

Wiesław Poleszak Grzegorz Kata

# Uczniowie i nauczyciele wobec kompetencji przyszłości

*Jak zaplanować karierę na całe życie?  
Poradnik dla nauczycieli i specjalistów  
szkolnych*



Wiesław Poleszak

Grzegorz Kata

# Uczniowie i nauczyciele wobec kompetencji przyszłości

Jak zaplanować karierę na całe życie?

Poradnik dla nauczycieli i specjalistów szkolnych

Sieradz 2025



KRAJOWY  
PLAN  
ODBUDOWY



Rzeczpospolita  
Polska

Sfinansowane przez  
Unię Europejską  
NextGenerationEU



Projekt „Zbudowanie systemu koordynacji i monitorowania regionalnych działań na rzecz kształcenia zawodowego, szkolnictwa wyższego oraz uczenia się przez całe życie, w tym uczenia się dorosłych” jest finansowany ze środków Krajowego Planu Odbudowy i Zwiększania Odporności.

Recenzent: dr Małgorzata Gulip

Opracowanie redakcyjne: Małgorzata Baranowska

Projekt graficzny okładki został wygenerowany przez algorytm sztucznej inteligencji

© Copyright by Centrum Rozwoju Edukacji Województwa Łódzkiego w Sieradzu, 2025

ISBN (wersja drukowana) 978-83-978512-0-7

ISBN (wersja elektroniczna) 978-83-978512-1-4

Centrum Rozwoju Edukacji Województwa Łódzkiego w Sieradzu  
ul. 3 Maja 7, 98-200 Sieradz  
tel. 43 822 36 91, e-mail: [cre@cresieradz.edu.pl](mailto:cre@cresieradz.edu.pl)



**KRAJOWY  
PLAN  
ODBUDOWY**



**Rzeczpospolita  
Polska**

Sfinansowane przez  
Unię Europejską  
**NextGenerationEU**



Projekt „Zbudowanie systemu koordynacji i monitorowania regionalnych działań na rzecz kształcenia zawodowego, szkolnictwa wyższego oraz uczenia się przez całe życie, w tym uczenia się dorosłych” jest finansowany ze środków Krajowego Planu Odbudowy i Zwiększania Odporności.

Ciągłe zmiany zachodzące we wszystkich obszarach życia wymuszają na nas konieczność stałego podnoszenia poziomu wykształcenia i ciągłego poszerzania swoich kompetencji w celu przystosowania się do zmieniającej się rzeczywistości, a także pełnego wykorzystywania możliwości, jakich dostarczają nowoczesne technologie. Koncepcja uczenia się przez całe życie, określana jako *lifelong learning* (LLL), dotyczy aktywności człowieka, której założeniem jest poszerzanie wiedzy i rozwój umiejętności w perspektywie osobistej lub społecznej, przy równoczesnym zorientowaniu na potrzeby rynku pracy.

Projekt „**Zbudowanie systemu koordynacji i monitorowania regionalnych działań na rzecz kształcenia zawodowego, szkolnictwa wyższego oraz uczenia się przez całe życie, w tym uczenia się dorosłych**” realizowany jest przez Województwo Łódzkie w ramach Krajowego Planu Odbudowy i Zwiększania Odporności.

Do podstawowych celów **Projektu** należą:

- 1) doskonalenie systemu edukacji, mechanizmów uczenia się przez całe życie w kierunku lepszego dopasowania do potrzeb nowoczesnej gospodarki, wzrostu innowacyjności, zwiększania transferu nowych technologii oraz zielonej transformacji;
- 2) wdrożenie innowacyjnych i trwałych mechanizmów współpracy na gruncie kształcenia zawodowego, szkolnictwa wyższego, uczenia się przez całe życie, sprzyjających odporności i doskonałości oraz cyfrowej i zielonej transformacji.

W ramach **Projektu** Województwo Łódzkie zrealizuje w latach 2023–2026 szereg działań wspierających politykę edukacyjną regionu w zakresie doradztwa zawodowego, promocji kształcenia branżowego oraz upowszechniania idei uczenia się przez całe życie. Oprócz konferencji, seminariów i konkursów planuje się stworzenie Wojewódzkiego Systemu Doradztwa Zawodowego oraz Strategii Kształcenia Zawodowego na obszarze Województwa Łódzkiego.

Zbudowanie systemu koordynacji *lifelong learning* jest odpowiedzią na potrzebę zapewnienia planowania strategicznego w obszarze uczenia się przez całe życie, w tym kształcenia zawodowego, szkolnictwa wyższego oraz uczenia się dorosłych, co jest istotnym elementem zarządzania rozwojem gospodarczym i społecznym z uwagi na konieczność przygotowania kadr i społeczeństwa do zachodzących zmian.

Na potrzeby **Projektu** powstał Wojewódzki Zespół Koordynacji (WZK), który jest organem doradczo-opiniującym w zakresie wspierania polityki edukacyjnej Województwa Łódzkiego. Zadania Zespołu obejmują m.in. koordynację działań w zakresie doradztwa zawodowego dla uczniów, studentów oraz osób dorosłych, jak również promocję kształcenia zawodowego oraz idei uczenia się przez całe życie. W roku 2023 WZK wypracował Zoperacjonalizowany Program Wdrażania Zintegrowanej Strategii Umiejętności 2030, Program Wdrażania ZSU2030 będzie aktualizowany w trakcie realizacji **Projektu** oraz w okresie jego trwałości.

Zespół Projektowy



**KRAJOWY  
PLAN  
ODBUDOWY**



**Rzeczpospolita  
Polska**

Sfinansowane przez  
Unię Europejską  
NextGenerationEU



Projekt „Zbudowanie systemu koordynacji i monitorowania regionalnych działań na rzecz kształcenia zawodowego, szkolnictwa wyższego oraz uczenia się przez całe życie, w tym uczenia się dorosłych” jest finansowany ze środków Krajowego Planu Odbudowy i Zwiększania Odporności.

# Spis treści

<b>Wprowadzenie</b>	6
<b>1. Kompetencje przyszłości w perspektywie wymagań rynku pracy – co jest potrzebne, aby odnaleźć się i utrzymać na rynku pracy?</b>	7
1.1. Czym są kompetencje i co na nie się składa?	7
1.2. Wyzwania wobec doradztwa zawodowego w szkołach	9
1.3. Kierunki rozwoju rynku pracy – zapotrzebowanie na zawody przyszłości	11
1.4. Trudności rynku pracy wynikające z funkcjonowania współczesnej młodzieży	14
<b>2. Kompetencje społeczno-emocjonalne jako wyznacznik sukcesu zawodowego w XXI wieku</b>	22
2.1. Co mi robią emocje? – zarządzanie emocjami	22
2.2. Kompetencje społeczno-emocjonalne jako podstawa pracy w zespole	24
2.3. Jak zrobić, żeby mi się chciało tak, jak mi się nie chce? – motywowanie do nauki i pracy	27
<b>3. Przekraczanie tego, co znane i oczywiste jako kompetencja odkrywców</b>	35
3.1. Kreatywność w rozwiązywaniu problemów	35
3.2. Krytyczne myślenie jako podstawa poznawania świata	36
<b>4. Nauczanie kompetencji przyszłości – problemy i sposoby ich rozwiązywania</b>	38
4.1. Nauczyć jak się uczyć – umiejętności uczenia się dostosowane do wymagań współczesnej młodzieży	38
4.2. Kompetencje IT na usługach dydaktyki	39
<b>5. Scenariusze zajęć</b>	41
5.1. Planowanie kariery	41
Zajęcia 1 – Czym jest planowanie kariery?	42
Zajęcia 2 – Moje talenty	45
Zajęcia 3 – Moje wartości moim kierunkowskazem	48
Zajęcia 4 – Skąd przyszedłem, dokąd idę?	51
Zajęcia 5 – Balans	53
Zajęcia 6 – (Nie)straszne nam nowe	56
Zajęcia 7 – Mój osobisty doradca zawodowy	58
5.2. Zarządzanie emocjami	61
Zajęcia 1 – Wyścig po emocje	62
Zajęcia 2 – Definiowanie pojęcia emocji	64

Zajęcia 3 – Rozumienie emocji	68
Zajęcia 4 – Zarządzanie emocjami	69
5.3. Umiejętność pracy w zespole	73
Zajęcia 1 – „1+1 = 3”: odkryj efekt synergii grupy	74
Zajęcia 2 – Tajemnice efektywnej współpracy	76
Zajęcia 3 – Budujemy zespół oparty na zaufaniu	80
Zajęcia 4 – Wieża sukcesu: o sztuce współpracy i komunikacji w zespole	83
5.4. Motywowanie do nauki i pracy	86
Zajęcia 1 – Co sprawiło, że Sławosz Uznański-Wiśniewski osiągnął sukces?	87
Zajęcia 2 – Od marzeń do działania (cz. 1)	89
Zajęcia 3 – Od marzeń do działania (cz. 2)	91
Zajęcia 4 – Od marzeń do działania (cz. 3)	94
Zajęcia 5 – Nagradzana jest wytrwałość	97
5.5. Kreatywność w rozwiązywaniu problemów	99
Zajęcia 1 – Kreatywna rozgrzewka	100
Zajęcia 2 – Kreatywna elastyczność	104
Zajęcia 3 – Burza mózgów	108
Zajęcia 4 – Kreatywnie w problemach	110
Zajęcia 5 – Trenowanie kreatywności	113
5.6. Krytyczne myślenie jako podstawa poznawania świata	117
Zajęcia 1 – Szybkie i wolne myślenie a efekty myślenia	118
Zajęcia 2 – Błędy w rozumowaniu	121
Zajęcia 3 – Nie daj się nabrać	125
Zajęcia 4 – Desing thinking we własnym życiu	128
5.7. Nauczyć jak się uczyć	131
Zajęcia 1 – Cud (nie)pamięci	132
Zajęcia 2 – Techniki wspierające zapamiętywanie (cz. 1)	136
Zajęcia 3 – Techniki wspierające zapamiętywanie (cz. 2)	139
Zajęcia 4 – Warunki skutecznej nauki	143
Zajęcia 5 – Mapy myśli	147
5.8. Kompetencje IT na usługach dydaktyki	151
Zajęcia 1 – Moja postawa wobec sztucznej inteligencji	152
Zajęcia 2 – Konstruktywne wykorzystywanie chatu AI	155
Zajęcia 3 – Twórcze SI	159
<b>Literatura</b>	164
<b>Załączniki</b>	169

# Wprowadzenie

Szeroko rozumiane doradztwo to wskazywanie kierunku rozwoju wynikające z dzielenia się większą wiedzą, doświadczeniem oraz przewidywaniem kierunku rozwoju ekonomicznego, społecznego, a także rozwoju rynku pracy. Żyjemy w czasach gwałtownych zmian technologicznych, przemian cywilizacyjnych i niepewności wynikającej z napięć geopolitycznych. Choć chińskie powiedzenie głosi: „Obyś żył w ciekawych czasach”, a nasze są niewątpliwie ciekawe, to na pewno nie sprzyjają one podejmowaniu jednoznacznych decyzji o kierunku rozwoju zawodowego młodych ludzi.

Wychodząc naprzeciw tym trudnościom, a jednocześnie pragnąc wesprzeć szkolnych doradców zawodowych, przygotowaliśmy ten poradnik.

Jego celem jest ukazanie zarówno wyzwań na rynku pracy, charakterystyki funkcjonowania uczniów w kluczowych dla potrzeb rynku pracy obszarach kompetencyjnych oraz zaproponowanie scenariuszy pracy z uczniami klas 7–8 szkół podstawowych w kontekście zebranych danych z tych dwóch obszarów. Stąd też poradnik składa się z trzech głównych części: wprowadzenia w problematykę rozwoju kompetencji ważnych dla rozwoju zawodowego, charakterystyki zapotrzebowania na wsparcie oraz propozycji scenariuszy, które mają rozwijać wybrane kompetencje kluczowe dla kariery zawodowej we współczesnym świecie.

Pierwsza dotyczy kompetencji i jest wprowadzeniem w sposób myślenia o kompetencjach jako takich. W tej części zaprezentowany został sposób myślenia o doradztwie zawodowym jako towarzyszeniu w budowaniu kariery. Kluczowym zadaniem doradcy zawodowego na tym etapie jest tworzenie warunków do rozwoju podstawowych kompetencji – zarówno poznawczych, społecznych, jak też profesjonalnych oraz wynikających z nich metakompetencji.

W rozwijaniu kompetencji młodzieży konieczne wydaje się uwzględnienie dwóch aspektów – w jakim kierunku zmienia się świat oraz z jakimi deficytami młodzi ludzie wchodzą w planowanie swojej kariery. Bez uwzględnienia tych warunków proponowana oferta doradcza będzie nieadekwatna i chybiona. Stąd w pierwszym rozdziale zaproponowano charakterystykę wyzwań współczesnego świata, a także opis mocnych i słabych stron uczniów klas 7–8 szkół podstawowych. Skupiono się tylko na tych na obszarach funkcjonowania młodzieży, które dotyczą kluczowych kompetencji dla planowania kariery. Obszary te zostały wybrane poprzez przegląd badań i analizy eksperckie.

Z kolei trzecia część zebranego w poradniku materiału to scenariusze zajęć odpowiadające na wyzwania współczesnego rynku pracy i zmian społecznych. Najważniejsze wyzwania to: konieczność ciągłego uczenia się i rozwijania kompetencji technologicznych, adaptowanie się do nowych warunków pracy oraz praca w różnorodnym zespole. Scenariusze dotyczą więc planowania kariery, rozwijania kompetencji społeczno-emocjonalnych, motywowania się do zmiany i rozwoju, zagadnień dotyczących zapamiętywania informacji i uczenia, kreatywnego podejścia do rozwiązywania problemów oraz rozwoju kluczowych kompetencji związanych z nowymi technologiami.

Zakres poradnika jest dostosowany do specyfiki pracy z uczniami ostatnich klas szkoły podstawowej, a więc nie wyczerpuje szerokiej metodyki doradztwa zawodowego.

# 1. Kompetencje przyszłości w perspektywie wymagań rynku pracy – co jest potrzebne, aby odnaleźć się i utrzymać na rynku pracy?

Na początku rozważań o kompetencjach przyszłości warto zdefiniować samo pojęcie kompetencji, gdyż jest ono rozumiane na różne sposoby. Zasadniczo to szeroki i złożony termin, który w zależności od definicji ma kilka kluczowych elementów. Musioł-Urbańczyk (2010) dokonała przeglądu i analizy definicji kompetencji różnych autorów. Najczęściej powtarzającymi się składowymi kompetencji zawodowych są: wiedza, umiejętności, postawy, cechy osobowości oraz doświadczenie. Wiedza i umiejętności występowały w 94% przeanalizowanych definicjach, postawy w 47%, cechy osobowości i doświadczenie w 29%, motyw i zachowanie w 18%, a zdolności w 12% definicji (Musioł-Urbańczyk, 2010).

## 1.1. Czym są kompetencje i co na nie się składa?

Pojęcie kompetencji jest bliskoznaczne z kwalifikacjami, co jeszcze bardziej utrudnia jego definiowanie. Te ostatnie przyjmuje się łączyć raczej z przygotowaniem zawodowym (por. Oleksyn, 2006). Powszechnie przyjmuje się rozumienie kompetencji za Boyatzisem (1982). Definiuje on kompetencje jako potencjał istniejący w człowieku prowadzący do takiego zachowania, które przyczynia się do zaspokojenia wymagań na danym stanowisku pracy, w ramach otoczenia organizacji, co z kolei przynosi pożądane wyniki w pracy zawodowej.

O ile powyższa definicja Boyatzisa (1982) skoncentrowana jest na potencjale pracownika, o tyle behawioralny model kompetencji akcentuje jego zachowanie. W tym modelu kompetentny pracownik to taki, który wie, jak się zachować, aby osiągnąć wyznaczony cel – wiedza, potrafi podjąć odpowiednie działania – umiejętność, chce zachowywać się w określony sposób – motywacja (Armstrong, 2007; Jurek, 2008). Zgodnie z behawioralnym modelem kompetencji finalne zachowanie człowieka jest wynikiem posiadanych kompetencji.

Kompilacją wyżej wymienionych podejść jest definicja Oleksyna (2006). Do pojęcia kompetencji zalicza on zarówno potencjalne cechy pracownika, jak i obserwowalne postawy, zachowania czy uprawnienia. Oleksyn (2006) wymienia następujące elementy kompetencji: wewnętrzna motywacja, uzdolnienia i predyspozycje, wiedza, doświadczenie i praktyczne umiejętności, zdrowie i kondycja, inne cechy psychofizyczne, postawy i zachowania, formalne uprawnienia do działania. Proponowane elementy wchodzące w skład definicji mają niejednorodny zakres, a przez to model ten jest trudny do operacjonalizacji.

Znacznie prostszą i klarowną definicję proponują Rakowska i Sitko-Lutek (2000), rozumiejąc kompetencje jako ogół wiedzy, umiejętności i postaw. Podobnie Filipowicz (2004) definiuje kompetencje jako dyspozycje w zakresie wiedzy, umiejętności i postaw, pozwalające realizować zadania na odpowiednim poziomie.

Z kolei Chirkowska-Smolak (2008) do wyżej wymienionych elementów definiujących kompetencje dołącza cechy osobowości. Ostatecznie podaje ona szersze rozumienie kompetencji pracowniczych, do których zalicza: wiedzę (np. z zarządzania), umiejętności (np. interpersonalne), zdolności (np. myślenie logiczne), cechy osobowości (np. kreatywność) oraz wartości i postawy. Jednakże takie rozumienie kompetencji nastrocza kolejną trudność, a mianowicie elementy składowe definicji mają różną podatność na zmianę w toku rozwoju.

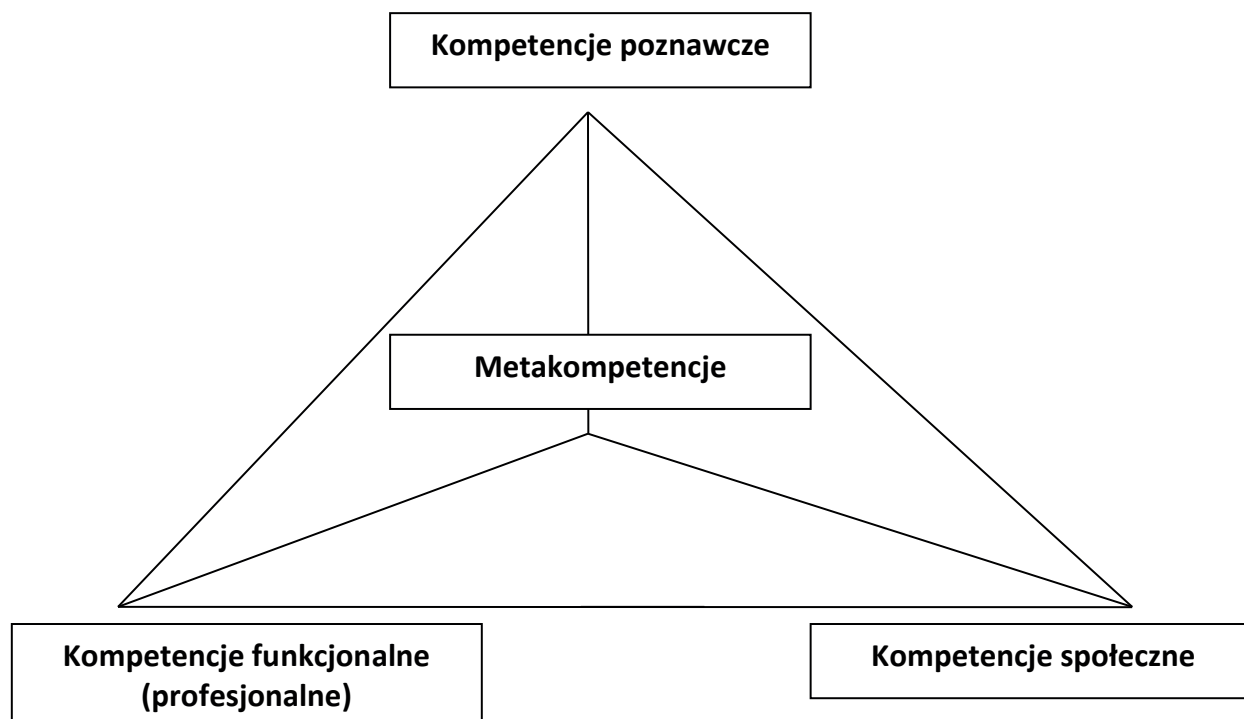
Najbardziej kontrowersyjnym składnikiem kompetencji są właśnie cechy osobowości, gdyż ze swej natury są one względnie stałe. Kompetencje natomiast cechują się zmiennością i potencjalnym rozwojem. Stąd względnie stałych, niezmiennych cech charakteru i osobowości nie powinno

uznawać się za elementy składowe kompetencji (Filipowicz, 2004). Jednak istnieje wiele badań wskazujących na związek cech osobowości z efektywnością zawodową (por. Musioł-Urbańczyk, 2010). Cechy osobowości wpływają na zachowanie pracowników, dlatego należy je uwzględnić w ocenie efektywności ich działania.

W efekcie powyższych rozważań w ramach tego poradnika przyjęto następującą definicję kompetencji – **zbiór obserwowalnych charakterystyk: wiedzy, umiejętności, postaw oraz zdolności i cech osobowości, które umożliwiają człowiekowi skuteczne działanie. Tak rozumiane kompetencje (w większym lub mniejszym stopniu) można mierzyć, rozwijać i doskonalić poprzez nabywanie doświadczenia, trening, coaching, szkolenie lub inną formę rozwoju** (Talik, Poleszak, 2017).

Strukturę kompetencji zawodowych dobrze wyjaśnia holistyczna typologia kompetencji, której autorami są Delamare Le Deist i Winterton (2005). Teoria ta jest interesująca ze względu na praktyczny charakter oraz wyróżnienie wymiaru **metakompetencji**, który pozwala wprowadzić do analizy czwarty wymiar i stworzyć przestrzenny model kompetencji zawodowych. Teoria ta zakłada, że jakość poruszania się na rynku pracy zależy od czterech grup kompetencji: **poznawczych** (osobistych), **społecznych**, **funkcjonalnych** (profesjonalnych) i **metakompetencji** (rysunek 1).

**Rysunek 1.** Holistyczny model kompetencji według Delamare Le Deist i Wintertona (2005)



Źródło: Delamare Le Deist i Winterton (2005).

Podział na cztery typy kompetencji podyktowany był specyficznymi wymaganiami, które stoją przed pracownikiem na rynku pracy. Przede wszystkim osoba taka powinna charakteryzować się sprawnością poznawczą (adekwatną do złożoności wykonywanej pracy). Wymiar ten uzasadnia wymagania edukacyjne przed przyszłymi pracownikami.

Ponadto dobry kandydat na stanowisko pracy powinien posiadać kompetencje społeczne, które pozwolą mu współpracować z innymi pracownikami, ale też z kadrą kierowniczą lub kierowanym przez niego zespołem. Praca kierownicza wymaga umiejętnego doboru personelu, odpowiedniego delegowania zadań, monitorowania ich realizacji i rozwiązywania problemów międzyludzkich pojawiających się w środowisku pracy.

W końcu – każda praca wymaga specyficznej wiedzy i umiejętności potrzebnych do realizacji zadań wynikających ze specyfiki zawodu lub wymogów danego stanowiska pracy.

Ważnym elementem świadczenia pracy są też warunki środowiskowe towarzyszące realizacji powierzonych zadań. Wymagają one umiejętności radzenia sobie z presją czasu i środowiska oraz szerokich horyzontów wiedzy i myślenia, które wiążą się z procesem nieustannego uczenia się. Sprawności te wynikają z wyżej charakteryzowanych grup kompetencji, a jednocześnie stanowią niezależną kategorię. Stąd decyzja, żeby przyjąć dodatkową kategorię kompetencji – metakompetencję.

Za Delamare Le Deist i Winterton (2005) przyjęto następujące rozumienie i charakterystykę kompetencji zawodowych pracownika:

- 1. Kompetencje poznawcze (osobiste)** charakteryzują się zdolnością do uczenia się, rozumienia i zapamiętywania, otwartością poznawczą, ciekawością świata oraz świeżością spojrzenia. Charakteryzuje je zdolność do samodzielnego myślenia i niska podatność na wpływy innych. Wybór tych kompetencji podyktowany jest z jednej strony potrzebą sprawności i elastyczności procesów myślenia, otwartości na nową wiedzę i szybkiego uczenia się pracownika. Z drugiej strony – zaufania do siebie i niezależnością myślenia, a przede wszystkim zdolnością do przyjmowania odpowiedzialności za realizację danego zadania.
- 2. Kompetencje społeczne** związane są ze sferą kontaktów z innymi ludźmi zaangażowanymi w realizację zadań wynikających z wykonywanej pracy. Charakteryzuje je łatwość nawiązywania i utrzymywania kontaktów, empatia, zdolność do współpracy w dążeniu do wspólnych celów, umiejętności przewyższania różnic w poglądach i interesach oraz rozwiązywanie konfliktów.
- 3. Kompetencje funkcjonalne** (profesjonalne) dotyczą sprawnego funkcjonowania człowieka w pracy, wykonywania danego zawodu czy pracy na określonym stanowisku. W każdej z tych sytuacji można rozwinąć specyficzną grupę kompetencji, które są niezbędne albo przydatne w samodzielnej i efektywnej pracy.
- 4. Metakompetencje** związane są z jednej strony ze zdolnością do uczenia się i refleksji, a z drugiej z umiejętnością radzenia sobie w warunkach niepewności.

## 1.2. Wyzwania wobec doradztwa zawodowego w szkołach

Historycznie rzecz ujmując, koncepcja doradztwa zawodowego ewoluowała od koncentracji na poradnictwie zawodowym do bardziej aktualnego niedyrektywnego podejścia w postaci towarzyszenia człowiekowi w jego rozwoju, także rozwoju zawodowym jako jednym z ważnych obszarów życia człowieka (Porzak, 2018). Nurt ten dobrze wpisuje się w warunki edukacji szkolnej, gdyż zadaniem szkoły jest zarówno edukacja, jak i wychowanie, profilaktyka oraz doradztwo. Dokładniej rzecz ujmując, zasadniczym zadaniem szkoły jest tworzenie warunków do wszechstronnego rozwoju młodego człowieka. Założenie to dobrze oddaje, zaadaptowany do potrzeb doradztwa, klasyczny model wsparcia zaproponowany przez Brammera (1984) – rysunek 2.

W szkolnym doradztwie zawodowym (niezależnie od interpretacji) zawsze spotykają się dwie osoby. Dwóch ludzi pełniących różne role, ale posiadających wspólny cel, choć różne zadania. Zadaniem doradcy jest właśnie stworzenie warunków klientowi (w naszym przypadku uczniowi) do rozwoju kariery zawodowej. Z kolei zadaniem ucznia jest skorzystanie z kompetencji doradcy w celu rozwinięcia swojej ścieżki kariery. Celem obu procesów działań jest dojrzałość ucznia w obszarze zawodowym.

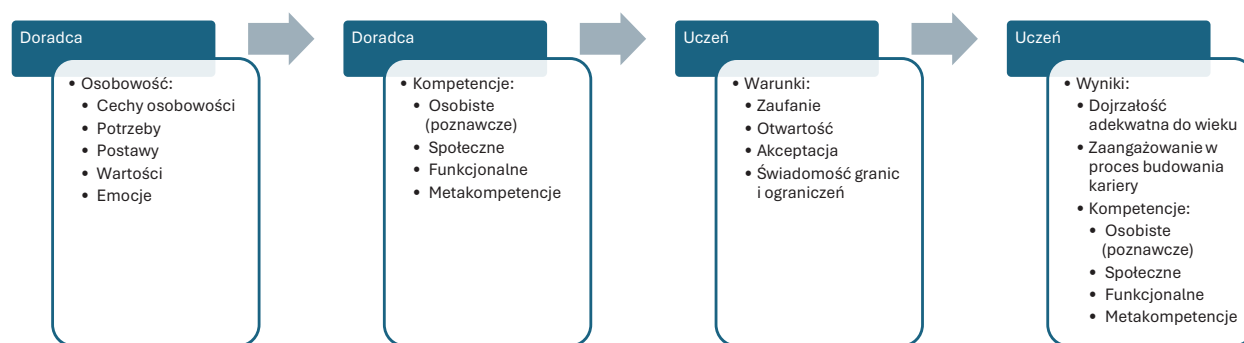
W ramach tego spotkania doradca wnosi swoją osobę, a więc potrzeby, emocje, cechy osobowości, postawy i wartości. Wykorzystuje też swoje kompetencje, aby osiągnąć pożądane wyniki po stronie ucznia. Na wyniki składają się kluczowe kompetencje potrzebne

do funkcjonowania na rynku pracy. Kluczowym i pośredniczącym elementem tego procesu wspierania w rozwoju kariery są warunki, które są po stronie ucznia, ale zależą od funkcjonowania osobowościowego i kompetencji doradcy. Do najważniejszych warunków zalicza się otwartość na rozwój, zaufanie do doradcy, zaangażowanie w proces rozwijania kariery, wzajemny szacunek, zrozumienie i akceptacja, ale także świadomość swoich granic i ograniczeń.

Na różnych etapach rozwojowych pojawiają się inne wyzwania w pracy doradcy zawodowego. Czasami szeroko rozumiany odbiorca działań doradczych potrzebuje wiarygodnej osoby, która dostarczy mu specjalistycznej wiedzy i pomoże rozeznąć drogę zawodową. Dotyczy to zwłaszcza osób na rynku pracy, którzy poszukują zatrudnienia i kwalifikacji umożliwiających jej znalezienie.

Na etapie wczesnej adolescencji, przypadającym na koniec szkoły podstawowej lub początek średniej, gdzie perspektywa przyszłości jest skrócona, a o karierze niewiele osób myśli, wyzwania będą się koncentrowały na wywołaniu zainteresowania własnym rozwojem. W rezultacie najważniejszym obszarem pracy będzie zaangażowanie uczniów do zajęcia się swoją karierą, uświadamiając im, że nawet najdłuższa droga zaczyna się od pierwszych kroków.

**Rysunek 2.** Adaptacja modelu wsparcia według Brammera (1984) dla potrzeb doradztwa



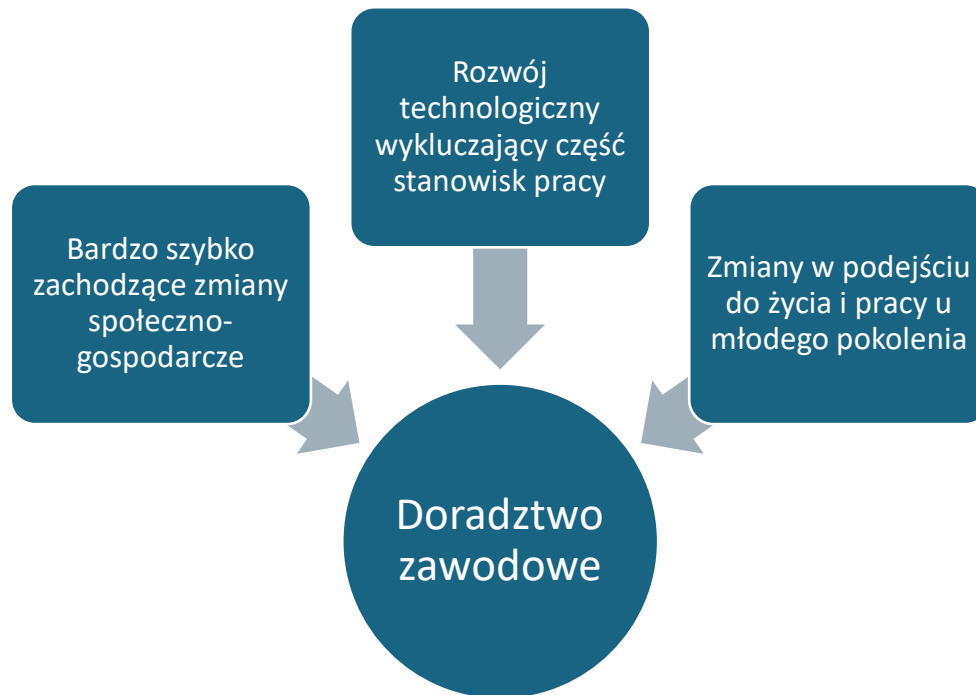
Źródło: Opracowanie własne na podstawie Brammer (1984).

W perspektywie dokumentów unijnych doradztwo rozumiane jest jako „pomoc w radzeniu sobie z wyzwaniami związanymi z karierą” (Schiersmann i in., 2012, s. 19). Bardziej precyzyjną definicję podaje Pisula (2010). Według niej wspieranie w planowaniu kariery to „proces poszukiwania najbardziej efektywnego sposobu dochodzenia do urzeczywistnienia celu, przy wykorzystywaniu dostępnego potencjału (tej osoby). Planowanie musi być jednak dopasowane do zmieniającej się rzeczywistości społecznej. Zatem, osoba planująca musi opierać swoje działania na refleksji i ‘elastyczności’, nauczyć się modyfikować plan, a nie przywiązywać się sztywno do jednorazowego wyboru” (Pisula, 2010, s. 40).

Kluczowymi elementami tak rozumianego doradztwa zawodowego będą: rozwój osobistej kariery zawodowej, analiza ścieżek kariery, zmiany przebiegu kariery oraz inne zagadnienia związane specyficznie z karierą zawodową, ale też życiową, odnoszoną do rozwoju osobistego (Porzak, 2018). Pojęcie kariery zawodowej wyrasta poza świadczenie pracy czy też zatrudnienie. Takie podejście do doradztwa, rozumiane jako wsparcie w planowaniu kariery, ma istotne znaczenie dla działań doradców, którzy w trakcie prowadzenia poradnictwa angażują się w szereg coraz bardziej złożonych, wielowymiarowych interakcji z klientami, którym doradzają (Westergaard, 2012).

Doradztwo zawodowe to zadanie trudne samo w sobie. Specyfika współczesnych czasów czynią ten obszar działania pomocowego jeszcze bardziej wymagającym. Pisząc o wymaganiach, mamy na myśli bardzo intensywne zmiany społeczno-gospodarcze, nieprzewidywalność zmian na rynku pracy wywołanych rozwojem nowych technologii oraz zmiany w funkcjonowaniu samych pracowników. Dylemat współczesnego doradcy zawodowego wyjaśnia poniższy schemat (rysunek 3).

Rysunek 3. Wyzwania współczesnego doradcy zawodowego



Źródło: Opracowanie własne.

### 1.3. Kierunki rozwoju rynku pracy – zapotrzebowanie na zawody przyszłości

Jednym z kluczowych wyznaczników planowania kariery jest rynek pracy, a dokładnie zapotrzebowanie na konkretne zawody. Żeby to przewidzieć, nie wystarczy analizować stan obecny, ale należy patrzeć w przyszłość – przewidując, w którym kierunku rynek pracy będzie zmierzał. Inaczej to ujmując, planujemy karierę młodych osób, które wejdą na rynek pracy najwcześniej za 3–4 lata, a część z nich nawet za 10–11 lat.

Kierunki rozwoju rynku pracy są ściśle powiązane z dynamicznymi zmianami społeczno-ekonomicznymi i technologicznymi, które wymuszają ciągłe dostosowywanie się jednostek do nowych realiów. Wyżej wspomniane zmiany są niezwykle dynamiczne. Nie bez powodu współczesny świat jest określany akronimem **VUCA** (Tałaj, 2024), co z języka angielskiego oznacza: zmienność (*volatility*), niepewność (*uncertainty*), złożoność (*complexity*) i niejednoznaczność (*ambiguity*).

Z przeglądu literatury przedmiotu wynika, że kierunkom rozwoju rynku pracy i zapotrzebowaniu na zawody przyszłości odpowiada sześć cech współczesnego rynku pracy:

- 1) dynamizm zmian i niepewność,
- 2) globalizacja i mobilność,
- 3) wzrost znaczenia informacji i technologii,
- 4) walka o talenty i elastyczność,
- 5) dywersyfikacja kompetencji,
- 6) rozwój społeczeństwa.

Wydaje się, że we współczesnych czasach tym, co wydaje się jedynie pewne jest zmiana tego, co już jest. Na tę zmienność składają się: nowe technologie, krótki czas życia produktu, niestabilność

geopolityczna oraz bogactwo wielkich firm, które mogą decydować o kierunku rozwoju rynku. Zmiany te wymuszają na człowieku ciągłe dostosowanie się. Przekłada się to z jednej strony na bardzo dużą **dynamikę zmian**, z drugiej strony wszystko, co jest nowe i szybko się zmienia wywołuje w ludziach lęk i **niepewność**. Jak podają Górka i współautorzy (2017) dynamizm zmian cywilizacyjnych jest ogromny, a ludzie nie nadążają za nim. Podobnie jest z rynkiem pracy – jest on zmienny, nieprzewidywalny i nieustannie ulega przemianom i modyfikacjom, co skutkuje niestabilnością zatrudnienia. Konsekwencją dynamicznych zmian są niestabilność zatrudnienia i narastające problemy psychospołeczne (Jakimiuk, 2016). Obecna sytuacja społeczno-ekonomiczna determinuje rozwój teorii poradnictwa kariery, które wychodzą naprzeciw niejednoznacznej rzeczywistości i dynamicznym zmianom na rynku pracy (Górka i in., 2017). W takich okolicznościach trudno określić zawody, na które będzie zapotrzebowanie za kilka lat.

W celu rozwiązania tego problemu, przejawiającego się w nieprzewidywalności, braku stabilności, dynamizmie i zmienności zatrudnienia, konieczne są aktywne reagowanie oraz elastyczność działań (Jakimiuk, 2016). Tym bardziej słuszne wydaje się inwestowanie w ciągły rozwój, posiadanie szerokiego repertuaru kompetencji, uczenie się elastyczności reagowania na zmianę oraz otwartość na zmianę obszaru zatrudnienia (na przekwalifikowanie się), ale też konieczność dbania o swój dobrostan psychiczny. Już od czasów rewolucji przemysłowej wiadomo, że gwałtownemu progresowi technologicznemu towarzyszą kryzysy społeczne i psychiczne.

Kolejnymi cechami współczesnego świata, a w konsekwencji rynku pracy, są **globalizacja i mobilność**. Globalizacja rynku pracy sprawia, że niemal w każdym kraju spotkamy te same produkty dużych koncernów. Ich ekspansja daje miejsca pracy, ale też sprawia, że spadek ich kondycji ekonomicznej rezonuje na sytuację ekonomiczną wielu osób. Bogate firmy, których wartość wielokrotnie przekracza budżet narodowy niejednego państwa, mają też aspiracje wywierania wpływu na funkcjonowanie społeczeństw i kierunków rozwoju gospodarczego. Innym aspektem współczesnego życia, powiązaniem z globalizacją, jest możliwość pracy w różnych krajach. Obserwuje się rosnącą mobilność, zarówno zawodową, jak i przestrzenną (osiedlanie się w innych krajach) oraz rosnące wymagania, jakie rynek pracy stawia uczestnikom. Obie cechy (globalizacja i mobilność) prowadzą do podejmowania pracy lub studiów w środowiskach zróżnicowanych kulturowo i wiekowo. Wobec tego wzrasta też konieczność współpracy przedstawicieli różnych pokoleń i różnych kultur w ramach jednej organizacji.

Postępujący proces globalizacji sprzyja klimatowi wielokulturowości oraz dalszemu wzrostowi znaczenia międzynarodowych korporacji i migracji. Fakt ten sprawia, że charakterystyczną cechą współczesnych karier jest przekraczanie granic zatrudnienia, w tym łatwe przechodzenie do kolejnych firm i organizacji, wykonywanie różnych zawodów oraz wchodzenie w środowisko międzynarodowe (Górka i in., 2017; Tałaj, 2024).

Z kolei kariera bez granic (*boundaryless career*) motywowana realiami ekonomicznymi, technologicznymi i społecznymi pojawiającymi się na rynku pracy przekłada się na dużą niezależność od tradycyjnej ścieżki kariery i często łączy się ze zwiększoną mobilnością. Zwłaszcza młodzi ludzie na rynku pracy wykazują gotowość do mobilności i pracy zdalnej, co pozwala na wykonywanie pracy z każdego miejsca na świecie (Jakimiuk, 2016; Tałaj, 2024). Warto jednak pamiętać, że ten trend dotyczy raczej osób wysoko wyspecjalizowanych, w profesjach, na które jest duże zapotrzebowanie. Dla zobrazowania faktu jak wielka jest dynamika zmian niech posłuży przykład, że z jednej strony nie przyzwyczailiśmy się do mobilności w obszarze pracy, a już w wielu krajach pojawia się oddolna niechęć do obcokrajowców, zwłaszcza wysoko wykwalifikowanych.

Inną cechą współczesnego rynku pracy, a mocno powiązaną z poprzednimi, jest **wzrost znaczenia informacji oraz technologii** w rozwoju społecznym i gospodarczym. Ten dynamiczny wzrost zasobów informacyjnych wymusza poważne zmiany w procesach edukacyjnych oraz w wymaganiach kompetencyjnych (Górka i in., 2017; Kononiuk i in., 2019; Randstad, 2025a). Sztuczna inteligencja (*artificial intelligence*, AI) i automatyzacja zmieniają naturę stanowisk dla

początkujących, a młodzi pracownicy muszą biegle posługiwać się nowoczesnymi narzędziami. Innym aspektem tej zmiany jest fakt, że istotnie rośnie znaczenie zawodów związanych z gromadzeniem i przetwarzaniem informacji, co ma istotny wpływ na doradztwo zawodowe. Przy czym zależności te nie są oczywiste i wymagają specjalistycznej wiedzy, które specjalności informatyczne mają tendencje rozwojowe, a które wygasają. Z zarządzaniem informacjami pojawiają się nowe problemy, a mianowicie samo posiadanie informacji przestaje być atutem; sukces zapewni umiejętność selekcji, syntezy oraz zastosowania informacji w praktyce (Górka i in., 2017).

Ten gwałtowny rozwój sztucznej inteligencji sprawia, że liczba ofert pracy na początkujących stanowiskach (0–2 lata doświadczenia) spadła o 29 punktów procentowych od stycznia 2024 roku, częściowo z powodu automatyzacji i AI (Randstad, 2025b). Warto ten fakt zderzyć z podejściem młodych ludzi do nauki i rozwoju (problem ten będzie opisany w dalszej części poradnika).

Wspomniane wcześniej zmiany społeczne i kulturowe prowadzą do przewartościowania podejścia do pracy. Przykładowo, pokolenie Z, jako pierwsze dorastające w świecie cyfrowym, oczekuje, że proces rozwoju rynku pracy będzie sięgał po metody i techniki, do których przyzwyczaili się. Ponadto pokolenie to zakłada, że dla sukcesu na rynku pracy musi biegle posługiwać się nowoczesnymi narzędziami (Randstad, 2025b).

Bardzo intensywny rozwój technologiczny i płynąca z niego rywalizacja o pierwszeństwo w globalnym świecie prowadzą do walki o talenty. Dobrze widać to w obszarze rozwoju sztucznej inteligencji, gdzie największe firmy i ośrodki naukowe rywalizują o zdobycie przewagi technologicznej. Pozyskanie ludzi utalentowanych w tej dziedzinie przybliży do osiągnięcia sukcesu. Ta pewnego rodzaju nasilająca się walka o talenty jest także oznaką zmian na rynku pracy. Jednocześnie na rynku pracy coraz mocniej zakotwicza się pokolenie Z, ze swoimi specyficznymi atutami i ograniczeniami, co też znajduje swoje odbicie w sposobie świadczenia pracy. Zasadniczo wzrasta zapotrzebowanie na elastyczność zatrudnienia, a jednocześnie zmniejsza się przywiązanie do tradycyjnych, formalnych i mało elastycznych form świadczenia pracy (Górka i in., 2017). Warto też zauważyć, że pomimo wzrostu znaczenia elastycznych form zatrudnienia, stabilność wciąż jest ceniona (Jakimiuk, 2016; Randstad, 2025b; Enpulse, 2025).

Także w innych badaniach pojawia się refleksja, że *work-life balance* oraz elastyczność są kluczowe, zwłaszcza dla pokolenia Z, które stawia komfort w środowisku pracy oraz równowagę między życiem zawodowym a prywatnym jako priorytet (Enpulse, 2025).

Dla młodszych pracowników to właśnie elastyczne godziny pracy lub praca zdalna są często składową środowiska zapewniającego równowagę (Enpulse, 2025).

Pomimo ceniienia sobie elastyczności zatrudnienia, dla pokolenia Z, a zwłaszcza dla osób pracujących, kluczowe są stabilność zatrudnienia i atrakcyjne wynagrodzenie. Te dwie cechy pracy pozostają najważniejszymi czynnikami motywacyjnymi dla młodych ludzi z tego pokolenia (Enpulse, 2025). Polscy pracownicy z pokolenia Z rzadziej niż ich rówieśnicy z innych krajów planują pozostać w jednej firmie na dłużej, traktując każde kolejne stanowisko jako krok na ścieżce rozwoju. Z drugiej strony, jak podaje raport Randstad (2025b), wśród powodów odejścia z pracy w ciągu pierwszego roku, młodzi Polacy wskazywali zbyt niskie wynagrodzenie (58%) oraz brak elastyczności czasu pracy (38%).

Przedostatnią cechą, spośród wymienionych powyżej, jest dostrzegalne na rynku pracy zapotrzebowanie na bardzo różne kompetencje, co zostało w literaturze przedmiotu określone jako **dywersyfikacja kompetencji**. Opisane powyżej zmiany ekonomiczne, geopolityczne i społeczne prowadzą do zmiany modelu pracy, gdzie zapotrzebowanie jest zarówno na **kompetencje ogólne i uniwersalne**, jak i te związane z **wysoką specjalizacją**. Wzrasta znaczenie kompetencji i konieczność ich **stałej aktualizacji** (Górka i in., 2017; Kononiuk i in., 2019; Jakimiuk, 2016). Zaobserwowane zjawisko prowadzi do konstatacji, że konieczne jest uczenie się w ciągu

całego życia, to jest nabywanie kolejnych kwalifikacji i umiejętności, które czynią pracownika atrakcyjnym dla pracodawcy. Odpowiedzią na tę zmienną sytuację społeczną powinno być kształcenie ustawiczne skoncentrowane raczej na uczeniu kompetencji, a nie przygotowywanie do zawodów przyszłości. Jest to pewnego rodzaju zmiana paradygmatu – przygotowujemy młodych ludzi w zakresie kompetencji przyszłości, a nie do zawodów przyszłości. Ten trend niejako wpisuje się w cechy pokolenia Z, a mianowicie część młodych ludzi woli krótsze formy kształcenia niż te wymagające długotrwałego wysiłku. Innym skutkiem, a jednocześnie wyzwaniem towarzyszącym temu procesowi, jest konieczność opanowania **umiejętności adaptowania się** do warunków panujących w sferze zatrudnienia (por. Tałaj, 2024).

Kwintesencją opisywanych zmian na rynku pracy są zmiany społeczne, które owocują nowym podejściem do pracy. Składają się na to poziom kompetencji społeczno-emocjonalnych, akcentowanie innych wartości oraz odmienny stosunek do pracy jako takiej. Górka i współautorzy (2017) określają je jako zmiany w **rozwoju społeczeństwa**. Wyraża się to we wzroście świadomości obywatelskiej, konsumenckiej i społecznej oraz w dalszym rozwoju klasy średniej (Górka i in., 2017).

Reasumując, sześć wyżej opisanych cech rynku pracy wyznacza potrzebę rozwoju następujących kompetencji:

- adaptowanie się do nowych warunków,
- radzenie sobie ze zmianą,
- dbanie o dobrostan psychiczny,
- zarządzanie emocjami i relacjami,
- motywowanie się do rozwoju,
- rozwijanie kompetencji informatycznych.

## 1.4. Trudności rynku pracy wynikające z funkcjonowania współczesnej młodzieży

W dalszej części teoretycznego wprowadzenia w charakterystykę wyzwań, które stoją przed współczesnym doradztwem zawodowym zostaną scharakteryzowane wybrane obszary funkcjonowania uczniów. Zgodnie z założeniem, żeby wyznaczyć drogę do jakiegoś celu, należy określić zarówno punkt wyjścia, jak i punkt w przestrzeni, który chcemy osiągnąć (cel).

Ponieważ scenariusze kierujemy do uczniów ostatnich klas szkół podstawowych (ewentualnie początkowych klas szkół średnich), to warto mieć na uwadze, kim są młodzi ludzie w tym wieku.

Precyzyjniej rzecz ujmując, należy sobie odpowiedzieć na dwa zasadnicze pytania. Po pierwsze, na jakim etapie dojrzewania się znajdują i z jakimi zadaniami rozwojowymi się mierzą. Pod drugie, jaki jest poziom ich kompetencji, pod kątem których chcemy ich przygotować do sprawnego wejścia na rynek pracy.

### Zadania rozwojowe okresu adolescencji

Koniec szkoły podstawowej to według psychologii rozwojowej okres adolescencji. Jest wiele teorii charakteryzujących zadania rozwojowe tego wieku. Dla potrzeb tego poradnika wybrano podejście Barbary i Philipa Newmanów (1979, za: Brzezińska, 2007; Brzezińska, Appelt, Ziółkowska, 2016). Badacze ci, analizując zadania rozwojowe wymienione przez Havighursta (1981), wyodrębnili obszary, w ramach których zachodzą kluczowe zmiany rozwojowe, należy do nich:

1. Dojrzewanie fizyczne, które obejmuje wzrost i masę ciała, dojrzewanie płciowe oraz skok pokwitaniowy;

2. Operacje formalne, obejmujące złożone operacje na pojęciach, stabilizację wzajemnych powiązań, co w efekcie prowadzi do kształtowania się tożsamości oraz rozumowania moralnego;
3. Rozwój emocjonalny, w ramach którego jednostka potrafi panować nad własnymi emocjami;
4. Uczestnictwo w grupach rówieśniczych, które charakteryzują się różnorodnością płciową oraz zadaniową;
5. Związki heteroseksualne, które obejmują bliskie przyjaźnie, inicjację seksualną oraz związki preintymne;
6. Autonomia w stosunku do rodziców, obejmująca sferę emocjonalną, fizyczną oraz ekonomiczną;
7. Tożsamość związana z rolą seksualną, która dotyczy przyjęcia i wypełniania standardów oraz oczekiwań społecznych, związanych z rolami przypisanymi danej płci;
8. Uwewnętrznienie moralności, w ramach którego młody człowiek zaczyna tworzyć własne zasady, które potrafi porównywać z zasadami innych, posiada swoje ideały;
9. Wybory dotyczące zawodu i pracy, które stanowią zaczątki tożsamości zawodowej.

Kluczowym wyzwaniem wieku wczesnej adolescencji, w który wpisują się uczniowie ostatnich klas szkoły podstawowej, jest znalezienie sobie miejsca w grupie rówieśniczej, co wiąże się z koleją z szukaniem akceptacji w grupie rówieśniczej, odsuwaniem od rodzica i posiadaniem przed nim tajemnic. Ta ostatnia cecha rozwojowa podyktowana jest znacznym skupieniem się na sobie określanym jako egocentryzm rozwojowy. Powyżej wymienione potrzeby rozwojowe i specyficzne zadania są istotnym wyzwaniem w realizacji wszelkich zajęć dla tej grupy wiekowej. Warto je mieć na uwadze, realizując scenariusze zajęć zaproponowane w tym poradniku.

## **Funkcjonowanie psychospołeczne uczniów klas 7–8 szkół podstawowych**

Jeszcze inny kontekst charakterystyki funkcjonowania młodzieży w tym okresie rozwojowym wyznaczają zmiany społeczne – w dużej mierze wynikające ze sposobu wychowywania przez rodziców i szkołę oraz kontekstu i poziomu życia współczesnych rodzin. W kontekście uczenia kompetencji przyszłości, a więc kompetencji, które z obecnej perspektywy uczynią obecnych uczniów klas 7–8 konkurencyjnymi na rynku pracy ważne jest poznanie między innymi ich postawy wobec nauki, jakości relacji rówieśniczych oraz poziomu kompetencji społeczno-emocjonalnych.

Badania, których wybrane wyniki zostaną zaprezentowane, były przeprowadzone w 2023 roku i stanowią reprezentatywną próbę ogólnopolską. Wobec czego można ich wyniki traktować jako charakteryzujące młodzież klas 7–8 szkół podstawowych w Polsce.

Wyniki zostały opracowane na grupie 3545 uczniów klas 7–8 szkół podstawowych. W tej grupie dziewczęta stanowią 50,5%, a chłopcy 49,5%. Z miast pochodzi 61,5% badanych, a 38,5% z miejscowości wiejskich. Badani z klas siódmych stanowili 31,2%, a z klas ósmych 68,8% (Poleszak, Kata, 2023).

## **Postawa i opinie na temat uczenia się**

Z analiz zebranego materiału wynikają wnioski, że jedna piąta (21,3%) uczniów klas 7–8 szkół podstawowych uważa obowiązki szkolne za mało ważne (tabela 1). Przeciwnego zdania jest 41,7% młodych ludzi. W opinii tej pojawiają się istotne statystycznie różnice pomiędzy dziewczętami i chłopcami. Więcej dziewcząt uważa, że obowiązki szkolne są bardzo ważne albo ważne.

Jeszcze więcej, bo 30,4% młodych ludzi uważa za nieprawdziwe stwierdzenie, że nauka w szkole jest im potrzebna, żeby lepiej zrozumieć świat. Takie stanowisko przyjmuje mniej dziewcząt niż chłopców.

**Tabela 1.** Postawa i opinie na temat uczenia się

Postawa i opinie na temat uczenia się		Dziewczęta	Chłopcy	Ogółem
%		%	%	
Obowiązki szkolne są dla mnie bardzo ważne	całkowicie nieprawdziwe	5,6 <sub>a</sub>	11,6 <sub>b</sub>	8,6
	raczej nieprawdziwe	11,7 <sub>a</sub>	13,6 <sub>a</sub>	12,7
	trochę prawdziwe, trochę nie	36,3 <sub>a</sub>	37,8 <sub>a</sub>	37,0
	raczej prawdziwe	32,2 <sub>a</sub>	27,3 <sub>b</sub>	29,8
	całkowicie prawdziwe	14,2 <sub>a</sub>	9,6 <sub>b</sub>	11,9
<b><math>\chi^2 = 63,204, p &lt; 0,001</math></b>				
Nauka w szkole jest mi potrzebna, żeby lepiej zrozumieć świat	całkowicie nieprawdziwe	8,4 <sub>a</sub>	14,0 <sub>b</sub>	11,2
	raczej nieprawdziwe	19,2 <sub>a</sub>	19,1 <sub>a</sub>	19,2
	trochę prawdziwe, trochę nie	34,6 <sub>a</sub>	31,6 <sub>a</sub>	33,1
	raczej prawdziwe	25,2 <sub>a</sub>	23,1 <sub>a</sub>	24,1
	całkowicie prawdziwe	12,6 <sub>a</sub>	12,3 <sub>a</sub>	12,4
<b><math>\chi^2 = 28,726, p &lt; 0,001</math></b>				
Nauka w szkole pomoże mi osiągnąć cele życiowe	całkowicie nieprawdziwe	7,1 <sub>a</sub>	13,7 <sub>b</sub>	10,4
	raczej nieprawdziwe	13,2 <sub>a</sub>	16,9 <sub>b</sub>	15,1
	trochę prawdziwe, trochę nie	30,1 <sub>a</sub>	28,4 <sub>a</sub>	29,2
	raczej prawdziwe	30,6 <sub>a</sub>	24,0 <sub>b</sub>	27,4
	całkowicie prawdziwe	19,0 <sub>a</sub>	16,9 <sub>a</sub>	18,0
<b><math>\chi^2 = 62,186, p &lt; 0,001</math></b>				
Jeśli chcę osiągnąć sukces zawodowy, muszę się dobrze uczyć	całkowicie nieprawdziwe	5,8 <sub>a</sub>	12,7 <sub>b</sub>	9,2
	raczej nieprawdziwe	9,8 <sub>a</sub>	13,3 <sub>b</sub>	11,6
	trochę prawdziwe, trochę nie	26,5 <sub>a</sub>	25,6 <sub>a</sub>	26,1
	raczej prawdziwe	29,8 <sub>a</sub>	26,6 <sub>b</sub>	28,2
	całkowicie prawdziwe	28,1 <sub>a</sub>	21,7 <sub>b</sub>	24,9
<b><math>\chi^2 = 72,635, p &lt; 0,001</math></b>				

Adnotacja. Wartości w tym samym wierszu i podtabeli bez tego samego indeksu dolnego (<sub>a</sub> lub <sub>b</sub>) znacząco różnią się na poziomie  $p = 0,05$ .

Jedna czwarta (25,5%) młodych ludzi uważa, że nauka w szkole nie pomoże im osiągnąć ważnych celów życiowych. Więcej osób tak myślących jest wśród chłopców niż dziewcząt. Wreszcie jedna

piąta wszystkich uczniów (20,8%) nie wiąże sukcesu zawodowego z dobrą nauką. Przy czym w tej grupie taki pogląd reprezentuje aż 26% chłopców i różnią się oni istotnie w tym zakresie od dziewcząt.

Reasumując, wielu uczniów ma negatywną postawę wobec nauki, co czyni ich mniej konkurencyjnymi na przyszłym rynku pracy, gdzie ceniona ma być gotowość do nauki i rozwoju. Szczególnie zagrożeni są chłopcy, którzy częściej przyjmują negatywne nastawienie do nauki i rozwoju.

## Funkcjonowanie w grupie rówieśniczej

Kolejny obszar funkcjonowania młodych ludzi, który poddajemy analizie, to funkcjonowanie w grupie rówieśniczej, jako predyktor funkcjonowania w grupach pracowniczych czy społecznościach. Bardzo wielu uczniów (35%) nie czuje się atrakcyjnymi dla swoich rówieśników (tabela 2). Jeszcze więcej, bo 44,4% uczniów przyjmuje pasywną postawę w nawiązywaniu kontaktu z rówieśnikami. Warto tu przypomnieć polskie porzekadło: „Czego Jaś się nie nauczy, tego Jan nie potrafi”. Jedna trzecia z nich czeka na zachętę ze strony rówieśników do inicjowania kontaktu, przy czym taką postawę przyjmuje więcej dziewcząt niż chłopców. Kilkanaście procent uczniów (13%) przyjmuje postawę obojętności wobec kontaktu z rówieśnikami. Jedna piąta młodych ludzi ma poczucie, że ich rówieśnicy nie interesują się nimi, a niewiele mniej – bo 24,4% młodych ludzi – uważa, że ich rówieśnicy raczej nie interesują się nimi. Wreszcie, aż jedna piąta (18,2%) młodych ludzi czuje się odrzucona przez rówieśników. Te doświadczenia niewątpliwie będą miały wpływ na ich sposób funkcjonowania w zespołach pracowniczych. Stąd konieczne wydaje się uwzględnianie tych negatywnych doświadczeń i postaw w planowaniu zajęć przygotowujących młodzież do wejścia na rynek pracy.

**Tabela 2.** Wykluczenie rówieśnicze

Wykluczenie rówieśnicze		Dziewczęta	Chłopcy	Ogółem
%		%	%	
To rówieśnicy starają się o moje towarzystwo	zdecydowanie się nie zgadzam	16,7 <sub>a</sub>	16,6 <sub>a</sub>	16,7
	raczej się nie zgadzam	18,5 <sub>a</sub>	18,0 <sub>a</sub>	18,3
	trudno powiedzieć	44,9 <sub>a</sub>	43,9 <sub>a</sub>	44,4
	raczej się zgadzam	15,6 <sub>a</sub>	17,1 <sub>a</sub>	16,4
	zdecydowanie się zgadzam	4,3 <sub>a</sub>	4,3 <sub>a</sub>	4,3
<b><math>\chi^2 = 1,594, p = 0,810</math></b>				
Sam(a) nawiązuję kontakt z rówieśnikami w celu przyłączenia się do towarzystwa innych	zdecydowanie się nie zgadzam	7,6 <sub>a</sub>	9,8 <sub>b</sub>	8,7
	raczej się nie zgadzam	14,9 <sub>a</sub>	13,9 <sub>a</sub>	14,4
	trudno powiedzieć	32,5 <sub>a</sub>	32,5 <sub>a</sub>	32,5
	raczej się zgadzam	36,8 <sub>a</sub>	34,0 <sub>a</sub>	35,4
	zdecydowanie się zgadzam	8,2 <sub>a</sub>	9,8 <sub>a</sub>	9,0
<b><math>\chi^2 = 10,275, p = 0,036</math></b>				

Czekam na zachęte ze strony rówieśników do kontaktu z nimi	zdecydowanie się nie zgadzam	9,2 <sub>a</sub>	13,8 <sub>b</sub>	11,5
	raczej się nie zgadzam	18,0 <sub>a</sub>	21,8 <sub>b</sub>	19,8
	trudno powiedzieć	39,2 <sub>a</sub>	38,3 <sub>a</sub>	38,8
	raczej się zgadzam	27,5 <sub>a</sub>	20,4 <sub>b</sub>	23,9
	zdecydowanie się zgadzam	6,2 <sub>a</sub>	5,8 <sub>a</sub>	6,0
<b><math>\chi^2 = 41,956, p &lt; 0,001</math></b>				
Nie dbam o relacje z innymi, są mi obojętne	zdecydowanie się nie zgadzam	41,2 <sub>a</sub>	39,6 <sub>a</sub>	40,4
	raczej się nie zgadzam	27,0 <sub>a</sub>	25,9 <sub>a</sub>	26,4
	trudno powiedzieć	20,6 <sub>a</sub>	19,6 <sub>a</sub>	20,1
	raczej się zgadzam	7,6 <sub>a</sub>	9,6 <sub>b</sub>	8,6
	zdecydowanie się zgadzam	3,6 <sub>a</sub>	5,3 <sub>b</sub>	4,4
<b><math>\chi^2 = 11,144, p = 0,025</math></b>				
Koledzy i koleżanki nie interesują się mną	zdecydowanie się nie zgadzam	20,9 <sub>a</sub>	27,5 <sub>b</sub>	24,2
	raczej się nie zgadzam	24,8 <sub>a</sub>	24,1 <sub>a</sub>	24,4
	trudno powiedzieć	32,6 <sub>a</sub>	30,6 <sub>a</sub>	31,6
	raczej się zgadzam	15,8 <sub>a</sub>	10,7 <sub>b</sub>	13,3
	zdecydowanie się zgadzam	6,0 <sub>a</sub>	7,2 <sub>a</sub>	6,6
<b><math>\chi^2 = 36,590, p &lt; 0,001</math></b>				
Koledzy i koleżanki unikają mnie, nawet gdy staram się nawiązywać z nimi kontakt	zdecydowanie się nie zgadzam	35,1 <sub>a</sub>	44,5 <sub>b</sub>	39,8
	raczej się nie zgadzam	29,7 <sub>a</sub>	24,7 <sub>b</sub>	27,2
	trudno powiedzieć	22,5 <sub>a</sub>	19,9 <sub>a</sub>	21,2
	raczej się zgadzam	9,5 <sub>a</sub>	6,6 <sub>b</sub>	8,0
	zdecydowanie się zgadzam	3,3 <sub>a</sub>	4,3 <sub>a</sub>	3,8
<b><math>\chi^2 = 42,264, p &lt; 0,001</math></b>				
Mam poczucie odrzucenia ze strony kolegów/koleżanek, wykluczają mnie ze swego towarzystwa	zdecydowanie się nie zgadzam	30,1 <sub>a</sub>	45,3 <sub>b</sub>	37,7
	raczej się nie zgadzam	22,5 <sub>a</sub>	21,0 <sub>a</sub>	21,8
	trudno powiedzieć	25,6 <sub>a</sub>	19,0 <sub>b</sub>	22,3
	raczej się zgadzam	13,3 <sub>a</sub>	7,2 <sub>b</sub>	10,3
	zdecydowanie się zgadzam	8,5 <sub>a</sub>	7,3 <sub>a</sub>	7,9
<b><math>\chi^2 = 105,335, p &lt; 0,001</math></b>				

Adnotacja. Wartości w tym samym wierszu i podtabeli bez tego samego indeksu dolnego (<sub>a</sub> lub <sub>b</sub>) znacząco różnią się na poziomie  $p = 0,05$ .

Kolejna tabela zawiera charakterystykę relacji rówieśniczych z innej perspektywy, a mianowicie opisuje sieć relacji i klimat emocjonalny w grupie rówieśniczej. Wnioski płynące z analizy tych wyników są bardzo smutne, nawołując do podjęcia interwencji i zmian (tabela 3).

**Tabela 3.** Relacje rówieśnicze

	Relacje rówieśnicze	Dziewczęta	Chłopcy	Ogółem
	%	%	%	
Pożyczają Ci potrzebne rzeczy (np. zeszyty, książki, długopis), gdy tego potrzebujesz	nie ma takiej osoby	2,5 <sub>a</sub>	8,1 <sub>b</sub>	5,3
	jedna osoba	12,0 <sub>a</sub>	10,4 <sub>a</sub>	11,2
	mniejszość	35,6 <sub>a</sub>	36,8 <sub>a</sub>	36,2
	większość lub prawie wszyscy	49,9 <sub>a</sub>	44,8 <sub>b</sub>	47,4
<b><math>\chi^2 = 59,373, p &lt; 0,001</math></b>				
Zapraszają Cię, gdy robią coś wspólnie podczas przerwy/po szkole	nie ma takiej osoby	13,5 <sub>a</sub>	14,5 <sub>a</sub>	14,0
	jedna osoba	15,3 <sub>a</sub>	12,5 <sub>b</sub>	13,9
	mniejszość	47,0 <sub>a</sub>	41,7 <sub>b</sub>	44,3
	większość lub prawie wszyscy	24,3 <sub>a</sub>	31,4 <sub>b</sub>	27,8
<b><math>\chi^2 = 27,030, p &lt; 0,001</math></b>				
Zapraszają Cię na urodziny/imprezy, które organizują	nie ma takiej osoby	17,7 <sub>a</sub>	24,6 <sub>b</sub>	21,1
	jedna osoba	17,6 <sub>a</sub>	9,4 <sub>b</sub>	13,5
	mniejszość	42,8 <sub>a</sub>	42,6 <sub>a</sub>	42,7
	większość lub prawie wszyscy	21,9 <sub>a</sub>	23,4 <sub>a</sub>	22,7
<b><math>\chi^2 = 64,923, p &lt; 0,001</math></b>				
Pomagają Ci/pocieszają Cię, kiedy masz problemy	nie ma takiej osoby	12,5 <sub>a</sub>	21,5 <sub>b</sub>	17,0
	jedna osoba	24,4 <sub>a</sub>	17,1 <sub>b</sub>	20,8
	mniejszość	38,8 <sub>a</sub>	37,1 <sub>a</sub>	38,0
	większość lub prawie wszyscy	24,3 <sub>a</sub>	24,3 <sub>a</sub>	24,3
<b><math>\chi^2 = 65,629, p &lt; 0,001</math></b>				
Cieszą się wspólnie z Tobą, kiedy coś Ci się uda	nie ma takiej osoby	13,3 <sub>a</sub>	18,5 <sub>b</sub>	15,9
	jedna osoba	25,6 <sub>a</sub>	14,2 <sub>b</sub>	19,9
	mniejszość	42,0 <sub>a</sub>	42,9 <sub>a</sub>	42,4
	większość lub prawie wszyscy	19,2 <sub>a</sub>	24,4 <sub>b</sub>	21,8
<b><math>\chi^2 = 84,008, p &lt; 0,001</math></b>				

Rozmawiają z Tobą	nie ma takiej osoby	10,8 <sub>a</sub>	17,9 <sub>b</sub>	14,3
za pomocą internetu,	jedna osoba	11,9 <sub>a</sub>	10,8 <sub>a</sub>	11,4
lajkują Twoje	mniejszość	38,9 <sub>a</sub>	39,2 <sub>a</sub>	39,1
posty, pozytywnie	większość lub prawie wszyscy	38,3 <sub>a</sub>	32,1 <sub>b</sub>	35,2
komentują				

$$\chi^2 = 41,231, p < 0,001$$

Adnotacja. Wartości w tym samym wierszu i podtabeli bez tego samego indeksu dolnego (<sub>a</sub> lub <sub>b</sub>) znacząco różnią się na poziomie  $p = 0,05$ .

Z zebranego materiału wynika, że młodzież w tym wieku jest niezwykle samotna (potwierdzają to też inne badania, w tym także międzynarodowe – por. Fijałkowska i in., 2019).

Dosyć uspakajająco sytuacja wygląda w zakresie pożyczania sobie szkolnych rzeczy, bo tylko 5% uczniów nie ma żadnej osoby, od której mogłaby pożyczyć książkę czy inne przybory szkolne. Jednak dramatycznie prezentuje się kwestia zapraszania na urodziny czy inne imprezy okolicznościowe – 21,1% uczniów nie ma takich osób, a kolejne 13,5% tylko jedną taką osobę. Niewiele lepiej sytuacja prezentuje się w zakresie pomagania czy pocieszania w trudnej sytuacji, bo 37,8% uczniów nie ma takiej osoby lub ma tylko jedną, która ją pocieszy lub w inny sposób pomoże w rozwiązaniu problemu. W tym zakresie bardziej samotni są chłopcy, bo ponad jedna piąta z nich (2,5%) nie ma na kogo liczyć spośród rówieśników, kiedy ma problem. Równie samotnie młodzi ludzie czują się w sytuacji doświadczania sukcesu, bo 16% nie ma z kim przeżywać tej radości, a kolejne 20% ma tylko jedną osobę, z którą może dzielić radość jakiegoś sukcesu.

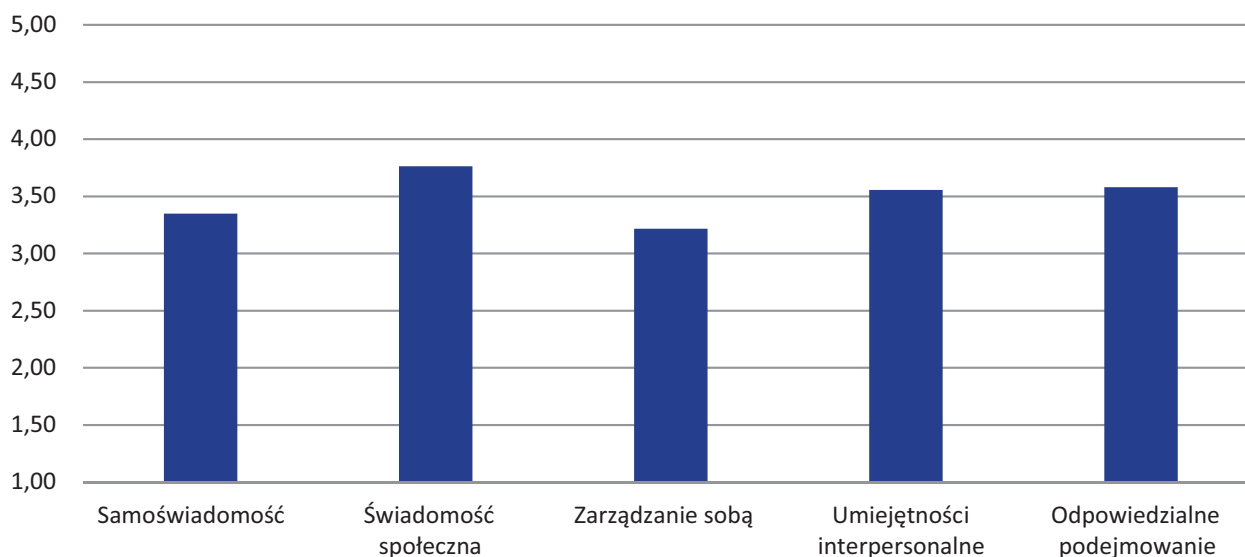
Jeżeli poszukujemy trudności pokolenia Z w funkcjonowaniu i pracy w zespole, to należy sięgać do etapu, gdy młodzież buduje swoje miejsce w grupie. Niepowodzenie w realizacji tego zadania rozwojowego będzie miała konsekwencje na późniejszych etapach rozwoju życiowego i zawodowego.

## Kompetencje społeczno-emocjonalne uczniów

Poniżej (tabela 4 i wykres 1) zostały zaprezentowane wyniki w zakresie kompetencji społeczno-emocjonalnych uczniów. Kompetencje społeczne, emocjonalne i poznawcze są niezbędne do radzenia sobie w życiu codziennym, osiągania sukcesów w szkole, a później w pracy oraz w życiu osobistym (wysoka jakość życia). W ramach modelu wyróżniono pięć kluczowych obszarów: samoświadomość (umiejętność rozumienia doświadczanych emocji, własnych myśli, wartości oraz ich znaczenia dla podejmowanych działań), świadomość społeczną (zdolność do rozumienia cudzej perspektywy, empatia wobec innych ludzi), zarządzanie sobą (umiejętność do regulowania własnych emocji, myśli, zachowań w różnych sytuacjach, zdolność do osiągania postawionych sobie celów i realizacji aspiracji), umiejętności interpersonalne (umiejętność budowania konstruktywnych i jakościowych relacji, odnajdowanie się w kontaktach z różnymi osobami i grupami adekwatnie do zaistniałej sytuacji) oraz odpowiedzialne podejmowanie decyzji (zdolność do dokonywania konstruktywnych wyborów związanych ze sferą osobistą i społeczną). W każdym z wymienionych obszarów można uzyskać maksymalnie 5 punktów. Ponadto wyróżniono również wynik ogólny, wskazujący na ogólny poziom kompetencji społeczno-emocjonalnych. W tej skali można uzyskać maksymalnie 170 punktów. Średnie wyniki badanych uczniów należy odnieść do wskazanych maksymalnych wartości, które można osiągnąć na poszczególnych skalach. Im wyższy jest wynik, tym wyższy jest poziom kompetencji społeczno-emocjonalnych oraz wyróżnionych w ich ramach obszarów.

**Tabela 4.** Kompetencje społeczno-emocjonalne

	Średnia	Minimum	Maksimum
Wynik ogólny kompetencji społeczno-emocjonalnych	118,84	34,00	170,00
Samoświadomość	3,35	1,00	5,00
Świadomość społeczna	3,76	1,00	5,00
Zarządzanie sobą	3,22	1,00	5,00
Umiejętności interpersonalne	3,56	1,00	5,00
Odpowiedzialne podejmowanie decyzji	3,58	1,00	5,00

**Wykres 1.** Komponenty kompetencji społeczno-emocjonalnych

Źródło: Opracowanie własne.

Źródeł powyżej opisanego odrzucenia i samotności należy upatrywać między innymi w poziomie kompetencji społeczno-emocjonalnym, jakim dysponują młodzi ludzie. Generalnie wszystkie wyniki lokują się na poziomie średnim, co nie jest wcale dobrą wiadomością, bo analizujemy wyniki kompetencji społeczno-emocjonalnych młodzieży w okresie rozwojowym, gdzie są one najbardziej potrzebne. Najniższy poziom osiąga kompetencja zarządzanie sobą (3,22). Zawiera ona umiejętności kluczowe dla planowania kariery, to jest: umiejętność do regulowania własnych emocji, myśli, zachowań w różnych sytuacjach, zdolność do osiągania postawionych sobie celów i realizacji aspiracji. Wobec powyższego to jedna z kluczowych kompetencji, nad którą należy pracować w procesie planowania kariery. Inny niepokojący wynik dotyczy samoświadomości (średnia to 3,35). Samoświadomość zawiera takie umiejętności jak: umiejętność rozumienia doświadczanych emocji, własnych myśli, wartości oraz ich znaczenia dla podejmowanych działań. Stąd też w pracy z młodzieżą proponujemy treści dotyczące pogłębiania rozumienia swojego świata wewnętrznego, a zwłaszcza identyfikacji systemu wartości.

Mocną stroną uczniów klas 7–8 szkół podstawowych jest świadomość społeczna rozumiana jako zdolność do rozumienia cudzej perspektywy i empatia wobec innych ludzi. To obszary, na których można się oprzeć, wspomagając ich rozwój osobisty i zawodowy.

## 2. Kompetencje społeczno-emocjonalne jako wyznacznik sukcesu zawodowego w XXI wieku

### 2.1. Co mi robią emocje? – zarządzanie emocjami

Emocje to, najogólniej ujmując, zmiany w gotowości organizmu do działania. To ustosunkowanie się do tego, co dzieje się na zewnątrz lub wewnątrz naszego organizmu. Gdy przeżywamy emocje, doświadczamy podwyższonego poziomu energii (aktywacja), koncentrujemy na danej sytuacji naszą uwagę i podejmujemy działania do zmiany siebie lub sytuacji zewnętrznej. Emocje to pewnego rodzaju programy działania, które uruchamiają różne sytuacje życiowe.

Emocje to stosunkowo niezależny system reagowania na rzeczy i sytuacje dla nas ważne. Ich podłożem są **wartości**, rozumiane jako znaczenia przypisywane innym ludziom, elementom otoczenia i celom działania (Łosiak, 2007). Bodźce wyzwalające emocje to takie, które nie są obojętne dla wartości. Stąd emocje pojawiają się tam, gdzie dzieje się dla nas coś ważnego (realnie lub w naszych wyobrażeniach).

Do ich podstawowych właściwości należy zaliczyć następujące cechy:

- 1) emocja jest złożonym zespołem zmian, zarówno o charakterze cielesnym, jak i psychicznym;
- 2) emocja jest formą odpowiedzi na sytuację czy zdarzenie – inaczej ujmując, jest reakcją na bodziec wewnętrzny (organizmu) lub zewnętrzny (ze środowiska);
- 3) emocja powstaje w rezultacie przypisania znaczenia czy ważności jakimś stanom, zdarzeniom, bodźcom itp., czyli jest następstwem oszacowania czy też wartościowania;
- 4) emocja jest też gotowością do działania;
- 5) emocja jest również zdolnością radzenia sobie z danym zdarzeniem, zarówno pozytywnym, jak i negatywnym (Gasiul, 2007).

Emocje mają kluczowe znaczenie dla funkcjonowania człowieka:

- pozwalają na szybkie reagowanie (są szybsze niż poznanie – stąd nie zawsze nasze reakcje emocjonalne są trafne). W okresie dojrzewania, kiedy procesy kontroli nie są jeszcze dojrzałe, reakcje emocjonalne często są nieadekwatne do sytuacji – przerysowane, nadmierne, nawet nietrafione).
- stanowią istotny element w procesie wzbudzania motywacji do działania, nauki czy pracy;
- pełnią niezmiernie ważną rolę w komunikacji interpersonalnej, ale też w rozumieniu siebie i zarządzaniu wewnętrznymi procesami.

W zarządzaniu emocjami ważne są trzy etapy:

1. Umiejętność identyfikowania emocji w organizmie (np. „motyle w brzuchu”, „ścisk żołądka”) – poczucie emocji (może się to dzieć poprzez doznania w ciele, pobudzenie afektywne lub procesy poznawcze).
2. Nazwanie przeżywanych emocji – rozpoznanie poszczególnych pobudzeń jako konkretnych programów działania (np. „czuję złość, smutek, radość”).
3. Wyrażenie emocji – to nic innego jak komunikowanie swoich stanów emocjonalnych. Ważne jest, żeby w procesie komunikacji padały konkretne emocje (np. „czuję wielki lęk, gdy nie wiem, co się z tobą dzieje”).

Pierwszym miejscem, gdzie człowiek uczy się emocji jest rodzina, a następnie inne środowiska wychowawcze i edukacyjne. To właśnie rodzina jest środowiskiem, gdzie dziecko uczy się sposobów identyfikowania, nazywania i wyrażania emocji. Stąd też ludzie w odmienny sposób wyrażają emocje i w różny sposób reagują na wyrażane emocje.

## Podstawowe emocje i ich znaczenie

W literaturze przedmiotu dzielimy emocje na podstawowe (np. strach, radość) i złożone (np. duma, akceptacja). Łatwiej wymienić emocje podstawowe, gdyż w ich przypadku jest większa zgodność badaczy. Zasadniczo do emocji podstawowych zalicza się:

- 1) zadowolenie i radość,
- 2) strach i lęk,
- 3) smutek,
- 4) gniew,
- 5) wstręt,
- 6) wstyd i poczucie winy.

### Zadowolenie i radość

- emocje o pozytywnym charakterze (pozytywnej walencji), różniące się jedynie intensywnością doświadczania;
- to najprostsze stany emocjonalne, albowiem dla ich zaistnienia wystarczającym powodem jest zdarzenie się czegoś korzystnego, przyjemnego dla jednostki;
- to emocje, które pojawiają się, gdy jednostka działa zgodnie ze swoimi celami – pojawiają się, gdy jesteśmy przekonani, że dokonaliśmy znacznego postępu w realizacji naszych celów:
  - zarówno drobnych (np. komfort w codziennych sytuacjach),
  - jak też ważnych celów życiowych (np. osiągnięcia zawodowe czy rodzinne).

### Strach i lęk

- to bliskie sobie emocje, ale wyraźnie rozróżniane w kontekście realności i bliskości zagrożenia;
- łączy je obecność ogólnie rozumianego zagrożenia jako czynnika wywołującego, a więc takiej sytuacji, w której jednostka spodziewa się zdarzenia czegoś dla niej niekorzystnego i szkodliwego;
- mają charakter antycypacyjny, gdyż są związane z oczekiwaniem tego, co ma nastąpić;
- uwzględniając jakość zagrożenia i stopień niepewności z nim związany, wyróżniamy strach i lęk.

### Smutek

- trudno go jednoznacznie zdefiniować, albowiem trudno jest wyodrębnić i określić jego biologiczne mechanizmy; trudno jest go też oddzielić od niezadowolenia i połączony z nim płaczu;
- brakuje mu także tendencji do działania, a mamy raczej do czynienia z zahamowaniem działania i zamknięciem się w sobie;
- smutek jest odpowiedzią jednostki na utratę czegoś ważnego lub nieosiągnięcie celu; ma charakter reaktywny;
- wydarzenie takie ma zawsze charakter utraty czegoś, co wiąże się z zaangażowaniem ego, jest więc emocją o wyraźnie egzystencjalnym charakterze;
- istotną cechą smutku jest również to, że odpowiedzialności za taką utratę podmiot nie może przypisać ani innym, ani sobie – stąd wiąże się z bezradnością, pasywnością oraz skupieniem się na sobie.

### Gniew

- gniew to emocja powstająca jako efekt niekorzystnego doświadczenia – może to być szkoda wywołana przez inną osobę, frustracja w realizacji zamierzeń lub typowa i bezpośrednia reakcja na silny ból (fizyczny i psychiczny);

- reagujemy gniewem, jeżeli za doznany uraz lub utratę obwiniamy inną osobę i przypisujemy jej działaniom intencjonalność;
- zawiera bardzo silne tendencje do działania mającego kogoś skrzywdzić lub coś uszkodzić;
- gniew jest emocją, której ekspresja spotyka się z negatywnym odbiorem społecznym, stąd już małe dzieci poddawane są treningowi hamowania jego ekspresji.

### Wstręt

- wstręt to jedna z emocji podstawowych, obserwowana już u niemowląt i związana z przyjmowaniem niesmacznego pokarmu;
- składają się na nią subiektywne uczucie odrazy, a także tendencja do działania polegającego na odrzuceniu, pozbyciu się czynnika ją wywołującego. Odraza może prowadzić do zjawiska rozlania się na inne powiązane z nią zjawiska wywołujące wstręt: nieprzyjemne smaki, wydzieliny, wydaliny, zwierzęta, zaniedbanie higieny osobistej itp.;
- może to być też reakcja na zachowania niezgodne z ważnymi dla jednostki wartościami.

### Wstyd i poczucie winy

- te emocje to efekt złożonych procesów poznawczych dotyczących JA. Warunkiem ich doświadczenia jest posiadanie przez jednostkę zinternalizowanych norm, zasad i celów działania oraz choćby elementarnej świadomości samego siebie;
- do ich wzbudzenia konieczne jest jeszcze przypisanie sobie odpowiedzialności za działania i ich konsekwencje będące powodem tych emocji;
- **wstyd** jest reakcją na niespełnianie ideałów ego, szczególnie wtedy, gdy inna osoba znacząca jest tego świadkiem. Prototypem takiej osoby jest rodzic, od którego zazwyczaj pochodzą wymagania idealnego ego, a jej obecność może być symboliczna lub wyobrażona;
- **poczucie winy** pojawia się wtedy, gdy zrobiliśmy coś, albo tylko chcieliśmy zrobić, co jest sprzeczne z zasadami moralnymi, szczególnie wtedy, gdy spowodowało to krzywdę innej osoby.

## 2.2. Kompetencje społeczno-emocjonalne jako podstawa pracy w zespole

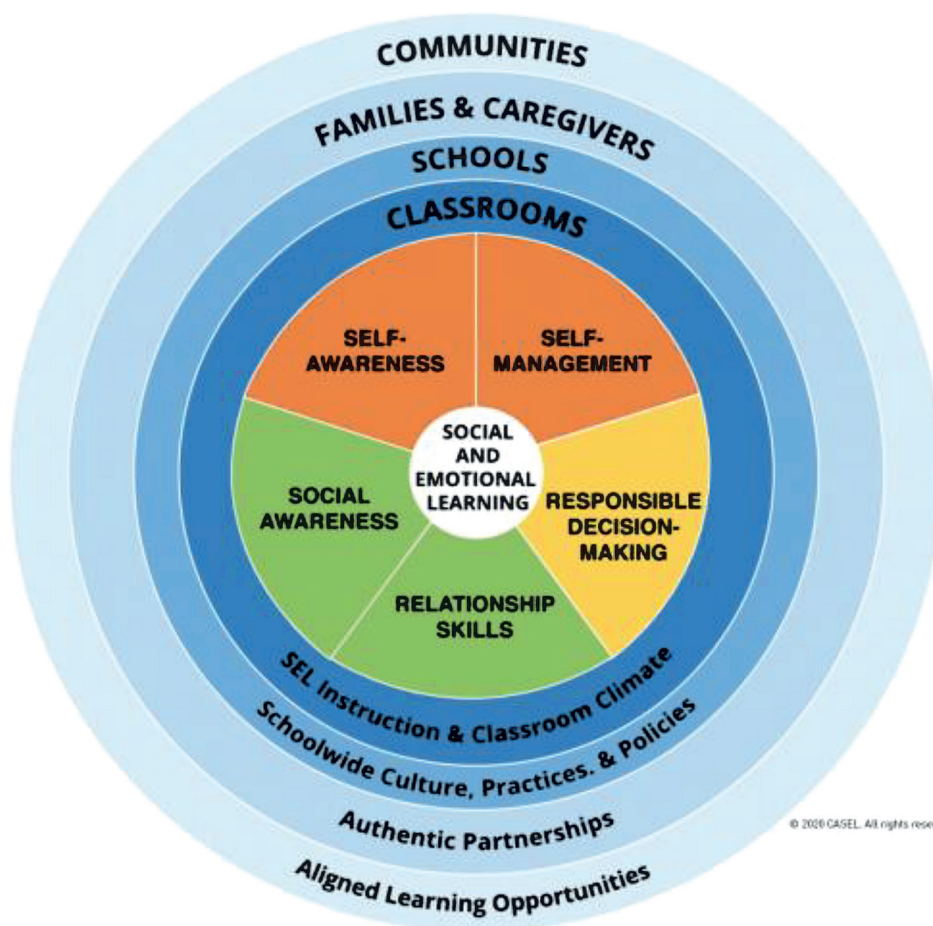
Wśród wielu funkcji emocji jest także ta, która ma istotne znaczenie dla budowania relacji międzyludzkich. Stanowi ona kluczowy składnik kompetencji społeczno-emocjonalnych. Deficyty młodych ludzi w budowaniu relacji, a jednocześnie odczuwana przez nich samotność sprawiły, że pojawiło się bardzo duże zainteresowanie rozwijaniem tychże kompetencji. Dodatkowym argumentem przemawiającym za uczeniem kompetencji społeczno-emocjonalnych są trudności młodych ludzi w odnalezieniu się w zespole pracowniczym.

Jak podają Jones i Doolittle (2017), zestaw umiejętności, które określa jako społeczno-emocjonalne uczenie się, są określane jako „kształcenie charakteru, osobowość, czy też umiejętności XXI wieku” (Jones, Doolittle, 2017, s. 3). Społeczno-emocjonalny proces uczenia się (*social-emotional learning*, SEL) jest podejściem, które zakłada, że te kompetencje ucznia są podstawą jego przyszłego sukcesu w życiu osobistym i zawodowym oraz można je wykształcić podczas nauki szkolnej. Często SEL nazywane jest również kształceniem charakteru, umiejętności miękkich, umiejętności XXI wieku czy umiejętności metapoznawczych (Jones, Doolittle, 2017). Uczenie kompetencji społeczno-emocjonalnych to nie pojedyncza inicjatywa, ale raczej filozofia, pewien rodzaj podejścia, którego celem jest włączenie kształcenia kompetencji w każdy z obszarów życia szkolnego – lekcji, przerwy, pracy projektowej czy działalności na rzecz społeczności lokalnej (Ostrowska, 2022). Najlepiej oddaje to model (rysunek 4) opracowany przez amerykańską

organizację non-profit CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning). Model ten został opracowany na podstawie badań i opisuje pięć współzależnych od siebie kompetencji, które dostosowane mogą być do potrzeb i możliwości uczniów, ich wieku rozwojowego oraz kontekstu szkoły.

Kompetencje te stanowią punkt wyjścia do tworzenia klimatu społecznego klasy, kultury organizacyjnej szkoły czy społeczności rodziców i opiekunów. Młodzi ludzie z wysokim poziomem tych kompetencji budują dojrzałą społeczność lokalną.

**Rysunek 4.** Model społeczno-emocjonalnego uczenia się (SEL)



Źródło: CASEL (2020).

Zaproponowany przez CASEL model zakłada pięć kluczowych kompetencji społeczno-emocjonalnych, a mianowicie:

- samoświadomość,
- świadomość społeczną,
- zarządzanie sobą,
- umiejętności interpersonalne,
- odpowiedzialne podejmowanie decyzji.

**Samoświadomość** to umiejętność rozumienia przeżywanych emocji, własnych myśli, wartości oraz ich wpływu na zachowanie w różnych kontekstach. Kompetencje te obejmą takie zdolności, jak rozpoznawanie swoich mocnych stron i ograniczeń, poczucie pewności siebie i sensowności podejmowanych działań, a więc są kluczowe w poruszaniu się na rynku pracy. Najczęściej zalicza się do nich następujące umiejętności:

- integracja ról osobistych i społecznych,
- identyfikacja osobistych zasobów,
- rozpoznawanie własnych emocji,
- uczciwość i szczerłość,
- dostrzeganie relacji między uczuciami, wartościami i myślami,
- analizowanie własnych sądów i przekonań,
- doświadczanie poczucia własnej skuteczności,
- nastawienie na osobisty rozwój,
- rozwijanie zainteresowań i poczucia sensu działania.

**Świadomość społeczna** to umiejętność przyjmowania i rozumienia cudzej perspektywy widzenia sytuacji czy problemu. To także umiejętność empatii wobec innych, w tym osób z różnych środowisk lub kultur. Kompetencja ta obejmuje też zdolność okazywania współczucia dla innych, rozumienia norm dotyczących zachowania w różnych sytuacjach. Zawiera się w niej także umiejętność rozpoznawania wsparcia ze strony rodziny, szkoły i otoczenia oraz wartości tego wsparcia. Najczęściej zalicza się do nich takie umiejętności, jak:

- przyjmowanie perspektyw innych,
- rozpoznawanie mocnych stron u innych,
- okazywanie empatii i współczucia,
- okazywanie troski o uczucia innych,
- zrozumienie i wyrażanie wdzięczności,
- identyfikowanie różnych norm społecznych,
- rozpoznawanie wymagań danej sytuacji,
- zrozumienie, jaki wpływ na zachowanie mają różne instytucje i obowiązujące w nich zasady.

**Zarządzanie sobą** to kolejna kompetencja społeczno-emocjonalna. Charakteryzuje się ją jako umiejętność skutecznego zarządzania własnymi emocjami, myślami i zachowaniem w różnych sytuacjach oraz osiągania celów i realizacji aspiracji. Ważnym jej aspektem jest zdolność do opóźniania gratyfikacji, radzenia sobie ze stresem w trakcie realizacji zadań.

Ważnym jej aspektem jest posiadanie motywacji do realizacji celów osobistych lub grupowych, do których jednostka wytrwale dąży. Kompetencja ta jest przeciwieństwem wysokiej impulsywności. Składają się na nią takie umiejętności, jak:

- kontrola własnych emocji,
- dobieranie i stosowanie strategii radzenia sobie ze stresem,
- samodyscyplina i automotywacja,
- umiejętność wyznaczania celów osobistych i grupowych,
- wykorzystywanie umiejętności planowania i organizacji pracy,
- podejmowanie inicjatywy,
- obowiązkowość.

**Umiejętności interpersonalne** to sprawność w nawiązywaniu, utrzymywaniu i rozwijaniu konstruktywnych i wspierających relacji. To także umiejętne odnajdywanie się w kontakcie z różnymi osobami i grupami, adekwatnie do wymagań sytuacji. Obejmuje też umiejętności jasnego komunikowania się, aktywnego słuchania, współpracy, rozwiązywania konfliktów i negocjacji. Jest to także zdolność do kierowania innymi oraz szukania lub oferowania pomocy w razie potrzeby. Do szczegółowych sprawności w ramach tej kompetencji zalicza się:

- skuteczna komunikacja,
- rozwijanie konstruktywnych relacji,

- umiejętność pracy zespołowej i rozwiązywania problemów w grupie,
- konstruktywne rozwiązywanie konfliktów,
- opieranie się negatywnej presji społecznej,
- przewodzenie w grupach i podejmowanie inicjatywy,
- szukanie lub oferowanie wsparcia i pomocy w razie potrzeby,
- wstawianie się za prawami innych.

**Odpowiedzialne podejmowanie decyzji** to ostatnia z wyróżnionych kompetencji. Charakteryzuje się ona umiejętnością dokonywania konstruktywnych wyborów dotyczących sfery osobistej i społecznej. Obejmuje to zdolność do rozważania norm, zasad, kwestii etycznych przy podejmowaniu decyzji. Zdolność oceny korzyści z podejmowanego działania, jego skutków dla dobra własnego i innych. W ramach tej kompetencji społeczno-emocjonalnej mieszczą się takie umiejętności, jak:

- otwartość na doświadczenia, także poglądy i opinie innych,
- szukanie rozwiązań problemów osobistych i społecznych,
- umiejętność analizowania dostępnych informacji, danych i faktów na potrzebę podejmowanych decyzji,
- przewidywanie i ocenianie konsekwencji własnych działań,
- docenianie umiejętności krytycznego myślenia zarówno w szkole, jak i poza nią,
- refleksja nad swoją rolą w obszarze rodzinnym, szkolnym i społeczności,
- dostrzeganie wpływu osobistej postawy i decyzji na otoczenie.

Pamiętać należy, że społeczno-emocjonalne uczenie to nie tylko pojedyncze lekcje, ale spójny system oddziaływań, w który wdrożeni są uczniowie, nauczyciele i rodzice. Obszarami pracy jest zarówno klasa, jak i szkoła oraz środowisko lokalne.

### 2.3. Jak zrobić, żeby mi się chciało tak, jak mi się nie chce? – motywowanie do nauki i pracy

Motywacja to jedno z najczęściej używanych pojęć, które towarzyszy procesowi nauczania, ale też naszej codziennej aktywności. Pomimo tak częstego używania – łatwiej je wprowadzić w życie niż zdefiniować.

Czym zatem jest motywacja? Najprościej odpowiedzieć na to pytanie, że to wewnętrzny stan gotowości do podjęcia pewnych działań związanych z założonym celem w odpowiedzi na bodźce wewnętrzne lub zewnętrzne. Z etymologicznego punktu widzenia termin „motywacja” pochodzi od łacińskiego czasownika *movere*, czyli „poruszać”, „popychać”. W wielu publikacjach w źródłostwie tego terminu pojawia się również łaciński rzeczownik *motus*, co oznacza „ruch”, „bieg” oraz łaciński czasownik przechodni *moveo*, oznaczający „wprawianie w ruch”, „zachęcanie kogoś do czegoś”, „pobudzanie do czynu” (Kacprzak-Biernacka i in., 2014).

Większość potocznych definicji koncentruje się właśnie na wymiarze wprawiania w ruch, sprawianiu, żeby uczniowi chciało się uczyć, żeby wychowanek wykonał działanie zgodnie z naszymi instrukcjami albo żeby pracownik wykonywał optymalnie pracę.

Także psychologiczne definicje motywacji wskazują na jej dwa główne aspekty. Należy do nich aspekt pobudzania (źródła energii) i aspekt kierunku działania (organizacja działania). Przykładem takiego ujęcia zagadnienia motywacji są definicje mówiące, że jest to mechanizm psychologiczny uruchamiający i organizujący zachowanie człowieka, które jest skierowane na osiągnięcie określonego celu, co stanowi jego wewnętrzną siłę.

Reasumując, bardzo często sprowadzamy motywowanie ucznia do działania skoncentrowanego na sprawieniu, żeby zaczął się uczyć, a zatem do uruchomienia zachowania. Jednakże współczesna psychologia motywacji mówi, że na proces motywowania składają się cztery istotne aspekty zachowania, a mianowicie:

- 1) uruchomienie zachowania,
- 2) podtrzymanie zachowania,
- 3) zaniechanie zachowania,
- 4) zakończenie zachowania.

### Uruchomienie chęci do nauki

Wobec powyższego motywowanie to proces bardziej złożony niż nam się potocznie wydaje. Na jego skuteczność składają się powinny techniki, które sprawiają, że uczeń **uruchomi aktywność zdobywania nowej wiedzy** (najlepiej samoistnie – motywacja wewnętrzna). Jak to zrobić?

Mogą w tym pomóc poznawcze mechanizmy motywacyjne, takie jak:

- **ciekawość poznawcza** – spraw, aby zadania były nowatorskie, pozwól uczniom na zwariowane pomysły (myślenie dywergencyjne jest podstawą wszelkich odkryć);
- **oczekiwania** – spraw, aby zadanie nabrało dla ucznia określonego znaczenia (chętniej angażujemy się w zadania, które prowadzą do naszej korzyści);
- **aspiracje** – wykorzystaj zainteresowania ucznia (lepiej zrozumieć zagadnienie na materiale, którym się interesujemy);
- **fantazje i marzenia** – połącz marzenia z aktualną nauką – poznaj marzenia uczniów i pokaż im drogę do ich realizacji poprzez naukę (nawet najdłuższa droga zaczyna się od pierwszego kroku);
- **niezgodność poznawcza** – nasz mózg tak działa, że dąży do szukania sensu i domykania treści w taki sposób, aby dawały spójny obraz. Dlatego postaraj się podawać materiał w postaci pozornie sprzecznych informacji, które na pierwszy rzut oka nie pasują do siebie (inaczej to ujmując, wykorzystuj w pracy z uczniem zagadki).

Ciekawość to jeden z najsilniejszych (a jednocześnie bardzo często niedocenianych) motywów zdobywania nowej wiedzy. Co sprawia, że będąc bardzo zmęczonymi na pieszej wędrowce w górach, chcemy wejść na kolejny szczyt? Często jest to ciekawość, co zobaczymy za górą, za kolejnym zakrętem albo na kolejnej ulicy. Ciekawość zachęca nas do otwierania się na nową wiedzę. Przykuwa naszą uwagę i generuje emocje, a emocje i uwaga to klucz do zapamiętywania uczonego materiału.

Żeby uczniowi chciało się chcieć uczyć, żeby uruchomić jego działanie ukierunkowane na ten cel, trzeba spełnić trzy warunki (model Pintricha i DeGroota), a mianowicie:

1. Motywacja do nauki będzie większa, gdy większe znaczenie będzie miał dla ucznia cel, jaki ma zostać osiągnięty. Uczeń będzie się angażował w proces nauki, jeśli będzie to dla niego wartościowe. Będzie w tym widział sens tego działania. Powinien więc znaleźć w nauce coś atrakcyjnego dla siebie (motywacja wewnętrzna jest o wiele bardziej skuteczna niż zewnętrzna). Szczególnie ważne jest to w czasie nauczania zdalnego, bo nauczyciele, a także wielu rodziców, mają mniejszą kontrolę nad uczeniem się swoich podopiecznych. Lepsze wyniki uzyskują uczniowie uczący się dla siebie – łączący naukę ze swoją przyszłością w postaci celów albo marzeń.
2. Motywacja do nauki będzie większa, gdy większe są osobiste możliwości podmiotu. Na te możliwości składa się nie tylko potencjał intelektualny, ale także samoocena i zaległości w materiale z nauczanego przedmiotu. Jeśli którykolwiek z wyżej wymienionych elementów jest u ucznia na niskim poziomie – maleje prawdopodobieństwo osiągnięcia celu w postaci

dobrego wyniku (model Atkinsona i McClellanda). Parafrazując, „poprzeczka” zadania będzie zawieszona na tyle wysoko, że będzie to zniechęcało do wysiłku i próbowania. Zanim zaczniemy uczyć danego przedmiotu, zastanówmy się z jakiego poziomu startuje uczeń. Tak naprawdę chodzi tu o rzecz prostą (przynajmniej w teorii), a mianowicie o dostosowanie zadań do możliwości ucznia. Wymaga to początkowo wysiłku, bo trzeba przygotować zadania o różnej trudności dla kilku grup uczniów (np. trzech), ale z czasem się to opłaca, bo wszyscy uzyskują progres i nikt nie zostaje w tyle, przeszkadzając w lekcji (bo się nudzi albo rozładowuje stres wynikający z niepowodzenia).

3. Motywacja do nauki będzie większa, gdy silniejsze są emocje związane z wynikiem i działaniem. Tym, co nas napędza do działania są emocje. Nie każda emocja sprzyja motywacji do nauki. Emocje uruchamiane są na istotne bodźce z organizmu lub ze środowiska zewnętrznego. Tymi bodźcami mogą być potrzeby wartości czy też marzenia. Krótko mówiąc, ważne jest, żeby motywacji do nauki towarzyszyły emocje o znaku dodatnim (wielu uczniów uczy się z powodu lęku, ale to nie jest konstruktywny motywator, bo prowadzi do nadmiernego stresu i wywołuje reakcję unikową). Wobec powyższego najlepiej, aby źródłem emocji była konstruktywna informacja zwrotna (zawsze zaczynamy od tego, co dobre), pozytywny klimat emocjonalny (relacja z nauczycielem, pozytywne doświadczenia z nauką i dobre relacje w klasie).

W dalszej części zaproponowane zostaną przykładowe metody odpowiadające każdemu z warunków.

### **Podtrzymanie motywacji do nauki**

Rozpoczęcie działania nie jest równoznaczne z tym, że zostanie ono dokończone. Zastanów się – co Tobie pomaga realizować zadania długoterminowe? Co sprawdza się w Twoim życiu? Zastanów się, co z tego możesz wykorzystać do zmotywowania Twoich uczniów?

Podstawowym błędem motywowania innych jest założenie, że najważniejsze jest, aby uczeń zaczął się uczyć. Wiele energii i działań skupia się na etapie uruchomienia działania. Jednakże najtrudniejszym zadaniem w pracy z uczniem jest podtrzymanie jego motywacji do nauki. Należy pamiętać, że nauka w szkole to zadanie długoterminowe i nawet dorosłym oraz dojrzałym osobom zdarzają się kryzysy i demotywacja. Tym bardziej należy się ich spodziewać u młodych ludzi, którzy oprócz nauki mają wiele zadań rozwojowych do zrealizowania. Stąd największym wyzwaniem w procesie motywacji jest podtrzymanie u ucznia motywacji do nauki, pomimo zmęczenia, rozproszeń i nieradzenia sobie z problemami emocjonalnymi wynikającymi z rozwoju.

To, że nauka jest działaniem długoterminowym nastęrcza kilku zasadniczych problemów, z którymi musi się uporać dobry nauczyciel. Do głównych wyzwań należy to, że:

1. Napięcie motywacyjne musi być podtrzymywane przez długi czas;
2. Gratyfikacje związane z wynikiem są bardzo odległe;
3. Uczeń ponosi znaczące koszty psychologiczne, zanim pozyska gratyfikacje związane z osiągnięciem zakładanego wyniku.

Aby sprostać powyższym wyzwaniom, warto pamiętać o kilku poniżej przedstawionych prostych zasadach.

1. Bardzo ważne jest umiejętne operowanie nagrodami (najczęściej ocenami, ale nie tylko):
  - Szeroka lista nagród dla pracującego ucznia. Opracuj listę nagród atrakcyjnych dla Twoich uczniów. Ocena nie jest jedynym sposobem nagradzania. Dla wielu uczniów więcej znaczy to, że w nich wierzymy, że się nimi interesujemy i im kibicujemy – zwłaszcza gdy mamy z uczniami zbudowane więzi emocjonalne.
  - Odwracanie uwagi od bezpośrednich gratyfikacji w postaci oceny. Niekorzystną sytuacją jest, jeśli uczeń uczy się tylko dla oceny. Dlatego doceniajmy ich wysiłek, a nie tylko efekt pracy.

Pamiętajmy, że docenianie nie musi przybierać postaci oceny, ale może być to: informacja zwrotna, stwierdzenie progresu, zauważenie starania się czy włożonego wysiłku, zachęta do dalszej pracy.

- Odwracanie uwagi od konsumacyjnego aspektu gratyfikacji i skupianie się na aspekcie poznawczym. Staraj się pokazać uczniowi, że warto się uczyć dla wiedzy, żeby umieć, żeby móc to wykorzystać w przyszłym życiu, a nawet żeby nie skompromitować się w przyszłości przed swoimi dziećmi, gdy przyjdzie im odrabiać z nimi lekcje.
  - Segmentyzacja i zwielokrotnianie gratyfikacji – gratyfikacje etapów pośrednich. Bardzo ważne jest dla mało zmotywowanych uczniów dzielenie pracy na etapy i nagradzanie ich za każdy zakończony etap. Pozwala to na osiągnięcie dwóch ważnych celów, a mianowicie zwielokrotnienia ilości nagród (a każdy z nas lubi być nagradzany i nigdy nam się to nie nudzi) oraz chroni przed rezygnacją w przypadku porażki.
  - Mechanizm „magicznej połowy” – albo „teraz już z górki”. Staraj się informować swoich uczniów na jakim etapie pracy się znajdują, zwłaszcza gdy przekroczyli jakąś połowę – połowę lekcji, połowę analizowanej powieści, połowę omawianego rozdziału. To naprawdę działa.
2. Przekonanie o swobodzie wyboru – ograniczenia swobody rodzą opór i przerwanie działania, poczucie swobody zwiększa wytrwałość. Dotyczy to zwłaszcza młodzieży w okresie dorastania, ale nie tylko. Poczucie, że coś jest moim wewnętrznym wyborem znacząco podnosi motywację do działania (Prochaska, DiClemente, Norcross, 1992; Miller, Rollnick, 2010).
  3. Przekonanie o wpływie na zdarzenia – jeśli uczniowie mają takie poczucie, to chętnie wybierają zadania trudne, samodzielne, mają większą tolerancję na niepowodzenia. Przekonanie, że to, co robię zależy ode mnie, uruchamia poczucie odpowiedzialności, ale też obniża stres. Zasada ta szczególnie dotyczy osób wysoko wrażliwych.
  4. Informacje zwrotne o osiągniętych wynikach – zwłaszcza gdy osoba sama nie potrafi ocenić postępu swoich działań. Informacje zwrotne mogą pełnić dwojaką rolę – przekazywać wiedzę o jakości wykonania zadania oraz być formą wzmocnienia w działaniu. O informacjach zwrotnych w postaci wzmacniającej pisano powyżej. Natomiast warto pamiętać, że każda ocena jest informacją zwrotną. Wystawiając ją, należy zadbać, aby zawierała informacje o tym, co uczeń **zrobił, a czego zabrakło i co powinien zrobić**, żeby zadanie było wykonane prawidłowo (w takiej kolejności). Olbrzymie znaczenie dla motywacji ma fakt, czy oceniamy ucznia, czy zadanie – to jeden z bardziej powszechnych błędów nauczyciela, choć w większości nieświadomy. Oceniając ucznia (a nie zadanie), odnosimy się do jego poczucia wartości. Niezależnie, czy je podnosimy, czy je obniżamy, nie jest to dobre dla motywacji do nauki.
  5. Kolejne oceny prawdopodobieństwa sukcesu – pożądany jest wzrost prawdopodobieństwa osiągnięcia celu w kolejnych jego ocenach. Jeśli uczeń podejmuje działanie i raz po raz ponosi porażkę, to prowadzi to do zjawiska wyuczonej bezradności. Każda kolejna próba wiązać się będzie z coraz silniejszymi emocjami o znaku negatywnym (lęk, złość, zniechęcenie) i oporem przed kolejnymi próbami. Finalnym i niepożądanym efektem tego procesu jest negatywne (unikowe) nastawienie do przedmiotu (czasem do nauczyciela) oraz postawa rezygnacyjna w uczeniu się. Stąd niezwykle ważne jest, aby informować ucznia o jego postępach oraz dobierać zadania o odpowiedniej trudności tak, aby jego poczucie sprawczości rosło. To wysiłek, ale opłaca się w dłuższej perspektywie.

### **Zaniechanie działania jako element procesu motywacji**

Nauczyciele często doświadczają sytuacji, gdy dobrze zapowiadający się (zmotywowany) uczeń (student) przestaje się przygotowywać do zajęć. Pojawiają się pytania – co się stało, skąd ta nagła zmiana zachowania?

Żeby lepiej zrozumieć poruszane zagadnienie, warto odwołać się do osobistych doświadczeń. Ile razy przydarzyła się nam sytuacja, że z pasją podjęliśmy się jakiegoś przedsięwzięcia, np.

fotografowania. Zakupiliśmy sprzęt, poradniki, czytamy fora internetowe poświęcone robieniu zdjęć i... pasja wygasta. Sprzęt powędrował na rzadko używaną półkę, a nasza aktywność czytelnicza na forach wygasta. Co się stało z naszą motywacją? Dlaczego zaniechaliśmy działania w tym obszarze, pomimo wielkiej pasji i zaangażowaniu na początku?

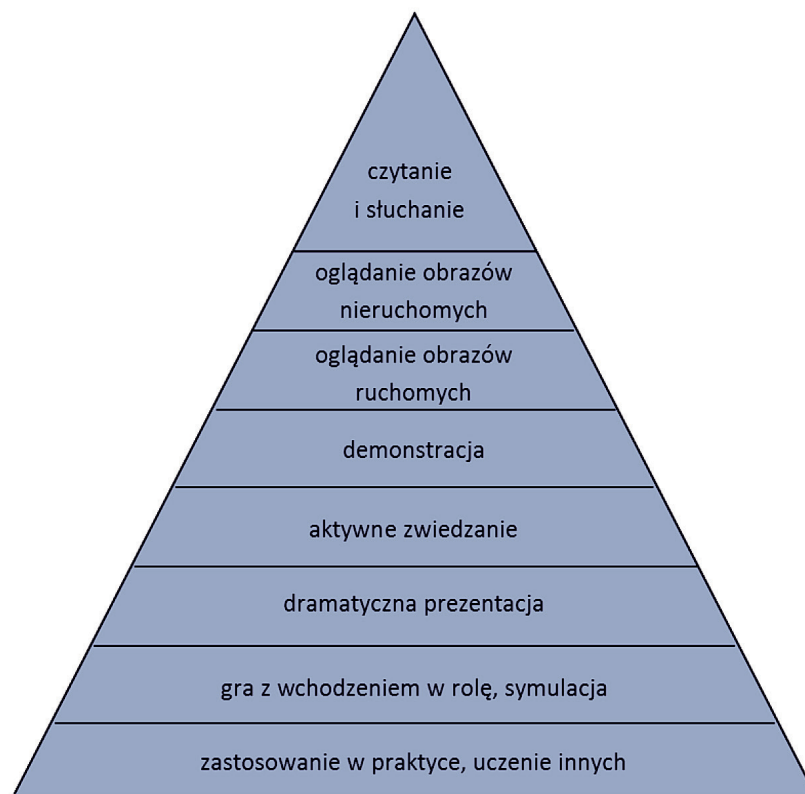
Przyczyn tego problemu można upatrywać w kilku prawidłowościach rządzących zachowaniem i motywacją każdego z nas. Należą do nich:

1. Brak oczekiwanych gratyfikacji związanych z działaniem (lub wręcz straty). Z każdym działaniem wiąże się też jakieś oczekiwanie. Czasami rzeczywistość nie dorasta do naszych wyobrażeń i pojawia się rozczarowanie. Dobrze oddaje to znaczenie polskiego słowa „rozczarowanie” – najpierw się zaczarowaliśmy, a teraz konfrontujemy się z faktami, co nie jest miłym doświadczeniem. Korzystając z wprowadzonego powyżej przykładu zainteresowania się fotografowaniem – brakiem gratyfikacji mogą być niewystarczająco dobre zdjęcia albo brak progresu umiejętności, pomimo zainwestowanego czasu i pieniędzy.
2. Zwielokrotnianie gratyfikacji może prowadzić do nasycenia nimi (lub nawet przesyty). Jak wspomniano powyżej nagrody podnoszą motywację do nauki, ale należy uważać, żeby z nimi nie przesadzić, bo tracą swoją naturalną rolę. Zbyt częste nagrody stają się oczywistością, a więc nie warto się wysilać, bo i tak je otrzymamy, albo mogą doprowadzić do znudzenia. Nawet najlepszy deser, który jemy codziennie, przestanie być przez nas pożądany.
3. Zakłócenie gratyfikacji wewnętrznej przez gratyfikację zewnętrzną (która ją osłabia lub wręcz eliminuje). To kolejne wyzwanie stojące przed nauczycielem motywującym ucznia do nauki. Ta prawidłowość pokazuje też, że motywacja nie jest łatwym zadaniem, wymaga bowiem pewnej wiedzy, doświadczeń oraz umiejętności. Wydaje się, że błąd nagradzania zewnętrznego kosztem motywacji wewnętrznej częściej popełniają rodzice. Niejednokrotnie znosi to starania nauczycieli i wychowawców. Nie zmienia to jednak faktu, że należy dołożyć wszelkich starań, aby uczniowie uczyli się dla samych siebie. Jak to zrobić? – choćby poprzez częste rozmowy odwołujące się do tego, co każdy z nas ma z wiedzy, którą zdobywa. Starszym uczniom można też zadać pracę domową w postaci eseju na temat: Po co mi nauka?
4. Zbyt wysoka motywacja wyjściowa (znaczny zapał). W przypadku uczniów należy uważać na tych, którzy wyrażają zbyt duży zapał do nauki (nieadekwatny do zadania i płynących z niego gratyfikacji). Dochodzi tu do pewnego rodzaju wypalenia, po zbyt dużym emocjonalnym zapaleniu się do działania. Warto też pamiętać, że przy długotrwałych zadaniach jest to naturalny proces. Zwłaszcza gdy odwołujemy się do marzeń i odległych celów. Zanim je osiągniemy, pojawiają się zwątpienia i kryzysy. Zadaniem motywującego nauczyciela (trenera) jest je wychwycić i wesprzeć ucznia w ich przejściu. Tym, co praktycznie pomaga, jest informowanie o tym procesie i zachęta, że za chwilę pojawią się pierwsze efekty, a wraz nimi emocje o znaku dodatnim (radość, duma, poczucie spełnienia), czyli wzmacniające gratyfikacje.
5. Lęk przed niepowodzeniem (samoutrudnianie). Zasadniczo lęk i strach nie sprzyjają ani zapamiętywaniu, ani uczeniu się. Silne emocje zakłócają nasze procesy uwagi (kluczowe dla zapamiętania i utrwalenia materiału, którego się uczymy). Wszystkie badania pokazują, że skuteczność zapamiętywania i uczenia się maleje przy wzroście lęku i strachu. Nie zmienia to postaci, że lekki stres (eustres) motywuje nas do wysiłku. W opisywanej prawidłowości mamy do czynienia z dwoma mechanizmami. Wielu uczniów motywuje się do nauki poprzez lęk – to znaczy „straszy się”, wyobrażając sobie, co się stanie, gdy nie zabierze się do pracy. Taki styl sprawdza się doraźnie, ale jest bardzo niebezpieczny długoplanowo (zarówno dla samooceny, jak i dla realizacji zadań rozwojowych oraz samej motywacji). Drugi mechanizm dotyczy bezpośrednio zjawiska lęku przed niepowodzeniem. Część młodych ludzi woli nie podejmować działania, bo w ten sposób minimalizuje ryzyko porażki (zwłaszcza w okresie średniej adolescencji, kiedy stabilizuje się samoocena). Krótko to ujmując, ważniejsze jest uniknięcie

bólu związanego z obniżeniem samooceny niż potencjalna nagroda z realizacji zadania. Dobrze oddaje to polskie powiedzenie: „Bliższa koszula ciału niż sukmana”. Z perspektywy młodzieży wygląda to następująco: jeśli się uczę i dostaję negatywną ocenę, to czuję się głupi, a jeśli się nie uczę i dostaję negatywną ocenę, to dlatego, że się nie uczyłem. Być może wywód logicznie jest niedojrzały, ale trudno mu odmówić logiki.

6. Lęk przed sukcesem (również samoutrudnianie). Taka prawidłowość w zachowaniu ucznia wydaje się nam dziwna, ale się zdarza. Czasami zapominamy o tym, że każda zmiana (także ta na lepsze) wywołuje lęk. Dla przykładu – wiele wielkich wygranych w loteriach pieniężnych nie jest odbieranych z powodu lęku przed zmianą swojej sytuacji. W przypadku młodzieży ten lęk najczęściej wiąże się z sytuacją w grupie rówieśniczej. Jeśli klasa nie ceni lub nie akceptuje sukcesów w nauce, uczeń wybiera dobre relacje w klasie zamiast wyników w nauce. Warto pamiętać, że pozytywna pozycja w grupie to zadanie rozwojowe okresu dorastania. Czasami takie zachowanie podyktowane jest odrzucaniem w grupie osób odnoszących sukcesy w nauce.
7. Znudzenie aktywnością i spadek zainteresowania. Ta prawidłowość częściej dotyczy uczniów zdolnych albo utalentowanych w jakiejś dziedzinie. Wynika ona z braku wyzwań. Zadania zbyt łatwe dla tych osób (nie znaczy, że łatwe obiektywnie) są nudne i tracą oni zainteresowanie nauką danego przedmiotu. W takiej sytuacji trzeba koniecznie zadbać o dobór odpowiedniej trudności zadań albo zmianę metody nauczania. Takiego zdolnego ucznia można wykorzystać do uczenia innych uczniów (zgodnie z piramidą uczenia to najskuteczniejsza forma zgłębiania wiedzy – patrz rysunek 5).

**Rysunek 5.** Piramida uczenia się



Źródło: Opracowanie własne na podstawie Dale (1969).

Utrata ważności przez dotychczasowe działanie i/lub pojawienie się ważniejszego działania alternatywnego. Przyczyną takiego stanu rzeczy może być odkrycie przez młodego człowieka jakiejś pasji, która dostarcza mu silnych wrażeń i gratyfikacji, i odciąga go od nauki. Niejednokrotnie jest to młodzieńcze zakochanie, ale też pochłonięcie grami komputerowymi,

które dostarczają silnych pozytywnych emocji bez większego wysiłku, a więc są konkurencją dla sukcesów w nauce. Bardzo często współczesna młodzież (pokolenie Z) sięga po działania, w których odnoszą sukces albo przynoszą im szybką gratyfikację. Cenione są szybkie gratyfikacje i bez większego wysiłku. Wynika to po trosze ze skracania perspektywy czasowej młodych ludzi – nie sięgają zbyt daleko w przyszłość, bo i tak otrzymają wszystko, co niezbędne do życia.

## Zakończenie zachowania

Zakończenie zachowania, do którego motywujemy ucznia, to równie ważny element jak wzbudzenie jego aktywności, podtrzymanie i nieplanowane zakończenie. Jest bardzo ważne w kontekście wzbogacania doświadczeń i budowania motywacji do nauki na przyszłość. Z powyższych powodów nie należy go lekceważyć.

Na tym etapie motywowania mamy do czynienia z dwoma prawidłowościami – ocena zbieżności oczekiwań i osiągnięć oraz informacja zwrotna. Dotyczy to przypadku zadań o strukturze zamkniętej (precyzyjnie określony wynik końcowy), a z takimi mamy najczęściej do czynienia w szkole.

W pierwszym przypadku przerywamy działanie, bo wynik założony i wynik osiągniętego uznajemy za zbieżny. Wysoka zbieżność uzasadnia zakończenie działania. Stąd ważne jest, aby uczniom jasno sprecyzować, czego od nich oczekujemy i konkretnie opisywać oczekiwany wynik działania.

W drugim przypadku ważne jest uzyskanie przez ucznia zewnętrznej informacji zwrotnej od osoby godnej zaufania, wskazujące na osiągnięcie celu. Stąd jeśli chcemy podnosić motywację ucznia do nauki, nigdy nie lekceważmy dawania mu po każdym zadaniu informacji zwrotnej. Wskazuje mu ona sens działania, ale też jest okazją do doświadczenia nagrody w postaci pozytywnej relacji z osobą ważną dla niego – z nauczycielem. Negatywnym przykładem jest zadawanie prac, o wyniku których nauczyciel nie informuje uczniów. Takie zachowanie budzi frustrację, poczucie daremnej pracy i zniechęca do wysiłku na przyszłość.

Hattie (za: Weber, 2014) podaje dziewięć najbardziej popularnych negatywnych postaw uczniów wobec uczenia się – demotywatorów. Są to:

1. Wskazywanie na okoliczności zewnętrzne – uczeń, któremu udało się zdobyć 100% punktów na teście, dewaluuje to osiągnięcie stwierdzeniem: „to dlatego, że pytania były łatwe”; uczeń, który zdobył niewiele punktów, stwierdza: „to dlatego, że zamiast się uczyć, oglądałem telewizję”. Podejście takie (w obu przypadkach) ma na celu odrzucenie odpowiedzialności za osiągnięte wyniki, a jego rezultatem jest trwanie przy swoich przekonaniach na własny temat.
2. Odrzucenie informacji zwrotnej jako niepełnej, pozbawionej wartości dla odbiorcy – na przykład, gdy nauczyciel chwali ucznia za dobrze wykonane zadanie, uczeń myśli „ona zawsze tak mówi” lub „robi to, żeby mi było miło”.
3. Porównywanie się z rówieśnikami w celu stworzenia ram obowiązujących standardów – na przykład uczeń porównuje się z „gorszymi” od siebie, zachowując się z nadmierną pewnością siebie, aby zrobić na innych (a może też na samym sobie) wrażenie.
4. Odrzucenie – uczeń w całości odrzuca informacje, które usłyszał na własny temat.
5. Zaniżanie celów – uczeń obniża sobie poprzeczkę po to, aby sukces był pewniejszy, co także ma na celu trwanie przy przekonaniach na swój temat.
6. Stawianie celów w strefie komfortu – uczeń bardziej interesuje się uzyskaniem aprobaty niż podnoszeniem własnych kompetencji.
7. Monitorowanie siebie – nastawione na to, aby w sytuacjach społecznych odpowiednio wypaść poprzez starannie zaplanowane zachowania; strategia ta łączy się z punktem trzecim.

8. Szukanie potwierdzeń dla negatywnych stereotypów kulturowych dotyczących możliwości intelektualnych swojej grupy.
9. Koncentrowanie się wyłącznie na pozytywach – jest oczywiste, że każdy uczeń preferuje korzystną dla siebie informację zwrotną, jednak w niektórych przypadkach strach przed komunikatem niepoehlebnym jest tak duży, że odbiorca zniekształca ten komunikat, doszukując się w nim na siłę potwierdzenia, że wszystko jest świetnie.

Wyżej wymienionych negatywnych postaw można uniknąć, gdy zastosujemy chociaż część wiedzy z zakresu motywacji. Wynikają one ze złych sposobów motywowania siebie przez uczniów, jak też z błędów popełnianych przez rodziców i nauczycieli w zakresie motywowania do nauki.

### 3. Przekraczanie tego, co znane i oczywiste jako kompetencja odkrywców

Przekraczanie własnych możliwości – ciągły rozwój – wymaga świadomego zaangażowania. Sprowadza się to między innymi do umiejętności planowania, rozwiązywania problemów, wyciągania wniosków z własnych doświadczeń. Te z kolei umiejętności silnie łączą się z kreatywnością (myśleniem twórczym) oraz myśleniem krytycznym opartym na logice. Szczególnie w dzisiejszych czasach obie kompetencje nabierają większego znaczenia. Wynika to z szybkiego tempa rozwoju technologii, ciągłych zmian i obserwowania skomplikowanych procesów społecznych. Ulegając bezkrytycznie wpływowi technologii, łatwo opierać się na proponowanych przez media sposobach działania, podążać za popularnymi ideami lub przyjmować gotowe rozwiązania wielu problemów. Przeciwnie do tak rozumianej bierności, myślenie krytyczne i kreatywne wspierają autonomię i samodzielne podejmowanie decyzji. Te zaś w połączeniu ze wspomnianą umiejętnością rozwiązywania problemów wzmacniają proces samorealizacji – proces rozwijania własnego potencjału i wykorzystywania go w karierze indywidualnej oraz działaniach na rzecz innych osób. Krytyczne myślenie jest często uznawane za kluczową umiejętność, która zwiększa szanse absolwentów na zatrudnienie. Rynek pracy wymaga osób, które posiadają zaawansowane umiejętności rozwiązywania problemów, co sprawia, że absolwenci muszą być biegli w krytycznym myśleniu, aby rozwijać się w swojej karierze (Lombardi i in., 2014). Cztery podstawowe wymiary zdolności adaptacyjnych w karierze: krytyczne myślenie, kreatywność, zarządzanie ludźmi i rozwiązywanie problemów są pozytywnie skorelowane z umiejętnościami zatrudnialności (Khalid, Ahmad, 2021).

#### 3.1. Kreatywność w rozwiązywaniu problemów

W potocznym ujęciu kreatywność, myślenie kreatywne oraz twórczość to pojęcia, które bywają stosowane zamiennie. Porządkując je, warto zacząć od słowa kreatywność. *Słownik języka polskiego PWN* (2025) wyjaśnia je jako „zdolność do tworzenia czegoś nowego, oryginalnego; twórczego, pomysłowego”. Ze zdolnością tą ściśle wiąże się myślenie kreatywne, będące takim typem myślenia, które dostarcza nowych i pomysłowych rozwiązań problemów. Twórczość odnosi się natomiast zazwyczaj do efektów myślenia kreatywnego. Twórczy efekt to taki, który jest nowy – np. z perspektywy danej osoby nowe może być wcześniej niepraktykowane i skuteczne rozwiązanie jakiegoś problemu – oraz wartościowy – np. przynosi korzyści dla osobistego rozwoju, polepsza jakość funkcjonowania i jest akceptowany przez otoczenie (Nęcka, 2005).

Choć z jednej strony można traktować kreatywność jako cechę osoby (osoby kreatywne, pomysłowe, twórcze), to z drugiej jest to zdolność, którą każdy może rozwijać. Umiejętność ta to przede wszystkim łączenie dwóch różnych idei, sposobów działania, doświadczeń w nowy sposób. Często prowadzi to również do lepszego radzenia sobie z problemami i wyzwaniem. Dzięki takiemu ujęciu, każda osoba może stać się kreatywną – rozwijać myślenie i zdolności twórcze, a zdolność ta nie jest ograniczona jedynie do wąskiej grupy artystów, wynalazców czy naukowców. Jest to ciągłe przechodzenie od fazy wysokiego poziomu ciekawości otoczeniem, problemami i ich rozwiązywaniem do fazy wdrażania rozwiązań, kiedy to liczą się obowiązkowość, dyscyplina i systematyczność w wykonywaniu zadań. Istotne jest więc na ile silna jest motywacja i dążenie do bycia kreatywnym (Griffiths i in., 2022; Nixon, 2020).

Osobę o się wysokim poziomie kreatywności zwykle charakteryzują również (Nęcka, 2005):

- otwartość – oznaczająca łatwość w przyjmowaniu i zastanawianiu się nad nowymi informacjami, nawet, gdy są one początkowo sprzeczne z przekonaniem, które ma się w danym momencie. Osoba otwarta chętnie zdobywa nowe doświadczenia, gromadzi

informacje, nie zamyka się na to, co dwuznaczne. Dzięki temu ubogaca swoje przekonania;

- autonomia w myśleniu – jest to uwzględnienie we własnych przemyśleniach i działaniach opinii innych osób, ale nieuleganie im zbyt łatwo. Jest to również odporność na wpływ grupy lub otoczenia i dążenie do tego, aby różne kwestie najpierw przemyśleć samodzielnie;
- wytrwałość w działaniu – osoby twórcze często pracują ze względu na wewnętrzną motywację – ciekawość, chęć działania, zainteresowanie tematem. Dzięki temu potrafią długo skupić się na jednym dziele lub zadaniu.

Na myślenie kreatywne i twórczą postawę składa się wiele pomniejszych kompetencji i procesów. Poniżej wymieniono niektóre z nich:

- Myślenie dywergencyjne – jego celem jest generowanie dużej liczby nowych pomysłów lub rozwiązań danego problemu;
- Myślenie konwergentne – jego celem jest wybór pomysłu najlepszego z perspektywy rozwiązania problemu (Griffiths i in., 2022);
- Myślenie lateralne – obserwowane jest wtedy, gdy osoba zestawia ze sobą pozornie sprzeczne zjawiska, argumenty, idee, aby w ten sposób wypracować nowe podejście. Można powiedzieć, że jest to wykorzystanie myślenia logicznego, ale po to, aby wyjść poza schemat i gotowe rozwiązania;
- Kreatywność percepcyjna – umiejętność spojrzenia na otoczenie, rzeczy i problemy z nowej, innej perspektywy (De Bono, 2007);
- Metapoznanie – często ujmowane jako myślenie o własnym myśleniu. Dzięki niemu możliwa jest kontrola własnego procesu myślowego, wprowadzanie w nim zmian, korzystanie z technik i ćwiczenie umiejętności, decydowanie o tym, kiedy i jak skończyć zadanie;
- Uwzględnianie w procesie myślowym wielu rodzajów informacji – zwykle myślenie wiąże się z argumentami logicznymi, podczas gdy w poszukiwaniu twórczych rozwiązań równie istotne mogą być argumenty o charakterze emocjonalnym (Griffiths i in., 2022);
- Ciekawość poznawcza – jest to stopień, w jakim osoba jest zmotywowana do wysiłku umysłowego, w celu rozwiązywania problemów, poznawania świata i zdobywania wiedzy (por. Cacioppo & Petty, 1982).

Umiejętność kreatywnego myślenia jest uważana za jedną z istotniejszych w pracy zawodowej. Wynika to głównie z potrzeby sprawnego rozwiązywania problemów, optymalizacji pracy, podnoszenia jej jakości lub generowania nowych pomysłów w wykonywanym zawodzie. Z perspektywy organizacji twórczość zwiększa konkurencyjność na rynku i pozwala na przeprowadzenie w danej dziedzinie w przeciwieństwie do naśladowania cudzych rozwiązań. Z punktu widzenia pojedynczej osoby rozwijanie kreatywności wspiera umiejętność rozwiązywania problemów. Jest także formą trenowania umiejętności poznawczych, co ogólnie zwiększa sprawność osoby (Griffiths i in., 2022).

### **3.2. Krytyczne myślenie jako podstawa poznawania świata**

Omawiając krytyczne myślenie, warto wskazać, jak w ogóle myślenie przebiega. Jednym z istotnych w tym kontekście elementów są schematy. Bazuje na nich zapamiętywanie, które opisane jest szerzej w rozdziale czwartym. Chcąc zapamiętać nową informację, odnosimy ją poprzez analogię do schematów – informacji już zawarty w pamięci. Jeśli nowa informacja nie może być odniesiona do posiadanej wiedzy, to bywa łatwo zapomniana. Stąd ważne jest, aby ucząc się, próbować odnosić to, co nowe do posiadanego już doświadczenia (Weinberg, McCann, 2019). Posiadane schematy, partie wiedzy i doświadczenia są bardzo przydatne do szybkiego myślenia i rozwiązywania problemów. Szybkie i oparte o schematy myślenie to myślenie heurystyczne (Hanscomb, 2023). Jest ono pomocne w większości codziennych sytuacji.

Pomaga orientować się w świecie i poruszać się w nim bez zaskoczeń. Przykładowo, raczej nie jest zaskakujące, że nauczyciel pisze na tablicy temat lekcji, ale może być nietypowe, jeśli będzie go wyśpiewywał. Śpiew byłby tu działaniem poza schematem (Cohen, 2015). Z drugiej strony myślenie heurystyczne może często prowadzić do błędów polegających na zbyt powierzchownej analizie problemu. Myślenie krytyczne jest przykładem drugiego systemu, w którym myślenie przebiega twórczo, analitycznie, refleksyjnie. Choć myślenie krytyczne wymaga większego wysiłku i więcej czasu, to jego efektem jest na przykład skuteczniejsze rozwiązanie problemu lub opracowanie nowych sposobów działania (Hanscomb, 2023).

Myślenie krytyczne jest definiowane jako rozsądne, refleksyjne myślenie, skoncentrowane na decydowaniu, co robić i czym się kierować. W ujęciu szerszym myślenie krytyczne dotyczy rozumowania, które stosujemy w różnorodnych okolicznościach. Jest to umiejętność aktywnego kwestionowania nie tylko wniosków, ale także założeń, na których bazujemy, wydając opinie, oceny i podejmując decyzje (Hanscomb, 2023).

Dążenie do doskonalenia myślenia krytycznego to osiągnięcie dwóch celów:

- 1) poprawa zdolności do rozumowania i tworzenia mocnych, prawdziwych argumentów;
- 2) poprawa zdolności do oceniania siły argumentów używanych przez innych.

W myśleniu krytycznym argument to sposób, w jaki ktoś próbuje kogoś przekonać. Celem argumentu jest pokazanie, dlaczego coś jest prawdziwe, i zrobienie tego w sposób logiczny – tak, by wszystko się ze sobą łączyło. Umiejętność rozpoznawania, tworzenia i oceniania argumentów to bardzo ważna część myślenia krytycznego. Argument jest poprawny, jeśli bazuje na tym, co prawdziwe, logiczne, na rzetelnej wiedzy.

Chcąc uporządkować myśli i stać się lepszym krytycznym myślicielem, należy rozwijać trzy obszary:

- 1) wiedzę teoretyczną na temat argumentów – faktów pozwalających ocenić jakieś zdarzenia, sądy, opinie;
- 2) praktykę w stosowaniu tej wiedzy;
- 3) samorefleksję nad tym, jak formujemy własne przekonania i jak wchodzimy w interakcje z innym.

Myślenie krytyczne to ważna umiejętność, która przydaje się nie tylko w szkole, ale też w ogólnie w życiu (w pracy, w rozwiązywaniu problemów). Dzięki krytycznemu myśleniu (Weinberg, McCann, 2019):

- łatwiej unikać błędów i podejmować lepsze decyzje;
- zwiększa się prawidłowa ocena cudzych argumentów: w wielu zawodach (np. w medycynie) trzeba umieć ocenić, czy nowe pomysły lub metody naprawdę działają. Myślenie krytyczne pozwala lepiej sprawdzać, czy coś ma sens i czy można temu zaufać;
- łatwiej dostosować się do zmian: osoby, które potrafią myśleć krytycznie, lepiej radzą sobie ze zmianami, potrafią wyciągać wnioski z porażek i podejmować dobre decyzje dotyczące swojej przyszłości;
- można przygotować się do pracy zawodowej: współczesne firmy często opierają swoje decyzje na danych i faktach. Dlatego pracodawcy bardzo cenią ludzi, którzy potrafią analizować informacje i myśleć logicznie.

Techniką, która łączy innowację, kreatywność i krytyczne myślenie (logiczne argumentowanie) jest *design thinking* – myślenie projektowe. Jest to zastosowanie technik myślenia projektowego w rozwiązywaniu i analizie problemów w sposób twórczy, uwzględniający kontekst problemu, różne potrzeby. Ogólnie proces myślenia projektowego obejmuje fazy: gromadzenia niezbędnych informacji, analizy i definiowania problemu, generowania pomysłów i krytycznej ich oceny (Pressman, 2019).

## **4. Nauczanie kompetencji przyszłości – problemy i sposoby ich rozwiązywania**

Współczesność oferuje wiele rozwiązań technologicznych, które dostarczają informacji, wiedzy, a nawet gotowych rozwiązań problemów. Są one dostępne w kilka chwil, a informacje często napływają w sposób bierny – niewymagający aktywności użytkownika technologii. Warunki te sprawiają, że proces uczenia się – przyswajania wiedzy – może być szybszy niż kiedykolwiek w historii. Oferta darmowych szkoleń on-line, poradników czy kursów podnoszących kompetencje jest ogromna. Z drugiej zaś strony, szybki dostęp do informacji i jej ciągły napływ może prowadzić do przeciążenia poznawczego, które zwiększa ryzyko problemów psychicznych, spadku motywacji do pracy i produktywności (Whelan i in., 2017).

Opanowanie zasad uczenia się jest sposobem zarówno na uniknięcie przeciążenia, jak też na przyswajanie wiedzy i umiejętności – by przekształcały się one na osobiste kompetencje. Aktywne oraz świadome podejście do procesu uczenia się i zapamiętywania wspiera rozwój osobisty. Sprawia, że zamiast być jedynie pasywnym odbiorcą informacji, osoba ucząca się staje się ich krytycznym recenzentem – analizuje je, a następnie wybiera te, które mają dla niej znaczenie i są warte zapamiętania. Rozwijanie umiejętności uczenia się pozwala także na sprawniejsze korzystanie z bogatej oferty kursów i szkoleń. Dzieje się tak, gdyż nowa wiedza może być skuteczniej utrwalana w pamięci (Hollins, 2019).

Do nowych kompetencji przyszłości związanych z uczeniem się i nauczaniem należy także korzystanie z technologii i aplikacji sztucznej inteligencji. Podobnie jak szybki rozwój technologii w ogóle, tak i aplikacje bazujące na sztucznej inteligencji mogą stanowić zarówno ryzyko – gdy wykorzystywane w sposób nieumiejętny uczą zniekształconego obrazu rzeczywistości, jak i szansę – gdy odpowiednio zaprogramowane pozwalają na usprawnienie pracy i realizowanie szeregu różnych zadań. Współczesne zjawisko, jakim jest gwałtowny rozwój technologii, może stanowić wsparcie lub zagrożenie dla młodzieży planującej karierę edukacyjną i zawodową. Zawarte w tym rozdziale scenariusze mogą usprawnić radzenie sobie z dużym napływem informacji poprzez rozwijanie umiejętności uczenia się (podrozdział 4.1) oraz rozwinąć kompetencję używania mediów do realizacji własnych celów związanych z nauką, a w przyszłości z pracą zawodową (podrozdział 4.2).

### **4.1. Nauczyć jak się uczyć – umiejętności uczenia się dostosowane do wymagań współczesnej młodzieży**

Postępujący rozwój technologii cyfrowych oraz popularność mediów społecznościowych wśród młodych osób wiążą się ze zmianami w jakości funkcjonowania poznawczego. Jedną z konsekwencji jest pogarszająca się umiejętność koncentracji uwagi. Czynność tę osłabia między innymi nadmierne korzystanie z mediów oraz wielozadaniowość, będąca konsekwencją odbierania zbyt wielu informacji w tym samym czasie (Chu i in., 2021). Zaproponowane w scenariuszach techniki wymuszają trening koncentracji uwagi, selekcję oraz wybór kluczowych materiałów. Częściowo – jak technika Pomodoro – służą treningowi wysiłku umysłowego.

Chcąc osiągnąć sukces zawodowy i edukacyjny, kluczowe jest celowe zaangażowanie w naukę – przetwarzanie nauczonego materiału i jego odnoszenie do już posiadanej wiedzy. Dzięki temu wzmacniane i trenowane są struktury mózgowe odpowiedzialne za zapamiętywanie. Tworzy to kapitał poznawczy, który ułatwia funkcjonowanie w kolejnych zadaniach i uczenie się. Przypomina to trenowanie siły mięśniowej przez systematyczne treningi fizyczne (Ahrens, 2017; Oakley i in., 2018).

Uczenie się w ogólnym ujęciu można rozumieć jako budowanie modelu świata zewnętrznego w sposób, który najlepiej oddaje rzeczywistość. Jest to jednocześnie proces ciągłej korekty i dostosowywania posiadanego modelu do kolejnych informacji i zdarzeń. Odbywa się to przez łączenie nowo przyswajanej wiedzy ze strukturami, które już są w niej zawarte. Łączenie to można opisać poprzez dobieranie kolejnych elementów do już obecnych na zasadzie skojarzeń, podobieństwa lub wspólnych cech (Dehaene, 2019). Ciągła zmiana i neuroplastyczność sprawiają, że uczenie się jest możliwe przez całe życie.

Do czynników, które wzmacniają proces uczenia się, należą (Ahrens, 2017; Dehaene, 2019; Hollins, 2019; Oakley i in., 2018):

- aktywność w procesie nauki – np. poprzez stosowane w technice pałacu pamięci budowanie żywych obrazów. W procesie tym wiedza jest twórczo przetwarzana, a nie jedynie biernie odbierana;
- sprawdzanie poziomu zapamiętywania – odpytywanie samego siebie i testowanie stopnia zapamiętania pozwala dostrzec błędy i utrwalić materiał. Sprawdzanie siebie przyczynia się także do rozwijania metapamięci, a więc wiedzy o własnych procesach zapamiętywania;
- ręczne pisanie notatek, które sprzyja zapamiętaniu w większym stopniu niż pisanie z użyciem klawiatury;
- opowiadanie innym o poznanym materiale, głośne jego wypowiedzianie, pozwala ułożyć sobie wiedzę, sprawdzić stopień jej zrozumienia, co łącznie stanowi efektywny sposób uczenia się;
- świadome poświęcanie uwagi zadaniu – zapewnianie sobie warunków, w których jest jak najmniej zakłócających bodźców i rozpraszających sygnałów. Może być to przeplatane z momentami odpoczynku i skupiania się na przyjemnościach vs. obowiązkowych zadaniach (metoda Pomodoro);
- unikanie w trakcie uczenia się realizowania innych zadań – sprzyja to skupieniu uwagi, podczas gdy wielozadaniowość wydłuża czas nauki (np. równoległe z nauką odbieranie wiadomości z komunikatorów internetowych);
- wyrobienie sobie własnego stylu robienia notatek lub nauki, a następnie powtarzanie go i doskonalenie;
- rozłożenie większych partii materiału na mniejsze części i rozłożenie ich w czasie;
- dbałość o zdrowy sen, w czasie którego wzmacniane są połączenia nerwowe wytworzone w czasie uczenia się.

Jednym z często obserwowanych problemów powiązanych ze słabością koncentracji uwagi, dużą ilością rozpraszających bodźców oraz wielozadaniowością jest zjawisko prokrastynacji. Według wybranych szacunków dotyczy ono aż 80% studentów, a około 17% zmaga się z ciężkim odwlekaniem działania. Mechanizm prokrastynacji jest złożony. Łączy w sobie czynniki motywacyjne, emocjonalne, poznawcze i związane z samooceną. Można to ująć jako konflikt między chęcią doświadczenia tego, co przyjemne i lekkie, a koniecznością realizacji obowiązków, które im bardziej odwlekane, tym mocniej kojarzą się z niepokojem, lękiem i tym, co nieprzyjemne. Uświadomienie sobie tego faktu jest już pierwszym krokiem w poradzeniu sobie z jego konsekwencjami. Jedną z technik omówionych w scenariuszach pozwala łączyć pozornie sprzeczne dążenia – realizację obowiązkowego zadania z nagrodą w postaci czasu na ulubione aktywności (González-Brignardello i in., 2023).

## 4.2. Kompetencje IT na usługach dydaktyki

Kompetencje z obszaru technologii informacyjnych są obecnie silnie zorientowane na obsługę i wykorzystywanie sztucznej inteligencji (dalej: SI, AI). Jest to uzasadnione szybkim tempem rozwoju algorytmów sztucznej inteligencji. Technologia ta jest wykorzystywana do wyszukiwania

informacji, generowania treści, obsługi klienta różnych serwisów i firm, sterowania urządzeniami (w tym zabawkami), jako pomoc w diagnozowaniu i wsparciu osób z różnymi problemami. Ta szeroka obecność z jednej strony ułatwia wykonywanie różnorodnych zadań, z drugiej stanowi potężne wyzwanie. Zwłaszcza w obszarze edukacji, gdzie źle wykorzystywana sztuczna inteligencja może stanowić narzędzie wyręczające uczniów z ich prac i obowiązków. Z tego powodu istotna jest wiedza o zasadach i regulacjach bezpiecznego oraz uczciwego korzystania z generatorów SI. Tak, aby zachować prawa autorskie, samodzielność działania, myślenia i rozwiązywania problemów (Hasse i in., 2019). Logiczne i krytyczne myślenie uczniów korzystających ze sztucznej inteligencji może ochronić ich przed sytuacją, w której posiadana przez nich wiedza jest ograniczona tylko do tego, co zaproponował algorytm przeszukujący informacje. Krytyczna i ostrożna postawa ogranicza również zaufanie do efektów pracy ze sztuczną inteligencją, które ostatecznie ma być narzędziem wspierającym naukę i pracę – a nie wyręczającym. Z drugiej strony, jeśli praca ze sztuczną inteligencją ma rzeczywiście wspierać efektywność, to formułowane polecenia i zadania kierowanie do wykonania przez algorytm muszą być logiczne, specyficzne i konkretne. Korzystanie z SI wiąże się więc z rozwojem myślenia krytycznego.

Umiejętność korzystania ze sztucznej inteligencji w pracy własnej jest jedną z kompetencji mających kluczowe znaczenie dla kariery zawodowej i poruszania się po przyszłym runku pracy (UNESCO, 2025). Wynika to nie tylko z dynamicznego rozwoju tego rodzaju technologii, ale także ze zjawisk powiązanych z tym rozwojem. Są to między innymi: rosnąca automatyzacja wielu procesów produkcyjnych i usług, rosnąca konieczność przekwalifikowywania się w trakcie aktywności zawodowej czy konieczność przetwarzania i analizy wielu informacji jednocześnie. Wyłania się nowego rodzaju kompetencja w zakresie obsługi i pracy z SI, na którą składają się:

- 1) wiedza uczniów o tym, jak funkcjonuje sztuczna inteligencja, jak działają algorytmy, jakie są ich ograniczenia i możliwości;
- 2) powiązana z wiedzą o działaniu sztucznej inteligencji tendencja do kwestionowania materiałów generowanych przez algorytmy, sprawdzania ich jakości i przydatności;
- 3) umiejętność używania sztucznej inteligencji, a nie tylko odbierania efektów jej działań; formułowanie poleceń, promptów, generujących wytwory zgodne z potrzebami ucznia, a w przyszłości pracownika (UNESCO, 2025).

## **5. Scenariusze zajęć**

### **5.1. Planowanie kariery**

**Lista scenariuszy zajęć do tematu:**

<b>Zajęcia 1 – Czym jest planowanie kariery?</b>	<b>42</b>
<b>Zajęcia 2 – Moje talenty</b>	<b>45</b>
<b>Zajęcia 3 – Moje wartości moim kierunkowskazem</b>	<b>48</b>
<b>Zajęcia 4 – Skąd przyszedłem, dokąd idę?</b>	<b>51</b>
<b>Zajęcia 5 – Balans</b>	<b>53</b>
<b>Zajęcia 6 – (Nie)straszne nam nowe</b>	<b>56</b>
<b>Zajęcia 7 – Mój osobisty doradca zawodowy</b>	<b>58</b>

## Zajęcia 1 – Czym jest planowanie kariery?

### Pojęcia istotne dla tematyki zajęć

#### Planowanie kariery

Proces poszukiwania najbardziej efektywnego sposobu dochodzenia do urzeczywistnienia celu, przy wykorzystywaniu dostępnego potencjału (tej osoby). Planowanie musi być jednak dopasowane do zmieniającej się rzeczywistości społecznej. Zatem, osoba planująca musi opierać swoje działania na refleksji i „elastyczności”, nauczyć się modyfikować plan, a nie przywiązywać się sztywno do jednorazowego wyboru (Pisula, 2010, s. 40).

#### Doradztwo zawodowe

Pomoc w radzeniu sobie z wyzwaniami związanymi z karierą (Schiersmann i in., 2012, s. 19).

Kompetencja rozwijana na zajęciach	Wskaźniki rozwoju kompetencji
Wiedza na temat planowania swojej kariery i rozumienie jej znaczenia dla jakości swojego przyszłego życia.	Uczeń zna pojęcie planowania kariery. Rozumie znaczenie kariery dla swojego przyszłego życia.

Znaczenie kompetencji dla kariery zawodowej	Grupa odbiorców
Okres rozwojowy przypadający na ostatnie dwie klasy szkoły podstawowej sprzyja zawężeniu pola uwagi do bieżących problemów. Perspektywa czasowa jest bardzo krótka i nie sprzyja otwieraniu się na myślenie o przyszłości.	Uczniowie klas 7–8 szkół podstawowych oraz uczniowie szkół ponadpodstawowych.

Cel główny
Uczestnicy dowiedzą się, czym jest planowanie kariery i dlaczego warto ją planować.

Uczestnik wie	Uczestnik potrafi
<ul style="list-style-type: none"><li>– Czym jest planowanie kariery.</li><li>– Zna rolę planowania kariery w osiągnięciu sukcesu zawodowego.</li><li>– Co mógłby robić w przyszłości.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>– Otworzyć się na perspektywę przyszłości.</li><li>– Zmierzyć się z refleksją na temat swojej przyszłości.</li><li>– Otworzyć się na perspektywę przyszłości.</li></ul>

Czas trwania
45 min

Metody pracy	Materiały dydaktyczne
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Praca indywidualna</li> <li>– Praca w grupach</li> <li>– Dyskusja</li> <li>– Prezentacja</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Kartki</li> <li>– Długopisy</li> <li>– Papier do flipcharta</li> <li>– Pisaki do papieru</li> <li>– Tablica multimedialna lub projektor, lub telewizor</li> <li>– Dostęp do internetu</li> <li>– Komputer</li> <li>– Taśma malarska</li> <li>– Załącznik nr 1</li> </ul>

### Przygotowanie sali

Sala przystosowana do pracy w kilkusobowych zespołach (uczniowie siedzą wokół połączonych 2–3 ławek).

### Przebieg zajęć

Treść/Opis	Czas
<p><b>Rozpoczęcie:</b></p> <p>Prowadzący zapoznaje uczestników z celem zajęć. Ich zasadniczym zadaniem jest przybliżenie rozumienia pojęcia planowania kariery i uświadomienie uczniom jej znaczenia dla sukcesu życiowego.</p>	2 min

### Ćwiczenie 1: Skojarzenia z karierą

10 min

**Cel:** Poznanie skojarzeń dotyczących kariery, pogłębienie rozumienia tego pojęcia.

**Materiały dydaktyczne:** Tablica multimedialna lub projektor, lub telewizor, dostęp do internetu, komputer, załącznik nr 1.

#### Przebieg ćwiczenia:

Prowadzący wchodzi na stronę internetową [www.mentimeter.com](http://www.mentimeter.com) i przygotowuje prezentację w postaci slajdu z pytaniem: „Z czym kojarzy Ci się kariera?”. Dla osób, które pierwszy raz będą korzystać z tego rozwiązania internetowego przygotowano szczegółowy instruktaż zawarty w załączniku nr 1.

#### Pytania podsumowujące/do dyskusji:

- Z czym najczęściej kojarzy się Wam kariera?
- Które ze skojarzeń są pozytywne, a które negatywne? Skąd się one biorą?
- Po co zajmujemy się karierą na zajęciach szkolnych?

#### Podsumowanie:

Kluczowym elementem podsumowania jest wskazanie znaczenia zajmowania się karierą na jak najwcześniejszym etapie edukacyjnym. Wskazanie poprawnych i niepoprawnych skojarzeń z karierą, które mogą być zachętą albo barierą w korzystaniu z zajęć dotyczących planowania kariery.

## Ćwiczenie 2: Moja definicja planowania kariery

15 min

**Cel:** Zapoznanie odbiorców zajęć ze znaczeniem pojęcia planowania kariery.

**Materiały dydaktyczne:** Papier i długopisy, flipchart i pisaki do papieru.

### Przebieg ćwiczenia:

1. Każdy z uczniów zapisuje własną definicję planowania kariery – tak jak to rozumie. Prosimy przy tym, żeby uczniowie nie sięgali po definicje z internetu, bo zależy nam na ich zdaniu i sposobie rozumienia tego pojęcia.
2. Kiedy każdy z uczniów zakończy przygotowywanie indywidualnej definicji, prosimy, aby połączyli się w 4–5-osobowe zespoły. Najlepiej połączyć ich poprzez odliczanie. Dzięki takiej procedurze stworzymy warunki do wzajemnego poznawania się poza istniejącymi podgrupami. Każda z grup uczniów otrzymuje papier do flipcharta i kolorowy pisak. Ich zadaniem jest stworzenie, na bazie swoich osobistych definicji, wspólnej definicji planowania kariery.
3. Następnie zbieramy wypracowane w grupach definicje i zawieszamy je lub kładziemy na podłodze obok siebie. W kolejnym etapie tego ćwiczenia opracowujemy wspólną definicję na bazie już opracowanych, dyskutując, co powinno się w niej znaleźć.

### Pytania podsumowujące/do dyskusji:

- Skoro już wiemy, czym jest planowanie kariery, co powinno ono zawierać? Z jakich elementów powinno się składać?
- Po co planujemy karierę?
- Czy możliwe jest osiągnięcie sukcesu zawodowego bez planowania?

### Podsumowanie:

Na zakończenie prowadzący przypomina, czym jest planowanie kariery i wskazuje na główne atuty, dla których to się robi.

## Ćwiczenie 3: Adwokat diabła – dyskusja grupowa

15 min

**Cel:** Zidentyfikowanie się z działaniami zmierzającymi do planowania kariery. Dostrzeżenie wartości w planowaniu swojej ścieżki rozwoju zawodowego.

**Materiały dydaktyczne:** Taśma malarska.

### Przebieg ćwiczenia:

Dzielimy salę lekcyjną na pół, używając taśmy malarskiej. Prowadzący prosi, aby po jednej stronie taśmy usiedli uczniowie, którzy są przekonani, że warto planować swoją karierę. Po drugiej siadają ci, którzy mają przeciwne zdanie. W kolejnym etapie ćwiczenia obie grupy wybierają spośród siebie lidera, który będzie ich reprezentował w dyskusji. Następnie liderzy przekonują przeciwników za pomocą argumentów do swojego stanowiska. Kiedy brakuje im argumentów, proszą swój zespół o wsparcie. Dyskusja trwa do czasu, aż jedna strona zdobędzie istotną przewagę albo gdy skończy się wyznaczony czas.

Ważne jest, aby wprowadzić zasadę konstruktywnej komunikacji – mówi tylko jedna osoba.

### Pytania podsumowujące/do dyskusji:

- Która opcja zwyciężyła i dlaczego?
- Jakie najważniejsze argumenty padły za planowaniem kariery?
- Czy zajęcia pozwoliły im inaczej spojrzeć na doradztwo zawodowe i wsparcie w planowaniu kariery?

**Podsumowanie:**

W podsumowaniu prowadzący wskazuje potrzebę zastanawiania się nad przyszłą drogą życia. Podkreśla z jednej strony ważność tego zadania dla przyszłości każdego z uczniów, z drugiej konieczność jak najwcześniejszego rozpoczęcia poszukiwań swojej ścieżki kariery.

**Zakończenie:**

3 min

Na zakończenie prowadzący podaje naukową definicję planowania kariery i uzasadnia jego potrzebę. Następnie prosi uczniów, aby każdy z nich powiedział, w jakim stopniu zmieniło się ich myślenie o planowaniu kariery (tzw. rundka na zakończenie).

**Łączny czas 45 min**

## Zajęcia 2 – Moje talenty

### Pojęcia istotne dla tematyki zajęć

#### Talent

Biopsychiczna zdolność do przetwarzania informacji w celu rozwiązywania problemów lub osiągnięcia społecznie wartościowych celów (Ekinci, 2014).

Talenty to sprawności, w których prześcigamy swoich rówieśników, a których nie uczymy się w szkole, choć możemy je rozwijać.

#### Talent

Posiadanie określonej konfiguracji zdolności jest cechą każdego człowieka, cechą go wyróżniającą, za pomocą której realizuje on samego siebie. Dzięki swoim umiejętnościom potrafi on skuteczniej niż inni rozwiązywać specyficzny rodzaj problemów lub osiągać cele postrzegane przez otoczenie jako wartościowe (Adcock, 2014).

Kompetencja rozwijana na zajęciach	Wskaźniki rozwoju kompetencji
Kompetencje osobiste. Kompetencje społeczno-emocjonalne.	Uczeń zna pojęcie talentu. Rozumie znaczenie posiadanych talentów dla planowania kariery i satysfakcjonującego życia.
Znaczenie kompetencji dla kariery zawodowej	Grupa odbiorców
Zidentyfikowanie swoich talentów jest pierwszym krokiem do budowania kariery w oparciu o zasoby. Świadomość mocnych stron jest podstawą budowania dobrostanu psychicznego.	Uczniowie klas 7–8 szkół podstawowych.

## Cel główny

Uczeń potrafi zidentyfikować swoje talenty i wykorzystać je w planowaniu kariery.

### Uczestnik wie

- Co to jest talent.
- Jak wykorzystać talenty do rozwoju siebie.
- Jaki jest związek talentów z karierą zawodową.

### Uczestnik potrafi

- Nazwać swoje talenty.
- Połączyć swój talent z planowaniem kariery.
- Opowiadać o swoich talentach.

## Czas trwania

45 min

### Metody pracy

- Praca indywidualna
- Praca w grupach
- Dyskusja

### Materiały dydaktyczne

- Załącznik nr 2
- Kartki A4
- Długopis/ołówek

## Przygotowanie sali

Krzesła ustawione w kręgu lub stoliki w układzie prostokątnym.

## Przebieg zajęć

### Treść/Opis

### Czas

#### Rozpoczęcie:

5 min

Prowadzący przedstawia cel zajęć, którym jest identyfikacja indywidualnych talentów. Nawiązując do poprzednich zajęć, podkreśla ich istotę w planowaniu własnej kariery zawodowej.

### Ćwiczenie 1: Talenty

15 min

**Cel:** Uczeń potrafi zidentyfikować swoje talenty.

**Materiały dydaktyczne:** Załącznik nr 2 lub kartka A4, długopis/ołówek.

#### Przebieg ćwiczenia:

Prowadzący rozdaje wydrukowany załącznik nr 2 lub rozdaje kartki A4, prosząc uczniów, żeby narysowali na całej kartce pięć chmur. Chmurki powinny być takiej wielkości, żeby można było umieścić tam tekst. Następnie prosi, żeby każdy wpisał w chmurkę coś, w czym czuje się dobry, kompetentny, a nawet lepszy od innych. Ważne, żeby były to umiejętności, które mogą wykraczać poza kompetencje rozwijane i oceniane w szkole. Mogą być także te szkolne, ale warto zachęcić uczniów, żeby poszukiwali wszystkich swoich talentów, również tych pozaszkolnych.

Uczniom, którzy sygnalizują brak takich umiejętności, należy przypomnieć, że na pewno są takie działania, w których są świetni, za co chwalą ich inni albo lubią je robić, bo łatwo im to przychodzi, co lubili bardzo robić zanim poszli do szkoły. Warto również zachęcić innych uczniów, żeby pomogli znaleźć talenty tym, którzy nie potrafią ich samodzielnie dostrzec.

Na koniec warto zachęcić uczniów do podzielenia się swoimi talentami.

#### **Pytania podsumowujące/do dyskusji:**

- Która z zapisanych w chmurkach umiejętności/talentów jest dla Ciebie największym odkryciem (czego wcześniej nie postrzegałeś(-aś) jako „talent”)?
- Jakie korzyści dają Ci te talenty już teraz w życiu codziennym (np. w relacjach z ludźmi, w organizacji czasu, w hobby)?
- Jaka jest wspólna cecha (wartość, motywacja, typ działania), która łączy Twoje pięć talentów? Czy to jest pomaganie, organizowanie, tworzenie czy analizowanie?

#### **Podsumowanie:**

Talent to coś, co przychodzi łatwo, sprawia przyjemność i często wyróżnia na tle innych. Te umiejętności są fundamentem przyszłego sukcesu, ponieważ ich rozwijanie kosztuje mniej wysiłku, a przynosi lepsze rezultaty. Rynek pracy szuka nie tylko ludzi z wiedzą, ale przede wszystkim z unikalnymi talentami, które pozwolą im adaptować się i wносить oryginalną wartość. Jednak sama identyfikacja to dopiero początek. Ważne jest ich pielęgnowanie. Jeśli ktoś jest świetny w „budowaniu relacji”, powinien angażować się w projekty i zadania, gdzie ta umiejętność jest potrzebna. Jeśli talent dotyczy „organizacji”, warto zaplanować swoje zadania, a może nawet poprowadzić szkolny projekt. Talent bez działania to tylko uśpiony potencjał. Znając je, można świadomie wybierać ścieżki rozwoju, które doprowadzą do satysfakcjonującej kariery.

---

### **Ćwiczenie 2: Jaki to zawód?**

15 min

**Cel:** Uczeń potrafi połączyć swój talent z zawodem, który mógłby wykonywać w przyszłości.

**Materiały dydaktyczne:** Załącznik nr 2, długopis/ołówek.

#### **Przebieg ćwiczenia:**

Prowadzący prosi uczniów, aby na kartce, na której wypisali swoje talenty, do każdego dopisali zawody, które mogłyby je wykorzystać. Uczniowie mogą pracować w parach lub małych podgrupach, żeby wzajemnie się inspirować.

#### **Pytania podsumowujące/do dyskusji:**

- Czy są zawody, które wykorzystują wszystkie bądź większość Waszych talentów?
- Jaki zawód chcielibyście wykonywać w przyszłości i dlaczego?

#### **Podsumowanie:**

Wybór zawodu lub kierunku kształcenia nie powinien wynikać tylko z aktualnej mody czy popularności, ale dobrze byłoby, aby był oparty na indywidualnych predyspozycjach i możliwościach. Ponadto praca, która jest związana z indywidualnymi predyspozycjami, często jest bardziej angażująca i mniej obciążająca, co przekłada się na większe zadowolenie oraz wyniki.

---

**Zakończenie:**

10 min

Talenty to niejako gotowe narzędzia, które można wykorzystać na rynku pracy. W dobie, kiedy automatyzacja eskaluje, to właśnie różne unikalne talenty mogą wyróżniać kandydata. Na koniec warto zapytać każdego ucznia, co było dla niego najbardziej wartościowe w ramach tych zajęć.

---

---

**Łączny czas 45 min**

---

### Zajęcia 3 – Moje wartości moim kierunkowskazem

#### Pojęcia istotne dla tematyki zajęć

##### Wartość

To wszystko, co uchodzi za ważne i cenne dla jednostki oraz społeczeństwa, a także jest godne pożądania, co łączy się z pozytywnymi przeżyciami i stanowi jednocześnie cel dążeń ludzkich. Wartości obejmują więc zarówno elementy świata materialnego, jak i duchowego.

##### System/hierarchia wartości

Hierarchia wartości, inaczej system wartości, to nabywany przez ludzi w toku wychowania system, odgrywający kluczową rolę w życiu dorosłym każdej jednostki. To właśnie dzięki niej ludzie wiedzą, jak powinni się zachować w momencie dylematu. Potrafią ocenić, co jest dla nich najlepsze i do czego powinni dążyć (Parol, 2014, s. 113).

Kompetencja Rozwijana na zajęciach	Wskaźniki rozwoju kompetencji
Kompetencje osobiste. Kompetencje społeczno- emocjonalne.	Uczeń zna pojęcie wartości. Rozumie znaczenie systemu wartości dla planowania kariery i budowania własnej samooceny.

---

Znaczenie kompetencji dla kariery zawodowej	Grupa odbiorców
Zidentyfikowanie osobistego systemu wartości oraz umiejscowienie wartości pracy i kariery w systemie wartości ma pogłębić refleksję nad własnym rozwojem oraz podnieść poziom odpowiedzialności za swoje życie.	Uczniowie klas 7–8 szkół podstawowych.

---

---

**Cel główny**

---

Uczeń potrafi zdefiniować pojęcie wartości oraz zna wartości, którymi się kieruje w życiu.

---

Uczestnik wie	Uczestnik potrafi
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Co to jest wartość.</li> <li>– Jakie wartości są dla niego ważne.</li> <li>– Jaki ma system wartości.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Oddzielić wartości od potrzeb.</li> <li>– Wybrać najważniejsze wartości.</li> <li>– Uporządkować wartości hierarchicznie.</li> </ul>

Czas trwania
45 min

Metody pracy	Materiały dydaktyczne
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Praca indywidualna</li> <li>– Praca w grupach</li> <li>– Dyskusja</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Załącznik nr 3</li> <li>– Kartki A4</li> <li>– Długopis/ołówek</li> </ul>

Przygotowanie sali
Krzesła ustawione w kręgu lub stoliki w układzie prostokątnym.

Przebieg zajęć	
Treść/Opis	Czas
<p><b>Rozpoczęcie:</b> Prowadzący wita uczniów na kolejnych zajęciach dotyczących kariery. Tym razem poruszona zostanie tematyka wartości i ich roli w życiu człowieka, a także w karierze zawodowej.</p>	5 min
<p><b>Ćwiczenie 1:</b> Definiowanie pojęcia wartości</p>	10 min

**Cel:** Uczeń potrafi zdefiniować pojęcie wartości oraz wie, jakie znaczenie w życiu mają wartości.

**Materiały dydaktyczne:** Kartki A4, długopisy.

**Przebieg ćwiczenia:**

Na początek warto zadać uczniom pytanie, czy zastanawiali się nad tym, jakimi wartościami kierują się w życiu. Następnie prowadzący daje uczniom chwilę na zastanowienie się nad tą kwestią.

W dalszej części zajęć prosi o przygotowanie kartek i długopisów oraz postępowanie zgodnie z instrukcją.

1. Każdy z uczniów zapisuje swoją definicję wartości – tak jak ją rozumie. Prosimy przy tym, żeby uczniowie nie sięgali po definicje z internetu, bo zależy nam na ich zdaniu i sposobie rozumienia tego pojęcia.
2. Kiedy każdy z uczniów zakończy przygotowanie indywidualnej definicji, prosimy, aby połączyli się w 4–5-osobowe zespoły. Najlepiej połączyć ich poprzez odliczanie.

Dzięki takiej procedurze stworzymy warunki do wzajemnego poznawania się poza istniejącymi podgrupami. Każda z grup uczniów otrzymuje papier do flipcharta i kolorowy pisak. Ich zadaniem jest stworzenie, na bazie swoich osobistych, wspólnej definicji wartości.

---

### Ćwiczenie 2: Piramida wartości

25 min

**Cel:** Uczeń potrafi zdefiniować własny system wartości. Uczeń wie, jakie znaczenie w życiu mają wartości.

**Materiały dydaktyczne:** Kartki A4, długopisy, załącznik nr 3.

**Przebieg ćwiczenia:**

Prowadzący, po rozdaniu uczniom kartek A4, prosi, aby złożyli ją cztery razy na pół. Następnie każdy z uczniów rozdziera kartkę wzdłuż zgięć, w rezultacie otrzymując 16 prostokątów. Jeden z nich odkłada jako niepotrzebny.

Zadaniem uczniów jest wypisanie na każdym prostokącie po jednym określeniu tego, co jest dla niego ważne, istotne, wartościowe w życiu (łącznie 15 wartości).

Kolejnym krokiem jest ułożenie ze wszystkich kawałków piramidy, której podstawa składa się z pięciu prostokątów, następne piętro z czterech, kolejne: z trzech, z dwóch i jednego na szczycie. Wartości powinny być układane od najważniejszych na górze do najmniej ważnych na dole (obraz piramidy wartości przedstawia załącznik nr 3).

Gdy każdy uczeń ułoży swoją piramidę, prowadzący powinien się upewnić, czy u wszystkich uczniów pojawiają się wartości (ważne, żeby nie było w nich rzeczy destrukcyjnych typu alkohol lub narkotyki).

**Pytania podsumowujące/do dyskusji:**

- Po czym poznajecie, że kierujecie się wybranymi wartościami w swoim życiu? W czym one się odzwierciedlają?
- W jaki sposób zdefiniowanie własnego systemu wartości może być pomocne w planowaniu własnej kariery zawodowej?
- Jakie miejsce zajmuje wartość „praca” w Waszym systemie wartości?
- Jaką rolę pełni ona w życiu człowieka?

**Podsumowanie:**

System wartości jest dla naszej psychiki tym, czym kręgosłup dla ciała. Daje nam stabilność, ale też pozwala na zmianę położenia. Ponieważ wartości to coś dobrego, każdy kto realizuje je w swoim życiu, może czuć się wartościowym człowiekiem. Zwłaszcza że to są konstrukty, które każdy sam przyjął do swojego życia. Ponadto wartości mogą stanowić kierunkowskaz w życiu człowieka, mogą być pomocne w trudnych chwilach, wyznaczają kierunki działań oraz pomagają podejmować decyzje.

---

**Zakończenie:**

Prowadzący na koniec podkreśla istotę posiadania własnego systemu wartości w kontekście planowania swojego życia i prosi uczniów o podzielenie się własną refleksją na temat tego, co było dla niego największą korzyścią uczestnictwa w zajęciach.

5 min

---

**Łączny czas 45 min**

## Zajęcia 4 – Skąd przyszedłem, dokąd idę?

### Pojęcia istotne dla tematyki zajęć

#### Doświadczenia

To wszystko, co buduje człowieka i składa się na jego tożsamość. Zarówno sytuacje pozytywne, jak i negatywne, które wpływają na linię życia.

#### Zasoby

Zasoby ludzkie obejmują zarówno samego człowieka, jak też jego wiedzę, umiejętności, cechy i zainteresowania oraz doświadczenia życiowe.

Kompetencja rozwijana na zajęciach	Wskaźniki rozwoju kompetencji
Kompetencje osobiste. Kompetencje społeczno-emocjonalne.	Uczeń rozumie, jak jego doświadczenia mogą pomagać w planowaniu kariery. Zna swoje zasoby.
Znaczenie kompetencji dla kariery zawodowej	Grupa odbiorców
Zidentyfikowanie osobistych zasobów stanowi pomoc w podejmowaniu decyzji o kierunku rozwoju kariery zawodowej.	Uczniowie klas 7–8 szkół podstawowych.
Cel główny	
Uczeń potrafi zidentyfikować swoje zasoby i potrafi je wykorzystać w planowaniu kariery.	
Uczestnik wie	Uczestnik potrafi
<ul style="list-style-type: none"><li>– Co jest jego zasobem.</li><li>– Jak wykorzystać zasoby do rozwoju siebie.</li><li>– Jaki jest związek zasobów z karierą zawodową.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>– Nazwać swoje zasoby.</li><li>– Połączyć swoje zasoby z planowaniem kariery.</li><li>– Opowiadać o swoich zasobach.</li></ul>
Czas trwania	
45 min	
Metody pracy	Materiały dydaktyczne
<ul style="list-style-type: none"><li>– Praca indywidualna</li><li>– Praca w grupach</li><li>– Dyskusja</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>– Kredki</li><li>– Kartki A4</li><li>– Długopisy</li></ul>

## Przygotowanie sali

Krzesła ustawione w kręgu lub stoliki w układzie prostokątnym.

## Przebieg zajęć

### Treść/Opis

Czas

#### Rozpoczęcie:

5 min

Prowadzący zaprasza uczniów do udziału w kolejnych zajęciach. Ich głównym celem jest przeanalizowanie dotychczasowej drogi, którą przeszli uczestnicy, pozwalającej dotrzeć do tego miejsca, gdzie są i jacy są.

### Ćwiczenie 1: Droga życia

35 min

**Cel:** Uczeń ma świadomość swoich zasobów, które pomagają mu radzić sobie w trudnych sytuacjach. Uczeń potrafi zdefiniować swój cel życiowy.

**Materiały dydaktyczne:** Kartki A4, kredki, długopisy.

#### Przebieg ćwiczenia:

Zadaniem uczniów jest narysować na kartce drogę swojego życia, począwszy od dnia swojego urodzenia, z uwzględnieniem dnia dzisiejszego, a kończąc na celu, do którego dążą. Na tej drodze, po lewej stronie od zaznaczenia dnia aktualnego, uczniowie mają zaznaczyć (uwzględnić) pozytywne i negatywne zdarzenia, osiągnięcia i osoby, które były kluczowe, które ich budowały oraz pozwalały im stać się tym, kim są teraz. Po prawej stronie od dnia aktualnego uczniowie mają zaznaczyć wszystko to, co pomoże im osiągnąć ustalony cel.

#### Pytania podsumowujące/do dyskusji:

- Czego nowego dowiedzieliście się o sobie?
- Co najbardziej Was budowało na drodze Waszego życia?
- Co pomagało Wam radzić sobie z największymi napotkanymi trudnościami?

#### Podsumowanie:

Nasza życiowa droga często bywa kręta i wyboista, jednak są to sytuacje, które mogą nas zbudować i odkryć w nas kolejne zasoby. Poznanie swoich zasobów i ich świadomość są niezbędne do tego, by z nich korzystać zarówno na ścieżce zawodowej, jak też w trudnych chwilach.

#### Zakończenie:

5 min

Zajęcia warto zakończyć indywidualną refleksją każdego uczestnika na temat odbytych zajęć.

Łączny czas 45 min

## Zajęcia 5 – Balans

### Pojęcia istotne dla tematyki zajęć

#### Dobrostan

Dobrostan psychiczny rozumiany jest jako wysoka jakość życia występująca tylko wtedy, gdy zaspokojone są wrodzone potrzeby psychologiczne w zakresie **rozwoju, aktualizacji, autonomii i bliskości**, a dążenie do zewnętrznych nagród może być w rzeczywistości szkodliwe dla dobrego samopoczucia. Oznacza to, że dążenie do materialistycznych celów może odciągnąć osobę od tego, co naprawdę ma znaczenie w życiu (Deci & Ryan, 1991; Myers i in., 2000).

#### Balans

Zdolność do utrzymywania równowagi pomiędzy pozytywnymi i negatywnymi emocjami, dbanie o zaspakajanie swoich potrzeb. Utrzymywanie swojego organizmu w stanie homeostazy psychicznej.

Kompetencja Rozwijana na zajęciach	Wskaźniki rozwoju kompetencji
Kompetencje osobiste. Kompetencje społeczno-emocjonalne.	Uczeń rozumie, jak działa świat emocji. Potrafi w sposób świadomy równoważyć stres i sytuacje kryzysowe pozytywnymi doświadczeniami.
Znaczenie kompetencji dla kariery zawodowej	Grupa odbiorców
Zrozumienie mechanizmu powrotu do równowagi w stresującej sytuacji pozwala na skuteczne radzenie sobie z sytuacjami przeciążającymi.	Ucniowie klas 7–8 szkół podstawowych.
Cel główny	
Uczeń rozumie pojęcie równowagi i jej znaczenia dla jakości życia w kontekście długofalowego planowania kariery i unikania wypalenia zawodowego.	
Uczestnik wie	Uczestnik potrafi
<ul style="list-style-type: none"><li>– Co jest jego dobrostan psychiczny.</li><li>– Jak wykorzystać swoje zasoby do odzyskiwania równowagi psychicznej.</li><li>– Jaki jest związek równowagi psychicznej z pracą i nauką.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>– Nazwać swoje obszary życia, które są źródłem pozytywnych emocji.</li><li>– Odzyskać równowagę psychiczną w trudnej sytuacji.</li><li>– Dbać o dobrostan psychiczny.</li></ul>
Czas trwania	
45 min	

Metody pracy	Materiały dydaktyczne
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Praca indywidualna</li> <li>– Praca w grupach</li> <li>– Dyskusja</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Załącznik nr 4</li> <li>– Kartki A4</li> <li>– Kredki</li> </ul>

### Przygotowanie sali

Krzesła ustawione w kręgu lub stoliki w układzie prostokątnym.

### Przebieg zajęć

Treść/Opis	Czas
<p><b>Rozpoczęcie:</b> Prowadzący wprowadza w tematykę zajęć, którą jest zachowanie równowagi pomiędzy różnymi aspektami życia. Prosi uczniów o podzielenie się własnymi refleksjami w tym zakresie.</p>	5 min

<b>Ćwiczenie 3: Koło życia</b>	20 min
--------------------------------	--------

**Cel:** Uczeń identyfikuje obszary, z których jest najbardziej i najmniej zadowolony. Uczeń rozumie pojęcie równowagi i jej znaczenia dla jakości życia w kontekście długofalowego planowania kariery i unikania wypalenia zawodowego.

**Materiały dydaktyczne:** Załącznik nr 4, kredki.

**Przebieg ćwiczenia:**

Prowadzący prosi uczniów, aby zapoznali się z różnymi obszarami życia, które prezentuje koło. Zadaniem uczniów jest określenie na kole, w każdej jego części (relacje z bliskimi, sport i hobby itp.) swojego poziomu zadowolenia z danej sfery życia, gdzie 1 oznacza – w ogóle nie jestem z niej zadowolony(-a), zaś 10 – bardzo jestem z niej zadowolony. Każdy uczeń zamalowuje cały obszar, počawszy od 0 do wartości odpowiadającej poziomowi zadowolenia (np. jeżeli ocenia daną sferę na 6, zamalowuje w danej części obszar od 0 do 6).

**Pytania podsumowujące/do dyskusji:**

- Przeanalizujcie kształt swoje koła. Gdyby to było koło roweru, to jak daleko zajechalibyście i jak bardzo komfortowa byłaby ta podróż?
- Spójrzcie na obszary, z których jesteście najbardziej zadowoleni. Co takiego robicie, że wysoko oceniliście ten aspekt swoje życia?
- Spójrzcie na obszary, z których jesteście najmniej zadowoleni. Czy chcecie coś zmienić w tym aspekcie swojego życia? Co możecie zrobić, aby je poprawić?

**Podsumowanie:**

W życiu ważna jest równowaga. Warto na co dzień dbać o różne obszary naszego funkcjonowania, aby zwiększyć jakość naszego życia. Zaniedbanie kluczowych sfer prowadzi do dyskomfortu i może skutkować wypaleniem. Nauczenie się, jak świadomie je poprawiać (np. zarządzanie czasem, asertywność, budowanie relacji) już teraz, ułatwi Wam utrzymanie równowagi w przyszłym, wymagającym życiu

zawodowym. Planowanie kariery to nie tylko wybór zawodu, ale wybór pewnego stylu życia. Życie to nie tylko praca. Świadome dbanie o całe „koło życia” jest kluczem do długoterminowej i satysfakcjonującej kariery.

---

### Ćwiczenie 5: Równoważnia

15 min

**Cel:** Uczeń rozumie, że dbanie o równowagę w życiu wymaga uważności oraz zaangażowania.

**Materiały dydaktyczne:** brak

**Przebieg ćwiczenia:**

Prowadzący prosi uczniów, aby dobrali się w pary i stanęli obok siebie, ramię w ramię (patrzac przy tym w przeciwnych kierunkach), w lekkim rozkroku. Następnie uczniowie chwytają się za ręce i stykają swoje stopy wzdłuż zewnętrznej krawędzi, tworząc w ten sposób stabilną podstawę. Kolejnym etapem jest podniesienie przez uczniów zewnętrznej stopy (tej, która jest dalej od kolegi/koleżanki) do góry oraz wyprostowanie rąk, którymi się trzymają.

Prowadzący prosi, by każda z par jak najdłużej pozostała w tej pozycji.

Po zakończeniu ćwiczenia prosi uczniów o powrót na miejsca.

**Pytania podsumowujące/do dyskusji:**

- Jakie było dla Was to zadanie? Łatwe czy trudne? Dlaczego?
- Co pomagało Wam utrzymać równowagę?
- W jaki sposób to ćwiczenie możecie odnieść do Waszego życia? Co ono pokazuje w kontekście istoty zachowywania równowagi w życiu?

**Podsumowanie:**

Jeżeli popatrzymy na to ćwiczenie w taki sposób, że jedna osoba, to nasze życie prywatne (przyjaciele, rodzina, przyjemności, hobby), a druga to życie szkolne czy zawodowe (obowiązki, nauka, kariera), to zobaczyć można, że utrzymanie równowagi pomiędzy tymi obszarami jest wyzwaniem. Nie jest to coś, co osiągamy raz na zawsze, jest to ciągłe balansowanie. Wymaga to ciągłej pracy, zaangażowania, czasem korekty i przeniesienia punktu ciężkości na inne obszary.

---

**Zakończenie:**

5 min

Każdy człowiek ma wiele obszarów, w których funkcjonuje, i które są istotne dla jakości i satysfakcji życiowej. Ważne jest, aby zachować pomiędzy nimi równowagę i dbać o zadowolenie w każdym z nich. Każdy obszar ma wpływ na pozostałe i może dawać siłę do działania w innym (np. skupimy się tylko na nauce, zaniedbując odpoczynek, nie będziemy mieć siły na przyswajanie nowej wiedzy). Prowadzący prosi o indywidualne refleksje po zajęciach.

---

łączy czas 45 min

## Zajęcia 6 – (Nie)straszne nam nowe

### Pojęcia istotne dla tematyki zajęć

#### Adaptacja

Procesy adaptacyjne zmierzają do nabycia umiejętności realizowania własnych celów i potrzeb bez popadania w konflikty z otoczeniem, przy zachowaniu umiejętności współpracy z innymi i liczeniu się z potrzebami otoczenia (Porzak, 1994, s. 169).

#### Zarządzanie zmianą

W sposób szczególny adaptacja dotyczy ludzi młodych. Jest ona związana ze zmianami cech psychofizycznych młodego człowieka, możliwościami i wymaganiami dotyczącymi nowych ról społecznych, radykalnymi zmianami środowiska – nowa grupa rówieśnicza, szkoła, studia, praca (Porzak, 1994, s. 169).

Kompetencja Rozwijana na zajęciach	Wskaźniki rozwoju kompetencji
Kompetencje społeczne. Kompetencje społeczno-emocjonalne.	Uczeń rozumie, czym jest zmiana i co wnosi w życie człowieka. Uczeń potrafi poradzić sobie z naturalnymi zmianami, które zachodzą w jego życiu.

Znaczenie kompetencji dla kariery zawodowej	Grupa odbiorców
Zrozumienie roli zmiany w życiu i karierze zawodowej pozwala na prawidłowy rozwój osobisty i zawodowy.	Uczniowie klas 7–8 szkół podstawowych.

Cel główny
Rozwinięcie u uczniów umiejętności adaptacyjnych oraz elastycznego reagowania w zmieniającym się świecie.

Uczestnik wie	Uczestnik potrafi
<ul style="list-style-type: none"><li>– Czym jest jego zmiana.</li><li>– Co to jest adaptacja.</li><li>– Jaki postępować w nowych sytuacjach.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>– Nazwać obszary, które podlegają zmianie.</li><li>– Prawidłowo zareagować na zmianę swojej sytuacji.</li><li>– Zaadaptować się do nowej sytuacji.</li></ul>

CZAS TRWANIA
45 min

Metody pracy	Materiały dydaktyczne
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Praca indywidualna</li> <li>– Praca w grupach</li> <li>– Dyskusja</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Długopisy</li> <li>– Kartki A4</li> </ul>

### Przygotowanie sali

Krzeseła ustawione w kręgu lub stoliki w układzie prostokątnym.

### Przebieg zajęć

Treść/Opis	Czas
<p><b>Rozpoczęcie:</b> Prowadzący przedstawia tematykę zajęć, która dotyczy adaptacji do nowych warunków. Ta umiejętność jest ważna z uwagi na dynamicznie zmieniający się rynek pracy oraz potrzeby mobilności pracowników.</p>	5 min
<p><b>Ćwiczenie 1: Bezludna wyspa</b></p>	35 min

**Cel:** Rozwinięcie u uczniów umiejętności adaptacyjnych oraz elastycznego myślenia.

**Materiały dydaktyczne:** Kartki A4, długopisy.

**Przebieg ćwiczenia:**

Prowadzący prosi uczniów, aby przeszli się po sali i wzięli sobie jedną dostępną rzecz, przedmiot – mogą też skorzystać z własnych rzeczy, które mają ze sobą tego dnia. Kiedy każdy już wybrał coś dla siebie, z powrotem wracają do okręgu, a prowadzący dzieli ich na 5–6-osobowe zespoły (np. przez odliczanie lub losowanie numeru grupy). Po podziale na podgrupy prowadzący przekazuje instrukcję:

„Każda z grup wylądowała na nigdy nieodkrytej, bezludnej wyspie, na której nie ma nowych technologii, nie ma zasięgu – to jest Wasza nowa rzeczywistość, w której musicie sobie poradzić. Każda grupa ma do dyspozycji wyłącznie przedmioty, które wcześniej wzięliście – to są Wasze zasoby materialne. Waszym zadaniem jest:

- 1) wypisać trzy największe **wyzwania**, jakie przed Wami stoją, by przeżyć na wyspie;
- 2) opracować trzy **niestandardowe rozwiązania**, które pomogą Wam poradzić sobie ze zidentyfikowanymi wcześniej wyzwaniami, wykorzystując tylko Wasze ograniczone, wybrane zasoby. Pamiętajcie: kreatywność polega na dostosowaniu znanych przedmiotów do nowych, nieoczekiwanych funkcji;
- 3) wypisać i omówić **indywidualne zasoby** każdego członka zespołu, które mogą okazać się kluczowe na wyspie – w jaki sposób mogą być przydatne. Pamiętajcie o cechach osobowości (np. spokój, optymizm, analityczne myślenie) oraz umiejętnościach (np. negocjowanie, improwizacja, planowanie).”

Po wykonaniu zadania każdy zespół prezentuje wypracowany materiał.

**Pytania podsumowujące/do dyskusji:**

- Jakich emocji doświadczyliście, gdy dowiedzieliście się o zmianie sytuacji oraz uświadomiliście sobie, jak ograniczone macie zasoby?

- W jaki sposób te emocje wpłynęły na początkowy etap Waszego planowania/działania?
- Które zasoby materialne (przedmioty) okazały się w grupie najmniej, a które najbardziej wartościowe? Dlaczego?
- Jak zmieniło się Wasze myślenie o tych zasobach w nowym kontekście?
- Czy łatwiej byłoby rozwiązywać ten problem w pojedynkę, czy w grupie?
- Jaką rolę w opracowywaniu planu miał każdy członek zespołu? Kto przewodził? Kto podawał nowe pomysły? Jakie to miało znaczenie dla realizacji zadania?
- Która z umiejętności (zasobów wewnętrznych) jest kluczowa, by przystosować się do nieznanych warunków (wyspy)?

#### **Podsumowanie:**

Adaptacja często wymaga działania w warunkach ograniczeń (zasobów, czasu, wiedzy, pod wpływem silnych i trudnych emocji). Właśnie w takich warunkach nasza kreatywność i umiejętność przeformułowania celów stają się kluczowe. W nowych warunkach nasze stare schematy i przeznaczenie „przedmiotów” (wiedzy, procedur) często tracą znaczenie. Kto potrafi szybciej myśleć elastycznie i nieszablonowo, ten szybciej się zaadaptuje. Nowe warunki z natury są stresujące i niepewne. Dzielenie się problemami i pomysłami w zespole (wsparcie społeczne) nie tylko zwiększa liczbę rozwiązań, ale także obniża lęk i przyspiesza przejście przez fazę szoku do fazy poszukiwania i działania. Adaptacja to nie czekanie na to, aż „wyspa” się zmieni, ale świadome korzystanie z tego, co mamy i rozwijanie nowych „narzędzi” (kompetencji) w miarę potrzeby.

#### **Zakończenie:**

5 min

Zajęcia warto zakończyć indywidualną refleksją uczniów nad temat własnych umiejętności do adaptowania się do nowych, nieznanych sytuacji.

**Łączny czas 45 min**

## **Zajęcia 7 – Mój osobisty doradca zawodowy**

### **Pojęcia istotne dla tematyki zajęć**

#### **Planowanie kariery**

Proces poszukiwania najbardziej efektywnego sposobu dochodzenia do urzeczywistnienia celu, przy wykorzystywaniu dostępnego potencjału (tej osoby). Planowanie musi być jednak dopasowane do zmieniającej się rzeczywistości społecznej. Zatem, osoba planująca musi opierać swoje działania na refleksji i „elastyczności”, nauczyć się modyfikować plan, a nie przywiązywać się sztywno do jednorazowego wyboru (Pisula, 2010, s. 40).

#### **Zasoby**

Zasoby ludzkie obejmują zarówno samego człowieka, jak i jego wiedzę, umiejętności, cechy i zainteresowania oraz doświadczenia życiowe.

Kompetencja Rozwijana na zajęciach	Wskaźniki rozwoju kompetencji
Kompetencje osobiste. Planowanie kariery.	Uczeń potrafi wykorzystać swoje zasoby w planowaniu kariery zawodowej.
Znaczenie kompetencji dla kariery zawodowej	Grupa odbiorców
Zidentyfikowanie osobistych zasobów stanowi pomoc w podejmowaniu decyzji o kierunku rozwoju kariery zawodowej.	Uczniowie klas 7–8 szkół podstawowych.
Cel główny	
Uczeń potrafi zidentyfikować swoje kluczowe zasoby, które pozwolą mu zaplanować swoją karierę.	
Uczestnik wie	Uczestnik potrafi
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Jak wykorzystać zasoby w planowaniu swojej kariery.</li> <li>– Jaki jest związek zasobów z planowaniem kariery zawodowej.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Nazwać swoje zasoby.</li> <li>– Połączyć swoje zasoby z planowaniem kariery.</li> <li>– Opowiadać o swoich pomysłach na karierę zawodową.</li> </ul>
Czas trwania	
45 min	
Metody pracy	Materiały dydaktyczne
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Praca indywidualna</li> <li>– Praca w grupach</li> <li>– Dyskusja</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Załącznik nr 5</li> <li>– Kredki</li> <li>– Długopisy</li> </ul>
Przygotowanie sali	
Krzesła ustawione w kręgu lub stoliki w układzie prostokątnym.	
Przebieg zajęć	
Treść/Opis	Czas
<p><b>Rozpoczęcie:</b> Prowadzący wprowadza uczniów w tematykę zajęć, przedstawiając ich cel. Będzie to podsumowanie dotychczasowych informacji o sobie, które uczniowie zdobywali podczas poprzednich zajęć.</p>	5 min

#### Ćwiczenie 4: Herb

30 min

**Cel:** Uczeń potrafi zidentyfikować swoje kluczowe zasoby, które pozwolą mu zaplanować swoją karierę.

**Materiały dydaktyczne:** Załącznik nr 5, kredki, długopisy.

#### **Przebieg ćwiczenia:**

Uczniowie otrzymują kartę pracy (załącznik nr 5), długopisy i/lub kredki.  
W poszczególnych polach tego herbu wpisują bądź rysują:

- 1) swój największy talent;
- 2) najważniejszą wartość, którą wyznają;
- 3) swój największy zasób w postaci człowieka/umiejętności;
- 4) obszar życia, który sprawia najwięcej radości.

Na wstążce, nad herbem, zapisują swoje motto życiowe/hasło przewodnie.

Po wykonaniu zadania uczestnicy łączą się w pary i przedstawiają swój herb, a następnie prezentują je na forum grupy.

#### **Pytania podsumowujące/do dyskusji:**

- Jakie rzeczy, z punktu widzenia planowania przyszłości, dodalibyście jeszcze do Waszych herbów?
- Wasze motto życiowe (wstęga) – w jaki sposób to krótkie hasło podsumowuje wszystkie cztery elementy herbu? Jak pomoże Wam ono podejmować decyzje, gdy staniecie przed ważnym wyborem (np. „iść na studia” czy „założyć firmę”)?
- W jaki sposób zebranie tych wszystkich informacji o Was samych, może być przydatne w budowaniu kariery?

#### **Podsumowanie:**

Ten herb to element budujący tożsamość nie tylko życiową, ale też zawodową; definiujący to, kim jesteście, co jest dla nas ważne i święte, co jest naszym fundamentem. Z drugiej strony herb jest pewnego rodzaju tarczą, która nas chroni i dodaje siły w trudnych momentach.

---

#### **Zakończenie:**

10 min

Sukces zawodowy nie zależy tylko od tego, jakie zawody są aktualnie modne czy na jakie jest zapotrzebowanie, ale też od tego, kim sami jesteście. Kariera oparta o talenty daje przewagę, kariera zgodna z osobistymi wartościami daje poczucie spełnienia, świadomość własnych zasobów oraz dbanie o balans w życiu daje wytrzymałość. Zajęcia warto zakończyć indywidualną refleksją uczniów dotyczącą najważniejszego elementu pomagającego zaplanować karierę zawodową.

---

**Łączny czas 45 min**

## **5.2. Zarządzanie emocjami**

### **Lista scenariuszy zajęć do tematu:**

<b>Zajęcia 1 – Wyścig po emocje</b>	<b>62</b>
<b>Zajęcia 2 – Definiowanie pojęcia emocji</b>	<b>64</b>
<b>Zajęcia 3 – Rozumienie emocji</b>	<b>68</b>
<b>Zajęcia 4 – Zarządzanie emocjami</b>	<b>69</b>

## Zajęcia 1 – Wyścig po emocje

### Pojęcia istotne dla tematyki zajęć

#### Emocje

Złożony zespół zmian cielesnych i psychicznych, obejmujących pobudzenie fizjologiczne, uczucia, procesy poznawcze i reakcje behawioralne wykonywane w odpowiedzi na sytuację, spostrzeganą jako ważną dla danej osoby (Zimbardo, 1999, s. 473).

#### Zarządzanie emocjami

To zespół działań ukierunkowanych na rozumienie swoich emocji, nazywanie oraz ich wyrażanie. Istotą zarządzania jest dostosowanie siły i kierunku reagowania do rodzaju zdarzenia lub sytuacji.

Kompetencja Rozwijana na zajęciach	Wskaźniki rozwoju kompetencji
Kompetencje osobiste, kompetencje społeczne. Zarządzanie emocjami.	Uczniowie potrafią wymienić podstawowe emocje. Uczniowie znają sposoby konstruktywnego wyrażania emocji.

Znaczenie kompetencji dla kariery zawodowej	Grupa odbiorców
Zarządzanie emocjami jest kluczowe w rozumieniu swoich działań, ale też w budowaniu relacji w zespole zadaniowym.	Uczniowie klas 7–8 szkół podstawowych oraz uczniowie szkół ponadpodstawowych.

Cel główny
Uczniowie potrafią w sposób konstruktywny zarządzać swoimi emocjami.

Uczestnik wie	Uczestnik potrafi
<ul style="list-style-type: none"><li>– Co to są emocje.</li><li>– Jakie są emocje podstawowe i jaka jest ich charakterystyka.</li><li>– Jakie są konstruktywne sposoby wyrażania emocji.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>– W sposób konstruktywny wyrażać swoje emocje.</li><li>– Odczytywać i rozumieć emocje innych.</li></ul>

Czas trwania
45 min

Metody pracy	Materiały dydaktyczne
<ul style="list-style-type: none"><li>– Dyskusja</li><li>– Praca w zespole</li><li>– Praca indywidualna</li><li>– Burza mózgów</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>– Papier do flipcharta</li><li>– Markery</li><li>– Masa mocująca</li><li>– Załącznik nr 6</li></ul>

## Przygotowanie sali

ławki ustawione pod ścianami, aby pośrodku została wolna przestrzeń.

## Przebieg zajęć

### Treść/Opis

### Czas

#### Rozpoczęcie:

Prowadzący wprowadza uczniów w tematykę zajęć, która dotyczy emocji. Prosi uczniów o wskazanie, z czym kojarzą im się emocje. Grupa tworzy wspólną definicję emocji.

10 min

#### Ćwiczenie 1: Wyścig po emocje

12 min

**Cel:** Uczeń zna i potrafi wymienić emocje.

**Materiały dydaktyczne:** Papier do flipcharta, markery, masa mocująca.

#### Przebieg ćwiczenia:

Prowadzący dzieli uczniów na 3–4 podgrupy – każda z nich dostaje arkusz papieru oraz marker. Na środku arkusza uczniowie zapisują słowo „EMOCJE” i przymocowują go do ściany, używając masy mocującej. Następnie drużyny ustawiają się po przeciwległej (od powieszonych plakatów) stronie sali w rzędzie, jeden za drugim. Osoba stojąca jako pierwsza trzyma w ręku marker. Na sygnał prowadzącego pierwsza osoba z każdego zespołu podbiega do arkusza i zapisuje jedną emocję, którą zna, następnie wraca i podaje marker kolejnej osobie. Wygrywa drużyna, która w ciągu pięciu minut zapisze prawidłowo najwięcej emocji.

Zwycięski zespół prezentuje to, co udało im się zapisać, a pozostałe grupy uzupełniają notatkę o emocje, które się nie pojawiły. Ważna jest rola prowadzącego, który weryfikuje poprawność zapisanych emocji, wprowadzając jednocześnie informacje na temat różnic pomiędzy emocjami, uczuciami a nastrojem.

#### Pytania podsumowujące/do dyskusji:

- Jakie emocje towarzyszyły Wam podczas wykonywania tego zadania (np. radość, ekscytacja, lęk)? Pomogły Wam czy przeszkodziły?
- Po co właściwie należy znać emocje i umieć je nazywać?
- Dlaczego ważne jest, by poprawnie nazywać i rozróżniać emocje, uczucia i nastroje?

#### Podsumowanie:

Zdolność do szybkiego i poprawnego nazwania emocji (zarówno u siebie, jak i u innych) jest podstawą inteligencji emocjonalnej. Bez nazwy nie jesteśmy w stanie efektywnie zarządzać, poradzić sobie z daną emocją. Wiedza dotycząca różnic szczególnie pomiędzy emocjami a nastrojem jest kluczowa, ponieważ pozwala adekwatnie reagować. W podsumowaniu warto też przytoczyć definicję poszczególnych emocji podstawowych.

**Cel:** Uczeń zna i rozumie powiązanie pomiędzy emocjami, myślami i zachowaniem.

**Materiały dydaktyczne:** Załącznik nr 6, długopisy.

**Przebieg ćwiczenia:**

Uczniowie dobierają się w pary i otrzymują kartę pracy (załącznik nr 6). Zadanie polega na przywołaniu w pamięci jakiejś trudnej sytuacji i zapisaniu jej w górnym wierszu tabeli. Następnie w pierwszych trzech kolumnach uczniowie zapisują, jakie emocje pojawiły się przy okazji tej sytuacji, jakie wywołały myśli oraz jakie spowodowały zachowanie. W kolejnym kroku każda para przekazuje swoją kartę pracy innej parze lub pracują nad swoją i w ostatniej kolumnie „JAK INACZEJ” zapisują propozycję, jak można zmienić myślenie o danej sytuacji.

**Pytania podsumowujące/do dyskusji:**

- W jaki sposób nasze emocje i myśli wpływają na nasze zachowanie?
- Czy te same sytuacje u różnych osób wywołają te same emocje, myśli czy zachowania?
- W jaki sposób zmiana oceny, interpretacji sytuacji może wpłynąć na nasze zachowanie i samopoczucie?
- W jaki sposób możemy poradzić sobie z emocjami?

**Podsumowanie:**

Emocje to informacje o tym, co dzieje się wewnątrz lub na zewnątrz nas samych. Prawidłowe nazwanie towarzyszącej emocji pozwala adekwatnie na nią zareagować. To, jakie emocje oraz myśli się w nas pojawiają, powodują określone zachowania. Jeśli wiemy, z czego one wynikają, mamy większy wpływ na to, jakie działanie podejmiemy.

---

**Zakończenie:**

5 min

Emocje to nie wróg, z którym należy walczyć. To sygnały, informacje. Strach informuje o zagrożeniu, złość – o naruszeniu granicy, a radość – o spełnionej potrzebie. Prawidłowe nazwanie emocji pozwala odpowiednio zareagować na tę informację. Na koniec każdy uczestnik dzieli się emocją, z jaką kończy zajęcia.

---

**Łączny czas 45 min**

## Zajęcia 2 – Definiowanie pojęcia emocji

### Pojęcia istotne dla tematyki zajęć

#### Emocje

Złożony zespół zmian cielesnych i psychicznych, obejmujących pobudzenie fizjologiczne, uczucia, procesy poznawcze i reakcje behawioralne wykonywane w odpowiedzi na sytuację, spostrzeganą jako ważną dla danej osoby (Zimbardo, 1999, s. 473).

## Zarządzanie emocjami

To zespół działań ukierunkowanych na rozumienie swoich emocji, nazywanie oraz ich wyrażanie. Istotą zarządzania jest dostosowanie siły i kierunku reagowania do rodzaju zdarzenia lub sytuacji.

Kompetencja Rozwijana na zajęciach	Wskaźniki rozwoju kompetencji
Wiedza na temat emocji i rozumienie ich znaczenia dla jakości swojego życia i relacji z innymi.	Uczeń zna pojęcie emocji. Rozumie znaczenie zarządzania emocjami dla swojego przyszłego życia.
Znaczenie kompetencji dla kariery zawodowej	Grupa odbiorców
Rozumienie, czym są emocje i jaką rolę pełnią w życiu człowieka oraz w relacjach z innymi jest elementem kompetencji społeczno-emocjonalnych – kluczowych do osiągnięcia sukcesu na rynku pracy.	Uczniowie klas 7–8 szkół podstawowych oraz uczniowie szkół ponadpodstawowych.
Cel główny	
Uczestnicy dowiedzą się, czym są emocje i dlaczego warto je poznawać.	
Uczestnik wie	Uczestnik potrafi
<ul style="list-style-type: none"><li>– Jaka jest definicja emocji.</li><li>– Jaką rolę odgrywają emocje w życiu osobistym i w osiągnięciu sukcesu zawodowego.</li><li>– Jak działają emocje.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>– Otworzyć się na emocje.</li><li>– Nazwać przeżywane emocje.</li><li>– Otworzyć się na doświadczane emocje.</li></ul>
Czas trwania	
45 min	
Metody pracy	Materiały dydaktyczne
<ul style="list-style-type: none"><li>– Praca indywidualna</li><li>– Praca w grupach</li><li>– Dyskusja</li><li>– Prezentacja</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>– Kartki</li><li>– Długopisy</li><li>– Papier do flipcharta</li><li>– Pisaki do papieru</li><li>– Tablica multimedialna lub projektor, lub telewizor</li><li>– Dostęp do internetu</li><li>– Komputer</li><li>– Taśma malarska</li><li>– Załącznik nr 1</li></ul>

## PRZYGOTOWANIE SALI

Sala przystosowana do pracy w kilkuosobowych zespołach (uczniowie siedzą wokół 2–3 połączonych ławek).

## PRZEBIEG ZAJĘĆ

### Treść/Opis

Czas

#### Rozpoczęcie:

2 min

Prowadzący zapoznaje uczestników z celem zajęć. Zasadniczym ich celem jest przybliżenie rozumienia pojęcia emocji i uświadomienie uczniom ich znaczenia dla sukcesu życiowego.

### Ćwiczenie 1: Skojarzenia ze słowem emocja

10 min

**Cel:** Poznanie skojarzeń dotyczących emocji, pogłębienie rozumienia tego pojęcia.

**Materiały dydaktyczne:** Tablica multimedialna lub projektor, lub telewizor, dostęp do internetu, komputer, załącznik nr 1.

#### Przebieg ćwiczenia:

Prowadzący wchodzi na stronę internetową: [www.mentimeter.com](http://www.mentimeter.com) i przygotowuje prezentację w postaci slajdu z pytaniem – „Z czym kojarzy Ci się słowo emocja?”. Dla osób, które pierwszy raz będą korzystać z tego rozwiązania internetowego przygotowano szczegółowy instruktaż zawarty w załączniku nr 1.

#### Pytania podsumowujące/do dyskusji:

- Z czym najczęściej kojarzy się Wam słowo emocja?
- Które ze skojarzeń są pozytywne, a które negatywne? Skąd się one biorą?
- Po co zajmujemy się emocjami na zajęciach szkolnych?

#### Podsumowanie:

Kluczowym elementem podsumowania jest wskazanie znaczenia zajmowania się emocjami na jak najwcześniejszym etapie edukacyjnym. Wskazanie poprawnych i niepoprawnych skojarzeń z emocjami, które mogą być zachętą poszukiwania zrozumienia emocji i ich roli dla jakości życia.

### Ćwiczenie 2: Moja definicja emocji

15 min

**Cel:** Zapoznanie odbiorców zajęć ze znaczeniem pojęcia planowania emocji.

**Materiały dydaktyczne:** Papier i długopisy, flipchart i pisaki do papieru.

#### Przebieg ćwiczenia:

1. Każdy z uczniów zapisuje swoją definicję emocji – tak jak to rozumie. Prosimy przy tym, żeby uczniowie nie sięgali po definicje z internetu, bo zależy nam na ich zdaniu i sposobie rozumienia tego pojęcia.
2. Kiedy każdy z uczniów zakończy przygotowanie indywidualnej definicji, prosimy, aby połączyli się w 4–5-osobowe zespoły. Najlepiej zrobić to poprzez odliczanie. Dzięki takiej procedurze stworzymy warunki do wzajemnego poznawania się poza istniejącymi podgrupami. Każda z grup otrzymuje papier do flipcharta i kolorowy pisak. Zadaniem uczniów jest stworzenie, na bazie swoich osobistych definicji, wspólnej definicji planowania kariery.

3. Następnie zbieramy wypracowane definicje i zawieszamy je lub kładziemy na podłodze obok siebie. W kolejnym etapie tego ćwiczenia opracowujemy wspólną definicję na bazie już opracowanych, a jednocześnie dyskutujemy, co powinno się w niej znaleźć. Punktem odniesienia jest definicja zawarta na początku scenariusza.

**Pytania podsumowujące/do dyskusji:**

- Skoro już wiemy, czym jest emocja, co możemy z tą wiedzą zrobić?
- Po co nam zarządzanie emocjami?
- Czy możliwe jest osiągnięcie satysfakcji w życiu i sukcesu zawodowego bez zarządzania emocjami?

**Podsumowanie:**

Na zakończenie prowadzący przypomina, czym są emocje i wskazuje ich rolę w codziennym życiu człowieka i sukcesie zawodowym.

---

**Ćwiczenie 3: Adwokat diabła – dyskusja grupowa**

15 min

**Cel:** Zidentyfikowanie emocji, które pomagają i utrudniają budowanie pozytywnego klimatu emocjonalnego w grupie. Dostrzeżenie wartości zarządzania emocjami.

**Materiały dydaktyczne:** Taśma malarska.

**Przebieg ćwiczenia:**

Dzielimy przestrzeń sali lekcyjnej na pół, używając taśmy malarskiej. Prowadzący prosi uczniów, aby naprzeciwko siebie po jednej stronie usiedli ci, którzy są przekonani, że warto budować klimat emocjonalny. Po drugiej siadają ci, którzy mają przeciwne zdanie. W kolejnym kroku każda grupa spośród siebie wybiera lidera, który będzie ich reprezentował w dyskusji. Następnie liderzy przekonują za pomocą argumentów do swojego stanowiska. Kiedy brakuje im argumentów, proszą zespół o wsparcie. Dyskutujemy do czasu, aż jedna strona zdobędzie istotną przewagę albo gdy skończy się wyznaczony czas.

Ważne jest, aby wprowadzić model konstruktywnej komunikacji – mówi tylko jedna osoba.

**Pytania podsumowujące/do dyskusji:**

- Która opcja zwyciężyła i dlaczego?
- Jakie najważniejsze argumenty padły za budowaniem pozytywnego klimatu emocjonalnego w klasie?
- Czy zajęcia pozwoliły im inaczej spojrzeć na emocje i zarządzanie nimi?

**Podsumowanie:**

Prowadzący podkreśla rolę pozytywnego klimatu dla nauki i pracy w grupie.

---

**Zakończenie:**

3 min

Na zakończenie prowadzący podaje naukowe definicje emocji i zarządzania nimi. Następnie prosi uczniów, aby każdy z nich powiedział, w jakim stopniu zmieniło się ich myślenie o emocjach (tzw. rundka na zakończenie).

---

**Łączny czas 45 min**

## Zajęcia 3 – Rozumienie emocji

### Pojęcia istotne dla tematyki zajęć

#### Emocje

Złożony zespół zmian cielesnych i psychicznych, obejmujących pobudzenie fizjologiczne, uczucia, procesy poznawcze i reakcje behawioralne wykonywane w odpowiedzi na sytuację, spostrzeganą jako ważną dla danej osoby (Zimbardo, 1999, s. 473).

#### Zarządzanie emocjami

To zespół działań ukierunkowanych na rozumienie swoich emocji, nazywanie oraz ich wyrażanie. Istotą zarządzania jest dostosowanie siły i kierunku reagowania do rodzaju zdarzenia lub sytuacji.

### Przebieg zajęć

#### Treść/Opis

#### Czas

##### Rozpoczęcie:

5 min

Prowadzący zapoznaje uczestników z celem zajęć. Zasadniczym ich celem jest przybliżenie rozumienia znaczenia poszczególnych emocji, które na co dzień przeżywamy.

Prowadzący inicjuje wstępną dyskusję na temat – „Jakie są największe trudności w korzystaniu ze swoich emocji?”.

#### Ćwiczenie 1: Emocje „dobre”. Emocje „złe”

15 min

**Cel:** Uczeń wie, że nie ma dobrych i złych emocji. Wie, że wszystkie emocje są potrzebne.

**Materiały dydaktyczne:** Karteczki samoprzylepne w dwóch kolorach (np. czerwone i zielone), długopisy, duży arkusz brystolu.

##### Przebieg ćwiczenia:

Prowadzący rozdaje uczniom po kilka karteczek każdego koloru, prosząc uczniów, aby na jednych (np. zielonych) wypisali emocje, które uważają za dobre, a na drugich (np. czerwonych) zapisali emocje, które uważają za złe. Podczas pracy uczniów, prowadzący przygotowuje brystol, dzieląc go na pół i zapisując na jednej połowie „ZŁE EMOCJE”, a na drugiej „DOBRE EMOCJE”. Tak przygotowany karton warto zawiesić na tablicy (np. używając masy mocującej). Następnie uczniowie pojedynczo podchodzą do tablicy i przyporządkowują wypisane przez siebie emocje do kategorii „dobrych” i „złych”, uzasadniając swój wybór. Część emocji na pewno będzie się powtarzać – przy każdej propozycji prowadzący może więc zapytać pozostałych uczniów, czy zapisali na swoich kartkach tę emocję i czy tak samo ją przyporządkowali.

##### Pytania podsumowujące/do dyskusji:

- Czy rzeczywiście emocje są dobre albo złe?
- Skąd się bierze potoczny podział na dobre i złe emocje?
- Czy w swoim życiu zdarzało się im dokonywać takiego podziału?

##### Podsumowanie:

Nie ma dobrych i złych emocji. Wszystkie emocje są nam potrzebne, ponieważ informują nas o tym, co dzieje się wokół lub wewnątrz nas. Są emocje, które są dla nas przyjemne bądź trudne – ale nie są złe. To co może być złe, to zachowanie.

### Ćwiczenie 3: Definiowanie poszczególnych emocji

20 min

**Cel:** Poznanie znaczenia (definicji) poszczególnych emocji. Dostrzeżenie wartości zarządzania emocjami.

**Materiały dydaktyczne:** Pisaki do papieru, duży arkusz brystolu lub papier do flipcharta, masa mocująca, załącznik nr 7.

#### Przebieg ćwiczenia:

Prowadzący dzieli uczniów, tworząc 3-osobowe zespoły (najlepiej poprzez odliczanie). Każdy z zespołów otrzymuje papier do flipcharta i pisak do papieru oraz jedną lub dwie emocje do zdefiniowania. Każdy zespół dyskutując, zapisuje definicję emocji, którą otrzymał. Po zakończeniu zadania uczniowie zawieszają arkusze papieru/brystolu na ścianie lub tablicy. Każdy zespół wybiera lidera, który przedstawi wynik pracy. Przy każdej definicji emocji klasa dyskutuje, czy definicja spełnia ich oczekiwania. Na koniec prowadzący zajęcia podaje podstawowy temat emocji z załącznika nr 7.

W miarę możliwości dobrze byłoby, żeby każdy z uczniów otrzymał wydrukowany załącznik nr 7 jako pomoc w rozpoznawaniu swoich emocji. Prowadzący prosi ich, żeby powiesili go w miejscu, gdzie spędzają najwięcej czasu.

#### Zakończenie:

5 min

Na zakończenie prowadzący prosi, aby każdy uczeń wybrał z listy emocję (załącznik nr 7), która jest najbliższa temu, co odczuwa w tym momencie. Każdy z uczniów, po kolei, podaje wybraną emocję.

Łączny czas 45 min

## Zajęcia 4 – ZARZĄDZANIE EMOCJAMI

### Pojęcia istotne dla tematyki zajęć

#### Emocje

Złożony zespół zmian cielesnych i psychicznych, obejmujących pobudzenie fizjologiczne, uczucia, procesy poznawcze i reakcje behawioralne wykonywane w odpowiedzi na sytuację, spostrzeganą jako ważną dla danej osoby (Zimbardo, 1999, s. 473).

#### Zarządzanie emocjami

To zespół działań ukierunkowanych na rozumienie swoich emocji, nazywanie oraz ich wyrażanie. Istotą zarządzania jest dostosowanie siły i kierunku reagowania do rodzaju zdarzenia lub sytuacji.

#### Kompetencja Rozwijana na zajęciach

#### Wskaźniki rozwoju kompetencji

Kompetencje społeczno-emocjonalne.  
Regulacja własnych emocji.

Uczeń potrafi odroczyć reakcję  
w odpowiedzi na przeżywane emocje.

Znaczenie kompetencji dla kariery zawodowej	Grupa odbiorców
Kompetencja umożliwi odpowiedzialne i dojrzałe zachowanie. Regulacja emocji pozwala na konstruktywne funkcjonowanie i współpracę w zespole zadaniowym.	Uczniowie klas 7–8 szkół podstawowych oraz uczniowie szkół ponadpodstawowych.
Cel główny	
Uczestnicy poznają sposoby regulowania własnej emocjonalności.	
Uczestnik wie	Uczestnik potrafi
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Co to jest regulacja emocji.</li> <li>– Jaką techniką można regulować emocje.</li> <li>– Po co regulować emocje.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Zatrzymać się w trakcie pobudzenia emocjonalnego.</li> <li>– Nazwać przeżywane emocje.</li> <li>– Dostosować emocje i reakcje do sytuacji.</li> </ul>
Czas trwania	
45 min	
Metody pracy	Materiały dydaktyczne
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Praca indywidualna</li> <li>– Praca w grupach</li> <li>– Dyskusja</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Kartki A4</li> <li>– Długopisy</li> <li>– Załącznik nr 8</li> <li>– Załącznik nr 9</li> </ul>
Przygotowanie sali	
Sala przystosowana do pracy w kręgu.	
Przebieg zajęć	
Treść/Opis	Czas
<p><b>Rozpoczęcie:</b></p> <p>Prowadzący zapoznaje uczestników z celem zajęć. Ich zasadniczym zadaniem jest przybliżenie znaczenia regulacji emocji (zarządzania emocjami), zwłaszcza tych silnych.</p> <p>Prowadzący inicjuje wstępną dyskusję na temat – „Jakie są największe trudności w dostosowaniu siły reakcji emocjonalnych do sytuacji?”.</p>	5 min

### Ćwiczenie 1: Kiedy emocje biorą nad nami górę

15 min

**Cel:** Uczeń identyfikuje sytuacje, w których reagował emocjonalnie w sposób nieadekwatny do okoliczności.

**Materiały dydaktyczne:** Kartki A4, długopisy lub ołówki, załącznik nr 8.

#### **Przebieg ćwiczenia:**

Prowadzący rozdaje uczniom wydrukowany załącznik nr 8 albo przekazuje czystą kartkę A4 z prośbą, żeby narysowali tabelę według wzoru zamieszczonego w załączniku nr 8. Każdy uczeń powinien mieć długopis lub ołówek.

Gdy uczniowie dysponują już kartką z tabelą, prowadzący prosi, żeby każdy przypomniał sobie bardzo emocjonujące doświadczenia (z domu, ze szkoły lub inne). Ważne, żeby były to sytuacje, w których zareagowali bardzo silnymi emocjami. Jednocześnie prowadzący informuje uczniów, że nie będą musieli dzielić się wynikami z innymi uczestnikami zajęć, chyba że sami zechcą to zrobić.

Kiedy uczniowie zapiszą w tabeli trzy różne sytuacje z życia, ich zadaniem jest określenie, w skali od 1 do 10, jak silne emocje wzbudziła każda z wymienionych sytuacji; wartości te należy wpisać do trzeciej kolumny tabeli (wliczając kolumnę z liczbą porządkową). Siła ta ma być pochodną ich reakcji (krzyk, wyzwiska, trzaskanie drzwiami itp.). Warto dodać, że 1 oznacza brak reakcji lub bardzo małą siłę przeżywanych emocji, a 10 – bardzo dużą siłę reakcji.

Następnie w tej samej skali i według tych samych zasad uczniowie wpisują liczbę od 1 do 10 w ostatniej kolumnie tabeli. Teraz starają się spojrzeć już z dystansem i oceniają tę samą (zapisaną) sytuację, ale już z perspektywy czasu.

Kolejnym zadaniem uczniów jest porównanie zapisanych wartości i ocena, czy się uległy one zmianie.

W kolejnym etapie prowadzący zachęca uczniów do dyskusji o wynikach ćwiczenia. Można wykorzystać poniższe pytania.

#### **Pytania podsumowujące/do dyskusji:**

- O czym świadczy fakt, że po czasie tę samą sytuację oceniają inaczej
  - z czego to wynika?
- Co powinni na przyszłość zmienić, żeby ta reakcja była bardziej adekwatna?
- O czym świadczy fakt, że po czasie tę samą sytuację oceniają tak samo?

#### **Podsumowanie:**

Istotą tego ćwiczenia jest uchwycenie faktu, że emocje potrafią zmienić percepcję i mocno wpływają na zachowanie, ale z drugiej strony, to my jesteśmy „panem” emocji, a nie jego „niewolnikiem”. To każdy z nas ma kierować emocjami, a nie one nami. We wcześniejszym ćwiczeniu uczniowie mogli zauważyć, jak czas zmienia nasze spojrzenie na emocje. Każdy z nas powinien dążyć do tego, żeby reakcja była na poziomie ocen z dystansu.

### Ćwiczenie 3: Sygnalizacja świetlna w zarządzaniu emocjami

20 min

**Cel:** Uczeń zna sposoby regulowania własnej emocjonalności.

#### **Materiały dydaktyczne:**

Załącznik nr 9, długopisy lub ołówki, flipchart lub tablica.

**Przebieg ćwiczenia:**

Prowadzący przedstawia kroki regulowania emocji zaprezentowane w załączniku nr 9. Można je wyświetlić lub zapisać na tablicy – najlepiej odpowiednimi kolorami – i wówczas uczniowie przepisują kroki z tablicy. Można też wydrukować załącznik nr 9 i przekazać wydruki wszystkim uczniom. Następnie prowadzący omawia poszczególne etapy, wskazując na kolory powiązane z sygnalizacją świetlną. Wskazuje jednocześnie znaczenie kolorów dla poszczególnych działań.

Kolejnym zadaniem każdego z uczniów jest wybranie jednej sytuacji z wypisanych we wcześniejszym ćwiczeniu i przepracowanie jej samodzielnie, wpisując w tabelę, co powinien zrobić na każdym etapie. Ten element służy refleksji i zatrzymaniu się na każdym kroku.

Następny etap polega na połączeniu uczniów w 2-osobowe zespoły (w tym przypadku dobrze byłoby, żeby sami dobrali się w pary – tworząc bezpieczne dla nich zespoły). Każdy z uczniów ćwiczy kroki reagowania w sytuacji symulowanej z osobą z pary. Potem uczniowie zamieniają się rolami – teraz druga osoba ćwiczy reagowanie według zaprezentowanych kroków.

W przypadku klasy oporującej warto, żeby prowadzący zamodelował na początku reagowanie na trudną emocjonalnie sytuację według przytoczonych kroków. Jako partnera może zaprosić jednego z uczniów – najlepiej chętnego.

---

**Zakończenie:**

5 min

Na zakończenie prowadzący prosi, aby każdy uczeń podzielił się refleksją, czego nauczył się na lekcji.

---

**Łączny czas 45 min**

### **5.3. Umiejętność pracy w zespole**

#### **Lista scenariuszy zajęć do tematu:**

<b>Zajęcia 1 – „1+1 = 3”: odkryj efekt synergii grupy</b>	<b>74</b>
<b>Zajęcia 2 – Tajemnice efektywnej współpracy</b>	<b>76</b>
<b>Zajęcia 3 – Budujemy zespół oparty na zaufaniu</b>	<b>80</b>
<b>Zajęcia 4 – Wieża sukcesu: o sztuce współpracy i komunikacji w zespole</b>	<b>83</b>

## Zajęcia 1 – „1+1 = 3”: odkryj efekt synergii grupy

### Pojęcia istotne dla tematyki zajęć

#### Zespół/grupa działania

Stanowi zbiór dwóch lub więcej osób, między którymi istnieje bezpośrednia interakcja. Osoby te muszą mieć świadomość swojej przynależności do grupy, która różni się od innych grup (tożsamość grupowa). Osoby te mają jakiś wspólny cel, posiadają wspólne normy oraz tworzą strukturę. Mogą przybierać postać grup formalnych i nieformalnych.

#### Synergia w zespole

Współdziałanie różnych członków zespołu prowadzi do osiągnięcia wyniku, który przekracza sumę wyników, jakie mogłyby zostać osiągnięte przez członków zespołu działających indywidualnie.

Kompetencja Rozwijana na zajęciach	Wskaźniki rozwoju kompetencji
Kompetencje społeczne. Wiedza na temat tego, czym jest grupa oraz rozumienie, jakie znaczenie ma umiejętność pracy w zespole.	Uczeń zna definicję grupy oraz potrafi wymienić zalety oraz trudności pracy w grupie.

Znaczenie kompetencji dla kariery zawodowej	Grupa odbiorców
Umiejętność pracy w grupie umożliwia realizację złożonych projektów, które przekraczają możliwości jednej osoby (synergia). Jest to kluczowy czynnik sukcesu w środowisku pracy opartym na projektach i interdyscyplinarnych zespołach.	Uczniowie klas 7–8 szkół podstawowych oraz uczniowie szkół ponadpodstawowych.

Cel główny
Uczestnicy zrozumieją istotę grupy oraz jej znaczenia i korzyści płynących z pracy zespołowej.

Uczestnik wie	Uczestnik potrafi
<ul style="list-style-type: none"><li>– Jaka jest definicja grupy.</li><li>– Jakie są korzyści pracy grupowej.</li><li>– Jakie są trudności pracy grupowej.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>– Aktywnie uczestniczyć w dyskusji grupowej.</li><li>– Wyjaśnić różnicę pomiędzy pracą indywidualną a pracą grupową.</li></ul>

Czas trwania
45 min

Metody pracy	Materiały dydaktyczne
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Burza mózgów</li> <li>– Dyskusja</li> <li>– Praca indywidualna</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Załącznik nr 7</li> <li>– Tablica multimedialna lub projektor, lub telewizor</li> <li>– Dostęp do internetu</li> <li>– Komputer</li> <li>– Kartki</li> <li>– Długopisy lub ołówki</li> </ul>

### Przygotowanie sali

Brak specjalnych wymagań w tym zakresie.

### Przebieg zajęć

Treść/Opis	Czas
<p><b>Rozpoczęcie:</b> Prowadzący rozpoczyna od wprowadzenia uczniów w tematykę zajęć, która będzie dotyczyła znaczenia grupy.</p>	5 min

<b>Dyskusja: Po co jest grupa?</b>	15 min
------------------------------------	--------

**Cel:** Uczeń zna definicję grupy oraz jej znaczenie.

**Materiały dydaktyczne:** Tablica multimedialna lub projektor, lub telewizor, dostęp do internetu, komputer, załącznik nr 7.

**Przebieg ćwiczenia:**

Prowadzący wchodzi na stronę internetową: [www.mentimeter.com](http://www.mentimeter.com) i przygotowuje prezentację w postaci slajdu z pytaniem – „Po co Ci grupa?” (Dla osób, które pierwszy raz będą korzystać z tego rozwiązania internetowego przygotowano szczegółowy instruktaż zawarty w załączniku nr 7). Uczniowie podają trzy hasłowe odpowiedzi, które wyświetlają się na ekranie.

**Pytania podsumowujące/do dyskusji:**

- Jakie są najważniejsze zalety grupy?
- Jakie są korzyści z bycia w grupie?
- Jakie trudności mogą pojawiać się w grupie?
- Czy widzicie na ekranie jakieś słowa, które całkowicie się wykluczają?  
Jak myślicie, jak to wpływa na funkcjonowanie grupy?
- W kontekście szkoły lub pracy – czy bycie w grupie ułatwia, czy utrudnia realizację zadań? Od czego to zależy?
- Na podstawie tych wszystkich haseł – jak moglibyśmy teraz wspólnie stworzyć pierwszą, roboczą definicję grupy? (Prowadzący notuje elementy na tablicy).
- Czy Wy jesteście grupą? Czy jest coś – a jeśli tak, to co to jest – czego Wam brakuje, by się nią stać?

**Podsumowanie:**

Jako podsumowanie prowadzący przytacza definicję grupy.

## Ćwiczenie 1: Synergia grupy

20 min

**Cel:** Uczeń wie, jakie znaczenie i korzyści ma grupa.

**Materiały dydaktyczne:** Kartki, długopisy lub ołówki.

### Przebieg ćwiczenia:

Zadaniem uczniów jest samodzielne wypisanie jak najwięcej sposobów wykorzystania plastikowej butelki. Mają na to jedną minutę. Po upływie tego czasu prowadzący pyta, ile kto wypisał sposobów. Następnie chętny uczeń zapisuje na tablicy wszystkie możliwości, które należy zliczyć.

### Pytania podsumowujące/do dyskusji:

- Jaka jest różnica między Waszym indywidualnym wynikiem (najlepszym wynikiem indywidualnym w klasie) a wspólnym wynikiem całej grupy? Dlaczego nikt w pojedynkę nie osiągnął wyniku bliskiego temu grupowemu? (Koncentracja na liczbach).
- Czy w ogólnym spisie na tablicy pojawiły się pomysły, o których nawet nie pomyśleliście w czasie pracy indywidualnej? Co sprawiło, że te pomysły się pojawiły – czy to był moment, gdy ktoś inny podał swój pomysł?
- Czy myślicie, że Wasze różne doświadczenia (np. sport, technika, gotowanie) wpłynęły na rodzaje pomysłów? Dlaczego różnorodność perspektyw jest tak ważna dla grupy?

### Podsumowanie:

Łatwo zauważyć, że pracując jako grupa, mamy znacznie więcej pomysłów na wykorzystanie butelki. Często bywa też tak, że na tablicy pojawią się sposoby, których nikt indywidualnie nie zapisał na kartce. Dzieje się tak dlatego, że w grupie często bywamy dla siebie inspiracją. Różne punkty widzenia i różne zasoby poszczególnych osób powodują, że jako zespół możemy zziałać dużo więcej i więcej osiągnąć.

### Zakończenie:

Każdy uczeń wymienia dla niego najważniejszą zaletę bycia w grupie.

5 min

łączy czas 45 min

## Zajęcia 2 – Tajemnice efektywnej współpracy

### Pojęcia istotne dla tematyki zajęć

#### Integracja

Proces budowania pozytywnych relacji i współpracy między członkami zespołu w celu zwiększenia ich zaangażowania, efektywności i satysfakcji ze wspólnej pracy. Realizowany jest poprzez wzajemne poznawanie się, budowanie bliskości interpersonalnej i pozytywnego klimatu emocjonalnego.

#### Kompetencje społeczne

Związane są ze sferą kontaktów z innymi ludźmi zaangażowanymi w realizację zadań wynikających z wykonywanej pracy. Charakteryzuje je łatwość nawiązywania i utrzymywania kontaktów, empatia,

zdolność do współpracy w dążeniu do wspólnych celów, umiejętności przewyższania różnic w poglądach i interesach oraz rozwiązywanie konfliktów (Delamare Le Deist, Winterton, 2005).

### Spółeczno-emocjonalne uczenie się

Proces nauczania i rozwijania umiejętności potrzebnych do radzenia sobie z emocjami, budowania zdrowych relacji, zdobywania samoświadomości, rozwiązywania problemów i podejmowania odpowiedzialnych wyborów. Kluczowe komponenty obejmują: samoświadomość, świadomość społeczną, zarządzanie sobą, umiejętności interpersonalne, odpowiedzialne podejmowanie decyzji (CASEL, 2020).

Kompetencja Rozwijana na zajęciach	Wskaźniki rozwoju kompetencji
Kompetencje społeczne. Spółeczno-emocjonalne uczenie się. Budowanie relacji interpersonalnych.	Uczestnicy znają podstawowe informacje na temat pozostałych osób oraz potrafią wymienić cechy wspólne oraz wyróżniające ich na tle grupy.

Znaczenie kompetencji dla kariery zawodowej	Grupa odbiorców
Umiejętność budowania pozytywnych relacji interpersonalnych jest fundamentem sukcesu w każdym środowisku pracy. Sprzyja budowaniu zespołów, w których panuje pozytywna atmosfera. Zauważenie cech wspólnych stanowi fundament zespołu, zaś różnic zwiększa innowacyjność.	Uczniowie klas 7–8 szkół podstawowych oraz uczniowie szkół ponadpodstawowych.

Cel główny
Uczestnicy przełamują początkowe bariery oraz poznają się przez uzyskanie podstawowych informacji na swój temat.

Uczestnik wie	Uczestnik potrafi
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Budowanie bliskich relacji wymaga przełamania początkowych barier.</li> <li>– Praca zespołowa to proces, który oparty jest na wzajemnym poznawaniu się.</li> <li>– Jakie jest znaczenie identyfikacji zarówno cech wspólnych, jak i cech wyróżniających poszczególnych osób w zespole.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Wymienić podstawowe informacje o innych.</li> <li>– Komunikować się z innymi uczestnikami, by uzyskać o nich informacje.</li> <li>– Wymienić cechy wspólne dla zespołu, które stanowią fundament w grupie.</li> <li>– Ocenic, jak cechy wspólne oraz różnorodność w grupie mogą wpłynąć na efektywną współpracę i osiągnięcie celów.</li> </ul>

Czas trwania
--------------

45 min

## Metody pracy

- Zabawa edukacyjna
- Praca grupowa
- Autoprezentacja w zespole zadaniowym
- Dyskusja

## Materiały dydaktyczne

- Krzesła
- Papier do flipcharta
- Markery lub kredki
- Załącznik nr 10

## Przygotowanie sali

Na środku sali krzesła ustawione w kręgu – należy zadbać o wygodne miejsce do pracy w zespołach.

## Przebieg zajęć

### Treść/Opis

### Czas

#### Rozpoczęcie:

Prowadzący przedstawia temat zajęć, jakim są istotne elementy potrzebne do zbudowania relacji w grupie: przełamanie barier fizycznych, podstawowe informacje o innych oraz to, co jest wspólne/to, co łączy.

5 min

#### Ćwiczenie 1: Wszyscy ci, którzy...

10 min

**Cel:** Uczniowie zdobędą podstawowe informacje o sobie. Uczniowie przełamają barierę fizyczną.

**Materiały dydaktyczne:** Krzesła.

#### Przebieg ćwiczenia:

Prowadzący zabiera jedno krzesło z kręgu. Osoba, którą pozbawiono krzesła, staje na środku sali i mówi: „Niech wstaną wszyscy ci, którzy...” – i nawiązuje na przykład do zainteresowań, ulubionych rzeczy, cech charakteru (np. „niech wstaną wszyscy ci, którzy lubią wakacje”). Osoby, których dotyczy dane stwierdzenie wstają i zmieniają miejsce siedzenia (ważne: nie można usiąść na tym samym krześle). Osoba, dla której zabrakło wolnego krzesła, wymyśla kolejną rzecz.

#### Pytania podsumowujące/do dyskusji:

- Czy zaskoczyły Was jakieś odpowiedzi kolegów/koleżanek? Jakież?
- Czego dowiedzieliście się o innych?
- W jaki sposób wiedza o czyichś zainteresowaniach lub cechach (np. „lubię wstawać rano”, „jestem nieśmiały”) może pomóc nam we wspólnej pracy lub nauce?

#### Podsumowanie:

Wstając i zmieniając miejsca, zderzając się ze sobą, przy „walce” o wolne krzesło, wszyscy fizycznie zaangażowaliśmy się w budowanie relacji. To symboliczne przełamanie bariery fizycznej i psychicznej, które sprzyja otwartej komunikacji w przyszłości. Warto pamiętać o tych drobnych odkryciach. Wiedząc, co ktoś lubi, co go bawi lub interesuje, łatwiej nam będzie go wesprzeć, wciągnąć do współpracy, a nawet rozwiązywać ewentualne konflikty.

## Ćwiczenie 2: Kwiat zespołu

20 min

**Cel:** Uczeń potrafi zidentyfikować cechy wspólne z grupą oraz cechy wyróżniające. Uczeń zna znaczenie cech wspólnych oraz wyróżniających dla pracy zespołu.

**Materiały dydaktyczne:** Papier do flipcharta, kolorowe markery lub kredki, załącznik nr 10.

### Przebieg ćwiczenia:

Prowadzący dzieli uczniów na 5–6-osobowe zespoły (najlepiej, aby uczniowie pracowali z osobami, z którymi na co dzień nie współpracują). Każda grupa otrzymuje jeden arkusz papieru oraz markery lub kredki i rysuje kwiat, który ma tyle płatków, ile osób liczy grupa. Każdy płatek należy podpisać imieniem jednego uczestnika grupy (przykładowy wzór kwiatu stanowi załącznik nr 10). Zadaniem uczniów jest wpisanie w środku kwiatu cechy, które są wspólne dla nich wszystkich, zaś na płatkach cechy, które są indywidualne dla osoby, do której należy płatek – takie, których nie mają pozostali członkowie grupy. Na koniec każda grupa prezentuje swój kwiat.

### Pytania podsumowujące/do dyskusji:

- Co w tym ćwiczeniu było dla Was łatwe, a co sprawiło trudność?
- Czy łatwiej było Wam znaleźć cechy, które są wspólne czy jednak te, które wyróżniają Was na tle grupy?
- W jaki sposób wspólne cechy pomagają być w grupie i osiągać cele?
- Gdybyście mieli do wykonania trudne zadanie, co byłoby ważniejsze dla jego sukcesu: Wasze cechy wspólne (jednoczące) czy Wasze indywidualne różnice (uzupełniające się)? Dlaczego?

### Podsumowanie:

Wbrew temu, co zazwyczaj się wydaje, to o wiele więcej rzeczy łączy nas z pozostałymi członkami grupy niż wyróżnia na jej tle. W środku kwiatu umieszczone zostały cechy, które są jak wspólna kotwica. To ona daje nam poczucie bezpieczeństwa i wspólny kierunek. Bez wspólnego gruntu, swego rodzaju fundamentu, grupa łatwo się rozpada. Na płatkach zapisane jest to, co wyróżnia. I to jest wielka siła grupy. Pracujący zespół nie potrzebuje pięciu osób, które są identyczne. Potrzebuje kogoś, kto jest kreatywny, kogoś, kto jest dokładny, kogoś, kto potrafi negocjować i kogoś, kto jest ekspertem w danej dziedzinie. Różnice pozwalają się uzupełniać. Każdy może wnieść coś niepowtarzalnego i wyjątkowego do grupy, zespołu oraz stać się inspiracją dla innych.

### Zakończenie:

Budowanie relacji w grupie to ciągły proces. Ważne w nim jest bycie otwartym na poznawanie siebie nawzajem, wiedza i docenianie tego, co łączy, a także wiedza i korzystanie z indywidualnych talentów i predyspozycji członków zespołu. Warto też poprosić uczniów o podzielenie się najważniejszą rzeczą, którą wynoszą z zajęć.

10 min

Łączny czas 45 min

## Zajęcia 3 – BUDUJEMY ZESPÓŁ OPARTY NA ZAUFANIU

### Pojęcia istotne dla tematyki zajęć

#### Zaufanie w zespole

W kontekście grupowym to poczucie wiary w uczciwość, niezawodność, kompetencje i życzliwość innych członków, które są kluczowe dla poczucia bezpieczeństwa, otwartej komunikacji i efektywnej współpracy. Zaufanie to gotowość do zrezygnowania z kontrolowania drugiej osoby, ponieważ można na nią liczyć.

#### Grupowe rozwiązywanie problemów

Koordinacja wysiłków i zasobów (wiedzy, umiejętności) przez członków grupy, dążąca do osiągnięcia wspólnego celu lub przezwyciężenia przeszkód. Wymaga komunikacji, koordynacji, negocjacji oraz otwartości na różne strategie działania.

Kompetencja Rozwijana na zajęciach	Wskaźniki rozwoju kompetencji
Umiejętność budowania relacji opartych na zaufaniu. Umiejętność grupowego rozwiązywania problemów. Motywacja.	Uczestnik wie, co jest mu potrzebne do zbudowania relacji opartych na zaufaniu oraz zna potrzeby innych w tym zakresie. Uczestnik jest zmotywowany do podejmowania wyzwań i z zaangażowaniem podchodzi do rozwiązywania grupowych problemów.

Znaczenie kompetencji dla kariery zawodowej	Grupa odbiorców
Zaufanie jest fundamentem każdej efektywnej współpracy. Umiejętność angażowania się w rozwiązywanie złożonych, z pozoru niemożliwych, problemów grupowych demonstruje odporność, elastyczność i motywację, które są cenione na każdym stanowisku.	Uczniowie klas 7–8 szkół podstawowych oraz uczniowie szkół ponadpodstawowych.

Cel główny
Zbudowanie poczucia bezpieczeństwa w grupie poprzez doświadczenie znaczenia zaufania i odpowiedzialności. Wzmocnienie motywacji do wspólnego i wytrwałego rozwiązywania trudnych problemów.

Uczestnik wie	Uczestnik potrafi
<ul style="list-style-type: none"><li>– Jakie jest znaczenie zaufania dla budowania bliskich relacji i poczucia bezpieczeństwa w grupie.</li><li>– Każdy członek zespołu jest niezbędny do rozwiązania złożonego problemu.</li><li>– Problemy są możliwe do rozwiązania dzięki współpracy, komunikacji i wytrwałości.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>– Wytrwale dążyć do realizacji grupowych celów.</li><li>– Motywować siebie i innych.</li><li>– Sprawnie komunikować się z innymi członkami zespołu.</li></ul>

### Czas trwania

45 min

### Metody pracy

- Gra edukacyjna oparta na doświadczeniu
- Praca w grupach
- Dyskusja

### Materiały dydaktyczne

– brak

### Przygotowanie sali

Należy zadbać o wolną przestrzeń do swobodnego chodzenia.

### Przebieg zajęć

#### Treść/Opis

#### Czas

#### Rozpoczęcie:

5 min

Wprowadzenie do tematu zajęć, które będą dotyczyły budowania zaufania w grupie niezbędnego do efektywnej współpracy.

### Ćwiczenie 1: Zgaszone światła

20 min

**Cel:** Zbudowanie zaufania w grupie jako niezbędnego elementu przełamania lęku pracy w grupie.

**Materiały dydaktyczne:** brak

#### Przebieg ćwiczenia:

Prowadzący prosi, by uczniowie dobrali się w pary. Najlepiej w takie, gdzie osoby znają się w mniejszym stopniu. Jedna osoba zamyka oczy (jest „samochodzikiem”), a druga osoba (jest „kierowcą”), stając za nią i kładąc jej ręce na ramionach, ma za zadanie ją prowadzić (za pomocą słów lub odpowiednio naciskając rękoma na ramiona osoby prowadzonej), Uczestnicy mogą chodzić po całej przestrzeni sali. Po pięciu minutach role się odwracają.

**UWAGA:** Ważne, aby prowadzący obserwował to, co dzieje się w ćwiczeniu (jak reagują „samochodziki” – jak silnie mają zamknięte oczy, jak trzymają ręce; jak zachowują się „kierowcy” – czy omijają przeszkody, czy w nie wchodzą, czy przekazują instrukcje i w jaki sposób to robią).

#### Pytania podsumowujące/do dyskusji:

- Co czuliście, będąc „samochodzikiem”, a co będąc „kierowcą”?
- W której roli – „kierowcy” czy „samochodzika” – czuliście się bezpieczniej/lepiej?
- Co sprawiło, że czuliście się bezpiecznie/nie czuliście się bezpiecznie w tym ćwiczeniu?
- Kiedy zaufaliście osobie, która Was prowadziła?
- Co jest potrzebne, aby komuś zaufać?

**Podsumowanie:**

Zaufanie jest niezbędne do tego, aby nawiązać i utrzymać bliskie relacje z innymi osobami. Zaufanie jest kluczowym elementem do budowania poczucia bezpieczeństwa w zespole oraz przełamywania lęku przed pracą w grupie. Zaufanie jednak łatwo stracić lub nadużyć, ale ciężko je odbudować. Ta zabawa daje pozorne poczucie kontroli nad drugim człowiekiem. Kiedy to wykorzystujemy, wskazuje to na naszą niedojrzałość.

**Ćwiczenie 2: Węzeł gordyjski**

15 min

**Cel:** Doświadczenie współpracy, wzmocnienie motywacji grupy do rozwiązywania problemów.

**Materiały dydaktyczne:** brak

**Przebieg ćwiczenia:**

Prowadzący prosi uczestników, aby stanęli w kole. Uczestnicy powinni zamknąć oczy, wyprostować ręce i złapać czyjeś dwie dłonie (ważne, żeby swoją lewą ręką złapać czyjąś prawą rękę i swoją prawą czyjąś lewą – w przeciwnym wypadku może powstać kilka niezależnie trzymających się grup). Teraz uczestnicy powinni otworzyć oczy. Grupa wytworzyła w ten sposób „węzeł”. Zadaniem grupy jest „rozwiązać” powstałe węzły, ciągle trzymając się za ręce.

**Pytania podsumowujące/do dyskusji:**

- Jak się czuliście, kiedy próbowaliście rozwiązać „węzeł”?
- Czy były momenty, kiedy chcieliście zrezygnować?
- Co pomogło dokończyć zadanie?
- Czy w życiu się zdarza się tak, że są trudne rzeczy, które wydają się nie do rozwiązania?
- Co Was motywuje do działania mimo trudności?

**Podsumowanie:**

W grupie każdy jest ważny. Jeśli wszyscy są razem, mają wspólny cel (a to właściwość grupy) i współpracują, to można rozwiązać najtrudniejsze zadanie i sprostać najtrudniejszym problemom. Każda osoba, każda dłoń w tym węźle były ważne. Jeśli jeden uczestnik przestawał współpracować, blokował on postęp całej grupy. W grupie każdy jest ważny; jeśli wszyscy są razem i współpracują, można rozwiązać najtrudniejsze zadanie. Sukces nie polegał na sile, lecz na precyzyjnej komunikacji, koordynacji i cierpliwości w wypróbowywaniu różnych strategii. Nawet jeśli początkowy plan nie działał, grupa musiała się szybko przestawić, by osiągnąć cel.

**Zakończenie:**

5 min

Uczestnicy dzielą się tym, co zapamiętali z zajęć.

**Łączny czas 45 min**

## Zajęcia 4 – Wieża sukcesu: o sztuce współpracy i komunikacji w zespole

### Pojęcia istotne dla tematyki zajęć

#### Współpraca

Proces, w którym dwie lub więcej stron (jednostek, grup, organizacji) podejmuje wspólne, skoordynowane działania i wymienia zasoby (wiedzę, umiejętności, wysiłek), aby osiągnąć wspólny, wcześniej ustalony cel lub cel zbieżny. To sytuacja, kiedy jednostka osiągnie swój cel tylko wtedy, gdy pozostali członkowie zespołu osiągną swoje.

#### Role grupowe

Role grupowe to zbiór oczekiwanych wzorców zachowań, postaw i działań, jakie są przypisywane poszczególnym członkom grupy przez samą grupę lub przez nich samych, w celu zaspokojenia potrzeb zespołu i umożliwienia mu realizacji zadań.

Role te są dynamiczne, wzajemnie powiązane i pełnią określone funkcje dla funkcjonowania grupy. Uczestnik, przyjmując określoną rolę, wpływa na interakcje w zespole oraz na ogólną efektywność pracy.

#### Komunikacja

Przekazywanie informacji, zakładające istnienie co najmniej jednego „nadawcy” oraz jednego bądź wielu „adresatów” (odbiorców) informacji. Jest to wymiana symboli językowych umożliwiająca porozumiewanie się. Podmiot kodujący nie ogranicza się jedynie do językowego aspektu przekazywania informacji, lecz własne rozumienie przekazywanego sensu uzupełnia o konteksty społeczne, intencje i kwestie związane z reprezentacją własnych interesów.

Komunikowanie interpersonalne to podejmowana w określonym kontekście wymiana werbalnych, wokalnych i niewerbalnych sygnałów (symboli) w celu osiągnięcia lepszego poziomu współdziałania (Nęcki, 2000).

Kompetencja Rozwijana na zajęciach	Wskaźniki rozwoju kompetencji
Umiejętność współpracy w zespole.	Uczestnik aktywnie bierze udział w realizacji zadania. Samodzielnie podejmuje rolę lub akceptuje przydzieloną. Skutecznie komunikuje swoje pomysły i potrzeby.

Znaczenie kompetencji dla kariery zawodowej	Grupa odbiorców
We współczesnym środowisku pracy większość projektów realizowana jest przez zespoły. Umiejętność pracy zespołowej zwiększa wydajność, innowacyjność i pozwala na osiągnięcie celów, które przekraczają możliwości pojedynczych osób.	Uczniowie klas 7–8 szkół podstawowych oraz uczniowie szkół ponadpodstawowych.

CEL GŁÓWNY
Uczestnik potrafi współpracować z innymi na rzecz realizacji wspólnego celu.

Uczestnik wie	Uczestnik potrafi
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Jakie jest znaczenie jasnego podziału ról i zadań dla efektywnej pracy w grupie.</li> <li>– Zaangażowanie każdego członka grupy jest kluczowe dla motywacji i końcowego wyniku.</li> <li>– Jakie jest znaczenie jasnych i zrozumiałych komunikatów dla rozwiązywania problemów.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Dzielić się rolami i zadaniami.</li> <li>– Dzielić się swoimi pomysłami oraz przyjmować pomysły innych.</li> <li>– Współpracować z pozostałymi członkami zespołu.</li> </ul>

Czas trwania
45 min

Metody pracy	Materiały dydaktyczne
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Zabawa edukacyjna</li> <li>– Praca grupowa</li> <li>– Dyskusja</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Plastikowe słomki</li> <li>– Taśma klejąca</li> <li>– Nożyczki</li> <li>– Stoper</li> <li>– Metrówka</li> </ul>

Przygotowanie sali
Należy zadbać o komfortowe miejsce do pracy zespołowej, np. przez połączenie 2 ławek dla każdej grupy.

## PRZEBIEG ZAJĘĆ

Treść/Opis	Czas
<b>Rozpoczęcie:</b> Prowadzący przedstawia cel zajęć, jakim jest umiejętność współpracy oraz znaczenie dobrej komunikacji dla osiągnięcia sukcesów zespołowych.	5 min

<b>Ćwiczenie 1: Wieża ze słomek</b>	35 min
-------------------------------------	--------

**Cel:** Doświadczenie efektywnej współpracy. Uczniowie potrafią planować zadania, podzielić się zadaniami oraz zarządzać ograniczonymi zasobami.

**Materiały dydaktyczne:** Plastikowe słomki (po ok. 100 sztuk dla każdego zespołu), taśma klejąca (po jednej dla każdego zespołu), nożyczki, stoper, metrówka.

**Przebieg ćwiczenia:**

Prowadzący dzieli grupę na 4–5-osobowe zespoły (najlepiej przy pomocy odliczania lub losowania numeru grupy, żeby uczniowie mieli okazję do pracy z innymi osobami niż zazwyczaj). Każda grupa otrzymuje słomki, taśmę klejącą oraz nożyczki. Zadaniem uczniów jest zbudowanie wieży przy użyciu dostępnych materiałów. Zwycięża zespół, który zbuduje najwyższą wieżę, która wytrzyma w pozycji pionowej co najmniej przez 20 sekund.

**Pytania podsumowujące/do dyskusji:**

- Jaki był Wasz pierwotny plan? Czy trzymaliście się go, czy musieliście go zmieniać?
- Jak wyglądał podział ról w Waszej grupie? Czy role zostały przydzielone, czy naturalnie się wykształciły? Kto był „architektem”, kto „wykonawcą”, a kto „zarządcą zasobów”?
- Jak radziliście sobie z różnicą zdań lub konfliktem? Czy wszystkie pomysły zostały wysłuchane?
- Czy były momenty, kiedy chcieliście się wycofać lub zrezygnować? Co Was zmotywowało do dokończenia budowy?
- Co działo się z pracą całego zespołu, Waszą motywacją, kiedy ktoś zrezygnował lub nie angażował się w realizację zadania?

**Podsumowanie:**

W zespole potrzebna jest ciągła komunikacja i gotowość do zmiany (elastyczność). Niestabilność wieży to informacja zwrotna, którą zespół musi szybko wykorzystać, zamiast obwiniać się wzajemnie. Niezmiernie istotne jest zaangażowanie każdego członka. Rezygnacja lub brak wkładu jednej osoby ma istotny wpływ na motywację i pracę całego zespołu. To otwartość na pomysły innych i poczucie wspólnej odpowiedzialności motywują nas do wytrwania w trudnych momentach. Przyjemniej i bardziej efektywnie pracuje się w grupie, gdy wie się, że każdy jest ważny, a indywidualny wysiłek jest doceniany i wpływa na końcowy wynik. Skuteczna praca w zespole to nie tylko suma indywidualnych talentów. To proces, w którym dzięki zaufaniu, jasnej komunikacji i wspólnemu celowi potrafimy przekształcić ograniczone zasoby w stabilną, wysoką konstrukcję – czyli osiągnąć wyniki, które byłyby niemożliwe dla pojedynczej osoby.

**Zakończenie:**

5 min

Uczestnicy dzielą się jedną refleksją, co było dla nich najważniejsze w trakcie zajęć.

**Łączny czas 45 min**

## 5.4. Motywowanie do nauki i pracy

### Lista scenariuszy zajęć do tematu:

Zajęcia 1 – Co sprawiło, że Sławosz Uznański-Wiśniewski osiągnął sukces?	87
Zajęcia 2 – Od marzeń do działania (cz. 1)	89
Zajęcia 3 – Od marzeń do działania (cz. 2)	91
Zajęcia 4 – Od marzeń do działania (cz. 3)	94
Zajęcia 5 – Nagradzana jest wytrwałość	97

## Zajęcia 1 – Co sprawiło, że Sławosz Uznański-Wiśniewski osiągnął sukces?

### Pojęcia istotne dla tematyki zajęć

#### Motywacja

To coś, co pobudza do działania i nadaje mu kierunek, skoro już raz zostało wzbudzone. Istnieją dwa główne aspekty motywacyjnego zachowania: aspekt pobudzania (źródła energii) i aspekt kierunku działania (Hilgard, za: Kozłowski, 2010).

#### Ciekawość poznawcza

To poznawczy mechanizm motywacyjny, który opiera się na preferencji nowości i ma dwojakie znaczenie:

- znaczenie sytuacyjne – ciekawość to reakcja na zmianę,
- znaczenie dyspozycyjne – gotowość reagowania na wszelkie zmiany i innowacje.

Ciekawość poznawcza sprzyja osiągnięciom intelektualnym i jest często silniejszym motywem działania niż wiele bardziej podstawowych potrzeb.

Kompetencja Rozwijana na zajęciach	Wskaźniki rozwoju kompetencji
Identyfikowanie kluczowych motywów ważnych do osiągnięcia.	Uczeń potrafi zdefiniować elementy budujące motywację.

Znaczenie kompetencji dla kariery zawodowej	GRUPA ODBIORCÓW
Umiejętność zarządzania swoją motywacją jest kluczem do kariery zawodowej.	Uczniowie klas 7–8 szkół podstawowych oraz uczniowie szkół ponadpodstawowych.

Cel główny
Zidentyfikowanie kluczowych motywów, które pomagają osiągnąć sukces.

Uczestnik wie	Uczestnik potrafi
<ul style="list-style-type: none"><li>– Co sprawia, że mamy motywację.</li><li>– Co pozwala podtrzymać zaangażowanie w działanie.</li><li>– Jak dbać o swój rozwój.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>– Zidentyfikować swoje najważniejsze mechanizmy motywowania się.</li><li>– Rozszerzyć repertuar swoich motywów.</li><li>– Wymienić kompetencje sprzyjające sukcesowi zawodowemu.</li></ul>

Czas trwania
45 min

Metody pracy	Materiały dydaktyczne
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Praca indywidualna</li> <li>– Dyskusja</li> <li>– Burza mózgów</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Projektor i ekran lub tablica multimedialna</li> <li>– Komputer</li> <li>– Dostęp do internetu</li> </ul>

### Przygotowanie sali

Brak specjalnych wymagań w tym zakresie.

### Przebieg zajęć

Treść/Opis	Czas
<p><b>Rozpoczęcie:</b></p> <p>Zajęcia warto rozpocząć od dyskusji na temat osób, które osiągnęły sukces zawodowy oraz popularność w Polsce i na świecie. Jeśli uczniowie nie wymienią osoby Sławosza Uznańskiego-Wiśniewskiego, prowadzący podpowiada tę postać i prowadzi dyskusję w kierunku – co świadczy o jego sukcesie? Pyta też uczniów, czy chcieliby też osiągnąć taki sukces.</p>	5 min
<p><b>Ćwiczenie 1:</b> Cechy Sławosza Uznańskiego-Wiśniewskiego, które pozwoliły mu osiągnąć sukces</p>	35 min

**Cel:** Zidentyfikowanie kluczowych kompetencji, które pomagają osiągnąć sukces.

**Materiały dydaktyczne:** Dostęp do internetu i platformy YouTube, telewizor i projektor lub tablica multimedialna, komputer.

**Przebieg ćwiczenia:**

Prowadzący zapowiada uczniom, że zaprezentuje fragment filmu – wywiadu z udziałem Sławosza Uznańskiego-Wiśniewskiego, polskiego kosmonauty i naukowca. Ich zadaniem, w trakcie oglądania filmu, będzie zanotowanie jego cech, które pomogły mu osiągnąć sukces w postaci lotu w kosmos, na orbitę Ziemi.

Prowadzący prezentuje **pierwsze 11 minut** filmu dostępnego na platformie YouTube pt. „Sławosz Uznański-Wiśniewski dla uczniów”. Film dostępny jest pod linkiem: [https://www.youtube.com/watch?v=Q0\\_xRFriwjo](https://www.youtube.com/watch?v=Q0_xRFriwjo)

Po zakończeniu emisji fragmentu filmu prowadzący prosi uczniów o prezentację tego, co zanotowali, a co ich zdaniem było kluczowe dla osiągnięcia sukcesu przez bohatera wywiadu.

Prowadzący na tablicy zapisuje najważniejsze cechy, które dostrzegli uczniowie. Następnie w formie pytań i dyskusji dopowiada, a następnie zapisuje na tablicy te, które przeoczyli.

**Pytania podsumowujące/do dyskusji:**

- Które z cech, które pomogły Sławoszowi w karierze, możecie wykorzystać?
- Do jakich słabości przyznał się Sławosz i w jaki sposób sobie z nimi radził?
- W jakim obszarze swojego życia chcecie zastosować cechy, które pomogły Sławoszowi?

**Podsumowanie:**

Jako podsumowanie warto jeszcze raz wymienić motywatory i warunki sukcesu, które pojawiły się w fragmencie filmu:

- ciekawość,
- pracowitość,
- koncentracja na problemie, który należy rozwiązać,
- zaangażowanie itp.

Warto też przytoczyć powiedzenie, że nawet najdłuższa droga zaczyna się od pierwszego kroku, a oni (uczniowie) w tym momencie mogą zdecydować – czy go zrobią, czy też odłożą w odległą i nieznaną przyszłość.

**Zakończenie:**

5 min

Każdy uczeń dzieli się refleksją, gdzie może wykorzystać wiedzę, którą nabył.

**Łączny czas 45 min**

## Zajęcia 2 – Od marzeń do działania (cz. 1)

### Pojęcia istotne dla tematyki zajęć

#### Motywacja

To coś, co pobudza do działania i nadaje mu kierunek, skoro już raz zostało wzbudzone. Istnieją dwa główne aspekty motywacyjnego zachowania: aspekt pobudzania (źródła energii) i aspekt kierunku działania (Hilgard, za: Kozłowski, 2010).

#### Aspiracje

To sądy na temat wyniku upragnionego lub pożądanego, opartego na działaniach własnych.

Najczęściej (tak jak marzenia i fantazje) uruchamiają motywację, gdy dotyczą sytuacji sprawnościowych, w których wynik zależy od wykonania określonych działań przez podmiot lub wyobrażenia zostaną przekształcone w cele działania.

Kompetencja Rozwijana na zajęciach	Wskaźniki rozwoju kompetencji
Kompetencje osobiste. Kompetencje społeczno-emocjonalne. Planowanie przyszłości.	Uczeń potrafi zdefiniować swoje ogólne życiowe cele.
Znaczenie kompetencji dla kariery zawodowej	Grupa odbiorców
Umiejętność rozszerzenia perspektywy czasowej zwiększa otwartość na planowanie swojej kariery i podnosi motywację do realizacji bieżących zadań.	Uczniowie klas 7–8 szkół podstawowych oraz uczniowie szkół ponadpodstawowych.

## Cel główny

Zaplanowanie swojej przyszłości oraz identyfikacja celów życiowych.

### Uczestnik wie

- Co to jest motywacja.
- Co pozwala podtrzymać zaangażowanie w działanie.
- Jakie ma cele życiowe.

### Uczestnik potrafi

- Sformułować własne cele życiowe.
- Przygotować plan działania.
- Zaplanować ścieżkę realizacji swoich najważniejszych celów życiowych.

## Czas trwania

45 min

### Metody pracy

- Praca indywidualna
- Dyskusja
- Burza mózgów

### Materiały dydaktyczne

- Kartki A4
- Długopisy

## Przygotowanie sali

Brak specjalnych wymagań w tym zakresie.

## Przebieg zajęć

### Treść/Opis

### Czas

#### Rozpoczęcie:

12 min

Zajęcia warto rozpocząć od dyskusji na temat tego, czym według uczniów jest motywacja oraz co pozwala lub pomaga im realizować swoje cele. Jako podsumowanie warto wskazać na definicję motywacji, jej aspektów oraz czynników inicjujących i podtrzymujących działania pozwalające realizację celu.

### Ćwiczenie 1: Ja za 10 lat

28 min

**Cel:** Zdefiniowanie głównych celów życiowych, które uczniowie chcą osiągnąć w perspektywie 10 lat.

**Materiały dydaktyczne:** Kartki A4 (liczba jest uzależniona od liczby uczestników), długopisy.

#### Przebieg ćwiczenia:

Zadaniem uczniów jest przygotowanie opisu, jak wyobrażają sobie siebie i swoje życie za 10 lat – kim są, co robią, gdzie są.

Po przygotowaniu opisów prowadzący zachęca uczniów do podzielenia się swoimi wyobrażeniami na temat własnej przyszłości.

**Pytania podsumowujące/do dyskusji:**

- Co przy tym zadaniu sprawiło Wam największą trudność, a co było łatwe?
- Do czego może się przydać sprecyzowany plan na swoją przyszłość?

**Podsumowanie:**

Każdy uczeń przygotował swoje długoterminowe cele, swoje „szczyty gór” do osiągnięcia w ciągu najbliższych 10 lat. Dzięki temu można obrać kierunek, do którego się dąży. Warto podkreślić wagę tych celów, w kontekście pragnień osiągania wielkich rzeczy w różnych obszarach życia. Jednak, tak jak nie da się zdobyć Mount Everestu „jednym krokiem”, tak i cele długoterminowe warto podzielić na mniejsze cele, etapy do realizacji.

**Zakończenie:**

5 min

Każdy uczeń dzieli się refleksją, z jaką kończy zajęcia.

**Łączny czas 45 min**

## Zajęcia 3 – Od marzeń do działania (cz. 2)

### Pojęcia istotne dla tematyki zajęć

#### Motywacja

To coś, co pobudza do działania i nadaje mu kierunek, skoro już raz zostało wzbudzone. Istnieją dwa główne aspekty motywacyjnego zachowania: aspekt pobudzania (źródła energii) i aspekt kierunku działania (Hilgard, za: Kozłowski, 2010).

#### Metoda SMART

To technika planowania celów, której nazwa pochodzi od pięciu angielskich słów: Specific (konkretny), Measurable (mierzalny), Achievable (osiągalny), Relevant (istotny) i Time-bound (określony w czasie). Używanie jej pozwala na precyzyjne formułowanie celów, co zwiększa szanse na ich skuteczną realizację, zarówno w życiu prywatnym, jak i zawodowym.

Kompetencja Rozwijana na zajęciach	Wskaźniki rozwoju kompetencji
Kompetencje osobiste. Planowanie działania. Umiejętność motywowania się do działania.	Uczeń potrafi stawiać sobie adekwatne do swojego potencjału wyzwania życiowe i zawodowe.
Znaczenie kompetencji dla kariery zawodowej	Grupa odbiorców
Umiejętność stawiania sobie odpowiednich wyzwań jest kluczem do kariery zawodowej.	Uczniowie klas 7–8 szkół podstawowych oraz uczniowie szkół ponadpodstawowych.

## Cel główny

Nabycie umiejętności stawiania sobie wyzwań na miarę możliwości.

### Uczestnik wie

- Co to jest metoda SMART.
- Jak wygląda poprawnie wyznaczony cel.
- Jak wyznaczyć sobie cele życiowe.

### Uczestnik potrafi

- Korzystać z metody SMART.
- Rozszerzyć repertuar swoich celów życiowych.
- Dostosować cele do swoich możliwości.

## Czas trwania

45 min

### Metody pracy

- Praca indywidualna
- Dyskusja
- Miniwykład
- Eksperyment naturalny

### Materiały dydaktyczne

- Długopisy
- Schody w budynku szkoły
- Załącznik nr 11
- Załącznik nr 12

## Przygotowanie sali

Brak specjalnych wymagań w tym zakresie.

## Przebieg zajęć

### Rozpoczęcie:

3 min

Prowadzący nawiązuje do poprzednich zajęć, w ramach których każdy uczeń przygotował swój wstępny plan na przyszłość. Wprowadza jednocześnie w tematykę zajęć dotyczącą przekształcania długoterminowych celów, w cele krótkoterminowe.

### **MINIWKŁAD:** Czym jest metoda SMART?

5 min

**Cel:** Zdobyć wiedzy na temat metody SMART.

**Materiały dydaktyczne:** Załącznik nr 11.

### **Przebieg ćwiczenia:**

Prowadzący rozdaje materiały uczniom. Wykład powinien uwzględnić charakterystykę poszczególnych elementów metody SMART. Warto przygotować kilka przykładów celów i poprowadzić dyskusję na temat występowania wszystkich elementów oraz jak ewentualnie można przeformułować dany cel, by był zgodny z tą metodą.

## Ćwiczenie 1: Czy można od razu zdobyć szczyt?

12 min

**Cel:** Doświadczenie słuszności dzielenia długoterminowych celów na mniejsze.

**Materiały dydaktyczne:** Schody z co najmniej sześcioma stopniami.

### Przebieg ćwiczenia:

Prowadzący wraz z grupą wychodzą na korytarz i zatrzymują się u podnóża schodów (na podłodze przed pierwszym stopniem). Zadaniem chętnych uczniów będzie wchodzenie na górę schodów na różne sposoby. Można rozpocząć od komunikatu: „W poprzednim ćwiczeniu mieliście za zadanie opisać cele, które chcielibyście osiągnąć za 10 lat. Te schody to symbol tej wielkiej drogi do wyznaczonego celu, który jest na szczycie. Zobaczmy, jak najlepiej się na niego dostać”.

- Pierwszy sposób: wejście na górę, pokonując po jednym stopniu.
- Drugi sposób: wejście na górę, pokonując po dwa stopnie na raz.
- Trzeci sposób: wejście na górę, pokonując po trzy stopnie na raz.
- Czwarty sposób: wejście na górę, pokonując **więcej stopni na raz**.

Po każdym sposobie warto zapytać uczniów o stopień trudności wykonywania zadania – ile wysiłku ich to kosztowało.

### Pytania podsumowujące/do dyskusji:

- Czy komuś udało się pokonać wszystkie schody „na raz”?
- Która opcja pokonywania schodów była najlżejsza, a która najtrudniejsza i kosztowała najwięcej wysiłku?
- Jakie jest ryzyko pokonywania kilku schodów „na raz”?

### Podsumowanie:

Pokonywanie drogi po jednym stopniu symbolizuje realistyczny, mały krok. Choć powoli, jest to stabilny i pewny sposób na dotarcie do celu. Każdy krok jest małym sukcesem. Czasem pokonujemy dwa stopnie – jest to ambitne, ale nadal wykonalne. W ten sposób można planować większe zadania – łączy się kilka małych kroków w jeden większy etap. Pokonywanie trzech stopni jest ambitną granicą, takie pokonanie wymaga sporo wysiłku; pojawia się duże ryzyko, że się nie uda lub zabraknie nam siły na kolejne etapy. Kiedy próbujemy pokonać więcej stopni na raz, to tak jakby chcieć skoczyć prosto do celu, pominąć etapy. Co się dzieje? Nie da się. Wymagany skok jest zbyt duży, zbyt ryzykowny, prowadzi do upadku lub niemożności realizacji, zniechęcenia do podejmowania kolejnych wysiłków.

Ćwiczenie to miało posłużyć doświadczeniu, dlaczego cel za 10 lat warto podzielić na małe, realistyczne zadania. Małe, stabilne kroki i realistyczne etapy (najwyżej dwa schody na raz) – to jedyny sposób, by bezpiecznie i skutecznie dotrzeć do naszego szczytu.

## Ćwiczenie 2: Drabina do marzeń

20 min

**Cel:** Zdobywanie umiejętności ustalania poszczególnych etapów (zadań) umożliwiających realizację długoterminowego celu.

**Materiały dydaktyczne:** Załącznik nr 12, długopisy.

### Przebieg ćwiczenia:

Prowadzący prosi, aby każdy uczeń, na podstawie opisu swojego życia za 10 lat, wybrał sobie i określił jeden, najważniejszy dla niego cel i zapisał go na ostatnim, siódmym szczeblu drabiny. Należy podkreślić, aby cel był sformułowany zgodnie z

metodą SMART (załącznik nr 11). Pozostałe szczeble drabiny reprezentuje mały krok lub cel, który muszą zrealizować, aby dotrzeć do szczytu. Prowadzący prosi uczniów, by zaczęli od szczytu i schodzili w dół, zapisując poszczególne etapy w porządku chronologicznym.

#### **Pytania podsumowujące/do dyskusji:**

- Jakie uczucia towarzyszą Ci, gdy patrzysz na swój cel na szczycie (szczebel 7), a jakie, gdy patrzysz na swój najbliższy krok (szczebel 1)? Co jest łatwiejsze do podjęcia?
- Który ze szczebli (małych celów) wydaje Ci się teraz najtrudniejszy i dlaczego?
- Co by się stało, gdybyś próbował(-a) od razu „wskoczyć” na szczebel 6, pomijając niższe szczeble?
- Czy Twój cel, który chcesz zrealizować za 10 lat jest wystarczająco silną motywacją, aby zachęcić Cię do wykonania tych małych, czasami nudnych, kroków na niższych szczeblach?

#### **Podsumowanie:**

Małe kroki są o wiele łatwiejsze do podjęcia niż od razu ogromny cel. Dzielenie celów czy zadań na mniejsze etapy może być pomocne zarówno przy planowaniu przyszłości, jak i przy realizacji codziennych obowiązków. Przy drodze na szczyt warto również celebrować każdy zrealizowany etap. Warto również ustalić sobie pewne ramy czasowe na wykonanie zadań oraz być świadomym swoich zasobów, które umożliwią ich realizację.

#### **Zakończenie:**

5 min

Każdy uczeń dzieli się własną refleksją dotyczącą zajęć.

**łącznie czas 45 min**

## **Zajęcia 4 – Od marzeń do działania (cz. 3)**

### **Pojęcia istotne dla tematyki zajęć**

#### **Motywacja**

To coś, co pobudza do działania i nadaje mu kierunek, skoro już raz zostało wzbudzone. Istnieją dwa główne aspekty motywacyjnego zachowania: aspekt pobudzania (źródła energii) i aspekt kierunku działania (Hilgard, za: Kozłowski, 2010).

#### **Marzenia**

To sądy na temat wyniku upragnionego lub pożądanego, bez konieczności własnego działania.

#### **Kompetencja Rozwijana na zajęciach**

#### **Wskaźniki rozwoju kompetencji**

Kompetencje osobiste. Identyfikowanie motywów ważnych do osiągnięcia celów życiowych.

Tworzenie planów długoterminowych.

Uczeń potrafi zaplanować kroki do realizacji ważnych dla siebie celów życiowych w

perspektywie długoterminowej.

Znaczenie kompetencji dla kariery zawodowej	Grupa odbiorców
Umiejętność tworzenia planu działania jest kluczem do kariery zawodowej, a wyprowadzenie celów z marzeń podnosi zaangażowanie emocjonalne w ich realizację.	Uczniowie klas 7–8 szkół podstawowych oraz uczniowie szkół ponadpodstawowych.
Cel główny	
Nabywanie umiejętności planowania długoterminowego.	
Uczestnik wie	Uczestnik potrafi
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Co to jest planowanie długoterminowe.</li> <li>– Po co tworzyć plany długoterminowe.</li> <li>– Co jest dla niego ważne.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Sformułować własne cele życiowe w perspektywie długoterminowej.</li> <li>– Przygotować plan działania w perspektywie długoterminowej.</li> <li>– Podnieść swoje zaangażowanie w myślenie o swojej przyszłości.</li> </ul>
Czas trwania	
45 min	
Metody pracy	Materiały dydaktyczne
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Praca indywidualna</li> <li>– Dyskusja</li> <li>– Burza mózgów</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Załącznik nr 13</li> <li>– Długopisy</li> </ul>
Przygotowanie sali	
Brak specjalnego przygotowania, aczkolwiek preferowane jest ustawienie ławek w układzie prostokątnym – by uczniowie widzieli siebie nawzajem. Ewentualnie układ krzesel w kręgu.	
Przebieg zajęć	
Treść/Opis	Czas
<p><b>Rozpoczęcie:</b></p> <p>Prowadzący robi krótkie podsumowanie tego, co było na poprzednich zajęciach. Uczniowie rozpoczęli od określenia ogólnych celów, które chcą osiągnąć w przyszłości, a następnie podzielili je na mniejsze cele lub zadania, które powinny zostać wykonane, aby spełnić marzenia. Kolejnym krokiem jest przygotowanie konkretnego planu działania.</p>	3 min

**Cel:** Przygotowanie planu realizacji wybranego celu długoterminowego.

**Materiały dydaktyczne:** Załącznik nr 13 (liczba kopii jest zależna od liczby uczestników oraz liczby celów, którą mają rozpisać), długopisy.

**Przebieg ćwiczenia:**

Korzystając z tabeli (załącznik nr 13), uczniowie przygotowują konkretny plan realizacji jednego, wybranego z opisu swojego życia za 10 lat, celu (warto, by pozostałe cele uczestnicy zaplanowali w domu).

**Pytania podsumowujące/do dyskusji:**

- Która część przygotowywanego planu była dla Was najłatwiejsza, a która najtrudniejsza? Dlaczego?
- Co daje plan realizacji jakiegoś zadania?
- Czy – a jeśli tak, to w jaki sposób – zmieniło się Wasze postrzeganie celu po przygotowaniu planu?

**Podsumowanie:**

Każda kolumna ma kluczowe znaczenie, aby utrzymać motywację w dążeniu do upragnionych celów. Cel i zadanie zapobiegają przytłoczeniu – nie patrzysz tylko na szczyt drabiny, ale na pierwszy szczebel, będący w zasięgu ręki w tym momencie. Wskaźnik pozwala na stwierdzenie, że już stoimy stabilnie na szczeblu i bezpiecznie możemy ruszyć dalej. Zasoby – zarówno osobiste, jak i w postaci osób wspierających – są swego rodzaju supermocami, z których możemy korzystać w trakcie realizacji zadań, ale również są wsparciem w chwilach zwątpienia i kryzysu. Termin realizacji pozwala na dobrą organizację działań, może też być motywatorem – nie ma czasu na odkładanie, jest czas na działanie. Nagrody również będą działać motywująco – każdy krok zbliżający do osiągnięcia sukcesu warto celebrować i doceniać.

---

**Zakończenie:**

12 min

W ramach zajęć uczniowie zdefiniowali swoje marzenia dotyczące przyszłości, które są swego rodzaju kompasem, a przygotowany później plan mapą, która umożliwi ich realizację. Ważne jest, by te marzenia sformułować w konkretne cele, a te podzielić na mniejsze etapy, które ułatwią drogę do ich osiągnięcia. Pomijanie niektórych etapów może bowiem prowadzić do upadku, zniechęcenia lub braku możliwości realizacji celów. Motywacja do nauki i pracy to nie czekanie na natchnienie, ale umiejętność planowania małych, realistycznych kroków i celebrowanie każdego osiągniętego szczebla. Warto pamiętać o swoich drabinach. Wiedzieć, gdzie jest nasz szczyt, ale dziś warto skupić się na szczeblu 1 – tym, który można wykonać w najbliższym czasie, by rozpocząć dalszą wędrówkę.

Zajęcia warto zakończyć rundą podsumowującą z pytaniem do uczestników: „Jaka jest jedna mała rzecz, którą zrobisz jutro rano, aby rozpocząć wspinaczkę po swojej drabinie?”.

## Zajęcia 5 – Nagradzana jest wytrwałość

### Pojęcia istotne dla tematyki zajęć

#### Motywacja

To coś, co pobudza do działania i nadaje mu kierunek, skoro już raz zostało wzbudzone. Istnieją dwa główne aspekty motywacyjnego zachowania: aspekt pobudzania (źródła energii) i aspekt kierunku działania (Hilgard, za: Kozłowski, 2010).

#### Oczekiwania

To poznawczy mechanizm motywacyjny, który występuje w sytuacjach o charakterze sprawnościowym, a więc takich, gdzie efekt działania zależy od podmiotu działającego.

Poziom oczekiwań jest proporcjonalny do motywacji: im wyższe oczekiwania, tym wyższa motywacja, tym lepsze wyniki, tym lepsza satysfakcja z rezultatu.

Kompetencja Rozwijana na zajęciach		Wskaźniki rozwoju kompetencji	
Kompetencje osobiste. Kompetencje społeczno-emocjonalne. Rozwijanie wytrwałości w realizowaniu zadania.		Uczniowie znają znaczenie wytrwałości w osiągnięciu sukcesu.	
Znaczenie kompetencji dla kariery zawodowej		Grupa odbiorców	
Wytrwałość stanowi podstawową cechę w drodze do realizacji celów czy zadań. Jest też ważnym warunkiem w budowaniu procesu grupowego.		Uczniowie klas 7–8 szkół podstawowych oraz uczniowie szkół ponadpodstawowych.	
Cel główny			
Rozwinięcie cechy wytrwałości w realizacji zadań i dążeniu do celu.			
Uczestnik wie		Uczestnik potrafi	
<ul style="list-style-type: none"><li>– Co to jest wytrwałość.</li><li>– Po czym poznać, że jest się wytrwałym.</li><li>– Jakie warunki trzeba spełnić, żeby uznać kogoś za wytrwałego.</li></ul>		<ul style="list-style-type: none"><li>– Zidentyfikować nasilenie cechy wytrwałości w swoim życiu.</li><li>– Być wytrwałym.</li><li>– Zrozumieć znaczenie wytrwałości dla sukcesu w działaniu.</li></ul>	
CZAS TRWANIA			
45 min			
Metody pracy		Materiały dydaktyczne	
<ul style="list-style-type: none"><li>– Praca indywidualna</li><li>– Dyskusja</li><li>– Burza mózgów</li></ul>		<ul style="list-style-type: none"><li>– Trzy opakowania zapalek lub wykałaczek</li></ul>	

## PRZYGOTOWANIE SALI

Sala przystosowana do pracy w kręgu.

## PRZEBIEG ZAJĘĆ

### Treść/Opis

Czas

#### Rozpoczęcie:

5 min

Prowadzący przedstawia cel zajęć, którym są istotne czynniki, dzięki którym osiągamy cele – co sprawia, że odnosimy sukces w życiu. Można nawiązać do filmu z wywiadem ze Sławoszem Uznańskim-Wiśniewskim.

### Ćwiczenie 1: Zapałki

30 min

**Cel:** Uczniowie znają znaczenie wytrwałości w osiągnięciu sukcesu.

**Materiały dydaktyczne:** Trzy opakowania zapałek lub wykałaczek.

#### Przebieg ćwiczenia:

Prowadzący zaprasza trzy osoby (mogą być osoby chętne lub wyznaczone przez prowadzącego) i wychodzi z nimi z klasy. Ci uczestnicy dostają instrukcję: „Po wejściu do klasy będziecie rozdawać zapałki pozostałym uczniom zgodnie z zasadą: pierwszy co **trzeciej** osobie, drugi co **piątej** osobie, a trzeci co **siódmej** osobie”.

Należy podkreślić, że nie mogą powiedzieć nikomu o tej zasadzie.

Zadaniem pozostałych uczniów jest zebranie jak największej liczby zapałek.

UWAGA: należy obserwować, co dzieje się w grupie – czy nie pojawiają się zachowania agresywne.

#### Pytania podsumowujące/do dyskusji:

- Jakie emocje towarzyszyły Wam w trakcie ćwiczenia?
- Co pomogło Wam zebrać zapałki? Jaka była Wasza strategia?
- Co utrudniało wykonanie zadania?
- Jakie emocje towarzyszyły Wam podczas tego zadania?

#### Podsumowanie:

To ćwiczenie symuluje sytuację, w której otrzymujemy cel (zebrać zapałki), ale nie znamy drogi ani jasnych zasad jego osiągnięcia. Jest to bardzo podobne do wyzwań, które czekają w życiu i karierze – cel jest widoczny, ale zasady zmieniają się, a droga do niego bywa kręta i frustrująca. Istotą sukcesu i osiągania celów jest wytrwałość, niepoddawanie się nawet w obliczu pojawiających się trudności czy nieudanych prób. Sukces zależy w dużej mierze od tego, jak szybko podnosimy się po niepowodzeniu i jak długo utrzymujemy zaangażowanie w zadania, nawet jeśli ich wyniki są odległe lub niepewne. Czasem też potrzebne jest, aby na chwilę się zatrzymać i zastanowić się, czy strategie, które stosujemy są skuteczne, czy może jednak warto je zmienić.

#### Zakończenie:

10 min

Każdy uczeń dzieli się refleksją, z którą kończy zajęcia.

Łączny czas 45 min

## **5.5. Kreatywność w rozwiązywaniu problemów**

### **Lista scenariuszy zajęć:**

<b>Zajęcia 1 – Kreatywna rozgrzewka</b>	<b>100</b>
<b>Zajęcia 2 – Kreatywna elastyczność</b>	<b>104</b>
<b>Zajęcia 3 – Burza mózgów</b>	<b>108</b>
<b>Zajęcia 4 – Kreatywnie w problemach</b>	<b>110</b>
<b>Zajęcia 5 – Trenowanie kreatywności</b>	<b>113</b>

## Zajęcia 1 – Kreatywna rozgrzewka

### Pojęcia istotne dla tematyki zajęć

#### Myślenia dywergencyjne

Jest obserwowane wtedy, gdy celem jest generowanie dużej liczby nowatorskich, różnorodnych, ciekawych sposobów rozwiązania jakiegoś problemu. Przypomina to fazę zbierania możliwości, czasem nieoczywistych, oryginalnych. Myślenie dywergencyjne można opisywać poprzez: płynność (jak wiele pomysłów jest formułowanych), elastyczność (jak bardzo kolejne pomysły różnią się od siebie), oryginalność (jak bardzo pomysły są nowatorskie lub niekonwencjonalne) oraz zdolność zauważania i analizy słabości dostępnych rozwiązań problemów. Następnym myślenia dywergencyjnego jest myślenie konwergencyjne, które służy wyborowi najlepszego rozwiązania danego problemu a nie generowaniu dużej liczby rozwiązań. Można założyć, że oba typy myślenia składają się na myślenie kreatywne (Wanot, Wanot, 2019).

Kompetencja Rozwijana na zajęciach	Wskaźniki rozwoju kompetencji
Umiejętność generowania pomysłów na rozwiązanie problemu.	Uczeń potrafi w obliczu problemu podać wiele różnych, opcjonalnych jego rozwiązań.
Znaczenie kompetencji dla kariery zawodowej	Grupa odbiorców
Płynność jako element kreatywności wspiera umiejętność projektowania, rozwiązywania problemów, szukania alternatywnych rozwiązań.	Uczniowie klas 7–8 szkół podstawowych oraz uczniowie szkół ponadpodstawowych.
Cel główny	
Uczestnicy rozwijają płynność jako element myślenia kreatywnego – umiejętność generowania pomysłów na rozwiązanie wskazanego problemu.	
Uczestnik wie	Uczestnik potrafi
<ul style="list-style-type: none"><li>– Czym jest płynność jako element kreatywnego myślenia.</li><li>– Czym jest elastyczność jako element kreatywnego myślenia.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>– Zmotywować się do myślenia wykraczającego poza typowe schematy działania.</li><li>– Otworzyć się na kreatywne i alternatywne rozwiązania problemów.</li></ul>
Czas trwania	
45 min	

Metody pracy	Materiały dydaktyczne
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Praca w grupach</li> <li>– Dyskusja</li> <li>– Praca indywidualna</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Tablica lub tablica multimedialna z pisakiem</li> <li>– Ołówki</li> <li>– Długopis</li> <li>– Załącznik nr 14</li> </ul>

### Przygotowanie sali

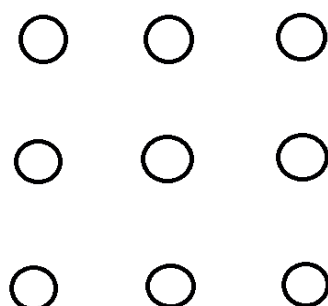
Brak specjalnych wymagań w tym zakresie.

### Przebieg zajęć

Treść/Opis	Czas
<p><b>Rozpoczęcie:</b></p> <p>Prowadzący wprowadza uczestników w cel lekcji. Opisuje myślenie kreatywne jako proces składający się z myślenia dywergencyjnego i konwergencyjnego. Zapowiada, że w trakcie lekcji ćwiczona będzie głównie umiejętność generowanie dużej liczby pomysłów. Takie ćwiczenia, podobnie jak ćwiczenia rozwijające uczenie się, są jak gimnastyka dla mózgu – im więcej ćwiczeń, tym większa tendencja do kreatywności w działaniu.</p>	5 min
<p style="text-align: center;"><b>Ćwiczenie 1: Kreatywność jako wyjście poza schemat</b></p>	15 min

**Cel:** Uczniowie dowiadują się, że jedną z istotniejszych cech myślenia kreatywnego jest myślenia poza schematami.

**Materiały dydaktyczne:** Tablica lub tablica interaktywna, na której przygotowano poniższy schemat. Kreda, pisak lub pisak interaktywny, który pozwoli uczniom na rysowanie po schemacie.



**Przebieg ćwiczenia:**

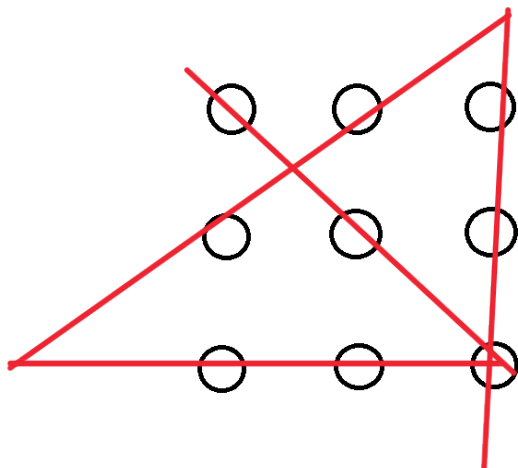
UWAGA! Uczniowie nie powinni znać celu ćwiczenia przed jego realizacją. Nie należy wskazywać na wstępie, że ćwiczenie wymaga „wyjścia poza schemat”.

Po przygotowaniu schematu na tablicy prowadzący informuje uczniów, że zadanie polega na przecięciu tych dziewięciu kółek za pomocą czterech ciągłych linii prostych, ale bez odrywania pisaka od tablicy.

Warto zapytać, czy któryś z uczniów zna rozwiązanie zagadki – jeśli tak, prosimy go o zachowanie rozwiązania na koniec. Pozostali są zapraszani do tablicy i wypróbowywania swoich pomysłów.

Prawidłowe rozwiązanie wymaga wyjścia poza schemat narzucony kształtem rysunku. Większość osób zakłada, że skoro koła tworzą kwadrat, rozwiązanie powinno zamykać się w tym kwadracie.

Jeśli uczniowie nie wskażą rozwiązania, można je podać, np.:



#### Pytania podsumowujące/zagadnienia do dyskusji:

- Czy uczniowie znają inne zadanie lub zagadki wymagające myślenia w sposób nieszablonowy?
- Skąd bierze się trudność w rozwiązywaniu takich zadań?
- W jakich sytuacjach życiowych – np. dotyczących różnych problemów szkolnych – myślenie nieszablonowe może być przydatne?

#### Podsumowanie:

Nasz układ poznawczy – percepcja, postrzeganie i interpretacja tego, co postrzegamy – ma tendencję do bazowania na schematach. Na przykład interpretowania równoległe ułożonych trzech rzędów kropek jako kwadrat. Myślenie schematami jest ekonomiczne, oszczędne oraz szybsze. Dzięki temu w wielu sytuacjach nie musimy zagłębiać się w zadanie, ale sprawnie i szybko reagujemy. Jednak w niektórych sytuacjach myślenie „out of the box” może przynieść nowe, wartościowe rozwiązania problemów. Mając to na uwadze, uczestnicy przechodzą do kolejnych zadań.

### Ćwiczenie 2: Długopis

10 min

**Cel:** Uczniowie rozwijają płynność jako element myślenia twórczego.

**Materiały dydaktyczne:** Długopis, który będzie przekazywany sobie przez uczniów.

#### Przebieg ćwiczenia:

Prowadzący prezentuje długopis, informując uczniów, że ich zadaniem będzie wziąć go do ręki i wypowiedzieć słowa: „To nie długopis, tylko...” – i w tym miejscu podać kreatywne, wymyślone, twórcze zastosowanie długopisu.

Na przykład prowadzący mówi: „To nie długopis, tylko sztuczne wąsy”, jednocześnie umieszczając długopis pod nosem.

Po wykonaniu zadania uczeń przekazuje przedmiot chętnemu uczestnikowi. Potem długopis może być przekazywany do innych chętnych lub do kolejnej osoby.

Liczy się, aby wymyśleć jak najwięcej alternatywnych zastosowań przedmiotu. Należy przy tym trzymać się zasady, że cudze pomysły nie są oceniane ani krytykowane.

**Pytania podsumowujące/do dyskusji:**

- Dlaczego krytykowanie hamuje twórczość?
- Jak można rozumieć określenie „wewnętrzny krytyk” i jaką pozytywną funkcję może ono pełnić? W jakich sytuacjach?

**Podsumowanie:**

Ćwiczenie, poza rozwijaniem indywidualnej kreatywności, ujawnia także jedną z cech pracy grupowej. Jest nią synergia. Zespół jest w stanie wymyśleć znacznie więcej twórczych rozwiązań niż pojedyncza osoba. Warunkiem jest jednak brak oceniania i wzajemny szacunek członków zespołu.

---

**Ćwiczenie 3: Test kótek**

10 min

**Cel:** Uczniowie ćwiczą generowanie twórczych pomysłów.

**Materiały dydaktyczne:** Każdy uczeń otrzymuje wydruk załącznika nr 14, ołówki dla uczniów.

**Przebieg ćwiczenia:**

Zadanie uczestników polega na przekształceniu jak najwięcej kótek z załącznika nr 14 w rozpoznawalne obiekty (zegary, koła, twarze itp. – liczy się kreatywność generowanych pomysłów). Uczniowie mają pięć minut na wykonanie tego zadania.

Następnie uczniowie porównują między sobą wymyślone grafiki i rozwiązania.

**Pytania podsumowujące/do dyskusji:**

- Ilu uczestników wypełniło 10, 15, 20 lub więcej kótek? (Zazwyczaj większość osób nie kończy zadania w wyznaczonym czasie).
- Czy pomysły są wtórne (np. kilka różnych wersji twarzy), czy oryginalne i różne między sobą? Jak bardzo?
- Czy zdarzyło się komuś „wyjść poza schemat” i na przykład wykorzystać kilka kótek do jednego rysunku?

**Podsumowanie:**

Płynność to cecha myślenia kreatywnego, dzięki której generowanych jest wiele pomysłów. Jednak to, czy pomysły te różnią się od siebie, i jak bardzo, jest związane z cechą elastyczności. Dopiero połączenie obu cech pozwala na generowanie wartościowych i oryginalnych rozwiązań.

---

**Zakończenie:**

2 min

Samo generowanie wielu pomysłów nie wyczerpuje cechy kreatywności. Istotna jest umiejętność łączenia ze sobą pozornie odległych koncepcji, rozwiązań i sposobów działania. W tym również mogą być pomocne ćwiczenia. Są one tematem kolejnego scenariusza zajęć.

---

**Łączny czas 45 min**

## Zajęcia 2 – Kreatywna elastyczność

### Pojęcia istotne dla tematyki zajęć

#### Elastyczność poznawcza

Elastyczność w myśleniu to umiejętność zmiany sposobu patrzenia na sytuację, problem lub pojęcie. Oznacza zdolność do rozumienia tej samej sprawy na różne sposoby i dostrzegania różnych możliwości jej rozwiązania. Pozwala przyjmować odmienne punkty widzenia, zmieniać swoje podejście pod wpływem nowych informacji i być otwartym na inne perspektywy. Dzięki elastycznemu myśleniu łatwiej jest się przystosować do zmian, reagować na nowe okoliczności i skutecznie działać w zmieniającym się otoczeniu (por. Błaszczak, 2024).

Kompetencja Rozwijana na zajęciach	Wskaźniki rozwoju kompetencji
Ucniowie rozwijają zdolność do generowania różnorodnych rozwiązań problemów.	Uwzględnianie różnych punktów widzenia i perspektyw w rozwiązywaniu problemów.

Znaczenie kompetencji dla kariery zawodowej	Grupa odbiorców
Elastyczność poznawcza sprzyja rozwiązywaniu problemów w pracy zawodowej.	Ucniowie klas 7–8 szkół podstawowych.

Cel główny
Uczeń rozwija elastyczność w twórczym rozwiązywaniu problemów.

Uczestnik wie	Uczestnik potrafi
<ul style="list-style-type: none"><li>– Czym jest elastyczność poznawcza.</li><li>– Jakie znaczenie ma kreatywność do rozwiązywania problemów.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>– Ćwiczyć kreatywność w codziennych sytuacjach.</li><li>– Wykorzystywać kreatywność do analizy problemów.</li></ul>

Czas trwania
45 min

Metody pracy	Materiały dydaktyczne
<ul style="list-style-type: none"><li>– Praca w grupach</li><li>– Dyskusja</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>– Kartki</li><li>– Długopisy</li><li>– Opcjonalnie wydruki par słów lub wyrażień (ćwiczenie 2)</li></ul>

Przygotowanie sali
Brak specjalnych wymagań w tym zakresie.

## Przebieg zajęć

### Treść/Opis

Czas

#### Rozpoczęcie:

5 min

Prowadzący odczytuje lub prezentuje poniższy wiral internetowy, stanowiący urywek postu z portalu społecznościowego.



1 d · ⚙️

jest moc 😊

Uwielbiam polską kreatywność. Prowadzę sobie szkolenie. Jak rzadko, tym razem nie w pełni własnego autorstwa, ale na bazie skryptu, który dostałem od zamawiającego (z zagranicy - to ważne). W skrypcie między innymi proste zadanie. Cytuję: "Daj uczestnikom puzzle z dowolnym obrazkiem, powiedz, żeby zrobili z nich akwarium. Ponieważ szybko się zorientują, że na obrazku nie ma akwarium, zaczną budować fizycznie akwarium z puzzli. Omów potem zadanie pod kątem procesu wyłaniania się lidera w grupie."

Ważne jest to, że w skrypcie nie była przewidziana inna możliwość niż fizycznej budowy akwarium - w rozmowie z autorem dowiedziałem się, że wszystkie grupy brytyjskie i niemieckie robią zawsze akwarium w postaci trójwymiarowej budowli z puzzli.

No więc dałem instrukcję, zgodnie ze skrypcem. Co zrobili moi polscy uczestnicy?

- jedna grupa ułożyła z puzzli napis "Akwarium"
- jedna wzięła woreczek od puzzli, napełniła go wodą i wrzuciła do środka puzzel, twierdząc, że to rybka
- dwie zbudowały samą ramkę, a w środku ułożyli kształt rybek z pozostałych puzzli.

Vive la polskie podejście do rozwiązywania problemów. Serio. Gdybyśmy tylko umieli pracować długodystansowo, nie zrywowo i nauczyli się sobie ufać, bylibyśmy potęgą gospodarczą.

1,4 tys. 58 komentarzy

1,4 tys. 58 68

Po odczytaniu postu można zadać uczniom pytanie, od czego zależy myślenie kreatywne i poza schematami. Prowadzący wskazuje, że tematem dzisiejszych zajęć jest elastyczność poznawcza, będąca umiejętnością przyjmowania różnej perspektywy na dany problem lub zadanie.

### Ćwiczenie 1: Co by było?

20 min

**Cel:** Rozwijanie umiejętności zmiany perspektywy.

**Materiały dydaktyczne:** Kartki i długopisy dla uczniów.

#### Przebieg ćwiczenia:

Prowadzący dzieli losowo uczestników na dwie lub cztery grupy (ważne, aby grupy te nie były zbyt liczne – da to szansę każdej osobie na zaprezentowanie własnego pomysłu).

Następnie każda grupa przygotowuje temat do opracowania, rozpoczynający się od słów: „Co by było, gdyby...?”, który przekazuje innej grupie. Tematy powinny mieć charakter niekonwencjonalny, oryginalny. Opcjonalnie prowadzący może zaproponować jeden z podanych niżej tematów. Po otrzymaniu tematu każda drużyna podaje jak najwięcej skutków, konsekwencji, rzeczy, które uległyby zmianie i jaka byłaby to zmiana.

Przykładowe tematy:

„Co by było, gdyby na szkolnych korytarzach nie było grawitacji?”

„Co by było, gdyby młodzież w wieku szkolnym nie potrzebowała snu?”

„Co by było, gdyby Ziemia była płaska?”

„Co by było, gdyby zniknął Księżyc?”

„Co by było, gdyby rośliny umiały mówić?”

W trakcie pracy grupowej prowadzący może monitorować postępy uczniów.

W przypadku braku postępów warto wskazać na możliwość uwzględniania perspektywy różnych osób i grup albo zastanawiać się nad odległymi konsekwencjami w czasie, skutkami dla różnych codziennych działań itp.

Każda z grup ma pięć minut na wymyślanie pomysłów. Następnie liderzy grup odczytują te pomysły na forum klasy.

#### **Pytania podsumowujące/do dyskusji:**

- Co nam daje ćwiczenie, w którym analizuje się niecodzienne sytuacje?
- Jak poradzić sobie z blokadą twórczą – brakiem pomysłów w udzielaniu odpowiedzi na te pytania?
- Czy łamanie schematów w codziennym życiu – np. powrót do szkoły, ale drugą stroną chodnika, rozmowa z rówieśnikami na temat zainteresowań, ale nie z tymi osobami, co zawsze – prowadzi do większej elastyczności? Co jeszcze może ją zwiększać?

#### **Podsumowanie:**

Im częściej ćwiczymy generowanie pomysłów w niekonwencjonalnych warunkach, tym łatwiej przychodzi nam to w sytuacji rzeczywistych problemów.

---

### **Ćwiczenie 2: łączenie odległych tematów**

10 min

**Cel:** Uczniowie rozwijają umiejętność łączenia pozornie odległych tematów.

**Materiały dydaktyczne:** Pary słów lub wyrażen (każda para wydrukowana na odrębnej karteczce lub podawana uczniom do samodzielnego zapisania):

ODKURZACZ – PODUSZKA PUCHOWA

KANGUR – SILNIK DIESLA

NÓŻ – PIASEK NA PLAŻY

NOS – FIRANKA

KSIĄŻKA – BETON

PRÓŻNIA – STOŁEK

ZIELE ANGIELSKIE – WULKAN

DYWAN – UFO

#### **Przebieg ćwiczenia:**

Ćwiczenie prowadzone jest w tych samych grupach co poprzednio. Opcjonalnie można zaproponować uczniom, aby w celu ćwiczenia elastyczności zmienili dotychczasową grupę, ale ważne jest utrzymanie liczebności grup.

Liderzy grup losują jedną karteczkę z zapisaną parą słów lub wyrażen. Następnie uczniowie łączą pozornie niemające ze sobą związku słowa lub wyrażenia, proponując możliwe ich wspólne zastosowanie albo wskazują, co mogłoby powstać z połączenia tych obiektów.

Uczniowie mogą losować kolejne pary słów lub wyrażen, a prowadzący może rozszerzać ich zestaw. Po wykonaniu zadania uczniowie prezentują swoje rozwiązania.

**Pytania podsumowujące/do dyskusji:**

- W jakich sytuacjach życiowych przydaje się umiejętność łączenia przeciwieństw?

**Podsumowanie:**

Ostatnie, trzecie ćwiczenie pozwoli uczniom zastosować umiejętność elastycznego myślenia w próbie rozwiązania „uczniowskiego” dylematu.

---

**Ćwiczenie 3: Gra w piłkę, czy nauka?**

10 min

**Cel:** Uczniowie rozwijają umiejętność analizowania problemów z szerszej perspektywy.

**Materiały dydaktyczne:** brak

**Przebieg ćwiczenia:**

Prowadzący zaprasza uczniów do końcowej dyskusji nad rozwiązaniem następującego problemu:

„Piotrek zasiada do nauki do jutrzejszej poprawy sprawdzianu z biologii. Bardzo zależy mu na poprawie oceny z ostatniego testu, gdyż biologia to jego ulubiony przedmiot. Jest godzina 17:00. Przed nim wieczór nauki. Nagle dzwoni do niego kolega, że na 18:00 umówiony jest mecz między drużyną z jego osiedla a drużyną z osiedla obok. Piotrek zajmuje w swojej drużynie bardzo ważną pozycję i niezwykle zależy mu na zagranium w tym meczu.”

**Pytania podsumowujące/do dyskusji:**

- Jakie rozwiązania proponują uczestnicy?
- Jak rozwiązać problem Piotrka?
- Z jakich perspektyw można spojrzeć na problem?

**Podsumowanie:**

Podobnie jak łączenie niemożliwych obiektów w ćwiczeniu poprzednim, kreatywne myślenie przydaje się do rozwiązywania pozornie nierozwiązywalnych problemów.

Ćwiczenie elastyczności myślenia sprawia, że umiejętność ta jest łatwiej wykorzystywana w codziennych sytuacjach.

---

**Zakończenie:**

Rozwijanie kreatywnego myślenia wspiera nie tylko lepsze rozwiązywanie problemów szkolnych, ale także pomaga w funkcjonowaniu w codziennym życiu. 1 min

---

**Łączny czas 45 min**

## Zajęcia 3 – Burza mózgów

### Pojęcia istotne dla tematyki zajęć

#### Burza mózgów

Jest techniką grupowego podejmowania decyzji i rozwiązywania problemów. Wspiera kreatywność dzięki zasadom, na których się opiera i które wzmacniają myślenie elastyczne, czyli umiejętność generowania różnorodnych pomysłów. Burzę mózgów zaprojektował Alex Osborn w 1948 roku (za: Nęcka, 2005) jako sposób kreowania haseł reklamowych w firmie, którą zarządzał. Technika wspiera twórcze generowanie pomysłów także dzięki temu, że pomysły jednej osoby motywują innych do generowania kolejnych twórczych rozwiązań.

Kompetencja Rozwijana na zajęciach	Wskaźniki rozwoju kompetencji
Umiejętność wykorzystania techniki burzy mózgów w grupowym podejmowaniu decyzji.	Wiedza o regułach stosowania burzy mózgów i sposobach jej wprowadzania do pracy grupy.

Znaczenie kompetencji dla kariery zawodowej	Grupa odbiorców
Rozwiązywanie problemów oraz twórcze podejście do zadań wspiera aktywność zawodową.	Uczniowie klas 7–8 szkół podstawowych.

Cel główny
Uczniowie znają zasady techniki burzy mózgów.

Uczestnik wie	Uczestnik potrafi
<ul style="list-style-type: none"><li>– Czym jest burza mózgów i kiedy można ją stosować.</li><li>– Jak realizować technikę burzy mózgów.</li><li>– Jakie są zasady, na których opiera się technika burzy mózgów.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>– Prowadzić pracę grupową metodą techniki burzy mózgów.</li><li>– Stosować reguły burzy mózgów do pracy indywidualnej.</li></ul>

Czas trwania
45 min

Metody pracy	Materiały dydaktyczne
<ul style="list-style-type: none"><li>– Dyskusja</li><li>– Praca w grupach</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>– Tablica do zapisywania pomysłów</li><li>– Kartki co najmniej formatu A3</li></ul>

Przygotowanie sali
Brak specjalnych wymagań w tym zakresie.

## Przebieg zajęć

### Treść/Opis

Czas

#### Rozpoczęcie:

Prowadzący pyta uczniów, jak zazwyczaj generują pomysły (indywidualnie czy w grupie). Następnie wprowadza termin „burza mózgów” jako technikę służącą twórczemu rozwiązywaniu problemów.

3 min

#### Ćwiczenie 1: Reguły burzy mózgów

15 min

**Cel:** Uczniowie wiedzą, na jakich zasadach opiera się technika burzy mózgów.

**Materiały dydaktyczne:** Tablica do wyświetlenia zasad lub hasłowego ich zapisania.

#### Przebieg ćwiczenia:

Prowadzący informuje uczniów, że celem grupowej burzy mózgów jest to, aby każdy zgłaszał jak najwięcej sposobów na rozwiązanie wspólnego problemu. Problem zostanie za chwilę sformułowany, jednak wcześniej istotne jest poznanie kilku zasad, mówiących o tym, jak zgłaszać pomysły.

1. Pomysły nie są oceniane – brak krytyki pomysłów: w trakcie pracy nie wolno krytykować ani oceniać pomysłów. Celem jest wygenerowanie jak największej liczby pomysłów, a ich ocena i wybór to zadania na późniejszy etap prac.
2. Swobodne myślenie – celem każdego jest generowanie jak największej liczby pomysłów na rozwiązanie problemu. Nawet te „szalone”, mało praktyczne pomysły są ważne. Czas na ocenę pomysłów będzie później.
3. Inspirowanie się – można inspirować się pomysłami innych, rozwijać je i podawać na tej bazie nowe.

Nauczyciel hasłowo zapisuje te reguły na tablicy w taki sposób, aby były widoczne dla każdego w czasie zajęć.

#### Pytania podsumowujące/do dyskusji:

- Czemu mają służyć te reguły?
- Jaki mają związek z twórczym myśleniem?

#### Podsumowanie:

Warto zaznaczyć, że natychmiastowe, impulsywne oceny pomysłów („To się nie może udać!”, zaczepki, krytyka, wyśmiewanie) mają bardzo negatywne skutki dla pracy całej grupy i kreatywności, działając jak „zabójcy pomysłów” (*idea killers*).

#### Ćwiczenie 2: Wdrożenie burzy mózgów

25 min

**Cel:** Uczniowie pracują techniką burzy mózgów.

**Materiały dydaktyczne:** Kartki co najmniej formatu A3 do zapisywania pomysłów w podgrupach.

#### Przebieg ćwiczenia:

Optymalna liczebność w grupie w czasie burzy mózgów to 8–12 osób. Jeśli grupa liczy więcej uczniów, należy podzielić uczestników na mniej liczne zespoły. W każdej z grup wyłaniany jest sekretarz, który będzie zapisywał na kartce pomysły – swoje i innych. Opcjonalnie uczniowie zapisują pomysły równolegle na arkuszu, który leży pośrodku.

Następnie prowadzący przedstawia problem, nad którym będą pracować uczestnicy (każda z grup generuje pomysły dotyczące tego samego problemu), np.:

„Jak uczynić szkolny plecak supernowoczesnym?”

„Co zrobić, aby szkoła była bardziej ekologiczna?”

„Jak zachęcić uczniów do zdrowej żywności?”.

Uczniowie pracują w grupach metodą burzy mózgów. Prowadzący monitoruje pracę i przypomina, że celem jest generowanie dużej liczby pomysłów oraz powstrzymywanie się od oceny. Prowadzący może natomiast wzmacniać potencjał uczniów, chwalić zaangażowanie i proponowanie rozwiązań.

Uczniowie mają około 10 minut na zapisywanie pomysłów. Po upływie tego czasu zebrane pomysły są odczytywane – nadal bez ich oceniania.

Ostatnim etapem pracy jest selekcja pomysłów. Uczestnicy wybierają najlepsze rozwiązanie problemu. Jednak przed dokonaniem wyboru warto ustalić kryteria oceny, np. koszty, zasięg pomysłu – czy każdy skorzysta, łatwość wprowadzenia w życie.

#### **Pytania podsumowujące/do dyskusji:**

- Jakie są słabości i zalety burzy mózgów?
- Jak można zastosować tę technikę w pracy indywidualnej?

#### **Podsumowanie:**

Wartością burzy mózgów jest siła grupy – pomysły różnych osób są łączone, zachodzi wzajemne inspirowanie się w warunkach braku bezpośredniej oceny lub krytyki.

---

#### **Zakończenie:**

Burza mózgów wywodzi się z projektowania reklam. W bardziej złożonych problemach, wiążących się z przeżyciami emocjonalnymi, przydatne są techniki uwzględniające różnice w postawach i przeżyciach. Jedną z nich jest tematem zajęć nr 4.

2 min

---

**Łączny czas 45 min**

## **Zajęcia 4 – Kreatywnie w problemach**

### **Pojęcia istotne dla tematyki zajęć**

#### **Typologie myślenia**

Nawykowa tendencja różnych osób do myślenia o problemach z odmiennych perspektyw. Przykładowo można skupiać się głównie na przyczynach (skąd problem się wziął?), skutkach (co on zmienia?), przeżyciach emocjonalnych (co on wywołuje w reakcjach różnych osób). Edward de Bono zaproponował sześć typów myślenia: emocjonalny, konstruktywny, krytyczny, obiektywny, kontrolujący i produktywny. Choć nie jest to naukowo potwierdzona typologia, to pozwala twórczo – z różnych perspektyw – spojrzeć na dany problem (Nęcka, 2005).

Kompetencja Rozwijana na zajęciach	Wskaźniki rozwoju kompetencji
Umiejętność przyjmowania różnych perspektyw w interpretowaniu problemów.	Rozwiązywanie problemów z uwzględnieniem różnego rodzaju danych i postaw innych osób.
Znaczenie kompetencji dla kariery zawodowej	Grupa odbiorców
Rozwiązywanie problemów oraz twórcze podejście do zadań wspiera aktywność zawodową.	Uczniowie 7–8 klas szkoły podstawowej.
Cel główny	
Uczniowie potrafią stosować metodę sześciu kapeluszy w rozwiązywaniu problemów.	
Uczestnik wie	Uczestnik potrafi
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Jakie są typy myślenia o problemie.</li> <li>– Jak łączyć różne perspektywy w rozwiązywaniu problemów.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Rozwiązywać problemy z zastosowaniem techniki sześciu kapeluszy.</li> <li>– Rozpoznawać swój styl myślenia.</li> </ul>
Czas trwania	
45 min	
Metody pracy	Materiały dydaktyczne
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Praca w grupach</li> <li>– Warsztat</li> <li>– Dyskusja</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Kolorowe kartki: biała, czarna, czerwona, żółta, zielona, niebieska</li> <li>– Kartki (białe)</li> <li>– Długopisy</li> </ul>
Przygotowanie sali	
Sześć kolorowych arkuszy należy umieścić w różnych częściach sali w taki sposób, aby uczniowie mogli swobodnie podchodzić do tych miejsc i zapisywać pomysły na dodatkowych, zwykłych kartkach.	
Przebieg zajęć	
Treść/Opis	Czas
<b>Rozpoczęcie:</b> Prowadzący przedstawia uczestnikom cel, jakim jest nauka kolejnej metody rozwiązywania problemów w sposób twórczy i łączący różne perspektywy interpretowania problemów.	3 min

**Cel:** Uczestnicy zapoznają się ze stylami myślenia.

**Materiały dydaktyczne:** Sześć kolorowych arkuszy papieru na oznaczenie stylów myślenia. Opcjonalnie na arkuszach można zapisać nazwy stylów myślenia.

**Przebieg ćwiczenia:**

Prowadzący opowiada uczniom o sześciu stylach myślenia. Opisując dany styl, prezentuje kolor go symbolizujący.

- Kapelusz biały oznacza myślenie faktami i danymi — skupiamy się na obiektywnych informacjach i brakach wiedzy. Wypisujemy dane oparte na faktach i obserwacjach; wskazujemy, jakiej wiedzy nie mamy, a jest ważna dla problemu, jakie są przyczyny problemu, jakie jego warianty.
- Kapelusz czerwony symbolizuje emocje i intuicję — pozwala na wyrażanie uczuć bez konieczności ich uzasadniania. Jakie uczucia towarzyszą problemowi, jakie przeżycia, jakie emocje?
- Kapelusz czarny to myślenie krytyczne i oceniające — analizujemy ryzyka, trudności i potencjalne problemy. Jakie są słabe strony problemu, zagrożenia, najgorsze scenariusze, negatywne konsekwencje, kogo dotyczą?
- Kapelusz żółty reprezentuje optymizm i pozytywne nastawienie — dostrzegamy korzyści i wartości. Jakie mogą być pozytywne strony, jakie korzyści płyną z danego sposobu rozwiązania problemu, dla kogo?
- Kapelusz zielony oznacza kreatywność i generowanie pomysłów — poszukujemy nowych rozwiązań i alternatyw. Bez oceny i krytycyzmu odpowiadamy na pytania o alternatywne sposoby rozwiązania pomysłu, o kreatywne pomysły.
- Kapelusz niebieski to myślenie kontrolujące i organizujące — zarządza procesem myślenia, skupia się na planowaniu i porządkowaniu. Jak wdrożyć pomysły zebrane przy innych kapeluszach, jak uwzględnić informacje z innych kapeluszy, który pomysł i ze względu na jakie kryteria jest najkorzystniejszy?

Prowadzący umieszcza pięć kolorowych arkuszy w pięciu różnych miejscach. Będą to miejsca, w których przyjmuje się perspektywę danego kapelusza. Obok kolorowych arkuszy należy umieścić białą kartkę i długopis – uczniowie będą zapisywać swoje pomysły lub interpretacje.

Kapelusz niebieski prowadzący zachowuje dla siebie jako lider grupy.

**Pytania podsumowujące/do dyskusji:**

- Dodatkowo można przeprowadzić minigłosowanie: Kto z uczniów uważa, że często analizuje problem z perspektywy danego kapelusza – ręka do góry.

**Podsumowanie:**

W kolejnym kroku uczniowie poprzez „założenie kolorowego kapelusza” przyjmą różne perspektywy analizy problemów.

**Cel:** Uczniowie rozważają problem z różnych perspektyw.

**Materiały dydaktyczne:** Kartki, długopisy.

**Przebieg ćwiczenia:**

Prowadzący przedstawia uczniom problem do rozwiązania metodą sześciu kapeluszy, np.:

„Wprowadzenie całkowitego zakazu używania telefonów komórkowych”.

Każdy z uczniów ma za zadanie podejść do pięciu kapeluszy i zapisać swoje przemyślenia dotyczące tego problemu. Przy danym kapeluszu każdy pisze tylko tak, jak wymaga tego kapelusz. Uczniowie mogą podchodzić do arkuszy w dowolnej kolejności; mogą wpisywać kilka przemyśleń przy jednym kapeluszu, a pojedyncze przy innym.

Przy wpisywaniu pomysłów obowiązuje zasada braku krytycznej oceny – uczniowie powstrzymują się przed oceną pomysłów innych.

Po tym, jak każdy zapisze swoje pomysły przy każdym ze stanowisk, chętne osoby odczytują zebrane informacje.

Nauczyciel pełniący rolę lidera i niebieskiego kapelusza prowadzi dyskusję podsumowującą zadanie. Jakie stanowisko wydaje się najbardziej właściwe? Dlaczego?

**Pytania podsumowujące/do dyskusji:**

- Czy zmiana stylu myślenia była trudna?
- Czy myślenie w różnych kapeluszach pomogło w zrozumieniu problemu?

**Zakończenie:**

Najważniejszym elementem metody sześciu kapeluszy jest przyjmowanie różnej perspektywy na dany problem. Zmiana perspektywy często pomaga w lepszym rozumieniu innych osób. Jakie mogą być tego przykłady?

2 min

**Łączny czas 45 min**

## Zajęcia 5 – Trenowanie kreatywności

### Pojęcia istotne dla tematyki zajęć

#### Trenowanie kreatywności

Wyrobienie nawyku ćwiczenia kreatywności sprawia, że w codziennych sytuacjach wzrasta zdolność do myślenia abstrakcyjnego (wyciągania ogólnych wniosków), rozumowania, wyciągania wniosków z różnych skojarzeń, unikania sztywności w myśleniu (myślenie za każdym razem według tego samego schematu), rozwiązywania problemów i planowania działań.

Kompetencja Rozwijana na zajęciach	Wskaźniki rozwoju kompetencji
Rozwijanie umiejętności kreatywnego myślenia.	Większa liczba pomysłów na rozwiązanie problemów, większa elastyczność myślenia.
Znaczenie kompetencji dla kariery zawodowej	Grupa odbiorców
Kreatywność jest jedną z istotnych cech powiązanych z efektywną pracą.	Uczniowie 7–8 klas szkoły podstawowej.

### Cel główny

Uczniowie kształtują nawyk trenowania kreatywności.

### Uczestnik wie

- Jakie są sposoby trenowania kreatywnego myślenia.

### Uczestnik potrafi

- Trenować i ćwiczyć kreatywne myślenie z wykorzystaniem różnorodnych technik.

### Czas trwania

55 min

### Metody pracy

- Praca indywidualna
- Prezentacja

### Materiały dydaktyczne

- Załącznik nr 15
- Kartki
- Długopisy

### Przygotowanie sali

Brak specjalnych wymagań w tym zakresie.

### Przebieg zajęć

#### Treść/Opis

#### Czas

#### Rozpoczęcie:

Prowadzący zapowiada, że w ramach dzisiejszych zajęć będzie możliwość ćwiczenia kreatywnego myślenia oraz poznania różnych form ćwiczeń. Kreatywność można rozwijać każdego dnia, robiąc krótkie zadania. Przyczyni się to łatwiejszego rozwiązywania różnych problemów i większej pomysłowości w działaniu.

2 min

#### Ćwiczenie 1: Dokończ rysunek

10 min

**Cel:** Rozwijanie wyobraźni.

**Materiały dydaktyczne:** Wydruk niedokończonych rysunków (załącznik nr 15) – opcjonalnie można zaproponować własne figury zamiast załącznika.

#### Przebieg ćwiczenia:

Zadanie uczniów polega na dokończeniu rysunku w sposób kreatywny i pomysłowy.

#### Pytania podsumowujące/do dyskusji:

- Czy instrukcja do zadania może zmieniać poziom kreatywności?
- Jakie polecenia mogą sprawić, że rysując, będziemy jeszcze bardziej kreatywni?
- Jakie komunikaty blokują i hamują kreatywność?

**Podsumowanie:**

Zazwyczaj kończymy rysunki, zamykając je w kształcie dobrze nam znanym. Trudno jest wyjść poza schemat. Systematyczne ćwiczenie zwiększa tę umiejętność.

---

**Ćwiczenie 2: Imię dla...**

5 min

**Cel:** Uczniowie rozwijają kreatywność w łączeniu niecodziennych elementów.

**Materiały dydaktyczne:** brak

**Przebieg ćwiczenia:**

Uczniowie dobierają się w pary.

Nawzajem wymyślają dla siebie zadania według schematu:

„Wymyśl imię dla..., który ma.../jest.../zajmuje się...”

Na przykład:

„Imię dla psa, który pracuje na budowie”

„Imię dla żyrafy noszącej krawaty”

„Imię dla kota, lubiącego jeść lody”.

**Pytania podsumowujące/do dyskusji:**

– Co rozwija tego typu ćwiczenie? Jaka umiejętność?

---

**Ćwiczenie 3: To nie jest to, co widzisz**

10 min

**Cel:** Uczniowie rozwijają pomysłowość i wyobraźnię.

**Materiały dydaktyczne:** brak

**Przebieg ćwiczenia:**

Prowadzący wybiera dowolne przedmioty i w odniesieniu do każdego z nich mówi:

„To nie jest [nazwa przedmiotu], to jest...”.

Uczniowie zgłaszają fantastyczne, kreatywne, twórcze pomysły na dokończenie zdania. Na przykład:

„To nie jest długopis, to jest rurka do wystrzeliwania usypiających strzałek”.

„To nie jest tablica, to jest wieloosobowa platforma do zjeżdżania po śniegu”.

**Pytania podsumowujące/do dyskusji:**

– Kiedy przydaje się umiejętność odnajdywania niecodziennego zastosowania codziennych przedmiotów?

**Podsumowanie:**

Ćwiczenie to można realizować dla rozrywki w dowolnej chwili.

Na przykład jadąc autobusem, zastanawiać się nad nowymi zastosowaniami kasownika biletów, znaków drogowych.

---

**Ćwiczenie 4: Fantastyczne miasta**

15 min

**Cel:** Uczniowie rozwijają umiejętność opisywania fantastycznych miejsc.

**Materiały dydaktyczne:** Kartki, długopisy.

**Przebieg ćwiczenia:**

Uczniowie pracują w grupach (3–4 osoby). Prowadzący informuje, że zadaniem uczniów będzie opisać „miasta marzeń”, pod kątem świąt, zwyczajów, zawodów, mieszkańców, kolorów itp.

Do wyboru mogą być:

„Miasto strachu”, „Miasto kolorów”, „Miasto chodzenia do tyłu”, „Miasto bez kolorów”, „Miasto ludzi bez emocji”, „Miasto zielone”, „Miasto kreatywnych twórców” czy „Miasto nudy”.

Uczniowie pracują przez 10 minut, po czym wybrane grupy przedstawiają swoje pomysły.

**Podsumowanie:**

Niecodzienne skojarzenia rozwijają elastyczności i płynność kreatywnego myślenia.

---

**Ćwiczenie 5: Kreatywne podejście w postrzeganiu innych**

15 min

**Cel:** Uczniowie wykorzystują kreatywną postawę w ocenie zachowań innych osób.

**Materiały dydaktyczne:** brak

**Przebieg ćwiczenia:**

Ćwiczenie kreatywności pomaga w interpretacji i postrzeganiu różnych sytuacji z wielu perspektyw i punktów widzenia.

Biorąc pod uwagę ćwiczenia kreatywności, które miały miejsce przed chwilą, prowadzący przedstawia problem do dyskusji z grupą:

„Do klasy dołącza nowy kolega. Po kilku dniach na korytarzu w czasie przerwy rozpoczynają się na jego temat plotki, że ma niemodne ubrania, że prawie nic nie mówi, siedzi sam... W końcu pada krzywdzące określenie: jakiś dziwny jest.

Jakie są inne możliwe perspektywy wyjaśnienia obserwowanych u chłopca zachowań? Co zmiana perspektywy i rozumienia przyczyn może wnieść do zachowania nowych kolegów/koleżanek? Jak mogą oni pomóc...”.

---

łączy czas 55 min

## 5.6. Krytyczne myślenie jako podstawa poznawania świata

### Lista scenariuszy zajęć:

Zajęcia 1 – Szybkie i wolne myślenie a efekty myślenia	118
Zajęcia 2 – Błędy w rozumowaniu	121
Zajęcia 3 – Nie daj się nabrać	125
Zajęcia 4 – Desing thinking we własnym życiu	128

## Zajęcia 1 – Szybkie i wolne myślenie a efekty myślenia

### Pojęcia istotne dla tematyki zajęć

#### Myślenie

Myślenie to sposób, w jaki nasz umysł pracuje, żeby rozumieć świat i rozwiązywać problemy. Gdy myślimy, używamy słów, pojęć i wyobrażeń w głowie, żeby coś zrozumieć, podjąć decyzję albo wpaść na nowy pomysł. Myślenie to proces, który pozwala nam analizować informacje, łączyć różne fakty, oceniać sytuacje i tworzyć nowe pomysły. Dzięki niemu potrafimy planować i przewidywać, co się może wydarzyć (Maruszewski, 2002).

#### Myślenie heurystyczne

To sposób myślenia, który działa automatycznie i szybko, bez większego wysiłku. Używany jest, gdy musimy szybko coś ocenić lub zdecydować. Opiera się na gotowych wzorcach, schematach, które niekiedy mogą prowadzić do błędów rozumowania (gdy schemat nie pasuje do sytuacji).

Myślenie krytyczne lub refleksyjne to natomiast sposób myślenia, który jest świadomy, powolny i wymagający wysiłku. Używamy go, gdy musimy coś dokładnie przemyśleć, policzyć lub przeanalizować (Hanscomb, 2023).

Kompetencja Rozwijana na zajęciach	Wskaźniki rozwoju kompetencji
Rozpoznawanie podstawowych błędów myślowych.	Unikanie podstawowych błędów w sytuacjach wymagających szerszej analizy.
Znaczenie kompetencji dla kariery zawodowej	Grupa odbiorców
Umiejętność krytycznego myślenia jest istotna dla podejmowania decyzji związanych z nauką, planowaniem kariery i pracą. Skuteczność myślenia zależy od wiedzy o możliwych błędach poznawczych.	Uczniowie 7–8 klas szkoły podstawowej.
Cel główny	
Uczniowie poznają podstawowe błędy w myśleniu wynikające ze schematów.	
Uczestnik wie	Uczestnik potrafi
<ul style="list-style-type: none"><li>– Czym jest myślenie schematyczne.</li><li>– Czym są błędy heurystyczne.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>– Rozpoznawać możliwe przyczyny błędów w myśleniu.</li></ul>
Czas trwania	
45 min	

Metody pracy	Materiały dydaktyczne
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Praca indywidualna</li> <li>– Dyskusja</li> <li>– Prezentacja</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Papier</li> <li>– Ołówki</li> <li>– Tablica do prezentacji schematów</li> </ul>

### Przygotowanie sali

Brak specjalnych wymagań w tym zakresie.

### Przebieg zajęć

Treść/Opis	Czas
<p><b>Rozpoczęcie:</b>  Prowadzący omawia, czym jest myślenie oraz myślenie heurystyczne. Heurystyki – skróty w myśleniu oparte o gotowe schematy i doświadczenia – mogą niekiedy prowadzić do błędów. Warto to przećwiczyć, aby unikać błędów w sytuacjach szczególnie ważnych, gdy podejmowane są istotne decyzje.</p>	5 min

<b>Ćwiczenie 1: Heurystyka</b>	20 min
--------------------------------	--------

**Cel:** Uczniowie doświadczają błędów myślenia schematycznego.

**Materiały dydaktyczne:** Kartki i długopisy dla uczniów.

**Przebieg ćwiczenia:**

Prowadzący przedstawia zagadkę, która celowo kieruje myślenie na rozważania dotyczące gramatyki zamiast na rzeczywisty cel pytania.

Zagadkę należy odczytać szybko i poprosić uczniów o sprawne zapisanie odpowiedzi na kartkach wraz z krótkim uzasadnieniem.

Zagadka: „Czy powinieneś powiedzieć: *‘Żółtko jajka jest białe’* czy *‘Żółtko jajka są białe’?*”

Prowadzący prosi o szybkie zapisanie odpowiedzi i krótkie uzasadnienie.

Wszyscy lub wybrani uczniowie odczytują swoje odpowiedzi.

Następnie prowadzący odczytuje rozwiązanie, które brzmi:

„*Żółtko jajka jest żółte*”.

Prowadzący podkreśla, że nawykowe schematy (np. gramatyczne) mogą „wziąć górę” nad oczywistymi faktami i wymagają wolniejszego, krytycznego myślenia (heurystyka vs myślenie krytyczne).

**Pytania podsumowujące/do dyskusji:**

- Co uczniów nakierowało na zapisaną odpowiedź? Na czym polegała trudność zagadki?
- W jakich sytuacjach życiowych ulegamy podobnym błędom?
- Czy myślenie szybkie i przez analogię do innych zdarzeń lub doświadczeń może prowadzić do konfliktów z innymi? W jakich sytuacjach?

### Podsumowanie:

Choć myślenie szybkie pełni bardzo ważną rolę, to myślenie refleksyjne i krytyczne pozwala na szerszą analizę problemów. Od czego zależy uruchomienie jednego lub drugiego systemu myślenia?

### Ćwiczenie 2: Rysunek w ramie

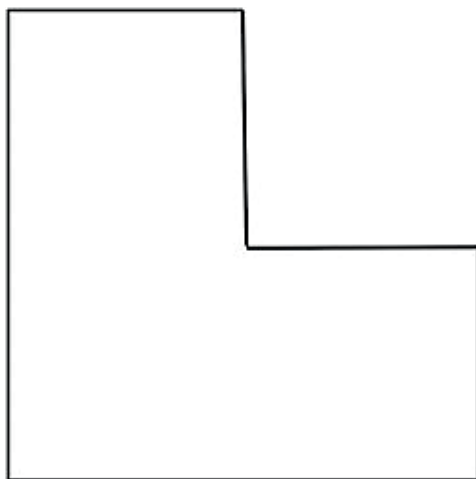
20 min

**Cel:** Uczniowie poznają kolejny przykład myślenia szybkiego prowadzącego do kłopotów z rozwiązaniem problemu.

**Materiały dydaktyczne:** Tablica z rysunkiem (zaprezentowanym niżej).

#### Przebieg ćwiczenia:

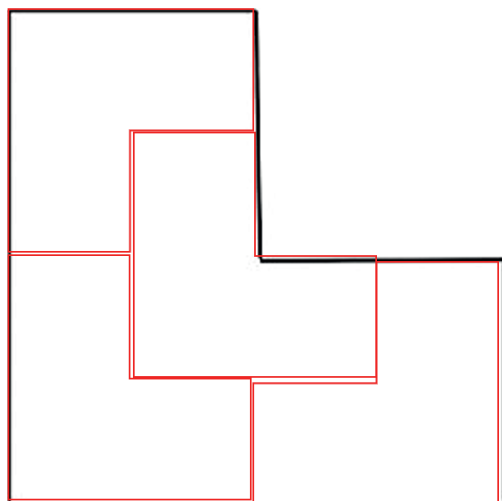
Prowadzący przedstawia uczniom następujący rysunek (można go szybko narysować poprzez narysowanie trzech kwadratów ułożonych w kształt litery L – należy jednak zadbać, aby wewnątrz kształtu nie zawierało linii).



Zadaniem uczniów jest podzielenie kształtu na cztery równe części.

Uczniowie próbują swoich rozwiązań na kartkach. W przypadku braku odpowiedzi warto poinformować uczniów, że zadanie należy do bardzo trudnych wyzwań.

Rozwiązanie polega na podzieleniu na cztery równe mniejsze kształty jak litera L (poglądowy rysunek poniżej). Jednak większość osób nie decyduje się na podział wyznaczony przez linie inne niż proste.



### Pytania podsumowujące/do dyskusji:

- Dlaczego podział na mniejsze kształty jak litera L jest stosowany przez mniejszość osób podejmujących się rozwiązania tego zadania?

### Podsumowanie:

Z badań wynika, że wykonujący zadanie ulegają instrukcji, która wskazuje, że należy podzielić figurę na cztery RÓWNE części. Słowo „równe” prowadzi nas przez analogię do linii prostej, którą następnie próbujemy zastosować do podzielenia figury.

W jakich sytuacjach ulegamy nawykowi, a nasze zachowanie podąża za wyznaczonym przez kogoś kierunkiem?

### Zakończenie:

Zajęcia miały na celu zrozumienie, w jaki sposób myślenie odbywa się poprzez analogie i schematy, oraz identyfikację szybkich, intuicyjnych błędów myślowych (heurystyk).

1 min

Łączny czas 45 min

## Zajęcia 2 – Błędy w rozumowaniu

### Pojęcia istotne dla tematyki zajęć

#### Błędy poznawcze

Inaczej nazywane błędami logicznymi lub w języku angielskim *cognitive biases*. Są to dające się przewidzieć sposoby błędnego wyciągania wniosków – rozumowania. Przewidywanie ich jest jednak możliwe, gdy znane są ich mechanizmy działania i sposoby ujawniania się. Na przykład mamy tendencję do automatycznego szukania, zwracania uwagi i zapamiętywania dowodów, które potwierdzają nasze istniejące przekonania, kosztem informacji, które im zaprzeczają (Hanscomb, 2023).

Kompetencja Rozwijana na zajęciach	Wskaźniki rozwoju kompetencji
Dostrzeganie błędów w rozumowaniu.	Uczeń dostrzegający błędy w rozumowaniu.
Znaczenie kompetencji dla kariery zawodowej	Grupa odbiorców
Jakość decyzji podejmowanych w planowaniu kariery oraz w pracy zawodowej zależy od umiejętności krytycznego myślenia i odporności na błędy w rozumowaniu.	Uczniowie 7–8 klas szkoły podstawowej.
Cel główny	
Uczniowie znają podstawowe błędy w rozumowaniu.	

Uczestnik wie	Uczestnik potrafi
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Na czym polega błąd fałszywej przyczynowości.</li> <li>– Na czym polega efekt dążenia do średniej oraz efekt placebo.</li> <li>– Jak błędy poznawcze mogą być wykorzystywane w przekazach medialnych.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Rozpoznawać błędy w rozumowaniu.</li> <li>– Dokonywać szerokiej analizy problemów.</li> </ul>

Czas trwania
45 min

Metody pracy	Materiały dydaktyczne
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Dyskusja</li> <li>– Praca w grupach</li> <li>– Praca indywidualna</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Kartki</li> <li>– Długopisy</li> </ul>

Przygotowanie sali
Brak specjalnych wymagań w tym zakresie.

Przebieg zajęć
----------------

Treść/Opis	Czas
<p><b>Rozpoczęcie:</b></p> <p>Prowadzący informuje uczniów, że celem spotkania będzie wykorzystanie krytycznego myślenia do rzetelnej analizy błędnych, ale często popularnych przekonań.</p> <p>Pyta, czy uczniowie znają historie o cudownych dietach lub terapiach (np. pomagających na bóle głowy czy kręgosłupa), po których nastąpiła poprawa stanu zdrowia, choć nie ma badań naukowych na ich temat?</p>	5 min

Ćwiczenie 1: Cudowne terapie	30 min
------------------------------	--------

**Cel:** Uczniowie będą potrafili rozpoznawać błędy poznawcze w sloganach reklamowych.

**Materiały dydaktyczne:** Kartki, długopisy.

**Przebieg ćwiczenia:**

Praca odbywa się w małych grupach (po 3–4 osoby). Uczniowie otrzymują krótkie opisy przypadków, np.:

„Stosuję herbatę ziołową i objawy ustępują”;

„Miałem skrajnie zły dzień, poszedłem na spacer i czuję się lepiej”;

„Granie w grę komputerową poprawia mój nastrój”;

„Witamina C pomaga na wszystkie przeziębienia”; „Zawsze po deszczu czuję się smutniej”;

„Kawa sprawia, że jestem radosny”;

„Po lekcji matmy jestem znudzony”;

„Byłem zdenerwowany, napiłem się coli i jestem spokojniejszy”.

Uczniowie pracując w grupach, odszukują i opisują błędy poznawcze w stwierdzeniu, które otrzymali. Wcześniej prowadzący omawia najczęstsze błędy w takich sytuacjach, czyli:

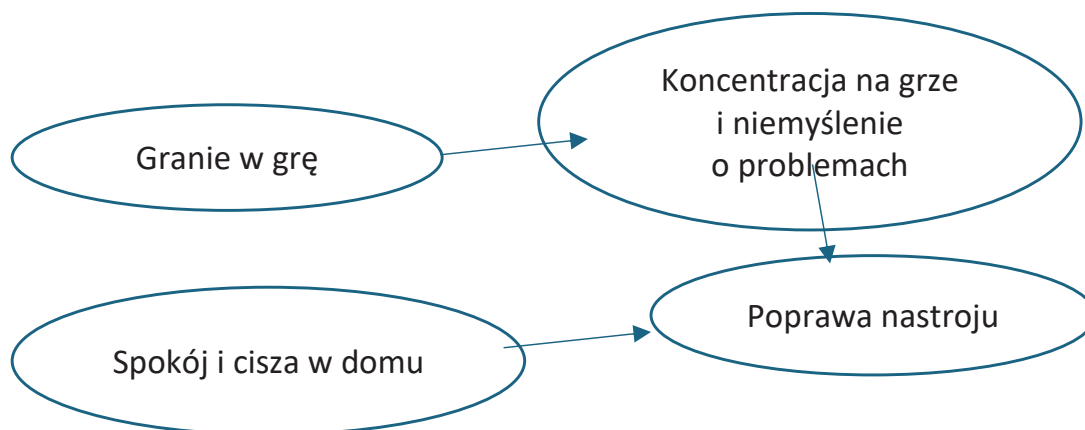
- Błędy fałszywego następstwa zdarzeń – polegające na tym, że choć z jednej strony pewne zdarzenie może być wyraźnie poprzedzone innym zdarzeniem, które może powodować jego wystąpienie (im częściej obserwujemy taką sekwencję czasową, tym większe prawdopodobieństwo, że wcześniejsze zdarzenie ma coś wspólnego z jego przyczyną), to z drugiej strony możemy mieć do czynienia z dwoma lub więcej zdarzeniami, które wystąpiły mniej więcej w tym samym czasie, ale bez wyraźnej kolejności czasowej.
- W obu przypadkach związek przyczynowy nie będzie znany bez dalszych obserwacji. Ludzie ulegają jednak złudzeniu, że jedna rzecz na pewno zależy od tej wcześniejszej. Na przykład: jestem w złym humorze i obwiniam o to złe zachowanie kolegów lub rodzinę, ale czy mogę mieć pewność, że to ich niemiłe zachowanie spowodowało mój zły nastrój, a nie mój zły nastrój wywołał ich zachowanie?
- Doświadczenia i ich intensywność wracają po czasie do przeciętnych – zwykle silne emocje, ból, zdenerwowanie po okresie intensywnego doświadczenia naturalnie słabną do typowego, przeciętnego poziomu. Jeśli jednak w momencie silnego doświadczenia osoba sięgnie po lekarstwo, wykona jakąś czynność, to może odnieść wrażenie, że to nie naturalny proces sprawił uspokojenie, ale jest to efekt tego leku lub działania czy też aktywności. Między innymi taki „efekt dążenia do średniej” kontroluje się w badaniach nad lekami na ból.
- Efekt placebo – odnosi się do tego, że to nie specyfika działania jakiejś aktywności, leku itp. przynosi korzyści, ale efekt jest wynikiem oczekiwania osoby i jej wiary pokładanej w efektywność danego środka.

Uczniowie poinformowani przez prowadzącego o wymienionych wyżej błędach, opisują na czym one polegają w odniesieniu do stwierdzeń, nad którymi pracują. Na to zadanie mają około pięciu minut.

Wybrane zespoły prezentują swoje przemyślenia.

W następnym kroku uczniowie budują diagram, w środku którego umieszczają analizowane stwierdzenie. Do niego dorysowują kolejne elementy, które mogły sprawić, że osoba osiągnęła dany efekt. Na przykład, jeśli pracują nad stwierdzeniem o graniu w grę, co skutkuje poprawą nastroju, to rozrysowują czynniki, które mogły nastrój poprawić – co to może być, co może tłumaczyć nastrój, jakie czynniki zewnętrzne, a jakie wewnętrzne (emocje, odczucia itp.), jak te czynniki łączą się ze sobą?

Przykładowo:



Uczniowie prezentują opracowane diagramy.

**Pytania podsumowujące/do dyskusji:**

- Kiedy nawykowo korzystamy z prostych wyjaśnień sytuacji nawet, jeśli wyjaśnienia te nie są prawdziwe? Podajcie przykłady.
- Skąd się biorą błędy w myśleniu? Czemu ludzie je powtarzają pomimo dowodów na ich obecność?

**Podsumowanie:**

Ćwiczenie służyło zaprezentowaniu bardziej krytycznego sposobu myślenia w analizie różnych stwierdzeń. Myślenie krytyczne pomaga w interpretowaniu świata w oparciu o fakty i z uwzględnieniem wielu różnych czynników. Sprawia to, że nasze decyzje w ważnych kwestiach mogą być bardziej przemyślane i świadome.

---

**Ćwiczenie 2: (Anty)podsumowanie**

10 min

**Cel:** Uczniowie utrwalają wiedzę z zajęć.

**Materiały dydaktyczne:** brak

**Przebieg ćwiczenia:**

Prowadzący zaprasza do zadania podsumowującego poprzednie ćwiczenie. Tym razem uczniowie mają wspólnie zaproponować hasła, które celowo opierają się na podanych błędach poznawczych, aby na przykład zachęcić osoby do kupna danego produktu czy przekonać do idei. Uczniowie mogą też podawać przykłady, które dostrzegają w reklamach, np. kojarzenie coca-coli ze świętami utrwalone do tego stopnia, że wręcz oczekiwana jest świąteczna wersja reklamy produktu – łączenie dwóch zdarzeń do charakteru relacji przyczynowo-skutkowej na bazie silnych skojarzeń.

**Pytania podsumowujące/do dyskusji:**

- Jak chronić się przed manipulacją w internecie i reklamie?
- Jakże jeszcze błędy w myśleniu są wykorzystywane w reklamach?

**Podsumowanie:**

Błędy poznawcze – przez swoją powszechność – często stają się mechanizmem wykorzystywanym w mediach w celu reklamy, a nawet manipulacji. Może być ciężko odkryć obecne w przekazach medialnych błędy, właśnie ze względu na ich powszechność.

---

**Zakończenie:**

Kolejny scenariusz odstąpi błędy rozumowania związane ze skrótowym i szybkim odczytywaniem zachowań innych osób. Krytyczne myślenie jest sposobem na ochronę przed błędami.

1 min

---

**Łączny czas 45 min**

---

## Zajęcia 3 – Nie daj się nabrać

### Pojęcia istotne dla tematyki zajęć

#### Efekt halo

Efekt halo to zjawisko, które polega na tym, że jedna cecha osoby lub rzeczy wpływa na to, jak postrzegamy całą tę osobę lub rzecz. Innymi słowy – jeśli coś nam się w kimś podoba, to często automatycznie myślimy, że ta osoba ma też inne dobre cechy. Na przykład, jeśli ktoś jest ładny, możemy uznać, że jest też miły albo mądry, chociaż wcale tego nie wiemy (Gabrieli, 2021).

Kompetencja Rozwijana na zajęciach	Wskaźniki rozwoju kompetencji
Uczniowie rozwiną myślenie krytyczne w sytuacjach oceny społecznej.	Rozpoznawanie błędów w ocenie zachowania osób.
Znaczenie kompetencji dla kariery zawodowej	Grupa odbiorców
Umiejętność bazowania w ocenach na logicznych przesłankach pozwala podejmować bardziej dojrzałe decyzje i unikać konfliktów.	Uczniowie 7–8 klas szkoły podstawowej.
Cel główny	
Uczniowie potrafią rozpoznawać błędy w ocenie zachowania innych osób.	
Uczestnik wie	Uczestnik potrafi
<ul style="list-style-type: none"><li>– Czym jest efekt halo.</li><li>– Jakie są nawykowe błędy w ocenie zachowania innych.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>– Wskazywać na błędy w rozumowaniu w trakcie oceny zachowania innych.</li><li>– Formułować oceny w oparciu o logiczne argumenty.</li></ul>
Czas trwania	
45 min	

---

Metody pracy	Materiały dydaktyczne
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Dyskusja</li> <li>– Praca w grupach</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Kartki</li> <li>– Długopisy</li> </ul>

### Przygotowanie sali

Brak specjalnych wymagań w tym zakresie.

### Przebieg zajęć

Treść/Opis	Czas
<p><b>Rozpoczęcie:</b></p> <p>Wprowadzając do zajęć, prowadzący pyta uczniów, jak rozpoznać, że ktoś jest autorytetem w dziedzinie – po jakich cechach? W pewnych sytuacjach ludzie ulegają wpływowi autorytetu. Dlaczego tak się dzieje, nawet gdy autorytet nie ma racji w swoich stwierdzeniach?</p>	5 min

<b>Ćwiczenie 1: Halo</b>	25 min
--------------------------	--------

**Cel:** Rozpoznawanie błędu w rozumowaniu wynikającym z efektu halo.

**Materiały dydaktyczne:** Tablica lub projektor z możliwością wyświetlenia filmu reklamowego.

**Przebieg ćwiczenia:**

Prowadzący prezentuje uczniom definicję efektu halo. Następnie odtwarza dowolną reklamę, w której lekarz przedstawia zalety suplementu lub leku, np.: <https://www.youtube.com/watch?v=UyLjfWOXdwc>.

Uczniowie odpowiadają na pytanie o to, w jaki sposób w tego typu reklamie działa efekt halo. Jaka cecha osoby przenosi się na aspekty niezwiązane z tą cechą i umacnia wypowiedzane argumenty?

Następnie uczniowie dobierają się w grupy 3–4-osobowe. Ich zadaniem jest sformułowanie kryteriów pomagających ocenić prawdziwość wypowiedzi ekspertów/autorytetów. Co warto sprawdzić, czym się kierować, aby „nie dać się nabrać”?

Można naprowadzić uczniów na przykładowe pytania do rozważenia, kiedy oceniamy prawdziwość **autorytetu**:

**P1: Czy osoba, na którą się powołano, jest ekspertem w swojej dziedzinie?**

**P2: Jeśli tak, czy ta dziedzina ma związek z omawianym tematem?**

**P3: Jeśli tak, czy można ufać tej osobie jako autorytetowi?**

**P4: Jeśli tak, czy siła wniosków, do których dochodzi, jest odpowiednia?**

Następnie uczniowie za pomocą przygotowanych kryteriów oceniają wspólnie następujący scenariusz:

„Znany inżynier lotniczy (który osiągnął ogromny sukces) krytykuje projekt nowego mostu w mieście, twierdząc, że projektanci używają złych materiałów”.

**Pytania podsumowujące/do dyskusji:**

- Jakie znacie przykłady używania autorytetu w reklamie? Którym ufacie i dlaczego?
- Jakimi motywami mogą kierować się współcześni influencerzy internetowi, z których opiniami zgadzają się tysiące osób? Dlaczego wpływ bywa tak szeroki?

**Podsumowanie:**

Efekt halo jest też obserwowany w codziennych sytuacjach społecznych, także w środowisku szkolnym. Jakie możecie podać tego przykłady?

---

**Ćwiczenie 2: Jak kulą w płot**

10 min

**Cel:** Nauka rozpoznawania błędów poznawczych w ocenie innych osób.

**Materiały dydaktyczne:** brak

**Przebieg ćwiczenia:**

Prowadzący odczytuje przykłady oceny zachowania innych osób. Uczniowie mają za zadanie zgłosić pomysły wyjaśniające, na czym polegają błędy w wydawanych ocenach i opiniach.

Przykład 1:

Polityk X twierdzi, że nowa ustawa budżetowa jest niekorzystna. Kontrargument: „Nie słuchajcie go, przecież on ma już na koncie skandal związany z niepłaceniem alimentów!”.

Na czym polega błąd w ocenie wyrażony w kontrargumencie?

Przykład 2:

Nauczycielka karci ucznia za nieodrobienie pracy domowej. Uczeń odpowiada: „Ale pani też się spóźnia, więc nie ma pani prawa mnie upominać!”

Na czym polega błąd w rozumowaniu ucznia?

W obu przykładach ocena opiera się na niewłaściwych argumentach. W pierwszym należałoby oceniać ustawę – a nie zachowanie polityka. W drugim rzecz dotyczy ucznia i jego zmagania się z pracami domowymi. Koncentracja uwagi na zachowaniu nauczycielki odwraca uwagę od sedna problemu.

Oba błędy są często stosowane w dyskusjach i ocenach społecznych. Wiedza o nich pozwala myśleć w sposób bardziej krytyczny i poprawny.

**Pytania podsumowujące/do dyskusji:**

- Jakie jeszcze błędy pojawiają się w ocenie zachowania innych osób?
- 

**Zakończenie:**

1 min

Prowadzący zachęca uczestników do kierowania się w sytuacjach emocjonalnych logicznymi argumentami. Zwykle to emocje wzmacniają chęć oskarżenia innych, choć oskarżenia te nie mają podstaw.

---

**Łączny czas 45 min**

## Zajęcia 4 – Design thinking we własnym życiu

### Pojęcia istotne dla tematyki zajęć

#### Design thinking

Może być rozumiane jako myślenie projektowe. Jest to zastosowanie technik myślenia projektowego w rozwiązywaniu i analizie problemów w sposób twórczy, uwzględniający kontekst problemu, różne potrzeby. Ogólnie proces myślenia projektowego obejmuje fazy: gromadzenia niezbędnych informacji, analizy i definiowania problemu, generowania pomysłów i krytycznej ich oceny (Pressman, 2019).

Kompetencja Rozwijana na zajęciach	Wskaźniki rozwoju kompetencji
Umiejętność zastosowania myślenia projektowego w planowaniu własnych działań.	Twórcze i kreatywne podejście do planowania własnych działań.
Znaczenie kompetencji dla kariery zawodowej	Grupa odbiorców
Planowanie własnych działań pozwala sprawniej osiągać cele zawodowe.	Uczniowie 7–8 klas szkoły podstawowej.
Cel główny	
Uczniowie potrafią wykorzystać myślenie projektowe w planowaniu własnych działań i zmian.	
Uczestnik wie	Uczestnik potrafi
<ul style="list-style-type: none"><li>– Czym jest myślenie projektowe.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>– Wizualizować zmianę.</li><li>– Planować działania w sposób twórczy.</li></ul>
Czas trwania	
45 min	
Metody pracy	Materiały dydaktyczne
<ul style="list-style-type: none"><li>– Praca indywidualna</li><li>– Prezentacja</li><li>– Dyskusja</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>– Kartki</li><li>– Długopisy</li></ul>
Przygotowanie sali	
Brak specjalnych wymagań w tym zakresie.	

## Przebieg zajęć

### Treść/Opis

Czas

#### Rozpoczęcie:

Prowadzący krótko wprowadza w temat, wyjaśniając ogólne znaczenie design thinking. Warsztat, opierając się na design thinking, ma prowadzić uczniów od ogólnej wizji przyszłości do podjęcia natychmiastowego, konkretnego działania.

Prowadzący wskazuje, że własne życie każdego z nas jest jednym z największych i najbardziej złożonych projektów. Design thinking może służyć jako zestaw narzędzi umożliwiających inicjowanie pozytywnych zmian. Ważna też jest wiara we własne zdolności do zmieniania rzeczy, zamiast obwiniania zbiegów okoliczności czy szczęścia, a także odpowiednie nastawienie: ciekawość, otwartość i gotowość do eksperymentowania.

5 min

### Ćwiczenie 1: Tytuł gazety

5 min

**Cel:** Uczniowie formułują cel, do którego chcieliby dążyć.

**Materiały dydaktyczne:** Kartki, długopisy.

#### Przebieg ćwiczenia:

Uczniowie pracują w parach, wzajemnie wspierając się w realizacji zadania. Zadanie polega na tym, aby każdy sformułował nagłówek i pierwsze dwa zdania artykułu na własny temat w popularnej gazecie. Artykuł ten ukaże się za 10 lat i będzie opisywał największy sukces ucznia – który chce osiągnąć. Ćwiczenie ma pomóc zdefiniować pożądaną cel.

Chętni uczniowie mogą odczytać swoje pomysły.

#### Pytania podsumowujące/do dyskusji:

– Co hamuje nas przed formułowaniem ambitnych celów?

#### Podsumowanie:

Pierwszym krokiem w osiąganiu sukcesu jest nazwanie celu.

### Ćwiczenie 2: Jedna rzecz na raz

10 min

**Cel:** Uczniowie konkretyzują cel, który chcą osiągnąć za 10 lat do postaci zadania.

**Materiały dydaktyczne:** Kartki, długopisy.

#### Przebieg ćwiczenia:

Teraz uczniowie w nawiązaniu do wizji z „gazety” – swojego celu, wybierają jedno konkretne wyzwanie lub problem, który muszą rozwiązać w najbliższym czasie (np. w ciągu najbliższych sześciu miesięcy), aby zbliżyć się do tej wymarzonej przyszłości. Należy zwrócić uwagę na to, aby problem był rozwiązywalny.

#### Podsumowanie:

Każde wyzwanie zaczyna się od pierwszego kroku, który można wykonać już dziś.

**Ćwiczenie 3: Mała burza mózgów**

10 min

**Cel:** Uczniowie generują pomysły na rozwiązanie problemu.

**Materiały dydaktyczne:** Kartki, długopisy.

**Przebieg ćwiczenia:**

Uczniowie zastanawiają się nad kwestią – „JAK mogliby zrealizować lub rozwiązać wyzwanie/problem opisany w poprzednim kroku”. Każdy uczeń zapisuje jak najwięcej kreatywnych pomysłów, w tym nawet „szalone pomysły” lub takie, które na pierwszy rzut oka wydają się absurdalne. Ważna jest ilość, a nie jakość.

**Ćwiczenie 4: Do dzieła!**

10 min

**Cel:** Uczniowie formułują zadanie do wykonania, które przybliży ich do realizacji głównego celu.

**Materiały dydaktyczne:** Kartki, długopisy.

**Przebieg ćwiczenia:**

Uczniowie wybierają ze swojej listy kilka pomysłów (1–3), które są najbardziej „atrakcyjne i wykonalne”. Swoje wybory dyskutują w parach.

Następnie uczniowie planują, jak i kiedy wykonać to konkretne działanie, które zainicjuje zmianę. Powinno to być coś, co można zrobić niemal natychmiast, np.: sporządzenie listy zadań, poszukiwanie informacji w internecie lub rozmowa z kimś. Działanie to jest pierwszym małym krokiem, który ma wzmocnić poczucie własnej skuteczności.

Wybrani uczniowie mogą podzielić się całością pomysłu i projektu na forum grupy.

**Zakończenie:**

Kluczowe elementy design thinking, które zostały zastosowane:

1. Wizualizacja celu i pierwszego etapu realizacji.
2. Generowanie wielu możliwości i pomysłów.
3. Podejmowanie małych kroków i sprawdzanie ich w praktyce.
4. Kształtowanie postawy własnej zaradności.

5 min

**łącznie czas 45 min**

## **5.7. Nauczyć jak się uczyć**

### **Lista scenariuszy zajęć:**

<b>Zajęcia 1 – Cud (nie)pamięci</b>	<b>132</b>
<b>Zajęcia 2 – Techniki wspierające zapamiętywanie (cz. 1)</b>	<b>136</b>
<b>Zajęcia 3 – Techniki wspierające zapamiętywanie (cz. 2)</b>	<b>139</b>
<b>Zajęcia 4 – Warunki skutecznej nauki</b>	<b>143</b>
<b>Zajęcia 5 – Mapy myśli</b>	<b>147</b>

## Zajęcia 1 – Cud (nie)pamięci

### Pojęcia istotne dla tematyki zajęć

#### Uczenie się

Ujmowane ogólnie jako ciągły proces zmiany obejmującej zachowanie osoby, jej wiedzę i umiejętności. Następuje w wyniku zdobywanych doświadczeń życiowych, służy lepszej adaptacji i efektywności działania (Barron i in., 2015).

Najczęściej dotyczy procesu zapamiętywania i zdobywania wiedzy. Choć uczenie się jest często kojarzone z etapem edukacji szkolnej, to aktywność ta ma istotne znaczenie przez całe życie dla rozwoju osobistego i zawodowego (Hilcenko, 2020).

#### Pamięć

Można ją zdefiniować jako proces obejmujący kodowanie, przechowywanie i odtwarzanie informacji dotyczących minionych doświadczeń, zdarzeń lub wiedzy. Ten złożony proces można podzielić na różne typy, m.in. pamięć epizodyczną i semantyczną. Pierwsza z nich to zdolność do przypominania sobie konkretnych wydarzeń i doświadczeń powiązanych z czasem życia osoby, a pamięć semantyczna odnosi się do ogólnej wiedzy o świecie posiadanej przez osobę (Greenberg & Verfaellie, 2010).

Kompetencja Rozwijana na zajęciach	Wskaźniki rozwoju kompetencji
Wiedza o podstawowych rodzajach pamięci, pojemności pamięci i zasadach, na jakich opiera się proces zapamiętywania.	Wykorzystywanie poznanych reguł w organizacji własnej nauki i w codziennych sytuacjach, gdy konieczne jest zapamiętanie informacji.
Znaczenie kompetencji dla kariery zawodowej	Grupa odbiorców
Bycie skutecznym w pracy zawodowej wymaga zwykle pamiętania określonego rodzaju informacji. Od procedur, których należy przestrzegać, po dużą ilość informacji z danej dziedziny. Sprawne przyswajanie i odtwarzanie tej wiedzy wymaga znajomości reguł, na których opiera się pamięć.	Uczniowie klas 7–8 szkół podstawowych oraz uczniowie szkół ponadpodstawowych.
Cel główny	
Uczestnicy zapoznają się z podstawowymi rodzajami pamięci i regułami, na których opiera się zapamiętywanie.	
Uczestnik wie	Uczestnik potrafi
<ul style="list-style-type: none"><li>– Czym są pamięć robocza i pamięć trwała.</li><li>– Jaka jest pojemność pamięci roboczej.</li><li>– Jakie są podstawowe reguły zapamiętywania.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>– Dzielić materiał do zapamiętania na mniejsze części według odpowiednich zasad ułatwiających zapamiętywanie.</li><li>– Rozpoznawać powody, dla których część informacji jest zapamiętywana łatwiej niż inne.</li></ul>

### Czas trwania

45 min

### Metody pracy

- Praca w grupach
- Dyskusja
- Prezentacja

### Materiały dydaktyczne

- Teksty do zapamiętania
- Kartki
- Długopisy
- Tablica lub tablica interaktywna do wyświetlania materiału do zapamiętania

### Przygotowanie sali

Brak specjalnych wymagań w tym zakresie.

### Przebieg zajęć

#### Treść/Opis

#### Czas

#### Rozpoczęcie:

Prowadzący zapoznaje uczestników z celem zajęć. Uczenie się jest silnie powiązane z procesem zapamiętywania. Poznanie mechanizmów, na jakich opiera się pamięć, jej rodzajów i podstawowych zasad pomoże w lepszym uczeniu się.

2 min

#### Ćwiczenie 1: Pojemność pamięci

15 min

**Cel:** Zapoznanie uczniów z pojęciem pamięci roboczej i jej pojemnością.

**Materiały dydaktyczne:** Tablica lub tablica interaktywna do zapisania ciągu cyfr, kartki i długopisy dla uczniów.

#### Przebieg ćwiczenia:

Zadaniem uczniów będzie zapamiętanie 30-cyfrowej liczby. Chodzi o zapamiętanie jak największej cyfr. Prowadzący prezentuje wielocyfrową liczbę, wyświetlając ją lub zapisując na tablicy:

4720418565320961939512585629.

Liczba powinna być prezentowana przez półtorej minuty. Następnie uczniowie odtwarzają liczbę na swoich kartkach (wcześniej nie wolno im robić notatek).

Do której z kolei cyfry uczestnicy zapamiętali poprawnie prezentowaną liczbę?

Prowadzący zachęca kilku uczniów do odczytania swoich odpowiedzi i sprawdzenia, ile cyfr zapamiętali do wystąpienia pierwszego błędu.

Następnie zadanie jest powtarzane, ale tym razem z liczbą przedstawioną w następujący sposób:

465 482 123 084 846 644 923 743 653 927.

Ile poprawnych cyfr zapamiętali uczestnicy tym razem? Prowadzący zachęca uczniów do podzielenia się swoimi odpowiedziami.

### Pytania podsumowujące/zagadnienia do dyskusji:

- Ten prosty zabieg nosi nazwę grupowania zapamiętywanych elementów na mniejsze części (ang. *chunks* – paczki).
- Umysł człowieka jest w stanie zapamiętać zazwyczaj siedem takich „paczek” (plus minus dwie „paczki” – w zależności od indywidualnych możliwości).
- Jak wiedzę o „paczkach” i pojemności pamięci można wykorzystać do planowania nauki?

### Podsumowanie:

Ćwiczenie pozwoliło zapoznać się z pojemnością pamięci roboczej – czyli takiej, w której przechowywane są informacje na kilka chwil (np. numer telefonu nim zostanie zapisywany w telefonie). To, co zostanie utrwalone, przechodzi to tzw. pamięci trwałe. Przeprowadzone ćwiczenie wymagało pracy na liczbach i cyfrach. Czy w przypadku słów również obowiązuje reguła „siedmiu paczek”?

---

### Ćwiczenie 2: Pojemność pamięci dla słów

10 min

**Cel:** Sprawdzenie pojemności pamięci roboczej, gdy zapamiętywane są słowa.

**Materiały dydaktyczne:** Tablica lub tablica interaktywna do zapisania słów do zapamiętania, kartki i długopisy dla uczniów.

### Przebieg ćwiczenia:

Tym razem zadaniem uczniów jest zapamiętanie podanych słów. Prowadzący przez półtorej minuty prezentuje słowa na tablicy. Po upływie tego czasu uczniowie mają zapisać tyle słów, ile zdołali zapamiętać. Następnie nauczyciel ponownie prezentuje słowa, a uczniowie sprawdzają, ile z nich zapamiętali poprawnie.

Oto słowa do zapamiętania (należy je przedstawić w podanej kolejności):

„olej, kawa, fifa, szkoła, encyklopedia, warunek, homeostaza, obciach, konfitura, pleśń, cola, dzik, energetyk, kontrola”.

### Pytania podsumowujące/do dyskusji:

- Ile słów zapamiętali uczniowie? Podobnie jak w przypadku cyfr powinno ich być siedem (plus minus dwa słowa).
- Czemu niektóre słowa były zapamiętywane częściej niż inne, przez większość uczniów? Co sprawiało, że niektóre słowa łączyły się w większe „kawałki” gotowe do zapamiętania?

### Podsumowanie:

Ćwiczenie to pozwoliło zauważyć, że proces zapamiętywania jest zależny od kilku zasad. W następnym zadaniu zasady te zostaną wprowadzone celowo.

---

### Ćwiczenie 3: Prawa zapamiętywania

16 min

**Cel:** Zapoznanie z prawami pamięci, które odślaniają naturalne mechanizmy jej funkcjonowania.

**Materiały dydaktyczne:** Tekst do zapamiętania, który prowadzący odczytuje uczestnikom (źródło cytowanego poniżej tekstu – Szurawski, 2007, s. 56), kartki i długopisy dla uczniów.

### Przebieg ćwiczenia:

Tym razem materiał do zapamiętania jest odczytywany uczestnikom przez nauczyciela. Ważne, aby nauczyciel odczytywał tekst swobodnie, około jedno

słowo na sekundę. Zanim prowadzący zacznie czytać informuje uczestników, że ich zadaniem będzie zapamiętać jak najwięcej słów. Nie jest to jednak konkurs, nie chodzi o porównywanie liczby zapamiętanych wyrazów. Można usiąść wygodnie, w ciszy i po prostu słuchać. Ewentualne pytania będzie można zadać dopiero na koniec ćwiczenia. W sali musi panować cisza.

Prowadzący odczytuje tekst: „szklanka, dach, niebo, samochód, drzewo, szosa, okno, podłoga, buty, i, ale, Katarzyna Nosowska, zeszyt, morze, morderstwo, superpamięć, jajka (zobacz jajecznicę na boczku, posypaną pietruszką, zjadasz ją z pysznym chrupiącym tostem z masłem, hmm, smakowite...), ale (teraz wstań, klaśnij w ręce i krzyknij wesoło:) płot! (siądź powtórnie i zapamiętuj dalej:) ucho, Hawaje, hamak, poduszka, pierze, Yggdrasill, i, łąka (zobacz ją pachnącą kwiatami i świeżo skoszoną trawą, opalasz się na niej, czując na twarzy ciepło słońca i lekkie powiewy wiatru), dalej: ale, piłka, wanna, i, fotel, (i ostatnie trzy słowa:) lepiec, bagażowy, rower.”

Po wysłuchaniu tekstu uczniowie zapisują na kartce jak najwięcej zapamiętanych słów.

Następnie uczniowie dzieleni są na mniejsze grupy (maksymalnie 5-osobowe) i w takich zespołach starają się określić, na jakich zasadach opiera się zapamiętywanie. Mogą to odkryć na bazie nietypowości niektórych słów w tekście, który był do zapamiętania oraz na podstawie słów zapamiętanych przez największą liczbę uczniów.

Każda z grup odczytuje swoje przemyślenia dotyczące zasad zapamiętywania.

Następnie prowadzący porządkuje pomysły uczniów, kategoryzując je oraz ukazując zasady rządzące zapamiętywaniem:

- 1) lepiej zapamiętujemy to, co na początku oraz to, co jest na końcu;
- 2) lepiej zapamiętujemy to, co się powtarza – np. w tekście powyżej są to „i” oraz „ale”;
- 3) lepiej zapamiętujemy to, co niezwykle, nietypowe – np. imię i nazwisko artystki występujące w powyższym tekście;
- 4) czasem zapamiętujemy „prawie dobrze”, tzn. mamy tendencję do zamiany jednych słów na inne, ale o podobnym znaczeniu lub funkcji – np. zamiana fotela na krzesło;
- 5) wyobrażenia pomagają w zapamiętywaniu, np. powyższy opis jajecznicy łączy różne zmysły;
- 6) lepiej zapamiętujemy słowa, które się ze sobą kojarzą – np. poduszka z pierzem. Łatwiej zapamiętamy też to, co kojarzy się posiadanymi przeżyciami emocjonalnymi lub doświadczeniami.

#### **Pytania podsumowujące/do dyskusji:**

- Jak poznane zasady można zastosować do ułatwienia sobie uczenia się? Na przykład powtarzanie pozwala utrwalić to, co chcemy zapamiętać.
- Czy są jakieś inne reguły zapamiętywania niż te wymienione na spotkaniu?
- Jak wyobrażenia może wspierać proces zapamiętywania?

#### **Podsumowanie:**

Uczniowie poznali podstawowe reguły, na których opiera się zapamiętywanie.

#### **Zakończenie:**

Na zajęciach można było poznać główne rodzaje pamięci, jej pojemność oraz reguły, na których opiera się proces zapamiętywania, a więc i uczenia się, zdobywania wiedzy. Z reguł tych wywodzą się techniki ułatwiające zapamiętywanie. Będą one tematem innych zajęć dotyczących uczenia się.

2 min

**Łączny czas 45 min**

## Zajęcia 2 – Techniki wspierające zapamiętywanie (cz. 1)

### Pojęcia istotne dla tematyki zajęć

#### Techniki wspierające zapamiętywanie – mnemotechniki

To systemy i sposoby, których celem jest wspieranie procesu zapamiętywania, a dzięki temu przyspieszanie uczenia się. Bazują one na skojarzeniach i wykorzystywaniu wyobraźni do budowania obrazów. Wyobrażane obrazy są łatwiejsze do zapamiętania, gdyż mózg (pamięć) bazuje na obrazach (Restak, 2022; Oakley i in., 2018).

Kompetencja Rozwijana na zajęciach	Wskaźniki rozwoju kompetencji
Umiejętność stosowania techniki zwanej „pałacem pamięci” w zapamiętywaniu dowolnego rodzaju informacji: szeregu słów, postaci itp.	Skuteczne zapamiętywanie i odtwarzanie z lekcji: pojęć, faktów oraz informacji.
Znaczenie kompetencji dla kariery zawodowej	Grupa odbiorców
Stosowanie technik zapamiętywania zwiększy efektywność nauki i przyswajania nowych informacji.	Uczniowie klas 7–8 szkół podstawowych oraz uczniowie szkół ponadpodstawowych.
Cel główny	
Uczniowie zrozumieją i zastosują podstawowe mnemotechniki w celu rozwijania umiejętności zapamiętywania informacji.	
Uczestnik wie	Uczestnik potrafi
<ul style="list-style-type: none"><li>– Czym są mnemotechniki i technika pałacu pamięci.</li><li>– Jaką rolę pełnią obrazy w zapamiętywaniu.</li><li>– Jakie cechy powinien mieć obraz ułatwiający zapamiętywanie.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>– Stosować technikę pałacu pamięci.</li><li>– Zapamiętywać sprawniej grupę informacji lub faktów.</li></ul>
Czas trwania	
45 min	
Metody pracy	Materiały dydaktyczne
<ul style="list-style-type: none"><li>– Prezentacja</li><li>– Dyskusja</li><li>– Praca indywidualna</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>– Treści zawarte w scenariuszu</li><li>– Opcjonalnie projektor lub tablica multimedialna do wyświetlenia przykładu</li><li>– Tablica do zapisania słów do zapamiętania</li></ul>

## Przygotowanie sali

Brak specjalnych wymagań w tym zakresie.

## Przebieg zajęć

### Treść/Opis

Czas

#### Rozpoczęcie:

Prowadzący przedstawia uczestnikom cel zajęć. Może także zapytać o znane uczniom sposoby ułatwiające zapamiętywanie nowych informacji. Jak radzą sobie z zapamiętywaniem materiału z lekcji, przygotowując się do sprawdzianów i kartkówek?

5 min

### Ćwiczenie 1: Pamięć a obraz

15 min

**Cel:** Uczestnicy nauczą się, że pamięć bazuje na obrazach. Zatem, jeśli będziemy budować w pamięci przemawiające do nas żywe i atrakcyjne obrazy, które połączymy z tym, co mamy zapamiętać, to ułatwimy sobie naukę.

**Materiały dydaktyczne:** Treść scenariusza, projektor, wyświetlacz do prezentacji przykładowy z poniżej.

#### Przebieg ćwiczenia:

Prowadzący przedstawia uczniom zasady dotyczące budowania obrazów w wyobraźni.

Nasza wyobraźnia będzie wspierać zapamiętywanie, jeśli wyobrażane przez nas obrazy będą (Restak, 2022; Oakley i in., 2018):

- 1) żywe i prawdziwe – jeśli wyobrażamy sobie na przykład własny pokój, to staramy się wizualizować to pomieszczenie i przedmioty w nim tak dokładnie, jak w rzeczywistości;
- 2) powiązane z ruchem, akcją;
- 3) niecodzienne, kreatywne, fantastyczne, a nawet wyolbrzymione;
- 4) „wielozmysłowe” (oczywiście wszystko w wyobraźni) – uzupełnione o zapach, dotyk, poczucie temperatury itp.

Po przedstawieniu tych zasad prowadzący czyta uczniom przykład obrazujący tworzenie „żywego obrazu” (poniżej przytoczony tekst pochodzi z publikacji Restak, 2022, s. 21).

Celem jest zapamiętanie słów: ziarno, wróg, pociąg, żongler i zegarek.

„Aby zapamiętać te słowa, stworzyłem **dramatyczne i uderzające obrazy** związane z moim biurkiem, by zwiększyć prawdopodobieństwo ich zapamiętania. Wyobraziłem sobie **ogromne ziarno** siedzące na moim biurku i sięgające aż po sufit. Gdy przeszedłem stamtąd do poczekalni, **natknąłem się na mężczyznę z nożem (wroga)**. Przemknąłem obok uzbrojonego mężczyzny i wślizgnąłem się do korytarza, gdzie **odkryłem, że moje wyjście zablokował czerwony pociąg**. Ominąłem pociąg i otworzyłem drzwi na zewnątrz, gdzie **przy wejściu do budynku spotkałem żonglera w fioletowym stroju, żonglującego pomarańczami**. Kiedy spojrzałem **na muzeum po drugiej stronie ulicy**, odkryłem, że **budynek przemienił się w ogromny zegarek**”.

Autor powyższego tekstu, jeśli będzie chciał przypomnieć sobie pięć wymienionych słów, może przywołać wymyślony obraz i historię.

**Pytania podsumowujące/do dyskusji:**

- Które elementy historyjki są powiązane z ruchem i akcją?
- Które wywołują emocje?
- Jakich reguł budowania żywych obrazów brakuje?

**Podsumowanie:**

Ćwiczenie (a właściwie prezentacja) wskazało uczniom, jak budować obrazy w wyobraźni, żeby ułatwić zapamiętywanie. Jest to przygotowanie do następnego ćwiczenia.

---

**Ćwiczenie 2: Własny pałac pamięci**

20 min

**Cel:** Uczniowie zastosują technikę pałacu pamięci, która ułatwia zapamiętywanie.

**Materiały dydaktyczne:** Treść ćwiczenia, tablica do zapisania słów do zapamiętania.

**Przebieg ćwiczenia:**

Zadaniem uczniów jest zapamiętać słowa: jeleń, atom, dzik, szyszka, buk, kora, Jan III Sobieski.

Techniką ułatwiającą zapamiętywanie będzie zbudowanie własnego pałacu pamięci.

Prowadzący przekazuje uczniom, aby wyobrazili sobie bardzo dobrze znane sobie miejsce, np. swój pokój, drogę do szkoły, dom rodzinny. Następnie umieszczają powyższe wyrażenia do zapamiętania w różnych miejscach wyobrażonej przestrzeni. Pamiętać należy, aby budować obrazy zgodnie z poznanymi regułami oraz wyobrazić sobie przechodzenie od punktu do punktu, w którym umieszczono kolejne wyrażenia do zapamiętania. Podobnie jak w podanym przed chwilą przykładzie autorstwa Restaka (2022).

Uczniowie mają pięć minut, aby zbudować własne pałace pamięci lub żywe przestrzenie i obrazy. Następnie robią minutową przerwę, po czym wracają do powtarzania spaceru po pałacu pamięci w myślach, aby zakodować obrazy.

Następnie prowadzący na chwilę odwraca uwagę uczniów od zadania, opowiadając o dowolnym innym zagadnieniu (dzisiejsze obiady na stołówce, najbliższe wydarzenia szkolne itp.). Po tym przerywniku chętni uczniowie zapraszani są do odtworzenia wyrażeń, które miałyby być zapamiętane.

Kolejne osoby (2–3) prosimy o opowiedzenie o swoich pałacach pamięci.

**Pytania podsumowujące/do dyskusji:**

- Które elementy pałaców pamięci szczególnie łatwo było zapamiętać?
- Jakie zastosowania ma technika pałacu pamięci?

**Podsumowanie:**

Technika pałacu pamięci znana była już za czasów Cycerona – ponad 2000 lat temu. Pisarz stosował ją, aby zapamiętać swoje przemówienia. Do dziś technikę tę przebadano wielu naukowców, dowodząc jej skuteczności. Jednym z badań był eksperyment z pałacami tworzonymi w przestrzeniach rzeczywistości wirtualnej, VR (Krokos, Plaisant, Varshney, 2019).

---

**Zakończenie:**

5 min

Technika pałacu pamięci powinna być wykorzystywana z wyobrażaniem sobie bardzo dobrze znanych miejsc. To istotne dla sprawnego zapamiętania tego, co nowe. Pomaga w zapamiętaniu szczególnie tego, co trudne do połączenia z już posiadanymi wiadomościami (np. ciągu wyrazów, faktów), które są nowe.

Technika pokazuje też, że jeśli generalnie chcemy coś zapamiętać, to istotne jest zbudowanie na ten temat żywego, kreatywnego obrazu w wyobraźni. Aby metoda była skuteczna, wymagane jest, aby użytkownik wszedł w nawyk konwersji wszystkiego, co jest trudne do zapamiętania, w żywy i przyciągający uwagę obraz. Wymaga to świadomego wysiłku i kreatywności.

Łączny czas 45 min

### Zajęcia 3 – Techniki wspierające zapamiętywanie (cz. 2)

#### Pojęcia istotne dla tematyki zajęć

#### Zakładki/haki pamięciowe

Są to stałe i łatwo dostępne mentalne „wieszaki”, z którymi następnie kojarzone są obrazy reprezentujące informacje do zapamiętania. Takimi „wieszakami” mogą być dobrze znane obiekty w przestrzeni (np. własny pokój stosowany w technice pałacu pamięci), wyuczone obrazowe odpowiedniki cyfr służące do skuteczniejszego zapamiętywania ciągów cyfr, a nawet poszczególne partie naszego ciała. Zapamiętywanie w oparciu o zakładki/haki polega na łączeniu nowych informacji z dobrze znanymi hakami (Restak, 2022; Szurawski, 2007).

Kompetencja Rozwijana na zajęciach	Wskaźniki rozwoju kompetencji
Umiejętność wspierania nauki poprzez stosowanie zakładek pamięciowych.	Skuteczne zapamiętywanie i odtwarzanie z lekcji: pojęć, faktów oraz informacji.

Znaczenie kompetencji dla kariery zawodowej	Grupa odbiorców
Stosowanie technik zapamiętywania zwiększy efektywność nauki i przyswajania nowych informacji.	Uczniowie klas 7–8 szkół podstawowych oraz uczniowie szkół ponadpodstawowych.

Cel główny
Uczniowie zapoznają się z technikami zapamiętywania opartymi o tzw. zakładki lub haki pamięci.

Uczestnik wie	Uczestnik potrafi
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Czym są zakładki lub haki pamięciowe.</li> <li>– Jak tworzyć własne zakładki do zapamiętywania informacji.</li> <li>– Jak wykorzystać zakładki w uczeniu się.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Stosować zakładki pamięci w procesie uczenia się.</li> <li>– Zapamiętywać ciągi wyrazów lub cyfr.</li> </ul>

Czas trwania
45 min

Metody pracy	Materiały dydaktyczne
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Prezentacja</li> <li>– Dyskusja</li> <li>– Praca indywidualna</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Treści zawarte w scenariuszu</li> <li>– Opcjonalnie projektor lub tablica multimedialna do wyświetlenia przykładu</li> <li>– Tablica do zapisania słów do zapamiętania</li> <li>– Kartki</li> <li>– Długopisy</li> </ul>

Przygotowanie sali
Brak specjalnych wymagań w tym zakresie.

Przebieg zajęć		
Treść/Opis		Czas
<p><b>Rozpoczęcie:</b> Prowadzący zapoznaje uczniów z pojęciem haków/zakładek pamięci i pyta, czy dotychczas ktokolwiek stosował techniki, w których utrwalony w pamięci obraz jest kojarzony z nowymi informacjami.</p>		5 min

<b>Ćwiczenie 1:</b> Partie ciała jako haki pamięci	15 min
--	--------

**Cel:** Uczniowie będą wiedzieli, w jaki sposób wykorzystać obraz własnego ciała do sprawnego zapamiętania listy słów.

**Materiały dydaktyczne:** Tablica lub projektor do wyświetlenia słów do zapamiętania.

**Przebieg ćwiczenia:**

Prowadzący odwołuje się do pałacu pamięci – mnemotechniki, w której informacje do zapamiętania kojarzone są poprzez żywe obrazy z bardzo dobrze znaną przestrzenią, np. własnym pokojem lub domem. Ta bardzo dobrze znana przestrzeń i znajdujące się tam obiekty są naszymi hakami pamięci. Jeszcze łatwiej dostępnymi hakami są poszczególne partie naszego ciała – łatwo jest je sobie wyobrazić i każdy o nich pamięta.

Prowadzący zachęca uczniów, aby wspólnie ustalili haki pamięciowe związane z własną osobą. Mogą to być: głowa, policzki, szyja, klatka piersiowa, brzuch, uda, kolana, łydki, stopy itp.

Zadaniem uczniów jest zapamiętanie listy zakupów. Listę należy wyświetlić lub zapisać na tablicy:

„mąka, jajka, mleko, masło, chleb, ser żółty, jabłka, pomidory, spody do pizzy”.

Podobnie jak w pałacu pamięci każdy z uczniów ma za zadanie w wyobraźni stworzyć żywe obrazy łączące partie ciała z zakupami. Koniecznie należy rozpocząć od głowy, kierując się w dół.

Można podać uczniom przykład wyobrażanych obrazów:

„na swoją głowę wysypuję mąkę, moje włosy stają się całkiem siwe. Policzki mam jak chomik – wypchane jajkami, czuję pod zębami twardość skorupki. Po mojej szyi sptywa orzeźwiający mleko, jest mi od tego chłodno...”.

Ważne, aby obrazy były żywe – twórcze, mogą być zabawne.

Uczniowie przez pięć minut budują skojarzenia. Następnie lista słów do zapamiętania jest ukrywana i po chwili prowadzący odpytuje uczniów z zapamiętanych słów.

Wybrani uczniowie zapraszani są do opowiedzenia swoich „obrazów”.

#### **Pytania podsumowujące/do dyskusji:**

– Jakie mogą być inne, łatwe do przywołania, haki pamięci?

#### **Podsumowanie:**

Ćwiczenie bazowało na gotowych hakach pamięci. Możliwe jest również tworzenie systemów zakładek pamięciowych od podstaw.

---

### **Ćwiczenie 2:** Haki na liczby

20 min

**Cel:** Uczniowie zapoznają się z wizualnymi zakładkami pozwalającymi zapamiętywać liczby.

**Materiały dydaktyczne:** Tablica do zapisywania wizualnych odpowiedników cyfr.

#### **Przebieg ćwiczenia:**

Sprawne zapamiętywanie cyfr wymaga zbudowania i zapamiętania zakładek – wizualnych odpowiedników każdej cyfry. Taki system kodowania cyfr można zbudować samemu, skorzystać z własnego lub modyfikować istniejące. Istotne jest, aby dobrze go zapamiętać. Zbudowany system zakładek może następnie posłużyć do budowania żywych obrazów w celu zapamiętania liczb.

Prowadzący przedstawia uczniom sposoby na wyobrażanie sobie cyfr:

„Cyfra 1 wygląda jak długopis;

2 przypomina łabędzia;

3 wygląda jak kajdanki;

4 może wyglądać jak żaglówka;

5 przypomina hak;

6 to kij golfowy;

7 wygląda jak kosa;

8 to bałwanek;

9 może być potworem wynurzającym głowę z wody;

10 przypomina kij bejsbolowy i piłkę”.

W zależności od czasu pozostałego do końca zajęć prowadzący może wspólnie z uczniami narysować wizualne odpowiedniki cyfr lub przekształcić cyfry, aby wyglądały bardziej jak zaproponowane odpowiedniki. Można również przedyskutować z uczniami dobór „zakładek”. Jeśli uczniowie mają pomysły bardziej odpowiednie dla nich, można zmienić zakładkę, np. 1 to kij zamiast długopisu itp. Ważne jest, aby z całą grupą ustalić jeden wspólny system kodowania.

Uczniowie otrzymują kilka minut na zapamiętanie gotowego systemu.

Następnie zadaniem uczniów jest zapamiętać ciąg cyfr:

4, 5, 7, 2, 4, 8, 1, 5, 9, 4.

Cyfry te powinny być zapisane na tablicy.

Uczniowie układają żywą historię w swojej wyobraźni, wykorzystując stworzone przed chwilą zakładki. Korzystając z powyższych zakładek, przykładowa historia może rozpoczynać się następująco:

*„Żaglówka rzuca hak, aby zacumować. Jednak łabędź z kosą może odciąć cumę żaglówki...”*

Kolejne zakładki w przykładzie odpowiadają kolejnym cyfrom: 4, 5, 2, 7, 4...

Podobnie jak w poprzednim ćwiczeniu uczniowie mają pięć minut na zapamiętanie ciągu cyfr. Cyfry są zmywane z tablicy, a zadaniem uczniów jest odtworzenie informacji.

Wybrani uczniowie mogą opowiedzieć wymyślone przez siebie historie z użyciem zakładek.

#### **Pytania podsumowujące/do dyskusji:**

- Jak zastosować system zakładek cyfr do zapamiętania listy zakupów, w której wymieniono także liczbę potrzebnych produktów (np. 5 jabłek, 10 jajek)?
- Jak wykorzystać system zakładek do zapamiętywania większych liczb, np. 102, 133, 456?

#### **Podsumowanie:**

Uczniowie poznali kolejny sposób zapamiętywania oparty o budowanie w wyobraźni historii, skojarzeń i żywych obrazów.

---

#### **Zakończenie:**

5 min

Stosowanie technik opartych o zakładki pamięciowe lub pałace pamięci może prowadzić do pytania, czy ponowne wykorzystanie tych samych zakładek nie spowoduje nałożenia na siebie informacji zapamiętywanych poprzednio z nowym materiałem. Jednak zgodnie z efektem Zeigarnik informacje zapamiętane przy jednym wykorzystaniu techniki będą silnie powiązane z zadaniem, z którego wynikała konieczność zapamiętania (np. kartkówka z biologii). Zastosowanie tej samej techniki dla innego zadania (np. nauki historii) pozwala zwykle oddzielić od siebie dwa pałace pamięci lub żywe obrazy.

---

**łączy czas 45 min**

## Zajęcia 4 – Warunki skutecznej nauki

### Pojęcia istotne dla tematyki zajęć

#### Akrostych

W ten sposób nazywane są wiersze, w których pierwsze litery kolejnych wersów połączone razem tworzą nowe wyrażenia lub zdania (Słownik języka polskiego PWN, 2025). Terminem tym określa się także technikę wspomagającą zapamiętywanie. Polega ona na tym, że pierwsze litery wyrazów do zapamiętania wykorzystuje się do ułożenia nowego zdania, w którym kolejne słowa zaczynają się na dokładnie te same litery.

#### Prokrastynacja

Jest to pojęcie odwołujące się do zachowania osoby, która dobrowolnie odkłada, opóźnia i nie podejmuje się realizacji ważnych zadań, które powinna wykonać (Oakley i in., 2018). Choć początkowo takie zachowanie przynosi ulgę i odsuwa obowiązek, to w dłuższym czasie powoduje wzrost napięcia i niepokoju (Markiewicz, 2019).

Kompetencja Rozwijana na zajęciach	Wskaźniki rozwoju kompetencji
Umiejętność wykorzystywania techniki Pomodoro do radzenia sobie z prokrastynacją oraz metody pierwszych liter jako techniki wspierającej uczenie się.	Uczniowie będą potrafili rozplanować w czasie zadania lub naukę tak, by zapewnić sobie lepsze warunki do zapamiętywania.
Znaczenie kompetencji dla kariery zawodowej	Grupa odbiorców
Sprawna organizacja pracy wymagającej długiego nakładu czasu wspiera realizację złożonych zadań.	Uczniowie klas 7–8 szkół podstawowych oraz uczniowie szkół ponadpodstawowych.
Cel główny	
Uczniowie nauczą się stosować technikę Pomodoro oraz zapoznają się z techniką wspierającą zapamiętywanie opartą o pierwsze litery słów.	
Uczestnik wie	Uczestnik potrafi
<ul style="list-style-type: none"><li>– Jak radzić sobie ze spadkiem zaangażowania w działanie.</li><li>– Czym jest prokrastynacja.</li><li>– Czym jest metoda pierwszych słów.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>– Stosować technikę Pomodoro.</li><li>– Stosować technikę pierwszych słów.</li></ul>
Czas trwania	
45 min	

Metody pracy	Materiały dydaktyczne
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Praca indywidualna</li> <li>– Dyskusja</li> <li>– Prezentacja</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Kartki</li> <li>– Długopisy</li> <li>– Zegar lub stoper, lub minutnik do wyświetlenia na tablicy</li> <li>– Projektor lub tablica multimedialna</li> </ul>

### Przygotowanie sali

Brak specjalnych wymagań w tym zakresie.

### Przebieg zajęć

Treść/Opis	Czas
<p><b>Rozpoczęcie:</b>  Prowadzący wprowadza uczniów w tematykę zajęć, mówiąc np.:  „Skuteczność uczenia się zależy nie tylko od znajomości reguł, wedle których funkcjonuje mózg lub technik wspierających zapamiętywanie. Istotne są także warunki, w jakich odbywa się nauka oraz czynniki, które warunkują motywację i jakość uczenia się”.</p>	1 min

### Ćwiczenie 1: Siła woli

10 min

**Cel:** Uczniowie doświadczą, że skupienie uwagi i koncentracja nie są czynnościami automatycznymi, ale wymagają zaangażowania i woli. Te zaś mogą ulec osłabieniu w miarę trwania zadania.

**Materiały dydaktyczne:** Kartki i długopisy dla uczniów, zegar ścienny lub wyświetlony poprzez projektor wyświetlający sekundy (opcjonalnie minutnik).

**Przebieg ćwiczenia:**

Zadanie uczniów polega na zapisywaniu na kartce nazw miast lub państw, ale każdy kolejny zapis następuje z ustaloną częstotliwością – co pięć sekund. Na hasło „start” prowadzący włącza stoper widoczny dla wszystkich w klasie (ewentualnie prowadzący ogłasza start w umówionym z uczniami momencie). Po upływie pierwszych pięciu sekund uczniowie zapisują nazwę pierwszego dowolnego miasta/ państwa, po upływie następnych pięć sekund nazwę innego dowolnego miasta/ państwa, po kolejnych pięciu sekundach znów nazwę innego miasta/państwa itd. Przed rozpoczęciem należy zakomunikować uczniom, że nie można się pomylić – nazwy mają być zapisywane dokładnie co pięć sekund.

Zadanie powinno trwać pięć minut lub krócej w zależności od zaangażowania uczniów. Nazwy miast/państw można zmienić na inne kategorie.

**Pytania podsumowujące/do dyskusji:**

- Komu udało się napisać 60 nazw przez pięć minut?
- Kto dał radę pisać równo co pięć sekund, a kto i w jakim momencie pogubił się w odmierzaniu sekund?

- Jaka strategia lub sposób mogłyby pomóc w sprawnej realizacji zadania? Kto i jakie strategię stosował?
- Co utrudniało realizację tego zadania?

**Podsumowanie:**

Im trudniejsze lub bardziej monotonne zadanie, tym szybciej wyczerpuje się zasób naszej uwagi. Siła woli i chęć wytrwania w zadaniu są jak mięsień i można go trenować. Koncentracja i wytrwałość są istotne dla sprawnego uczenia się. Jedną z technik wspierających wytrwałość i zaangażowanie przedstawia kolejne ćwiczenie.

**Ćwiczenie 2: Prokrastynacja**

20 min

**Cel:** Poprzednie ćwiczenie wskazało, że skupienie wymaga wysiłku lub odpowiedniej strategii. Wysiłek często kojarzy się z zadaniami i obowiązkami, które trzeba wykonać. Aby uniknąć wysiłku, może pojawić się chęć ucieczki lub opóźnienie w realizacji obowiązków. Zjawisko to nazywane jest prokrastynacją.

**Materiały dydaktyczne:** Opcjonalnie wyświetlenie pod koniec ćwiczenia dowolnej aplikacji Pomodoro, aby wskazać uczniom możliwość pobrania aplikacji na telefon.

**Przebieg ćwiczenia:**

Uczniowie proszeni są o to, aby wybrać jeden punkt, w który za chwilę będą się usilnie wpatrywać (nie może to być punkt zlokalizowany na innej osobie). Ich zadanie polega na skupieniu wzroku na wybranym punkcie, bez mrugania powiekami! Ćwiczenie należy zakończyć po tym, jak kilka osób zmruży powieki.

**Pytania podsumowujące/do dyskusji:**

- Zadanie wpatrywania się w punkt bez mrugania jest możliwe do wykonywania tylko przez chwilę. Jeśli mamy długo wpatrywać się w punkt, nasze oko potrzebuje przerwy. W jakim celu?
- Podobnie w trakcie uczenia się nasz mózg potrzebuje przerw. W chwili przerwy możemy zaangażować się w aktywność, która stanowi dla nas nagrodę. Dzięki temu na chwilę oderwiemy się od obowiązku. Dzielenie czasu na wykonywanie zadania, a następnie chwilę przerwy jest sposobem na radzenie sobie z prokrastynacją. Technika ta znana jest jako technika Pomodoro. Można zapytać uczniów, ilu z nich zna lub stosuje tę technikę?

**Podsumowanie:**

Prowadzący wyjaśnia uczniom, czym jest technika Pomodoro i wskazuje, jak ją stosować:

1. Do pracy przy wsparciu techniką Pomodoro niezbędny jest zegarek lub aplikacja specjalnie odliczająca czas i wyznaczająca przerwy.
2. Przed przystąpieniem do pracy, nauki lub działania angażującego pamięć i uwagę należy zadbać o wyeliminowanie czynników zakłócających naukę – wyłączyć powiadomienia, wyciszyć telefon, znaleźć ciche miejsce itp. Ważne, aby były to warunki ułatwiające skupienie się.
3. Zegar lub aplikację należy ustawić na czas 25 minut.
4. W trakcie tych 25 minut celem ucznia jest wyłącznie praca nad zadaniem. Nie chodzi jednak o to, aby w tym czasie skończyć dane zadanie lub robić je dokładnie tyle czasu. Zadanie można skończyć wcześniej lub, jeśli jest taka potrzeba, kontynuować w kolejnej sesji Pomodoro. Jeśli w trakcie pracy myśli „odpłyną” gdzie indziej, uznajemy to za typowe zjawisko – tak może być. Spokojnie koncentrujemy

się ponownie na zadaniu. Jeśli myśli „odpłynęły” w stronę czegoś, co chcielibyśmy zrobić, można to zanotować, a wykonać później. Teraz najważniejsze jest rozpoczęcie zadanie.

5. Po upływie 25 minut następuje czas na przerwę (5–10 minut). Jest to czas na nagrodę – posłuchanie ulubionej muzyki, kilka ćwiczeń, przeczytanie fragmentu książki, artykułu lub postu w internecie. Jeśli przerwa może być aktywna (taniec, ćwiczenia, ruch), tym lepiej – pozwoli to skuteczniej oderwać się od zadania, które było wykonywane przed chwilą.
6. Po przerwie uruchamiamy kolejną sesję, aby skończyć zadanie.

---

### Ćwiczenie 3: Metoda pierwszych liter, czyli akrostych

10 min

**Cel:** Uczniowie nauczą się stosować kolejną technikę wspomagającą zapamiętywanie opartą o pierwsze litery słów wymagających zapamiętania.

**Materiały dydaktyczne:** Tablica lub projektor do wskazania uczniom przykładu oraz słów do zapamiętania.

**Przebieg ćwiczenia:**

Prowadzący przedstawia uczniom przykład wykorzystania techniki pierwszych liter do zapamiętania nazw przypadków: mianownik, dopełniacz, celownik, biernik, narzędnik, miejscownik, wołacz.

Zadanie pomagające:

„Mama dała córce bułkę posmarowaną masełkiem wiejskim”.

Zadaniem uczniów jest teraz ułożyć zdanie wspierające zapamiętanie słów związanych z tematem warsztatu (kolejne słowa tworzonego zdania powinny rozpoczynać się od liter takich samych jak pierwsze litery podanych wyrazów): „Prokrastynacja – Pomodoro – Konsolidacja – Akrostych”.

**Pytania podsumowujące/do dyskusji:**

- Jakie zdania wymyślili uczniowie?
- Czy tę technikę stosowali już wcześniej, w jakich sytuacjach?

**Podsumowanie:**

Technika pierwszych słów działa jeszcze lepiej, jeśli zdoła się ułożyć zdanie z rymem. Melodyjność i rytm wspierają zapamiętywanie.

---

**Zakończenie:**

Na koniec prowadzący proponuje uczniom chwilę dyskusji na rolę snu w procesie zapamiętywania. Jakie znaczenie ma sen dla efektywności uczenia się?

Regularny i odpowiednio długi sen wspiera budowanie nowych połączeń między komórkami nerwowymi i konsolidację wiedzy. Dzięki temu powtarzanie materiału następnego dnia po tym, kiedy zadbano o sen, jest łatwiejsze i wspiera zapamiętywanie.

4 min

Co można zrobić, aby zapewnić sobie nieprzerwany i spokojny sen?

---

łączy czas 45 min

## Zajęcia 5 – Mapy myśli

### Pojęcia istotne dla tematyki zajęć

#### Mapy myśli

Jest to z jednej strony proces, a z drugiej końcowy jego efekt. Proces polegający na identyfikowaniu i nazywaniu przemyśleń, idei i zagadnień. Gdy służy notowaniu, wymaga ustalenia kluczowych tematów, haseł i opisów. Efektem procesu jest graficzna reprezentacja treści, łatwa do przejrzania i oceny. Mapa myśli pozwala budować notatki w sposób uporządkowany, gdzie informacje do zapamiętania łączą się ze sobą i są pogrupowane. Odzwierciedla to mechanikę działania pamięci (Buzan, Abbott, 2005).

Kompetencja Rozwijana na zajęciach	Wskaźniki rozwoju kompetencji
Umiejętność tworzenia map myśli jako sposób tworzenia notatek ułatwiający zapamiętywanie.	Stosowanie map myśli w uczeniu się i zapamiętywaniu.
Znaczenie kompetencji dla kariery zawodowej	Grupa odbiorców
Technikę map myśli można stosować do planowania własnej pracy oraz do układania systemu zarządzania w organizacji.	Uczniowie klas 7–8 szkół podstawowych oraz uczniowie szkół ponadpodstawowych.
Cel główny	
Uczniowie będą znali podstawowe zasady budowania map myśli.	
Uczestnik wie	Uczestnik potrafi
<ul style="list-style-type: none"><li>– Jaka jest relacja między mapami myśli a budową neuronów.</li><li>– Jakie są składowe map myśli.</li><li>– Jak budować mapy myśli.</li><li>– Jakie zastosowanie mają mapy myśli.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>– Tworzyć własne mapy myśli.</li><li>– Wybierać zagadnienia i pojęcia kluczowe dla opracowywanego tematu.</li></ul>
Czas trwania	
45 min	
Metody pracy	Materiały dydaktyczne
<ul style="list-style-type: none"><li>– Warsztat</li><li>– Dyskusja</li><li>– Praca w grupach lub indywidualna</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>– Kartki A4</li><li>– Ołówki i kredki</li><li>– Tekst do opracowania w postaci mapy myśli (w opisie)</li><li>– Opcjonalnie rzutnik, tablica do wyświetlenia przykładów</li></ul>

## Przygotowanie sali

Brak specjalnych wymagań w tym zakresie.

## Przebieg zajęć

### Treść/Opis

### Czas

#### Rozpoczęcie:

1 min

Prowadzący wyjaśnia uczniom cel zajęć, wskazując, że mapy myśli to narzędzie ułatwiające zapamiętywanie poprzez tworzenie notatek opartych o skojarzenia między słowami kluczowymi dla tematu.

### Ćwiczenie 1: Poranna mapa myśli

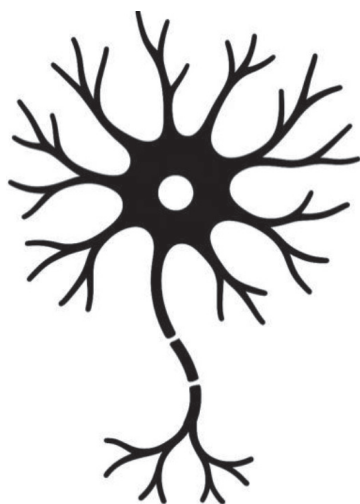
20 min

**Cel:** Uczniowie poznają podstawowe zasady budowania map myśli i opracowują temat porannych przygotowań do szkoły.

**Materiały dydaktyczne:** Kartki A4, ołówki dla uczniów, opcjonalnie rzutnik, tablica do wyświetlenia przykładów.

#### Przebieg ćwiczenia:

Prowadzący wyjaśnia, że zapamiętywanie opiera się na skojarzeniach między wiedzą już posiadaną a nowymi tematami. Można tutaj przywołać techniki, których dotyczyły poprzednie scenariusze (np. pałac pamięci, gdzie nowe wiadomości są kojarzone z dobrze znanym i łatwym do wizualizacji miejscem). Prowadzący wskazuje dowolny rysunek neuronu, wskazując analogię do map myśli, np.:

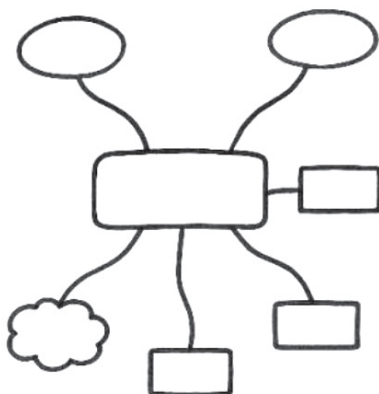


Budowanie map myśli zaczyna się od centralnego punktu – jak Słońca w Układzie Słonecznym. Uczniowie na swoich kartkach rysują na środku centralne pole (elipsę, okrąg). Aby nauczyć się podstaw budowania map myśli, uczniowie wspólnie z prowadzącym opracowują temat: „Mój poranek w dniu szkolnym”.

Wewnątrz centralnego pola należy umieścić zapis: „PORANEK”.

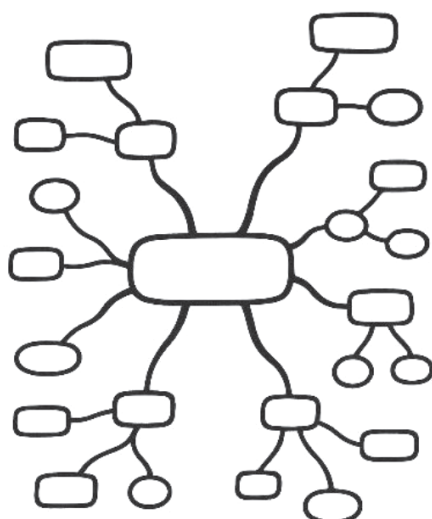
Od centralnego pola rozgałęziają się podtematy. W naszym przykładzie będą to kluczowe zadania, które uczeń musi wykonać, szykując się rano do szkoły (np. „śniadanie”).

Uczniowie najpierw zastanawiają się nad najważniejszymi zadaniami, które mają wykonać o poranku. Następnie każdy umieszcza je w mniejszych polach dookoła głównego tematu, łącząc je z nim. Przykładowo:



Następnie każdy z podtematów jest uszczegóławiany o dodatkowe pola i odnogi, które wskazują na czynniki/warunki/osoby istotne dla realizacji porannego zadania (np. „śniadanie – rodzic/herbata/kanapki/owoce/śniadaniówka do szkoły/10 minut”).

Przykładowy końcowy schemat może wyglądać tak:



#### **Pytania podsumowujące/do dyskusji:**

- Co jest istotne dla sprawnego rozrysowania mapy myśli?
- Jaka cecha mapy myśli sprawia, że technika ta może wspierać zapamiętywanie?

#### **Podsumowanie:**

Ważną cechą map myśli jest stosowanie haseł – pojedynczych słów lub zwrotów – zamiast długich notatek. Notatki można ewentualnie dodawać na obrzeżach schematu, wskazując do jakiego pola się odnoszą.

Generalnie jednak ideą jest rozbieżność złożonych tematów na mniejsze hasła na bazie skojarzeń. Można przy tym stosować:

- kolory – jeden kolor odróżnia grupę tematów od innych;
- różną grubość połączeń – w ten sposób oddać wagę wybranych haseł;
- rysunki dla zobrazowania wybranych zagadnień;
- strzałki zamiast połączeń między obszarami, aby w ten sposób zobrazować zależności między hasłami.

**Cel:** Uczniowie utrwalają umiejętność budowania mapy myśli.

**Materiały dydaktyczne:** Wydrukowany lub wyświetlony tekst (umieszczony w przebiegu ćwiczenia) do opracowania w postaci map myśli, kartki A4, ołówki lub kredki dla uczniów.

**Przebieg ćwiczenia:**

Zadaniem uczniów (indywidualnie lub w grupach) jest przygotowanie (maks. 15 minut) mapę myśli do poniższego tekstu (źródło: Zintegrowana Platforma Edukacyjna, 2025):

„Drugą co do wielkości częścią mózgowia jest mózdzek. Podobnie jak mózg ma pofałdowaną korę i składa się z 2 półkul. Mózdzek odpowiada za napięcie mięśni szkieletowych, utrzymanie równowagi ciała, koordynację ruchów, np. podczas jedzenia z użyciem noża i widelca czy nauki jazdy na łyżwach.

Pomiędzy mózgowiem a rdzeniem kręgowym znajduje się pień mózgu. Jego częścią jest rdzeń przedłużony. Stanowi on ośrodek odruchów warunkujących życie organizmu, niepodlegających naszej woli, np. oddychania, pracy serca, żucia i połykania, ssania, przemiany materii. Uszkodzenie rdzenia przedłużonego może prowadzić do śmierci organizmu”.

Należy przypomnieć, że opracowanie mapy myśli wymaga wypisania haseł/tematów głównych, najważniejszych pojęć, podtematów i słów kluczowych dla nich. Pracę można zacząć od wypisania haseł, tematów i słów kluczowych.

Ochotnicy prezentują swoje mapy myśli. Warto zaznaczyć, że tworzenie map myśli nie wymaga posiadania umiejętności plastycznych i nie to jest istotne w ocenie jakości mapy.

**Pytania podsumowujące/do dyskusji:**

- Jakie są zalety stosowania map myśli?
- Który etap prac jest najtrudniejszy?
- Jakie mogą być zastosowania map myśli poza uczeniem się? Czy można je stosować do planowania wydarzeń, ustalania celów itp.

**Podsumowanie:**

Mapy myśli wymagają przemyślenia struktury i sensu nauczanego tematu, co samo w sobie stanowi element zapamiętywania. Układ graficzny map bazuje na kluczowych elementach, łatwo widocznych na schemacie, co również ułatwia zapamiętywanie poprzez budowanie połączeń, odniesień i skojarzeń. W opracowywaniu map myśli można stosować programy i aplikacje ułatwiające graficzną prezentację.

---

**Zakończenie:**

4 min

Mapy myśli są znane od wieków. Pierwsze ich przykłady można znaleźć w pismach z III wieku p.n.e. Jest to metoda sprzyjająca całościowemu myśleniu.

---

**łączy czas 45 min**

## **5.8. Kompetencje IT na usługach dydaktyki**

**Lista scenariuszy zajęć do tematu:**

<b>Zajęcia 1 – Moja postawa wobec sztucznej inteligencji</b>	<b>152</b>
<b>Zajęcia 2 – Konstruktywne wykorzystywanie chatu AI</b>	<b>155</b>
<b>Zajęcia 3 – Twórcze SI</b>	<b>159</b>

## Zajęcia 1 – Moja postawa wobec sztucznej inteligencji

### Pojęcia istotne dla tematyki zajęć

#### Generatywna sztuczna inteligencja

Generatywna sztuczna inteligencja (SI, AI) to rodzaj nowoczesnej technologii komputerowej, która potrafi tworzyć nowe rzeczy (np. teksty, obrazy, muzykę albo filmy) na podstawie tego, czego wcześniej „nauczyła się” z różnych danych. Takie systemy potrafią wymyślać treści, które wyglądają jak prawdziwe i oryginalne, chociaż w rzeczywistości powstają dzięki innym przykładom i materiałom. Generatywna AI jest używana w wielu dziedzinach – np. w sztuce, nauce, edukacji i biznesie – wspiera w tworzeniu i analizowaniu danych oraz materiałów. Mimo to człowiek nadal jest potrzebny, żeby na przykład podać AI odpowiednie polecenia (tzw. prompty) i zdecydować, które wyniki są najlepsze. Jednocześnie generatywna AI wiąże się z trudnymi pytaniami i problemami, np. o prawa autorskie, fałszywe informacje (dezinformację) czy zmiany na rynku pracy (Kalinowski, 2024; Prokopowicz, 2024).

Kompetencja Rozwijana na zajęciach	Wskaźniki rozwoju kompetencji
Uczniowie poznają zasady regulujące korzystanie ze sztucznej inteligencji.	Rozważne stosowanie sztucznej inteligencji w sposób niekwestionujący autorstwa prac.
Znaczenie kompetencji dla kariery zawodowej	Grupa odbiorców
Umiejętność wykorzystywania sztucznej inteligencji zwiększa efektywność zawodową.	Uczniowie 7–8 klas szkół podstawowych.
Cel główny	
Uczniowie wiedzą, jakie są możliwe zagrożenia i szanse związane ze stosowaniem sztucznej inteligencji.	
Uczestnik wie	Uczestnik potrafi
<ul style="list-style-type: none"><li>– Jakie są ograniczenia w stosowaniu sztucznej inteligencji.</li><li>– Jakie korzyści niesie sztuczna inteligencja.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>– Definiować zasady bezpiecznego korzystania ze sztucznej inteligencji.</li></ul>
Czas trwania	
45 min	
Metody pracy	Materiały dydaktyczne
<ul style="list-style-type: none"><li>– Praca w grupach</li><li>– Dyskusja</li><li>– Warsztaty</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>– Tablica do zapisywania odpowiedzi uczniów</li><li>– Arkusze do zapisywania pomysłów</li><li>– Flamastry lub pisaki</li></ul>

## Przygotowanie sali

Brak specjalnych wymagań w tym zakresie.

## Przebieg zajęć

### Treść/Opis

### Czas

#### Rozpoczęcie:

5 min

Prowadzący pyta uczniów o ich doświadczenia w wykorzystywaniu sztucznej inteligencji w nauce, pracy, rozrywce. Przedstawia również definicję generatywnej sztucznej inteligencji.

### Ćwiczenie 1: Skojarzenia dotyczące sztucznej inteligencji

**Cel:** Uczniowie dzielą się przemyśleniami dotyczącymi sztucznej inteligencji.

10 min

**Materiały dydaktyczne:** Tablica do zapisywania odpowiedzi.

#### Przebieg ćwiczenia:

Prowadzący zaprasza uczniów do podawania haseł – skojarzeń dotyczących sztucznej inteligencji. Liczą się wszystkie odpowiedzi, nie tylko te dotyczące technicznych aspektów, sposobów wykorzystania, ale także skojarzenia obejmujące obawy, postawy, emocje powiązane z funkcjonowaniem i szeroką dostępnością sztucznej inteligencji (SI, AI).

Uczniowie podają swoje skojarzenia, a prowadzący zapisuje je na tablicy albo każdy z uczniów pochodzi i zapisuje swoje propozycje samodzielnie.

#### Pytania podsumowujące/do dyskusji:

- Jakie skojarzenie przeważają – pozytywne czy negatywne?
- Jaki obraz sztucznej inteligencji wyłania się ze skojarzeń – czy jest to pomoc, czy zagrożenie?
- Czy sztuczna inteligencja służy w tej grupie raczej do pracy, czy do rozrywki?

#### Podsumowanie:

Sztuczna inteligencja to narzędzie oparte o mechanizm funkcjonowania algorytmów. To, w jaki sposób są one stosowane i do jakich celów zależy od użytkowników.

### Ćwiczenie 2: Adwokat

30 min

**Cel:** Uczniowie rozważają szanse i zagrożenia związane ze sztuczną inteligencją.

**Materiały dydaktyczne:** Arkusze do zapisu argumentów oraz flamastry lub pisaki.

#### Przebieg ćwiczenia:

Uczniowie dzieleni są na dwie grupy – najlepiej w sposób losowy. Pierwsza grupa otrzymuje następujące zadanie: wypisać argumenty, przykłady świadczące o pozytywnych, jasnych stronach sztucznej inteligencji oraz możliwościach konstruktywnego jej wykorzystania. Grupa druga – wręcz przeciwnie – wypisuje argumenty, przykłady świadczące o negatywnych stronach sztucznej inteligencji, zagrożeniach z niej wynikających, negatywnych konsekwencjach jej stosowania.

Grupy mają 10 minut na wypisanie swoich argumentów.

Następnie grupy przygotowują się do dyskusji i wyznaczają „advokata” swojego zespołu. Jego rolą będzie obrona argumentów własnego zespołu. Jednocześnie zespół przygotowuje advokata do odparcia argumentów zespołu przeciwnego (np. advokat zespołu przeświadczonego o pozytywnym wpływie sztucznej inteligencji przygotowuje argumenty na ten temat oraz przygotowuje się do odparcia kontrargumentów o jej szkodliwości).

Po pięciu minutach przygotowani advokaci rozpoczynają dyskusję. Każdy z nich ma na początek trzy minuty na przedstawienie głównych tez swojego zespołu. Następnie advokaci przedstawiają argumenty przeciwko tezom rozmówcy. Prowadzący pilnuje kolejności wypowiedzi oraz zasady nieprzerywania rozmówcy. Advokaci mogą zadawać sobie nawzajem pytania podważające argumenty strony przeciwnej.

Dyskusja trwa 10 minut.

#### **Pytania podsumowujące/do dyskusji:**

- Biorąc pod uwagę przebieg dyskusji, jaka jest opinia uczniów o korzyściach i szkodliwości sztucznej inteligencji?
- Co zrobić, jakie zasady wprowadzić, aby korzystać z AI w sposób redukujący szkody i negatywnego skutki wynikające ze stosowania sztucznej inteligencji?

#### **Podsumowanie:**

Celem debaty była przede wszystkim wymiana poglądów. Sztuczna inteligencja jako narzędzie może być wykorzystywana w różny sposób. Wprowadzenie odpowiednich zasad pomaga korzystać z tego narzędzia w sposób konstruktywny dla użytkowników i ich otoczenia.

---

#### **Zakończenie:**

1 min

Jeśli w trakcie dyskusji nie powstały zasady istotne dla konstruktywnego stosowania sztucznej inteligencji, można zaproponować następujące:

- Należy używać sztucznej inteligencji tam, gdzie wyraźnie dodaje wartość (np. ćwiczenia, projekty, podsumowania), ale nie kosztem ciekawości, dialogu i refleksji czy nauki (UNESCO, 2025).
- Nauczyciele mogą określić, w jakim zakresie i do jakich celów sztuczna inteligencja jest dozwolona w odniesieniu do konkretnego zadania lub przedmiotu (Smith i in., 2025).
- Każdy uczeń powinien zaznaczyć, kiedy korzystał z generatywnej sztucznej inteligencji (GSI), na przykład w opisie swojej pracy.
- Należy wymagać od uczniów, aby wyraźnie informowali, jeśli w tworzeniu jakiegoś tekstu, obrazu czy projektu pomogła im GSI (Pyżalski, 2025).
- Uczniowie powinni być świadomi, że sztuczna inteligencja może mylić się (halucynować), generować nieprawdziwe lub niezwerifikowane informacje. Uczniowie muszą weryfikować prawdziwość informacji uzyskanych od sztucznej inteligencji w innych źródłach.
- Zakaz wprowadzania danych osobowych – uczniowie pod żadnym pozorem nie mogą przekazywać ogólnodostępnym modelom językowym żadnych danych osobowych ani informacji poufnych. Dotyczy to np.: haseł, danych personalnych, zdjęć osób (Łukawski i in., 2023).
- GSI nie może być stosowana do wytwarzania treści, które następnie opublikowane wprowadzą innych w błąd (dezinformacja).

---

**łączy czas 45 min**

## Zajęcia 2 – Konstruktywne wykorzystywanie chatu AI

### Pojęcia istotne dla tematyki zajęć

#### Prompt

Prompty to polecenia lub pytania wpisywane do systemu AI, które mają na celu uzyskanie określonych wyników. Są one początkiem rozmowy – sposobem, w jaki coś zostaje przekazane sztucznej inteligencji, aby wygenerowała przydatną odpowiedź. Rozmowę można następnie kontynuować, wpisując kolejne prompty, na które AI odpowiada. Cała komunikacja odbywa się w formie tekstowej, a odpowiedzi są tworzone przez system sztucznej inteligencji (<https://mitsloanedtech.mit.edu/ai/basics/effective-prompts/>).

Kompetencja Rozwijana na zajęciach	Wskaźniki rozwoju kompetencji
Uczniowie rozwijają umiejętność formułowania poleceń kierowanych do sztucznej inteligencji.	Uzyskiwanie pożądanych odpowiedzi w trakcie pracy z chatem sztucznej inteligencji.

Znaczenie kompetencji dla kariery zawodowej	Grupa odbiorców
Umiejętność wykorzystywania sztucznej inteligencji zwiększa efektywność zawodową.	Uczniowie 7–8 klas szkół podstawowych.

Cel główny
Uczniowie potrafią formułować polecenia do zadań wykonywanych przez sztuczną inteligencję.

Uczestnik wie	Uczestnik potrafi
<ul style="list-style-type: none"><li>– Do jakich zadań i pytań nie należy stosować sztucznej inteligencji.</li><li>– Jakie są elementy dobrze zaprojektowanego zadania dla sztucznej inteligencji.</li><li>– Czym jest prompt.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>– Formułować prompty.</li><li>– Tworzyć mapy myśli z wykorzystaniem sztucznej inteligencji.</li></ul>

Czas trwania
60 min

Metody pracy	Materiały dydaktyczne
<ul style="list-style-type: none"><li>– Praca przed komputerem</li><li>– Dyskusja</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>– Komputer, tablety lub telefony z dostępem do internetu</li><li>– Indywidualne adresy mailowe uczniów używane do zalogowania na stronie wskazanej w scenariuszu</li></ul>

## Przygotowanie sali

Sala komputerowa lub z dostępem do urządzeń.

## Przebieg zajęć

### Treść/Opis

### Czas

#### Rozpoczęcie:

1 min

Nauczyciel wprowadza w temat lekcji – zastosowanie chatu AI, które może szkodzić oraz o sposobach jego stosowania w nauce jako pomocy edukacyjnej.

### Ćwiczenie 1: Dyskusja o tym, czego nie robić

15 min

**Cel:** Uczniowie ustalają, jakie zastosowanie sztucznej inteligencji mogą nieść zagrożenie dla jej użytkowników.

**Materiały dydaktyczne:** brak

#### Przebieg ćwiczenia:

Uczniowie podzieleni na 5-osobowe zespoły ustalają, w jakich obszarach życia i problemach nie należy używać chatu AI (np. chatGPT).

Po pięciu minutach pracy w grupach uczniowie odczytują efekty.

AI zdecydowanie nie może służyć do (Łukawski i in., 2023):

- Porad prawnych,
- Porad dotyczących leczenia,
- Ustalania planów leczenia albo pomocy drugiej osobie,
- Przetwarzania poufnych danych o innych osobach lub własnych danych,
- Rozmowy o własnych decyzjach życiowych,
- Poszukiwania rozwiązań własnych problemów.

#### Pytania podsumowujące/do dyskusji:

- Jak zachowuje się chat AI w przypadku, gdy osoba rozmawia o sobie i swoich problemach?
- Czym chat AI różni się od rówieśnika lub innej zaufanej osoby, która wsłuchuje się w problem rozmówcy?
- Co uczniowie uważają o chatach AI służących do pomocy i wsparcia emocjonalnego.

#### Podsumowanie:

Kolejne ćwiczenie dotyczy generowania zapytań do chatu AI, które mogą być pomocne w nauce.

### Ćwiczenie 2: Budowanie promptów

30 min

**Cel:** Uczniowie rozwijają umiejętność pisania skutecznych zapytań do chatu AI.

**Materiały dydaktyczne:** Dostęp do komputerów lub tabletów, lub telefonów z dostępem do bezpłatnej wersji chatGPT lub Gemini lub Perplexity.

### Przebieg ćwiczenia:

Prowadzący w rozmowie z uczniami ustala obszary, w których GSI może być wykorzystywana w celach edukacyjnych lub związanych z nauką. Na przykład: pomoc w wyjaśnianiu procesów, zjawisk, mechanizmów, o których jest mowa w trakcie lekcji, tłumaczenie tekstów, poszukiwanie informacji, przygotowywanie informacji do prezentacji, budowanie map myśli wspomagających uczenie się.

Pomocna praca z chatem AI wymaga formułowania poleceń w konkretny i specyficzny sposób.

Prowadzący prosi uczniów, aby wpisali w chat AI następujące polecenie: „Powiedz mi o zmianach klimatu”.

Uczniowie porównują uzyskane odpowiedzi.

Następnie to samo pytanie jest przez uczniów powtarzane kilkakrotnie poprzez dodawanie kolejnych elementów:

- 1) Kontekst – w zależności od tego, co uczniowie chcą uzyskać zmieniają pytanie, aby uwzględniło pożądany kontekst wypowiedzi, np.:  
„Jesteś doświadczonym naukowcem zajmującym się psychologią środowiskową. Bazując na najnowszych raportach naukowych, napisz jak zmiany klimatu wpływają na zdrowie psychiczne osób”;
- 2) Specyficzność – ukonkretnij zapytanie, aby dotyczyło specyficznych treści, jakich poszukujesz, np.:  
„Jesteś doświadczonym naukowcem zajmującym się psychologią środowiskową. Bazując na najnowszych raportach naukowych (**z lat 2020–2025**), napisz jak zmiany klimatu wpływają na zdrowie psychiczne osób **w wieku poniżej 20 lat**”;
- 3) Dopasowywanie opcji – uzyskaną odpowiedź dostosuj następnie do potrzeb, wpisując np.:  
„przepisz ten tekst w luźnej formie”;  
„z tego tekstu przygotuj kilka haseł i treść na jednostronicowy plakat skierowany do uczniów klas 7 (wiek 12–13 lat)”;  
„przekształć ten tekst na pytania do quizu dla uczniów ostatnich klas szkoły podstawowej”.

UWAGA! Sprawdź, czy wygenerowane treści są prawdziwe! O co dopytać, co dodać do polecenia, aby upewnić się o źródle informacji?

### Pytania podsumowujące/do dyskusji:

- Starając się być precyzyjnym, odpowiedz na pytanie, co oznacza „sprawdzone źródło informacji”?
- Jak sprawdzić, czy źródła, na których bazuje odpowiedź chatu AI, są prawdziwe?

### Podsumowanie:

Notatki własne lub sprawdzone informacje dotyczące interesującego nas tematu można następnie przekształcić w mapę myśli, wspierającą zapamiętywanie.

---

### Ćwiczenie 3: Mapa myśli od sztucznej inteligencji

15 min

**Cel:** Nauka budowania mapy myśli z wykorzystaniem narzędzi sztucznej inteligencji.

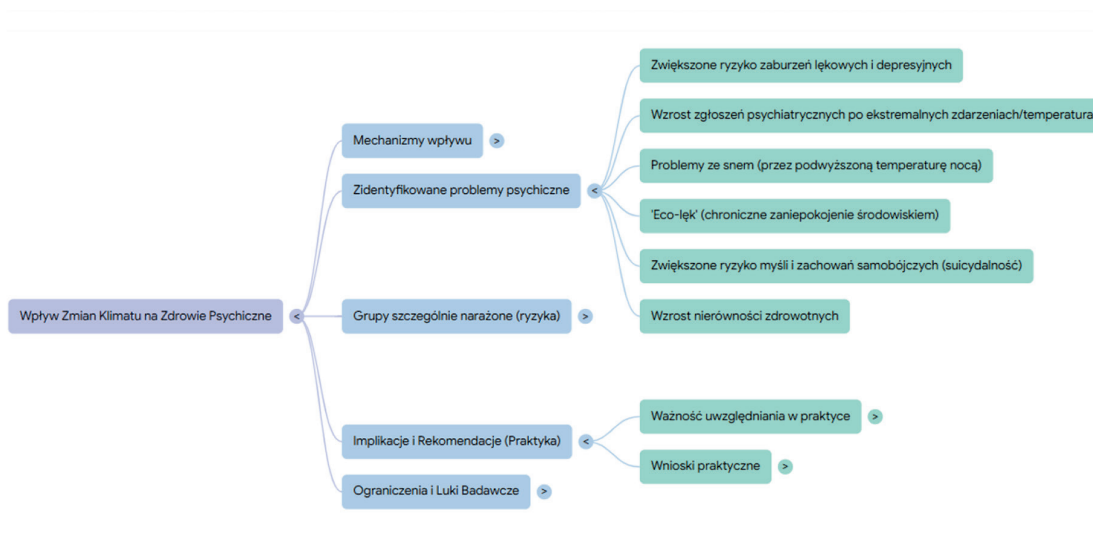
**Materiały dydaktyczne:** Dostęp do komputerów lub tabletów, lub telefonów z dostępem do bezpłatnej wersji Google NotebookLM (UWAGA! Strona: <https://notebooklm.google/> wymaga zalogowania. Korzystanie może być bezpłatne).

### Przebieg ćwiczenia:

Odpowiedź dotyczącą wpływu zmian klimatu na zdrowie psychiczne, którą uzyskano w poprzednim zadaniu należy skopiować do schowka. Każdy z uczniów wykonuje kopiowanie.

Następnie uczestnicy przechodzą na wskazaną wyżej stronę internetową notebookLM i po zalogowaniu wybierają: „Utwórz nowy notatnik”. W oknie „Dodaj źródła” należy wybrać „Wklej tekst”. Po przesłaniu tekstu w kolumnie po prawej uczniowie wybierają „Mapa myśli”.

Przeglądają uzyskany efekt. Przykładowo:



### Pytania podsumowujące/do dyskusji:

- Do jakich materiałów warto przygotować mapę myśli?
- NotebookLM umożliwia „rozmowę” z wgranym źródłem. Czym to różni się od typowego chatu AI?

---

### Zakończenie:

1 min

Korzystanie ze sztucznej inteligencji wymaga wiedzy o mechanizmie jej działania. Odpowiednie dostosowanie poleceń pomaga uzyskać pożądany efekt przydatny w nauce.

---

łączy czas 60 min

## Zajęcia 3 – Twórcze SI

### Pojęcia istotne dla tematyki zajęć

#### Sztuczność sztucznej inteligencji

Warto pamiętać, że maszynowa „inteligencja” jest zbudowana na informacjach reprezentowanych w gruncie rzeczy przez ciąg cyfr i jest ograniczona tylko do określonego zakresu wiedzy. Wiedzy, którą podano do algorytmu i na której go trenowano. Co więcej sztuczna inteligencja jest zorientowana ściśle na realizację celu jej wyznaczonego, stąd w zależności od konfiguracji szybka realizacja zadania może być ważniejsza niż poprawność jego wykonania. Jest to przeciwne inteligencji ludzkiej, która jest oparta na doświadczeniu i intencjonalności, jest dynamiczna, adaptowalna, zdolna do autorefleksji i życia z dwuznacznością (UNESCO, 2025).

Kompetencja Rozwijana na zajęciach	Wskaźniki rozwoju kompetencji
Uczniowie nauczą się formułować polecenia generujące zdjęcia i materiały wizualne.	Uczeń wykorzystuje sztuczną inteligencję do urozmaicenia prezentacji, wpisów internetowych, plakatów itp.
Znaczenie kompetencji dla kariery zawodowej	Grupa odbiorców
Umiejętność wykorzystywania sztucznej inteligencji zwiększa efektywność zawodową.	Uczniowie 7–8 klas szkół podstawowych.
Cel główny	
Uczniowie potrafią generować materiały wizualne z wykorzystaniem sztucznej inteligencji.	
Uczestnik wie	Uczestnik potrafi
<ul style="list-style-type: none"><li>– Jakie narzędzia służą do generowania zdjęć i obrazów.</li><li>– Jakie elementy uwzględnić w projektowaniu poleceń służących generowaniu zdjęć i obrazów.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>– Układać polecenia kierowane do sztucznej inteligencji.</li><li>– Generować zdjęcie i obrazy z wykorzystaniem sztucznej inteligencji.</li></ul>
Czas trwania	
45 min	
Metody pracy	Materiały dydaktyczne
<ul style="list-style-type: none"><li>– Praca indywidualna</li><li>– Praca przed komputerem</li><li>– Dyskusja</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>– Komputer z dostępem do internetu</li><li>– Adresy e-mail uczniów, które można wykorzystać do założenia darmowych kont na serwisach sztucznej inteligencji</li></ul>

## Przygotowanie sali

Sala komputerowa z dostępem do internetu.

## Przebieg zajęć

### Treść/Opis

Czas

#### Rozpoczęcie:

1 min

Zadaniem uczniów będzie wygenerowanie ustalonego z prowadzącym zdjęcia lub grafiki mającej nawiązywać do wybranego materiału edukacyjnego lub tematu lekcji.

### Ćwiczenie 1: Pierwsze rysunki

15 min

**Cel:** Uczniowie generują rysunki z wykorzystaniem sztucznej inteligencji.

**Materiały dydaktyczne:** Komputer z dostępem do internetu oraz założenie darmowego konta w jednym z serwisów generujących grafik/zdjęcia/rysunki, np.: [sora.chatgpt.com](https://sora.chatgpt.com)

[www.midjourney.com](https://www.midjourney.com)

[https://dallefree.ai/#google\\_vignette](https://dallefree.ai/#google_vignette)

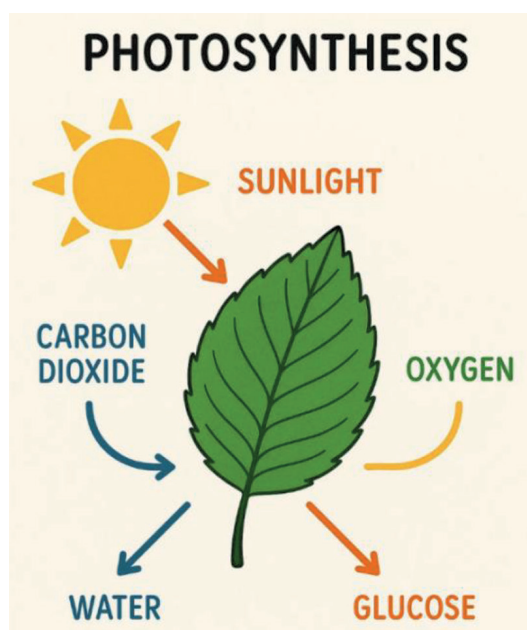
#### Przebieg ćwiczenia:

Uczniowie pracują przy komputerach, korzystając z jednej ze stron wskazanych powyżej. Korzystają z opcji przerabiania poleceń tekstowych na obraz. Otrzymują zadanie, np.:

- „Przygotuj zdjęcie do tematu ‘Polska w okresie średniowiecza’”,
- „Przygotuj schemat fotosyntezy”.

Podane polecenia wpisują w pole tekstowe do generowania obrazów lub wprowadzają krótkie polecenia dotyczące własnych pomysłów.

Prowadzący i uczniowie porównują wyniki. Grafika zamieszczona poniżej to przykładowy efekt wpisania polecenia dotyczącego fotosyntezy do generatora Sora:



### Pytania podsumowujące/do dyskusji:

- Jakich materiałów nie należy wgrzywać do narzędzi generujących obrazy?
- Jak zasady bezpiecznego korzystania z internetu odnoszą się do portali generujących obrazy?

### Podsumowanie:

Wydawanie prostych poleceń do generowania obrazów dostarcza efektów zależnych w dużym stopniu od algorytmu. Dostosowanie obrazu do potrzeb lekcji lub prezentacji wymaga odpowiedniego ułożenia zadania (promptu).

## Ćwiczenie 2: Prompt generujący obraz

25 min

**Cel:** Uczniowie tworzą specyficzne i dostosowane do potrzeb prompty generujące obrazy.

**Materiały dydaktyczne:** Jak w ćwiczeniu pierwszym – uczniowie kontynuują pracę.

### Przebieg ćwiczenia:

Prowadzący zapoznaje uczniów ze wskazówkami dotyczącymi konstruowania promptu generującego grafikę pochodzącymi ze strony: <https://nanabanana.ai/pl/guide>. Zasady te można wyświetlić na tablicy lub bezpośrednio z podanej strony internetowej.

Prompt dla narzędzi generujących grafikę powinien zawierać następujące informacje:

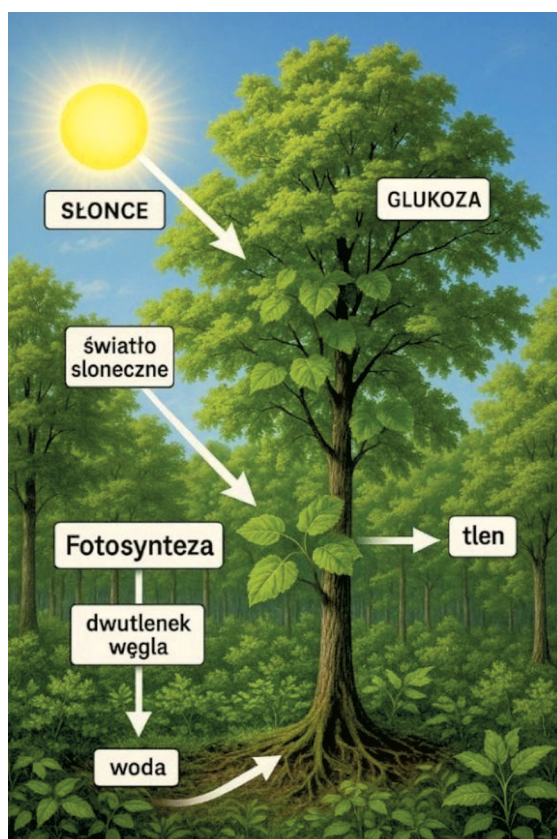
1. Podmiot (Subject) – określa **kto lub co** jest głównym elementem obrazu. Należy tu uwzględnić:
  - Wygląd, materiał, nastrój.
  - Poza, strój, wiek.
  - Ewentualne tagi stylistyczne.
2. Kontekst (Context) – ustanawia **otoczenie i atmosferę** obrazu. Należy określić:
  - Lokalizację, czas, pogodę.
  - Materiały i rekwizyty.
  - Atmosferę i historię (narrację).
3. Styl (Style) – definiuje technikę artystyczną lub wizualną, w jakiej ma być wykonany obraz. Przykłady obejmują:
  - **Fotografia** (np. kinematyczna, produktowa, portretowa).
  - **Ilustracja** (np. anime, akwarela).
4. Kompozycja (*Composition*) – dotyczy sposobu **kadrowania i ujęcia** obiektu. Należy podać:
  - Typ ujęcia (np. zbliżenie, szeroki kadr).
  - Pozycja kamery (np. z góry, z boku).
  - Głębina ostrości (ang. *depth of field*).
  - Symetria lub negatywna przestrzeń, waga kompozycji.
5. Oświetlenie (*Lighting*) – ma kluczowe znaczenie dla nastroju i realizmu. Należy wskazać:
  - Rodzaj oświetlenia (np. trójpunktowe, tylne *backlight*).
  - Rodzaj światła (np. wolumetryczne, „złota godzina”).
  - Odbicia (np. odbicia neonów).

6. Szczegóły i Kolor (*Details & Color*) – uzupełniające informacje dotyczące jakości i estetyki:
- Szczegóły materiału i tekstury.
  - Rozdzielczość (np. 4K, wysoka szczegółowość).
  - Gradacja kolorów (np. *teal & orange*, żywe kolory).
7. Prompt negatywny (*Negative Prompt*) – opcjonalny – jest to lista wad i niepożądanych elementów, które **chcemy wykluczyć** z końcowego obrazu. Służy do wyeliminowania defektów:
- Niska rozdzielczość (*low-res*), rozmycie (*blurry*).
  - Artefakty, znaki wodne (*watermark*), tekst, logo.
  - Anomalie anatomiczne (np. zniekształcone ręce, dodatkowe palce, dodatkowe kończyny).

Przykładowy prompt:

„Fotorealistyczny schemat prezentujący zjawisko fotosyntezy na przykładzie lasu liściastego, lato, dzień, teksty wyjaśniające kolejne elementy procesu w języku polskim, etykiety słowne w ramkach, wysoki detal, żywe kolory”.

Po wpisaniu powyższego tekstu w Sora otrzymujemy:



Uczniowie formułują szczegółowe polecenia do własnych pomysłów. W zależności od narzędzia, z którym pracują, możliwe jest także dostosowanie i edycja końcowej grafiki.

**Pytania podsumowujące/do dyskusji:**

- Jakie zastosowanie dla nauki i działań w szkole może mieć narzędzie sztucznej inteligencji generujące grafikę?
- Czy generowane zdjęcia mogą pomóc w zrozumieniu i zapamiętaniu informacji z lekcji? W jaki sposób?

---

**Zakończenie:**

2 min

Na koniec prowadzący omawia kwestię praw autorskich związanych z prezentowanymi funkcjonalnościami. Dotyczą one przede wszystkim materiałów wgrzywanych do portali, np. w ramach przerabiania zdjęcia gotowego na nowe. Zabrania się wgrywania materiałów, do których nie posiada się praw oraz zdjęć osób, które nie wyrażają na to zgody. Bezwzględnie nie należy wgrywać zdjęć osób poniżej 18. roku życia. Z kolei efekty pracy poprzez prompty, jak te stosowane powyżej, mogą być wykorzystywane w pracach własnych. Dobrą praktyką jest umieszczanie informacji o zastosowanym narzędziu. Generowane rysunki nie mogą zawierać produktów, marek, do których nie posiadamy prawa. Szczególnie dotyczy to sytuacji, w których uzyskany obraz miałby być następnie publikowany, np. na ogólnodostępnej stronie internetowej.

---

**Łączny czas 45 min**

## Literatura

- Adcock, P. K. (2014). The Longevity of Multiple Intelligence Theory in Education. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 80(4), 50–57.
- Ahrens, S. (2017). *How to Take Smart Notes. One Simple Technique to Boost Writing, Learning and Thinking – for Students, Academics and Nonfiction Book Writers*. CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Armstrong, M. (2007). *Zarządzanie zasobami ludzkimi*. Kraków: Wolter Kluwer Polska.
- Barron, A. B., Heberts, E. A., Cleland, T. A., Fitzpatrick, C. L., Hauber, M. E., Stevens, J. R. (2015). Embracing multiple definitions of learning. *Trends in Neurosciences*, 38(7), 405–407. <https://doi.org/10.1016/j.tins.2015.04.008>.
- Błaszczak, A. (2024). Myślenie otwarte i elastyczne. Dlaczego warto je rozwijać u uczniów i jak to robić? *Edukacja*, 2(169), DOI: 10.24131/3724.240202.
- Boyatzis, R. E. (1982). *The competent manager: A model for effective performance*. New York: John Wiley & Sons.
- Brammer, L. M. (1984). *Kontakty służące pomaganiu. Procesy i umiejętności*. Warszawa: Studium Pomocy Psychologicznej Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Brzezińska, A. (2007). *Spółeczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Brzezińska, A., Appelt, K., Ziólkowska, B. (2016). *Psychologia rozwoju człowieka*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Buzan, T., & Abbott, S. (2005). *The Ultimate Book of Mind Maps: Unlock Your Creativity, Boost Your Memory, Change Your Life*. London: Thorsons.
- Cacioppo, J. T. & Petty, R. E. (1982). The need for cognition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(1), 116–131. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.42.1.116>.
- CASEL (2020). <https://casel.org/fundamentals-of-sel/>.
- Chirkowska-Smolak, T. (2008). Kompetencje menedżera budującego zaangażowanie pracowników. W: S. A. Witkowski, T. Listwan (red.). *Kompetencje a sukces zarządzania organizacją* (s. 219–227). Warszawa: Centrum Doradztwa i Informacji Difin.
- Chu, J., Qaisar, S., Shah, Z., Jalil, A. (2021). Attention or Distraction? The Impact of Mobile Phone on Users' Psychological Well-Being. *Frontiers of Psychology* 12:612127. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.612127>.
- Cieciuch, J. (2013). *Kształtowanie się systemu wartości od dzieciństwa do wczesnej dorosłości*. Warszawa: Wydawnictwo Liberi Libri.
- Cohen, M. (2015). *Critical thinking skills for dummies*. John Wiley & Sons.
- Dale, E. (1969). *Audio-visual methods in teaching*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- De Bono, E. (2007). *Myślenie lateralne. Idee na przekór schematom*. Gliwice: Sensus.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A Motivational Approach to Self: Integration in Personality. In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation: Vol. 38. Perspectives on motivation* (237–288). Lincoln: University of Nebraska Press.

- Dehaene, S. (2019). *How We Learn: The New Science of Education and the Brain*. Penguin Books Ltd.
- Delamare Le Deist, F., Winterton, J. (2005). What is competence? *Human Resource Development International*, 8(1), 27–46.
- Ekinci, B. (2014). The Relationships Among Sternberg's Triarchic Abilities, Gardner's Multiple Intelligences, and Academic Achievement. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 42(4), 625–633. <https://doi.org/10.2224/sbp.2014.42.4.625>.
- Elias, M. J. (2009). Social-Emotional and Character Development and Academics as a Dual Focus of Educational Policy. *Educational Policy*, 23(6), 831–846. <https://doi.org/10.1177/0895904808330167>.
- Enpulse (2025). *Work War Z – raport*. Enpulse.
- Fijałkowska, A., Oblacińska, A., Korzycka, M. (red.). (2019). *Zdrowie i styl życia polskich uczniów. Raport z badań*. Warszawa: Instytut Matki i Dziecka.
- Filipowicz, G. (2004). *Zarządzanie kompetencjami zawodowymi*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Gabrieli, G., Lee, A., Setoh, P., Esposito, G. (2021). An Analysis of the Generalizability and Stability of the Halo Effect During the COVID-19 Pandemic Outbreak. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 631871. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.631871>.
- Gasiul, H. (2007). *Teorie emocji i motywacji*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- González-Brignardello, M. P., Sánchez-Elvira Paniagua, A., López-González, M. Á. (2023). Academic Procrastination in Children and Adolescents: A Scoping Review. *Children*, 10(6), 1016. <https://doi.org/10.3390/children10061016>.
- Górka, B., Hildebrandt-Mrozek, A., Miller, P., Mrozowska, O., Załuska, P. (2017). *Nowe metody i techniki w poradnictwie zawodowym*. Warszawa: Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej.
- Górska, D., Soroko, E. (2004). Poznawcze aspekty regulacji emocji. W: K. Kaliszewska, O. Sakson-Obada, M. Zielona-Jenek, J. Zinzuk (red.). *Emocja – subiektywne doświadczenie czy zdarzenie interpersonalne?* (s. 31–44). Poznań: Bogucki Wydawnictwo Naukowe.
- Greenberg, D. L. & Verfaellie, M. (2010). Interdependence of episodic and semantic memory: Evidence from neuropsychology. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 16(5), 748–753. <https://doi.org/10.1017/s1355617710000676>.
- Griffiths, Ch., Costi, M., Medicott, C. (2022). *The Creative Thinking Handbook. Your Step-by-Step Guide to Problem Solving in Business*. London: Kogan Page.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271–299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>.
- Hanscomb, S. (2023). *Critical thinking: The basics*. Routledge.
- Hasse, A., Cortesi, S., Lombana-Bermudez, A., Gasser, U., Brown, E. (2019). *Youth and Artificial Intelligence: Where We Stand*. Berkman Klein Center for Internet & Society Publication at Harvard University.
- Hattie, J. (2003). *Teachers make a difference. What is the research evidence?*. [https://research.acer.edu.au/research\\_conference\\_2003/4](https://research.acer.edu.au/research_conference_2003/4).

- Havighurst, R. J. (1981). *Developmental tasks and education*. New York: Longmans&Green.
- Hilcenko, C. (2020). How Does One Learn? Is There a Method? *Journal of Education, Technology and Computer Science*, 1(31), 61–63. <https://doi.org/10.15584/JETACOMPS.2020.1.8>.
- Hollins, P. (2019). *The Science of Rapid Skill Acquisition: Advanced Methods to Learn, Remember, and Master New Skills and Information*. PublishDrive.
- Jakimiuk, B. (2016). Proces budowania kariery zawodowej. W: D. Kukła, W. Duda (red.). *Poradnictwo zawodowe. Rozwój zawodowy w ujęciu przekrojowym* (s. 154–194). Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Jones, S. M., & Doolittle, E. J. (2017). Social and Emotional Learning: Introducing the Issue. *The Future of Children*, 27(1), 3–11. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0000>.
- Jurek, P. (2008). Analiza wybranych metod oceny kompetencji zawodowych. W: S. A. Witkowski, T. Listwan (red.). *Kompetencje a sukces zarządzania organizacją* (s. 98–108). Warszawa: Centrum Doradztwa i Informacji Difin.
- Kacprzak-Biernacka, E., Skura-Madziąła, A., Kopański, Z., Brukwicka, I., Lishchynskyy, Y., & Mazurek, M. (2014). Pojęcie motywacji, jej odmiany i podmioty motywacji. *Journal of Clinical Healthcare*, 3, 2–5. [http://www.jchc.eu/numery/2014\\_3/](http://www.jchc.eu/numery/2014_3/).
- Kalinowski, M. (2024). Czy, komu i w jakim zakresie przysługują prawa do wytworów generatywnej sztucznej inteligencji? Analiza prawna z perspektywy warunków użytkowania MidJourney. *Prawo i Więź*, 1(48), 259–280. <https://doi.org/10.36128/PRIW.VI48.792>.
- Kaliszewska, K., Sakson-Obada, O., Zielona-Jenek, M., Zinczuk, J. (red.). (2004). *Emocja –subiektywne doświadczenie czy zdarzenie interpersonalne?* Poznań: Bogucki Wydawnictwo Naukowe.
- Khalid, K., Ahmad, A. M. (2021). The relationship between employability skills and career adaptability: A case of undergraduate students of the United Arab Emirates. *Higher Education, Skills and Work-based Learning*, 11(5), 1035–1054. <https://doi.org/10.1108/heswbl-08-2020-0175>.
- Kononiuk, A., Pająk, A. (red.), Gudanowska, A., Kozłowska, J., Magruk, A., Rollnik-Sadowska, E., Sacio-Szymańska, A. (2019). *Projektowanie kariery zawodowej – perspektywa badań foresightowych*. Białystok: Oficyna Wydawnicza Politechniki Białostockiej. DOI:10.24427/978-83-66391-16-1.
- Kozłowski, W. (2010). *Zarządzanie motywacją pracowników*. Warszawa: Wydawnictwo CeDeWu.
- Krokos, E., Plaisant, C., Varshney, A. (2019). Virtual memory palaces: Immersion aids recall. *Virtual Reality*, 23(1–2), 1–15. <https://doi.org/10.1007/s10055-018-0346-3>.
- Lombardi, A., Kowitt, J. & Staples, F. E. (2014). Correlates of critical thinking and college and career readiness for students with and without disabilities. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 38(3), 142–151. <https://doi.org/10.1177/2165143414534888>.
- Łosiak, W. (2007). *Psychologia emocji*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Łukawski, T., Łukawski, A., Rafał, M. (2023). *Do czego AI nie służy. Przewodnik dla nauczycieli stworzony przez grupę roboczą ds. AI*. Warszawa: Ministerstwo Edukacji i Nauki, MEiN Tech, Instytut Badań Edukacyjnych. [https://ibe.edu.pl/images/Przewodnik\\_Do\\_czego\\_AI\\_nie\\_służy.pdf](https://ibe.edu.pl/images/Przewodnik_Do_czego_AI_nie_służy.pdf).
- Markiewicz, K. (2019). Prokrastynacja i prokrastynatorzy. Definicja, etiologia, epidemiologia i terapia. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio J – Paedagogia-Psychologia*, 31(3), 195–213. <http://dx.doi.org/10.17951/j.2018.31.3.195-213>.

- Maruszewski, T. (2002). *Psychologia poznania*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Maslow, A. (2009). *Motywacja i osobowość*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Miller, W. R., Rollnick, S. (2010). *Wywiad motywujący. Jak przygotowywać ludzi do zmiany*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Musioł-Urbańczyk, A. (2010). *Kompetencje kierownika projektu i możliwości ich kształtowania*. Gliwice: Wydawnictwo Politechniki Śląskiej.
- Myers, J. E., Sweeney, T. J., & Witmer, J. M. (2000). The Wheel of Wellness counseling for wellness: A holistic model for treatment planning. *Journal of Counseling & Development*, 78(3), 251–266. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2000.tb01906.x>.
- Newman, B. M., Newman, P. R. (1979). *Development through life. A psychosocial approach*. Dorsey Press.
- Nęcka, E. (2005). *Psychologia twórczości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Nęcki, Z. (2000). *Komunikacja międzyludzka*. Kluczbork: Wydawnictwo Antykwa.
- Nixon, N. (2020). *The creativity leap*. Berrett-Koehler Publishers.
- Oakley, B., Sejnowski, T., McConville, A. (2018). *Learning How to Learn: How to Succeed in School Without Spending All Your Time Studying. A Guide for Kids and Teens*. Penguin Publishing Group.
- Oleksyn, T. (2006). *Zarządzanie kompetencjami. Teoria i praktyka*. Kraków: Oficyna Ekonomiczna.
- Ostrowska, B. (2022). *O społeczno-emocjonalnym procesie uczenia się (SEL)*. <https://www.edunews.pl/narzedzia-i-projekty/narzedzia-edukacyjne/6028-o-spoecznie-emocjonalnym-procesie-uczenia-sie-sel>.
- Parol, M. (2014). Znaczenie systemu wartości i jego uporządkowania w sytuacjach kryzysu na przykładzie funkcjonowania rodzin z dzieckiem z niepełnosprawnością. *Wartości i ich znaczenie. Fides et Ratio*, 1(17), 113–129.
- Pisula, D. (2010). *ABC doradcy zawodowego. Rozmowa doradcza*. Warszawa: Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej.
- Poleszak, W., Kata, G. (2023). Psychospołeczne uwarunkowania zachowań problemowych dzieci i młodzieży. Wyniki ogólnopolskich badań – stan i rekomendacje. Góra Puławska: Stowarzyszenie Edukacja 3.0.
- Porzak, R. (1994). Psychologiczny Trening Adaptacyjny dla młodzieży rozpoczynającej studia – koncepcja, przebieg, efektywność. W: Z. B. Gaś (red.). *Kierunki działań profilaktycznych „1993”*. Lublin: Fundacja „Masz Szansę”.
- Porzak, R. (red.). (2018). *Doradztwo w planowaniu kariery. Podstawy teoretyczne i przykładowe praktyki*. Lublin: Innovatio Press Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji.
- Pressman, A. (2019). *Design thinking: A guide to creative problem solving for everyone*. Routledge.
- Prochaska, J. O., DiClemente, C. C., & Norcross, J. C. (1992). In search of how people change: Applications to addictive behaviors. *American Psychologist*, 47(9), 1102–1114. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.47.9.1102>.
- Prokopowicz, D. (2024). Społeczno-ekonomiczne determinanty rozwoju zastosowań technologii generatywnej sztucznej inteligencji. *Uniwersyteckie Czasopismo Socjologiczne*, 34(2), 19–36. <https://doi.org/10.21697/ucs.2024.34.2.03>.

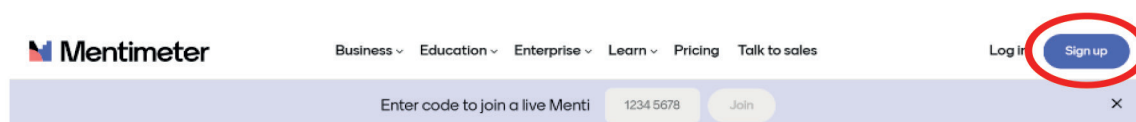
- Pyżalski, J. (red.). (2025). *Generatywna sztuczna inteligencja w polskiej szkole. Przecieranie szlaków. Badanie ilościowe i jakościowe nauczycieli klas 4–8 szkół podstawowych*. Warszawa: NASK – Państwowy Instytut Badawczy.
- Rakowska, A., Sitko-Lutek, A. (2000). *Doskonalenie kompetencji menedżerskich*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Randstad (2025a). *Multiwersum talentów. Przyszłość definiują Twoje decyzje*.
- Randstad (2025b). *Zrozumieć pokolenie Z – w ciągłym ruchu, skupieni na zawodowej przyszłości*.
- Restak, R. (2022). *The Complete Guide To Memory: The Science of Strengthening Your Mind*. New York: Skyhorse Publishing.
- Rheinberg, F. (2006). *Psychologia motywacji*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Schiersmann, C., Ertelt, B.-J., Katsarov, J., Mulvey, R., Reid, H., & Weber, P. (Eds.). (2012). *NICE Handbook for the academic training of career guidance and counselling professionals*. Heidelberg: Institute of Educational Science, Heidelberg University.
- Słownik języka polskiego PWN* (2025). <https://sjp.pwn.pl> [dostęp: 11.10.2025].
- Smith, J. M., Dukes, J., Sheldon, J., Nnamani, M. N., Esteves, N., Reich, J. (2025). *A Guide to AI in Schools: Perspectives for the Perplexed*. Pobrane z: <https://tsl.mit.edu/ai-guidebook/>.
- Szurawski, M. (2007). *Pamięć. Trening interaktywny*. Łódź: Wydawnictwo AHA.
- Talik, W., Poleszak, W. (2017). Zastosowanie ComPM jako narzędzia do pomiaru kompetencji menedżera projektów. *Organizacja i Kierowanie*, 4(178), 121–138.
- Tałaż, D. (2024). Planowanie kariery. W: E. Smołka (red.), *Młodość w procesie pracy nad sobą* (s. 141–158). Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- UNESCO (2025). *AI and the future of education: Disruptions, dilemmas and directions*. <https://doi.org/10.54675/KECK1261> [dostęp: 11.10.2025].
- Wanot, B. & Wanot, W. (2019). Creativity in psychological and scientific terms. Personality determinants of creativity. *Scientific Journal of Polonia University*, 36(5), 111–117. <https://doi.org/10.23856/3613>.
- Weber, E. (2014). Drogowskazy uczenia się. Najskuteczniejsze strategie nauczania i uczenia się według prof. Johna Hattie. *Meritum. Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny*, 3(34), 11–17.
- Weinberg, G., McCann, L. (2019). *Super thinking: The big book of mental models*. Portfolio/Penguin.
- Westergaard, J. (2012). Career Guidance and Therapeutic Counselling: Sharing ‘What Works’ in Practice with Young People. *British Journal of Guidance & Counselling*, 40(4), 327–339.
- Whelan, E., Islam, N., Brooks, S. (2017). Cognitive control and social media overload. *AMCIS 2017 Proceedings*, 12.
- Zimbardo, P. G. (1999). *Psychologia i życie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Zintegrowana Platforma Edukacyjna (2025). <https://zpe.gov.pl/a/czynnosci-osrodkowego-ukladu-nerwowego/DylidwFvA> [dostęp: 11.10.2025].

# Załączniki

## Załącznik nr 1: Mentimeter – instrukcja korzystania z bezpłatnego konta

Założenie bezpłatnego konta na stronie: [mentimeter.com](https://www.mentimeter.com)\*

1. Wejdź na stronę: [www.mentimeter.com](https://www.mentimeter.com).
2. W prawym górnym rogu kliknij: **Sign up**.



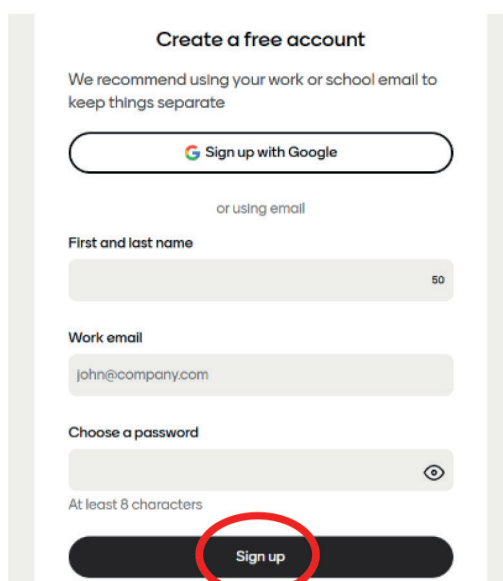
## What will you ask your audience?

Turn presentations into conversations with interactive polls that engage meetings and classrooms.

Get started, it's free

No credit card needed

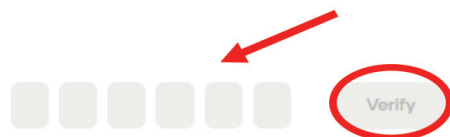
3. Wybierz metodę logowania:
  - a. Poprzez konto Google – klikając: **Sign up with Google**.
  - b. Poprzez pocztę elektroniczną – podając w kolejnych polach: imię i nazwisko (*first and last name*), adres e-mail (*work email*) i hasło składające się z przynajmniej 8 znaków (*choose a password*).
4. Po uzupełnieniu danych z pkt. 3.b. kliknij **Sign up**.

The image shows the 'Create a free account' form. At the top, it says 'Create a free account' and 'We recommend using your work or school email to keep things separate'. There is a 'Sign up with Google' button. Below it, it says 'or using email'. The form has three input fields: 'First and last name' (with a character count of 50), 'Work email' (with the example 'john@company.com'), and 'Choose a password' (with a character count of 'At least 8 characters'). At the bottom, there is a 'Sign up' button, which is circled in red.

5. Na wskazany podczas rejestracji adres e-mail zostanie wysłany 6-cyfrowy kod weryfikacyjny – wpisz go we wskazane pole i kliknij: **Verify**.

## Enter code to verify your email

Enter the 6-digit code we just sent to [redacted] below.

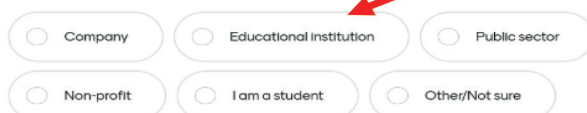


A verification code input form consisting of six empty rectangular boxes for digits, followed by a 'Verify' button. A red arrow points to the first box, and a red circle highlights the 'Verify' button.

6. W kolejnym kroku Mentimeter może zapytać o miejsce, gdzie będziesz wykorzystywać Mentimeter, jakiego rodzaju pracę wykonujesz oraz jaki jest cel użycia platformy. Wybierz te opcje, które najbardziej Ci odpowiadają i kliknij: **Continue**.

## Where will you use Mentimeter?

Your choice will help us customize your experience.



A selection form with six radio button options: 'Company', 'Educational Institution', 'Public sector', 'Non-profit', 'I am a student', and 'Other/Not sure'. A red arrow points to the 'Educational Institution' option.

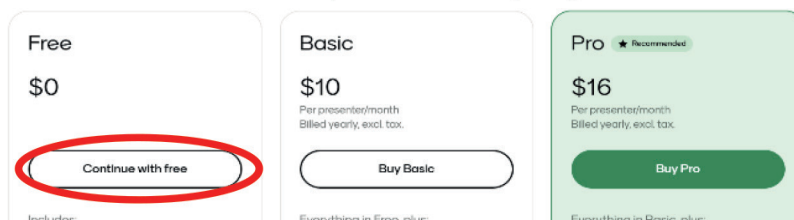
Step 1 of 4

Continue

7. W miejscu wyboru planu wybierz opcję: **Continue with free**.



## Choose a plan - Educational pricing

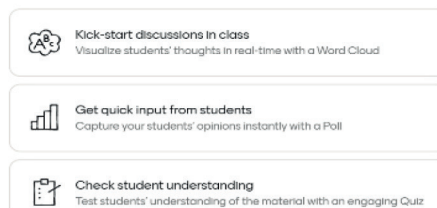


A plan selection form with three options: 'Free' (\$0), 'Basic' (\$10 per presenter/month), and 'Pro' (\$16 per presenter/month). The 'Free' option has a 'Continue with free' button circled in red. The 'Basic' option has a 'Buy Basic' button, and the 'Pro' option has a 'Buy Pro' button.

8. W miejscu pytania o to, od czego chciałbyś rozpocząć, wybierz opcję: **Explore on my own**.



## What would you like to do first?



A selection form with three options: 'Kick-start discussions in class', 'Get quick input from students', and 'Check student understanding'. Each option has a brief description of the activity.

Step 4 of 4

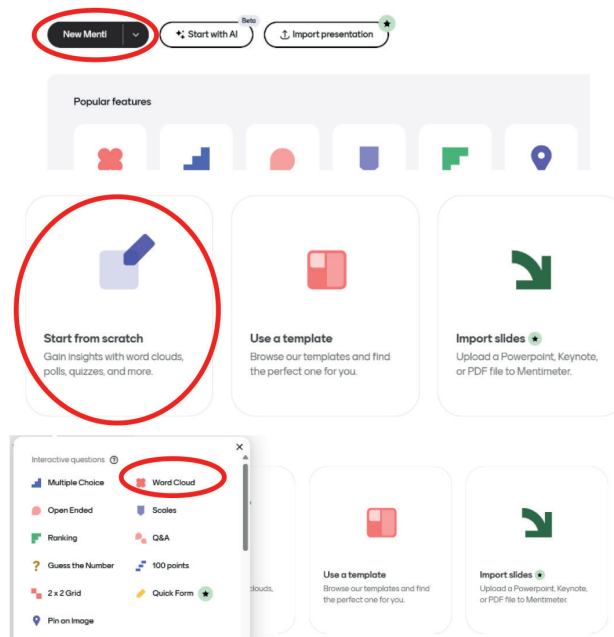
Explore on my own

Create

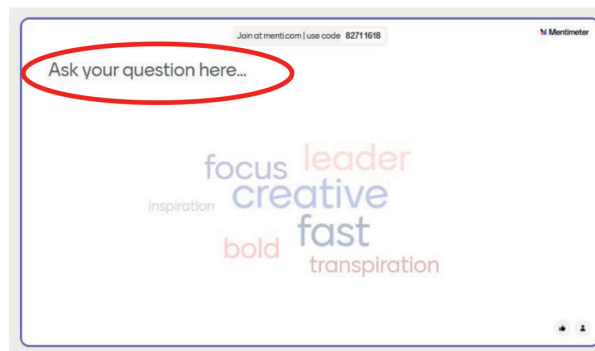
\* Jeżeli masz już konto, kliknij: **Log in** i przejdź do sekcji **Tworzenie prezentacji**.

## Tworzenie prezentacji

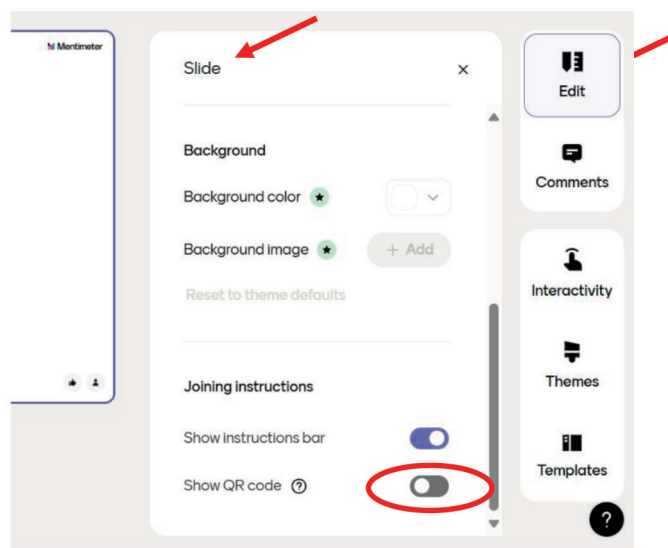
1. Na ekranie głównym kliknij: **New Menti**, a następnie: **Start from scratch** i **World Cloud**.



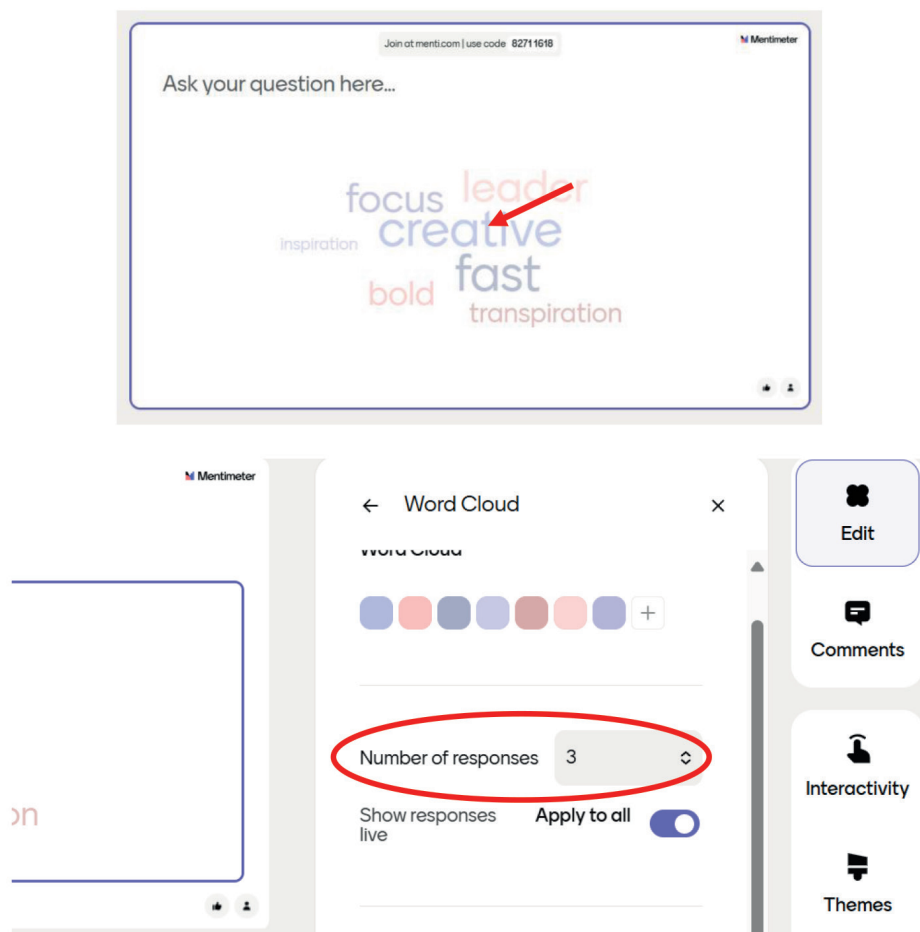
2. W polu **Pytania** wpisz jego treść, zgodną z realizowanym scenariuszem.



3. Na slajdzie możesz dodać kod QR – ułatwi to pracę z uczestnikami. Po prawej stronie kliknij: **Edit**, następnie zjedź na dół panelu **Slide** i kliknij szary suwak przy **Show QR code**.

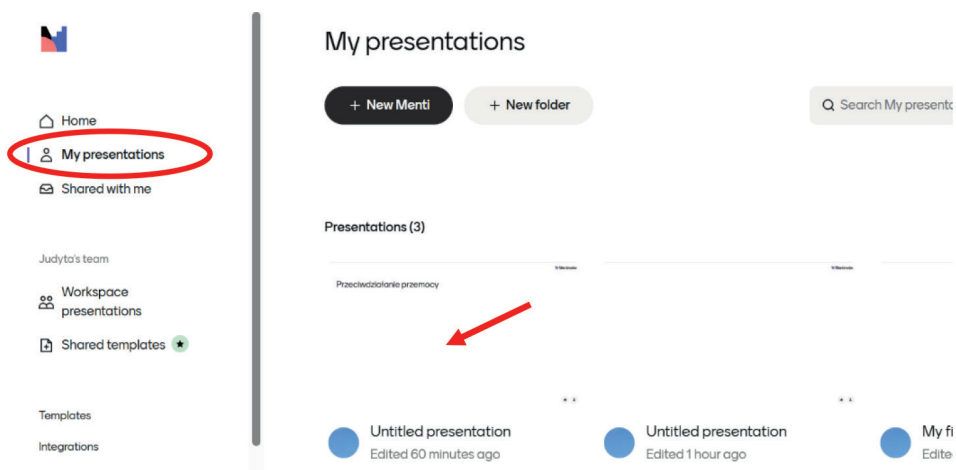


4. Aby wybrać liczbę odpowiedzi, których mogą udzielić uczestnicy, kliknij środek slajdu. W panelu po prawej stronie, w miejscu **Number of responses**, wybierz **3**.

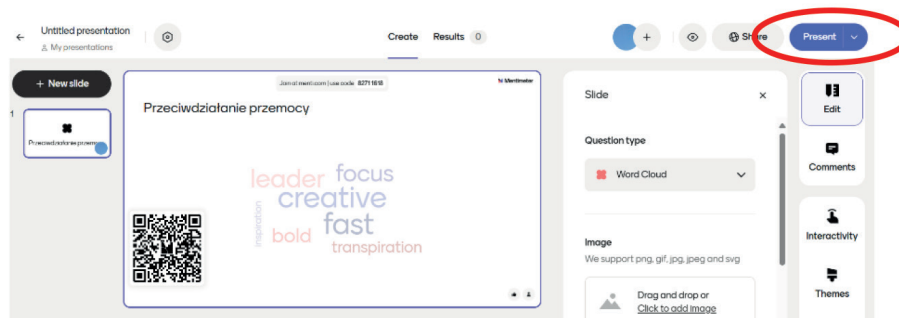


## Praca z uczestnikami szkolenia

1. Zaloguj się na swoje konto, na stronie [www.mentimeter.com](http://www.mentimeter.com) (jeżeli przechodzisz bezpośrednio z poprzedniej sekcji tworzenia prezentacji, to przejdź do pkt. 3).
2. Po lewej stronie kliknij: **My presentations**, a następnie kliknij przygotowaną wcześniej prezentację.



3. W prawym górnym rogu kliknij: **Present**.



Pamiętaj, aby wyświetlić prezentację na ekranie/telewizorze w taki sposób, by wszyscy uczestnicy ją widzieli.

4. Na ekranie pojawią się **KOD** oraz **kodQR**.



5. Instrukcja dla uczestników:

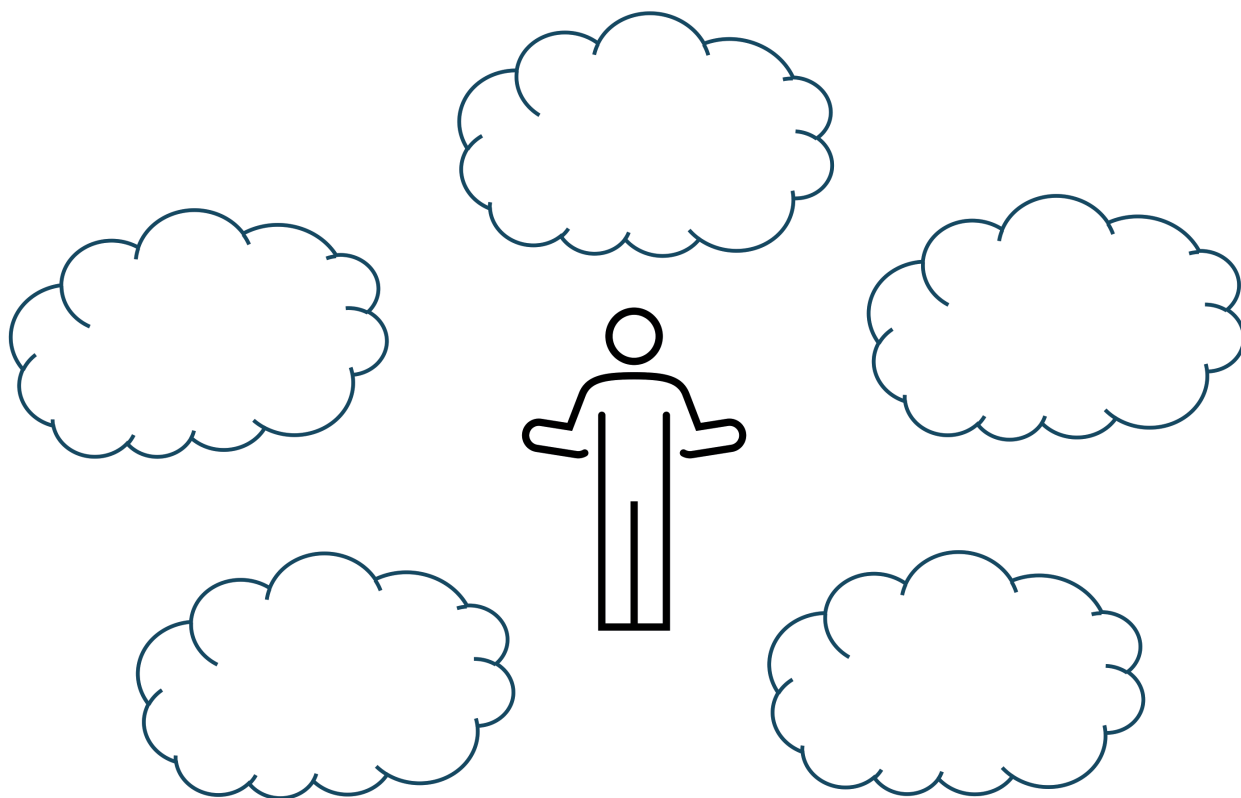
„Proszę, aby Państwo weszli na stronę menti.com i wpisali kod znajdujący się u góry ekranu lub zeskanowali widoczny w lewym dolnym rogu kod QR.

Następnie proszę odpowiedzieć na zadane pytanie, wpisując odpowiedzi w wyświetlone pola. Odpowiedzi powinny być krótkie – hasłowe. Po udzieleniu odpowiedzi na pytanie, proszę kliknąć: **Submit**”.

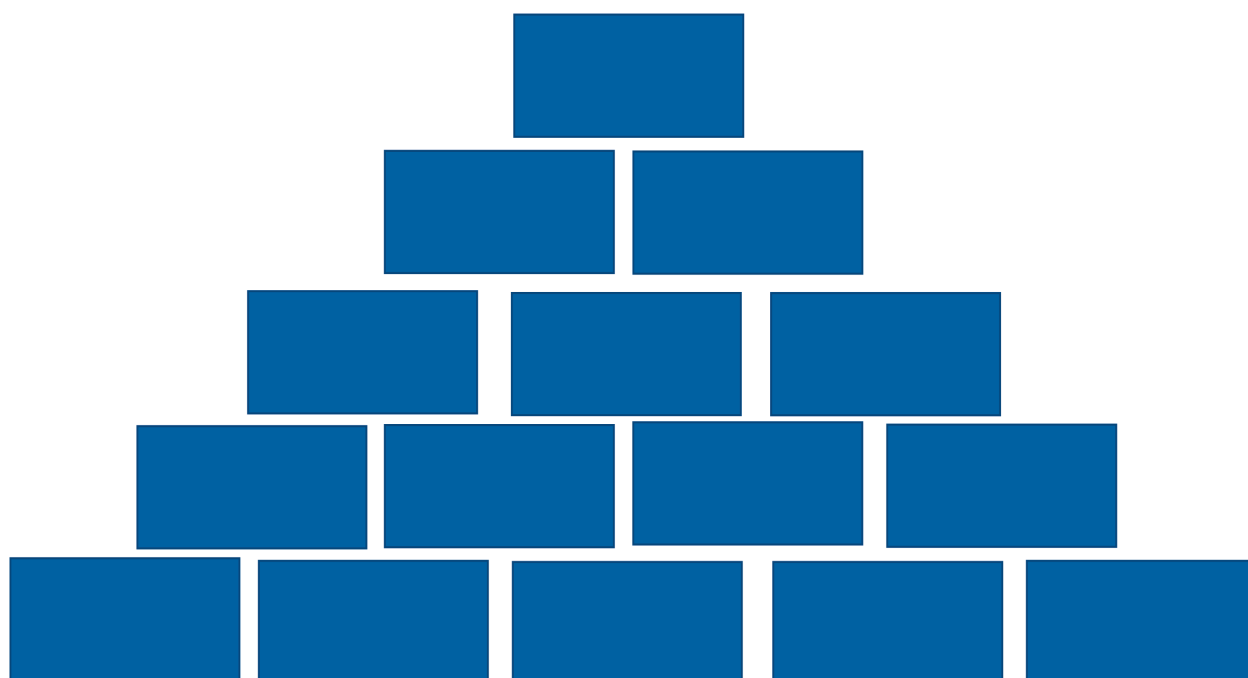
6. Anonimowe odpowiedzi uczestników będą pojawiać się na ekranie w czasie rzeczywistym.

7. Słowa o największym rozmiarze, pojawiające się w centrum, to odpowiedzi, które zostały wskazane przez największą liczbę osób – im większe hasło, tym więcej osób udzieliło takiej odpowiedzi.

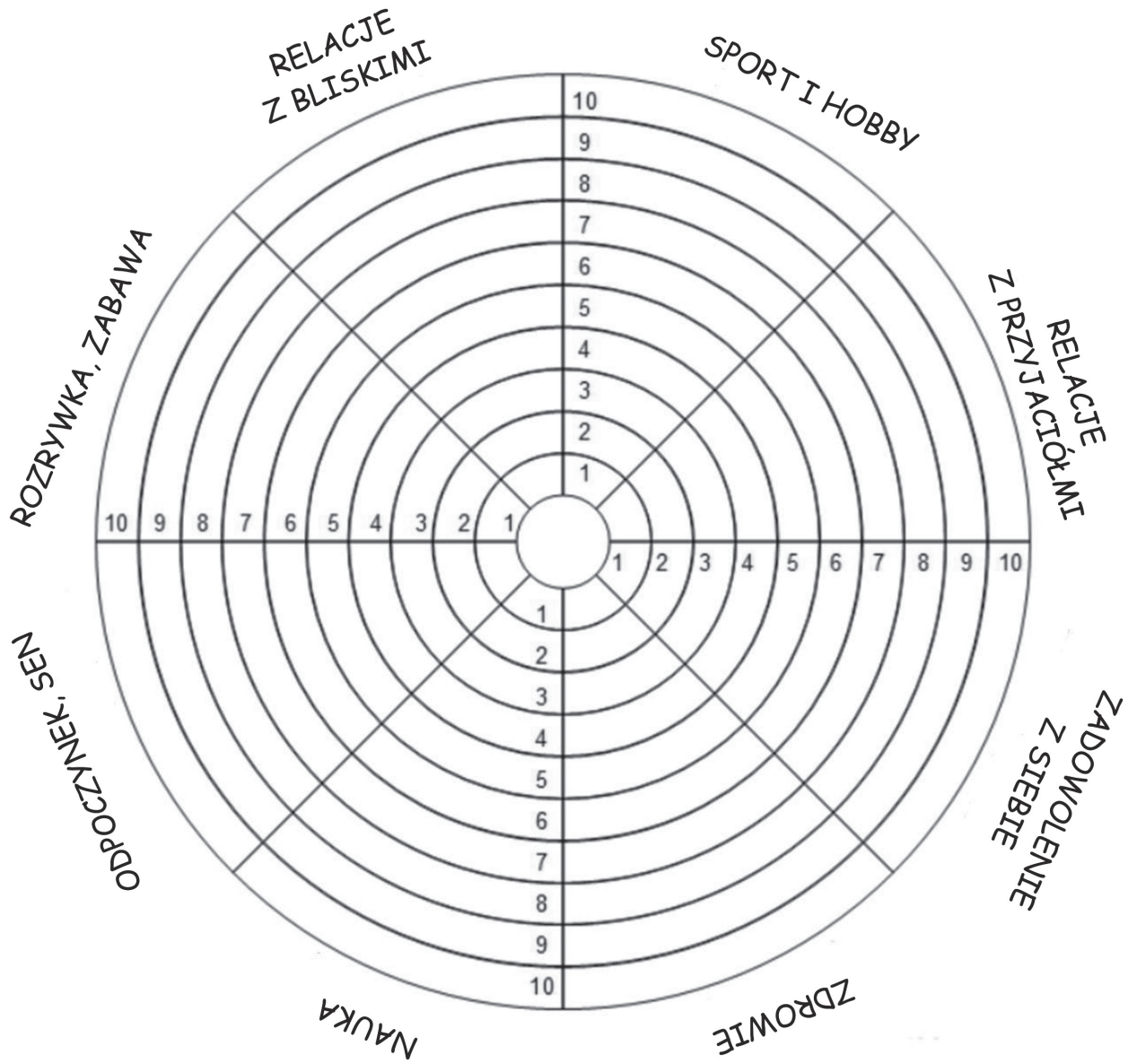
**Załącznik nr 2. Twoje talenty**



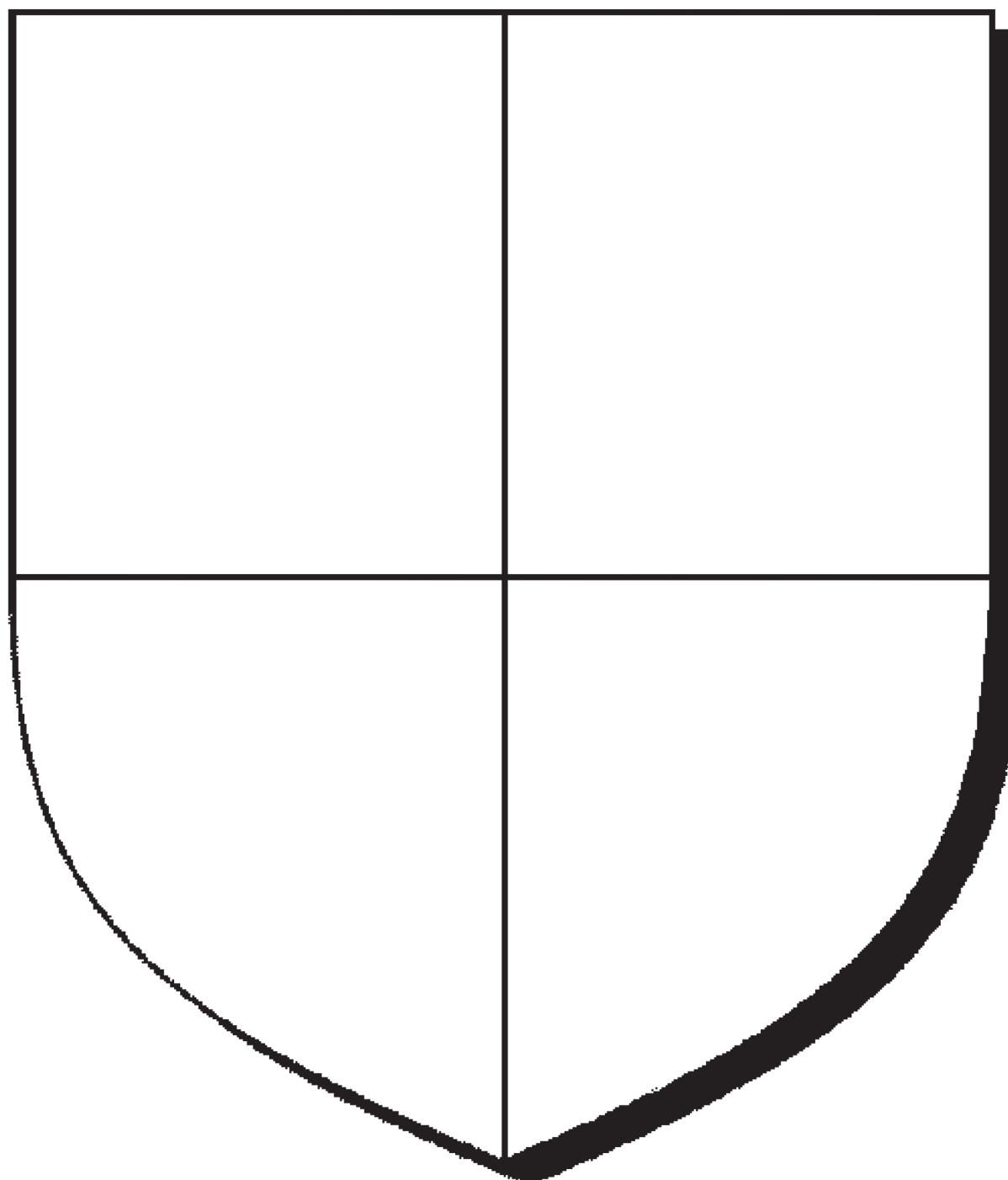
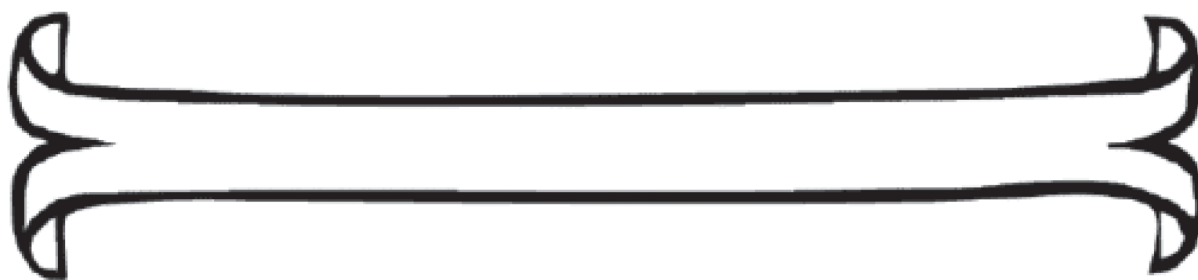
**Załącznik nr 3. Wygląd graficzny piramidy**



Załącznik nr 4. Koło życia



Załącznik nr 5. Herb



## Załącznik nr 6. Emocje – myśli – zachowanie

---

Trudna sytuacja:

---

Emocje	Myśli	Zachowanie	Jak inaczej?
			
			
			
			

---

## Załącznik nr 7. Znaczenie poszczególnych emocji według klasyfikacji Lazarusa

Emocja	Wyjaśnienie
<b>Gniew</b>	Zniewaga, poniżenie. „Czuję się obrażany i poniżany.”
<b>Lęk</b>	Niepewne i nieokreślone, nierzeczywiste zagrożenie. „Nie wiem, co mi zagraża.”
<b>Strach</b>	Jest to prawdziwym, dotykającym zagrożeniem. „Boję się tego dużego psa.”
<b>Poczucie winny</b>	Złamanie zasady, moralnego zakazu. „Ściągałam od koleżanki na klasówce.”
<b>Wstyd</b>	Niepowodzenie w relacjach z innymi osobami. „Co on sobie o mnie pomyśli?”
<b>Smutek</b>	Nieodwracalna strata. „Zgubiłem moje nowe rękawiczki.”
<b>Zawiść</b>	Pragnienie posiadania czegoś, co ma ktoś inny. „Chcę mieć taki komputer jak ma Jasio.”
<b>Zazdrość</b>	Niechęć do osoby trzeciej z powodu utraty. „Nie lubię nowego kolegi Jasia, ponieważ chce przyjaźnić się z moim kolegą z ławki Jankiem.”
<b>Wstręt</b>	Wyrażanie niechęci, odrazy do czegoś lub kogoś. „Gdy patrzę na pająka, ogarnia mnie wstręt.”
<b>Radość</b>	Zauważamy w realizacji zadania osiągnięty postęp. „Udało mi się trafić do kosza.”
<b>Duma</b>	Wzrost poczucia własnej wielkości dzięki przypisaniu sobie nowej umiejętności. „Udało mi się przejść do drugiego etapu konkursu.”
<b>Ulga</b>	Zmiana na lepsze lub ustąpienie przykrych objawów. „Uff... w końcu zdjęłam te za ciasne spodnie.”
<b>Nadzieja</b>	Obawa, że będzie gorzej i pragnienie, że będzie lepiej. „Nie posprzątałem pokoju – mam nadzieję, że mama nie będzie na mnie zła.”



## Załącznik nr 9. Sposób zarządzania emocjami za pomocą „sygnalizacji świetlnej”

---

**1. Zatrzymaj się, uspokój i pomyśl, zanim coś zrobisz**

---

**2. Powiedz, na czym polega problem i co czujesz**

---

**3. Wyznacz sobie pozytywny cel**

---

**4. Pomyśl o różnych rozwiązaniach**

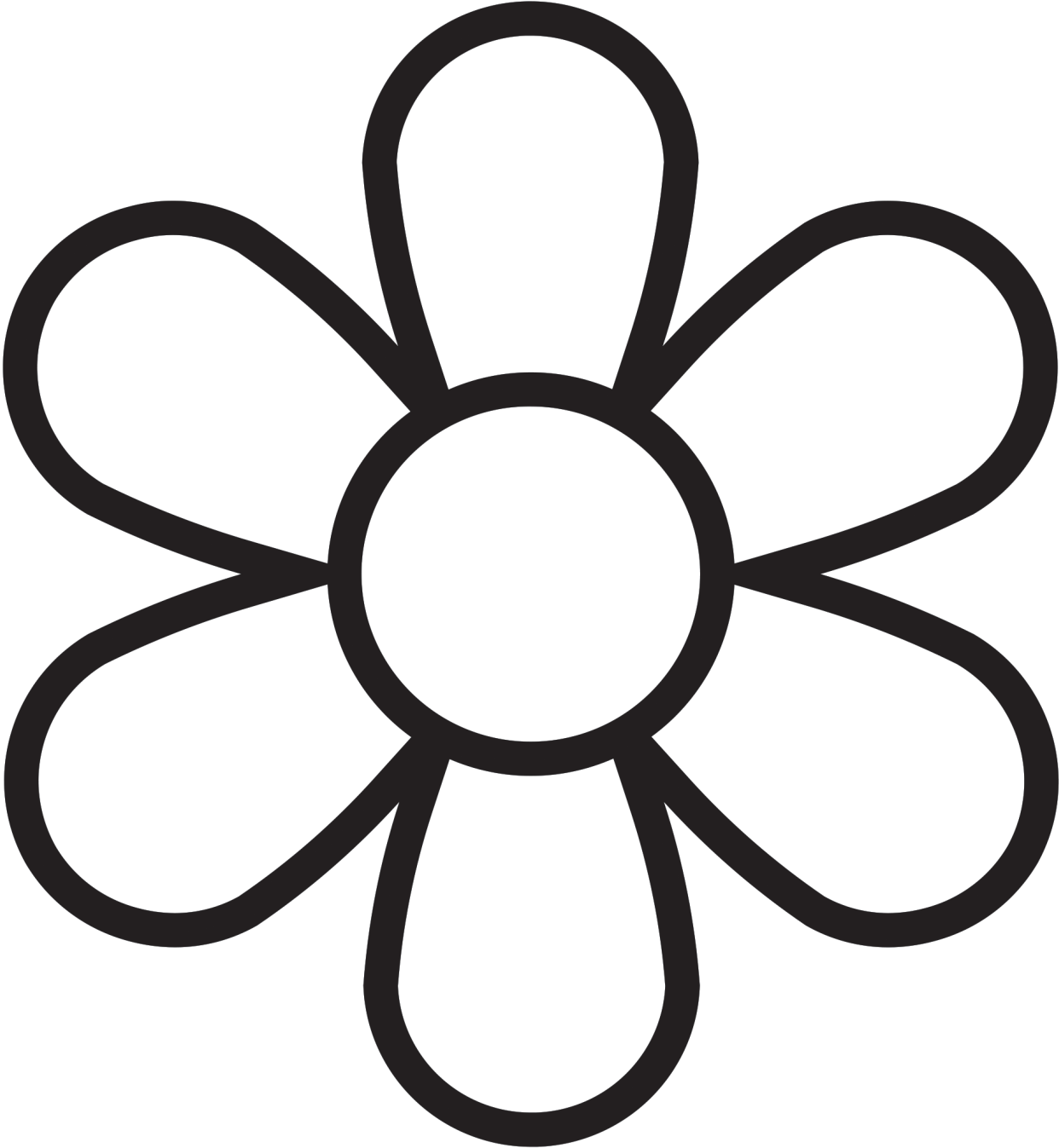
---

**5. Pomyśl z góry o konsekwencjach**

---

**6. Przystąp do działania według najlepszego planu**

---



## Załącznik nr 11. Założenia metody SMART

Metoda SMART to popularna technika, która służy do precyzyjnego i skutecznego wyznaczania celów w życiu osobistym oraz w biznesie. Uporządkowanie i określenie celu według kryteriów SMART zwiększa szanse na jego realizację, ponieważ zmienia on niejasne życzenie w konkretny plan działania.

Akronim SMART pochodzi od pierwszych liter angielskich słów opisujących cechy, które powinien spełniać poprawnie zdefiniowany cel:

- **Specific (konkretny):** Cel powinien być jasno i precyzyjnie określony. Zadaj pytanie: „Co dokładnie chcę osiągnąć?”. Unikaj ogólników, takich jak „zwiększyć sprzedaż”. Lepszym celem jest np.: „Zwiększenie sprzedaży produktu X o 15%”.
- **Measurable (mierzalny):** Cel musi być możliwy do zmierzenia, aby można było ocenić postępy i ostateczny sukces. Odpowiedz na pytanie: „Jak zmierzę postęp i kiedy będę wiedział, że cel został osiągnięty?”.
- **Achievable (osiągalny):** Cel powinien być realistyczny i możliwy do osiągnięcia, biorąc pod uwagę posiadane zasoby, umiejętności i warunki. Zastanów się: „Czy ten cel jest realistyczny w obecnych okolicznościach?”.
- **Relevant (istotny):** Cel powinien być ważny i wartościowy dla Ciebie lub Twojej organizacji. Pomyśl: „Czy ten cel ma znaczenie? Czy jest zgodny z moimi szerszymi aspiracjami?”.
- **Time-bound (określony w czasie):** Cel musi mieć jasno określony termin realizacji, co motywuje do działania i pomaga w planowaniu. Ustal: „Do kiedy cel ma zostać osiągnięty?”.

### Praktyczny przykład zastosowania metody SMART

Zamiast ogólnikowego celu: „Nauczę się hiszpańskiego”.

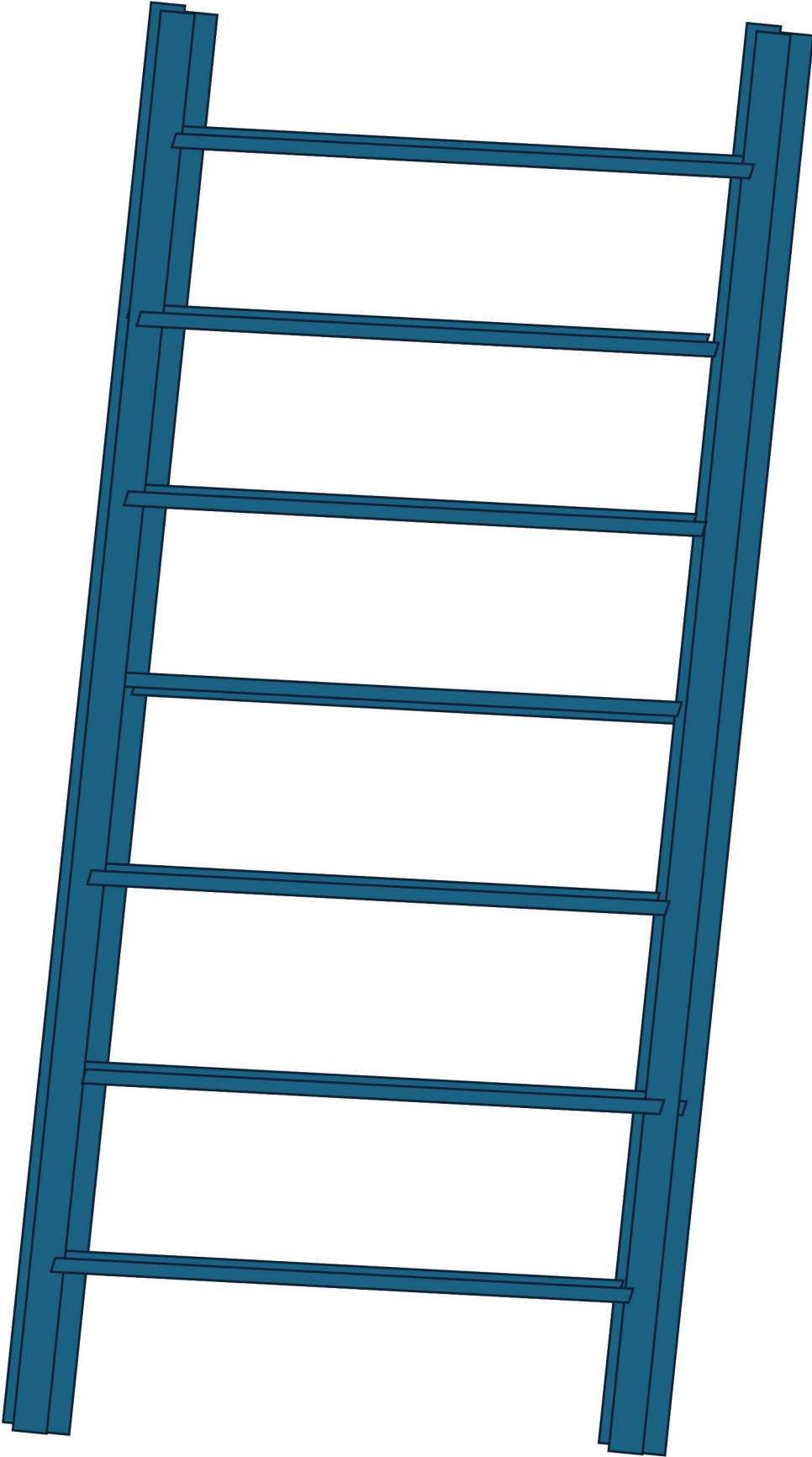
#### Zastosowanie metody SMART:

- **Specific:** Zapiszę się na kurs języka hiszpańskiego dla początkujących i będę ćwiczyć trzy razy w tygodniu.
- **Measurable:** Będę w stanie przeprowadzić prostą rozmowę na podstawowe tematy po sześciu miesiącach, co potwierdzi zdany test końcowy.
- **Achievable:** Przeznaczę na naukę odpowiednią ilość czasu w tygodniu, co jest realistyczne w moim harmonogramie.
- **Relevant:** Znajomość hiszpańskiego pomoże mi w podróżach i pozwoli lepiej komunikować się z klientami.
- **Time-bound:** Cel ten zrealizuję do 30 czerwca 2026 roku.

### Korzyści ze stosowania metody SMART

- **Wzrost efektywności:** Precyzyjnie zdefiniowane cele prowadzą do lepszej organizacji pracy i skuteczniejszej realizacji zadań.
- **Lepsza motywacja:** Konkretnie i mierzalne cele ułatwiają monitorowanie postępów, co utrzymuje wysoki poziom zaangażowania.
- **Jasność i zrozumienie:** Każdy zaangażowany w realizację celu dokładnie wie, co ma robić i dlaczego.
- **Realistyczne podejście:** Metoda zmusza do refleksji nad tym, czy cel jest możliwy do osiągnięcia, co pozwala unikać frustracji i zniechęcenia

Załącznik nr 12. Drabina marzeń



**Załącznik nr 13. Plan rozwoju osobistego/zawodowego**

**Mój osobisty plan rozwoju**

---

**Cel**

(Co chcesz osiągnąć? –  
Pamiętaj o metodzie SMART)

---

**Zadanie**

(Co zrobisz, aby osiągnąć ten cel?)

---

**Metoda**

(W jaki sposób zrealizujesz zadanie?)

---

**Wskaźnik**

(Po czym poznasz, że osiągnąłeś(-aś) cel?)

---

**Termin  
realizacji**

Początek

Koniec

---

**Osoby wspierające**

(Kto pomoże Ci w realizacji celu?)

---

**Potrzebne środki**

(np. finansowe, rzeczowe)

---

**Twoje zasoby**

(Twoje cechy, umiejętności,  
które pomogą Ci w realizacji celu)

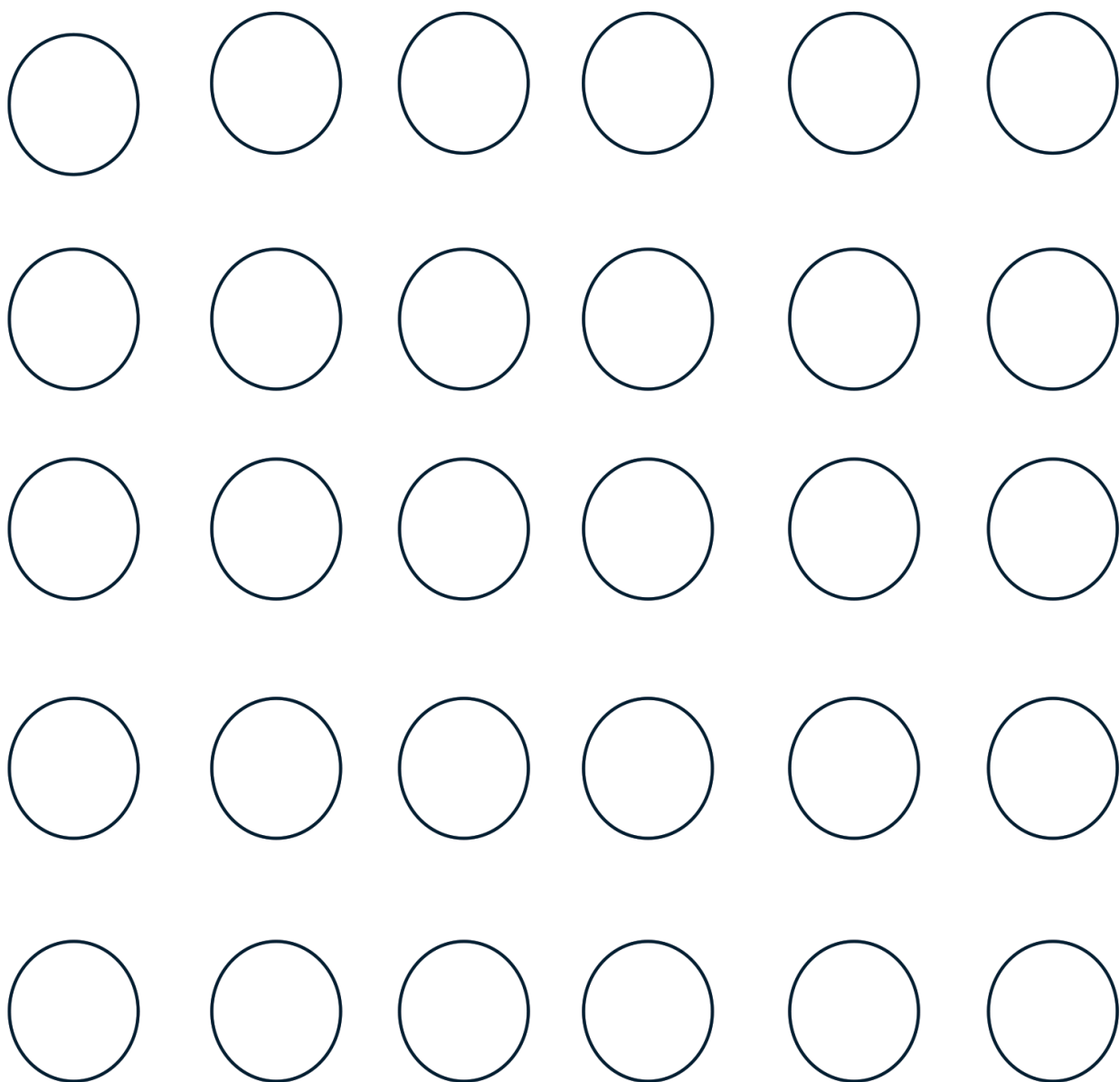
---

**Nagroda**

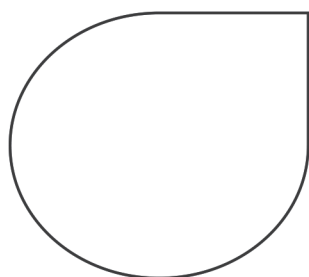
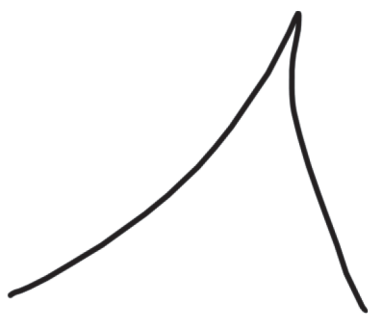
(W jaki sposób nagrodzisz siebie  
za zrealizowanie celu?)

---

Załącznik nr 14. Kreatywna rozgrzewka



Załącznik nr 15. Dokończ rysunek



Uczniowie i nauczyciele wobec kompetencji przyszłości” to nowoczesny poradnik, który wprowadza w świat edukacji jutra – pełen zmian, wyzwań i nowych możliwości. Autorzy, Wiesław Poleszak i Grzegorz Kata, pracownicy naukowcy Lubelskiej Akademii WSEI, łączą wiedzę z zakresu doradztwa zawodowego, psychologii rozwoju i dydaktyki, pokazując, jak wspierać w uczniach rozwój kompetencji niezbędnych w XXI wieku: kreatywności, krytycznego myślenia, współpracy, samoregulacji emocji i gotowości do uczenia się przez całe życie.

Książka zawiera zarówno pogłębione analizy teoretyczne, jak i blisko 200 stron gotowych scenariuszy zajęć dla nauczycieli i doradców szkolnych. To przewodnik, który inspiruje do refleksji nad zmianą w edukacji, a jednocześnie daje konkretne narzędzia do działania.

Publikacja łączy rzetelną diagnozę współczesnej młodzieży z praktycznymi rozwiązaniami wspierającymi jej rozwój. Pokazuje, jak przygotować uczniów do życia w świecie zmian – z empatią, refleksją i odwagą, a jednocześnie inspiruje nauczycieli i wychowawców do pracy w tym samym duchu. Wyróżnia się mądrością, uważnością i głębokim zrozumieniem roli nauczyciela.

Poradnik, który łączy naukę z praktyką, wiedzę z wrażliwością, a diagnozę z nadzieją – obowiązkowa lektura dla wszystkich, którzy chcą przygotować młodych ludzi do świata przyszłości.

dr Małgorzata Gulip  
Wydział Pedagogiki i Psychologii  
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie