



KRAJOWY  
PLAN  
ODBUDOWY

Image by nensuria on Freepik



**Kompetentni w zmieniającym się świecie**  
Od inspiracji do działania

Działanie realizowane w ramach projektu „Zbudowanie systemu koordynacji i monitorowania regionalnych działań na rzecz kształcenia zawodowego, szkolnictwa wyższego oraz uczenia się przez całe życie, w tym uczenia się dorosłych” (Cel inwestycji A3.1.1 KPO)

## SZANOWNE CZYTELNICZKI I CZYTELNICY,

oddajemy w Wasze ręce poradnik, który stanowi merytoryczne i praktyczne podsumowanie cyklu spotkań z ekspertami dla nauczycieli i dyrektorów szkół ponadpodstawowych województwa śląskiego „**Kompetentni w zmieniającym się świecie**”, które były realizowane przez Regionalny Ośrodek Metodyczno-Edukacyjny „Metis” w Katowicach od 7 października 2025 r. do 31 marca 2026 r. Inicjatywa została zrealizowana w ramach projektu województwa śląskiego „Zbudowanie systemu koordynacji i monitorowania regionalnych działań na rzecz kształcenia zawodowego, szkolnictwa wyższego oraz uczenia się przez całe życie, w tym uczenia się dorosłych” (Cel inwestycji A3.1.1 KPO).

Zadanie 2.1.16. Podjęcie działań w zakresie rozwijania umiejętności społecznych/miękkich w procesie uczenia się przez całe życie.

Głównym celem przedsięwzięcia było wsparcie nauczycieli i kadry zarządzającej szkół ponadpodstawowych z województwa śląskiego w rozwijaniu u uczniów kompetencji miękkich, które są obecnie niezbędne na dynamicznie zmieniającym się rynku pracy.

### Innowacyjna formuła szkoleniowa

Podczas projektowania tego cyklu szkoleniowego odeszliśmy od tradycyjnych, teoretycznych metod szkoleniowych na rzecz **spójnej ścieżki rozwoju**, łączącej wiedzę ekspercką z intensywnym działaniem warsztatowym. Każde z trzech dwudniowych spotkań opierało się na przemyślanym połączeniu:

- ✔ **Wykładów eksperckich**, dostarczających wiedzy z zakresu psychologii, edukacji i rynku pracy.
- ✔ Warsztatów prowadzonych z wykorzystaniem metodyki **Design Thinking**, podczas których uczestnicy tworzyli konkretne rozwiązania sprzyjające rozwijaniu kompetencji miękkich.
- ✔ Udział uczniów w roli **młodzieżowych ekspertów**, którzy podzielili się własnymi doświadczeniami z realizacji projektów sprzyjających rozwijaniu kompetencji miękkich oraz wspierali zespoły projektowe na etapie prototypowania i testowania rozwiązań.

### Tematyczne filary projektu

Program publikacji odzwierciedla podział na trzy kluczowe bloki tematyczne, z których każdy dotyczył jednej grupy kompetencji miękkich:

**I. Komunikacja – emocje – współpraca.** W tej części eksperci skupili się na znaczeniu kompetencji miękkich w procesie uczenia się przez całe życie oraz wyzwaniach związanych z ich

rozwijaniem, stojących przed współczesną edukacją. Omówiono rolę nauczyciela jako trenera kompetencji oraz wpływ konstruktywnej komunikacji, integracji i inteligencji emocjonalnej na współpracę w zespole. Warsztaty koncentrowały się na poszukiwaniu strategii radzenia sobie ze stresem i konfliktami w grupach uczniowskich.

**II. Kreatywność – krytyczne myślenie – twórcza wytrwałość.** Artykuły i relacje w tym bloku dotyczą metod wspierania twórczego myślenia oraz kształtowania umiejętności krytycznej analizy informacji. Uczestnicy podczas tej sesji warsztatowej projektowali rozwiązania pomagające budować klimat sprzyjający innowacjom i wspierające uczniów w realizacji projektów mimo napotykanych trudności.

**III. Młodzieżowe przywództwo i zarządzanie procesami.** W ostatnim etapie skupiliśmy się na tym, jak inspirować i wspierać młodych liderów. W trzeciej części przybliżamy tematykę mentoringu, budowania kultury przywództwa w szkole oraz skutecznego zarządzania potencjałem zespołu i zasobami otoczenia. Warsztaty poświęcono przygotowaniu uczniów do ról liderów w ich społecznościach lokalnych.

### **Metoda Design Thinking – dlaczego ją wybraliśmy?**

Kluczowym elementem warsztatów była metoda **Design Thinking**. Wybór tej metody nie był przypadkowy – DT pozwala na projektowanie rozwiązań „szytych na miarę”, które są precyzyjną odpowiedzią na realne potrzeby konkretnej placówki. Dzięki tej metodzie uczestnicy mogli:

1. Głęboko zrozumieć potrzeby swoich uczniów poprzez empatyzację<sup>1</sup>.
2. Tworzyć innowacyjne prototypy, które wychodzą poza schematy tradycyjnej dydaktyki.
3. Zadbać o realność wdrożenia pomysłów w codziennych warunkach szkolnych.

### **Młodzieżowi eksperci w procesie projektowym**

Unikalną cechą projektu, wyróżniającą go na tle innych szkoleń, był aktywny udział uczniów w procesie projektowym. To oni pełnili rolę ekspertów, którzy testowali wypracowane przez nauczycieli prototypy. Bezpośrednia informacja zwrotna od młodzieży pozwoliła na natychmiastową weryfikację pomysłów i wyłonienie tych o największym potencjale rozwojowym. Dzięki temu prezentowane w niniejszej publikacji rozwiązania nie są jedynie teoretycznymi koncepcjami, ale narzędziami, które przeszły pomyślnie próbę praktyki i zyskały aprobatę samych odbiorców – uczniów.

<sup>1</sup> Empatyzacja to etap, w którym uczestnicy warsztatów odrzucili własne założenia i weszli w świat uczniów, aby poprzez uważną obserwację oraz rozmowę odkryć ich autentyczne potrzeby i emocje, co stanowi fundament dla projektowania rozwiązań skoncentrowanych na użytkownikach.

Szczególne podziękowania kierujemy do uczniów, z którymi mieliśmy zaszczyt pracować podczas kolejnych spotkań oraz ich opiekunów. Byli to:

- ✔ Mediatorzy Rówieśniczy z Zespołu Szkół Ogólnokształcących nr 14 w Zabrze,
- ✔ Autorzy projektu „Cyber Safers” z Zespołu Szkół im. gen. Stanisława Sosabowskiego w Bielsku-Białej Zakładu Doskonalenia Zawodowego w Katowicach,
- ✔ uczennice prowadzące Młodzieżowe Miniprzedsiębiorstwo „Gryfno Manufaktura” w Młodzieżowym Ośrodku Wychowawczym w Radzionkowie,
- ✔ uczniowie Zespołu Szkół Elektronicznych, Elektrycznych i Mechanicznych im. Jędrzeja Śniadeckiego w Bielsku-Białej oraz Zespołu Szkół Gastronomicznych w Bielsku-Białej.

## **Uczestnicy warsztatów**

Ważnym filarem przedsięwzięcia byli też uczestnicy – nauczyciele oraz kadra zarządzająca śląskich szkół ponadpodstawowych, których codzienne doświadczenie pedagogiczne stało się fundamentem prac projektowych. To ich niezwykła wrażliwość na potrzeby młodych ludzi, ogromne zaangażowanie oraz czas poświęcony na udział w intensywnym i wymagającym procesie projektowym sprawiły, że prezentowane w publikacji rozwiązania mają tak praktyczny i innowacyjny charakter. Bez ich pasji i gotowości do aktywnego współdziałania z młodzieżą, wypracowanie tak wartościowych narzędzi wspierających kompetencje przyszłości nie byłoby możliwe.

Niniejsza publikacja zawiera artykuły przygotowane przez naszych wykładowców oraz relacje trenerów z warsztatów, prezentujące proces projektowy (m.in. wyzwania, nad którymi pracowały zespoły projektowe) i wypracowane narzędzia ze wskazaniem tych o największym potencjale wdrożeniowym. Zapraszamy do lektury, testowania, modyfikowania i wdrażania tych rozwiązań w Państwa szkołach. Mamy nadzieję, że staną się one dla Państwa inspiracją do budowania szkoły odpowiadającej na wyzwania przyszłości.

## **Koordynatorki cyklu szkoleniowego**

Katarzyna Drzewiecka-Tymkiewicz, Jolanta Niewińska i Katarzyna Wilk



## ZNACZENIE KOMPETENCJI MIĘKKICH W PROCESIE UCZENIA SIĘ PRZEZ CAŁE ŻYCIE

### Znaczenie kompetencji miękkich z przykładami projektowymi

Kompetencje miękkie (ang. *soft skills*), takie jak komunikacja, współpraca, myślenie krytyczne, zdolność uczenia się, odporność emocjonalna i samoregulacja, stają się kluczowym czynnikiem sukcesu zarówno w życiu zawodowym, jak i osobistym. Ich rola wzrasta równoległe z przyspieszoną zmianą technologii, elastycznością rynku pracy i potrzebą uczenia się przez całe życie. Stąd wprowadzanie ich systematycznie do praktyki szkolnej zwiększa szanse uczniów na adaptację, zatrudnialność i satysfakcję życiową<sup>1</sup>.

Badania pokazują, że kompetencje miękkie nie tylko korelują z lepszymi wynikami szkolnymi, ale i wzmacniają zdolność do samoregulacji, motywacji i uczenia się w dłuższej perspektywie. Uczniowie z rozwiniętymi umiejętnościami społecznymi i emocjonalnymi wykazują wyższe zaangażowanie i lepsze osiągnięcia akademickie – efekt ten potwierdzają systematyczne przeglądy badań nad interwencjami SEL (*social-emotional learning*). Kompetencje miękkie ułatwiają także transfer umiejętności do nowych kontekstów – co jest sednem uczenia się przez całe życie<sup>2</sup>.

Na szczególną uwagę, w kontekście praktyki, zasługuje model SPOCC Framework<sup>3</sup>. To kompleksowy ramowy model kompetencji miękkich opracowany w ramach projektu europejskiego SoftSkills4EU i sfinansowany w ramach programu Erasmus+ KA2. Celem tego projektu było: zidentyfikowanie kluczowych kompetencji miękkich w Europie, opracowanie standardowego ramowego podejścia (*framework*) do ich oceny i rozwoju oraz udostępnienie narzędzi e-learningowych i walidacyjnych (m.in. *open badges*) dla tych kompetencji. Przedstawiony model wyodrębnia pięć modułów kompetencyjnych: *Social Skills* (umiejętności społeczne), *Personal Skills* (umiejętności osobiste), *Organisational Skills* (umiejętności organizacyjne), *Co-operation Skills* (umiejętności współpracy) oraz *Creative Thinking Skills* (umiejętności kreatywnego myślenia), a każdy z powyższych modułów może być oceniany wg tzw. poziomów rozwoju (A – dostateczny, B – dobry, C – znakomity). Dla każdego Modułu są określone konkretne

<sup>1</sup> Bedoya-Guerrero A., Basantes-Andrade A., Rosales F.O., Naranjo-Toro M., León-Carlosama R., *Soft Skills and Employability of Online Graduate Students*, <https://www.mdpi.com/2227-7102/14/8/864>, dostęp: 17.10.2025.

<sup>2</sup> Feraco T., Resnati D., Fregonese D., Spoto A., Meneghetti C., *An integrated model of school students' academic achievement and life satisfaction. Linking soft skills, extracurricular activities, self-regulated learning, motivation, and emotions*, <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC8795749/>, dostęp: 17.10.2025.

<sup>3</sup> Visoka poslovna škola PAR, *SoftSkills4EU: Promote your Soft Skills with Open Badges. Erasmus+*, [https://softskills4.eu/wp-content/uploads/2020/10/Soft-skills-Framework\\_O1A2\\_ENG.pdf](https://softskills4.eu/wp-content/uploads/2020/10/Soft-skills-Framework_O1A2_ENG.pdf), dostęp: 17.10.2025.

obszary subumiejętności (np. w module *Organisational Skills*: strategiczne planowanie, przywództwo, zarządzanie projektem, krytyczne myślenie, zarządzanie czasem) wraz z wynikami uczenia się, co stanowi konkretną bazę informacji dla nauczycieli, którzy chcieliby włączyć model w rzeczywiste działania. Model ten, w porównaniu z innymi, posiada również system walidacji i system *open badges*, czyli cyfrowych odznak potwierdzających osiągnięcie poziomu w danym module. Dlaczego warto stosować ten model w edukacji szkolnej?

- ✔ Model dostarcza jasnych opisów kompetencji miękkich oraz poziomów rozwoju, co ułatwia nauczycielom i uczniom zrozumienie, „gdzie są” i „dokąd zmierzają”.
- ✔ Ramy są zaprojektowane w taki sposób, że mogą być adaptowane do różnych grup wiekowych i kontekstów (formalnych, nieformalnych, pozaformalnych).
- ✔ Dzięki poziomom A–C można wprowadzić rubryki oceniania lub śledzenia rozwoju, co sprzyja transparentności i planowaniu rozwoju ucznia.
- ✔ Możliwość wykorzystania elementów e-learningowych i walidacyjnych (np. odznaki) – może to być dodatkowy motywator dla uczniów.
- ✔ Pomaga zbudować spójny język kompetencji miękkich w klasie i szkole – zamiast pojęć ogólnych („komunikacja”, „kreatywność”) mamy konkrety, które można obserwować i rozwijać.

Dodatkowymi narzędziami wspierającymi realizację zajęć ukierunkowanych na rozwój kompetencji miękkich uczniów są trzy podręczniki opracowane w ramach międzynarodowego projektu *Erasmus+ Creating Spaces for Creativity* (nr projektu: 2020-1-PL01-KA227-SCH-095376), nadzorowanego przez Fundację Rozwoju Edukacji SPATIA z Chorzowa:

- ✔ *Kreatywność w szkole. Porady dla nauczycieli i edukatorów*<sup>4</sup>.
- ✔ *Jak uczyć się kreatywnie? Podręcznik dla uczniów*<sup>5</sup>.
- ✔ *Jak kreować kreatywne przestrzenie w szkole? – podręcznik*<sup>6</sup>.

Wszystkie trzy rezultaty zostały udostępnione bezpłatnie na stronach Fundacji. Zawierają wiele przydatnych wskazówek dotyczących rozwoju kreatywności w czasie zajęć lekcyjnych,

<sup>4</sup> Fundacja Rozwoju Edukacji SPATIA, *Kreatywność w szkole. Porady dla nauczycieli i edukatorów*, [https://agereaude.pl/wp-content/uploads/2023/06/Kreatywnosc-w-szkole\\_podrecznik.pdf](https://agereaude.pl/wp-content/uploads/2023/06/Kreatywnosc-w-szkole_podrecznik.pdf), dostęp: 17.10.2025.

<sup>5</sup> Fundacja Rozwoju Edukacji SPATIA, *Jak uczyć się kreatywnie? Podręcznik dla uczniów*, [https://spatia.pl/wp-content/uploads/2025/05/O1\\_PL\\_2023.pdf](https://spatia.pl/wp-content/uploads/2025/05/O1_PL_2023.pdf), dostęp: 17.10.2025.

<sup>6</sup> Fundacja Rozwoju Edukacji SPATIA, *Jak kreować kreatywne przestrzenie w szkole? – podręcznik*, <https://agereaude.pl/wp-content/uploads/2023/06/Jak-kreowac-kreatywne-przestrzenie-w-szkole.pdf>, dostęp: 17.10.2025.

zwiększania efektywności nauki w kontekście dostosowań środowiska, jak i samodzielnego wykorzystania kreatywności w uczeniu się młodzieży.

## Rynek pracy i technologia, czyli rosnące zapotrzebowanie na *human skills*

Analizy globalnych pracodawców i prognozy umiejętności (np. World Economic Forum) konsekwentnie lokują umiejętności takie jak myślenie krytyczne, rozwiązywanie problemów, aktywne uczenie się, odporność i komunikacja wśród najważniejszych kompetencji przyszłości. Automatyzacja i AI zwiększają zapotrzebowanie na zadania wymagające inteligencji społecznej, kreatywności i umiejętności uczenia się – cech trudnych do automatyzacji. W rezultacie rośnie wartość umiejętności „miękkich” na rynku pracy<sup>7</sup>. Analiza danych obejmująca lata 2000–2020 pokazuje wzrost udziału miejsc pracy wymagających „elastycznych umiejętności” (*soft skills*) – od 22% w roku 2000, przez 46% w 2015, po ponad 50% w 2020. Prognozy zakładają, że do 2030 r. udział takich miejsc może wynieść około 61% w skali globalnej<sup>8</sup>. Badanie *Soft skills and their importance in the labour market under the conditions of Industry 5.0* wskazuje, że w środowisku technologicznie zaawansowanym rośnie zapotrzebowanie na kompetencje miękkie takie jak: myślenie krytyczne, analiza, rozwiązywanie problemów, komunikacja i kreatywność w połączeniu z elastycznością<sup>9</sup>. Ten sam raport z analizy ofert pracy z prawie 19 000 organizacji wykazał, że w dziedzinach technologicznych pożądane są zarówno umiejętności cyfrowe, jak i miękkie – co oznacza, że kompetencje miękkie są warunkiem skutecznego wykorzystania umiejętności technicznych. Powyższe dane wskazują na fakt, że kształcenie nie może ograniczać się do treści programowych – musi świadomie rozwijać kompetencje przekrojowe, dzięki którym absolwenci będą się dalej uczyć i adaptować.

Podsumowując powyższe wątki, automatyzacja i technologie zastępują coraz więcej czynności rutynowych, wymagających głównie twardych umiejętności (*hard skills*). W konsekwencji cechy ludzkie: kreatywność, empatia, komunikacja, wartości interpersonalne – stają się wyróżnikiem pracownika<sup>10</sup>. W środowisku technologicznym, gdzie dominuje np. praca zdalna, zespoły wielokulturowe, narzędzia cyfrowe, wymagane są umiejętności związane z komunikacją, adaptacją, samodzielnością i współpracą na odległość. Kompetencje miękkie wspierają funkcjonowanie w takich warunkach i są mniej podatne na automatyzację, co czyni je „bardziej odpornymi” wobec zmieniającego się rynku i zjawisk w nim zachodzących. Przykładem może być szybkie przekształcanie się stanowisk na rynku pracy, wymagające od pracownika zdolności adaptacji do nowych aspektów środowiska, a także umiejętności uczenia się nowych

<sup>7</sup> World Economic Forum, *Future of Jobs Report* (2025), reports.weforum.org, dostęp: 17.10.2025.

<sup>8</sup> Rostislavovna Schislyeva E., Anatolievna Saychenko O., *Labor Market Soft Skills in the Context of Digitalization of the Economy*, <https://www.mdpi.com/2076-0760/11/3/91>, dostęp: 17.10.2025.

<sup>9</sup> Poláková M., Horváthová Suleimanová J., Madzík P., Copuš L., Molnárová I., Polednová J., *Soft skills and their importance in the labour market under the conditions of Industry 5.0*, <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/37593611/>, dostęp: 17.10.2025.

<sup>10</sup> Vasantrao Chavan S., *The Importance of Soft Skills*, <https://www.ijsr.net/archive/v9i5/SR20508183938.pdf>, dostęp: 17.10.2025.

kompetencji i nabycia zdolności myślenia krytycznego w kontekście pojawiającej się ilości informacji. Dlatego coraz częściej oczekuje się, aby w szkołach zwiększać nacisk na integrację metod aktywizujących, tj. projekty zespołowe, praca w grupach, debaty, zadania interdyscyplinarne, które rozwijają zarówno kompetencje techniczne, jak i miękkie. Ma to na celu przygotowanie uczniów do odnalezienia się na rynku pracy, wymagającego syntezy tych dwóch rodzajów kompetencji.

## Metody i sytuacje codzienne sprzyjające rozwijaniu kompetencji miękkich

Z perspektywy uczniów kompetencje miękkie pozwalają na lepsze funkcjonowanie w grupie, skuteczniejsze rozwiązywanie problemów oraz budowanie odporności psychicznej w obliczu wyzwań edukacyjnych i społecznych. Ułatwiają także przejście z edukacji do życia zawodowego, ponieważ współczesny rynek pracy coraz częściej wymaga umiejętności interpersonalnych i elastyczności poznawczej<sup>11</sup>. Dla nauczycieli rozwój kompetencji miękkich ma również duże znaczenie. Wysoki poziom empatii, komunikacji, zdolności współpracy i refleksyjności wpływa na jakość relacji z uczniami, skuteczność dydaktyczną oraz klimat klasy. Nauczyciel, który rozwija swoje kompetencje miękkie, staje się jednocześnie modelem postaw i zachowań społecznych dla uczniów. Dlatego szkoła powinna traktować rozwój kompetencji miękkich jako integralny element procesu nauczania – zarówno poprzez treści programowe, jak i metody pracy, takie jak projekty zespołowe, debaty, tutoring czy refleksję nad własnym uczeniem się. W ten sposób edukacja staje się przestrzenią kształtowania nie tylko wiedzy, lecz także postaw i umiejętności niezbędnych do odpowiedzialnego i świadomego życia w społeczeństwie.

Poniżej praktyczne metody z przykładami gotowymi do zastosowania w klasie:

- ✔ Projekty interdyscyplinarne (PBL) – uczniowie rozwiązują realne problemy (np. projekt społeczny, biznesowy *pitch*<sup>12</sup>, kampania edukacyjna). Rozwijają komunikację, planowanie, negocjacje i kreatywność. *Przykład*: grupa 3–4 osób tworzy program profilaktyczny dla licealistów w swojej szkole. Wybiera obszar oddziaływań i eksploruje teoretycznie zakres tematyczny, przeprowadza badania (np. ankietowe) wśród młodzieży mające na celu identyfikację potrzeb. Na bazie wyników badań tworzy program uwzględniający: potrzeby rówieśników, rodziców i nauczycieli, tworzy plan budżetu i harmonogram działań. Projekt można rozszerzyć o przeprowadzenie zajęć i ewaluację. Rezultaty projektowe mogą być rozpowszechnione w mediach społecznościowych.
- ✔ Uczenie się przez współpracę – struktury typu „jigsaw”<sup>13</sup>, role w grupie, rotacje zadań. Wzmacnia odpowiedzialność, empatię i umiejętność pracy zespołowej.

<sup>11</sup> World Economic Forum, *Future of Jobs Report (2025)*, [https://reports.weforum.org/docs/WEF\\_Future\\_of\\_Jobs\\_Report\\_2025.pdf](https://reports.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_Report_2025.pdf), dostęp: 17.10.2025.

<sup>12</sup> *Pitch* to zwięzła prezentacja pomysłu biznesowego, mająca przekonać odbiorców do jego wartości i potencjału.

<sup>13</sup> Metoda opiera się na zasadzie, że każdy członek grupy posiada tylko część wiedzy lub informacji, które są potrzebne, by wspólnie zbudować pełny obraz tematu – niczym elementy układanki (jigsaw puzzle). Dlatego, żeby osiągnąć cel, uczestnicy muszą współpracować, wymieniać się informacjami i uczyć się od siebie nawzajem.

- ✔ Dyskusje moderowane i debaty – trenowanie argumentacji, słuchania i szacunku dla odmiennego zdania.
- ✔ Urozmaicenie zajęć lekcyjnych poprzez materiały o wysokiej jakości merytorycznej i interaktywne sprawdzanie efektywności uczenia tematu. Przykładowe narzędzia do użycia i strony internetowe: I'm A Puzzle, Jigsawplanet, Wordwall, Canva for Education, Quizlet, Khan Academy, LessonUp.
- ✔ Mini-lekcje SEL<sup>14</sup> – ćwiczenia radzenia sobie ze stresem, rozpoznawania emocji, techniki oddechowe.
- ✔ Praktyki, staże, współpraca z lokalnymi firmami/NGO – realne konteksty, mentoring, rozwój *workplace skills*.
- ✔ Symulacje i gry fabularne (np. symulacja procesu rekrutacji, negocjacji) – bezpieczne miejsce do ćwiczenia interakcji społecznych.
- ✔ *Peer feedback*<sup>15</sup> + *self-assessment*<sup>16</sup> – uczniowie uczą się dawać i przyjmować konstruktywną informację zwrotną.

## Rola nauczyciela jako trenera kompetencji miękkich

Współczesny nauczyciel przestaje być wyłącznie dostawcą wiedzy – jego rola ewoluuje w kierunku projektanta doświadczeń uczenia się oraz trenera kompetencji interpersonalnych. Oznacza to, że nauczyciel nie tylko przekazuje treści programowe, ale świadomie tworzy warunki sprzyjające rozwojowi umiejętności społecznych, emocjonalnych i komunikacyjnych uczniów. Jednym z kluczowych działań jest modelowanie zachowań – nauczyciel, poprzez własną postawę, demonstruje sposoby konstruktywnej komunikacji, radzenia sobie z emocjami czy udzielania i przyjmowania informacji zwrotnej. Uczniowie obserwując dorosłego, uczą się, jak reagować w trudnych sytuacjach, jak współpracować oraz jak budować relacje oparte na szacunku.

Równie istotne jest tworzenie bezpiecznego klimatu klasy, opartego na jasno określonych zasadach współpracy, kulturze feedbacku oraz akceptacji błędów jako naturalnego elementu procesu uczenia się. Takie środowisko sprzyja otwartości, wzajemnemu wsparciu i refleksji nad własnym rozwojem.

Kolejnym aspektem nowoczesnej pracy nauczyciela jest facylitacja procesu grupowego, czyli wspieranie uczniów w samodzielnym myśleniu i rozwiązywaniu problemów, zamiast

<sup>14</sup> SEL to skrót od angielskiego terminu *Social and Emotional Learning*, czyli nauka kompetencji społecznych i emocjonalnych.

<sup>15</sup> *Peer feedback* to informacja zwrotna udzielana przez osoby na podobnym poziomie – np. uczniowie oceniają nawzajem swoje prace, prezentacje lub zachowania w grupie. Celem nie jest ocena a wskazanie potencjału pracy i włączenia innego punktu widzenia w przypadku błędów, co wspiera wspólne uczenie się i rozwój.

<sup>16</sup> *Self-assessment* to refleksja nad własną pracą, zachowaniem lub postępowaniem – czyli uczeń lub uczestnik sam ocenia, co zrobił dobrze, a co wymaga poprawy.

dominowania w dyskusji. Nauczyciel pełni wówczas rolę przewodnika, który zadaje pytania, moderuje dialog i wspiera uczniów w budowaniu wspólnych rozwiązań. W sytuacjach konfliktowych działa jako mediator, pomagając w konstruktywnym rozwiązywaniu sporów i przywróceniu równowagi w grupie.

Ważnym elementem pracy nauczyciela jest także mentoring i coaching indywidualny, obejmujący krótkie sesje rozwojowe z uczniem – na przykład raz w miesiącu poświęcone planowaniu celów osobistych, refleksji nad postępami oraz doskonaleniu konkretnych kompetencji miękkich, takich jak komunikacja, asertywność czy współpraca.

Wreszcie, współczesny nauczyciel angażuje się we współpracę z pracodawcami i lokalną społecznością, organizując spotkania z ekspertami, warsztaty praktyczne czy projekty społeczne. Dzięki temu uczniowie mogą doświadczyć, w jaki sposób kompetencje miękkie funkcjonują w realnych sytuacjach zawodowych i społecznych, a szkoła staje się miejscem łączenia teorii z praktyką oraz świadomego przygotowania młodzieży do życia i pracy w dynamicznie zmieniającym się świecie.

Najważniejszą zasadą jest, by nauczyciel nie wprowadzał technik czy interwencji, w których skuteczność nie wierzy lub których nie potrafi poprawnie stosować. Przykładem mogą być techniki oddechowe, mogące spowodować u ucznia hiperwentylację lub napad lęku w przypadku błędnego poprowadzenia. Drugą kwestią staje się efektywne przekonanie ucznia do wykonania ćwiczenia. Trudność pojawia się wówczas, gdy nauczyciel próbuje ukryć swój sceptycyzm, co może podważyć zaufanie w relacji i wzbudzić niechęć do współpracy. Kolejnym aspektem jest poziom kompetencji miękkich u osoby uczącej. Nauczyciele z silnie rozwiniętymi kompetencjami interpersonalnymi łatwiej budują relacje z uczniami, szybciej rozwiązują konflikty i efektywniej współpracują w zespołach nauczycielskich. To przekłada się bezpośrednio na warunki sprzyjające uczeniu się: mniejsza absencja, wyższe zaangażowanie i lepsza atmosfera w szkole. Wspólne planowanie zajęć, obserwacje wzajemne i *feedback* między nauczycielami są efektywnymi praktykami rozwijania tych kompetencji wśród personelu<sup>17</sup>.

## Zakończenie

Kompetencje miękkie stanowią jeden z kluczowych czynników sukcesu edukacyjnego, zawodowego i społecznego w realiach dynamicznie zmieniającego się świata. W warunkach rosnącej niepewności rynku pracy, globalizacji i postępu technologicznego to właśnie umiejętności takie jak komunikacja, współpraca, kreatywność, odporność emocjonalna, samoregulacja czy myślenie krytyczne decydują o zdolności jednostki do adaptacji i dalszego rozwoju. W erze automatyzacji i sztucznej inteligencji kompetencje miękkie zyskują na znaczeniu, ponieważ to one

<sup>17</sup> Feraco T., Resnati D., Fregonese D., Spoto A., Meneghetti C., *An integrated model of school students' academic achievement and life satisfaction. Linking soft skills, extracurricular activities, self-regulated learning, motivation, and emotions*, <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC8795749/>, dostęp: 17.10.2025.

pozwalają efektywnie współpracować z ludźmi i technologią, rozwiązywać złożone problemy oraz podejmować decyzje w nieprzewidywalnych warunkach.

Systematyczne rozwijanie tych umiejętności w szkołach ponadpodstawowych jest nie tylko inwestycją w przyszłą zatrudnialność uczniów, ale też w ich dobrostan i kompetencje społeczne. Włączenie kompetencji miękkich do codziennej praktyki edukacyjnej – poprzez metody aktywizujące, projekty zespołowe, dyskusje, refleksję nad procesem uczenia się czy kulturę informacji zwrotnej – sprzyja uczeniu się przez całe życie (*lifelong learning*). Kluczową rolę w tym procesie odgrywa nauczyciel, który staje się nie tylko przekazicielem wiedzy, ale również trenerem i mentorem wspierającym rozwój emocjonalny, społeczny i poznawczy uczniów.

Wdrożenie podejścia opartego na kompetencjach miękkich nie wymaga rewolucyjnych zmian organizacyjnych – zaczyna się od małych kroków i świadomych decyzji nauczycieli. Może to być refleksyjny początek lekcji, rozmowa o emocjach związanych z nauką, wspólne planowanie działań w grupie czy wprowadzenie prostych rytuałów klasowych wzmacniających poczucie bezpieczeństwa i współodpowiedzialności. Równocześnie konieczny jest rozwój kompetencji miękkich samych nauczycieli – umiejętności komunikacyjnych, empatii, facylitacji grupy czy rozwiązywania konfliktów – ponieważ tylko w modelu partnerskim i relacyjnym można skutecznie kształtować je u uczniów.

Takie podejście odpowiada założeniom edukacji przyszłości, opartej na relacjach, współpracy i refleksji nad własnym rozwojem. Rozwijanie kompetencji miękkich w szkole to nie dodatek do programu nauczania, ale fundament przygotowania młodych ludzi do życia w świecie, w którym zdolność do uczenia się, współdziałania i elastycznego reagowania na zmiany staje się najcenniejszym kapitałem.

## Bibliografia

1. Bedoya-Guerrero A., Basantes-Andrade A., Rosales F.O., Naranjo-Toro M., León-Carlosama R., *Soft Skills and Employability of Online Graduate Students*, <https://www.mdpi.com/2227-7102/14/8/864>, dostęp: 17.10.2025.
2. Feraco T., Resnati D., Fregonese D., Spoto A., Meneghetti C., *An integrated model of school students' academic achievement and life satisfaction. Linking soft skills, extracurricular activities, self-regulated learning, motivation, and emotions*, <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC8795749/>, dostęp: 17.10.2025.
3. Fundacja Rozwoju Edukacji SPATIA, *Jak kreować kreatywne przestrzenie w szkole? – podręcznik.*, <https://agereaude.pl/wp-content/uploads/2023/06/Jak-kreowac-kreatywne-przestrzenie-w-szkole.pdf>, dostęp: 17.10.2025.
4. Fundacja Rozwoju Edukacji SPATIA, *Jak uczyć się kreatywnie? Podręcznik dla uczniów.*, [https://spatia.pl/wp-content/uploads/2025/05/O1\\_PL\\_2023.pdf](https://spatia.pl/wp-content/uploads/2025/05/O1_PL_2023.pdf), dostęp: 17.10.2025.

5. Fundacja Rozwoju Edukacji SPATIA, *Kreatywność w szkole. Porady dla nauczycieli i edukatorów.*, [https://agereaude.pl/wp-content/uploads/2023/06/Kreatywnosc-w-szkole\\_podrecznik.pdf](https://agereaude.pl/wp-content/uploads/2023/06/Kreatywnosc-w-szkole_podrecznik.pdf), dostęp: 17.10.2025.
6. OECD, *Skills Outlook / Learning for Life* (2021), [https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2021/06/oecd-skills-outlook-2021\\_6f4da936/0ae365b4-en.pdf](https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2021/06/oecd-skills-outlook-2021_6f4da936/0ae365b4-en.pdf), dostęp: 17.10.2025.
7. Poláková M., Horváthová Suleimanová J., Madzík P., Copuš L., Molnárová I., Polednová J., *Soft skills and their importance in the labour market under the conditions of Industry 5.0.*, <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/37593611/>, dostęp: 17.10.2025.
8. Rostislavovna Schislyaeva E., Anatolievna Saychenko O., *Labor Market Soft Skills in the Context of Digitalization of the Economy*, <https://www.mdpi.com/2076-0760/11/3/91>, dostęp: 17.10.2025.
9. SEL Lessons for Online Learning (High School), <https://ggie.berkeley.edu/collection/sel-lessons-for-online-learning-high-school/>, dostęp: 17.10.2025.
10. Vasantrao Chavan S., *The Importance of Soft Skills*, <https://www.ijsr.net/archive/v9i5/SR20508183938.pdf>, dostęp: 17.10.2025.
11. Visoka poslovna škola PAR, *SoftSkills4EU: Promote your Soft Skills with Open Badges. Erasmus+.*, [https://softskills4.eu/wp-content/uploads/2020/10/Soft-skills-Framework\\_O1A2\\_ENG.pdf](https://softskills4.eu/wp-content/uploads/2020/10/Soft-skills-Framework_O1A2_ENG.pdf), dostęp: 17.10.2025.
12. World Economic Forum, *Future of Jobs Report* (2025), [https://reports.weforum.org/docs/WEF\\_Future\\_of\\_Jobs\\_Report\\_2025.pdf](https://reports.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_Report_2025.pdf), dostęp: 17.10.2025.

**Justyna Jopek** – specjalista psychologii klinicznej, psychoterapeuta poznawczo-behawioralny, edukator. Zawodowo związana z Oddziałem Klinicznym Psychiatrii Dziecięcej WSSD im. św. Ludwika w Krakowie i Fundacją Rozwoju Edukacji SPATIA w Chorzowie.

# CZEŚĆ I

EMOCJE – KOMUNIKACJA – WSPÓŁPRACA



# KOMPETENCJE KOMUNIKACYJNE I WSPÓŁPRACA W ZESPOLE – WYZWANIA DLA EDUKACJI

## Wstęp

Czy kiedykolwiek zastanawialiście się, jak kluczowe są umiejętności komunikacyjne i integracja zespołowa w codziennej pracy nauczyciela? To właśnie one stanowią fundament efektywnego nauczania i rozwoju uczniów. W mojej analizie odkryjecie, jak różnorodne modele komunikacji, takie jak kwadrat komunikacyjny (model „czworga uszu”), wpływają na jakość relacji w szkolnym środowisku. Przyjrzymy się także roli inteligencji emocjonalnej, która jest nieodzowna do budowania bezpiecznych i trwałych relacji, a także wyjaśnię, jak poczucie wspólnoty może przekładać się na lepsze wyniki w nauce. W trakcie lektury dowiecie się, jak rozwija się zespół oraz jak istotne są praca projektowa, uważność i odpowiedzialna komunikacja w kontekście edukacyjnym. Zapraszam do zgłębienia tych fascynujących zagadnień, które z pewnością rzucają nowe światło na rolę nauczyciela i jego wpływ na uczniów.

## Znaczenie kompetencji komunikacyjnych i współpracy w życiu zawodowym i osobistym

Centrum Edukacji Obywatelskiej, bazując na wynikach badań edukacyjnych oraz ekspertyzach, zaproponowało szkołom dążenie do znalezienia nowej równowagi pomiędzy wiedzą, umiejętnościami a podmiotowością (Witkowski, 2021).

„Szkoła powinna przekazywać wiedzę, która objaśnia uczniom otaczający ich świat, pomaga zrozumieć jego złożoność i samodzielnie go poznawać, również po lekcjach. Szkoła powinna rozwijać kompetencje, które pozwalają młodym ludziom skutecznie funkcjonować zarówno w niej, jak i w dorosłym życiu”<sup>1</sup>. W ramach działań wychowawczych szkoła powinna budować u młodych osób poczucie własnej wartości, skuteczności i sprawstwa oraz poczucie przynależności do wspólnoty i odpowiedzialności za nią.

Kompetencje komunikacyjne i umiejętności współpracy stanowią fundament sukcesu, zarówno w edukacji, jak i w rozwoju zawodowym. W dobie szybkich zmian technologicznych, globalizacji i nowych modeli pracy zdecydowana większość zawodów wymaga nie tylko wiedzy specjalistycznej, ale przede wszystkim zdolności do efektywnego komunikowania się i pracy w zespołach. Paradoksalnie, w przestrzeni o rosnącej cyfryzacji właśnie umiejętności interpersonalne – trudne do automatyzacji – zyskują na wartości. Zgodnie z zaleceniami Rady Unii Europejskiej z dnia 22 maja 2018 roku dotyczącymi kluczowych kompetencji w procesie uczenia

<sup>1</sup> Witkowski J., *Kompetencje w edukacji szkolnej*, w zbiorze: Radzikowska K., *Dydaktyka rozwoju kompetencji proinnowacyjnych*, Warszawa, Centrum Edukacji Obywatelskiej, 2022.

się przez całe życie, kompetencje to zespół wiedzy, umiejętności oraz postaw, które razem tworzą zdolność do realizacji określonych działań. Wiedza to fakty, pojęcia, idee i teorie, które pomagają zrozumieć określone zagadnienie. Umiejętności to zdolności do przeprowadzania procesów poznawczych oraz wykorzystywania wiedzy w celu osiągnięcia określonych rezultatów. Postawy natomiast obejmują gotowość i chęć do działania w danym obszarze. Szkoła to miejsce pełne wyzwań, ale także ogromnego potencjału ukrytego w relacjach międzyludzkich. Badania jednoznacznie wskazują, że dobrostan ucznia jest ściśle związany z jakością komunikacji. Uczniowie napotykają wiele wyzwań: 44,7% z nich regularnie odczuwa stres związany z obowiązkami szkolnymi, a 40% pada ofiarą przemocy wśród rówieśników. Mimo to istnieje duży potencjał wsparcia: 83,2% uczniów ma sympatię do co najmniej jednego nauczyciela, a 50,7% wie, do kogo zwrócić się w kryzysowej sytuacji<sup>2</sup>. Statystyki te ujawniają fundamentalną prawdę: emocje i relacje mają bezpośredni wpływ na efektywność nauczania. Bezpieczny i rozumiany uczeń jest bardziej zaangażowany. Umiejętność konstruktywnej komunikacji oraz efektywnej współpracy nie są „miękkimi dodatkami” do programu nauczania, lecz kluczowymi kompetencjami XXI wieku. „Nauczyciel, który pozna swoje zalety i wady, słabości i mocne strony, może w pełni wspierać swoich uczniów w rozwoju”<sup>3</sup>. Współczesna szkoła funkcjonuje w rzeczywistości dynamicznych zmian społecznych, technologicznych i gospodarczych. W tym kontekście coraz wyraźniej dostrzega się, że sama wiedza przedmiotowa nie jest już wystarczającym przygotowaniem młodych ludzi do życia zawodowego i osobistego. Kluczowego znaczenia nabierają kompetencje komunikacyjne oraz umiejętność współpracy – fundamenty efektywnego funkcjonowania w społeczeństwie opartym na relacjach, informacji i ciągłym uczeniu się. Kompetencje te obejmują nie tylko zdolność jasnego wyrażania myśli, ale również umiejętność słuchania, interpretowania komunikatów oraz dostosowywania sposobu wypowiedzi do sytuacji i odbiorcy. W połączeniu z umiejętnością współpracy tworzą one zestaw kompetencji niezbędnych zarówno w pracy zespołowej, jak i w budowaniu relacji międzyludzkich. W życiu zawodowym umożliwiają sprawną realizację zadań, podejmowanie decyzji, rozwiązywanie konfliktów oraz adaptację do zmieniających się warunków. W życiu osobistym sprzyjają budowaniu relacji opartych na zaufaniu, empatii i wzajemnym zrozumieniu.

## **Jak rozwijać umiejętności uczniów niezbędne do efektywnej komunikacji**

Rozwijanie umiejętności komunikacyjnych wśród młodzieży nie może być działaniem przypadkowym, lecz wymaga starannego i systematycznego podejścia. Można skutecznie wspierać ten proces, dzieląc złożone pojęcie komunikacji na mniejsze elementy i regularnie je ćwicząc, co sprzyja doskonaleniu umiejętności. W tym procesie kluczowe jest skupienie się na trzech filarach: aktywnym słuchaniu, które wymaga zaangażowania się w dialog nie tylko słowem, ale i gestem; precyzyjnym formułowaniu wypowiedzi, ułatwiającym jasne wyrażenie

<sup>2</sup> Dębski M., Flis J., *Zdrowa szkoła. Ocena jakości relacji szkolnych w świetle ogólnopolskich wyników badań uczniów i nauczycieli*, Gdańsk, Fundacja Dbam o Mój Zasięg, 2022.

<sup>3</sup> Konarzewska A., *(Nie)zwykłe spotkania wokół godzin wychowawczych*, Warszawa, Oficyna Wydawnicza LOGOS, 2022.

myśli; oraz na umiejętnym udzielaniu i przyjmowaniu informacji zwrotnej. Ta ostatnia umiejętność jest szczególnie istotna, gdyż uczy konstruktywnego reagowania na uwagi i dostrzeżenia pozytywnych aspektów współpracy.

Takie usystematyzowane ćwiczenia naturalnie wpisują się w koncepcję linii rozwoju, która porządkuje zachowania ucznia od tych podstawowych, jak przewyciężanie rozproszenia, aż po zaawansowane techniki parafrazowania i wyłaniania głównych wątków rozmowy. W tym miejscu nieoceniona staje się rola nauczyciela jako mentora – modelując pożądaną zachowania na własnym przykładzie, pokazujemy uczniom w praktyce, jak powinien wyglądać dojrzały dialog. W praktyce szkolnej szczególnie ważne jest uświadomienie sobie, że jedna wypowiedź może być odebrana na kilka sposobów – w zależności od tego, na który „kanał” komunikacji jesteśmy najbardziej wyczuleni. Świadome modelowanie rozmowy wymaga zrozumienia głębszych mechanizmów, które wyjaśnia prof. Friedemann Schulz von Thun. Zauważa on, że nieporozumienia często wynikają z różnic w płaszczyznach przekazu: nadawca może skupiać się na faktach, podczas gdy odbiorca interpretuje słowa przez pryzmat relacji. Według jego koncepcji, każdy komunikat posiada cztery „warstwy”, a to, jak go odbierzemy, zależy od tego, którym z „czworga uszu” aktualnie słuchamy<sup>4</sup>.

Przykładem może być zdanie ucznia: „Ten temat jest dla mnie kompletnie niezrozumiały”.

Na poziomie treści merytorycznej uczeń sygnalizuje, że nie rozumie zagadnienia. Nauczyciel powinien wyjaśnić temat inaczej. Jednak ta wypowiedź może być odebrana przez ucho relacyjne jako krytyka metod nauczania. Może wywołać defensywność u nauczyciela. Na poziomie apelu uczeń prosi o ponowne wyjaśnienie lub zmianę podejścia, co wywiera presję na nauczycielu. Ucho ujawniania siebie pokazuje emocje ucznia jak zagubienie czy lęk.

W praktyce warto łączyć poziom rzeczowy z emocjonalnym. Nauczyciel może powiedzieć: „Dziękuję, że to mówisz. Spróbujmy podejść do tematu jeszcze raz – co jest dla ciebie najtrudniejsze?” Taka odpowiedź:

- ✔ uznaje problem zrozumienia,
- ✔ przyjmuje emocje ucznia,
- ✔ unika defensywności,
- ✔ reaguje konstruktywnie.

Aby uniknąć takich szumów komunikacyjnych i zapewnić lepsze porozumienie, niezbędne jest domykanie pętli komunikacyjnej poprzez wyjaśnianie intencji. Warto więc uczyć młodzież precyzowania swoich wypowiedzi, aby uniknąć błędnych interpretacji. Uczeń, zamiast rzucić ogólne stwierdzenie, mógłby dodać: „Bardzo mi zależy na zrozumieniu tego zagadnienia, ale

<sup>4</sup> Schulz von Thun F., *Sztuka rozmawiania. Rozwój osobowy*, Kraków, Wydawnictwo WAM, 2002.

utknąłem w tym konkretnym miejscu – czy możemy spróbować wyjaśnić to na innym przykładzie?”. Stosowanie tego modelu w codziennej pracy pomaga unikać nieporozumień i poprawia komunikację w klasie.

## Integracja zespołu klasowego jako warunek udanej współpracy

Dobrze zintegrowana klasa nie jest jedynie „dodatkiem”, ale realnym czynnikiem sprzyjającym uczeniu się. Więzy społeczne mają większy wpływ na osiągnięcia edukacyjne niż status materialny rodziny ucznia. Integracja to proces budowania wspólnoty, w której każdy czuje się odpowiedzialny za grupę. „Integracja jest działaniem długofalowym. Cały czas trzeba o nią zabiegać. My, nauczyciele, musimy stać na straży zjednoczenia klasowego zespołu. Pełna integracja zapewnia spokój, bezpieczeństwo, życzliwość i tolerancję każdemu podopiecznemu”<sup>5</sup>.

Zgodnie z teorią Bruce’a Tuckmana, każdy zespół przechodzi przez cztery fazy:

- ✓ Formowanie (Forming): uczniowie poznają się i potrzebują jasnych zasad. Nauczyciel powinien pełnić rolę lidera, organizować pierwsze kontakty i zapewnić jasne zasady oraz poczucie bezpieczeństwa.
- ✓ Ścieranie się (Storming): naturalnie pojawiają się konflikty i rywalizacja. Nauczyciel powinien facylitować rozmowy i modelować konstruktywne rozwiązywanie sporów.
- ✓ Normowanie (Norming): grupa wypracowuje wspólne zasady i buduje zaufanie. Warto oddawać uczniom więcej odpowiedzialności i zachęcać ich do współdecydowania o sprawach klasy.
- ✓ Działanie (Performing): zespół pracuje efektywnie i potrafi uczyć się wspólnie. Rola nauczyciela zmienia się w inspiratora, który skupia się na rozwijaniu konkretnych kompetencji.

Model Tuckmana ukazuje jedną kluczową kwestię – konflikt jest nieodłącznym i naturalnym elementem działania każdej grupy społecznej. Istotne jest to, że może on przebiegać na wiele różnych sposobów. Tutaj nauczyciel ma szansę, aby pomóc uczniom w konstruktywnym przejściu przez konflikt<sup>6</sup>.

### Narzędzia wspierające integrację i współpracę:

**Kontrakt klasowy:** ustalanie zasad wspólnie z uczniami wzmacnia ich poczucie odpowiedzialności za relacje w grupie. Ważne jest, aby regularnie, na przykład co pół roku, wracać do kontraktu i reflektować nad tym, które zasady są przestrzegane, a które wymagają poprawy.

<sup>5</sup> Konarzewska A., *Być (nie)zwykłym wychowawcą*, Warszawa, Warszawska Firma Wydawnicza, 2019

<sup>6</sup> Srokowski Ł., *Teorie i badania*, Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny MERITUM, 2017 nr 2.

**Modelowanie relacji:** nauczyciel, poprzez swoje zachowanie, takie jak uśmiech, kontakt wzrokowy i uważne słuchanie, kształtuje atmosferę w klasie. Dyrektywny i oceniający styl komunikacji nauczyciela często jest naśladowany przez uczniów w ich wzajemnych interakcjach.

**Wspólna refleksja po pracy grupowej:** kluczowym elementem sukcesu jest zaplanowanie czasu na podsumowanie nie tylko efektów zadania, ale również jakości współpracy. Pomocne pytania mogą brzmieć: „co ułatwiało mi uczestnictwo w projekcie?” oraz „co mogłoby poprawić naszą współpracę?”.

**Budowanie dobrostanu:** integracja wymaga poczucia bezpieczeństwa. Nauczyciel wspiera ten proces, doceniając mocne strony uczniów zamiast skupiać się na ich błędach oraz umożliwiając im podejmowanie decyzji w klasie.

Dzięki takiemu podejściu klasa staje się wspólnotą uczącą się, w której uczniowie biorą odpowiedzialność za siebie nawzajem oraz za atmosferę panującą w grupie.

## Praca projektowa i zespołowe rozwiązywanie problemów

„Metoda projektu oraz zespołowe rozwiązywanie problemów to jedne z najskuteczniejszych narzędzi rozwijania kompetencji proinnowacyjnych, takich jak współpraca, samodzielność myślenia czy liderstwo”<sup>7</sup>. Szczególnie wartościowe są:

### Efektywna organizacja zespołów jest kluczowa dla sukcesu projektów

Zestawiając uczniów o uzupełniających się umiejętnościach celowo, umożliwia się lepszą współpracę i wzajemne uczenie się. Losowo dobrani uczniowie uczą się współpracy z różnymi osobami, co jest przydatne w przyszłym życiu zawodowym. Samodzielny wybór daje uczniom komfort, ale wymaga monitorowania, aby uniknąć konfliktów. Przydzielając role w zespole upewnij się, że każdy uczeń ma ją przypisaną, by uniknąć sytuacji, gdzie jedna osoba wykonuje całą pracę.

### Rusztowania edukacyjne (scaffolding), jako wsparcie uczniów w samodzielnym działaniu poprzez dzielenie zadań na etapy

Zanim uczniowie rozpoczną projekt, przeprowadź lekcje przygotowawcze dotyczące planowania i komunikacji. Modelując rozpocznij od demonstracji, przejdź do wspólnej pracy, a następnie pozwól uczniom działać samodzielnie. Zamiast podawać rozwiązania, zadawaj pytania, które skłaniają uczniów do myślenia i samodzielnego rozwiązywania problemów.

<sup>7</sup> Witkowski J., *Kompetencje w edukacji szkolnej*, w zbiorze: Radzikowska K., *Dydaktyka rozwoju kompetencji proinnowacyjnych*, Warszawa, Centrum Edukacji Obywatelskiej, 2022.

## Refleksja nad procesem jest kluczowa dla trwałego uczenia się

Zaplanuj czas na refleksję po zakończeniu projektu. Zadaj pytania, które pomogą uczniom zrozumieć, co poszło dobrze, a co mogłoby być lepiej. Zachęcaj uczniów do zapisywania swoich doświadczeń i strategii, co pomoże im w przyszłości unikać tych samych błędów.

## Uczenie przez działanie

Organizuj tygodnie projektowe, podczas których tradycyjne lekcje zostają zawieszane, a uczniowie skupiają się na zadaniach interdyscyplinarnych. Pozwól uczniom decydować o projektach usprawniających szkołę, co buduje poczucie odpowiedzialności np. granty szkolne czy miejskie lub budżet uczniowski. Zachęcaj do korzystania z narzędzi do współpracy online, co rozwija umiejętności pracy w zespołach rozproszonych.

## Dobre nawyki w komunikacji nauczyciel – uczniowie

Budowanie relacji opartych na zaufaniu i otwartej komunikacji nie wymaga rewolucyjnych zmian w pracy nauczyciela. Często to drobne, konsekwentnie stosowane działania mają największy wpływ na atmosferę w klasie oraz zaangażowanie uczniów. „Nauczyciel może zauważyć korzystne zachowanie i nazwać je, uzasadniając, w jakich sytuacjach były widoczne. Wówczas docenianie jest adekwatne i wiarygodne. Warto też podkreślić prawidłową postawę, która uwidacznia się właśnie w zachowaniach”<sup>8</sup>. Jednak te działania ze strony nauczyciela nie przesądzają o osiągnięciu sukcesu merytorycznego ani nie zastępują specyficznych umiejętności niezbędnych do uzyskiwania dobrych ocen.

W codziennej praktyce dydaktycznej warto sięgać po proste strategie, które wzmacniają poczucie bezpieczeństwa i sprzyjają dialogowi. Jedną z nich jest zasada „2 minuty przez 10 dni”. Polega ona na świadomym poświęceniu krótkiego czasu uczniowi, z którym relacja jest trudna lub powierzchowna. Codzienna, dwuminutowa rozmowa niezwiązana z ocenami czy obowiązkami szkolnymi – o zainteresowaniach, pasjach czy codziennych sprawach – pozwala stopniowo budować nić porozumienia. Uczeń zaczyna dostrzegać nauczyciela jako osobę autentycznie zainteresowaną jego perspektywą, co obniża poziom napięcia i sprzyja otwartości.

Równie ważne jest uwzględnianie aktualnego stanu emocjonalnego uczniów. Proste ćwiczenie na początek lekcji „Jaki jest Twój nastrój w skali 1-10”<sup>9</sup> – czyli subiektywna ocena energii i samopoczucia – może stać się sygnałem, że nauczyciel widzi w uczniach nie tylko odbiorców wiedzy, ale również osoby z ich emocjami i ograniczeniami. Taka praktyka sprzyja budowaniu empatii oraz pozwala lepiej dostosować tempo i formę pracy do możliwości grupy. Kluczowym elementem komunikacji jest sposób formułowania komunikatów. Zastosowanie komunikatu „ja” zamiast ocen czy oskarżeń znacząco redukuje defensywność uczniów.

<sup>8</sup> Kupaj L., Krysa W., *Kompetencje coachingowe nauczycieli – Jak rozwijać potencjał ucznia w szkole*, Warszawa, Wolters Kluwer SA, 2014.

<sup>9</sup> Mechto P., Geppert O., *Trening Innowacyjnego Myślenia – Rozwiń swój kreatywny potencjał w 32 dni*, Gliwice, Wydawnictwo HELION, 2020.

Zamiast mówić: „nie uważasz na lekcji”, można powiedzieć: „trudno mi prowadzić zajęcia, kiedy część osób rozmawia. W ten sposób tracimy wspólnie czas”. Taka forma wypowiedzi nie atakuje ucznia, lecz pokazuje konsekwencje jego zachowania i otwiera przestrzeń do zmiany. „Najlepszą metodą, by dzieci się uczyły, jest dać im czas na dociekanie, próbowanie, popełnianie błędów oraz odnoszenie sukcesów i znów dociekanie”<sup>10</sup>. Książka Pernille Ripp „Uczyć (się) z pasją” to odpowiedź na wątpliwości nauczycieli, którzy zauważają problemy, ale jednocześnie uważają, że w obecnym zbiurokratyzowanym i sformalizowanym systemie, wprowadzenie rzeczywistych zmian jest niemożliwe. Dobrym rozwiązaniem wspierającym komunikację jest także wprowadzenie „skrzynki pytań i obaw”. Uczniowie mają możliwość anonimowego zgłaszania swoich wątpliwości, trudności czy tematów, które są dla nich ważne, ale trudne do poruszenia bezpośrednio. To narzędzie szczególnie dobrze sprawdza się w pracy z młodzieżą, dla której bariera wstydu lub lęku przed oceną może blokować otwartą rozmowę. W codziennej pracy warto również zwrócić uwagę na sposób doceniania uczniów. Skupienie się nie tylko na efektach, ale przede wszystkim na wysiłku i procesie uczenia się wzmacnia motywację wewnętrzną. Uczeń, który słyszy, że jego zaangażowanie zostało zauważone, jest bardziej skłonny do podejmowania kolejnych wyzwań i mniej obawia się popełniania błędów. Nie bez znaczenia pozostaje umiejętność reagowania w sytuacjach napięcia i stresu. Technika „stop-klatka”, polegająca na krótkim zatrzymaniu lekcji w momencie wzrostu emocji, daje przestrzeń na wyciszenie i refleksję. Kilkadziesiąt sekund ciszy, oddechu lub uporządkowania sytuacji może zapobiec eskalacji konfliktu i przywrócić konstruktywną atmosferę pracy. Wszystkie te działania mają wspólny mianownik – pokazują uczniom, że są ważni, słyszani i traktowani z szacunkiem. Warto pamiętać, że dla wielu młodych ludzi nauczyciel jest jedną z nielicznych dorosłych osób, które mogą modelować spokojną, empatyczną i konstruktywną komunikację. To właśnie w codziennych, pozornie drobnych interakcjach kształtują się wzorce relacji, które uczniowie przeniosą do swojego dorosłego życia. Budowanie zaufania nie jest procesem szybkim, ale jego efekty mają długofalowe znaczenie – zarówno dla jakości nauczania, jak i dla dobrostanu całej społeczności szkolnej.

## Zakończenie

Kompetencje komunikacyjne i współpraca w zespole nie są luksusem edukacyjnym – stanowią fundament skutecznego uczenia się, zdrowia psychicznego i przygotowania do współczesnego świata pracy. W dobie cyfryzacji i automatyzacji właśnie umiejętności interpersonalne, trudne do zastąpienia przez technologię, zyskują na wartości. Nauczyciele, którzy systematycznie rozwijają te kompetencje u uczniów – poprzez modelowanie, instrukcję, praktykę i feedback – inwestują w przyszłość swoich uczniów. Nie wymagajcie do tego dodatkowych zasobów czy rewolucji edukacyjnej. Jeśli szkoła ma przygotować uczniów do radzenia sobie w nieprzewidywalnym, dynamicznym świecie – to właśnie umiejętność komunikowania się, słuchania drugiego człowieka i efektywnej współpracy stanowią klucz do tego sukcesu. Wierzę, że to już ma miejsce. Życzę wszystkim uważności oraz pozytywnych relacji z każdą osobą.

<sup>10</sup> Ripp P., *Uczyć (się) z pasją – Jak sprawić, by uczenie (się) było fascynującą podróżą*, Warszawa, Wydawnictwo Dobra Literatura, 2017.

## Bibliografia

1. Dębski M., Flis J., *Zdrowa szkoła. Ocena jakości relacji szkolnych w świetle ogólnopolskich wyników badań uczniów i nauczycieli*, Gdańsk, Fundacja Dbam o Mój Zasięg, 2022.
2. Konarzewska A., *Być (nie)zwykłym wychowawcą*, Warszawa, Warszawska Firma Wydawnicza, 2019.
3. Konarzewska A., *(Nie)zwykłe spotkania wokół godzin wychowawczych*, Warszawa, Oficyna Wydawnicza LOGOS, 2022.
4. Kupaj L., Krysa W., *Kompetencje coachingowe nauczycieli – Jak rozwijać potencjał ucznia w szkole*, Warszawa, Wolters Kluwer SA, 2014.
5. Mechło P., Geppert O., *Trening Innowacyjnego Myślenia – Rozwiń swój kreatywny potencjał w 32 dni*, Gliwice, Wydawnictwo HELION, 2020.
6. Ripp P., *Uczyć (się) z pasją – Jak sprawić, by uczenie (się) było fascynującą podróżą*, tłum. E. Manthey, W. Musiał, Warszawa, Wydawnictwo Dobra Literatura, 2017.
7. Schulz von Thun F., *Sztuka rozmawiania. Rozwój osobowy*, tłum. P. Włodyga, Kraków, Wydawnictwo WAM, 2002.
8. Srokowski Ł., *Teorie i badania*, „Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny MERITUM”, 2017 nr 2.
9. Witkowski J., *Kompetencje w edukacji szkolnej*, w zbiorze: *Dydaktyka rozwoju kompetencji proinnowacyjnych*, red. K. Radzikowska, Warszawa, Centrum Edukacji Obywatelskiej, 2022.

**Jolanta Niewińska** – pedagożka, terapeutka oraz doradczynie zawodowa, która wierzy, że w każdym uczniu tkwi potencjał – czasem głęboko ukryty, ale zawsze wart odkrycia. W swojej pracy zawodowej wspiera nauczycieli oraz specjalistów w pracy z dziećmi o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych. Dzieli się swoimi doświadczeniami, inspiruje, a także proponuje strategie i rozwiązania, które działają w praktyce, a nie tylko na papierze, m.in. jako praktyk metod Kids' Skills czy Skillful Class, buduje w uczniach poczucie sprawczości. Posiada kwalifikacje terapeuty pedagogicznego, oligofrenopedagoga oraz terapeuty integracji sensorycznej. Jest specjalistką w zakresie prowadzenia szkoleń a także wykwalifikowanym edukatorem i terapeutą wspierającym osoby w spektrum autyzmu, co pozwala jej na holistyczne podejście do rozwoju dzieci. Entuzjastycznie wykorzystuje nowoczesne technologie w nauczaniu. Po pracy aktywnie spędza czas z przyjaciółmi na rowerze.

### KOMPETENCJE EMOCJONALNE UCZNIÓW A WSPÓŁPRACA W ZESPOLE

#### Znaczenie kompetencji emocjonalnych w kontekście edukacji i rynku pracy

Od kilkunastu lat w raportach oraz dokumentach strategicznych dotyczących całościowego uczenia się i rynku pracy kompetencje miękkie pojawiają się na listach najbardziej pożądanых. W Zaleceniu Rady Europy w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie określono osiem kompetencji kluczowych potrzebnych do samorealizacji, zdrowego i zrównoważonego stylu życia, szans na zatrudnienie, aktywnej postawy obywatelskiej i integracji społecznej<sup>1</sup>. Kompetencje osobiste, społeczne i w zakresie uczenia się wskazywane są w tym dokumencie jako jedna z grup kompetencji kluczowych, w ramach której wymieniono m.in.: radzenie sobie ze złożonością, krytyczną refleksję, podejmowanie decyzji, organizowanie swojej pracy i wytrwałość w działaniu, **odporność, radzenie sobie z niepewnością i stresem** oraz takie umiejętności sprzyjające budowaniu zespołów jak praca zespołowa, komunikowanie się i negocjowanie, okazywanie tolerancji, **rozumienie różnych punktów widzenia czy empatia**. Postawy kształtujące się na tej bazie to m.in. pozytywna postawa wobec własnego dobrostanu fizycznego i psychicznego, czy poszanowanie różnorodności i przewycięzanie uprzedzeń.

W Zintegrowanej Strategii Umiejętności 2030 podkreślono, że w świecie zdominowanym przez ICT i AI, szczególnym wyzwaniem jest rozwijanie umiejętności współpracy oraz komunikacji interpersonalnej<sup>2</sup>. Są one niezbędne do budowania zaufania w relacjach gospodarczych i społecznych, poprawy mechanizmów partycypacji społecznej i wpływu obywateli na życie publiczne, rozwiązywania konfliktów, które w coraz bardziej złożonych, interdyscyplinarnych czy międzykulturowych środowiskach pracy będą wymagały zaawansowanych zdolności komunikacyjnych, w tym mediacyjnych i negocjacyjnych. Starzenie się społeczeństw w rozwiniętych gospodarkach dodatkowo napędza popyt na kompetencje społeczne. Interakcje z osobami starszymi, nauczanie, mentoring oraz zarządzanie różnorodnością wiekową wymagają wysokiego poziomu **empatii i inteligencji emocjonalnej**. W kontekście szybko zachodzących zmian niezwykle ważne stają się też takie umiejętności jak **zdolność do autorefleksji, zachowania odporności, radzenie sobie z niepewnością i złożonością, czy wspierania swojego dobrostanu fizycznego i emocjonalnego**.

<sup>1</sup> Zalecenie Rady Europy z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej (2018/C 189/01).

<sup>2</sup> Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030, <https://www.gov.pl/web/edukacja/zintegrowana-strategia-umiejtnosci-2030-czesc-szczegolowa-dokument-przyjety-przez-rade-ministrow>, dostęp: 5.10.2025.

Zgodnie z kluczowymi raportami znaczenie kompetencji miękkich będzie rosnąć w najbliższych latach. Według raportu World Economic Forum w perspektywie roku 2030 fundamentem efektywności będą umiejętności kognitywne, etyka oraz umiejętność pracy z innymi<sup>3</sup>. **Empatia i aktywne słuchanie** znalazły się w pierwszej dziesiątce najważniejszych kompetencji miękkich pracowników, które będą decydowały o ich konkurencyjności na rynku pracy za pięć lat. W obliczu postępu technologicznego i rozwoju sztucznej inteligencji kompetencje społeczno-emocjonalne stają się kluczowym czynnikiem odróżniającym ludzi od maszyn, stanowiąc fundament sukcesu na ewoluującym rynku pracy. Również przywództwo i wywieranie wpływu społecznego opierają się na empatii oraz aktywnym słuchaniu, a bez zrozumienia różnych punktów widzenia i poszanowania różnorodności, niemożliwe jest budowanie trwałych relacji ze współpracownikami i partnerami biznesowymi oraz efektywne zarządzanie talentami.

W ramach Projektu Arystoteles firmy Google<sup>4</sup> przebadano 180 zespołów pracowniczych za pomocą 250 parametrów, szukając algorytmu, według którego można tworzyć najlepiej współpracujące i efektywne zespoły. Badania pokazały, że doświadczenie, umiejętności, stopień podobieństwa członków zespołu, zbieżność charakterów, ekstrawertyzm czy introwertyzm, płeć ani staż pracy nie mają znaczącego wpływu na efektywność zespołu. Kluczowe okazały się dwa czynniki: stworzenie warunków, w których członkowie zespołu mogą się otwarcie wypowiedzieć na ważne dla nich tematy oraz poziom **empatii**. Wyniki tych badań potwierdziło również badanie brytyjskiej organizacji Lady Geek, które udowodniło, że poziom empatii członków zespołu jest silnie skorelowany z wynikami finansowymi i wzrostem firmy.

W ostatnich latach kompetencje społeczno-emocjonalne nie tylko nie tracą na znaczeniu, ale stają się najważniejszym elementem przewagi konkurencyjnej pracowników, umożliwiając im skuteczne korzystanie z technologii, adaptację do zmian oraz budowanie trwałych relacji interpersonalnych w dynamicznie zmieniającym się świecie. W związku z tym współczesna szkoła stoi przed wyzwaniem, w którym kompetencje społeczno-emocjonalne stają się fundamentem nie tylko przyszłego sukcesu zawodowego uczniów, ale również codziennego dobrostanu nauczycieli i uczniów. Inwestowanie w empatię, odporność czy umiejętność współpracy pozwala na stworzenie bezpiecznego środowiska, w którym każdy członek społeczności szkolnej może poczuć się autentyczny i budować trwałe relacje z innymi. Według Brené Brown, amerykańskiej badaczki i profesor na Uniwersytecie w Houston, **wrażliwość** członków zespołu, czy to w firmie, czy w klasie szkolnej, jest „fundamentem, na którym buduje się wszystko inne”<sup>5</sup>. Jeżeli członkowie zespołu mają odwagę, by otwarcie mówić o swoich emocjach i potrzebach, przyznać się do niewiedzy, błędu, czy prosić o pomoc, ich relacje są autentyczne i buduje się między nimi zaufanie. W zespołach klasowych, w których uczniom towarzyszy poczucie bezpieczeństwa psychologicznego, uczniowie z większą swobodą dzielą się pomysłami, co

<sup>3</sup> World Economic Forum, Future of Jobs Report 2025, <https://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2025/>, dostęp: 5.10.2025.

<sup>4</sup> Lebda D., *Empatia się opłaca*, Coaching, 2017 nr 1.

<sup>5</sup> Brown B., *Z wielką odwagą*, tłum. A. Owsiak, Warszawa, Laurum, 2021.

bezpośrednio poprawia atmosferę i otwiera przestrzeń na kreatywne myślenie. Relacja oparta na akceptacji wrażliwości pozwala na ekspozycję społeczną bez lęku przed odrzuceniem. Pozytywny klimat społeczny szkoły czy klasy, w tym akceptacja emocjonalnej wrażliwości, znacząco redukuje stres i przekłada się na większą łatwość uczenia się oraz lepsze przyswajanie nowej wiedzy i umiejętności. To naszą rolą jako nauczycieli i wychowawców jest tworzyć w szkołach warunki, w których uczniowie będą mogli rozwijać kompetencje emocjonalne.

## Rozwijanie samoświadomości i samoregulacji emocjonalnej uczniów

Samoświadomość jest jednym z fundamentów regulacji emocjonalnej oraz funkcjonowania w grupie. Żeby efektywnie współpracować z innymi, uczeń musi najpierw zrozumieć siebie. Na **samoświadomość emocjonalną** składają się takie umiejętności jak: świadomość własnych przeżyć emocjonalnych, akceptacja swojego emocjonalnego doświadczenia, umiejętność różnicowania i opisywania emocji (np. ocena ich natężenia), łączenie emocji z potrzebami<sup>6</sup>.

W jaki sposób samoświadomość przekłada się na jakość codziennego funkcjonowania w sytuacjach szkolnych? Jeżeli uczeń potrafi określić, jakie emocje przeżywa w konkretnej sytuacji, nazwać je oraz połączyć z ważnymi dla niego potrzebami, będzie mu łatwiej traktować emocje jako ważny sygnał, a nie trudny i niechciany element swojego doświadczenia. Łatwiej będzie mu poradzić sobie z emocjami w konstruktywny sposób, rozpoznać źródła emocji, zrozumieć, dlaczego np. dany problem w grupie wywołuje w nim frustrację czy złość, a następnie wykorzystać sposoby ułatwiające rozładowanie napięcia lub poprosić kogoś o pomoc. Pomaga to również w sytuacjach trudnych społecznie reagować w sposób asertywny, a nie agresywny.

Warto wykorzystywać codzienne sytuacje z życia klasy oraz sytuacje edukacyjne do rozwijania samoświadomości emocjonalnej i wprowadzać rutyny, które będą temu służyły.

- ✔ Zaczynij dzień od powitania i pytania: „Jak się dzisiaj czujecie?”.
- ✔ Na zakończenie tygodnia zapytaj: „Z jakimi emocjami kończycie ten tydzień?” lub „Jakie emocje towarzyszyły wam w tym tygodniu podczas wspólnej pracy?”.
- ✔ W przypadku impasu w pracy zespołowej zrób krótką przerwę i powiedz: „Zatrzymajmy się na 2 minuty. Proszę, żeby każdy nazwał swój obecny stan emocjonalny, a dopiero potem wrócimy do zadania”. Pamiętaj, żeby nie naciskać, jeśli ktoś nie chce odpowiadać. Dla części uczniów takie pytanie może być niekomfortowe.
- ✔ Po lekturze lub obejrzeniu filmu, poproś uczniów, by napisali krótki list lub monolog wewnętrzny z perspektywy postaci.

Kolejna grupa umiejętności emocjonalnych to **samokontrola** – kluczowa, aby uczeń mógł realizować swoje cele rozwojowe, budować trwałe relacje z innymi oraz żeby emocje nie

<sup>6</sup> Rosenberg M. B., *Porozumienie bez przemocy. O języku życia*, tłum. M. Markocka-Pepol, Warszawa, Czarna Owca, 2020.

dezorganizowały pracy grupy. Na samokontrolę składają się takie umiejętności jak: równowaga i kontrola emocjonalna, zdolność regulowania procesów emocjonalnych za pomocą procesów poznawczych, zdolność do radzenia sobie ze stresem, umiejętność konstruktywnego odreagowania stresu<sup>7</sup>.

Możesz wykorzystać codzienne sytuacje oraz tworzyć rutyny, które będą sprzyjać treningowi samokontroli emocjonalnej:

- ✔ Stwórz kontrolowany moment na wyrażenie nieprzyjemnych emocji. Uczniowie, którzy czują złość lub niezadowolenie w związku z pracą (np. zadaniem, oceną), mają 60 sekund, by opisać swój problem bez obwiniania innych, używając języka „Ja” (np. „Czuję frustrację, bo...”). Następnie uczeń przy wsparciu klasy i nauczyciela szuka neutralnego rozwiązania.
- ✔ Przed sporną dyskusją (np. na temat historyczny, społeczny), ustalcie i przypomnijcie zasady konstruktywnej dyskusji: mów językiem faktów, nie oceniaj osoby, wstrzymaj się z odpowiedzią 3 sekundy po tym, jak kolega skończy mówić, używaj „języka Ja”.
- ✔ Poproś każdego ucznia o stworzenie „Emocjonalnego planu A, B i C” na wypadek, gdy poczuje silną złość lub bezradność w trakcie zajęć. Na przykład: plan A – oddychanie 3 razy, plan B – poproszenie o minutę przerwy, plan C – dyskretne zasygnalizowanie nauczycielowi, że jest problem.

Bardzo ważne jest też akceptowanie uczuć uczniów, nawet jeśli nie możemy zaakceptować ich zachowania. Dzięki **akceptacji i odzwierciedlaniu**<sup>8</sup> (dostrzeżeniu i nazwaniu) uczuć uczniów, zamiast ich negocjowania pokazujemy, że odczuwanie emocji jest naturalnym elementem naszego ludzkiego doświadczenia. Pomagamy też nazwać to, co uczeń czuje w danym momencie, stwarzamy okazję do dialogu. Jeżeli zachowanie pod wpływem emocji jest nieakceptowalne, to zastanówmy się wspólnie, jak można zareagować inaczej, ale nie negujemy emocji ucznia. Dostosuj też język, którego używasz, aby był bardziej empatyczny<sup>9</sup> i pozostawiał przestrzeń dla emocji uczniów:

- ✔ Zamiast: „Przesadzasz, to nic takiego”, warto powiedzieć na przykład: „Widzę, że to dla ciebie trudne. Czy chcesz opowiedzieć mi więcej o tym, co jest dla ciebie najtrudniejsze w tej sytuacji/zadaniu?”
- ✔ Zamiast: „Musisz się wziąć w garść” powiedz raczej: „Jestem tu dla ciebie. Jeśli chcesz, możemy wspólnie poszukać rozwiązania”.

<sup>7</sup> Goleman D., *Inteligencja emocjonalna*, tłum. A. Jankowski, Poznań, Media Rodzina, 1997.

<sup>8</sup> Faber A., Mazlish E., *Jak mówić do nastolatków, żeby nas słuchały. Jak słuchać, żeby do nas mówiły*, tłum. B. Horosiewicz, Poznań, Media Rodzina, 2006.

<sup>9</sup> Rosenberg M. B., op. cit.

- ✔ Zamiast defensywnego: „ale ja uważam...” użyj empatycznego: „rozumiem, że twoje zdanie jest inne. Chcę ci wytłumaczyć, dlaczego ja myślę inaczej/jak ja widzę ten problem”.

Najważniejszym narzędziem w rękach dorosłego (rodzica, nauczyciela) jest **modelowanie zachowań**<sup>10</sup>. Kiedy nauczyciel sam nazywa własne emocje i pokazuje, jakie stosuje techniki samoregulacji, daje uczniom najbardziej autentyczną lekcję. Możesz na przykład powiedzieć: „Jestem teraz sfrustrowany/a, bo prezentacja nie działa. Wezmę głęboki oddech i spróbuję raz jeszcze. Jeśli nie zadziała, poproszę o pomoc”.

Warto również docenić wszelkie przejawy konstruktywnych zachowań służących nazywaniu emocji i samoregulacji. Na przykład, kiedy uczeń mimo trudnej sytuacji komunikacyjnej i silnych emocji wyraził swoje zdanie i potrzeby w konstruktywny sposób, możemy powiedzieć: „Kiedy mówisz do koleżanki w ten sposób o swoich oczekiwaniach, czuję dumę. Wiem, że to nie było dla ciebie łatwe, ale myślę, że dzięki takiemu komunikatowi łatwiej się porozumiecie”.

## **Kompetencje emocjonalne uczniów a rozwiązywanie konfliktów i budowanie pozytywnej atmosfery w zespole**

Oprócz wspomnianych wcześniej kompetencji emocjonalnych składających się na samoświadomość i samoregulację emocjonalną warto jeszcze wymienić te, które ułatwiają konstruktywną komunikację w sytuacjach społecznych. Goleman zalicza do nich wiedzę na temat natury relacji interpersonalnych, znajomość kulturowych reguł i norm emocjonalnych, umiejętność wyrażania emocji w akceptowalny społecznie sposób i **empatię**<sup>11</sup>.

Inteligencja emocjonalna stanowi niezbędny fundament inteligencji społecznej, gdyż zrozumienie i regulacja własnych emocji są warunkami koniecznymi do sprawnego poruszania się w świecie relacji. Dzięki kompetencjom emocjonalnym, zyskujemy zdolność do trafnego odczytywania sygnałów pozawerbalnych oraz dynamiki grupowej, co bezpośrednio przekłada się na efektywność w działaniu społecznym. Osoba inteligentna emocjonalnie potrafi nie tylko rozpoznawać nastroje innych, ale też świadomie kształtować interakcje, budując satysfakcjonujące relacje.

Inteligentny emocjonalnie uczeń potrafi patrzeć na sytuację z perspektywy kolegi lub koleżanki, łatwiej mu zaakceptować fakt, że inni mogą mieć inne priorytety, obawy, style pracy, inaczej radzą sobie ze stresem czy presją. Przyjmowanie perspektywy jest więc w pewnym sensie motorem efektywnej współpracy, ponieważ umożliwia zrozumienie potrzeb i stanów emocjonalnych innych oraz akceptację różnic między ludźmi. Przyjmowanie innej perspektywy oraz umiejętność wyrażania swoich potrzeb i oczekiwań w sposób jasny i stanowczy, ale z szacunkiem dla uczuć i granic innych daje poczucie bycia usłyszonym, buduje szacunek i trwałe relacje w grupie.

<sup>10</sup> Elias M. E., Tobias S. E., Friedlander B. S., *Dziecko emocjonalnie inteligentne*, tłum. J. Szulgit, Poznań, Moderski i S-ka, 1998.

<sup>11</sup> Goleman D., op. cit.

Opisane kompetencje mają też kluczowe znaczenie w rozwiązywaniu sytuacji konfliktowych. Osoby, które posiadają wysokie kompetencje emocjonalne postrzegają różnicę zdań jako naturalny element współpracy i szansę na znalezienie najlepszego rozwiązania, nowej jakości, a nie pole do walki i dominacji. Zespół wysoko empatyczny będzie częściej poszukiwał rozwiązań, w których obie strony zyskują (typu win-win).

Kompetencje emocjonalne przekładają się również na umiejętność zachęcania innych do działania, doceniania ich wkładu i tworzenia pozytywnej atmosfery, która sprzyja otwartej wymianie pomysłów i rozwojowi członków zespołu.

## **Wykorzystanie sytuacji z życia codziennego do rozwijania empatii i doskonalenia umiejętności regulacji emocji**

Najczęściej empatię definiuje się jako „współodczuwanie, emocjonalne porozumienie z drugim człowiekiem [które] leży u podstaw identyfikacji i psychicznego zrozumienia innych”<sup>12</sup>. Daniel Goleman definiuje ją znacznie szerzej. Oprócz zdolności do współodczuwania wskazuje też na istnienie empatii kognitywnej, która pozwala przyjmować inny punkt widzenia i odróżniać własne stany emocjonalne od emocji innych osób oraz tak zwaną troskę empatyczną, która pozwala nam troszczyć się o innych oraz mobilizować do niesienia pomocy<sup>13</sup>. Takie szerokie ujęcie tematu rzuca całkiem inne światło na możliwości rozwijania empatii jako zestawu umiejętności, a nie tylko danej nam na poziomie biologicznym zdolności współodczuwania. Możemy z powodzeniem tworzyć w szkołach sytuacje sprzyjające rozwijaniu przez uczniów umiejętności empatycznych oraz wykorzystywać naturalnie pojawiające się okazje.

- ✔ Zróbcie mapę emocjonalnych potrzeb zespołu – przed rozpoczęciem dużego projektu, każdy uczeń zapisuje (anonimowo): Czego najbardziej się obawia w pracy grupowej? Co jest dla niego/niej kluczowe, by czuć się bezpiecznie? Nauczyciel omawia zebrane potrzeby i ustala z grupą „Zasady emocjonalne zespołu” na podstawie tych informacji. Mapę można na bieżąco modyfikować.
- ✔ Wykorzystaj grupowe zadanie/projekt, który poszedł źle. Zapytaj o refleksje: Jakie emocje czują teraz członkowie zespołu, którzy pracowali? Co mogło być przyczyną tego, że nie wykonaliście zadania?
- ✔ W sytuacji konfliktu zadaj uczniom pytania, które pozwolą im przeanalizować konflikt, skonfrontować się z własnymi emocjami oraz spojrzeć na sytuację oczami kolegi/koleżanki: Co czułeś w tej sytuacji? Jak widzisz ten problem? Co czujesz? Czego potrzebujesz? Jak się zachowałeś? Co mogłeś zrobić inaczej? Jak myślisz, co poczuł twój kolega, kiedy...? Co byś czuł, gdybyś to ty był z tej drugiej strony? Czy zgodziłbyś się na rozwiązanie, które proponujesz, gdyby twój kolega je zaproponował?

<sup>12</sup> Sillamy N., *Słownik psychologii*, tłum. K. Jarosz, Katowice, Wydawnictwo „Książnica”, 1995.

<sup>13</sup> Goleman D., *Focus. Sztuka koncentracji jako ukryte dążenie do doskonałości*, tłum. P. Szymczak, Poznań, Media Rodzina, 2014.

Warto też wykorzystywać jak najczęściej takie metody i rozwiązania takie, jak:

- ✓ **dyskusje i debaty**, dzięki którym uczniowie rozwijają umiejętności komunikowania się, argumentowania bez agresji oraz akceptacji odmiennych poglądów,
- ✓ **praca w grupach i projekty**, jako naturalne „laboratorium relacji”, w którym uczniowie muszą wyjść poza teorię i zmierzyć się z dynamiką grupy, wspólnie formułować cele, negocjować zasady,
- ✓ **gry symulacyjne i odgrywanie ról**, ponieważ pozwalają w bezpiecznych warunkach „przetestować” wrażliwość, uczyć się asertywności oraz trenować reakcje w trudnych sytuacjach społecznych bez ryzyka realnej porażki,
- ✓ **wolontariat**, który w naturalny sposób stymuluje empatię, ucząc dostrzegania potrzeb innych oraz przyjmowania odmiennych perspektyw,
- ✓ **mediacje rówieśnicze**<sup>14</sup>, które służą konstruktywnemu rozwiązywaniu konfliktów, ale też pozwalają rozwijać umiejętność aktywnego słuchania, konstruktywnego wyrażania emocji, akceptowania różnic między ludźmi, różnych punktów widzenia, wyrażania swoich potrzeb i prezentowania stanowiska z poszanowaniem granic innych osób.

Powyższe metody przenoszą środek ciężkości z teorii na doświadczenie. Kompetencje emocjonalne, podobnie jak jazda na rowerze, wymagają doskonalenia w działaniu. Na przykład doświadczenia osób zajmujących się wolontariatem pokazują, że im częściej działamy na rzecz innych, tym bardziej stajemy się uważni na potrzeby innych osób.

Istnieje też sprzężenie zwrotne pomiędzy poziomem kompetencji emocjonalnych a dynamiką i jakością relacji w grupie, gdzie oba te elementy wzajemnie się wzmacniają. Z jednej strony, rozwinięta samoświadomość i samoregulacja emocjonalna oraz empatia stanowią fundament bezpieczeństwa psychologicznego, co bezpośrednio przekłada się na wyższą jakość komunikacji oraz efektywność współpracy zespołowej. Z drugiej strony, to właśnie autentyczne bycie w relacji z innymi wymusza na nas praktyczne trenowanie tych umiejętności. Dlatego właśnie tworzenie okazji do wspólnych działań uczniów, a także uczniów i nauczycieli jest kluczowe – pozwala kształtować jednocześnie silne, świadome i wrażliwe jednostki oraz zintegrowane i odporne na kryzysy wspólnoty.

## Sposoby na dbanie o swój dobrostan psychiczny

Jeśli chcemy rozwijać kompetencje emocjonalne uczniów, warto też wprowadzić do codziennej praktyki techniki **uważności**<sup>15</sup>. Uważność uczy uczniów kierowania uwagi do wewnątrz

<sup>14</sup> Duda A. K., Skrzypek W., Mróz A., Koperna P., Sobieszczkańska K., Zawisza-Wilk E., *Masz prawo do mediacji w szkole*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2019.

<sup>15</sup> Snel E., *Daj przestrzeń i bądź blisko. Mindfulness dla rodziców i ich nastolatków*, tłum. M. Kurmańska, Warszawa, Wydawnictwo Co Ja Na To, 2018.

bez oceniania tego, co tam zastaną, pozwala zaakceptować emocje jako ważny sygnał, w miejsce walki z emocją, która zwykle tylko potęguje napięcie. Uważność buduje przestrzeń między bodźcem (np. zaczepka kolegi) a reakcją (np. uderzenie). W chwili ciszy, kiedy uczeń koncentruje się na oddechu, zyskuje szansę na wybór odpowiedzi, która będzie konstruktywna.

Stres w szkole jest nieunikniony, ale uważność zmienia sposób, w jaki ciało na niego reaguje. Techniki oddechowe bezpośrednio stymulują nerw błędny, który aktywuje układ przywspółczulny (odpowiedzialny za uspokojenie). Regularna praktyka „kotwiczenia” uwagi w ciele lub oddechu sprawia, że układ nerwowy staje się mniej reaktywny.

Kluczowym efektem tych technik jest też wzmocnienie procesów poznawczych, które umożliwiają konstruktywne regulowanie nastroju i lepsze radzenie sobie w wymagających sytuacjach społecznych. Uważność pozwala też uwolnić się od destrukcyjnych schematów myślowych. W rezultacie mindfulness nie tylko redukuje bieżące napięcie, ale wyposaża uczniów w narzędzia niezbędne do dojrzałego i empatycznego funkcjonowania w każdym zespole.

Proste ćwiczenia uważności, które można zastosować na lekcji:

- ✔ Wykorzystaj momenty przejścia pomiędzy częściami lekcji jako okazję do ćwiczenia uważności. Poproś uczniów, by skupili się na oddechu przez 30 sekund lub świadomie zauważyli 3 rzeczy w sali.
- ✔ Technika 3-sekund: przed stresującym momentem poproś o zatrzymanie się, głęboki wdech, skupienie na tym, co jest „tu i teraz”.
- ✔ Poproś uczniów, żeby wygodnie usiedli, rozejrzeli się dokoła siebie i świadomie zauważyli 5 rzeczy, które widzą, 4 rzeczy, które mogą dotknąć, 3 dźwięki, które słyszą, 2 zapachy i 1 swoje odczucie.

W codziennym pośpiechu łatwo utracić kontakt z własnymi emocjami, co bezpośrednio wpływa na naszą odporność i zdolność reagowania na potrzeby uczniów. Praktyki uważności możemy wykorzystać również jako niezbędny element własnej higieny psychicznej.<sup>16</sup> Pamiętajmy, że dbanie o własny dobrostan to nie luksus, lecz fundamentalny warunek – zgodnie z zasadą „maski tlenowej”, musimy najpierw zaopiekować się sobą, by posiadać zasoby do autentycznego wspierania innych. Regularny powrót do „tu i teraz” buduje kondycję niezbędną do zachowania spokoju, który jest fundamentem bezpiecznej i sprzyjającej nauce atmosfery w klasie.

Postaraj się też na co dzień dbać o swoją kondycję psychiczną utrzymując wartościowe relacje z ludźmi, aktywność fizyczną dostosowaną do Twoich preferencji i kondycji, kontakt z naturą. Równie korzystne z punktu widzenia naszej odporności emocjonalnej i psychicznego dobrostanu może być oddawanie się ulubionym aktywnościom (takim jak czytanie czy słuchanie

<sup>16</sup> Snel E., op. cit.

muzyki) oraz pielęgnowanie pasji. Pamiętaj, „żeby być empatycznym dla innych, trzeba okazać empatię samemu sobie”<sup>17</sup>.

## Podsumowanie

Dla konstruktywnego funkcjonowania w grupie i efektywnej współpracy kluczowe jest połączenie kompetencji intrapersonalnych (związanych z „ja”) i interpersonalnych (związanych z relacjami). Samoświadomość stanowi fundament – bez rozpoznania własnych emocji nie można nimi zarządzać ani odczytywać emocji innych.

Samoregulacja umożliwia utrzymanie stabilności emocjonalnej w stresujących lub konflikto- wych sytuacjach, co jest niezbędne, by realizować cele osobiste i nie destabilizować pracy zespołu. Pozwala to na powstrzymanie się od natychmiastowej, destrukcyjnej reakcji, otwartość na zmianę kierunku działań lub przyjęcie innej propozycji, nawet jeśli nie jest to pierwotny pomysł ucznia, a w efekcie także zdolność do przedkładania celu zespołu nad własne ambicje i odpowiedzialność za powierzone zadania.

Empatia i umiejętność przyjmowania perspektywy jest kluczowa do budowania zaufania, dawania i przyjmowania wsparcia oraz rozwiązywania konfliktów. Umiejętność przyjęcia perspektywy innej osoby, zrozumienia jej motywacji i stanu emocjonalnego, nawet jeśli jej działania wydają się irracjonalne, skupienie uwagi na tym, co mówi i potwierdzanie jej uczuć, buduje zaufanie w grupie, sprzyja otwartej komunikacji, pomaga zapobiegać nieporozumieniom i rozwiązywać konflikty.

W sytuacji permanentnej zmiany i szybkiego postępu technologicznego, to właśnie unikalne „ludzkie” zdolności stanowią o przewadze konkurencyjnej na rynku pracy. Kluczowe dla nowoczesnego pracownika są: odporność oraz zdolność radzenia sobie ze złożonością i niepewnością. To one pozwalają na sprawne podejmowanie decyzji w warunkach stresu. Bez zrozumienia różnych punktów widzenia i poszanowania różnorodności, niemożliwe jest natomiast budowanie trwałych relacji i efektywne zarządzanie talentami. Edukacja w zakresie kompetencji emocjonalnych to zatem coś więcej niż dbanie o dobrostan psychiczny uczniów. To strategiczne przygotowanie ich do zarządzania własnymi emocjami, konfliktami i sprawnego komunikowania się w świecie, w którym technologia jest narzędziem, ale to człowiek pozostaje twórcą relacji.

**Oświadczenie o wykorzystaniu narzędzi AI:** W przygotowaniu artykułu posłużyłam się następującymi narzędziami cyfrowymi wykorzystującymi generatywną sztuczną inteligencję: Google Notebook LM (desk research), Google Gemini (propozycje ćwiczeń i rutyn do zastosowania na lekcjach). Użyłam tych narzędzi w sposób odpowiedzialny i etyczny, z poszanowaniem praw autorskich, prywatności i środowiska.

<sup>17</sup> Rosenberg M.B., op. cit.

## Bibliografia

1. Brown B., *Z wielką odwagą*, tłum. A. Owsiak, Warszawa, Laurum, 2021.
2. Duda Anna K., Skrzypek W., Mróz A., Koperna P., Sobieszczańska K., Zawisza-Wilk E., *Masz prawo do mediacji w szkole*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2019.
3. Elias M. E., Tobias S. E., Friedlander B. S., *Dziecko emocjonalnie inteligentne*, tłum. J. Szulgit, Poznań, Moderski i S-ka, 1998.
4. Faber A., Mazlish E., *Jak mówić do nastolatków, żeby nas słuchały. Jak słuchać, żeby do nas mówiły*, tłum. B. Horosiewicz, Poznań, Media Rodzina, 2006.
5. Goleman D., *Focus. Sztuka koncentracji jako ukryte dążenie do doskonałości*, tłum. P. Szymczak, Poznań, Media Rodzina, 2014.
6. Goleman D., *Inteligencja emocjonalna*, tłum. A. Jankowski, Poznań, Media Rodzina, 1997.
7. Holler I., *Porozumienie bez przemocy. Ćwiczenia*, tłum. A. Pietlicka, A. Stelmaszyńska, Warszawa, Jacek Santorski & Co. Agencja Wydawnicza, 2007.
8. Kabat-Zinn J., *Życie, piękna katastrofa*, tłum. R. Skrzypczak, Warszawa, Czarna Owca, 2018.
9. Lebda D., *Empatia się opłaca*, "Coaching", 2017 nr 1.
10. Rosenberg M. B., *Porozumienie bez przemocy. O języku życia*, tłum. M. Markocka-Pepol, Warszawa, Czarna Owca, 2020.
11. Sillamy N., *Słownik psychologii*, tłum. K. Jarosz, Katowice, Wydawnictwo „Książnica”, 1995.
12. Snel E., *Daj przestrzeń i bądź blisko. Mindfulness dla rodziców i ich nastolatków*, tłum. M. Kurmańska, Warszawa, Wydawnictwo Co Ja Na To, 2018.
13. World Economic Forum, *Future of Jobs Report 2025*, <https://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2025/>, dostęp: 5.10.2025.
14. Zalecenie Rady Europy z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej (2018/C 189/01).
15. Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030, <https://www.gov.pl/web/edukacja/zintegrowana-strategia-umiejtnosci-2030-czesc-szczegolowa--dokument-przyjety-przez-rade-ministrow>, dostęp: 5.10.2025.

**Katarzyna Drzewiecka-Tymkiewicz** – psycholożka, doradczyni zawodowa, z wieloletnim doświadczeniem w pracy w gimnazjum, przedszkolach i poradni psychologiczno-pedagogicznej, mediatorka szkolna. Doświadczona koordynatorka młodzieżowych projektów prospołecznych oraz entuzjastka wykorzystania mediacji w środowiskach oświatowych. Chętnie dzieli się swoim doświadczeniem i rozwiązaniami z praktyki szkolnej. Od 2016 r. jako nauczycielka konsultantka w ROM-E „Metis” w Katowicach projektuje i prowadzi szkolenia z zakresu doradztwa zawodowego, rozwijania kompetencji miękkich w tym wykorzystania technik mediacyjnych oraz doskonalenia umiejętności wychowawczych, aktywizowania społecznego i zawodowego uczniów. Prywatnie książkoliczka i niepoprawny łasuch.



# Relacje z warsztatów

## SPOTKANIE I



### Uczestnicy warsztatów

W warsztatach uczestniczyła różnorodna grupa nauczycieli i specjalistów z zakresu edukacji, reprezentująca głównie szkoły ponadpodstawowe. Wśród uczestników znaleźli się również doradcy zawodowi oraz osoby pracujące ze studentami. Grupa liczyła ok. 20 osób, pracujących w czterech zespołach projektowych. Większość uczestników posiada wieloletnie doświadczenie zawodowe (15–20 lat i więcej), jednak w warsztacie brały udział także osoby z krótszym stażem pracy. Część uczestników pochodziła z tych samych placówek, jednak cała grupa była zróżnicowana pod względem miejsca pracy oraz reprezentowanych środowisk edukacyjnych.

### Adresaci projektowanych rozwiązań

Rozwiązania oscylowały głównie wokół pomocy dydaktycznych dla nauczycieli, takich jak gotowy scenariusz lekcji lub instrukcja przeprowadzenia konkretnej aktywności w czasie zajęć. Pośrednimi odbiorcami projektowanych rozwiązań byli jednak uczniowie (konkretnych szkół lub klas, które były określane przez każdą grupę projektową indywidualnie).

### Wyzwania sformułowane podczas warsztatów

Podczas warsztatów uczestnicy zidentyfikowali szereg wyzwań dotyczących funkcjonowania uczniów w środowisku szkolnym, relacji rówieśniczych oraz skuteczności metod dydaktycznych. Problemy sformułowane przez zespoły projektowe koncentrowały się wokół kwestii poczucia własnej wartości, relacji społecznych, radzenia sobie z emocjami oraz efektywności nauczania. Wśród najczęściej pojawiających się wyzwań znalazły się:

- ✔ Trudności uczniów w kontaktach społecznych wynikające z braku pewności siebie i niskiego poczucia własnej wartości. Uczniowie przeżywający stres w klasie często wycofują się z życia społeczności szkolnej, co prowadzi do ich wykluczenia z grupy rówieśniczej.
- ✔ Lęk przed oceną i ośmieszeniem wśród uczniów szkół ponadpodstawowych, zwłaszcza podczas wystąpień publicznych. Uczestnicy zauważyli, że ciągła obecność w świecie cyfrowym i mediach społecznościowych utrudnia młodzieży „zresetowanie się” po błędach i wpływa na spadek poczucia sprawczości oraz unikanie aktywności szkolnych.
- ✔ Wykluczenie uczniów osiągających bardzo dobre wyniki w nauce, tzw. uczniów „celujących”. Zespoły zwróciły uwagę, że tacy uczniowie często nie są rozumiani przez rówieśników, co prowadzi do poczucia samotności i izolacji w grupie klasowej.
- ✔ Nieadekwatne metody pracy nauczycieli jako czynnik utrudniający współpracę i rozwiązywanie problemów przez uczniów. Wskazano sytuacje, w których niewłaściwie dobrane

strategie dydaktyczne prowadziły do chaosu i dezorganizacji podczas pracy zespołowej, ograniczając skuteczność uczenia się.

## Nad czym pracowały zespoły projektowe?

Zespoły pracowały nad 4 głównymi tematami, do których sformułowały opisane wyżej problemy badawcze, a następnie przystąpiły do generowania pomysłów. W procesie zostały odrzucone głównie te, które nie były wystarczająco konkretne lub te, których nie dało się przeformułować w bardziej konkretną formę (pomysły typu „zwiększanie świadomości...”). Uczestnicy byli zachęceni, by skupiać się na rozwiązaniach, które mogą zostać w prosty sposób wdrożone, oraz takich, których wdrożenie będzie stanowić realną wartość dla uczniów. Poniżej przedstawione zostały wybrane rozwiązania wygenerowane przez uczestników, które zostały uznane za wartościowe zarówno przez innych uczestników, jak i młodzieżowych ekspertów:

- ✔ **„Imienne koperty”**: uczniowie anonimowo wypełniają krótkie karteczki, na których zapisują, za co cenią i lubią konkretne osoby z klasy – np. co im się w nich podoba lub co w nich podziwiają. Karteczki trafiają do kopert przypisanych imiennie każdemu uczniowi, które następnie są mu przekazywane. Wszyscy korzystają z kartek w tym samym kolorze, aby zachować anonimowość. Pomysł ten ma na celu wzmacnianie relacji rówieśniczych, budowanie poczucia akceptacji i pozytywnego klimatu w klasie.
- ✔ **„Tablica sukcesu”**: czyli przestrzeń, na której każdy sukces ucznia jest zauważony i doceniony. Uczniowie zapisują na niej to, z czego są dumni – zarówno drobne osiągnięcia, jak i większe sukcesy. Celem pomysłu jest utrwalanie pozytywnego obrazu siebie, wzmacnianie poczucia sprawczości i budowanie motywującej atmosfery w klasie, w której doceniane są wysiłki każdego ucznia.
- ✔ **„Kwiat cech”**: każdy uczeń określa swoje pozytywne cechy i zapisuje je obok swojego imienia. Następnie uczniowie pracują w małych zespołach nad wspólnym symbolem. W jego środku wpisują cechy, które łączą wszystkich członków grupy, natomiast na płatkach zapisują indywidualne cechy każdego uczestnika. Ćwiczenie kończy się wspólnym wymyśleniem nazwy grupy, odzwierciedlającej jej charakter i wartości. Pomysł ten ma na celu pokazanie uczniom, że każdy z nich jest inny, ale jednocześnie łączy ich wiele wspólnych cech, które warto dostrzegać i wykorzystywać we współpracy.
- ✔ **„Refleksyjny dziennik”**: każdy uczeń prowadzi własny dziennik, w którym regularnie zapisuje swoje refleksje, przemyślenia oraz emocje związane z wydarzeniami szkolnymi, relacjami z rówieśnikami i doświadczeniami w nauce. Dziennik może przybierać formę tradycyjnego zeszytu lub notatnika online. Celem tego rozwiązania jest pomoc uczniom w rozumieniu i nazywaniu własnych emocji, a także w dostrzeganiu zmian, jakie zachodzą w ich sposobie myślenia i reagowania.

## **Efekty pracy zespołów – projekty o największym potencjale wdrożeniowym**

Jedna z grup opracowała szkic lekcji dla nauczyciela, której celem jest rozwijanie u uczniów klasy VIII umiejętności współpracy i organizacji pracy podczas rozwiązywania złożonych zadań grupowych, takich jak wykonanie karmnika dla ptaków (lub innego projektu manualnego). W zaprojektowanym przebiegu lekcji nauczyciel pełni rolę koordynatora i moderatora, który czuwa nad przebiegiem działań, wspiera uczniów w organizacji pracy oraz dba o bezpieczeństwo, w tym o przestrzeganie zasad BHP. Jego zadaniem jest również stworzenie atmosfery sprzyjającej współpracy, rozwiązywaniu konfliktów i wzajemnemu wsparciu, a także monitorowanie zaangażowania poszczególnych uczniów i efektów ich pracy. Uczniowie zostają podzieleni na zespoły, w których każdy otrzymuje konkretną funkcję. Nauczyciel może wprowadzić dodatkowe narzędzia wspierające współpracę, takie jak karty ról czy tablice (fizyczne lub online), które pomagają uczniom planować zadania, śledzić postępy i dzielić się pomysłami. W zaproponowanym scenariuszu dużą wagę przywiązano także do wspólnego planowania i refleksji. Uczniowie uczą się, jak analizować etapy swojej pracy, jak rozwiązywać pojawiające się trudności i jak dążyć do wspólnego celu w sposób uporządkowany i zorganizowany.

Inna grupa opracowała szkic lekcji pod tytułem „Redukcja stresu: błąd jako krok do sukcesu”, mającej na celu normalizowanie błędów w procesie uczenia się i kształtowanie wśród uczniów przekonania, że pomyłka nie jest porażką, lecz naturalnym i wartościowym elementem nauki. W zaproponowanym scenariuszu nauczyciel pełni rolę przewodnika, który poprzez własne działania i refleksję buduje bezpieczną przestrzeń do popełniania błędów. Lekcja rozpoczyna się rozmową z uczniami o błędach, nauczyciel zachęca ich do wspomnień sytuacji, w których popełnili pomyłkę, a następnie dzieli klasę na grupy, które w krótkim czasie mają przygotować np. rysunek lub hasło reklamowe inspirowane motywem błędu. Celem tego ćwiczenia jest pokazanie, że potknięcia mogą być źródłem kreatywności i rozwoju, a nie wstydem. Długofalowym elementem pomysłu jest stworzenie w klasie „tablicy błędów”, na której uczniowie mogą zapisywać swoje pomyłki wraz ze sposobami ich przewyciężenia. Pomysł zakłada również wzmacnianie świadomości nauczycieli, że przyznanie się do błędu i konstruktywne reagowanie na niego stanowi ważny element modelowania postaw uczniów i budowania kultury otwartości w szkole.

## **Wnioski**

Oba opracowane przez uczestników warsztatu rozwiązania mają wysokie perspektywy wdrożeniowe w praktyce szkolnej, ponieważ opierają się na realnych potrzebach uczniów i nauczycieli oraz mogą być z łatwością dostosowane do różnych etapów edukacyjnych i przedmiotów. Szkic lekcji dotyczący organizacji pracy grupowej („Budujemy karmnik – współpraca w działaniu”) może być z powodzeniem wykorzystany przez nauczycieli przedmiotów praktycznych, artystycznych lub ogólnokształcących. Proponowana metoda pracy sprzyja kształtowaniu kompetencji współpracy, komunikacji, planowania i rozwiązywania problemów, a także rozwija odpowiedzialność uczniów za wspólny rezultat. Regularne stosowanie podobnych form pracy

może przyczynić się do wzrostu motywacji, większej samodzielności uczniów i lepszej integracji zespołów klasowych. Z kolei scenariusz lekcji „Redukcja stresu: błąd jako krok do sukcesu” ma szczególne znaczenie w kontekście wspierania zdrowia psychicznego uczniów i rozwijania kompetencji emocjonalnych. Realizacja tego pomysłu może pomóc w budowaniu atmosfery zaufania i akceptacji w klasie, sprzyjającej uczeniu się bez lęku przed oceną. Uczniowie uczą się samoświadomości, empatii, odporności psychicznej oraz umiejętności konstruktywnego reagowania na niepowodzenia. Dodatkowym atutem tego rozwiązania jest jego uniwersalność – elementy scenariusza można wdrażać zarówno w ramach godzin wychowawczych, jak i innych zajęć edukacyjnych.

Trener: Krystian Matłósz

### Uczestnicy warsztatów

W warsztatach uczestniczyły 24 osoby, pracujące w 5 zróżnicowanych zespołach projektowych. Grupę tworzyli dyrektorzy szkół oraz nauczyciele reprezentujący różne specjalności i edukację na różnych etapach: pedagogzy szkół plastycznych, nauczyciele pracujący z uczniami ze zróżnicowanymi (w tym specjalnymi) potrzebami edukacyjnymi oraz kadra szkół branżowych. Uczestnicy mieli zróżnicowany staż pracy – od kilkuletniego doświadczenia po wieloletnią praktykę na stanowiskach nauczycielskich i kierowniczych – co sprzyjało wymianie perspektyw, łączeniu wniosków „z klasy” z ujęciem organizacyjnym i strategicznym.

W spotkaniu wzięli udział przedstawiciele szkół ogólnokształcących, branżowych i techników, dzięki czemu dyskusje uwzględniały odmienne realia programowe, profil ucznia i specyfikę kształcenia zawodowego. Grupa była otwarta na współpracę, chętnie testowała narzędzia w duchu design thinking. Wykazywała gotowość do przekładania wniosków z pracy zespołowej na praktyczne rozwiązania możliwe do wdrożenia w swoich placówkach.

### Adresaci projektowanych rozwiązań

Projektowane rozwiązania miały charakter dwutorowy: z jednej strony były kierowane bezpośrednio do uczniów szkół ponadpodstawowych, z drugiej – do nauczycieli jako osób wdrażających i moderujących działania w klasie. Zespoły precyzyjnie dopasowywały odbiorcę do własnego kontekstu pracy: pedagogzy szkół specjalnych koncentrowali się na młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (akcent na dostępność, elastyczne tempo, multisensoryczne formy pracy), a przedstawiciele szkół plastycznych – na uczniach o profilu artystycznym. Równolegle nauczyciele szkół ogólnokształcących, branżowych i techników adresowali rozwiązania do grup o zróżnicowanych kompetencjach. Komponent nauczycielski obejmował gotowe instrukcje wdrożeniowe, kryteria oceniania oraz proste metryki ewaluacji.

### Wyzwania sformułowane podczas warsztatów

Podczas warsztatów zespoły opracowywały następujące wyzwania:

- ✔ Jak możemy zaprojektować pracę w grupach w sposób umożliwiający wykorzystanie potencjału wszystkich uczniów?
- ✔ Jak możemy ograniczać konflikty w klasie/grupie zanim eskalują?
- ✔ Jak możemy nauczyć uczniów dawać sobie konstruktywną informację zwrotną?
- ✔ Jak możemy pomóc uczniom w wejściu do nowej klasy?
- ✔ Jak możemy zmniejszać stres prezentacyjny u uczniów?

- ✓ Jak możemy zaprojektować przestrzeń, która sprzyja komunikacji w grupach i klasie?

## Nad czym pracowały zespoły projektowe?

Podczas sesji tworzenia pomysłów wypracowano trzy pomysły, które zostały odrzucone: (1) „Zajęcia psychologiczne dla uczniów” – ocenione jako ciekawe i wartościowe, lecz zbyt ogólne i wymagające wiedzy specjalistycznej.

(2) „Klub mediacyjny” – uznany za potrzebny, ale odrzucony w tej iteracji ze względu na wysokie wymagania organizacyjne (szkolenia, dyżury, opieka merytoryczna) oraz niewielką „przełomowość” wobec już istniejących praktyk;

(3) „Test osobowości ułatwiający pracę w grupach” – interesujący, choć potencjalnie zbyt techniczny. Ten pomysł został jednak wybrany jako najlepszy do pilotażu.

Za pomysł „z potencjałem” wskazano „Zajęcia psychologiczne”, rekomendując doprecyzowanie w postaci krótkich, modułowych mikro-lekcji (np. piętnastominutowe bloki edukacyjne dotyczące regulacji emocji, informacji zwrotnej, pracy w grupach). Jako jedno z najciekawszych, jednak niewybranych rozwiązań, okazał się „Test osobowości” – ze względu na natychmiastową użyteczność w planowaniu prac zespołowych i zgodność z wyzwaniem „feedbacku” oraz prewencji konfliktów. Z perspektywy młodzieżowych ekspertów najczęściej zainteresowania wzbudziły „Zajęcia psychologiczne”, ponieważ odpowiadają na odczuwane przez nich potrzeby (język emocji, radzenie sobie ze stresem, pewność w prezentowaniu), a jednocześnie wzmacniają sprawczość uczniów w codziennych sytuacjach szkolnych.

## Efekty pracy zespołów

**PRO: Przestrzeń Realizacji Osobistej** to międzyszkolna oferta zajęć dodatkowych dla uczniów szkół ponadpodstawowych, której celem jest rozwijanie pasji i budowanie więzi między młodzieżą z różnych placówek w mieście. Rozwiązanie polega na organizacji krótkich, tematycznych spotkań prowadzonych przez nauczycieli-mentorów i zaproszonych praktyków, w małych, mieszanych grupach uczniów dobranych według zainteresowań. Zaproponowane obszary to: fotografia, muzyka elektroniczna, projektowanie gier, sztuka użytkowa, debata, robotyka. Każde działanie kończy się widocznym rezultatem – mini-prezentacją, pokazem lub stworzeniem portfolio grupy. Wzmacnia to poczucie sprawczości i motywację uczniów. Dla dyrektorów i nauczycieli model PRO jest łatwy do wdrożenia: startuje się od krótkiego „audytu zainteresowań” uczniów, wyznacza koordynatora, ustala wspólny kalendarz spotkań i zasady rekrutacji (prosty formularz online), a następnie uruchamia 1–2 pilotażowe moduły we współpracy z lokalnymi instytucjami kultury, uczelniami lub NGO. W trakcie warsztatów powstał wstępny prototyp rozwiązania. Wskazano największe wyzwanie – kwestie finansowania oraz znalezienia odpowiednio rozległej bazy mentorów.

**„Zajęcia z komunikacji i identyfikacji mocnych stron”** – dwutygodniowy, startowy program dla uczniów szkoły artystycznej, realizowany tuż po inauguracji roku i przed ostatecznym podziałem na specjalizacje. W tym czasie klasy są celowo mieszane, aby uczniowie pracowali w małych zespołach nad krótkimi zadaniami twórczymi (mini-projekty, krótkie etudy

artystyczne czy ćwiczenia improwizacyjne), które wymagają komunikacji, współpracy i dawania sobie nawzajem feedbacku. Każde zajęcia zawierają proste narzędzia diagnozy dla nauczycieli: obserwacje stylu pracy ucznia, mapowanie jego mocnych stron (techniczne, kreatywne, organizacyjne), krótkie autoprezentacje oraz rubryki oceny koleżeńskiej. Efektem jest charakterystyka ucznia – zestaw notatek, próbek prac i wskazań do rozwoju, które wspierają wychowawcę i kadre w rekomendowaniu uczniowi ścieżek specjalizacyjnych. Ponadto zajęcia umożliwiają szeroką integrację uczniów i ułatwiają dołączenie do społeczności szkolnej. Pilotaż rozwiązania można uruchomić bez dużych nakładów finansowych: wystarczy wspólny harmonogram na pierwsze dwa tygodnie szkoły i odpowiedni przydział opiekunów-mentorów do grup. Następnie należy przygotować karty zadań oraz proste formularze do zbierania informacji zwrotnej. Szkoła może zakończyć cykl pokazem prac, który dodatkowo zintegruje społeczność i zamknie proces wyboru specjalizacji oparty na realnych obserwacjach.

## Wnioski

Warsztaty zaprojektowano jako pełny cykl design thinking, co pozwoliło uczestnikom przejść od ogólnych obserwacji do konkretnych rozwiązań. Dzięki pracy w pięciu zróżnicowanych zespołach (różne typy szkół i ról zawodowych) powstała „pula” rozwiązań o różnym poziomie złożoności – od interwencji możliwych do uruchomienia w ciągu 2–4 tygodni po inicjatywy wymagające koordynacji międzyinstytucjonalnej.

Niezależnie od doboru konkretnych rozwiązań, wypracowane narzędzia mogą posłużyć do rozwiązania zidentyfikowanych problemów. Wdrożenie nawet części tych praktyk przełoży się na stworzenie spójnego środowiska dydaktycznego.

Różnorodność grup (szkoły ogólnokształcące, branżowe, technika, szkoła plastyczna; nauczyciele i dyrektorzy) okazała się dużym atutem grupy: przyspieszała testowanie założeń i pozwalała na uzyskanie natychmiastowej informacji zwrotnej, w różnych ujęciach.

Największym ryzykiem, które zidentyfikowałem po warsztatach, jest rozproszenie działań. Wypracowano ciekawe rozwiązania, jednak istotne jest, aby poszczególnym uczestnikom warsztatów wystarczyło chęci i środków do ich wdrożenia.

Trener: Marcin Pałys

### Uczestnicy warsztatów

W warsztatach udział wzięła grupa 40-osobowa (połączenie dwóch grup ze względu na ograniczenia dostępnej liczby pomieszczeń), podzielona na 10 mniejszych zespołów projektowych. Grupa składała się z nauczycieli reprezentujących szerokie spektrum nauczanych przedmiotów oraz własnych specjalizacji. Uczestnicy warsztatów pracują w szkołach: zawodowych, branżowych i ogólnokształcących, jak również zajmują się pedagogiką specjalną czy doradztwem zawodowym. Grupa była złożona głównie z nauczycieli z wieloletnim stażem zawodowym.

### Adresaci projektowanych rozwiązań

Opracowane rozwiązania koncentrowały się głównie na planach warsztatów, scenariuszach zajęć oraz propozycjach kampanii skierowanych do uczniów. Wskazuje to, że główną grupę docelową stanowili nauczyciele, przede wszystkim szkół średnich (liceum, technikum, szkoły zawodowe). Jednocześnie adresatami działań w ramach kampanii wspierających uczniów z trudnościami będą bezpośrednio dzieci i młodzież szkolna. Zgodnie z wyodrębnionymi potencjalnymi interesariuszami, poszczególne grupy skupiły się na potrzebach uczniów doświadczających różnorodnych problemów – zarówno w nauce, jak i w relacjach rówieśniczych czy domowych.

### Wyzwania sformułowane podczas warsztatów

Wśród najważniejszych obszarów problemowych znalazły się takie kwestie, jak: projektowanie pracy w grupach w sposób umożliwiający pełne wykorzystanie potencjału wszystkich uczniów, ograniczanie konfliktów w klasie i grupie zanim eskalują czy nauka przekazywania konstruktywnej informacji zwrotnej oraz zapobieganie stresowi prezentacyjnemu u uczniów. Uczestnicy zastanawiali się także, jak pomóc uczniom w procesie wejścia do nowej klasy oraz jak stworzyć przestrzeń sprzyjającą efektywnej komunikacji w grupach i klasie.

Nauczyciele skupili się przede wszystkim na kluczowych problemach, utrudniających im codzienną pracę wychowawczą i dydaktyczną. Najważniejsze wyzwania obejmowały obserwowany brak zainteresowania ze strony uczniów oraz ich niechęć do nauki, które często są potęgowane przez wyraźne różnice pokoleniowe. Ważnym obszarem okazała się również trudność uczniów w wyrażaniu siebie oraz niska świadomość skutecznych technik komunikacji. Zagadnienia te były podstawą rozmów i poszukiwania rozwiązań podczas warsztatu, a większość działań koncentrowała się właśnie wokół wspierania motywacji, poprawy komunikacji oraz lepszego rozumienia potrzeb młodzieży.

## Nad czym pracowały zespoły projektowe?

### Kampania edukacyjna i kącik dbania o siebie

Zespół opracował kampanię edukacyjną połączoną z pomysłem na utworzenie fizycznej przestrzeni w szkole, czyli „kącika dbania o siebie”. W ramach działań zaplanowano rozpowszechnianie materiałów edukacyjnych dotyczących higieny oraz zdrowia, propagowanie informacyjnych spotów, a także rozprowadzenie ulotek i broszur wśród uczniów. Propozycja zakłada aktywne zaangażowanie młodzieży w organizację oraz promocję kampanii, pokazując, jak ważne jest dbanie o zdrowie w środowisku szkolnym. W ramach tworzonej przestrzeni higieny przewidziane jest umieszczenie niezbędnych środków higienicznych, takich jak podpaski czy tampony, co ma na celu zapewnienie komfortu uczennicom oraz wsparcie ich zdrowia fizycznego i psychicznego. Taka inicjatywa pomaga również przełamać tabu i zwiększyć świadomość wśród młodzieży, co sprzyja ich dobremu samopoczuciu oraz lepszemu funkcjonowaniu w środowisku szkolnym.

### Kampania Akcja Akceptacja – tydzień tolerancji w szkole

Zespół zaproponował kompleksowy projekt pod nazwą „Akcja Akceptacja” – tydzień tolerancji w szkole. Projekt miałby na celu zwrócenie uwagi na różnorodność i promowanie tolerancji oraz umiejętności współpracy w społeczności szkolnej. W ramach tego przedsięwzięcia proponowano m.in.:

- ✔ drzewo pozytywnych myśli na holu szkoły, gdzie uczniowie i nauczyciele mogliby zostawić pozytywne cytaty i motywujące hasła;
- ✔ „dłonie akceptacji” – każda klasa wraz z wychowawcą przygotowałaby plakat z podpisami symbolizującymi akceptację, który później zostałby wyeksponowany w szkole;
- ✔ memy o akceptacji, tworzone przez uczniów w małych zespołach, a następnie publikowane na szkolnym Facebooku;
- ✔ akcję muzyczną, gdzie podczas przerw prezentowane byłyby różne gatunki muzyczne zgodne z upodobaniami uczniów, co dodatkowo miałoby na celu integrację społeczności;
- ✔ warsztaty z psychologiem i pedagogiem, prowadzące do praktycznego rozwoju empatii i zrozumienia dla innych uczniów;
- ✔ spotkanie z uczennicą paraolimpijską, która opowiada o swojej drodze, sukcesach i sposobach radzenia sobie z trudnościami.

## „Ja w roli AI” jako wykorzystywanie wirtualnych avatarów

Zespół opracował czteromodułowy program warsztatowy „Ja w roli AI”, który ma na celu wzmocnienie kompetencji komunikacyjnych i autoprezentacji uczniów poprzez wykorzystanie nowoczesnych technologii i narzędzi cyfrowych. Każdy moduł przewiduje inne aktywności:

- ✔ moduł I obejmuje integrację grupy (np. przez zabawy typu „lodołamacze”), zajęcia organizacyjne i wprowadzenie do autoprezentacji, zakończone pierwszą prezentacją uczniów;
- ✔ moduł II koncentruje się na elementach wystąpienia publicznego, komunikacji werbalnej i niewerbalnej oraz ćwiczeniach dotyczących postawy, emocji i stylizacji ubioru;
- ✔ moduł III pozwala uczestnikom stworzyć własnego wirtualnego avatara w aplikacji, przygotować scenariusz prezentacji i przedstawić się grupie z wykorzystaniem avatara;
- ✔ moduł IV obejmuje pracę nad prezentacją na wybrany temat z użyciem gadżetów, nagranie 3-minutowego wystąpienia oraz wspólną analizę i podsumowanie nagrań w grupie.

Propozycja zakłada, że uczniowie dzięki udziałowi w cyklu warsztatów nabędą kompetencje cyfrowe, rozwiną umiejętność wystąpień publicznych, pracy zespołowej oraz refleksji nad własnym rozwojem.

## Cykl 4 warsztatów „Moje supermoce”

Zespół zaproponował cykl czterech warsztatów pod nazwą „Moje supermoce”, które mają na celu odkrywanie, wzmacnianie i świadome wykorzystywanie indywidualnych mocnych stron uczniów. W ramach projektu przewidziano:

- ✔ warsztaty poświęcone identyfikacji talentów i umiejętności każdego ucznia, w tym rozpoznawaniu zasobów i kompetencji, które można wykorzystać w nauce i życiu codziennym;
- ✔ ćwiczenia z autoprezentacji, które pomagają uczniom poczuć się pewniej w sytuacjach wymagających publicznych wystąpień, takich jak przedstawianie się na forum czy prezentacja własnej osoby w nowych grupach;
- ✔ zajęcia dotyczące radzenia sobie z tremą i stresem, rozwijające umiejętność prezentacji w postaci gadżetów oraz formy oddechowe jako wsparcie w sytuacjach wystąpień publicznych;
- ✔ działania wspierające budowanie pozytywnego obrazu siebie, np. projekty plakatu, prace zespołowe, gry dydaktyczne oraz wzajemne podsumowanie mocnych stron w grupie.

Program został podzielony na moduły tematyczne, tak aby konsekwentnie realizować cele budowania poczucia własnej wartości i kompetencji społecznych wśród uczniów.

**Kampania w szkole „Jestem na nie – HEJT”** Zespół w ramach kampanii „Jestem na nie – HEJT” zaproponował szereg różnorodnych działań mających na celu przeciwdziałanie mowie nienawiści oraz budowanie pozytywnej atmosfery w szkole. Wśród kluczowych inicjatyw znalazły się:

- ✔ utworzenie „skrzynki Pandory”, do której uczniowie mogą anonimowo wrzucać listy, dzielić się problemami lub sygnalizować przypadki hejtu i wyzwania emocjonalnych;
- ✔ opracowanie i rozpowszechnienie haseł przeciwko hejtowi (plakaty, banery oraz kampania z udziałem uczniów, np. „Jestem na nie – hejt” czy „Hejt to zło”);
- ✔ realizacja filmów tematycznych, w których uczniowie dzielą się własnymi doświadczeniami, przemyśleniami i perspektywami, obejmujących zarówno negatywne skutki hejtu, jak i pozytywne przykłady przezwyciężenia trudnych sytuacji;
- ✔ organizacja warsztatów tematycznych oraz spotkań ze specjalistami, a także prowadzenie sesji z osobami inspirującymi (np. absolwentami, influencerami);
- ✔ przygotowanie deklaracji przeciw hejtowi, które można podpisać na forum szkoły, oraz tworzenie grup wsparcia dla osób doświadczających przemocy słownej;
- ✔ prowadzenie ewaluacji i podsumowania kampanii poprzez ankiety oraz wspólne działania symboliczne (np. napis „NO HEJT” tworzony przez całą społeczność szkolną).

Kampania ma mieć charakter cykliczny, angażować całą społeczność i regularnie przypominać o kluczowych wartościach w kontekście hejtu.

### **Plan na podniesienie samooceny – Projekt „LEVEL UP”**

Zespół przygotował projekt „Level Up”, czyli plan podniesienia samooceny uczniów, oparty o elementy grywalizacji, indywidualną pracę doradczą oraz działania społeczne i edukacyjne.

W projekcie przewidziano:

- ✔ udział w indywidualnych sesjach z doradcą, podczas których tworzony jest osobisty plan działania i wzmacniane kompetencje emocjonalne;
- ✔ realizację grupowych „impresz szkoleniowych” i warsztatów redukcji stresu. Za udział uczniowie otrzymują certyfikaty potwierdzające ich zaangażowanie;
- ✔ aktywność społeczną – dołączenie do szkolnych działań i projektów otwartych oraz prezentacje na forum klasy, które mają na celu budowanie pewności siebie w wystąpieniach publicznych;

- ✔ bonusy i nagrody za aktywność na lekcjach oraz wsparcie dorosłego (nauczyciela, mentora, pedagoga czy psychologa), systematycznie odnotowywane w dzienniku szkolnym;
- ✔ zasady gry i misje dodatkowe, w tym awatary do zdobycia, pozwalające wizualizować rozwój uczniów w trakcie programu. Każdy uczestnik może korzystać z bazy inspiracji i wskazówek pomocowych.

Projekt promuje podejście aktywizujące, całościowo zachęca uczniów do angażowania się w różnorodne działania, współpracę i rozwój kompetencji osobistych, co wspiera ich pozytywną samoocenę.

### **Warsztaty „Zostań Sigmą Feedbacku”**

Opracowano cykl warsztatów dotyczących efektywnej komunikacji oraz umiejętności udzielania konstruktywnej informacji zwrotnej. Uczniowie mają okazję rozwijać kompetencje komunikacyjne na różnych poziomach zaawansowania, od spotkań z ekspertami po praktyczne ćwiczenia w klasie. Propozycja zakłada także wykorzystanie elementów grywalizacji do zwiększenia zaangażowania uczestników.

### **Program „Poznaj i daj się poznać”**

Projekt integracyjny, który polega na wzajemnym poznawaniu się uczniów poprzez kreatywne zadania i prezentacje własnych atutów. Program przewiduje działania mające na celu budowanie poczucia wspólnoty klasowej, rozpoznawanie mocnych stron oraz rozwijanie umiejętności komunikacji interpersonalnej. Wśród kluczowych założeń wymienić należy:

- ✔ trzymiesięczny cykl działań, którego celem jest przygotowanie do współpracy w zespole klasowym oraz świadome budowanie samooceny uczniów;
- ✔ wykorzystanie kreatywnych ćwiczeń typu „poznaj i daj się poznać”, m.in. prezentowanie osobistych atutów, cech wskazanych przez kolegów i koleżanki;
- ✔ zadania opierające się na graficznych materiałach i układankach, które wizualizują mocne strony uczestników oraz relacje pomiędzy członkami klasy;
- ✔ wprowadzenie elementów indywidualizacji i pracy w podgrupach, aby każdy uczeń mógł poczuć się zauważony, dowartościowany i lepiej rozumiany przez innych.

Program kładzie nacisk na tworzenie bezpiecznej przestrzeni do rozmów, wymiany opinii, a także odkrywania potencjału uczniów na różne sposoby, także poza typowymi narzędziami dydaktycznymi.

## Program pracy wychowawcy klasy pierwszej „JesteśMY”

Zespół, który opracował program pracy wychowawcy klasy pierwszej „JesteśMY”, zaproponował kompleksowy roczny plan wsparcia dla uczniów rozpoczynających naukę w nowym zespole klasowym. Program obejmuje:

- ✔ jasno określone cele wychowawcze, takie jak budowanie zgranego zespołu, integracja, adaptacja do nowego środowiska, wsparcie emocjonalne i rozwój kompetencji społecznych;
- ✔ harmonogram działań rozłożony na cały rok szkolny: każdy miesiąc poświęcony jest innym tematom, np. we wrześniu skupienie na poznaniu siebie i integracji, w październiku na wspieraniu relacji, w listopadzie na edukacji antydyskryminacyjnej i pamięci, a w kolejnych miesiącach na wsparciu w trudnych sytuacjach, budowaniu otwartości oraz rozwijaniu osobistych talentów i poczucia wartości;
- ✔ różnorodne formy pracy: zajęcia integracyjne, lekcje wychowawcze, akcje tematyczne, wspólne projekty i wydarzenia szkolne, warsztaty z pedagogiem lub psychologiem, działania plastyczne i sportowe.
- ✔ systematyczną ewaluację efektów i elastyczność umożliwiającą wprowadzanie korekt w działaniach w odpowiedzi na potrzeby klasy.

Szczególne miejsce poświęcono wsparciu uczniów w procesie adaptacji oraz włączaniu każdego członka społeczności klasowej. Całość programu została zaprojektowana tak, aby towarzyszyć młodzieży nie tylko na początku roku, ale konsekwentnie wspierać tworzenie bezpiecznej i wspierającej grupy na każdym etapie edukacji.

## Efekty pracy zespołów – projekty o największym potencjale wdrożeniowym

Wszystkie opisane powyżej rozwiązania mają potencjał i wdrożenie ich do placówek edukacyjnych mogłoby przynieść wymierne korzyści nie tylko dla uczniów, którzy są niekwestionowanymi beneficjentami, lecz także dla nauczycieli, sprawiając, że uczniowie byłiby zainteresowani zajęciami. Co zaskakujące, pierwsze koncepcje każdej grupy, mimo, że poprawiane i udoskonalane, były tymi, które finalnie zaprototypowano i przedstawiono w poprzednim punkcie.

Ze względu na liczebność grupy, nie daliśmy rady zaprezentować prac oraz wyłonić najlepszego projektu z grupy na forum, jednak z pomocą przyszli młodzieżowi mediatorzy. Według naszych gości, najciekawsze projekty w tej grupie to **Warsztaty „Zostań Sigmą Feedbacku”** oraz **Plan na podniesienie samooceny („Level Up”)**. Argumentowali to realnym wpływem na odbiorców i koncepcją, która ma realne szanse na zainteresowanie uczniów.

## Wnioski

### **Kampania edukacyjna i kącik dbania o siebie**

Perspektywy wdrożenia tego rozwiązania są bardzo obiecujące – wdrożenie kampanii wymaga współpracy nauczycieli oraz samorządu uczniowskiego, natomiast przestrzeń higieniczna może zostać zrealizowana nawet w ramach inicjatyw oddolnych. Kampania pozwala przełamywać tabu dotyczące higieny oraz zdrowia, kształtuje postawy odpowiedzialności za siebie i innych, a ponadto rozwija kompetencje społeczne: empatię, współpracę, komunikację oraz umiejętność inicjowania własnych działań i wsparcia rówieśniczego.

### **Plan na podniesienie samooceny („Level Up”)**

Projekt „Level Up” może być wdrażany zarówno jako program roczny, jak i pilotażowy na etapie adaptacji klasy oraz w ramach indywidualnego wsparcia wychowawczego. Rozwija kompetencje miękkie: samoświadomość, komunikację, zarządzanie stresem, prezentowanie własnych atutów, motywację do działania i integrację społeczną. Elementy grywalizacji zwiększają atrakcyjność i zaangażowanie uczestników.

### **Cykl 4 warsztatów „Moje supermoce”**

Program może zostać wdrożony jako cykl lekcji wychowawczych oraz zajęć integracyjnych i rozwojowych w szkole ponadpodstawowej. Projekt nie wymaga kosztownych środków ani specjalnych zasobów – opiera się na sprawdzonych metodach pracy projektowej. Cykl rozwija kompetencje takie, jak poczucie własnej wartości, komunikacja, samoświadomość, odporność na stres, umiejętności prezentacji i radzenia sobie w nowych sytuacjach społecznych.

### **Warsztaty „Zostań Sigmą Feedbacku”**

Realizacja cyklu warsztatów dotyczących informacji zwrotnej ma duży potencjał wdrożeniowy, zwłaszcza w szkołach technicznych i branżowych, gdzie zespołowa praca jest codziennością. Projekt rozwija kompetencje komunikacyjne, uczy kultury dyskusji, argumentacji i aktywnego słuchania, a element grywalizacji podnosi motywację.

Trenerzy: Wiktoria Gałęcka i Jakub Krężel

# CZEŚĆ II

KREATYWNOŚĆ – KRYTYCZNE MYŚLENIE –  
TWÓRCZA WYTRWAŁOŚĆ



# JAK NAUCZYCIELE MOGĄ WSPIERAĆ UCZNIÓW W ROZWIJANIU TWÓRCZEGO MYŚLENIA I TWÓRCZEJ WYTRWAŁOŚCI

## Definicja oraz znaczenie kreatywności w życiu zawodowym i osobistym

Kreatywność to słowo, które w ostatnich kilkunastu latach zrobiło oszałamiającą karierę. Wszystko i wszyscy chcą być kreatywni. W wielu reklamach, kiedy chce się podkreślić, że coś jest nam niezbędne, używa się słowa kreatywność. Słowo to odmieniane jest we wszystkich przypadkach. Ma zachęcić nas do zakupu towarów, usług. Niemal cały świat wmawia nam, że to *must have* w pełni nowoczesnego człowieka, że każdy musi być kreatywny. Jak nie jesteś kreatywny, to jest z tobą coś „nie tak”. Czy da się krótko, za pomocą jednego zdania, wytłumaczyć czym jest kreatywność? Niestety nie jest to prosta sprawa. W literaturze psychologicznej można znaleźć bardzo dużą ilość definicji kreatywności. Edward Nęcka, polski psycholog zajmujący się problematyką uwarunkowań procesu twórczego definiuje „kreatywność jako formę obserwowanego zachowania, polegającego na produkcji nowych i wartościowych wytworów”<sup>1</sup>. Z kolei Teresa Amabile, badaczka kreatywności na Uniwersytecie Harvarda, uważa, że „to proces, dzięki któremu jednostki tworzą nowe pomysły, postrzegane jako oryginalne i użyteczne przez innych”<sup>2</sup>.

Mamy dużo definicji, ale jedno jest pewne: jest to kompetencja ważna, jedna z podstawowych kompetencji przyszłości, którą należy rozwijać u dzieci, młodzieży i dorosłych. Warto pomyśleć, jak ją rozwijać, jak sprawić, abyśmy stali się bardziej kreatywni. Nie możemy oczekiwać, że u każdego ucznia kreatywność pojawi się naturalnie. Kreatywność ma w sobie nie tylko odkrywanie. Jej elementem jest też ryzyko, jakim jest wychodzenie poza utarte schematy. Niestety szkolny system oceniania wymusza wręcz na uczniach unikanie błędów, a co za tym idzie, unikanie ryzyka, czegoś nieznanego. Musimy zrozumieć, że aby się uczyć, musimy popełniać błędy. One nas uczą nowego. W szkole za błąd dostaje się złą ocenę. Po co więc wychodzić poza utarte sposoby myślenia? Oceny powodują, że uczniom zależy na łatwo zdobytej dobrej ocenie, a nie na twórczym myśleniu. Nie próbują czegoś nowego, nie podejmują działań wymagających eksperymentowania, mogących generować błędy. Edukacja stała się wyścigiem po punkty. Jeżeli celem dla wielu uczniów (i często ich rodziców) jest zaliczenie kartkówki, testu, egzaminu, to uczeń/student nie ma motywacji do zastanowienia nad tym jak coś jest zbudowane, na jakiej zasadzie działa. Czy można coś zmienić, naprawić, ulepszyć. Aby

<sup>1</sup> Nęcka E., *Psychologia twórczości*, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2005.

<sup>2</sup> Amabile T., Kramer S., *Zasada postępu. Małe zwycięstwa kluczem do radości, zaangażowania i kreatywności w pracy*, Gliwice, Wydawnictwo Helion, 1996.

uczniowie zaczęli myśleć nieszablonowo, potrafili radzić sobie z problemami i dostosowywać się do dynamicznych zmian zachodzących na świecie, niezbędna jest im kreatywność.

Dlaczego jeszcze kreatywność jest ważna w szkole? Pozwala efektywniej rozwiązywać problemy, uczy mierzyć się z trudnościami. Daje poczucie sprawstwa, zwiększa wiarę we własne możliwości i kompetencje. Jest to szczególnie ważne w dzisiejszych czasach, takich, w których coraz więcej młodych ludzi jest mało samodzielnych, lękowych. Mają bardzo niską wiarę we własne możliwości. Są niepewni, wycofani z aktywności, w których ich zdaniem sobie nie radzą. Mamy coraz więcej, i to coraz młodszych, uczniów z obniżonym poczuciem wartości, stanami depresyjnymi, przerażonych perspektywą samodzielnych decyzji. Warto też pamiętać, że bycie osobą kreatywną pozostaje w ścisłym związku z umiejętnościami wyrażania emocji, komunikacji z innymi, umiejętnością pracy w zespole. Kiedy wspieramy kreatywność, tworzymy środowisko, w którym nie ma obaw przed popełnieniem błędu. Jest więcej innowacji, nowych nieszablonowych pomysłów i rozwiązań. Zaczynamy patrzeć na otaczający świat z innej perspektywy, widzimy związki i zależności między wieloma obszarami.

Na uczenie się kreatywności nigdy nie jest ani za wcześnie, ani za późno. Dla wielu z nas twórczość to raczej dzieła sztuki, literatura, muzyka. Wiele osób jest przekonanych, że kreatywność to talent, który posiadają tylko jednostki wybitne, że jest to cecha, którą albo zostaliśmy obdarzeni albo nie i nic tego nie zmienia. To przekonanie, które wielu podziela, jest to bardzo zniechęcające. Nie motywuje do jakichkolwiek aktywności wychodzących poza schematyczne rozwiązania. Tymczasem to nieprawda. Kreatywność dotyczy nie tylko artystów, twórców. Dotyczy każdego. Kreatywnym można być wszędzie, w każdym działaniu, każdej dziedzinie życia. Kreatywność można odnaleźć we wszystkim, co robimy. To pewna postawa, sposób, w jaki patrzymy na świat, na to, co nas otacza. Na przedmioty, ludzi, zjawiska. Amerykański psycholog Rollo May jest zdania, że „ugotowana z fantazją zupa może być bardziej kreatywna niż drugorzędne malarstwo”<sup>3</sup>. Czasem kreatywność to działanie przez brak działania. Zamiast uczyć dzieci grać w pikę, dajmy im po prostu pograć. Czasem może to być danie sobie zgody na to, by coś przez nas przepływało. Czasem to nie czynność, to otwarcie się na coś. Kreatywność to taki bardziej bieg długodystansowy, maraton niż sprint. Każdy ma potencjał do bycia kreatywnym.

## **Otwartość oraz twórcza postawa nauczyciela jako kluczowy czynnik sprzyjający rozwijaniu kreatywności uczniów**

Aby można było uczyć i wspierać kreatywność, musimy zacząć od tworzenia kreatywnego środowiska edukacyjnego. Zatem od czego zacząć rozwijanie kreatywności u naszych uczniów/słuchaczy/studentów. Jak tworzyć kreatywne środowisko uczenia się?

<sup>3</sup> Rollo M., *Odwaga tworzenia*, Poznań, Dom Wydawniczy Rebis, 1994.

Szkoła i klasa powinny być miejscem, gdzie uczniowie będą się czuli bezpiecznie, nie będą mieli obaw przed popełnianiem błędów. Pamiętaj, że do kreatywności niezbędna jest atmosfera bezpieczeństwa i wsparcia. Kiedy uczniowie czują się w klasie swobodnie, mają większą odwagę do dyskusji, podejmowania „ryzyka naukowego”. Dlatego dbaj o integrację zespołu. Nie jest to działanie jednorazowe. To proces, o który trzeba dbać na bieżąco. Przyniesie on jednak dużo korzyści edukacyjnych i wychowawczych. Jest wiele recept i pomysłów na to, aby uczynić naszych uczniów bardziej kreatywnymi. Nauczyciele mają wiele możliwości na rozwijanie kreatywności u swoich uczniów. Nie należy zapominać, że aby być wiarygodnym i skutecznym, sami musimy być kreatywni. Dlatego ważne jest, abyśmy sami uczyli się kreatywności, wspierali ją i dbali o swoje zasoby w tym obszarze. Zanim zaproponujemy coś uczniom, to sprawdźmy to na sobie, w swoim gronie.

## **Tworzenie inspirującego środowiska oraz wspieranie twórczej wytrwałości**

Ważne jest, abyśmy nie tylko „od święta” proponowali uczniom metody wspierające kreatywność. Powinniśmy je na stałe włączyć w swoje działania dydaktyczne i wychowawcze. Ważne, aby były dostosowane do wieku, zainteresowań, możliwości. Każde spotkanie z uczniem czy klasą powinno sprzyjać podejmowaniu twórczych wyzwań. Na każdym przedmiocie, nawet tym najbardziej „tradycyjnym” można wprowadzać elementy kreatywności.

Pracę z uczniami warto zacząć od rzeczy najprostszych.

### **Aranżowanie przestrzeni:**

- ✔ Niech układ klasy stanie się bardziej elastyczny. Zmieniaj ustawianie ławek, pozwalaj uczniom pracować w tych miejscach sali, w których czują się komfortowo.
- ✔ Wspólnie z uczniami zdecydujcie, jak zaaranżować przestrzeń klasy. Może chcą mieć dekoracje, a może wcale im to niepotrzebne. Zamiast gazetek może będzie miejsce na złote myśli, wycinki, które ich zainteresowały, poruszyły.
- ✔ Może warto wspólnie podjąć decyzje jak zaaranżować ważne dla nich przestrzenie w szkole: korytarze, świetlicę.

### **Przestrzeń do popełniania błędów, zadawania pytań:**

- ✔ Podczas zajęć dydaktycznych, wychowawczych, profilaktycznych doceniaj różnorodne pomysły, pozwalaj na popełnianie błędów. Bądź wsparciem. Powinni mieć przekonanie, że ich wysiłek jest zawsze doceniany, niezależnie od końcowego wyniku.
- ✔ Jak najczęściej dostarczaj problemy do przemyśleń i rozwiązań. Takie, które będą wymagały poszukiwania informacji, sprawdzania różnych wariantów, możliwości.

- ✔ Korzystaj z możliwości zadań otwartych. Tam, gdzie to jest możliwe, zastąp zadania, na które jest jedna poprawna odpowiedź takimi, gdzie można znaleźć wiele rozwiązań.
- ✔ Rezygnuj z zadań, które skupiają się tylko na zapamiętywaniu. Zmień zadania, dodając np. frazę *załóżmy, wyobraź sobie, że...*
- ✔ Nie spiesz się. To nie wyścigi. Niech uczniowie mają czas na samodzielne szukanie odpowiedzi i rozwiązań.

### **Formy pracy:**

- ✔ W pracy wykorzystuj metodę burzy mózgów, czyli generowania jak największej liczby pomysłów, bez ich oceniania już na samym początku. Uczniowie mogą w swobodny i bezpieczny sposób dzielić się swoimi pomysłami, często bardzo oryginalnymi.
- ✔ Róbcie mapy myśli, czyli graficzne schematy łączące główne idee z powiązаныmi podtematami. Sprzyja to rozwojowi zdolności kojarzenia i wizualizacji informacji.
- ✔ Warto robić opowiadania i rysunki klasowe. Rozwijają wyobraźnię, budują spójność grupy poprzez wspólne doświadczenie. Wzmacniają umiejętność spontanicznego myślenia.
- ✔ Pamiętaj o zadaniach i ćwiczeniach typu „Co by było, gdyby” (coś się zdarzyło, lub nie, gdyby nigdy nie urodził się Kopernik itp.). To inspiruje fantazję, wyobraźnię, zmusza do analizy scenariuszy, które nie istnieją. Pomaga w przygotowaniu się na niespodziewanie i nietypowe sytuacje. Pozwala w bezpieczny sposób rozważać alternatywne scenariusze.
- ✔ Praca w grupach, projekty interdyscyplinarne. Uczą współpracy, budują tolerancję na różnorodne idee. Wzmacniają umiejętności interpersonalne, które na skutek różnych okoliczności (pandemia, brak wspólnych aktywności w rodzinach i grupach rówieśniczych) są na coraz słabszym poziomie. Czasami trzeba moderować dyskusję, aby każdy mógł wyrazić swoją opinię.
- ✔ Ekspozycja na sztukę – oglądanie dzieł sztuki (na żywo, wirtualnie), wizyty w teatrze, muzeum, czytanie literatury, słuchanie różnorodnej muzyki. To wszystko znacząco pobudza wyobraźnię, daje okazję do przeżywania różnych często „nowych” emocji.
- ✔ Warto dawać uczniom możliwość wyboru tematów, projektów, metod pracy. Zwiększa to motywację wewnętrzną, daje poczucie sprawstwa, rozwija krytyczne myślenie.
- ✔ Zapraszaj inspirujących gości. Kształtuje to ambicje, pobudza uczniów do działania, pomaga w odkrywaniu własnych pasji i talentów.
- ✔ Używaj nowoczesnych technologii. Uatrakcyjnia to zajęcia, uczy krytycznego podejścia do informacji. Jest okazją do nauki bezpieczeństwa w sieci.

- ✔ Wspólnie z uczniami stwórz przestrzeń do wspólnego działania, tworzenia, prezentacji własnych aktywności i wymiany doświadczeń.
- ✔ Organizuj zgodne z zainteresowaniami i potrzebami uczniów koła zainteresowań, konkursy.
- ✔ Ćwiczcie umysł poprzez rozwiązywanie zagadek, łamigłówek, gier logicznych.
- ✔ Doceniaj wysiłek i postępy. Nie tylko sukcesy.
- ✔ Zachęcaj do wyznaczania celów i dążenia do nich. Podkreślaj znaczenie procesu, nie tylko końcowego wyniku.
- ✔ Ucz, że trudności i porażki są naturalną częścią procesu twórczego i rozwojowego.
- ✔ Udzielaj wsparcia emocjonalnego, zachęcaj do refleksji nad własnymi doświadczeniami.
- ✔ Pomagaj w wypracowaniu strategii radzenia sobie z frustracją (np. poprzez techniki relaksacyjne, rozbijanie dużych celów na mniejsze).
- ✔ Wspieraj twórczą wytrwałość.
- ✔ Ucz konstruktywnej oceny.
- ✔ Znajdź czas na umiarkowany ruch, kontakt z naturą. Krótkie przerwy sprzyjają twórczemu myśleniu.
- ✔ Pamiętaj o rodzicach. Pokuś się o przeprowadzenie „popadającej w niełaskę” wywiadówki w nowy, zupełnie inny sposób. Może ustaw inaczej stoliki, poproś uczniów o przygotowanie dla rodziców jakiegoś małego poczęstunku, w nowy sposób na przekaz informacji.

## Zakończenie

W trosce o **kondycję psychiczną uczniów** na wszystkich etapach rozwojowych podejmujemy kolejne działania profilaktyczne i edukacyjne. Zapominamy często o związku kreatywności z kondycją psychiczną, dobrostanem. Bycie kreatywnym pozwala na odkrywanie nowych zainteresowań, pasji. Przekłada się to na większe poczucia spełnienia, poczucie szczęścia w życiu osobistym. Działania kreatywne, twórcze umożliwiają wyrażanie siebie, swoich myśli, doświadczanych emocji w sposób, który może być trudny do wyrażenia słowami. Pomaga w uwalnianiu trudnych emocji. Przynosi ulgę, redukuje napięcie psychiczne. Pozwala odpocząć od codziennego stresu, natłoku myśli.

Martwimy się o **przyszłość** zawodową młodzieży. Dla wielu pracodawców wyniki w nauce w procesie rekrutacji są bezużyteczne, nie przewidują niczego. Bycie kreatywnym jest pomocne w znajdowaniu innowacyjnych, skutecznych rozwiązań. Pozwala spojrzeć na problemy z różnych perspektyw. Daje większe możliwości w efektywnym wykorzystaniu dostępnych

informacji. Pozwala na szybsze i bardziej skuteczne osiągnięcie celów. Poprawia komunikację z innymi ludźmi. Właśnie tacy pracownicy są poszukiwani. Szkoła powinna stać się miejscem, gdzie uczymy rzeczy niezbędnych w codziennym życiu, takich które pomagają radzić sobie z wyzwaniami, jakie niesie za sobą ciągle zmieniający się świat. Ważne, abyśmy nie zapominali o tym, jak ważne jest uczenie i wspieranie wytrwałości u uczniów na wszystkich etapach rozwojowych i edukacyjnych. Jednym z jego ważnych elementów jest modelowanie zachowań przez nas dorosłych. Pokazujemy im własną wytrwałość i konstruktywne podejście do problemów i niepowodzeń. Wspieramy, rozmawiamy o emocjach, które przeżywają, pomagamy im ustalać cele, regularnie chwalmy za wysiłek, a nie tylko za oceny czy osiągnięcia. Jednym słowem bądźmy blisko (byle nie za blisko), słuchajmy, interesujmy się, doceniajmy, pozwalajmy na podejmowanie własnych aktywności i mimo że to czasem trudne, starajmy się rozumieć i akceptować.

## Bibliografia

1. Nęcka E., *Psychologia twórczości*, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2005.
2. Biela A., *Trening kreatywności. Jak pobudzić twórcze myślenie*, Warszawa, Wydawnictwo Samo Sedno, 2015.
3. Brzeziński M., *Organizacja kreatywna*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009.
4. Bubrowiecki A., *Sekrety kreatywnego myślenia*, Gliwice, Złote Myśli, 2007.
5. Catamul E., tłum. Kowalczyk M., *Kreatywność S.A. Droga do prawdziwej inspiracji*, Warszawa, MT Biznes, 2015
6. Florczykiewicz J., *Twórczość i sztuka w resocjalizacji: wybrane aspekty teoretyczne i praktyczne*, Białystok, Wydawnictwo Niepaństwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 2010.
7. Jankowska D., Gajda A., Karwowski M., *Kompas kreatywności. Program rozwijania kreatywności i kompetencji wielokulturowych*, Wrocław, Uniwersytet Wrocławski, Instytut Psychologii, 2022.
8. Lucas B., *Dlaczego czas przestać mówić o umiejętnościach XXI wieku?*, Warszawa, Centrum Edukacji Obywatelskiej, 2022.
9. Rollo M. *Odwaga tworzenia*, Poznań, Dom Wydawniczy Rebis, 1994.

Ewa Kustwan-Mróż – psycholog, absolwentka studiów podyplomowych „Coaching w edukacji” oraz „Mentoring, tutoring i coaching w edukacji”. Jako nauczyciel konsultant w Regionalnym Ośrodku Metodyczno-Edukacyjnym „Metis” w Katowicach pracuje z nauczycielami wszystkich typów szkół w obszarze wychowania, profilaktyki i szeroko rozumianej pomocy psychologicznej. Prowadzi szkolenia m.in. na temat wykorzystania metod coachingowych, tutoringu i mentoringu w pracy z uczniami, pracy z uczniem zdolnym i wykorzystania treningu twórczości w pracy wychowawczej, komunikacji i rozwiązywania sytuacji trudnych w tym kryzysowych.

# KRYTYCZNE MYŚLENIE JAKO KLUCZ DO EFEKTYWNEGO ROZWIĄZYWANIA PROBLEMÓW

## Geneza i ewolucja pojęcia: od Sokratesa do ery cyfrowej

Krytyczne myślenie nie jest nowożytnym wynalazkiem, lecz fundamentem zachodniej racjonalności. Już metoda Sokratesa, oparta na zbijaniu twierdzeń rozmówcy poprzez wykazywanie ich wewnętrznych sprzeczności, stanowiła pierwowzór analitycznego podejścia do wiedzy. W XX wieku John Dewey zdefiniował myślenie refleksyjne jako „czynne, wytrwałe i uważne rozważanie każdego przekonania lub przypuszczalnej formy wiedzy w świetle podstaw, na których się ono opiera”<sup>1</sup>.

Współcześnie definicja ta uległa poszerzeniu o aspekt technologiczny. W dobie algorytmizacji życia, krytyczne myślenie staje się formą cyfrowej higieny.

## Definicje krytycznego myślenia

Wprowadzenie pojęcia krytycznego myślenia do współczesnego dyskursu edukacyjnego i naukowego przypisuje się Johnowi Deweyowi, amerykańskiemu filozofowi i pedagogowi. W swojej pracy *How We Think*, zdefiniował on proces ten jako myślenie refleksyjne (*reflective thinking*)<sup>2</sup>, polegające na „aktywnym, wytrwałym i uważnym rozważaniu każdego przekonania lub rzekomej formy wiedzy w świetle podstaw, na których się opiera, oraz dalszych wniosków, ku którym zmierza”<sup>3</sup>.

W literaturze przedmiotu funkcjonuje wiele komplementarnych definicji, ewoluujących wraz z rozwojem psychologii poznawczej i filozofii. Można wyróżnić tu kilka, które wraz z rozwojem nauki, ewoluowały i wprowadzały coraz to nowe aspekty do definicji krytycznego myślenia. Oto niektóre z nich:

Edward Glaser<sup>4</sup> rozwinął koncepcję Deweya, wskazując, że krytyczne myślenie obejmuje trzy elementy: postawę bycia rozważnym wobec problemów, znajomość metod logicznego rozumowania oraz umiejętność stosowania powyższych metod w praktyce. W ujęciu Glasera krytyczne myślenie wymaga zatem stałego dążenia do **reorientacji poznawczej** – przejścia od bezrefleksyjnego przyjmowania twierdzeń do ich systematycznej weryfikacji w oparciu o dowody.

<sup>1</sup> Dewey J., *Jak myślimy*, tłum. Z. Bastegówna, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1988.

<sup>2</sup> To proces poznawczy, w którym jednostka świadomie analizuje swoje myśli, doświadczenia i przekonania w celu lepszego zrozumienia, oceny i nauki. Jest to podstawowy mechanizm w edukacji, psychologii i naukach społecznych, wspierający rozwój krytycznego myślenia i samorefleksji.

<sup>3</sup> Dewey J., op. cit.

<sup>4</sup> Kwieciński M. *Migoczące znaczenia kategorii krytyczna refleksja w dyskursach pedagogicznych*, 2021.

Robert Ennis<sup>5</sup> określa krytyczne myślenie jako „rozsądne, refleksyjne myślenie skoncentrowane na decydowaniu o tym, w co wierzyć lub co zrobić”. Ennis kładzie nacisk na aspekt decyzyjny i praktyczne zastosowanie intelektu. Argumentuje on, że krytyczne myślenie nie ogranicza się jedynie do biernej analizy logicznej, lecz jest procesem ukierunkowanym na cel. Wyróżnia on zestaw **dyspozycji** (np. dążenie do jasności sformułowań, poszukiwanie alternatyw) oraz **zdolności** (np. analiza argumentów, ocena wiarygodności źródeł), które wspólnie tworzą profil krytycznego myśliciela. Takie ujęcie pozwala na traktowanie krytycznego myślenia jako kompetencji niezbędnej w procesach zarządczych, społecznych oraz w codziennym funkcjonowaniu w społeczeństwie informacyjnym, gdzie selekcja danych musi prowadzić do racjonalnego działania. Ennis doprecyzował swoją definicję poprzez wskazanie 12 kluczowych zdolności składowych, które stanowią praktyczny fundament krytycznej analizy.

Przełomowym momentem w badaniach nad krytycznym myśleniem było opublikowanie w 1990 roku raportu z dwuletniego projektu badawczego, znanego jako Raport Delphi<sup>6</sup> (*The Delphi Report*). Pod kierownictwem Petera Facione’a, interdyscyplinarny panel 46 ekspertów (filozofów, psychologów i pedagogów) wypracował ujednolicony konsensus definicyjny, który do dziś stanowi najczęściej cytowany punkt odniesienia w literaturze akademickiej. Według panelu ekspertów krytyczne myślenie to „celowa, samoregulująca się ocena, która skutkuje interpretacją, analizą, oceną i wnioskowaniem, a także wyjaśnieniem dowodowych, konceptualnych, metodologicznych lub kontekstowych rozważań, na których opiera się ta ocena”<sup>7</sup>. Współczesne rozumienie myślenia krytycznego wykracza daleko poza samą logikę. Ekspersi Delphi wskazują, że jest to dynamiczny proces, w którym techniczna sprawność umysłu musi iść w parze z odpowiednią postawą intelektualną. Aby skutecznie nawigować w gąszczu informacji, kluczowe jest opanowanie sześciu fundamentalnych umiejętności poznawczych, takich jak interpretacja, analiza, ewaluacja, wnioskowanie, wyjaśnianie, samoregulacja. Poczynając od pierwszego – interpretacja to punkt wyjścia dla każdego procesu myślowego. Polega nie tylko na pasywnym odbiorze danych, ale na aktywnym nadawaniu im znaczenia. Osoba sprawna w interpretacji potrafi wychwycić ukryte intencje nadawcy, odróżnić główną ideę od szczegółów oraz precyzyjnie opisać napotkaną sytuację lub zestaw danych. Analiza pozwala nam rozłożyć problem na części składowe. Dzięki niej identyfikujemy relacje między poszczególnymi twierdzeniami i pojęciami. Pozwala to dostrzec, które przesłanki faktycznie wspierają daną tezę, a które są jedynie retorycznym dodatkiem, co jest niezbędne do zrozumienia struktury skomplikowanych opinii. Ewaluacja to etap krytycznej weryfikacji. Polega na chłodnej ocenie wiarygodności źródeł oraz badaniu siły logicznej przedstawionych argumentów. Myśliciel krytyczny pyta: „Czy to źródło jest rzetelne?” oraz „Czy dowody są wystarczająco mocne, by uznać to twierdzenie za prawdziwe?”. Umiejętność wnioskowania pozwala nam wyjść poza to, co podane bezpośrednio. Jest to proces łączenia

<sup>5</sup> Elsner D., *Myślenie krytyczne jako cel kształcenia*, Warszawa, Ośrodek Rozwoju Edukacji, 2018.

<sup>6</sup> Sudoł S., *Delficka metoda badawcza. Zarządzanie. Teoria i Praktyka*, 17(3), 2016.

<sup>7</sup> Czaja Chudyba I., *Myślenie krytyczne w ujęciu psychopedagogicznym – w kierunku poznawczej samodzielności i odpowiedzialności jednostki*. ARGUMENT: Biannual Philosophical Journal, Wydawca: Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie, Instytut Filozofii i Socjologii, 2020

faktów w celu sformułowania hipotez lub wyciągnięcia logicznych konkluzji. To właśnie tutaj budujemy nowe przekonania, dbając o to, by opierały się one na solidnych fundamentach, a nie na domysłach. Wyjaśnianie to umiejętność przejrzystego uzasadnienia własnego toku rozumowania. Pozwala ono zaprezentować innym nie tylko wynik, ale i drogę, która doprowadziła nas do konkretnych wniosków, co buduje transparentność i zaufanie w dyskusji. Myślenie krytyczne nie kończy się na wewnętrznym procesie – obejmuje także zdolność do komunikacji. Najważniejszą umiejętnością metapoznawczą jest samoregulacja, która pełni rolę tzw. bezpiecznika. Polega na monitorowaniu własnych procesów myślowych i gotowości do przyznania się do błędu. Dzięki niej potrafimy dostrzec własne uprzedzenia poznawcze i skorygować wnioski, gdy pojawią się nowe, bardziej wiarygodne dowody.

Kluczowym wkładem Raportu Delphi jest uznanie, że idealny „krytyczny myśliciel” to osoba nie tylko biegła w analizie, ale także cechująca się dociekliwością, otwartością umysłu, uczciwością w poszukiwaniu prawdy oraz odwagą w kwestionowaniu własnych uprzedzeń.

Współcześnie krytyczne myślenie traktuje się jako metakompetencję to jest umiejętność łączącą zdolności poznawcze (analiza, synteza, ewaluacja) z dyspozycjami intelektualnymi, takimi jak otwartość umysłu, intelektualna pokora i sceptycyzm.

## **Dualizm procesów poznawczych w świetle teorii Daniela Kahnemana**

Współczesna psychologia poznawcza, w szczególności prace Daniela Kahnemana<sup>8</sup>, dostarcza fundamentów do zrozumienia mechanizmów leżących u podstaw (nie)krytycznego myślenia poprzez model dwuprocusowości (*Dual-Process Theory*). Model ten zakłada istnienie dwóch odrębnych, lecz współpracujących systemów przetwarzania informacji:

System 1 (Intuicyjny): Funkcjonuje w sposób szybki, automatyczny i bezwysiłkowy. Opiera się na skojarzeniach, heurystykach oraz reakcjach emocjonalnych. Choć jest ewolucyjnie przystosowany do błyskawicznego podejmowania decyzji w warunkach niepewności, wykazuje wysoką podatność na błędy poznawcze i uproszczenia (tzw. „pójście na skróty”). System 2 (Analityczny): Charakteryzuje się powolnością, sekwencyjnością i znacznym nakładem zasobów poznawczych. Odpowiada za logiczne rozumowanie, skomplikowane operacje matematyczne oraz świadomą kontrolę postaw. Wymaga on skupienia uwagi i jest relatywnie „leniwy” – aktywuje się zazwyczaj dopiero wtedy, gdy System 1 nie znajduje gotowego rozwiązania lub gdy jednostka świadomie narzuci sobie reżim kontroli.

W kontekście zrozumienia krytycznego myślenia kluczowe jest ujęcie krytycznego myślenia jako zdolności Systemu 2 do nadzorowania i korygowania sugestii generowanych przez System 1. Proces ten, nazywany niekiedy „monitorowaniem poznawczym”, pozwala na dekonstrukcję intuicyjnych uprzedzeń i zastąpienie ich rzetelną analizą dowodową. Jak zauważa Kahneman, błędy w rozumowaniu często nie wynikają z braku wiedzy, lecz z dominacji Systemu 1, który narzuca

<sup>8</sup> Kahneman D., *Pułapki myślenia. O myśleniu szybkim i wolnym*, tłum. P. Szymczak, wyd. Media Rodzina, 2012.

spójną, lecz niekoniecznie prawdziwą narrację, omijając analityczne mechanizmy kontrolne Systemu 2. Efektywne rozwiązywanie problemów wymaga przejścia od myślenia intuicyjnego, czyli Systemu 1 wg Kahnemana do myślenia analitycznego tzn. Systemu 2.

Krytyczny myśliciel nie poprzestaje na pierwszej wiarygodnej hipotezie. Stosuje myślenie lateralne, wprowadzone przez Edwarda de Bono<sup>9</sup>, szukając rozwiązań poza utartymi schematami. Wnioskowanie abdukcyjne, polegające na szukaniu najlepszego wyjaśnienia dla zbioru niepełnych danych, jest tu kluczowe – wymaga ono jednak dużej elastyczności poznawczej i gotowości do zmiany zdania pod wpływem nowych dowodów.

## **Krytyczne myślenie. Etapy analizy problemu**

Krytyczne myślenie w ujęciu badawczym nie jest aktem jednorazowym, lecz ustrukturyzowanym procesem poznawczym. Wskazuje na sekwencyjność działań intelektualnych, które pozwalają na przejście od surowej informacji do uzasadnionego wniosku. Standardowy proces analizy problemu można podzielić na następujące etapy: identyfikacja i definicja problemu, gromadzenie i selekcja danych, analiza argumentacji i dekonstrukcja założeń, generowanie alternatywnych wyjaśnień i hipotez, ewaluacja i synteza, samoregulacja (metapoznanie). Pierwszy etap polega na precyzyjnym określeniu przedmiotu analizy oraz oddzieleniu faktów od opinii i założeń. Jest to moment przejścia od niejasnego odczucia trudności do sformułowania konkretnego pytania badawczego. Gromadzenie i selekcja danych to proces, który wymaga aktywnego poszukiwania dowodów, przy jednoczesnym zachowaniu sceptycyzmu wobec źródeł. Krytyczny myśliciel ocenia tu wiarygodność, aktualność i relewantność informacji względem postawionego problemu. Następnym etapem jest analiza argumentacji i dekonstrukcja założeń. Na tym etapie następuje rozbitcie problemu na komponenty (analiza) oraz identyfikacja ukrytych przesłanek. Badacz poszukuje luk w logice oraz rozpoznaje błędy poznawcze (np. efekt potwierdzenia), które mogą zniekształcać obraz sytuacji. Kluczowym momentem kreatywnym jest generowanie alternatywnych wyjaśnień i hipotez, w którym poszukuje się różnych punktów widzenia. Zapobiega to przedwczesnemu zamknięciu procesu poznawczego na jednym, często powierzchownym rozwiązaniu. Ewaluacja i synteza polegają na ważeniu argumentów za i przeciw poszczególnym rozwiązaniom. Wynikiem tego etapu jest sformułowanie konkluzji, która jest najlepiej uzasadniona w świetle dostępnych dowodów. Etapem końcowym, choć obecnym w trakcie całego procesu, jest metapoznanie, w którym jednostka dokonuje autorefleksji nad własnym procesem myślowym, sprawdzając, czy w toku analizy nie uległa emocjom lub uproszczeniom (System 1 wg Kahnemana). Należy podkreślić, że systematyczne przechodzenie przez te etapy minimalizuje ryzyko błędnych decyzji.

## **Techniki i narzędzia wspierające rozwój krytycznego myślenia**

Implementacja krytycznego myślenia w praktyce badawczej i edukacyjnej wymaga zastosowania specyficznych technik strukturyzujących procesy poznawcze. Problem *fake newsów*

<sup>9</sup> de Bono E., *Myślenie lateralne. Kreatywność krok po kroku*, tłum. M. Flaga), Warszawa, Wydawnictwo PWN, 1992.

i dezinformacji nie wynika z braku dostępu do wiedzy, lecz z nadmiaru bodźców paraliżujących nasze mechanizmy obronne. Krytyczna ocena źródeł musi wykraczać poza proste sprawdzenie domeny strony internetowej. Narzędzia wspierające rozwój krytycznego myślenia mają na celu dekonstrukcję automatyzmów myślowych (System 1) i wymuszenie pogłębionej analizy (System 2). Do najskuteczniejszych instrumentów należą:

- ✔ Mapowanie argumentacji (*Argument Mapping*) – technika wizualizacji struktury rozumowania, polegająca na graficznym przedstawieniu relacji między tezą, przesłankami a kontrargumentami. Mapowanie pozwala na szybszą identyfikację luk logicznych i niejawnych założeń w porównaniu do analizy tekstu ciągłego.
- ✔ Metoda pytań sokratejskich (*Socratic Questioning*) – systematyczna technika dyscyplinowania myśli poprzez zadawanie pytań o źródła dowodów, alternatywne interpretacje oraz konsekwencje przyjętych założeń. Pytania te stanowią „silnik” krytycznego myślenia, zmuszając jednostkę do metapoznawczego wglądu we własne procesy decyzyjne. Do przykładowych pytań należą np. „Dlaczego tak uważasz?”, „Co jest dowodem?”.
- ✔ Technika sześciu kapeluszy myślowych (De Bono) – narzędzie wspierające myślenie lateralne i wieloaspektową analizę problemu. Poprzez narzucenie konkretnych ról (np. kapelusz biały – fakty, czarny – krytyka, żółty – optymizm), technika ta minimalizuje wpływ subiektywnych uprzedzeń i ułatwia separację emocji od analizy logicznej.
- ✔ Matryce oceny dowodów (*Evidence Evaluation Matrix*) – narzędzia analityczne służące do rygorystycznej oceny wiarygodności źródeł. Wykorzystują one predefiniowane kryteria, takie jak bezstronność autora, aktualność danych oraz obecność recenzji naukowej, co jest kluczowe w dobie przeciwdziałania dezinformacji.
- ✔ Dzienniki refleksyjne (*Reflective Journals*) – narzędzie wspierające samoregulację, polegające na dokumentowaniu procesu dochodzenia do wniosków. Pozwala to na późniejszą analizę własnych ścieżek decyzyjnych i identyfikację momentów, w których mogło dojść do ulegnięcia błędom poznawczym.

Stosowanie powyższych narzędzi pozwala na przekształcenie krytycznego myślenia z abstrakcyjnego postulatu w operacyjną procedurę badawczą, podnosząc tym samym intersubiektywną sprawdzalność wyników analiz.

## **Bariery w rozwijaniu krytycznego myślenia**

Mimo powszechnego uznania myślenia krytycznego za jedną z kluczowych kompetencji XXI wieku, jego efektywny rozwój napotyka na szereg barier o charakterze kognitywnym, emocjonalnym oraz systemowym. Zidentyfikowanie tych przeszkód jest niezbędne dla wypracowania skutecznych strategii edukacyjnych i zawodowych.

Podstawową barierą wewnętrzną są naturalne mechanizmy poznawcze człowieka, w tym błędy poznawcze. Najsilniejszym z nich jest efekt potwierdzenia (*confirmation bias*)<sup>10</sup>, który skłania jednostkę do selektywnego przyjmowania informacji zgodnych z jej dotychczasowymi przekonaniami przy jednoczesnym ignorowaniu dowodów przeciwnych. Proces ten utrudnia obiektywną ewaluację i analizę, o których wspominają eksperci Delphi. Dodatkowo, tendencja do stosowania heurystyk, czyli tzw. skrótów myślowych, sprawia, że umysł wybiera rozwiązania szybkie i energooszczędne, zamiast angażować energochłonne procesy analityczne.

Krytyczne myślenie wymaga wysokiego poziomu pokory intelektualnej. Silne przywiązanie emocjonalne do własnych racji oraz postawa egocentryczna stanowią blokadę dla procesu samoregulacji. Lęk przed popełnieniem błędu lub utratą statusu w grupie często hamuje gotowość do kwestionowania zastanych dogmatów i rewidowania własnych poglądów, co jest niezbędne dla rzetelnego wnioskowania.

W sferze edukacyjnej i organizacyjnej dominującą barierą jest model oparty na pasywnym przyswajaniu wiedzy. Tradycyjne systemy nauczania często faworyzują zapamiętywanie faktów (wiedzę deklaratywną) kosztem procesów problemowych. W środowisku zawodowym barierą bywa kultura hierarchiczna, w której kwestionowanie decyzji przełożonych (nawet merytoryczne) jest postrzegane jako brak lojalności, co skutecznie wygasza umiejętność wyjaśniania i krytycznej analizy w zespołach.

W dobie cyfrowej transformacji istotną przeszkodą staje się szum informacyjny – mamy do czynienia z przeciążeniem informacyjnym. Nadmiar danych o niskiej jakości wymusza pośpiech decyzyjny. Brak czasu na pogłębioną refleksję i weryfikację źródeł promuje powierzchowną interpretację, co stoi w sprzeczności z rygorem intelektualnym wymaganym przez model Delphi.

## **Rola edukacji i nauczyciela w rozwoju krytycznego myślenia u ucznia**

W tradycyjnym modelu transmisyjnym nauczyciel postrzegany był jako główne źródło wiedzy i autorytet epistemiczny. Jednak w świetle postulatów Raportu Delphi, kształtowanie krytycznego myślenia wymaga fundamentalnej zmiany paradygmatu: przejścia od roli podającego wiedzę do roli facylitatora i mentora procesów myślowych. Skuteczna stymulacja krytycyzmu intelektualnego u uczniów winna opierać się na kilku kluczowych filarach:

### **1. Projektowanie środowiska „bezpieczeństwa intelektualnego”**

Nauczyciel pełnić winien wówczas funkcję architekta kultury błędu. Aby uczniowie mogli rozwijać samoregulację i ewaluację, muszą czuć, że kwestionowanie zastanych twierdzeń oraz przyznanie się do niewiedzy nie wiąże się z sankcją ocenową. Pedagog promujący krytyczne myślenie

<sup>10</sup> To jeden z klasycznych mechanizmów poznawczych w psychologii, który polega na tym, że **ludzie poszukują, interpretują i pamiętają informacje w sposób, który potwierdza ich wcześniejsze przekonania, zamiast je weryfikować.** To tendencja do faworyzowania informacji potwierdzających nasze własne oczekiwania i ignorowania lub deprecjonowania informacji sprzecznych z nimi.

zastępuje autorytatywne podawanie odpowiedzi umiejętnym stawianiem pytań problemowych (metoda sokratejska), co wymusza na uczniu samodzielną interpretację i analizę danych.

## 2. Modelowanie postaw intelektualnych

Krytyczne myślenie nie jest jedynie zestawem algorytmów, lecz postawą. Nauczyciel staje się wzorcem (tzw. *role modeling*)<sup>11</sup>, demonstrując własną pokorę intelektualną oraz otwartość na kontrargumenty. Poprzez głośne werbalizowanie własnego procesu rozumowania podczas rozwiązywania problemów, nauczyciel pokazuje, jak w praktyce wygląda wyjaśnianie (uzasadnianie toku myśli) oraz jak korygować własne uprzedzenia poznawcze.

## 3. Prowokacja poznawcza i nauczanie problemowe (PBL)

Kluczowym zadaniem dydaktyka jest dostarczanie materiałów o wysokim stopniu złożoności, które nie posiadają jednej, oczywistej odpowiedzi. Poprzez wprowadzanie konfliktowych źródeł informacji, nauczyciel zmusza uczniów do ćwiczenia wnioskowania oraz oceny wiarygodności dowodów. Rola ta polega na moderowaniu dyskusji w taki sposób, aby uczniowie sami odkrywali niespójności logiczne, zamiast otrzymywać gotowe korekty od prowadzącego.

**4. Indywidualizacja procesu informacji zwrotnej** – w kształtowaniu krytycznego myślenia ocena sumatywna (stopień) ustępuje miejsca ocenie kształtującej. Nauczyciel analizuje nie tylko wynik końcowy pracy ucznia, ale przede wszystkim proces, który do niego doprowadził. Poprzez precyzyjną informację zwrotną dotyczącą jakości argumentacji i rygoru logicznego, wspiera on ucznia w rozwijaniu metapoznawczej kontroli nad własnym umysłem.

## Zakończenie

Krytyczne myślenie nie jest cechą wrodzoną, lecz „mięśniami”, który wymaga regularnego treningu. Wymaga ono połączenia dyscypliny logicznej z dużą dozą empatii i otwartości. W społeczeństwie informacyjnym, gdzie uwaga jest najcenniejszą walutą, zdolność do selektywnego i głębokiego przetwarzania danych stanowi o sukcesie jednostki i stabilności systemów demokratycznych. Bez edukacji opartej na krytycyzmie stajemy się jedynie odbiorcami algorytmów, tracąc podmiotowość w decydowaniu o własnym losie. Kluczową rolę w tym procesie wdrażania w codzienne życie odgrywa nauczyciel, który staje się nie tylko przekazicielem wiedzy, ale również trenerem i mentorem wspierającym rozwój emocjonalny, społeczny i poznawczy uczniów.

## Bibliografia

1. Aronson E., Wilson T.D., Akert R.M., *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, tłum. J. Gilewicz, Poznań, Wydawnictwo Zysk i S-ka, 2012.

<sup>11</sup> To koncepcja w psychologii i pedagogice, w której osoba ucząca się lub obserwująca naśladuje zachowania, postawy i strategie osób uznawanych za wzór do naśladowania. Jest to podstawowy mechanizm uczenia się społecznego.

2. Czaja-Chudyba I., *Myślenie krytyczne w ujęciu psychopedagogicznym – w kierunku poznawczej samodzielności i odpowiedzialności jednostki*, <https://argument.uken.krakow.pl/article/view/8339/7490>, dostęp: 2.03.2026.
3. Dewey J., *Jak myślimy*, tłum. Z. Bastegówna, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1988.
4. de Bono E., *Myślenie lateralne. Kreatywność krok po kroku*, tłum. M. Flaga, Warszawa, Wydawnictwo PWN, 1992.
5. Elsner D., *Myślenie krytyczne jako cel kształcenia*, Warszawa, Ośrodek Rozwoju Edukacji, 2018.
6. Ennis R. H., *A Logical Basis for Hypothesizing about Critical Thinking Ability*. "Educational Leadership", 1985 nr 2.
7. Kahneman D., *Pułapki myślenia. O myśleniu szybkim i wolnym*, tłum. P. Szymczak, Poznań, Wydawnictwo Media Rodzina, 2012.
8. Mizerek H., *Migoczące znaczenia kategorii krytyczna refleksja w dyskursach pedagogicznych*, <https://colloquium.amw.gdynia.pl/index.php/colloquium/article/view/222/397>, dostęp: 2.03.2026.
9. Sudół S., *Delficka metoda badawcza*, [https://bazhum.muzhp.pl/media/texts/zarzadzanie-teoria-i-praktyka/2016-numer-3-17/zarzadzanie\\_teoria\\_i\\_praktyka-r2016-t-n3\\_17-s69-74.pdf](https://bazhum.muzhp.pl/media/texts/zarzadzanie-teoria-i-praktyka/2016-numer-3-17/zarzadzanie_teoria_i_praktyka-r2016-t-n3_17-s69-74.pdf), dostęp: 2.03.2026.

**Małgorzata Podsiadło-Dyczko** – absolwentka psychologii na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie oraz seksuologii klinicznej na SWPS, certyfikowany psychoterapeuta poznawczo-behawioralny CBT, edukator, biegły sądowy. Na co dzień związana z Poradnią Zdrowia Psychicznego, gdzie prowadzi diagnozę i terapię, a także współpracuje ze specjalistami – lekarzami psychiatrami. Ponadto prowadzi własny gabinet psychoterapeutyczno-psychologiczno-seksuologiczny.



# Relacje z warsztatów

## SPOTKANIE II



### Uczestnicy warsztatów

W warsztatach uczestniczyła zróżnicowana grupa przedstawicieli środowiska edukacyjnego, w której dominowali nauczyciele. Wśród uczestników znaleźli się również doradcy zawodowi oraz dyrektorzy i wicedyrektorzy placówek oświatowych. Grupa była zróżnicowana pod względem miejsca pracy. Choć część osób reprezentowała te same szkoły lub instytucje, większość pochodziła z różnych placówek. Większość uczestników posiadała bardzo duże doświadczenie zawodowe, wynoszące ponad 20 lat, jednak w warsztatach brały udział także osoby z krótszym stażem pracy.

### Adresaci projektowanych rozwiązań

Projektowane rozwiązania były kierowane przede wszystkim do nauczycieli, jako narzędzia wspierające ich codzienną pracę dydaktyczną. Obejmowały one m.in. gotowe scenariusze zajęć, materiały pomocnicze oraz wskazówki dotyczące realizacji konkretnych aktywności podczas lekcji. Jednocześnie ostatecznymi odbiorcami tych rozwiązań mieli być uczniowie, zarówno z określonych klas, jak i konkretnych szkół ponadpodstawowych, wskazywanych indywidualnie przez poszczególne zespoły projektowe.

### Wyzwania sformułowane podczas warsztatów

Podczas warsztatów uczestnicy zidentyfikowali szereg wyzwań związanych z funkcjonowaniem uczniów w środowisku szkolnym, ich motywacją do nauki, poczuciem własnej wartości oraz organizacją procesu dydaktycznego. Problemy formułowane przez zespoły projektowe koncentrowały się wokół trudności w budowaniu sprawczości uczniów, przełamywaniu lęku przed oceną, wyrównywaniu zaległości edukacyjnych oraz tworzeniu warunków sprzyjających innowacyjnej pracy i uczeniu się. Wśród najczęściej pojawiających się wyzwań znalazły się:

- ✔ Trudności uczniów w uzupełnianiu zaległości w nauce, które mogą prowadzić do obniżenia wiary we własne możliwości i zmniejszenia szans na osiągnięcie sukcesu edukacyjnego. Uczestnicy zwrócili uwagę, że brak odpowiedniego wsparcia w takim momencie może pogłębiać zniechęcenie ucznia i utrudniać jego dalsze funkcjonowanie w grupie klasowej.
- ✔ Lęk uczniów przed ocenianiem oraz popełnianiem błędów, wynikający z nadmiernego skupienia na efekcie końcowym zamiast na samym procesie uczenia się. Wskazywano, że obawa przed negatywną oceną może ograniczać aktywność uczniów na lekcji, osłabiać ich zaangażowanie i hamować gotowość do podejmowania nowych wyzwań.
- ✔ Niedostateczne warunki do twórczej, innowacyjnej pracy i eksperymentowania podczas zajęć, zarówno w wymiarze organizacyjnym, jak i przestrzennym. Zespoły podkreślały, że mało elastyczna przestrzeń szkolna oraz schematyczny sposób prowadzenia lekcji mogą

utrudniać uczniom dzielenie się pomysłami, swobodne testowanie rozwiązań i rozwijanie kreatywności.

- ✔ Brak wypracowanych nawyków systematycznej pracy oraz trudności w utrzymaniu motywacji do nauki, widoczne zarówno po stronie uczniów, jak i w obszarze współpracy szkoły z rodzicami. Uczestnicy zauważyli, że bez odpowiedniego wsparcia młodzież często ma trudność z planowaniem pracy, konsekwencją w działaniu oraz budowaniem regularności w nauce.
- ✔ Niska samoocena uczniów i postrzeganie błędu jako porażki, a nie elementu procesu rozwoju. W trakcie warsztatów zwrócono uwagę, że taki sposób myślenia może osłabiać odporność psychiczną uczniów, zniechęcać ich do podejmowania prób oraz ograniczać otwartość na uczenie się poprzez doświadczenie. Podkreślano również znaczenie wsparcia ze strony nauczyciela i grupy rówieśniczej w budowaniu bardziej wzmacniającego środowiska szkolnego.

## Nad czym pracowały zespoły projektowe

Zespoły projektowe pracowały nad wyzwaniami sformułowanymi podczas wcześniejszych etapów warsztatów, a następnie przeszły do generowania i doprecyzowywania rozwiązań. Uczestnicy byli zachęceni do opracowywania pomysłów możliwych do wdrożenia w praktyce szkolnej, użytecznych z perspektywy nauczycieli i jednocześnie odpowiadających na realne potrzeby uczniów. Odrzucano przede wszystkim te propozycje, które były zbyt ogólne, mało operacyjne lub trudne do zastosowania w codziennej pracy szkoły. Poniżej przedstawiono wybrane rozwiązania, które zostały uznane za wartościowe i możliwe do rozwijania w dalszych działaniach projektowych:

- ✔ **Przestrzeń dla innowacji** – jedna z grup opracowała pomysł dotyczący tworzenia warunków sprzyjających innowacyjnej pracy i nauce w klasie. Rozwiązanie koncentrowało się na odpowiedniej organizacji przestrzeni, wykorzystaniu elastycznych mebli, zapewnieniu komfortowych warunków pracy oraz planowaniu dłuższych bloków zajęciowych. Istotnym elementem była także praca zespołowa i rola nauczyciela jako osoby wspierającej otwartość, współpracę i eksperymentowanie.
- ✔ **Telefon odłożony – nawyki budowane w działaniu** – jedna z grup zaproponowała praktyczne zajęcia, podczas których uczniowie samodzielnie wykonywaliby pudełka, pokrowce lub torebki na telefon. Pomysł miał wspierać rozwijanie systematyczności, koncentracji i wytrwałości, a jednocześnie zwracać uwagę na higienę cyfrową. Zajęcia zakładały pracę w grupach, prezentację efektów oraz omówienie trudności i sposobów ich pokonywania.
- ✔ **Ocenianie bez lęku** – kolejna grupa skupiła się na problemie lęku uczniów przed ocenianiem i popełnianiem błędów. Zaproponowane rozwiązanie opierało się na etapowym prowadzeniu ucznia przez proces pracy, wykorzystaniu pisemnych form wypowiedzi,

informacji zwrotnej oraz możliwości poprawy. Podkreślano, że błąd powinien być traktowany jako naturalny element uczenia się, a nie jedynie podstawa do wystawienia oceny.

- ✔ **Pomoc rówieśnicza w nadrobieniu zaległości** – jedna z grup opracowała rozwiązanie zakładające organizację wsparcia rówieśniczego dla uczniów mających trudności z uzupełnieniem braków w nauce. Pomysł obejmował przygotowanie uczniów do pełnienia roli osób wspierających, tworzenie par lub małych zespołów oraz towarzyszącą temu rolę nauczyciela. Rozwiązanie miało służyć nie tylko poprawie efektów uczenia się, ale również integracji klasy i wzmacnianiu poczucia sprawczości uczniów.
- ✔ **Kultura błędu i wzmacnianie samooceny** – jedna z grup zaproponowała działania wspierające budowanie samooceny uczniów i zmianę sposobu myślenia o błędzie. Rozwiązanie zakładało rozmowę o błędzie jako szansie rozwoju oraz aktywności wzmacniające dostrzeganie mocnych stron, takie jak tworzenie „boxu mocy” i wymiana życzliwych komunikatów między uczniami. W opinii uczestników pomysł ten może wspierać uważność, odporność psychiczną i bardziej wspierającą atmosferę w klasie.

### **Efekty pracy zespołów – projekty o największym potencjale wdrożeniowym**

Jedna z grup opracowała rozwiązanie pod nazwą „**Box mocy**”, którego celem jest wzmacnianie samooceny uczniów oraz oswojenie błędu jako naturalnego elementu uczenia się. Pomysł został przygotowany z myślą o uczniach klas pierwszych szkół ponadpodstawowych i może być realizowany np. podczas godziny wychowawczej. Scenariusz zakłada rozmowę o kulturze błędu, a następnie działanie praktyczne polegające na tworzeniu życzliwych komunikatów i komplementów kierowanych do innych uczniów. Karteczki mogą trafić do wspólnego pudełka lub zostać wykorzystane do stworzenia klasowego plakatu. Powstał prototyp tego rozwiązania w formie opisu zajęć, materiałów i zakładanych efektów. Pomysł może stanowić inspirację dla nauczycieli i wychowawców, którzy chcą budować w klasie atmosferę wsparcia, akceptacji i dostrzegania mocnych stron uczniów.

Inna grupa opracowała pomysł „**Odłożony telefon**”, skoncentrowany na rozwijaniu u uczniów systematyczności, wytrwałości oraz bardziej świadomego korzystania z telefonu. Rozwiązanie zostało pomyślane jako praktyczne zajęcia dla uczniów klas pierwszych szkół ponadpodstawowych, podczas których młodzież wykonuje pudełka, pokrowce lub torebki na telefon z prostych materiałów plastyczno-technicznych. Nauczyciel pełni w tym scenariuszu rolę organizatora i osoby wspierającej pracę zespołów, a uczniowie realizują zadanie etapami, współpracują i prezentują efekty swojej pracy. Powstał prototyp w formie szkicu zajęć z określeniem celu, przebiegu i potrzebnych materiałów. Rozwiązanie może być inspiracją dla nauczycieli poszukujących prostych działań łączących element wychowawczy, integracyjny i profilaktyczny.

## Wnioski

Oba wypracowane podczas warsztatów rozwiązania mają dobre perspektywy wdrożeniowe, ponieważ odnoszą się do realnych potrzeb uczniów i mogą być stosowane w praktyce szkolnej bez konieczności angażowania dużych zasobów organizacyjnych czy finansowych. „Box mocy” to rozwiązanie szczególnie wartościowe z perspektywy godzin wychowawczych i działań wspierających dobrostan uczniów. Może ono przyczyniać się do rozwijania samoświadomości, empatii, umiejętności udzielania wspierającej informacji zwrotnej oraz budowania pozytywnych relacji w klasie. Sprzyja także wzmocnieniu odporności psychicznej i bardziej konstruktywnemu podejściu do błędów oraz niepowodzeń. Z kolei „Odłożony telefon” ma duży potencjał jako działanie łączące element wychowawczy, integracyjny i profilaktyczny. Rozwiązanie to może wspierać rozwój takich kompetencji miękkich jak współpraca, cierpliwość, konsekwencja w działaniu, planowanie, odpowiedzialność oraz umiejętność skupienia uwagi na realizowanym zadaniu. Oba pomysły mogą być wdrażane w elastyczny sposób i dostosowywane do potrzeb konkretnej klasy lub szkoły, a ich dodatkową wartością jest prostota oraz możliwość wykorzystania ich przez nauczycieli różnych przedmiotów i wychowawców.

Trener: Krystian Matłosz

### Uczestnicy warsztatów

W warsztatach uczestniczyło 20 osób, pracujących w 4 zróżnicowanych zespołach projektowych. Grupę tworzyli dyrektorzy szkół oraz nauczyciele reprezentujący różne specjalności i edukację na różnych etapach: pedagogzy szkół plastycznych, nauczyciele pracujący z uczniami ze zróżnicowanymi (w tym specjalnymi) potrzebami edukacyjnymi oraz kadra szkół branżowych. Uczestnicy mieli zróżnicowany staż pracy – od kilkuletniego doświadczenia po wieloletnią praktykę na stanowiskach nauczycielskich i kierowniczych – co sprzyjało wymianie perspektyw, łączeniu wniosków „z klasy” z ujęciem organizacyjnym i strategicznym.

W spotkaniu wzięli udział przedstawiciele szkół ogólnokształcących, branżowych i techników, dzięki czemu dyskusje uwzględniały odmienne realia programowe, profil ucznia i specyfikę kształcenia zawodowego. Grupa była otwarta na współpracę, chętnie testowała narzędzia w duchu design thinking. Wykazywała gotowość do przekładania wniosków z pracy zespołowej na praktyczne rozwiązania możliwe do wdrożenia w swoich placówkach.

### Adresaci projektowanych rozwiązań

Projektowane rozwiązania miały charakter dwutorowy: z jednej strony były kierowane bezpośrednio do uczniów szkół ponadpodstawowych, z drugiej – do nauczycieli jako osób wdrażających i moderujących działania w klasie. Zespoły precyzyjnie dopasowywały odbiorcę do własnego kontekstu pracy: pedagogzy szkół specjalnych koncentrowali się na młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (akcent na dostępność, elastyczne tempo, multisensoryczne formy pracy), a przedstawiciele szkół plastycznych – na uczniach o profilu artystycznym. Równolegle nauczyciele szkół ogólnokształcących, branżowych i techników adresowali rozwiązania do grup o zróżnicowanych kompetencjach. Komponent nauczycielski obejmował gotowe instrukcje wdrożeniowe, kryteria oceniania oraz proste metryki ewaluacji.

### Jakie wyzwania zostały sformułowane podczas warsztatów?

Podczas warsztatów zespoły opracowywały następujące wyzwania:

- ✔ Młodzi ludzie nie znają swoich mocnych stron i mają trudność z oceną swoich możliwości.
- ✔ Uczniowie mają problem z motywacją i dlatego nie chcą pracować nad własnym rozwojem.
- ✔ Młodzi ludzie nie potrafią być autentyczni, dlatego mają trudność z krytycznym myśleniem.
- ✔ Podopieczni nauczycieli są znudzeni, zniechęceni i mało kreatywni.

## Nad czym pracowały zespoły projektowe?

Zespoły projektowe pracujące podczas szkolenia skoncentrowały się na głębokiej diagnozie barier, które na co dzień utrudniają rozwój współczesnego ucznia w zakresie krytycznego myślenia i kreatywności. Dzięki zastosowaniu narzędzi metodologii Design Thinking, uczestnicy zeszli z poziomu powierzchownych objawów do rzeczywistych przyczyn problemów edukacyjnych, formułując cztery główne wyzwania. Zauważono przede wszystkim, że młodzi ludzie często nie znają swoich mocnych stron i mają ogromną trudność z obiektywną oceną własnych możliwości, co paraliżuje ich działania już na starcie. Z tym wiąże się kolejny zdiagnozowany problem, mianowicie wyraźny spadek motywacji wewnętrznej, w wyniku którego uczniowie nie wykazują chęci do pracy nad własnym rozwojem i planowaniem przyszłości. Zespoły zwróciły również uwagę na presję rówieśniczą i społeczną, która sprawia, że młodzież nie potrafi być w pełni autentyczna, a to z kolei bezpośrednio blokuje ich zdolność do samodzielnego i krytycznego myślenia. Ostatnim, niezwykle istotnym wnioskiem z fazy empatii było spostrzeżenie, że podopieczni nauczycieli są w dużej mierze znudzeni szkolną rutyną, zniechęceni do podejmowania jakichkolwiek inicjatyw i mało kreatywni. W odpowiedzi na tak zdefiniowane i złożone problemy proces ideacji przyniósł konkretne rozwiązania, które mają na celu ponowne zaangażowanie uczniów poprzez działanie w zupełnie nowych, nieszablonowych kontekstach.

## Efekty pracy zespołów – projekty o największym potencjale wdrożeniowym

### Rozwój przez zaangażowanie społeczne i wolontariat

Pierwszy z wypracowanych obszarów rozwiązań opiera się na szeroko pojętym wolontariacie, który został zaprojektowany jako bezpośrednia odpowiedź na problem znudzenia, braku kreatywności oraz trudności w odkrywaniu własnych predyspozycji. Rozwiązanie to zakłada organizację ustrukturyzowanych działań, w tym w szczególności wolontariatu w lokalnym schronisku dla zwierząt. Praca ze zwierzętami i konieczność podjęcia realnych, fizycznych obowiązków w zupełnie nowym, pozaszkolnym środowisku ma na celu natychmiastowe przełamanie marazmu i pobudzenie uśpioonej kreatywności uczniów. Równolegle zaplanowano działania wolontariackie nastawione na bezpośrednią pracę z drugim człowiekiem, co z kolei pozwoli na znaczne zwiększenie poziomu empatii wśród młodzieży. To właśnie poprzez praktyczne działanie i konfrontację z realnymi potrzebami innych, młodzi ludzie będą mieli okazję w naturalny sposób poznać swoje mocne strony, ukryte talenty organizacyjne czy zdolności komunikacyjne, których często nie są w stanie dostrzec i docenić podczas tradycyjnych lekcji. Wdrożenie tego modelu wymaga przede wszystkim nawiązania trwałego partnerstwa z lokalnymi organizacjami pozarządowymi oraz wyznaczenia szkolnego koordynatora. Zespoły podczas warsztatów wskazały również największe wyzwania związane z tym pomysłem, do których należą kwestie logistyczne, w tym zapewnienie bezpiecznego transportu, odpowiednich ubezpieczeń oraz znalezienie stabilnego finansowania dla takich wyjść.

### Budowanie autentyczności i motywacji w nowej przestrzeni

Drugi blok rozwiązań skupia się na budowaniu autentycznych relacji i stymulowaniu wewnętrznej motywacji poprzez odświeżenie wizerunku szkoły i przedefiniowanie ról. Aby

odpowiedzieć na problem braku chęci uczniów do pracy nad sobą, zespoły zaproponowały stworzenie specjalnej grupy wsparcia dla nauczycieli. Inicjatywa ta ma na celu pomóc pedagogom w budowaniu nowoczesnego, wiarygodnego autorytetu, szczególnie w przestrzeni cyfrowej i sieci, która jest naturalnym środowiskiem współczesnej młodzieży. Dzięki wymianie doświadczeń i zdobyciu nowych kompetencji, nauczyciele będą potrafili lepiej i skuteczniej komunikować się z uczniami, zachęcając ich w ten nowoczesny sposób do podejmowania wysiłku na rzecz własnego rozwoju. Z kolei innowacyjną odpowiedzią na deficyt autentyczności i blokady w krytycznym myśleniu jest oddanie sprawczości w ręce samej młodzieży poprzez organizację nieszablonowych wydarzeń, takich jak pokaz mody realizowany w całości przez uczniów i zaproszonych studentów. Praca nad tak złożonym projektem artystycznym i organizacyjnym wymaga od młodzieży podejmowania samodzielnych decyzji, obrony własnych koncepcji wizualnych oraz wyrażania siebie bez strachu przed oceną. Taka forma twórczej ekspresji staje się bezpiecznym środowiskiem, w którym uczniowie uczą się bycia autentycznymi, co jest absolutnym fundamentem do rozwijania umiejętności krytycznego myślenia. Sukces tych inicjatyw opiera się w głównej mierze na zmianie kultury organizacyjnej placówki i wymaga od kadry pedagogicznej dużej odwagi do przekazania inicjatywy w ręce swoich podopiecznych.

## Wnioski

Warsztaty zostały zrealizowane z zachowaniem pełnego cyklu metodologii Design Thinking, co umożliwiło uczestnikom płynne przejście od wnikliwych, empatycznych obserwacji szkolnej rzeczywistości do zaprojektowania konkretnych i namacalnych rozwiązań. Dzięki podziałowi na zróżnicowane zespoły, w skład których wchodziłi przedstawiciele różnych typów placówek, takich jak szkoły ogólnokształcące, branżowe, technika oraz szkoły artystyczne, a także osoby pełniące w nich różne funkcje, udało się wypracować niezwykle cenną i wszechstronną pulę pomysłów. Zderzenie tak wielu perspektyw podczas fazy testowania założeń okazało się ogromnym atutem grupy, ponieważ znacząco przyspieszało weryfikację pomysłów i dostarczało natychmiastowej, wielowymiarowej informacji zwrotnej. Niezależnie od tego, czy dana placówka zdecyduje się na wdrożenie programu wolontariatu, czy też skupi się na tworzeniu grup wsparcia dla nauczycieli i organizowaniu artystycznych projektów uczniowskich, wypracowane narzędzia stanowią bardzo trafną odpowiedź na postawione na początku wyzwania. Wdrożenie nawet wybranych elementów z tego wachlarza dobrych praktyk z pewnością przełoży się na stworzenie bardziej spójnego i angażującego środowiska dydaktycznego. Niemniej jednak, mimo dużego entuzjazmu uczestników, po zakończeniu warsztatów zidentyfikowano również istotne ryzyko polegające na możliwym rozproszeniu działań. Wypracowane koncepcje są innowacyjne i dobrze dopasowane do potrzeb młodzieży, jednak ich ostateczny sukces zależy w pełni od tego, czy szkolnym liderom i nauczycielom starczy chęci, czasu oraz niezbędnych środków na ich systematyczne wdrożenie i utrzymanie w codziennej praktyce szkolnej.

Trener: Marcin Pałys

### Uczestnicy warsztatów

W warsztatach udział wzięło 8 zespołów projektowych. Grupa składała się z nauczycieli reprezentujących szerokie spektrum nauczanych przedmiotów oraz własnych specjalizacji. Uczestnicy warsztatów pracują w szkołach: zawodowych, branżowych i ogólnokształcących, jak również zajmują się pedagogiką specjalną czy doradztwem zawodowym. Grupa była złożona głównie z nauczycieli z wieloletnim stażem zawodowym.

### Adresaci projektowanych rozwiązań

Opracowane projekty skierowane są do kluczowych grup interesariuszy w systemie oświaty, kładąc szczególny nacisk na praktyczne wsparcie kadry pedagogicznej oraz dobrostan młodzieży. Głównymi odbiorcami są nauczyciele szkół średnich, dla których przygotowano konkretne plany warsztatów, scenariusze zajęć oraz koncepcje kampanii edukacyjnych. Bezpośrednimi beneficjentami tych działań pozostają dzieci i młodzież szkolna, objęte programami adaptacyjnymi oraz akcjami wspierającymi. Rozwiązania te w sposób szczególny uwzględniają potrzeby uczniów zmagających się z trudnościami w nauce, problemami w relacjach rówieśniczych czy izolacją społeczną.

### Jakie wyzwania zostały sformułowane podczas warsztatów?

Wyzwania sformułowane przez zespoły projektowe koncentrowały się na potrzebie głębokiej transformacji kultury szkolnej, w tym przede wszystkim na odejściu od schematów nauczania nastawionych wyłącznie na wyniki na rzecz budowania autentycznych relacji i poczucia wspólnoty. Uczestnicy warsztatów jako kluczowy problem zdiagnozowali stresogenny charakter tradycyjnego systemu oceniania oraz postępujący brak motywacji i wytrwałości u uczniów, którzy często borykają się z niską samooceną, lękiem przed porażką oraz brakiem wiary we własne możliwości. Zwrócono również uwagę na deficyty w umiejętnościach komunikacyjnych prowadzące do izolacji rówieśniczej oraz brak systemowego wsparcia w zachowaniu równowagi cyfrowej i higieny psychicznej młodzieży. Jednocześnie nauczyciele wskazali na istotne bariery organizacyjne, które utrudniają bezpieczne i uporządkowane wdrażanie innowacji pedagogicznych bez ryzyka nadmiernego obciążenia i utraty dobrostanu przez samych pedagogów.

### Nad czym pracowały zespoły projektowe?

#### Projekt „Moc Relacji” – przełamywanie schematów szkolnych

Wdrożenie projektu „Moc Relacji” ma na celu odejście od schematu nauczania nastawionego jedynie na wynik na rzecz edukacji budującej poczucie wspólnoty i wzajemnego szacunku. Dzięki takiemu podejściu możliwe jest znaczące ograniczenie stresu u uczniów oraz poprawa

satysfakcji zawodowej nauczycieli, co bezpośrednio przekłada się na efektywność procesu edukacyjnego.

Plan programu został podzielony na cztery etapy:

1. Budowanie Fundamentów (ok. 12 tygodni): Pierwsza faza koncentruje się na wypracowaniu wspólnego kontraktu relacji, określającego zasady wzajemnego traktowania się. W tym czasie przewidziano warsztaty integracyjne, gry zespołowe (np. „Mosty”) oraz ćwiczenia pozwalające każdemu uczniowi na odkrycie swoich mocnych stron. Stałym elementem jest „Tablica dobrego słowa”, służąca do wymiany pozytywnych komunikatów.
2. Pogłębione Poznawanie: Kolejny moduł wykorzystuje techniki aktywizujące, takie jak „Mozaika” czy „Krzesełka empatii”. Innowacyjnym rozwiązaniem jest cykl, w którym co tydzień jedna osoba opowiada o sobie, a wybrany uczeń zadaje jej wspierające pytania, co sprzyja budowaniu bezpieczeństwa emocjonalnego. Efektem tego etapu jest stworzenie wizualnej Mapy Talentów Klasy.
3. Współpraca „Teamflow” (ok. 6–8 tygodni): Faza ta kładzie nacisk na praktyczne działanie poprzez realizację wspólnych projektów, takich jak nagrywanie audycji (podcastów), tworzenie filmów czy angażowanie się w wolontariat. Jednym z kluczowych zadań jest „Escape Room Relacji”, wymagający od grupy ścisłego współdziałania w celu rozwiązania problemów. Wprowadzany jest także moduł konstruktywnej informacji zwrotnej, uczący uczniów komunikacji pozbawionej agresji.
4. Utrwalenie i Gala Relacji: Projekt w założeniu kończy się prezentacją wypracowanych miniprojektów oraz wspólnym świętowaniem sukcesów grupy, co ma na celu ugruntowanie nowo nabytych kompetencji społecznych.

### **Nowoczesny System Oceniania pt. „Edukacja bez Presji”**

Zespół skoncentrował się na jednym z najbardziej stresogennych elementów życia szkolnego – systemie oceniania. Wypracowane rozwiązanie zakłada całkowitą zmianę filozofii wystawiania ocen, przesuwając akcent z wytykania błędów na docenianie postępów i budowanie poczucia sprawstwa u ucznia. Uczestnicy wyszli z założenia, że ocena nie jest miarą wartości człowieka. Projekt miałby na celu: wzmocnienie uczniów i przygotowanie ich do dorosłego życia poprzez naukę wyznaczania celów (np. planowanie realizacji celów w perspektywie 10 lat); budowanie poczucia sprawstwa i motywacji wewnętrznej zamiast lęku przed porażką i powiązanie procesu oceniania z indywidualnymi zainteresowaniami ucznia. Grupa zaproponowała zestaw reguł, które mają uprościć system i uczynić go bardziej sprawiedliwym:

1. Jednolita waga: wszystkie oceny mają tę samą wagę (wynoszącą 1), co zapobiega nadmiernemu stresowi przy obszernych sprawdzianach.

2. Prawo do poprawy: każdą ocenę można poprawić, przy czym poprawiona ocena nie wlicza się do średniej (zastępuje poprzednią lub brana jest pod uwagę tylko ta lepsza), co zachęca do dalszej nauki mimo początkowego niepowodzenia.
3. Dialog zamiast dyktatu: ocena końcowa jest propozycją, która podlega negocjacji i dialogowi.

W ramach zaproponowanego modelu weryfikacja umiejętności opiera się na czterech filarach, które mają na celu minimalizację stresu i zwiększenie obiektywności oceny. Odpowiedzi ustne realizowane są w parach, co pozwala na wzajemne uzupełnianie wypowiedzi, a cała klasa może aktywnie wspierać odpowiadających, zdobywając za to dodatkowe punkty. Taka interakcja trwa od trzech do czterech minut i kończy się wspólnym ustaleniem stopnia przez nauczyciela, ucznia oraz grupę rówieśniczą. Sprawdziany zaplanowano rzadziej – przewidziano tylko jeden na cały dział tematyczny – z zachowaniem dwutygodniowego terminu zarówno na przygotowanie się uczniów, jak i na sprawdzenie prac przez pedagoga. Kartkówki mają formę krótkich, dziesięciominutowych sprawdzianów wiedzy, obejmujących materiał z maksymalnie trzech ostatnich lekcji. Najbardziej rozbudowane podejście zastosowano przy projektach i doświadczeniach, gdzie wprowadzono ocenianie wielopoziomowe: członkowie zespołu oceniają wzajemnie swoje zaangażowanie, inna grupa przygotowuje recenzję w formie oceny opisowej, natomiast nauczyciel koncentruje się wyłącznie na merytorycznej zawartości zadania między nauczycielem a uczniem.

### **Wzmacnianie motywacji ucznia do uczenia się**

Zespół opracował konkretny model wsparcia ucznia oparty na zmianie środowiska nauki i metod pracy:

1. Budowanie autorytetu i relacji: praca z uczniem powinna opierać się na lepszym poznaniu jego potrzeb i budowaniu zaufania, a nie tylko na egzekwowaniu wiedzy.
2. System „Marchewki”: stworzenie jasnego systemu nagród i doceniania nawet małych postępów, aby uczeń poczuł, że praca „opłaca się” na bieżąco.
3. Współpraca rówieśnicza: wykorzystanie naturalnej potrzeby kontaktu z kolegami poprzez tworzenie grup wspólnej nauki (zarówno stacjonarnych, jak i online). Grupy te miałyby służyć wzajemnemu przypominaniu o materiałach i wspólnym pokonywaniu trudności.
4. Nauka metod uczenia się: zamiast podawania gotowych rozwiązań, grupa postuluje pokazanie uczniowi, jak ma się uczyć. Zaprezentowanie różnorodnych technik i metod pracy umysłowej ma pomóc mu odzyskać kontrolę nad procesem edukacyjnym.

Zdaniem członków zespołu nr 3 kluczem do wytrwałości nie jest większy nacisk na wyniki, ale zmiana podejścia do błędu, docenienie wkładu pracy oraz włączenie mechanizmów społecznych do codziennej nauki.

## Wytrwałość w problemach

Grupa 4 skoncentrowała swoje działania na obszarze „Wytrwałości w problemach”. Zespół zdiagnozował szereg barier, które uniemożliwiają uczniom skuteczne radzenie sobie z trudnościami, m.in.:

- ✔ szybkie zniechęcanie się nawet w przypadku wystąpienia drobnych przeszkód;
- ✔ brak wiary we własne możliwości oraz niska samoocena;
- ✔ ograniczone umiejętności komunikacyjne, które skutkują brakiem umiejętności sięgania po wsparcie;
- ✔ przyzwyczajenie do natychmiastowej gratyfikacji oraz brak widzenia związków przyczynowo-skutkowych w procesie nauki.

Głównym kierunkiem rozwiązania wypracowanym przez Grupę 4 jest odejście od presji na wynik na rzecz budowania zasobów osobistych ucznia oraz systemowego wsparcia. Kluczowe elementy rozwiązania obejmują:

- ✔ wsparcie otoczenia: angażowanie rodziców i najbliższego środowiska w proces wspierania ucznia (w tym propozycje terapii rodzinnej, jeśli jest to konieczne);
- ✔ odnajdywanie „mocnych stron”: skupienie się na tym, w czym dany uczeń jest dobry, aby na tej bazie budować jego poczucie sprawstwa;
- ✔ rozwijanie pasji: stworzenie przestrzeni, w której uczeń może realizować swoje zainteresowania, co naturalnie buduje wytrwałość poprzez zaangażowanie w czynności sprawiające satysfakcję.

Zespół wskazał, że zmiana systemu wartości – z nastawionego na wymierną ocenę wiedzy na rzecz doceniania wysiłku i etapu rozwojowego, jest kluczowa dla poprawy koncentracji i wytrwałości młodzieży.

### Projekt: „W poszukiwaniu równowagi cyfrowej”

Projekt Grupy 5 zwraca uwagę na fakt, że nikt, włączając dorosłych, nie uczy systemowo „cyfrowej równowagi”. Najważniejszym osiągnięciem zespołu jest sformułowanie postulatu, by szkoła stała się przestrzenią, w której uczeń odzyskuje sprawczość w relacjach rzeczywistych.

Zespół zaproponował trójfilarowy model działania, który ma na celu wykształcenie u młodzieży zdrowych nawyków cyfrowych.

1. Edukacja i kompetencje miękkie

- ✓ Zarządzanie czasem: warsztaty z planowania dnia, w które angażowane są osoby bliskie (rodzice, mentorzy) jako wsparcie w realizacji celów;
- ✓ Lekcje wychowawcze: wdrożenie autorskich scenariuszy zajęć dotyczących higieny cyfrowej i sztuki zadawania pytań.

## 2. Strefa Offline

- ✓ Integracja analogowa: stworzenie w szkole przestrzeni do gier planszowych, sesji RPG oraz kółek zainteresowań, które promują bezpośrednią interakcję.

## 3. Narzędzie Główne: aplikacja mobilna

Jako finalny prototyp zespół przedstawił aplikację wspierającą dobrostan cyfrowy, oferującą:

- ✓ Planer i licznik czasu: narzędzia do monitorowania aktywności online i planowania przerw;
- ✓ Mapę zajęć: listę dostępnych w okolicy aktywności offline oraz tematyczne „rolki” promujące zdrowe hobby;
- ✓ Forum dyskusyjne: bezpieczną przestrzeń do wymiany doświadczeń między uczniami.

Aby zwiększyć zaangażowanie, projekt wykorzystuje elementy grywalizacji. Za ograniczenie czasu online i aktywność w świecie rzeczywistym uczniowie mogliby zdobywać: bonusy szkolne, np. punkty z zachowania czy nagrody rzeczowe, np. możliwość wymiany punktów w szkolnym sklepiku na bluzy, koszulki czy kubki.

### **Przestrzeń dla innowacji**

Głównym celem zespołu 6 było opracowanie narzędzi i strategii, które pozwolą nauczycielom na bezpieczne i uporządkowane wdrażanie innowacyjnych zmian w szkole, przy jednoczesnym zachowaniu równowagi między życiem zawodowym a prywatnym. Zespół opracował kompleksowy model działania podzielony na pięć kluczowych etapów. Rozwiązanie to ma formę przejrzystego harmonogramu, który prowadzi nauczyciela „za rękę” – od pomysłu do pełnego wdrożenia.

Etapy procesu:

1. Diagnoza i koncepcja: określenie tematu innowacji, spisanie wstępnych pomysłów (wykorzystanie aplikacji, pracy w chmurze), konsultacje z dyrekcją i rodziną oraz wybór osób do współpracy.
2. Planowanie: precyzyjne określenie celów, metod pracy i sposobów ewaluacji. Kluczowym elementem jest tutaj stworzenie wspólnego dokumentu w chmurze z ustalonym podziałem zadań.

3. Opracowanie materiałów: wybór działań pilotażowych, przygotowanie scenariuszy zajęć (z wykorzystaniem gotowych zasobów, np. ORE czy ZPE) oraz narzędzi do badania efektów (ankiety, arkusze obserwacji).
4. Konsultacja i zatwierdzenie: ostateczna korekta, prezentacja innowacji radzie pedagogicznej oraz przygotowanie wpisów do mediów społecznościowych promujących projekt.
5. Wdrożenie (od 3. miesiąca): realizacja innowacji „krok po kroku” (jeden element miesięcznie), bieżąca ewaluacja w formie krótkich notatek oraz regularne spotkania zespołu monitorujące postępy.

Poza instrukcją grupa przygotowała zestaw wskazówek ułatwiających zachowanie komfortu psychicznego podczas pracy:

- ✔ delegowanie i współpraca: nie należy robić wszystkiego samemu – kluczem jest zaangażowanie innych osób i regularne spotkania zespołu;
- ✔ zarządzanie czasem: wykorzystywanie planerów, kalendarzy i narzędzi cyfrowych do śledzenia terminów;
- ✔ dobrostan: świadome oddzielanie obowiązków zawodowych od prywatnych i dbanie o strefę komfortu oraz unikanie stresu poprzez unikanie pośpiechu;
- ✔ relacje: budowanie dobrych kontaktów międzyszkolnych i umiejętność proszenia o pomoc.

### **Całoroczna akcja szkolna „Przełamywanie schematów”**

Projekt grupy 7 stanowi program nastawiony na budowanie trwałej wspólnoty klasowej oraz rozwój kompetencji miękkich poprzez zróżnicowane moduły tematyczne realizowane w każdym miesiącu roku szkolnego. Głównym celem projektu jest uelastycznienie sposobu myślenia uczniów i nauczycieli. Proces rozpoczyna się od intensywnej integracji jesiennej w formie wyjazdów survivalowych i gier społecznych, po czym przechodzi w fazę budowania więzi międzypokoleniowych oraz poszerzania horyzontów dzięki spotkaniom z ekspertami w okresie zimowym. Wiosenny etap programu kładzie nacisk na wzajemne wsparcie rówieśnicze, rozwój inteligencji emocjonalnej oraz przełamywanie szkolnej hierarchii podczas wspólnych aktywności sportowych. Wszystkie te działania mają na celu systematyczne pokonywanie barier psychologicznych, takich jak lęk przed wychodzeniem ze strefy komfortu, prowadząc do finałowej celebracji sukcesów i utrwalenia nowych, pozytywnych wzorców zachowań w grupie.

### **Jak pomóc Janowi?**

Opracowane przez Grupę 8 rozwiązanie to kompleksowy, roczny model wsparcia adaptacyjnego, który, posługując się przykładem 15-letniego Jana, wyznacza uniwersalną ścieżkę pomocy uczniom mierzącym się z izolacją społeczną, lękiem oraz niską samooceną. Strategia

ta opiera się na metodzie małych kroków i rozpoczyna od wnikliwej diagnozy oraz budowania fundamentów bezpieczeństwa emocjonalnego, co obejmuje nie tylko systematyczną obserwację, ale także ścisłą współpracę z rodzicami oraz wyznaczenie mentora – stałej osoby pierwszego kontaktu wewnątrz szkoły. Wzmocnienie poczucia sprawstwa odbywa się poprzez publiczne docenianie zaangażowania i powierzanie uczniowi odpowiedzialnych funkcji klasowych, co płynnie przechodzi w etap budowania kompetencji relacyjnych realizowany za pomocą warsztatów integracyjnych i projektów grupowych opartych na indywidualnych pasjach. Całość dopełnia promocja filozofii akceptacji błędu jako naturalnego elementu nauki oraz wypracowanie spójnego „języka wsparcia” na linii szkoła–dom, co w drugim semestrze pozwala na stopniowe usamodzielnianie ucznia i zachęcanie go do dojrzałej refleksji nad własnym rozwojem. Realizacja tego modelu ma na celu głęboką transformację postawy ucznia: od wycofania i niepewności, ku poczuciu przynależności do wspólnoty, umiejętności budowania trwałych więzi rówieśniczych oraz pełnej świadomości własnych atutów.

### **Efekty pracy zespołów – projekty o największym potencjale wdrożeniowym**

Wszystkie opracowane rozwiązania posiadają znaczący potencjał wdrożeniowy, a ich implementacja w placówkach edukacyjnych mogłaby przynieść wymierne korzyści nie tylko uczniom, ale również nauczycielom, znacząco podnosząc poziom zainteresowania zajęciami. Co istotne, proces projektowy pokazał, że pierwotne koncepcje wypracowane przez każdą z grup okazały się na tyle trafne, że po udoskonaleniu stały się one finalnymi prototypami zaprezentowanymi w raporcie.

### **Wnioski**

Realizacja ośmiu wypracowanych projektów niesie za sobą potencjał znaczącej poprawy efektywności procesu edukacyjnego oraz wzrostu satysfakcji zawodowej kadry pedagogicznej. Inicjatywy takie jak Projekt „Moc Relacji”, „Wzmacnianie motywacji ucznia do uczenia się” oraz akcja szkolna „Przełamywanie schematów” koncentrują się na budowaniu trwałej wspólnoty, bezpieczeństwa emocjonalnego oraz motywacji wewnętrznej zamiast lęku przed porażką. Zmiana filozofii w ramach nowoczesnego systemu oceniania pt. „Edukacja bez Presji” oraz projektu „Wytrwałość w problemach” pozwala na przesunięcie akcentu z wytykania błędów na docenianie indywidualnego wysiłku i budowanie poczucia sprawstwa u młodzieży. Programy adaptacyjne, reprezentowane przez model „Jak pomóc Janowi?”, umożliwiają głęboką transformację postawy ucznia – od wycofania i niepewności do integracji oraz świadomości własnych atutów. Równocześnie Projekt „W poszukiwaniu równowagi cyfrowej” odpowiada na współczesne wyzwania technologiczne poprzez promocję higieny cyfrowej i odbudowę relacji w świecie rzeczywistym. Kluczowym elementem zapewniającym trwałość tych zmian jest „Przestrzeń dla innowacji”, która dostarcza nauczycielom gotowych strategii wdrażania ulepszeń przy jednoczesnym zachowaniu ich własnego dobrostanu i komfortu psychicznego.

Trenerzy: Wiktoria Gałęcka i Jakub Krężel

# CZEŚĆ III

MŁODZIEŻOWE PRZYWÓDZTWO -  
ZARZĄDZANIE PROCESAMI



# JAK NAUCZYCIELE MOGĄ INSPIROWAĆ I WSPIERAĆ MŁODYCH LIDERÓW

Współczesna szkoła funkcjonuje w rzeczywistości dynamicznych przemian społecznych, technologicznych i kulturowych. W związku z tym tradycyjny model edukacji, oparty na transmisji wiedzy, okazuje się niewystarczający. Coraz większego znaczenia nabiera rozwój kompetencji miękkich, w tym kompetencji liderekich, które pozwalają uczniom aktywnie uczestniczyć w życiu społecznym i zawodowym. Celem niniejszego artykułu jest analiza aktualnego stanu systemu oświaty w Polsce oraz przedstawienie znaczenia i sposobów rozwijania kompetencji przywódczych w edukacji.

W toczącym się dyskursie dotyczącym oceny kondycji, jakości i efektywności funkcjonowania polskiego systemu oświaty pojawiają się liczne głosy zarówno płynące ze środowisk profesjonalnych, jak i z szeroko rozumianego otoczenia społecznego, wskazujące na coraz bardziej palącą potrzebę istotnej zmiany w funkcjonowaniu polskiej szkoły. Potwierdza to wiele wskaźników, zarówno obiektywnych, jak i bardziej subtelnych, subiektywnych. Analiza raportów sporządzanych na zlecenie Rzecznika Praw Dziecka dość jednoznacznie wskazuje na pogarszający się dobrostan psychiczny uczniów. W badaniach zauważalny jest wysoki poziom odczuwania negatywnych emocji, takich jak smutek, samotność czy brak motywacji, obserwowany już u dzieci w wieku wczesnoszkolnym i dość dramatycznie rosnący wraz z kolejnymi etapami edukacyjnymi. Niepokojący jest obserwowany poziom wskaźników na poszczególnych etapach edukacyjnych. Dla przykładu **14%** (2% – zawsze; 3% – bardzo często; 9% – dość często) uczniów 2 klasy szkoły podstawowej w ostatnim tygodniu „czuło się tak źle, że nie chciało się im nic robić”<sup>1</sup>. Jednocześnie 10% (4% – nigdy, 6% – rzadko) z ankietowanych uczniów klas 3 szkoły podstawowej nie było zadowolonych z tego, jacy są<sup>2</sup>. Już same te dane są zatrważające, a powagi sytuacji dodaje jeszcze obserwowany trend wskazujący na pogorszenie się funkcjonowania uczniów wraz z wiekiem. Na przytoczone pytanie („jak często w ostatnim tygodniu czułeś się tak źle, że nie chciało ci się nic robić”) analogicznie odpowiedziało **32%** uczniów w klasie 6 SP (4% – zawsze, 9% – bardzo często, 19% – dość często) i **49%** uczniów LO i technikum (7% – zawsze, 17% – bardzo często, 25% – dość często)<sup>3</sup>. Mówimy zatem o wzroście wskaźnika z poziomu już niepokojących 14%, do niemalże połowy uczniów szkół ponadpodstawowych, którzy deklarują samopoczucie tak złe, że uniemożliwia bądź utrudnia im funkcjonowanie. Trudno dopatrywać się w dostępnych danych statystycznych jednoznacznych

<sup>1</sup> Raport Rzecznika Praw Dziecka, *Ogólnopolskie badanie jakości życia dzieci i młodzieży w Polsce – Obszar nr 3 Samopoczucie Psychiczne*, Warszawa, 2021, <https://brpd.gov.pl/wp-content/uploads/2021/11/Raport-RPD-samopoczucie-psychiczne-PDF.pdf>, dostęp: 10.04.2026, s. 20.

<sup>2</sup> Ibidem, s. 20.

<sup>3</sup> Ibidem, s. 23, 27.

przyczyn takiego stanu rzeczy, jednakże inne wskaźniki mówią o równoległym znaczącym wzroście ilości czasu spędzanego z telefonem lub przed komputerem<sup>4</sup>, oraz jednoczesnym poczuciem osamotnienia i niewielką ilością czasu spędzanego z bliskimi, z rodziną<sup>5</sup>.

Ciekawych danych dostarczają także ostatnie wyniki badań PISA. Pokazują one natomiast, że uczniowie dobrze radzą sobie z zadaniami odtwórczymi, jednak napotykają trudności w zakresie myślenia kreatywnego i generowania innowacyjnych rozwiązań. Na twierdzenie „Lubię uczyć się nowych rzeczy w szkole” negatywnie odpowiedziało 33% polskich uczniów (11% – zdecydowanie się nie zgadzam, 22% – nie zgadzam się)<sup>6</sup>. Dla porównania negatywnych odpowiedzi udzieliło 16% badanych w krajach UE i 12% uczniów ze wszystkich krajów objętych badaniem PISA 2022<sup>7</sup>. Trudno uciec przed łączeniem takiego stanu rzeczy z dominacją modelu nauczania, który nie sprzyja rozwijaniu samodzielności i twórczego myślenia.

Z powyższych danych, w połączeniu z informacjami płynącymi z raportów Rzecznika Praw Dziecka, wyłania się obraz szkoły stojącej przed ogromnymi wyzwaniami. Problemami, które wykraczają poza tradycyjnie rozumiany model szkoły i nauczania. Są to zjawiska, których przyczyn trudno doszukiwać się w jednym tylko czynniku, zwłaszcza wyłącznie w szkole; jednak szkoła, jako kluczowe środowisko kształcenia i wychowania, zdaje się stawać przed koniecznością przyjęcia odpowiedzialności za stawianie czoła wyzwaniom współczesności związanym z rozwojem i funkcjonowaniem dzieci i młodzieży. Zwłaszcza że liczne dane sugerują, że szkoła nie zawsze odpowiada na potrzeby emocjonalne młodych ludzi, koncentrując się głównie na realizacji podstawy programowej i wynikach egzaminacyjnych.

Krytyka współczesnej edukacji podkreśla, że uczniowie często tracą naturalną kreatywność i poczucie sensu uczenia się. Szkoła staje się miejscem realizacji zadań pozbawionych indywidualnego, osobistego znaczenia dla ucznia, co wpływa negatywnie na zaangażowanie uczniów.

Jednym z kluczowych wyzwań współczesnej edukacji staje się zatem zmiana paradygmatu nauczania. Tradycyjny paradygmat obiektywistyczny w największym uproszczeniu zakłada, że wiedza istnieje niezależnie od ucznia i powinna być mu przekazana w gotowej formie. W tym modelu nauczyciel pełni rolę eksperta i źródła wiedzy, natomiast uczeń jest jej biernym odbiorcą.

W opozycji do tego podejścia rozwija się paradygmat konstruktywistyczny<sup>8</sup>, który zakłada, że wiedza jest tworzona przez ucznia w procesie aktywnego poznawania świata. Uczenie się staje się procesem indywidualnym i społecznym, opartym na doświadczeniu, refleksji i interakcji

<sup>4</sup> Raport Rzecznika Praw Dziecka, *Dziennik codziennej aktywności dzieci i młodzieży*, Warszawa, 2023, <https://brpd.gov.pl/wp-content/uploads/2023/12/Załącznik-4-Dziennik-codziennej-aktywności-dzieci-i-młodzieży.pdf>, dostęp: 10.04.2026.

<sup>5</sup> Ibidem, s. 36, 54, 73.

<sup>6</sup> Dobosz-Leszczyńska W., Kaźmierczak J., Weremiuk A., *Myślenie poza schematami. Wyniki badania myślenia kreatywnego PISA 2022*, Warszawa, Instytut Badań Edukacyjnych, 2024, <https://pisa.ibe.edu.pl/wp-content/uploads/2024/06/PISA-2022-Myslenie-kreatywne.pdf>, dostęp 10.04.2026, s. 58.

<sup>7</sup> Ibidem, s. 58.

<sup>8</sup> Klus-Stańska D., *Paradygmaty dydaktyki myśleć teorii o praktyce*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2018.

z innymi. Nauczyciel przestaje być jedynie przekazicielem informacji, a staje się organizatorem środowiska uczenia się, mentorem i przewodnikiem.

Zmiana ta wiąże się zatem z odejściem od sztywnej struktury lekcji i jednolitych metod nauczania. W podejściu konstruktywistycznym istotne jest tworzenie sytuacji problemowych, które angażują uczniów i skłaniają ich do samodzielnego poszukiwania rozwiązań. Błędy przestają być traktowane jako porażki, a zaczynają pełnić funkcję poznawczą, wspierając proces uczenia się.

Istotnym elementem zmiany paradygmatycznej jest także redefinicja relacji między nauczycielem a uczniem. Relacja ta staje się bardziej partnerska, oparta na dialogu i współpracy. Uczeń zyskuje większą autonomię, a jego doświadczenia i wiedza osobista są traktowane jako wartościowy element procesu edukacyjnego.

Jednocześnie nasz świat, zwłaszcza rozwój technologiczny, galopuje z zawrotną szybkością. Ilość informacji, jaką codziennie jesteśmy stymulowani dawno przekracza nasze możliwości poznawcze. Rozwój sztucznej inteligencji dodatkowo całkowicie zmienia sposób, w jaki informacje przetwarzamy w przestrzeni cyfrowej. Tradycyjne wyszukiwarki internetowe odchodzą do lamusa na rzecz interaktywnych chatów AI, które dostarczają gotowej, obrobionej i dopasowanej do odbiorcy informacji. Informacji nie zawsze prawdziwej, ale z pewnością na taką wyglądającej i sprawiającej na odbiorcy wrażenie wiarygodnej, gotowej do natychmiastowego wykorzystania lub dalszego upowszechnienia. Zjawiska te w połączeniu z zatapianiem się dzieci i młodzieży w świat relacji społecznych budowanych w mediach społecznościowych i przestrzeni wirtualnej, tworzą zupełnie nowy obraz kompetencji, jakich świat wymaga od uczniów. Jak również nowy zestaw kompetencji, jakich młody człowiek będzie potrzebował, by „poradzić sobie” w tym świecie. Analogicznie potrzebne stają się nowe kompetencje, jakimi powinien dysponować nauczyciel, aby w tej drodze efektywnie towarzyszyć swoim uczniom.

Nie sposób jednak wyszczególnić jednej konkretnej klasyfikacji, zestawu umiejętności i kompetencji, które odpowiadałyby na wszystkie z poruszanych w tym artykule wyzwań. Spośród znanych i funkcjonujących we współczesnej przestrzeni edukacyjnej najbardziej wydają się odpowiadać tym potrzebom kompetencje o charakterze liderekim, przywódczym. Należy jednak kompetencje te rozumieć szeroko jako pewien zestaw cech i umiejętności związanych z inicjatywnością, asertywnością i relacjami intra- i interpersonalnymi, zarządzaniem procesami i temu podobnymi w celu jak najlepszej realizacji procesów uczenia się, a nie wyłącznie w kontekście zarządzania zasobami ludzkimi. Tak rozumiane kompetencje liderekie oznaczają kształtowanie samodzielności, odpowiedzialności oraz umiejętności współdziałania. Pozostaje to także w spójności z omawianą zmianą paradygmatyczną w dydaktyce. W proponowanym paradygmacie szkoła staje się przestrzenią, w której uczniowie mogą rozwijać swoje zdolności poprzez działanie, eksperymentowanie i współpracę, a to wprost łączy się z kompetencjami liderekimi.

W literaturze przedmiotu przywództwo definiowane jest w sposób wielowymiarowy. Jak wskazuje E. Wiśniewska „przywództwo to ustalanie kierunku, wypracowywanie wizji przyszłości

organizacji, jak również nadawanie kierunku działań ludzi. Przywództwo to również motywowanie i inspirowanie, wyzwalamie energii w ludziach”<sup>9</sup>. Definicja ta podkreśla zarówno aspekt strategiczny przywództwa, jak i jego wymiar relacyjny oraz emocjonalny.

W kontekście edukacyjnym kompetencje lidarskie nie ograniczają się do pełnienia formalnych funkcji, takich jak przewodniczący klasy czy lider projektu. Obejmują one znacznie szerszy zakres umiejętności i postaw, które pozwalają uczniowi wpływać na otoczenie, współtworzyć proces uczenia się oraz podejmować odpowiedzialność za własny rozwój i działania zespołu. Przywództwo edukacyjne wiąże się zatem z rozwijaniem zdolności do działania na rzecz wspólnoty, budowania relacji oraz podejmowania decyzji w sposób świadomy i refleksyjny.

Istotnym elementem kompetencji lidarskich jest ich zakorzenienie w rozwoju osobistym ucznia. Obejmują one takie cechy, jak spójność wewnętrzna, czyli zgodność między przekonaniem, wartościami i działaniem, poczucie własnej wartości oraz zaufanie do siebie. Równie ważna jest proaktywność, rozumiana jako gotowość do podejmowania inicjatywy oraz brania odpowiedzialności za swoje wybory. Kompetencje te tworzą fundament, na którym budowane są umiejętności społeczne, takie jak komunikacja, współpraca czy rozwiązywanie konfliktów.

Nie można również pominąć znaczenia kontekstu społecznego w rozwoju przywództwa. Kompetencje lidarskie kształtują się przede wszystkim w interakcji z innymi ludźmi, w sytuacjach wymagających współdziałania, negocjacji czy wspólnego rozwiązywania problemów. Oznacza to, że szkoła jako środowisko społeczne powinna stwarzać uczniom okazje do podejmowania ról lidarskich w różnych sytuacjach edukacyjnych i pozalekcyjnych. Przywództwo nie jest bowiem cechą wrodzoną, lecz procesem, który rozwija się poprzez doświadczenie, refleksję i działanie.

Warto również podkreślić, że współczesne rozumienie przywództwa odchodzi od modelu hierarchicznego na rzecz podejścia bardziej partycypacyjnego i rozproszonego. W tym ujęciu lider nie jest osobą dominującą, lecz kimś, kto potrafi angażować innych, budować wspólną wizję i tworzyć przestrzeń do współodpowiedzialności. Taki model przywództwa jest szczególnie istotny w edukacji, gdzie celem nie jest rywalizacja, lecz współpraca i rozwój całej społeczności uczącej się.

Rozwijanie kompetencji lidarskich w szkole wymaga stworzenia odpowiedniego klimatu edukacyjnego, opartego na zaufaniu, współpracy i poczuciu wspólnego celu<sup>10</sup>. Nauczyciel odgrywa kluczową rolę jako model postaw i zachowań, które sprzyjają rozwojowi uczniów.

<sup>9</sup> Wiśniewska E., *Przywództwo edukacyjne nauczyciela*, „Społeczeństwo. Edukacja. Język” 2016, t. 4, s. 103–113. [https://bazhum.muzhp.pl/media/texts/spoeczenstwo-edukacja-jezyk/2016-tom-4/spoleczenstwo\\_edukacja\\_jezyk-r2016-t4-s103-113.pdf](https://bazhum.muzhp.pl/media/texts/spoeczenstwo-edukacja-jezyk/2016-tom-4/spoleczenstwo_edukacja_jezyk-r2016-t4-s103-113.pdf), dostęp: 10.04.2026.

<sup>10</sup> CEO, Lisicki M., Skura M., *Jak rozwijać kompetencję liderstwa w szkole?*, Warszawa, Centrum Edukacji Obywatelskiej, 2022, <https://szkoladlainsnowatora.ceo.org.pl/wp-content/uploads/2022/11/Jak-rozwijac-kompetencje-liderstwa-w-szkole.pdf>, dostęp: 10.04.2026.

W praktyce oznacza to stosowanie metod aktywizujących, takich jak projekty edukacyjne, praca zespołowa czy ocenianie kształtujące. Metody te angażują uczniów w proces uczenia się, rozwijają ich samodzielność oraz uczą odpowiedzialności za własne działania. Szczególnie istotne są działania o charakterze projektowym. Zarówno wykorzystanie metody projektu i podobnych metod problemowych w nauczaniu, jak i angażowanie uczniów w działania o charakterze projektowym np. w ramach programów Erasmus+ czy Korpusu Solidarności<sup>11</sup>. W szczególności Ocenianie Kształtujące i wyphywającego z niego Sprawnościowe Ocenianie Kształtujące to metody zwracające proces uczenia się w ręce ucznia. Dzięki nim możliwe jest budowanie poczucie sprawstwa i odpowiedzialności za własne uczenie się, oraz stwarzanie przestrzeni do refleksji i autorefleksji zarówno nad własnymi osiągnięciami jak i procesem ich zdobywania.

Istotne jest również tworzenie przestrzeni do refleksji oraz docenianie wysiłku uczniów. Rozwijanie kompetencji liderkich nie jest procesem spontanicznym, lecz wymaga świadomego i systematycznego działania ze strony nauczyciela. Bardzo ciekawym kierunkiem poszukiwań w tym zakresie mogą być działania z wykorzystaniem metody e-portfolio. Jest to metoda ukierunkowana na budowanie refleksji nad własnym uczeniem się i kształtowanie umiejętności budowania planów i osiągnięcia zakładanych celów.

Współczesna szkoła stoi przed koniecznością redefinicji swoich celów i metod działania. Rozwijanie kompetencji liderkich uczniów stanowi jeden z kluczowych kierunków tej zmiany. Wymaga to jednak odejścia od tradycyjnego modelu nauczania na rzecz podejścia konstruktywistycznego, które sprzyja aktywności, współpracy i samodzielności uczniów. Kształtowanie umiejętności liderkich nie jest nauczaniem przedmiotu, a organizacją życia szkolnego i procesu kształcenia zgodnie z filozofią, która podkreśla podmiotowość, ufa w relacje, nie boi się błędów, uczy się w działaniu, czerpie z różnorodności i łączy dyscypliny. To szkoła, która podziwia uczniów i towarzyszy im w rozwijaniu pasji, zamiłowania do nauki i ciekawości świata.

## Bibliografia

1. CEO, Lisicki M., Skura M., *Jak rozwijać kompetencję liderstwa w szkole?*, Warszawa, Centrum Edukacji Obywatelskiej, 2022, <https://szkoladlainnowatora.ceo.org.pl/wp-content/uploads/2022/11/Jak-rozwijac-kompetencje-liderstwa-w-szkole.pdf>, dostęp: 10.04.2026.
2. Dobosz-Leszczczyńska, W., Kaźmierczak, J., Weremiuk, A., *Myślenie poza schematami. Wyniki badania myślenia kreatywnego PISA 2022*. Warszawa, Instytut Badań Edukacyjnych, 2024, <https://pisa.ibe.edu.pl/wp-content/uploads/2024/06/PISA-2022-Myshlenie-kreatywne.pdf>, dostęp 10.04.2026.
3. Klus-Stańska D., *Paradygmaty dydaktyki myśleć teorią o praktyce*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2018.

<sup>11</sup> Czytaj więcej na [www.frse.org.pl](http://www.frse.org.pl).

4. Klus-Stańska D., *Teorie kształcenia*, w zbiorze: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2019.
5. Madalińska-Michalak J., *Przywództwo edukacyjne – wyzwania teorii i praktyki*, w: *Przywództwo nauczycieli*, red. J. Madalińska-Michalak, Warszawa, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, 2018.
6. Mazurkiewicz, G. *Przywództwo edukacyjne. Zmiana paradygmatu*, w zbiorze: *Przywództwo edukacyjne. Zaproszenie do dialogu*, red. G. Mazurkiewicz, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2015. [https://ore.edu.pl/wp-content/uploads/phocadownload/EFS/Przywodztwo\\_educacyjne\\_Zaproszenie\\_do\\_dialogu.pdf](https://ore.edu.pl/wp-content/uploads/phocadownload/EFS/Przywodztwo_educacyjne_Zaproszenie_do_dialogu.pdf), dostęp: 10.04.2026.
7. Raport Rzecznika Praw Dziecka, *Dziennik codziennej aktywności dzieci i młodzieży*, Warszawa, 2023, <https://brpd.gov.pl/wp-content/uploads/2023/12/Załącznik-4-Dziennik-codziennej-aktywności-dzieci-i-młodzieży.pdf>, dostęp: 10.04.2026
8. *Raport Rzecznika Praw Dziecka. Ogólnopolskie badanie jakości życia dzieci i młodzieży w Polsce - Obszar nr 3 Samopoczucie Psychiczne*, Warszawa, 2021, <https://brpd.gov.pl/wp-content/uploads/2021/11/Raport-RPD-samopoczucie-psychiczne-PDF.pdf>, dostęp: 10.04.2026.
9. Wiśniewska E., *Przywództwo edukacyjne nauczyciela*, „Społeczeństwo. Edukacja. Język”, 2016 nr 4, 103-113. [https://bazhum.muzhp.pl/media/texts/spoeczenstwo-edukacja-jezyk/2016-tom-4/spoleczenstwo\\_educacja\\_jezyk-r2016-t4-s103-113.pdf](https://bazhum.muzhp.pl/media/texts/spoeczenstwo-edukacja-jezyk/2016-tom-4/spoleczenstwo_educacja_jezyk-r2016-t4-s103-113.pdf), dostęp: 10.04.2026.

**Jakub Wolny** – nauczyciel, pedagog specjalny, absolwent Kolegium Nauczycielskiego w Gliwicach i Uniwersytetu Jagiellońskiego. Od wielu lat związany z Zespołem Szkół Specjalnych nr 4 w Sosnowcu, od 2019 Zastępca Dyrektora tej placówki. Wykładowca akademicki na Akademii Humanitas w Sosnowcu oraz Uniwersytecie Śląskim. Autor, koordynator, realizator wielu projektów o charakterze edukacyjnym w ramach programów Erasmus+, Młodzież, Edukacja, PO KL, PO WER poświęconych budowaniu samodzielności i autonomii osób z niepełnosprawnością intelektualną. Autor projektu pilotażowego SCWEW w Sosnowcu i Ekspert ds. Edukacji włączającej w trakcie jego realizacji. Współtwórca i ekspert Sosnowieckiego Ośrodka Wsparcia i Testów. Propagator idei inkluzji społecznej i emancypacji osób z niepełnosprawnością. Prywatnie dumny tata piątki najwspanialszych dzieci na świecie i człowiek, który nigdy się nie nudzi.

# JAK Z SUKCESEM ZARZĄDZAĆ POTENCJAŁEM ZESPOŁU I OTOCZENIA

Tradycyjne modele zarządzania szkołą coraz częściej nie nadążają za tempem i złożonością zmian. Dlatego chcę Was zaprosić do zmiany perspektywy: zamiast koncentrować się na pozyskiwaniu nowych zasobów, zacniemy od rozpoznania tych, które już funkcjonują w szkole i jej otoczeniu. Punktem wyjścia będzie spojrzenie na szkołę jako ekosystem relacji i zasobów, obejmujący uczniów, rodziców, lokalnych partnerów oraz instytucje edukacyjne i społeczne. Następnie przejdziemy do koncepcji zwinnego zarządzania w środowisku szkolnym, rozumianego jako zdolność do iteracyjnego testowania rozwiązań, szybkiego uczenia się na podstawie informacji zwrotnej i dostosowywania działań do zmieniających się warunków. W dalszej części przyjrzymy się narzędziom wspierającym to podejście: macierzy interesariuszy, metodzie Design Thinking, Mapie Trendów oraz generatywnej sztucznej inteligencji. Całość dopełni refleksja nad rolą przywództwa i znaczeniem samoświadomości lidera w procesie zarządzania zmianą.

## Ekosystem szkoły

Szkoła nie jest samotną wyspą. A mimo to nadal zbyt często funkcjonuje tak, jakby była odcięta od świata. W codziennych obowiązkach dyrektorzy i nauczyciele skupiają się głównie na sprawach wewnętrznych, takich jak realizacja podstawy programowej, wyniki egzaminów, zarządzanie kadrą czy budżetem. Tymczasem prawdziwy potencjał instytucji edukacyjnej często ukrywa się poza murami szkoły, w jej otoczeniu.

Każda szkoła funkcjonuje w złożonym ekosystemie, który można przedstawić w formie koncentrycznych kręgów. W centrum znajduje się sama instytucja – uczniowie, nauczyciele oraz pracownicy niepedagogiczni. Wokół niej rozciąga się najbliższe otoczenie: rodzice i opiekunowie uczniów, organ prowadzący oraz lokalni przedsiębiorcy. Dalej znajduje się środowisko lokalne, obejmujące m.in. fundacje, wspólnoty religijne i mieszkańców. Zewnętrzny krąg stanowi natomiast otoczenie systemowe: kuratorium oświaty, uczelnie wyższe, instytucje kultury oraz media.

Taka mapa to żywy organizm, w którym nieustannie zachodzą procesy wymiany zasobów, informacji i energii. Problem polega na tym, że większość szkół koncentruje się wyłącznie na zarządzaniu wewnętrznym kręgiem, traktując pozostałe warstwy ekosystemu jako tło, a nie jako możliwe źródło potencjału. To sytuacja przypominająca jazdę na rowerze z zaciśniętym hamulcem – wysiłek jest, ruch również, ale tempo pozostaje wyraźnie poniżej możliwości.

## Nieodkryty potencjał

Jak zacząć zarządzać szkolnym ekosystemem? Na początek warto zidentyfikować „białe plamy” na swojej mapie relacji – osoby lub grupy, z którymi jako liderzy i liderki rzadko lub nigdy

nie rozmawiamy. Nie chodzi tu o formalne kontakty wymuszone procedurą, lecz o autentyczny dialog, oparty na wzajemnym słuchaniu i gotowości do wspólnego działania. Warto zadać sobie odważne pytanie: dlaczego nie rozmawiamy? Zmierzyć się z refleksją: co przez brak zaangażowanych relacji tracimy jako społeczność szkolna? Szkoła, która nie rozmawia z lokalnymi przedsiębiorcami, traci szansę na programy stażowe i mentorskie. Szkoła, która nie współpracuje z fundacjami, pozbawia się dodatkowych zasobów i perspektyw. Szkoła, która nie słucha mediów i nie współpracuje z uczelniami wyższymi, nie jest dobrze przygotowana na różne scenariusze przyszłości. Na koniec warto zaplanować działanie, od którego możemy zacząć, żeby to zmienić.

## Zmiana perspektywy

Jednym z kluczowych elementów naszego namysłu nad odkrywaniem potencjału otoczenia szkoły powinna być świadoma zmiana perspektywy poprzez odpowiedni sposób formułowania pytań. Powinniśmy odejść od pytań koncentrujących się na brakach i trudnościach na rzecz takich, które pozwolą nam dostrzec ukryte zasoby oraz dowody skutecznego działania. Zamiast zastanawiać się, co nie działa w mojej pracy z uczniami, czyli kierować uwagę na deficyty i problemy, lepiej wziąć na tapet pytanie: w jakich sytuacjach moje działania z uczniami przyniosły dobre efekty? Takie podejście pozwoli nam na identyfikację skutecznych praktyk i ich świadome wzmocnienie.

Warto stosować tę zasadę w odniesieniu do różnych grup związanych ze szkołą – uczniów, rodziców, nauczycieli, organu prowadzącego, partnerów społecznych czy lokalnej społeczności. Każda z tych perspektyw może ujawnić inne, często niedostrzegane możliwości działania i współpracy.

Choć zmiana sposobu zadawania pytań wydaje się prostym zabiegiem, w praktyce stanowi jedno z bardziej wymagających, a zarazem najbardziej efektywnych narzędzi wspierających myślenie strategiczne i rozwój organizacji.

## Macierz partnerów – strategia budowania relacji

Projektując strategię budowania relacji szkoły z otoczeniem, możemy skorzystać z prostego narzędzia, jakim jest macierz partnerów: dwuosiowa matryca, w której oś X oznacza wpływ danego partnera na cele szkoły, a oś Y – poziom jego zaangażowania. Parametry zapisane na osiach dzielą matrycę na cztery pola, które jednocześnie stanowią wskazówki do podejmowania działań: „Pielęgnuj” (duże zaangażowanie, mały wpływ), „Inwestuj tutaj” (duże zaangażowanie i duży wpływ), „Obserwuj” (małe zaangażowanie i mały wpływ) oraz „Aktywizuj” (małe zaangażowanie, ale duży wpływ).

To narzędzie, znane w zarządzaniu strategicznym jako *stakeholder mapping*<sup>1</sup>, w kontekście edukacyjnym nabiera szczególnego znaczenia. Szkoły mają bowiem skłonność do traktowania

<sup>1</sup> Darmowy kreator map interesariuszy online w serwisie Canva: [https://www.canva.com/pl\\_pl/wykresy/mapa-interesariuszy](https://www.canva.com/pl_pl/wykresy/mapa-interesariuszy), dostęp: 30.03.2026.

wszystkich relacji jednakowo – albo nikogo nie zauważają, albo próbują utrzymywać kontakt ze wszystkimi w ten sam sposób i z tą samą intensywnością. Tymczasem mądre zarządzanie potencjałem otoczenia polega właśnie na różnicowaniu podejścia: inwestowaniu tam, gdzie spotykają się zgodne cele, obserwowaniu tam, gdzie potencjał jest niepewny, i aktywizowaniu tam, gdzie wpływ jest duży, ale zaangażowanie niskie.

Najważniejszy wniosek z tego ćwiczenia jest prosty: warto ograniczyć liczbę partnerów, stawiając na jakość współpracy. Zamiast angażować się w liczne, przypadkowe relacje, lepiej świadomie dobrać kilka osób lub instytucji, które łączy wspólny cel, i rozwijać z nimi strategiczne dla szkoły, dobrze zaplanowane działania.



Opracowanie: Katarzyna Wilk w Canva

Rys. 1. Macierz interesariuszy szkoły – narzędzie do różnicowania strategii współpracy

## Programy i konkursy – katalizatory uczniowskiego potencjału

Jednym z najtrudniejszych, a zarazem najbardziej wyzwalających elementów zarządzania potencjałem zespołu jest odwaga oddania sterów. To paradoks przywództwa: im więcej kontroli próbujemy sprawować, tym mniej przestrzeni zostawiamy na kreatywność i inicjatywę. A to właśnie one są paliwem innowacji. Nam dorosłym często umyka fakt, że kluczowym elementem szkolnego ekosystemu są sami uczniowie. Niestety, ich głos zbyt często pozostaje

niestłyszany, co sprawia, że ich potencjał nie jest w pełni wykorzystywany. Może warto oddać stery właśnie im? Nie wzywam do anarchii, lecz zapraszam do świadomego projektowania sytuacji, w których młodzi ludzie mogą przejąć odpowiedzialność za planowanie i realizację projektów oraz zobaczyć efekty swoich działań.

Na dobry początek zachęcam Was do sięgnięcia po gotowe rozwiązania stosowane w ogólnopolskich i międzynarodowych programach i konkursach dla młodzieży, wspierających różne formy współpracy w interdyscyplinarnych zespołach.<sup>2</sup> Tego typu inicjatywy motywują uczniów do podejmowania ambitnych inicjatyw oraz uczą planować, myśleć krytycznie i działać na rzecz zespołu i społeczności. Ponadto rozwijają kompetencje przyszłości, kreatywność, przedsiębiorczość oraz świadomość technologiczną i ekologiczną. Dają również wiele korzyści szkołom i nauczycielom-opiekunom zespołów uczniowskich:

- ✔ rozwój kompetencji metodycznych – programy takie jak *Destination Imagination* czy *FIRST® LEGO® League* uczą facylitacji, coachingu zespołu i metodyki projektowej STEAM;
- ✔ wzmocnienie dorobku zawodowego – opieka nad uczniami w konkursach ogólnopolskich (*Explory, Zwolnieni z Teorii*) to udokumentowane osiągnięcia punktowane przy awansie zawodowym;
- ✔ dostęp do zasobów zewnętrznych – programy korporacyjne (Samsung, KPMG, PwC) dostarczają szkole materiały dydaktyczne, sprzęt i warsztaty eksperckie bez kosztów własnych;
- ✔ praca z uczniami zdolnymi – udział w programach tworzy naturalny kontekst do identyfikacji i dokumentowania ponadprzeciętnych predyspozycji uczniów;
- ✔ realizacja projektów interdyscyplinarnych – konkursy takie jak *CanSat, Konstruktorzy marzeń* lub hackathony dają gotowe ramy do łączenia treści z wielu przedmiotów w jeden spójny projekt.

Udział w tych programach jest dobrym pomysłem w sytuacji, gdy sami nie mamy pomysłu lub czasu na realizację autorskich projektów szkolnych. Jeśli natomiast samodzielnie chcemy się zmierzyć z tym wyzwaniem w swoim szkolnym środowisku, warto sięgnąć do sprawdzonych metod i rozwiązań z książek<sup>3</sup>, repozytoriów internetowych<sup>4</sup> czy publikacji metodycznych<sup>5</sup>.

Jedno jest pewne – myślenie i działanie projektowe to podejście do nauczania, w którym cel staje się pretekstem do uruchomienia procesu uczenia się. Angażuje ono motywację wewnętrzną, ciekawość oraz współdziałanie uczniów – czynniki, które według badań nad funkcjonowaniem

<sup>2</sup> Kolekcja hiperłączy do projektów, konkursów i programów dla młodzieży w serwisie Wakelet: <https://wakelet.com/wake/-G4xB5OHXddzTNLvfy0rA>, dostęp: 30.03.2026.

<sup>3</sup> Józefowicz J., Buchner H., *Metoda projektu. Podręcznik*, Warszawa, Wydawnictwo Styki, 2022.

<sup>4</sup> Zbiór nowoczesnych metod kształcenia przygotowany przez Centrum e-Learningu i Innowacyjnej Dydaktyki AGH, <https://www.cel.agh.edu.pl/nowoczesne-metody-kształcenia>, dostęp: 30.03.2026.

<sup>5</sup> Chyła A. (red.), *Metody, które działają. Przewodnik dla prowadzących zajęcia w uczelniach*, Kraków, Wydawnictwo AGH, 2025.

mózgu sprzyjają trwałemu uczeniu się. W takiej perspektywie nauczyciel przyjmuje rolę mentora, świadomie „wycofującego się w cień” i przekazującego uczniom odpowiedzialność za własny proces uczenia się.

## Nieludzka, arcyłudzka – potencjał sztucznej inteligencji

W refleksji nad przyszłością zarządzania potencjałem szkoły i jej otoczenia trudno pominąć rosnącą rolę generatywnej sztucznej inteligencji<sup>6</sup>. Technologia ta wprowadza nową jakość w pracy z informacją – pozwala nie tylko szybciej przetwarzać dane, ale także identyfikować zależności, które wcześniej pozostawały rozproszone lub niedostrzegalne.

Z perspektywy zarządzania szkołą oznacza to zmianę sposobu mapowania zasobów ekosystemu edukacyjnego. Narzędzia oparte na AI (np. ogólnodostępne chatboty, takie jak ChatGPT, Gemini, Claude itd.) mogą wspierać porządkowanie informacji o interesariuszach, analizę ich potrzeb i potencjału oraz tworzenie spójnego obrazu relacji między szkołą a jej otoczeniem. Dzięki temu możliwe staje się bardziej świadome identyfikowanie obszarów współpracy oraz podejmowanie decyzji opartych na szerszym kontekście.

Równocześnie generatywna sztuczna inteligencja umożliwia tworzenie zróżnicowanych materiałów komunikacyjnych, dostosowanych do specyfiki poszczególnych grup – uczniów, rodziców, nauczycieli, partnerów instytucjonalnych czy lokalnej społeczności. Zamiast jednego, uniwersalnego przekazu, szkoła może projektować komunikację uwzględniającą różne perspektywy, język i oczekiwania odbiorców. Nie oznacza to jednak uproszczenia samego procesu komunikacji. Im większe możliwości personalizacji, tym większe znaczenie ma świadome podejmowanie decyzji: co komunikować, do kogo i w jakiej formie. Sztuczna inteligencja nie zastępuje nauczyciela ani bezpośrednich interakcji, które pozostają fundamentem edukacji – zmienia natomiast charakter jego pracy, przesuując akcent z tworzenia treści na ich krytyczną selekcję, interpretację i odpowiedzialne wykorzystanie adekwatnie do odbiorcy i sytuacji.

Zanim szkoła zacznie mapować swoje otoczenie i budować strategię współpracy, potrzebuje rzetelnego obrazu samej siebie. Trudno bowiem wiarygodnie komunikować swoją wartość, jeśli nie wiemy, co faktycznie mamy do zaoferowania: jakie zasoby, osiągnięcia i potrzeby nas definiują. Poniższy prompt pomoże zebrać i uporządkować te informacje w sposób systematyczny, tak aby powstał spójny opis szkoły gotowy do wykorzystania w komunikacji z partnerami zewnętrznymi:

*Jesteś analitykiem danych edukacyjnych. Pomóż mi zebrać i uporządkować informacje o mojej szkole tak, żeby powstał rzetelny, konkretny opis do użycia w ofercie dla partnerów zewnętrznych.*

*Zadaj mi po kolei pytania z poniższych kategorii i na podstawie moich odpowiedzi sformułuj zwięzły opis szkoły na maks. 150 słów. Zapytaj o:*

1) dane podstawowe – typ szkoły, organ prowadzący, lokalizacja, liczba uczniów i oddziałów, kierunki kształcenia,

2) zasoby – infrastruktura, pracowni, sprzęt, przestrzenie do dyspozycji partnerów,

<sup>6</sup> Oksanowicz P., Przegalińska A., *Sztuczna Inteligencja. Nieludzka, arcyłudzka*, Warszawa, Wydawnictwo Znak, 2020.

3) ludzie – kadra (doświadczenie, specjalizacje), aktywni uczniowie, samorząd szkolny, koła zainteresowań,

4) dotychczasowe partnerstwa i projekty – zewnętrzne, unijne, lokalne,

5) wyniki i osiągnięcia – konkursy, wyniki egzaminów, certyfikaty, nagrody,

6) potrzeby i cele – czego szkoła szuka w partnerstwie, co chce osiągnąć.

Poniższa tabela przedstawia przykładowe, operacyjne zastosowania generatywnej sztucznej inteligencji w zarządzaniu relacjami i zasobami szkoły, możliwe do wdrożenia bez zaawansowanego zaplecza technologicznego.

Obszar zastosowania	Jak wykorzystać AI?	Przykładowe polecenie (prompt)	Korzyści dla szkoły
<b>Mapowanie interesariuszy i zasobów</b> → uzyskanie szerszego obrazu potencjału otoczenia szkoły	Zgromadź listę partnerów (instytucje, firmy, organizacje, osoby). Wprowadź ją do narzędzia AI i poproś o kategoryzację oraz analizę zasobów i możliwych form współpracy.	<i>Przeanalizuj listę interesariuszy mojej szkoły. Podziel ich na kategorie i dla każdej wskaż: 1) jakie zasoby mogą wnieść, 2) jakie mogą mieć potrzeby, 3) przykłady możliwej współpracy.</i>	Uporządkowana mapa relacji i zasobów; lepsze decyzje dotyczące kierunków współpracy
<b>Projektowanie współpracy z partnerami</b> → tworzenie dopasowanych i atrakcyjnych ofert współpracy	Opisz profil wybranego partnera (np. branża, cele, możliwości). Poproś AI o przygotowanie propozycji współpracy uwzględniającej korzyści dla obu stron.	Przygotuj propozycję współpracy między moją szkołą a [nazwa firmy / instytucji]. Uwzględnij korzyści dla obu stron oraz konkretne działania (np. warsztaty, staże, projekty).	Konkretne, spersonalizowane oferty zamiast ogólnych zaproszeń; większa skuteczność nawiązywania partnerstw
<b>Tworzenie zróżnicowanej komunikacji</b> → dostosowanie przekazu do różnych grup odbiorców	Opisz jedno działanie szkoły. Poproś AI o przygotowanie kilku wersji komunikatu, każdej dla innej grupy (uczniowie, rodzice, partnerzy, samorząd).	<i>Na podstawie opisu działania mojej szkoły przygotuj trzy wersje komunikatu: 1) dla uczniów, 2) dla rodziców, 3) dla partnera instytucjonalnego. Dostosuj język i argumenty do odbiorcy.</i>	Bardziej trafna komunikacja; większe zaangażowanie odbiorców
<b>Identyfikowanie potencjału zamiast problemów</b> → zmiana perspektywy z deficytowej na zasobową	Opisz wyzwanie (np. niskie zaangażowanie rodziców). Poproś AI o przeformułowanie problemu na pytania odkrywające zasoby i dobre praktyki.	<i>Przekształć poniższy problem w zestaw pytań ukierunkowanych na odkrywanie zasobów i poszukiwanie przykładów dobrej praktyki. Zaproponuj 5 pytań, które pomogą znaleźć działające rozwiązania.</i>	Nowe kierunki myślenia; identyfikacja działających praktyk zamiast koncentracji wyłącznie na trudnościach
<b>Planowanie działań i inicjatyw</b> → przekładanie pomysłów na konkretne działania	Opisz cel (np. rozwój współpracy z lokalną społecznością) i odbiorców przedsięwzięcia, a następnie poproś AI o stworzenie harmonogramu działań.	<i>Opracuj plan działań dla mojej szkoły w obszarze współpracy z lokalną społecznością. Uwzględnij etapy, osoby odpowiedzialne za poszczególne działania oraz rzetelne mierniki sukcesu. Dopytaj mnie o szczegóły, jeśli czegoś nie wiesz lub nie rozumiesz.</i>	Spójne, uporządkowane działania zamiast rozproszonych inicjatyw

**Ważne:** Nie wpisuj poufnych danych – zakładaj, że mogą stać się publiczne. Wyniki AI mogą być błędne lub nieaktualne, dlatego zawsze weryfikuj je w wiarygodnych źródłach.

W tej perspektywie kluczową kompetencją lidera edukacyjnego jest strategiczne wykorzystywanie technologii – tak, by wspierała rozwój szkolnego ekosystemu, wzmacniała współpracę z otoczeniem i pomagała lepiej wykorzystywać zasoby, bez utraty z pola widzenia ludzkiego wymiaru edukacji.

## Mapa Trendów – scenariusze przyszłości

Kolejnym narzędziem, które może nam pomóc uporządkować chaos informacyjny i nadać kierunek strategicznemu myśleniu jest Mapa Trendów<sup>7</sup> – coroczne opracowanie *infuture.institute*, niezależnego instytutu badań nad przyszłością, który zajmuje się analizą i prognozowaniem trendów w obszarach rynku, technologii i społeczeństwa.

Mapa Trendów opisuje i porządkuje rzeczywistość na dwóch osiach. Pierwsza z nich to podział na megatrendy (długoterminowe, globalne zmiany, na które nie mamy wpływu, ale musimy je uwzględnić) oraz trendy (zauważalne, trwające w czasie zmiany społeczne, technologiczne, gospodarcze i polityczne, na które możemy świadomie reagować, wzmacniając je lub im przeciwdziałając). Druga oś odnosi się do horyzontu czasowego i obejmuje cztery strefy: *now* (działania operacyjne i trendy już powszechne), *new* (perspektywa 1–5 lat, działania strategiczne), *next* (5–15 lat, wczesne etapy rozwoju o wysokim potencjale) oraz *beyond* (powyżej 15 lat, faza koncepcyjna i spekulatywna). Ta perspektywa czasowa jest szczególnie cenna przy planowaniu rozwoju szkoły, bo pozwala odróżnić to, co należy wdrożyć natychmiast, od tego, co warto obserwować i stopniowo włączać do strategii placówki.

Mapa Trendów jest kompasem pokazującym nam, na co zwracać uwagę dziś i na co przygotować się w przyszłości. Dla dyrektora szkoły i nauczyciela zarządzającego zespołem ma to wymiar bardzo konkretny. Zmiany technologiczne, społeczne, demograficzne i kulturowe wpływają na uczniów, rodziców, partnerów instytucjonalnych i samych pedagogów, często zanim staną się widoczne w codziennej pracy. To ważne, ponieważ zarządzanie potencjałem otoczenia wymaga umiejętności czytania sygnałów ze świata – nie tylko tych najgłośniejszych, ale również tych cichych, które łatwo przeoczyć. Znajomość tych zmian pozwala przejść od reaktywnego reagowania do świadomego, wyprzedzającego zarządzania zasobami i relacjami.

## Zwinność i elastyczność

Zwinność i elastyczność w zarządzaniu ekosystemem szkolnym polega na gotowości do zadawania pytań, testowania hipotez i wyciągania wniosków z doświadczeń. W praktyce przekłada się to na szybsze reagowanie na zmieniające się potrzeby uczniów i otoczenia, bardziej świadome wykorzystywanie dostępnych zasobów oraz ograniczanie działań, które nie przynoszą oczekiwanych efektów. Szkoła funkcjonująca w sposób zwinny nie opiera się wyłącznie na raz przyjętych założeniach, lecz systematycznie je weryfikuje – dzięki czemu może rozwijać skuteczne rozwiązania, zamiast utrzymywać nieskuteczne schematy.

<sup>7</sup> Interaktywna Mapa Trendów, <https://infuture.institute/mapa-trendow/>, dostęp: 30.03.2026.

Każda grupa interesariuszy ma inny język i inne motywacje – rozmowa z rodzicami uczniów wymaga innego podejścia niż spotkanie z lokalnym przedsiębiorcą czy przedstawicielem kuratorium. Zwinny lider rozumie te różnice i potrafi się do nich adaptować, nie tracąc z oczu wspólnego celu. To, co łączy najsukuteczniejszych dyrektorów szkół, to właśnie elastyczność w doborze metod i partnerów oraz konsekwencja w dążeniu do celu, jakim jest wszechstronny rozwój uczniów.

Zwinność w zarządzaniu nie wynika wyłącznie z narzędzi i metod pracy, lecz w dużej mierze z jakości przywództwa. Kluczowym, choć często pomijanym jego wymiarem jest samoświadomość lidera. W praktyce szkolnej oznacza to, że zdolność do elastycznego reagowania i uczenia się na doświadczeniu zależy od tego, jak lider zarządza własną uwagą, emocjami i stresem. Emocje i napięcia nie pozostają wyłącznie sprawą indywidualną – wpływają na klimat pracy zespołu oraz jego gotowość do współpracy, eksperymentowania i podejmowania inicjatywy. Brak tej świadomości może nieświadomie ograniczać potencjał organizacji, nie poprzez formalne decyzje, lecz poprzez styl komunikacji i zachowania lidera oraz jego oddziaływanie na innych<sup>8</sup>.

W tym ujęciu zwinne zarządzanie oznacza nie tylko iteracyjne doskonalenie działań, ale także świadome kształtowanie warunków, w których zespół może działać z większą otwartością, poczuciem bezpieczeństwa i gotowością do uczenia się.

## Design Thinking – zwinność w praktyce szkolnej

Jedną z metod szczególnie dobrze wpisujących się w logikę zwinnego zarządzania potencjałem jest metoda Design Thinking. To podejście do rozwiązywania problemów, które stawia w centrum człowieka – jego potrzeby, emocje i kontekst działania. W środowisku szkolnym oznacza to projektowanie działań wychodzących od rzeczywistych doświadczeń uczniów, nauczycieli i innych interesariuszy.

Metoda przebiega przez pięć etapów, które tworzą spójny, iteracyjny cykl, którego celem jest ciągłe ulepszanie rozwiązań:

**1. Empatyzuj** – zanim zaproponujesz rozwiązanie, zrozum problem. W szkole oznacza to rozmowy z uczniami, obserwację ich zachowania podczas lekcji, wsluchanie się w potrzeby rodziców czy nauczycieli. To właśnie ten etap pozwala odkryć „białe plamy” ekosystemu szkolnego – potrzeby, które istnieją, ale nikt ich wprost nie artykułuje.

**2. Definiuj** – na podstawie zebranych obserwacji sformułuj problem jako wyzwanie projektowe. Zamiast: „uczniowie są niezaangażowani na lekcji”, zapytaj: „Co sprawia, że uczniowie klasy 2b z większą energią podchodzą do projektu niż do lekcji?”. Taka zmiana perspektywy

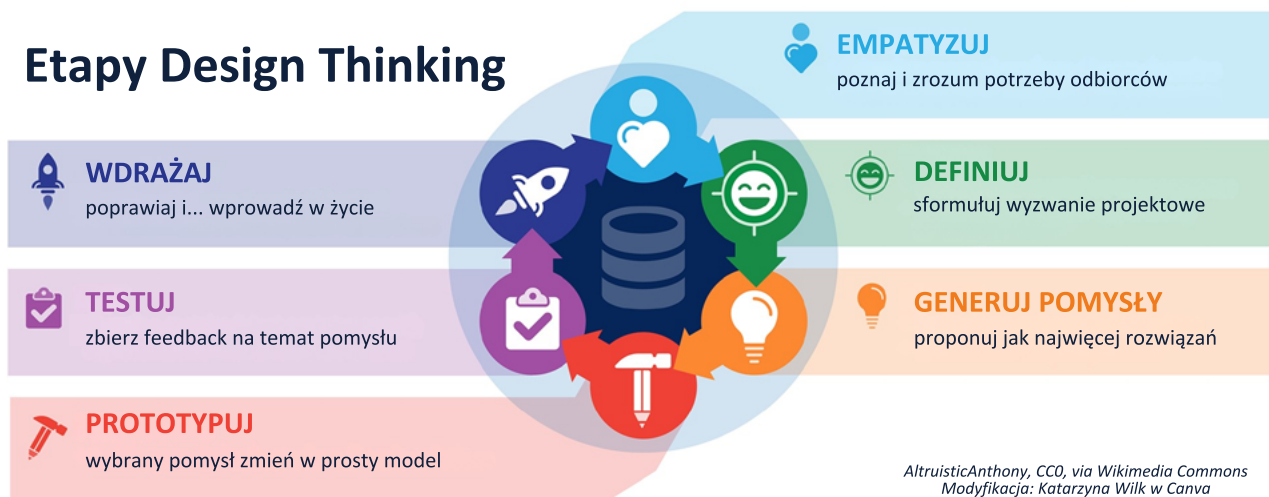
<sup>8</sup> Ziomecka Z., *Dobrze, że jesteś. Moc Niewzburzonej Obecności. Jak świadomie wpływać na otoczenie*, Warszawa, Wydawnictwo Wielka Litera, 2026.

przesuwa uwagę z deficytów na czynniki, które sprzyjają zaangażowaniu i mogą zostać wzmocnione w procesie projektowym.

**3. Generuj pomysły** – to etap swobodnego myślenia twórczego. Zespół (uczniowie, nauczyciele, rodzice itd., wszyscy, których dotyczy dany problem) proponuje możliwie jak najwięcej rozwiązań, także tych nietypowych lub na pierwszy rzut oka nierealnych. Duża liczba propozycji zwiększa szansę na wartościowe rozwiązania, a nieoczywiste skojarzenia często stają się początkiem innowacji.

**4. Prototypuj** – przekształć wybrane pomysły w proste, namacalne wersje: model, plan, makietę, scenariusz lekcji czy szkic komunikatu do rodziców. Prototyp nie musi być dopracowany – jego celem jest umożliwienie szybkiego sprawdzenia rozwiązania w praktyce. Koszt takiego eksperymentu jest zawsze niższy niż konsekwencje wdrożenia nietrafionej koncepcji.

**5. Testuj** – skonfrontuj prototyp rozwiązania z jego odbiorcami i zbierz informacje zwrotne. Co działa? Co wymaga poprawy? Co było zaskoczeniem? Wnioski z testowania wracają do początku procesu, umożliwiając udoskonalenie rozwiązania lub zmianę kierunku działania. To właśnie iteracyjność sprawia, że Design Thinking jest podejściem elastycznym i adaptacyjnym.



Rys. 2. Pięć etapów Design Thinking – cykl iteracyjny

W kontekście zarządzania potencjałem szkoły Design Thinking to taki sposób myślenia o organizacji, który angażuje interesariuszy na każdym etapie, buduje relacje oparte na wspólnym działaniu i przekształca problemy w zaproszenie do twórczego poszukiwania. Dyrektor prowadzący szkołę w duchu DT nie szuka gotowych odpowiedzi – zadaje właściwe pytania i tworzy warunki, w których odpowiedzi mogą pojawić się od uczniów, nauczycieli i partnerów ze szkolnego ekosystemu.

## Odkrywamy potencjał – karta pracy

Zarządzanie potencjałem zespołu i otoczenia szkoły to ciągła praktyka uważności, odwagi i zwinności. Z tej perspektywy szczególnie istotne są trzy wnioski. Po pierwsze: potencjał ekosystemu szkolnego zaczyna się od uczniów, więc warto tworzyć przestrzeń, w której mogą rzeczywiście współdecydować i współtworzyć działania. Po drugie: różne grupy interesariuszy kierują się odmiennymi motywacjami, dlatego skuteczna współpraca wymaga uważności na ich perspektywę i elastycznego dostosowywania sposobu działania. Po trzecie: kluczowe jest budowanie relacji tam, gdzie istnieje prawdziwa wspólnota celów.

Do artykułu dołączam kartę pracy, która umożliwi Wam indywidualne lub zespołowe prace nad kluczowymi wątkami tekstu – od mapowania ekosystemu szkolnego, przez analizę relacji z interesariuszami, po planowanie konkretnych działań rozwojowych. W ten sposób zapraszam Was do konkretnego działania: do narysowania mapy szkolnego ekosystemu, zidentyfikowania „białych plam” niewykorzystanych zasobów oraz zmiany perspektywy w codziennym myśleniu i działaniu. A następnie do podjęcia pierwszego małego kroku – wdrożenia w ciągu najbliższych 48 godzin jednego wybranego wniosku z tej analizy. Bo największy potencjał Waszej szkoły już istnieje – wystarczy tylko wyciągnąć go na światło dzienne i świadomie wykorzystać w rozwoju.

**Oświadczenie o wykorzystaniu narzędzi AI:** W przygotowaniu artykułu posłużyłam się następującymi narzędziami cyfrowymi wykorzystującymi generatywną sztuczną inteligencję: Google Notebook LM (desk research), Canva (grafika), Claude (przykładowe prompty), LanguageTool (korekta). Użyłam tych narzędzi w sposób odpowiedzialny i etyczny, z poszanowaniem praw autorskich, prywatności i środowiska.

## Bibliografia

1. Bahcall S., *Odlotowe pomysły. Jak przekształcać pozornie szalone koncepcje w nowatorskie strategie, produkty czy usługi*, tłum. M. Lipa, Warszawa, MT Biznes, 2020.
2. Chyła A. (red.), *Metody, które działają. Przewodnik dla prowadzących zajęcia w uczelniach*, Kraków, Wydawnictwo AGH, 2025.
3. Józefowicz J., Buchner H., *Metoda projektu. Podręcznik*, Warszawa, Styki, 2022.
4. Kalbach J., *Mapowanie wrażeń. Kreowanie wartości przy pomocy ścieżek klienta, schematów usług i diagramów*, tłum. M. Gutowski, P. Janicki, Gliwice, Helion, 2022.
5. Kelley D., Kelley T., *Twórcza odwaga. Otwórz się na Design Thinking*, tłum. A. Doroba, Warszawa, MT Biznes, 2019.
6. Krzemiński T., *Wykorzystaj siłę Design Thinking! Przygotuj zespół do realizacji celów w środowisku VUCA*, Gliwice, Helion, 2021.

7. Okraj Z., *Design Thinking. Inspiracje dla dydaktyki*, Warszawa, Difin, 2020.
8. Oksanowicz P., Przegalińska A., *Sztuczna Inteligencja. Nieludzka, arcyludzka*, Warszawa, Znak, 2020.
9. Sinek S., *Liderzy jedzą na końcu. Dlaczego niektóre zespoły potrafią świetnie współpracować, a inne nie*, tłum. M. Machnik, Gliwice, Onepress, 2015.
10. Sinek S., *Zaczynaj od dlaczego. Jak wielcy liderzy inspirują innych do działania*, tłum. Z. Waśko, Gliwice, Onepress, 2013.
11. Ziomecka Z., *Dobrze, że jesteś. Moc Niewzburzonej Obecności. Jak świadomie wpływać na otoczenie*, Warszawa, Wielka Litera, 2026.

### Netografia:

1. Darmowy kreator map interesariuszy online w serwisie Canva: [https://www.canva.com/pl\\_pl/wykresy/mapa-interesariuszy](https://www.canva.com/pl_pl/wykresy/mapa-interesariuszy), dostęp: 30.03.2026.
2. Interaktywna Mapa Trendów, <https://infuture.institute/mapa-trendow/>, dostęp: 30.03.2026.
3. Kolekcja hipertęczy do projektów, konkursów i programów dla młodzieży w serwisie Wakelet: <https://wakelet.com/wake/-G4xB5OHXddzTNLvfy0rA>, dostęp: 30.03.2026.
4. Zbiór nowoczesnych metod kształcenia przygotowany przez Centrum e-Learningu i Innowacyjnej Dydaktyki AGH, <https://www.cel.agh.edu.pl/nowoczesne-metody-ksztalcenia>, dostęp: 30.03.2026.

**Katarzyna Wilk** – trenerka i metodyczka zdalnego nauczania, ratowniczką czytelnictwa, turystka rowerowa. Projektuje i prowadzi e-szkolenia dla dorosłych, przede wszystkim w zakresie umiejętności i kompetencji cyfrowych oraz etycznej współpracy ze sztuczną inteligencją. Interesuje się aspektem społecznościowym uczenia się. Oswaja nauczycieli z wolnymi licencjami i otwartymi zasobami edukacyjnymi. Entuzjastka Design Thinking i zwinnego zarządzania projektami w środowisku edukacyjnym. Członkini zespołu koordynującego program Ratownicy Czytelnictwa oraz wolontariuszka w grupie Czytająca Polska. Uczestniczka sztafety rowerowej Bike Jamboree 2017–2019 Dookoła Świata i 2022–2023 JednoŚladami Andersa.



# Relacje z warsztatów

## SPOTKANIE III



### Uczestnicy warsztatów

Uczestnikami warsztatów była różnorodna grupa osób związanych z edukacją, w której najczęściej reprezentowani byli nauczyciele. W spotkaniu wzięli udział także doradcy zawodowi, a także dyrektorzy i wicedyrektorzy szkół oraz innych placówek oświatowych. Grupa była zróżnicowana również pod względem miejsca zatrudnienia; choć część uczestników pochodziła z tych samych instytucji, większość reprezentowała różne szkoły i placówki.

### Adresaci projektowanych rozwiązań

Projektowane rozwiązania były adresowane głównie do nauczycieli i miały stanowić wsparcie w ich codziennej pracy dydaktycznej. Obejmowały propozycje gotowych scenariuszy zajęć, materiałów pomocniczych oraz praktycznych wskazówek dotyczących prowadzenia określonych aktywności na lekcjach. Jednocześnie zakładano, że pośrednimi, a zarazem najważniejszymi odbiorcami tych działań będą uczniowie szkół ponadpodstawowych.

### Wyzwania sformułowane podczas warsztatów

Podczas pracy warsztatowej nauczyciele zidentyfikowali kilka istotnych problemów dotyczących funkcjonowania młodzieży we współczesnym środowisku społecznym i edukacyjnym. Jednym z wyraźnie zaznaczonych wyzwań był wpływ mediów społecznościowych na sposób postrzegania siebie oraz innych osób. Uczestnicy zwracali uwagę, że młodzi ludzie często porównują się z innymi, co może prowadzić do obniżenia samooceny, trudności w akceptacji siebie oraz budowania nierealistycznych wyobrażeń na temat własnego życia, wyglądu czy osiągnięć.

Kolejnym wskazywanym problemem była niska odporność psychiczna młodzieży na krytykę, niepowodzenia i presję grupy. Nauczyciele podkreślali, że uczniowie często mają trudność z radzeniem sobie z emocjami, przeżywaniem porażek oraz przyjmowaniem konstruktywnej informacji zwrotnej. Zwracano również uwagę na niedojrzałość emocjonalną części młodych osób oraz ograniczone doświadczenia życiowe, które mogą utrudniać im adekwatne reagowanie na trudne sytuacje.

Wśród zidentyfikowanych wyzwań pojawiła się także potrzeba wzmocnienia relacji społecznych i tworzenia przestrzeni do wartościowych spotkań oraz rozmowy. Uczestnicy warsztatów dostrzegli, że młodzież potrzebuje wsparcia w budowaniu poczucia bezpieczeństwa, rozwijaniu zainteresowań oraz kontaktu z osobami, które mogą stanowić dla niej inspirację i pozytywny punkt odniesienia.

## Nad czym pracowały zespoły projektowe?

Zespoły projektowe pracowały nad wyzwaniami związanymi ze wzmacnianiem sprawczości uczniów, rozwijaniem kompetencji liderkich oraz budowaniem bardziej wspierającego i zintegrowanego środowiska szkolnego. W toku pracy metodą design thinking uczestnicy koncentrowali się na rozwiązaniach możliwych do wdrożenia w realiach szkoły, opartych na aktywnym udziale uczniów, współpracy z nauczycielami oraz stopniowym rozwijaniu odpowiedzialności młodzieży. Wypracowane pomysły miały przede wszystkim charakter praktyczny i wychowawczy, zakładały tworzenie sytuacji, w których uczniowie mogą podejmować inicjatywę, uczyć się działania w grupie, rozwijać umiejętności organizacyjne i komunikacyjne, a także doświadczać sprawczości w bezpiecznych warunkach. Wśród wypracowanych rozwiązań znalazły się m.in.:

- ✔ **Klub szkolnych liderów** – jedna z grup opracowała pomysł regularnych spotkań dla uczniów wykazujących aktywność i potencjał liderki, takich jak przewodniczący klas, członkowie samorządu, wolontariusze oraz osoby wskazywane przez wychowawców. Rozwiązanie zakładało stworzenie przestrzeni do rozwijania kompetencji miękkich i organizacyjnych poprzez cykliczne spotkania poświęcone m.in. autoprezentacji, zarządzaniu emocjami, radzeniu sobie ze stresem, motywowaniu innych czy pracy zespołowej. Istotnym elementem pomysłu było również budowanie sieci wzajemnego wsparcia pomiędzy młodymi liderami oraz włączanie w działania nauczycieli i zaproszonych autorytetów zewnętrznych.
- ✔ **Budowanie sprawczości młodych liderów poprzez działanie i informację zwrotną** – kolejna grupa skupiła się na tym, w jaki sposób nauczyciele mogą wzmacniać zaufanie do ucznia pełniącego rolę lidera. Zaproponowane rozwiązanie opierało się na powierzaniu młodzieży konkretnych zadań organizacyjnych, np. związanych z przygotowaniem wydarzeń klasowych lub szkolnych, a następnie obserwowaniu ich działań w takich obszarach jak planowanie, komunikacja, reagowanie na trudności i odpowiedzialność. Ważnym elementem pomysłu była krótka rozmowa podsumowująca oraz przekazywanie konstruktywnej informacji zwrotnej, która pomagałaby uczniowi rozwijać mocne strony i świadomie doskonalić sposób pełnienia roli lidera.
- ✔ **„Klasowe urodziny”** jako narzędzie integracji i współodpowiedzialności – jedna z grup opracowała pomysł cyklicznego organizowania klasowych urodzin, które miałyby pełnić funkcję integracyjną i wychowawczą. Rozwiązanie zakładało tworzenie uczniowskich zespołów odpowiedzialnych za przygotowanie wydarzenia, planowanie przebiegu spotkania, organizację drobnych upominków, zabaw i elementów wspólnego świętowania. Nauczyciel pełniłby w tym modelu rolę osoby wspierającej i monitorującej działania, natomiast uczniowie mogliby ćwiczyć współpracę, odpowiedzialność, planowanie i zaangażowanie na rzecz klasy. Pomysłowi towarzyszyły także dodatkowe propozycje działań integracyjnych, np. wydarzenia tematyczne związane z zainteresowaniami uczniów lub poznawaniem kultur innych krajów.

## **Efekty pracy zespołów – projekty o największym potencjale wdrożeniowym**

Jedna z grup opracowała rozwiązanie pod nazwą „**Klub szkolnych liderów**”, którego celem jest wspieranie uczniów wykazujących inicjatywę, zaangażowanie i potencjał lidera. Pomysł został przygotowany z myślą o uczniach pełniących różne role w społeczności szkolnej, m.in. przewodniczących klas, członkach samorządu uczniowskiego, wolontariuszach oraz osobach wskazanych przez wychowawców. Rozwiązanie zakłada organizację cyklicznych spotkań rozwijających kompetencje społeczne, komunikacyjne i organizacyjne, a także budowanie wzajemnego wsparcia między młodymi liderami. Rozwiązanie może stanowić inspirację dla szkół, które chcą w sposób bardziej systemowy rozwijać aktywność uczniów i wzmacniać ich sprawczość.

Drugim rozwiązaniem o dużym potencjale wdrożeniowym były „**Klasowe urodziny**” – pomysł integracyjnego działania, które łączy budowanie relacji w klasie z rozwijaniem odpowiedzialności i współpracy uczniów. Rozwiązanie skierowano do uczniów i wychowawców klas, a jego istotą jest wspólne organizowanie cyklicznych wydarzeń związanych z obchodzeniem urodzin uczniów z danego miesiąca. Uczniowie odpowiadają za przygotowanie wybranych elementów spotkania, takich jak upominki, dekoracje, zabawy czy drobny poczęstunek, natomiast nauczyciel pełni rolę koordynatora i osoby wspierającej cały proces. Pomysł może być inspiracją dla nauczycieli i wychowawców poszukujących prostych sposobów na wzmacnianie integracji klasy, zaangażowania uczniów i współodpowiedzialności za wspólne działania.

## **Wnioski**

Oba wypracowane podczas warsztatów rozwiązania mają dobre perspektywy wdrożeniowe, ponieważ odpowiadają na realne potrzeby szkół i mogą być realizowane bez konieczności angażowania dużych zasobów organizacyjnych czy finansowych. „Klub szkolnych liderów” oraz „Klasowe urodziny” to propozycje elastyczne, które można dostosować do specyfiki danej klasy lub szkoły. Ich istotną wartością jest oparcie na aktywnym zaangażowaniu uczniów, współpracy oraz stopniowym przejmowaniu odpowiedzialności za wspólne działania.

Pomysły te mogą wspierać rozwój ważnych kompetencji miękkich uczniów szkół ponadpodstawowych, takich jak komunikacja, współpraca, odpowiedzialność, planowanie, empatia i inicjatywność. „Klub szkolnych liderów” w większym stopniu sprzyja rozwijaniu sprawczości, samoświadomości i umiejętności organizacyjnych, natomiast „Klasowe urodziny” wzmacniają integrację zespołu klasowego i współodpowiedzialność za relacje w grupie. Z perspektywy trenera istotne było również to, że uczestnicy koncentrowali się na rozwiązaniach praktycznych, prostych do zastosowania i osadzonych w codziennych realiach pracy szkoły.

Trener: Krystian Matłosz

### Uczestnicy warsztatów

W warsztatach wzięło udział 25 osób, które realizowały zadania w ramach trzech zespołów projektowych. Grupę szkoleniową tworzyli dyrektorzy placówek oświatowych oraz nauczyciele reprezentujący różnorodne etapy i specjalizacje, w tym kadra szkół artystycznych i branżowych oraz pedagodzy pracujący z uczniami o zróżnicowanych, w tym specjalnych, potrzebach edukacyjnych. Znaczne zróżnicowanie stażu pracy uczestników – obejmujące zarówno kilkuletnią praktykę, jak i wieloletnie doświadczenie na stanowiskach dydaktycznych i kierowniczych – sprzyjało efektywnej wymianie poglądów, pozwalając na zestawienie codziennej perspektywy z sali lekcyjnej z ujęciem organizacyjnym i strategicznym.

Obecność przedstawicieli liceów ogólnokształcących, techników oraz szkół branżowych zagwarantowała wielowymiarowość dyskusji, uwzględniających odmienne uwarunkowania programowe, profile uczniów i specyfikę kształcenia zawodowego. Zespół wykazał się wysokim poziomem zaangażowania i otwartością na współpracę, chętnie weryfikując nowe narzędzia w oparciu o metodykę design thinking. Uczestnicy zaprezentowali również wyraźną gotowość do implementacji wniosków wypracowanych podczas warsztatów w formie praktycznych rozwiązań w swoich macierzystych placówkach.

### Adresaci projektowanych rozwiązań

Opracowane rozwiązania opierały się na modelu dwutorowym – z jednej strony były kierowane bezpośrednio do uczniów szkół ponadpodstawowych, z drugiej zaś stanowiły wsparcie dla nauczycieli jako osób wdrażających i moderujących proces edukacyjny. Zespoły projektowe trafnie dostosowały profil docelowego odbiorcy do specyfiki własnego środowiska pracy. Pedagodzy ze szkół specjalnych skupili się na młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, kładąc nacisk na dostępność, elastyczne tempo nauki oraz multisensoryczne metody pracy. Reprezentanci szkół plastycznych projektowali działania z myślą o uczniach kształcących się artystycznie, natomiast kadra liceów ogólnokształcących, techników i szkół branżowych tworzyła koncepcje dla grup o zróżnicowanym poziomie kompetencji. Moduł dedykowany nauczycielom obejmował ponadto kompletne instrukcje wdrożeniowe, jasne kryteria oceniania oraz proste narzędzia ewaluacyjne.

### Wyzwania sformułowane podczas warsztatów

Podczas warsztatów zespoły opracowywały następujące wyzwania:

**Rozpoznawanie liderów** – jak identyfikować i rozwijać potencjał przywódczy u młodych ludzi, którzy nie widzą go u siebie?

**Od inicjatywy do działania** – jak pobudzać sprawczość i inicjatywę u uczniów, którzy czekają na instrukcje, zamiast podejmować działanie samodzielnie?

**Odporność lidercka** – jak budować u młodych liderów odporność na porażki, krytykę i presję rówieśników, by nie rezygnowali z przewodzenia?

**Zarządzanie zespołem rówieśniczym** – jak uczyć uczniów skutecznego prowadzenia projektów z rówieśnikami, gdy nie mają autorytetu formalnego?

**Przywództwo służebne** – jak kształtować postawę lidera, który służy i wspiera zespół, zamiast dominować i kontrolować?

**Przekazywanie pałeczki** – jak uczyć młodych liderów delegowania zadań, budowania zaufania w zespole i dzielenia się odpowiedzialnością?

## Nad czym pracowały zespoły projektowe?

Prace warsztatowe koncentrowały się na wnikliwej diagnozie barier, z jakimi na co dzień mierzą się uczniowie w obszarze pracy zespołowej oraz rozwijania postaw liderckich. Dzięki zastosowaniu narzędzi metodyki design thinking, uczestnicy przeszli od powierzchownych obserwacji do analizy rzeczywistych przyczyn problemów w środowisku szkolnym.

Zauważono przede wszystkim, że w szkołach często brakuje odpowiedniej przestrzeni, w której uczniowie mogliby swobodnie i bezpiecznie zaprezentować swoje mocne strony oraz potencjał przywódczy. Z tym wyzwaniem wiąże się kolejny zdiagnozowany problem – młodzież, która przejmuje odpowiedzialność za zadania w grupie, rzadko otrzymuje wcześniej od nauczycieli konkretną wiedzę i wskazówki ułatwiające kierowanie pracą rówieśników. Zespoły zwróciły również uwagę na niewystarczający poziom integracji w klasach, co w naturalny sposób utrudnia komunikację, budowanie zaufania i wspólne rozwiązywanie problemów.

Kluczowym wnioskiem z fazy empatii było spostrzeżenie, że brak odpowiedniego wsparcia i szkolna rutyna skutecznie gaszą w młodych ludziach naturalną inicjatywę. Odpowiedzią na tak zdefiniowane trudności był etap ideacji. Wypracowane w nim rozwiązania skupiły się na trzech głównych celach: pogłębianiu integracji uczniowskiej, wyposażaniu młodych liderów w praktyczną wiedzę na temat współpracy i planowania działań oraz tworzeniu w szkole nowych, nieszablonowych okazji do tego, by młodzież mogła w pełni prezentować swoje umiejętności.

## Efekty pracy zespołów – projekty o największym potencjale wdrożeniowym

### Miesiąc integracyjny jako przestrzeń wyłaniania liderów

Pierwszy z wypracowanych obszarów rozwiązań opiera się na organizacji szkolnego miesiąca integracji. Koncepcja ta stanowi bezpośrednią odpowiedź na problem słabych więzi w zespołach klasowych oraz trudności w identyfikacji uczniowskich talentów. Rozwiązanie zakłada

zaplanowanie na początku roku cyklu angażujących działań grupowych, które pozwolą młodzieży na swobodne poznanie się i zbudowanie wzajemnego zaufania. W naturalnym, pozbawionym presji ocen środowisku, uczniowie z predyspozycjami do zarządzania pracą grupy mogą w sposób organiczny przejąć inicjatywę. Dzięki temu proces wyłaniania młodych liderów następuje oddolnie, na bazie autentycznych relacji i realnej współpracy, a nie poprzez odgórne wyznaczenie przez nauczyciela.

### **Cyfrowy transfer wiedzy i rówieśniczy mentoring**

Drugi blok rozwiązań wykorzystuje naturalne środowisko młodzieży, jakim są media społecznościowe, do przekazywania praktycznej wiedzy organizacyjnej. Zespoły zaproponowały stworzenie serii krótkich, dynamicznych materiałów wideo w formacie znanym z aplikacji TikTok. W filmach tych starsi, bardziej doświadczeni uczniowie pełnią rolę przewodników dla młodszych klas, pokazując krok po kroku, jak zaplanować i przeprowadzić wycieczkę szkolną. Taka forma edukacji oparta na rówieśniczym mentoringu gwarantuje wiarygodny przekaz i skutecznie obniża lęk przed podjęciem działania. Młodszy uczniowie, otrzymując przystępne wskazówki w bliskiej im formie, zyskują konkretne narzędzia i odwagę do zaplanowania swojej pierwszej samodzielnej inicjatywy.

### **Szkolne koło organizacyjne jako inkubator przywództwa**

Ostatnim zaproponowanym rozwiązaniem jest powołanie dedykowanego koła zainteresowań, którego głównym celem byłaby kompleksowa realizacja szkolnych akademii i uroczystości. Inicjatywa ta ma pełnić funkcję praktycznego warsztatu dla uczniów chcących rozwijać kompetencje leaderskie. Oddanie w ręce młodzieży pełnej odpowiedzialności za przygotowanie cyklicznych wydarzeń – od etapu pomysłu, przez rozdzielenie zadań, aż po finałową realizację – tworzy bezpieczną przestrzeń do nauki planowania i pracy z ludźmi. Uczniowie zrzeszeni w kole w praktyce uczą się brać odpowiedzialność za grupę, rozwiązywać bieżące problemy i motywować rówieśników do działania, co stanowi solidny fundament do budowania świadomej postawy lidera.

### **Wnioski**

Proces szkoleniowy zrealizowano z wykorzystaniem pełnego cyklu metodyki design thinking. Taki model pracy ułatwił grupie sprawne przejście od dogłębnej diagnozy uwarunkowań szkolnych do wykreowania konkretnych, gotowych do wdrożenia rozwiązań. Skład zespołów, obejmujący reprezentantów liceów, techników oraz szkół branżowych i artystycznych o różnicowanym doświadczeniu zawodowym, pozwolił na zbudowanie wszechstronnego katalogu pomysłów. Wymiana tak wielu perspektyw na etapie testowania założeń okazała się kluczową wartością, dynamizując weryfikację koncepcji i gwarantując wieloaspektową informację zwrotną.

Zaprojektowane narzędzia stanowią trafną odpowiedź na początkowo zdefiniowane wyzwania. Implementacja w szkołach choćby części z tych dobrych praktyk realnie wesprze budowę spójnego i angażującego środowiska edukacyjnego. Należy jednak odnotować istotne ryzyko poprojektowe. Mimo wysokiego poziomu motywacji grupy, istnieje obawa o ewentualne rozproszenie podejmowanych działań. Finalna skuteczność tych innowacyjnych rozwiązań będzie całkowicie uwarunkowana determinacją liderów i nauczycieli, a także zabezpieczeniem odpowiedniego czasu i zasobów niezbędnych do podtrzymania zmian w codziennej pracy szkoły.

Trener: Marcin Pałys

### Uczestnicy warsztatów

W procesie projektowym udział wzięło 7 zespołów, składających się z nauczycieli o zróżnicowanych specjalizacjach. Grupa reprezentowała szerokie spektrum placówek: od szkół ogólnokształcących, przez branżowe, aż po szkolnictwo specjalne i doradztwo zawodowe. Obecność pedagogów z wieloletnim stażem pozwoliła na osadzenie prac w realiach praktyki szkolnej, przy jednoczesnym otwarciu na nowoczesne narzędzia aktywizujące. Głównym celem było wypracowanie rozwiązań dla pedagogów, które w formie gotowych scenariuszy i pomocy dydaktycznych realnie wesprą ich w pracy z młodzieżą. Fundamentem wszystkich działań były potrzeby rozwojowe uczniów, ich kondycja emocjonalna oraz chęć wzmocnienia sprawstwa w strukturach uczniowskich.

### Adresaci projektowanych rozwiązań

Wypracowane koncepcje opierają się na modelu dwutorowym, który uwzględnia potrzeby zarówno osób uczących się, jak i tych, którzy procesem edukacyjnym zarządzają. Głównym adresatem przygotowanych materiałów są pedagodzy, dla których opracowano kompleksowy zestaw pomocy dydaktycznych oraz inspiracji do codziennej pracy z młodzieżą. Poprzez dostarczenie gotowych scenariuszy zajęć i konkretnych wskazówek, projekty mają na celu ułatwienie prowadzenia lekcji oraz wzmocnienie relacji wewnątrz grupy klasowej. Zespoły projektowe trafnie dostosowały profil odbiorcy do specyfiki własnych środowisk pracy, co pozwoliło na stworzenie rozwiązań skrojonych pod konkretne potrzeby różnych typów placówek. Jednocześnie zakłada się, że ostatecznymi odbiorcami zmian będą sami uczniowie, których potrzeby rozwojowe i emocjonalne stanowiły fundament dla wszystkich prac warsztatowych.

### Wyzwania sformułowane podczas warsztatów

Podczas warsztatów projektowych uczestnicy zidentyfikowali i sformułowali szeroki wachlarz problemów, które stanowią realną barierę dla rozwoju współczesnego przywództwa młodzieżowego oraz efektywnego zarządzania procesami grupowymi. Głównym wyzwaniem, z którym mierzyły się niemal wszystkie zespoły, była obecność głęboko zakorzenionych barier psychologicznych, takich jak dojmujący lęk przed porażką oraz paraliżująca obawa przed negatywną oceną ze strony środowiska rówieśniczego i pedagogicznego. Te emocjonalne trudności prowadzą często do poczucia bezsilności i niechęci do podejmowania jakichkolwiek inicjatyw, co w strukturach szkolnych, takich jak Samorządy Uczniowskie, objawia się brakiem liderów oraz osób gotowych do wzięcia odpowiedzialności za wspólne działania. Kolejnym istotnym obszarem problemowym, na który wskazali uczestnicy, była sfera operacyjna i organizacyjna pracy zespołowej. Zespoły zmierzyły się z wyzwaniem powszechnego braku terminowości oraz trudnościami w skutecznym doprowadzaniu projektów do końca, co często wynika z niejasnych zasad współpracy i braku nawyków regularnego monitorowania postępów.

Zdiagnozowano również problem niewłaściwego podziału ról w grupach, który prowadzi do przeciążenia najbardziej aktywnych jednostek przy jednoczesnym, drastycznym spadku zaangażowania pozostałych członków zespołu oraz liderów. Ta dysproporcja w rozłożeniu obowiązków staje się barierą nie tylko dla efektywności zadań, ale także dla budowania trwałych więzi wewnątrz społeczności szkolnej. Prace warsztatowe koncentrowały się także na deficytach w obszarze komunikacji i kompetencji miękkich. Uczestnicy zauważyli, że budowanie autentycznych relacji jest utrudnione przez rozpraszacze cyfrowe oraz brak umiejętności aktywnego słuchania, empatii i udzielania konstruktywnej informacji zwrotnej. Wyzwaniem stała się również kwestia tzw. „przekazywania pałeczki”, czyli braku płynnej sukcesji i rotacji w rolach przywódczych, co wynika z lęku przed ośmieszeniem oraz braku wyznaczonych, bezpiecznych obszarów decyzyjnych dla młodzieży. Wszystkie sformułowane problemy sprowadzały się do nadrzędnej potrzeby wzmocnienia sprawstwa uczniów oraz budowania ich odporności psychicznej, co wymaga odświeżenia tradycyjnego modelu relacji uczeń–nauczyciel i większego otwarcia na autonomię młodzieży.

## Nad czym pracowały zespoły projektowe?

### Projekt „Brave Box” – przełamywanie schematów szkolnych

Grupa 1 pracowała nad rozwiązaniem BRAVE BOX, czyli narzędziem wspierającym uczniów w oswojaniu lęku przed porażką i wzmacnianiu odwagi do działania. Rozwiązanie polegało na stworzeniu bezpiecznej przestrzeni do anonimowego zgłaszania obaw, zadawania pytań i pracy nad własną pewnością siebie. Uczestnicy wypracowali prosty model oparty na refleksji, wsparciu i motywowaniu do podejmowania kolejnych prób mimo błędów. Sercem systemu jest zestaw kart „Małych Kroków”, które pomagają uczniom rozbić złożone zadania na proste, możliwe do wykonania etapy, takie jak napisanie jednej wiadomości na grupie, czy zapytanie wybranej osoby o opinię. Uzupełniają je karty „Odwagi”, niosące wzmacniające przekazy przypominające, że działanie nie musi być idealne, a każdy lider zaczynał od punktu zerowego. Istotnym elementem składowym procesu staje się precyzyjne definiowanie celów przy użyciu metodyki SMART oraz specjalnych kart służących do urealniania zamierzeń. Skłaniają one do refleksji nad tym, czy dany cel jest możliwy do osiągnięcia w krótkim czasie, na przykład w ciągu siedmiu dni, oraz kto może okazać się pomocny w jego realizacji. Cały proces korzystania z „Brave Box” jest porządkowany przez szczegółową listę kontrolną, która obejmuje między innymi nazwanie własnych obaw, wskazanie osób wspierających oraz przygotowanie planu awaryjnego, co w efekcie pozwala uczniom traktować błąd jako naturalny i pożądany etap rozwoju. Aby utrzymać wysoki poziom zaangażowania, zespół przewidział system mikronagród, w skład którego wchodzi między innymi naklejki, pieczątki, dodatkowe oceny za aktywność czy przywilej wyboru miejsca w klasie. Ostatnim etapem jest sesja tak zwanych bezpiecznych pytań, służąca konstruktywnej analizie tego, co w danym działaniu było dobre i co warto zrobić inaczej w przyszłości. Całość zamyka się w siedmiu przejrzystych krokach instrukcji, która prowadzi ucznia od określenia celu, przez sprawdzenie listy kontrolnej i wylosowanie karty wspierającej, aż po odbiór zasłużonej nagrody i sesję informacji zwrotnej.

## **Projekt „Od inicjatywy do działania”**

Zespół numer 2 podjął się opracowania kompleksowego modelu drogi prowadzącej od etapu koncepcji do faktycznej realizacji zadań pod nazwą „Od inicjatywy do działania”. Jako główny punkt wyjścia zidentyfikowano problem deficytu zasobów osobistych u uczniów, co staje się barierą w podejmowaniu samodzielnych wyzwań. Proponowane rozwiązanie ma na celu systematyczne wzmacnianie samoświadomości, samodzielności oraz odporności psychicznej młodzieży, co w konsekwencji prowadzi do wykształcenia w nich rzeczywistego poczucia sprawstwa i odpowiedzialności za własne procesy rozwojowe. Wielowymiarowy plan działań opiera się na kilku kluczowych filarach kompetencyjnych, wśród których fundamentalne znaczenie ma budowanie relacji opartej na rzetelnej komunikacji. Zespół zaproponował wdrożenie treningów aktywnego słuchania, naukę jasnego wyrażania własnych opinii oraz wykorzystanie gier relacyjnych i fabularnych, które sprzyjają naturalnej interakcji. Istotnym elementem strategii jest również rozwijanie krytycznego myślenia poprzez kwestionowanie informacji, dociekanie źródeł oraz odróżnianie faktów od subiektywnych opinii. Równoległe nacisk położono na ćwiczenie empatii i inteligencji emocjonalnej, co ma być realizowane poprzez angażowanie uczniów w wolontariat, koła samopomocy koleżeńskiej czy sport oparty na zasadach uczciwej rywalizacji i akceptacji. W kontekście budowania odporności psychicznej, projekt promuje wypracowanie tak zwanej kultury błędu, w której niepowodzenie traktowane jest jako cenna lekcja, a nie powód do rezygnacji. Zespół położył szczególny nacisk na docenianie włożonego wysiłku zamiast skupiania się wyłącznie na ostatecznym efekcie, co pozwala uczniom radzić sobie z krytyką i manipulacją. Całość procesu wspiera budowanie samodzielności poprzez stwarzanie warunków do podejmowania realnych decyzji i akceptowania ich konsekwencji w bezpiecznym środowisku szkolnym. Kluczową innowacją w tym podejściu jest całkowita redefinicja roli nauczyciela, który z tradycyjnego instruktora staje się mentorem towarzyszącym uczniowi w rozwoju. Pedagog ma kierować się zasadą ograniczenia bezpośredniej ingerencji na rzecz aktywnego wspierania, co w projekcie określono hasłem: „mniej ratować, więcej wspierać”. Rola nauczyciela sprowadza się do bycia obecnym, prowadzenia rozmów coachingowych oraz zapewniania przestrzeni, w której uczeń ma prawo do błędu i samodzielnego poszukiwania rozwiązań bez obawy przed natychmiastową oceną. Ostatecznym celem tych wszystkich działań jest wykształcenie u uczniów nastawienia na rozwój, opartego na głębokim przekonaniu, że kompetencje i umiejętności można nieustannie doskonalić poprzez wytrwałą pracę i otwartość na nowe doświadczenia.

## **„Brak terminowości”**

Zespół projektowy numer 3 podjął się wypracowania skutecznej strategii zaradczej w obliczu powszechnego problemu, jakim jest brak terminowości oraz trudności w dotrzymywaniu ustalonych ram czasowych podczas realizacji zadań grupowych. Zaproponowane rozwiązanie opiera się na wdrożeniu modelu cyklicznych spotkań zespołu, który wprowadza stały rytm pracy i pozwala na bieżąco monitorować postępy, eliminując tym samym ryzyko nawarstwiania

się opóźnień. Cały proces rozpoczyna się od sformułowania jasnego kontraktu określającego zasady współpracy, co buduje fundament zaufania i wzajemnej odpowiedzialności członków grupy. Kluczowym elementem tej koncepcji jest demokratyczny i przejrzysty podział ról oraz zadań, który odbywa się pod okiem lidera, jednak zawsze za wyraźną zgodą uczestnika lub poprzez jego samodzielne zgłoszenie się do konkretnego obszaru prac. Równolegle zespół ustala precyzyjny harmonogram oraz częstotliwość spotkań roboczych, a także wybiera wspólną platformę lub aplikację do komunikacji, która zapewnia pełną transparentność działań – wszystkie postępy i materiały muszą być widoczne dla każdego członka grupy w czasie rzeczywistym. Rola lidera w tym modelu ewoluuje w stronę aktywnego moderatora i motywatora, który nie tylko mobilizuje zespół do zachowania dyscypliny czasowej, ale także zarządza procesem wymiany spostrzeżeń. Po zakończeniu każdego z etapów projektu zwoływane jest spotkanie robocze, podczas którego lider szczegółowo omawia mocne strony wykonanej pracy, publicznie docenia osoby terminowe oraz wskazuje obszary wymagające poprawy, mobilizując tym samym wszystkich do dalszego wysiłku. Ważnym aspektem jest również indywidualna rozmowa z członkami zespołu o ich roli w grupie, co pozwala na ewentualną korektę działań przed przystąpieniem do kolejnej fazy projektu. Cały mechanizm domyka systematyczne przekazywanie informacji zwrotnej od lidera do nauczyciela oraz końcowa ewaluacja, co w założeniu ma prowadzić do skuteczniejszego i bardziej profesjonalnego finalizowania podejmowanych inicjatyw.

### **Poradnik dla lidera w klasie**

Zespół projektowy numer 4 skoncentrował swoje działania na stworzeniu kompleksowego wsparcia dla osób pełniących funkcje przewodniczących i liderów grup rówieśniczych, czego efektem jest autorski „Poradnik lidera w klasie”. Głównym założeniem tego rozwiązania jest pomoc uczniom w odnalezieniu się w nowej, często wymagającej roli poprzez systematyczne rozwijanie ich samoświadomości, empatii oraz umiejętności skutecznej komunikacji. Projekt odchodzi od tradycyjnego, hierarchicznego rozumienia przywództwa, promując wizerunek lidera jako osoby, która nie pełni funkcji „szefa”, lecz jest naturalnym łącznikiem między ludźmi, pomagającym sprawnie organizować wspólne sprawy. W ramach wypracowanych wytycznych zespół położył szczególny nacisk na to, by młodzi liderzy zaakceptowali fakt, że ich rola jest procesem ciągłego uczenia się, co zdejmuje z nich presję bycia idealnym i pozwala na świadome wyciąganie wniosków z potknięć. Kluczowym filarem poradnika jest profesjonalna komunikacja, oparta na jasnym i zwięzłym przekazywaniu informacji oraz konkretnym podziale zadań, co w środowisku szkolnym jest bezpośrednio utożsamiane z okazywaniem szacunku rówieśnikom. Równolegle podkreślono wagę uważnego słuchania społeczności klasowej – lider ma za zadanie nie tylko zauważać rodzące się problemy, ale także aktywnie pytać kolegów i koleżanki o ich opinie, dbając o to, by żadna osoba w grupie nie czuła się ignorowana. Budowanie autentycznego autorytetu w grupie zostało w projekcie ściśle powiązane z zasadą sprawiedliwości oraz przestrzeganiem wspólnych zasad, co gwarantuje równe traktowanie wszystkich uczniów. Istotnym elementem sukcesu młodego lidera jest również umiejętna

współpraca z opiekunami i gronem pedagogicznym, polegająca na wspólnym określaniu celów, dopytywaniu o kwestie niejasne oraz ustalaniu przejrzystych reguł wzajemnego wsparcia. Całość koncepcji domyka przesłanie, że liderem staje się poprzez praktykę i czas, a skuteczność w tej roli wymaga nie tylko odpowiedzialności, ale także odwagi w szukaniu pomocy u innych i dawania sobie prawa do popełniania błędów w procesie dorastania do tej funkcji.

### **Projekt „Od inicjatywy do działania – wycieczka integracyjna”**

Prace zespołu numer 5 koncentrowały się na rozwiązaniu problemu niewłaściwego podziału ról w grupach uczniowskich, co jest szczególnie dostrzegalne w strukturach Samorządu Uczniowskiego. Wypracowanym rozwiązaniem jest projekt trzydniowej wycieczki integracyjnej, zaplanowanej na początek roku szkolnego, najlepiej w okresie września lub października, dla nowych i starych członków samorządu oraz trójek klasowych. Kluczowym założeniem wyjazdu jest realizacja programu w odizolowanym, naturalnym otoczeniu, co sprzyja budowaniu autentycznych relacji i wzmacnianiu samoświadomości bez rozpraszaczy cyfrowych. Program został zaprojektowany jako proces stopniowego budowania kompetencji i zaufania, rozpoczynający się pierwszego dnia od ustalenia wspólnego kontraktu oraz udziału w ćwiczeniach integrujących i pobudzających energię. Dzięki pracy w różnych konfiguracjach osobowych uczniowie mają okazję do pobudzenia własnej kreatywności oraz poznania swoich mocnych i słabych stron w działaniu. W drugim dniu uczestnicy przechodzą do bardziej złożonych gier z podziałem na role, w których mogą przyjmować różne perspektywy, na przykład polityka czy nauczyciela, co pozwala im na lepsze zrozumienie dynamiki procesów społecznych. Istotnym elementem tego etapu jest wprowadzenie gotowych scenariuszy gier fabularnych na żywo (LARP), służących bezpiecznemu testowaniu postaw przywódczych, negocjacyjnych oraz wykonawczych. Kulminację procesu stanowi trzeci dzień, podczas którego młodzież samodzielnie projektuje własne uniwersa, fabuły oraz zasady gier, przejmując pełną odpowiedzialność za proces twórczy i jego końcowe testowanie. Takie podejście nie tylko rozwija kompetencje miękkie w zakresie rozwiązywania konfliktów, ale przede wszystkim uczy skutecznej współpracy i sprawstwa w rzeczywistych strukturach uczniowskich. Rola nauczyciela w tym modelu ulega całkowitej transformacji – staje się on jedynie obserwatorem monitorującym przebieg działań, co oddaje pełną sprawczość w ręce uczniów. Cały cykl warsztatowy domyka systematyczna ewaluacja, oparta na dokumentacji fotograficznej z różnych etapów wyjazdu oraz sesjach informacji zwrotnej, co pozwala na trwałe utrwalenie wypracowanych postaw i relacji.

### **„Od inicjatywy do działania”**

Zespół projektowy numer 6 skoncentrował swoje wysiłki na opracowaniu skutecznej strategii ułatwiającej przejście od fazy wstępnej inicjatywy do etapu konkretnego i efektywnego działania. Jako kluczowe wyzwanie zidentyfikowano zjawisko sukcesywnego spadku zaangażowania liderów w miarę trwania projektu, co często prowadzi do wygaszania wartościowych pomysłów. W odpowiedzi na ten problem zaproponowano dwutorowy model wsparcia, łączący merytoryczną opiekę mentorską z rozbudowanym i wielopoziomym systemem gratyfikacji.

Pierwszy filar rozwiązania stanowi program wspierająco-mentorski, który kładzie nacisk na indywidualne podejście do każdego młodego lidera. Uczniowie otrzymują możliwość samodzielnego wyboru mentora, co buduje relację opartą na zaufaniu i pozwala na prowadzenie autentycznych rozmów wspierających oraz regularnych spotkań roboczych. Wsparcie to obejmuje również cykl warsztatów i szkoleń podnoszących kompetencje, a także wspólne planowanie zestawu celów i zadań. Istotnym elementem strategii jest precyzyjny podział obowiązków, dokonany w ścisłej zgodzie z osobistymi predyspozycjami członków zespołu, oraz wykorzystanie list kontrolnych ułatwiających monitorowanie postępów. Dzięki oddaniu uczniom realnej przestrzeni na realizację ich własnych koncepcji, projekt buduje poczucie sprawstwa i przeciwdziała znużeniu zadaniami. Równoległe opracowano komplementarny system nagród, którego celem jest stałe podtrzymywanie motywacji zewnętrznej i wewnętrznej. System ten obejmuje zarówno formy docenienia bieżącego, takie jak pochwały czy wyróżnienia na forum szkoły podczas akademii, jak i wymierne korzyści edukacyjne. Przewidziano między innymi podniesienie ocen z zachowania oraz przyznawanie dodatkowych punktów uwzględnianych w rekrutacji na prestiżowe staże, praktyki czy międzynarodowe wymiany młodzieżowe. Katalog gratyfikacji zamykają atrakcyjne formy nagród grupowych i indywidualnych, w tym dedykowane wycieczki integracyjne dla liderów oraz bony podarunkowe. Całość koncepcji ma na celu nie tylko skuteczne doprowadzanie projektów do finału, ale przede wszystkim zapewnienie uczniom trwałej satysfakcji z podejmowanych działań społecznych.

### **„Przekazywanie pałeczki”**

Zespół numer 7 podjął się wnikliwej analizy zagadnienia sukcesji i ciągłości działań w strukturach uczniowskich, nadając swojemu projektowi tytuł „Przekazywanie pałeczki”. Głównym celem prac było zidentyfikowanie przyczyn zjawiska braku liderów w samorządzie uczniowskim oraz opracowanie mechanizmów ułatwiających nowym osobom przejmowanie odpowiedzialności za realizowane projekty. Analiza diagnostyczna przeprowadzona przez grupę wykazała istnienie szeregu barier o charakterze psychologicznym i organizacyjnym, które skutecznie zniechęcają młodzież do aktywności. Wśród nich szczególną uwagę zwrócono na wyraźną dysproporcję między dużą liczbą obowiązków a znikomymi korzyściami, brak realnego wsparcia ze strony otoczenia, a także głęboki lęk przed ośmieszeniem i negatywną oceną rówieśników. Uczestnicy zauważyli, że osoby wchodzące w role przywódcze często zmagają się z poczuciem bezsilności, gniewem oraz stresem, co prowadzi do paraliżującego przekonania, że ich wysiłek jest pozbawiony sensu, ponieważ i tak nie zdołają niczego trwale zmienić. W odpowiedzi na te wyzwania zespół zaproponował konkretny pakiet rozwiązań, których nadrzędnym celem jest systematyczne zwiększanie autonomii uczniów oraz przywrócenie im poczucia rzeczywistego sprawstwa w życiu szkoły. Kluczowym elementem tej strategii jest wyznaczenie precyzyjnych i nienaruszalnych obszarów decyzyjnych oraz stworzenie tak zwanych „mikrostref wpływu”. Są to specjalnie wydzielone przestrzenie oraz terminy zebrań, które odbywają się całkowicie bez ingerencji nauczycieli, co pozwala młodzieży na swobodną wymianę myśli i budowanie wzajemnego zaufania. Istotną zmianą jakościową jest również redefinicja języka używanego

w procesach grupowych – zaproponowano zastąpienie poczucia przymusu świadomym wyborem i możliwością decydowania o formie działań, na przykład poprzez samodzielne opracowywanie scenariuszy wydarzeń. Proponowany model uzupełnia system rzetelnej informacji zwrotnej, która ma za zadanie każdorazowo podkreślać uzyskane efekty i wzmacniać kompetencje młodych liderów, nawet jeśli nie posiadają oni jeszcze pełnego doświadczenia. Zespół położył również duży nacisk na jasne określenie sfer wpływu uczniów, obejmujących prawo do zgłaszania własnych pomysłów, wybór sposobu prowadzenia działań oraz samodzielną mobilizację zespołu i kształtowanie stylu komunikacji wewnętrznej.

## **Efekty pracy zespołów**

Efektom prac projektowych przeprowadzonych podczas warsztatów jest stworzenie kompleksowego i wieloaspektowego zestawu pomocy dydaktycznych, gotowych scenariuszy zajęć oraz praktycznych inspiracji, które mają realnie wesprzeć pedagogów w codziennej pracy z młodzieżą. Centralnym punktem wypracowanych rozwiązań są narzędzia wzmacniające odporność psychiczną uczniów, takie jak system „Brave Box”, który pozwala na osvajanie lęku przed porażką poprzez wykorzystanie kart „Małych Kroków” oraz precyzyjne definiowanie celów metodą SMART. Równolegle opracowano modele budowania zasobów osobistych, które promują kulturę błędu oraz uczą krytycznego myślenia i empatii, przekształcając niepowodzenia w cenne lekcje rozwojowe. W obszarze operacyjnym zespoły zaproponowały konkretne strategie poprawy terminowości oparte na cyklicznych spotkaniach, jasnych kontraktach grupowych oraz pełnej jawności postępów na wspólnych platformach komunikacyjnych. Uzupełnieniem tych działań jest autorski poradnik dla liderów klasowych, który redefiniuje rolę przewodniczącego jako naturalnego łącznika między rówieśnikami, kładąc nacisk na uważne słuchanie i sprawiedliwy podział obowiązków. Szczególną uwagę poświęcono budowaniu autentycznych relacji poprzez program trzydniowej wycieczki integracyjnej, podczas której młodzież testuje postawy przywódcze w ramach gier fabularnych na żywo, stopniowo przejmując pełną odpowiedzialność za proces twórczy i projektowanie własnych światów. Aby zapobiec spadkowi zaangażowania liderów, wdrożono dwutorowy model wsparcia łączący indywidualną opiekę mentorską z rozbudowanym systemem nagród, obejmującym zarówno pochwały na forum szkoły, jak i wymierne korzyści edukacyjne w postaci dodatkowych punktów w rekrutacji czy podniesionych ocen z zachowania. Ostatecznym dopełnieniem prac jest strategia „Przekazywania pałeczki”, która zwiększa autonomię uczniów poprzez wyznaczenie nienaruszalnych obszarów decyzyjnych oraz tworzenie stref wpływu wolnych od bezpośredniej ingerencji nauczycieli. Wszystkie te elementy prowadzą do zasadniczej zmiany roli nauczyciela, który z tradycyjnego instruktora staje się mentorem towarzyszącym uczniowi, kierującym się zasadą ograniczenia bezpośredniej ingerencji na rzecz aktywnego wspierania i monitorowania procesów.

## Wnioski

Wnioski z przeprowadzonych prac wskazują, że fundamentem skutecznych działań edukacyjnych są realne potrzeby rozwojowe i emocjonalne uczniów. Kluczowym warunkiem budowania sprawstwa młodzieży jest ewolucja roli nauczyciela w stronę mentora, który ogranicza bezpośrednią ingerencję na rzecz monitorowania procesów i dawania podopiecznym przestrzeni do samodzielnego działania oraz testowania różnych ról społecznych. Podkreślono również, że budowanie trwałego zaangażowania i przełamywanie barier psychologicznych wymaga systematycznej informacji zwrotnej, jasnej komunikacji opartej na partnerstwie oraz oddania uczniom rzeczywistej odpowiedzialności za realizowane projekty. Istotnym wnioskiem płynącym z prac wszystkich zespołów jest potrzeba tworzenia bezpiecznych przestrzeni do eksperymentowania, w których uczniowie mogą podejmować ryzyko, popełniać błędy i wyciągać z nich konstruktywne wnioski bez obawy przed negatywną oceną. Rozwiązania takie jak „Brave Box”, mikrostrefy wpływu czy gry fabularne na żywo stanowią praktyczne narzędzia realizacji tego założenia w codziennej praktyce szkolnej. Kolejnym wspólnym mianownikiem wypracowanych projektów jest przekonanie, że trwała zmiana w funkcjonowaniu struktur uczniowskich wymaga jednoczesnego działania na wielu poziomach, łączącego wsparcie emocjonalne z precyzyjną organizacją pracy, jasnym podziałem ról oraz systemami motywacyjnymi dostosowanymi do specyfiki danej grupy. Zespoły zwróciły również uwagę na kluczowe znaczenie ciągłości i sukcesji w strukturach przywódczych, wskazując, że brak mechanizmów przekazywania odpowiedzialności prowadzi do wygaszania inicjatyw i utraty wypracowanego dorobku. Wreszcie, warsztaty potwierdziły, że interdyscyplinarny skład grup projektowych, łączący doświadczenia pedagogów z różnych typów placówek, sprzyja powstawaniu rozwiązań uniwersalnych, możliwych do adaptacji w zróżnicowanych środowiskach edukacyjnych.

Trenerzy: Wiktoria Gałęcka i Jakub Krężel

**Marcin Pałys** – pracownik badawczo-dydaktyczny w Katedrze Informatyki Ekonomicznej Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach. Łączy dorobek naukowy z praktyką wdrożeniową: współtworzy Manufakturę Gier Szkoleniowych oraz od lat działa w Polskim Związku Esportu jako twórca treści i gospodarz konferencji oraz szkoleń online. Ma doświadczenie biznesowe jako business tech specialist (ESA Logistika). Autor publikacji i wystąpień na konferencjach międzynarodowych, m.in. KES (Verona), International Conference on Economics, Business, Tourism & Social Sciences (Singapur); porusza tematy od wyzwań podatkowych w środowisku SAP, po innowacje społeczne i robotyzację procesów księgowych. Doświadczony szkoleniowiec – projektuje i realizuje programy rozwojowe w metodyce design thinking, łącząc perspektywę użytkownika z celami biznesowymi.

**Krystian Matłoz** – edukator i facylitator, który z pasją łączy świat cyberbezpieczeństwa z podejściem ukierunkowanym na człowieka (human-centered approach). Ukończone studia z cyberbezpieczeństwa oraz zarządzania zasobami ludzkimi pozwalają mu integrować technologiczną wiedzę z kształtowaniem kompetencji uczestników. Jego analityczny umysł i wyczuwanie w pracy z grupami przekładają się na tworzenie programów szkoleniowych, które podnoszą umiejętności i budują świadomość w dynamicznie ewoluującym cyfrowym świecie.

**Wiktorija Gałęcka** – absolwentka Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach, specjalizująca się w logistyce, badaniach naukowych oraz innowacyjnych rozwiązaniach w gamifikacji, zarządzaniu projektami i urbanistyce. Łączy analityczne podejście z kreatywnym myśleniem, wykorzystując metody design thinking w praktycznych projektach logistycznych i edukacyjnych, w tym również w ramach działalności Manufaktury Gier Szkoleniowych. Wiktorija ceni pracę zespołową, poszukiwanie nieszablonowych rozwiązań oraz inspirowanie innych do twórczego podejścia, wierząc, że najlepsze efekty osiąga się dzięki różnorodnym perspektywom, dobrej atmosferze i odrobinie poczucia humoru.

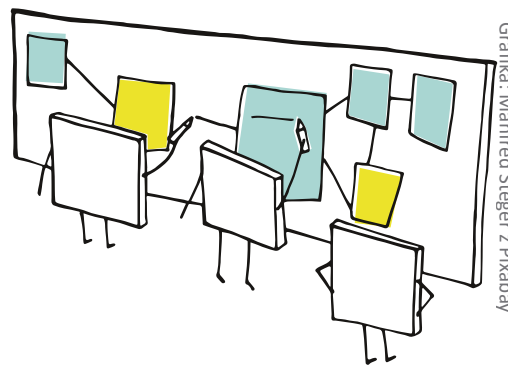
**Jakub Krężel** – pracownik Katedry Informatyki Ekonomicznej Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach, przedsiębiorca i edukator, który łączy świat nauki z praktyką biznesową. Współtwórca Manufaktury Gier Szkoleniowych oraz właściciel EduAI+, projektuje doświadczenia edukacyjne oparte na game-based learning i grywalizacji, a także prowadzi wdrożenia sztucznej inteligencji w organizacjach i instytucjach edukacyjnych. Zajmuje się również tematyką cyberbezpieczeństwa w ujęciu praktycznym, pokazując, jak budować świadome i bezpieczne środowisko pracy. Ma na koncie różne projekty unijne, w których odpowiadał za koncepcję, metodykę i transfer wiedzy do uczestników.

# **METODY I ROZWIĄZANIA**

## **WYKORZYSTANE PODCZAS ZAJĘĆ**



# Karta pracy



Grafika: Manfred Steger z Pixabay

Jak z sukcesem zarządzać potencjałem zespołu i otoczenia?

## 1 Mapa ekosystemu mojej szkoły

Stwórz mapę obecnych i potencjalnych partnerów, wpisując konkretne osoby, grupy lub instytucje ze swojego szkolnego środowiska. Nie musisz wypełniać wszystkich pól.

### Wnętrze szkoły

uczniowie, nauczyciele,  
pracownicy

### Bliskie otoczenie

rodzice/opiekunowie uczniów,  
organ prowadzący, lokalny  
biznes

### Środowisko lokalne

fundacje, organizacje,  
zgromadzenia religijne,  
mieszkańcy

### Otoczenie systemowe

kuratorium oświaty, uczelnie,  
media

Który obszar jest w Twojej szkole najbardziej zaniedbany? Opisz dlaczego:

## 2 Białe plamy — z kim nie rozmawiasz?

Zidentyfikuj 3 grupy lub osoby, z którymi RZADKO lub NIGDY nie rozmawiasz. Odpowiedz na pytania dla każdej z nich.

1 Grupa / osoba:

Dlaczego nie rozmawiamy?

Jaki potencjał tracę?

Co mogę zrobić już teraz?

2 Grupa / osoba:

Dlaczego nie rozmawiamy?

Jaki potencjał tracę?

Co mogę zrobić już teraz?

3 Grupa / osoba:

Dlaczego nie rozmawiamy?

Jaki potencjał tracę?

Co mogę zrobić już teraz?

Dla każdej z poniższych grup sformułuj jedno pytanie — takie, które odkrywa potencjał.

**Wzór:** zamiast „Co mi nie wychodzi w pracy z uczniami?” zapytaj „W jakiej sytuacji moje działanie z uczniami przyniosło dobry efekt?”

**Uczniowie**

**Rodzice,  
opiekunowie**

**Nauczyciele**

**Organ  
prowadzący**

**Lokalny biznes**

**Fundacje**

**Mieszkańcy**

## 4 Macierz partnerów

Wpisz partnerów ze swojego ekosystemu w odpowiednie ćwiartki. Rozważ, jaki mają wpływ na cele szkoły (oś X) oraz oceń poziom ich zaangażowania w Waszą współpracę (oś Y).

ZAANGAŻOWANIE →	<b>PIELĘGNUJ</b> duże zaangażowanie, mały wpływ	<b>INWESTUJ TUTAJ</b> duże zaangażowanie, duży wpływ
	<b>OBSERWUJ</b> małe zaangażowanie, mały wpływ	<b>AKTYWIZUJ</b> małe zaangażowanie, duży wpływ
	WPŁYW NA CELE SZKOŁY →	

## 5 Trzy pytania do mojego partnera

Wybierz jednego konkretnego partnera, z którym chcesz pogłębić współpracę.

Wybrany partner:

1 Co możemy razem zrobić, czego żadne z nas nie może zrobić samodzielnie?

2 Na czym faktycznie nam zależy — wspólnie?

3 Jak wygląda sukces dla każdej ze stron — i czy te obrazy są spójne?

Wybierz jedną grupę i zapisz jeden konkretny krok do wykonania w ciągu następnych 48 godzin.

Wybrana grupa interesariuszy:

Konkretny krok:

Termin realizacji (w ciągu 48 godzin):

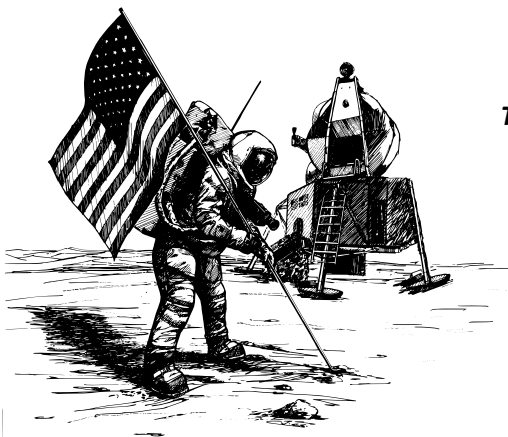
Skąd będę wiedzieć, że mi się udało? (mierzalny wskaźnik sukcesu):

---

## Powodzenia!

Zmiana zaczyna się od zadania dobrego pytania i jednego śmiałego kroku.

Grafika: OpenClipart-Vectors z Pixabay



***To jest mały krok dla człowieka, ale wielki  
skok dla ludzkości.***

(Neil Armstrong)



# Rozwiązania prezentowane przez Młodzieżowych Ekspertów



Grafika od Prosymbols  
serwis Canva

## Mediacje rówieśnicze

**Cel:**

rozwiązywanie konfliktów między uczniami przez uczniów-mediatorów.

**Rozwijane kompetencje:**

rozpoznawanie i konstruktywne wyrażanie emocji, identyfikowanie potrzeb (własnych i innych), empatia, aktywne słuchanie, współpraca, branie odpowiedzialności za własne czyny.

Przeczytaj więcej:



## Zwolnieni z Teorii

**Cel:**

zdobywanie praktyki i kompetencji zawodowych poprzez samodzielną realizację autorskiego projektu społecznego.

**Rozwijane kompetencje:**

kreatywność, krytyczne myślenie, zarządzanie projektami, praca zespołowa, skuteczna komunikacja oraz rozwiązywanie realnych problemów społecznych.

Przeczytaj więcej:



## Młodzieżowe miniprzedsiębiorstwo

**Cel:**

edukacja w zakresie przedsiębiorczości poprzez prowadzenie przez uczniów własnej działalności w warunkach rynkowych.

**Rozwijane kompetencje:**

przedsiębiorczość, współpraca w zespole, kreatywność i innowacyjność, umiejętność planowania i podejmowania decyzji, zarządzanie zasobami (społecznymi i materialnymi).

Przeczytaj więcej:





## SPIS TREŚCI

<b>Wstęp</b> .....	3
Justyna Jopek	
<b>Znaczenie kompetencji miękkich w procesie uczenia się przez całe życie</b> .....	7
<b>CZĘŚĆ I. EMOCJE – KOMUNIKACJA – WSPÓŁPRACA</b>	
Jolanta Niewińska	
<b>Kompetencje komunikacyjne i współpraca w zespole – wyzwania dla edukacji</b> .....	17
Katarzyna Drzewiecka-Tymkiewicz	
<b>Kompetencje emocjonalne uczniów a współpraca w zespole</b> .....	25
<b>RELACJE Z WARSZTATÓW. SPOTKANIE I</b>	
<b>Relacja z warsztatów. Grupa I</b> .....	39
<b>Relacja z warsztatów. Grupa II</b> .....	43
<b>Relacja z warsztatów. Grupy III i IV</b> .....	46
<b>CZĘŚĆ II. KREATYWNOŚĆ – KRYTYCZNE MYŚLENIE – TWÓRCZA WYTRWAŁOŚĆ</b>	
Ewa Kustwan-Mróż	
<b>Jak nauczyciele mogą wspierać uczniów w rozwijaniu twórczego myślenia i twórczej wytrwałości</b> ..	55
Małgorzata Podsiadło-Dyczko	
<b>Krytyczne myślenie jako klucz do efektywnego rozwiązywania problemów</b> .....	62
<b>RELACJE Z WARSZTATÓW. SPOTKANIE II</b>	
<b>Relacja z warsztatów. Grupa I</b> .....	73
<b>Relacja z warsztatów. Grupa II</b> .....	77
<b>Relacja z warsztatów. Grupy III i IV</b> .....	80
<b>CZĘŚĆ III. MŁODZIEŻOWE PRZYWÓDZTWO – ZARZĄDZANIE PROCESAMI</b>	
Jakub Wolny	
<b>Jak nauczyciele mogą inspirować i wspierać młodych liderów</b> .....	89
Katarzyna Wilk	
<b>Jak z sukcesem zarządzać potencjałem zespołu i otoczenia</b> .....	95
<b>RELACJE Z WARSZTATÓW. SPOTKANIE III</b>	
<b>Relacja z warsztatów. Grupa I</b> .....	109
<b>Relacja z warsztatów. Grupa II</b> .....	112
<b>Relacja z warsztatów. Grupy III i IV</b> .....	116
<b>Trenerzy prowadzący warsztaty Design Thinking</b> .....	124
<b>METODY I ROZWIĄZANIA WYKORZYSTANE PODCZAS ZAJĘĆ</b>	
<b>Karta pracy: Jak z sukcesem zarządzać potencjałem zespołu i otoczenia?</b> .....	127
<b>Rozwiązania prezentowane przez Młodzieżowych Ekspertów</b> .....	133



Województwo  
Śląskie

*Metis*



KRAJOWY  
PLAN  
ODBUDOWY



Rzeczpospolita  
Polska

Sfinansowane przez  
Unię Europejską  
NextGenerationEU

