



INSTYTUT BADAŃ
EDUKACYJNYCH
Państwowy Instytut Badawczy

PRZYJAZNA SZKOŁA
DOBROSTAN
SPOŁECZNOŚCI SZKOLNEJ

Anna Błaszczak

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

MATERIAŁY SZKOLENIOWE



Fundusze Europejskie
dla Rozwoju Społecznego



Rzeczpospolita
Polska

Dofinansowane przez
Unię Europejską





Spis treści

Wprowadzenie	3
1. Jak korzystać z materiału?	4
2. Dlaczego w szkole potrzebujemy pracy z wieloma perspektywami?	5
2.1. Mechanizmy poznawcze utrudniające rozumienie innych	6
2.2. Konsekwencje dla funkcjonowania klasy	6
2.3. Myślenie otwarte i elastyczne jako kompetencja szkolna	7
3. Sytuacje szkolne wymagające pracy z wieloma perspektywami	8
3.1. Niejednoznaczne zachowanie uczniów	8
3.2. Sytuacje konfliktowe	9
3.3. Sytuacje dydaktyczne	9
3.4. Sytuacje wychowawcze i organizacyjne	10
4. Propozycja scenariusza rady szkoleniowej	10
4.1. Cele szkolenia	11
4.2. Przebieg szkolenia	11
4.2.1. Moduł 1. Wprowadzenie. Różne perspektywy	11
4.2.2. Moduł 2. Mechanizmy poznawcze w praktyce	12
4.2.3. Moduł 3. Analiza sytuacji szkolnych	14
4.2.4. Moduł 4. Reagowanie na wypowiedzi uczniów bazujące na stereotypach i polaryzujące	15
4.2.5. Moduł 5. Projektowanie zadań dydaktycznych	18
4.2.6. Moduł 6. Planowanie wdrożenia	20

Wprowadzenie

Współczesna szkoła funkcjonuje w warunkach rosnącej różnorodności społecznej i kulturowej, która staje się codziennym kontekstem pracy nauczycieli. Obecność uczniów i uczennic o zróżnicowanych doświadczeniach językowych, edukacyjnych i kulturowych nie jest sytuacją wyjątkową, lecz stanowi coraz częściej normę organizującą życie klasy. W takich warunkach szczególnego znaczenia nabierają kompetencje pozwalające na rozumienie odmiennych perspektyw oraz adekwatne reagowanie na sytuacje, w których różnice w sposobie interpretowania rzeczywistości prowadzą do nieporozumień, napięć lub wykluczenia. Jedną z kluczowych kompetencji w tym obszarze jest myślenie otwarte i elastyczne, rozumiane jako zdolność do wychodzenia poza własny punkt widzenia, uwzględniania alternatywnych interpretacji oraz gotowość do weryfikowania własnych przekonań w świetle nowych informacji.

Niniejszy materiał został przygotowany jako narzędzie wspierające osoby prowadzące doskonalenie zawodowe nauczycieli, w szczególności w formie rad szkoleniowych i warsztatów zespołowych. Jego celem jest nie tylko przekazanie wiedzy na temat mechanizmów poznawczych związanych z funkcjonowaniem uczniów w sytuacjach różnorodności, ale przede wszystkim umożliwienie nauczycielom przełożenia tej wiedzy na konkretne działania dydaktyczne i wychowawcze. Opracowanie to stanowi rozwinięcie i praktyczne uzupełnienie pozostałych materiałów z serii *Przyjazna Szkoła* poświęconych myśleniu otwartemu i elastycznemu oraz mechanizmom poznawczym utrudniającym rozumienie innych. Podczas gdy tamte opracowania koncentrują się przede wszystkim na wyjaśnieniu podstaw teoretycznych oraz prezentacji przykładowych ćwiczeń do pracy bezpośrednio z uczniami, ten materiał przesuwa punkt ciężkości na poziom pracy z nauczycielami jako grupą uczącą się. Oznacza to, że proponowane treści i aktywności zostały dostosowane do specyfiki uczenia się dorosłych oraz do realiów funkcjonowania zespołów nauczycielskich w szkole.

Istotnym założeniem materiału jest traktowanie myślenia otwartego i elastycznego nie jako dodatkowego elementu programu wychowawczego, lecz jako kompetencji, która może i powinna być rozwijana w toku codziennej pracy dydaktycznej, niezależnie od nauczanego przedmiotu. W tym sensie proponowane rozwiązania nie wymagają tworzenia odrębnych zajęć, lecz polegają na modyfikowaniu sposobu formułowania zadań, prowadzenia dyskusji, interpretowania zachowań uczniów oraz reagowania na pojawiające się w klasie wypowiedzi i sytuacje społeczne.

Materiał opiera się na kilku kluczowych założeniach, opisanych w publikacji *Otwartość i elastyczność myślenia jako wsparcie adaptacji i integracji dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracji*. Przewodnik:

- sposób, w jaki uczniowie rozumieją zachowania innych osób, jest silnie uwarunkowany przez mechanizmy poznawcze, które mają charakter powszechny, lecz w warunkach różnorodności mogą prowadzić do błędnych interpretacji,
- rozwijanie myślenia otwartego i elastycznego wymaga jednoczesnej pracy nad kompetencjami poznawczymi (jak uczeń myśli) oraz nad gotowością do ich wykorzystywania (czy uczeń chce uwzględniać inne perspektywy),
- nauczyciel odgrywa kluczową rolę w modelowaniu sposobu myślenia i tworzeniu warunków sprzyjających dialogowi i uwzględnianiu różnorodności,
- skuteczne działania edukacyjne w tym obszarze mają charakter systematyczny i są osadzone w codziennej praktyce szkolnej, a nie jednorazowych interwencjach.

W związku z tym struktura materiału została zaprojektowana tak, aby prowadzić uczestników szkolenia przez kolejne etapy pracy: od rozpoznawania mechanizmów poznawczych i analizy sytuacji szkolnych, przez ćwiczenie sposobów reagowania, aż po projektowanie konkretnych działań możliwych do wdrożenia na lekcjach różnych przedmiotów oraz w pracy wychowawczej. Materiał może służyć nie tylko poszerzeniu wiedzy nauczycieli, ale również dostrzeganiu wielowymiarowych zadań wynikających z własnej roli i odnoszących się do projektowania środowiska uczenia się, w którym różnorodność perspektyw staje się zasobem, a nie źródłem trudności.

1. Jak korzystać z materiału?

Materiał ma charakter modułowy. To znaczy, że może być wykorzystywany zarówno jako spójny scenariusz całodziennego spotkania (np. szkolenia dla rady pedagogicznej), jak i jako baza do wyboru pojedynczych elementów dostosowanych do potrzeb konkretnej szkoły lub zespołu nauczycielskiego.

Podstawową przewidzianą formą pracy jest rada szkoleniowa lub warsztat dla zespołu nauczycieli lub wychowawców. Rekomendowany czas realizacji spotkania to 90–120 minut. W zależności od warunków organizacyjnych oraz doświadczenia uczestników możliwe jest skrócenie lub rozbudowanie wybranych modułów, jednak kluczowe znaczenie ma zachowanie ogólnej logiki pracy opartej na sekwencji: wiedza – doświadczenie – refleksja – zastosowanie.

Ma to znaczenie ze względu na praktyczny charakter proponowanych treści. Nauczyciele będą odnosić omawiane zagadnienia do własnych doświadczeń zawodowych i dostrzegać ich znaczenie w kontekście codziennej praktyki szkolnej. Z tego względu materiał zakłada aktywne zaangażowanie uczestników poprzez analizę sytuacji, dyskusję, pracę w grupach oraz projektowanie własnych rozwiązań dydaktycznych.

Osoba prowadząca szkolenie może wykorzystać publikację jako:

- gotowy scenariusz spotkania, realizując kolejne moduły w zaproponowanej kolejności,
- zestaw wybranych ćwiczeń i aktywności, które uzupełniają inne działania szkoleniowe,
- inspirację do projektowania własnych warsztatów dostosowanych do specyfiki szkoły,
- materiał wspierający pracę zespołów nauczycielskich w dłuższej perspektywie (np. w ramach spotkań zespołów przedmiotowych lub wychowawczych).

Materiał zakłada, że zmiana w obszarze rozwijania myślenia otwartego i elastycznego u uczniów wymaga systematycznego wprowadzania drobnych modyfikacji w sposobie prowadzenia lekcji, formułowania zadań oraz reagowania na sytuacje społeczne w klasie. Z tego względu szczególnie istotne jest traktowanie proponowanych rozwiązań nie jako dodatkowego obciążenia, lecz jako elementu, który może być włączany w istniejące już praktyki dydaktyczne. Z perspektywy doświadczeń w prowadzeniu szkoleń dla nauczycieli i wychowawców ważne jest też stworzenie przez osobę prowadzącą bezpiecznej przestrzeni do wymiany doświadczeń, w której nauczyciele mogą swobodnie dzielić się wątpliwościami, trudnościami i przykładami z własnej praktyki, bez obawy przed oceną. Tego rodzaju klimat sprzyja nie tylko uczeniu się, lecz także modeluje omawianą tu otwartość na różne perspektywy.

2. Dlaczego w szkole potrzebujemy pracy z wieloma perspektywami?

Z perspektywy psychologii poznawczej sposób, w jaki uczniowie rozumieją zachowania innych osób oraz interpretują sytuacje społeczne, nie ma charakteru obiektywnego ani neutralnego (opisano to szczegółowo w publikacji *Otwartość i elastyczność myślenia jako wsparcie adaptacji i integracji dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracji. Przewodnik*). Przyjmowana perspektywa jest kształtowana przez wcześniejsze doświadczenia, wiedzę, przekonania oraz uproszczone strategie przetwarzania informacji, które pozwalają szybko orientować się w złożonej rzeczywistości. Mechanizmy te umożliwiają sprawne podejmowanie decyzji i redukcję obciążenia poznawczego, ale w sytuacjach wymagających uwzględniania wielu punktów widzenia mogą prowadzić do zniekształceń i błędów interpretacyjnych.

2.1. Mechanizmy poznawcze utrudniające rozumienie innych

Wspomniane wyżej mechanizmy mają charakter powszechny i nie są przejawem złej woli uczniów. W naturalny sposób wpływają jednak na sposób rozumienia innych ludzi i mogą prowadzić do uproszczonych, a niekiedy niesprawiedliwych ocen. Poniżej przedstawiono najczęstsze mechanizmy poznawcze, które ujawniają się w sytuacjach szkolnych i mogą utrudniać adekwatne rozumienie innych osób.

Tabela 1

Mechanizmy poznawcze i przykłady z praktyki szkolnej

Mechanizm	Definicja	Przykład z praktyki szkolnej
Egocentryzm poznawczy	Tendencja do interpretowania rzeczywistości z własnej perspektywy i traktowania jej jako oczywistej	Uczeń zakłada, że wszyscy rozumieją sytuację czy informacje w taki sam sposób jak on; nie bierze pod uwagę, że ktoś może interpretować coś inaczej lub mieć trudność językową
Klasyczny błąd atrybucji	Wyjaśnianie zachowań innych poprzez ich cechy, przy jednoczesnym pomijaniu czynników sytuacyjnych	Uczeń nie bierze udziału w pracy grupowej i zostaje oceniony jako „leniwy”, mimo że może nie rozumieć polecenia lub obawiać się wypowiedzi
Stereotypizacja	Przypisywanie cech jednostce na podstawie przynależności do grupy	Uczniowie komentują zachowanie kolegi: „oni tacy są”, odnosząc jednostkowe zachowanie do całej grupy kulturowej
Myślenie dychotomiczne („my – oni”)	Postrzeganie rzeczywistości w kategoriach przeciwstawnych grup	W klasie tworzą się podziały na „naszych” i „innych”, co zwiększa dystans, utrudnia współpracę i integrację
Błąd potwierdzenia	Poszukiwanie i interpretowanie informacji w sposób potwierdzający wcześniejsze przekonania	Uczeń uznany za „niezaangażowanego” jest postrzegany przez ten pryzmat nawet w sytuacjach, gdy pracuje poprawnie

Źródło: oprac. aut.

2.2. Konsekwencje dla funkcjonowania klasy

W kontekście szkolnym działanie opisanych mechanizmów może prowadzić do szeregu konsekwencji istotnych zarówno dla procesu uczenia się, jak i dla relacji rówieśniczych.

W szczególności są to:

- pojawianie się nieporozumień wynikających z odmiennych interpretacji tej samej sytuacji,
- wzrost napięć i konfliktów w sytuacjach, w których różnice nie są rozpoznawane ani nazywane,
- utrwalanie uproszczonych przekonań i stereotypów dotyczących innych uczniów,

- ograniczanie kontaktu między uczniami należącymi do różnych grup,
- obniżenie poczucia przynależności części uczniów do klasy.

Szczególne znaczenie mechanizmy te mają w odniesieniu do uczniów z doświadczeniem migracji. Różnice językowe, odmienne normy komunikacyjne czy inne doświadczenia edukacyjne mogą sprawiać, że ich zachowania są częściej interpretowane w sposób uproszczony lub nieadekwatny, a ta sama sytuacja może być rozumiana na wiele sposobów. W efekcie uczniowie ci mogą doświadczać niezrozumienia, dystansu społecznego, a niekiedy także wykluczenia z relacji rówieśniczych. Jednocześnie mechanizmy te mogą działać również w drugą stronę, tj. być stosowane przez uczniów przybyłych do szkoły wobec uczniów klasy przyjmującej. Uczniowie z doświadczeniem migracji mogą na przykład formułować uproszczone sądy na temat środowiska, w którym się znaleźli, co dodatkowo utrudnia proces integracji.

2.3. Myślenie otwarte i elastyczne jako kompetencja szkolna

W odpowiedzi na opisane wyzwania szczególnego znaczenia nabiera rozwijanie myślenia otwartego i elastycznego. W ujęciu operacyjnym jest to zdolność i gotowość do uwzględniania różnych punktów widzenia, poszukiwania alternatywnych wyjaśnień oraz weryfikowania własnych przekonań na podstawie dostępnych informacji. Kompetencja ta obejmuje dwa powiązane komponenty. Pierwszy z nich ma charakter poznawczy i odnosi się do tego, w jaki sposób jednostka przetwarza informacje. Obejmuje on m.in. zdolność do generowania alternatywnych interpretacji, analizowania argumentów przeciwnych do tych faworyzowanych czy zmiany perspektywy. Drugi komponent ma charakter motywacyjny i dotyczy gotowości do angażowania się w tego typu procesy, w tym tolerancji niejednoznaczności, otwartości na zmianę zdania oraz uznania wartości różnych punktów widzenia.

Z perspektywy funkcjonowania szkoły rozwijanie myślenia otwartego i elastycznego ma znaczenie wielowymiarowe. Wspiera ono proces uczenia się poprzez umożliwienie bardziej złożonego rozumienia treści, analizowania problemów oraz pracy z niejednoznacznością. Jednocześnie odgrywa istotną rolę w kształtowaniu relacji rówieśniczych, ponieważ sprzyja rozumieniu odmiennych zachowań i ogranicza tendencję do pochopnych ocen. W tym sensie jest warunkiem funkcjonowania uczniów w zróżnicowanym środowisku szkolnym.

3. Sytuacje szkolne wymagające pracy z wieloma perspektywami

Zrozumienie mechanizmów poznawczych stanowi istotny punkt wyjścia, jednak kluczowe znaczenie dla praktyki szkolnej ma umiejętność rozpoznawania konkretnych sytuacji, w których mechanizmy te ujawniają się w codziennym funkcjonowaniu klasy. Sytuacje wymagające pracy z wieloma perspektywami pojawiają się w szkole regularnie i często mają charakter drobny, codzienny. Są to najczęściej momenty, w których również nauczyciel może zauważyć stosowane przez siebie uproszczenia i błędy w myśleniu. Poniżej przedstawiono wybrane kategorie takich sytuacji wraz z przykładami oraz pytaniami, które mogą wspierać refleksję nauczyciela dotyczącą tego, jak rozumieć je bardziej kompleksowo i optymalnie reagować.

3.1. Niejednoznaczne zachowanie uczniów

Są to sytuacje, w których zachowanie ucznia lub uczennicy może być rozumiane na różne sposoby. W praktyce szkolnej bardzo często wymagają one od nauczyciela szybkiej interpretacji, co zwiększa ryzyko odwołania się do uproszczonych schematów poznawczych. Na przykład:

- uczeń nie odpowiada na pytania nauczyciela lub unika kontaktu wzrokowego,
- uczennica nie reaguje na żart rówieśników,
- uczeń nie angażuje się w pracę grupową,
- zachowanie ucznia odbiega od przyjętych norm (np. sposób zwracania się do nauczyciela, dystans interpersonalny).

W takich sytuacjach szczególnie łatwo o interpretacje odwołujące się do cech jednostki („nie chce”, „nie jest zainteresowany”, „jest niegrzeczny”), z pominięciem możliwych czynników sytuacyjnych (np. trudności językowe, niepewność, różnice kulturowe). Dlatego też konieczna jest refleksja nad możliwymi przyczynami takich zachowań i ich interpretacją również ze strony nauczyciela. Pomocne mogą być pytania:

- Jakie czynniki sytuacyjne mogą wpływać na zachowanie ucznia?
- Czy uwzględniłam perspektywę ucznia, który funkcjonuje w innym kontekście kulturowym lub językowym?
- Jakie są możliwe interpretacje tego zachowania?
- Co wiem na pewno, a co jest moją interpretacją?



3.2. Sytuacje konfliktowe

Sytuacje konfliktowe stanowią naturalny element życia klasy, szczególnie w środowisku zróżnicowanym. Mogą dotyczyć zarówno bezpośrednich napięć między uczniami, jak i wypowiedzi o charakterze stereotypowym lub wykluczającym, na przykład:

- nieporozumienia w pracy grupowej (np. różne oczekiwania co do sposobu działania),
- komentarze uogólniające lub stereotypowe („oni zawsze...”, „u nich tak jest”),
- wykluczanie ucznia z aktywności grupowej,
- napięcia wynikające z różnic kulturowych lub językowych.

W tego typu sytuacjach uczniowie często interpretują zachowania innych w sposób uproszczony i jednoznaczny, przypisując im intencje lub cechy, które nie muszą być zgodne z rzeczywistością. Do lepszego zrozumienia sytuacji pomocne mogą być następujące pytania:

- Jakie interpretacje sytuacji przedstawiają poszczególni uczniowie?
- Czy konflikt wynika z rzeczywistej sprzeczności interesów, czy z odmiennych interpretacji?
- Które perspektywy nie zostały jeszcze uwzględnione?
- W jaki sposób mogę pomóc uczniom zobaczyć sytuację z punktu widzenia innych osób?

3.3. Sytuacje dydaktyczne

Praca z wieloma perspektywami nie dotyczy wyłącznie relacji społecznych – stanowi istotny element procesu dydaktycznego. Szczególnie widoczne jest to w sytuacjach, w których nie istnieje jedna poprawna odpowiedź lub możliwe są różne interpretacje tego samego materiału, na przykład wtedy gdy:

- analizowane są teksty literackie lub źródła historyczne,
- omawiane są wydarzenia społeczne i polityczne,
- rozwiązywane są problemy o charakterze dylematów (np. etycznych, społecznych),
- praca bazuje na sprzecznych informacjach lub teoriach.

W tego typu sytuacjach nauczyciel może wzmacniać albo ograniczać wielość perspektyw w zależności od tego, czy sam dopuszcza różne interpretacje i zachęca do ich uzasadniania, czy też koncentruje się wyłącznie na jednej, „właściwej” odpowiedzi. Pomocne nauczycielowi mogą być następujące pytania do refleksji:

- Czy zadanie, które proponuję, dopuszcza więcej niż jedną interpretację?
- Czy uczniowie mają możliwość uzasadniania własnych stanowisk?



- Czy zachęcam do analizowania różnych punktów widzenia, czy raczej do odtwarzania jednej wersji wiedzy?
- W jaki sposób mogę wykorzystać niejednoznaczność jako zasób edukacyjny?

3.4. Sytuacje wychowawcze i organizacyjne

Sytuacje wychowawcze i organizacyjne obejmują działania związane z funkcjonowaniem klasy jako wspólnoty. Wymagają one uwzględniania różnorodnych potrzeb, doświadczeń i punktów widzenia uczniów. Poniżej przykłady:

- wprowadzanie nowego ucznia do klasy,
- ustalanie zasad współpracy i komunikacji,
- organizowanie pracy w grupach,
- reagowanie na sytuacje wykluczenia lub izolacji.

W takich sytuacjach istotne jest nie tylko rozpoznanie różnych perspektyw, ale także stworzenie przestrzeni, w której mogą one zostać wyrażone i uwzględnione. Pomocne w pogłębieniu swojego rozumienia wskazanych wyżej przykładowych sytuacji mogą być nauczycielowi lub wychowawcy następujące pytania:

- Czy zasady obowiązujące w klasie są zrozumiałe dla wszystkich uczniów, niezależnie od ich doświadczeń?
- Czy uczniowie mają możliwość współtworzenia reguł funkcjonowania klasy?
- W jaki sposób wspieram uczniów w adaptacji do nowych warunków?
- Czy zauważam i reaguję na sygnały wykluczenia lub izolacji?

4. Propozycja scenariusza rady szkoleniowej

Propozycja scenariusza została opracowana jako gotowy plan pracy dla osoby prowadzącej radę szkoleniową lub warsztat dla nauczycieli. W przebiegu zakłada się stopniowe przechodzenie od doświadczenia i refleksji nad własnym sposobem myślenia do projektowania konkretnych działań możliwych do wdrożenia w praktyce szkolnej. Całość została zaplanowana na około 90–120 minut, przy czym poszczególne moduły mogą być dostosowywane do warunków organizacyjnych oraz liczebności grupy. Ostateczna decyzja dotycząca zakresu i formy korzystania z tego materiału należy do konkretnego użytkownika.



4.1. Cele szkolenia

Celem szkolenia jest wspieranie nauczycieli w rozwijaniu kompetencji umożliwiających pracę z wielością perspektyw w klasie. W szczególności:

- rozwijanie świadomości mechanizmów poznawczych wpływających na sposób interpretowania zachowań uczniów,
- ćwiczenie sposobów reagowania na wypowiedzi stereotypowe i polaryzujące,
- projektowanie działań dydaktycznych, które sprzyjają rozwijaniu myślenia otwartego i elastycznego.

Efektom szkolenia powinno być nie tylko zwiększenie świadomości uczestników, ale także wypracowanie konkretnych rozwiązań możliwych do zastosowania w pracy z uczniami.

4.2. Przebieg szkolenia

4.2.1. Moduł 1. Wprowadzenie. Różne perspektywy

Czas trwania: 10–15 minut.

Celem pierwszego modułu jest doświadczenie przez uczestników sytuacji, w której ta sama informacja może być interpretowana na różne sposoby. Ma to stworzyć punkt odniesienia dla dalszej pracy oraz ułatwić przejście do refleksji nad mechanizmami poznawczymi.

Prowadzący rozpoczyna od krótkiego ćwiczenia. Może wykorzystać prosty bodziec wieloznaczny, na przykład zapis znaku nieskończoności narysowanego w taki sposób, że nie jest jednoznaczny, lub posłużyć się krótkim opisem sytuacji, np.: „Uczeń podczas lekcji siedzi cicho, nie zgłasza się i nie nawiązuje kontaktu wzrokowego”. Uczestnicy proszeni są o krótką odpowiedź na pytanie: „Co tu się dzieje?”. Prowadzący zapisuje różne odpowiedzi na tablicy lub flipcharcie, nie oceniając ich trafności. Zwykle pojawiają się interpretacje odwołujące się do cech ucznia (np. „nie jest zainteresowany”, „nie rozumie”, „jest nieśmiały”), ale także takie, które uwzględniają kontekst (np. „może nie rozumie języka”, „może boi się odpowiedzi”).

Po zebraniu odpowiedzi prowadzący inicjuje krótką dyskusję, zadając pytania:

- Skąd wiemy, że dana interpretacja jest trafna?
- Czy wszystkie odpowiedzi odnoszą się do tych samych danych?
- Co w tej sytuacji jest faktem, a co interpretacją?

Celem tej części nie jest udzielenie „poprawnej odpowiedzi”, lecz uświadomienie uczestnikom, że interpretacja sytuacji społecznych jest procesem złożonym i zależnym od przyjętej perspektywy.

4.2.2. Moduł 2. Mechanizmy poznawcze w praktyce

Czas trwania: 20–30 minut.

W tym module prowadzący wprowadza syntetyczne wyjaśnienie mechanizmów poznawczych, odnosząc je bezpośrednio do doświadczeń uczestników z poprzedniego ćwiczenia.

Zamiast rozbudowanego wykładu zaleca się krótkie omówienie kluczowych mechanizmów, takich jak egocentryzm poznawczy, klasyczny błąd atrybucji, stereotypizacja czy błąd potwierdzenia, ilustrowane przykładami z życia szkolnego. Prowadzący może odwoływać się do odpowiedzi uczestników zapisanych wcześniej, wskazując, które z nich ilustrują określone mechanizmy. Prowadzący zaprasza uczestników do ćwiczenia polegającego na rozpoznawaniu uproszczeń i błędów.

Ćwiczenie. Co tu się dzieje?

Prowadzący informuje uczestników, że otrzymają krótkie opisy sytuacji szkolnych wraz z typowymi interpretacjami. Ich zadaniem będzie:

- rozpoznanie, jaki mechanizm poznawczy może stać za daną interpretacją,
- wskazanie, co w tej sytuacji jest faktem, a co interpretacją,
- zaproponowanie alternatywnego wyjaśnienia zachowania ucznia.

Uczestnicy mogą pracować indywidualnie (np. z wykorzystaniem aplikacji Mentimeter), w parach lub małych grupach (co jest rekomendowane przy pracy warsztatowej, choć też bardziej czasochłonne). Zadaniem uczestników jest zapoznanie się z opisem sytuacji i zidentyfikowanie mechanizmu poznawczego, który jest w nich widoczny. Można to zrealizować przy pomocy karty pracy z tabelką zawierającą opisy poszczególnych sytuacji, pytania o mechanizm, fakty, interpretacje i alternatywne wyjaśnienia. Można też dokonać wspólnej analizy poszczególnych przypadków na forum i poprowadzić dyskusję na temat mechanizmów poznawczych, obejmującą też rozróżnienie na fakty i interpretacje oraz alternatywne wyjaśnienia. Opisy sytuacji do wykorzystania w tym ćwiczeniu podano poniżej.

- **Sytuacja 1.** Ucznia z doświadczeniem migracji dziwią zasady obowiązujące w klasie (np. sposób zwracania się do nauczyciela), ocenia je jako „dziwne” lub „nielogiczne”, ponieważ odnosi je do norm obowiązujących w swoim kraju pochodzenia.

- **Sytuacja 2.** Uczeń z kraju przyjmującego nie rozumie, dlaczego kolega z innego kraju nie reaguje na żart i interpretuje to jako brak poczucia humoru lub niechęć. Nie bierze pod uwagę, że żart mógł być niezrozumiały językowo lub kulturowo.
- **Sytuacja 3.** Uczeń z Ukrainy podczas pracy w grupie nie włącza się aktywnie w dyskusję. Pozostali uczniowie interpretują to jako brak zaangażowania lub niechęć do współpracy („on po prostu nie chce nic robić”). Tymczasem uczeń ten może nie rozumieć wszystkich wypowiedzi lub obawiać się popełnienia błędu językowego.
- **Sytuacja 4.** Uczeń z Ukrainy ocenia kolegę z klasy jako „niemiłego” lub „zamkniętego”, ponieważ ten nie podejmuje rozmowy. Pomija przy tym możliwe czynniki sytuacyjne (np. nieśmiałość, brak doświadczenia w kontaktach międzykulturowych, obawę przed powiedzeniem czegoś niewłaściwego), przypisując zachowanie trwałym cechom tej osoby.
- **Sytuacja 5.** Uczniowie komentują zachowanie koleżanki z innego kraju: „u nich dziewczyny są takie ciche” lub „oni się tak zawsze zachowują”, przypisując jej indywidualne cechy całej grupie kulturowej.
- **Sytuacja 6.** W innej sytuacji uczeń z doświadczeniem migracji formułuje uproszczony sąd o swoich rówieśnikach, np. „Polacy nie lubią obcokrajowców”, opierając się na kilku trudnych doświadczeniach. W efekcie może unikać kontaktu z innymi uczniami, zwiększając dystans społeczny.
- **Sytuacja 7.** W klasie tworzą się nieformalne podgrupy: „nasi” i „oni”. Uczniowie mówią np. „oni zawsze siedzą razem” albo „my robimy to inaczej”, podkreślając różnice zamiast podobieństw.
- **Sytuacja 8.** Uczeń z doświadczeniem migracji może silniej identyfikować się z własną grupą narodową i dystansować wobec klasy („u nas jest lepiej”, „wy robicie to źle”), co jest próbą ochrony własnej tożsamości, ale jednocześnie utrudnia integrację.
- **Sytuacja 9.** Uczeń kilkakrotnie nie odrabia pracy domowej. Nauczyciel lub rówieśnicy zaczynają interpretować każde kolejne zachowanie przez pryzmat wcześniejszego przekonania („on jest nieodpowiedzialny”), ignorując sytuacje, w których uczeń pracuje poprawnie.
- **Sytuacja 10.** Uczeń z doświadczeniem migracji zakłada, że inni go nie akceptują. Kiedy ktoś nie odpowiada na jego pytanie lub nie zaprasza go do grupy, traktuje to jako potwierdzenie tej tezy, pomijając inne możliwe wyjaśnienia (np. nieuwagę, przypadek, wcześniejsze ustalenia w grupie).

Po wykonaniu zadania prowadzący krótko podsumowuje, kierując refleksję uczestników na to, jak szybko przechodzimy od obserwacji do oceny, jak rzadko uwzględniamy kontekst sytuacyjny. Można też zadać pytania o to, które sytuacje były najbardziej oczywiste, w których najtrudniej było znaleźć alternatywne wyjaśnienie. Istotne jest również to, że pewne sytuacje są

przestrzeni, gdzie ujawnia się kilka rodzajów błędów jednocześnie. Na przykład stereotypizacja często występuje w parze z myśleniem dychotomicznym i dzieleniem świata społecznego na kategorie „my” i „oni”, a błąd atrybucji może współwystępować z błędem potwierdzenia. Jeśli to nie wybrzmiało wcześniej, prowadzący powinien podkreślić pewną uniwersalną właściwość opisywanych mechanizmów – działają one tak samo w przypadku nauczycieli i uczniów. Może też zadać uczestnikom pytania o to, w jakich sytuacjach szkolnych najczęściej pojawiają się trudności interpretacyjne i kiedy najłatwiej przypisać uczniowi cechę zamiast zastanowić się nad kontekstem. W ten sposób uczestnicy będą mogli łatwiej odnieść omawiane mechanizmy do realiów pracy nauczycieli.

Zadanie można rozszerzyć, prosząc uczestników o to, by do wybranych sytuacji dodali możliwą reakcję nauczyciela, która uwzględnia wielość perspektyw, co pozwoli przejść płynnie do modułu szkolenia poświęconego reagowaniu na takie wydarzenia (moduł 4).

4.2.3. Moduł 3. Analiza sytuacji szkolnych

Czas trwania: 15–20 minut.

Celem modułu jest uświadomienie uczestnikom, że bez pogłębionej wiedzy na temat uwarunkowań danych zachowań i sytuacji nie możliwe jest optymalne reagowanie na nie.

Uczestnicy dzieleni są na małe grupy (3–4 osoby). Każda grupa otrzymuje opis jednej sytuacji szkolnej. Przykładowe opisy:

- **Sytuacja 1.** Uczeń z doświadczeniem migracji podczas pracy w grupie nie zabiera głosu, mimo że grupa zachęca go do udziału.
- **Sytuacja 2.** Uczennica nie wykonuje zadania i oddaje pustą kartkę, mimo wcześniejszych wyjaśnień nauczyciela.
- **Sytuacja 3.** W klasie pojawiają się nieformalne podziały – uczniowie z doświadczeniem migracji często siedzą razem i spędzają przerwy we własnym gronie.

Zadaniem grup jest przeanalizowanie sytuacji pod kątem ich możliwych interpretacji oraz rozważenie, jakie czynniki sytuacyjne mogą mieć tu znaczenie. Uczestnicy rozważają, jak można zareagować jako nauczyciel. Po zakończeniu pracy grupy prezentują swoje wnioski i wymieniają się doświadczeniami. Prowadzący podsumowuje, zwracając uwagę na różnorodność interpretacji i znaczenie uwzględniania kontekstu oraz to, że bez pogłębionej wiedzy o potrzebach uczniów nie jest możliwa trafna ocena istoty problemu.

4.2.4. Moduł 4. Reagowanie na wypowiedzi uczniów bazujące na stereotypach i polaryzujące

Czas trwania: 20 minut.

Celem tego modułu jest rozwijanie konkretnych umiejętności reagowania na wypowiedzi uczniów, które mają charakter stereotypowy, polaryzujący lub upraszczający rzeczywistość społeczną. Kluczowe jest tutaj pokazanie nauczycielom, że sposób reakcji nie tylko zatrzyma zachowania i komentarze niepożądane, ale również modele sposobu komunikacji i myślenia uczniów.

Prowadzący wprowadza prosty schemat reagowania obejmujący cztery kroki: zatrzymanie wypowiedzi, nazwanie problemu, zadanie pytania otwierającego oraz poszerzenie perspektywy. Prowadzący prezentuje model krok po kroku (Zatrzymaj → Nazwij → Zapytaj → Poszerz), np. zapisując go na tablicy, a następnie omawia kolejne etapy z wykorzystaniem konkretnych przykładów.

Krok 1. Zatrzymanie wypowiedzi

Na tym etapie nauczyciel sygnalizuje, że dana wypowiedź wymaga uwagi. Kluczowe jest, aby zrobić to spokojnie i bez oceniania osoby ucznia. Chodzi o zatrzymanie automatycznego toku rozmowy, a nie o skarcenie ucznia. Na przykład:

- Zatrzymajmy się na chwilę przy tym, co powiedziałeś.
- Poczekajmy chwilę, to wymaga doprecyzowania.
- To jest ważne, chciał(a)bym się do tego odnieść.

Warto zwrócić uwagę uczestników na częsty błąd – pomijanie wypowiedzi lub szybkie przechodzenie dalej. Taka reakcja stanowi dla uczniów nieformalne przyzwolenie na daną wypowiedź.

Krok 2. Nazwanie problemu

Na tym etapie nauczyciel wskazuje, co w wypowiedzi jest problematyczne. Ważne, by zrobić to, odnosząc się do treści wypowiedzi ucznia, nie do jego osoby. Przejawia się to w używaniu języka opisowego (wskazującego na fakty dotyczące konkretnej wypowiedzi), a nie oceniającego. Przykłady:

- To, co mówisz, brzmi jak uogólnienie dotyczące całej grupy.
- Słyszę tu przypisanie pewnej cechy wszystkim osobom z tej grupy.
- To zdanie może prowadzić do uproszczonego spojrzenia na sytuację.



Samo stwierdzenie „To nieładnie” albo „Tak nie mówimy”, choć najprostsze z perspektywy nauczyciela, zamyka rozmowę i nie rozwija myślenia.

Krok 3. Pytanie otwierające

Ten etap to kluczowy element całej procedury reagowania. Nauczyciel prowokuje uczniów do namysłu i nie podaje odpowiedzi, tylko zachęca do refleksji. Pytanie otwierające powinno kierować uwagę na dane doświadczenie i zachęcać do zastanowienia się nad nim. Powinno też mieć charakter otwarty, tzn. mieć wiele różnych możliwych odpowiedzi, na przykład:

- Na jakiej podstawie tak myślisz?
- Czy masz doświadczenia, które prowadzą do takiego wniosku?
- Czy zawsze tak jest, czy może znasz wyjątki?
- Jak ktoś z tej grupy, o której wspomniałeś, mógłby odpowiedzieć na to zdanie?

Krok 4. Poszerzenie perspektywy

Na tym etapie nauczyciel pomaga uczniom zobaczyć sytuację z innych punktów widzenia. Może to zrobić poprzez zaproszenie innych uczniów do dyskusji, zaproponowanie alternatywy, odniesienie do kontekstu. Przykłady:

- Zastanówmy się, jakie mogą być inne wyjaśnienia tej sytuacji.
- Czy ktoś widzi to inaczej?
- Jak to może wyglądać z perspektywy tej osoby lub innych?
- Jakie czynniki sytuacyjne mogą tu mieć znaczenie?

Po omówieniu modelu uczestnicy pracują w małych 3–4-osobowych grupach lub w parach nad konkretnymi przykładami wypowiedzi uczniów, np.:

- „Oni się nigdy nie dostosują”.
- „Polacy są tacy...”.
- „To bez sensu, oni i tak tego nie zrozumieją”.

Zadaniem uczestników jest przygotowanie możliwej reakcji nauczyciela wg poznanego modelu Zatrzymaj → Nazwij → Zapytaj → Poszerz, która: nie zawstydza ucznia, zatrzymuje wypowiedź, a jednocześnie otwiera przestrzeń do refleksji. Po wykonaniu zadania wybrane grupy odczytują swoje propozycje, a prowadzący komentuje je, wskazując ich mocne strony oraz możliwe modyfikacje.

Poniżej podano kilka przykładów wraz z modelowymi odpowiedziami (dla prowadzącego).



Przykład 1

Uczeń: „Oni się nigdy nie dostosują”.

Reakcja nauczyciela:

- Zatrzymajmy się na chwilę przy tym zdaniu.
- To brzmi jak bardzo ogólna ocena całej grupy.
- Na jakiej podstawie tak myślisz?
- Czy znasz osoby z tej grupy, które funkcjonują inaczej?

Przykład 2

Uczeń: „Polacy są niemili dla obcokrajowców”.

Reakcja:

- To ważna wypowiedź, przyjrzyjmy się jej.
- To jest uogólnienie dotyczące całej grupy.
- Jakie sytuacje sprawiły, że tak myślisz?
- Czy możliwe są też inne doświadczenia?

Przykład 3

Uczeń: „On nic nie robi, bo mu się nie chce”.

Reakcja:

- Zatrzymajmy się przy tej ocenie.
- To jest przypisanie cechy tej osobie.
- Co dokładnie widzieliście, że tak to interpretujecie?
- Jakie inne wyjaśnienia tego zachowania są możliwe?

Przykład 4

Uczeń: „Oni zawsze siedzą razem”.

Reakcja:

- Zatrzymajmy się przy tym spostrzeżeniu.
- To zdanie sugeruje pewien podział na grupy.
- Jak myślisz, z czego to może wynikać?
- Jak mogłoby to wyglądać z ich perspektywy?

4.2.5. Moduł 5. Projektowanie zadań dydaktycznych

Czas trwania: 30–45 minut.

Celem tego modułu jest przełożenie wcześniej omówionych zasad na konkretne działania dydaktyczne. Uczestnicy poznają typy zadań rozwijających myślenie otwarte i elastyczne, a następnie projektują własne aktywności możliwe do wdrożenia na prowadzonych przez siebie lekcjach. Prowadzący rozpoczyna od krótkiego uporządkowania wiedzy, zaznaczając że przechodzi do kolejnego etapu – jak tworzyć zadania dydaktyczne, które rozwijają myślenie otwarte i elastyczne. Następnie wprowadza (w formie skrótowej, np. na slajdzie) pięć typów zadań, których założenia i przykłady zostały opisane w publikacji *Otwartość i elastyczność myślenia jako wsparcie adaptacji i integracji dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracji*.

Przewodnik):

- zadania oparte na konflikcie wartości,
- zadania kontrfaktyczne („co by było, gdyby...”),
- zadania uwzględniające kontekst kulturowy,
- zadania metapoznawcze („skąd to wiesz?”),
- debata i argumentacja.

W przypadku szkolenia dla nauczycieli przedmiotów ważne jest podkreślenie, że nie chodzi o tworzenie dodatkowych ćwiczeń, ale o modyfikowanie już istniejących zadań wykorzystywanych w czasie zajęć tak, aby wymagały od uczniów elastyczności myślenia i przyjmowania lub poznawania różnych perspektyw, a nie tylko odtwarzania wiedzy. Prowadzący może podzielić nauczycieli tak, by pracowali w grupach przedmiotowych (np. historycy, nauczyciele języka, biologzy; humaniści, przedstawiciele nauk przyrodniczych itp.). Chodzi o to, żeby mogli nawzajem sobie pomagać lub się inspirować.

Krok 1. Własny temat lekcji

Prowadzący prosi nauczycieli, aby wybrali konkretny temat lekcji, który aktualnie realizują ze swoimi uczniami lub będą realizować w najbliższym czasie.

Krok 2. Typowe zadanie

Następnie nauczyciele wybierają typowe zadanie, które realizują przy tym temacie, a następnie decydują, czy ma ono jedną czy wiele poprawnych odpowiedzi, czy wymaga głównie odtworzenia wiedzy, czy jest możliwość interpretacji lub dyskusji. Celem tego etapu jest



uświadomienie nauczycielom, że wiele zadań szkolnych nie uruchamia procesów związanych z myśleniem otwartym.

Krok 3. Modyfikacja zadania

Prowadzący prosi, by uczestnicy przekształcili to typowe zadanie tak, aby wymagało od uczniów rozważenia różnych możliwości, uzasadniania stanowiska, wyjścia poza jedną interpretację. Uczestnicy pracują w małych grupach (2–4 osoby) lub indywidualnie.

Jeśli jest problem z zadaniem (nie da się go przeformułować, bo ma charakter zamknięty, lub nauczyciele mocno przeciwstawiają się modyfikacjom) można wykorzystać podany poniżej zestaw typowych zadań.

1. Konflikt wartości

Przekształć temat w dylemat wymagający wyboru między sprzecznymi wartościami.

Przykład (biologia): Opisz możliwości terapii genowej.

Po modyfikacji: Czy powinniśmy edytować genomy ludzkich embrionów, aby wyeliminować choroby dziedziczne, ryzykując powstanie „dzieci na zamówienie” i trwałe zmiany w puli genowej ludzkości?

2. Zadanie kontrfaktyczne

Dodaj pytanie: co by było, gdyby...

Przykład (fizyka): Wyjaśnij zjawisko grawitacji.

Po modyfikacji: Co by się stało, gdyby nie istniała grawitacja?

3. Kontekst kulturowy

Dodaj perspektywę innej grupy lub kraju.

Przykład (język polski): Życie i twórczość Adama Mickiewicza.

Po modyfikacji: Adam Mickiewicz – wieszcz polski czy litewski? Jak na to pytanie odpowiedziałaby każda ze stron?

4. Metapoznanie

Dodaj pytania o źródła wiedzy.

Przykład (matematyka): Oblicz obwód prostokąta o bokach 3 cm i 5 cm.

Po modyfikacji: Dlaczego do obliczenia obwodu prostokąta dodałeś wszystkie boki, a do obliczenia pola pomnożyłeś tylko dwa z nich? Jakie rozumienie tych pojęć cię do tego doprowadziło? Skąd wiemy, że to jest prawda? Jakie są źródła?



5. Debata

Zamień zadanie w tezę do dyskusji.

Przykład (historia): Opisz skutki powstania warszawskiego.

Po modyfikacji: Czy powstanie warszawskie było bardziej korzystne czy szkodliwe dla mieszkańców Warszawy?

Wybrane osoby lub grupy prezentują swoje zadania. Prowadzący moderuje dyskusję, zadając pytania o to, co w tym zadaniu uruchamia myślenie uczniów, jakie trudności mogą się pojawić, jak nauczyciel może wesprzeć uczniów w trakcie jego realizacji. Ważne jest wzmacnianie różnorodności pomysłów, a nie ocenianie ich „poprawności”. Na zakończenie warto podkreślić, że rozwijanie myślenia otwartego i elastycznego nie polega na dodatkowym ćwiczeniu, ale na drobnych modyfikacjach w sposobie pracy. Każdy temat może stać się okazją do pracy z wieloma perspektywami, jeśli zadane zostaną właściwe pytania.

4.2.6. Moduł 6. Planowanie wdrożenia

Czas trwania: 10–15 minut.

Ostatni moduł szkolenia ma charakter podsumowujący i wdrożeniowy. Jego celem jest przełożenie doświadczeń na konkretne działania. Prowadzący zachęca uczestników do indywidualnej refleksji nad tym, jakie jedno działanie mogą wprowadzić na swoich lekcjach w najbliższym czasie oraz w jakiej sytuacji mogą zareagować inaczej niż dotychczas. Następnie uczestnicy mogą podzielić się swoimi pomysłami w parach lub na forum grupy. Warto, aby prowadzący zakończył szkolenie podkreśleniem, że nawet niewielkie zmiany w sposobie prowadzenia lekcji i reagowania na sytuacje społeczne mogą mieć istotne znaczenie dla funkcjonowania uczniów w klasie.

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

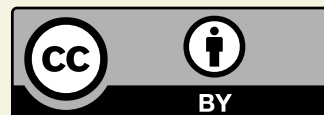
tel. (22) 241 71 00; www.ibe.edu.pl



INSTYTUT BADAŃ
EDUKACYJNYCH
Państwowy Instytut Badawczy

Publikacja dostępna na licencji Creative Commons

Uznanie Autorstwa 4.0.



ISBN: 978-83-68747-47-8

Wzór cytowania:

Błaszczak, A. (2026). *Otwartość i elastyczność myślenia jako wsparcie adaptacji i integracji dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracji. Materiały szkoleniowe*. 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