczek.

Nauczyciel jedynie pomaga w sprawach organizacyjnych (np. zgoda dyrekcji, bezpieczeństwo).

Uczniowie odpowiadają za kontakt z partnerem. Grupa wybranych uczniów:

- przygotowuje wiadomość z propozycją współpracy;
- dzwoni do Domu Seniora, aby ustalić potrzeby seniorów;
- spisuje listę konkretnych przedmiotów (np. krzyżówki, kapcie, kubki termiczne);
- ustala termin przekazania paczek.

Nauczyciel jest obecny, ale to uczniowie prowadzą rozmowę.

Akcja nie jest „wizytówką szkoły”, tylko realną pomocą. Uczniowie:

- przygotowują własnoręcznie kartki dla seniorów;
- tworzą paczki od serca, dopasowane do indywidualnych potrzeb (np. osoba A lubi muzykę, osoba B – herbaty);

- jadą osobiście przekazać paczki, spędzić czas i porozmawiać z seniorami.

Nie ma pozowanych zdjęć, nie ma akcji robionych na pokaz. Najważniejsze są kontakt, relacja i realna pomoc.

Efekt: uczniowie czują, że sami coś wybrali, mieli wpływ, od początku do końca prowadzili projekt, pomogli konkretnym osobom.

Stołówka, szatnia, sklepik, biblioteka. To często niedoceniane miejsca, a właśnie tam uczniowie mogą doświadczać najprostszych, codziennych form sprawczości – takich, które szczególnie zapamiętują.

Tabela 2. *Włączanie uczniów w decydowanie w wybranych przestrzeniach szkoły*

Stołówka	Szatnia
• udział uczniów w ustalaniu zasad kolejki • udział w ocenie menu (Co smakuje? Co zmienić? Co jest w TOP 10?) • możliwość zabrania potrawy do domu • dialog z intendentką o preferencjach żywieniowych • umożliwienie dzieciom wyboru (np. czy potrawa ma być posypywana pietruszką/ koperkiem, polewana sosem itp.) • opiniowanie asortymentu • praca nad wprowadzeniem zdrowszych opcji • proste działania projektowe: „Reklamujemy zdrowszą przerwę” • analiza cen i negocjowanie z dzierżawcą, dyrekcją • prowadzenie własnego sklepiku uczniowskiego	• ustalanie przez uczniów zasad bezpieczeństwa i porządku, wzięcie odpowiedzialności za przestrzeganie wybranych ustaleń • wspólne tworzenie rozwiązań na największe problemy (np. zagubione buty) • dyżury uczniowskie, których celem jest dbanie np. o porządek lub wykorzystanie przestrzeni korytarzowej zgodnie z ustalonymi zasadami, a nie kontrolowanie • dbanie o porządek • współtworzenie strefy czytelniczej • wybór nowych książek • uczniowie jako ambasadorzy czytelnictwa • dyżury i system rekomendacji tworzony przez uczniów • starsi czytają młodszym • tworzenie listy gości w bibliotece • organizacja klubu książki, klubu komiksu

Źródło: opracowanie własne.

Proponujemy też niestandardowe pomysły na systematyczne wzmacnianie indywidualnych i grupowych doświadczeń sprawczości – do wykorzystania podczas godzin do dyspozycji wychowawcy.

Z praktyki szkolnej

Szkolna mapa sprawczości (np. co miesiąc)

W widocznym miejscu w szkole (na korytarzu, w bibliotece itp.) lub w klasie uczniowie raz w miesiącu (np. we wskazanym tygodniu) przyklejają kartki z opisem sytuacji, w której poczuli swoją sprawczość (w szkole lub poza nią).

Przed godziną wychowawczą lub w jej trakcie uczniowie analizują wszystkie te sytuacje, zastanawiając się:

- Czy to doświadczenie było też moim udziałem? Jeśli tak, to co mi w tym pomogło? Jeśli nie, to co utrudniło?
- Czy chciałabym, żeby któreś z opisanych doświadczeń było moim udziałem w kolejnym miesiącu? Co mogę w tym celu zrobić? A co mogą zrobić inni, by mi w tym pomóc?

Takie mapy sprawczości w klasie mogą być dobrym punktem wyjścia do rozmowy o sprawczości ucznia z jego rodzicami, ale też do pracy z samorządem uczniowskim i radą pedagogiczną.

Z praktyki szkolnej

Studio (S)praw Ucznia

Cel: Rozmowa o sprawach (i prawach) uczniów w sposób naturalny, bez presji i bez pouczającego tonu. Zakładamy, że uczniowie sami są „ekspertami” od swojego szkolnego życia, a dorośli mają rolę słuchaczy i moderatorów.

Studio (S)praw to prosta rozmowa (w formacie programu radiowego lub telewizyjnego), w której uczniowie analizują codzienne szkolne sytuacje i zastanawiają się, jakie prawa, potrzeby i wartości są w nich obecne:

- Całość odbywa się w przyjaznej, lekkiej formule studia telewizyjnego.
- Uczniowie i uczennice z danej klasy omawiają sytuację z życia szkoły, np. „Kto decyduje o tym, gdzie siedzimy w klasie?”, „Czy każdy ma prawo do ciszy na przerwie?”, „Czy sprawiedliwe jest to, że...?”, „Co zrobić, gdy ktoś nie chce pracować w grupie?”.

- Uczniowie sami wybierają temat (a także sposób jego wyboru), a nauczyciel nie ocenia wyboru.
- Eksperti od rozwiązań (uczniowie): proponują pomysły, mówią, kto co może zrobić, zastanawiają się, jakie prawa i zasady są w tle. Mogą zaprosić do rozmowy dorosłych, ale nie muszą. Nauczyciel nie poucza, a jedynie moderuje, pyta i podsumowuje.

Dlaczego to działa?

- Opiera się na głosie uczniów.
- Daje przestrzeń do mówienia własnym językiem.
- Oddziela prawa ucznia od narzucanych narracji.
- Łączy humor z powagą.
- Pozostawia decyzję co do zmian po stronie wspólnoty klasowej.

Z praktyki szkolnej

Debata: „Jaka jest nasza sprawczość?”

Forma: debata, rozmowa, dyskusja w formie akwariów itp.

Proponowana teza: „Bez dorosłych młodzi poradzą sobie lepiej”.

Cele debaty:

- analiza, czym jest samodzielność i autonomia, a czym odpowiedzialność dorosłych;
- przyjrzenie się ograniczeniom i mocnym stronom wspólnego decydowania;
- nazwanie realnych obszarów wpływu uczniów i tych obszarów, które chcieliby poszerzyć.

Elementy debaty:

1. Zbieranie argumentów obu stron.
2. Analiza przykładów ze szkoły: kiedy decyzja należy do uczniów, kiedy do dorosłych.
3. Wspólna lista „obszarów możliwej sprawczości”.
4. Ustalenie jednego lub dwóch działań, które można wdrożyć w ciągu miesiąca.

7.5. Rola rodzica we wzmacnianiu szkolnych doświadczeń sprawczości

Wspomniano już wcześniej, że wchodząc do szkoły, każdy uczeń i każda uczennica wnosi osobiste doświadczenia, wyniesione z domu przekonania i postawy, nabyte umiejętności i wiedzę.

Wiemy z metaanaliz Hattiego (2015), że środowisko domowe (zaangażowanie rodziców, społeczno-ekonomiczny status i pozytywna dynamika domu) we wczesnoszkolnym okresie ma wpływ równy dwóm latom nauki dziecka. Inne badania mówią, że do 7. roku życia rodzice mają największy wpływ na to, jak uczą się dzieci (29% – wpływ rodziców, 5% – wpływ szkoły). Wraz z wiekiem ucznia ten wpływ maleje (od 8. do 11. roku życia: 27% – wpływ rodziców, 21 % – wpływ szkoły; od 12. do 18. roku życia: 14% – wpływ rodziców, 51 % – wpływ szkoły) (Parentkind, 2022).

Można założyć, że wpływ ten obejmuje także doświadczenie sprawczości i rozwój jej składowych: poczucia przynależności do wspólnoty, nastawienia na rozwój, przekonania o własnej skuteczności oraz samoregulacji. Od tego, jak rodzice dziecka rozumieją swoją rolę w rozwijaniu jego samodzielności i odpowiedzialności, zależy także to, na ile możliwe będzie efektywne rozwijanie sprawczości w środowisku szkolnym.

Aby wesprzeć rodziców w rozwijaniu sprawczości dzieci, można:

- pozwolić rodzicom doświadczyć, czym jest sprawczość (np. na zebraniu, podczas spotkania trójstronnego, poprzez włączenie w jakąś szkolną aktywność, poprzez danie wyboru);
- wyjaśniać, jak w szkole rozumiemy sprawczość oraz jak to jest osadzone w rozwiązaniach organizacyjnych, praktykach edukacyjnych i wychowawczych szkoły;
- zorganizować warsztat poświęcony sprawczości;
- pokazywać (np. odwołując się do cytowanych w poradniku badań) korzyści wynikające z pracy nad sprawczością;
- wyjaśniać, jak zmieni się np. organizacja lekcji, pracy własnej dziecka, oraz pytać uczniów i rodziców o zauważalne postępy wynikające np. z nowego sposobu organizacji zajęć;
- zaproponować działania, jakie rodzic może podejmować w domu, aby wzmacniać sprawczość dziecka w obszarze uczenia się (ale też domowych spraw);
- regularnie pokazywać dowody na rozwój ucznia (np. poprzez spotkania trójstronne nauczyciel–uczeń–rodzic czy informację zwrotną);

- w indywidualnych spotkaniach z rodzicami doceniać postępy w samodzielności ucznia oraz zachęcać do rozwijania sprawczości w domu.

Z praktyki szkolnej

Spotkania trójstronne nauczyciel–uczeń–rodzic (kierowane przez dziecko)

Cel spotkania:

- wzmacnianie sprawczości (przede wszystkim ucznia, ale też rodzica i nauczyciela);
- uczenie się mówienia o swoich potrzebach, postępach i trudnościach.

Struktura spotkania

Krok 1. Powitanie i cel (prowadzi uczeń)

Uczeń rozpoczyna spotkanie: „Chciałabym powiedzieć dziś o tym, co mi wychodzi, co jest trudne i czego potrzebuję”.

Krok 2. Moje sukcesy i mocne strony

Uczeń wskazuje 2–3 przykłady: „Jestem z siebie dumny, bo sam przygotowałem prezentację o planetach”, „Poprawiłam ocenę z matematyki po dodatkowej pracy”.

Krok 3. Moje wyzwania

Uczeń sam je nazywa: „Wciąż trudno mi się skupić na lekcji, gdy jest głośno”, „Mam problem z oddawaniem prac na czas”.

Krok 4. Czego potrzebuję, żeby było lepiej?

Uczeń proponuje rozwiązania (uczy się odpowiedzialności): „Chciałabym siedzieć bliżej tablicy”, „Potrzebuję przypomnienia w Librusie o terminach prac domowych”, „Chciałabym, żebyśmy w domu ustalili stałą porę odrabiania lekcji”.

Krok 5. Reakcje dorosłych

Rodzic i nauczyciel odpowiadają tylko w formule: „Słyszę, że...”, „Mogę pomóc w...”, „Mój pomysł to...”.

Przykłady. Nauczyciel: „Słyszę, że hałas Cię rozprasza – mogę pozwolić Ci siadać przy oknie”. Rodzic: „Mój pomysł: ustalimy w domu 30 minut cichej pracy dziennie”.

Co wzmacnia sprawczość w tym narzędziu?

- Uczeń prowadzi rozmowę.
- Uczeń nazywa swoje sukcesy i trudności.
- Uczeń sam proponuje rozwiązania.
- Dorośli słuchają, zamiast „ratować”.
- Uczeń doświadcza wpływu (ustala konkretne działania).

7.6. Środowisko pozaszkolne a sprawczość młodych

Tworzenie warunków do doświadczeń sprawczości nie jest wyłącznym zadaniem szkoły. Wiemy, że uczniowie od najmłodszych lat korzystają z lokalnej oferty kulturalnej i edukacyjnej, biorą udział w zajęciach sportowych, udzielają się w harcerstwie, są aktywni w internecie itp.

Przykłady aktywności pozaszkolnych wzmacniających sprawczość:

- sport (wyznaczanie celu, praca nad błędami);
- wolontariat w schronisku dla zwierząt (realna pomoc);
- zajęcia artystyczne, muzyczne (tworzenie, występy);
- aktywność w mediach społecznościowych (np. tworzenie treści).

Aktywnościami, które mimo intencji mogą w niewielkim stopniu wzmacniać sprawczość młodych ludzi, są np. korepetycje i aplikacje „testowe” (odtwarzanie poleceń, uzależnienie od inicjatywy korepetytora lub programu). Dotyczy to także mediów społecznościowych, jeśli aktywność ucznia sprowadza się do lajkowania czy bezrefleksyjnego scrollowania ekranu lub prowadzi do niebezpiecznych dla dziecka sytuacji (np. bycia zmanipulowanym przez osobę dorosłą).

Jest wiele okazji i sposobów, by wzmacniać sprawczość w czasie zajęć pozaszkolnych.

Sprzyjają temu:

- możliwość decydowania, np. nastolatek sam wybiera, czy idzie na zajęcia filmowe, czy muzyczne;
- działania, które przynoszą widoczne efekty, np. dziecko tworzy podcast i publikuje odcinki, młodzież uprawia szkolny ogródek;
- poczucie realnej odpowiedzialności, np. harcerz odpowiada za grupę na biwaku, piłkarz prowadzi rozgrzewkę;

- zaufanie dorosłych, np. rodzic pozwala dziecku samodzielnie dojechać na trening;
- możliwość popełniania błędów, np. uczeń poprawia projekt po wskazówkach swoich kolegów.

Kiedy media społecznościowe mogą wzmacniać sprawczość młodych ludzi?

Uczeń:

- tworzy treści: vlog, grafikę, konto o ekologii, podcast;
- organizuje akcję społeczną online (np. zbiórkę na schronisko);
- rozwija umiejętności (montaż, storytelling, fotografia);
- rozpoznaje w internecie niewłaściwe zachowania (np. hejt) i na nie reaguje (zwraca uwagę, sygnalizuje w sprawach ryzykownych zaufanemu dorosłemu);
- krytycznie analizuje treści i rozpoznając np. fejk, zgłasza go do odpowiednich instytucji.

Kiedy media społecznościowe tworzą fałszywe poczucie sprawczości?

- Klikam = czuję wpływ, ale nic realnie się nie zmienia.
- Uzależnienie od lajków – „jeśli nie dadzą serduszka, to było złe”.
- Publikowanie tylko po to, żeby „być widzianym”.

Jak uczyć mądrych wyborów?

- zachęcać do pytania: „Po co to publikuję?”, „Kto to zobaczy?”;
- tworzyć bezpieczne przestrzenie eksperymentowania (zamknięte grupy klasowe);
- pokazywać różnicę między tworzeniem a bezcelowym przeglądaniem (np. dziecko nagrywa film o swojej pasji, zamiast scrollować);
- pomagać odróżnić ryzyko rozwojowe, które warto podejmować (np. nagranie pierwszego filmiku, organizacja zbiórki, napisanie własnego posta z opinią), od ryzyka, którego należy unikać (np. publikowanie prywatnych zdjęć, anonimowe impulsywne komentarze, udostępnianie danych osobowych, „wyzwania” narażające na wstyd, utratę reputacji lub prawdziwe niebezpieczeństwo).

Z praktyki szkolnej

Wspólne warsztaty dla nauczycieli i rodziców pt. „Jak wzmacniać sprawczość dzieci?”

Podajemy trzy przykłady doświadczeń sprawczości z życia młodych (np. prowadzenie TikToka o psach, turniej szachowy, własne opowiadania publikowane online).

- Zadajemy pytanie „Co rozwija sprawczość?”, prosząc o stworzenie listy (np. decyzje – odpowiedzialność – zaufanie – możliwość błędu).
- Proponujemy ćwiczenie „Czerwone światło”. Rodzice i nauczyciele zaznaczają aktywności, które hamują sprawczość, i takie, które je wzmacniają.
- Wspólnie określamy zasady wspierania młodych w sieci (np. rozmawiamy z dorosłymi o zamiarze publikacji, tworzymy, nie tylko konsumujemy).
- Na koniec każdy zapisuje na kartce jedną rzecz, którą zrobi w tym tygodniu, żeby wzmocnić sprawczość młodych (w szkole, w domu, w sieci itp.)

7.7. Rozpoznawanie barier dla budowania sprawczości

Warto pamiętać, że rozwijanie sprawczości w szkole to nie tylko inicjowanie działań i tworzenie okazji do samodzielnych działań uczniów. To także eliminacja tych praktyk (dyrektora, nauczycieli, pracowników szkoły lub rodziców), które podważają sprawczość.

Najczęściej spotykanymi przykładami praktyk podważających sprawczość ucznia są:

- niefortunne zapisy w szkolnych statutach dotyczące stroju w szkole;
- utrwalone niekorzystne praktyki oceny zachowania (np. system punktowy), sposób bieżącego oceniania, w którym dominują testowe sposoby weryfikowania wiedzy i umiejętności uczniów oraz stopnie i zasady dotyczące poprawy niskich ocen, co może być źródłem osłabienia osobistego nastawienia na rozwój czy poczucia skuteczności;
- nieobecność ucznia (zwłaszcza starszego) w rozmowach z rodzicami;
- samorządność uczniowska sprowadzona do realizacji pomysłów opiekunów lub dyrektora czy zadań w niewielkim stopniu wpływającym na to, jak wygląda i funkcjonuje szkoła (np. organizacja zbiórki ciast i dekoracji na szkolne wydarzenia), ograniczenie samorządności szkolnej do klas starszych;

- organizowanie przez rodziców balu ósmoklasisty i balu maturalnego (bez realnego decydowania i zaangażowania uczniów);
- publikowanie zdjęć uczniów wyłącznie na podstawie zgody rodzica (brak praktyki sprawdzania z uczniem, czy tego chce).

Identyfikowanie zagrożeń czy barier dla sprawczości nie musi przerodzić się w walkę pomiędzy orędownikami praw ucznia a ich przeciwnikami. Zakładamy, że wszystkim w szkole chodzi o dobro dziecka, a jeśli pojawiają się praktyki, które są niepożądane, nie musi to wynikać ze złej woli. Częściej bierze się z nawyków i tradycji, czasem z obaw o naruszenie status quo lub braku alternatywnych rozwiązań.

Nie ma jednego sprawdzonego sposobu na niwelowanie barier dla sprawczości ucznia. Na pewno nie we wszystkich obszarach w takim samym stopniu może lub musi być ona obecna. Co warto zrobić? Można:

- wspólnie z uczniami (np. przedstawicielami samorządu uczniowskiego) przeprowadzić diagnozę różnych sfer życia szkoły i sprawdzić, które z praktyk nie tworzą przestrzeni do współdecydowania i partycypacji uczniów, choć mogłyby w większym stopniu być doświadczeniem sprawczości;
- sprawdzić, czy doświadczenia sprawczości związanej z samorządem uczniowskim nie ograniczają się wyłącznie do reprezentantów klasowych;
- zidentyfikować te momenty w roku szkolnym, kiedy podczas rad rodziców i rad pedagogicznych omawia się sprawy, w które mogliby być włączeni uczniowie;
- przeanalizować szkolny sposób i warunki oceniania i podjąć decyzję o modyfikacji bieżącego oceniania poprzez uwzględnienie w nim oceniania kształtującego, aby wzmocnić sprawczość uczniów w uczeniu się;
- w większym stopniu oddawać prowadzenie szkolnych wydarzeń, kanałów informacyjnych, akademii itp. uczniom, nawet kosztem obniżenia „jakości” tych wydarzeń.

Podejmując jakąkolwiek zmianę dotychczasowych praktyk, warto oczywiście skonsultować ją z uczniami. Musimy mieć pewność, że rozumieją zmianę i jej skutki, są świadomi swojej odpowiedzialności i znaczenia ich zaangażowania oraz czują, że związane jest to z zaufaniem dorosłych, zgodą na ewentualny błąd, a także dostają zapewnienie o wsparciu, jeśli będzie ono potrzebne.

8. Sprawczość w działalności wychowawczej szkoły

8.1. Rola wychowawcy w budowaniu sprawczości uczniów

Na początku warto zatrzymać się nad trzema kwestiami:

- kto w szkole odpowiedzialny jest za wychowanie;
- kiedy ma ono miejsce;
- na jakich zasadach się odbywa.

Jak czytamy w części ogólnej podstawy programowej, „wychowanie jest obok kształcenia równoprawnym elementem funkcjonowania szkoły i zadaniem wszystkich nauczycieli, szczególnie w zakresie wprowadzania w świat wartości, rozwijania kompetencji społecznych i osobistych oraz sprawczości”. Warto zwrócić tu uwagę na określenie „jest [...] zadaniem wszystkich nauczycieli szkoły” – bowiem wszyscy nauczyciele są zobowiązani do realizacji programu wychowawczo-profilaktycznego. Oznacza to, że doświadczenie sprawczości ucznia będzie tym mocniejsze, im częściej będzie powtarzane i spójnie wdrażane na różnych zajęciach, nie tylko tych z wychowawcą.

W rzeczywistości działalność wychowawcza wykracza poza ramy zajęć lekcyjnych. Spójność w oddziaływaniu wychowawczym dotyka codziennych interakcji między członkami szkolnej społeczności, w tym podczas przerw międzylekcyjnych, wyjść i wycieczek czy różnych form społecznej aktywności uczniów i uczennic. Tym istotniejsze jest, aby dostrzegać i poddawać refleksji nie tylko wpływ zamierzony tego, co robimy w klasie, lecz także niezamierzone – zarówno pożądane, jak i niepożądane – efekty wychowawcze metod pracy, sposobów komunikacji czy stylu zarządzania grupą (Małek i Kutra, 2024).

W kontekście sprawczości należy raz jeszcze podkreślić, że wychowankowie nie są biernymi odbiorcami wpływów wychowawczych, lecz aktywnymi uczestnikami procesu wychowania, który odbywa się w dwukierunkowej relacji między wychowawcą a wychowankiem (Gurycka, 1989). Ostatecznym celem pracy wychowawczej jest więc rozwój zdolności uczniów do samowychowania, czyli samodzielnego kierowania sobą, swoimi wartościami i działaniem, co jest istotą sprawczości definiowanej jako „podejmowanie działań, które mają pozytywny wpływ na siebie i innych (otoczenie) oraz branie za nie odpowiedzialności”.

Wychowawczyni lub wychowawca klasy odgrywa jednak w tym procesie rolę szczególną jako osoba, która dba o wszechstronny rozwój uczniów, integrację zespołu klasowego z uwzględnieniem dynamiki procesu grupowego, koordynację działań wychowawczych, profilaktycznych i pomocowych. Uznając asymetrię relacji wychowawczej, odgrywa rolę dorosłego przewodnika wyznaczającego bezpieczne ramy współpracy. Podczas gdy uczniowie korzystają z przestrzeni wolności i autonomii, wychowawca pozostaje strażnikiem wartości oraz bezpieczeństwa emocjonalnego i fizycznego grupy. Dbą o to, by proces usamodzielniania się uczniów odbywał się w przewidywalnych granicach.

Wychowawca jest odpowiedzialny za integrację klasy, relacje w grupie i odgrywa kluczową rolę we wzmacnianiu poczucia przynależności do wspólnoty szkolnej. To on przede wszystkim może sprawić, że uczeń czuje się widziany, zaproszony, obecny, akceptowany, doceniony, otoczony opieką, lubiany, zaangażowany, słyszany i potrzebny (patrz: [rozdział 3](#)). Wychowawca może modelować nastawienie na rozwój, sprzeciwiać się narracjom o bezwartościowości poszczególnych uczniów i komunikować wiarę w nich, normalizować trudności przy uczeniu się nowych rzeczy i zachęcać do wysiłku (patrz: [rozdział 4](#)). Powinien podkreślać mocne strony swoich uczniów oraz ich sukcesy, chwalić ich wysiłek i osiągnięte cele, a nie cechy charakteru (patrz: [rozdział 5](#)). Może pokazywać, jak planować pracę, dzielić zadania na małe kroki, uczyć, jak zarządzać stresem i emocjami (patrz: [rozdział 6](#)). Można to robić w trakcie cotygodniowych zajęć z wychowawcą, ale też podczas okazjonalnych rozmów z uczniami i uczennicami, w codziennych szkolnych interakcjach.

Nie chodzi tylko o to, co wychowawczyni mówi, ale jak mówi, co pokazuje swoją postawą i jakie sytuacje edukacyjne stwarza, prowadząc zajęcia wychowawcze (czy daje wybór, wspiera współdecydowanie, pozwala rozwiązywać problemy itp.) i budując relacje z grupą i z każdym uczniem indywidualnie. Trudno też przecenić jej wpływ na budowanie sprawczości poprzez wymienione w podstawie, a omówione poniżej formy zaangażowania:

- wychowawca ustala z uczniami plany rozwoju;
- przekazuje informacje o działalności samorządu uczniowskiego i modeluje jego postrzeganie przez uczniów;
- przekazuje wizję szkolnego wolontariatu uczniom i rodzicom;
- jest na pierwszej linii rozwiązywania szkolnych problemów itd.

Rozwój umiejętności komunikacyjnych nauczyciela-wychowawcy, jego wiedzy o procesie grupowym i rolach w grupie, przyglądanie się własnym mniej lub bardziej uświadomionym przekonaniom i schematom myślenia na temat uczniów i uczennic oraz utrwalonym sposobom pracy podnosi efektywność działań i buduje poczucie skuteczności samego nauczyciela. Jest

to o tyle istotne, że praca wychowawcza jest zawsze wymagająca. Potrzeba w niej odporności na stres i frustrację, zdolności do odraczania gratyfikacji, samoświadomości, umiejętności regulacji własnych emocji, wytrzymywania napięcia, troski, budowania rozumienia czasem trudnych zachowań ucznia, umiejętności przyjmowania perspektywy dobrego dorosłego – życzliwego i stawiającego granice, dającego i wolność, i autonomię, i ramy. Z tych względów wzmacnianie wychowawców w ich poczuciu sprawstwa wydaje się niezwykle istotnym zadaniem.

Dobłą praktyką w tym zakresie jest wymiana doświadczeń w bezpiecznych ramach (ang. *peer-coaching*) między wychowawcami, zawierająca komponent gromadzenia dowodów na własną skuteczność, budująca poczucie przynależności do grupy (i tym samym zmniejszająca poczucie samotności) oraz wzmacniająca nastawienie na rozwój. Taka praktyka może się przyczynić do wzrostu poczucia zbiorowej skuteczności wychowawców (patrz: [rozdział 11](#)), jak również do budowania sprawczości relacyjnej. Sprawczość relacyjna (Edwards i D'Arcy, 2004) jest definiowana jako zdolność do angażowania się w relacje z innymi w celu lepszego rozumienia i działania (np. wobec wyzwń edukacyjnych ucznia) dla osiągnięcia synergii we wspólnym rozwiązywaniu problemów. Może przejawiać się w realnej współpracy wychowawcy z zespołem nauczycieli uczących w danym oddziale. Jej gwarantem jest poczucie wspólnego celu i postawienie w centrum ucznia oraz jego uczenia się.

Ze względu na odpowiedzialność tej funkcji, wysokie wymagania kompetencyjne i związane z nią obciążenia emocjonalne szczególnie zasadne jest również objęcie wychowawczyń i wychowawców profesjonalną superwizją.

8.2. Sprawczość w programie wychowawczo-profilaktycznym szkoły

Warto przeprowadzić przegląd programu wychowawczo-profilaktycznego pod kątem rozwijania sprawczości (podobnie jak pod kątem wychowania do wartości i kształtowania kompetencji społecznych).

Nie chodzi jedynie o to, aby dopisywać słowo „sprawczość” jako hasło w dokumencie, choć oczywiście można to zrobić. Chodzi o to, aby zobaczyć, w których zapisach programu stwarzamy uczniom realną szansę doświadczania sprawczości, a w których być może ją blokujemy. Tak się zdarza – nie przez złą wolę, ale z powodu przyzwyczajęń nauczycieli, kadry kierowniczej, rodziców i opiekunów, a wreszcie i samych uczniów.

Realna zmiana wymagać będzie oczywiście uznania sprawczości za wartość. W tej publikacji próbujemy tę wartość pokazać, jednak jej uwewnętrznienie wymagać może wielu otwartych rozmów i dyskusji. Odgórne narzucanie kształtowania sprawczości jako celu edukacji byłoby przecież

jej wynaturzeniem. Dokonując przeglądu programu, warto w pierwszej kolejności zidentyfikować blokady sprawczości, czyli takie zapisy, które mogą negatywnie wpływać na poczucie przynależności uczniów i uczennic do szkoły, ich nastawienie na rozwój, poczucie skuteczności czy samoregulację.

Blokadami sprawczości mogą być zapisy:

- zbyt opiekuńcze, wyręczające uczniów, np. „Wychowawcy dbają, aby uczniowie właściwie organizowali swoją naukę”;
- wyłączające uczniów z udziału w decyzjach, np. „Nauczyciele ustalają wartości, na których opiera się społeczność szkolna”;
- narzucające gotowe rozwiązania, np. „Uczniowie rozwijają kompetencje społeczne przez udział w akcji X”;
- koncentrujące się na kontroli i dyscyplinie, np. „Wychowawcy dbają o wyeliminowanie niewłaściwych zachowań”.

Warto uważać również na sformułowania zbyt ogólne typu: „Szkoła dba...”, „Szkoła monitoruje...”. Łatwo przy nich o działania pozorowane.

Sprawczości sprzyjać będą natomiast zapisy, które uwzględniają głos uczniów i zapraszają ich do współodpowiedzialności, np.

- „Uczniowie, przy wsparciu wychowawcy, uczą się planować i monitorować własną naukę, korzystając z wybranych przez siebie narzędzi”.
- „Rozumienie wartości obowiązujących w społeczności szkolnej jest wypracowywane wspólnie przez uczniów, nauczycieli i rodziców”.
- „Uczniowie proponują i realizują różne działania (np. projekty, inicjatywy, akcje), które pomagają im rozwijać kompetencje społeczne”.
- „Uczniowie wraz z wychowawcą analizują sytuacje trudne i wspólnie wypracowują sposoby budowania bezpiecznego i życzliwego klimatu w klasie”.

Warto pamiętać, że blokady mogą istnieć nie tylko w samych zapisach, lecz także w sposobie ich realizacji. Przykłady: w szkole jest samorząd uczniowski (taki obowiązek nakłada na szkołę prawo oświatowe), ale jego władze nie są wybierane w sposób demokratyczny lub realizują jedynie plany ustalone przez dorosłych; większość tematów zajęć z wychowawcą, dotyczących istotnych kwestii zawartych w programie (np. kształtowania postaw, rozwoju kompetencji emocjonalnych i społecznych), realizowana jest w formie pogadanek, a nie w formach, które angażują uczniów (warsztaty, debaty, dyskusje) i pozwalają im odnieść te treści do siebie. Być może nie wszystkie

blokady da się wyeliminować od razu, nie wszystkie też mają taką samą wagę. W podanych przykładach „niesamorządny samorząd” jest poważnym problemem, ale już zmiana formy prowadzenia zajęć nie jest tak pilna. Można np. zaplanować, że w ciągu trzech lat zespół zbierze przykładowe scenariusze kluczowych zajęć w formach angażujących uczniów (jeśli są wpisane do programu wychowawczo-profilaktycznego), a te zostaną udostępnione wszystkim wychowawcom.

Od refleksji nad istniejącym już dokumentem można przejść do praktyki jego tworzenia. Na ile w tworzenie programu wychowawczo-profilaktycznego zaangażowani są uczennice i uczniowie oraz ich opiekunowie? Zgodnie z prawem oświatowym program tworzony jest na podstawie corocznej diagnozy potrzeb. Jest ona prowadzona często w postaci ankiet jako dobrego źródła danych ilościowych. Ankiety nie pozwalają jednak usłyszeć się nawzajem różnym aktorom szkolnego życia ani doświadczyć tego, że wychowanie i profilaktyka są wspólną sprawą rodziców, nauczycieli i uczniów.

Diagnozę potrzeb można przeprowadzić w sposób partycypacyjny, zapraszając do wspólnej dyskusji o szkole przedstawicieli uczniów, ich opiekunów i nauczycieli, a także pracowników niepedagogicznych. Warto zadbać o różnorodność tych grup (czyli nie tylko przedstawiciele rady rodziców i władz samorządu uczniowskiego, lecz także osoby mniej angażujące się lub będące w konstruktywnej opozycji).

Przygotujmy stwierdzenia dotyczące poczucia przynależności, nastawienia na rozwój, przekonania o własnej skuteczności oraz samoregulacji, o których będziemy wspólnie dyskutować, np.

- Uczniowie i uczennice czują, że są częścią społeczności szkoły.
- Rodzice czują, że są częścią społeczności szkoły.
- Nauczyciele czują, że są częścią społeczności szkoły.
- Pracownicy niepedagogiczni czują, że są częścią społeczności szkoły.
- W szkole błędy traktuje się jako okazję do nauki, a nie jako porażkę.
- Uczniowie i uczennice podejmują wyzwania, nawet jeśli nie mają pewności, że im się uda.
- Uczniowie i uczennice wierzą, że mogą poradzić sobie z zadaniami, które szkoła przed nimi stawia.
- Uczniowie i uczennice potrafią planować swoje działania tak, aby skutecznie realizować szkolne zadania i cele.

Zagadnienia warto najpierw przedyskutować osobno w każdej z grup (rodziców, nauczycieli, uczniów, pracowników niepedagogicznych), gromadząc argumenty „za” i „przeciw” oraz

próbując wypracować wspólne stanowisko całej grupy. Na tym etapie kluczowe są trzy rzeczy: po pierwsze, rozmowa i możliwość usłyszenia różnych opinii, różnych argumentów i różnych dowodów (również anegdotycznych); po drugie, zrozumienie, dlaczego osoby uczestniczące w dyskusji opowiadają się za danym stanowiskiem; po trzecie, wypracowanie konsensusu w grupie, mimo różnic. Następnie grupy (lub ich przedstawiciele) spotykają się podczas dyskusji panelowej, na której prezentują pozostałym grupom swoje stanowisko, wysłuchując innych – równie uprawnionych – stanowisk. Celem tej dyskusji jest wskazanie mocnych i słabych stron placówki, w tym wypadku w kontekście budowania sprawczości. Należy zebrać wnioski, a na ich podstawie opracować rekomendacje oraz cele do dalszej pracy.

Wyobraźmy sobie, że w naszej szkole dyskusje na temat sprawczości z wykorzystaniem tej metody wskazują, że uczniowie deklarują poczucie przynależności do szkoły, ale mają niskie przekonanie o własnej skuteczności. Możemy podjąć decyzję, że dodajemy do programu wychowawczo-profilaktycznego zapis:

„Szkoła dba o rozwijanie przekonania o własnej skuteczności każdego ucznia i uczennicy wraz z działaniami, np.

- nauczyciele stawiają jasne cele lekcji i kryteria sukcesu, sformułowane w języku ucznia;
- nauczyciele udzielają uczniom informacji zwrotnej akcentującej wysiłek i rozwój;
- uczniowie mają możliwość poprawy każdej pracy pisemnej”.

Jest bardzo możliwe, że przez niektórych nauczycieli takie działania już są podejmowane. Istotne jest teraz upowszechnienie ich przez wymianę dobrych praktyk, wewnętrzne szkolenia, obserwację lekcji itp., a następnie przeprowadzenie ewaluacji podjętych działań, zaplanowanej wraz z narzędziami już na etapie ustalania celów (Po czym poznamy, że osiągnęliśmy cel? Jak to zbadamy? Kiedy to zrobimy?). Programy wychowawczo-profilaktyczne są niejednokrotnie bardzo przeładowane. Tymczasem skupienie się kompleksowo na jednym czy dwóch celach w danym roku szkolnym może przynieść znacznie lepsze efekty.

Przedstawiony model pracy jest nieco uproszczonym opisem metody zwanej „profilem szkoły”, używanej często jako narzędzie ewaluacyjne. Ważna jest tu umiejętność facylitacji dyskusji, ale też odwaga usłyszenia odmiennych głosów. Doświadczenie pracy ze szkołami pokazuje jednak, że dzięki tej metodzie wzrasta zaangażowanie uczniów i rodziców w życie szkoły. Widzą bowiem, że ich zdanie jest istotne i mają realny wpływ na to, co dzieje się w szkole – oczywiście pod warunkiem że wypracowane rekomendacje przekładają się choć częściowo na dalsze działania.

Nauczyciele biorący udział w procesie są często zaskoczeni dojrzałością wypowiedzi dzieci, które doświadczyły sprawczości. Okazuje się też niejednokrotnie, że rodzice doceniają działanie szkoły bardziej, niż się wydawało.

8.3. Pogłębianie doświadczenia sprawczości w działalności wychowawczej

Podstawa programowa kształcenia ogólnego proponuje rozwijanie sprawczości uczniów poprzez umożliwianie im następujących form zaangażowania:

- „pracy z indywidualnymi celami rozwojowymi;
- aktywności w samorządzie uczniowskim (w klasie i szkole) lub radzie szkoły;
- wolontariatu i innych form zaangażowania na rzecz dobra wspólnego;
- rozwijania własnych pasji i zainteresowań pozaszkolnych;
- dostrzegania i (samodzielnego lub wspólnego z innymi) rozwiązywania problemów w klasie lub szkole;
- uczestnictwa w procesach konsultacyjnych lub podejmowaniu decyzji dotyczących klasy lub szkoły”.

W kolejnych podrozdziałach przedstawimy przykłady wdrożenia takich praktyk.

8.4. Praca z indywidualnymi celami rozwojowymi

Indywidualne plany rozwoju ucznia to szansa na indywidualizację pracy wychowawczej na podstawie celów rozwojowych danej osoby. W polskiej praktyce szkolnej wykorzystywane były one czasem w pracy z uczniem szczególnie uzdolnionym. Jest to jednak narzędzie uniwersalne, pozwalające brać odpowiedzialność za swój rozwój także uczniom wykazującym trudności w nauce i/lub w funkcjonowaniu w grupie oraz często ginącym w grupie uczniom „środka”.

Aby plan wspierał sprawczość młodego człowieka, ważne jest, aby to sam uczeń go opracował, przy wsparciu wychowawcy. Zwiększa to motywację, poczucie odpowiedzialności i trafność celów (uczeń wskazuje swoje potrzeby, mocne strony i obszary rozwoju oraz zainteresowania) i jest uczeniem się samoregulacji w praktyce. Im młodszy uczeń, tym większe powinno być wsparcie wychowawcy – mimo to nie należy dziecka zwalniać z uczestnictwa w tworzeniu celów. Wsparcie wychowawcy jest nie do przecenienia. Jego zadaniem będzie pomoc w ustalaniu celów realistycznych i sprawdzalnych oraz wsparcie w przypadku niepowodzeń. Może to być szczególnie istotne w przypadku uczniów z wyuczoną bezradnością, którzy wielokrotnie ponosili

porażki – cele, które sobie postawią, powinny być adekwatne do ich możliwości, aby zwiększyć prawdopodobieństwo sukcesu. Należy jednak pamiętać, że cel za mało ambitny może być dla ucznia komunikatem, że w niego nie wierzymy. Cel ma być więc osiągalny dla ucznia, ale jednocześnie stanowić wyzwanie.

W przypadku problemów z zachowaniem warto również skonsultować się ze szkolnymi specjalistami i sprawdzić z nimi, czy na danym etapie rozwoju dziecko ma szansę poradzić sobie z postawionymi celami. Praca wychowawcza z wykorzystaniem indywidualnych planów rozwoju może przynieść doskonałe efekty, ponieważ każdy uczeń zostaje otoczony opieką i pracuje nad realizacją indywidualnych celów na podstawie własnych mocnych i słabych stron.

Jednocześnie wykorzystanie tego narzędzia dla wszystkich uczniów w dużych zespołach klasowych może stanowić spore wyzwanie dla wychowawcy. Problemem jest znalezienie czasu na kontakt indywidualny, nawet jeśli wychowawcy widzą wartość tego narzędzia (Fundacja Szkoła z Klasą, 2021). Indywidualny plan rozwoju – zwłaszcza dla młodszych dzieci – może być jednak czymś bardzo prostym: 2–3 zdania realistycznego postanowienia wraz z planem wdrożenia i monitorowania.

Plan dla ucznia, który często chce zabierać głos, nawet nieproszony:

1. **Postanowienie:** Będę zgłaszał się przez podniesienie ręki.
2. **Zauważenie postępów:**
 - a) Za każdym razem, kiedy zgłoszę się przez podniesienie ręki i poczekam, aż nauczyciel udzieli mi głosu lub nie, stawiam sobie znak plus na końcu zeszytu.
 - b) Obserwuję, kiedy mi jest łatwiej, a kiedy trudniej.
3. **Rozmowy o postępach:** Codziennie powiem rodzicowi, ile uzbierałem plusów. Za tydzień przyjdę do wychowawcy i opowiem, jak mi poszło i z czego jestem dumny.

Ważne, żeby zaproponowana struktura była realnym i życzliwym wsparciem w zmianie, a nie narzędziem kontroli. Kluczowe jest budowanie samoświadomości, zauważanie postępów, choćby niewielkich, i ich świętowanie, bez skupiania się na tym, że nie zawsze się udaje. W pracy ze starszymi uczniami można rozważyć system tutorski, w którym nauczyciele przedmiotowi biorą również na siebie pomoc pojedynczym uczniom w realizacji ich planów rozwoju, zwłaszcza jeśli cel powiązany jest z ich przedmiotem. Czasem jednak trzeba urealnić oczekiwania i w danym czasie pracować z pomocą planu jedynie z częścią uczniów np. przez 3 miesiące,

a w następnym kwartale z kolejną grupą. Warto wreszcie jak najbardziej uprościć proces pracy z celami rozwojowymi. Może on przykładowo wyglądać tak:

1. Ustalenie celu razem z uczniem.

Podczas krótkiej rozmowy (10–15 minut) zadaj uczniowi takie lub podobne pytania:

- Co chcesz poprawić? Co chcesz osiągnąć? (To może być obszar, niekoniecznie konkretny cel, np. lepsze planowanie nauki do sprawdzianów, mniej spóźnień, pamiętanie o przyborach potrzebnych na lekcję, poprawa oceny z niemieckiego.)
- Dlaczego to jest dla ciebie ważne? (Cel pracy rozwojowej musi być istotny dla ucznia; nauczyciel może pomóc mu zrozumieć, że aby osiągnąć ważny dla siebie cel, musi czasem podjąć działania, na które niekoniecznie ma ochotę.)
- Co już potrafisz? Na jakich swoich mocnych stronach możesz się oprzeć? Czego jesteś ciekawy?
- Co jest dla ciebie trudne? (realne potrzeby)
- Na co się umawiamy? (Propozycja celu, np. stworzę plan nauki do każdego sprawdzianu w papierowym kalendarzu; ograniczę poranne spóźnienia do najwyżej jednego w tygodniu; do końca marca poprawię wszystkie oceny ze sprawdzianów z niemieckiego.)

Nie należy lekceważyć rozmowy o tym, dlaczego dany cel jest dla ucznia ważny, jakich jego marzeń, planów, wartości czy wizji siebie dotyka. Młodzi ludzie mogą mieć tendencję do stawiania celów zgodnych z sugestiami nauczyciela. Prędzej czy później zabije to ich motywację do realnego rozwoju. Może się jednak zdarzyć, że dziecko nie wie jeszcze, na czym mu zależy. Wówczas praca nad celami może pomóc powoli to odkrywać. Rozmowa o potrzebach, chęciach i ciekawości może jednak doprowadzić do sformułowania przez ucznia celu, który w twojej ocenie nie jest priorytetowy. Jest jednak istotny dla ucznia. Dobrze mieć tego świadomość i zgodę na taki przebieg procesu.

Jak widać, twoją rolą jest zadawanie pytań, które pomagają uczniowi samodzielnie odkryć cele, potrzeby, strategie i rozwiązania. Nie dawaj gotowych odpowiedzi – wspieraj proces myślenia. Ważne jest też twoje nastawienie jako kibica wychowanka, a nie kontrolera.

2. Sformułowanie kryteriów sukcesu.

Podczas tej samej rozmowy pomóż uczniowi sformułować kryteria sukcesu, np. dla celu „Stworzę plan nauki w papierowym kalendarzu”:

- Każdy sprawdzian będę od razu zapisywać w kalendarzu.
- Rozpiszę plan nauki do każdego sprawdzianu.
- Będę się uczył do sprawdzianów co najmniej 3 dni w tygodniu.

3. Wspólne planowanie kroków do osiągnięcia celu.

Zaplanujcie też wspólnie kroki, które trzeba podjąć, aby ten cel osiągnąć. W naszym przykładzie z planowaniem nauki mogłoby to być:

- Od razu po zapowiedzeniu przez nauczyciela sprawdzianu zapiszę go w kalendarzu.
- Zapiszę w kalendarzu, że tego samego dnia mam zaplanować naukę.
- Wieczorem w dniu zapowiedzenia sprawdzianu sprawdzę jego zakres i podzielę materiał na mniejsze porcje.
- Porce materiału (tytuły rozdziałów z podręcznika) wpiszę do kalendarza.
- Codziennie zacznę naukę w domu od przejrzenia kalendarza i od minimum 30 minut nauki do najbliższego sprawdzianu.

Jeśli cel jest związany z przedmiotem, którego nie uczysz, i brakuje ci wiedzy, być może pierwszym krokiem będzie rozmowa ucznia z nauczycielem danego przedmiotu o tym, co powinien zrobić, aby osiągnąć cel. Zapiszcie cel i kroki.

4. Monitorowanie realizacji celu.

Podczas pierwszej rozmowy ustalcie od razu, kiedy zapytasz ucznia, co poszło dobrze, z czym miał trudność, czy chce coś zmienić w zaplanowanej ścieżce lub w samym celu i na czym chce się skupić do następnego spotkania. Zachęć ucznia, aby sam zrobił takie podsumowanie. Spotkanie monitorujące może trwać choćby i 5 minut. Wykazuj się ciekawością i cierpliwością. Modeluj nastawienie na rozwój (patrz: [rozdział 4](#)) – praca z celami nie służy ocenianiu, lecz nauce samoregulacji i rozwojowi ucznia. Być może ustalicie sobie też jakieś proste narzędzie monitorujące, np. zeszytik, w którym dziecko będzie zapisywało nawet małe sukcesy związane z realizacją celu. Gratuluj sukcesów, nawet jeśli nie są spektakularne. Wyrażaj wiarę, że uczeń może z czasem osiągnąć jeszcze więcej. To praktyczna realizacja idei szkoły przyjaznej i wymagającej.

5. Włączenie rodziców/opiekunów.

Praca z indywidualnymi celami rozwojowymi będzie dużo łatwiejsza we współpracy z opiekunami dziecka. Oznacza to poinformowanie rodziców już na pierwszym zebraniu, że będziemy wykorzystywać takie narzędzie do wspierania rozwoju ich dzieci. Warto od razu połączyć tę prezentację z wytłumaczeniem, jak ważne jest wychowanie do sprawczości i w jaki sposób szkoła i dom mogą ze sobą współdziałać w tym zakresie. Następnie, kiedy zaplanujesz objęcie danego ucznia indywidualnym planem rozwoju, poinformuj o tym jego rodziców/opiekunów, a w kolejnym kroku powiadom ich o celu, który postawiło sobie dziecko. Jeśli w szkole odbywają się spotkania trójstronne (uczeń–rodzic–nauczyciel), stawianie celu rozwojowego może się odbywać na jednym z takich spotkań. Warto jednak wcześniej ustalić z rodzicem, że nie chcemy wywierać presji na dziecku, lecz być jego kibicami w zmianie. Jeśli w szkole nie ma spotkań trójstronnych, warto zadbać, aby uczeń dowiedział się, że ma przynajmniej dwoje dorosłych (nauczyciela i rodzica lub rodziców) po swojej stronie, że rozmawiają o nim i współpracują ze sobą, aby lepiej go wspierać. W zależności od możliwości ucznia i jakości współpracy z jego opiekunami możesz też poprosić, aby samo dziecko porozmawiało z rodzicami o tym, co chce osiągnąć. Może to być jeden z kroków do osiągnięcia celu – szukanie sojuszników w domu. Rodzicom dobrze jest przypominać, że aby dziecko mogło rozwinąć sprawczość, musi najpierw zebrać jak najwięcej doświadczeń własnej skuteczności (patrz: [rozdział 5](#)). A to oznacza czasem zaczynanie od celów niezbyt ambitnych z punktu widzenia dorosłego, ale adekwatnych rozwojowo. Pamiętaj jednak przy tym, że nie na wszystko masz wpływ i nie zawsze opiekunowie będą otwarci na współpracę, zaakceptuj to.

Praca z indywidualnymi celami rozwojowymi daje potężne narzędzia do wzmacniania przekonania o własnej skuteczności, nastawienia na rozwój oraz samoregulacji rozumianej jako kontrola i monitorowanie własnych działań. Powoduje także, że uczeń, któremu wychowawca poświęca uwagę, czuje się widziany i otoczony opieką, a to z kolei buduje poczucie przynależności (patrz: [rozdział 3](#)). Zastosowanie indywidualnych planów rozwoju może więc kompleksowo wpłynąć na budowanie tych uczniowskich zasobów. Ważne jest jednak, by się nie zniechęcać, jeśli ta praca nie przynosi początkowo spektakularnego efektu. Rozwijanie poczucia sprawczości i wpływu na własny rozwój musi trwać.

8.5. Aktywność w samorządzie uczniowskim

Samorząd uczniowski to organ szkoły, który tworzą wszyscy uczniowie. Nigdy za dużo przypomnienia tej definicji, bo kryje się w niej istotna kwestia dotycząca sprawczości: każdy

uczeń może mieć wpływ na to, co dzieje się w szkole. Samorządność sama w sobie jest metodą edukacyjną i wychowawczą, kształcącą postawy istotne dla społeczeństwa. Gdy raz jeszcze spojrzymy na definicję sprawczości – „podejmowanie działań, które mają pozytywny wpływ na siebie i innych (otoczenie) oraz branie za nie odpowiedzialności” – zobaczymy, że taki jest cel właściwie rozumianej samorządności. Aby samorząd był kuźnią sprawczości, musi być instytucją prawdziwie demokratyczną, a to wymaga czasem refleksji, czy tak właśnie jest w naszej szkole. Sprawdzianem może być zadanie sobie przez dyrektora i radę pedagogiczną kilku pytań:

- Czy w naszej szkole prawo do głosowania oraz kandydowania do władz samorządu ma każdy uczeń i uczennica (niezależnie od oceny zachowania, średniej ocen, opinii nauczycieli i dyrektora szkoły)?
- Czy wszyscy uczniowie i uczennice w naszej szkole wiedzą, czym zajmuje się samorząd, jaki jest jego regulamin, jak można zgłosić swoją kandydaturę do jego władz i jak głosować? Czy zostali o tym skutecznie poinformowani? Czy obecne władze samorządu miały okazję przekazać tę wiedzę innym uczniom?
- Czy wszyscy uczniowie i uczennice mieli okazję przed wyborami poznać kandydatów i kandydatki oraz ich programy (pomysły na szkołę)? Czy nauczyciele zachęcali ich do tego?
- Czy opiekun samorządu został wybrany przez uczniów i uczennice? (Tragarz, 2019)
- Czy i w jaki sposób w szkole uznaje się samorząd (w tym wybory, proces kandydowania) za istotny?

Spełnienie tych warunków to początek realnej demokratyzacji samorządu uczniowskiego. Sposób działania władz samorządu może mieć niebagatelny wpływ na budowanie doświadczeń sprawczości wśród ogółu uczniów:

- Władze samorządu uczniowskiego nie mogą być sterowane przez dorosłych i wypełniać planów przez nich ułożonych. To wypacza ideę samorządności i rodzi w uczniach brak zaufania do instytucji demokratycznych oraz do idei reprezentacji. Blokuje również poczucie własnej skuteczności.
- Działania władz samorządu nie powinny się ograniczać do działań charytatywnych i pozalekcyjnych (organizacji imprez i zbiórek). To sprawia, że działania są postrzegane przez młodych ludzi jako odległe od ich codziennego doświadczenia szkolnego i rzeczywistych wyzwań szkolnego życia. Samorząd powinien mieć rzeczywisty wpływ na działanie szkoły, organizację przestrzeni czy jedzenie w stołówce (od konsultacji po współdecydowanie).

- Władze samorządu powinny przede wszystkim wsłuchiwać się w potrzeby uczniów i uczennic: przeprowadzać ankiety, organizować konsultacje i na nich opierać plany działań. Samo zabieranie głosu w konsultacjach i dyskusjach jest już przejawem sprawczości, a bycie wysłuchanym wzmacnia poczucie przynależności do szkoły, co dodatkowo podbudowuje uczniowską sprawczość.
- Samorządność traktowana jako metoda edukacyjna powinna być przestrzenią do eksperymentowania pod nadzorem dorosłych, a tym samym do popełniania błędów, brania za nie odpowiedzialności i korygowania ich. Tak przebiega proces uczenia się – również samorządności i współpracy. Warto zatem zachęcać uczniów do okresowej refleksji nad tym, co na polu samorządności udało się już osiągnąć, a czego jeszcze nie, i do planowania zmiany. To wspiera sprawczość w wymiarze samoregulacji i nastawienia na rozwój.
- Samorządność powinna dawać pole również do działalności uczniów będącej odpowiedzią na ich potrzeby, o której dorośli mogliby nawet nie pomyśleć.

Bardzo często do władz samorządu uczniowskiego wchodzi niewielka grupa uczniów. Ta praktyka nie jest w żaden sposób ugruntowana w prawie oświatowym, a jedynie w tradycji. Nic nie stoi na przeszkodzie, aby wypracować w szkole inny system, oparty np. na sekcjach tematycznych. Wówczas w działania na rzecz szkoły zostaje włączona znacznie większa grupa młodych ludzi, którzy mają możliwość rozwijania swojej sprawczości. Reprezentanci uczniów (władze samorządu) nie są odpowiedzialni za samodzielną realizację zadań, a za koordynację działania sekcji i przepływ informacji między nimi a innymi organami szkoły.

Podobnie nie ma umocowania prawnego ograniczenia działalności samorządu do klas IV–VIII. Doświadczenia szkolne i możliwości dzieci z klas I–III są jednak znacząco odmienne, dlatego dobrą praktyką jest organizacja osobnych wyborów do tzw. małego samorządu (organu samorządu dla klas I–III), w większym stopniu wspieranego przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, który jednak ma czasem okazję pracować również ze starszymi koleżankami i kolegami.

Organizacja samorządu uczniowskiego opierająca się na sekcjach może być łatwiejsza do wdrożenia na poziomie klasy. Sekcje mogą być stałe lub zmienne, pozwalają każdemu uczniowi i każdej uczennicy robić coś ważnego na rzecz klasy. Buduje to poczucie wspólnej odpowiedzialności i wzmacnia klasowe więzi (poczucie przynależności). Im starsi uczniowie, tym bardziej warto z nimi ustalać rodzaje sekcji i zakresy ich działań. Zasada jest ta sama: nie wszystko musi od razu działać doskonale. Jeśli coś nie działa, porozmawiajcie o tym i wprowadźcie konieczne modyfikacje.

Prężnie działający samorząd pozwala jak największej liczbie uczniów doświadczać własnej skuteczności oraz wzmacniać poczucie przynależności do szkolnej wspólnoty. Osoby, które zaangażują się głębiej w prace samorządu, mają też okazję wzmacniać zdolności planowania i monitorowania zadań (samoregulacja) oraz rozwijać nastawienie na rozwój.

8.6. Wolontariat i inne formy zaangażowania na rzecz dobra wspólnego

Wolontariat szkolny jest kolejnym polem działania uczniów w szkole i poza nią, które pozwala na doświadczenie sprawczości (Żmijewska-Kwirąg, 2017). Ze swojej istoty jest on aktywną formą uczenia się poprzez działanie, i to działanie na rzecz innych. Warto jednak pamiętać, że szkolne koło wolontariatu nie musi ograniczać się do dobroczynności i pomocy społecznej. Może obejmować inicjatywy z różnych innych obszarów, np. nauki czy sportu. Pozwala wówczas na zaangażowanie większej liczby uczniów i uczennic o różnych zainteresowaniach i kompetencjach, a także daje szansę na uczenie się nowych rzeczy dzięki nowym wyzwaniom (innym zadaniem jest zbiórka odzieży czy książek, innym pomoc w schronisku, a jeszcze innym wsparcie organizacji biegu).

Możliwość zgłaszania własnych inicjatyw, a także wyboru obszaru i formy zaangażowania wzmacnia sprawczość młodych ludzi: ich poczucie przynależności do lokalnej społeczności, samoregulację i nastawienie na rozwój. Działania wolontariackie nie muszą sięgać poza szkołę. Bardzo cenne pod względem poczucia przynależności mogą być działania na rzecz szkoły, takie jak: organizacja i uprawa szkolnego ogródka, zaplanowanie i zebranie środków na wyposażenie szkolnego kąpka ciszy czy zorganizowana pomoc w nauce uczniom z klas młodszych.

Jeśli to tylko możliwe, młodzież powinna uczestniczyć w diagnozie potrzeb środowiska – czy to szkolnego, czy lokalnego. Wolontariat nie jest przecież działaniem dla samego działania, lecz odpowiedzią na rzeczywistość, w której żyją młodzi ludzie. Cenne jest także zatrzymywanie się w refleksji po działaniu: co się udało, co można zrobić lepiej w przyszłości, czego się kto nauczył, a co było trudne. Warto, aby tę refleksję wspierał nauczyciel – opiekun wolontariatu. Wolontariat powinien być dostępny dla każdego. Ograniczanie uczniom dostępu do wolontariatu (np. z powodu niskich wyników szkolnych) zamyka wielu młodym osobom drogę rozwoju.

Jeżeli szkoła angażuje się w projekty lub akcje o realnym wpływie społecznym, warto pokazywać, co dzięki tym działaniom może się zmienić (lokalnie lub globalnie), a więc bardziej podkreślać, po co to robimy, niż co robimy. Świątowanie i docenianie zarówno wolontariuszy, jak i osób,

które w inny sposób angażują się w zmiany społeczne, podkreślają znaczenie działania na rzecz innych, wzmacniają już zaangażowanych i mogą być zachętą dla innych uczniów.

8.7. Rozwijanie własnych pasji i zainteresowań pozaszkolnych

Poczucie własnej skuteczności można rozwijać także przez prezentację pozaszkolnych pasji i zainteresowań. Jest to niezwykle narzędzie docenienia wysiłku młodych ludzi – szczególnie istotne w przypadku osób, które nie osiągają spektakularnych sukcesów szkolnych. Pozwala okazać uznanie dla wielowymiarowości życia ucznia: w szkole i poza nią. Uczniowie i uczennice wzmacniają swoją pewność siebie, rozwijają umiejętności komunikacyjne, a rówieśnicy i nauczyciele mają szansę ujrzeć ich w nowym świetle.

Wszelkie „giełdy zainteresowań” można traktować jako klasowe lub szkolne święto. Warto przeprowadzić najpierw burzę mózgów, żeby zebrać pomysły na to, co można zaprezentować innym: niech to nie będą tylko talenty artystyczne, ale też wiedza pozaszkolna lub inne umiejętności (np. żonglowanie, wykonywanie makijażu, sekwencja ruchów z tai-chi czy karate). Wartościowa jest możliwość przeprowadzenia miniwarsztatów dla innych uczniów, aby i oni mogli spróbować swoich sił w danej dziedzinie.

Warto pamiętać, że nie dla wszystkich taka ekspozycja w grupie rówieśniczej jest łatwa. Wymaga to często przekroczenia własnych ograniczeń i samo w sobie może być bardzo uczące. Jeszcze większej odwagi może wymagać pokazanie drogi, którą się pokonało (np. nagrań pierwszych prób tańca lub żonglowania, prezentacja prac plastycznych z początku przygody z rysunkiem czy malarstwem). Taka forma prezentacji ma jednak dużą moc oddziaływania na innych uczniów. Widzą, że nie wszystko jest kwestią talentu, ale że za osiągnięciami koleżanek i kolegów stoi wiele prób i ciężka praca. To modeluje nastawienie na rozwój (ang. *growth mindset*) i budzi nadzieję na własny sukces. Może też skutecznie zachęcać do podejmowania aktywności.

Wychowawczo warto podkreślać przy takich okazjach zarówno to, że mamy różne uzdolnienia, jak i to, że talent to nie wszystko, liczy się wysiłek, a za wieloma sukcesami kryją się dziesiątki nieudanych prób. Wydarzenia tego typu sprzyjają rozpoznawaniu preferencji i predyspozycji, budowaniu ciekawości, a także kompetencji umożliwiających i facylitujących dalszy rozwój. Rozmowy o pasjach i zainteresowaniach warto również wykorzystać w doradztwie zawodowym. Dostrzeżenie w sobie unikalnej kombinacji cech osobowościowych, wiedzy i umiejętności może sprawić, że w przyszłości uczeń lepiej zaprezentuje się pracodawcy.

8.8. Dostrzeganie i rozwiązywanie problemów w klasie i szkole

Badanie z wykorzystaniem „profilu szkoły”, opisane w sekcji „Sprawczość w programie wychowawczo-profilaktycznym szkoły”, inne metody diagnostyczne, w tym codzienna obserwacja, pozwalają na odkrycie różnych problemów, z którymi mierzy się szkoła czy dana klasa. Dobrze funkcjonujący samorząd uczniowski lub wolontariat również dostarcza danych dotyczących szkolnych wyzwań. Te wyzwania, problemy, deficyty, napięcia są czymś zupełnie normalnym i mogą być przestrzenią do działania na rzecz szkolnej wspólnoty. Aby tak się stało, konieczne jest jednak ich dostrzeżenie, nazwanie i stawienie im czoła w adekwatny sposób. Udawanie, że problemy nie istnieją, niszczy zaufanie do szkoły i poczucie bezpieczeństwa uczniów, a same problemy tylko narastają. Warto wykorzystać kompetencje nauczycieli-specjalistów, zwłaszcza psychologów szkolnych. Monitorowanie rzeczywistości szkolnej w celu jej współkreowania jest jednym z zadań psychologa w szkole według Modelu Pracy Psychologa i Pedagoga w Instytucji (Sokołowska i in., 2017).

Wśród wyzwań szkoły może być np. sposób, w jaki uczniowie (lub nauczyciele) korzystają z telefonów komórkowych, brak papieru toaletowego w łazienkach lub przemoc rówieśnicza. Każde z nich to inny kaliber, inny sposób postępowania i inna skala wpływu na szkolną społeczność. Jest to zawsze jednak jakiś problem społeczności, a nie tylko problem uczniów lub problem nauczycieli.

Problemy te i wyzwania mogą stać się obszarem zaangażowania uczniów i uczennic – czy to w ramach działalności sekcji samorządu uczniowskiego, czy koła wolontariatu, czy w jeszcze innym formacie. A rozwiązywanie problemów społeczności szkolnej może stać się z kolei istotnym doświadczeniem sprawczości dla młodych ludzi.

8.9. Uczestnictwo w procesach konsultacyjnych lub podejmowaniu decyzji dotyczących klasy lub szkoły

Współudział uczniów i uczennic w decyzjach podejmowanych w szkole wpływa na ich przekonanie o własnej skuteczności, poczucie przynależności oraz poczucie współodpowiedzialności za to, jak wygląda szkoła, jakie są panujące w niej relacje i obowiązujące zasady. Współdecydowanie w klasie może się zacząć od wyboru filmu, na który grupa pójdzie do kina. Na doświadczenie sprawczości większy wpływ będą miały decyzje dotyczące sposobów celebrowania święta klasy czy dyskusja o tym, jak zorganizować skuteczną pomoc koleżeńską w nauce. Na poziomie całej szkoły uczniowie mogą zaangażować się w przeróżne inicjatywy,

np. organizację kąpki ciszy, uruchomienie szkolnego kanału YouTube czy radiowęzła, aż po propozycję zmian w wewnątrzszkolnym systemie oceniania.

Wpływ uczniów na to, co dzieje się w szkole, ma kilka poziomów, opisanych przez Harta jako drabina partycypacji (1992). Punktem startowym jest rzetelne i skuteczne informowanie o tym, co ich dotyczy (np. o zapisach statutowych, decyzjach dyrekcji i rady pedagogicznej). Informując, pokazujemy, dlaczego to jest ważne i jaki ma wpływ na młodych ludzi. Nie zakładajmy, że jest to oczywiste. Rzetelność obejmuje tu także dostosowanie komunikatu do możliwości rozumienia przez uczniów na danym poziomie edukacyjnym.

Pierwszym poziomem realnej partycypacji uczniowskiej są konsultacje. Zakładają one przedstawienie projektu decyzji należącej do dorosłych, ale z możliwością wyrażenia opinii i wniesienia uwag przez młodzież. Ta opinia nie jest oczywiście wiążąca, jednak sposób jej przyjęcia i odniesienia się od niej mają istotne znaczenie. Czy młodzi ludzie zostają potraktowani z szacunkiem i empatią? Czy tłumaczymy, dlaczego nie wprowadzamy zaproponowanych przez nas zmian? Pozorowanie konsultacji nie zachęci uczniów do głębszego brania odpowiedzialności za szkołę. Najczęściej decyzje konsultuje się z władzami samorządu uczniowskiego. Może czasem warto zaprosić wszystkich uczniów, aby każdy poczuł, że może wypowiedzieć swoje zdanie i jego głos jest ważny – zwłaszcza gdy sprawa dotyczy wszystkich (np. zmiany w statucie, w zapisach wewnątrzszkolnego systemu oceniania czy organizacji szkolnych imprez). W takich przypadkach konsultacje mogą być dwustopniowe: władze samorządu zbierają opinie wszystkich uczniów i uczennic, a następnie opracowują dane i przekazują wnioski dyrekcji. Do konsultacji można zaliczyć również zbieranie pomysłów na poradenie sobie z różnymi wyzwaniami szkolnej społeczności. Uczniowie zyskują wówczas świadomość, że nie tylko nauczyciele są odpowiedzialni za rozwiązywanie problemów.

Najwyższym poziomem partycypacji jest współdecydowanie. Ma ono dwa szczeble zaangażowania młodzieży: na pierwszym to nauczyciele i dyrektor proponują kwestie do rozważenia, na drugim inicjatywa wychodzi od uczniów. Może dotyczyć np. katalogu zajęć pozalekcyjnych, wyglądu szkolnych korytarzy, uruchomienia radiowęzła. Istotne, że na tym etapie głos młodzieży jest równie ważny, jak głos dorosłych.

Nie zawsze konieczne i zasadne jest sięganie po najwyższe poziomy partycypacji. Jeśli jednak pamiętamy, że współudział młodych ludzi w procesach decyzyjnych w szkole wiele ich może nauczyć, otwierają się nowe perspektywy na to, jak jeszcze możemy ich zaangażować, wzmacniając ich sprawczość.

Partycypacja wymaga zaufania i potrzeba czasu, aby młodzi ludzie nauczyli się z niej korzystać. Czasem nikt ich wcześniej nie pytał o zdanie. A czasem ich głos nie był słyszany i uwzględniany. Zabójcami partycypacji według Harta (1992) są manipulacja, dekoracja i tokenizm. Manipulacja polega na tym, że dorośli wykorzystują młodzież to realizacji swoich pomysłów, nie tłumacząc im nawet sensu tych działań, ale udają, że robią to, realizując potrzeby młodych. To także wszelkie próby wpływania na decyzje uczniowskie (np. dyrektor sugeruje władzom samorządu, jakie decyzje będą mile widziane). Dekoracja oznacza, że młodzi promują projekty dorosłych, z którymi się nie utożsamiają. W tym przypadku młodzi ludzie rozumieją co prawda sens działania, ale nie mają na nie żadnego wpływu i nie mogą udzielić informacji zwrotnej na jego temat (np. przedstawiciele uczniów przemawiają na uroczystościach szkolnych, ale wygłaszają teksty napisane przez dorosłych). Tokenizm to udawana partycypacja. Formalnie uczniowie mają możliwość wypowiedzenia się (przeprowadza się np. ankiety), ale ich zdanie nie jest w ogóle brane pod uwagę lub pytani są o sprawy zupełnie dla nich nieistotne.

Kiedy więc zaczynamy poszerzać pole uczestnictwa młodych ludzi w życiu szkoły, należy wykazać się cierpliwością. Im mniejszy wpływ mieli dotąd, tym trudniej jest im zacząć podejmować decyzje i działania. Niejednokrotnie trzeba przetrwać okres bierności i pomóc uczniom w refleksji, jakie są jej skutki. Zrozumiałe też jest, że podejmując działania, będą popełniali błędy. Tu także wyrozumiałość dorosłych i nastawienie na wyciąganie wniosków mogą wiele zmienić.

9. Sprawczość w działalności dydaktycznej i nauczaniu przedmiotowym

9.1. Sprawczość jako cel nauczania przedmiotowego

W części ogólnej podstawy programowej czytamy, że rozwój sprawczości jest istotnym elementem nauczania we wszystkich przedmiotach. Dlatego odwołania do sprawczości pojawiają się w założeniach podstaw programowych poszczególnych przedmiotów. Rozwijanie sprawczości staje się ważnym celem szkoły i dotyczy wszystkich obszarów jej działania, w tym obszaru dydaktyki.

Skoro więc zapisy dotyczące rozwijania sprawczości znalazły się w podstawach programowych wszystkich przedmiotów, to uważne ich czytanie może być pierwszym ważnym krokiem dla nauczycieli poszukujących wskazówek dotyczących doboru strategii dydaktycznych rozwijających sprawczość w nauczaniu ich przedmiotu.

Rekomendowane w podstawie programowej formy rozwijania sprawczości uczniów w obszarze nauczania przedmiotowego to:

- „1) przejmowanie odpowiedzialności za proces uczenia się i podejmowanie decyzji w sprawach związanych z uczeniem się;
- 2) wykorzystywanie wiedzy zdobytej w szkole do rozwiązywania codziennych problemów poza szkołą;
- 3) samodzielne lub zespołowe prowadzenie obserwacji i doświadczeń;
- 4) prezentowanie własnej wiedzy i umiejętności oraz efektów swojej pracy;
- 5) dzielenie się wiedzą i umiejętnościami, w tym wzajemne nauczanie;
- 6) zaangażowanie w realizację indywidualnych lub grupowych projektów edukacyjnych;
- 7) ocenianie własnej pracy przez ucznia oraz przyjmowanie i udzielanie informacji zwrotnej;
- 8) samodzielne pogłębianie wiedzy i umiejętności;
- 9) rozwijanie zainteresowań powiązanych z nauczaniem przedmiotowym”.

Kształtowanie sprawczości uczniów w nauczaniu przedmiotowym zależy przede wszystkim od sposobu prowadzenia zajęć przez nauczyciela. To właśnie dobór strategii, metod, technik pracy i oceniania może wspierać uczniów w samodzielności, podejmowaniu decyzji i świadomym kierowaniu własnym procesem uczenia się.

Przestrzenią kształcenia sprawczości uczniów są także przewidziane w przedmiotowych podstawach programowych doświadczenia edukacyjne, które zachęcają do podejmowania samodzielnych decyzji, rozwiązywania problemów i aktywnego uczestnictwa w procesie nauki. Poprzez realizację tych doświadczeń uczniowie mają szansę rozwijać poczucie własnej skuteczności oraz umiejętność planowania, monitorowania i oceny swoich działań edukacyjnych.

W tym rozdziale opisujemy propozycje uniwersalnych działań nauczycielskich wspierających sprawczość uczniów, możliwych do podejmowania na każdym przedmiocie i etapie edukacyjnym, oraz przykłady pomysłów, sposobów i strategii specyficznych dla określonych etapów edukacyjnych czy przedmiotów.

9.2. Uniwersalne składowe rozwijania sprawczości w szkole

Rozwijanie sprawczości uczniów nie ogranicza się do pojedynczych przedmiotów. Istnieje wiele działań (metod i technik pracy nauczyciela, jak i praktyk samego ucznia), które mogą i powinny być realizowane w każdym obszarze nauczania. Składowe te są ponadprzedmiotowe, co oznacza, że wspierają aktywność, samodzielność i odpowiedzialność uczniów niezależnie od przedmiotu. Poniżej przedstawiamy najważniejsze z nich wraz z przykładami.

Podejmowanie decyzji i odpowiedzialność za własne uczenie się. Sprawczość rozwija się, gdy uczniowie mają realny wpływ na proces uczenia się. Podejmowanie decyzji dotyczących wyboru zadań, sposobu pracy czy kolejności działań pozwala uczniom poczuć, że mają kontrolę nad własnym rozwojem.

Przykład: Uczniowie wybierają temat projektu lub formę prezentacji wyników, decydują, jakie źródła wykorzystają i jakie elementy chcą uwzględnić w pracy.

Samodzielne planowanie i organizacja pracy. Umiejętność planowania i organizowania własnej pracy jest fundamentem sprawczości. Uczniowie uczą się dzielić zadania na etapy, ustalać harmonogram i monitorować postępy.

Przykład: W projekcie grupowym uczniowie samodzielnie przydzielają role i związane z nimi zadania, ustalają terminy i kontrolują realizację kolejnych etapów.

Refleksja i samoocena. Rozwój sprawczości wymaga regularnego analizowania własnych działań i wyciągania wniosków. Ocenianie własnej pracy i przyjmowanie informacji zwrotnej pozwalają uczniom korygować błędy i rozwijać umiejętności.

Przykład: Po wykonaniu zadania uczniowie wypełniają kartę oceny swojej pracy : „Co udało mi się zrobić dobrze? Co mogę poprawić?” i omawiają wnioski z nauczycielem lub grupą.

Współpraca i dzielenie się wiedzą. Sprawczość wzmacnia się w pracy zespołowej. Uczniowie uczą się komunikować, wspólnie rozwiązywać problemy i dzielić się swoimi umiejętnościami.

Przykład: W ramach lekcji uczniowie prowadzą minilekcję dla kolegów lub wspólnie opracowują rozwiązanie problemu, wymieniając się pomysłami i odpowiedzialnością za wynik.

Rozwijanie inicjatywy i kreatywności. Inicjatywa i kreatywność pozwalają uczniom wyjść poza schematyczne wykonanie zadania. Zachęcanie do proponowania własnych rozwiązań i eksperymentowania wspiera autonomię i poczucie sprawczości.

Przykład: Uczniowie na lekcjach języka polskiego, sztuki czy historii tworzą własne interpretacje tekstów, alternatywne zakończenia opowiadań lub scenariusze wydarzeń historycznych.

Samodzielne pogłębianie wiedzy i umiejętności. Sprawczość rozwija się także przez aktywne poszukiwanie wiedzy i rozwijanie zainteresowań wykraczających poza obowiązkowy materiał. Uczniowie uczą się samodzielnie zdobywać informacje i rozwijać kompetencje.

Przykład: W ramach zajęć przyrodniczych uczeń prowadzi dodatkowe obserwacje roślin lub eksperymenty w domu, dokumentując wyniki i wnioski.

Praktyczne zastosowanie wiedzy. Uczniowie rozwijają sprawczość, gdy wiedza zdobyta w szkole jest wykorzystywana w praktycznych działaniach. Realne zastosowanie umiejętności uczy podejmowania decyzji i rozwiązywania problemów.

Przykład: Matematyka w projektach finansowych, eksperymenty naukowe w laboratorium lub przygotowanie prezentacji multimedialnej w ramach projektu interdyscyplinarnego.

Organizowanie warunków, w których uczniowie mają wpływ na proces uczenia się. Nauczyciel planujący lekcje z myślą o rozwijaniu sprawczości powinien tworzyć warunki, w których uczniowie mają realny wpływ na proces uczenia się. Oznacza to:

- umożliwianie wyboru zadań, sposobu ich realizacji lub tematu projektu;
- wprowadzanie zadań problemowych wymagających rozwiązywania problemów, krytycznego myślenia i podejmowania decyzji, a nie tylko odtwarzania wiedzy;

- zachęcanie uczniów do samodzielnego planowania kolejnych etapów pracy, np. przy projekcie badawczym lub pisemnym opracowaniu tematu;
- zapewnienie przestrzeni na autorefleksję i samoocenę oraz ocenę koleżeńską i koleżeńską informację zwrotną.

Przykład: Na lekcji biologii uczniowie mogą samodzielnie wybrać temat miniprojektu dotyczącego lokalnego ekosystemu, zaplanować metody obserwacji, zebrać dane i przedstawić wyniki w formie plakatu lub prezentacji multimedialnej.

Model lekcji sprzyjający budowaniu sprawczości. Dla rozwijania sprawczości znaczenie ma także określony model lekcji polegający na stawianiu realistycznych celów, monitorowaniu postępów i udzielaniu wspierającej konstruktywnej informacji zwrotnej. Organizacja lekcji polega na tym, że:

- cele powinny być dostosowane do poziomu wiedzy i umiejętności uczniów, tak aby dawały poczucie osiągalności i motywowały do działania;
- nauczyciel regularnie obserwuje, jak uczniowie radzą sobie z zadaniami, zachęca do refleksji nad własnym procesem uczenia się i samodzielnego oceniania wyników;
- stosowana jest informacja zwrotna, która wskazuje, co zostało wykonane dobrze, a gdzie są obszary do poprawy, jednocześnie zachęca do dalszego samodzielnego działania.

Przykład: Na lekcji matematyki nauczyciel ustala z uczniami cel: „Każdy uczeń samodzielnie rozwiąże trzy zadania wymagające zastosowania wzoru Pitagorasa”. Po wykonaniu zadań uczniowie wspólnie omawiają wyniki, nauczyciel udziela wskazówek, np. „Zauważyłam, że w kilku rozwiązaniach pominęliście etap sprawdzenia założeń, spróbujcie w kolejnym zadaniu zwrócić na to uwagę”.

9.3. Rozwijanie sprawczości w wychowaniu przedszkolnym

Sprawczość dziecka, rozumiana jako poczucie wpływu na własne działania, decyzje i relacje z otoczeniem, stanowi jeden z kluczowych obszarów rozwoju w edukacji wczesnodziecięcej. To właśnie w wieku przedszkolnym kształtują się podstawy samodzielności, inicjatywy, odpowiedzialności oraz gotowości do podejmowania wyzwań. Wspieranie sprawczości ma fundamentalne znaczenie dla budowania pozytywnej samooceny, motywacji wewnętrznej oraz poczucia „mogę i potrafię”, co wpływa na dalszą edukację dziecka. W przedszkolu dziecko często

po raz pierwszy funkcjonuje w środowisku, w którym podejmuje aktywność w grupie rówieśniczej i uczy się samodzielnego rozwiązywania problemów. Rozwijanie sprawczości w tym wieku:

- wspiera samodzielność poznawczą, czyli zdolność do stawiania pytań, eksplorowania i eksperymentowania;
- wzmacnia kompetencje społeczne, takie jak współpraca i komunikacja;
- buduje poczucie odpowiedzialności za własne działania;
- rozwija motywację wewnętrzną, która staje się podstawą uczenia się przez całe życie;
- pomaga dziecku w radzeniu sobie z wyzwaniami oraz w podejmowaniu inicjatywy.

Pedagogika współczesna podkreśla, że dziecko jest aktywnym konstruktorem wiedzy, a nie biernym odbiorcą działań dorosłych. Dlatego nauczyciel powinien tworzyć przestrzeń do działania, a nie jedynie przekazywać gotowe rozwiązania.

Poniżej przedstawiamy przykładowe sposoby rozwijania sprawczości w przedszkolu.

1. Działania w codziennej rutynie

- Zachęcanie dzieci do samodzielnego ubierania się, dbania o porządek czy nakrywania do stołu.
- Umożliwianie dokonywania wyborów: miejsca pracy, materiałów plastycznych, zabawki, partnera do zadania.
- Stosowanie komunikatów opartych na zaufaniu („Spróbuj”, „Wierzę, że dasz radę”, „Co proponujesz?”).

2. Metody dydaktyczne sprzyjające sprawczości

- Pedagogika planu daltońskiego – odpowiedzialność, samodzielność, współpraca, refleksja.
- Edukacja projektowa – dzieci współtworzą temat, szukają informacji, realizują pomysły.
- Kąciki tematyczne i stacje zadaniowe – dziecko decyduje, czym i jak długo chce się zajmować.
- Otwarte zadania – bez jednej poprawnej odpowiedzi, umożliwiające eksperymentowanie.

3. Wspieranie rozwiązywania problemów

- Zadawanie pytań otwartych („Co możemy zrobić, żeby...?”, „Jak inaczej można spróbować?”).
- Unikanie wyręczania – zamiast tego dawanie wskazówek, oferowanie narzędzi.
- Umożliwianie pracy w parach i zespołach, aby dzieci negocjowały i współdecydowały.

4. Rola nauczyciela

Nauczyciel powinien odgrywać rolę towarzysza i obserwatora, a nie osoby kierującej każdym elementem aktywności. Do jego zadań należy:

- organizowanie przestrzeni w taki sposób, aby była dostępna i bezpieczna do samodzielnych działań;
- zauważanie inicjatywy dziecka i pozytywne jej wzmacnianie;
- tworzenie sytuacji edukacyjnych, w których dzieci mogą podejmować decyzje;
- refleksyjne planowanie dnia, tak aby znalazł się w nim czas na swobodną aktywność.

Przykłady praktycznych działań w przedszkolu:

- Tablica zadań – dzieci codziennie wybierają obowiązki (np. dyżurny, opiekun roślin), co wzmacnia odpowiedzialność.
- Kącik pomysłów – miejsce, gdzie dzieci zapisują albo rysują pomysły na zabawy lub projekty.
- Laboratorium małego badacza – przestrzeń do eksperymentowania z wodą, piaskiem, światłem, materiałami naturalnymi.
- Krąg decyzyjny – regularne rozmowy, podczas których dzieci współdecydują np. o elementach wystroju sali, tematyce tygodnia, zasadach zabawy.

9.4. Rozwijanie sprawczości w edukacji wczesnoszkolnej

Sprawczość ucznia w młodszym wieku szkolnym oznacza zdolność do podejmowania decyzji, samodzielnego działania oraz postrzegania siebie jako osoby mającej realny wpływ na przebieg uczenia się. W klasach I–III procesy sprawczości łączą się z bardziej świadomym niż w edukacji przedszkolnej formułowaniem celów, planowaniem pracy, ocenianiem swoich działań i budowaniem odpowiedzialności za własny rozwój. Jest to kluczowy okres kształtowania motywacji wewnętrznej, postaw proaktywnych oraz poczucia, że uczenie się jest procesem, którym dziecko współzarządza, a nie tylko go doświadcza.

W edukacji wczesnoszkolnej dzieci rozwijają bardziej dojrzałe umiejętności poznawcze, społeczne i emocjonalne, a sprawczość:

- sprzyja budowaniu samoregulacji i umiejętności organizowania własnej pracy;
- wzmacnia poczucie odpowiedzialności za wykonywane zadania;

- rozwija kompetencje współpracy i komunikacji oraz umiejętność uzasadniania swoich decyzji;
- podnosi przekonanie o własnej skuteczności, co zapobiega zniechęceniu i frustracji;
- przygotowuje dzieci do uczenia się w klasach starszych, gdzie oczekiwania dotyczące samodzielności są znacznie większe.

Sprawczość w tym wieku nie oznacza pełnej autonomii, lecz możliwość dokonywania realnych wyborów i uczestnictwa w procesie uczenia się na miarę możliwości rozwojowych ucznia.

Poniżej przedstawiamy przykładowe sposoby rozwijania sprawczości w edukacji wczesnoszkolnej.

1. Organizacja środowiska uczenia się

- Elastyczne ustawienie ławek umożliwiające pracę indywidualną, w parach i grupach.
- Dostępne kącki edukacyjne (czytelniczy, matematyczny, konstrukcyjny, eksperymentalny).
- Udostępnienie zasobów dydaktycznych, z których uczeń może korzystać samodzielnie (materiały manipulacyjne, plansze, fiszki, słowniki obrazkowe).

2. Angażowanie uczniów w proces uczenia się

- Omawianie i współtworzenie celów lekcji („Po co się tego uczymy?”).
- Dostosowanie zadań do poziomu trudności wybieranego przez ucznia (np. karty pracy w trzech stopniach trudności).
- Umożliwienie wyboru formy wykonania zadania: rysunek, opis, makieta, prezentacja.
- Ocenianie kształtujące, czyli m.in. samoocena i ocena koleżeńska, które wzmacniają refleksyjność.

3. Metody dydaktyczne wspierające sprawczość

- Metoda projektu – uczniowie wybierają temat, planują działania i dzielą się zadaniami.
- Uczenie problemowe (ang. *problem-based learning*, PBL) – uczniowie poszukują rozwiązań realnych problemów.
- Praca metodą „stacji dydaktycznych” – każdy uczeń decyduje, w jakiej kolejności wykonuje zadania.

4. Rozwijanie samodzielności i odpowiedzialności

- Wprowadzanie uczniowskich dzienników i tabel pracy, w których dziecko samo zaznacza wykonanie zadań.
- Pełnienie dyżurów klasowych (np. opieka nad roślinami, porządkowanie kąników).
- Planowanie dnia lub tygodnia – krótkie rozmowy podsumowujące: „Co chciałeś zrobić?“, „Co ci się udało?“, „Co zrobisz jutro?“.

5. Rola nauczyciela

Nauczyciel jest przewodnikiem, organizatorem i moderatorem, a nie wyłącznie dostarczycielem wiedzy. Wspiera ucznia poprzez:

- zadawanie pytań stymulujących myślenie („Dlaczego tak uważasz?“, „Jak możesz to sprawdzić?“);
- dostarczanie narzędzi i warunków do samodzielnej pracy;
- modelowanie rozwiązywania problemów zamiast podawania gotowych odpowiedzi;
- tworzenie klimatu bezpieczeństwa, w którym błąd jest naturalnym elementem uczenia się.

Przykłady praktyk wzmacniających sprawczość uczniów w klasach I–III:

- Karty wyboru zadań – zestaw aktywności, z których uczeń wybiera te, które wykona w pierwszej kolejności.
- Pogadanki decyzyjne – rozmowy klasowe o tym, jak chcemy pracować, jakie zasady tworzymy i dlaczego.
- Uczniowskie portfolio – zbiór prac wybranych przez dziecko, które samo decyduje, co chce zaprezentować.
- Laboratorium odkrywców – przestrzeń do eksperymentów matematycznych i przyrodniczych.
- Czytelnicze menu – uczeń wybiera formę pracy po przeczytaniu fragmentu tekstu (np. ilustracja, mapa myśli, dialog postaci).

9.5. Rozwijanie sprawczości w klasach IV–VIII szkoły podstawowej

W klasach IV–VIII szkoły podstawowej uczniowie wchodzi w okres intensywnych zmian rozwojowych obejmujących sferę poznawczą, emocjonalną i społeczną. Stają się bardziej

świadomości swoich możliwości, zainteresowań, wzrasta ich potrzeba autonomii. Dlatego rozwijanie sprawczości na tym etapie edukacyjnym nabiera szczególnego znaczenia. Oznacza tworzenie warunków, w których uczniowie czują, że mają realny wpływ na sposób uczenia się, podejmowane decyzje, organizację pracy i współtworzenie środowiska szkolnego.

Sprawczość w klasach IV–VIII nie polega jedynie na wyborze zadań lub formy aktywności, ale na stopniowym przejmowaniu odpowiedzialności za proces uczenia się oraz autonomicznym kształtowaniu swojej drogi edukacyjnej.

W tym wieku wzmacnianie sprawczości:

- rozwija umiejętności planowania, organizacji i samokontroli, kluczowe dla dalszej edukacji;
- wspiera przekonanie o własnej skuteczności, które chroni przed zniechęceniem do nauki i wycofaniem;
- buduje motywację wewnętrzną, zwłaszcza w obliczu rosnących wymagań szkolnych;
- kształtuje postawę odpowiedzialności i konsekwencji;
- wspiera rozwój krytycznego myślenia i samodzielnego podejmowania decyzji;
- wzmacnia poczucie wpływu na środowisko szkolne i życie społeczne.

W praktyce przemyślane działania nauczyciela mogą u uczniów znacząco zmniejszać poziom stresu, podnosić zaangażowanie oraz budować dojrzałe kompetencje społeczne.

Poniżej przedstawiamy przykładowe sposoby rozwijania sprawczości w klasach IV–VIII szkoły podstawowej.

1. Autonomia w procesie uczenia się

- Ustalenie celów lekcji wraz z uczniami i omawianie kryteriów sukcesu.
- Możliwość wyboru sposobu wykonania zadania (esej, prezentacja, projekt, praca plastyczna, film).
- Różnorodne poziomy trudności zadań – uczeń może świadomie wybrać poziom adekwatny do własnych możliwości.
- Uczniowskie portfolio dokumentujące indywidualny rozwój.

2. **Uczenie się oparte na współpracy i odpowiedzialności**

- Projekty interdyscyplinarne, w których uczniowie sami dzielą się rolami.
- Prowadzenie zeszytów eksperymentów, zeszytów refleksji lub dzienników ucznia.
- Praca w zespołach ekspertów (każdy członek grupy odpowiada za określony fragment materiału).

3. **Włączenie uczniów w proces podejmowania decyzji**

- Konsultowanie z uczniami tematów projektów, form sprawdzianów lub zasad pracy.
- Rady klasowe lub „kręgi decyzyjne”, podczas których uczniowie proponują zmiany w organizacji pracy.
- Współtworzenie kontraktów klasowych i zasad współpracy.

4. **Ocenianie wspierające sprawczość**

- Samoocena i ocena koleżeńska oparte na kryteriach ustalonych razem z klasą.
- Informacja zwrotna ukierunkowana na proces, wysiłek i strategię, a nie tylko na wynik.
- Możliwość ponownego wykonania pracy, poprawy odpowiedzi oraz refleksji nad popełnionymi błędami („Co zrobię inaczej następnym razem?”).

5. **Rozwijanie myślenia refleksyjnego i krytycznego**

- Pytania pogłębiające: „Dlaczego?”, „Co z tego wynika?”, „Jaki masz plan na rozwiązanie?”.
- Analiza problemów i studia przypadków.
- Debaty oksfordzkie i dyskusje prowadzone według ustalonych zasad.

6. **Rola nauczyciela**

Na tym etapie edukacyjnym rola nauczyciela polega na coraz bardziej świadomym i elastycznym dobieraniu metod – od bezpośredniego wyjaśniania treści po zadania aktywizujące i problemowe. Badania pokazują, że uczniowie na wszystkich poziomach potrzebują zarówno nauczania podawczego, jak i aktywizującego; to stopień opanowania wiedzy i umiejętności, a nie wiek decyduje o tym, które podejście jest bardziej skuteczne.

W tym ujęciu nauczyciel staje się też przewodnikiem, który nie tylko towarzyszy uczniowi, lecz także aktywnie buduje warunki do działania poprzez:

- tworzenie zadań edukacyjnych, które wymagają myślenia, planowania i samodzielnego działania;
- stawianie problemów i wyzwań dostosowanych do aktualnych możliwości uczniów;
- wspieranie ucznia w mierzeniu się z trudnościami i analizowaniu własnych sposobów pracy;
- inspirowanie do podejmowania inicjatywy;
- otwieranie przestrzeni do podejmowania decyzji;
- tworzenie atmosfery bezpieczeństwa psychicznego;
- modelowanie postawy ciekawości, odpowiedzialności i autonomii.

Taka rola nauczyciela sprzyja stopniowemu budowaniu sprawczości i poczucia kompetencji u uczniów.

9.6. Rozwijanie sprawczości na różnych przedmiotach

Współczesna szkoła staje wobec wyzwania kształcenia uczniów, którzy nie tylko posiadają wiedzę, lecz także potrafią samodzielnie działać, podejmować decyzje i wpływać na swoje środowisko. Sprawczość ucznia staje się istotnym elementem edukacji przedmiotowej. Sprawczość rozwija się nie poprzez przekazywanie treści, lecz tworzenie sytuacji edukacyjnych, w których uczeń decyduje i działa.

9.6.1. Język polski

Język polski jest przedmiotem, który naturalnie sprzyja rozwijaniu samodzielności i kreatywności uczniów. Praca z tekstem, interpretacja literatury i tworzenie własnych wypowiedzi stanowią przestrzeń do budowania poczucia wpływu i odpowiedzialności.

Uczniowie mogą rozwijać sprawczość poprzez tworzenie własnych tekstów: opowiadań, reportaży, recenzji czy esejów. Ważne jest umożliwienie wyboru tematu, formy i sposobu prezentacji. Autonomia w pisaniu wzmacnia przekonanie o własnej skuteczności i poczucie wpływu na proces tworzenia. Również interpretacja utworu literackiego nie musi polegać na odtwarzaniu schematów. Przeciwnie – nauczyciel może zachęcać uczniów, by samodzielnie formułowali sądy, wzmacniając je fragmentami tekstu, kontekstami kulturowymi czy własnymi doświadczeniami. W ten sposób uczeń staje się aktywnym interpretatorem, a nie jedynie odbiorcą treści. Kolejnymi praktykami, które warto stosować, są projekty i działania interdyscyplinarne, takie jak: tworzenie inscenizacji, wywiadów czy debat nad bohaterami literackimi. Uczniowie mogą samodzielnie planować przebieg pracy, podział zadań i sposób

wykonania projektu. Przejmują odpowiedzialność za proces uczenia się i zaczynają postrzegać je jako własne działanie, a nie narzucone zadanie.

Przykłady działań:

- Tworzenie własnych projektów literackich: opowiadania, reportażu, scenariusza słuchowiska, minidramy.
- Dowolny wybór utworu do interpretacji: uczniowie decydują, który tekst chcą omówić lub przedstawić.
- Uczniowskie debaty i sądy nad bohaterami: uczniowie planują przebieg debaty, przygotowują argumenty.
- Portfolio ucznia-twórcy: samodzielny wybór prac i komentarzy.
- Krytyczne czytanie mediów: uczniowie analizują teksty z życia codziennego (artykuły, reklamy, social media) i tworzą własne wypowiedzi lub alternatywne przekazy.

9.6.2. Języki obce nowożytnie

Nauka języka obcego, której istotą jest komunikacja i tworzenie własnych wypowiedzi, daje ogromne możliwości kształtowania samodzielności uczniów.

Sposobem rozwijania sprawczości jest tworzenie własnych treści komunikacyjnych: prezentacji, listów, podcastów, dialogów, blogów czy vlogów. Uczniowie mogą samodzielnie dobierać tematykę, styl i środki wyrazu, dopasowując je do swoich zainteresowań. W ten sposób uczą się języka poprzez działanie, a nie tylko poprzez ćwiczenia odtwórcze. Kolejnym sposobem jest interpretacja i analiza materiałów w języku obcym, takich jak: piosenki, fragmenty filmów, reklamy czy teksty użytkowe. Uczniowie wybierają, co chcą analizować, a następnie prezentują własne wnioski. Buduje to poczucie sprawczości, ponieważ uczeń nie jest jedynie odbiorcą języka, ale jego aktywnym użytkownikiem. Bardzo istotna jest autonomia uczenia się, czyli umiejętność samodzielnego planowania pracy. Uczniowie mogą tworzyć własne słowniczki tematyczne, mapy myśli, zestawy do powtarzania słownictwa czy miniprojekty językowe. Decydują, jak chcą się uczyć, a nauczyciel odgrywa rolę przewodnika, nie kontrolera.

Przykłady działań:

- Tworzenie własnych tekstów i projektów: blogi, vlogi, dialogi, minipodcasty, ulotki informacyjne.

- Prezentacje w języku obcym: tematy wybierane przez uczniów, np. hobby, interesujące miejsca, kultura krajów, plany na przyszłość.
- Interpretacje piosenek, filmów, reklam: uczniowie analizują wybrane treści i przedstawiają swoje wnioski.
- Escape room językowy: uczniowie tworzą zadania dla innych grup.
- Własne mapy pojęciowe: uczniowie decydują, co chcą zapamiętać i w jaki sposób.

9.6.3. Historia

Na lekcjach historii sprawczość rozwija się poprzez analizę źródeł i samodzielne interpretowanie wydarzeń.

Uczniowie mogą angażować się we własne projekty, takie jak:

- badania lokalnej historii, organizowanie i planowanie wycieczek historycznych;
- rekonstrukcje wydarzeń, dramy;
- tworzenie osi czasu;
- pisanie opowiadań, tworzenie komiksów historycznych.

W takich działaniach uczniowie nie odtwarzają faktów, lecz stają się badaczami, którzy formułują własne hipotezy i wnioski.

9.6.4. Geografia

Geografia sprzyja sprawczości dzięki pracy terenowej i projektowej. Samodzielne zbieranie danych i opracowywanie projektów pozwala uczniowi poczuć odpowiedzialność za proces poznawczy.

Działaniami wzmacniającymi sprawczość mogą być:

- projekty terenowe: mapowanie okolicy, badanie ruchu pieszych, zieleni miejskiej, jakości powietrza;
- planowanie podróży: uczniowie wybierają kraj, sprawdzają koszty, opracowują logistykę;
- tworzenie własnych map tematycznych, infografik o klimacie, ludności, gospodarce.

9.6.5. Edukacja obywatelska

Edukacja obywatelska jest przedmiotem najbliższym związanym z realnym funkcjonowaniem ucznia jako obywatela.

Sprawczość rozwijają:

- symulacje wyborów, debat, rozpraw sądowych czy posiedzeń (np. rady gminy);
- projekty obywatelskie dotyczące szkoły lub lokalnych problemów;
- analiza mediów i rozpoznawanie manipulacji;
- praca nad określaniem własnego stanowiska w ważnych kwestiach społecznych.

Uczniowie uczą się podejmować decyzje, angażują się w procesy społeczne i budują poczucie, że mają wpływ na otaczający ich świat.

9.6.6. Matematyka

Matematyka, choć kojarzy się z precyzją i jednoznacznością, jest przedmiotem, który znakomicie rozwija samodzielność myślenia i sprawczość poznawczą. Staje się przestrzenią do logicznego i autonomicznego myślenia.

Sposoby rozwijania sprawczości:

- Rozwiązywanie zadań metodą odkrywania: uczniowie samodzielnie poszukują wzorów, zależności, strategii.
- Uczeń jako autor zadania: tworzenie własnych zadań matematycznych, łamigłówek lub quizów dla rówieśników.
- Wiele dróg dojścia do rozwiązania: nauczyciel zachęca do prezentowania alternatywnych metod; uczniowie decydują, którą strategię wybierają.
- Projekty matematyczne: np. statystyczna analiza zjawiska, badanie symetrii w architekturze, matematyczny opis ruchu.
- Uczeń bada, a nie tylko oblicza: samodzielne planowanie etapów rozwiązania problemu.

Z praktyki szkolnej

Matematyczna gra planszowa tworzona przez uczniów (klasy I–III)

Uczniowie w małych grupach projektują własną prostą grę planszową, w której ruch odbywa się na podstawie działań matematycznych, np. dodawania i odejmowania do 100.

Decydują o:

- zasadach gry;
- poziomie trudności zadań na polach;
- wyglądzie planszy;
- sposobie punktowania.

Zadanie rozwija: poczucie sprawczości (uczniowie tworzą własne zasady), zrozumienie działań matematycznych w praktyce, współpracę i planowanie.

Matematyczne ścieżki wyboru – kilka sposobów rozwiązania (klasy I–III)

Nauczyciel daje zadanie, np. „Znajdź trzy sposoby, żeby dojść do liczby 20”.

Uczniowie mogą używać:

- klocków;
- liczmanów;
- rysunków;
- zapisu działań;
- samodzielnie wymyślonych historyjek matematycznych.

Dzieci same wybierają narzędzia i sposób prezentacji.

Zadanie rozwija: samodzielność w myśleniu, poczucie wpływu na sposób pracy, rozumienie działań zamiast tylko schematów.

Samodzielne tworzenie zadań do danego zagadnienia (klasy IV–VIII)

Przykład: Po wprowadzeniu równania liniowego uczniowie mają stworzyć własne zadania tekstowe prowadzące do równania typu $ax + b = c$.

Mogą je wymienić z inną parą i sprawdzić, czy da się je rozwiązać oraz czy są sensowne.

Zadanie rozwija: autonomię, kreatywność, świadome stosowanie wiedzy, poczucie kontroli nad procesem uczenia się.

Praca projektowa: Matematyka w decyzjach dnia codziennego (klasy IV–VIII)

Uczniowie wybierają problem z listy lub tworzą własny, np.

- Jak zmienia się koszt wyjazdu w zależności od liczby uczestników?
- Która oferta telefonu jest korzystniejsza?
- Jak zaplanować budżet szkolnej imprezy?

Uczniowie sami decydują, jakich narzędzi matematycznych użyją (procenty, funkcje, wykresy, rozwiązywanie równań itd.).

Zadanie rozwija: sprawczość poprzez wybór tematu i strategii, odpowiedzialność za efekty pracy, umiejętność argumentowania matematycznego.

Strategie uczenia się: wybór metody rozwiązywania (klasy IV–VIII)

Nauczyciel daje jedno zadanie, ale nie narzuca metody jego rozwiązania.

Na przykład: „Rozwiąż równanie kwadratowe na 3 różne sposoby – wybierz ten, który uważasz za najlepszy, i uzasadnij swój wybór”.

Uczniowie porównują:

- wzory;
- rozkład na czynniki;
- deltę;
- wykres;
- kalkulator graficzny.

Zadanie rozwija: poczucie wpływu na sposób działania, refleksję nad własnym stylem uczenia się, kompetencje metapoznawcze.

Matematyczne stacje zadaniowe z możliwością wyboru ścieżki (klasy IV–VIII)

Nauczyciel przygotowuje kilka stacji:

- łatwiejsze i trudniejsze zadania;
- zadania wizualne, tekstowe, problemowe;
- zadania wymagające technologii (GeoGebra, kalkulator graficzny).

Uczniowie sami decydują, które stacje robią jako pierwsze, a które pomijają lub zostawiają na później.

Zadanie rozwija: odpowiedzialność za własne tempo pracy, poczucie sprawczości dzięki wyborowi ścieżki, umiejętność planowania.

9.6.7. Chemia

Chemia, której podstawą jest eksperymentowanie i proces badawczy, szczególnie sprzyja rozwijaniu sprawczości. W chemii sprawczość oznacza, że uczniowie nie tylko wykonują eksperyment, lecz także kierują procesem badawczym.

Sposoby rozwijania sprawczości:

- Samodzielne planowanie doświadczeń laboratoryjnych (w ramach określonych zasadami bezpieczeństwa): uczniowie ustalają hipotezy, materiały i przebieg pracy.
- Formułowanie własnych pytań badawczych i poszukiwanie odpowiedzi.
- Analiza wyników i wyciąganie wniosków: uczniowie interpretują dane, porównują je i oceniają poprawność doświadczenia.
- Projekty chemiczne, np. badanie wpływu pH na rośliny, porównanie skuteczności detergentów, analiza składu kosmetyków.
- Tworzenie modeli cząsteczek, schematów i infografik.

9.6.8. Fizyka

Fizyka uczy rozumienia zasad rządzących światem fizycznym. Dzięki doświadczeniom i obserwacjom uczniowie mogą samodzielnie odkrywać prawa przyrody. Fizyka pozwala uczniowi doświadczyć, że to jego praca i dociekliwość prowadzą do odkrycia.

Sposoby rozwijania sprawczości:

- Eksperymenty uczniowskie: samodzielne opracowanie doświadczenia, dobór sprzętu, przewidywanie wyników.
- Projekty techniczne: budowa prostych maszyn, pojazdów, układów optycznych, modeli elektrycznych.
- Uczeń jako konstruktor: projektowanie rozwiązań problemów (np. most z papieru o maksymalnej wytrzymałości).
- Analiza danych i krytyczne myślenie: uczniowie tworzą wykresy, porównują wyniki i omawiają błędy pomiarowe.
- Symulacje fizyczne: uczniowie wybierają zjawisko i opracowują jego model lub wizualizację.

9.6.9. Biologia

Biologia to przedmiot, który daje ogromne możliwości prowadzenia samodzielnych badań i projektów terenowych. Biologia rozwija sprawczość poprzez obserwację, formułowanie pytań dotyczących obserwowanych zjawisk i działania w naturalnym środowisku.

Sposoby rozwijania sprawczości:

- Projekty badawcze: proste eksperymenty w warunkach szkolnych (np. proces kiełkowania, wpływ światła na wzrost roślin).
- Uczniowskie obserwacje terenowe: monitoring przyrody w okolicy, rozpoznawanie gatunków roślin i zwierząt, fotograficzne dzienniki.
- Samodzielne tworzenie modeli biologicznych (komórek, ekosystemów, układów narządów).
- Dyskusje i decyzje etyczne, np. na temat GMO, bioróżnorodności, badań nad zwierzętami.

- Praca projektowa: uczniowie wybierają problem (np. zanieczyszczenie wody) i tworzą raport lub kampanię edukacyjną na ten temat.

Z praktyki szkolnej

Małe badania terenowe ze swobodnym wyborem tematu (przyroda, klasy I–III)

Podczas spaceru uczniowie mogą zdecydować, co chcą badać:

- Jakie ptaki widzimy?
- Jakie kształty liści mają rośliny?
- Gdzie jest najwięcej owadów: na trawie, piasku, drzewach?

Dzieci wybierają sposób dokumentacji: rysunek, zdjęcie, zapis symbolami.

Zadanie rozwija: ciekawość, samodzielność, formułowanie pytań.

Minilaboratorium: wybór materiałów i hipotez (przyroda, klasy I–III)

Przykład zadania: „Sprawdź, które przedmioty toną, a które pływają”.

Uczniowie sami wybierają z koszyka przedmioty (korek, guzik, kamień, klocek) i tworzą własną listę hipotez. Potem testują i notują wyniki w formie:

- rysunku;
- tabelki obrazkowej;
- krótkiej historii.

Zadanie rozwija: poczucie sprawczości, myślenie przyczynowo-skutkowe, radość z odkrywania.

Projekt badawczy z wyborem problemu (biologia/fizyka/chemia, klasy IV–VIII)

Uczniowie dostają listę zagadnień, ale sami formułują pytanie badawcze, np.

- Biologia: „Czy rośliny szybciej rosną przy świetle naturalnym, czy sztucznym?”
- Fizyka: „Jak różne materiały wpływają na tarcie?”
- Chemia: „Które substancje z kuchni najszybciej neutralizują kwasy?”

Uczniowie wybierają:

- zmienne;
- narzędzia;

- metodę pomiaru;
- sposób prezentacji.

Zadanie rozwija: poczucie wpływu, myślenie naukowe, planowanie badań.

Eksperymenty z wyborem strategii (fizyka/chemia, klasy VII–VIII)

Nauczyciel daje cel, np. „Zbadaj szybkość rozpuszczania soli”, ale nie mówi, jak to zrobić.

Uczniowie sami decydują o:

- temperaturze wody;
- mieszaniu;
- wielkości porcji;
- sposobie pomiaru czasu.

Zadanie rozwija: decyzyjność, ocenianie skuteczności metod, rozumienie procesu badawczego.

Tworzenie modeli lub symulacji (biologia/fizyka, klasy V–VIII)

Zamiast korzystać z gotowych modeli, uczniowie sami projektują model, np.

- budowy komórki z dowolnych materiałów;
- obiegu wody w przyrodzie;
- działania dźwigni.

Mogą wybrać formę: makieta, animacja, prezentacja, model z materiałów recyklingowych.

Zadanie rozwija: kreatywność, głębokie zrozumienie.

Ścieżki eksperymentalne – wybór stanowisk

Nauczyciel przygotowuje stacje z różnymi miniekperymentami (np. pomiary masy, przewodnictwa, pH).

Uczeń sam wybiera:

- kolejność pracy;
- ile czasu poświęci na każdą stację;
- które zadania robi obowiązkowo, a które dodatkowo.

Zadanie rozwija: zarządzanie czasem, odpowiedzialność, poczucie autonomii.

Zaprojektuj własną stację ruchową (klasy I–III)

Uczniowie w małych grupach tworzą jedną stację ćwiczeń w obwodzie stacyjnym.

Otrzymują kilka przyborów (np. skakanka, piłka, pachołki, woreczki) i sami wymyślają:

- jakie ćwiczenie można wykonać;
- ile ma być powtórzeń lub ile czasu ma trwać aktywność;
- jak ćwiczenia pokazać innym (prezentacja ruchowa).

Po utworzeniu wszystkich stacji klasa przechodzi przez cały obwód.

Zadanie rozwija: inicjatywę, pomysłowość ruchową, odpowiedzialność za zadanie, poczucie wpływu na przebieg lekcji.

9.6.10. Wychowanie fizyczne

Wychowanie fizyczne stwarza uczniom przestrzeń do działania, eksperymentowania ruchem i odkrywania własnych możliwości. Sprawczość na lekcjach WF oznacza nie tylko rozwój motoryki, lecz także wzmacnianie decyzyjności, samodzielności i umiejętności współpracy.

Możliwość wyboru aktywności. Jednym z najskuteczniejszych sposobów budowania sprawczości jest umożliwienie uczniom podejmowania decyzji dotyczących rodzaju aktywności. Nauczyciel może proponować kilka wariantów lekcji: gry zespołowe, tory przeszkód, elementy fitness czy trening funkcjonalny. Kiedy uczeń wybiera formę ćwiczeń, zaczyna postrzegać własną aktywność jako autonomiczną, a nie narzuconą.

Uczeń jako współtwórca lekcji. Ważnym elementem sprawczości jest angażowanie uczniów w organizację zajęć. Mogą przygotowywać rozgrzewkę, proponować zestawy ćwiczeń, współtworzyć regulaminy gier. Powierzenie tych zadań uczniom rozwija nie tylko ich samodzielność, lecz także poczucie odpowiedzialności za całą grupę.

Wyznaczanie indywidualnych celów. Sprawczość wiąże się również z autorefleksją. Uczniowie mogą określać własne cele treningowe, np. poprawa wytrzymałości, nauka elementu gimnastycznego czy zwiększenie siły. Następnie monitorują swoje postępy i analizują, które działania przynoszą najlepsze efekty. Dzięki temu proces uczenia się staje się ich własnym projektem rozwojowym.

Projektowanie gier i aktywności. Jednym z najbardziej angażujących sposobów rozwijania sprawczości jest tworzenie przez uczniów własnych gier sportowych. Samodzielne wymyślanie zasad,

elementów torów przeszkód czy konkurencji ruchowych pobudza kreatywność i daje poczucie wpływu na przebieg lekcji. Dodatkowo uczy negocjowania i wspólnego podejmowania decyzji.

Współpraca i komunikacja. Wychowanie fizyczne rozwija również sprawczość poprzez interakcje społeczne. Praca w drużynach, ustalanie strategii, analiza błędów i sukcesów oraz kulturalne rywalizowanie wzmacniają umiejętność wpływu na działania grupy. Uczniowie uczą się, że ich decyzje mają znaczenie dla innych i że potrafią kierować procesem zespołowym.

9.6.11. Muzyka i plastyka

Muzyka i plastyka należą do najważniejszych obszarów edukacji, w których uczniowie mogą wyrażać siebie, podejmować decyzje twórcze i wpływać na przebieg pracy. Sprawczość w muzyce i plastyce polega na wyborze tematów, technik, środków wyrazu i sposobów interpretacji rzeczywistości.

Autonomia twórcza. Najważniejszym elementem rozwijania sprawczości na zajęciach artystycznych jest umożliwienie uczniom wyboru. Mogą decydować o temacie pracy, technice (rysunek, malarstwo, rzeźba, kolaż, fotografia, techniki cyfrowe) oraz formie prezentacji. Kiedy sami wybierają narzędzia i sposoby realizacji, czują się autorami dzieła, a nie wykonawcami poleceń.

Proces twórczy jako przestrzeń decyzyjności. Sprawczość w sztuce ujawnia się również w planowaniu pracy. Uczeń sam określa koncepcję, etapy działania, dobór materiałów i eksperymenty z formą. Nauczyciel odgrywa rolę przewodnika, a nie osoby narzucającej rozwiązania. Taki proces sprzyja kreatywności i odwadze twórczej.

Interpretacja dzieł sztuki. Uczniowie mogą wybierać obrazy, rzeźby lub instalacje, które chcą analizować oraz formułować opinie na ich temat. Samodzielne odczytywanie znaczeń wzmacnia u ucznia poczucie, że jego głos, wrażliwość i perspektywa są wartościowe i liczą się w rozmowie o kulturze.

Projekty artystyczne. Projekty indywidualne i grupowe – plakaty, murale, instalacje, fotografie, animacje czy happeningi – budują poczucie sprawczości poprzez umożliwienie uczniom wpływu na przestrzeń szkolną i lokalną. Uczniowie mogą tworzyć kampanie społeczne, wystawy tematyczne czy akcje artystyczne, które oddziałują na społeczność.

Refleksja nad własnym dziełem. Istotnym wymiarem sprawczości jest umiejętność podsumowania własnej pracy. Uczeń ocenia, co było dla niego ważne, jakie decyzje podjął, co chciał wyrazić i czy efekt odpowiada jego zamierzeniom. Autorefleksja sprawia, że proces twórczy staje się świadomy i osobisty.

Z praktyki szkolnej

Moja własna książeczka – projekt twórczy (klasy I–III)

Uczniowie tworzą miniksiążkę na jeden z tematów:

- przyjaźń;
- mój dzień;
- moja wyobraźnia;
- mój bohater.

Sami wybierają formę: rysunki, naklejki, kolaże, krótkie zdania.

Zadanie rozwija: inicjatywę twórczą, planowanie, poczucie własnej wartości.

Stwórz własną piosenkę lub układ ruchowy (klasy I–III)

Uczniowie w parach tworzą:

- krótką piosenkę;
- układ rytmiczny;
- prosty taniec;
- klaskankę.

Mogą zdecydować o: tempie, powtarzalności, ruchach, rekwizytach.

Zadanie rozwija: samodzielność, ekspresję artystyczną, współpracę.

Projekt artystyczny z pełną dowolnością środków (klasy IV–VIII)

Temat: Moje miasto przyszłości.

Uczniowie sami wybierają:

- technikę (rysunek, malarstwo, kolaż, model 3D, animacja);
- materiały;
- formę prezentacji.

Zadanie rozwija: kreatywność, samodzielność, decyzyjność artystyczną.

Tworzenie własnych instrumentów lub obiektów (klasy V–VIII)

Na muzyce/technice uczniowie projektują instrument perkusyjny z materiałów recyklingowych.

Sami decydują o:

- materiałach;
- wyglądzie;
- sposobie wydobywania dźwięku;
- rytmie, który na nim wykonają.

Zadanie rozwija: twórcze eksperymentowanie, samodzielność.

Indywidualne ścieżki twórcze (klasy V–VIII)

Nauczyciel wyznacza zadanie, np. „Stwórz pracę o tym, co cię inspiruje”.

Uczeń wybiera:

- medium (muzyka, rysunek, film, fotografia, komiks, taniec);
- styl (abstrakcja, realizm, minimalizm);
- sposób prezentacji (miniwystawa, nagranie, prezentacja cyfrowa).

Zadanie rozwija: inicjatywę artystyczną, poczucie wpływu na proces tworzenia.

Galeria uczniowskich projektów – uczniowie kuratorami sztuki (klasy V–VIII)

Uczniowie sami decydują:

- które prace trafią na wystawę;
- w jakiej kolejności zaprezentują prace;
- jak opisać prace;
- jak zorganizować wernisaż.

Zadanie rozwija: odpowiedzialność, projektowanie wydarzenia, współpracę.

Miniturniej – uczniowie projektują zasady gry (klasy V–VIII)

Uczniowie otrzymują ramy: rodzaj aktywności (np. gra zespołowa: piłka nożna, koszykówka, ringo, dwa ognie).

Ich zadaniem jest stworzyć własną odmianę gry, ustalając:

- zasady punktacji;
- wielkość boiska lub strefy gry;
- liczbę zawodników;
- dodatkowe reguły (np. „podanie obowiązkowe”, „gra na czas”, „trzy strefy boiska”);
- sposób prowadzenia turnieju.

Nauczyciel czuwa nad bezpieczeństwem, a uczniowie testują i udoskonalają swoje pomysły.

Zadanie rozwija: sprawczość i decyzyjność, umiejętność planowania i współpracy, kreatywność i myślenie taktyczne.

9.7. Rola nauczyciela przedmiotu w kształtowaniu sprawczości w szkole

Rola nauczyciela przedmiotu w kształtowaniu sprawczości uczniów polega przede wszystkim na tworzeniu warunków, w których uczniowie mogą świadomie wpływać na swoją naukę, podejmować decyzje i rozwijać poczucie kompetencji. Nauczyciel buduje sprawczość, otwierając przed uczniami przestrzeń wyboru i decyzyjności (wybór metod pracy, form prezentacji czy narzędzi). Podkreśla tym samym, że głos i preferencje uczniów mają znaczenie, a szkoła jest miejscem, w którym mogą być autorami własnego procesu uczenia się.

Kluczowe jest jasne komunikowanie celów i kryteriów sukcesu, dzięki czemu uczniowie rozumieją, po co wykonują określone zadania i czego się od nich oczekuje. Pozwala im to działać świadomie, a także planować własny rozwój, zamiast jedynie reagować na polecenia.

Nauczyciel odgrywa istotną rolę w kształtowaniu umiejętności autorefleksji i samooceny. Uczy uczniów analizowania własnej pracy, rozpoznawania swoich mocnych stron, identyfikowania obszarów do poprawy oraz stawiania sobie kolejnych celów, co stanowi fundament budowania sprawczości.

Równie ważne jest stosowanie informacji zwrotnej, która rozwija, a nie jedynie ocenia. Nauczyciel udziela wskazówek, które pomagają uczniowi robić postępy. Nie rozlicza, lecz wspiera, pokazując, co uczeń już potrafi, co może poprawić oraz jak to zrobić. Taka informacja zwrotna wzmacnia poczucie wpływu na własny rozwój i motywuje do działania.

W procesie wspierania sprawczości ważne jest również monitorowanie postępów w duchu wsparcia, a nie kontroli. Nauczyciel sprawdza pracę uczniów nie po to, by wychwytywać błędy

czy rozliczać, lecz po to, aby lepiej zrozumieć potrzeby uczniów i móc udzielić skutecznej pomocy. Taki sposób monitorowania opiera się na zaufaniu, partnerstwie i wspólnym dążeniu do rozwoju.

Kolejnym zadaniem nauczyciela jest tworzenie bezpiecznej atmosfery sprzyjającej podejmowaniu ryzyka. Uczniowie, którzy czują się akceptowani, mogą swobodnie próbować, eksperymentować, wracać do trudnych zagadnień i popełniać błędy bez obawy przed oceną czy karą. To właśnie w takim środowisku najpełniej rozwija się sprawczość.

Nauczyciel kształtuje sprawczość również poprzez modelowanie postawy przewodnika, a nie kontrolera. Jest towarzyszem w uczeniu się, który wspiera, zadaje pytania, inspiruje, zachęca do samodzielnych prób i ufa, że uczniowie chcą się rozwijać. Ważnym elementem tej roli jest elastyczne dobieranie różnych strategii nauczania w zależności od etapu uczenia się konkretnej treści lub umiejętności.

Kiedy uczniowie dopiero poznają nowe zagadnienie, nauczyciel może przyjmować bardziej aktywną, prowadzącą rolę, czyli wyjaśnia, modeluje, pokazuje krok po kroku. W miarę jak uczniowie coraz lepiej rozumieją materiał i nabierają pewności, stopniowo przechodzi do roli bardziej towarzyszącej: zadaje pytania, zamiast podawać gotowe rozwiązania, zachęca do samodzielnego wyboru sposobu pracy, pozwala uczniom testować własne pomysły i dokonywać wyborów. Słucha uczniów, bierze pod uwagę ich pomysły i inicjatywy, współtworząc w ten sposób proces edukacyjny. Dzięki takiemu podejściu uczniowie widzą, że nauczyciel jest z nimi, kiedy potrzebują wsparcia, i obok nich, kiedy są gotowi przejmować większą odpowiedzialność za własne uczenie się.

Ostatecznie sprawczość buduje się także poprzez wzmacnianie odpowiedzialności uczniów za proces uczenia się. Nauczyciel stwarza okazje, które pozwalają uczniom stopniowo przejmować odpowiedzialność za własne decyzje edukacyjne, uczyć się planowania, samodzielnego działania i oceny efektów swojej pracy.

Uniwersalne zasady wspierania sprawczości ucznia przez nauczyciela przedmiotu:

1. Dawaj realny, a nie pozorny wybór wszędzie tam, gdzie to możliwe. Nawet małe decyzje budują duże poczucie wpływu.
2. Wyjaśniaj cele lekcji i kryteria sukcesu, aby uczeń wiedział, dokąd zmierza. Pokazuj sens tego, co robicie na lekcji. Gdy uczeń ma świadomość celu i rozumie „po co?”, łatwiej świadomie działa.

3. Stawiaj na proces, nie oceniaj jedynie wyniku. Uczeń uczy się odpowiedzialności, gdy widzi, jak dojść do efektu. Monitoruj, by pomagać, nie kontrolować.
4. Udzielaj konstruktywnej informacji zwrotnej zamiast oceny wyrażonej tylko stopniem. „Co dalej?” jest ważniejsze niż „Ile punktów?”.
5. Wspieraj refleksję i samoocenę ucznia. Zapraszaj do oceniania swojej pracy, planowania kolejnych kroków.
6. Buduj atmosferę bezpieczeństwa i zaufania. Bez poczucia bezpieczeństwa nie ma sprawczości. Ufaj uczniowi i okazuj to w praktyce.
7. Współtwórz lekcję wraz z uczniami. Angażuj ich w planowanie, podsumowania, decyzje dotyczące metod pracy.
8. Doceniaj wysiłek, postęp, ciekawość i inicjatywę. To wzmacnia przekonanie o własnej skuteczności i jest filarem sprawczości.
9. Pozwalaj na błędy i ucz z nich korzystać. Błąd to informacja, nie porażka (nie używaj pojęcia „porażka”).

9.8. Integrowanie sprawczości w szkole, czyli tworzenie kultury szkoły wspierającej autonomię uczniów i ich inicjatywę

Rozwijanie sprawczości w szkole wymaga podejścia systemowego, w którym działania nauczycieli, szkolne programy, struktury i kultura szkoły wspólnie wspierają autonomię uczniów, aktywne podejmowanie przez nich decyzji oraz odpowiedzialność za własne uczenie się. Kluczową rolę w tym procesie odgrywają nauczyciele przedmiotów, ponieważ to oni w codziennej pracy z uczniami mają największy wpływ na rozwijanie kompetencji sprawczych.

Aby rozwijanie sprawczości mogło skutecznie funkcjonować w szkole, potrzebne są następujące działania:

1. Uwzględnienie sprawczości w dokumentach i programach szkolnych.

Rozwijanie sprawczości powinno być włączone do programów nauczania, regulaminów i celów wychowawczych. Nauczyciele przedmiotów powinni wiedzieć, jakie kompetencje uczniowie powinni rozwijać w ramach ich przedmiotu oraz jakie konkretne działania wspierają samodzielność, podejmowanie decyzji i pracę projektową.

Przykład: W podstawach programowych można wyróżnić aktywności, które pozwalają uczniom samodzielnie planować i rozwiązywać zadania problemowe, prowadzić projekty interdyscyplinarne czy podejmować decyzje w ramach zajęć przedmiotowych.

2. **Kształtowanie kultury szkoły sprzyjającej sprawczości.**

Szkoła powinna tworzyć środowisko, w którym uczniowie czują się bezpiecznie, mogą eksperymentować i popełniać błędy bez lęku przed oceną. Nauczyciele przedmiotów powinni modelować zachowania sprawcze, udzielać konstruktywnej informacji zwrotnej i wspierać inicjatywy uczniów w kontekście własnych lekcji.

Przykład: Nauczyciele mogą organizować tygodnie projektów międzyprzedmiotowych, w których uczniowie samodzielnie planują i realizują działania pod opieką nauczyciela (np. eksperymenty w laboratorium chemicznym czy przygotowanie prezentacji historycznych).

3. **Wsparcie nauczycieli w stosowaniu strategii rozwijających sprawczość.**

Nauczyciele przedmiotów potrzebują współpracy i rozwijania swoich kompetencji w zakresie metod rozwijających sprawczość, takich jak: uczenie przez odkrywanie, zadania problemowe, projekty zespołowe czy techniki samooceny uczniów. Dzięki temu mogą wprowadzać sprawczość w codzienne lekcje, dostosowując metody do przedmiotu i etapu edukacyjnego.

Przykład: Nauczyciel matematyki może uczyć uczniów samodzielnego planowania strategii rozwiązywania zadań problemowych, a nauczyciel języka polskiego prowadzenia projektu literackiego lub debaty klasowej.

4. **Monitorowanie i refleksja nad rozwojem sprawczości.**

Nauczyciele przedmiotów powinni obserwować postępy uczniów w zakresie sprawczości, stosując narzędzia, takie jak: portfolio, samoocena, wzajemna ocena czy krótkie refleksje po projektach. Monitorowanie powinno być prowadzone w duchu wsparcia, a nie kontroli – celem jest pomoc uczniowi w rozwoju, a nie rozliczanie go z efektów.

Przykład: Po zakończeniu projektu uczniowie mogą napisać krótką refleksję o tym, co udało się im osiągnąć samodzielnie, jakie decyzje były kluczowe i co mogliby zrobić inaczej w przyszłości.

5. **Integracja sprawczości w codziennych działaniach szkoły.**

Rozwijanie sprawczości wymaga, aby uczniowie mogli angażować się w decyzje dotyczące życia szkoły oraz wykorzystywać wiedzę z różnych przedmiotów. Nauczyciele przedmiotów powinni odgrywać rolę doradców i mentorów, wspierając uczniów w planowaniu i realizacji działań, a nie narzucając gotowe rozwiązania.

Przykład: Uczniowie organizują szkolną kampanię ekologiczną, planują harmonogram działań, dzielą zadania i raportują efekty, a nauczyciele przedmiotów doradzają w zakresie wiedzy eksperckiej i wspierają proces refleksji.

10. Budowanie sprawczości jako zadanie dla całej szkoły

10.1. Sprawczość jako istotny element doświadczenia szkolnego

Rozwijanie sprawczości uczniów i uczennic to zadanie całej szkoły, które – jak wskazują badania cytowane w poprzednich rozdziałach – długoterminowo może przełożyć się na:

- indywidualny sukces edukacyjny każdego ucznia (Hattie, 2015);
- wzmocnienie poczucia przynależności do wspólnoty szkolnej wszystkich jej członków, także nauczycieli i rodziców;
- większą satysfakcję zawodową nauczycieli i wychowawców wynikającą z widocznego rozwoju ucznia (Reeve, 2016);
- poprawę dobrostanu psychofizycznego uczniów i nauczycieli;
- stały rozwój szkoły jako organizacji uczącej się (Donohoo i in., 2018).

W poprzednich rozdziałach opisane zostały przykłady takich interwencji dla poszczególnych elementów składających się na sprawczość w procesie dydaktycznym i wychowawczym.

Wskazana została też rola samego ucznia w budowaniu własnej sprawczości oraz określona rola rodzica. W tym rozdziale skupiamy się na działaniach (programowych, organizacyjnych i komunikacyjnych) całej szkoły oraz na roli dyrektora w tworzeniu wspierających warunków.

Od lat obserwujemy w polskich szkołach różne przykłady tworzenia doświadczeń sprawczości uczniów i uczennic. Zaangażowani nauczyciele i nauczycielki podejmują wartościowe inicjatywy, które często mają jednak charakter akcyjny (np. jednorazowy udział w jakimś przedsięwzięciu), obejmują wąską grupę (np. najbardziej zainteresowanych uczniów, klasowych reprezentantów samorządu uczniowskiego czy członkinie szkolnego koła wolontariatu lub uczniów klasy, w której działa aktywny nauczyciel inicjujący ciekawe projekty), są realizowane przez pojedynczych nauczycieli lub dotyczą jednego obszaru funkcjonowania szkoły (np. samorządność uczniowska lub wolontariat). Często to zewnętrzne instytucje są inicjatorem tych doświadczeń, w związku z czym nie zawsze po zakończeniu współpracy pozostają one stałą szkolną praktyką.

Z praktyki szkolnej

W szkołach w całej Polsce funkcjonuje już od kilku lat rozwiązanie, w którym samorząd uczniowski jest współgospodarzem przestrzeni szkolnej.

Przedstawiciele samorządu uczniowskiego, zwykle z poszczególnych klas lub członkowie tzw. prezydium samorządu, pracując z opiekunem, proponują, a czasem wręcz współtworzą miejsca wspólne. Najczęściej są to gablotki z gazetką szkolną czy tablice informacyjne, za które formalnie odpowiadają uczniowie wraz z ich opiekunem. Zdarza się, że uczniowie przedstawiają pomysły i biorą udział w planowaniu oraz modyfikowaniu szkolnych kącików czy stref relaksu, mają wpływ na lokalizację takich miejsc, a także na ich wygląd i funkcjonalność.

Tego typu doświadczenia rozwijania sprawczości uczniowskiej stają się coraz bardziej popularne, dają uczniom realną możliwość wpływu na otoczenie, w którym codziennie przebywają. Grupa uczniów pracuje nad projektami, konsultuje rozwiązania z opiekunami i dyrekcją szkoły, czuwa nad tym, by uczniowskie propozycje były wdrażane w życie, następnie opiekuje się przestrzenią i monitoruje jej użytkowanie przez społeczność szkolną.

W praktyce wciąż jeszcze decydowanie o wyglądzie tych przestrzeni czy zasadach ich użytkowania należy do wąskiej grupy uczniów. W zamyśle działania te obejmują konsultacje z różnymi grupami uczniowskimi, jednak najczęściej angażują się w nie głównie osoby aktywne w samorządzie lub innych formach uczniowskiej działalności. Pozostali rzadko uczestniczą w projektowaniu i realizacji, częściej są jedynie odbiorcami korzystającymi z gotowych rozwiązań. Ta istniejąca już dobra praktyka mogłaby w większym stopniu być doświadczeniem sprawczości dla wszystkich uczniów w szkole, jeśli np.

- każda klasa będzie miała „swój” kącik do zagospodarowania – od planowania, poprzez realizację (budżetowanie, poszukiwanie sponsora, zakupy lub wykonanie), aż po dbanie o stan tego miejsca (czystość, ustalanie np. dyżurów korzystania z określonej przestrzeni);
- w większym stopniu to uczniowie będą odpowiedzialni za organizację tej przestrzeni, w tym za zapewnienie np. spójności z pomysłami innych klas;
- po wdrożeniu pomysłu uczniowie zaplanują i przeprowadzą badanie (obserwacja uczestnicząca, ankieta), by dowiedzieć się, w jaki sposób dana przestrzeń jest wykorzystywana, co jest wyzwaniem, a co szansą tego miejsca;
- włączy się uczniów w planowanie wykorzystania tych przestrzeni w większym stopniu do celów edukacyjnych lub wychowawczych szkoły.

Wiadomo, że skuteczne i trwałe rozwijanie w szkole sprawczości jest możliwe tylko wtedy, gdy obejmuje różne elementy szkolnych doświadczeń uczniów (zarówno sferę uczenia się, jak i wychowawczą) oraz gdy są w to zaangażowani (choć w różnym stopniu) wszyscy członkowie szkolnej społeczności. To oznacza, że systemowe budowanie w szkole sprawczości uczniów wymaga nie tylko wprowadzenia określonych rozwiązań dydaktycznych czy wychowawczych, lecz także zmiany kultury pracy szkoły.

10.2. Warunki i czynniki sprzyjające budowaniu sprawczości uczniów w szkole

Zdefiniowanie i osadzenie w nowej podstawie programowej sprawczości jako równorzędnej z wiedzą i kompetencjami (fundamentalnymi i przekrojowymi) daje wszystkim szkołom szansę na to, by zostały w nich wdrożone spójne, trwałe rozwiązania, które pozwolą im systematycznie pracować nad tworzeniem doświadczenia sprawczości w możliwie wszystkich obszarach funkcjonowania szkoły.

Wymaga to całościowej zmiany, która powinna objąć:

- metody i praktyki pracy;
- rozwiązania organizacyjne;
- sposoby budowania relacji szkolnych;
- styl przywództwa.

Kluczowe są spójne, wspólnie zaplanowane (adekwatnie do potrzeb i możliwości placówki), realizowane i monitorowane interwencje edukacyjne i wychowawcze oraz pozostałe doświadczenia, tworzone (organizacyjnie i programowo) przez zmotywowanych, zaangażowanych i współpracujących ze sobą na rzecz uczenia się uczniów nauczycieli i nauczycielki oraz pozostałych pracowników szkoły.

Wiemy, że im więcej sprawczości mają dorośli (dyrektor, nauczyciele i rodzice), tym skuteczniej mogą wspierać i rozwijać sprawczość dzieci – w szkole i poza nią (Deci i in., 2017; Reeve, 2016). Z badań wynika również, że wspólne przekonanie nauczycieli o tym, że działając w grupie, mogą pozytywnie wpływać na rozwój każdego ucznia i uczennicy (tzw. zbiorowa skuteczność nauczycieli, ang. *collective efficacy*), jest jednym z najsilniejszych czynników sprzyjających skuteczności uczenia (patrz: [rozdział 11](#)). Ta zależy od osobistych i zbiorowych przekonań oraz kompetencji pracujących w szkole nauczycieli i specjalistów, wspierającego

środowiska nauczania i uczenia się, trwałych praktyk współpracy, dobrostanu psychofizycznego pracowników szkoły, a także od istniejących ram prawnych i organizacyjnych.

Co sprzyja rozwijaniu sprawczości uczniów i uczennic w całej szkole?

1. Zadbanie o sprawczość dyrektora, nauczycieli, rodziców.
2. Uwspólnienie definicji sprawczości oraz rozpoznanie osobistych i społecznych przekonań na jej temat.
3. Sformułowanie szkolnych celów w zakresie rozwijania sprawczości oraz ich komunikowanie szkolnej społeczności.
4. Diagnoza zasobów i kompetencji (instytucji, ludzi, warunków) w zakresie rozwijania sprawczości.
5. Zaplanowanie konkretnych działań szkolnych rozwijających sprawczość uczniów oraz określenie ról dyrektora, nauczycieli, rodziców i uczniów w ich realizacji.
6. Wzmacnianie zbiorowej skuteczności nauczycieli i ich motywacji.
7. Wdrażanie i monitorowanie rozwiązań prawnych i organizacyjnych.

10.3. Rola dyrektora w działaniach na rzecz sprawczości w całej szkole

Nie ma jednego skutecznego przepisu na szkołę sprawczości. Wdrażane rozwiązania muszą uwzględniać indywidualne potrzeby i możliwości uczniów, zasoby szkoły (ludzkie, materialne, finansowe) i potencjał współpracy jej otoczenia, w tym kompetencje nauczycieli oraz styl przywództwa dyrektora, zainteresowania uczniów, dostępne warunki formalne i ograniczenia.

Pewne jest jednak, że sprawczość opisywana w podstawie programowej powinna przekładać się na:

- szkolne programy nauczania;
- program profilaktyczno-wychowawczy;
- szczegółowe warunki i sposób oceniania.

W rozwijanie sprawczości musi być zaangażowana cała społeczność – od dyrektora jako lidera edukacyjnego, przez nauczycieli i wychowawców, innych pracowników pedagogicznych

i niepedagogicznych szkoły, aż do rodziców. Kluczową rolę w tworzeniu ram i warunków dla rozwoju sprawczości odgrywa dyrektor szkoły.

Z badań wiemy, że najskuteczniejszy dyrektor to taki, który koncentruje się na procesie uczenia się uczniów i uczennic (Robinson, 2011). Tak rozumiane przywództwo edukacyjne obejmuje:

- ustalanie celów i oczekiwań;
- strategiczne zapewnianie zasobów;
- zapewnianie wysokiej jakości nauczania;
- koordynowanie współpracy, doskonalenia i rozwoju nauczycieli;
- zapewnienie uporządkowanego i bezpiecznego środowiska pracy.

Nie ma powodu, by w inny sposób myśleć o roli dyrektora skoncentrowanego na rozwijaniu sprawczości każdego ucznia w szkole, ale też sprawczości nauczycieli i pozostałych pracowników szkoły.

Sposoby, w jaki lider edukacyjny dba o wymienione wymiary swojego przywództwa na rzecz sprawczości, by przekładało się to na praktyki ogólnoszkolne, przedstawiamy poniżej.

Wyznaczanie i komunikowanie celów szkoły związanych ze sprawczością

Dyrektor:

1. Zapewnia, że nauczyciele, rodzice i uczniowie rozumieją, czym jest sprawczość i co sprzyja jej rozwijaniu – wszyscy mają wspólną, zrozumiałą dla nich definicję. Miejscem na uwspólnienie tego rozumienia mogą być rady szkoleniowe (dla rady pedagogicznej i pozostałych pracowników), godziny wychowawcze (dla uczniów) oraz spotkania tematyczne i warsztaty (dla rodziców).
2. Przed rozpoczęciem roku szkolnego jasno określa wartości i formułuje cele związane z rozwojem sprawczości (np. zwiększenie możliwości samodzielnych wyborów przez uczniów zadań realizowanych podczas lekcji; włączenie uczniów w tworzenie zadań edukacyjnych; wprowadzenie praktyki koleżeńskiej informacji zwrotnej podczas pracy w grupach; wzmocnienie refleksji uczniowskiej nad własnym uczeniem się; rozwijanie partycypacji uczniów w życiu szkoły). Na dany rok szkolny wybiera 1–2 kluczowe cele, komunikuje je w przystępnej, np. graficznej formie całej społeczności szkolnej. Wyjaśnia, jakie działania na rzecz ich realizacji będzie podejmować szkoła, jaką rolę mogą mieć w tym wszyscy członkowie szkolnej społeczności. Dobrym momentem na zakomunikowanie działań szkoły związanych z rozwijaniem sprawczości jest rozpoczęcie roku szkolnego oraz pierwsze spotkania z rodzicami.

3. Formułuje cele na podstawie ewaluacji i diagnoz szkolnych oraz wcześniejszych rozmów z nauczycielami, uczniami i rodzicami. W tym procesie może uwzględnić diagnozowanie poczucia przynależności (np. poprzez cykliczne badania nastroju i poczucia akceptacji, obserwacje relacji, badanie włączania się nowych uczniów w społeczność klasy/szkoły itp.) jako ważnej składowej sprawczości. Ustala z nauczycielami kryteria sukcesu do celów rozwojowych szkoły.
4. Powołuje nauczycielskie zespoły zadaniowe pracujące nad sformułowanymi celami. Zespoły składają się z kilku nauczycieli różnych przedmiotów, którzy zbierają praktyczne pomysły na doskonalenie sprawczości podczas lekcji, testują rozwiązania na swoich zajęciach i dzielą się wnioskami na radach pedagogicznych.

Z praktyki szkolnej

Rozmowy o sprawczości

- **Cotygodniowe „spotkania korytarzowe” dyrektora z nauczycielami.** Ich celem może być zebranie mikroobserwacji i stworzenie obrazu szkoły w badanym obszarze. Są to niezobowiązujące, krótkie rozmowy dyrektora z nauczycielami. Dyrektor zadaje znane wcześniej (wywieszone w pokoju nauczycielskim lub przesłane ustalonym kanałem komunikacji) pytanie tygodnia, np. „W jakim momencie Pani/Pana ostatniej lekcji uczniowie mieli wpływ lub mogli o czymś zadecydować?”, „Co Panu/Pani dało poczucie wpływu w pracy w minionym tygodniu?”.
- **Tworzenie nauczycielskiej mapy możliwych wpływów.** Celem tego działania jest budowanie kultury partycypacji i zaufania oraz wzmocnienie poczucia wpływu. Identyfikowanie przez zespoły nauczycielskie obszarów, w których czują, że mają już autonomię, oraz takich, gdzie chcieliby ją zwiększyć, może odbywać się w małych grupach, podczas burzy mózgów, poprzez rundę na forum rady. Ważne jest, by prowadziły do generowania przez nauczycieli działań swoich oraz kadry kierowniczej, które sprzyjają budowaniu ich sprawczości.
- **Nauczycielskie kręgi o sprawczości.** Celem kręgów jest zebranie różnych perspektyw, pogłębienie tematu sprawczości nauczycielskiej i/lub uczniowskiej, wzmacnianie poczucia partnerstwa i partycypacji. Ich ważnym założeniem jest: równość głosu, przestrzeń do wysłuchania każdego, brak oceniania, współodpowiedzialność za gospodarowanie czasem na wypowiedź.

- **15 minut dla sprawczości na spotkaniu rady pedagogicznej.** Metoda zakłada systematyczność, co sprzyja budowaniu kultury rozmów o nauczaniu i uczeniu się. Celem jest wspólnianie rozumienia, czym jest sprawczość. Propozycja przebiegu spotkania:

1. Wprowadzenie dyrektora (2 minuty):

- wyjaśnienie powodu rozmowy na temat sprawczości i odniesienie się do ustalonych wcześniej priorytetów/celów szkoły związanych ze skutecznym uczeniem się uczniów (wszyscy chcemy, żeby uczniowie bardziej się angażowali w swoje uczenie się i brali za nie odpowiedzialność, a tego nie osiągniemy bez wzmacniania ich sprawczości);
- zapewnienie o celu spotkania, jakim jest wspólnianie myślenia o sprawczości i wymiana doświadczeń;
- podanie przewodniego „zagadnienia na dziś” – dzisiejszą rozmowę, np. zdiagnozowanie, gdzie nasi uczniowie mają realny wpływ na lekcjach.

2. Pytanie przewodnie zadane przez dyrektora oraz czas na zapisanie odpowiedzi (3 minuty):

- Nauczyciele zapisują na karteczkach odpowiedź na pytanie:
W jakich sytuacjach edukacyjnych na mojej lekcji w czasie minionego tygodnia uczniowie mieli wpływ na przebieg zajęć lub sposób pracy?

3. Wymiana przykładów przez nauczycieli (6 minut):

- w parach nauczyciele dzielą się przykładami tego, co już w szkole działa w zakresie sprawczości na lekcjach (2 x 2 minuty);
- dyrektor zbiera kilka przykładów na forum (2 minuty).

4. Refleksja dotycząca mikrozmiany (3 minuty):

- Dyrektor zadaje pytanie: Jakie mikrozmiany moglibyśmy wprowadzić na swoich lekcjach, żeby wzmocnić wpływ uczniów na ich uczenie się?
- Każdy z nauczycieli zapisuje jedną małą zmianę możliwą do wdrożenia w ciągu najbliższego miesiąca.

5. Podsumowanie dyrektora (1 minuta):

- dyrektor odczytuje kilka przykładów podanych przez nauczycieli;
- dyrektor dziękuje nauczycielom za udział, zaprasza do wdrożeń i podzielenie się efektami za miesiąc, na kolejnym spotkaniu.

Analizowanie szkolnych działań pod kątem ich wpływu na sprawczość

Dyrektor:

1. Dokonuje inwentaryzacji szkolnych procedur dokumentów (np. statut, koncepcja pracy, program wychowawczo-profilaktyczny, sposób i warunki oceniania, regulamin stołówki, regulamin szatni, regulamin biblioteki itp.) i proponuje w nich zmiany adekwatne do stawianych celów. Włącza w ich wypracowywanie lub weryfikację członków szkolnej społeczności.
2. Przegląda kalendarz wydarzeń wynikający z planu pracy szkoły (imprezy, projekty, akcje) pod kątem sposobu organizacji działań rozwijających sprawczość. Weryfikuje (najlepiej wspólnie z nauczycielami na radzie pedagogicznej) zaplanowane wydarzenia, zadając pytanie: „Które wydarzenia lub sposób ich organizacji rozwijają sprawczość uczniowską, a które są rutyną wspierającą działania schematyczne?”. Po analizie nauczyciele rezygnują z takich wydarzeń, które w małym stopniu rozwijają sprawczość. Pozostawiają te, które obejmują znaczną część uczniów oraz odnoszą się do określonego na dany rok celu związanego ze sprawczością. Modyfikują odpowiednio sposób organizacji planowanych wydarzeń.
3. Na początku roku szkolnego weryfikuje plany dydaktyczne i wychowawcze nauczycieli, przedstawiane przez nich innowacje i planowane projekty do realizacji pod kątem sprawczości. Czy zakładają zaangażowanie uczniów w planowanie i projektowanie działań? Czy przewidują momenty wpływu lub podejmowania decyzji przez uczniów? Czy zawierają techniki refleksji uczniowskiej i samooceny działań? Czy tworzą dla uczniów przestrzeń do wykorzystywania zdobywanej wiedzy w rozwiązywaniu realnych problemów zaobserwowanych poza szkołą? Wnioski są omawiane na spotkaniach zespołów i służą dyrektorowi do wyznaczenia wskaźników do opracowania planów nauczycieli na kolejny rok szkolny.
4. Podejmuje współpracę przy analizie szkolnej sprawczości z samorządem uczniowskim, prosząc o wykonanie raz w roku analizy podejmowanych przez samorząd działań. Samorząd analizuje każde swoje przedsięwzięcie. Przykładowe pytania: Kto był inicjatorem danego

działania? Czy dane działanie było planowane i organizowane przez uczniów, czy opiekuna? Ilu uczniów zostało zaangażowanych w planowanie, decydowanie o danym działaniu? W jaki sposób szkoła pomogła w realizacji tego działania? Jakie kompetencje/umiejętności rozwinęli uczniowie – organizatorzy tego działania, a jakie uczniowie – odbiorcy tego działania?

Określenie przestrzeni w szkole, które sprzyjają rozwijaniu sprawczości

Dyrektor:

1. Analizuje dotychczasowe wnioski z obserwacji lekcji pod kątem stosowania przez nauczycieli metod i technik pracy sprzyjających podejmowaniu decyzji przez uczniów oraz ich samodzielności działania (np. wybór sposobu pracy, poziomu trudności zadań, sposobu wykonania notatki, narzędzi i materiałów do wykonania zadania, konieczność podjęcia decyzji potrzebnej do wykonania kolejnego kroku w ćwiczeniu, formułowanie pytań przez uczniów, planowanie działań, samoocena, wytworzenie czegoś według własnego pomysłu).

Z praktyki szkolnej

Technika refleksji nauczycieli służąca modyfikacji szkolnych działań.

Szukamy kolejno odpowiedzi na pytania:

- Czego mogę robić więcej?
- Czego mogę robić mniej?
- Co mogę robić inaczej?
- Co mogę przestać robić?
- Co mogę zacząć robić?

2. Rozmawiając z pedagogiem, psychologiem oraz z przedstawicielami nauczycieli i uczniów, uzgadnia możliwości współdecydowania przez uczniów w obszarze działań o charakterze wychowawczym (np. decyzyjność w zakresie inicjatyw klasowych, wyjść i wycieczek, rozwiązywania niektórych problemów w formie mediacji rówieśniczych, doboru tematyki niektórych warsztatów profilaktycznych).

Wspieranie w szkole innowacyjnych podejść, metod i technik pracy sprzyjających rozwojowi sprawczości

Dyrektor:

1. Przedstawia na radach pedagogicznych wyniki badań dotyczące określonych metod i strategii nauczania rozwijania samoświadomości i sprawczości w uczeniu się (np. skuteczne interwencje edukacyjne według metaanaliz zespołu Hattiego oraz Education Endowment Foundation).
2. Wprowadza do kalendarza rady pedagogicznej cykliczne spotkania dla chętnych nauczycieli (np. raz na dwa miesiące) i moderuje 15-minutową wymianę doświadczeń na temat „Co wzmacnia sprawczość uczniów na naszych lekcjach?”. Każde spotkanie poświęca innej minipraktyce rozwijającej sprawczość (np. wzajemnemu uczeniu się uczniów, formułowaniu celów, kryteriów do lekcji czy zadań przez uczniów, ocenie koleżeńskiej, samoocenie, opracowywaniu przez uczniów pytań lub zadań wykorzystywanych następnie przez nauczyciela na lekcji lub na sprawdzianie). Zachęca nauczycieli do wprowadzania podczas lekcji jednej praktyki (strategii, metody, techniki) rozwijającej sprawczość w danym semestrze. Nauczyciele testują podczas pracy z uczniami omawianą minipraktykę i na kolejnym spotkaniu dzielą się krótko wnioskami.
3. Przedstawia zainteresowanym nauczycielom praktyki z innych szkół lub praktyki omawiane przez nauczycieli w czasie moderowanych przez siebie 15-minutowych spotkań zatytułowanych „Co wzmacnia sprawczość uczniów na naszych lekcjach?”. Pokazuje, że mikrozmiany działają, są bezpieczne i możliwe do realizacji. Prosi nauczycieli-autorów o przedstawienie zauważalnych korzyści i sposobów radzenia sobie z trudnościami.
4. Umożliwia nauczycielom rozwój zawodowy i doskonalenie na wybranych przez nich szkoleniach, kursach, studiach podyplomowych dotyczących metodyki prowadzenia zajęć. Podpowiada nauczycielom konkretne, sprawdzone formy doskonalenia. Weryfikuje je pod kątem przydatności do realizacji celów dotyczących sprawczości. Zachęca osoby uczestniczące w szkoleniu do dzielenia się wiedzą i umiejętnościami.
5. Zauważa i docenia nauczycieli stale poszukujących i testujących różne strategie nauczania i uczenia (np. ocenianie kształtujące, prowadzenie zajęć na podstawie cyklu Kolba, plan daltoński, uczenie poprzez działanie, uczenie się przez rozwiązywanie problemów, uczenie się przez zadawanie pytań i dociekanie, realizowanie podstawy programowej metodą projektu, stosowanie na lekcji strategii wyboru ucznia).

6. Otwiera się na nietradycyjne sposoby organizacji zajęć przedmiotowych i wychowawczych. Na przykład planuje tygodniowy rozkład zajęć i harmonogram pracy w sposób sprzyjający realizacji projektów interdyscyplinarnych, współpracy w zespołach nauczycielskich oraz organizowaniu szkoleń rady pedagogicznej (np. rezerwuje w planie czas na realizację nauczania blokowego, modyfikuje czasowo plan zajęć, rezerwuje w planie jeden dzień w tygodniu na spotkania nauczycieli, umożliwia udział nauczycieli w lekcjach otwartych i w wybranych formach doskonalenia).

Z praktyki szkolnej

Cykl wspólnego planowania i rozwijania działań edukacyjnych w szkole wspierających rozwijanie sprawczości na lekcjach przedmiotowych

Krok 1. Identyfikacja wspólnego wyzwania:

- Zbieramy informacje na temat tego, co jest barierą w rozwijaniu sprawczości na lekcji.
- Nazywamy wspólne wyzwania (np. niewielka możliwość decydowania o sposobach realizacji jakiegoś zadania przez uczniów, brak uruchamiania myślenia uczniów o ich własnym uczeniu się, brak technik pracy z błędem) i wybieramy to, nad którym wspólnie pracujemy.
- Następnie zobowiązujemy się w zespole do wdrażania jednej strategii pracy z uczniami, która pozwoli zmierzyć się z tym wyzwaniem (np. przez najbliższe dwa tygodnie na każdej lekcji ostatnie 5 minut poświęcamy na refleksję uczniów nad tym, co im dziś pomagało, a co przeszkadzało się uczyć) .

Krok 2. Budowanie wiedzy i umiejętności:

- W zespole omawiamy – opierając się na dowodach – jak sobie radzimy z wyzwaniem i wdrażaniem strategii.
- Wspólnie budujemy swoją wiedzę i umiejętności.

Krok 3. Bezpieczna praktyka:

- Wybraną strategię wielokrotnie powtarzamy przez dwa tygodnie na swoich lekcjach, ćwicząc ją i dostosowując do potrzeb uczniów.

Krok 4. Otwieranie praktyki:

- Otwieramy drzwi klasy kolegom nauczycielom, aby mogli obserwować strategię w działaniu. Wskazujemy, jakiej informacji od nich oczekujemy.

Krok 5. Monitorowanie, mierzenie, modyfikacja:

- W całym cyklu monitorujemy, czy testowana praktyka wzmacnia sprawczość uczniów. Przykłady: zapisujemy w czasie testowania danej techniki odpowiedzi/refleksje uczniów, przyglądamy się im pod kątem zdefiniowanych trudności, aktywnie niwelujemy bariery utrudniające postępy (jeśli uczniowskie odpowiedzi są powierzchowne, sprawdzamy, co za tym stoi – brak czasu, potrzeba większego bezpieczeństwa, innego formatu refleksji, np. pisemna, w parze, ustna na forum klasy), modelujemy refleksje, np. mówiąc, co nam dziś jako nauczycielom pomagało/przeszkadzało w nauczaniu podczas prowadzenia lekcji.
- Na zakończenie zastanawiamy się nie tylko nad uczeniem się swoich uczniów, lecz także nad własnym uczeniem się jako jednostki i jako zespołu.

Monitorowanie sposobów i efektów rozwijania sprawczości w szkole

Dyrektor:

1. Organizuje raz w półroczu „okrągły stół” nauczycieli i uczniów poświęcony rozwojowi sprawczości w szkole. Przewodniczy i moderuje obrady, skupiając się na pytaniach i wnioskach dotyczących sprawczości: Jakie działania szkoły/nauczycieli sprawiają, że jako uczniowie macie poczucie sprawczości? Jakie formy i przykłady zaangażowania uczniów w naszej szkole świadczą o ich sprawczości w procesie uczenia się? Co jako szkoła (dyrekcja/nauczyciele/uczniowie) moglibyśmy zmienić, żeby uczniowie mieli poczucie większego wpływu/chcieli brać odpowiedzialność/chcieli mieć wpływ i angażować się w procesy szkolne?
2. Wspiera nauczycieli w dostrzeganiu, gromadzeniu i analizowaniu dowodów rozwoju sprawczości uczniów oraz powiązaniu ich ze wspólnie podejmowanymi przez nauczycieli działaniami. Pokazuje w ten sposób, że czynniki wpływające na postępy uczniów znajdują się w ich zbiorowej sferze wpływu.

Z praktyki szkolnej

W niektórych szkołach dyrektorzy proponują:

- Obserwacje zajęć i przerw ukierunkowane na klimat relacji, np. sposób reagowania na wykluczanie, sposób udzielania informacji zwrotnych, metody i formy włączania uczniów w dyskusje, społeczne uczenie się, współdecydowanie.
- Udzielanie nauczycielom informacji zwrotnych odnoszących się do ustalonych kryteriów, np. dotyczących postaw i działań sprzyjających włączaniu – budowaniu kultury akceptacji, sposobów reagowania w sytuacjach braku akceptacji, nietolerancji, krzywdy oraz działań służących wzmacnianiu przynależności w czasie procesu uczenia się – zachęcaniu do współdecydowania, wyboru, stosowania metod pracy w parach i grupach, udziału w projektach edukacyjnych.
- Uwzględnianie głosu uczniów w ewaluacji roku szkolnego, np. poprzez organizowanie otwartych spotkań podsumowujących rok szkolny.

Z praktyki szkolnej

Technika STOP – RÓB – ZACZNIJ

Szukamy w kolejnych krokach odpowiedzi na pytania:

- STOP. Jakich zachowań powinienem zaprzestać? Czego nie będziesz robić? Jakich zachowań zaprzestaniesz? Z jakich zachowań zrezygnujesz?
- RÓB. Co powinienem kontynuować? Które z twoich działań powinieneś kontynuować? Które twoje działania i aktywności warto wspierać i kontynuować?
- ZACZNIJ. Co powinienem zacząć robić? Z tego, co dziś usłyszałeś lub przećwiczyłeś, co jest warte zaimplementowania w twojej pracy zawodowej?

Wzmacnianie współpracy w radzie pedagogicznej w zakresie rozwijania sprawczości

Dyrektor:

1. Tworzy kulturę zaufania i przestrzeń (np. miejsce i czas wyodrębniony na radzie pedagogicznej, w doskonaleniu wewnątrzszkolnym, w pracy zespołów zadaniowych lub przedmiotowych) do stałej współpracy nauczycieli i nauczycielek, w tym ustala oczekiwania (np. wyznaczając zadania zespołów przedmiotowych lub zadaniowych, określając oczekiwane ramy i rezultaty współpracy, monitorując i doceniając jej efekty).
2. Angażuje się w rozmowy z nauczycielami na temat znaczenia ich wpływu na sprawczość uczniów. Inicjuje refleksję indywidualną nauczycieli, tak by koncentrowali się na własnym wpływie na sprawczość ucznia (np. Jak to, co zrobiłem, wpłynęło na uczniów w mojej klasie? Jak możemy razem pracować, aby praktyka, którą wdrażamy, była jeszcze lepsza?).
3. Zachęca zespoły do wspólnego omawiania dowodów sprawczości uczniów i analizowania różnic między postawionymi celami edukacyjnymi a postępami ucznia (pomocne tu będzie formułowanie kryteriów sukcesu do postawionych celów, czyli po czym poznamy, że nasze działania rzeczywiście rozwijają sprawczość).
4. Tworzy nauczycielom warunki do: wspólnego analizowania działań dydaktycznych i wychowawczych pod kątem rozwijania sprawczości, wymiany doświadczeń i dobrych praktyk, rozwijania wspólnie nowych umiejętności, refleksji nad własnym nauczaniem wspieranej przez pytania, rozmowę i krytyczne spojrzenie innych, uczenia się poprzez wspólne działanie.

Z praktyki szkolnej

Przykłady praktyk współpracy:

- minilekcje koleżeńskie;
- obserwacje wzajemne z omówieniem;
- wspólne rozwiązywanie problemu wychowawczego;
- analiza przypadków uczniowskich;
- wspólne tworzenie banku metod;
- wspólne planowanie zajęć;
- cykl warsztatów wzajemnych.

Włączanie sprawczości w nadzór pedagogiczny

Dyrektor:

1. Ukierunkowuje pracę wszystkich nauczycieli na sprawczość uczniów, np. poprzez włączenie realizacji postawionych wokół niej celów w nadzór pedagogiczny (Czy uczniowie zdobyli nowe umiejętności, które pozwalają im być sprawczymi? Skąd to wiemy, po czym to poznajemy? Jak możemy wykorzystać te dowody uczenia się, aby wzmocnić te praktyki, które wspierają uczenie się, ulepszają nasze nauczanie w klasie?).
2. W prowadzeniu nadzoru koncentruje się na wspomaganiu doskonalenia sprawczości, a nie na kontroli tego elementu. W zakresie kontroli: analizuje stan przestrzegania przepisów prawa dotyczących działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej (w zakresie rozwijania sprawczości w szkole) oraz przebieg i efekty tej działalności. W zakresie wspomagania: zapewnia regularną diagnozę pracy szkoły lub placówki oraz planuje – zwłaszcza na podstawie obserwacji zajęć dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych oraz innych zajęć i czynności wynikających z działalności statutowej szkoły – działania rozwojowe.
3. Jako działania rozwojowe wprowadza obserwacje zajęć, podczas których koncentruje się wyłącznie na zagadnieniu sprawczości uczniów w ich uczeniu się, np. Co uczniowie już potrafią? Na co podczas zajęć mają wpływ, o czym współdecydują? Jakie samodzielne działania edukacyjne podejmują na zajęciach? Jakie sposoby stosuje nauczyciel, by uczyć odpowiedzialności za uczenie się?
4. Stwarza możliwości organizacyjne do obserwacji koleżeńskich oraz praktyki spaceru edukacyjnego skupionego na rozwoju sprawczości uczniów w uczeniu się.

Dbanie o rzeczywistą współpracę organów szkoły

Dyrektor:

1. Zaprasza na wybrane rady pedagogiczne przedstawicieli uczniów i rodziców – adekwatnie do tematyki, szczególnie gdy planowane są działania integracyjne i edukacyjne dotyczące wspólnoty szkolnej lub dyskutowana jest tematyka zagospodarowania przestrzeni czy zasady korzystania z niej (w tym sposób korzystania z telefonów komórkowych na terenie szkoły).
2. Organizuje wspólne zespoły zadaniowe dyrekcja–nauczyciele–rodzice–uczniowie, powoływane do określonych zadań lub opracowywania szkolnych dokumentów czy procedur lub ich części (programu profilaktyczno-wychowawczego, planów

wychowawczych, polityki ochrony dzieci przed krzywdzeniem, działań integracyjnych, procedur interwencyjnych itp.) oraz tworzy przestrzeń i narzędzia do stałej komunikacji (np. współdzielony kalendarz, przestrzeń w chmurze, wspólny newsletter, kanały komunikacji z możliwością publikacji treści).

3. Tworzy kulturę konsultacji – systematycznie zbiera opinie uczniów, rodziców, nauczycieli i pracowników szkoły przed wdrożeniem zmian.

Dbanie w szkole o klimat sprzyjający rozwijaniu sprawczości

Dyrektor:

1. Przy formułowaniu celów strategicznych uwzględnia rozwijanie szkolnych relacji (przykładowe cele: wzmacnianie wartości, takich jak: życzliwość, akceptacja, szacunek; rozwijanie kultury współdziałania; zapobieganie izolacji rówieśniczej).
2. Dbą o autonomię nauczycieli, np. w zakresie wyboru szkoleń, tematyki projektów edukacyjnych, organizowania zespołów samokształceniowych.
3. Podkreśla rolę sprawczości uczniowskiej i jej rezultaty w codziennej komunikacji, zwraca uwagę na język komunikacji, np. używając zwrotów „postępy uczniów”, „zaangażowanie uczniów”, „widoczne efekty sprawczości uczniów” zamiast „realizacja programu nauczania”.
4. Wyraża dumę z efektów uczniowskiej sprawczości podczas oficjalnych wystąpień organizowanych dla społeczności szkolnej, pokazuje przykłady inicjatyw uczniowskich i pozytywnych efektów ich realizacji.
5. Dostrzega i docenia wysiłki nauczycieli i nauczycielek w zakresie podejmowania wspólnych działań na rzecz sprawczości.
6. Świątuje małe kroki szkoły w kierunku rozwoju sprawczości w uczeniu się lub sprawczości w działaniach społecznych. Na przykład organizuje raz w półroczu prezentację zespołów klasowych lub innych angażujących się grup uczniowskich. Ich przedstawiciele opowiadają, jak współdecydują o swoim procesie uczenia się lub przedstawiają projekty, w którym mieli wpływ na realne zmiany w szkole/społeczności lokalnej (można prowadzić uczniowską „kronikę sprawczości”).

Z praktyki szkolnej

Tworzenie w szkole klimatu dla sprawczości (i monitorowanie tego procesu)

- Tworzenie przez dyrektora przestrzeni do wspólnego działania, np. koła zainteresowań/warsztaty tematyczne/projekty inicjowane i współprowadzone przez uczniów, organizowanie przerw tematycznych według pomysłu uczniów i przez nich prowadzonych, współtworzenie stref relaksu/kącików edukacyjnych z pomocą uczniów i nauczycieli w ramach akcji/projektów społecznych („szkolne metamorfozy przestrzeni”).
- Doskonalenie pracy metodą projektów uczniowskich, np. projektów prospołecznych, wolontariackich, obywatelskich.
- Popularyzowanie szkolnego budżetu obywatelskiego, na który uczniowie mają realny wpływ – od proponowania swoich pomysłów przez przekonywanie do nich innych i wnioskowanie o planowanie i realizację zwycięskich projektów.
- Wspieranie (np. finansowe, lokalowe) wydawania szkolnej gazetki tworzonej wspólnie przez uczniów, nauczycieli, rodziców i pracowników niepedagogicznych.
- Promowanie i wspieranie aktywności drużyn zuchowych i harcerskich działających przy szkole.
- Organizowanie wszelkich aktywności społecznych związanych ze współdecydowaniem i demokratyzacją – głosowania, debaty, world café, open space i inne formy dialogu.
- Analizowanie przez kadrę kierowniczą danych dotyczących dobrostanu uczniów i nauczycieli, np. poprzez systematyczne pozyskiwanie informacji zwrotnych (ankiety, „barometry nastroju”) o poczuciu bezpieczeństwa, o pracy kadry kierowniczej i wpływie na poczucie przynależności do wspólnoty lub jego braku.

Z praktyki szkolnej

Uczniowska Rada Rówieśnicza do spraw Klimatu Szkolnego (stanowiąca np. dodatkową sekcję samorządu uczniowskiego)

Jest to grupa uczniów wybierana w taki sposób, aby w jej skład wchodził reprezentanci różnych oddziałów, grup i środowisk uczniowskich, a nie tylko najbardziej aktywni działacze samorządu uczniowskiego. Rada regularnie (np. raz na kwartał) spotyka się z dyrekcją

szkoły, pedagogiem i psychologiem oraz przedstawicielami nauczycieli. Celem spotkań jest rozmowa o zagadnieniach związanych z aktualnym życiem szkoły – organizacją funkcjonowania np. przerw, poczuciem bezpieczeństwa uczniów, sprawdzaniem się w praktyce zasad używania telefonów komórkowych przez młodzież. Uczniowie przygotowują się do spotkań, robiąc własne diagnozy problemów i potrzeb (miniankiety, rozmowy – miniwywiady rówieśnicze, obserwacje zachowań kolegów i koleżanek podczas przerw, wnioski z dyskusji prowadzonych podczas godzin z wychowawcą). Na podstawie tych diagnoz przedstawiają konkretne i realne propozycje zmian organizacyjnych, które ich zdaniem mogłyby przyczynić się do poprawy klimatu szkoły.

Zasadą działania jest zobowiązanie dyrekcji i nauczycieli do omówienia rekomendacji Rady oraz realizacji części z nich i uzasadnienia odmowy, gdy wdrożenie jest niemożliwe. Wypracowane wspólnie z uczniami, przyjęte do realizacji i poddane ewaluacji rozwiązania są włączane do szkolnych procedur i adekwatnych dokumentów, np. statutu, programu wychowawczo-profilaktycznego, regulaminów.

Przykład tej mikropraktyki to modelowanie przez dyrekcję i nauczycieli postawy rzeczywistej współpracy, współdecyzyjności i współodpowiedzialności. Jednocześnie uczniowie doświadczają rzeczywistej sprawczości, widzą, że ich opinie i propozycje wpływają na organizację szkoły, co w konsekwencji motywuje ich do dalszego zaangażowania.

Dbanie o własny rozwój i własną sprawczość

Dyrektor:

1. Podejmuje regularną autorefleksję nad swoimi decyzjami i działaniami w zakresie rozwijania sprawczości uczniów (na koniec tygodnia sprawdza, które z podejmowanych przez niego zadań realnie służyły wzmocnieniu sprawczości uczniów lub nauczycieli, zastanawia się, z jakich aktywności może zrezygnować, wyznacza sobie mikrocele na kolejny tydzień).
2. Uczy się we współpracy z innymi dyrektorami/liderami; poszukuje inspiracji, dobrych praktyk i rozwiązań, po które sięgają inni; bierze udział w lokalnych i ogólnopolskich sieciach współpracy, wymienia doświadczenia z zakresu organizacji pracy i zarządzania dla sprawczego uczenia się uczniów (np. podczas wizyt partnerskich w szkołach zaprzyjaźnionych dyrektorów z sieci).
3. Uczestniczy w superwizjach dla dyrektorów lub formach coachingu, by pielęgnować swoją sprawczość oraz upewniać się, że buduje – także swoją postawą – sprawczość pracowników szkoły.

4. Jest otwarty na informację zwrotną, którą regularnie pozyskuje od swoich pracowników (np. pyta o to, które z jego działań tworzy warunki do sprawczości rodzicom i pracownikom; jakie działania mógłby podjąć, by lepiej wspierać pracowników w doskonaleniu sprawczości uczniów oraz ich własnej).

Z powyższego zestawienia wyraźnie widać, że tworzenie w szkolnej codzienności warunków do rozwijania sprawczości wszystkich członków społeczności szkolnej nie jest możliwe bez aktywnej roli dyrektora, który:

- wyznacza priorytetowe kierunki rozwoju szkoły;
- modeluje narrację wewnątrz szkoły i w jej otoczeniu;
- wpływa na rozwój zawodowy i zaangażowanie wszystkich pracowników szkoły;
- tworzy warunki do realizacji wyznaczonych celów;
- buduje sieć sojuszników działających na rzecz realizacji określonych przez szkołę celów.

Wszystkie szkolne praktyki, jeśli mają mieć charakter systemowy, a nie indywidualny, wymagają zaangażowania dyrektora.

10.4. Rola nauczycieli i innych pracowników w działaniach na rzecz sprawczości w całej szkole

W szkole, która świadomie rozwija sprawczość, ogromne znaczenie ma to, jak nauczyciele i inni pracownicy rozumieją swoją rolę, jak się komunikują, reagują na problemy, jak się wspierają.

Dla budowania takiej kultury organizacyjnej duże znaczenie ma kilka elementów:

- zasady wspólne dla wszystkich pracowników szkoły;
- zachowania i postawy nauczycieli wspierające sprawczość w uczeniu się;
- sposoby budowania sprawczości przez wychowawców, pedagogów i psychologów;
- postawy i zachowania pracowników niepedagogicznych wzmacniające uczniowską sprawczość w sytuacjach codziennych.

Dla młodych ludzi uczących się decyzyjności istotne jest spójne działanie dorosłych, ich postępowanie według podobnych zasad – to zapewnia uczniom przejrzystość i stabilność podczas realizowania własnych inicjatyw. Warto zwracać uwagę na:

- stosowanie jednolitego języka zachęcającego młodych ludzi do działania;
- konsekwentne reagowanie na unikanie samodzielnego zmierzenia się z wyzwaniem i wspieranie, ale nie wyręczanie (np. stosowane w planie daltońskim pytania wspierające samodzielność i refleksję ucznia);
- jasne komunikowanie oczekiwań;
- życzliwą informację zwrotną.

Kiedy dorośli prezentują podobne postawy i standardy postępowania, uczniowie mają jasny sygnał, że ich głos jest ważny, a decyzje traktowane poważnie.

Sprawczość uczniów w uczeniu się kształtują przede wszystkim nauczyciele przedmiotowi. Tu kluczowy jest spójny proces organizowania uczenia się, tak by uczniowie byli jego współautorami, np. poprzez stwarzanie im możliwości wyboru, zachęcanie do samodzielnego myślenia, umożliwianie doświadczania i eksperymentowania, wykorzystywanie błędów do rozwoju, stosowanie oceniania kształtującego. Modelowanie takich zachowań przez nauczycieli przedmiotów buduje w uczniach przekonanie, że potrafią samodzielnie się uczyć, a to pozwala im stopniowo brać odpowiedzialność za ten proces.

Wkład w rozwijanie sprawczości to także domena psychologów, pedagogów szkolnych i wychowawców oddziałów. To oni tworzą najczęściej warunki do rozmowy i współdecydowania, np. w zakresie budowania zasad klasowych. Stosowanie dialogowych form pracy, takich jak: kręgi rozmowy, współtworzenie kontraktu klasowego, prowadzenie godzin wychowawczych obejmujących tematy wskazane przez uczniów czy wspieranie ich w podejmowaniu inicjatyw, uczy młodych ludzi wpływania na życie grupy i brania odpowiedzialności za swoje relacje. Istotne jest także to, że specjaliści szkolni wspierają uczniów poprzez zadawanie pytań pomagających im znaleźć własne rozwiązania zamiast podawania gotowych odpowiedzi.

Niemniejsze znaczenie dla budowania uczniowskiej sprawczości mają pozostali pracownicy szkoły. Każda codzienna sytuacja – rozmowa w sekretariacie, kontakt w bibliotece, prośba o pomoc na korytarzu czy w szkolnej stołówce – może wspierać lub osłabiać poczucie wpływu ucznia. Pracownicy kuchni, administracji i obsługi wzmacniają sprawczość, gdy wykazują się życzliwością, spokojem i konsekwencją w stosowaniu zasad, zachęcają ucznia do samodzielnego radzenia sobie z prostymi wyzwaniami, pomagają znaleźć rozwiązanie, ale nie przejmują pełnej kontroli nad sytuacją.

Tak zbudowana kultura szkoły rozwija młodych ludzi, którzy wierzą w swoje możliwości, potrafią podejmować decyzje i biorą odpowiedzialność za własny rozwój.

10.5. Rola rodzica w działaniach na rzecz sprawczości w całej szkole

Wiemy doskonale, że zarówno rodzice, jak i nauczyciele chcą jak najlepiej zatroszczyć się o dziecko. Z brytyjskich badań realizowanych w ostatnich kilkunastu latach wynika, że ponad 90% rodziców chce angażować się w uczenie się dzieci i wspierać w tym działania szkoły. Jednocześnie 80% rodziców nie otrzymuje adekwatnej pomocy, by to skutecznie robić (Parentkind, 2022).

Według metaanaliz Hattiego (2015) środowisko domowe (zaangażowanie rodziców, wczesnoszkolne interwencje, społeczno-ekonomiczny status i pozytywna dynamika domu) we wczesnoszkolnym okresie ma wpływ równy dwóm latom edukacyjnym dziecka. Największy wpływ mają czynniki związane z bezpośrednim działaniem rodzica ($> 0,5$, gdzie uznaje się, zgodnie z metodologią metaanaliz zespołu Hattiego, że wskaźnik między $0,15$ a $0,4$ to typowy wpływ nauczyciela osiągany w ciągu roku, a powyżej $0,4$ to strefa pożądanych efektów).

W świetle badań nad wpływem rodziców na uczenie się dziecka jasne jest, że bez zaangażowania się rodziców w naukę ich dzieci wdrażanie nawet najlepszych rozwiązań wspierających sprawczość może nie przynieść pożądanych efektów. Nie można zatem pominąć rodziców przy organizacji i komunikacji tego procesu – szkoła powinna podjąć działania, które pozwolą im zrozumieć, dlaczego i po co szkoła decyduje się na taki kierunek, jaka może być ich rola oraz jakie wsparcie mogą dostać.

Warto się upewnić:

- czy rodzice wiedzą, czym jest sprawczość, i czy podobnie ją rozumieją;
- czy rodzice znają i rozumieją cele rozwojowe szkoły związane ze sprawczością;
- czy nauczyciele i dyrektor znają potrzeby i oczekiwania rodziców oraz czy są otwarci na informację zwrotną od nich;
- czy na spotkaniach z rodzicami odbywa się rozmowa o sprawczości ucznia w szkole, w szczególności w procesie uczenia się;
- czy rodzice mają dostęp do wiedzy i narzędzi, które pomagają im zrozumieć, na czym polega skuteczne uczenie się;
- czy w szkole jest czas i miejsce na spokojną rozmowę z rodzicami o podejmowanych zmianach itp.

10.6. Studium przypadku budżetu uczniowskiego

Przykładem rozwijania sprawczości uczniowskiej w sposób systemowy, mający na celu zaangażowanie wszystkich uczniów oraz włączenie wszystkich pracowników, może być budżet uczniowski. Nie tylko daje on przedstawicielom samorządu uczniowskiego realne doświadczenie sprawczości, lecz także wymaga współpracy i zaangażowania wszystkich członków szkolnej społeczności. Co roku samorząd, po konsultacjach z dyrektorem i nauczycielami, otrzymuje określoną część szkolnych środków i decyduje o przeznaczeniu ich na wybrane działania.

Z praktyki szkolnej

Jak formalnie wdrożyć budżet uczniowski jako stały element organizacji pracy szkoły, a nie jednorazowy projekt czy zewnętrzną inicjatywę?

Krok 1. Wdrożenie ram prawnych organizacyjnych i finansowych.

- Przeznaczenie przez dyrekcję, radę pedagogiczną i radę rodziców określonej części budżetu szkoły lub budżetu rady rodziców do zagospodarowania przez samorząd uczniowski.
- Uzgodnienie i zapisanie zasad budżetu uczniowskiego w statucie szkoły oraz w regulaminie samorządu uczniowskiego.
- Opracowanie corocznego harmonogramu budżetu uczniowskiego, z uwzględnieniem terminów ogłoszenia, zgłaszania pomysłów, konsultacji, wyborów pomysłów, realizacji i ewaluacji zrealizowanych projektów.
- Powołanie koordynującego budżet uczniowski zespołu, w którym będą różni przedstawiciele społeczności szkolnej, np. uczniowie, nauczyciele, pracownicy administracji, rodzice.
- Zadbanie o jawność uzgodnień, zasad, harmonogramów oraz danych o kosztach realizowanego projektu.

Krok 2. Włączenie całej społeczności uczniowskiej w tworzenie pomysłów i wybór projektów.

- Zbieranie pomysłów: skrzynki lub tablice pomysłów uczniowskich na korytarzach szkolnych lub wirtualne w chmurze (np. Padlet), formularze online typu Forms, 15 minut burzy

mózgów o pomysłach na godzinach wychowawczych, stoiska pomysłów uczniowskich prowadzone na wybranych przerwach przez przedstawicieli samorządu uczniowskiego.

- Precyzowanie i wizualizacja pomysłów: szablony/tabele kart projektów, kryteria sukcesu do projektów, konsultacje w klasach prowadzone przez uczniów – klasowych koordynatorów budżetu uczniowskiego.
- Wybór projektów: kampanie projektowe prowadzone przez uczniów – rolki w szkolnych mediach społecznościowych, plakaty, stoiska promocyjne, debaty projektowe transmitowane w klasach w formule streamingowej, następnie przeprowadzenie wyborów – tradycyjnych lub w postaci głosowania elektronicznego.

Krok 3. Partnerstwo nauczycieli, dyrekcji i uczniów podczas planowania i realizacji projektów.

Kluczowe jest wspieranie uczniów, ale nie wyręczanie ich, kontrolowanie czy przejmowanie odpowiedzialności przez dorosłych, np.

- wspieranie uczniów w zakresie organizacyjno-prawnym: konsultacje uczniów z dyrektorem i nauczycielami (zależnie od zakresu i rodzaju projektu) oraz pracownikami sekretariatu szkoły czy intendentem dotyczące kosztów, obowiązujących procedur zakupowych, pomoc w szacowaniu i podejmowaniu decyzji finansowych;
- budowanie kompetencji uczniów: warsztaty dla uczniów dotyczące np. planowania projektowego, szacowania kosztów, przewidywania ryzyka, podpowiadanie gotowych narzędzi typu: drzewko decyzyjne, harmonogram działań, mapa interesariuszy i sojuszników itp.

Krok 4. Uczestnictwo uczniów w całym cyklu działania – od diagnozy budżetu uczniowskiego do jego ewaluacji.

- Diagnoza potrzeb: uczniowie biorą udział w krótkich ankietach lub zorganizowanych rozmowach (np. metodą world café), mapują szkołę, oznaczając miejsca wymagające ich zdaniem zmiany/modyfikacji, przedstawiciele uczniów prowadzą podczas godzin wychowawczych w klasach rundy diagnostyczne („Co byś zmienił/zmieniła w naszej szkole?”).
- Planowanie działań: praca w małych zespołach projektowych, tworzenie prototypów przez uczniów (rysunki, wizualizacje 3D, makiety), szacowanie kosztów przez uczniów w arkuszach kalkulacyjnych.

- Konsultacje całej społeczności uczniowskiej: zgłaszanie przez uczniów uwag do prezentowanych projektów na szkolnych korytarzach lub w stworzonej przestrzeni wirtualnej (np. na „żółtych karteczkach”, do „skrzynek konsultacyjnych”, jako komentarze na Padlecie).
- Demokratyzacja wyboru projektu do realizacji: udział wszystkich uczniów w głosowaniu lub innej formule wyboru.
- Wdrażanie wybranego projektu: współpraca uczniów z nauczycielami koordynatorami, dyrekcją szkoły, pracownikami obsługi i administracji, rodzicami, sojusznikami.
- Ocena efektów: włączenie uczniów w proces ewaluacji, np. przeprowadzenie przez samorząd ankiety satysfakcji i opracowanie miniraportu zmiany (co powstało, kto korzysta, jakie zmiany zauważono, jaki jest odbiór), stworzenie wystawy/galerii „przed i po” w holu szkolnym i na stronie internetowej szkoły.

Krok 5. Zaangażowanie w promocję i realizację budżetu uczniowskiego nauczycieli, rodziców i pracowników niepedagogicznych.

Ten krok ma na celu przede wszystkim podnoszenie świadomości i budowanie sprawczości w całej szkole:

- włączenie budżetu uczniowskiego jako narzędzia rozwijania sprawczości w program wychowawczo-profilaktyczny szkoły;
- włączenie budżetu uczniowskiego do oddziałowych programów wychowawczych – omówienie celu, zasad oraz cykliczne odniesienia do wynikających z harmonogramu etapów realizacji, podejmowanie w klasach refleksji nad działaniami i efektami;
- organizowanie merytorycznych konsultacji z rodzicami – „ekspertami” (z rodzicem księgowym pomagającym urealnić elementy budżetu, rodzicem architektem pomagającym zaprojektować strefę relaksu, rodzicem grafikiem pomagającym w zaprojektowaniu ściennych aranżacji itp.);
- zaangażowanie rodziców w pomoc przy niektórych pracach i pomoc materialną (np. darowizny wyposażenia meblowego, materiałów do remontów czy narzędzi), pomoc logistyczną (np. przewóz sprzętu, materiałów), jako obserwatorów pracy komisji oceniającej zgłaszane do budżetu uczniowskiego projekty;

- współpraca z pracownikami niepedagogicznymi jako doradcami w niektórych kwestiach (np. intendent – pomoc w szacowaniu kosztów, sekretarz szkoły – pomoc przy zamówieniach i realizacji faktur, woźni – pomoc przy niektórych pracach);
- komunikowanie etapów harmonogramu i postępów prac w szkolnych mediach społecznościowych, na stronie szkoły, przez radiowęzeł, szkolną TV czy w gazetce wydawanej przez uczniów;
- zorganizowanie w szkole forum prezentacji projektów uczniowskich, na którym wśród innych projektów prezentowane będą efekty budżetu uczniowskiego.

Justyna Franczak, Przemysław Kluge

11. Sprawczość nauczycieli i sprawczość dyrektorów

11.1. Sprawczość dorosłych w szkole

Definicja sprawczości nauczycieli i dyrektorów w szkole nie różni się słownikowo od sposobu definiowania sprawczości uczniowskiej. Z uwagi na zakres wpływu dorosłych ich sprawczość ma w szkole wyjątkowy charakter. Sprawczość dyrektorska i nauczycielska obejmuje, oprócz podejmowania działań i brania za nie odpowiedzialności, także szczególną powściągliwość. Chodzi o dbałość, by jak najwięcej z puli działań przejęli uczniowie, a w przypadku dyrektora – nauczyciele. Tworzy się w ten sposób pewna kaskada sprawczości, która zakłada, że dorośli budują przestrzeń autonomicznych działań uczniów i uczennic.

Sprawczość dyrektorska powinna obejmować działania, w których nie mogą być sprawczy nauczyciele. Z kolei sprawczość nauczycielska powinna objąć te działania, w których nie mogą być sprawczy uczniowie i uczennice. Innymi słowy, przestrzeń dla sprawczości uczniów tworzą nauczyciele, korzystając ze swojej sprawczości w obszarze swojej strefy wpływu, a przestrzeń dla sprawczego działania nauczycieli tworzy dyrekcja szkoły, która definiując ramy działania nauczycieli, realizuje swoją sprawczość określoną m.in. przez prawo oświatowe, decyzje organów prowadzących i nadzoru pedagogicznego.

Sferą sprawczości dyrektorskiej i nauczycielskiej powinno być aktywne poszukiwanie i kreowanie sytuacji, w których sprawczość – odpowiednio – nauczycieli i uczniów powinna objąć jak najwięcej stref dotychczas obejmowanych sprawczością – odpowiednio – dyrektora i nauczycieli. Zatem sprawczość dorosłych w szkole staje się nieco paradoksalna. Działają oni na rzecz oddawania sprawczości dzieciom, ale tylko tam, gdzie mogą one działać na rzecz wspólnego dobra.

Sprawczym nauczycielom łatwiej tworzyć doświadczenia sprawczości dla uczniów. Ograniczenia narzucone sprawczości nauczycieli przez prawo oświatowe, dyrekcje szkół czy rodziców nie powinny być dla nauczycieli pretekstem do unikania tworzenia takich doświadczeń. W ramach autonomii, z której nauczyciel w obecnym stanie prawnym korzysta w każdej szkole, może stwarzać przestrzeń, w której uczniowie będą doświadczali sprawczości (choć nie jest to łatwe, skoro cały czas ponosi odpowiedzialność chociażby za bezpieczeństwo uczniów).

Teoria społecznego uczenia się Bandury (2001) pokazuje, że modelowanie jest ważnym czynnikiem wychowawczym i dydaktycznym. Młodzi ludzie, którzy obserwują konkretne przykłady sprawczości dorosłych, dysponują wzorem takiego rodzaju aktywności. Zapraszani do podjęcia podobnych działań za pomocą metod przedstawionych w poprzednich rozdziałach będą mieli do tego większą skłonność.

W uczeniu się sprawczości potrzebna jest podmiotowa aktywność zakładająca działanie oparte na głębokim przekonaniu, że ma ono sens i realizuje wartości bliskie młodemu człowiekowi. W ten sposób sprawczy dorośli w szkole, realizując we wspólnocie własne cele i biorąc za nie odpowiedzialność, pozostają źródłem inspiracji dla uczniów, niezależnie od tego, czy te cele *expressis verbis* przywołują sprawczość. „Nie ma w klasie nic, czego nie byłoby w pokoju nauczycielskim, i odwrotnie – to, co zdarza się w pokoju nauczycielskim, zdarza się także w klasie”. To aforystyczne zdanie, które autorzy usłyszeli od Aleksandra Pawlickiego, wykładowcy Szkoły Edukacji PAFW UW, dobrze ilustruje zależność między sprawczością dzieci i dorosłych w szkole.

11.2. Indywidualna i zbiorowa sprawczość nauczycieli

Na proces uczenia się uczniów wpływa zarówno indywidualna, jak i zbiorowa sprawczość nauczycieli, jednak siła ich wpływu znacząco się różni.

Indywidualne przekonanie o własnej skuteczności (ang. *teacher self-efficacy*) w badaniach edukacyjnych jest definiowane jako przekonanie nauczyciela, że może mieć istotny i pozytywny wpływ na wszystkich swoich uczniów. Wyższe poczucie samoskuteczności sprzyja satysfakcji z zawodu i wyższemu poziomowi zaangażowania. Ma też znaczenie dla poziomu dobrostanu i wypalenia zawodowego nauczycieli (Katra i Małek, 2025). Jednocześnie według metaanaliz publikowanych w bazie Visible Learning uśredniony wpływ indywidualnych przekonań nauczyciela na temat swojego wpływu na efekty uczenia się wynosi 0,22 odchylenia standardowego, przy średniej wartości wpływu wszystkich interwencji w wysokości 0,4. Nie jest to więc wpływ duży.

Znacznie silniejszy jest wpływ zbiorowej sprawczości nauczycieli (ang. *collective teacher efficacy*), która rozumiana jest jako podzielane przez grupę nauczycieli w konkretnym środowisku edukacyjnym przekonanie, że mają umiejętności pozwalające im pozytywnie oddziaływać na wyniki uczniów. To oznacza, że nauczyciel wierzy w skuteczność swoją i kolegów, a także skuteczność działań podejmowanych wspólnie. Metaanalizy szacujące wpływ tego przekonania na uczenie się uczniów określają go na poziomie 1,12 (a w niektórych opracowaniach nawet na 1,57), czyli trzy- lub nawet czterokrotnie więcej niż średni wpływ wszystkich interwencji. Oznacza to, że przekonanie zespołu nauczycieli, że działając jako grupa, mogą mieć pozytywny

wpływ na uczenie się uczniów, faktycznie wpływa na ten proces silniej niż nawet najbardziej skuteczne metody nauczania, oceniania czy zarządzania klasą.

Można założyć, że sprawczość zbiorowa nie może zaistnieć bez sprawczości indywidualnej, ale to dopiero zbiorowe przekonanie o skuteczności naszych oddziaływań na uczniów ma najsilniejszy wpływ. Z punktu widzenia dyrektora szkoły oznacza to, że nie wystarczy troska o indywidualną sprawczość nauczycielską – choć ta wydaje się nieodzownym przyczynkiem do osiągnięcia zbiorowej sprawczości. Dopiero zespół dorosłych (rada pedagogiczna), który jest przekonany, że wspólnie może osiągać ważne cele, jest kluczowy dla efektywności szkoły. Jeśli nauczyciele wierzą, że mogą mieć wspólnie pozytywny wpływ na uczenie się uczniów, to bardzo prawdopodobne, że faktycznie go osiągną. Pozytywny wpływ zbiorowej sprawczości nauczycieli rozciąga się znacząco dalej – mają oni większą satysfakcję z pracy, doświadczają mniej stresu i wykazują większe zaangażowanie w wykonywany zawód, a początkujący nauczyciele rzadziej rezygnują z pracy w zawodzie (Donohoo i in., 2020).

Zbiorowa sprawczość nauczycieli może więc być dźwignią do poprawy uczenia się uczniów i szerzej – sposobu działania szkoły, dlatego warto zadać sobie pytanie, w jaki sposób się ona przejawia.

Donohoo i in. (2020) opisali czynniki wspierające w szkole przekonanie nauczycieli o swojej zbiorowej skuteczności i pogrupowali je w kilka obszarów:

- wpływ nauczycieli na to, co dzieje się w szkole;
- wykorzystanie informacji zwrotnej;
- spójność wiedzy nauczycieli;
- zgodność celów;
- responsywność przywództwa.

Ciekawy wgląd w rozumienie pojęcia zbiorowej skuteczności nauczycieli i jego przejawów oferuje analiza stwierdzeń wykorzystywanych w badaniu tego zjawiska w szkołach przez zespół Donohoo, O'Leary i Hattiego (Donohoo i in., 2020).

Zaawansowany wpływ nauczycieli

- Nauczycielom powierza się podejmowanie ważnych decyzji dotyczących całej szkoły.
- Nauczycielom zapewnia się autentyczne możliwości pełnienia funkcji liderek.
- Nauczyciele mają głos w sprawach związanych z poprawą funkcjonowania szkoły.
- Nauczyciele aktywnie uczestniczą w ustalaniu celów doskonalenia pracy szkoły.

- Pomysły i kompetencje nauczycieli są cenione.
- Nauczyciele są zaangażowani w planowanie działań mających na celu poprawę wyników uczniów.

Ocenianie jako informacja zwrotna

- Nauczyciele wypracowują wspólne rozumienie postępów uczniów z innymi nauczycielami w szkole.
- Dyrekcja regularnie docenia osiągnięcia poszczególnych osób i zespołów w szkole.
- Grono pedagogiczne nieustannie analizuje, w jakim stopniu stosowane praktyki dydaktyczne wspierają uczenie się wszystkich uczniów.
- Grono pedagogiczne korzysta z wielu źródeł danych przy ocenie postępów i osiągnięć uczniów w czasie.
- Nauczyciele regularnie proszą uczniów o informację zwrotną i wykorzystują ją do dostosowania nauczania do ich potrzeb.
- Nauczyciele systematycznie analizują, w jaki sposób ich praca przyczynia się do realizacji wizji i celów szkoły.
- Nauczyciele prowadzą rozmowy na temat wartości stosowanych przez nich obecnie praktyk dydaktycznych.

Spójna wiedza nauczycieli

- Grono pedagogiczne podziela wspólne przekonania dotyczące metod nauczania najbardziej wspierających uczenie się uczniów.
- Grono pedagogiczne zgadza się co do tego, co stanowi skuteczną praktykę dydaktyczną.
- Grono pedagogiczne jest zgodne co do strategii oceniania, które mają największy wpływ na uczenie się.
- Nauczyciel zna strategie zarządzania klasą stosowane przez innych nauczycieli.
- Nauczyciel zna rodzaje informacji zwrotnej, jakie współpracownicy przekazują uczniom.
- Nauczyciel zna praktyki dydaktyczne stosowane przez innych nauczycieli w tej szkole.

Zgodność celów

- Cele doskonalenia pracy szkoły są ustalone i zrozumiałe dla całego grona pedagogicznego.
- Wśród nauczycieli panuje zgoda co do celów szkoły.
- Szkolne cele doskonalenia są realistyczne.

- Istnieje proces, który umożliwia nauczycielom współpracę przy ustalaniu celów doskonalenia.
- Ogólnoszkolne cele doskonalenia są jasne i konkretne.
- Nauczyciele są zaangażowani w realizację celów doskonalenia szkoły.

Responsywne przywództwo

- Dyrekcja wspiera nauczycieli w skutecznym wykonywaniu obowiązków.
- Dyrekcja troszczy się o grono pedagogiczne.
- Dyrekcja chroni nauczycieli przed sprawami, które mogłyby odciągać ich uwagę od nauczania i uczenia się.
- Dyrekcja zapewnia nauczycielom czas na angażowanie się w inicjatywy doskonalenia szkoły.
- Dyrekcja bierze pod uwagę opinie nauczycieli przy podejmowaniu działań wpływających na ich pracę.
- Dyrekcja zapewnia nauczycielom dostęp do materiałów potrzebnych do realizacji działań na rzecz doskonalenia szkoły.

Źródło: Donohoo i in., 2020.

11.3. Tworzenie w szkole ram systemu sprzyjającego sprawczości

We wcześniejszych rozdziałach zostały opisane warunki rozwoju sprawczości uczniów i uczennic. W praktyce dyrektorskiej oznacza to, że należy uwzględniać je w planowaniu, nadzorze i w innych działaniach dyrektora jako lidera edukacyjnego nadającego ton aktywności nauczycieli i ich współpracy.

Zadaniem dyrektora jest jednak tworzenie środowiska sprzyjającego sprawczości nie tylko uczniów, lecz także nauczycieli. Budowaniu zbiorowej sprawczości nauczycieli mogą służyć podobne działania, które odnoszą się do sprawczości uczniów (np. tworzenie sytuacji wyboru i zachęcanie do podejmowania autonomicznych decyzji). Jest jednak wiele praktyk dyrektorskich, które szczególnie służą budowaniu środowiska zbiorowej sprawczości dla działających autonomicznie i współpracujących ze sobą profesjonalistów, jakimi są nauczyciele. Z badań (Anderson i in., 2023) wiemy, jakie to praktyki.

Tabela 3. Praktyki dyrektora budujące zbiorową sprawczość nauczycieli

Obszar działania dyrektora	Praktyki dyrektorskie
Obszar rozwijania wiedzy i kompetencji nauczycieli	• uspoźnianie wewnątrz rady pedagogicznej aktualnej wiedzy o uczeniu się • organizowanie praktyk współpracy nauczycieli wokół zagadnień uczenia się uczniów
Obszar tworzenia zasad i ram działania środowiska szkolnego	• formułowanie wysokich oczekiwań wobec wszystkich nauczycieli • formułowanie wspólnych celów • dawanie nauczycielom szerokiej autonomii działania
Obszar pracy z indywidualnymi przekonaniami nauczycieli	• budowanie narracji sprawczości nauczycieli i modelowanie pożądanych zachowań • wspieranie wspólnych refleksji i dyskusji o uczeniu się własnym i uczniów • zbieranie dowodów własnego wpływu i świętowanie sukcesów

Źródło: Anderson i in., 2023.

W obszarze budowania wiedzy i rozwijania kompetencji nauczycieli badacze zidentyfikowali dwie najskuteczniejsze praktyki:

- uspoźnianie wewnątrz rady pedagogicznej aktualnej wiedzy o uczeniu się;
- organizowanie praktyk współpracy nauczycieli wokół zagadnień uczenia się uczniów.

Mogą być tu pomocne dobrej jakości szkolenia warsztatowe zamawiane u wiarygodnych podmiotów, ale także wzmacnianie pozycji zespołów zadaniowych (np. przedmiotowych) w planowaniu pracy i upodmiotowienie rady pedagogicznej w procesie planowania nadzoru pedagogicznego skupionego na uczeniu się. Szczególne znaczenie ma zapewnienie wymiany doświadczeń i wzajemnego uczenia się nauczycieli od siebie, choćby w formie obserwacji lekcji, spaceru edukacyjnego, wspólnej analizy prac uczniów oraz zadań edukacyjnych, praktyk interwizyjnych (wspólne analizowanie trudnych sytuacji) i zespołowego namysłu nad uczeniem się konkretnych grup, a nawet poszczególnych uczniów.

W obszarze tworzenia zasad i ram działania środowiska szkolnego zidentyfikowano trzy szczególnie skuteczne praktyki:

- formułowanie wysokich oczekiwań wobec wszystkich nauczycieli;
- formułowanie wspólnych celów;
- dawanie nauczycielom szerokiej autonomii działania.

Ten obszar to domena nadzoru pedagogicznego, wspólnego planowania i praktyki zarządzania skupionego na jasno wyrażonych i konkretnych celach opisujących oczekiwany rozwój uczniów. Można to określić jako pomocniczość – pozostawianie jak najwięcej decyzji nauczycielom i konsultowanie z nimi wszystkich aspektów związanych z tworzeniem w szkole dobrych warunków do uczenia się. Określane, ewaluowane i analizowane w ten sposób oczekiwania powinny być wynikiem wspólnej pracy w najszerszym możliwym konsensusie między wszystkimi zainteresowanymi. Ta partycypacyjność nie wyklucza stanowczości w egzekwowaniu ustalonych celów.

W obszarze wpływania na indywidualne przekonania nauczycieli badacze piszą o trzech istotnych i sprawdzonych praktykach:

- budowaniu narracji sprawczości nauczycieli i modelowanie pożądanych zachowań;
- wspieraniu wspólnych refleksji i dyskusji o uczeniu się własnym i uczniów;
- zbieraniu dowodów własnego wpływu i świętowaniu sukcesów.

To domena leaderskiej roli dyrektora nie tylko jako lidera zespołu pracowników, lecz także „lidera uczenia się”. Taki lider uczestniczy i zachęca przy różnych okazjach do rozmów o największym wyzwaniu profesjonalnym w szkole – wzmacnianiu uczenia się uczniów. Wyraża swoją opinię na podstawie własnych przekonań, ale także dostępnych naukowych dowodów pokazujących skuteczne sposoby pracy nauczycielskiej. Świętowanie dowodów własnego skutecznego wpływu wieńczy wspólną pracę i motywuje wspólnotę do działań w logice: zaplanujmy – wykonajmy – zbierzmy dowody – świętujmy.

Dyrektorska higiena sprawczości

Codienne wyzwania, poczucie odpowiedzialności za wielu ludzi i bezpieczeństwo mogą odbierać siły, przywoływać mało konstruktywne mechanizmy obronne i zmniejszać wiarę w sukces. Jak zadbać o własną sprawczość? Podpowiedzi można znaleźć we wskazówkach, którą pomagają uczniom i uczennicom zyskać i zachować sprawczość:

Unikaj osamotnienia

- Buduj zespół oparty na zaufaniu – delegowanie zadań, wspólne podejmowanie decyzji, otwarta komunikacja.
- Unikaj izolacji – aktywne uczestnictwo w sieciach dyrektorskich, grupach wsparcia, konferencjach branżowych.

- Korzystaj z dostępnego wsparcia psychologicznego i profesjonalnego – coaching, mentoring, superwizja, terapia, szczególnie w okresach przeciążenia.
- Doceniaj nauczycieli – dobra atmosfera w gronie pedagogicznym przekłada się na dobrostan całej społeczności.

Pielęgnuj przekonanie o własnej skuteczności

- Ustalaj priorytety – skupianie się na tym, co najważniejsze, zamiast reagowania na każdy bodziec.
- Zarządzaj sobą w czasie – planowanie dnia z uwzględnieniem przerw i czasu na regenerację.
- Automatyzuj i deleguj – korzystanie z narzędzi cyfrowych, przekazywanie części obowiązków innym, jeśli są na to gotowi.
- Wyznaczaj granice – chronienie wolnego czasu, wybieranie przestrzeni i czasu na swoje aktywności.
- Ułóż współpracę z organem prowadzącym i nadzorującym – w miarę możliwości jasne zasady, przejrzyste finansowanie, wsparcie w sytuacjach kryzysowych.

Zadbaj o siebie, w tym o samoregulację

- Regularnie obserwuj siebie i sprawdzaj, co możesz dla siebie zrobić – monitorowanie własnych emocji, zdrowia i poziomu stresu.
- Marzenia i aspiracje zmieniaj w cele ambitne, ale osiągalne.
- Planuj działania z dużym zapasem czasowym, by zostawić czas na nieprzewidziane zdarzenia i okoliczności.
- Zadbaj o urlopy i regenerację – korzystanie z przysługujących przerw, w tym urlopów dla poratowania zdrowia, jeśli to konieczne.

Nastaw się na rozwój

- Zastanawiaj się nad swoimi potrzebami i aspiracjami, poszukaj sposobów ich zaspokojenia.

- Podejmij decyzję, w jakim obszarze chcesz rozwinąć swoje umiejętności, zaplanuj służące temu działania i zauważaj postępy.
- Uświadamiaj sobie, czego się uczysz na podstawie własnych błędów.
- Obserwuj swoje nawyki i sprawdzaj, czy dobrze ci służą.
- Jeśli nawyki nie przynoszą dobrych rezultatów, docień je, bo dobrze ci służyły, i ucz się nowych.

Bibliografia

- Allen, K. A., Kern, M. L. (2017). *School belonging in adolescents: Theory, research and practice*. Springer.
- Anderson, C. M., Summers, K. H., Kopatich, R. D., Dwyer, W. B. (2023). Collective Teacher Efficacy and Its Enabling Conditions: A Proposed Framework for Influencing Collective Efficacy in Schools. *AERA Open*, 9. <https://doi.org/10.1177/23328584231175060>
- Aronson, J., Fried, C. B., Good, C. (2002). Reducing the effects of stereotype threat on African American college students by shaping theories of intelligence. *Journal of Experimental Social Psychology*, 38(2), 113–125. <https://doi.org/10.1006/jesp.2001.1491>
- Baka, Ł. (2017). Norweska Skala Poczucia Własnej Skuteczności Nauczycieli – psychometryczne właściwości polskiej wersji narzędzia. *Medycyna Pracy/Workers' Health & Safety*, 68(6), 743–755.
- Baka, Ł., Cieślak, R. (2010). Zależności między stresorami w pracy a wypaleniem zawodowym i zaangażowaniem w pracę w grupie nauczycieli: pośrednicząca rola przekonań o własnej skuteczności i wsparcia społecznego. *Studia Psychologiczne*, 48(4), 5–19.
- Bandura, A. (1977a). *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Bandura, A. (1977b). *Social learning theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1988). Organizational applications of social cognitive theory. *Australian Journal of Management*, 13(2), 275–302.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175–1184.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman.
- Bandura, A. (1999). A social cognitive theory of personality. W: L. A. Pervin, O. P. John (red.), *Handbook of personality: Theory and research* (wyd. 2, s. 154–196). Guilford Press.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26.
- Bandura, A. (2015). *Teoria społecznego uczenia się* (tłum. J. Kowalczyńska, J. Radzicki). Wydawnictwo Naukowe PWN.

Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development*, 78(1), 246–263. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.00995.x>

Briceño, E. (2015, 23 listopada). *Why understanding these four types of mistakes can help us learn*. <https://www.kqed.org/mindshift/42874/why-understanding-these-four-types-of-mistakes-can-help-us-learn>

Brummelman, E., Crocker, J. (2016). The praise paradox: When and why praise backfires in children with low self-esteem. *Child Development Perspectives*, 10(2), 111–115. <https://doi.org/10.1111/cdep.12171>

Brzezińska, A. (2005). *Spółeczna psychologia rozwoju*. Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Chomczyńska-Rubacha, M., Rubacha, K. (2013). *Test Poczucia Skuteczności. Podręcznik*. Pracownia Narzędzi Badawczych Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN; Wydawnictwo Naukowe UMK.

Czerepaniak-Walczak, M. (1997). *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela: Między adaptacją a emancypacją*. Wydawnictwo Edytor.

Deci, E. L., Olafsen, A. H., Ryan, R. M. (2017). Self-determination theory in work organizations: The state of a science. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4, 19–43. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113108>

Donohoo, J., Hattie, J., Eells, R. (2018). The power of collective efficacy. *Educational Leadership*, 75(6), 40–44.

Donohoo, J., O'Leary, T., Hattie, J. (2020). The design and validation of the enabling conditions for collective teacher efficacy scale (EC-CTES). *Journal of Professional Capital and Community*, 5(2). <https://doi.org/10.1108/JPCC-08-2019-0020>

Dryll, E. (2002). *Interakcja wychowawcza*. Wydawnictwo IP PAN.

Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040–1048.

Dweck, C. S. (2014, czerwiec). *The power of yet* | TEDxNorrköping. <https://www.youtube.com/watch?v=J-swZaKN2lc>

Dweck, C. S. (2016, 11 stycznia). *Recognizing and overcoming false growth mindset*. <https://www.edutopia.org/blog/recognizing-overcoming-false-growth-mindset-carol-dweck>

Dweck, C. S. (2017). *Nowa psychologia sukcesu. Nastawienie na rozwój to gwarancja sukcesu* (tłum. A. Czajkowska). Muza.

Dweck, C. S., Walton, G. M., Cohen, G. L. (2014). *Academic tenacity: Mindsets and skills that promote long-term learning*. Bill & Melinda Gates Foundation. <https://ed.stanford.edu/sites/default/files/manual/dweck-walton-cohen-2014.pdf>

Edwards, A., D'Arcy, C. (2004). *Relational agency and disposition in sociocultural accounts of learning to teach*. *Educational Review*, 56(2), 147–155.

Eisenberger, N. I., Lieberman, M. D. (2004). Why rejection hurts: A common neural alarm system for physical and social pain. *Trends in Cognitive Sciences*, 8, 294–300.

Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. Norton.

Fundacja Szkoła z Klasą. (2021). *Rozmawiaj z klasą. Codziennosc wychowawstwa – co jest ważne dla wychowawców i młodych ludzi? Raport z badania*. <https://www.szkolazklasa.org.pl/codziennosc-wychowawstwa-co-jest-wazne-dla-wychowawcow-i-młodych-ludzi/>

Gajda, M. (2023). *Przejmij kierownicę, czyli o znaczeniu samoregulacji i jej uwarunkowaniach*. Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego.

Gladwell, M. (2008). *Outliers: The story of success*. Little, Brown and Company.

Gollwitzer, P. M. (1999). Implementation intentions: Strong effects of simple plans. *American Psychologist*, 54(7), 493–503.

Good, C., Aronson, J., Inzlicht, M. (2003). Improving adolescents' standardized test performance: An intervention to reduce the effects of stereotype threat. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24(6), 645–662. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2003.09.002>

Gowing, A. (2019). Peer–peer relationships: A key factor in enhancing school connectedness and belonging. *Educational and Child Psychology*, 36(2), 64–77.

Gurycka, A. (1978). *Rozwój i kształtowanie zainteresowań*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Gurycka, A. (1989). Podmiotowość – postulat dla wychowania. W: A. Gurycka, M. Kofta (red.), *Podmiotowość w doświadczeniach wychowawczych dzieci i młodzieży. Wychowanek jako podmiot działań* (s. 9–24). Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

Hagerty, B. M., Lynch-Sauer, J., Patusky, K. L., Bouwsema, M., Collier, P. (1992). Sense of belonging: A vital mental health concept. *Archives of Psychiatric Nursing*, 6(3), 172–177. [https://doi.org/10.1016/0883-9417\(92\)90028-H](https://doi.org/10.1016/0883-9417(92)90028-H)

Hart, R. A. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. UNICEF.

Hattie, J. (2015). *Widoczne uczenie się dla nauczycieli. Jak maksymalizować siłę oddziaływania na uczenie się uczniów* (tłum. zbiorowe). Centrum Edukacji Obywatelskiej.

Karoly, P. (1993). Mechanisms of self-regulation: A systems view. *Annual Review of Psychology*, 44(1), 23–52.

Katra, G. (2011). Rola i znaczenie samoregulacji w rozwoju dzieci i młodzieży. Kształtowanie samoregulacji w procesie wychowania i nauczania uczniów klas starszych – wskazówki praktyczne dla pedagoga w szkole podstawowej. W: A. Piekarska (red.), *Poradnik pedagoga szkolnego* (E 1.2., s. 1–12). Wydawnictwo Raabe.

Katra, G. (2019). Współczesne ujęcia i modele wychowania. *Psychologia Wychowawcza*, 58(16), 27–48.

Katra, G. (2025). Klimat w szkole z perspektywy psychologa szkolnego. W: G. Katra, K. Małek (red.), *Szkolny kalejdoskop. Psycholog szkolny wobec wyzwań współczesności* (s. 243–275). Liberi Libri.

Katra, G., Małek, K. (red.). (2025). *Szkolny kalejdoskop. Psycholog szkolny wobec wyzwań współczesności*. Liberi Libri.

Kaźmierczak, J., Bulkowski, K. (red.). (2023). *Przeczytać i zrozumieć. Wyniki międzynarodowego badania osiągnięć czwartoklasistów w czytaniu – PIRLS 2021*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Kaźmierczak, J., Bulkowski, K. (red.). (2024). *Polscy piętnastolatki w perspektywie międzynarodowej. Wyniki badania PISA 2022*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Korczak, J. (1929). *Prawo dziecka do szacunku*. Wydawnictwo J. Morkowicza.

Małek, K., Katra, G. (2024). *Obszar „Sprawczość” w Profilu Absolwenta / Absolwentki. Analiza krytyczna z perspektywy wiedzy psychologicznej*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Mithaug, D. E. (2003). *Self-determined learning theory: Construction, verification, and evaluation*. Lawrence Erlbaum Associates.

- Morehead, J. (2012, 19 czerwca). *Stanford University's Carol Dweck on the growth mindset and education*. <https://onedublin.org/2012/06/19/stanford-universitys-carol-dweck-on-the-growth-mindset-and-education/>
- Niemierko, B. (2022). Diagnostyka edukacyjna dla demokracji. W: B. Niemierko, M. Szmigel (red.), *Diagnozowanie kształcenia w edukacji stacjonarnej i zdalnej*. Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej (XXVIII Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej).
- OECD. (2019). *OECD Learning Compass 2030: A series of concept notes*. OECD.
- Parentkind. (2022). *The National Parent Survey 2022 (Parent Voice Report)*. <https://www.parentkind.org.uk/research-and-policy/parent-research/parent-voice-reports>
- Paunesku, D., Walton, G. M., Romero, C., Smith, E. N., Yeager, D. S., Dweck, C. S. (2015). Mind-set interventions are a scalable treatment for academic underachievement. *Psychological Science*, 26(6), 784–793. <https://doi.org/10.1177/0956797615571017>
- Piaget, J. (1972). *Psychology and pedagogy*. Viking Press.
- Purkey, W. W., Novak, J. M. (1996). *Inviting school success: A self-concept approach to teaching, learning, and democratic practice*. Wadsworth Publishing.
- Reeve, J. (2016). Autonomy-supportive teaching: What it is, how to do it. W: W. C. Liu, J. C. K. Wang, R. M. Ryan (red.), *Building autonomous learners: Perspective from research and practice using self-determination theory* (s. 129–152). Springer.
- Robinson, V. (2011). *Student-centered leadership*. Jossey-Bass.
- Rubbie-Davies, C., Hattie, J. (2024). The powerful impact of teacher expectations: A narrative review. *Journal of the Royal Society of New Zealand*, 55(2), 343–371. <https://doi.org/10.1080/03036758.2024.2393296>
- Salanova, M., Peiró, J. M., Schaufeli, W. B. (2002). Self-efficacy specificity and burnout among information technology workers: An extension of the job demands–control model. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 1(1), 1–25.
- Smith, D., Fisher, D., Frey, N., Pompei, V., Steward, R. (2024). *Belonging in school: Creating a place where kids want to learn and teachers want to stay – An illustrated playbook*. Corwin.
- Sokołowska, E., Kutra, G., Cierpka, A., Turska, D. (2017). Psycholog jako współkreator środowiska i procesu edukacyjno-wychowawczego. *Psychologia Rozwojowa*, 22(2), 33–42.

- Spielman, R. M., Jenkins, W. J., Lovett, M. D., Czarnota-Bojarska, J. (2020). *Psychologia*. <https://assets.openstax.org/oscms-prodcms/media/documents/Psychologia.pdf>
- Śliwerski, B. (2015). *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*. Impuls.
- Taraska, A., Solak, D. (2018). *Kropka z błędem*. Wydawnictwo Dwie Siostry.
- Tragarz, M. (2019). *Samorząd uczniowski. Przewodnik dla dyrektorów*. https://angazuj.ceo.org.pl/wp-content/uploads/sites/4/2021/09/samorzad_uczniowski_michal_tragarz.pdf
- Vancouver, J. B., Thompson, C. M., Tischner, E. C., Putka, D. J. (2002). Two studies examining the negative effect of self-efficacy on performance. *Journal of Applied Psychology*, 87(3), 506–516.
- Visible Learning. (2018). *Hattie Ranking: 252 influences and effect sizes related to student achievement*. <https://visible-learning.org/hattie-ranking-influences-effect-sizes-learning-achievement/>
- Wasilewska, O. (red.). (2023). *Młodzi w demokracji. Wyniki Międzynarodowego Badania Kompetencji Obywatelskich ICCS 2022*. Instytut Badań Edukacyjnych.
- WHO. (2001). *The World Health Report 2001: Mental health – new understanding, new hope*. World Health Organization.
- Yeager, D. S., Dweck, C. S. (2020). What can be learned from growth mindset controversies? *American Psychologist*, 75(9), 1269–1284. <https://doi.org/10.1037/amp0000794>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice* (czerwiec).
- Zimmerman, B. J., Schunk, D. H. (2004). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Routledge.
- Żmijewska-Kwirąg, S. (red.). (2017). *Kto na ochotnika? Szkolne programy wolontariatu*. <https://biblioteka.ceo.org.pl/publikacja-kto-na-ochotnika-szkolne-programy-wolontariatu/>

Strony internetowe

<https://www.visiblelearningmetax.com/>

<https://ideas.classdojo.com/b/growth-mindset>

Dodatkowe publikacje na temat sprawczości

American Psychological Association. (b.d.). *Using praise to enhance student resilience and learning outcomes*. <https://www.apa.org/education-career/k12/using-praise>

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117–148.

Bandura, A., Adams, N. E., Beyer, J. (1977). Cognitive processes mediating behavioral change. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35(3), 125–139.

Brzezińska, A. (red.). (2014). *Niezbędnik dobrego nauczyciela. Seria I: Rozwój w okresie dzieciństwa i dorastania* (t. 2–5). Instytut Badań Edukacyjnych.

Tom 2: Matejczuk, J., *Rozwój dziecka. Wiek przedszkolny (2/3–5/6 lat)*.

Tom 3: Kamza, A., *Rozwój dziecka. Wczesny wiek szkolny (5/6–8/9 lat)*.

Tom 4: Rękosiewicz, M., Jankowski, P. *Rozwój dziecka. Środkowy wiek szkolny (8/9–11/12 lat)*.

Tom 5: Piotrowski, K., Ziółkowska, B., Wojciechowska, J. *Rozwój nastolatka. Wczesna faza dorastania (11/12–14/15 lat)*.

Centrum Edukacji Obywatelskiej. (b.d.). *Praca z błędem*. <https://szkoladlainnowatora.ceo.org.pl/praca-z-bledem/>

Cosner, C. (2025). *Why kindergarten is an essential time to teach a growth mindset*. Edutopia. <https://www.edutopia.org/article/kindergarten-growth-mindset>

Czerkawska, J., Pintał, D., Witkowski, J. (2022). *Jak rozwijać kompetencje proinnowacyjne w szkole? Przewodnik i rekomendacje dla dyrekcji*. Centrum Edukacji Obywatelskiej. https://szkoladlainnowatora.ceo.org.pl/wp-content/uploads/2022/11/Przewodnik-i-rekomendacje-dla-dyrekcji_online.pdf

Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Psychology Press.

Dweck, C. S. (2008). *Brainology: Transforming students' motivation to learn* [PDF]. Stanford University. https://www.lamission.edu/sites/lamc.edu/files/2022-08/Brainology_85E_0.pdf

Faddis, T., Fisher, D., Frey, N. (2022). *The 5 steps of a collective efficacy cycle*. <https://corwin-connect.com/2022/07/the-5-steps-of-a-collective-efficacy-cycle/>

Goddard, R. D., Hoy, W. K., Woolfolk Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479–507.

Niemierko, B., Szmigiel, M. K. (red.). (2022). *Diagnozowanie kształcenia w edukacji stacjonarnej i zdalnej*. Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej. https://www.ptde.org/pluginfile.php/1561/mod_page/content/14/wydawnictwo%202022.pdf

Katra, G., Bilska, A. (2021). Nauczyciel jako lider. Styl kierowania klasą a efektywność uczenia się uczniów. W: A. Burnos, K. Bargiel-Matusiewicz, G. Katra, E. Pisula (red.), *Wybrane problemy psychologiczne współczesnej szkoły* (s. 203–224). Wydawnictwo Naukowe Scholar Sp. z o.o.

Kazdin, A. E. (1979). Imagery elaboration and self-efficacy in the covert modeling treatment of unassertive behavior. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 47(4), 725–733.

Król-Fijewska, M. (1993). *Stanowczo, łagodnie, bez lęku, czyli 13 wykładów o asertywności*. Intra.

Mueller, C. M., Dweck, C. S. (1998). Intelligence praise can undermine motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 33–52.

Paley, V. G. (1993). *You can't say you can't play*. Harvard University Press.

Project for Education Research that Scales (PERTS). (b.d.). *Mindset Kit: Resources for growth and learning mindsets*. <https://www.mindsetkit.org/>

Project for Education Research that Scales / ClassDojo. (b.d.). *ClassDojo – aplikacja komunikacyjna dla nauczycieli, uczniów i rodziców*. <https://www.classdojo.com/pl-pl/>

Skibska, J. (2014). Myśl Lwa S. Wygotskiego we współczesnej edukacji małego dziecka. W: K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja jutra. Od tradycji do nowoczesności. Aksjologia w edukacji jutra* (s. 307–316). Wydawnictwo Humanitas.

Sokołowska, E., Katra, G. (2020). A new approach to the professional role of the school psychologist. *Roczniki Psychologiczne*, 22, 193–211.

Tyszkowska, M. (2022). *Samoregulacja uczenia się w edukacji przedmiotowej*. <https://tyszkowska.edu.pl/strefa-rodzica/samoregulacja-uczenia-sie-kluczowa-kompetencja-jutra/>

Yeager, D. S., Romero, C., Paunesku, D., Hulleman, C. S., Schneider, B., Hinojosa, C., Lee, H. Y., O'Brien, J., Flint, K., Roberts, A., Trott, J., Greene, D., Walton, G. M., Dweck, C. S. (2016). Using design thinking to improve psychological interventions: The case of the growth mindset during the transition to high school. *Journal of Educational Psychology*, 108(3), 374–391.

Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166–183.

Żmijewska-Kwiręg, S. (2021). *Siła zbiorowej skuteczności nauczycieli*. Centrum Edukacji Obywatelskiej. <https://biblioteka.ceo.org.pl/zbiorowa-skutecnosc-nauczycieli/>

Żmijewska-Kwiręg, S. (2024). Jak przekonać rodziców do zmian. *Dyrektor Szkoły*, 5, 27–32.

Żmijski, J. (2023). *Strategie i metody pracy z konfliktem w szkole*. Centrum Edukacji Obywatelskiej. https://biblioteka.ceo.org.pl/wp-content/uploads/sites/4/2024/02/Zmijski_Strategie_i_metody_pracy_z_konfliktem.pdf