



KARIERA BEZ BARIER

Kompetencje (w) przyszłości

Praktyczny przewodnik



Kinga Białek
Magdalena Swat-Pawlicka



Rzeczpospolita
Polska



Ministerstwo
Edukacji Narodowej



INSTYTUT BADAŃ
EDUKACYJNYCH
Państwowy Instytut Badawczy

Autorki:

dr Kinga Białek

Magdalena Swat-Pawlicka

Redakcja merytoryczna: Bernadetta Czerkawska

Redakcja językowa: Iwona Stachowicz

Skład: Wojciech Maciejczyk

Zdjęcie na okładce: Shutterstock.com

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

ISBN 978-83-68313-33-8

DOI 10.24131/9788368313338

Copyright© Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy, Warszawa 2025

Wzór cytowania:

Białek, K., Swat-Pawlicka, M. (2025). *Kompetencje (w) przyszłości. Praktyczny przewodnik*.

Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy.

Publikacja powstała w ramach projektu: „Poprawa skuteczności procesów kształcenia i wychowania dzieci i młodzieży (w tym z niepełnosprawnościami) w celu przygotowania do aktywnego uczestnictwa w rynku pracy we współpracy z podmiotami zewnętrznymi (Tranzycja na rynek pracy)” finansowanego ze środków Ministerstwa Edukacji i Nauki.

Egzemplarz bezpłatny

Spis treści

Wprowadzenie	5
Rozdział 1. Rozumienie świata – kompetencja przyszłości	7
1.1. Czym jest „rozumienie świata” w kontekście edukacji szkolnej?	7
1.2. Jak kształcić „rozumienie świata” w szkole?	12
1.3. Przykłady działań wspierających rozwijanie kompetencji „rozumienie świata”	18
1.3.1. Zadanie interdyscyplinarne „Budujemy kolonię na Marsie?”	18
1.4. Przykłady arkuszy samooceny i refleksji	21
Rozdział 2. Jak kształtować obraz samego siebie?	24
2.1. Propozycje ćwiczeń lekcyjnych	27
2.1.1. Jakie są moje mocne strony?	27
2.1.2. Gdybym był(-a) supermenem.	29
2.1.3. Moje pierwsze CV	31
2.1.4. Jak uporządkować nasze myślenie?	32
2.1.5. Linie	34
2.1.6. Jakie wartości są dla mnie ważne?	37
2.1.7. Autoprezentacja	40
2.2. Przykłady arkuszy samooceny i refleksji	41
Rozdział 3. Budowanie relacji jako podstawowa forma społecznej aktywności	47
3.1. Czym jest asertywność?	50
3.2. Współpraca	51
3.3. Budowanie relacji w sieci	52
3.4. Przykłady działań rozwijających umiejętność budowania relacji	54
3.4.1. Co wiemy o sobie? Jak lubimy rozmawiać?	54
3.4.2. Czy jestem dobrym słuchaczem?	55
3.4.3. Co mówi nasz język ciała?	56
3.4.4. W jakim dystansie czuję się komfortowo?	58
3.4.5. Z kim zbudowałeś(-aś) relację?	59
3.4.6. Asertywni – jacy jesteśmy?	61
3.4.7. „Uczymy się od siebie”	62
3.5. Przykłady arkuszy samooceny i refleksji	63

Rozdział 4. Przedsiębiorczość – kompetencja o znaczącej roli	67
4.1. Czym jest „przedsiębiorczość” w kontekście edukacji szkolnej?.....	67
4.2. Jak kształcić „przedsiębiorczość” w szkole?	70
4.3. Przykłady działań wspierających rozwijanie kompetencji „przedsiębiorczość”.....	75
4.3.1. „Małe może być wielkie”	75
4.3.2. „Kreatywność na co dzień”	76
4.3.3. Wariacje na temat „burzy mózgów”	78
4.3.4. „Sprzedaj pomysł!”	78
4.3.5. Protokół rozwiązywania problemów Daniela Woodsa	79
4.4. Przykłady arkuszy samooceny i refleksji.....	81
Bibliografia	84

Wprowadzenie

Czas szkolnej edukacji obfituje w znaczące momenty i wydarzenia, mające wpływ na nasze późniejsze życiowe wybory. Podczas lat spędzonych w szkole nasi uczniowie i uczennice dojrzewają, kształtując swoją tożsamość oraz projektując obraz samych siebie. Do tego czasu i doświadczeń będą odnosić się w dorosłym życiu. Dziś nie są w stanie jeszcze przewidzieć, jak istotne w nim staną się kompetencje pozwalające im na swobodny udział w życiu społecznym i zawodowym. Te zdobyte w szkole mogą gwarantować w przyszłości sukces na rynku pracy oraz w życiu obywatelskim, a wreszcie w najbardziej istotnym wymiarze – życia prywatnego.

Do takich kompetencji należą te, które stanowią fundament programu „Kariera bez barier”. Budowanie obrazu samego siebie, pogłębianie rozumienia świata, budowanie relacji oraz umiejętności składające się na bycie przedsiębiorczym pozwalają na zwiększanie zaangażowania uczniów w życie szkoły tu i teraz, na zajęciach przedmiotowych oraz podczas działań na rzecz klasy. Z jednej strony mają charakter wspólnototwórczy, z drugiej pozwalają młodym ludziom lepiej zrozumieć siebie i dostrzec własny potencjał.

Publikacja, którą oddajemy w Państwa ręce, jest przydatnym źródłem inspiracji dla nauczycieli, dyrektorów i edukatorów, dla których rozwijanie kompetencji przyszłości jest priorytetem. Chcemy, aby to opracowanie było jednocześnie przewodnikiem metodycznym i zbiorem najważniejszych informacji o wymienionych powyżej kompetencjach kluczowych.

Opracowanie zostało podzielone na cztery rozdziały odpowiadające czterem kompetencjom – są to wyżej wspomniane: rozumienie świata, obraz samego siebie, budowanie relacji i przedsiębiorczość. W każdym rozdziale czytelnik może odnaleźć:

- wskazówki na temat tego, jak należy rozumieć daną kompetencję, oraz informacje o dodatkowych źródłach wiedzy na ich temat;
- propozycje ćwiczeń i zadań, także o charakterze projektowym, które można realizować na zajęciach przedmiotowych oraz wychowawczych;
- propozycje arkuszy refleksji i samooceny dla uczniów, które pomogą zarówno uczniom, uczennicom, jak i Państwu w ocenie dokonanej zmiany.

Ileokroć w tekście piszemy: uczniowie, nauczyciele, dyrektorzy, rodzice – mamy na myśli odpowiednio: uczniów i uczennice, nauczycieli i nauczycielki, dyrektorów i dyrektorki oraz rodziców i opiekunów/opiekunki, a także osoby, które ze względu na ograniczoność stosowanych rodzajników nie utożsamiają się z żadną z proponowanych form.

Mamy nadzieję, że proponowane w poradniku rozwiązania w postaci ćwiczeń i projektów okażą się przydatne w Państwa pracy szkolnej zarówno na lekcjach przedmiotowych, jak i podczas działań wychowawczych. Zachęcamy do inspirowania się i szukania własnych sposobów realizacji. Życzymy owocnej lektury i sukcesów w pracy z uczniami!

Rozdział 1. Rozumienie świata – kompetencja przyszłości

Zdolność rozumienia świata to:

1. Świadomość różnorodności zawodów i środowisk pracy (poznanie wybranych zawodów i ich charakterystyk oraz zawodów i kompetencji przyszłości, predyspozycje do zawodów, ograniczenia i możliwości w różnych zawodach/środowiskach pracy).
2. Rozumienie podstawowych zasad działania rynku pracy (praca człowieka, popyt i podaż, wynagrodzenie, sens i wartość pracy ludzkiej, zadowolenie z pracy, kariera zawodowa, indywidualne ścieżki kariery).
3. Umiejętności kognitywne (obejmujące takie procesy poznawcze, jak: postrzeganie, uwaga, pamięć, myślenie i rozumowanie, uczenie się, ocenianie, podejmowanie decyzji, wypowiedzanie się i zdolności/umiejętności związane z rozumieniem mowy).
4. Podejście krytyczne do sytuacji i problemów.
5. Poszukiwanie źródeł oraz skuteczne i odpowiedzialne korzystanie z informacji.
6. Akceptacja odmienności i tolerancja dla różnorodności (w tym: rozumienie międzykulturowe, wrażliwość na osoby z trudnościami i z niepełnosprawnościami, poszanowanie odmiennych poglądów).
7. Umiejętności praktyczne.

1.1. Czym jest „rozumienie świata” w kontekście edukacji szkolnej?

Kolejne dekady XXI wieku przynosiły nowe odkrycia w nauce i technologii, a ich rozwój charakteryzował się dynamiką właściwie niespotykaną nigdy wcześniej. Jakkolwiek postęp w różnych dziedzinach wiedzy daje nadzieję na szybsze i efektywniejsze rozwiązywanie problemów, jest także przyczyną powstawania nowych wyzwań związanych z funkcjonowaniem w nowoczesnej rzeczywistości. Zarówno w debacie publicznej, potocznym przekonaniu, jak i w wynikach badań powtarzają się podobne diagnozy: żyjemy w świecie, który staje się coraz mniej zrozumiały. Jak należy rozumieć tę konstatację? Przede wszystkim jako obawę przed niewystarczającym dostępem do informacji koniecznych do pełnego i efektywnego korzystania z możliwości życiowych lub brakiem umiejętności operowania tymi informacjami.

W dzisiejszych czasach wszyscy, a szczególnie młodzi ludzie potrzebują narzędzi do głębszej analizy i zrozumienia otaczającej ich rzeczywistości. Ta rzeczywistość nie jest prosta, zwłaszcza w świecie cyfrowym. Choć internet daje dostęp do ogromnej ilości danych, ich nadmiar wymaga od użytkowników umiejętności wyboru i krytycznej oceny. Coraz częściej obserwujemy manipulację informacjami, rozprzestrzenianie się *fake newsów* oraz wpływ populizmu na życie publiczne. Różne grupy społeczne wzmacniają swoje przekonania za sprawą mediów społecznościowych. Te platformy charakteryzują się skrajną demokratyzacją debaty, w której głos naukowca jest traktowany na równi z głosem zwolennika teorii spiskowych, a popularność, mierzona liczbą obserwujących czy polubień, staje się miarą jakości. Niestety, taki system komunikacji często nie sprzyja głębokiej dyskusji. Tymczasem algorytmy serwisów społecznościowych podsuwają użytkownikom treści zgodne z ich obecnymi poglądami, pogłębiając zjawisko tzw. bańki informacyjnej. Jednym słowem – w świecie, w którym informacja urasta do jednego z najbardziej pożądanых dóbr, wyrównywanie szans w dostępie do niej staje się kluczowym narzędziem pozytywnej zmiany społecznej.

Diagnoza ta wydaje się zgodna z ustaleniami badawczymi. W wydawanych corocznie przez World Economic Forum (WEF) raportach *Global Risks Report* od wielu lat wymienia się potencjalne zagrożenia dla świata w długiej i krótkiej perspektywie. Zagrożenia te mają różny charakter: ekonomiczny, społeczny czy polityczny. W wydaniu z roku 2023 autorzy raportu zwracają szczególną uwagę na zjawiska związane z pogłębianiem się kryzysów ekonomicznych (które zapewne towarzyszyć nam będą dłużej), przyspieszaniem niekorzystnych zmian w środowisku naturalnym, wzmaganiem się polaryzacji i zmniejszaniem spójności społecznej czy wreszcie powiększaniem się przepaści między społeczeństwami, wynikającej z nierównego dostępu do zdobyczy technologicznych. W raporcie możemy przeczytać: „Nasza globalna *nowa normalność* jest powrotem do podstawowych spraw – żywności, energii, bezpieczeństwa – problemów, które zglobalizowany świat traktował jako będące na dobrej drodze do rozwiązania” (WEF, 2023).

W tej sytuacji coraz bardziej palącą kwestią staje się wzmocnienie kształtowania kompetencji poznawczych w polskich szkołach. Nowoczesna edukacja powinna mieć charakter proaktywny, wyprzedzający zmiany, tak aby zbudować w uczniach i uczennicach umiejętności i postawy niezbędne do radzenia sobie w zmieniającej się i niepewnej rzeczywistości. Realizacja takiego całościowego projektu nie będzie możliwa bez określenia wstępnych założeń, ram, opisujących kluczowe cele nauczania. Na wstępnym etapie planowania działań warto zacząć od opisu kluczowych celów w perspektywie zakończenia edukacji, zadając sobie pytania o profil absolwenta: jakimi kompetencjami dysponują (powinny dysponować) osoby kończące

powszechną edukację? Z jakimi umiejętnościami wychodzą (powinny wychodzić) ze szkoły do dorosłego świata? Co wesprze je w podejmowaniu ważnych życiowych decyzji? W jaki sposób będą odczytywać sygnały od rzeczywistości, tak aby dokonywać najlepszych dla siebie wyborów w kluczowych kwestiach? Jak widać, wszystkie te pytania mają niezwykłą wagę. Wszyscy, którzy decydują o kształtowaniu edukacji, muszą o tym pamiętać: szkoła może wpływać na jakość dorosłego życia uczniów i uczennic, a wpływ ten kształtujemy od najwcześniejszych lat edukacji. Tym ważniejsze staje się zatem rzetelne opisanie „mapy kompetencyjnej”, czyli składowych elementów tego, co ogólnie określamy mianem „rozumienia świata”.

Opis tej złożonej kompetencji warto rozpocząć od opisu rozwoju umiejętności kognitywnych (obejmujących takie procesy poznawcze, jak: postrzeganie, uwaga, pamięć, myślenie i rozumowanie, uczenie się, ocenianie, podejmowanie decyzji, wypowiedanie się i zdolności/umiejętności związane z rozumieniem mowy). Ten element kompetencji „rozumienie świata” jest najmocniej, niemal organicznie, związany z działalnością systemów edukacji. Intuicyjnie rozumiemy, że szkoła służy przede wszystkim temu, aby wspierać rozwój intelektualny młodych ludzi. Najczęściej jednak kojarzymy to zadanie szkoły z wprowadzaniem i utrwalaniem zasobu informacji z różnych dziedzin, rzadziej – z systematycznym i zaplanowanym rozwijaniem umiejętności uczenia się.

Na najbardziej elementarnym poziomie umiejętności kognitywne (poznawcze) wiążą się z takimi procesami, jak: postrzeganie, uwaga i pamięć. Rzecz jasna, ich rozwój występuje już na najwcześniejszych etapach życia dziecka, jednak to właśnie w szkole koncentrujemy się na pogłębianiu ich, zarządzaniu nimi (na przykład ćwicząc umiejętność wnikliwej obserwacji świata, koncentracji uwagi na zadaniu, także długotrwałym i wieloetapowym, czy operowania dużą ilością przyswojonych danych). Są one niezbędne do tego, by móc rozwijać bardziej złożone procesy poznawcze. Należą do nich myślenie (bardziej operacyjnie: rozumowanie, prowadzące do podejmowania decyzji, oceniania działań swoich i innych), a także uczenie się czy umiejętności językowe (rozumienie mowy i umiejętność wypowiedania się). Trzeba pamiętać o tym, że nie jest możliwe rozwijanie procesów złożonych, pomijając te prostsze.

Wiele miejsca we współczesnej refleksji dydaktycznej zajmuje kategoria „myślenia krytycznego”. Opracowania podają różne definicje tego pojęcia, jednak warto sięgnąć do propozycji podstawowej, odnoszącej się do psychologii poznawczej. W opracowaniu *Psychologia poznawcza* pod redakcją Edwarda Nęcki, Jarosława Orzechowskiego i Błażeja Szymury myślenie krytyczne opisuje się następująco: „Myślenie krytyczne jest rodzajem myślenia realistycznego, ukierunkowanego na specyficzny cel, jakim jest ewaluacja. [...] Celem myślenia krytycznego jest rzetelna i realistyczna ocena istotnych aspektów aktywności intelektualnej człowieka.

Może dotyczyć zarówno wytworu owej aktywności, jak i samego jej przebiegu. Ewaluacja może dotyczyć nie tylko aktywności innych osób, ale też aktywności własnej. W pierwszym przypadku ocena stanowi osobny cel poznawczy, realizowany dzięki myśleniu krytycznemu. Ocenie podlega wartość końcowego wytworu, ale również ważność podjętego problemu, adekwatność użytych strategii, prawomocność zastosowanych reguł wnioskowania i inne elementy struktury myślenia” (Nęcka, Orzechowski i Szymura, 2006). Z kolei Ewa Wasilewska-Kamińska w publikacji *Myślenie krytyczne jako cel kształcenia* wyjaśnia, że myślenie krytyczne jest z jednej strony procesem intelektualnym (wiąże się z myśleniem ewaluacyjnym, racjonalnym i logicznym), z drugiej odnosi się także do postaw etycznych (dążenie do prawdy jako cel nadrzędny działań intelektualnych). Natomiast w sferze umiejętności wymaga argumentowania, prezentowania i uzasadniania własnych wniosków (Wasilewska-Kamińska, 2016). Jak widać, umiejętności poznawczych nie można rozdzielić, wzajemnie się wspierają i uzupełniają: bez umiejętności rozumowania nie uda się przeprowadzić logicznej argumentacji, a bez umiejętności językowych, związanych ze sprawnym i komunikatywnym wyrażaniem własnych myśli – nie będzie można przekazać wniosków innym.

Pochodną opisanych wyżej ogólnych umiejętności są te bardziej szczegółowe, związane z zarządzaniem informacją, czyli odpowiedzialne i skuteczne korzystanie z informacji i poszukiwanie ich źródeł. To szczególnie istotne w sytuacji uczenia się nastawionego na samodzielność poznawczą. Pierwszym krokiem w rozwoju tej umiejętności jest wyszukiwanie i selekcjonowanie informacji. Oznacza to na przykład wyciąganie z tekstu tylko tych wiadomości, które są adekwatne do postawionego wcześniej pytania lub problemu. W pracy z informacjami ważna jest umiejętność hierarchizowania, czyli uporządkowania ich nie tylko od najważniejszej do najmniej ważnej, ale także według innych kryteriów, na przykład adekwatności lub wiarygodności. Najtrudniejszą umiejętnością jest oczywiście ocena wiarygodności informacji (analiza źródła, jego autorów czy celu i intencji). Tu oczywiście mamy na myśli także rozpoznawanie informacji zmanipulowanych, niepełnych czy wręcz zafałszowanych. Bez krytycznej analizy źródeł informacji cały proces myślenia bądź rozumowania będzie obciążony błędem i może prowadzić do fałszywego poczucia kompetencji.

We współczesnej edukacji nie może także zabraknąć przestrzeni na rozwijanie umiejętności praktycznych, nie tylko związanych z przygotowaniem do wykonywania różnych zawodów. Mamy tu na myśli różne czynności związane z rozwijaniem samodzielności w różnych sytuacjach. Obecnie w wielu polskich szkołach nie odbywają się lekcje zajęć praktyczno-technicznych, które często zostały zastąpione zajęciami informatycznymi. W innych systemach edukacyjnych, na przykład w Irlandii czy Finlandii, uczniowie i uczennice obowiązkowo realizują

zajęcia z tzw. *household economics*, podczas których uczą się gotować, szyć czy zajmować domem. Bagatelizowanie takich umiejętności w szkole, gdzie uczniowie i uczennice nabywają je niezależnie od swojej płci, może prowadzić do utrwalania negatywnych stereotypów społecznych („kuchnią i dziećmi zajmują się kobiety”), co ma oczywiste przełożenie na późniejszą strukturę społeczną, także w wymiarze rynku pracy.

Jak już zostało wspomniane, szkoła ma wpływ na funkcjonowanie społeczne w wielu, czasem zupełnie nieoczywistych, wymiarach. Jednym z nich jest przygotowanie do przyszłej pracy. Dotychczasowe doświadczenia uczą, że tradycyjny schemat kształcenia zawodowego, oparty na reaktywnej odpowiedzi na zapotrzebowania pracodawców, nie jest już możliwy. Szkoła musi przygotowywać uczniów i uczennice nie tylko do tego, by w przyszłości mogli wykonywać zawody, o których jeszcze nic dzisiaj nie wiemy, ale także na to, żeby reagowali na zmiany w sposób elastyczny, by rozumieli, że zapewne w ciągu dorosłego życia zmienią wykonywaną pracę kilkakrotnie. To wiąże się przede wszystkim zarówno z rozumieniem ogólnych praw rządzących rzeczywistością rynku pracy – podstaw ekonomii (na przykład w kategorii podaży i popytu), jak i zrozumieniem, że nie tylko czynniki ekonomiczne warunkują dobrą jakość życia. Szkoła powinna pokazywać, jak dbać o samorozwój (nie tylko w kontekście szkolenia się przez całe życie), uczyć budowania wewnętrznego systemu wartości, dbania o higienę pracy i odpoczynku, świadomego kształtowania wartości w sferze życia publicznego i prywatnego.

W obu tych sferach szczególnie istotna – jako wyzwanie na najbliższe lata, ale i w dalszej perspektywie – jest kwestia zrozumienia, jak bardzo zróżnicowany jest świat. Szkoła to miejsce spotkania różnych kultur, przekonań, systemów wartości, doświadczeń. Różnorodność jest nie tylko wyzwaniem, z którego wynikają trudności, ale przede wszystkim uwalnia ona ogromny potencjał, także edukacyjny. Warunkiem koniecznym wykorzystania tego potencjału jest kształtowanie odpowiednich postaw: wrażliwości na drugiego człowieka i jego potrzeby (fizyczne, emocjonalne, komunikacyjne i społeczne), elastyczność, gotowość do budowania wspólnoty, w której dla każdego jest miejsce. Takiej postawy nie można kształtować wyłącznie teoretycznie – opowiadając o wartościach – ale powinna być ona ważnym celem kształcenia realizowanym w czasie wykonywania różnorodnych aktywności w klasie.

Realizacja założeń o rozwijaniu kompetencji „rozumienia świata” jest związana nie tylko z określaniem długo- i krótkoterminowych celów edukacji, ale także z konsekwentnym wdrażaniem rozwiązań dydaktycznych, wspierających rozwój umiejętności na każdym poziomie edukacyjnym i w każdym wieku.

1.2. Jak kształcić „rozumienie świata” w szkole?

Rozumienie świata to bardzo szeroka kategoria. W poprzedniej części opracowania omawialiśmy jej części składowe i konieczne elementy budujące tę kompetencję. Stosunkowo łatwiej będzie opisać niezbędne warunki projektowania doświadczeń edukacyjnych dla uczniów i uczennic, tak aby wspierać jej rozwój. Łatwiej, bo wiele działań szkoły już teraz w oczywisty sposób odnosi się do rozumienia świata, na przykład przez pryzmat wiedzy przedmiotowej. Warto jednak przemodelować te działania, mając na względzie takie wartości, jak: celowość, spójność i jakość.

Kiedy myślimy o celowości działań, najczęściej w praktyce szkolnej zaczynamy od ustalenia celów ogólnych i szczegółowych, przy czym rzadko wychodzimy poza ramy naszej dziedziny. My proponujemy takie myślenie o rozwijaniu tej kompetencji, które sięga dalej niż tylko do klasy szkolnej, pozwala wybiec w przyszłość i zrozumieć, że działania, które podejmujemy z najmłodszymi dziećmi (Tak! Nawet tak wcześnie jak w przedszkolu!), mogą mieć wpływ na lepsze i efektywniejsze ich przygotowanie do dorosłego życia. Nazwijmy zatem takie postawy, które odnoszą się bezpośrednio do kompetencji „rozumienie świata”, a mają związek z działalnością także dorosłych w ich samodzielnym życiu.

Pierwsza z tych postaw zawiera się w haśle: „Aktywnie poznaję otaczającą rzeczywistość”. Aktywnie – bo rozumiem, jaki mam wpływ na ten proces, świadomie kieruję swoje działania, skupiam się na interesujących mnie elementach, poszukuję źródeł informacji, dociekam odpowiedzi. Taka postawa wiąże się bezpośrednio z rozwijaniem tego, co nazywamy „ciekawością poznawczą” – gotowością do zadawania pytań i podążania za własnymi zainteresowaniami. Z codziennej praktyki wiemy, że naturalna ciekawość dzieci, którą objawiają w wieku przedszkolnym, stopniowo zanika na dalszych etapach edukacyjnych. Trudno jednoznacznie ocenić, jaka jest przyczyna tej zmiany: czy mają na nią wpływ czynniki wewnętrzne, czy raczej zewnętrzne (szkoła, rówieśnicy)? Niezależnie jednak od pogłębionej diagnozy sytuacji szkoła, jako miejsce sprzyjające rozwojowi, powinna starać się tę ciekawość pobudzać.

Przede wszystkim szkoła nie musi ograniczać swojej działalności do sali lekcyjnej. Co więcej, takie postępowanie oddziela ją od „prawdziwego świata”. Jak możemy nawoływać, by uczyć się „nie dla szkoły, lecz życia”, skoro nie włączamy w naszą refleksję dydaktyczną całego bogactwa inspiracji, które jest „na zewnątrz”, poza szkolnymi murami? Wydaje się, że na najwcześniejszych etapach edukacyjnych to przekonanie jest mocno ugruntowane – dzieci uczą się poznawać świat podczas prawdziwych obserwacji środowiska przyrodniczego, na spacerach, wycieczkach, odwiedzając ważne miejsca (w sklepie, na poczcie, w banku itd.). Niestety wraz z wiekiem coraz mniej mają okazji do tego, żeby obserwować świat. Specjaliści od kształcenia przedmiotów

przyrodniczych już od wielu lat nawołują, by powrócić do praktyki działania w środowisku: obserwowania natury, wnioskowania i eksperymentowania.

Postulat „uczenia się w świecie” nie ogranicza się wyłącznie do przedmiotów przyrodniczych. Na lekcjach przedmiotów humanistycznych także powinno się czerpać inspirację dydaktyczną z tego, co dzieje się dookoła nas. Postulat ten wydaje się oczywisty w przypadku takich przedmiotów jak WOS (co najmniej kilka pokoleń młodych Polek i Polaków przeszło przez trening cotygodniowych „prasówek”), jednak warto w taką refleksję włączać także historię czy język polski. Uczniowie i uczennice mogą badać historię swojej rodziny czy najbliższej okolicy, na takich przykładach uczyć się, w jaki sposób „wielka historia” wpływa na „mikrohistorię”. Ma to niebagatelne znaczenie dla rozumienia siebie samego i siebie w świecie: szans, ograniczeń i gotowości do zmiany. Podobnie można podejść do refleksji o literaturze. Wiele mówi się o niechęci młodych ludzi do czytania, o tym, że z konieczności sięgają po literaturę. Przyczyn można upatrywać nie tylko w systemowych ograniczeniach (lista lektur obowiązkowych), ale także w podejściu do nauczania przedmiotu język polski. Zbyt rzadko podczas lekcji (szczególnie na najpóźniejszych etapach kształcenia) pojawia się autentyczna refleksja czytelnicza, wykorzystująca własne doświadczenia uczniów i uczennic. Wciąż wyżej ceni się odtwarzanie utrwalonych tradycją wniosków i interpretacji niż pomysłów samodzielnych, często wynikających ze spontanicznej lektury tekstu. Nie chodzi jednak o to, żeby zrezygnować z pogłębiania wiedzy dziedzinowej, lecz raczej by na każdym etapie edukacji zestawiać ją z doświadczeniami osobistymi, bliskimi, indywidualnymi.

Szkoła, która wychodzi do świata, szybciej adaptuje się do nowych okoliczności. To szczególnie ważne w kontekście przygotowywania uczniów i uczennic do życia w zmieniającej się rzeczywistości. Nauczyciele przedmiotowi, nawet ci najlepiej przygotowani merytorycznie do swojej roli zawodowej, na swoich lekcjach nie są w stanie stworzyć „doskonałej iluzji świata”. Powinni zatem zwiększać swoim uczniom i uczennicom szanse na to, aby spotkali się z praktykami wykonującymi różne zawody wykorzystujące przygotowanie szkolne. Czym innym jest bowiem lekcja informatyki, a czym innym – praca w sektorze IT. Szkoła powinna szukać okazji do spotkania z „prawdziwym światem”, gdzie tylko jest to możliwe: podczas spotkań z osobami wykonującymi różne zawody, w ciekawych miejscach pracy, w nowoczesnych centrach badawczych.

Wnikliwa obserwacja i rozwijanie własnej ciekawości to nie jedyne warunki pogłębiania „rozumienia świata”. Ważna jest także umiejętność krytycznej oceny rzeczywistości, w której na ważne problemy i zagadnienia patrzymy z różnych perspektyw, oceniamy rozwiązania, biorąc pod uwagę różne kryteria i cele, wreszcie odnosimy się do kluczowych wartości

społecznych. Krytyczne myślenie jako cel edukacji to postulat nienowowy, od wielu lat pojawia się w opracowaniach i modelach kształcenia (OECD, 2019; Sala, Punie, Garkov i Cabrera Giraldez, 2020). Tymczasem wciąż napotykałyśmy trudności we wdrażaniu takich strategii edukacyjnych, które okazałyby się naprawdę skuteczne. Odpowiedzi na pytanie o to, dlaczego tak się dzieje, mogą dostarczyć ustalenia Daniela Willingham'a (2008). W jednym ze swoich opracowań dekonstruuje on popularne mity edukacyjne związane z kształceniem tej kompetencji.

Pierwszym z nich jest przekonanie, że krytyczne myślenie może się rozwijać dopiero na późniejszych etapach edukacji, a także, że związane jest z najwyższymi zdolnościami szkolnymi. Okazuje się jednak, że już najmłodsze dzieci (Willingham pisze nawet o trzylatkach!) mogą zaangażować się w rozwiązywanie problemów związanych z krytycznym myśleniem. Podobnie uczniowie i uczennice o zróżnicowanych wynikach mogą aktywnie brać udział w rozwiązywaniu złożonych zagadnień, należy jednak zapewnić im odpowiednie warunki rozwoju.

W debacie publicznej często wybrzmiewa wniosek o oderwaniu szkoły od życia. Wielu komentatorów niesłusznie konstatuje, że w związku z tym należy ograniczyć przekaz wiedzy merytorycznej. Niemniej, jak zauważa Willingham, takie działania byłyby nieskuteczne w rozwijaniu kompetencji krytycznego myślenia. Okazuje się jednak, że nie da się go oderwać od pogłębionej wiedzy dziedzinowej (nie mówimy tu oczywiście o odtwarzaniu prostych informacji i faktów na każdym przedmiocie, ale raczej o rozwijaniu pogłębionego rozumienia dziedziny). Niezależnie od wieku bowiem rozwijamy krytyczne myślenie, opierając się na tym, co wiemy o świecie. Można być doskonałym krytycznym obserwatorem świata, a jednak dochodzić do błędnych wniosków o nim – ostatnie lata dobitnie to pokazały w czasie burzliwych dyskusji o pandemii i szczepieniach.

Sama wiedza merytoryczna to jednak za mało, aby rozwijać krytyczne myślenie, musimy także przeciwiczyć się w stosowaniu różnorodnych procedur myślenia (zwanym także rutynami czy nawykami krytycznego umysłu). Ich poznawanie wiąże się z rozwojem kompetencji metapoznawczych. To ogólne pojęcie odnosi się do całości działań podejmowanych w celu kierunkowania refleksji o własnym myśleniu i uczeniu się: planowania, monitorowania i ewaluowania własnej aktywności intelektualnej. To także umiejętność dostrzegania własnych potencjałów, gotowości do rozwijania ich, a także pracy z obszarami rozwoju. Rozwijanie kompetencji metapoznawczych ma zatem bezpośredni wpływ na jakość krytycznego myślenia.

„Rozumienie świata” to kompetencja niezwykle złożona. Na podstawie codziennego doświadczenia szkolnego wiemy, że do jej rozwijania nie wystarczy gruntowne przestudiowanie zaleceń i rekomendacji. Jak zaznaczałyśmy na początku tego rozdziału, praca nad rozwojem

kompetencji poznawczych uczniów i uczennic na każdym etapie edukacji wiąże się z celowym i spójnym projektowaniem efektywnych działań przez całą społeczność dydaktyczną: kadre zarządzającą i grono pedagogiczne. Zmiana powinna dotyczyć kultury pracy całej szkoły, a nie tylko aktywności poszczególnych nauczycieli. Warto zapisać najważniejsze postulaty dotyczące działań wspierających rozwój kompetencji poznawczych uczniów i uczennic.

■ **Szkoła otwarta na współpracę**

Efektywne wdrożenie zmiany, na przykład nastawienie na rozwój kompetencji poznawczych, wymaga współpracy całego środowiska szkolnego na wielu poziomach. Wiązać się ona będzie ze zmianami nie tylko na poziomie organizacyjnym, merytorycznym, ale także bardziej formalnym: na przykład w sposobach oceniania. Bez współpracy wszystkich zaangażowanych osób zmiana pozostanie tylko formalna, bez faktycznego przełożenia na efekty. Nie odczują jej także uczniowie i uczennice – dla nich chyba największe znaczenie ma spójność między deklaracjami a działaniami dorosłych. Młodzi ludzie na każdym etapie edukacji powinni rozumieć, jakie są elementy „misji i wizji” szkoły, jakie wartości są ważne dla społeczności i jak je realizować. Powinni także dostrzegać ich zgodność z podejmowanymi przez siebie i dorosłych działaniami. Jeśli zatem postulat rozwijania rozumienia świata jest istotną wartością dla szkoły, jego realizacja powinna być dostrzegalna we wszystkich przejawach jej działalności.

■ **Szkoła otwarta na otoczenie**

Postulat ten nie odnosi się wyłącznie do organizowania lekcji w plenerze, choć oczywiście takie aktywności mają ogromne znaczenie w kształceniu. Mamy na myśli także takie działania, które otwierają szkołę na współdziałanie z innymi podmiotami, takimi jak: instytucje kultury, organizacje pozarządowe, ośrodki akademickie, zakłady pracy, słowem – wszystkie miejsca, które mogą dostarczyć uczniom i uczennicom cennych doświadczeń poszerzających ich wiedzę, umiejętności i rozumienie świata. Postulat ten można realizować właściwie w każdym miejscu, nie tylko w dużych ośrodkach miejskich. Często bowiem w myśleniu o zasobach pomijamy potencjał społeczności lokalnej. Warto szukać inspiracji jak najbliżej uczniów i uczennic, tak aby szybko sami(-e) nauczyli(-ły) się z nich korzystać.

■ **Szkoła działająca interdyscyplinarnie**

Współcześnie nie jest możliwe dogłębne rozwijanie wiedzy merytorycznej bez rozumienia, w jaki sposób dyscypliny naukowe wzajemnie się przenikają i czerpią nawzajem inspirację ze swoich odkryć. Szkoła jednak wciąż utrwała tradycyjny podział na przedmioty, błędnie i niepotrzebnie oddzielając od siebie umiejętności zdobywane na poszczególnych lekcjach.

Im częściej uczniowie i uczennice będą angażować się w interdyscyplinarne projekty i aktywności, tym bardziej utrwala głębokie rozumienie różnych dziedzin. Takie działania są możliwe nie tylko w ramach aktywności pozalekcyjnej (kółek zainteresowań czy pozaszkolnych projektów), ale nawet wtedy, kiedy realizujemy podstawę programową. Wiele przedmiotów rozwija podobne umiejętności i warto zadbać o podkreślanie tego podobieństwa już na poziomie współplanowania lekcji przez nauczycieli. Szczególnie polecamy pracę w niecodziennych lub zupełnie nieoczywistych zestawieniach. Naszego zaskoczenia nie budzi współpraca między nauczycielami języka polskiego i historii czy WOS-u, podobnie jak między biologami, chemikami, fizykami czy geografami. Warto jednak szukać dalej! Być może matematyk pracujący nad dowodzeniem jakiejś teorii zaprosi do współpracy polonistkę rozwijającą umiejętność argumentowania? Może geografka i historyk zaproponują wspólne badania przeszłości regionu? A wuefista i informatyczka razem zgłębią problemy robotyki? Wszystkie te działania pozwolą uczniom i uczennicom zrozumieć, że każda dziedzina wiedzy jest warta zainteresowania i ma niebagatelne znaczenie dla rozwoju świata.

■ Szkoła otwarta na rozwijanie umiejętności złożonych

Spójność celów i działań szkoły odnosi się także do planowania zadań, które pozwoliłyby wszystkim uczniom i uczennicom zaangażować się intelektualnie, respektując ich zróżnicowane potrzeby. Jednym z narzędzi wspierających projektowanie dydaktyczne zadań jest dość powszechnie stosowana taksonomia celów uczenia się Benjamina Blooma (pierwsze wydanie miało miejsce w roku 1956, następnie zostało zmienione i poprawione przez Davida Krathwohla w 2001 roku). Taksonomia Blooma to system klasyfikowania umiejętności i celów nauczania, który składa się z sześciu poziomów związanych z rozwijaniem umiejętności myślenia krytycznego. Są to poziomy: zapamiętywania, rozumienia, stosowania, analizy, syntezy i twórczości. Kolejne poziomy taksonomiczne oznaczają coraz bardziej złożone procesy myślenia. Warto pamiętać, że wykorzystywanie niższych poziomów na lekcji nie jest niczym błędnym, stanowi często niezbędne przygotowanie do realizowania bardziej złożonych zadań. Z drugiej strony zbyt duża koncentracja na zadaniach z niższych poziomów sprawia, że uczniowie i uczennice nie mają okazji do pogłębienia swojego myślenia (Anderson i Krathwohl, 2001).

W naszej ocenie równie ciekawym narzędziem, które jednocześnie lepiej się sprawdzi w planowaniu bardziej złożonych działań, takich jak projekty interdyscyplinarne, jest taksonomia SOLO. SOLO (*Structure of the Observed Learning Outcome*, czyli struktura obserwowanego efektu uczenia się) jest sposobem klasyfikowania efektów uczenia się pod względem ich złożoności, który pozwala nam dokonywać oceny postępów uczniów i uczennic nie ilościowo, lecz jakościowo – pod względem złożoności zadań i sposobów myślenia. Na początku opanujemy

tylko jeden lub kilka aspektów zadania (unistrukturalne), następnie kilka aspektów, ale są one niepowiązane (multistrukturalne), później uczymy się, jak je zintegrować w całość (relacyjne), i wreszcie jesteśmy w stanie uogólnić tę całość do zastosowań jeszcze nieuczonych (rozszerzona abstrakcja). Taki sposób rozpatrywania struktury nauczanej wiedzy i umiejętności pozwala także zaplanować działania, tak żeby ułatwić uczniom i uczennicom przechodzenie na kolejne etapy (Biggs i Collins, 1982).

W szkole, która stawia na głębokie uczenie się i rozwiązywanie złożonych zagadnień, nacisk należy kłaść na kompetencje metapoznawcze. Refleksja o własnym myśleniu, o sposobach uczenia się i własnym rozwoju w kontekście nauki szkolnej musi stać się stałym elementem lekcji.

■ Szkoła otwarta na eksperymentowanie i doceniająca błędy

W dzisiejszym świecie edukacji gotowość do eksperymentowania i elastyczność mają kluczowe znaczenie. Kultura eksperymentowania staje się niezbędnym elementem w budowaniu innowacyjnego środowiska edukacyjnego. To podejście, które promuje podejmowanie prób, testowanie nowych metod nauczania oraz uczenie się na podstawie doświadczeń. Kultura ta opiera się na przekonaniu, że eksperymentowanie jest naturalnym elementem procesu uczenia się, a popełnienie błędu jest częścią drogi do osiągnięcia sukcesu. Oznacza to zmianę sposobu myślenia we wszystkich aspektach funkcjonowania szkoły. Po pierwsze nauczyciele i nauczycielki wraz z kadrą zarządzającą muszą mieć poczucie gotowości do elastycznego projektowania działań i metod pracy, tak aby jak najlepiej odpowiadać na zdiagnozowane potrzeby uczniów i uczennic, nawet ryzykując popełnianie błędów i doświadczanie niepowodzeń. Wprowadzone zmiany, jakkolwiek przemyślane i przedyskutowane, mogą okazać się nietrafne. Warto zadbać o to, by takie wnioski nie oznaczały rezygnacji z dalszych poszukiwań, ale były zachętą do podejmowania kolejnych prób.

Kultura eksperymentowania w szkole przyczynia się do zwiększenia zaangażowania uczniów i uczennic, którzy czują, że mogą eksplorować różne metody nauki i wyrażać swoją kreatywność, a tym samym dodaje im większej motywacji do nauki. Samodzielnie poszukują wiedzy, eksplorują różne dziedziny, znajdują źródła wiedzy, uczą się nieszablonowo, co prowadzi do głębszego zrozumienia materiału. To podejście sprzyjające ciągłemu rozwojowi procesów edukacyjnych i dostosowywaniu się do zmieniających się potrzeb uczniów.

Kultura eksperymentowania może rozwijać się tylko we wspierającym środowisku. Ważnym elementem wprowadzania takiej zmiany w szkole jest staranne zaplanowanie systemu oceniania. Pisałyśmy już o spójności misji i wizji szkoły – tę spójność najlepiej analizować

na poziomie oceniania. Czy oceniamy to, co naprawdę cenimy, czy raczej to, co najłatwiej zmierzyć? Czy stwarzamy przestrzeń do bezpiecznego wypróbowywania rozwiązań i opieramy się raczej na informacji zwrotnej odnoszącej się do procesu uczenia się, czy też stosujemy system mierzenia samych efektów? Czy uczniowie i uczennice traktują informację zwrotną od nauczycieli jako wsparcie, czy raczej – karę? Na te wszystkie pytania warto odpowiedzieć sobie w ramach szerokiej debaty wewnątrz społeczności szkolnej z udziałem uczniów i ich rodziców.

1.3. Przykłady działań wspierających rozwijanie kompetencji „rozumienie świata”

1.3.1. Zadanie interdyscyplinarne „Budujemy kolonię na Marsie?”

Wprowadzenie dla uczniów i uczennic:

We wrześniu 2017 roku podczas 68. Międzynarodowego Kongresu Astronautycznego w Adelaide w Australii Elon Musk, twórca SpaceX, oświadczył, że jest gotowy do przedstawienia projektu kolonizacji Marsa i innych planet. Rok wcześniej mówił o projekcie kolonizacji Marsa w ciągu od 40 do 100 najbliższych lat.

Pomysł kolonizacji kosmosu nie jest nowy. Od wielu lat ludzie zastanawiają się, czy warto poszukiwać nowych przestrzeni do życia poza planetą Ziemia. Stajemy wobec ograniczeń dostępu do surowców niezbędnych do życia i funkcjonowania, dlatego wielu ludzi snuje rozważania, gdzie można ich poszukiwać. Chciałabym, abyśmy my także dzisiaj rozważyli to zagadnienie, przyglądając mu się z różnych perspektyw.

Polecenie dla uczniów i uczennic:

Zastanówcie się, jakie są wyzwania związane z życiem na tej planecie, czego potrzebowałibyśmy, żeby móc na niej żyć, jakie wyzwania (technologiczne, społeczne, polityczne, prawne etc.) musimy wziąć pod uwagę, planując kolonizację kosmosu.

Czy takie rozwiązanie jest

- *możliwe?*
- *korzystne?*
- *moralnie słuszne?*

Przebieg zadania:

Takie zadanie jest wieloetapowe i wymaga dobrego zaplanowania w czasie. Uczniowie i uczennice muszą mieć możliwość wnikliwego i dogłębnego przeanalizowania danych, omówienia ich, a następnie poddania wspólnej krytyce. Zadanie wymaga także zaangażowania nauczycieli i nauczycielek różnych dziedzin.

Pierwszym etapem pracy z zadaniem jest zebranie różnorodnych informacji, które mogłyby zaważyć na ostatecznej decyzji grupy. Nauczyciel/nauczycielka może wesprzeć uczniów i uczennice w tej pracy, zadając im dodatkowe pytania wskazujące kierunek ich badań. Pytania te powinny odnosić się do różnych dziedzin nauki.

- Co wiemy o środowisku życia na Marsie? Czym różni się ono od środowiska ziemskiego? Jakie warunki muszą zostać spełnione, żeby umożliwić ludziom życie na tej planecie? Jakie elementy współczesnego środowiska ziemskiego musimy przenieść na Marsa, a czego nie powinniśmy powtarzać? A może są inne bardziej przyjazne planety? (nauki biologiczne/geografia)
- Czy współczesna technologia pozwala nam myśleć o kolonizacji kosmosu? Co wiemy o możliwościach podróży kosmicznych? A co wiemy o możliwościach przetrwania w kosmosie? Jakie są koszty takich działań? (technologia)
- Co wiemy o ruchach kolonizatorskich i migracjach? Czego uczy nas historia o skutkach kolonizacji? W jaki sposób tamte doświadczenia możemy wykorzystać w zakresie dzisiejszych potrzeb? (historia i wiedza o społeczeństwie)
- Jakie implikacje prawne i etyczne miałaby kolonizacja Marsa? Czy na nowej planecie musielibyśmy odtwarzać istniejące na Ziemi struktury polityczne? Czy możemy wyobrazić sobie jakieś inne? Jakie instrumenty władzy państwowej trzeba przenieść na Marsa? Dlaczego? Po co? Jakie kwestie etyczne należałoby w związku z tym omówić? (wiedza o społeczeństwie, etyka)
- Jakie uniwersalne ludzkie potrzeby realizuje marzenie o kolonizacji kosmosu? Co wiemy z literatury i kultury? Czy współczesna perspektywa różni się od tego, co wiemy o przeszłości? Jakie ostrzeżenia przekazuje nam historia kultury? (język polski, wiedza o kulturze)

Realizacja takiego działania wymaga nie tylko wykorzystania informacji, ale także poddania ich selekcji i hierarchizacji. Etap zbierania danych może przebiegać w różny sposób. Możemy podzielić klasę na grupy specjalizujące się w danej grupie zagadnień. Może też być tak, że na lekcjach poszczególnych przedmiotów wszyscy zajmują się wszystkimi zagadnieniami, a dalsze działania podejmują już w ramach wylosowanych grup projektowych.

Kolejnym etapem pracy nad realizacją zadania jest praca z danymi: tutaj uczniowie i uczennice muszą zaangażować różne strategie krytycznej analizy danych. To ważne, by w ramach tej pracy mogli(-ły) nie tylko analizować siłę poszczególnych argumentów, ale także zastanawiać się nad tym, jakie należy stworzyć perspektywy związane ze światem wartości czy potrzebami poszczególnych interesariuszy. Mogą zebrać różne punkty widzenia, takie jak: ochrona środowiska naturalnego, dbanie o równy dostęp do zasobów dla wszystkich, a także na przykład kwestie ekonomiczne. Im bardziej wielowymiarowa będzie analiza, tym głębsze powstaną wnioski. Ważną rolą nauczycieli na tym etapie jest wspieranie pogłębionego myślenia, motywowanie do dalszych poszukiwań, niezatrzymywania się przy pierwszych wnioskach. Można zachęcać uczniów i uczennice do poszukiwania inspiracji w innych źródłach niż tylko teksty. Może warto przeprowadzić wywiad fokusowy z przedstawicielami interesariuszy? Albo zebrać opinie w formie ankiety?

Następnie grupy dochodzą do wspólnego rozwiązania: sformułowania zaleceń. To ważne, by mogły swobodnie, posługując się wcześniej zdobytą wiedzą, ustalić wspólne rozwiązanie. Mogą dojść do wniosku, że pomysł jest słuszny lub niesłuszny, muszą jednak sformułować dodatkowe warunki powodzenia albo założenia, przy których da lub nie da się go zrealizować. Warto na tym etapie pomagać uczniom i uczennicom w formułowaniu argumentacji, wskazywać ewentualne luki ich rozumowania. Służyć temu może ćwiczenie „advokat diabła”: prosimy grupy o sformułowanie kontrargumentów, a potem – sposobów na ich oddalenie.

Ostatnim etapem pracy projektowej jest zaprezentowanie wniosków. Można przeprowadzić je w formie klasowej debaty, w której wybrzmiały różne rozwiązania i perspektywy. To czas na to, by różne głosy zostały wysłuchane i wzięte pod uwagę. Ostateczne stanowisko musi wynikać z analizy wszystkich rozwiązań powstałych w fazie grupowej.

Komentarz:

Inspiracją dla tego zadania jest zbiór zadań interdyscyplinarnych opracowanych przez Małgorzatę Skurę i Michała Lisickiego w ramach projektu „Szkoła dla Innowatora” realizowanego w latach 2020–2022 (por. <https://szkoladlainnowatora.ceo.org.pl/o-programie>). W zakresie projektu opracowano także poradniki, będące cennym źródłem informacji i inspiracji dydaktycznych (Skura i Lisicki, 2022).

W odniesieniu do projektu o kolonizacji Marsa warto zwrócić uwagę na pewne ważne jego elementy wspierające rozwój kompetencji złożonych.

- wiedza merytoryczna – odnosi się zarówno do zasobu typowo szkolnego, jak i do dodatkowych zagadnień, zawsze jednak wymaga powiązania ponadprzedmiotowego. Wspiera to rozwijanie głębokiego rozumienia zagadnień i wykorzystywania ich w nowych sytuacjach;
- otwartość na rzeczywistość pozaszkolną – nie tylko książkowa i tradycyjna wiedza przydają się do rozwiązania kluczowego problemu. Uczniowie i uczennice muszą sięgać do innych źródeł. Już we wprowadzeniu wykorzystuje się głos autentycznie obecny w debacie publicznej;
- samodzielność – uczniowie i uczennice są odpowiedzialni za efekty swojej pracy na każdym jej etapie. Nauczyciele pełnią rolę facylitatorów procesu, udzielając wskazówek w procesie uczenia i informacji zwrotnych, nie są natomiast źródłem wiedzy ani oceny;
- wieloaspektowość – już sama konstrukcja podziału na grupy wymaga wykorzystywania postawy otwartości na różne stanowiska i głosy. Jednocześnie, w ramach zadania, staje się to ważnym elementem w dochodzeniu do rozwiązania.

1.4. Przykłady arkuszy samooceny i refleksji

W rozwoju kompetencji rozumienia świata ważne jest wykorzystywanie różnorodnych technik i strategii związanych z ćwiczeniem umiejętności metapoznawczych, czyli, mówiąc krótko: świadomości procesów uczenia się uczniów.

1. Jedną z takich strategii jest regularne przygotowywanie krótkiej pisemnej refleksji po wprowadzeniu jakiejś porcji materiału. Uczniowie i uczennice otrzymują pytanie (odnoszące się do procesu uczenia się) i w ciągu kilku minut zapisują w zeszytach swoją odpowiedź na nie. Można także zastosować technikę losowania kart z pytaniami – wtedy uczniowie i uczennice odpowiadają na różne pytania. Nauczyciel/nauczycielka może poprosić kilkoro uczniów o odczytanie notatki (ważne, aby na kolejnych lekcjach różne osoby miały szansę przeczytać swoje odpowiedzi) lub o rozmowę w parach i porównanie wniosków. To istotne, aby te pisemne refleksje stawały się z czasem ważnym elementem procesu uczenia się. Przykładowo można zorganizować zadanie, w którym uczniowie i uczennice przeglądają swoje refleksje z jakiegoś okresu (na przykład z miesiąca lub dwóch) i określają to, czego się nauczyli, jak się rozwijali, czego im jeszcze brakuje.



















Poniżej prezentujemy przykładowe pytania do refleksji w odniesieniu do kompetencji rozumienie świata:

- Jaką nową, nieznaną perspektywę omawiania problemu usłyszałeś(-aś)? W jaki sposób zmieniła ona twoje rozumienie tego problemu?
- Na jakie elementy zwracasz uwagę, kiedy uczysz się nowego zagadnienia? Co ci umyka?
- Co ułatwia ci uczenie się, a co je utrudnia?
- Co zrobisz, żeby zapamiętać to, czego się dziś nauczyłeś(-aś)

2. Innym sposobem zapraszania uczniów i uczennic do dokonywania samooceny są ankiety. To dość szybka forma ewaluacji, zazwyczaj wymaga odznaczenia na arkuszu właściwej odpowiedzi. Nauczyciel/nauczycielka może wykorzystać te ankiety jako formę informacji zwrotnej dla siebie lub diagnozy wspierającej lepsze planowanie kolejnych działań. Poniżej prezentujemy przykład ankiety związanej z wykorzystywaniem strategii krytycznego myślenia.

Tabela 1

Przykład ankiety wykorzystującej strategię krytycznego myślenia

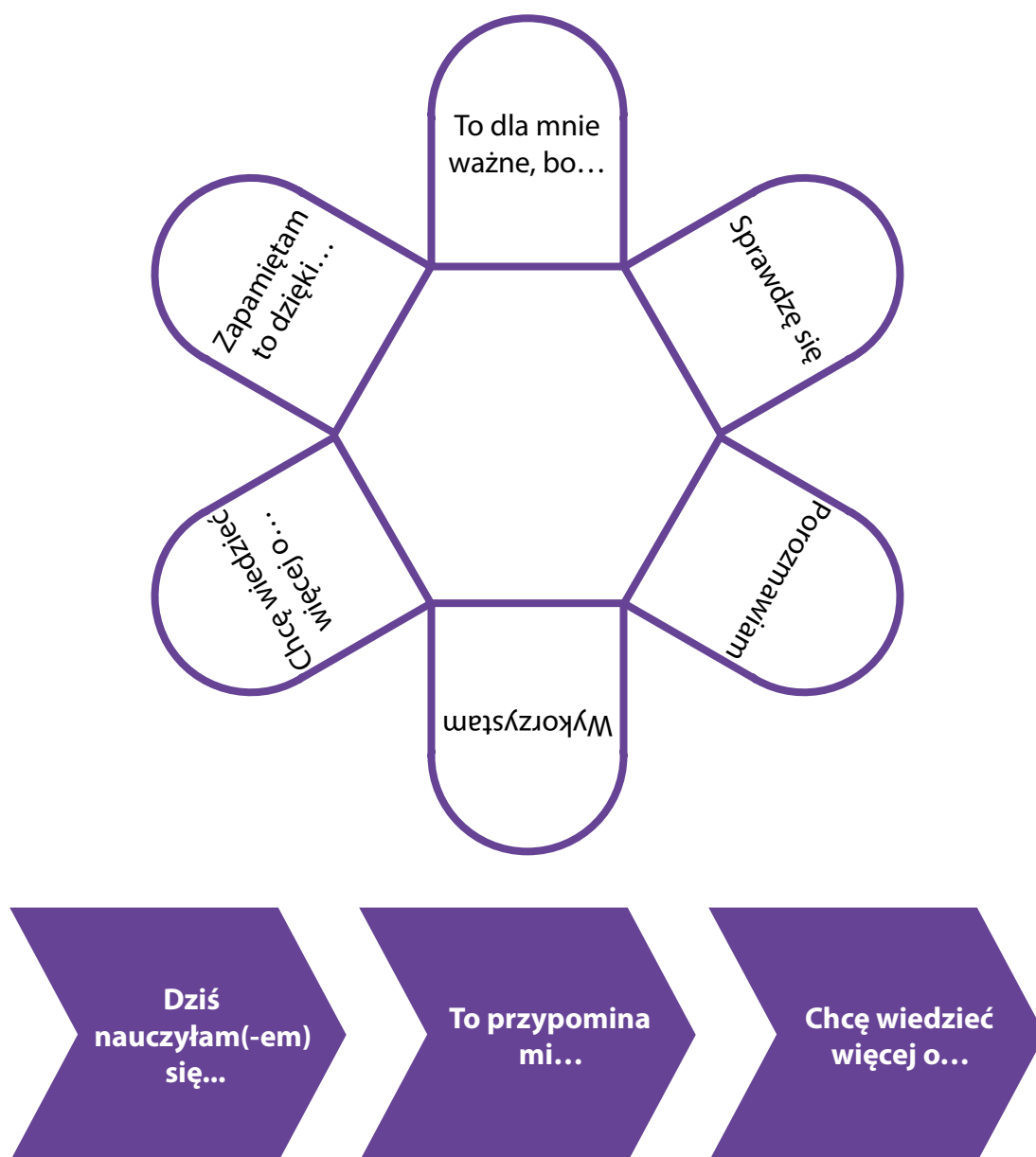
Czy byłeś(-aś) dziś krytycznym myślicielem?	Tak!	Czasem/ trochę	Jeszcze nie...
Skorzystałem(-am) z różnych źródeł wiedzy na temat tego zagadnienia.			
Dokonałem(-am) oceny jakości i wiarygodności źródeł.			
Wiem, jakie pułapki myślenia towarzyszą rozpatrywaniu tego zagadnienia.			
Poznałem(-am) różne perspektywy omawiania tego zagadnienia.			
Zbudowałem(-am) własne stanowisko na temat tego zagadnienia.			
Przeanalizowałem(-am) argumenty i kontrargumenty.			

Źródło: opracowanie własne.

3. Jeszcze inną techniką zapisywania refleksji o uczeniu się mogą być różnego rodzaju macierze i schematy. Można z nich korzystać wielokrotnie w odniesieniu do różnych tematów i zagadnień. Poniżej prezentujemy dwa przykłady macierzy.

Rysunek 1

Macierze jako technika zapisywania refleksji o uczeniu się



Źródło: opracowanie własne.

Rozdział 2. Jak kształtować obraz samego siebie?

W budowaniu naszego wizerunku w oczach innych oraz rozwijaniu umiejętności obiektywnej samooceny pomocne są:

1. Autoprezentacja.
2. Korzystanie z informacji zwrotnych na temat własnych działań.
3. Określanie własnych aspiracji życiowych i zawodowych, w tym umiejętność formułowania celów.
4. Planowanie, zarządzanie sobą w czasie i samoorganizacja.
5. Poczucie własnej skuteczności.
6. Rozpoznawanie własnych (specyficznych) zdolności, uzdolnień i predyspozycji (w kontekście rynku pracy).
7. Rozumienie i nazywanie własnych emocji, samoregulacja emocjonalna, zarządzanie stresem.
8. Świadomość własnych potrzeb i hierarchii wartości.

Jak należy definiować kategorię opisywaną jako „obraz samego siebie”? Najczęściej pojawiającym się w literaturze pedagogicznej oraz biznesowej określeniem, które stanowi synonim tego pojęcia, jest samoświadomość. W przypadku obu pojęć możemy napotkać różne ich definicje. Na potrzeby naszej nauczycielskiej pracy nad rozwijaniem u uczniów i uczennic świadomości samego siebie oraz obiektywizowaniem obrazu samego siebie przyjmijmy rozróżnienie wewnętrznej i zewnętrznej samoświadomości. Na wewnętrzną składa się sposób postrzegania i wyrażania istotnych dla nas wartości, pasji, naszych aspiracji, typowych dla nas emocji i zachowań, tego, jak definiujemy nasze atuty i ograniczenia, oraz to, jak naszym zdaniem wpływamy na innych i budujemy z nimi relacje. Zewnętrzna samoświadomość wynika ze sposobu, w jaki postrzegają nas inni ludzie, a raczej jak my odczytujemy, w jaki sposób jesteśmy postrzegani.

Właściwie kreowany obraz samego siebie daje nam szansę na równowagę życiową. Z jednej strony potrafimy wskazać nasze mocne strony, atuty czy zasoby, z drugiej w niczym nie pokładamy nadmiernych nadziei, jesteśmy w stanie dystansować się wobec popełnianych błędów i nie traktować ich jako porażek, ale raczej jako okazje do uczenia się. Można określić tego rodzaju postawę jako uczciwą wobec siebie i innych.

Bycie świadomym rozciąga się na rozumienie swoich potrzeb, mocnych stron i ograniczeń, wpływa na realistyczne określanie celów w pracy oraz planowanie jej przebiegu. Osobę, która ma realistyczny obraz samej siebie, poznamy dzięki zrównoważonej samoocenie, otwartej

i precyzyjnej komunikacji oraz umiejętności rozpoznawania, jaki wpływ na nią i jej decyzje mają odczuwane przez nią emocje, w jaki sposób reaguje na różnego rodzaju komunikaty perswazyjne pojawiające się w jej otoczeniu. Realistyczny obraz samego siebie ujawniamy pytani o mocne strony i wyzwania, przed którymi stoimy w związku z konkretnymi cechami charakteru bądź charakterystycznymi dla nas zachowaniami. Obiektywna ocena potencjału wpływa na poczucie własnej wartości oraz kreatywność (Silvia i O'Brien, 2004), a towarzyszące temu czasem poczucie humoru może przejawiać się w postaci żartów autotematycznych, co czasem możemy obserwować na przykład podczas rozmów o pracę czy autoprezentacji. Właściwy obraz samego siebie wpływa na sukcesy zawodowe w dorosłym życiu – zarówno na możliwość awansu, jak i podejmowanie ról liderkich w pracy i w społeczności. Dzięki niemu łatwiej się mierzyć z nieprzewidywalnymi zdarzeniami życiowymi.

Świadomość samego siebie jest budowana w odniesieniu do wartości, które przejawiają się w działaniach człowieka. Wymaga od jednostki pracy nad analizą własnych doświadczeń – zgodnie z myślą Johna Deweya, który podkreślał, że ludzie uczą się nie na podstawie doświadczenia, ale refleksji nad doświadczeniem. Stąd w pracy z dziećmi i młodymi ludźmi istnieje ciągła potrzeba zadawania pytań o charakterze metapoznawczym, dotyczących takich aspektów ich doświadczeń, jak uczenie się w szkole i poza nią, realizacja praw i obowiązków, wykorzystywanie zasobów i praca nad obszarami do rozwoju itp. Szansę na pogłębienie refleksji daje wprowadzanie kryteriów i w odniesieniu do nich samooceny i oceny koleżeńskiej.

Rozwój człowieka wymaga pracy zarówno nad postawą wobec uczenia się, jak i wykorzystywaną w tym celu informacją zwrotną. Badania nad wpływem przekonań uczniowskich, nauczycielskich i rodzicielskich dotyczących rozwoju na osiągnięte wyniki rozpoczęła na początku XXI wieku amerykańska psycholożka Carol Dweck. Zauważyła ona, że uczenie się może utrudniać szereg założeń, które mają związek bądź z wcześniejszymi doświadczeniami, bądź sędziami zasłyszanyymi od innych, nieuzasadnionymi żadnymi naukowymi dowodami. Najsilniej – z przekonaniem każdego człowieka na temat jego umiejętności, cech, sposobu myślenia, które wynikają z przeświadczenia na temat wpływu inteligencji i jej poziomu na intelektualny rozwój jednostki. Badani dzielili się między innymi na tych, którzy nie podejmowali ryzyka i wysiłku, powiązanych z uczeniem się, aby nie stracić wytworzonego na własne potrzeby obrazu samego siebie. Do tej grupy należeli zarówno uczniowie, którzy na skutek złych doświadczeń szkolnych nie angażowali się w żaden sposób, jak i ci, którzy osiągnęli bardzo dobre wyniki w szkole. W obawie przed utratą wypracowanego wizerunku nie podejmowali wyzwań. Taką postawę Dweck określała jako „nastawienie na trwałość” (*fixed mindset*), w którego efekcie uczniowie nie wykorzystywali szans na rozwój, nie pracowali z otrzymywaną informacją zwrotną, szukali

jedynie potwierdzenia własnego *status quo*. Przyjmowana postawa wiązała się z przekonaniem dotyczącym roli inteligencji w osiąganiu sukcesu, różnych teorii na temat funkcjonowania mózgu. Przedstawiciele tej grupy pozostawali w pewności, że pewne rzeczy, takie jak poziom inteligencji, zdolności czy talenty, wynikają z genów i w związku z tym nie mają na nie wpływu. Podkreślali swoisty fatalizm, wynikający z pochodzenia i urodzenia, wierząc, że nieplastyczny mózg i wrodzony poziom inteligencji nie poddają się żadnym wpływom.

Ci, którzy przejawiali wiarę w możliwości zmiany w tych obszarach, byli nastawieni na szukanie rozwiązań i podejmowali ciągły wysiłek w celu polepszania wyników. Dweck nazywa ich osobami „**nastawionymi na rozwój**” (*growth mindset*). W swoich pracach podkreśla, że dzięki pracy możliwa jest zmiana nastawienia, a powinno się ją rozpocząć od autodiagnozy. Uświadomienie sobie, w jakich obszarach jesteśmy nastawieni na trwałość i rozwój, otwiera przed nami nowe możliwości. W szkole często można spotkać nastawienie na trwałość w kontekście danego przedmiotu i równocześnie nastawienie na rozwój w kontekście uczenia się innych przedmiotów w szkole, tych, które jawią się uczniom jako przyjazne. Dweck proponuje odwoływać się w pracy z dziećmi i młodzieżą do zagadnień dotyczących rozwoju mózgu i obalać mity związane z rozumieniem inteligencji jedynie jako wrodzonej, co stanowi dla niektórych usprawiedliwienie dla braku zaangażowania. Uczniowie ci nie podejmują wysiłku, gdyż pojawiające się trudności interpretują jako wynik braku naturalnego, wrodzonego talentu do uczenia się.

Wsparciem dla teorii umysłu nastawionego na rozwój stała się teoria GRIT (upór, wytrwałość), stworzona na podstawie badań psycholożki Angeli Lee Duckworth. Zdaniem badaczki zebrane dane dowodzą, że poziom inteligencji, badany przez różnego rodzaju testy, nie gwarantuje powodzenia w uczeniu się. Istotnie ważniejsze są motywacja i powiązana z nią wytrwałość, otwartość na błędy i niepowodzenia, wielokrotne podejmowanie wysiłku, odwaga i samozaparcie. Te zachowania pozwalają na realizację celów, nawet gdy pojawiają się wątpliwości czy chwilowa utrata wiary w powodzenie przedsięwzięcia.

Podstawą badania stały się obserwacje, które psycholożka prowadziła podczas pracy w szkole, ucząc matematyki. Okazywało się, że predyspozycje przedmiotowe nie gwarantowały sukcesu. Warto nadmienić, że w badaniach Duckworth wyznacznik sukcesu wiąże się z wysokimi osiągnięciami szkolnymi, które przekładają się na dalszy rozwój edukacyjny i zawodowy.

Wytrwałość nie jest tym samym co **samokontrola**. Pierwsza pomaga w realizacji **celów długofalowych** dzięki powstrzymywaniu uczących się od pochopnych ocen, umożliwia radzenie sobie z trudnymi emocjami, wspiera w trudnej pracy z błędem. Samokontrola

natomiast daje szansę na przeciwstawianie się pokusom, na eliminowanie dystraktorów, które nie pozwalają sprawnie realizować **celów krótkoterminowych**, stanowiących części składowe tych pierwszych.

Zarówno Dweck, jak i Duckworth uznają **pracę z informacją zwrotną** za kluczowy czynnik wpływu na efekty osiągnięte przez uczniów. Nie tylko przygotowywanie i przekazywanie uczniom informacji zwrotnej ma znaczenie, ale w pierwszej kolejności uczenie ich wykorzystywania otrzymywanych komentarzy, umiejętności pracy z kryteriami, które stanowią fundament informacji zwrotnej, budowanie świadomości tego, co oznacza przyjęcie bądź nieprzyjęcie jej od nauczycielki czy innego ucznia. Ocenianie w tej postaci służy nawiązywaniu i rozwijaniu relacji. Szkoła umożliwia budowanie obrazu samego siebie także w związku ze społecznym charakterem uczenia się.

Cechy charakteryzujące człowieka nastawionego na rozwój, wytrwałego, pozwalają mu na **długofalowe planowanie i konsekwentną realizację celów**. Jak mówi Duckworth, życie to maraton, nie sprint. Istotne w nim są poczucie podmiotowości i sprawczości, budowane na pogłębionej autorefleksji, zdolność przewyższania trudności i umiejętność radzenia sobie w nietypowych sytuacjach.

2.1. Propozycje ćwiczeń lekcyjnych

Przedmiot	Rozwijana kompetencja	Doskonalone umiejętności	Nr strony z poradnika
godzina wychowawcza; doradztwo zawodowe; przedmioty zawodowe	obraz samego siebie	<ul style="list-style-type: none"> ▪ rozpoznawanie i opisywanie mocnych stron w kontekście nauki w szkole oraz aktywności pozaszkolnych; ▪ planowanie w odniesieniu do mocnych stron, wybranych i istotnych z punktu widzenia ucznia. 	

2.1.1. Jakie są moje mocne strony?

Opis zadania:

Określanie mocnych stron, cech charakteru, umiejętności (w tym – co ważne – umiejętności związanych z życiem codziennym, nie tylko szkolnymi osiągnięciami), czyli naszych

zasobów, często dla młodych ludzi stanowi wyzwanie nie do pokonania. Staje się to coraz trudniejsze wraz z okresem adolescencji, kiedy do obserwowanych tendencji w zachowaniu należą odrzucanie wartości i postaw charakterystycznych dla świata dorosłych, tworzenie negatywnej narracji o sobie, przedstawianie negatywnego obrazu samego siebie. Dlatego warto zapraszać uczniów do rozmów na temat atutów, które mogą wykorzystać w: przyszłej pracy zawodowej (mogą one stać się elementem CV czy listu motywacyjnego), dalszym kroku na ścieżce edukacyjnej (przy przekraczaniu progu edukacyjnego, jakim jest przejście do szkoły ponadpodstawowej).

W czasie aktywności uczniowie i uczennice trzykrotnie spotykają się ze sobą w parach, aby rozmawiać o rozpoznanych atutach, mocnych stronach, które w sobie dostrzegają. Pretekstem do rozmowy są ich osobiste doświadczenia. Prowadzący/prowadząca powinni pamiętać o pilnowaniu czasu rozmowy i po trzech minutach sygnalizować, że upłynął czas przeznaczony na wypowiedź jednej ze stron. Drugą ważną kwestią, która gwarantuje sprawne przeprowadzenie zadania, jest zachowanie kolejności: najpierw polecenie (można poprosić wybraną osobę z klasy o jego parafrazę), a następnie losowanie do par. Warto wesprzeć uczniów w pracy nad ostatnią częścią zadania, na przykład stworzyć wspólnie z uczniami mapę potrzebnych umiejętności, cech charakteru, zdolności potrzebnych do wykonywania przykładowego zawodu (im bliższy on będzie wyborom uczniów lub charakterowi szkoły, tym łatwiej im przyjdzie zaangażować się w wykonanie zadania). Można wspólnie z uczniami przygotować listę ważnych dla nich zawodów. Zadanie warto wykorzystać także jako element integracji w nowej klasie. Przeznaczone jest dla uczniów w wieku lat 13–14 lub starszym.

Polecenie dla uczniów i uczennic:

W czasie realizacji zadania będziecie trzykrotnie rozmawiać w parach. W każdej rozmowie jedna z osób słucha drugiej, po trzech minutach następuje zmiana. Po każdej z rozmów będziemy tworzyć nowe pary.

1. Rozmowa

Przypomnijcie sobie jedną lub dwie sytuacje, dzięki którym uświadomiliście sobie swoją mocną stronę, cechę charakteru lub umiejętność, którą wykorzystujecie w działaniu. Warto pamiętać także o sytuacjach nietypowych, na przykład kiedy działaliście w stresie, gdy spoczywała na was duża odpowiedzialność itp. Opowiedzcie o tej sytuacji osobie w parze. Następnie zanotujcie w kilku zdaniach mocne strony, które wymieniliście podczas rozmowy.

2. Rozmowa

Pomyślcie o głosach życzliwych wam ludzi. Mogą to być inni uczniowie, nauczyciele, opiekunowie praktyk, rodzice, rodzeństwo, rodzina itp. O jakich waszych mocnych stronach mówią? Pamiętajcie, dotyczy to wszelkich aspektów waszego życia. W szkole może być ich więcej niż tylko te, które odnoszą się nauki (np. zaangażowanie w życie społeczne, pomoc innym, dostrzeganie potrzeb innych). Poza szkołą pomyślcie o sytuacjach związanych z waszym czasem wolnym, kwestiami domowymi czy rodzinnymi, waszym sąsiedztwem i innymi. Zapiszcie je, a następnie porozmawiajcie o swoich notatkach i przemyśleniach w parze.

3. Praca indywidualna

W trzecim kroku pomyśl o:

- *rzeczach, w których jesteś dobry(-a), a których jeszcze nie ujawniłeś(-aś) światu. W jakich sytuacjach mogą się sprawdzić? Zanotuj te sytuacje.*
- *trzech wybranych zawodach, które wydają ci się interesujące. Jakie umiejętności i cechy charakteru są potrzebne, aby te zawody wykonywać? W jakim stopniu pokrywają się one ze stworzoną przez siebie listą mocnych stron?*

4. Rozmowa

Pokażcie swoje mapy i porozmawiajcie o nich.

Przedmiot	Rozwijana kompetencja	Doskonalone umiejętności	Nr strony z poradnika
godzina wychowawcza	obraz samego siebie	<ul style="list-style-type: none"> ▪ rozpoznawanie założeń utrudniających osiągnięcie celów (myślenie dychotomiczne, filtrowanie negatywne); ▪ przekształcanie myślenia negatywnego. 	

2.1.2. Gdybym był(-a) supermenem...

Opis zadania:

W budowaniu obrazu samego siebie do czynników zaburzających ten proces należą negatywne doświadczenia niepoddane refleksji. Utrwalają one w nas przekonanie o braku zdolności, umiejętności czy po prostu siły potrzebnej do zmiany istniejącego stanu rzeczy. W przedstawianych przez nas narracjach umacniamy modele mentalne, które czynią nas

bezradnymi wobec kolejnych wyzwań. Proponowane zadanie umożliwia zwrócenie uwagi właśnie na kwestie związane z „opowiadaniem samego siebie” i przekształcanie doświadczenia porażki w opowieść o możliwościach.

Zadanie rozpoczyna się od pracy indywidualnej. Uczniowie i uczennice notują jak najwięcej szczegółów związanych z wybranym przez siebie wydarzeniem. Mogą stworzyć rysunek – mapę wydarzenia – i na nim opisać jak najwięcej detali. Następnie modyfikują pierwszą historię, wykorzystując inny punkt widzenia, i z tej perspektywy opowiadają ją raz jeszcze. W omówieniu warto zebrać wnioski wypracowane w parach, skupione wokół odpowiedzi na pytania, jak wpływa na nas zmiana perspektywy oraz w jakich sytuacjach warto ją wykorzystywać w szkole i poza nią.

Polecenie dla uczniów i uczennic:

Przypomnij sobie jedną lub dwie sytuacje, w których miałeś(-aś) coś zrobić, rozwiązać jakiś problem, osiągnąć coś, i twoje plany nie zostały zrealizowane. Łatwo rozpoznać taką sytuację po myślach w rodzaju: „To się nigdy nie uda!”, „Nie potrafię tego zrobić!”, „Od początku wiedziałam(-em), że nie dam rady”, „Byłem(-am) skazany(-a) na porażkę”.

Opisz tę sytuację. Przeanalizuj ze szczegółami, co się wydarzyło, jakie działania zostały przez ciebie podjęte, kto oprócz ciebie był w to zaangażowany, jaką odegrał rolę, kiedy to się działo, w jakiej przestrzeni itp.

Przyjmij założenie: „Jestem osobą o supermocach i mogę wszystko!”. Co zmienił(a)byś w tej sytuacji? Co zrobił(a)byś inaczej? Kogo zaprosił(a)byś do współpracy? Jak wyglądałby przebieg tej sytuacji?

Następnie po połączeniu się w parę opowiedz to drugiej osobie. Wspólnie zastanówcie się, jakie zmiany w twoim superplanie można wprowadzić, aby uczynić go możliwym do realizacji.

Na koniec porozmawiajcie w parze o wnioskach: Jak się czuliście(-łyście), pracując nad tym zadaniem? Jaką zmianę wprowadziła perspektywa otrzymanych supermocy? Kiedy warto zastosować tego rodzaju myślenie? Podzielcie się przemyśleniami na forum klasy.

Przedmiot	Rozwijana kompetencja	Doskonalone umiejętności	Nr strony z poradnika
godzina wychowawcza; język polski; doradztwo zawodowe	obraz samego siebie	<ul style="list-style-type: none"> ▪ określanie mocnych stron i umiejętności w odniesieniu do edukacji formalnej, pozaformalnej i uczenia się nieformalnego; ▪ opracowanie dokumentu zgodnego z podanym wzorem. 	

2.1.3. Moje pierwsze CV

Opis zadania:

Tworzenie pierwszego w życiu CV może wywoływać frustrację związaną z faktycznym brakiem doświadczenia i umiejętności koniecznych na rynku pracy. Jeszcze silniej odczuwają to uczniowie i uczennice szkoły podstawowej, którzy uczą się pisać CV w klasie 7 lub 8 zgodnie z wymogami podstawy programowej. Celem poniższego ćwiczenia jest odczarowanie tej sytuacji i zarazem uświadomienie osobom wykonującym zadanie, jak wiele ich życiowych doświadczeń może być interpretowanych w kategoriach przydatnych i wyjątkowych zasobów osobistych.

Ułatwieniem w pracy kreatywnej może być wsparcie drugiej osoby stanowiącej lustro dla naszych pomysłów czy źródło inspiracji. Dlatego w zadaniu decyzję o wyborze formy pracy – indywidualnej bądź w parach – pozostawia się uczniom. Do pracy warto przygotować wydrukowane szablony CV, które można znaleźć w wybranych programach komputerowych bądź na stronach WWW. Zadanie może kończyć się dodatkową aktywnością, polegającą na przedstawieniu CV na forum klasy lub w większym zespole (na przykład czteroosobowym).

Polecenie dla uczniów i uczennic:

Przed tobą jeden z wielu wzorów Curriculum Vitae, które możesz znaleźć w programach do edycji tekstu (Microsoft Word, Canva, Google Docs itp.). Twoim zadaniem będzie przygotowanie CV zbierającego informacje o tobie, nawet te najbardziej niespodziewane. Zanim napiszesz profesjonalne CV uwzględniające potrzeby twojego pracodawcy, możesz dziś już stworzyć takie, które będzie zawierało dużo informacji o twoich doświadczeniach, umiejętnościach, zdolnościach niewymienianych na co dzień w rozmowach na twój temat. W domu zajmujesz się zmywarką? Jesteś więc mistrzem w idealnym planowaniu i ekonomicznym wykorzystaniu małych przestrzeni! W twoim pokoju często gości bałagan? Dobrze więc sobie radzisz z zarządzaniem chaosem. Jak widzisz, twoje CV może mieć momentami charakter żartobliwy. Nie zapominaj jednak o granicach dobrego smaku!

W przygotowywanym CV wypełnij wszystkie przeznaczone do tego rubryki. Możesz pracować w parze. W życiu często nasi przyjaciele lub rodzina pomagają nam w stworzeniu pierwszego dobrego CV.

Przedmiot	Rozwijana kompetencja	Doskonalone umiejętności	Nr strony z poradnika
godzina wychowawcza; praktyki zawodowe; doradztwo zawodowe	obraz samego siebie	<ul style="list-style-type: none"> ▪ rozwijanie umiejętności metapoznawczych związanych z planowaniem oraz porządkowaniem myśli; ▪ określanie celów działania i ich hierarchizacja. 	

2.1.4. Jak uporządkować nasze myślenie?

Opis zadania:

Przedstawiona metoda pomaga młodym ludziom i dorosłym w ich życiu szkolnym i zawodowym. Wiąże się z umiejętnościami istotnymi w budowaniu obrazu samego siebie, którymi są zarządzanie sobą w czasie, hierarchizacja zadań oraz planowanie ich realizacji. Metodę można wraz z uczniami wykorzystać na zajęciach poświęconych planowaniu projektu, przebiegu praktyk zawodowych czy po prostu podczas godziny wychowawczej, na której wprowadzamy przydatne metody porządkowania i planowania.

Polecenie dla uczniów i uczennic i przebieg zadania:

Metodę porządkowania i planowania „zrzut mózgu” (Brain Dump) stosujemy wówczas, kiedy mamy w głowie natłok myśli. Czasem oznacza to wiele różnych spraw, które nas zajmują, przez co nie możemy się skupić na jednej z nich. Niekiedy natłok myśli odczuwamy na początku pracy nad jakimś projektem – naukowym czy zawodowym. Dzięki wykorzystaniu techniki jesteśmy w stanie skupić się na jednej wybranej idei, jednym pomysłem. Technika sprawdza się zwłaszcza w sytuacji stresu, związanego z trudnością zadań lub na przykład krótkim czasem ich wykonania.

Rysunek 2

Przykładowy schemat metody porządkowania i planowania – Brain Dump



ZRZUT MÓZGU

Moje myśli

Ważne	Pilne	Inne

Mój plan działania

Źródło: opracowanie własne.

Krok 1. Zrzut

Wypisujemy na kartce wszystkie myśli, które pojawiają się w naszej głowie. Nie ma znaczenia ani kolejność, ani poprawność językowa (zależy nam na tym, abyśmy tylko rozumieli, co sami napisaliśmy). Zapisujemy myśli do momentu, aż poczujemy, że wszystko, co pojawiało się w naszej głowie, jest już na kartce.

Krok 2. Porządkowanie

Teraz możemy przypisać różne kwestie do konkretnych kategorii. Na przykładowym schemacie są kategorie związane z czasem wykonania zadania. Równie dobrze mogą pojawić się inne, na przykład związane z podziałem na to, co szkolne, domowe/rodzinne, zawodowe i osobiste, lub powiązane z typami zadań, które wykonujemy.

Krok 3. Chwila relaksu

Teraz czas na chwilę oddechu. Zostawiamy kartkę i idziemy zrobić sobie herbatę, przez chwilę rozmawiamy z kimś o czymś innym, włączamy muzykę.

Krok 4. Planowanie

Po chwili wracamy do kartki i hierarchizujemy zapiski. Czym się zajmiemy w pierwszej kolejności? Co jest z tym powiązane? Jakie terminy sobie wyznaczamy? W tworzeniu planu warto wykorzystać kalendarz.

Przedmiot	Rozwijana kompetencja	Doskonalone umiejętności	Nr strony z poradnika
godzina wychowawcza; praktyki zawodowe; wychowanie fizyczne; matematyka; doradztwo zawodowe	obraz samego siebie	<ul style="list-style-type: none"> ▪ rozwijanie świadomości własnych preferencji dotyczących uczenia się; ▪ projektowanie sposobów wykorzystania zdobytej wiedzy dzięki refleksji nad własnym doświadczeniem i założeniami. 	

2.1.5. Linie

Opis zadania:

Kontekst uczenia się wpływa na jego jakość, czas trwania i efekty. Uświadomienie sobie jego znaczenia prowadzi nas, nauczycieli, do różnicowania propozycji zadań czy tworzenia różnorodnych sytuacji, w których rozwijają się nasi uczniowie. Wiedza na ten temat jest równie istotna dla nich. Zaprezentowany dalej rodzaj zadania może wprowadzać rozmowy na temat reguł rozwoju, wynikające z psychologii rozwojowej. Tezy, które rozważają uczniowie na podstawie własnych doświadczeń, odnoszą się bowiem do takich zagadnień, jak na przykład: „strefa najbliższego rozwoju”, „wyjście poza strefę komfortu”, „schematy poznawcze”, i dowodzą istnienia znaczących różnic indywidualnych między uczniami.

W zadaniu istotne jest zachowanie sekwencji – zajęcie stanowiska wobec usłyszanej tezy, a następnie, po dwukrotnym lub trzykrotnym wyborze miejsca, rozmowa w trójkach na temat analizy wcześniejszych doświadczeń, na podstawie których uczniowie określili swoje miejsce na linii. Warto zadawać pytania o korzyści i trudności wynikające z widocznej różnorodności (na przykład obecność w klasie zarówno osób, które szybko podejmują działania, jak i tych, które poprzedzają każde z nich długim namysłem). Zadanie może być realizowane w kontekście przedmiotowym lub praktyk zawodowych i wiązać się z samooceną w różnych sytuacjach.

Dostarcza ono istotnej wiedzy nauczycielom dzięki kontekstom, które są w nim uruchamiane i o których rzadko dyskutuje się na lekcjach przedmiotowych.

Przykładowe tezy na zajęcia z wychowania fizycznego:

1. Szybko zapamiętuję reguły każdej z gier zespołowych i umiem je zastosować w praktyce.
2. Ważny jest dla mnie zespół, a nie sukces osobisty.
3. W sytuacji, w której akcja indywidualna może dać nam zwycięstwo, nigdy nie podaję do innych zawodników.
4. Bardziej lubię planować strategię niż grać.
5. W grze najważniejsza jest wygrana.

Przykładowe tezy wspierające refleksję związaną z praktykami zawodowymi:

1. Preferuję pracę indywidualną, a nie zespołową.
2. Trudno mi wybaczać błędy innych.
3. Moją mocną stroną jest... (tutaj można wstawić dowolną, istotną z punktu widzenia praktyk).
4. Szybko rozwiązuję pojawiające się problemy.
5. Lubię skupiać się na detalach.

Przykładowe tezy na lekcję matematyki:

1. Matematyka pomaga mi w codziennym życiu.
2. Radzę sobie z większością zadań z matematyki.
3. Podczas rozwiązywania zadania nie rezygnuję, nawet kiedy sobie nie radzę.
4. Zawsze pytam innych, kiedy czegoś nie rozumiem.
5. Zaczynam rozwiązywać każde zadanie, nawet jeśli wydaje mi się ono trudne.

W przypadku tez o charakterze etycznym warto po każdej z nich przeznaczyć chwilę na rozmowę o dylematach, które ze sobą niosą.

Polecenie dla uczniów i uczennic:

Za chwilę będziemy ustawiać się w szeregu. Wyobraźcie sobie, że od tablicy do końca klasy jest przeprowadzona linia. Na tej linii będziecie zajmować miejsca zgodnie z waszą odpowiedzią na podany przeze mnie temat. Przy tablicy stają ci, którzy zajmują stanowisko na „tak”. Przy ścianie ci, którzy odpowiadają „nie”. Pośrodku linii stają te osoby, które uważają, że zależy to od sytuacji, czyli odpowiadają „to zależy”. Blżej tablicy stają te, które odpowiadają „raczej tak”, bliżej ściany – „raczej nie”.

Jakie stanowisko zajmiecie wobec twierdzenia:

1. *Uczę się dobrze nawet wtedy, kiedy jestem bardzo zdenerwowany(-a) lub zestresowany(-a).*

[Można podać konkretną sytuację: lecę samolotem, którego pilot stracił przytomność. Otrzymuję wskazówki z wieży lotów i mam szybko się nauczyć, jak posadzić samolot na płycie lotniska].

Zajmijcie miejsce na linii.

2. W sytuacji stresu potrafię szybko podjąć decyzję.

Po drugim twierdzeniu porozmawiajcie w trójkach o sytuacjach, na podstawie których podjęliście decyzje. W trójce powinna się znaleźć osoba spod tablicy, ściany i ze środka. Po rozmowie prosimy o ponowne ustawienie się w linii.

3. Podejmuję decyzję zawsze po dłuższym zastanowieniu.

4. Wolę coś zrobić i potem to poprawiać niż długo się zastanawiać, zanim coś zrobię.

I znowu – chwila rozmowy w trójkach o sytuacjach, na podstawie których podjęliście decyzję.

Kolejne twierdzenia do pracy:

5. Zanim rozwiążę problem, muszę porozmawiać o tym z innymi.

6. Najlepiej pracuje mi się w zespole.

7. Potrafię długo słuchać innych.

8. Lubię przekonywać innych do swoich pomysłów.

9. Łatwo mnie przekonać do czyichś pomysłów.

10. Jeśli mi coś nie wyjdzie, próbuję tak długo, aż się uda.

11. Lubię się uczyć na własnych błędach.

Na koniec usiądźcie w parach i porozmawiajcie o wnioskach. Czego dowiedziałam(-em) się na swój temat, wykonując to zadanie? Jak mogę analizować własne doświadczenia, aby na ich podstawie lepiej poznać siebie?

Przedmiot	Rozwijana kompetencja	Doskonalone umiejętności	Nr strony z poradnika
godzina wychowawcza; język polski; etyka; wychowanie do życia w rodzinie; doradztwo zawodowe	obraz samego siebie	<ul style="list-style-type: none"> ▪ definiowanie wartości dzięki uwspólnianiu rozumienia wybranych pojęć; ▪ dokonywanie hierarchizacji wartości istotnych z poziomu wyboru osobistego bądź przez pryzmat omawianych zagadnień; ▪ dostrzeganie powiązań między dokonywanymi wyborami a działaniami oraz wskazywanie konsekwencji wynikających z wyboru. 	

2.1.6. Jakie wartości są dla mnie ważne?

Opis zadania:

Świadomość wartości, które człowiek uznaje za istotne, stanowi podstawę samooceny jego działań. Na tworzący się obraz samego siebie wpływa wynik tej samooceny. Rozmowa o wartościach ważnych dla jednostki i konfrontowanie ich z deklarowanymi, a nie zawsze realizowanymi wartościami świata zewnętrznego, przygotowuje do nieuniknionego konfliktu. Młody człowiek, który staje wobec konieczności wyboru miejsca pracy czy dalszej nauki, powinien umieć dokonać analizy dyskursu o wartościach, zanim podejmie ważne w jego życiu decyzje.

Formą zastosowaną w zadaniu jest metoda „śnieżnej kuli”. Uczestnicy rozpoczynają od pracy indywidualnej po to, aby następnie w parach i grupie wypracować wnioski do prezentacji na forum. Warto zadbać o to, aby uczniowie zapoznali się szczegółowo z wnioskami innych grup. Mogą być one zapisane na plakatach i następnie przekazywane po kole od stolika do stolika.

Załączona lista, w tej postaci lub modyfikowana, jest materiałem do wykorzystania w zadaniach na temat wartości ważnych dla szkoły czy klasy. Na lekcjach takich przedmiotów, jak etyka czy wychowanie do życia w rodzinie, pozwala na dyskusje o charakterze światopoglądowym oraz pogłębioną autorefleksję. W czasie lekcji języka polskiego wspiera rozmowy o bohaterach literackich i ich wyborach, które stanowią dla uczniów punkt odniesienia w ocenie ich własnych doświadczeń. W kształceniu zawodowym może stanowić wsparcie w analizie wizytówek różnych przedsiębiorstw, które deklarują istotne dla nich wartości poprzez komunikaty umieszczane na swoich stronach internetowych (np.: <https://www.hp.com/pl-pl/home.html>; https://www.apple.com/pl/store?afid=p238%7CsJyEPXGI7-dc_mtid_187079nc38483_pcrd_678984837271_pgrid_17346801004_pntwk_g_pchan_pexid_&cid=aos-pl-kwgo-brand--slid--bran-product-;https://www.ikea.com/pl/pl/).

Polecenie dla uczniów i uczennic:

Przed wami lista zawierająca różnorodne wartości podzielone na 14 kategorii. Wykorzystamy ją do rozmowy o wartościach istotnych dla nas i innych w naszym otoczeniu. Będzie to podstawą do refleksji nad naszymi działaniami i odpowiedzi na pytania: W jaki sposób kieruję się ważnymi dla mnie wartościami w swoim życiu? W jaki sposób bronię ich, kiedy to jest potrzebne?

Krok 1.

Na początku możesz wybrać 15 ważnych dla siebie wartości. Podkreśl je na liście. Do jakich należą kategorii? Które z kategorii nie pojawiły się wśród wybranych przez ciebie? Jak sądzisz, dlaczego? Porozmawiajcie o tym w parach, za moment wymienimy się opiniami na forum.

Krok 2.

Teraz z listy wybranych przez siebie wartości wykreśl 5, pozostawiając 10. Jakie zastosowałaś(-eś) kryteria wyboru? Zapisz to z drugiej strony kartki.

Krok 3.

W parach przedstawcie sobie ważne dla was wartości, omówcie także zastosowane kryteria wyboru. Które z wartości pojawiły się na obu listach? Sprawdźcie, czy tak samo je rozumiecie.

Połączcie się w zespoły czteroosobowe i porównajcie swoje listy. Które wartości są dla was wspólne, a w przypadku których się różnicie? Gdybyście pracowali dłużej w tym zespole, jak wpłynęłoby to na waszą pracę? Zapiszcie wnioski w odpowiedzi na pytanie. Zaprezentujcie je na forum.

Rysunek 3

Przykłady wartości

Lista wartości**Osiągnięcia**

Wyzwanie
Wiarygodność
Determinacja
Wytrzymałość
Sława
Rozwój
Mistrzostwo
Moc
Uznanie
Powodzenie
Bogactwo
Zwycięstwo

Kreatywność i ciekawość

Przygoda
Kreatywność
Ciekawość
Odkrywanie
Wyobraźnia
Otwartość

Oryginalność

Wyjątkowość

Entuzjazm i radość

Przyjemność
Entuzjazm
Zabawa
Humor

Uczucia i sposób myślenia

Akceptacja
Komfort
Współczucie
Zadowolenie
Empatia
Wielkoduszność
Wdzięczność
Szczęście
Radość
Życzliwość
Miłość
Optymizm

Pasja

Opanowanie

Szacunek

Wrażliwość

Zdrowie i energia

Witalność
Sprawność
Zdrowie

Niezależność i wolność

Wolność
Niezależność
Indywidualizm

Uczciwość i zasady

Odpowiedzialność
Autentyczność
Rzetelność
Godność
Etyczność
Uczciwość

Honor	Spokój	Śmiałość
Szczerłość	Prostota	Odwaga
Wiedza i inteligencja	Umiejętności i kompetencje	Zaufanie
Błyskotliwość	Efektywność	Dyscyplina
Spryt	Perfekcjonizm	Samodzielność
Dalekowzroczność	Doświadczenie	Wytrzymaność
Wnikliwość	Praca	Wstrzemięźliwość
Inteligencja	Profesjonalizm	Tolerancja
Wiedza	Jakość	Wspólnotowość
Uczenie się	Samorozwój	Opiekuńczość
Racjonalizm	Duchowość i harmonia	Porozumienie
Mądrość	Poświęcenie	Wspólnota
Porządek i stabilność	Wiara	Współpraca
Dokładność	Przebaczenie	Różnorodność
Ostrożność	Dobroć	Równość
Czystość	Harmonia	Rodzina
Sprawiedliwość	Pokora	Wierność
Prawość	Dojrzałość	Przyjaźń
Posłuszeństwo	Umiar	Hojność
Porządek	Cierpliwość	Lojalność
Bezpieczeństwo	Pokój	Patriotyzm
Tradycja	Duchowość	Bezinteresowność
Obecność i uważność	Zrozumienie	Dzielenie się
Czułość	Siła i odwaga	Wsparcie
Uważność	Ambicja	Gościnność
Uroda	Pewność siebie	

Źródło: *Wartości podstawowe: Przykłady ponad 150 wartości osobistych + Lista wartości podstawowych*, Cristina Morero (<https://www.saturdaygift.com/core-values-list/>).

Przedmiot	Rozwijana kompetencja	Doskonalone umiejętności	Nr strony z poradnika
godzina wychowawcza; język polski; doradztwo zawodowe; przedmioty zawodowe	obraz samego siebie	<ul style="list-style-type: none"> ▪ zastosowanie zasad tworzenia autoprezentacji w praktyce; ▪ dostosowanie przygotowanych autoprezentacji do potrzeb rozmowy kwalifikacyjnej. 	

2.1.7. Autoprezentacja

Opis zadania:

Ćwiczenie autoprezentacji najczęściej ma miejsce w kontekście przygotowania do rozmowy rekrutacyjnej w związku z kolejnym etapem edukacyjnym lub rozwojem zawodowym. Składa się na nią szereg umiejętności, dotyczących planowania wypowiedzi, posługiwania się poprawną polszczyzną, zapamiętywania struktury i przebiegu prezentacji, porządkowania i hierarchizowania informacji, oceny własnego potencjału oraz potrzeb zarówno własnych, jak i pracodawcy, posługiwania się językiem ciała oraz kreowania wizerunku dzięki ustawieniu głosu oraz stylistyce ubioru. Nasi uczniowie powinni być świadomi wszystkich tych aspektów i doskonalić je z naszym wsparciem.

W życiu szkolnym i przedszkolnym ciągle jesteśmy proszeni o autoprezentacje różnego rodzaju. Każdą taką sytuację można wykorzystać, modelując zachowania uczniów, wprowadzając istotne schematy czy zasady. Dzięki temu uczniów i uczennic nie będą stresowały sytuacje zaistniałe w nowej grupie rówieśniczej czy podczas bardziej oficjalnych wydarzeń szkolnych.

Praca nad przygotowaniem autoprezentacji powinna łączyć elementy pracy indywidualnej z pracą w parach bądź grupach, co daje szansę na otrzymanie informacji zwrotnych od rówieśników oraz na rozładowanie napięcia czy lęku związanego z silną ekspozycją, na którą uczniowie będą narażeni. Po przygotowaniu odpowiedzi na pytanie uczniowie i uczennice wymieniają się w trzypodobnych zespołach odpowiedziami po to, aby wysłuchać przykładów dobrej praktyki i przed ostateczną prezentacją umieścić w niej elementy zaczerpnięte od innych. Na lekcji warto wykorzystywać dostępne w internecie materiały. Przygotowana autoprezentacja powinna zakończyć się symulacją – najpierw w parach (jedna osoba prezentuje, druga odgrywa rolę rekrutującego), a następnie w większych grupach. W jej trakcie warto sporządzić nagranie, które po analizie stanowi podstawę informacji zwrotnej przygotowanej przez nauczyciela/nauczycielkę i omówionej następnie z autorką/autorem wystąpienia.

Polecenie dla uczniów i uczennic:

Celem naszej pracy będzie przygotowanie autoprezentacji, w której opowiemy o sobie podczas rozmowy rekrutacyjnej do wybranego przez was miejsca pracy. Na początku obejrzymy film, który mówi nam o istotnych kwestiach związanych z tą aktywnością. Waszym zadaniem jest sporządzenie notatki, w której znajdą się: nazwy omawianych zjawisk, ich omówienie oraz wpływ na możliwe wyniki autoprezentacji.

Link do filmu „Jak budować dobre wrażenie – autoprezentacja”: <https://www.youtube.com/watch?v=jAO5mTuqr9Q>

Zanim zaczniecie przygotowywać wystąpienie, odpowiedzcie na pytania:

1. *Kto będzie odbiorcą waszej autoprezentacji? Co w związku z tym powinno się w niej znaleźć?*
2. *O jakich moich mocnych stronach będę mówić? Do jakich wartości się odwoływać?*
3. *Jakie obszary rozwoju wymienię zapytany(-a) o to przez rozmówcę? Jak będę wiązać się z pracą, o jaką aplikuję?*
4. *O jakich elementach mowy ciała należy pamiętać?*
5. *Jakie pytania na temat pracy czy instytucji chcę zadać, gdy ktoś mnie do tego zachęci?*
6. *Jak się ubiorę na rozmowę?*
7. *Czego najbardziej się obawiam? Jak mogę sobie z tym poradzić?*
8. ...

Teraz, w zespołach trzyosobowych, wymieńcie się odpowiedziami. Jeśli macie jakieś wątpliwości, warto sformułować pytania, które omówimy na forum. Następnym krokiem jest przygotowanie autoprezentacji. Sporządźcie jej szkic, następnie poszczególne jej etapy przygotujcie tak, abyście byli gotowi do przeprowadzenia jej podczas symulacji rozmowy rekrutacyjnej.

2.2. Przykłady arkuszy samooceny i refleksji

W praktyce stosowania informacji zwrotnej często wykorzystuje się jej pisemną formę w postaci krótkiej spersonalizowanej wypowiedzi, w której nauczyciel/nauczycielka przedstawia pozytywne aspekty pracy, co należy poprawić, sposoby jej wykonania, lub też w postaci tabeli z opisanymi kryteriami i poziomem ich zaliczenia. Praca z ustną informacją zwrotną może być równie skuteczna, jeśli zyska wsparcie w postaci notatki sporządzanej przez ucznia po jej wysłuchaniu. Parafraza uczniowska pokazuje poziom zrozumienia otrzymanego komentarza, który trudno osiągnąć w jednokierunkowej często pisemnej informacji zwrotnej.

Poniżej zamieszczono przykładową formatkę, która może służyć uczniom/uczennicom do notowania najważniejszych informacji usłyszanych od nauczyciela/nauczycielki w komentarzu do pracy czy do zadania. Wers pierwszy zwraca uwagę ucznia/uczennicy nie tyle na elementy, które wykonano dobrze, co na progres występujący w kontekście poprzednich prac czy zadań opracowanych wcześniej. Rozmowa o postępie służy w większym stopniu budowaniu świadomości tego, jaki rodzaj działań do niego prowadzi. Stanowi to niezbędny etap budowania nastawienia na rozwój.

Rysunek 4

Przykład formatki służącej uczniom do zapisywania najważniejszych informacji, które dotyczą ich pracy

The diagram shows a reflection template consisting of three horizontal sections on the right, each with a colored border, and a semi-circular graphic on the left. The graphic is composed of three concentric semi-circles: an outer yellow one, a middle green one, and an inner purple one. The text in the sections is as follows:

- Top section (yellow border): Zrobiłem(-am) postępy w:
- Middle section (green border): Rzeczy do poprawy to:
- Bottom section (purple border): Osoby/rzeczy, które mogą mi pomóc, to:

Źródło: opracowanie własne.

Budowanie pozytywnego obrazu samego siebie wymaga umiejętności dostrzegania w sobie potencjału oraz rozwijania pozytywnego myślenia na swój temat. Szczególnie rzadko taka możliwość pojawia się w życiu szkolnym uczniów, dla których nauka stanowi wyzwanie i kojarzy się raczej z otrzymywaniem negatywnej informacji zwrotnej bądź niskich ocen. W ich poczuciu nie osiągają oni sukcesów oraz nie pokonują trudności, co wynika z niskiego poziomu motywacji i poczucia własnej wartości. Dlatego też w zaproszeniu do refleksji nad stwierdzeniami zawartymi w poniższym arkuszu samooceny powinno się podkreślać, że sukcesy nie wiążą się jedynie z życiem szkolnym, ponieważ można się uczyć również w ramach systemu edukacji pozaformalnej lub w drodze uczenia się nieformalnego, więc na podstawie takiego doświadczenia warto także szukać pozytywów na swój temat.

Rysunek 5

Arkusz samooceny

The diagram shows a self-assessment sheet with four distinct sections, each represented by a colored rectangular box followed by a horizontal line for input:

- Lubię w sobie:** An orange box with an orange input line below it.
- Dobrze radzę sobie z:** A grey box with a grey input line below it.
- Dobre rzeczy, które słyszę o sobie od innych:** A yellow box with a yellow input line below it.
- Trudności, które udało mi się pokonać:** A purple box with a purple input line below it.

Źródło: opracowanie własne.

Praca nad budowaniem właściwego obrazu samego siebie wiąże się z rozwijaniem świadomości na temat świata emocji oraz ich wpływu na zachowanie, sposób komunikowania się z innymi, procesy poznawcze oraz poczucie własnej wartości. Nazywanie ich, rozpoznawanie i rozwijanie umiejętności radzenia sobie z nimi, zwłaszcza w okresie adolescencji, stanowi istotne narzędzie dające młodym ludziom poczucie bezpieczeństwa i pozwalające uniknąć zachowań destrukcyjnych. Tabela na kolejnej stronie jest przykładem uczniowskiej samooceny, będącej wstępem do dalszych działań nauczycielskich, na przykład warsztatów poświęconych pracy z emocjami.

Tabela 2

Przykład uczniowskiej samooceny

Zaznacz właściwe odpowiedzi	Jeszcze nie	Raczej tak	Tak	Chciał(a)bym więcej dowiedzieć się na ten temat:
Potrafię nazwać emocje, które odczuwam.				
Wiem, dlaczego jakieś emocje pojawiają się we mnie.				
Rozumiem, jaki wpływ na moje działanie mają emocje, które odczuwam.				
Radzę sobie z negatywnymi emocjami, które się we mnie pojawiają.				
Rozmawiam z innymi o tym, jak na nich wpływają moje negatywne emocje.				
Potrafię wymienić przynajmniej pięć rzeczy, które budzą we mnie pozytywne emocje.				

Źródło: opracowanie własne.




W kontekście teorii Carol Dweck, mówiącej o nastawieniu na trwanie i na rozwój, badanie nastawień uczniowskich może stać się początkiem pracy nad zmianą przekonań, które negatywnie wpływają na uczenie się uczniów. Odnosi się to na przykład do przedmiotów ścisłych, postrzeganych przez uczniów jako szczególnie trudne, co często wynika nie tyle z braku możliwości uczących się, co z zaległości i negatywnego podejścia, demotywującego i w konsekwencji prowadzącego do zaniechania wszelkiego wysiłku i pracy.

Krzywdzące stereotypy, przedsądy, uogólnienia, a wreszcie błędne mniemania powinny być omawiane i wyjaśniane nie tylko w gronie uczniowskim, ale także nauczycielskim. Tabela na następnej stronie służy do autorefleksji, na podstawie której można planować spotkania poświęcone zagadnieniom związanym z uczeniem się. Do zagadnień tych należą teoria motywacji, rozwój inteligencji, koncepcja nastawienia na rozwój, koncepcja GRIT, wartość błędu i pracy z nim.

Tabela 3

Arkusz samorefleksji

Zaznacz na osi, w jakim stopniu zgadzasz się z poniższymi stwierdzeniami:	
Ważny jest dla mnie wysiłek, który wkładam w rozwiązanie zadania, a nie końcowy efekt.	
Jestem wytrwały(-a) i nie poddaję się.	
Lubię, kiedy nauczyciele stawiają przede mną wyzwania (nie lubię za prostych zadań).	
Uczę się na błędach, które popełniam.	
Rozumiem błędy, które popełniam, i poprawiam je.	
Szanuję błędy swoje i innych.	
Szukam rzeczy, które mogę zrobić lepiej, zamiast mówić: „Nie jestem w tym dobra(-y)”.	
Wierzę, że inteligencję można rozwijać.	

Zaznacz na osi, w jakim stopniu zgadzasz się z poniższymi stwierdzeniami:	
Jestem pewny(-a) siebie.	
	
nie zgadzam się	zgadzam się
Zgadzam się z tezą, że mózg można rozwijać dzięki ćwiczeniom i pracy.	
	
nie zgadzam się	zgadzam się
Wiem, jak radzić sobie, gdy czuję stres (jestem zdenerwowany(-a)).	
	
nie zgadzam się	zgadzam się

Źródło: opracowanie własne.

Rozdział 3. Budowanie relacji jako podstawowa forma społecznej aktywności

Podstawą budowania relacji jest:

1. Asertywność (umiejętność obrony własnych granic i poglądów, komunikowanie własnych potrzeb, szczególnie przez uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami).
2. Dostrzeganie stanów emocjonalnych innych ludzi i branie ich pod uwagę w sytuacjach relacyjnych, empatia.
3. Komunikowanie się oparte na szacunku i na zasadach efektywnej komunikacji (kultura języka, stosowanie technik skutecznego komunikowania się, formułowanie i zadawanie pytań, udzielanie i przyjmowanie informacji zwrotnej, dostosowywanie komunikatów do odbiorców w uwzględnieniu ich zróżnicowanych potrzeb, na przykład innych uczniów z niepełnosprawnościami).
4. Komunikowanie się z wykorzystaniem nowoczesnych technologii (znajomość i przestrzeganie zasad cyberbezpieczeństwa, kultura w sieci).
5. Konstruktywne rozwiązywanie konfliktów (poszukiwanie rozwiązań, stosowanie różnych strategii rozwiązywania konfliktów).
6. Współpraca i praca zespołowa (w tym: odpowiedzialność za realizację powierzonych zadań, terminowość, rzetelność, uczciwość).

Relacje z innymi mają bezpośredni wpływ na nasz dobrostan. Z nich wynika **poczucie przynależności** do danej wspólnoty, które w efekcie przekłada się na szereg istotnych zachowań uczniowskich, takich jak pozytywne myślenie, działania prospołeczne, poczucie własnej wartości, poczucie sprawstwa, chęć podejmowania wyzwań, poczucie pewności siebie, osiągnięcia naukowe i inne (Barron i Kinney, 2021). Z interakcji wynika bowiem, w jakim stopniu czujemy się dostrzeżeni i ważni dla innych. Pozytywne relacje w najbliższym środowisku wspierają rozwój psychofizyczny dzieci i młodzieży oraz modelują właściwe zachowania w dorosłym życiu.

Tworzenie więzi jest jednym z pierwszych doświadczeń w życiu człowieka i stąd częste przekonanie, że nie trzeba szczególnie poświęcać czasu na rozwój umiejętności z tym związanych. Wymaga tego jednak rodzaj relacji interpersonalnych, szczególnie tych związanych z funkcjonowaniem we wspólnocie szkolnej oraz w dorosłym życiu zawodowym. Doświadczenie uczenia się i odpoczynku w zróżnicowanej grupie klasowej, w której spotykają się **osoby o różnej wrażliwości i odmiennych potrzebach**, często wynikających z neuroróżnorodności, są ważnym argumentem za budowaniem świadomości zarówno tego, **czym są relacje**

międzyludzkie, jak i jakie umiejętności powinniśmy rozwijać, aby nawiązywać i budować je z sukcesem.

Ma to szczególne znaczenie w **klasie zróżnicowanej**, w której wspólnotę uczniowską budują osoby o szczególnych potrzebach. W perspektywie wcześniejszych rozwiązań systemowych zwykliśmy uważać za tego typu oddziały jedynie klasy integracyjne. Rozwój wiedzy psychologicznej i pedagogicznej oraz obecne doświadczenia nauczycielskie prowadzą nas do wniosku, że każda z klas, w których pracujemy, odznacza się swoistego rodzaju zróżnicowaniem, ponieważ **każdy z naszych uczniów wnosi do niej swoje osobiste doświadczenia, wykorzystuje mocne strony oraz zмага się z trudnościami o różnym charakterze**, związanym zarówno z uczeniem się, jak i udziałem w życiu społecznym grupy, klasy czy szkoły. Tak rozumiane zróżnicowanie może wynikać ze statusu socjoekonomicznego, doświadczenia migracji, być powiązane na stałe bądź okresowo ze stanem zdrowia lub wynikać z życia osobistego. Kwestie wymienione powyżej mają wpływ na rozumienie przez ucznia/uczennicę tego, czym jest edukacja i szkoła, a w konsekwencji na jego/jej zachowanie, na sposób ich uczenia się, nawyki szkolne, rozumienie zjawisk, posługiwanie się językiem (w tym poziom leksyki, składni umożliwiające rozumienie komunikatów ustnych i pisemnych) i inne aspekty uczniowskiego życia, z których szczególnie istotny dotyczy budowania relacji międzyludzkich.

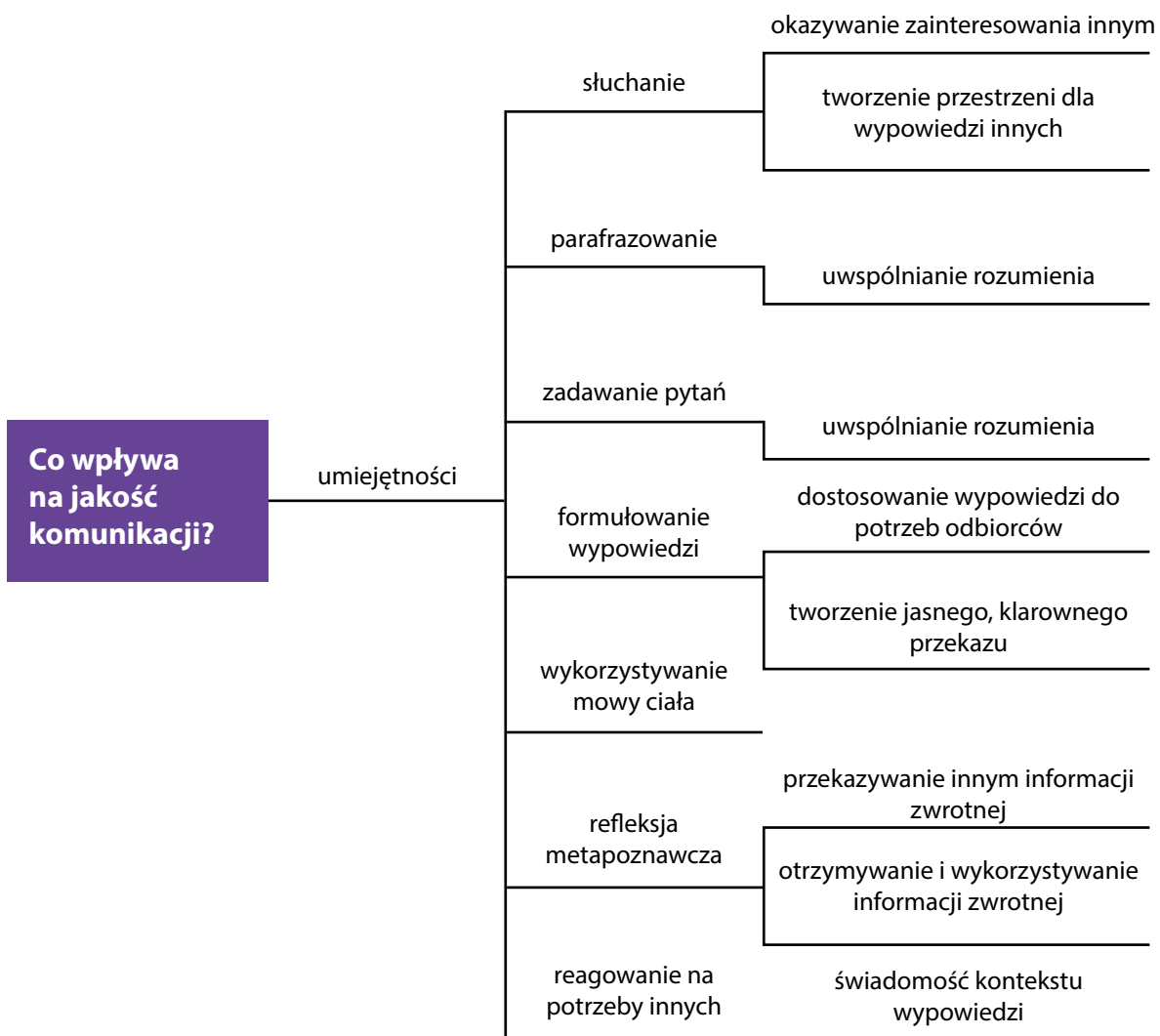
W budowaniu relacji niezbędne są rozwinięte umiejętności gwarantujące **dobrą komunikację**. Pierwsza z nich dotyczy słuchania innych. Oznacza to nie tylko świadomość języka ciała i gestów o charakterze fatycznym (pomagających w podtrzymywaniu rozmowy, dowodzących naszemu rozmówcy, że jesteśmy nastawieni na słuchanie), ale także swobodne parafrazowanie wypowiedzi innych osób. Dzięki **parafrazie** możemy sprawdzić, czy rzeczywiście trafnie odebraliśmy komunikaty płynące od naszych rozmówców. Podobny cel wiąże się ze **stawianiem pytań** – z jednej strony dają one szansę na podtrzymanie rozmowy, z drugiej dowodzą naszego zaangażowania w nią oraz rozumienia innych uczestników konwersacji. Pytając, okazujemy zainteresowanie, czym wzmacniamy poczucie własnej wartości drugiej osoby. Dzięki umiejętności słuchania komunikujemy, jak ważni są dla nas nasi rozmówcy. Tym samym gwarantujemy sobie większą uważność z ich strony.

Drugą umiejętnością świadczącą o naszym zaangażowaniu w rozmowę jest umiejętność jasnego formułowania własnych myśli. W największym stopniu na jej rozwój wpływa częstotliwość ćwiczeń na różnych przedmiotach, które wymagają użycia języka w różnych kontekstach w formie pisemnej i ustnej. W ciągu trwania lekcji jedynie wybrani uczniowie mają szansę na dłuższą wypowiedź ustną na forum, co prowadzi do oporu przed tą formą komunikowania się, zwłaszcza w sytuacjach oficjalnych. Ratunkiem w tej sytuacji staje się stosowanie różnorodnych metod i technik pracy

grupowej, w której ten właśnie aspekt podlega ocenie koleżeńskiej, samoocenie lub kształtującej ocenie nauczyciela. Budowanie świadomości uczniów na temat kontekstu wypowiedzianych komunikatów daje możliwość pracy nad dopasowywaniem formy i treści przekazu do potrzeb zróżnicowanego grona odbiorców. Dotyczy to sytuacji, w których: uczniowie uczą się nawzajem (przygotowywanie tłumaczenia lub przykładów, które pomogą koleżankom i kolegom w uczeniu się), tworzą wypowiedzi argumentacyjne (opracowanie argumentacji, która będzie uwzględniać wypowiedzi odbiorców), przygotowują różnego rodzaju wydarzenia szkolne (teksty wygłaszane ustnie lub pisane, skierowane do konkretnych grup odbiorców).

Rysunek 6

Umiejętności służące dobrej komunikacji



Źródło: opracowanie własne.

W tym kontekście szczególnie istotne stają się pytania metapoznawcze, dotyczące potrzeb odbiorców uczniowskich komunikatów: czego potrzebują moi rozmówcy, abyśmy się dobrze rozumieli? Co mogę wykorzystać w prezentacji mojego stanowiska, aby przekonać do niego innych? Co w moim sposobie mówienia/argumentowania/tłumaczenia może być trudne dla mojego odbiorcy? Rozwijanie myślenia empatycznego sprzyja także postawie asertywnej, której brak obniża poczucie własnej wartości i sprawstwa.

3.1. Czym jest asertywność?

Potocznie rozumiana asertywność określana jest jako postawa czy zachowania sugerujące **pewność siebie oraz odwagę w określaniu własnych granic, realizowaniu istotnych dla nas celów** czy **obronie własnych praw**. Kluczowy aspekt w rozumieniu i praktykowaniu asertywności stanowi świadomość praw innych, ich potrzeb i granic, co prowadzi konsekwentnie do postawy **szacunku wobec drugiej osoby**. Wyzwaniem w relacji z osobą asertywną, która w swoich działaniach nie okazuje zainteresowania dialogiem, a jedynie forsuje swój punkt widzenia, może stać się reagowanie na jej niewłaściwe zachowanie, często wymierzone przeciwko nam.

Człowiek prawdziwie asertywny budzi szacunek innych tym, **w jaki sposób wyraża swoje prawa oraz broni granic niezależności**. Rozwijanie umiejętności bycia asertywnym prowadzi do właściwego zachowania w relacjach z innymi. Zarówno w perspektywie osobistej, jak i społecznej wzmacnia **poczucie sprawczości oraz podmiotowości jednostki**, co objawia się między innymi większą zaradnością, samodzielnością oraz przejawianiem inicjatywy w różnych sprawach. Równie ważny aspekt tego zjawiska dotyczy sfery psychicznej i wiąże się ze zmniejszaniem poziomu stresu i reakcji lękowych na różnego rodzaju wyzwania, a w perspektywie ogólnej z pozytywnym przebiegiem procesu konstruowania koncepcji siebie. W życiu zawodowym zachowania asertywne wspierają właściwie budowaną komunikację z innymi pracownikami i osobami wyżej postawionymi w hierarchii służbowej.

Badacze zjawiska podkreślają, że rozwijanie asertywności powinno dotyczyć zarówno pracy nad umiejętnościami komunikacyjnymi, jak i obrazem siebie samego i innych, rozwijaniem świadomości własnych praw i potrzeb zawsze w kontekście praw i potrzeb drugiego człowieka. W pracy z uczniami w wieku dziecięcym i adolescencji koniecznością staje się poszukiwanie właściwych form wyrażania asertywności w codziennych relacjach. Ukazywanie różnicy między zachowaniem pasywnym, asertywnością a agresją może stanowić profilaktykę zachowań destrukcyjnych dla klasowych relacji i współpracy między uczniami/uczennicami.

3.2. Współpraca

Pragnienie zdobywania wiedzy o otaczającym nas świecie w sposób aktywny wynika z wrodzonej ciekawości poznawczej. Potrzeba relacji i wynikająca z tego chęć do współpracy jest naturalną reakcją człowieka na innych w społecznej przestrzeni, w której funkcjonujemy. Bycie w relacji z innymi osobami w grupie, klasie czy szkole sprzyja wykorzystywaniu różnych form współpracy zarówno podczas lekcji, jak i w różnego rodzaju projektach pozalekcyjnych czy związanych z pracą na rzecz szkoły. Dzięki współpracy można obserwować równoczesny rozwój wiedzy i umiejętności nie tylko merytorycznych, ale również społecznych. Badacze, jak J. S. Bruner czy L. S. Wygotski, podkreślali, że **uczenie się ma zawsze wymiar społeczny** i jest możliwe dzięki doświadczeniu bycia we wspólnocie. Inni wokół nas zarówno są gwarantem wsparcia, jak i stanowią motywację do dalszych działań. Współpraca daje szansę na poszukiwanie optymalnych, twórczych rozwiązań. Zdolność do współpracy w zespołach o zróżnicowanych umiejętnościach i potrzebach, wynikających z neuroróżnorodności, stanowi istotny element przygotowania do dorosłego życia, w tym podjęcia pracy zawodowej, i jest wymieniana we wszelkich rankingach opisujących istotne umiejętności i kompetencje XXI wieku.

Współpraca wymaga **określenia wymiernego celu**, który będzie równie istotny dla każdego członka grupy, oraz **indywidualnej odpowiedzialności za osiągnięty efekt**. W sytuacji, gdy uczestnicy współpracy nie znają celu działania lub gdy nie wszyscy go rozumieją w taki sam sposób, pojawia się ryzyko niezadowolających rezultatów i frustracji w czasie pracy, co z kolei wywołuje uczucie zniechęcenia i utraty przekonania o sensie wspólnych działań. Brak zrozumienia celu pracy zespołowej może wpływać na **minimalizowanie wysiłku ze strony uczestników**, co negatywnie odbija się na osiągnięciach całego zespołu. We właściwie skonstruowanym zadaniu grupowym osiągnięcie celu jest możliwe jedynie poprzez skuteczną realizację zadań przez każdego uczestnika, dzięki czemu rośnie jego motywacja. Czuje się potrzebny, a konieczność wykonania części pracy zostaje w pełni uzasadniona, w efekcie czego możemy obserwować u niego wzrost poczucia odpowiedzialności. Jej kształcenie i rozwijanie wiąże się ze wzmacnianiem wiary uczniów i uczennic we własne umiejętności, czyli budowaniem poczucia kompetencji oraz skuteczności. Do kolejnych kroków należy rozwój samodzielności uczniowskiej, którą można osiągnąć dzięki **przygotowaniu uczniów do samooceny**, określania celów oraz planowania dalszych kroków w procesie rozwoju. Świadomość własnych mocnych stron daje szansę uczestnikom na podjęcie adekwatnej do ich możliwości roli w zespole, podejmowanie decyzji dotyczących zaangażowania oraz współdecydowanie w kwestiach istotnych dla grupy.

Każdą formę współpracy **poprzedzamy spisaniem jej zasad**. Do dobrej praktyki należy ustalanie z uczniami bądź pomiędzy nimi warunków udanej pracy zespołowej, które mogą być stosowane przez cały rok szkolny i w razie potrzeby modyfikowane. Formułowanie zasad i kryteriów stanowi ważną życiową umiejętność związaną z określaniem celów i warunków dobrej realizacji danego działania/zadania. Zawsze, zadając sobie pytanie o cel, myślimy o konkretnych efektach, a kryteria gwarantują nam osiągnięcie wyznaczonego celu na oczekiwanym przez nas poziomie.

Częstym wyzwaniem dla naszych uczniów jest podsumowywanie doświadczenia współpracy, które jest związane zarówno z samooceną, jak i udzielaniem informacji zwrotnej. Powinno to mieć miejsce w trakcie trwania projektu, który zajmuje więcej niż lekcję czy dwie, oraz za każdym razem po zakończeniu działań w grupie czy zespole. Informacja zwrotna zawsze dotyczy kryteriów, na które wcześniej się umówiliśmy. Przykład tabeli kryterialnej, opisującej aspekty istotne dla współpracy, można znaleźć w materiałach projektu „Szkoła dla innowatora” (<https://szkoladlainnowatora.ceo.org.pl/diagnoza-poziomu-kompetencji-proinnowacyjnych-uczniow-2/>). W przywołanym materiale zawarto także narzędzia do samooceny uczniowskiej i oceny koleżeńskiej. Przykłady innych narzędzi zamieszczono na końcu tego rozdziału.

3.3. Budowanie relacji w sieci

Przeniesienie relacji towarzyskich młodych ludzi ze świata rzeczywistego w wirtualny jest postrzegane jako istotne zagrożenie w ich funkcjonowaniu społecznym. Wiąże się z tym negatywne zjawiska cyberprzemocy, naruszania prywatności (wykradania danych osobowych) czy stalkingu. Warto jednak podkreślić, że takie postrzeganie przestrzeni wirtualnej jest charakterystyczne raczej dla świata dorosłych, którzy zakładają dychotomię życia offline i online.

W optyce uczniów i uczennic internet w znaczącym stopniu stanowi szansę na różnorodne działania, w tym kształtowanie relacji i budowanie życia towarzyskiego, niż zagrożenie wynikające z niebezpieczeństw typowych dla sieci wirtualnej (Pyżalski i in., 2019). Zarazem trzeźwo oceniają oni swoje umiejętności i deklarują potrzebę wsparcia w rozwoju swoich kompetencji, związanych z wyszukiwaniem oraz sprawdzaniem wiarygodności informacji, publikowaniem w internecie wytworów własnych takich jak filmy czy muzyka. Wsparcia w rozwoju kompetencji cyfrowych powinna dostarczać szkoła, choć badani podkreślali także znaczenie uczenia się od siebie.

Szkoła stanowi istotne miejsce pogłębiania rozumienia reguł internetu w zakresie budowania relacji oraz prowadzenia refleksji na temat indywidualnych doświadczeń z tym związanych.

Wprowadzanie zasad bezpiecznej komunikacji w sieci powinno odbywać się nie tylko na godzinie wychowawczej czy języku polskim, ale także na każdym przedmiocie, który w jakikolwiek sposób wykorzystuje internet jako źródło danych czy miejsce publikacji efektów pracy uczniów (YouTube, Instagram, Facebook, Twitter, TikTok czy różnego rodzaju strony umożliwiające publikację blogów czy vlogów). W badaniu polskich uczniów, przeprowadzonym w roku 2018, prawie 65% respondentów deklaroowało, że nauczyciele nigdy lub prawie nigdy nie rozmawiali z nimi o tym, co robią w internecie (Pyżalski i in., 2019). Aby takich sytuacji uniknąć, warto omówić w gronie pedagogicznym rodzaje działań, które zostaną podjęte w czasie roku szkolnego.

Organizowanie jednorazowych warsztatów nie wystarcza, aby wykształcić u uczniów właściwe rozumienie zjawiska, z jakim mają do czynienia, oraz praktycznych zachowań, które zagwarantują im bezpieczeństwo w sieci. Do istotnych zasad należą:

- dodawanie do znajomych lub obserwujących jedynie znanych osób;
- właściwe skonfigurowanie ustawienia prywatności, gwarantujące dostęp do zdjęć czy filmików jedynie osobom znajomym;
- blokowanie dalszej transmisji zamieszczanych treści (zdjęć, filmików, postów) w związku z ich osobistym charakterem, w najlepszym razie powstrzymywanie się od publikacji treści tego rodzaju;
- niepodawanie haseł innym osobom, koleżankom, kolegom, znajomym;
- reagowanie na każdą sytuację, w której pojawia się zagrożenie, w tym zjawisko hejtu, zgłaszanie jej osobom, które mogą pomóc – rodzicom, nauczycielom, psychologowi czy pedagogowi szkolnemu w zależności od rodzaju zagrożenia;
- dbałość o bezpieczeństwo innych – powstrzymywanie się od przekazywania czy kopiowania treści, które mogą narazić kogoś na nieprzyjemne czy niebezpieczne sytuacje w sieci;
- powstrzymywanie się od szybkich reakcji na pojawiające się wpisy, prośby, zachęty czy groźby.

Pomocą w działaniach podejmowanych na lekcjach służą organizacje i fundacje publikujące materiały i raporty w sieci. Instytucją oferującą wsparcie w zakresie działań oraz będącą źródłem istotnych informacji jest Cyberprofilaktyka NASK (link do strony: <https://cyberprofilaktyka.pl/>). Lektura raportów będących podsumowaniem badań prowadzonych przez instytut daje możliwość wglądu w różnorodne zjawiska związane z życiem w sieci uczniów i uczennic polskich szkół. Dzięki projektom realizowanym przez NASK można także skorzystać z opracowanych scenariuszy lekcji (link do strony z opracowanymi scenariuszami zajęć z edukacji cyfrowej: <https://zpe.gov.pl/a/cyberlekcje-30/D59PIYj9b?prevProjects=Pn7ppXUzw>, link do strony zawierającej materiały

programu Szkoła Sieci Społecznościowych: <https://www.schoolsocialnetworks.org/pl/materialy-do-pobrania/#324-326-wpfd-rodzice>).

3.4. Przykłady działań rozwijających umiejętność budowanie relacji

3.4.1. Co wiemy o sobie? Jak lubimy rozmawiać?

Przedmiot	Rozwijana kompetencja	Doskonalone umiejętności	Nr strony z poradnika
godzina wychowawcza; język polski; wiedza o społeczeństwie; doradztwo zawodowe	budowanie relacji	<ul style="list-style-type: none"> ▪ słuchanie i parafrazowanie wypowiedzi rozmówcy; ▪ formułowanie wniosków na podstawie zebranych informacji/danych; ▪ tworzenie kryteriów rozwijanej umiejętności/obserwowanych zachowań. 	

Opis zadania:

Dzięki zadaniu uczniowie i uczennice uświadamiają sobie różnice indywidualne w podejściu do rozmowy. Mają też szansę określić swoje preferencje dotyczące sposobów komunikowania się. Wykonanie go pozwala na dyskusję o umiejętności słuchania, zakończoną ustaleniem kryteriów dobrej rozmowy. Wspólna refleksja poprzedzona wywiadami może być pomocna w wyznaczeniu istotnych granic w sytuacji dużego zróżnicowania klasy.

Uczniowie i uczennice w grupach trzyosobowych opracowują listę pytań. Gdy są już gotowe, nauczyciel dzieli klasę na połowę – prosi uczniów o ustawienie się w dwuszeregu i w ten sposób tworzy pary. W parze jedna osoba przeprowadza wywiad, a druga odpowiada na pytania (4 min). Po pięciu minutach zamieniają się w parze – osoba prowadząca wywiad staje się teraz odpowiadającą (4 min). Następnie uczniowie samodzielnie tworzą kolejne pary i zmieniają je tyle razy, ile czas na to pozwoli. Po przeprowadzeniu wywiadu wracają do zespołów trzyosobowych i podsumowują doświadczenie, odpowiadając na pytania:

- Czego nowego dowiedzieliśmy się dzięki wywiadam?
- Na co powinniśmy zwrócić uwagę podczas rozmów i dyskusji? Co powinno być ich stałym elementem? Czego powinniśmy unikać?

Odpowiedzi od grup są zbierane na forum lub grupy mogą je zapisać na plakatach i wywiesić na ścianach, tak aby inne grupy mogły się z nimi zapoznać. Ważne, aby podsumowanie nie dotyczyło konkretnych osób, a jedynie zasad i innych istotnych kwestii.

Polecenie dla uczniów i uczennic:

Przeprowadźcie wywiady rozpoczynające się od pytania „Jak lubisz rozmawiać?” z jak największą liczbą koleżanek i kolegów w klasie. Zanim zaczniecie je przeprowadzać, w zespołach trzyosobowych porozmawiacie o pytaniach i ustalicie listę przynajmniej trzech, które warto zadać podczas takiego wywiadu.

Przedmiot	Rozwijana kompetencja	Doskonalone umiejętności	Nr strony z poradnika
godzina wychowawcza; język polski; wiedza o społeczeństwie; doradztwo zawodowe	budowanie relacji	<ul style="list-style-type: none"> ▪ parafrazowanie usłyszonej wypowiedzi; ▪ wykorzystywanie języka ciała podczas słuchania wypowiedzi drugiej osoby; ▪ formułowanie wniosków na podstawie przeprowadzonego doświadczenia. 	

3.4.2. Czy jestem dobrym słuchaczem?

Opis zadania:

Rozwijanie umiejętności słuchania i parafrazowania dokonuje się w czasie w związku z procesem dojrzewania emocjonalnego i intelektualnego. Ćwiczenia tego rodzaju powinny być powtarzane na każdym etapie edukacyjnym i planowane w odniesieniu do różnorodnego kontekstu. Wiedzy z innego obszaru (wiadomości i umiejętności) wymaga od słuchacza rozmowa o charakterze naukowym niż pogawędka o sytuacjach codziennych. Reagowanie na komunikaty różnej jakości czy długości, kontrolowanie sposobu, w jaki słuchacz interpretuje usłyszany komunikat, to przykładowe aspekty wymagające ćwiczenia i omówienia.

W zadaniu, po przedstawieniu polecenia, uczniowie przez około 5 min przypominają sobie historię do opowiedzenia. Następnie nauczyciel/nauczycielka dokonuje podziału na trzyosobowe zespoły, w których po losowaniu ról uczniowie realizują drugą część zadania. Przedstawiają wypracowane wnioski na forum w postaci uogólnienia, bez odniesień

personalnych. W czasie omówienia i podsumowania zadania warto odnosić się do kwestii opisanych powyżej.

Polecenie dla uczniów i uczennic:

Przed nami czas opowieści. Przez chwilę w ciszy pomyślcie o dowolnie wybranym wydarzeniu związanym z uczeniem się czegoś. Może to być jazda na rowerze czy deskorolce, gotowanie czy pływanie. Przypomnijcie sobie tę sytuację szczegółowo: kto was uczył, jakie emocje wam towarzyszyły, jak wyglądało miejsce, w którym to się zdarzyło?

Następnie w grupie podzielcie się rolami – jedna osoba będzie opowiadaczem, druga słuchaczem, a trzecia obserwatorem. Opowiadacz przedstawia swoją historię, słuchacz ma za zadanie po wysłuchaniu jej odtworzyć ją najwierniej, jak potrafi. Trzecia osoba w grupie jest obserwatorem. Zapisuje uwagi dotyczące:

- sposobu słuchania – języka ciała słuchającego;
- zgodności i niezgodności między przedstawianą historią a historią odtworzoną przez słuchacza.

Na koniec zastanówcie się, co na podstawie tego doświadczenia możecie powiedzieć o wyzwaniach związanych ze słuchaniem kogoś/czegoś.

Przedmiot	Rozwijana kompetencja	Doskonalone umiejętności	Nr strony z poradnika
godzina wychowawcza; język polski; wiedza o społeczeństwie; doradztwo zawodowe	budowanie relacji	<ul style="list-style-type: none"> ■ wykorzystywanie poznawanych treści merytorycznych w kontekście planowania własnych działań; ■ odnoszenie poznawanych treści merytorycznych do własnego doświadczenia oraz formułowanie wniosków; ■ prowadzenie obserwacji oraz formułowanie wniosków na podstawie zgromadzonych danych. 	

3.4.3. Co mówi nasz język ciała?

Opis zadania:

Na jakość komunikacji silnie wpływa język ciała, czyli sposób, w jaki nadawca komunikatu zachowuje się wobec rozmówców czy słuchaczy. Składają się na niego takie elementy, jak: postawa, mimika twarzy, gesty, które wykonuje, tembr głosu i intonacja, nawiązywanie bądź

nie kontaktu wzrokowego. Nawet stylizyka ubioru jest niewerbalnym komunikatem dla innych. W budowaniu relacji zarówno o charakterze nieformalnym, jak i relacji zawodowych ważna jest autentyczność danej osoby, czyli zgodność pomiędzy tym, co mówi, a językiem ciała, który jest także „czytany” i interpretowany przez rozmówcę. Ćwiczenie umiejętności prezentacji czy kontroli w sytuacjach mniej oficjalnych komunikacyjnie rozpoczyna dyskusja nad pytaniami: czy język ciała można kształtować? W jakim stopniu zagraża to autentyczności osoby mówiącej, narusza jej retoryczny etos? Jak bardzo język ciała można kontrolować, a w jakim stopniu jest on instynktowny? W proponowanym zadaniu uczniowie i uczennice zgłębiają powyższe zagadnienia w kontekście prowadzonych obserwacji.

Po wprowadzeniu celów lekcji oraz jej kontekstu – pracy z nagraniem ekspertki mówiącej o języku ciała – nauczyciel/nauczycielka włącza nagranie. W czasie jego trwania zatrzymuje je kilka razy (minimum co 5 min lub decyduje się na odtworzenie jedynie jego części). Po każdym zatrzymaniu prosi uczniów i uczennice o chwilę rozmowy w parach (około 40 s) i odtworzenie tez, które zostały przedstawione w danym fragmencie, oraz o charakterystyczne dla mówczynie elementy języka ciała. Pyta wybrane osoby o sformułowane tezy i zapisuje je na tablicy bądź prosi o to ucznia/uczennicę. Po obejrzeniu nagrania (lub jego części) uczniowie w parach ustalają, w jakich sytuacjach życiowych mogą wykorzystać zdobytą wiedzę. Wnioski przedstawiają na forum.

Link do przemówienia: https://www.ted.com/talks/amy_cuddy_your_body_language_may_shape_who_you_are

W ustawieniach można wybrać język polski.

Polecenie dla uczniów i uczennic:

Za chwilę obejrzyjecie film i posłuchacie mowy wygłoszonej przez psycholożkę społeczną Amy Cuddy. Mowa, dotycząca języka ciała, została wygłoszona na konferencji TED, miejscu, w którym osoby z całego świata przedstawiają istotne kwestie dotyczące różnych obszarów naszego życia po to, aby inspirować innych. Waszym zadaniem jest zapisanie tez wystąpienia mówczynie.

Proszę was także o zwrócenie uwagi na to, jak Amy Cuddy wykorzystuje język ciała – mimikę, gesty – aby skupić naszą uwagę na tym, co mówi. Zapiszcie jej konkretne zachowania.

Przedmiot	Rozwijana kompetencja	Doskonalone umiejętności	Nr strony z poradnika
godzina wychowawcza; język polski; wiedza o społeczeństwie; doradztwo zawodowe	budowanie relacji	<ul style="list-style-type: none"> ▪ prowadzenie obserwacji oraz formułowanie wniosków na podstawie zgromadzonych danych; ▪ wykorzystywanie zdobytych informacji w kontekście kształtowania własnych zachowań. 	

3.4.4. W jakim dystansie czuję się komfortowo?

Opis zadania:

Potrzeby, związane z fizyczną bliskością innych w przestrzeni, zależą zarówno od typu relacji z drugą osobą, jak i indywidualnych preferencji – niektórzy gorzej się czują w tłoku (na przykład w zatłoczonym tramwaju czy korytarzu szkolnym), inni zaś podchodzą blisko do rozmówcy, ponieważ dzięki temu mają poczucie bliższego kontaktu, którego potrzebują. To, w jaki sposób traktowane są takie gesty, jak klepanie kogoś po ramieniu, podawanie i ściskanie dłoni na powitanie czy przyjacielski uścisk, zależy od indywidualnych potrzeb i możliwości wynikających zarówno z neuroróżnorodności, jak i kontekstu kulturowego. W omawianiu opisanego powyżej zjawiska można wykorzystać pojęcie dystansu przestrzennego oraz przestrzeni wzrokowej, słuchowej, węchowej i termicznej i dotykowej, o których szczegółowo pisze antropolog Edward T. Hall w książce *Ukryty wymiar* (1976). Aby unikać sytuacji, w których budowanie relacji z kimś jest utrudnione właśnie w związku z jego indywidualnymi potrzebami dotyczącymi przestrzeni podczas kontaktu, warto zapytać o preferencje innych i świadomie określić własne.

W trakcie realizacji zadania uczestniczący mają szansę na poprowadzenie mikrobadań w grupie rówieśniczej. Umożliwia ono poznanie osobistych preferencji rówieśników, które dotyczą komunikacji, uświadamia ich potrzeby w tym zakresie, zwraca uwagę na problemy w czasie rozmowy, które często mają nieuświadomione przyczyny.

Uczniowie i uczennice realizują zadanie w trzyosobowych grupach. Warto zadbać o możliwość poruszania się w przestrzeni klasy, a nawet wyjścia na korytarz. W podsumowaniu zadania na forum można sporządzić tabelę dla każdej z opisanych czynności i poprosić uczniów o wpisywanie wyniku pomiaru, który ustalili podczas pracy w grupie. Warto, aby podsumowanie kończyło się zebraniem wniosków dotyczących wpływu dystansu w przestrzeni na nasze zachowania oraz samopoczucie.

Polecenie dla uczniów i uczennic:

Waszym zadaniem jest określenie między wami a drugą osobą lub osobami dystansu, który sprzyja następującym sytuacjom:

- uczeniu się w grupie (rozwiązywanie wspólnie jakiegoś zadania);
- uczeniu się w parze (rozmowa na zadane pytanie);
- rozmowie towarzyskiej w parze (na przykład na przerwie);
- słuchaniu nauczyciela/nauczycielki, którzy prowadzą lekcję, stojąc na froncie klasy;
- słuchaniu wykładu podczas zajęć lub konferencji;
- dyskusji w klasie;
- dowolnie wybranej przez was sytuacji związanej z życiem szkolnym.

W jakiej odległości wymienione czynności są łatwe w realizacji, a w jakiej pojawiają się trudności? Pamiętajmy, że trudności możemy rozumieć różnorako – jako problem z rozumieniem drugiej osoby, trudność ze skupieniem się na danej czynności, problem z emocjami, które pojawiają się z powodu nadmiernej bliskości drugiej osoby bądź zbyt dużej odległości od niej.

Wyniki waszych pomiarów zapiszcie szacunkowo (miara łokcia, wyciągniętej ręki, metra itp.). Zwróćcie uwagę na różnice w ocenie wynikające z waszych osobistych preferencji.

Przedmiot	Rozwijana kompetencja	Doskonalone umiejętności	Nr strony z poradnika
godzina wychowawcza; język polski; wiedza o społeczeństwie	budowanie relacji	<ul style="list-style-type: none"> ■ pogłębianie refleksji nad osobistym doświadczeniem; ■ wnioskowanie na podstawie refleksji nad osobistym doświadczeniem. 	

3.4.5. Z kim zbudowałeś(-aś) relację?**Opis zadania:**

Relacje z innymi mają wpływ na budowanie uczniowskiej samooceny. Refleksja nad ich jakością wpływa na poczucie bezpieczeństwa i sprawstwa, pozytywne myślenie, zwłaszcza w sytuacji wyzwań, przed którymi stoją uczniowie. Zadawanie pytań o charakter danej relacji daje szansę na rozmowę o jakości zaangażowania w nią, wysiłku wkładanego na etapie jej tworzenia i podtrzymywania. Możliwość uzyskania pomocy i wsparcia od osób, z którymi łączy młodego człowieka pozytywna relacja, daje nadzieję na ratunek w sytuacjach definiowanych jako te bez wyjścia. Proponowane zadanie pozwala uczniom i uczennicom dostrzec szanse wynikające

z udziału we wspólnocie, a zarazem pokazuje różnorodność jej samej. Zadanie realizowane na przedmiocie „wiedza o społeczeństwie” może być wprowadzeniem do omówienia zagadnienia relacji społecznych.

Najpierw uczniowie pracują indywidualnie, a następnie dzielą się wynikami swojej pracy w większych zespołach (mogą łączyć się w pary lub trójki te osoby, które opracowały już swoje mapy). Pod koniec pracy zapisują odpowiedź na pytanie: Co dla mnie wynika z mapy, którą stworzyłem(-am)?

Warto modelować myślenie o relacjach, pokazując, jakie pytania możemy zadać. Równie istotne jest wykorzystanie zdań niedokończonych w podsumowaniu. W sytuacji, w której komuś w klasie szczególnie trudno jest taką mapę stworzyć, warto porozmawiać na początku lub w trakcie pracy, że wartością mapy nie jest jej rozległość czy liczba osób, ale sam fakt istniejących w naszym życiu relacji z innymi.

Polecenie dla uczniów i uczennic:

Pomyśl o osobach, z którymi łączą cię pozytywne relacje. Możesz je odnaleźć w domu rodzinnym, w dalszej rodzinie, w twoim najbliższym środowisku, na podwórku bądź w sąsiedztwie, w klasie lub szkole, na kółkach pozalekcyjnych i w innych miejscach. Staraj się nikogo nie pominąć. Stwórz listę, a następnie mapę twoich relacji. Możesz na niej symbolami wyrazić bliskość relacji lub to, jak jest dla ciebie ważna.

Gdy mapa będzie gotowa, opowiedz o niej kolegom/koleżankom, którzy siedzą blisko ciebie i mają gotowe swoje mapy. Opowiadając, zaznaczaj na przykład: „To osoba, którą mogę prosić o...”, „Ze strony tej osoby zawsze spodziewam się...”.

Przedmiot	Rozwijana kompetencja	Doskonalone umiejętności	Nr strony z poradnika
godzina wychowawcza; język polski; doradztwo zawodowe	budowanie relacji	<ul style="list-style-type: none"> ▪ rozpoznawanie zachowań asertywnych; ▪ reagowanie na zachowania asertywne; ▪ określanie typów komunikatów, intencji nadawców komunikatu. 	

3.4.6. Asertywni – jacy jesteśmy?

Opis zadania:

Rozpoznawanie postawy asertywnej w komunikacji z innymi, które ułatwia właściwe zachowanie w reakcji na nią, często stanowi wyzwanie nie tylko w przypadku uczniów, ale także nauczycieli. Trudności mogą wynikać z braku refleksji nad istotą zachowań asertywnych i zatrzymywanie w działaniu osób, które źle rozumiejąc asertywność, naruszają zasady dobrej komunikacji. Asertywność oznacza umiejętność określenia własnych potrzeb i praw oraz stawianie granic w sytuacjach, w których owe potrzeby nie są realizowane bądź jednostka utwierdza się w przekonaniu, że ktoś chce ją pozbawić prawa do samostanowienia. Czasem asertywne reakcje wiążą się z wysokim poziomem emocji, co utrudnia komunikację i prowadzi do konfliktów. Niekiedy negatywne emocje pojawiają się w momencie, w którym młodzi ludzie nie potrafią wystarczająco asertywnie zareagować na coś, co ich spotyka ze strony innych.

W zadaniu uczniowie opracowują przykłady charakterystyczne dla trzech postaw – biernej, asertywnej i agresywnej. Podsumowanie zaczyna się od galerii plakatów lub jej wersji stolikowej (uczniowie po kolei przekazują sobie plakat na kolejny stół po kolei do momentu, aż wszystkie grupy odczytają każdy z plakatów). Zadanie można zakończyć pytaniem do samooceny: Jaką postawę wybieram najczęściej? Czym jest to spowodowane? Co chciał(a)bym zmienić?

Na zajęciach doradztwa zawodowego (także przedmiotów zawodowych) warto rozwinąć kwestię zachowań asertywnych w kontekście prowadzenia rozmowy o pracę (negocjowania warunków zatrudnienia) czy pierwszych tygodni pracy.

Polecenie dla uczniów i uczennic:

Za chwilę podzielimy się na trzyosobowe zespoły. Każdy z zespołów będzie miał za zadanie opracowanie listy zachowań lub przykładowych wypowiedzi, które mogą się pojawić, gdy zajmujemy stanowisko w sytuacji, która nam nie odpowiada. Przykładem takiej sytuacji może być przerwa, podczas której ktoś za wszelką cenę zmusza nas do gry, która z jakichś względów nam nie odpowiada (jest za głośna, nie czujemy się wystarczająco dobrymi zawodnikami, jej reguły naruszają czyjeś prawa lub prowadzą do niebezpiecznych sytuacji).

Jak będzie wyglądało zachowanie pasywne, asertywne, a jak agresywne wobec takiej propozycji? Co może powiedzieć uczeń przyjmujący postawę pasywną? A jak powinien brzmieć komunikat asertywny?

Opracujcie przykłady w odniesieniu przynajmniej do dwóch sytuacji z życia szkolnego – opiszcie zachowanie oraz właściwą, waszym zdaniem, reakcję na nie. Wasze odpowiedzi zapiszcie na plakatach. Zaprezentujecie je w postaci galerii plakatów.

Przedmiot	Rozwijana kompetencja	Doskonalone umiejętności	Nr strony z poradnika
fizyka; chemia; matematyka	budowanie relacji	<ul style="list-style-type: none"> ▪ dostosowanie sposobu komunikacji do potrzeb rozmówcy w sytuacji prezentacji swojego stanowiska, sposobu rozumowania, umiejętności stosowania procedur itp.; ▪ wykorzystywanie pytań w celu sprawdzenia jakości komunikatu kierowanego do osoby/grupy osób; ▪ słuchanie i parafrazowanie wypowiedzi innych osób; ▪ osiągnięcie wyznaczonego celu indywidualnego dzięki współpracy. 	

3.4.7. „Uczymy się od siebie”

Opis zadania:

Budowanie relacji w klasie występuje w każdej zaplanowanej aktywności wykorzystującej współpracę uczniów. W przypadku proponowanego scenariusza dotyczy ona lekcji powtórzeniowej, podsumowującej zagadnienia przed sprawdzianem czy innej formy prowadzącej do weryfikacji zdobytej wiedzy (czyli wiadomości i umiejętności). Jej struktura może także być powtórzona przy omawianiu wyników pracy pisemnej, gdy jest już jasne, z jakimi zagadnieniami poradzili sobie uczniowie, a które z nich wymagają jeszcze wyjaśnień i ćwiczenia.

W czasie zajęć zostaje wykorzystana zasada wzajemnego uczenia się. Każdą pracę w grupach powinno poprzedzić omówienie zasad współpracy opierające się na wypracowaniu wspólnego rozumienia tego pojęcia. W przypadku lekcji tego rodzaju należy wprowadzić dodatkowe reguły: każda osoba w grupie powinna umieć omówić właściwe rozwiązanie/rozwiązania zadania i sposób dojścia do niego.

Na początku zajęć prowadzący przedstawia listę zagadnień wraz z konkretnymi pytaniami/zadaniami, które mogą pojawić się na sprawdzianie w takiej lub podobnej formie. Następnie dzieli uczniów na grupy, tak aby w każdej z nich znajdowała się przynajmniej jedna osoba, która

w trakcie nauki radziła sobie z omawianymi zagadnieniami. Każda z grup otrzymuje zadania do rozwiązania i omówienia. W trakcie trwania zajęć nauczyciel/nauczycielka monitoruje pracę uczniów, zadając pytania o sposoby rozwiązania każdego z przykładów. Za ich rozwiązanie odpowiadają sami uczniowie. Ci, którzy wykonają zadanie prawidłowo, są zobowiązani do wytłumaczenia sposobu rozwiązania innym w taki sposób, aby byli oni w stanie wykonać je samodzielnie.

W podziale można wykorzystać także technikę światła, czterech kątów lub inne, które umożliwiają uczniom zasygnalizowanie, jak radzą sobie z zadaniem danego typu. W przypadku techniki czterech kątów uczniowie stają w jednym z opisanych przez nauczyciela/nauczycielkę kątów: 1. „samodzielnie radzę sobie z zadaniem”; 2. „mam wątpliwości, ale raczej dam radę rozwiązać zadanie”; 3. „nie potrafię rozwiązać zadania tego typu”. W przypadku takiego podziału w grupy uczniowskie łączą się osoby z pierwszego i drugiego kąta – w każdej z grup muszą być przedstawiciele pierwszego z nich.

Nauczyciel/nauczycielka pracuje z uczniami i uczennicami z „kąta trzeciego”, czyli tymi, którzy zadeklarowali całkowitą bezradność wobec omawianego zagadnienia. Podziałowi tego rodzaju służy też „światło” – każdy z uczniów ma trzy kartki: jedną w kolorze zielonym („samodzielnie radzę sobie z zadaniem”), żółtym („mam wątpliwości”) oraz czerwonym („nie potrafię rozwiązać zadania tego typu”). Po głosowaniu kolorami następuje podział na grupy.

W przypadku zajęć poświęconych omówieniu wyników przydział do grup wiąże się ściśle z wynikami osiągniętymi podczas sprawdzianu. Liderami naukowymi grupy zostają osoby, które poradziły sobie z rozwiązaniem konkretnego zadania. Inni uczniowie do nich dołączają. W każdej z grup zadanie polega na omówieniu i rozwiązaniu przykładów ze sprawdzianu oraz dodatkowych, przygotowanych przez nauczyciela/nauczycielkę ćwiczeń tego typu.

Pod koniec lekcji uczniowie wykorzystują jeden z proponowanych arkuszy samooceny współpracy, aby dzięki niemu podsumować swój udział w pracy zespołowej.

3.5. Przykłady arkuszy samooceny i refleksji

W budowaniu relacji szczególnie istotne jest rozwijanie samooceny uczniowskiej dotyczącej umiejętności współpracy i komunikowania się. Aby uczniowie doświadczali różnorodnych aspektów pracy zespołowej czy grupowej bądź sytuacji komunikacyjnych, konieczny jest ich udział w aktywnościach tego rodzaju na wszystkich przedmiotach szkolnych. Także możliwość samooceny powinna pojawiać się zarówno na przedmiotach humanistycznych, jak i ścisłych czy

związanych z rozwojem sfery psychomotorycznej bądź afektywnej (muzyka, plastyka, technika, wychowanie fizyczne).

1. Na dobrą współpracę składa się szereg umiejętności już wymienionych. Każda z nich powinna być przedmiotem wspólnego namysłu uczniów w klasie, moderowanego przez nauczyciela, i prowadzić do ustalenia jasnych definicji i zasad. Pierwszy rodzaj samooceny odnosi się do listy zasad/kryteriów dobrej współpracy, ustalonych przez zespół klasowy i wdrażanych na każdym zajęciach wykorzystujących metodę pracy zespołowej. Poniżej zamieszczono przykładowy arkusz takiej samooceny.

Tabela 4

Przykład arkusza samooceny

Zasady współpracy, które ustaliliśmy w naszej klasie	W jaki sposób realizowałam(-em) tę zasadę?
Słucham uważnie innych w grupie, nie przerywam im w trakcie wypowiedzi.	
Upewniam się, czy dobrze zrozumiałem(-am) czyjąś wypowiedź. Zadaję pytania, gdy czegoś nie rozumiem.	
Przedstawiam swoją opinię/rozwiązanie zadania/ część zadania jasno, aby wszyscy zrozumieli.	
Wywiązuję się z zadania, które zostało mi przydzielone.	
Udzielam komuś pomocy, gdy jest taka potrzeba.	
Sprawdzam po wykonaniu zadania, czy spełniłem(-am) kryteria zadania. Pomagam innym w wykonaniu tej pracy.	

Źródło: opracowanie własne.

2. W rozwijaniu pracy zespołowej pomagają wszelkiego rodzaju formy informacji zwrotnej kierowane przez członków grupy/zespołu do siebie nawzajem. Ten rodzaj podsumowania powinien być omówiony na początku pracy nad zadaniem, tak aby uczniowie zdawali sobie sprawę z kryteriów istotnych podczas dalszych działań. Udzielanie informacji zwrotnej stanowi zawsze wyzwanie komunikacyjne. Z jednej strony trudności mogą wynikać

z kontekstu społecznego, a więc obaw związanych z koniecznością przekazywania komuś trudnych komunikatów i tym samym narażania się na utratę dobrych relacji z tą osobą/grupą. Z drugiej strony na początku pracy z kryteriami uczniowie nie zawsze rozumieją, co jest przykładem dobrej realizacji danego standardu czy danej zasady. Jak widać, nie wystarczy jedynie ustalić brzmienia kryteriów – warto je ilustrować konkretnymi przykładami, zwłaszcza w pracy z młodszymi dziećmi. Poniżej zamieszczono dwa przykłady oceny koleżeńskiej, które zmniejszają ryzyko konfliktu interpersonalnego osobistego lub grupowego.

Pierwsza technika – „dwie gwiazdy, jedno życzenie” – oznacza, że uwaga osoby formułującej informację zwrotną powinna być ukierunkowana na pozytywne aspekty pracy drugiej osoby. Życzenie może mieć charakter osobisty i podkreślać subiektywną ocenę danej sytuacji, co także pomaga w osiągnięciu dystansu wobec komunikatu czasem niełatwego w odbiorze.

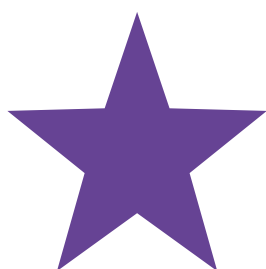
Druga z zamieszczonych formatek może służyć ocenie współpracy w kontekście efektów realizowanego zadania. Uczniowie w pierwszej kolejności oceniają osiągnięty efekt, odnosząc się do kryteriów, które zostały ustalone przed rozpoczęciem pracy.

Rysunek 7

Przykłady technik oceny koleżeńskiej



Współpraca z Tobą była udana, ponieważ...



Szczególnie ważne było dla mnie...



Następnym razem warto byłoby...

W naszej grupie okazywaliśmy sobie szacunek dzięki...

Mocne strony naszego zespołu to:

Zrealizowaliśmy kryteria zadania nr 1.

Powinniśmy popracować nad:

Zrobiliśmy dobrze zadanie dzięki...

Źródło: opracowanie własne.

Rozdział 4. Przedsiębiorczość – kompetencja o znaczącej roli

Na kompetencję przedsiębiorczości składa się wiele elementów:

1. Myślenie strategiczne (w tym: umiejętność planowania i przewidywania skutków własnych działań, projektowanie strategii).
2. Podejmowanie decyzji, autonomia.
3. Elastyczność.
4. Kreatywność.
5. Podejmowanie ryzyka w niestandardowych sytuacjach.
6. Rozwiązywanie problemów.
7. Postawa proaktywna.
8. Samodzielność w myśleniu i działaniu (formułowanie i wyrażanie własnych poglądów, podejmowanie działań opartych na własnych projektach).
9. Dzielność w działaniu (odwaga, pokonywanie trudności i ograniczeń, poszukiwanie szans i możliwości, motywacja).
10. Samoorganizacja.
11. Prezentacja wyników własnej pracy.

4.1. Czym jest „przedsiębiorczość” w kontekście edukacji szkolnej?

Termin „przedsiębiorczość” kojarzy się nam przede wszystkim ze środowiskiem biznesowym. Często mówimy o kimś, że jest „przedsiębiorczy”, kiedy po prostu potrafi „wziąć sprawy w swoje ręce”, podjąć jakieś działania, szukać niecodziennych rozwiązań i je znajdować. Pojęcie to nie zawsze budzi jednoznacznie konotacje oprócz wrażeń, takich jak podziw, często mówi się o sprycie, niekoniecznie czystych intencjach etycznych czy wreszcie – nieopanowanej chęci zysku. Tymczasem przedsiębiorczość to ważna wartość związana z wyznaczanymi przez międzynarodowe organizacje trendami edukacyjnymi. Czym zatem jest „przedsiębiorczość”?

W literaturze przedmiotu spotykamy różne definicje (Lackéus, 2015). Jedna z nich mówi o tym, że jest to działanie przedsiębiorczych jednostek tworzących innowacyjne organizacje, które rosną i tworzą wartość zarówno dla zysku, jak i nie (Gartner, 1990). Jak widać, już wiele lat temu uznano, że zysk nie jest jedyną wartością dodaną działania przedsiębiorców. Ta definicja jednak

nie wydaje się wystarczająca. Nie uwzględnia bowiem realizacji przedsiębiorczości tam, gdzie nie tworzy się żadna nowa instytucja, a raczej dokonuje się modyfikacji istniejących struktur. W dawnych podejściach stawiano także nacisk na działania jednostkowe, pomijając znaczenie pracy zespołowej czy wpływu synergicznych środowisk na kreowanie nowych jakości. Zwracamy także uwagę na to, że przedsiębiorczość nie musi się odnosić do tworzenia nowych produktów, to także proces kreowania nowych wartości, pomysłów, procedur.

Im bardziej rozszerzamy definicję przedsiębiorczości, tym bardziej oddalamy ją od kontekstu biznesowego. Przedsiębiorczość staje się ogólnie pojmowanym podejściem do życia, które obejmuje kreatywność, innowacyjność i zdolność do podejmowania ryzyka, aby osiągnąć zamierzone cele. Jest to proces tworzenia, rozwijania i zarządzania jakimś projektem, a celem tego procesu jest generowanie wartości poprzez wykorzystanie zasobów w sposób efektywny i nowatorski (Lackéus, 2015). W tym kontekście warto zauważyć jeszcze jeden problem związany z definiowaniem ważnych pojęć. W opracowaniach dotyczących tego typu kompetencji pojęcia „innowacyjność”, „kreatywność” i „przedsiębiorczość” pojawiają się niemal jako synonimy. Istotnie, jest pomiędzy nimi pewne pokrewieństwo. Przedsiębiorca często musi polegać na kreatywnym podejściu, wykorzystując własne pomysły, jak również kreatywność innych osób. Innowator korzysta z własnej kreatywności i twórczych idei, ale nie zawsze staje się przedsiębiorcą. Kreatywność to zdolność generowania pomysłów i rozwiązywania problemów, podczas gdy innowacja polega na wdrażaniu kreatywnych rozwiązań do rozwiązywania problemów lub wykorzystywania nowych możliwości (Fazlagić, 2018). Jak widać, jest to pojęcie dość złożone i wielowymiarowe.

Przedsiębiorczość zatem opiera się na zdolności do identyfikowania potrzeb (Czego nam brakuje? Co warto byłoby zrobić? Dzięki czemu będzie nam łatwiej?), ale także znajdowania okazji (Czy teraz jest dobry czas na działanie? Jakie warunki będą dla nas korzystne?) – podobnie jak dzieje się to w przypadku biznesu, gdzie dużą rolę odgrywa rozpoznawanie luk rynkowych, potrzeb społeczności lub problemów, które mogą stać się punktem wyjścia do stworzenia nowego produktu, usługi lub rozwiązania. O powodzeniu działań decyduje także postawa gotowości do podejmowania ryzyka i powzięcia decyzji w warunkach niepewności. W tym sensie przedsiębiorczość jest związana z pewną odwagą działania.

Wdrożenie i skuteczne przeprowadzenie jakiegoś złożonego działania czy projektu wymaga także zastosowania myślenia strategicznego (Co zadziała? W jakich okolicznościach? Od czego warto zacząć? Co zostawić na koniec?) oraz samoorganizacji. To szczególny pomost pomiędzy kreatywnością kojarzoną z chaosem i nieograniczoną wolnością a zdyscyplinowanym prowadzeniem spójnych działań. Przedsiębiorczość wymaga także elastyczności i zdolności

adaptacji, w szybko zmieniających się warunkach trzeba równie szybko reagować – dopasowywać strategie, modyfikować plany, stosować alternatywne działania. To również umiejętność uczenia się na błędach i dostosowywania się do wynikających z nich lekcji. Warto w tym kontekście wspomnieć o pewnej postawie wytrwałości czy „dzielności” polegających na niezniechęcaniu się po pierwszych niepowodzeniach, utrzymywaniu wiary we własne możliwości i powodzenie projektu.

W myśleniu o przedsiębiorczości nie można zapominać o szczególnej roli wspólnego wysiłku zespołu, przedsiębiorczość nie jest wyłącznie indywidualnym zaangażowaniem. Kompetencje kryjące się pod tym pojęciem obejmują także umiejętności miękkie związane z negocjowaniem rozwiązań, zarządzaniem zespołem, szukaniem synergii, wykorzystywaniem zasobów indywidualnych.

Wszystkie opisane wyżej składowe elementy złożonej kompetencji „przedsiębiorczość” wiążą się raczej z funkcjonowaniem dorosłego człowieka na rynku pracy czy w społeczeństwie. Tymczasem już w trakcie edukacji szkolnej mamy okazję, aby je rozwijać. Tutaj warto wprowadzić pewne rozróżnienie między wiedzą o przedsiębiorczości a rozwijaniem kompetencji „przedsiębiorczość”. W działalności szkoły (szczególnie na wyższych etapach) wprowadza się elementy wiedzy o przedsiębiorczości realizowane w szkole ponadpodstawowej na przedmiocie biznes i zarządzanie (w zakresie podstawowym i rozszerzonym). Natomiast poszczególnych umiejętności złożonej kompetencji „przedsiębiorczość” uczniowie nabywają w ramach różnych przedmiotów.

Przedmiot biznes i zarządzanie został wprowadzony do szkół ponadpodstawowych w roku 2023. Podstawa programowa obejmuje takie działy tematyczne, jak: *osoba przedsiębiorcza we współczesnym świecie, zarządzanie projektami, gospodarka rynkowa, finanse osobiste, osoba przedsiębiorcza na rynku pracy, przedsiębiorstwo*. Nauczane treści w dużym stopniu odnoszą się do wiedzy o rynku pracy, zagadnień ekonomicznych, teorii i praktyki zarządzania przedsiębiorstwem. W tym sensie jest to przedmiot mocno skorelowany z działaniami, które absolwenci szkół średnich mogą podejmować, planując własną karierę zawodową. Co ciekawe, ważnym aspektem nauczania w ramach tego przedmiotu jest zarządzanie projektami. Jak możemy przeczytać w dziale *Warunki i sposoby realizacji podstawy programowej*: „Uczniowie, realizując przykładowe projekty, dowiadują się, jakie są etapy projektu i jakie działania muszą podjąć na każdym z etapów, żeby zwiększyć prawdopodobieństwo finalnego sukcesu we własnych przedsięwzięciach biznesowych lub społecznych. Na etapie inicjowania i planowania projektu uczniowie poznają, jak poprawnie zdefiniować cele projektu, jak wyróżnić zadania i określić role w projekcie, a także

jak stworzyć prosty harmonogram i budżet projektowy. Na etapie realizowania projektu uwaga uczniów zostaje skupiona na konieczności wprowadzania zmian do wcześniej zaplanowanych prac, natomiast etap zamknięcia ma umożliwić zdobycie kompetencji umiejętnego raportowania, analizowania powstałych problemów i definiowania ryzyk” (*Podstawa programowa przedmiotu biznes i zarządzanie, 2023*). Przedmiot ten może być nauczany na poziomie rozszerzonym i uprawnia do przystąpienia do egzaminu maturalnego. Co ciekawe, według zapowiedzi egzamin ten będzie miał charakter praktyczny.

W dalszej części opracowania chcemy jednak skoncentrować się na „przedsiębiorczości” rozumianej jako zbiór umiejętności (takich jak: myślenie strategiczne, samoorganizacja, podejmowanie decyzji, rozwiązywanie problemów czy prezentacja wyników swojej pracy) i postaw (w tym: elastyczności, proaktywności czy kreatywności).

4.2. Jak kształcić „przedsiębiorczość” w szkole?

Przedsiębiorczość (czy raczej obecnie: biznes i zarządzanie) ma swoje stałe miejsce w programie nauczania w szkołach ponadpodstawowych. Czy jednak można założyć, że przedsiębiorczość można i trzeba kształtować już na najwcześniejszych etapach edukacji? Oczywiście! Zwłaszcza że to właśnie wówczas najlepiej rozwija się myślenie kreatywne i twórcze rozwiązywanie problemów. W kontekście podejmowanych działań dydaktycznych warto pamiętać o tym, że umiejętności składające się na kompetencję przedsiębiorczości rozwijają się także niezależnie od siebie i można je ćwiczyć w różnych, czasem zupełnie niezwiązanych ze sobą kontekstach. Z tej perspektywy wskazane jest omówienie dwóch związanych ze sobą podejść dydaktycznych, które zawierają niemal wszystkie elementy niezbędne do rozwijania przedsiębiorczości: nauczanie problemowe i nauczanie metodą projektów.

W obu tych podejściach wykorzystywane są różnorodne teorie pedagogiczne będące źródłem inspiracji dla współczesnych nauczycieli/nauczycielek. John Dewey, twórca koncepcji konstruktywizmu, kładł nacisk na naukę poprzez doświadczenie i podkreślał wagę rozwiązywania problemów. Następnie Jerome Bruner podkreślał, że uczenie się jest procesem społecznym, Lew Wygocki opracował koncepcję nadbudowywania umiejętności. Maria Montessori, której ustalenia są do dzisiaj wykorzystywane w tworzeniu programów edukacji niesystemowej, opowiadała się za nauczaniem, w którym edukatorzy skupiają się na dziecku i jego potrzebach, a także wspierają samodzielność odkrywania i uczenia się. W zakresie rozwijania kompetencji merytorycznych nauczanie problemowe odnosi się do ustaleń

dotyczących przyswajania wiedzy i pamięci (*information processing theory*) oraz wykorzystuje różne taksonomie (np. poziomy złożoności wiedzy Webba).

- Nauczanie problemowe (*problem-based learning*)

Podczas stosowania metody uczenia się opartego na problemach (Problem-Based Learning – PBL) odpowiedzialność za proces nauki przechodzi z nauczyciela na uczniów i uczennice. Polega ona na rozwiązywaniu złożonych problemów pochodzących z „prawdziwego życia”, spoza rzeczywistości czysto szkolnej, które stają się tematem dyskusji w klasie. Zasadniczym celem stosowania tej metody jest rozwijanie kompetencji (w odróżnieniu od wyłącznego przyswajania i odtwarzania wiedzy) w toku wspólnego poszukiwania odpowiedzi, rozwiązań, dochodzenia do wniosków. Nie oznacza to rezygnacji z uczenia się przedmiotów szkolnych – poszerzanie wiedzy i umiejętności ściśle z nimi związanych jest konieczne do pracy na kolejnych etapach rozwiązywania problemu. Należy pamiętać, że nie cała wiedza merytoryczna jest najlepiej przyswajana w ten sposób, w określonych sytuacjach sprawdzą się bardziej tradycyjne metody podawania i przyswajania wiedzy, jednak w wielu przestrzeniach edukacyjnych problemowe podejście wpływa pozytywnie na efektywność uczenia się.

PBL nie tylko pomaga w przyswajaniu treści programowych, ale także może wspomagać rozwój umiejętności rozwiązywania problemów, myślenia krytycznego i komunikacji, jednocześnie dając możliwości pracy w grupach, znajdowania i analizowania materiałów badawczych oraz uczestnictwa w uczeniu się przez całe życie. Jak widać, PBL jako metoda ogniskuje w sobie różne aspekty rozwijania kompetencji „przedsiębiorczość” w kontekście szkolnym. Efektywność tych działań pokazuje także ich uniwersalny charakter: można je wdrażać zarówno w edukacji na wczesnych etapach (oczywiście dostosowując treści do potrzeb uczniów i uczennic), jak i w edukacji akademickiej (na przykład na uczelniach technicznych czy w szkołach medycznych).

Wdrożenie PBL w szkołach wymaga od nauczycieli i nauczycielek gruntownego przemyślenia i zaplanowania celów i działań: jest to proces wieloetapowy i raczej długotrwały. Pomocą w projektowaniu tych działań może być tzw. złoty standard PBL:

Problem stanowiący autentyczne wyzwanie. Pamiętaj, aby całość działań była zorganizowana wokół znaczącego problemu do rozwiązania lub pytania, na które trzeba uzyskać odpowiedź. Warto szukać takich problemów, które będą możliwe do rozwiązania dla uczniów i uczennic na danym etapie edukacji, ale jednocześnie będą stanowiły wyzwanie wymagające pogłębionego poszukiwania. Problem powinien być jednocześnie znaczący, odnoszący się do autentycznych doświadczeń, angażujący wyszukiwanie aktualnej wiedzy i ustaleń naukowych. Najlepiej oczywiście zaplanować pracę z problemem wymagającym interdyscyplinarnego podejścia.

Długotrwałe i pogłębione dociekanie. Pamiętaj, aby zaplanować czas na samodzielne poszukiwania uczniów i uczennic. Stwórz im warunki do tego, aby zaangażowali się w rygorystyczny, przedłużony proces stawiania pytań, poszukiwania zasobów i stosowania informacji. Tego etapu nie można pominąć, stanowi on bowiem model myślenia naukowego, w którym dyscyplina pracy jest ważnym elementem.

Autentyczność. Zadbaj o to, by praca nad rozwiązaniem problemu obejmowała rzeczywisty kontekst, zadania i narzędzia. Sięgajcie do zasobów i używajcie narzędzi, z których korzysta się w prawdziwym życiu. Otworzy to myślenie uczniów i uczennic na faktyczne możliwości współczesnej nauki i techniki. Staraj się znaleźć takie kwestie, które znajdują odzwierciedlenie w życiu i doświadczeniach uczniów i uczennic.

Własny głos i samodzielność decyzji. Na każdym etapie pracy warto zadbać o to, by uczniowie i uczennice podejmowali kluczowe wybory i decyzje wynikające z ich własnych przemyśleń. Pozwól także wypowiadać je własnym głosem, tak aby wzmacniać poczucie sprawczości i autonomiczności.

Refleksja. Wszyscy uczestnicy procesu (zarówno nauczyciele, jak i uczniowie) muszą mieć czas i możliwość podejmowania pogłębionej refleksji: o skuteczności swojego dociekania i działań projektowych, jakości pracy, przeszkód, które się pojawiają, i strategii ich pokonywania.

Informacje zwrotne i modyfikacje. Uczniowie i uczennice na bieżąco powinni mieć możliwość przekazywania informacji i otrzymywania informacji zwrotnych na temat swoich działań, a także wprowadzania niezbędnych modyfikacji na różnych etapach pracy.

Publikacja efektów pracy. Warto zadbać o to, aby uczniowie i uczennice zaangażowali się w publiczną prezentację efektów pracy, na przykład przed zaproszonymi gośćmi. Przygotujcie się na to – sztuka spójnego i efektywnego przedstawiania pomysłów publicznie nie jest prosta i wymaga przećwiczenia¹.

■ Metoda projektów

Praca przy użyciu metody projektów ma wiele wspólnego z nauczaniem problemowym, szczególnie w zakresie wykorzystywania zasobów, narzędzi czy strategii dydaktycznych. Zasadnicza różnica między nimi polega na zaprojektowanych celach: PBL stawia bardziej na rozwój kompetencji poznawczych wyższego rzędu, angażuje uczniów i uczennice w zdobywanie i wykorzystywanie informacji. Metoda projektów w większym stopniu odnosi się do efektów pracy: chcemy, aby wspólna praca zakończyła się wytworzeniem jakiegoś szeroko pojętego

¹ www.pblworks.org (data dostępu: 25.03.2024).

„produktu”. Na szczególną uwagę zasługują tutaj wszystkie projekty, które służą społeczności (klasowej, szkolnej, lokalnej). Oprócz rozwijania kompetencji pokazują one wartość etyczną zaangażowania społecznego, aktywizmu i postawy proaktywnej.

Projekt społeczny stanowi rozbudowaną formę projektu edukacyjnego, uwzględniającą analizę społeczną i oddziaływanie na społeczeństwo. Jego głównym celem jest rozwiązanie konkretnego problemu społecznego, który zainteresuje uczniów, przy wykorzystaniu różnorodnych form działania. Uczniowie w trakcie projektu uczą się poprzez praktyczne działania, współpracując w zespole w celu osiągnięcia wyznaczonych celów. Ich praca opiera się na własnych pomysłach, przebiegając przez etapy decyzji, planowania, realizacji zadań oraz oceny efektów. Brak jednej poprawnej odpowiedzi czy ścieżki sprzyja eksploracji i popełnianiu błędów, co prowadzi do poszukiwania najbardziej efektywnego rozwiązania przez całą grupę. Projekt o charakterze społecznym skupia się na zmianie otaczającej rzeczywistości na lepsze. Dzięki zaangażowaniu społecznemu uczniowie doświadczają rozszerzonego wymiaru edukacji obywatelskiej, rozwijając poczucie odpowiedzialności za świat. To ważne, aby wybór zagadnienia pozostawić uczniom i uczennicom: pozwolić im uważnie obserwować swoje otoczenie i diagnozować jego potrzeby.

Większość porad opisanych przy PBL sprawdzi się również podczas realizacji projektów. Warto tutaj jednak przypomnieć jeszcze jedną rzecz. W projektach uczniowskich ważnym aspektem będzie monitorowanie jakości współpracy. Dlatego należałoby zawczasu przygotować sobie pomysły na to, w jaki sposób będziemy udzielać wskazówek. Jedną z trudności, na którą napotykają nauczyciele realizujący z uczniami projekty, jest nierównomierne rozłożenie pracy pomiędzy członków i członkinie zespołów. Warto pamiętać, by umożliwić uczniom i uczennicom wykorzystywanie różnorodnych strategii pracy. To zróżnicowanie środowiska jest konieczne, ponieważ niektórzy lepiej uczą się samodzielnie, a inni w zespole. Co więcej, uczniowie i uczennice potrzebują czasu nie tylko na analizę i refleksję oraz samodzielne myślenie, ale również na uczenie się od rówieśników. Ważne jest, aby zachować tę równowagę.

W poszukiwaniu inspiracji warto sięgnąć do doświadczeń organizacji pozarządowych wspierających zaangażowanie społeczne młodych ludzi. Jedną z nich jest projekt „Zwolnieni z Teorii”, wspierający realizację projektów społecznych. Jednym z haseł zachęcających uczniów i uczennice do tworzenia projektów w ramach współpracy ze „Zwolnionymi z Teorii” jest: „to pierwsza praktyczna olimpiada”. Rzeczywiście, udział w akcji umożliwia wzięcie udziału w konkursie. Zofia Krajewska (2022), reprezentująca „Zwolnionych z Teorii”, dla szkół chcących realizować takie projekty opracowała poradnik, który może stanowić zbiór cennych wskazówek.

Rozwijanie tych umiejętności jest zarezerwowane także na działania pozalekcyjne: koła zainteresowań czy zadania dodatkowe, choć warto także angażować uczniów i uczennice w aktywności poza szkołą. W środowisku wspierającym rozwijanie przedsiębiorczości należy budować synergii między różnymi aspektami aktywności uczniów i uczennic.

Ten ostatni głos wspierają wnioski z projektu „Szkoła dla Innowatora”, trzyletniego pilotażowego, laboratoryjnego projektu realizowanego z inicjatywy Ministerstwa Rozwoju, Pracy i Technologii we współpracy z Ministerstwem Edukacji i Nauki. Projekt zakładał całościową zmianę w szkole, której zasadniczym celem było wprowadzenie innowacyjnych zmian w placówkach. Jego celem było rozwijanie kompetencji proinnowacyjnych za pomocą różnych narzędzi związanych z dydaktyką, ocenianiem, ale także tworzeniem fizycznej przestrzeni w szkołach, czy praktyczne rozwijanie umiejętności poprzez wizyty w firmach, parkach technologicznych i instytutach badawczych. W projekcie wzięło udział dwadzieścia różnorodnych szkół podstawowych, otrzymując szerokie wsparcie eksperckie i szkoleniowe dla nauczycieli, dyrekcji oraz uczniów.

Oczywiście drobne działania, niekoniecznie związane z planowaniem i wdrażaniem złożonego projektu, także mogą przyczynić się do rozwoju kompetencji związanych z przedsiębiorczością. Najwięcej możliwości twórczego wykorzystywania na lekcjach w różnych kontekstach daje (rozwijana także podczas pracy nad projektami) kreatywność.

■ Rozwijanie kreatywności

Kreatywność jest nieodłącznym elementem procesu uczenia się, kiedy próbujemy nowych rzeczy, eksperymentujemy, szukamy nowych rozwiązań. Kreatywność to szczególny sposób współdziałania pomiędzy środowiskiem uczenia się, zarówno fizycznym, jak i społecznym, postawami i cechami (nauczycieli i uczniów) oraz klarownym procesem, który generuje zauważalny produkt (materialny lub niematerialny). Kreatywność polega na stworzeniu czegoś nowego, istotnego i użytecznego dla osoby lub osób, które stworzyły produkt w ich własnym kontekście społecznym. Kontekst jest kluczowym pojęciem – każdy uczeń i uczennica inne „odkrycia” uzna za kreatywne, wszystko zależy od wieku, poprzednich doświadczeń i dotychczas zdobytej wiedzy.

Rozwijanie kreatywności zatem może zupełnie naturalnie odbywać się w sytuacjach szkolnych. Ma to ogromną wartość w edukacji, ponieważ buduje złożoność poznawczą: opiera się na posiadaniu głębokiej wiedzy i umiejętności jej skutecznego wykorzystania. Już najmłodsze dzieci mogą eksperymentować, szukając odpowiedzi na pytania o zaobserwowane zjawiska.

W dalszych latach szkolnych ta gotowość do szukania nowych rozwiązań będzie się mogła swobodnie rozwijać.

Warto jednak pamiętać, że kreatywność nie polega tylko na nieograniczonym niczym „wymyślaniu nowych rzeczy”. Kluczem do sukcesu jest bowiem szukanie takich rozwiązań, które są nie tylko innowacyjne, ale także użyteczne i efektywne. W sytuacjach lekcyjnych trzeba zatem zadbać o tworzenie jasnych i czytelnych kryteriów sukcesu, ram, służących do pogłębionej samooceny dla uczniów i uczennic. Być może mają tysiące pomysłów na niecodzienne wykorzystanie dostępnych im surowców – ale czy wszystkie będą nam potrzebne? Choć stworzenie płaszcza z folii aluminiowej może wydawać się innowacyjne – czy jednak znajdziemy chętnych do noszenia go?

W ostatnich latach wiele się mówi o tym, czym jest kreatywność w edukacji i dorosłym życiu, na przykład w pracy przedsiębiorców. Tymczasem wiele osób wciąż przekonanych jest o tym, że kreatywność nie jest dostępna dla wszystkich i na przykład kreatywnie rozwiązywać problemy mogą tylko osoby wybitnie uzdolnione. Nie jest to prawda – wszyscy możemy próbować myśleć i działać kreatywnie, zwłaszcza że kreatywności można się nauczyć. Warto rozwijać tę kompetencję w różnych kontekstach, nie tylko tych związanych z działalnością artystyczną. We współczesnej dydaktyce uważa się, że kreatywność może być nauczona, przyswojona, a nawet poddana ocenie w szkole. Rozwijaniu twórczości służy swobodna zabawa, ale także eksperymentowanie: od najmłodszych lat i w każdej dziedzinie wiedzy. Ważne, by nauczyciele i nauczycielki zapewнили uczniom i uczennicom dogodne warunki rozwoju, w których wiedza byłaby podawana tak, aby wspierała samodzielne i innowacyjne działania, a oceny nie hamowały kreatywności, lecz były wskazówkami do dalszej pracy.

4.3. Przykłady działań wspierających rozwijanie kompetencji „przedsiębiorczość”

Rozwijanie przedsiębiorczości staje się powoli standardem w wielu szkołach, szczególnie w Stanach Zjednoczonych. Tamtejsi nauczyciele mają do dyspozycji wiele materiałów wspierających ich działania. Dalej zaprezentujemy kilka z nich – by stały się inspiracją dla polskich szkół.

4.3.1. „Małe może być wielkie”

Rozwijanie różnych umiejętności nie zawsze musi oznaczać tylko angażowanie się w wieloetapowe projekty. W czasie, kiedy akurat nie realizujemy z uczniami większego działania,

możemy także realizować twórcze i ciekawe małe zadania. Jednym z pomysłów, zainspirowanych kartami stworzonymi przez Venture Lab, są „twórcze wejściówki”. Na kartach znajdują się opisy różnych umiejętności i postaw, a pod nimi mikrozadania rozwijające daną umiejętność. To ciekawy pomysł na pierwsze 10 min lekcji. Uczniowie i uczennice mogą losować jedną kartę, a potem wykonywać zadanie. Organizacja takich wejściówek zależy od pomysłu nauczyciela/nauczycielki. Poniżej prezentujemy przykłady takich zadań.

Tabela 5

„Twórcze wejściówki”

KREATYWNOŚĆ	ROZWIĄZYWANIE PROBLEMÓW	DZIELNOŚĆ	CIEKAWOŚĆ ŚWIATA
Kreatywność to odważne i twórcze działanie, nieograniczone przez to, co już wiemy!	Aktywnie działaj na rzecz innowacyjnych rozwiązań ważnych problemów!	Wykorzystuj błędy i porażki, aby uczyć się i tworzyć nowe wyzwania!	Pytaj „dlaczego” i „co by było, gdyby..?”, szukając nowych rzeczy do nauczenia się!
Zastanów się, wymyśl i zaprezentuj 10 sposobów przedstawienia się nowej osobie w klasie.	Przypomnij sobie swój dzień. Jaką codzienną czynność można by wykonywać szybciej lub łatwiej? W jaki sposób? Jaki jest pierwszy krok do zmiany?	Naucz się przedstawiać w 7 różnych językach, które używają 3 różnych alfabetów. Ćwicz tak długo, aż ci się to uda!	Rozejrzyj się wokół siebie. Znajdź dowolny przedmiot, przyjrzyj mu się i zadaj na jego temat 10 pytań zaczynających się od „dlaczego..?” i „co by było, gdyby..?”

Źródło: Na podstawie materiałów stworzonych przez Venture Lab.

Komentarz: Karty tego typu można także przygotować w formie plakatów rozwieszonych w różnych miejscach szkoły. Może to być inspiracja do rozmów między uczniami oraz nauczycielami. Każde z zadań można także dowolnie dostosować do potrzeb danej grupy wiekowej.

4.3.2. „Kreatywność na co dzień”

Ważnym elementem kreatywnego rozwiązywania problemów jest wykorzystywanie różnych okazji do tego, by je ćwiczyć. Co ciekawe, wszystkie te ćwiczenia po drobnych modyfikacjach można zastosować do pracy z dziećmi w każdym wieku, a nawet z dorosłymi. Jednym z ćwiczeń do wykorzystania, na przykład podczas godziny wychowawczej, są ćwiczenia typu „Wymyśl zastosowanie”.

1. Niecodzienne zastosowanie zwyczajnych przedmiotów. Nauczyciel/nauczycielka wybiera jeden przedmiot codziennego użytku, na przykład długopis. Uczniowie i uczennice w zespołach trzyosobowych w ciągu 5 minut muszą wymyślić 10 niecodziennych zastosowań dla długopisu. Ważne, by zachęcać grupy do wzmoczenia wysiłku, tak aby wszystkie zespoły przygotowały listę 10 zastosowań. Następnie pomysły porównujemy i wybieramy ten, który byłby rzeczywiście najbardziej przydatny. Wariantem przedmiotowym może być wskazanie na przykład ważnego dla danej dziedziny wynalazku lub narzędzia. Wtedy uczniowie i uczennice muszą wykorzystywać wiedzę dziedzinową (np. niespotykane sposoby zastosowania papierka lakmusowego lub laski ebonitowej).
2. Innym pomysłem może być zabawa w MacGyvera. Postać ta, bliska wielu osobom z młodszego pokolenia, powróciła na ekrany telewizorów w 2016, choć nowy serial nie był już tak popularny. Młodszym dzieciom można przedstawić bohatera, który „z niczego potrafi zrobić coś” i dzięki własnej pomysłowości ratuje się z różnych opresji.

Zadanie dla uczniów i uczennic składa się z dwóch etapów. W pierwszym zespoły trzyosobowe muszą stworzyć listę 5 rzeczy, które uważają za niezbędne. Na tym etapie grupy mogą przyjąć różne kryteria wyboru. Ważne, aby doszły do wspólnego ustalenia. W kolejnym kroku wprowadzamy sytuację: *Jesteście tajnymi agentami na tajnej misji. Wasz helikopter rozbił się w kolumbijskiej dżungli. Najbliższe miasto oddalone jest od tego miejsca o 70 kilometrów. Musicie dostać się do tego miasta, ale możecie użyć tylko 5 przedmiotów z waszej listy. Co robicie? Jak je wykorzystacie?* Grupy opracowują plan, potem słuchają alternatywnych propozycji innych grup. Klasa decyduje o tym, jakie 3 przedmioty okazały się najpotrzebniejsze.

Innym pomysłem na rozwijanie kreatywności są zadania wykorzystujące synektyczny sposób myślenia. Polega on na zestawianiu ze sobą różnych pozornie niezwiązanych ze sobą przedmiotów lub zjawisk i znajdowaniu pomiędzy nimi podobieństw. W kontekście przedsiębiorczości można takie zadania wykorzystać jako inspirację do tworzenia na przykład niespotykanych produktów lub wynalazków. Taka wspólna praca może przebiegać w kilku etapach. W pierwszym uczniowie w formie „burzy mózgów” generują różne jak najbardziej oddalone od siebie skojarzenia, które przykładowo mogą zostać umieszczone na przyklejanych karteczkach na tablicy. Następnie w drodze losowania zespoły otrzymują po dwie karteczki. Zadaniem zespołu jest odpowiedź na pytania: 1. Co te dwie rzeczy / dwa pojęcia / dwa zjawiska mają ze sobą wspólnego? 2. Co mogłoby powstać w wyniku połączenia ich cech? Zespoły zapisują swoje pomysły. Wariant związany z lekcją przedmiotową może odnosić się do informacji, które uczniowie i uczennice zdobyli wcześniej. Na przykład podczas lekcji biologii: na

tablicy pojawiają się nazwy różnych organizmów. Uczniowie i uczennice zastanawiają się nad nieoczywistymi podobieństwami między nimi, a następnie próbują odpowiedzieć na pytania:

1. Co by było, gdyby X potrafił zrobić to, co Y? 2. Co by było, gdyby te organizmy mogły żyć w tym samym środowisku? W tym ćwiczeniu oczywiście bardziej niż stworzenie czegoś nowego akcentujemy niecodzienne wykorzystanie wiedzy i informacji.

4.3.3. Wariacje na temat „burzy mózgów”

„Burza mózgów”, czyli swobodny i nieograniczony przepływ pomysłów, to narzędzie często wykorzystywane w dydaktyce. Jednak warto od czasu do czasu utrudnić to zadanie, wprowadzając dodatkowe ćwiczenia.

1. Jednym z takich ćwiczeń jest „Zróbmy gorzej”. W tym ćwiczeniu przyglądamy się jakiemuś zjawisku (może to być zjawisko związane z poznawaną wiedzą albo obserwacją życia lub społeczności). Zadaniem zespołów trzyosobowych jest wymyślenie okoliczności, w jakich to zjawisko mogłoby się pogorszyć, zmienić w katastrofę. W drugim etapie pracy zespoły wymyślają rozwiązania, które mogłyby zapobiec tej katastrofie.
2. „Bez napisów” to ćwiczenie oparte na imprezowej grze towarzyskiej. Nauczyciel/nauczycielka włącza minutowy fragment filmu – bez dźwięku i bez podpisów. Warto wybrać jak najbardziej nieoczywistą scenę. Uczniowie i uczennice wymyślają dla bohaterów kwestie, nawet jak najbardziej szalone. Dodatkowym utrudnieniem może być określenie gatunku lub konwencji filmowej, np. *A teraz zaplanujcie dialogi, gdyby ten film miał być romansem, komedią, kryminałem, filmem sensacyjnym, filmem fantasy etc.*

4.3.4. „Sprzedaj pomysł!”

Wydaje się, że nasi uczniowie i nasze uczennice nie mają wielu okazji, by ćwiczyć wystąpienia publiczne. To szczególnie ważne w kontekście rozwijania przedsiębiorczości. Często sukces osoby, która chce rozwijać swój biznes, zależy od tego, na ile skutecznie potrafi zaprezentować swój pomysł i zachęcić innych do zainwestowania w niego. W zadaniach typu „Sprzedaj pomysł” (w krajach anglojęzycznych znanych jako „Pitch challenge”) nie chodzi tylko o zachęcenie do czegoś (nie są to techniki czysto sprzedażowe) czy przekonanie do siebie słuchaczy. To raczej umiejętność spójnego przekazania wizji w krótkim czasie (np. 2–3 minut), tak aby słuchacze szybko zapoznali się z nią i zrozumieli najważniejsze założenia. Jak widać, takie zadanie wymaga zaangażowania wielu różnych umiejętności w tym samym czasie i warto dać uczniom i uczennicom szansę na ich rozwijanie.

1. Umiejętność spójnego przekazywania najważniejszych myśli można ćwiczyć na różnych lekcjach, na przykład na historii lub WOS-ie w formie dwuminutowych biografii. Uczniowie i uczennice zapoznają się z biografią ważnej postaci, a następnie muszą opowiedzieć o niej rówieśnikom w ciągu 120 s (to ważne, aby mierzyć czas!). Po zakończeniu ćwiczenia każdy dokonuje samooceny, odpowiadając na pytania: Czy powiedziałem(-am) najważniejsze fakty? Czy następnym razem wybrał(a)bym tak samo? Dlaczego?
2. Umiejętność dostosowywania języka i treści do potrzeb słuchaczy jest także kluczowa w prezentacji własnych pomysłów. Na wszystkich przedmiotach możemy prosić uczniów i uczennice o to, by wyjaśniali jakieś na przykład nowo poznane zjawiska czy procesy innym. Na przykład: *Wyobraź sobie, że pięcioletek prosi cię o wyjaśnienie, co to jest przyspieszenie ziemskie. Jak mu to wytłumaczysz?* Ciekawym i bardzo trudnym ćwiczeniem byłoby także wykorzystanie języka obcego: *Spróbuj wyjaśnić koleżance z Londynu po angielsku, czym były rugi pruskie.* W tej wersji ćwiczenie pozwala także na dokonanie refleksji o ograniczeniach języka i komunikacji międzykulturowej.
3. Warto także, kiedy pracujemy z uczniami i uczennicami nad jakimś projektem, zorganizować dla nich takie „publiczne wysłuchanie” i prezentację projektów przed publicznością złożoną z różnych osób: nauczycieli, może młodszych i starszych kolegów czy rodziców. Zasady „Pitch challenge” powinny odnosić się do ograniczenia czasowego (każdy zespół ma tylko 3 min na prezentację) i komunikatywności przekazu.

■ Protokół rozwiązywania problemów Daniela Woodsa

Daniel Woods wraz z zespołem opracował model nauczania problemowego w latach 70. XX wieku (Woods i in., 1975). Model ten można wykorzystywać także i dzisiaj i jest dobrą pomocą dla nauczycieli (szczególnie dla nauczycieli przedmiotów ścisłych). W kolejnym podrozdziale przytaczamy najważniejsze elementy modelu.

4.3.5. Protokół rozwiązywania problemów Daniela Woodsa

1. Zdefiniujcie problem.
 - a) System. Poproś uczniów i uczennice o opisanie systemu, w którym funkcjonuje problem. Mogą go zapisać w formie diagramu lub wykresu.
 - b) Dane i pojęcia. Wypisz, co wiadomo na temat problemu, i zidentyfikuj założenia (pojęcia, fakty) potrzebne do zrozumienia (i ostatecznie rozwiązania) zadania.
 - c) Niewiadome. Po sporządzeniu listy znanych faktów identyfikacja niewiadomych i pytań do rozwiązania staje się prostsza. Zapiszcie także wszystkie dodatkowe pytania, które

pojawiły się podczas poprzednich etapów pracy. Upewnij się, że uczniowie i uczennice rozumieją, czego mają szukać.

- d) Jednostki i symbole. Istotnym elementem rozwiązywania problemów jest nauczenie uczniów wyboru, interpretacji i stosowania jednostek i symboli. Zwracaj uwagę na to, by uczniowie i uczennice rozumieli język, jakim będą opisywać problem i jego rozwiązanie. Dopilnujcie konsekwentnego stosowania go przez cały czas trwania pracy. To pomoże uniknąć uproszczeń i pomyłek.
- e) Ograniczenia. Wszystkie problemy mają określone lub domyślne ograniczenia. Zwróćcie uwagę na ważne językowe wyznaczniki warunków, takie jak: „musi”, „tylko”, „jeśli to...”.
- f) Uczniowie i uczennice powinni mieć je w pamięci przez cały czas trwania pracy.
- g) Kryteria sukcesu. Razem z uczniami ustalcie, jakie są cechy dobrego rozwiązania. Po czym poznacie, że jest ono spójne, logiczne i trafne?

2. Zastanówcie się.

- a) Czas na zastanowienie się. Wykorzystajcie ten etap do zastanowienia się nad problemem.
- b) Identyfikacja potrzebnej wiedzy. Uczniowie i uczennice muszą samodzielnie określić to, z jakiej wiedzy uprzedniej (np. wcześniej wykonanych zadań) mogą skorzystać.
- c) Zebranie informacji. Zachęcaj uczniów i uczennice do samodzielnego zbierania istotnych informacji potrzebnych do rozwiązania problemu.

3. Zaplanujcie rozwiązanie.

- a) Rozważenie możliwych strategii. Często będzie tak, że rodzaj problemu narzuca strategię jego rozwiązania. Zbierzcie różne możliwości.
- b) Wybór najlepszej strategii. Pomóż uczniom i uczennicom wybrać najlepszą strategię, przypominając im, czego mają szukać lub co mają obliczyć.

4. Wykonajcie plan.

- a) Bądźcie cierpliwi. Większość problemów nie jest rozwiązywana szybko ani za pierwszym podejściem.
- b) Bądźcie wytrwali. Jeśli plan nie działa natychmiast, nie pozwól uczniom i uczennicom się zniechęcać. Zachęć ich do próbowania innej strategii i nieustannego wysiłku.

5. Spójrzcie wstecz.

Zachęć uczniów do refleksji. Po osiągnięciu rozwiązania zaproś uczniów i uczennice do odpowiedzi na następujące pytania:

- Czy odpowiedź ma sens?
- Czy pasuje do kryteriów ustalonych w kroku 1?

- Czy odpowiedzieliśmy na postawione pytania?
- Co wynieśliśmy z tego doświadczenia?
- Czy mogliśmy rozwiązać ten problem inaczej?

4.4. Przykłady arkuszy samooceny i refleksji

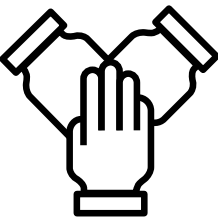

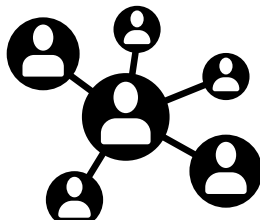
Przedsiębiorczość to kompetencja, która łączy w sobie bardzo różne umiejętności, także umiejętności miękkie. Wiąże się również z trwałym rozwijaniem właściwych postaw.

Wprowadzanie do procesu uczenia się elementów samooceny dla uczniów i uczennic powinno tę różnorodność odzwierciedlać.

1. Jednym z pomysłów do wykorzystania jest praca z metaforą – uczniowie i uczennice wybierają rysunek, który ich zdaniem najlepiej odzwierciedla jakąś cechę lub zjawisko. Następnie dokonują refleksji i uzasadniają swój wybór. Poniżej prezentujemy przykładowe zadanie wraz z poleceniami na temat pracy nad rozwijaniem projektu grupowego.

Rysunek 8

Arkusz refleksji – praca z metaforą

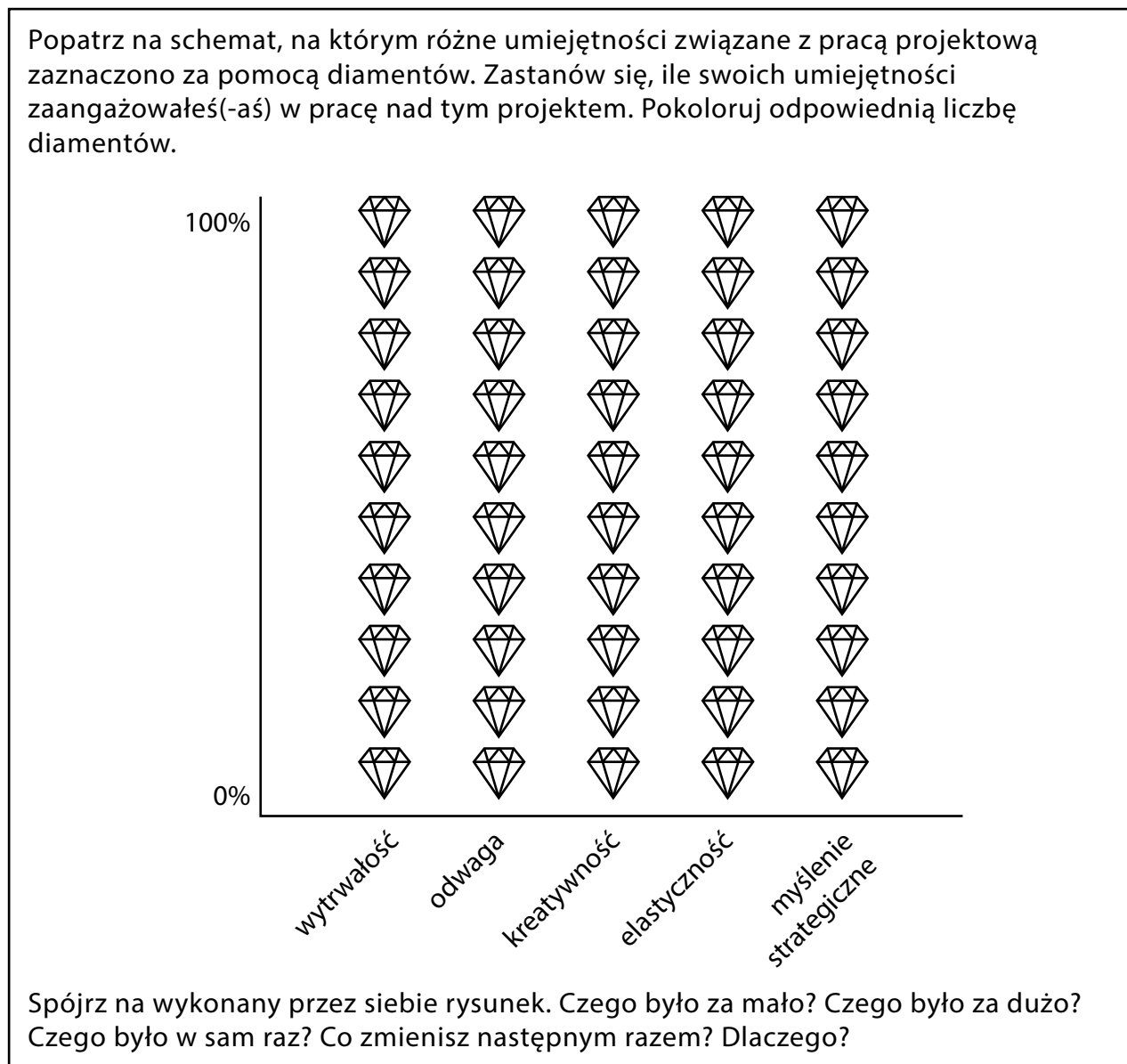
Popatrz na poniższe rysunki. Który z nich najlepiej obrazuje strategię waszej pracy nad projektem?		
		
Jakie korzyści przyniosła taka strategia? Jakie były jej minusy?		
Z czego skorzystasz następnym razem? Co zmienisz?		
Za pomocą dowolnej techniki narysuj rysunek, który pokaże najlepszą, Twoim zdaniem, strategię pracy nad projektem.		

Źródło: opracowanie własne.

2. Innym sposobem wprowadzania autorefleksji są proste schematy pozwalające uczniom i uczennicom sprawdzić, na ile zaangażowali swoje umiejętności do pracy nad jakimś zagadnieniem. Poniżej prezentujemy przykład takiego prostego schematu.

Rysunek 9

Schemat umożliwiający samorefleksję

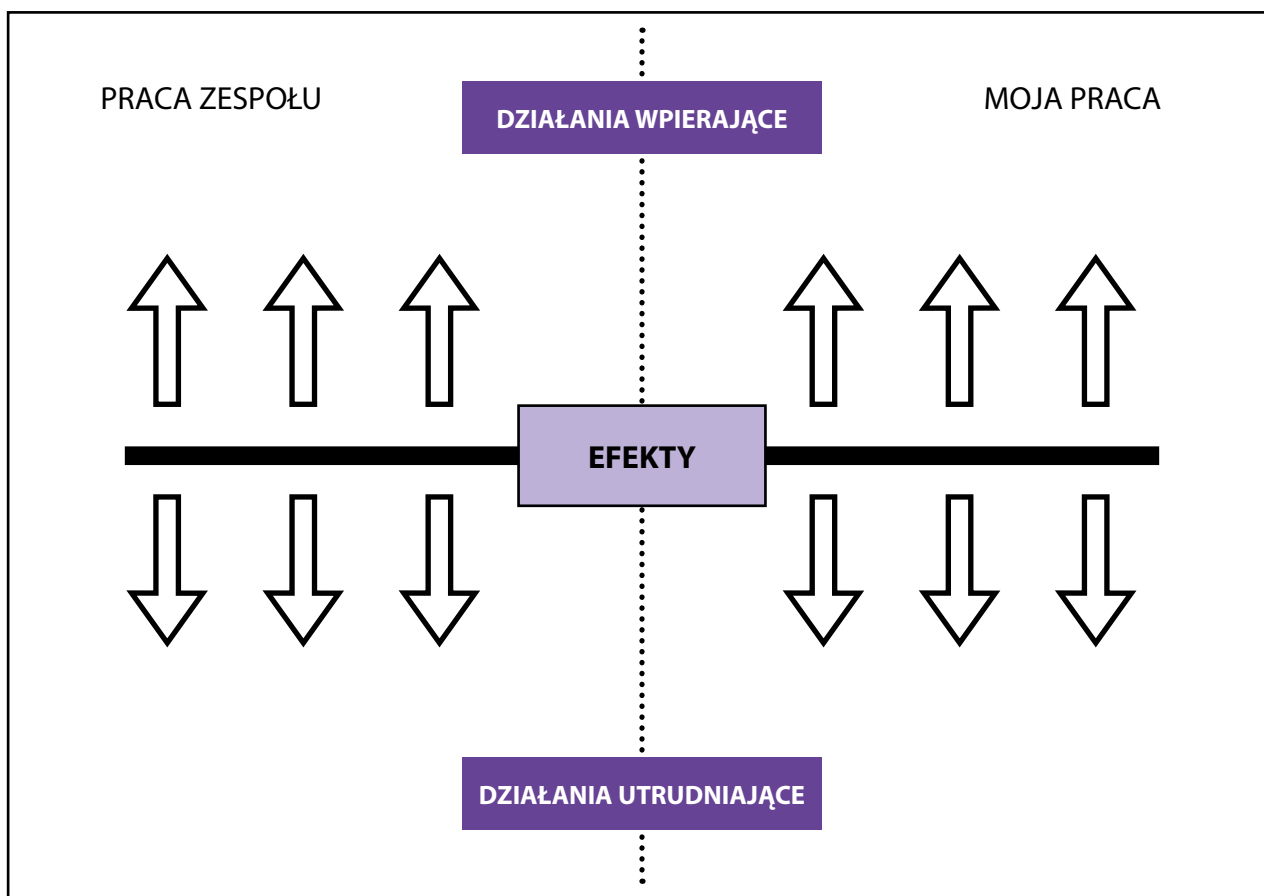


Źródło: opracowanie własne.

3. Jeszcze innym sposobem na autoanalizę kompetencji związanych z rozwojem przedsiębiorczości jest zestawianie własnych umiejętności z działaniem zespołu. Taki sposób budowania refleksji wspiera poczucie odpowiedzialności w pracy w grupie i pozwala lepiej zaplanować własny rozwój. Poniżej przedstawiamy przykład schematu wykorzystującego takie zestawienie.

Rysunek 10

Autoanaliza kompetencji z zakresu rozwoju przedsiębiorczości



Źródło: opracowanie własne.

Bibliografia

- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Longman.
- Barron, L., Kinney, P. (2021). *We Belong: 50 Strategies to Create Community and Revolutionize Classroom Management*. ASCD.
- Biggs, J., Collis, K. (1982). *Evaluating the Quality of Learning: The SOLO Taxonomy*. Academic Press.
- Bruner, J. (1974). *W poszukiwaniu teorii nauczania*. Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Centrum Edukacji Obywatelskiej (2020). *Zadania interdyscyplinarne. Konstruowanie i stosowanie – wersja skrócona na podstawie poradnika autorstwa Małgorzaty Skury i Michała Lisickiego*.
- Duckworth, A. L. (2016). *Upór: potęga pasji i wytrwałości*. Galaktyka.
- Dweck, C. (2013). *Nowa psychologia sukcesu*. Muza SA.
- Gartner, W. B. (1990). What are we talking about when we talk about entrepreneurship? *Journal of Business Venturing*, 5, 15–28.
- Hall, E. T. (1976). *Ukryty wymiar*. Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Krajewska, Z. (2022). *Przewodnik po realizacji projektu społecznego*. CEO.
- Kwieciński, Z. (red.) (2000). *Nieobecne dyskursy. Wygotski i z Wygotskim w tle (cz. 6)*. Wydaw. Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Lackéus, M. (2015). *Entrepreneurship in Education. What, Why, When, How*. OECD.
- Podstawa programowa przedmiotu biznes i zarządzanie*. Dz.U. 2023, poz. 314.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 28 czerwca 2024 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia*. Warszawa, dnia 10 lipca 2024 r., Dz.U., poz. 1019.
- Nęcka, E., Orzechowski, J., Szymura, B., Wichary S. (2020). *Psychologia poznawcza*. Wydawnictwo Naukowe PWN.

Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (2015). *The OECD Learning Compass 2030*.

Pobrane z: <https://www.oecd.org/en/about/projects/future-of-education-and-skills-2030.html#strand1>

Pyżalski, J., Zdrodowska, A., Tomczyk, Ł., Abramczuk, K. (2019). *Polskie badanie EU Kids Online 2018. Najważniejsze wyniki i wnioski*. Wydawnictwo Naukowe UAM.

Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., Cabrera Giraldez, M. (2020). *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*. Publications Office of the European Union.

Silvia, P. J., O'Brien, M. E. (2004). Self-awareness and constructive functioning: Revisiting "the human dilemma". *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23(4), 475–489.

Skura, M., Lisicki, M. (2022). *Programy interdyscyplinarne. Konstruowanie i stosowanie programów interdyscyplinarnych. Poradnik dla nauczycieli i nauczycielek*. CEO.

Wasilewska-Kamińska, E. (2016). *Myślenie krytyczne jako cel kształcenia*. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

Willingham, D. (2008). Critical Thinking: Why Is It So Hard To Teach? *Arts Education Policy Review*, 109, 4.

Woods, D. R. i in (1975). Reaching Problem Solving Skills. *Engineering Education*, 66, 238–243.

World Economic Forum (2023). *The Global Risks Report 2023. 18th Edition. Insight Report*.

W poszukiwaniu inspiracji warto zajrzeć na strony:

<https://szkoladlainnowatora.ceo.org.pl/>

<https://www.pblworks.org/>

edutopia.com

realityworks.com

venturelab.org

Niniejsza publikacja stanowi zbiór praktycznych wskazówek i metod wspierających nauczycieli w rozwijaniu kluczowych kompetencji przekrojowych u uczniów. Opracowanie obejmuje cztery główne obszary: rozumienie świata, budowanie obrazu siebie, kształtowanie relacji oraz rozwój przedsiębiorczości. Każdy z tych działów zawiera szczegółowe informacje na temat danej kompetencji, propozycje ćwiczeń oraz arkusze refleksji i samooceny, które pozwalają monitorować postępy i dokonywane zmiany. Z poradnika mogą korzystać nauczyciele różnych przedmiotów i poziomów edukacyjnych, inspirując się proponowanymi ćwiczeniami i poszukując własnych rozwiązań. Poradnik będzie wsparciem w projektowaniu zarówno lekcji przedmiotowych, jak i działań interdyscyplinarnych czy godzin wychowawczych.

dr Kinga Białek – polonistka i hebraistka, z pracą w szkole związana od 2007 roku. Od 2015 roku pracuje w Szkole Edukacji PAFW i UW jako dydaktyczka literatury i języka polskiego oraz tutorka. Badaczka kompetencji uczniów i uczennic, szczególnie w zakresie rozumienia czytanych tekstów. Interesuje ją wszystko, co jest związane z nowoczesną, efektywną i wartościową dydaktyką języka polskiego, szczególnie rozwijanie kompetencji czytelniczych. Angażuje się w projekty związane z podnoszeniem jakości kształcenia nauczycieli. Autorka książki *Czytanie tekstów argumentacyjnych w szkole. Teoria i praktyka*. Koordynatorka projektu Krytyczne czytanie z SE.

Magdalena Swat-Pawlicka – nauczycielka języka polskiego, dydaktyczka i edukatorka. Od 2015 roku związana ze Szkołą Edukacji PAFW i UW pełni w niej rolę dyrektorki programowej. Badaczka dydaktyki przedmiotowej, w latach 2008–2012 zaangażowana w prace zespołu PISA. Angażuje ją praca nad rozwojem umiejętności tworzenia wypowiedzi ustnej i pisemnej, zwłaszcza o charakterze argumentacyjnym. Do obszarów jej zainteresowań należy także przywództwo edukacyjne oraz zagadnienia związane z dialogiem społecznym i partycypacją. Koordynatorka projektu Budowanie „Myślących klas” na lekcjach języka polskiego.