



Anna Błaszczak

Otwartość i elastyczność myślenia jako wsparcie adaptacji i integracji dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracji

PRZEWODNIK





Spis treści

Wprowadzenie	3
1. Mechanizmy poznawcze utrudniające widzenie Innych	4
1.1. Egocentryzm poznawczy i ograniczenia przyjmowania perspektywy	5
1.2. Klasyczny błąd atrybucji.....	6
1.3. Stereotypizacja i upraszczanie informacji społecznych	7
1.4. Myślenie dychotomiczne („my – oni”)	7
1.5. Błąd potwierdzenia	8
2. Od zniekształceń poznawczych do rozumienia innych. Wyzwania i kierunki pracy w klasie wielokulturowej	9
3. Nauczyciel jako model otwartości poznawczej i komunikacji.....	10
4. Reagowanie na sytuacje trudne	11
5. Planowanie i podejmowanie działań proaktywnych rozwijających myślenie otwarte i zdolność przyjmowania perspektywy	14
5.1. Czym jest myślenie otwarte i elastyczne?	14
5.2. Jakie znaczenie dla funkcjonowania uczniów ma otwartość myślenia i umiejętność dostrzegania różnych perspektyw?	15
6. Jak rozwijać myślenie otwarte i zdolność przyjmowania perspektywy w kontekście szkolnym?	16
7. Jak projektować zadania rozwijające myślenie otwarte na lekcjach przedmiotowych?	17
Bibliografia	20

Wprowadzenie

Współczesna szkoła coraz częściej funkcjonuje jako przestrzeń spotkania uczniów o zróżnicowanych doświadczeniach społecznych, językowych i kulturowych. Szczególnie widoczne jest to w klasach, w których uczą się dzieci i młodzież z doświadczeniem migracji (Nikitorowicz, 2020). Różnice w sposobach interpretowania rzeczywistości, normach społecznych czy stylach komunikacji są codziennością w takich środowiskach. Oznacza to, że w szkole uczniowie nie tylko zdobywają wiedzę przedmiotową, ale także równolegle uczą się rozumienia innych ludzi – ich perspektyw, przekonań i sposobów widzenia świata. Ten proces i wynikające z niego potrzeby dzieci dostrzegane są na całym świecie. Raporty organizacji międzynarodowych (OECD, 2019; UNHCR, 2024) podkreślają, że szkoła, poza rozwijaniem wiedzy młodych osób, powinna przygotowywać uczniów do funkcjonowania w świecie złożoności i zmienności. W modelu OECD Learning Compass 2030 szczególne znaczenie przypisuje się kompetencjom takim jak krytyczne myślenie, refleksyjność oraz zdolność uwzględniania różnych perspektyw (OECD, 2019).

W tym kontekście należy zwrócić uwagę na myślenie otwarte i elastyczne, rozumiane jako dyspozycja poznawcza umożliwiająca wyjście poza własny punkt widzenia oraz uwzględnianie alternatywnych interpretacji rzeczywistości. Jak podkreśla Baron (2008), polega ono na poszukiwaniu i rozważaniu różnych możliwości, dowodów i argumentów, także tych sprzecznych z własnymi przekonaniami. Stanowi fundament myślenia racjonalnego i krytycznego, ponieważ przeciwdziała tendencji do jednostronnej interpretacji informacji oraz pochopnego formułowania wniosków (Stanovich, 2011; Stanovich i in., 2016).

W literaturze przedmiotu wskazuje się, że myślenie otwarte i elastyczne obejmuje dwa kluczowe komponenty: zdolność do wychodzenia poza własną perspektywę (decentracja poznawcza) oraz gotowość do uwzględniania perspektyw innych niż faworyzowana (Błaszczak, 2024a). Pierwszy z nich ma charakter poznawczy i wiąże się z możliwością „oderwania się” od własnych przekonań, drugi natomiast dotyczy motywacyjnej gotowości do angażowania się w analizę alternatywnych punktów widzenia. Dopiero współwystępowanie obu tych elementów pozwala mówić o rzeczywistej otwartości w myśleniu.

Znaczenie tej kompetencji szczególnie wyraźnie ujawnia się w sytuacjach różnorodności społecznej i kulturowej. Jak zauważa Merryfield (2012), otwartość na odmienne doświadczenia i wartości pozwala uczniom zrozumieć, dlaczego ludzie w różnych częściach świata myślą i działają inaczej, a także sprzyja kwestionowaniu stereotypów i uproszczeń. W klasach

zróżnicowanych kulturowo i społecznie brak tej kompetencji może prowadzić do nieporozumień, uprzedzeń oraz trudności w budowaniu relacji rówieśniczych.

Jednocześnie liczne badania psychologiczne pokazują, że naturalną tendencją człowieka jest przetwarzanie informacji w sposób selektywny i zgodny z wcześniejszymi przekonaniem. Zjawisko to określane jest mianem błędu potwierdzenia (*confirmation bias*). Polega ono na preferowaniu informacji spójnych z własnymi sądami oraz ignorowaniu danych sprzecznych (Kahneman, 2011; Stanovich, 2011). Może to prowadzić do interpretowania zachowania innych osób w sposób uproszczony, pomijając kontekst sytuacyjny lub kulturowy oraz utrwalanie nieadekwatne przekonania na temat innych grup.

Myślenie otwarte i elastyczne stanowi przeciwwagę dla tych tendencji. Jak wskazują Błaszczak i Klocek (2022), osoby przekonane o wartości rozważania różnych argumentów oraz gotowości do zmiany zdania częściej same stosują te strategie w praktyce. Oznacza to, że rozwijanie odpowiednich przekonań dotyczących procesu myślenia może wzmacniać otwartość poznawczą uczniów. Istotne jest również to, że dyspozycja ta może być z powodzeniem rozwijana w toku edukacji. Badania prowadzone wśród młodzieży pokazują, że w okresie adolescencji obserwuje się stopniowy wzrost otwartości na różne perspektywy, głębszego poszukiwania informacji oraz większej refleksyjności w myśleniu (Metz i in., 2020). Jednocześnie środowisko szkolne może ten rozwój wzmacniać lub hamować – poprzez sposób organizacji zajęć, rodzaj stawianych zadań oraz klimat klasy. Tworzenie warunków sprzyjających uwzględnianiu różnych punktów widzenia, zadawaniu pytań, analizowaniu argumentów czy podejmowaniu dialogu ma szczególne znaczenie w klasach, w których spotykają się uczniowie o odmiennych doświadczeniach życiowych.

1. Mechanizmy poznawcze utrudniające widzenie Innych

Zróżnicowanie doświadczeń kulturowych uczniów funkcjonujących w jednej klasie sprawia, że te same sytuacje społeczne mogą być interpretowane na wiele sposobów. Różnice nie wynikają wyłącznie z poziomu znajomości języka czy wiedzy szkolnej, ale są silnie zakorzenione w mechanizmach poznawczych odpowiedzialnych za sposób przetwarzania informacji o świecie społecznym (Tavris i Aronson, 2012). Z perspektywy psychologii poznawczej sposób rozumienia zachowań innych ludzi nie jest neutralny ani obiektywny. Jest wręcz przeciwnie. Kształtuje się on poprzez wcześniejsze doświadczenia, przekonania oraz utrwalone strategie

przetwarzania informacji, które pozwalają orientować się w rzeczywistości. Te utarte schematy myślenia mają często charakter uproszczony, co przyspiesza rozeznanie, podejmowanie decyzji czy formułowanie sądów, ale jednocześnie zwiększa ryzyko błędów i zniekształceń (Fiske i Taylor, 1991; Kahneman, 2011; Amodio, 2019; Pennycook i Rand, 2021). W warunkach klasy zróżnicowanej kulturowo mechanizmy te mogą prowadzić do nieporozumień, uprzedzeń oraz trudności w budowaniu relacji (Amodio, 2019; Bigler i Liben, 2007). Poniżej przedstawiono najważniejsze z nich.

1.1. Egocentryzm poznawczy i ograniczenia przyjmowania perspektywy

Jednym z podstawowych mechanizmów wpływających na sposób rozumienia innych jest egocentryzm poznawczy, czyli tendencja do interpretowania rzeczywistości z własnej perspektywy i traktowania jej jako punktu odniesienia dla oceny innych ludzi. Pojęcie wywodzi się z teorii rozwoju poznawczego Piageta (1954; por. Błaszczak, 2024a) i wbrew pierwszym skojarzeniom nie oznacza koncentracji na sobie w sensie emocjonalnym czy społecznym (egoizmu), lecz wynika z ograniczeń natury poznawczej. Dziecko (a w pewnym zakresie również starszy uczeń) nie dysponuje jeszcze w pełni rozwiniętymi mechanizmami pozwalającymi na jednoczesne reprezentowanie różnych punktów. Jednocześnie to własna perspektywa stanowi domyślny punkt odniesienia dla interpretacji rzeczywistości.

Wraz z wiekiem zdolność do tzw. decentracji, czyli „wychodzenia poza własną perspektywę” rozwija się, jednak badania wskazują, że proces ten nie ma charakteru skokowego ani pełnego (Todd i Galinsky, 2014). Uczniowie w wieku szkolnym, zwłaszcza w sytuacjach złożonych, nowych lub obciążających emocjonalnie, mogą powracać do egocentrycznego sposobu myślenia. W praktyce oznacza to, że uczeń nie tyle „nie chce” uwzględnić perspektywy innych, ile „nie potrafi” robić tego spontanicznie czy automatycznie. W kontekście klasy wielokulturowej ma to szczególne znaczenie, ponieważ różnice w doświadczeniach, normach i sposobach komunikacji zwiększają poznawcze wymagania sytuacji. Uczeń musi nie tylko rozumieć inną osobę, ale także uwzględniać, że jej sposób interpretacji świata może wynikać z odmiennych kontekstów kulturowych. Bez rozwiniętej zdolności decentracji poznawczej prowadzi to do traktowania własnej perspektywy jako „naturalnej” i „oczywistej”, a odmiennych zachowań jako niezrozumiałych lub nieadekwatnych. W kontekście uczniów z doświadczeniem migracji może to prowadzić do błędnych wniosków i nieporozumień, np. interpretowania wycofania jako braku chęci do współpracy, a nie jako efektu stresu adaptacyjnego czy bariery językowej.

1.2. Klasyczny błąd atrybucji

Klasyczny błąd atrybucji (*fundamental attribution error*) odnosi się do systematycznej tendencji do wyjaśniania zachowań innych osób poprzez ich cechy wewnętrzne (np. charakter, motywacje), przy jednoczesnym niedocenianiu wpływu czynników sytuacyjnych (Ross, 1977). Mechanizm ten wynika ze specyfiki przetwarzania informacji społecznych. Obserwując zachowanie innych, koncentrujemy uwagę przede wszystkim na osobie jako „nośniku działania”, natomiast kontekst sytuacyjny pozostaje mniej dostępny poznawczo lub mniej wyrazisty (Fiske, 2018). W konsekwencji zachowanie jest interpretowane jako bardziej stabilne i wynikające z cech jednostki, niż ma to miejsce w rzeczywistości (Fiske i Taylor, 1991; Kahneman, 2011; Fiske, 2018).

Zjawisko to jest ściśle powiązane z tzw. różnicą perspektyw aktora i obserwatora (*actor–observer bias*), która polega na tym, że ludzie odmiennie wyjaśniają własne zachowania oraz zachowania innych osób (Jones i Nisbett, 1972). Jako „aktorzy” własnych działań częściej odwołujemy się do wyjaśnień sytuacyjnych (np. „spóźniłem się, bo autobus się spóźnił”), ponieważ mamy bezpośredni dostęp do kontekstu, własnych intencji i ograniczeń. Natomiast jako „obserwatorzy” zachowań innych osób mamy ograniczony dostęp do ich doświadczeń i kontekstu działania, co sprzyja przypisywaniu ich zachowań cechom osobowości (np. „on się spóźnia, bo jest nieodpowiedzialny”) (Jones i Nisbett, 1972; Malle, 2006).

W ujęciu poznawczym mechanizm ten można wyjaśniać poprzez asymetrię dostępności informacji oraz selektywność uwagi – własne doświadczenia sytuacyjne są bogate i łatwo dostępne, podczas gdy w przypadku innych osób dominują obserwowalne zachowania, które łatwo ulegają interpretacji w kategoriach cech (Gilbert i Malone, 1995; Fiske, 2018). Proces ten często przebiega automatycznie i nie wymaga świadomej refleksji, co sprawia, że jest szczególnie podatny na utrwalanie w sytuacjach szybkiego wnioskowania lub niejednoznaczności.

W kontekście szkolnym, zwłaszcza w klasach zróżnicowanych kulturowo, klasyczny błąd atrybucji może prowadzić do systematycznych nieporozumień. Zachowania uczniów z doświadczeniem migracji – takie jak wycofanie, brak aktywności czy trudności w komunikacji – mogą być interpretowane jako cechy osobowości (np. brak motywacji, niechęć do współpracy), podczas gdy w rzeczywistości wynikają z czynników sytuacyjnych, takich jak bariera językowa, stres adaptacyjny czy nieznamość norm szkolnych. Jednocześnie uczniowie ci, funkcjonując jako „aktorzy”, mogą interpretować własne trudności w kategoriach sytuacyjnych, a zachowania rówieśników jako wynik ich postaw (np. „oni mnie ignorują, bo mnie nie lubią”), co wzmacnia wzajemne niezrozumienie.

1.3. Stereotypizacja i upraszczanie informacji społecznych

Stereotypizacja stanowi jeden z podstawowych mechanizmów poznawczych służących organizacji informacji o świecie społecznym. Polega na przypisywaniu określonych cech, właściwości lub zachowań osobom na podstawie ich przynależności do określonej grupy społecznej (np. narodowej, kulturowej, językowej), przy jednoczesnym pomijaniu różnic indywidualnych (Fiske, 2018). Mechanizm ten wynika z bardziej ogólnej tendencji określanej jako „skąpstwo poznawcze” (*cognitive miser*), czyli dążenia do minimalizowania wysiłku poznawczego poprzez stosowanie uproszczonych schematów interpretacyjnych (Fiske i Taylor, 1991).

W ujęciu poznawczym stereotypy są formą kategorii poznawczych, które umożliwiają szybkie klasyfikowanie bodźców społecznych i przewidywanie zachowań innych osób. Choć pełnią funkcję adaptacyjną, bo pozwalają sprawnie orientować się w złożonym środowisku społecznym, ich stosowanie wiąże się z ryzykiem systematycznych zniekształceń poznawczych. W szczególności stereotypy sprzyjają nadmiernym uogólnieniom, utrwalaniu uproszczonych sądów oraz selektywnemu przetwarzaniu informacji (Fiske i Taylor, 1991; Macrae i Bodenhausen, 2000).

W praktyce szkolnej, zwłaszcza w klasach zróżnicowanych kulturowo, stereotypizacja może prowadzić do interpretowania zachowań uczniów przez pryzmat ich przynależności grupowej, a nie indywidualnych cech czy kontekstu sytuacyjnego. Przykładowo trudności językowe ucznia mogą być interpretowane jako „brak kompetencji”, a odmienne zachowania społeczne jako „dziwne” lub „nieadekwatne” – zamiast jako wynik odmiennych norm kulturowych. Jednocześnie uczniowie z doświadczeniem migracji mogą tworzyć uproszczone reprezentacje większości, co wpływa na ich gotowość do nawiązywania relacji i interpretowania zachowań rówieśników.

1.4. Myślenie dychotomiczne („my – oni”)

Myślenie dychotomiczne, określane często jako podział „my – oni”, odnosi się do tendencji do postrzegania świata społecznego w kategoriach dwóch przeciwstawnych, wzajemnie wykluczających się kategorii. W takim ujęciu rzeczywistość społeczna zostaje uproszczona do kontrastu między grupą własną („my”) a grupą obcą („oni”), przy jednoczesnym pomijaniu złożoności, różnorodności i kontinuum możliwych stanowisk czy tożsamości. Z perspektywy poznawczej mechanizm ten jest powiązany z procesami kategoryzacji społecznej podyktowanej potrzebą redukcji złożoności poznawczej. W sytuacjach niepewności, przeciążenia informacyjnego lub presji czasu jednostki częściej sięgają po uproszczone schematy

interpretacyjne, które pozwalają szybko uporządkować rzeczywistość (Dolbier i in., 2024). Jednym z takich schematów jest właśnie dychotomiczny podział świata na „swoich” i „obcych”.

Mechanizm „my – oni” jest również silnie powiązany z motywacyjnymi aspektami przetwarzania informacji. Podział na grupę własną i obcą może wzmacniać poczucie tożsamości, przynależności i bezpieczeństwa w obrębie grupy własnej, szczególnie w sytuacjach niepewności lub zagrożenia (Fiske, 2018). Jednocześnie jednak prowadzi do upraszczania i polaryzacji obrazu grupy własnej i innych ludzi. „Nam” przypisywane są głównie cechy pozytywne, co wyraźnie i korzystnie odróżnia tę grupę od „innych” (*positive ingroup distinctiveness*, Tajfel i Turner, 1979 za: Fiske, 2018), postrzeganych jako bardziej jednorodnych i częściej ocenianych negatywnie.

W kontekście edukacyjnym i funkcjonowania w klasach zróżnicowanych kulturowo myślenie dychotomiczne może prowadzić do istotnych konsekwencji. Uczniowie mogą postrzegać siebie i innych przez pryzmat uproszczonych kategorii (np. „Polacy” vs. „uczniowie z Ukrainy”), co utrudnia budowanie relacji opartych na indywidualnym poznaniu i wzajemnym zrozumieniu. Taki sposób myślenia sprzyja także interpretowaniu zachowań innych osób jako reprezentatywnych dla całej grupy, a nie jako wynikających z sytuacji czy cech indywidualnych.

1.5. Błąd potwierdzenia

Błąd potwierdzenia (*confirmation bias*) odnosi się do systematycznej tendencji do poszukiwania, interpretowania i zapamiętywania informacji w sposób zgodny z wcześniej przyjętymi przekonaniem, przy jednoczesnym pomijaniu lub deprecjonowaniu danych sprzecznych (Nickerson, 1998; Kahneman, 2011; Stanovich, 2011). Zniekształcenie to wynika z interakcji kilku procesów. Po pierwsze, ludzie mają tendencję do formułowania hipotez w sposób selektywny i poszukiwania informacji, które je potwierdzają (tzw. strategia testowania hipotez przez konfirmację). Po drugie, informacje zgodne z przekonaniem są przetwarzane bardziej płynnie (*processing fluency*), co zwiększa subiektywne przekonanie o ich wiarygodności (Rollwage i in., 2018). Po trzecie, dane sprzeczne wymagają większego wysiłku poznawczego i mogą wywoływać dyskomfort, co sprzyja ich odrzuceniu lub reinterpretacji (Nickerson, 1998; Kahneman, 2011; Stanovich, 2011). Co więcej, informacje zgodne z przekonaniem są łatwiej zauważane, szybciej przetwarzane i lepiej zapamiętywane, podczas gdy dane z nim sprzeczne mogą być pomijane lub reinterpretowane w sposób podtrzymujący wcześniejsze przekonania (Macrae i Bodenhausen, 2000).

Mechanizm ten ma również istotny wymiar motywacyjny – wiąże się z potrzebą spójności poznawczej oraz ochrony własnych przekonań i tożsamości. Informacje sprzeczne

z dotychczasowymi sądami mogą być postrzegane jako zagrożenie i wywoływać nieprzyjemne napięcie (*cognitive dissonance*, Festinger, 1957; za: Fiske, 2018), co prowadzi do ich selektywnego przetwarzania. W efekcie błąd potwierdzenia nie jest jedynie „błędem logicznym”, ale także przejawem regulacji poznawczo-emocjonalnej (por. Rollwage i in., 2018).

W kontekście funkcjonowania społecznego szczególnie istotne jest to, że błąd potwierdzenia działa silniej w sytuacjach niejednoznacznych. W takich warunkach jednostki interpretują zachowania innych osób w sposób zgodny z wcześniej przyjętymi przekonaniem, nawet jeśli dostępne dane nie są jednoznaczne. Może to prowadzić do utrwalania przekonań na temat konkretnych uczniów i relacji rówieśniczych. Nauczyciel lub uczeń, który wykształci określony obraz danej osoby (np. „jest mało zaangażowany” lub „jest nieprzyjazny”), będzie selektywnie zauważał zachowania potwierdzające tę ocenę, jednocześnie ignorując sytuacje z nią sprzeczne. W przypadku uczniów z doświadczeniem migracji mechanizm ten może wzmacniać zarówno stereotypy większości wobec nich, jak również ich własne przekonania dotyczące odrzucenia lub braku akceptacji.

2. Od zniekształceń poznawczych do rozumienia innych. Wyzwania i kierunki pracy w klasie wielokulturowej

Opisane wyżej błędy poznawcze nie zawsze są deficytem. Najczęściej pełnią one funkcje adaptacyjne, wspierając szybkie podejmowanie decyzji czy podtrzymywanie spójności przekonań. Jednak w złożonych sytuacjach społecznych, takich jak funkcjonowanie w klasie zróżnicowanej kulturowo, prowadzą do systematycznych nieporozumień oraz utrwalania uproszczonych sądów i interpretacji (Mercier i Sperber, 2017; Amodio, 2019). Jak temu przeciwdziałać?

Kontakt między uczniami z różnych środowisk jest kluczowy, lecz nie jest wystarczający, aby prowadzić do lepszego rozumienia (Paluck i in., 2021). Bez odpowiednio rozwiniętych kompetencji poznawczych uczniowie mogą interpretować swoje doświadczenia i relacje z koleżankami i kolegami w klasie w sposób selektywny, wzmacniając wcześniejsze przekonania i utrwalając uproszczone sposoby myślenia (Paluck i in., 2021; Pennycook i Rand, 2021). W tym kontekście kluczowe staje się rozwijanie takich sposobów myślenia, które pozwalają uczniom wychodzić poza własną perspektywę i uwzględniać złożoność sytuacji społecznych. Szczególne znaczenie ma tu myślenie otwarte i elastyczne, rozumiane

jako zdolność i gotowość do rozważania różnych interpretacji, weryfikowania własnych przekonań oraz funkcjonowania w warunkach niejednoznaczności. Badania pokazują, że osoby przejawiające wyższy poziom tego typu myślenia rzadziej ulegają zniekształceniom poznawczym, a także trafniej interpretują zachowania innych w sytuacjach społecznych (Stanovich i in., 2016; Rollwage i in., 2020). Istotne jest przy tym nie tylko jednorazowe ćwiczenie tych umiejętności, lecz także ich stopniowa automatyzacja, prowadząca do nawykowego uwzględniania innych perspektyw w codziennych sytuacjach szkolnych. Oznacza to konieczność tworzenia środowiska edukacyjnego, w którym uczniowie wielokrotnie mają okazję konfrontować różne punkty widzenia, analizować ich uzasadnienia oraz doświadczać, że zmiana zdania jest naturalnym elementem procesu poznawczego. Wymaga to działań na kilku poziomach.

Kluczową rolę odgrywa nauczyciel, którego zachowanie i przejawiane kompetencje społeczno-emocjonalne modelują relacje między uczniami i tworzą klimat klasy (Jennings i Greenberg, 2009). Prezentowany przez nauczyciela sposób komunikacji, interpretowania sytuacji i reagowania na różnorodność stanowi dla uczniów ważny punkt odniesienia. Istotnym elementem jest także świadome reagowanie na zachowania niepożądane, zwłaszcza te wynikające z uproszczonych interpretacji czy stereotypów, tak aby przekształcać je w sytuacje uczące bardziej adekwatnego rozumienia innych. Równolegle konieczne jest planowanie proaktywnych działań wychowawczych i dydaktycznych, które systematycznie rozwijają otwartość myślenia i zdolność przyjmowania różnych perspektyw.

3. Nauczyciel jako model otwartości poznawczej i komunikacji

Jednym z kluczowych mechanizmów uczenia się w środowisku szkolnym jest uczenie się przez obserwację. W czasie lekcji uczniowie przyswajają nie tylko treści przedmiotowe, ale też sposoby interpretowania rzeczywistości, reagowania na innych czy prowadzenia komunikacji. W tym sensie nauczyciel odgrywa rolę modelu funkcjonowania poznawczego i społecznego, a jego sposób myślenia i działania stanowi dla uczniów punkt odniesienia w codziennych sytuacjach szkolnych (Bandura, 2012; Jennings i Greenberg, 2009). Badania potwierdzają, że kompetencje społeczno-emocjonalne nauczyciela, w tym sposób regulowania emocji, reagowania na trudne sytuacje oraz komunikowania się z uczniami, mają bezpośredni wpływ nie tylko na relację nauczyciel–uczeń, lecz także na relacje między uczniami oraz klimat całej klasy (Jennings i Greenberg, 2009). Oznacza to, że nauczyciel współtworzy normy dotyczące tego,

jak interpretować zachowania innych osób, jak reagować na różnice oraz jak prowadzić dialog w sytuacjach nieporozumień.

W kontekście rozwijania myślenia otwartego i elastycznego szczególne znaczenie ma to, w jaki sposób nauczyciel interpretuje sytuacje społeczne i komunikuje swoje rozumienie uczniom. Szybkie, jednoznaczne oceny, przypisywanie zachowaniom stałych cech czy używanie uogólnień mogą nieświadomie wzmacniać uproszczone schematy myślenia. Z kolei komunikaty, które pokazują złożoność sytuacji, uwzględniają różne możliwe interpretacje i odwołują się do kontekstu, sprzyjają rozwijaniu bardziej refleksyjnego sposobu rozumowania. W praktyce oznacza to, że nauczyciel może modelować otwartość poznawczą poprzez sposób, w jaki formułuje wypowiedzi i reaguje na zachowania uczniów. Przykładowo, zamiast interpretować zachowanie ucznia w sposób kategoryczny („on jest niezaangażowany”), może odwołać się do możliwych wyjaśnień sytuacyjnych („zastanówmy się, co mogło wpłynąć na to, że dziś nie był aktywny”). Tego rodzaju komunikaty nie tylko zmieniają sposób rozumienia konkretnej sytuacji, lecz także uczą uczniów, że interpretacja zachowań innych osób może mieć różne poziomy i wymaga uwzględnienia szerszego kontekstu.

Równie istotne jest modelowanie stosunku do różnicy zdań i niejednoznaczności. Nauczyciel, który dopuszcza dyskusję czy możliwość zmiany własnego stanowiska, zadaje pytania, zamiast udzielać natychmiastowych odpowiedzi, traktuje odmienne opinie jako wartość, tworzy przestrzeń do rozwijania analogicznych postaw u uczniów. Znaczenie ma także sposób reagowania nauczyciela na uproszczone, stereotypowe lub nieadekwatne wypowiedzi uczniów. Reakcje oparte na ocenie lub zawstydzaniu mogą prowadzić do wycofania i zamknięcia się uczniów, natomiast podejście polegające na zatrzymaniu wypowiedzi i wspólnym poszukiwaniu jej możliwych znaczeń sprzyja rozwijaniu refleksyjności. W ten sposób nauczyciel nie tylko koryguje pojedyncze zachowanie, lecz także modeluje proces dochodzenia do bardziej złożonego rozumienia. Warto podkreślić, że modelowanie otwartości poznawczej nie polega na rezygnacji z roli nauczyciela jako osoby kierującej procesem edukacyjnym, lecz na świadomym ujawnianiu sposobów myślenia, które stoją za podejmowanymi decyzjami i interpretacjami. Uczniowie, obserwując ten proces, uczą się nie tylko „co myśleć”, ale przede wszystkim „jak myśleć”.

4. Reagowanie na sytuacje trudne

Sytuacje trudne pojawiające się w klasie, takie jak komentarze rówieśnicze, śmiech, wykluczanie czy brak szacunku w komunikacji, nie są jedynie problemem wychowawczym wymagającym reakcji. Stanowią też okoliczności, w których szczególnie wyraźnie ujawniają się uproszczone

schematy myślenia uczniów. Z tego względu sposób reagowania nauczyciela ma znaczenie nie tylko dla utrzymania porządku w klasie, ale również dla kształtowania wśród uczniów pożądanych zachowań i optymalnych sposobów reagowania na złożone sytuacje społeczne.

Badania i praktyka edukacyjna wskazują, że brak reakcji dorosłego bywa interpretowany przez uczniów jako przyzwolenie na dane zachowanie, a tym samym wzmacnia jego powtarzalność (Jurewicz i in., 2023a). Jednocześnie zbyt późna lub nieadekwatna interwencja może prowadzić do eskalacji konfliktów i utrwalania negatywnych wzorców relacji (Jurewicz i in., 2023b). Dlatego kluczowe znaczenie ma szybkie, świadome i proporcjonalne reagowanie – takie, które z jednej strony zatrzymuje niepożądane zachowanie, a z drugiej nie zamyka przestrzeni do dalszego uczenia się.

Podstawą skutecznego reagowania jest wcześniejsze ustalenie i konsekwentne stosowanie zasad obowiązujących w klasie. Jasno sformułowane i zrozumiałe dla uczniów zasady stanowią punkt odniesienia zarówno dla nauczyciela, jak i dla samych uczniów, pomagając im regulować własne zachowanie oraz rozumieć konsekwencje swoich działań (Jurewicz i in., 2023a). Szczególnie istotne jest to w klasach zróżnicowanych kulturowo, gdzie normy zachowania mogą być różnie interpretowane, a brak ich jednoznacznego nazwania prowadzi do nieporozumień (Jurewicz i in., 2023c). W praktyce oznacza to, że interwencja nauczyciela nie powinna opierać się na spontanicznej ocenie sytuacji, lecz na odwołaniu do wspólnie ustalonych zasad. Taki sposób działania nie tylko zwiększa poczucie sprawiedliwości wśród uczniów, ale również ogranicza tendencję do personalizowania ocen („on jest taki”), kierując uwagę na konkretne zachowanie i jego zgodność z przyjętymi normami.

W przypadku drobnych zakłóceń, które nie mają charakteru krzywdzącego, nauczyciel może korzystać z tzw. działań regulujących zachowanie w formie krótkich, nienarzucających się interwencji, które pozwalają przywrócić porządek bez przerywania toku lekcji. Należą do nich m.in. kontakt wzrokowy, fizyczny sygnał (np. gest przypominający o ciszy), zmiana miejsca w klasie, wypowiedzenie imienia ucznia, krótka cisza, uśmiech, cicha rozmowa czy odwołanie do zasad (Jurewicz i in., 2023d). Ich skuteczność wynika z tego, że są szybkie i nieeskalujące, a dodatkowo pozwalają uczniowi samodzielnie skorygować swoje zachowanie. Z perspektywy rozwijania myślenia otwartego i elastycznego szczególnie ważna jest tu gradacyjność reakcji. Należy rozpoczynać reakcje od działań najmniej ingerujących, a dopiero w razie potrzeby sięgać po bardziej bezpośrednie interwencje. Takie podejście sprzyja budowaniu odpowiedzialności uczniów za własne zachowanie oraz uczy ich rozpoznawania subtelnych sygnałów społecznych.

Innego rodzaju reakcji wymagają sytuacje, w których pojawia się zachowanie potencjalnie krzywdzące – takie jak wyśmiewanie, wykluczanie czy komentarze o charakterze

dyskryminującym. W takich momentach nauczyciel powinien jasno i jednoznacznie wyznaczyć granicę, zatrzymując sytuację. Jednym z narzędzi wspierających tego typu interwencję jest komunikat typu STOP, którego celem jest przerwanie niepożądanego zachowania, bez jego interpretowania czy oceniania osób zaangażowanych w sytuację (Jurewicz i in., 2023a).

Komunikat STOP powinien być krótki, konkretny i stanowczy, a jego funkcją jest przede wszystkim zatrzymanie sytuacji oraz przekazanie jasnej informacji o braku zgody na dane zachowanie. Ważnym elementem tej strategii jest powstrzymanie się od natychmiastowego wyjaśniania przyczyn czy przypisywania ról („kto zawinił”), co pozwala uniknąć pochopnych interpretacji i daje nauczycielowi czas na zebranie informacji. W tym sensie komunikat STOP pełni nie tylko funkcję wychowawczą, ale również poznawczą – modeluje wstrzymywanie automatycznych ocen i odraczanie wnioskowania. Istotne jest również to, że skuteczna interwencja nie kończy się na zatrzymaniu sytuacji. Konieczne są dalsze działania, takie jak rozmowy indywidualne, analiza sytuacji czy praca z całą klasą. W tym procesie nauczyciel może wspierać uczniów w dostrzeganiu różnych perspektyw, analizowaniu intencji oraz rozumieniu konsekwencji własnych działań, co bezpośrednio wiąże się z rozwijaniem bardziej złożonych sposobów myślenia. Więcej na temat zasad stosowania komunikatów typu STOP oraz zarządzania klasą zróżnicowaną można przeczytać w materiałach Jurewicz i współpracowników (2023a–e) opracowanych w ramach projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich”, realizowanego w ramach prac Instytutu Badań Edukacyjnych – Państwowego Instytutu Badawczego.

Warto podkreślić, że skuteczność reagowania nauczyciela zależy nie tylko od znajomości konkretnych technik, lecz także od ich konsekwentnego stosowania (Pyżalski, 2012). Powtarzalność reakcji, odwoływanie się do tych samych zasad oraz przewidywalność działań nauczyciela sprzyjają budowaniu poczucia bezpieczeństwa i jasności norm w klasie. W takich warunkach uczniowie nie tylko uczą się, jakie zachowania są akceptowane, ale również stopniowo internalizują sposoby interpretowania sytuacji społecznych. Reagowanie na sytuacje trudne może więc być traktowane nie tylko jako element zarządzania klasą, lecz także jako jedno z najważniejszych narzędzi rozwijania kompetencji poznawczych uczniów. To właśnie w momentach wymagających zatrzymania, refleksji i zmiany perspektywy uczniowie mają możliwość uczenia się bardziej elastycznego i adekwatnego rozumienia innych osób.

5. Planowanie i podejmowanie działań proaktywnych rozwijających myślenie otwarte i zdolność przyjmowania perspektywy

Rozwijanie działań proaktywnych w tym obszarze wymaga doprecyzowania, czym jest myślenie otwarte i elastyczne oraz w jaki sposób przejawia się ono w codziennym funkcjonowaniu uczniów. W literaturze psychologicznej traktowane jest ono jako jedna z kluczowych kompetencji poznawczych wspierających funkcjonowanie w złożonym świecie społecznym, a zarazem jako istotny komponent myślenia racjonalnego i krytycznego. Umożliwia uwzględnianie różnych punktów widzenia, analizę jakości argumentów oraz weryfikowanie własnych przekonań na podstawie dostępnych informacji (Baron, 2008; Stanovich, 2011; Stanovich i in., 2016; Błaszczak, 2024a).

5.1. Czym jest myślenie otwarte i elastyczne?

W ujęciu psychologicznym myślenie otwarte i elastyczne (*actively open-minded thinking*, AOT) oznacza dyspozycję do przetwarzania informacji w sposób względnie niezależny od własnych przekonań oraz gotowość do rozważania alternatywnych wyjaśnień, także wtedy, gdy są one sprzeczne z dotychczasowym sposobem rozumienia sytuacji (Błaszczak, 2022). Kluczowe znaczenie ma tu nie tylko sama zdolność poznawcza, lecz także gotowość do jej wykorzystywania, tj. akceptacja tego, że własne przekonania mogą być niepełne lub wymagają weryfikacji (Baron, 2008; Stanovich i in., 2016).

W początkowej części tego przewodnika opisano różnego rodzaju zjawiska prowadzące do pochopnego formułowania wniosków, preferowania informacji zgodnych z własnymi przekonaniem oraz pomijania danych sprzecznych. Mechanizmy takie jak efekt potwierdzenia, nadmierna pewność sądów czy selektywne przetwarzanie informacji zwiększają ryzyko zniekształceń poznawczych (Kahneman, 2011). Myślenie otwarte i elastyczne pełni w tym kontekście funkcję regulacyjną. Pozwala na rozszerzenie zakresu analizowanych informacji, skłania do poszukiwania alternatywnych punktów widzenia i ogranicza tendencyjność wnioskowania (Baron, 2008; West i in., 2008). Badania pokazują, że osoby o wyższym poziomie tej dyspozycji rzadziej ulegają błędom wynikającym z wcześniejszych przekonań i trafniej oceniają złożone sytuacje społeczne (Rizeq i in., 2020; Błaszczak, 2022).

Dla pełniejszego zrozumienia tej kompetencji kluczowe jest rozróżnienie jej dwóch podstawowych komponentów. Pierwszy z nich ma charakter poznawczy i odnosi się do zdolności wychodzenia poza własną perspektywę, określanej jako decentracja poznawcza. Uczeń dysponujący tą umiejętnością potrafi zauważyć, że inni mogą interpretować tę samą sytuację inaczej i zmienić punkt odniesienia w analizie, przenosząc uwagę z dostępnych i faworyzowanych idei na rzecz alternatywnych wyjaśnień. Rozwój tej zdolności jest związany z dojrzewaniem poznawczym (Błaszczak, 2024).

Drugi komponent ma charakter motywacyjny i dotyczy gotowości do uwzględniania innych perspektyw. Obejmuje on przekonania ucznia dotyczące tego, jak powinniśmy myśleć i analizować problemy. Odnosi się do takich kwestii jak to, czy warto zmieniać zdanie, czy dopuszczalne jest przyznanie się do niewiedzy, czy różnica opinii jest zagrożeniem, czy raczej szansą na lepsze zrozumienie sytuacji. W tym ujęciu myślenie otwarte nie sprowadza się do umiejętności, lecz obejmuje także postawę wobec własnego poznania. Badania wskazują, że uczniowie, którzy uznają zmianę zdania za naturalny element procesu poznawczego i wykazują większą tolerancję dla niejednoznaczności, częściej angażują się w analizę różnych argumentów i są mniej podatni na uproszczone wnioskowanie (Błaszczak i Kłoczek, 2022). Co ważne, rozwój myślenia otwartego i elastycznego może być aktywnie wspierany poprzez odpowiednio projektowane doświadczenia dydaktyczne i wychowawcze (Błaszczak, 2024a).

5.2. Jakie znaczenie dla funkcjonowania uczniów ma otwartość myślenia i umiejętność dostrzegania różnych perspektyw?

Z perspektywy praktyki szkolnej szczególnie istotne jest to, jak myślenie otwarte i elastyczne przejawia się w codziennych sytuacjach edukacyjnych. Uczniowie o wyższym poziomie tej kompetencji częściej zadają pytania, poszukują dodatkowych informacji i są skłonni rozważać różne możliwe wyjaśnienia danej sytuacji. W sytuacjach społecznych potrafią dostrzegać, że zachowanie innych osób może wynikać z różnych przyczyn, a nie tylko z ich cech, oraz są bardziej skłonni do wstrzymywania się od szybkich ocen. W dyskusjach częściej odnoszą się do argumentów innych osób, a nie tylko do własnych przekonań, dopuszczają także możliwość ich modyfikacji.

Z kolei niski poziom tej kompetencji przejawia się w tendencji do szybkiego formułowania jednoznacznych ocen, traktowania własnych interpretacji jako oczywistych oraz unikaniu sytuacji poznawczej niepewności. W praktyce szkolnej może to oznaczać trudności w pracy grupowej, skłonność do upraszczania zachowań innych uczniów oraz większą podatność



na stereotypy i błędne przypisania. Różnice te stają się szczególnie widoczne w klasach wielokulturowych, gdzie uczniowie regularnie konfrontują się z odmiennymi sposobami interpretowania rzeczywistości. Z tego względu rozwijanie myślenia otwartego i elastycznego powinno być traktowane nie jako dodatkowy element programu nauczania, lecz jako integralna część pracy dydaktycznej i wychowawczej. Kompetencja ta stanowi bowiem nie tylko podstawę efektywnego uczenia się, lecz także warunek budowania relacji i funkcjonowania w zróżnicowanym środowisku społecznym.

6. Jak rozwijać myślenie otwarte i zdolność przyjmowania perspektywy w kontekście szkolnym?

Planowanie działań rozwijających myślenie otwarte i elastyczne powinno obejmować zarówno rozwój konkretnych umiejętności poznawczych, jak i tworzenie warunków sprzyjających ich stosowaniu. W praktyce oznacza to projektowanie takich aktywności, które angażują uczniów w analizę sytuacji społecznych, wymagają uzasadniania własnych stanowisk oraz konfrontują ich z różnymi punktami widzenia (Błaszczak, 2024a).

Jednym z podstawowych typów działań jest analiza różnych perspektyw. Polega ona na pracy z rzeczywistymi lub hipotetycznymi sytuacjami, w których uczniowie proszeni są o spojrzenie na dane zdarzenie z punktu widzenia różnych osób. Może to obejmować analizę konfliktów rówieśniczych, interpretację zachowań bohaterów tekstów czy odgrywanie ról. Kluczowe jest tu nie tylko wskazanie różnych perspektyw, ale także próba ich uzasadnienia. Obie aktywności sprzyjają rozwojowi zdolności do wychodzenia poza własny punkt widzenia.

Drugi rodzaj aktywności, której podejmowanie sprzyja rozwijaniu otwartości i elastyczności w myśleniu, bazuje na niejednoznaczności. W przeciwieństwie do typowych zadań szkolnych, które często mają jedną poprawną odpowiedź, działania tego typu opierają się na sytuacjach otwartych, w których możliwe są różne interpretacje, niekiedy zupełnie odmienne. Mogą to być krótkie opisy zdarzeń, niejednoznaczne komunikaty czy fragmenty sytuacji społecznych wymagające interpretacji. Celem nie jest znalezienie „właściwej” odpowiedzi, lecz uświadomienie uczniom, że różne sposoby rozumienia tej samej sytuacji mogą być uzasadnione. Tego rodzaju doświadczenia ograniczają tendencję do szybkiego formułowania jednoznacznych ocen i budują umiejętność powstrzymania się od konieczności zero-jedynkowych rozstrzygnięć.

Istotnym elementem pracy nad myśleniem otwartym jest także rozwijanie umiejętności oddzielania faktów od interpretacji. W praktyce szkolnej uczniowie często traktują własne wnioski jako obiektywny opis rzeczywistości, nie dostrzegając, że stanowią one tylko jedną z możliwych interpretacji. Działania ukierunkowane na odróżnianie „tego, co się wydarzyło”, od „tego, co o tym myślę”, pozwalają uczniom lepiej rozumieć proces własnego wnioskowania i zwiększają ich gotowość do jego weryfikowania.

Kolejnym obszarem są dyskusje i argumentacja. Odpowiednio prowadzone rozmowy klasowe, w których uczniowie prezentują swoje stanowiska, uzasadniają je i odnoszą się do argumentów innych osób, stanowią naturalne środowisko rozwijania zarówno komponentu poznawczego, jak i motywacyjnego myślenia otwartego. Badania wskazują, że angażowanie uczniów w argumentację sprzyja bardziej refleksyjnemu przetwarzaniu informacji oraz zwiększa gotowość do uwzględniania alternatywnych punktów widzenia (Mercier i Sperber, 2017).

Warto podkreślić, że skuteczność opisanych działań zależy nie tylko od ich różnorodności, lecz przede wszystkim od ich systematyczności i powtarzalności. Jednorazowe ćwiczenia mogą zwiększać świadomość uczniów, jednak dopiero regularne angażowanie ich w tego typu aktywności sprzyja stopniowej automatyzacji bardziej złożonych sposobów myślenia. W ten sposób myślenie otwarte i elastyczne staje się elementem codziennego funkcjonowania uczniów w sytuacjach społecznych.

7. Jak projektować zadania rozwijające myślenie otwarte na lekcjach przedmiotowych?

Rozwijanie myślenia otwartego i elastycznego na lekcjach przedmiotowych nie wymaga tworzenia odrębnych, dodatkowych bloków zajęć. Polega wyłącznie na projektowaniu takich sytuacji dydaktycznych, które wpisują się w realizację podstawy programowej, a jednocześnie uruchamiają u uczniów procesy związane z analizą różnych perspektyw, weryfikacją przekonań i refleksją nad własnym myśleniem. Jak pokazano we wcześniejszych częściach przewodnika, kluczowe znaczenie ma tu nie tylko to, czego uczniowie się uczą, ale też w jaki sposób przetwarzają informacje oraz jakie doświadczenia poznawcze im towarzyszą. Z perspektywy praktyki szkolnej oznacza to przejście od zadań wymagających odtworzenia wiedzy do takich, które angażują uczniów w interpretowanie, porównywanie, uzasadnianie i konfrontowanie różnych punktów widzenia (Sassenberg i in., 2019). Co ważne, taki rodzaj ćwiczeń czy format



omawiania treści sprzyja ich utrwalaniu (Błaszczak, 2024a), więc jest wręcz pożądanym na lekcjach przedmiotowych. Projektowanie tego typu aktywności może opierać się na kilku powtarzalnych typach zadań, które opisano poniżej.

Zadania oparte na konflikcie wartości

Zadania tego typu opierają się na sytuacjach, w których uczniowie muszą zmierzyć się z dylematem wynikającym ze sprzeczności celów, wartości lub interesów. Kluczowe jest to, że nie istnieje w nich jedno oczywiste rozwiązanie, a każda decyzja wiąże się z określonymi konsekwencjami. Tego rodzaju aktywności wymagają od uczniów wyjścia poza własne intuicje oraz uwzględnienia różnych punktów widzenia, co sprzyja ograniczaniu myślenia dychotomicznego i uproszczonych ocen. W praktyce szkolnej mogą to być pytania lub problemy takie jak:

- Jak pogodzić bezpieczeństwo obywateli z ich prawem do prywatności?
- Czy należy równo dzielić zasoby społeczne, niezależnie od wkładu jednostki?
- Czy rozwój technologiczny zawsze powinien mieć pierwszeństwo przed ochroną środowiska?

Ważne jest, aby nauczyciel nie oczekiwał jednej „poprawnej” odpowiedzi, lecz kierował uwagę uczniów na analizę argumentów oraz konsekwencji różnych rozwiązań.

Zadania kontrfaktyczne („Co by było, gdyby...”)

Zadania kontrfaktyczne polegają na tworzeniu alternatywnych scenariuszy wydarzeń lub zjawisk. Wymagają one od uczniów wyjścia poza aktualny stan wiedzy i wyobrażenia sobie innych możliwych przebiegów zdarzeń. Tego typu aktywności rozwijają elastyczność poznawczą, ponieważ zmuszają do „oderwania się” od jednej wersji rzeczywistości i rozważania alternatyw. Przykłady:

- Co by było, gdyby dane wydarzenie historyczne potoczyło się inaczej?
- Jak wyglądałoby społeczeństwo, gdyby zmienić określone zasady funkcjonowania?
- Co by się stało, gdyby pewne odkrycie naukowe nigdy nie zostało dokonane?

Zadania uwzględniające kontekst kulturowy

Ten typ zadań koncentruje się na pokazywaniu, że sposób rozumienia zjawisk społecznych, historycznych czy językowych zależy od kontekstu kulturowego, geograficznego lub historycznego. Uczniowie uczą się w nich, że różnice w interpretacji nie wynikają z „błędów”, lecz z odmiennych doświadczeń i punktów odniesienia. Przykłady działań to:



- analiza tego samego wydarzenia historycznego z perspektywy różnych państw lub grup społecznych,
- porównywanie sposobów przedstawiania świata (np. map, narracji podręcznikowych),
- analiza różnic językowych i ich wpływu na sposób myślenia.

Zadania metapoznawcze („Skąd to wiesz?”)

Zadania metapoznawcze koncentrują się na refleksji nad własnym procesem myślenia oraz źródłami wiedzy. Ich celem jest uświadomienie uczniom, że przekonania nie są tożsame z faktami, a wiedza może mieć różną jakość i wiarygodność. W praktyce polegają one na zadawaniu pytań takich jak:

- Skąd pochodzi ta informacja?
- Czy to źródło jest wiarygodne?
- Czy istnieją dane, które temu przeczą?
- Czy to jest fakt, czy interpretacja?

Debata i argumentacja

Debata stanowi jedno z najbardziej naturalnych środowisk rozwijania myślenia otwartego i elastycznego. Wymaga od uczniów nie tylko formułowania własnych argumentów, ale także odnoszenia się do stanowisk innych osób oraz uwzględniania kontrargumentów. Szczególnie wartościowe są sytuacje, w których uczniowie bronią stanowiska, z którym się nie utożsamiają, przygotowują argumenty dla obu stron sporu czy muszą odnieść się do argumentów strony przeciwnej.

Bibliografia

- Amodio, D. M. (2019). Social cognition 2.0: An interactive memory systems account. *Trends in Cognitive Sciences*, 23(1), 21–33. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2018.10.002>
- Bandura, A. (2012). *Social cognitive theory*. Sage.
- Baron, J. (2008). *Thinking and deciding* (4th ed.). Cambridge University Press.
- Bigler, R. S., Liben, L. S. (2007). Developmental intergroup theory: Explaining and reducing children's social stereotyping and prejudice. *Current Directions in Psychological Science*, 16(3), 162–166. <http://www.jstor.org/stable/20183186>
- Brycz, H. (2004). *Trafność spostrzegania własnych i cudzych zachowań*. Smak Słowa.
- Błaszczak, A. (2022). Dyspozycja do myślenia w sposób otwarty i elastyczny. *Annales UMCS, sectio J*, 35, 23–41. <https://journals.umcs.pl/j/article/view/14061>
- Błaszczak, A. (2023a). *Rozwijanie zdolności do decentracji i dostrzegania perspektywy innej niż własna. Studium interwencji*. Materiał opracowany w ramach projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” – UNICEF (ASA). Instytut Badań Edukacyjnych.
- Błaszczak, A. (2023b). *Jak wprowadzać myślenie otwarte i elastyczne na lekcjach przedmiotowych*. Materiał opracowany w ramach projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” – UNICEF (ASA). Instytut Badań Edukacyjnych.
- Błaszczak, A. (2024a). Myślenie otwarte i elastyczne. Dlaczego warto je rozwijać u uczniów i jak to robić? *Edukacja*, 2, 17–25. <http://doi.org/10.24131/3724.240202>
- Błaszczak, A. (2024b). *Rozwijanie zdolności do decentracji i dostrzegania perspektywy innego. Przewodnik dla nauczycieli i rodziców*. Materiał opracowany w ramach projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” – UNICEF (ASA). Instytut Badań Edukacyjnych.
- Błaszczak, A., Klocek, M. (2022). Pomiar otwartego i elastycznego myślenia (POEM). Polska adaptacja kwestionariusza do badania myślenia aktywnie otwartego (AOT). *Przegląd Psychologiczny*, 64, 81–97. <https://doi.org/10.31648/przegldpsychologiczny.8131>
- Dolbier, S. Y., Dieffenbach, M. C., Lieberman, M. D. (2024). Open-mindedness: An integrative review of interventions. *Psychological Review*, 132(1), 204–238. <https://doi.org/10.1037/rev0000491.supp>

Fiske, S. T. (2018). *Social beings: Core motives in social psychology* (4th ed.). Wiley.

Fiske, S. T., Taylor, S. E. (1991). *Social cognition* (2nd ed.). McGraw-Hill.

Gilbert, D. T., Malone, P. S. (1995). The correspondence bias. *Psychological Bulletin*, 117(1), 21–38.
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.1.21>

Jennings, P. A., Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>

Jones, E. E., Nisbett, R. E. (1972). The actor and the observer: Divergent perceptions of the causes of behavior. W: E. E. Jones i in. (eds.), *Attribution: Perceiving the causes of behavior* (s. 79–94). General Learning Press.

Jurewicz, M., Ordakowska-Szumaska, B., Sekulska-Gładysz, G. (2023a). *Zarządzanie klasą jako wspólną różnicowaną kulturowo*. Materiał opracowany w ramach projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” – UNICEF (ASA). Instytut Badań Edukacyjnych.

Jurewicz, M., Ordakowska-Szumaska, B., Sekulska-Gładysz, G. (2023b). *Reagowanie na informacje o wykluczeniu w klasie*. Materiał opracowany w ramach projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” – UNICEF (ASA). Instytut Badań Edukacyjnych.

Jurewicz, M., Ordakowska-Szumaska, B., Sekulska-Gładysz, G. (2023c). *Zarządzanie klasą różnicowaną kulturowo. Studium interwencji*. Materiał opracowany w ramach projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” – UNICEF (ASA). Instytut Badań Edukacyjnych.

Jurewicz, M., Ordakowska-Szumaska, B., Sekulska-Gładysz, G. (2023d). *Metody zarządzania klasą uwzględniające różnicowane potrzeby uczniów*. Materiał opracowany w ramach projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” – UNICEF (ASA). Instytut Badań Edukacyjnych.

Jurewicz, M., Ordakowska-Szumaska, B., Sekulska-Gładysz, G. (2023e). *Reagowanie na zachowania trudne uczniów. Studium interwencji*. Materiał opracowany w ramach projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” – UNICEF (ASA). Instytut Badań Edukacyjnych.

Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. Farrar, Straus and Giroux.

Kibalchenko, I., Eksakusto, T., Istratova, O. (2022). Conceptual predictors of the adolescents with different cognition types intellectual activity. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 10(1), 93–105. <https://doi.org/10.23947/2334-8496-2022-10-1-93-105>

- Kunda, Z. (1990). The case for motivated reasoning. *Psychological Bulletin*, 108(3), 480–498.
- Macrae, C. N., Bodenhausen, G. V. (2000). Social cognition: Thinking categorically about others. *Annual Review of Psychology*, 51, 93–120. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.51.1.93>
- Malle, B. F. (2006). The actor–observer asymmetry in attribution: A (surprising) meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 132(6), 895–919. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.6.895>
- Markman, K. D., Lindberg, M. J., Kray, L. J., Galinsky, A. D. (2007). Implications of Counterfactual structure for creative generation and analytical problem solving. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33(3), 312–324. <http://doi.org/10.1177/0146167206296106>
- Mercier, H., Sperber, D. (2017). *The enigma of reason*. Harvard University Press.
- Merryfield, M. M. (2012). Four strategies for teaching open-mindedness. *Social Studies and the Young Learner*, 25(2), 18–22.
- Metz, S. E., Baelen, R. N., Yu, A. (2020). Actively open-minded thinking in American adolescents. *Review of Education*, 8, 768–799. <https://doi.org/10.1002/rev3.3232>
- Nickerson, R. S. (1998). Confirmation bias: A ubiquitous phenomenon in many guises. *Review of General Psychology*, 2(2), 175–220.
- Nikitorowicz, J. (2020). *Edukacja międzykulturowa w perspektywie paradygmatu współistnienia kultur*. Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- OECD. (2019). *OECD Learning Compass 2030*. <https://www.oecd.org/en/data/tools/oecd-learning-compass-2030.html>
- Paluck, E. L., Porat, R., Clark, C. S., Green, D. P. (2021). Prejudice reduction: Progress and challenges. *Annual Review of Psychology*, 72, 533–560. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-071620-030619>
- Pennycook, G., Rand, D. G. (2021). The psychology of fake news. *Trends in Cognitive Sciences*, 25(5), 388–402. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.tics.2021.02.007>
- Pettigrew, T. F., Tropp, L. R. (2006). Intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(5), 751–783. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.5.751>
- Piaget, J. (1954). *The construction of reality in the child*. Basic Books.
- Pyżalski, J. (2012). *Nauczyciele – uczniowie. Dwa spojrzenia na dyscyplinę w klasie*. Impuls.

- Rizeq, J., Flora, D. B., Toplak, M. E. (2020). An examination of the underlying dimensional structure of three domains of contaminated mindware: Paranormal beliefs, conspiracy beliefs, and anti-science attitudes. *Thinking & Reasoning*, 27(2), 187–211. <https://doi.org/10.1080/13546783.2020.1759688>
- Rollwage, M., Dolan, R. J., Fleming, S. M. (2020). Metacognitive failure as a feature of those holding radical beliefs. *Nature Communications*, 11, 1973. <https://doi.org/10.1016/j.cub.2018.10.053>
- Sassenberg, K., Winter, K., Becker, D., Ditrich, L., Scholl, A., Moskowitz, G. B. (2021). Flexibility mindsets. *European Review of Social Psychology*, 33(1), 171–213. <https://doi.org/10.1080/10463283.2021.1959124>
- Stanovich, K. E. (2011). *Rationality and the reflective mind*. Oxford University Press.
- Stanovich, K. E., West, R. F., Toplak, M. E. (2016). *The rationality quotient*. MIT Press.
- Stanovich, K. E., West, R. F. (1997). Reasoning independently of prior belief and individual differences in actively open-minded thinking. *Journal of Educational Psychology*, 89(2), 342–357. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.2.342>
- Tajfel, H., Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. W: W. Austin i S. Worchel (eds.), *The social psychology of intergroup relations* (s. 33–37). Brooks/Cole.
- Tavris, C., Aronson, E. (2012). *Błądzą wszyscy (ale nie ja)* (tłum. A. Nowak). Smak Słowa.
- Todd, A. R., Galinsky, A. D. (2014). Perspective-taking as a strategy for improving intergroup relations: Evidence, mechanisms, and qualifications. *Social and Personality Psychology Compass*, 8(7), 374–387. <https://doi.org/10.1111/spc3.12116>
- UNHCR. (2024). *Refugee education: five years on from the launch of the 2030 refugee education strategy*. UNHCR. <https://www.unhcr.org/sites/default/files/2024-09/refugee-education-report-2024.pdf>
- West, R. F., Meserve, R. J., Stanovich, K. E. (2012). Cognitive sophistication does not attenuate the bias blind spot. *Journal of Personality and Social Psychology*, 103(3), 506–519. <https://doi.org/10.1037/a0028857>

Autorka: Anna Błaszczak

Redakcja językowa: Michał Pranke

Projekt okładki: Michalina Walusiak

Skład: Michał Pranke

Wydawca:

Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy

ul. Górczewska 8, 01-180 Warszawa

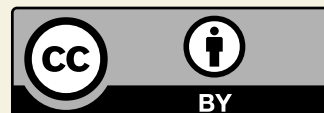
tel. (22) 241 71 00; www.ibe.edu.pl



INSTYTUT BADAŃ
EDUKACYJNYCH
Państwowy Instytut Badawczy

Publikacja dostępna na licencji Creative Commons

Uznanie Autorstwa 4.0.



ISBN: 978-83-68747-46-1

Wzór cytowania:

Błaszczak, A. (2026). *Otwartość i elastyczność myślenia jako wsparcie adaptacji i integracji dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracji. Przewodnik*. Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy.

Warszawa 2026

Opracowanie powstało w ramach zadania zleconego przez MEN pod nazwą „Dobrostan Społeczności Szkolnej”, o którym mowa w module 2. Rządowego programu wyrównywania szans edukacyjnych dzieci i młodzieży „Przyjazna szkoła” w latach 2025–2027.

Publikacja współfinansowana ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego Plus w ramach Programu Fundusze Europejskie dla Rozwoju Społecznego 2021–2027, działanie 04.17 „Szkoła dla wszystkich”.

Egzemplarz bezpłatny