

**Postawy przedsiębiorcze
dzieci i młodzieży
a budowanie społeczeństwa
inkluzywnego**

Postawy przedsiębiorcze dzieci i młodzieży a budowanie społeczeństwa inkluzywnego

DOROTA PODGÓRSKA-JACHNIK
EWA KOS WANDA BARANOWSKA

Copyright © by Difin Sp. z o.o.
Warszawa 2025

Wszelkie prawa zastrzeżone. Kopiowanie, przedrukowywanie i rozpowszechnianie całości lub fragmentów niniejszej pracy bez zgody wydawcy zabronione.

Książka ta jest dziełem twórcy i wydawcy. Prosimy, abyś przestrzegał praw, jakie im przysługują. Jej zawartość możesz udostępnić nieodpłatnie osobom bliskim lub osobiście znanym, ale nie publikuj jej w internecie. Jeśli cytujesz jej fragmenty, nie zmieniaj ich treści i koniecznie zaznacz, czyje to dzieło, a kopiując jej część, rób to jedynie na użytek osobisty. Szanujmy cudzą własność i prawo.

Wydanie pierwsze

Recenzent
dr hab. Hanna Żuraw, prof. UwS

Redaktor prowadząca
Iwona Kuc

Korekta
Magdalena Wieczorkiewicz

Projekt okładki
Mikołaj Miodowski

Zdjęcia na okładce
www.123rf.com

ISBN 978-83-8270-487-7

Difin Sp. z o.o.
Warszawa 2025
00-768 Warszawa, ul. F. Kostrzewskiego 1
tel. 22 851 45 61, 22 851 45 62
Księgarnia internetowa Difin: www.ksiegarnia.difin.pl
Skład i łamanie: Magdalena Giera | Magio
Wydrukowano w Polsce

Spis treści

Wstęp	7
ROZDZIAŁ 1	
Wprowadzenie w problematykę przedsiębiorczości i inkluzywności	10
1.1. Przedsiębiorczość i jej znaczenie w rozwoju dzieci i młodzieży	10
1.2. Społeczeństwo inkluzywne – cechy, cele, znaczenie we współczesnym świecie	20
1.3. Przedsiębiorczość a inkluzywność – perspektywa edukacyjna i społeczna	28
ROZDZIAŁ 2	
Przedsiębiorczość dzieci i młodzieży jako postawa życiowa	34
2.1. Komponenty postaw przedsiębiorczych: inicjatywa, kreatywność, odporność psychiczna, odpowiedzialność	34
2.2. Rola kompetencji miękkich (<i>soft skills</i>) w kształtowaniu przedsiębiorczości	42
2.3. <i>Empowerment</i> ucznia, samodzielność i zaradność jako fundamenty edukacji w zakresie przedsiębiorczości	44
ROZDZIAŁ 3	
Edukacja przedsiębiorcza a inkluzywność	49
3.1. Między inicjatywą a uczestnictwem – perspektywa edukacyjna przedsiębiorczości inkluzywnej	49
3.2. Przedsiębiorczość inkluzywna – perspektywa społeczna	54
3.2.1. Bariery systemowe i instytucjonalne utrudniające przedsiębiorczość inkluzywną	56
3.2.2. Znaczenie integracji polityk społecznych i edukacyjnych	58
3.3. Przedsiębiorczość jako narzędzie włączenia społecznego	61
3.4. Wyzwania i bariery związane z edukacją dzieci i młodzieży w zakresie przedsiębiorczości	75

ROZDZIAŁ 4

Edukacja w zakresie przedsiębiorczości – podejścia i modele	92
4.1. Zróżnicowanie form współczesnej edukacji w zakresie przedsiębiorczości	92
4.2. Modele edukacji przedsiębiorczej	94
4.2.1. Klasyczny model edukacji przedsiębiorczej	94
4.2.2. Model kompetencyjny/kluczowy	96
4.2.3. Model społeczno-etyczny	98
4.3. Podejścia dydaktyczne w edukacji w zakresie przedsiębiorczości	102
4.4. Rola nauczyciela, doradcy zawodowego i mentora w kształtowaniu postaw przedsiębiorczych	105
4.4.1. Nauczyciel – animator i architekt środowiska edukacyjnego w duchu przedsiębiorczości inkluzywnej	107
4.4.2. Zorientowanie na kolektywne działanie: doradztwo zawodowe a rozwój przedsiębiorczości inkluzywnej	109
4.4.3. Mentor – inspirator i katalizator rozwoju dzieci i młodzieży	112
4.4.4. Synergia ról – model współpracy we wdrażaniu edukacji w zakresie przedsiębiorczości	120

ROZDZIAŁ 5

Rekomendacje i dobre praktyki w zakresie przedsiębiorczości inkluzywnej	123
5.1. Wskazania dla polityki edukacyjnej i społecznej	123
5.2. Programy edukacyjne rozwijające przedsiębiorczość u dzieci i młodzieży	126
5.3. Społeczne aspekty przedsiębiorczości dzieci i młodzieży: działania na rzecz lokalnych społeczności, wolontariat oraz miniprzedsiębiorstwa uczniowskie	134
5.4. Rola rodziny i otoczenia społecznego w rozwijaniu postaw przedsiębiorczych dzieci i uczniów	144
5.5. Wizja przyszłości: inkluzywne społeczeństwo oparte na przedsiębiorczości	148

Bibliografia	153
---------------------	------------

Spis rysunków	164
----------------------	------------

Spis tabel	165
-------------------	------------

Spis zrzutów ekranowych	166
--------------------------------	------------

ZAŁĄCZNIK 1. Tablica porównawcza tradycyjnej gospodarki i Nowej Gospodarki	167
---	------------

ZAŁĄCZNIK 2. Jak założyć młodzieżowe miniprzedsiębiorstwo?	169
---	------------

ZAŁĄCZNIK 3. Dodatek metodyczny – scenariusze zajęć	171
--	------------

Wstęp

Publikacja, dotycząca rozwijania postaw przedsiębiorczości młodego pokolenia jako warunku budowania społeczeństwa inkluzywnego ma na celu powiązanie aksjologiczne i praktyczne dwóch tytułowych kategorii: postawy przedsiębiorczości i inkluzji społecznej. Jej celem jest także dostarczenie naukowych podstaw oraz praktycznych przykładów tego, jak można rozwijać postawy przedsiębiorcze w toku działań szkolnych i pozaszkolnych.

Z perspektywy teorii ekonomii, przedsiębiorczość może być traktowana w różny sposób: jako proces dochodzenia do nowatorskich pomysłów, czynnik produkcji, zespół cech, skłonność do podejmowania ryzyka w kontekście spodziewanych korzyści itd. W proponowanej publikacji traktujemy ją przede wszystkim jako kompetencję osiąganą w toku rozwoju społecznego (Erikson E. i Erikson J., 2011), ale także jako postawę, która podlega kształtowaniu w toku wychowania już od najmłodszych lat (Borgiasz-Stepaniuk, 2019; Podgórska-Jachnik, 2024). Jednocześnie uważamy, że przedsiębiorczość, zwiększając szanse życiowe młodych ludzi może być narzędziem zapobiegającym wykluczeniu społecznemu, szczególnie z grup defaworyzowanych społecznie, stąd może stanowić fundament społeczeństwa włączającego, o ile towarzyszą jej rozwijaniu inne wartości prospołeczne, takie jak empatia, solidarność, postawy kooperatywne.

W publikacji przedstawiamy na wstępie wprowadzenie teoretyczne w problematykę przedsiębiorczości w aspekcie rozwoju człowieka, charakterystykę społeczeństwa inkluzywnego oraz analizę powiązań pomiędzy przedsiębiorczością a inkluzyjnością, przede wszystkim z perspektywy społecznej oraz edukacyjnej. Ważne z naszego punktu widzenia są odniesienia do dokumentów strategicznych Unii Europejskiej oraz Celów Zrównoważonego Rozwoju ONZ. Na tym tle zostały zarysowane podejścia oraz modele edukacji w zakresie przedsiębiorczości.

Kolejny rozdział przybliży problematykę przedsiębiorczości przedsiębiorczości dzieci i młodzieży jako postawy życiowej. Zawiera charakterystykę oraz wskazania edukacyjne do rozwoju głównych komponentów tej postawy. Opisane zostały w tym kontekście takie cechy, jak inicjatywa, kreatywność, odporność psychiczna, odpowiedzialność. Takie odniesienie pozwala sformułować podstawowe wskazówki do tego, jak kształtować postawy przedsiębiorcze u dzieci w domu, w szkole, w środowisku lokalnym, w toku codziennych sytuacji, ale także w działaniach edukacyjnych z wykorzystaniem metod aktywizujących (gry symulacyjne, projekty uczniowskie) czy poprzez zaangażowanie i aktywizm społeczny (wolontariat). Stąd także krótki opis znaczenia kompetencji miękkich (*soft skills*) w kształtowaniu przedsiębiorczości, ze wskazaniem ich usytuowania w podstawie programowej (wskazanie na możliwość kształtowania przedsiębiorczości poprzez ścieżki międzyprzedmiotowe). Rozdział obejmuje też problematykę rozwijania samodzielności i zaradności oraz *empowermentu* ucznia, m.in. w kontekście teorii autodeterminacji (Ryan, Deci, 2008), uznawaną za fundamentalną teorię dla strategii wspierania uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi w edukacji łączącej (Knopik, Oszwa, 2020; Oszwa, Knopik, 2023; Knopik 2023). Kategorią wiodącą i łączącą wszystkie podrozdziały będzie wyprowadzone z tej koncepcji poczucie sprawczości. Sprawczość – w naszym przekonaniu – to ogniwo łączące edukację w zakresie przedsiębiorczości i ideę edukacji inkluzywnej, z wyraźnie zaznaczoną rolą nauczyciela (w tym szkolnego doradcy zawodowego) jako projektanta środowiska uczenia się. Poczucie sprawczości ucznia to punkt styku trzech kluczowych idei publikacji: edukacji w zakresie przedsiębiorczości, inkluzywności i świadomej roli nauczyciela w tym procesie.

Kolejny rozdział rozwija praktyczne aspekty powiązań między edukacją przedsiębiorczą a inkluzywnością. Skupiamy się na wybranych głównych naszym zdaniem aspektach tych powiązań: zasobach i potencjale szkoły (ze wskazaniem także na pozaszkolne formy edukacji, jako środowiska wspierające postawy przedsiębiorcze i inkluzywne) oraz roli nauczyciela, doradcy zawodowego i mentora w kształtowaniu postaw przedsiębiorczych. Przedsiębiorczość ukazana jest jako narzędzie włączenia społecznego we współczesnym świecie, a w społeczności szkolnej także działanie zwiększające szanse uczniów zagrożonych wykluczeniem społecznym – z różnych przyczyn.

Ukazując społeczne aspekty przedsiębiorczości dzieci i młodzieży, co oznacza zarówno rozwijanie wrażliwości na problemy społeczne i gotowości włączania się w ich rozwiązywanie, jak też poszerzanie kręgów własnej aktywności społecznej (od rodziny i szkoły do zaangażowania w różnych obszarach aktywności

w społeczności lokalnej, podajemy przykłady projektów i dobrych praktyk, które mogą zainspirować nauczycieli i doradców zawodowych do własnych poszukiwań, a właściwie – w duchu prezentowanego przez nas *empowermentu* – do poszukiwań razem ze wspieraną przez nich młodzieżą. Aby przedsiębiorczość mogła wyzwoić swój inkluzywny, a nie rywalizacyjny charakter, konieczne jest jej kształtowanie z jednoczesnym rozwijaniem empatii, postawy solidarności oraz umiejętności współpracy. Przedstawimy możliwości udziału młodzieży w projektach społecznych, przykłady działań na rzecz lokalnych społeczności, ideę miniprzedsiębiorstwa uczniowskiego jako narzędzie integracji i aktywizacji, w kontekście szerszej idei przedsiębiorczości społecznej. Książkę zamyka rozdział z rekomendacjami i dobrymi praktykami, w którym zawarte zostały wskazania dla polityki edukacyjnej i społecznej, jak i opisy przykładowych, realizowanych obecnie programów edukacyjnych rozwijających przedsiębiorczość uczniów. Opisana została także rola rodziny i otoczenia społecznego w rozwijaniu postaw przedsiębiorczych dzieci i uczniów, wraz z przedstawieniem możliwości współdziałania ze szkołą i doradcami zawodowymi w tym zakresie. Całość podsumowuje obraz wizji przyszłości: inkluzywnego społeczeństwa opartego na przedsiębiorczości. Staraliśmy się stworzyć tu nieco przestrzeni dla głosu młodzieży.

Publikację uzupełnia bibliografia z materiałami źródłowych, wartymi uwagi nauczycieli i szkolnych doradców zawodowych, do których przede wszystkim adresujemy tę książkę, oraz przykładowe scenariusze zajęć, odzwierciedlające założenia przedstawione w części opisowej.

Zachęcamy do lektury, ale przede wszystkim do podejmowania działań wspierających młodych ludzi w rozwijaniu ich postaw przedsiębiorczych oraz wrażliwości na problemy społeczne współczesnego świata. To w ich rękach leży rozwiązanie tych i nieznanych jeszcze problemów oraz wyzwań, a więc dobra przyszłość nas wszystkich.

Autorki

Dorota Podgórska-Jachnik, Ewa Kos i Wanda Baranowska

Wprowadzenie w problematykę przedsiębiorczości i inkluzywności

1.1. Przedsiębiorczość i jej znaczenie w rozwoju dzieci i młodzieży

Przystępując do pisania książki o przedsiębiorczości, jako zespół autorski, musialiśmy przede wszystkim odpowiedzieć sobie na pytanie, o czym tak naprawdę chcemy pisać, czyli uzgodnić kluczowe pojęcia i określić główny przekaz skierowany do czytelnika. Pierwszym zadaniem było więc zdefiniowanie tytułowej przedsiębiorczości i okazało się to nieoczekiwanie bardzo trudnym zadaniem. Nieoczekiwanie, gdyż „czym jest przedsiębiorczość – każdy zdaje się wiedzieć”. Szybka sonda wśród znajomych i studentów (wzbogacona kilkoma innymi sondami w Internecie – temat jest dość popularny) wykazała jednak, że większość osób kojarzy, ale już nie każdy potrafi to zdefiniować. Podawane definicje czy chociażby wskazywane przykłady („no wiesz: biznes, inwestycja, przedsiębiorstwo, działalność gospodarcza...”), pokazywały dość jednoznaczne skojarzenia ekonomiczno-menedżerskie, odnoszące się do raczej nielicznych jednostek, skłonnych podejmować ryzyko gospodarcze w niepewnym obszarze rynku, fiskusa, prawa handlowego.

Tymczasem nasz pedagogiczny punkt widzenia wiązał się z silnym przekonaniem, że przedsiębiorczość postrzegana jako pewna właściwość człowieka jest udziałem wszystkich – tylko charakteryzuje ich różny stopień tej właściwości. Co więcej, wiedza psychologiczna wskazuje na to, że przedsiębiorczość rozwija się z wiekiem i zdobywanymi doświadczeniami. Że może podlegać wyuczeniu. Indywidualny poziom przedsiębiorczości zależy w dużym stopniu od tych indywidualnych doświadczeń – i to zdobywanych już w bardzo młodym wieku, choć

nigdy nie jest zbyt późno, by zwiększyć swoje zasoby w tym zakresie. To właśnie jedno z istotniejszych przesłań tej książki: przedsiębiorczość można skutecznie wzmocnić i rozwijać u każdego. Tylko trzeba wiedzieć: po co? Jakie jest jej znaczenie w życiu człowieka? Jaką rolę odgrywa w rozwoju dzieci i młodzieży? W odpowiedzi na te pytania pomocny będzie tekst w ramce.

Jeśli sięgasz po tę książkę to musisz mieć przekonanie, że przedsiębiorczość jest ważna. Jeśli szukasz skutecznych sposobów na rozwijanie przedsiębiorczości dzieci i młodzieży – to znaczy, że masz przekonanie, że to dla nich istotne i osiągalne. Jednak bez względu na to, czy jesteś specjalistą z dużą fachową wiedzą – czy poszukującym rodzicem lub osobą studiującą; teoretykiem (badaczem) – czy praktykiem pracującym z młodzieżą; nauczycielem, terapeutą, psychologiem, pracownikiem socjalnym czy doradcą zawodowym wyspecjalizowanym w tematyce wspierania rozwoju zawodowego; a może po prostu młodszą lub starszą osobą, zainteresowaną rozwojem swojej przedsiębiorczości – spróbuj przed dalszą lekturą odpowiedzieć sobie na pytania, zamieszczone przed tą ramką. Jest prawdopodobne, że masz jakieś doświadczenia z realizowanym do niedawna przedmiotem szkolnym – podstawy przedsiębiorczości (np. jako nauczyciel, uczeń lub rodzic). Nie musisz przypominać sobie treści tego przedmiotu, przytaczanych tam definicji. Po prostu pomyśl o swoich obecnych skojarzeniach i wyobrażeniach związanych z przedsiębiorczością (możesz nawet zapisać swoje najważniejsze opinie i przekonania w tym zakresie), odpowiadając sobie na pytania:

- 1) Z czym kojarzy Ci się przedsiębiorczość? Czy to skojarzenia pozytywne, czy negatywne? A może i jedno i drugie? Zanotuj te najważniejsze.
- 2) Dlaczego przedsiębiorczość jest taka ważna dla człowieka, że uważamy, iż trzeba ją rozwijać: co zyskuje człowiek będąc przedsiębiorczym; co traci, jeśli takim nie jest? Dlaczego chciałbyś lub chciałybyś rozwoju tej cechy u siebie lub u innych?
- 3) Kto przychodzi Ci do głowy, gdy słyszysz określenie „to bardzo/to niezwykle przedsiębiorcza osoba”? Zapisz trzy takie osoby, jednocześnie poszukaj osób różniących się od siebie jak najbardziej (mogą zajmować się czymś zupełnie innym, mogą być w różnym wieku, różnej płci, różnego, pochodzenia, kondycji psychofizycznej, mogą być to osoby powszechnie znane, a może znane tylko Tobie i najbliższemu otoczeniu, z różnymi zawodami i wykształceniem itd.). Mimo tak wielu i tak znaczących różnic, zobacz ten ich wspólny mianownik: przedsiębiorczość. Przedsiębiorczość o różnych obliczach.
- 4) Jak myślisz, kiedy najlepiej rozwijać przedsiębiorczość i czy masz już jakieś pomysły, jak to robić?
- 5) Czy uważasz siebie za osobę przedsiębiorczą? A Twój bliscy? Dlaczego tak? Dlaczego nie? Kto w Twoim otoczeniu mógłby zyskać na rozwinięciu przedsiębiorczości? Komu najbardziej by się to przydało?

Przegląd literatury pokazał, na jak wiele sposobów można rozumieć pojęcie przedsiębiorczości i w jak różnych obszarach ludzkiej działalności ma ono zastosowanie. Już to samo może świadczyć, jak bardzo przedsiębiorczość jest

ważna w życiu człowieka, nie ułatwia jednak uchwycenia jej istoty, skoro może przybierać tak wiele znaczeń. Co więcej, bez uchwycenia tej istoty trudno myśleć metodycznie o sposobach jej rozwijania – no bo właściwie czego?

Pytanie o istotę zjawisk jest pytaniem natury filozoficznej. Dlatego dobrze będzie zacząć od „wglądu w mądrość języka w tej dziedzinie” jak określił to Jan Hartman (1998, s. 1), postawiony niegdyś przed zadaniem przeprowadzenia „analizy semantycznej” słowa „przedsiębiorca” oraz słów pokrewnych. Tekst w ramce zawiera ciekawy fragment analizy językowej:

Polskie słowo „**przedsiębiorca**” wiąże się oczywiście ze słowami „**przedsiębrać**”, „**przedsięwzięcie**”. To „**przedsięwzięcie**” znaczy uczynienie czegoś dla siebie poręcznym, uczynienie czegoś dla siebie **przed-miotem**, a więc wzięcie czegoś na siebie (...). **Przed-się-wzięcie** to zarazem jednak **na-się-wzięcie**, wzięcie na siebie czegoś, co się przez to i tym samym samemu tworzy (...). Czyni się to – owo **przedsię-branie** – zawsze z jakąś pieczołowitością, z jakimś wkładem starań i uwagi, a więc skrzętnie, pracowicie (...). **Przedsiębiorca**, ten, który coś **przedsię-bierze**, jest przeto zarazem tym czymś „zainteresowanym”, poświęcającym temu czemuś uwagę, troszczącym się o to (ten moment znaczeniowy obecny jest również w angielskim słowie *business*: zainteresowanie, uwaga, zajmowanie się czymś, interes). W tej trosce o przedmiot, który tworzy i czyni w **przedsię-wzięciu** swą własnością, czymś **przed-się-wziętym**, człowiek pragnie, aby mu się udało, powiodło (to jego **przedsięwzięcie**), pragnie dokazać czegoś, osiągnąć coś, uczynić dobro z tego, co przed się wziął, czym się zajął (...). I taki jest chyba głęboki sens profitu, zysku. Zysk jest pierwotnie, jak sędzę, nie tyle moim dobrem, ile dobrem uczynionym przeze mnie dzięki własnym staraniom, uczynieniem z pierwotnego, niczyjego i nieukształtowanego przedmiotu – dzięki **przedsięwzięciu** – czegoś dobrego, tak jak z ugoru dzięki pracy czyni się pole. (...) Ale przedsiębiorca to również ten, który tworząc swój przedmiot, działa własnym przemyśłem, a więc zmyślnie, roztropnie, pomysłowo. Przedsiębiorca jest przemysłowcem, człowiekiem, który akuratnie, sprytnie myśli, chciałoby się powiedzieć: kombinatorem (Hartman, 1998, s. 1–2).

Przedstawiona analiza ukazuje przedsiębiorczość jako wartościowy z punktu widzenia jednostki zasób, popychający go do działania, i niewątpliwe aktywność, pomysłowość i odwaga są zauważalnymi atrybutami – cechami pozytywnymi – osób uważanych za przedsiębiorcze. Ostatnie skojarzenie w przytoczonym cytacie brzmi akurat niezbyt pochlebnie – według Słownika Języka Polskiego kombinator to „osoba załatwiająca coś nieuczciwie lub robiąca podejrzanе interesy”, <https://short-url.org/1d352> (dostęp: 11.08.2025). To niesprawiedliwe określenie dla większości przedsiębiorców, ale odzwierciedla też pewien negatywny

stereotyp społeczny, który wynika głównie z tego, iż osoby przedsiębiorcze, w tym przedsiębiorcy, często wyróżniają się zamożnością. Nie zawsze wiąże się to z aprobatą innych, i dlatego przypisuje się im czasem chęć zysku za wszelką cenę. To pewien mechanizm obronny wobec postrzeganych różnic w stanie posiadania, jednak ze społecznego punktu widzenia zamożność członków społeczeństwa – to zamożność społeczeństwa. Jeśli ludziom powodzi się dobrze – jest to podstawa wspólnego dobrobytu, zwłaszcza gdy spojrzeć na zamożność czy też bogactwo nie tyle jako na zbiór posiadanych przedmiotów, lecz ogół dóbr cywilizacyjnych, czyli pewną jakość duchową. Jan Hartman uważa, że majątek w dzisiejszych czasach: „to nie akumulacja, ale dynamiczna siła zarządcza, obejmująca sterowanie pracą ludzką, przedmiotami materialnymi (takimi jak środki produkcji, produkty i towary), dobrami intelektualnymi (jak technologie, patenty czy programy działania gospodarczego) i jakościami psychiczno-intelektualnymi (jak np. potrzeby stymulowane przez reklamę)” (Hartman, 1998, s. 6).

Stosunek do przedsiębiorców i ich aktywności, jak też do samej przedsiębiorczości, jest różny w różnych doktrynach nauk społecznych i ekonomicznych, także w ideologiach różnych perspektyw politycznych, jednak współcześnie traktujemy przedsiębiorczość dość zgodnie jako ważny czynnik rozwoju społecznego i gospodarczego. Z tego też powodu nauka rzemiosł, zawodów, jak i rozwijanie samej przedsiębiorczości od wieków pojawiały się w nauce szkolnej, niekoniecznie w intencji wychowania samych przedsiębiorców prowadzących własne firmy. Przedsiębiorczość jest jednak cechą potrzebną w każdej pracy, a można i należy kształtować ją już w dzieciństwie. Przedsiębiorczość kojarzy się z pracą, a przedsiębiorca z osobą, która podejmuje jakieś przedsięwzięcie zarobkowe: coś wytwarza, coś sprzedaje, świadczy jakieś usługi – prowadzi działalność gospodarczą. Pojęcie to znajduje zatem swoje miejsce w ekonomii, ale także teorii zarządzania, jak też w naukach prawnych. Z punktu widzenia jej znaczenia w życiu dzieci i młodzieży, interesuje nas jednak przede wszystkim jej ujęcie psychologiczne i pedagogiczne.

Dlatego też „Podstawy przedsiębiorczości” realizowane były jako przedmiot szkolny (MEN, 2018). W roku 2023 przedmiot zmienił nazwę na „Biznes i zarządzanie” (Rozporządzenie MEiN, Dz.U. 2023 poz. 314), ale nadal najważniejsze jest w nim rozwijanie przedsiębiorczości młodego człowieka. Biznes (ang. *business*) to po prostu szeroko pojęta działalność gospodarcza. Przedsiębiorczość to cechy i kompetencje, które ułatwiają prowadzenie takiej działalności, ale nie tylko. To „połączenie różnych talentów, umiejętności oraz energii z wyobraźnią, odpowiednim planowaniem i zdrowym rozsądkiem” (Matusiak, Mażewska, 2005, s. 12). Dla autorek tej książki najbardziej uniwersalna

okazała się definicja, która jeszcze wróci na dalszych stronach tej publikacji, opisująca przedsiębiorczość jako ważną (kluczową) całościową kompetencję: „zdolność do przekształcania idei w działania” (Rada UE, 2018). Tak szerokie ujęcie mieści w sobie różne inne określenia, które będą się pojawiały na kartach tej książki. Nie jest też sprzeczne ze wskazanym wyżej obszarem biznesowym: wykształcone postawy i świadomość przedsiębiorczości znajdują zastosowanie zarówno w działalności gospodarczej i tworzeniu przedsiębiorstw, jak też w różnych innych dziedzinach życia i obszarach aktywności (Dziewulak, 2018). Podstawy programów tych przedmiotów obejmują jednak naukę dopiero w szkołach ponadpodstawowych, tymczasem rozwój zawodowy człowieka oraz rozwijanie przedsiębiorczości rozpoczyna się znacznie wcześniej.

W psychologii rozwoju przedsiębiorczość jest pewną cechą, która pojawia się u człowieka już w tzw. środkowym dzieciństwie, przypadającym w wieku 6–12 lat. To przełom przedszkola i młodszego wieku szkolnego (rys. 2). Jej początki wyłaniają się jednak z poprzednich doświadczeń tzw. wczesnego dzieciństwa, gdy rodzi się inicjatywa (rys. 1): potrzeba własnej sprawczości w poznawanym intensywnie świecie (a więc istota przedsiębiorczości) wynika z rozbudzonej potrzeby jego poznawania, eksploracji. Pojęcia te i odpowiadające im zdobycze rozwojowe opisuje na gruncie psychologii przede wszystkim teoria kryzysów psychospołecznych Erika Eriksona (1963; Erikson i Erikson, 2011). W teorii tej wymienia się 8 stadiów rozwojowych obejmujących całe życie człowieka. W każdym stadium podejmowane jest jakieś wyzwanie, polegające na konieczności sprostania nowym oczekiwaniom społecznym, co określa się mianem kryzysu psychospołecznego, a sposób poradzenia sobie z tym zadaniem powoduje, że każde stadium przyczynia się do rozwoju człowieka, kształtuje jego osobowość.

W każdej fazie cyklu życia tworzą się pewne „napięcia między miejscem na potrzeby (i potencjał) dynamizacji a miejscem na zdolność do stabilizacji funkcjonowania” (Witkowski, 2015 s. 31). Tak działa dwoisty i dwubiegunowy mechanizm, kształtujący z jednej strony kolejne cnoty rozwojowe, czyli energetyzujące siły witalne człowieka, z drugiej jego profil tożsamościowy, w którym odbijają się doświadczenia kolejnych etapów.

Jakie zatem doświadczenia kształtują przedsiębiorczość człowieka już w dzieciństwie? Okres wczesnego dzieciństwa (4–5 rż.) to konieczność rozwiązania konfliktu pomiędzy inicjatywą i poczuciem winy (rys. 1). Dziecko jest ciekawe świata, aktywne, eksploruje otoczenie. Ale natrafia na przeszkody, w tym także te stawiane przez otoczenie („nie rusz”, „nie wolno”, „to nie dla dzieci”). Gdy doświadcza akceptacji, tolerancji wsparcia, a nawet zachęty – nie waha się, jest zdecydowane, sięga po swoje cele. Przejawia inicjatywę, jest zdecydowane.

Zdecydowanie to ta siła energetyczna – cnota, którą może zabrać ze sobą do następnego etapu rozwoju. Natrafiając na ciągłe zakazy, brak zachęty czy wsparcia w zetknięciu z nieznaną rzeczywistością, przeżywa zwątpienie we własne siły, możliwości. Rozwijają w sobie poczucie winy i niższości. Stają się bierne, zależne od innych. Oczywiście nie oznacza to nieskrępowanej swobody – dorośli dostarczają także reguł zachowań oraz ochrony przed niebezpieczeństwem i ważną jest spójność tych doświadczeń. „Nadopiekuńczość rodzicielska sprawia, że dziecko nie doświadcza poczucia sprawstwa, nie sprawdza swoich umiejętności, nie odnosi nie tylko sukcesów, ale także nie doświadcza porażek” (Jurga, 2016, s. 246). To, co dziecko może wynieść z tego okresu mądrze wspierane przez rodziców lokuje się w przestrzeni doświadczeń wyznaczonych napięciem między inicjatywą a poczuciem winy, o którym mówi Witkowski (2015).

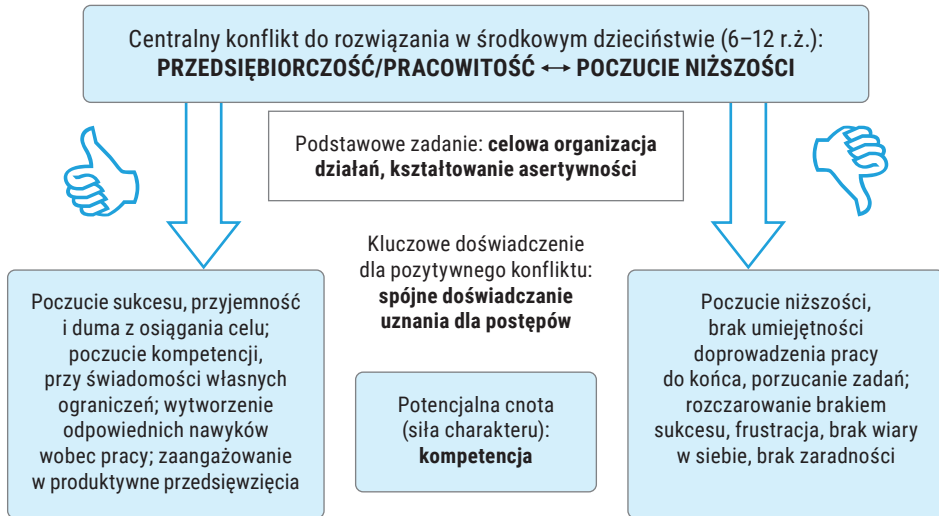


Rysunek 1. Inicjatywa w konflikcie psychospołecznym wczesnego dzieciństwa w koncepcji Erika Eriksona

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Dembo, 1988; Erikson, 1963; Erikson i Erikson, 2011.

W kolejnej fazie rozwojowej, w środkowym dzieciństwie (6–12 lat), przypadającym na okres przejścia z przedszkola do szkoły i pierwsze lata nauki szkolnej, pojawia się nowy kryzys, którego istotą jest konflikt pomiędzy przedsiębiorczością a poczuciem niższości (rys. 2). To dzięki przedsiębiorczości dziecko może nabrać poczucia sprawczości, mocy, potwierdzenia własnych możliwości oraz satysfakcji z doprowadzenia działań do końca, co daje poczucie sukcesu. Uczy się celowej

organizacji działań, asertywności (tu rozumianej jako przekonanie „wiem, czego chcę i wiem, jak to zdobyć”). Dzięki wsparciu w dążeniu do celu, ale także informacjom zwrotnym („co robię dobrze”, „co muszę poprawić”, „co jeszcze przedsięwziąć, by osiągnąć cel”) kształtują się właściwe nawyki wobec pracy, pracowitość, ale również, a właściwie przede wszystkim poczucie kompetencji. To potencjalna cnota – siła charakteru – wyniesiona z tego okresu („mogę”, „potrafię”).



Rysunek 2. Przedsiębiorczość w konflikcie psychospołecznym środkowego dzieciństwa w koncepcji Erika Eriksona

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Dembo, 1988; Erikson, 1963; Erikson i Erikson, 2011.

Nastolatek wchodzący w kolejny etap rozwojowy dorastania (13–18 r.ż.) może wynieść z opisanych faz rozwojowych dwie siły charakteru: zdecydowanie i poczucie kompetencji, które oczywiście z czasem i kolejnymi doświadczeniami będzie weryfikowane wobec nowych zadań i poszerzane. To cenne zasoby energetyczne, jakby określił to Stevan Hobfoll (2012; także: Bernat i Krzyszkowska, 2017), do którego koncepcji jeszcze wrócimy, w kontekście źródeł zaradności życiowej. Młody człowiek z tymi dwiema cnotami łatwiej wchodzi w poszukiwania i rozterki okresu dorastania, którego zadaniem jest odnalezienie i zdefiniowanie własnej tożsamości oraz celu – tym razem już nie tyle doraźnego, co wiodącego celu życiowego.

Okres ten ukierunkowany jest na kryzys dynamizowany biegunami tożsamość – tożsamość rozproszona, ale łatwiej znaleźć odpowiedzi na kluczowe pytania tego

okresu, gdy buduje się je na wyważonym (popartym własnym doświadczeniem skuteczności) przekonaniem o własnej kompetencji. Poszukiwanie tożsamości to wiele przymiarek: do różnych ról społecznych, wzorców zachowań, różnego rodzaju aktywności i działalności, do relacji z różnymi ludźmi, grupami, ideami. Takie działania w sposób naturalny wpisują się w ten okres rozwojowy, przez co z dużą łatwością praktykowane są nowe formy i zastosowania przedsiębiorczości, ale też ona sama obrasta nowymi znaczeniami. Aktywizm, energia, optymizm – to energetyczne cechy przypisywane młodości, ale i przedsiębiorczości.

Wszystkie te doświadczenia łączą się w jeden kompleks wyobrażeń, poszerzający osobisty konstrukt pojęcia przedsiębiorczości, własne wyobrażenia o postawach przedsiębiorczych i o ich roli we własnym życiu. To dlatego początkowe nakłonienie Czytelnika do odpowiedzi na pytanie, czym DLA NIEGO jest przedsiębiorczość. Zanim zamkniemy to pojęcie w ramce bardziej pogłębionej definicji, niż ta nasza wstępna, warto porównać ją z możliwymi znaczeniami, czyli tzw. przestrzenią semantyczną i umieścić w niej własne skojarzenia. One ożywiają postawy przedsiębiorcze, nie definicje akademickie. Jeśli udało się udzielić odpowiedzi na pytania zawarte w ramce, będzie można porównać to z tym, jak mogą rozumieć je inni. Pierwszy wgląd w tę przestrzeń daje Słownik Synonimów (portal synonimy.pl), na podstawie którego zbudowano chmurę wyrazów na rysunku 3. Drugi zestaw skojarzeń to chmura na rysunku 4, zbudowana przez nas na podstawie skojarzeń (znaczeń konotacyjnych) grupy młodzieży uczestniczącej w warsztatach Młodzi Przedsiębiorczy (materiał językowy pobrany z Facebooka: <https://short-url.org/1hNnC>).

Wszystkie synonimy pobrane ze słownika potwierdzają jednoznacznie energetyczne i pozytywne postrzeganie pojęcia przedsiębiorczości (rys. 3). Ciekawe jednak, że dopiero możliwość tworzenia swobodnych skojarzeń (konotacji) pozwala dopełnić je o te aspekty, od których zaczęliśmy tę analizę: związane z pracą, biznesem, prowadzeniem przedsiębiorstwa (rys. 4).

Zestawienia na obu rysunkach dają możliwość porównania utrwalonych w języku znaczeń, jak i sieci powiązań między słowami, pojęciami i znaczeniami w umyśle tych młodych ludzi, zaangażowanych w zajęcia tematyczne, które miały u nich rozwinąć przedsiębiorczość. Badanie pola skojarzeń (znaczeń konotacyjnych) pozwala zrozumieć, jak ludzie myślą i postrzegają świat, niezależnie od tego, jak definiują to słowniki (znaczenia denotacyjne). Takie proste ćwiczenie jest chętnie wykonywane przez uczestników różnego rodzaju warsztatów rozwojowych – znamieną jest reakcja uczestników opisanych warsztatów na zamieszczenie przez trenera chmury na Facebooku: „Fajnie, mamy swój wkład w tę chmurę!”. Oznacza to, że uczestnicy wyszukują swoje własne skojarzenia,

ale jednocześnie muszą zauważyć skojarzenia innych. Co więcej: ćwiczenie takie można przeprowadzać w różnych grupach, aby zobaczyć, co je różni (wiedza? doświadczenie? wartości? aspiracje?). Można też powtarzać wielokrotnie, aby obserwować zmiany w rozumieniu przepracowanych zagadnień lub kluczowych dla nich pojęć w dłuższej perspektywie czasowej.



Rysunek 3. Synonimy wyrazu „przedsiębiorczość”

Źródło: opracowanie własne na podstawie: portal synonimy.pl (dostęp: 20.07.2024).



Rysunek 4. Skojarzenia młodzieży z wyrazem „przedsiębiorczość”

Źródło: opracowanie własne na podstawie: grafiki z chmurą skojarzeń z kursu Młodzi Przedsiębiorczy¹ (3.04.2020). <https://short-url.org/1hNnC> (dostęp: 9.10.2025).

¹ Ze względu na czytelność grafiki usunięto kilka skojarzeń, które dotyczyły bardziej ocenianych warsztatów (np. „fajna atmosfera”, „mile spędzony czas” czy „dobre wspomnienia”), niż samej przedsiębiorczości, choć pozostawiono takie skojarzenia, jak „zabawa” czy „radość”, które w naszej ocenie mogły się odnosić i do tego, i do tego. Połączono niektóre skojarzenia synonimiczne (np. „nabywanie umiejętności – nowe umiejętności”).

Na podstawie ogólnego, wstępnego przeglądu wiedzy o przedsiębiorczości, z uwzględnieniem drugiej chmury (rys. 4) – tej stworzonej ze skojarzeń młodzieży – można powiedzieć, że przedsiębiorczość w życiu człowieka to:

- cechy, właściwości (np. inicjatywa, kreatywność, pomysłowość, odpowiedzialność, sumienność),
- cele i działania (osiąganie celów, wyzwania, radzenie sobie z wyzwaniami),
- podejmowanie decyzji (zarządzanie własnym życiem),
- zasoby (oszczędności, własny biznes, własna firma),
- ludzie (pomocny mentor, grupa, więzi, współpraca, kontakty, nawiązywanie przyjaźni, integracja),
- narzędzia (marketing, webinar, gazeta, SWOT),
- „JA” (poznawanie siebie, rozwijanie siebie, potrzeby, wiedza, umiejętności, zdobycie doświadczenia),
- jednocześnie radość, zabawa i ciężka praca.

Można kontynuować tę analizę. Można inaczej grupować i nazywać kategorie. W każdym razie widoczne jest, jak bardzo znaczące w życiu są doświadczenia związane z przedsiębiorczością (a to tylko fragment jakichś warsztatów). Przedsiębiorczość ma znaczenie w rozwoju o osiągnięciu dorosłości (samodzielności) przez dzieci i młodzież. Choć kojarzy się z pracą, a ona ma znaczenie nie tylko w sferze zawodowej, ale także osobistej: pomaga w budowaniu podstaw bytu, satysfakcjonującej przyszłości i rozwoju osobistego.

Na koniec – zamiast podsumowania – chcemy pokazać jeszcze co, o przedsiębiorczości w życiu człowieka powiedziała nam Sztuczna Inteligencja (open.AI):

Znaczenie postawy przedsiębiorczości w życiu człowieka

Rozwój osobisty: Rozwijanie postawy przedsiębiorczej pomaga w lepszym zarządzaniu własnym życiem, budowaniu poczucia pewności siebie i satysfakcji z osiągniętych sukcesów.

Umiejętność rozwiązywania problemów: Osoby przedsiębiorcze są nastawione na znajdowanie rozwiązań, co przekłada się na ich zdolność do radzenia sobie z trudnościami w każdej dziedzinie życia.

Niezależność i podejmowanie decyzji: Przedsiębiorczość to umiejętność samodzielnego podejmowania decyzji, przejmowania inicjatywy i odpowiedzialności za własne wybory.

Kreatywność i innowacyjność: To cechy kluczowe dla wprowadzania nowych pomysłów i rozwiązań, co jest ważne zarówno w pracy, jak i w życiu prywatnym.

Realizacja celów: Przedsiębiorcze nastawienie pozwala na konsekwentne dążenie do wyznaczonych celów, niezależnie od napotykaných przeszkód.

Dostosowanie do zmian: W dynamicznie zmieniającym się świecie, umiejętność adaptacji i elastyczność są kluczowe dla sukcesu, a właśnie te cechy charakteryzują osoby przedsiębiorcze (Open AI, 2025).

Należy przyznać, że ogólnie zgadzamy się z tym, co tu zapisane, ale w porównaniu z chmurą stworzoną przez młodzież bardzo brakuje nam tu bardzo obszaru relacji. A one są najbardziej istotne – obok umiejętności dostosowania do zmian i umiejętności rozwiązywania problemów – dla inkluzji, o której będzie mowa w kolejnych rozdziałach.

1.2. Społeczeństwo inkluzywne – cechy, cele, znaczenie we współczesnym świecie

Pojęcia inkluzja, inkluzywny, inkluzyjny niegdyś używane sporadycznie i to właściwie wyłącznie w ujęciu naukowym (np. w matematyce, gemmologii), zdobyły sobie we współczesnym języku ogromną popularność. Właściwie nawet „we współczesnych językach”, gdyż to słowa coraz bardziej popularne w wielu krajach. Obecnie używane są powszechnie – jak podpowiadają listy frekwencyjne wyszukiwarek internetowych przede wszystkim ze względu na popularyzację pojęcia „język inkluzywny” oraz oczywiście samego inkluzywnego języka. Jest to język równościowy, wolny od uprzedzeń i stereotypów, niezamykający ludzkiej różnorodności w utrwalonej tradycyjnymi formami gramatycznymi i semantycznymi kategoryzacji (przykładem w języku polskim jest prawdziwy rozkwit form żeńskich, feminatywnych, tam, gdzie niegdyś język tego nie przewidywał).

Jednak język inkluzywny jest jednak tylko symptomem pewnych nowych potrzeb oraz szerszego zjawiska zmian społecznych związanych z ruchem na rzecz inkluzji – włączenia społecznego. Popularność słowa „inkluzja” i pochodnych od niej przymiotników wynika z dążeń do budowania nowych społeczeństw otwartych na wszystkich, wyrównujących szanse, sprawiedliwych, skoncentrowanych na dobrostanie i dobrobycie swoich członków (Komisja Europejska, 2025).

Według Słownika Języka Polskiego społeczeństwo to „ogół ludzi pozostających we wzajemnych stosunkach wynikających z warunków życia, podziału pracy i udziału w życiu kulturalnym; też: ogół obywateli danego okręgu, miasta itp.”

(<https://short-url.org/1hQVG>). Właściwie takie same objaśnienia stosowane są wobec słowa „społeczność”, przy czym termin „społeczeństwo” ma bardziej ogólny charakter. Społeczność wskazuje raczej na mniejsze lub większe grupy: społeczność wsi, społeczność szkoły, społeczność klubu filmowego, obecnie coraz częściej – społeczność internetowa skupiona np. w grupach tematycznych czy też otwartych lub zamkniętych forach. Bywa też coraz częściej, że pewne społeczności czy grupy społeczne funkcjonujące w realnym świecie, zakładają swoje odpowiedniki w Internecie (grupy rodzinne, zawodowe, projektowe itd.). Społeczności o szczególnie silnych więziach, wynikających ze wspólnych wartości, tradycji, historii, odczuwające swoją odrębność i tożsamość społeczno-kulturową mogą stworzyć szczególne społeczności, jakimi są wspólnoty.

Wszystkie te pojęcia szczegółowo definiuje i charakteryzuje socjologia, w tej książce nie ma to jednak większego znaczenia, gdyż ze względów na podjęte problemy koncentrujemy się raczej na odczuwaniu przynależności społecznej do różnych społeczności, a nie opisywaniu ich charakteru. Przyjrzyjmy się jednak jeszcze wspólnocie, jako społeczności szczególnej.

Cechą wyróżniającą wspólnotowość jest jej samowystarczalność. Wspólnota umożliwia zaspokajanie wszystkich pragnień, potrzeb członków. Daje poczucie oparcia i bezpieczeństwa (Krawiec, s. 62). Dla Zygmunta Baumana wspólnota staje się „fabryką solidarności ludzkiej”, umożliwiającą spełnianie osobistych pragnień i osiąganie osobistych zamiarów (Bauman i Obirek, 2013, za: Krawiec, 2015, s. 62). Wsparcie to jest szczególnie odczuwalne, gdy jednostka podejmuje cele i zamiary zgodne z uznawanymi przez wspólnotę wartościami, wzorcami, także z jej potrzebami i tradycją – inaczej mówiąc: łączy cele osobiste z celami i interesem wspólnoty. Ale również wsparcie wspólnoty ma znaczenie wobec indywidualnych i zbiorowo przeżywanych kryzysów, wobec czego udział we wspólnocie jest formą „zbiorowego ubezpieczenia przeciwko indywidualnie doświadczanym niepewnościom” (Bauman, 2008, s. 25–26).

Beata Krawiec przywołuje metaforę „siatki bezpieczeństwa” dla członków wspólnoty czy też „plastra przyklejanego na jej rany”, gdyż udzielanie niezbędnego wsparcia w sytuacji wyjątkowej, kryzysowej jest obowiązkiem wspólnoty. Pomoc we wspólnocie jest wzajemna, co zobowiązuje wszystkich jej członków do udzielania wsparcia, ale także każdy członek wspólnoty może liczyć na pomoc i życzliwość (Krawiec, 2015, s. 63). Bauman przekonuje o pewności wsparcia ze strony wspólnoty, na jakie mogą liczyć jej członkowie: „Jeśli potkniemy się i upadniemy, inni pomogą nam stanąć z powrotem na nogi. Nikt nie będzie kpił, nikt nie będzie wyszydzał naszej niezręczności i cieszył się z naszego nieszczęścia” (Bauman, 2008, s. 6–7).

Tym, co spaja wspólnotę i buduje owe gwarancje bezpieczeństwa dla jej członków są więzi i poczucie solidarności, dlatego też poczucie wspólnotowości nasila się szczególnie w sytuacjach zagrożenia i ma szczególne znaczenie dla jednostek słabszych, mniej zaradnych, mniej samodzielnych.

Opisie społeczności o charakterze wspólnotowym poświęcamy nieco więcej miejsca, gdyż ten opis krok po kroku prowadzi nas do pojęcia „społeczności inkluzywnej” i „społeczeństwa inkluzywnego”. Wydaje się bowiem, że społeczeństwo inkluzywne jest odpowiedzią na rozluźnienie i erozję więzi międzyludzkich we współczesnym świecie. Tymczasem we wspólnocie „ludzkie więzi, oferowane i oczekiwane wewnątrz «ciepłego kręgu», «nie wynikają z zewnętrznej logiki społecznej ani z ekonomicznej analizy kosztów i zysków». To właśnie sprawia, że ów krąg jest «ciepły»: nie ma w nim miejsca na chłodną kalkulację” (Bauman, 2008, s. 18). Ciepły, otulający krąg, poczucie więzi, wzajemności i bezpieczeństwa – to chyba pojęcia najbliższe ideałowi pełnego włączenia, pełnej inkluzji.

Społeczeństwa inkluzywne nie muszą być wspólnotami, ale pielęgnują wartości wspólnotowe i tworzą przestrzeń do tworzenia wspólnot – dążą do bycia „wspólnotą wspólnot”, w których po prostu ludziom żyje się lepiej i są oni zabezpieczeni „polisą wspólnoty” na niepewne czasy i zdarzenia.

Promowanie inkluzywnych społeczeństw stanowi ważny kierunek strategii rozwoju większości współczesnych państw na świecie. Znajduje to bezpośrednie odzwierciedlenie w przyjętej w 2015 roku Agendzie 2030: programie działań ONZ, którego podstawą jest określenie 17 Celów Zrównoważonego Rozwoju (SDG) do wspólnej realizacji do 2030 roku. Cele Zrównoważonego Rozwoju mają doprowadzić w tym czasie do eliminacji ubóstwa, ochrony planety i zapewnienia dobrobytu wszystkim ludziom poprzez działania w wymiarze społecznym, gospodarczym i środowiskowym. Rysunek 5 przedstawia promowanie społeczeństw inkluzywnych.

Co zatem znaczy słowo inkluzywny? Według Słownika Języka Polskiego oznacza „łączący lub obejmujący jakąś całość; też: przeznaczony dla wszystkich” (<https://short-url.org/1d6-E>). Synonimami wyszukanyymi w literaturze i najbardziej wpisującymi się w nasze rozumienie tego terminu są określenia: włączający, obejmujący, dla wszystkich lub otwarty, ale też (powiązane znaczeniowo, ale dość zaskakujące dla nas w roli synonimów) określenia: relatywny, urozmaicony, niejednolity, różnorodny, niejednorodny, heterogeniczny, zróżnicowany (Blizkoznaczy.pl). Antonimem, czyli przeciwieństwem słowa inkluzywny jest słowo „ekskluzywny”. Potocznie łączone jest jego znaczenie z jakimś wyjątkowym, luksusowym dobrem, i rzeczywiście takie objaśnienie można także znaleźć w Słowniku Języka Polskiego. Ale jego podstawowe znaczenie to: „przeznaczony

dla zamkniętej grupy osób” lub nawet „odgradzający się od ogółu albo od osób spoza pewnego kręgu” (<https://short-url.org/1hR2V>). Te objaśnienia pokazują nam, jakie znaczenia kryją się na przeciwstawnych biegunach continuum: **inkluzywny-ekskluzywny**. W języku polskim używana jest też para wyrazów: włączający-wyłączający, a nawet: **włączający-wykluczający**. Włączanie (inkluzyjacja) jest bowiem odpowiedzią na negatywnie oceniane, a silnie działające mechanizmy wykluczenia społecznego (ekskluzyjacja). Język polski nie przyjmuje jednak takich zestawień, jak: **wykluczyć-wkluczyć, wykluczenie-wkluczenie**.

PROMOWANIE INKLUZYWNYCH SPOŁECZEŃSTW

jest kluczowym elementem **Celów Zrównoważonego Rozwoju** (SDGs), wspieranym przez:

- Sprawiedliwość, pokój i silne instytucje (Cel 16), oraz
- Zrównoważone miasta i społeczności (Cel 11)

Obejmuje to działania na rzecz:

- zmniejszenia nierówności (Cel 10)
- zapewnienia równego dostępu do sprawiedliwości, edukacji (Cel 4)
- oraz do pracy (Cel 8)

dla wszystkich, w tym grup marginalizowanych

Inkluzywność realizuje się również poprzez:

- tworzenie dostępnych przestrzeni publicznych i budynków (Cel 11), oraz
- promowanie równości płci (Cel 5)

Rysunek 5. Promowanie inkluzywnych społeczeństw w Celach Zrównoważonego Rozwoju (SDGs)

Źródło: opracowanie własne w oparciu o: UNIC Warsaw, 2026, <https://www.un.org.pl>.

W literaturze naukowej i potocznym użyciu pojawia się też forma „inkluzyjny”. To, że określenia „inkluzyjny” i „inkluzyjny” upowszechniły się stosunkowo niedawno, świadczy pojawianie się w różnych źródłach sprzecznych informacji, uznających (nie)prawidłowość tej czy innej formy. W literaturze często używa się je wymiennie. Forma „inkluzyjny” znajduje się w Słowniku Języka Polskiego (objaśnienie wyżej), natomiast dla formy „inkluzyjny” brak w nim osobnego objaśnienia. Występuje jednak w powiązaniu z objaśnianym w tym słowniku słowem „inkluzja” (1. „włączenie czegoś; też: to, co jest włączone”; 2. „stosunek zachodzący między dwoma zbiorami, z których jeden zawiera się w drugim” – PWN, 1997–2025). Stąd nasze ostateczne ustalenia, przyjęte w tej książce:

- inkluzyjny – łączący, włączający, dla wszystkich,
- inkluzyjny – odnoszący się do inkluzji.

Zatem obie formy mogą być obecnie uznane za poprawne, jednak bardziej użyteczne będzie dla nas pierwsze określenie, występujące także w tłumaczeniach cytowanych dokumentów ONZ i UE. Słowa inkluzyjny staramy się tu nie używać, tylko dlatego, by nie wprowadzać dezorientacji (nie byłoby to użycie błędne czy niezgodne z naszą wiodącą intencją). Natomiast często używamy jako synonimów trzech w pełni równoważnych określeń: **inkluzyjny – włączający – dla wszystkich**.

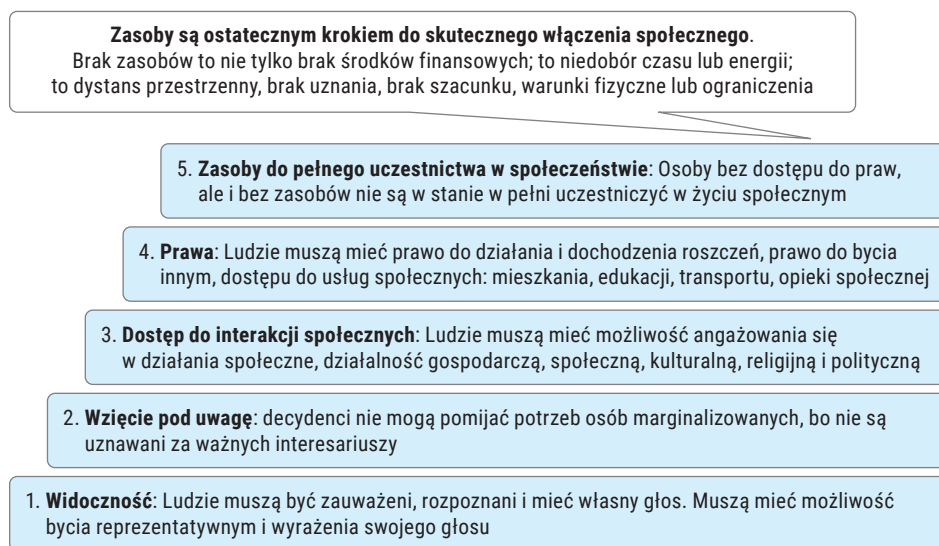
Te ustalenia terminologiczne wydają się nam dosyć ważne z powodu względnej nowości tego nazewnictwa, wielu błędów, które dostrzegamy w codziennym użyciu i w przestrzeni Internetu, jak również z powodu zmian w podejściu do problematyki osób marginalizowanych, wykluczanych, w tym z niepełnosprawnościami. Przejawiają się one także w zmieniającym się słownictwie i mamy na to liczne dowody, że **słowa mają znaczenie**.

Dosłowne przeniesienie definicji przymiotnika „inkluzyjny” na społeczeństwo wskazuje na to, że społeczeństwo inkluzywne, to społeczeństwo obejmujące całość swoich członków, przeznaczone dla wszystkich. I to określenie „dla wszystkich” stało się chyba najpopularniejszym synonimem inkluzji. „Szkoła dla wszystkich”, „edukacja dla wszystkich”, „praca dla wszystkich”, „społeczeństwo dla wszystkich”. Nietrudno jednak zarzucić tym sloganom idealistyczną utopijność, gdy dostrzegalnym problemem współczesnego świata są narastające nierówności społeczne, a ich skutkiem – marginalizacja i wykluczenie osób i grup zajmujących nieuprzywilejowaną pozycję społeczną.

Poza tym istotne jest, żeby pamiętać, iż w praktyce nie istnieje prosta opozycja: społeczeństwa ekskluzywne – społeczeństwa inkluzywne. Raczej można ująć to jako pewne kontinuum, a poszczególne społeczeństwa, społeczności, grupy

społeczne mogą różnić się stopniem inkluzywności: być bardziej lub mniej inkluzywne. Co więcej, zmienia się to w czasie, co jest widoczne w przypadku wdrażania inkluzywności jako przyjętego kierunku społecznej zmiany. Może być to monitorowane w różny sposób, np. poprzez systematyczną sprawozdawczość w zakresie wykonywania Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych (MRPiPS, 2018), lub śledzenie wskaźników dotyczących różnych aspektów inkluzywności (np. z zakresu edukacji włączającej, por. Jachimczak, Podgórska-Jachnik, 2023). O inkluzywności może świadczyć np. różnorodność w środowisku pracy lub nauki, dostępność, równość szans w różnych obszarach życia i in.

Monitorowanie inkluzywności dostarcza wiedzy o zmianach społecznych i o zbliżaniu się do celu. W literaturze mówi się o krokach czy też schodach do inkluzywności. Te na rys. 6 pokazują proces, który zaczyna się pierwszym krokiem: uzyskaniem widoczności. Żeby zwrócić na siebie uwagę, niektóre niezauważane, „przezroczyste” grupy społeczne sięgają do różnych środków, nawet prowokacji (niektóre kampanie społeczne). Nie zawsze sens takich prowokacji jest zrozumiały dla społeczeństwa, ale w obecnych czasach „wyjście z cienia” nie jest łatwe.



Rysunek 6. Promowanie inkluzywnych społeczeństw w Celach Zrównoważonego Rozwoju (SDGs)

Źródło: opracowanie własne na podstawie: UN, 2009, s. 13–14.

Drugim krokiem do inkluzywności (rys. 6) jest „wzięcie pod uwagę”, a więc nie tylko zaznaczanie swojej obecności i domaganie się swoich praw, ale niedopuszczenie

do tego, by być pominiętym. To także nie jest łatwe, ale reprezentanci europejskiej społeczności osób z niepełnosprawnościami w 2002 r. wygłosili swoje żądanie „Nic o nas bez nas” (Deklaracja Madrycka) i rzeczywiście zapoczątkowało to nowy okres działań samorzeczników. Obecnie nie wprowadza się żadnych ważnych rozwiązań ani regulacji bez konsultacji z tymi osobami.

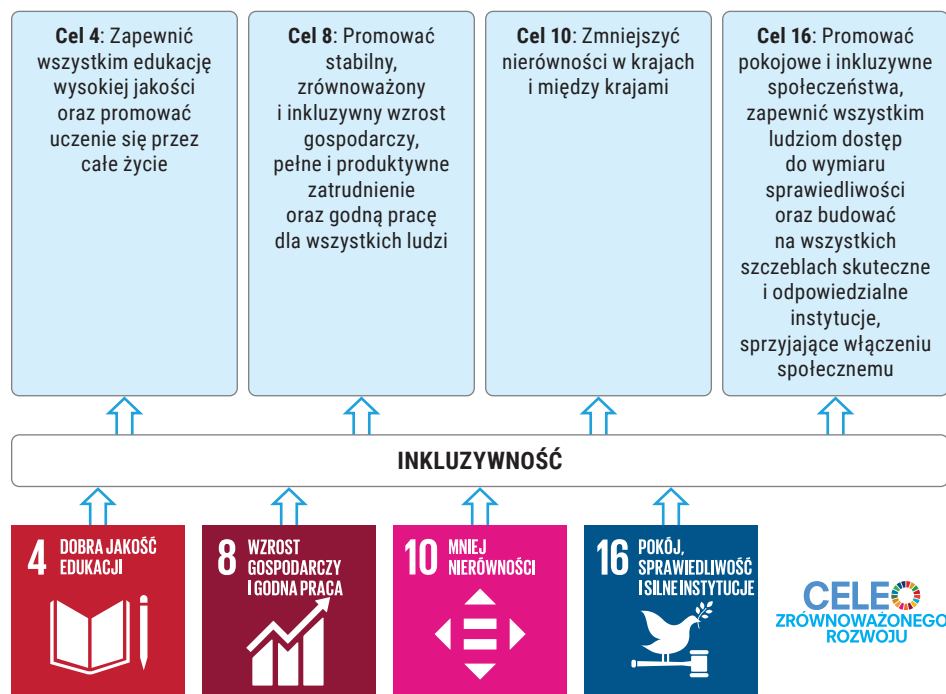
Kolejne dwa kroki to dostęp do interakcji społecznych i do praw (rys. 6). Możliwość angażowania się, bo w tym aktywizmie rodzą się działania na rzecz zmiany i lepszej przyszłości oraz opisane już wcześniej poczucie wspólnoty. To ten stopień, kiedy można domagać się swoich praw.

Każdemu człowiekowi przysługują pewne prawa podstawowe, z racji tego, że jest człowiekiem. Są one uporządkowane w takich dokumentach, jak Konwencja o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności czy też Karta Praw Podstawowych Unii Europejskiej. Jednak grupy marginalizowane, wykluczane muszą dodatkowo manifestować doświadczaną dyskryminację lub może to zrobić za nich ich rzecznik. To dlatego uchwalane są dodatkowe dokumenty prawne – konwencje, upominające się o prawa tych właśnie grup. Taki cel ma np. wspomniana już Konwencja o Prawach Osób Niepełnosprawnych, ale powszechna jest też świadomość Konwencji o Prawach Dziecka. Dokumenty stanowią dodatkowe zobowiązanie, by chronić prawa człowieka także w przypadku tych osób.

Ciekawie opisany jest najwyższy stopień na schodach do inkluzji. Oznacza on bowiem dostęp do zasobów. Jeśli inkluzja wyraża się uczestnictwem (partycypacją), to żeby uczestniczyć w różnych obszarach życia społecznego – człowiek musi posiadać jeszcze zasoby, np. pieniądze lub wolny czas. To ciekawy moment, gdy deklaratywność (praw) spotyka się z realiami (czy je wykorzystam). Zdarza się, że z powodu braku zasobów człowiek sam rezygnuje z korzystania ze swoich praw, np. prawa do urlopu, jeśli z powodu braku zasobów finansowych przeznaczają go na dodatkową pracę. Ma prawo, ale odczuwa przymus życiowy („zmusza mnie do tego sytuacja”). W obecnych czasach dużym problemem jest tzw. prekariat, czyli praca bez ochrony praw pracowniczych (np. praca na tzw. umowach śmieciowych, wynagrodzenie niegwarantujące zaspokojenia podstawowych potrzeb życiowych, co powoduje zjawiska ubóstwa pracujących). Opis tego stopnia do inkluzji wyraźnie łączy aspekt społeczny inkluzji z ekonomicznym, dochodowym.

Inkluzywność w różnych obszarach funkcjonowania łączy się ze sobą. Na rysunku 7 wyjaśnione zostało, na czym polega promowanie inkluzywnego społeczeństwa w duchu Celów Zrównoważonego Rozwoju. Kolejny schemat

natomiast pokazuje cztery najważniejsze z nich, których język opisu zawiera w sobie pojęcie inkluzywności – także w odniesieniu do zatrudnienia. Do inkluzywnego zatrudnienia prowadzi inkluzywna edukacja. Zmniejszenie nierówności, pokój i sprawiedliwość – są tu zarówno celem (co oczywiste), jak i środkiem: społeczeństwo inkluzywne dąży do nich, ale osiągając je – potwierdza i umacnia swoją inkluzywność.



Rysunek 7. Inkluzywność w kontekście celów zrównoważonego rozwoju

Źródło: opracowanie własne w oparciu o: UNIC Warsaw, 2026, <https://www.un.org.pl>.

Do Celów Zrównoważonego Rozwoju jeszcze wrócimy przy operacjonalizacji pojęcia przedsiębiorczość. Powinna być ona zawsze analizowana w kontekście konkretnych działań i projektów. Samo przywołanie celów jeszcze nie zmienia świata, ale już działanie podporządkowane wybranemu celowi czy kombinacji wybranych celów – jak najbardziej. Uświadomienie sobie znaczenia pakietu celów ONZ i wybór ich dla ukierunkowania własnych działań, czyni praktykę sensowną, ale i spójną z pewnym szerzej wytyczonym kierunkiem, w jakim chcemy zmierzać.

1.3. Przedsiębiorczość a inkluzywność – perspektywa edukacyjna i społeczna

Współczesna szkoła, funkcjonująca w realiach dynamicznie zmieniającego się świata, staje przed wyzwaniami nie tylko o charakterze poznawczym, lecz także społecznym. Jednym z najważniejszych zadań systemu edukacji staje się dziś nie tylko przygotowanie jednostki do funkcjonowania na rynku pracy, ale również kształtowanie kompetencji niezbędnych do odpowiedzialnego, aktywnego i solidarnego uczestnictwa w życiu społecznym. Coraz częściej podkreśla się potrzebę łączenia dwóch – na pierwszy rzut oka odrębnych – podejść: edukacji w zakresie przedsiębiorczości oraz edukacji inkluzywnej, które wspólnie mogą tworzyć fundament nowoczesnego, otwartego i zaangażowanego modelu kształcenia.

Z jednej strony wzrasta znaczenie kształtowania **kompetencji przedsiębiorczych**, takich jak m.in. inicjatywność, kreatywność, elastyczność, gotowość do podejmowania ryzyka i uczenia się na błędach. Są one uznawane za „kompetencje przyszłości” (OECD, 2018) i stanowią ważny element rozwoju jednostki w dobie niepewności i zmian. Z drugiej strony, rosnąca świadomość społeczna oraz prawna odpowiedzialność państw za praktykowanie edukacji włączającej, realizację zasady równości szans, wymusza coraz szersze **wdrażanie polityk i praktyk edukacyjnych opartych na idei inkluzji** – czyli pełnego i wartościowego uczestnictwa wszystkich uczniów, bez względu na ich status społeczny, kulturowy, ekonomiczny czy sprawnościowy. Istotnym jest więc promowanie w toku codziennej pracy edukacyjnej równości, spójności społecznej i aktywności obywatelskiej wśród uczniów (UNESCO, 2017).

Edukacja przedsiębiorcza, tradycyjnie postrzegana jako kształtowanie postaw takich jak inicjatywa, samodzielność, innowacyjność czy gotowość do podejmowania ryzyka, we współczesnym ujęciu wykracza daleko poza sferę ekonomiczną. W coraz większym stopniu traktowana jest jako narzędzie rozwijania kluczowych kompetencji życiowych – w tym umiejętności rozwiązywania problemów, pracy zespołowej, krytycznego myślenia czy zarządzania sobą w czasie (OECD, 2018). Tego typu kompetencje nie tylko sprzyjają funkcjonowaniu jednostki na rynku pracy, lecz także stanowią fundament aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym (European Commission, 2016).

Z kolei edukacja inkluzywna, której celem jest zapewnienie wszystkim uczniom równych szans w dostępie do edukacji – niezależnie od ich zdolności poznawczych, sprawności fizycznej, statusu społecznego czy kulturowego – wnosi do szkoły wartości takie jak empatia, odpowiedzialność społeczna i szacunek

dla różnorodności (UNESCO, 2017). Współczesne podejście do inkluzywności nie ogranicza się wyłącznie do integracji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, lecz koncentruje się na budowaniu wspólnoty edukacyjnej, w której każdy uczestnik ma swoje miejsce i może aktywnie uczestniczyć w procesie uczenia się (Booth & Ainscow, 2011).

Integracja edukacji w zakresie przedsiębiorczości i inkluzywnej otwiera nowe możliwości dla współczesnej szkoły jako przestrzeni nie tylko transmisji wiedzy, lecz także rozwoju osobowego i społecznego uczniów. Przedsiębiorczość, rozumiana jako zaradność, sprawczość i zdolność do samodzielnego działania, zyskuje w tym kontekście nowy – etyczny i wspólnotowy – wymiar. Przystaje być wyłącznie narzędziem indywidualnego sukcesu, a staje się środkiem wspierania dobra wspólnego (Niemczyk, 2020). Z drugiej strony, edukacja inkluzywna, wzbogacona o elementy przedsiębiorczości, nie ogranicza się jedynie do wyrównywania szans, ale sprzyja odkrywaniu i rozwijaniu potencjału każdego ucznia – bez względu na jego punkt wyjścia (UNESCO, 2017).

Szkoła, która potrafi połączyć te dwa podejścia, ma szansę stać się środowiskiem sprzyjającym zarówno rozwojowi kreatywnego myślenia i skutecznego działania, jak i budowaniu postaw prospołecznych i obywatelskich. W dobie złożoności wyzwań cywilizacyjnych, niepewności i globalnych zmian, takie zintegrowane podejście wydaje się nie tylko pożądane, ale wręcz konieczne (OECD, 2019).

Na poziomie deklaracyjnym zarówno przedsiębiorczość, jak i inkluzywność/inkluzywność odwołują się do idei **upodmiotowienia jednostki** – czyli wspierania jej w działaniu, rozwoju, byciu widzialnym i sprawczym. Przedsiębiorczość zakłada aktywność, odpowiedzialność i możliwość wpływu na rzeczywistość. Inkluzywność natomiast domaga się tworzenia przestrzeni, w której każdy ma szansę uczestniczyć w pełni, nie jako „gość” w systemie, lecz jako jego pełnoprawny współtwórca. W obu przypadkach centralnym pojęciem jest uczestnictwo, jednak rozumiane w odmiennych wymiarach: **przedsiębiorczość** zakłada aktywne kreowanie rzeczywistości poprzez inicjowanie, planowanie i realizowanie działań – indywidualnych lub zbiorowych, zorientowanych na zmianę lub tworzenie wartości. **Inkluzywność/inkluzywność** natomiast koncentruje się na zapewnieniu **równych warunków dostępu** do tych możliwości – tak, aby każdy, niezależnie od pochodzenia, sytuacji społecznej, sprawności czy tożsamości, mógł w tych działaniach uczestniczyć na równych prawach.

W praktyce edukacyjnej napięcia między tymi dwiema koncepcjami – przedsiębiorczością a inkluzywnością – bywają szczególnie widoczne, zwłaszcza gdy promowanie aktywności i samodzielności jednostki koliduje z potrzebą

wyrównywania szans i uwzględniania zróżnicowanych potrzeb uczniów. Przedsiębiorczość bywa promowana poprzez narracje o „wzorowym uczniu” – aktywnym, samodzielnym, komunikatywnym, dynamicznym. W takiej optyce łatwo przeoczyć dzieci i młodzież, których style funkcjonowania nie wpisują się w ten wzorzec – ze względu na niepełnosprawności, temperament, pochodzenie społeczne czy bariery językowe. Istnieje więc ryzyko, że promowanie przedsiębiorczości w oderwaniu od inkluzywnego podejścia może prowadzić do utrwalenia wykluczeń (Zembylas, 2013).

W odpowiedzi na obserwowane napięcia między indywidualistycznym rozumieniem przedsiębiorczości a ideą inkluzywności, coraz częściej pojawiają się propozycje redefinicji edukacji przedsiębiorczej jako pewnego rodzaju praktyki społecznej, wspólnotowej i relacyjnej. W tym ujęciu przedsiębiorczość przestaje być rozumiana wyłącznie jako indywidualna zdolność do osiągania celów, a zaczyna być postrzegana jako forma zaangażowania społecznego, ukierunkowanego na tworzenie dobra wspólnego.

Jednym z najważniejszych podejść w tym obszarze jest koncepcja przedsiębiorczości społecznej, która może znaleźć szersze zastosowanie również w edukacji. W tym modelu nacisk kładziony jest na rozwój postaw opartych na empatii, odpowiedzialności społecznej oraz identyfikacji lokalnych problemów i szukaniu sposobów ich rozwiązania (Leadbeater, 2008; Calás, Smircich & Bourne, 2009). Jeffrey Sachs (2015) podkreśla, że tego rodzaju podejście kształtuje nie tylko kompetencje ekonomiczne, ale również kulturową i społeczną wrażliwość – uczniowie uczą się rozumieć wpływ swoich działań na otoczenie, a także dostrzegać wartość wspólnego dobra.

W praktyce oznacza to przesunięcie akcentu z rywalizacji i indywidualnych sukcesów na współdziałanie, solidarność i odpowiedzialność za innych. Uczniowie włączani są w projekty, które mają realne znaczenie społeczne – np. działania na rzecz równości, ekologii, przeciwdziałania wykluczeniu czy też wsparcia seniorów (European Commission, 2018; UNESCO, 2021). Co ważne, takie podejście otwiera przestrzeń działania dla uczniów, którzy w tradycyjnych modelach byli często wykluczani z praktyk przedsiębiorczych – ze względu na status społeczny, poziom umiejętności, niepełnosprawność czy brak pewności siebie.

Rozwijana w ten sposób edukacja w zakresie przedsiębiorczości stać się może praktyką inkluzywną, opartą na przekonaniu, że każdy uczeń – niezależnie od indywidualnych zasobów – może być twórcą wartości społecznej. Zamiast wzmacniać struktury dominacji i selekcji, wspiera różnorodność i współtworzenie (Booth & Ainscow, 2011; Slee, 2011). Podejścia pedagogiczne inspirowane krytyczną pedagogiką (Zembylas, 2013) czy edukacją transformacyjną

(Mezirow, 2000) również wspierają ideę, że prawdziwa przedsiębiorczość polega na zdolności do przekształcania rzeczywistości społecznej, a nie tylko na umiejętności dostosowania się do niej.

Wreszcie, rosnąca popularność pojęcia „agency” (sprawstwo) w pedagogice (Biesta, 2010) wzmacnia kierunek, w którym to edukacja w zakresie przedsiębiorczości nie powinna służyć reprodukcji systemu społecznego, lecz umożliwiać krytyczne uczestnictwo w nim. Uczniowie powinni nie tylko zdobywać kompetencje, ale też uczyć się wpływać na świat w sposób etyczny, świadomy i wspólnotowy.

Z kolei inkluzywność, jako warunek przedsiębiorczości, nie powinna być postrzegana jedynie jako „wyrównywanie szans” czy też eliminowanie barier. W kontekście rozwoju postaw przedsiębiorczych może być rozumiana jako tworzenie kultury uczenia się, w której różnorodność jest zasobem, a nie przeszkodą. Szkoła inkluzywna bowiem to taka instytucja, która nie tylko przyjmuje „wszystkich uczniów”, ale także zmienia swoją strukturę, by uwzględniać ich potrzeby, potencjał i różne sposoby działania (Booth & Ainscow, 2011; Tempczyk-Nagórka, 2017). Chodzi więc o odpowiedzialne, refleksyjne tworzenie takiej przestrzeni do rozwoju, która stanie się, jak twierdzi Dorota Podgórska-Jachnik (2007), przyjaznym miejscem dla „inności”, która będzie czynnikiem wzbogacającym rozwój każdego z uczniów.

W tym ujęciu inkluzywność jawi się nie jako przeciwieństwo czy dopełnienie przedsiębiorczości, lecz jako jej warunek konieczny – umożliwiający realizację działań związanych z edukacją w zakresie przedsiębiorczości w sposób sprawiedliwy, równoprawny i społecznie zrównoważony. Przedsiębiorczość, pozbawiona wymiaru inkluzywności, grozi reprodukowaniem istniejących nierówności społecznych, zamiast stawać się narzędziem do ich przewycięzania. Jak zauważają Calás, Smircich i Bourne (2009), dominujące narracje przedsiębiorczości często ignorują strukturalne uwarunkowania, co skutkuje wykluczeniem grup mniej uprzywilejowanych. Z kolei perspektywa oparta na współdziałaniu i trosce o wspólnotę zakłada, że **sprawczość jednostki musi być budowana w relacji z innymi**, a nie w oderwaniu od społecznych i kulturowych kontekstów (Biesta, 2010; Slee, 2011; Wach, 2013).

W inkluzywnej szkole uczniowie uczą się, że wartość ma nie tylko „szybkość działania” czy „pewność siebie”, ale także umiejętność słuchania, współpracy, empatii i refleksji. To wartości, które coraz częściej uznaje się za istotne dla **przedsiębiorczości zakorzenionej społecznie** (European Commission, 2018).

Zarówno pojęcie przedsiębiorczość, jak i inkluzywność pojawiają się we współczesnych dokumentach strategicznych dotyczących edukacji. W Zaleceniach Rady UE z 2018 r. dotyczących kompetencji kluczowych na całe życie

przedsiębiorczość definiowana jest jako „zdolność do przekształcania idei w działania”, z podkreśleniem kompetencji społecznych i odpowiedzialności. Jednocześnie dokument wskazuje na potrzebę włączania wszystkich uczniów w procesy edukacyjne jako warunku rozwoju „spójnych i zrównoważonych społeczeństw”.

Warto nadmienić, iż UNESCO w licznych raportach z ostatnich lat (m.in. *Reimagining our futures together*, 2021) podkreśla konieczność tworzenia szkół jako przestrzeni dialogu, równości i solidarności – a więc takich, w których uczniowie mogą nie tylko zdobywać wiedzę, ale również **uczyć się życia we wspólnocie i działania na rzecz dobra wspólnego**. Takie ujęcie łączy ideę edukacji w zakresie przedsiębiorczości z inkluzywnym etosem edukacyjnym.

Refleksja na temat relacji między przedsiębiorczością a inkluzywnością prowadzi do zasadniczego pytania: **czy możliwa jest przedsiębiorczość, która nie uwzględnia perspektywy inkluzywnej?** Tradycyjne rozumienie przedsiębiorczości – jako indywidualnego sukcesu, rywalizacji, szybkiego reagowania i zyskownych inicjatyw – może wydawać się pozornie skuteczne, ale jednocześnie niebezpiecznie bliskie reprodukowaniu mechanizmów wykluczenia i nierówności (Calás, Smircich & Bourne, 2009), co zwłaszcza w przestrzeni edukacyjnej jest niepożądane.

W takim modelu przedsiębiorczość staje się przywilejem tych, którzy już dysponują odpowiednim kapitałem – ekonomicznym, społecznym, kulturowym lub symbolicznym (Bourdieu, 1986). Uczniowie z mniej uprzywilejowanych środowisk, osoby z niepełnosprawnościami, dzieci z doświadczeniem migracji czy traumy często są nie tylko pomijane, ale wręcz definiowane jako „nieprzedsiębiorcze”, co skutkuje wykluczeniem ich z przestrzeni działania i rozwoju. W ten sposób przedsiębiorczość przestaje być kompetencją możliwą do nabycia, a staje się znakiem statusu – tym samym utrwalając istniejące hierarchie społeczne (Yunus, 2010).

Taka sytuacja stawia edukację przed dylematem etycznym i strukturalnym. Czy możliwe jest kształtowanie kompetencji przedsiębiorczych w sposób, który nie wyklucza? Czy szkoła może promować aktywność, inicjatywę i kreatywność bez faworyzowania tylko jednej grupy uczniów?

Właśnie perspektywa przedsiębiorczości inkluzywnej – rozumianej nie jako nowy zestaw narzędzi dydaktycznych, lecz jako zmiana logiki działania i myślenia – staje się odpowiedzią. Oznacza to odejście od podejścia „najlepszy wygrywa” na rzecz tworzenia warunków, w których każdy ma szansę zaistnieć jako twórca, inicjator i współuczestnik procesu zmiany. Inkluzywna przedsiębiorczość zakłada, że innowacja i aktywność nie rodzą się w próżni – wymagają zaufania, bezpiecznego środowiska, elastyczności i uznania dla różnorodności stylów myślenia i działania (Leadbeater, 2008).

Przyjęcie takiej perspektywy wiąże się z koniecznością przemyslenia edukacyjnych paradygmatów. Szkoła nie może być tylko areną selekcji i oceny, lecz powinna stać się przestrzenią tworzenia warunków do działania – dla wszystkich. Przedsiębiorczość nie jako konkurencja, ale jako wspólne poszukiwanie rozwiązań; nie jako nagroda dla najsilniejszych, ale jako droga rozwoju dostępna również dla tych, którzy potrzebują wsparcia, czasu lub innego formatu pracy.

Taka perspektywa daje szansę na łączenie przedsiębiorczości z inkluzywnością, bez redukcji żadnego z tych pojęć. Dlatego inkluzywność nie powinna być traktowana jako „dodatek” do przedsiębiorczości, ale jako jej warunek i ramy etyczne. Bez niej nie można mówić o edukacji, która przygotowuje do odpowiedzialnego i sprawiedliwego działania – zarówno w życiu zawodowym, jak i społecznym. Przedsiębiorczość, która łączy inicjatywę z troską o innych, buduje sprawczość bez wykluczania, staje się nie tylko możliwa, ale konieczna we współczesnym świecie.

Zatem przedsiębiorczość bez inkluzywności jest możliwa – ale jest to przedsiębiorczość ekskluzywna, selektywna i niesprawiedliwa społecznie. W warunkach edukacyjnych oznacza to powielanie wykluczeń zamiast ich przewyższania. Tylko przedsiębiorczość zintegrowana z podejściem inkluzywnym może pełnić rolę mechanizmu upodmiotowienia, uczestnictwa i sprawczości wszystkich uczniów, a nie tylko wybranych.

W podsumowaniu rozdziału zestawiamy w tabeli wyłączenia (czy nie jest) i włączenia (czy jest) przedsiębiorczość.

Czym jest, a czym nie jest edukacja w zakresie przedsiębiorczości?

NIE jest:

- wyłącznie nauką o zakładaniu i prowadzeniu firmy, przedsiębiorstwa
- zarezerwowana dla uczniów „z potencjałem”
- oderwana od wartości społecznych, potrzeb społeczności lokalnej

JEST:

- sposobem myślenia i działania w codziennych sytuacjach
- przestrzenią dla różnorodności i wyrównywania szans edukacyjnych dzieci i młodzieży
- szansą na budowanie sprawczości, kształtowania kreatywności, inicjatywności u uczniów

Przedsiębiorczość dzieci i młodzieży jako postawa życiowa

2.1. Komponenty postaw przedsiębiorczych: inicjatywa, kreatywność, odporność psychiczna, odpowiedzialność

W niniejszej publikacji już wielokrotnie wskazywano, iż rozwijanie postaw przedsiębiorczych w edukacji nie może sprowadzać się jedynie do przekazywania wiedzy o ekonomii czy zakładaniu firm. Należy pamiętać, iż „najnowsze trendy związane z nauczaniem przedsiębiorczości na świecie związane są z ideą całościowego kształcenia ucznia, z rozwojem jego charakteru, postaw i osobowości” (Atroszko, 2015). Z tego względu coraz częściej akcentuje się, że istotą przedsiębiorczości jest kształtowanie określonych postaw i dyspozycji psychicznych, które pozwalają jednostce działać skutecznie, twórczo i odpowiedzialnie w zmieniającym się świecie (European Commission, 2018; OECD, 2019). Postawy te stanowią fundament nie tylko dla działań biznesowych, lecz również dla szeroko pojętej aktywności obywatelskiej i społecznej.

W literaturze przedmiotu wskazuje się kluczowe komponenty postaw przedsiębiorczych, które powinny być wspierane już na wczesnym etapie edukacji szkolnej. Należą do nich przede wszystkim:

- **inicjatywa**, czyli najogólniej mówiąc, gotowość do podejmowania działań bez oczekiwania na zewnętrzne polecenie,
- **kreatywność**, rozumiana przede wszystkim jako zdolność do generowania nowych pomysłów i nieszablonowego myślenia i działania,
- **odporność psychiczna**, obejmująca umiejętność radzenia sobie z niepowodzeniami i poczuciem niepewności,

- **odpowiedzialność**, która wiąże się z refleksyjnym podejmowaniem decyzji i świadomością konsekwencji podjętych działań (Leadbeater, 2008; Zembylas, 2013).

Zrozumienie i rozwijanie wymienionych powyżej kompetencji ma kluczowe znaczenie w kontekście budowania inkluzywnych praktyk edukacyjnych, w których każdy uczeń – niezależnie od swoich możliwości i doświadczeń – ma szansę uczestniczyć w działaniach wzmacniających jego sprawczość i zaangażowanie.

Edukacja na rzecz przedsiębiorczości powinna więc obejmować trzy zintegrowane komponenty. Przekazywać wiedzę na temat przedsiębiorczości i postaw, które się z nią wiążą, uczyć jak być przedsiębiorczym (kształtowanie określonych umiejętności), w konsekwencji więc kształcić, jak stać się przedsiębiorcą (kształtowanie określonych postaw). Celem edukacji dla przedsiębiorczości jest więc krzewienie przedsiębiorczości (postaw przedsiębiorczych) w życiu osobistym, społecznym i zawodowym uczniów. W efekcie tak zaprogramowanego procesu kształcenia, dzieci i młodzież kształtują swoją przedsiębiorczość osobowościową, przejawiającą się w proaktywności i innowacyjności, gotowości na zmiany oraz podejmowaniu działania, czyli aktywnej inicjatywności (Wach, 2013).

Kompetencje kluczowe a edukacja w zakresie przedsiębiorczości

Dlaczego to jest ważne?

Kompetencje kluczowe, takie jak inicjatywność, współpraca, komunikacja czy rozwiązywanie problemów, są fundamentem nowoczesnej edukacji przedsiębiorczej.

Powiązanie z dokumentami strategicznymi:

- *European Commission (2018): Key competences for lifelong learning*
- *OECD (2018): Future of Education and Skills – Education 2030*

Jak je rozwijać?

- Projekty zespołowe
- Praca w realnym kontekście (np. lokalna społeczność)
- Uczenie się przez działanie
- Refleksja i samoocena

Inicjatywność to cecha, która odgrywa kluczową rolę zarówno w życiu osobistym, jak i zawodowym. Oznacza gotowość do podejmowania działań bez konieczności zewnętrznej motywacji oraz umiejętność dostrzegania

i wykorzystywania nadarzających się szans. Jak zauważa A. Bandura, inicjatywni „ludzie są nie tylko produktywnymi wykonawcami, ale również proaktywnymi twórcami swojej rzeczywistości” (Bandura, 2001, s. 4). Inicjatywność wiąże się z poczuciem sprawstwa, które – według E. Deciego i R. Ryana – jest fundamentem wewnętrznej motywacji (Deci, Ryan, 2000). Osoby wykazujące wysoki poziom inicjatywy częściej podejmują nowe wyzwania i są bardziej odporne na niepowodzenia, co potwierdzają badania nad tzw. proaktywnością (Crant, 2000).

Szkoła odgrywa istotną rolę w rozwijaniu inicjatywności uczniów, dostarczając im okazji do samodzielnego działania, podejmowania decyzji i angażowania się w różnorodne projekty edukacyjne. Zgodnie z podstawą programową kształcenia ogólnego jednym z kluczowych celów edukacji jest „kształtowanie postawy przedsiębiorczej, rozumianej jako gotowość do podejmowania działań i twórczego rozwiązywania problemów” (MEN, 2017). Nauczyciele, stosując metody aktywizujące – takie jak praca projektowa, debata oksfordzka czy gry symulacyjne – mogą skutecznie wspierać uczniów w rozwijaniu samodzielności i odpowiedzialności za własny proces uczenia się. Jak podkreśla M. Czerepaniak-Walczak, szkoła powinna być miejscem, które „sprzyja inicjatywie uczniów i umożliwia im realne uczestnictwo w życiu społeczności szkolnej” (Czerepaniak-Walczak, 1997, s. 45).

Nie wyręczaj, angażuj! Inicjatywność w praktyce szkolnej

W jaki sposób kształtować inicjatywność u uczniów?

Kształtowanie inicjatywności w środowisku edukacyjnym to świadomy i systematycznie realizowany proces, który wymaga określonego podejścia dydaktycznego i wychowawczego. Oto główne sposoby, jak można rozwijać tę kompetencję u uczniów:

1. Stwarzanie uczniom przestrzeni do samodzielnych działań

Uczniowie, już na wczesnych etapach kształcenia, powinni mieć stworzone warunki do decydowania o przebiegu wybranych zajęć, o wyborze tematów projektów czy sposobie realizacji określonych zadań. W ten sposób dzieci i młodzież uczą się podejmowania decyzji i brania za nie odpowiedzialności.

2. Stosowanie metod aktywizujących

Metody aktywizujące (np. praca metodą projektów, burza mózgów, debata, dramy edukacyjne, photovoice, metoda 6 kapeluszy – i wiele, wiele innych) pobudzają uczniów do samodzielnego myślenia, poszukiwania rozwiązań, a przede wszystkim do aktywnego działania.

3. Wspieranie działań uczniowskich także poza lekcjami

Szkoła może wspierać inicjatywy, takie jak:

- samorząd uczniowski (zaangażowanie uczniów w tę strukturę nie musi mieć wyłącznie pozorowanego charakteru jak to zazwyczaj w praktyce bywa),
- koła zainteresowań, prelekcje, warsztaty prowadzone przez uczniów dla uczniów,
- wolontariat, akcje charytatywne, społeczne czy ekologiczne,
- włączanie uczniów w organizowanie szkolnych wydarzeń (np. dni tematyczne, kiermasze, wystawy).

4. Kultura wspierająca eksperymentowanie i błędy

Inicjatywność wymaga odwagi – uczniowie muszą czuć, że mogą podejmować próby, nawet jeśli wiążą się one z popełnianiem błędów. Szkoła powinna wzmacniać uczniów w przekonaniu, że błędy są częścią nauki, a człowieka najlepiej kształtuje porażka (jeżeli oczywiście podchodzi się do niej w sposób refleksyjny i wyciąga wnioski na przyszłość – stąd ważne są pytania „co ci to dało?”, „czego się z tej sytuacji nauczyłeś?”, „co bierzesz ze sobą?”).

5. Rozwijanie kompetencji miękkich

Inicjatywność łączy się z takimi umiejętnościami, jak komunikacja, współpraca, asertywność, zarządzanie czasem (tzw. „soft skill”). Warto wdrażać zajęcia z elementami treningu właśnie tych kompetencji.

6. Modelowanie oczekiwanych postaw przez wszystkich członków społeczności szkolnej

Osoby, które pracują z dziećmi i młodzieżą powinny same być aktywne, zaangażowane i otwarte na pomysły uczniów. Ich postawa ma bowiem ogromny wpływ na klimat w klasie, szkole, a w konsekwencji chęć i gotowość uczniów do działania.

Kreatywność to zdolność do tworzenia nowych i wartościowych pomysłów, rozwiązań lub wytworów, która stanowi fundament innowacyjnego myślenia i działania w różnych dziedzinach życia. J. Guilford (1950) jako jeden z pierwszych zwrócił uwagę na potrzebę badania myślenia dywergencyjnego, które leży u podstaw twórczego rozwiązywania problemów. Według E. Nęcki (2005), kreatywność obejmuje zarówno potencjał twórczy jednostki, jak i procesy poznawcze, emocjonalne oraz motywacyjne umożliwiające realizację innowacyjnych idei.

Kreatywność – fundament nowoczesnej edukacji

Czy wiesz, że:

Kreatywność to zdolność do tworzenia oryginalnych, użytecznych i wartościowych pomysłów. Obejmuje umiejętność łączenia informacji w nowy sposób, wychodzenia poza utarte schematy myślenia i działania oraz otwartość na eksperymentowanie i niepowodzenia. Nie jest zarezerwowana tylko dla artystów, jak niektórzy sądzą – to kompetencja przydatna w rozwiązywaniu codziennych problemów, pracy zespołowej i nauce.

Czy wiesz, w jaki sposób rozwijać kreatywność u uczniów?

Aby ją rozwijać, warto:

- zadawać pytania o charakterze otwartym zamiast szukać i oczekiwać jednej „właściwej” odpowiedzi,
- stwarzać dla uczniów warunki do tworzenia własnych rozwiązań,
- wspierać odwagę w wyrażaniu niestandardowych pomysłów,
- dawać przestrzeń do działania, także z możliwością popełniania błędów.

Warto pamiętać: kreatywność można i warto rozwijać – to nie jest cecha wrodzona, ale umiejętność, którą kształtuje środowisko, rodzic, nauczyciel i jego świadoma, zaangażowana postawa w pracy z uczniem.

M. Karwowski wyraża przekonanie, iż kreatywność jest „indywidualną cechą każdego człowieka, obietnicą twórczego funkcjonowania, tj. przyszłego generowania materialnych bądź niematerialnych produktów o charakterze twórczym. Potencjał ów związany jest ze sferą charakterologiczną człowieka, jego wrażliwością na problemy, otwartością i motywacją, oraz poznawczymi kompetencjami do działania – zdolnościami twórczymi” (Karwowski, 2009).

Zdaniem zaś K. Schmidta kreatywność to „osobowy (personalistyczny) wymiar twórczości, będący złożoną syntezą cech poznawczych, emocjonalnych, motywacyjnych oraz zdolności praktycznych jednostki” (Schmidt, 2017, s. 12).

W kontekście edukacyjnym rozwijanie kreatywności uczniów jest nie tylko celem, ale także narzędziem skutecznego uczenia się. Kreatywność, podobnie jak inicjatywność, może być kształtowana – wymaga jednak świadomego podejścia nauczycieli, otwartości na niestandardowe pomysły oraz stworzenia przestrzeni, w której uczniowie mogą eksperymentować bez towarzyszącego im lęku przed oceną.

W sytuacji wciąż zmieniającej się rzeczywistości, nieustannego rozwoju technologii, w konsekwencji zapotrzebowania na kreatywność, oczekiwania wobec systemu edukacji w tym zakresie rosną. Dostrzega się potrzebę rozwijania i wzmacniania kreatywności dzieci na poszczególnych etapach edukacyjnych, zwłaszcza w okresie szkoły podstawowej (Kos, 2024).

Odporność psychiczna (*mental toughness*) to zdolność do skutecznego radzenia sobie z wyzwaniami, presją, zmianą i stresem. Nie wiąże się z brakiem emocji ani „niezlomnym charakterem”, to umiejętność elastycznego powrotu do równowagi po trudnych doświadczeniach i utrzymania skutecznego funkcjonowania mimo trudności. Odporność psychiczna opiera się na czterech głównych komponentach: zaangażowaniu (czyli wytrwałości w realizacji celów), pewności siebie, poczuciu kontroli nad własnym życiem oraz gotowości do podejmowania wyzwań (Clough, Earle Sewell, 2002).

W środowisku edukacyjnym odporność psychiczna uczniów ma fundamentalne znaczenie. Uczniowie, którzy wykazują wyższy poziom tej kompetencji, są bardziej odporni na stres szkolny, lepiej radzą sobie z niepowodzeniami i mają wyższy poziom motywacji wewnętrznej (Clair-Thompson, 2015). Potrafią też szybciej wracać do równowagi po porażkach i są bardziej wytrwali w dążeniu do celów – cechuje ich tzw. „grit”, czyli połączenie pasji i wytrwałości (Duckworth, 2016).

Odporność psychiczna – klucz do radzenia sobie z wyzwaniami życia zawodowego i społecznego

Odporność psychiczna to zdolność do skutecznego radzenia sobie ze stresem, presją i trudnościami oraz szybki powrót do równowagi po niepowodzeniach. To nie brak emocji, lecz umiejętność konstruktywnego zarządzania nimi. W szkole odporność pomaga uczniom wytrwać w nauce, utrzymać motywację i lepiej radzić sobie z porażkami. Nauczyciele mogą ją wspierać, tworząc bezpieczne środowisko, ucząc strategii radzenia sobie z niepowodzeniami oraz dając uczniom możliwość podejmowania wyzwań i samodzielnych decyzji.

Z perspektywy nauczyciela i doradcy wspieranie odporności psychicznej oznacza nie tylko reagowanie na kryzysy, lecz przede wszystkim budowanie środowiska opartego na zaufaniu, bezpieczeństwie emocjonalnym i wysokich, ale realistycznych oczekiwaniach. Jak zauważa P. Oleś (2011), „odporność rozwija się wtedy, gdy dziecko spotyka się z trudnością, ale jednocześnie otrzymuje

wsparcie, które umożliwia jej pokonanie”. Oznacza to również naukę strategii radzenia sobie, takich jak techniki regulacji emocji, rozwiązywania problemów, czy rozwijanie umiejętności proszenia o pomoc – zamiast unikania trudności.

Co istotne, odporność psychiczna nie jest cechą wrodzoną ani stałą – można ją rozwijać poprzez trening i codzienne praktyki wychowawcze. Służą temu m.in. budowanie poczucia sprawczości uczniów, powierzanie im odpowiedzialnych zadań, umożliwianie doświadczania kontrolowanego wysiłku i wspieranie refleksji nad własnymi emocjami i reakcjami. Jak zaznacza M. Rutter (1985), czynnikiem kluczowym dla rozwoju odporności jest nie sam brak trudności, ale zdolność do ich pokonywania przy wsparciu znaczących dorosłych.

Wychowanie do wytrwałości i siły – rola nauczycieli, doradców zawodowych i szkoły

Jak wspierać odporność psychiczną uczniów?

- 1) **Dawanie uczniom przestrzeni do doświadczania porażek bez oceniania ich** – zamiast chronić przed trudnościami, warto pomóc zrozumieć, że błędy to naturalna część rozwoju i procesu uczenia się.
- 2) **Uczenie realistycznego myślenia i regulacji emocji** – warto wspierać i prowokować rozmowy o emocjach, pokazywać, jak nazwać stres i znaleźć konstruktywne sposoby radzenia sobie z nim. Dobrą techniką jest także prezentowanie różnych strategii działania w trudnych sytuacjach.
- 3) **Budowanie poczucia sprawczości stosując elastyczne metody pracy** – warto stworzyć dla uczniów przestrzeń do samodzielnego podejmowania decyzji, organizowania różnorodnych działań i brania odpowiedzialność za ich przebieg.
- 4) **Modelowanie odporności psychicznej u uczniów własną postawą** – warto pokazywać, w jaki sposób można reagować na presję, trudności i niepowodzenia – uczenie przez przykład, to najskuteczniejsza strategia.
- 5) **Dbanie o relacje, klimat i atmosferę bezpieczeństwa** – odporność psychiczna, podobnie, jak inne kompetencje, nie rozwija się w izolacji; wspierające środowisko rówieśnicze i dorosły, który „widzi” i „słyszy głos” ucznia, mają fundamentalne znaczenie.

Odpowiedzialność to zdolność do świadomego podejmowania decyzji i ponoszenia konsekwencji własnych działań. Osoba odpowiedzialna kieruje się w swoim działaniu określonymi normami moralnymi i prawnymi. Ponosi konsekwencje swoich zachowań, dąży do realizacji podjętych zobowiązań, troszczy się o dobro swoje, ale także innych osób, dba o swoje otoczenie, o rzeczy. Odpowiedzialność to postawa człowieka przejawiająca się w stosunku do samego siebie, jak i w relacjach z innymi, a zwłaszcza w stosunku do wykonywanych zadań (Krasowska, 2009).

W ujęciu psychologicznym odpowiedzialność wiąże się z rozwojem samo-regulacji oraz świadomością wpływu własnego zachowania na otoczenie (Bandura, 1997). Według E. Eriksona (1963), kształtowanie odpowiedzialności jest kluczowym elementem rozwoju psychospołecznego, który umożliwia przejście od etapu zależności od innych do samodzielności i dojrzałości.

W edukacji odpowiedzialność oznacza, że uczeń uczy się nie tylko realizować polecenia, zadania, ale także rozumieć ich sens i skutki, co wzmacnia jego motywację wewnętrzną (Deci, Ryan, 1985). Nauczyciele mają tu istotną rolę do odegrania, tworząc warunki do podejmowania autonomicznych decyzji oraz promując refleksję nad konsekwencjami swoich wyborów (Zimmerman, 2002). Kształtowanie odpowiedzialności to proces, który wymaga czasu, cierpliwości oraz konsekwentnego wspierania młodych ludzi w podejmowaniu inicjatywy i uczeniu się na błędach.

Warto pamiętać, iż systematyczne włączanie dzieci w świat odpowiedzialności już na wczesnym etapie rozwoju jest kluczowe dla ich rozwoju, ale przede wszystkim dla przyszłego funkcjonowania w społeczeństwie. Działania wychowawcze wspierające rozwój odpowiedzialności wpływają na kształtowanie się samodzielności, pewności siebie, a także umiejętność podejmowania decyzji i krytycznego myślenia.

Od obowiązku do samodzielności – wspieranie rozwoju odpowiedzialności w szkole

Jak wspierać rozwój odpowiedzialności u uczniów? Praktyczne wskazówki dla nauczycieli i doradców:

- 1) **Dawaj uczniom realny wpływ na podejmowane decyzje** – umożliwaj wybór tematów, metod pracy czy formy prezentacji efektów.
- 2) **Ucz refleksji nad skutkami działań** – zachęcaj do analizowania konsekwencji własnych decyzji i zachowań.
- 3) **Promuj samodzielność przez stopniowe zwiększanie zakresu obowiązków** – dawaj zadania dostosowane do wieku i możliwości, które wymagają planowania i organizacji.
- 4) **Wspieraj konstruktywne uczenie się na błędach** – traktuj pomyłki jako naturalną część procesu rozwoju, a nie powód do karania.
- 5) **Modeluj odpowiedzialne zachowania** – bądź przykładem konsekwencji, uczciwości i dostrzymywania słowa.

Inicjatywność, odpowiedzialność, kreatywność i odporność psychiczna to cztery kluczowe kompetencje, które wspierają rozwój młodych ludzi i przygotowują ich do wyzwań współczesnego świata. Tworzą bazę nie tylko

dla efektywnej nauki, ale także dla rozwoju osobistego i społecznego, umożliwiając młodym ludziom aktywne i świadome kształtowanie swojej przyszłości, osiąganie sukcesów.

JAK BUDOWAĆ SPRAWCZOŚĆ UCZNIĄ?



Rysunek 8. Komponenty postaw przedsiębiorczych

Źródło: opracowanie własne.

2.2. Rola kompetencji miękkich (*soft skills*) w kształtowaniu przedsiębiorczości

Kompetencje miękkie, czyli harmonijna kompozycja wiedzy, sprawności, rozumienia oraz pragnienia (Czerepaniak-Walczak, 1997, s. 88), umożliwiając skuteczną realizację zadań, są kluczowym elementem rozwoju osobistego i zawodowego, a także warunkiem efektywnej współpracy w dynamicznie zmieniającym się świecie. Są to cechy personalno-społeczne, które odnoszą się przede wszystkim do cech charakteru (Fischer, 2021, s. 121–123). Są powiązane z postawami, zachowaniem jednostki, obejmują między innymi kreatywność,

komunikatywność, kompetencje społeczne czy umiejętność współpracy (Bugaj, Budzanowska-Drzewiecka, 2022, s. 200–210).

Współczesne podejście do edukacji przedsiębiorczej coraz wyraźniej podkreśla, że jej fundamentem nie są wyłącznie twarde umiejętności (np. planowanie budżetu czy znajomość przepisów gospodarczych, znajomość procesów związanych z ekonomią), ale przede wszystkim kompetencje miękkie – społeczne, emocjonalne i intrapersonalne, które pozwalają młodym ludziom odnaleźć się w zmiennym i złożonym świecie. Kompetencje takie jak inicjatywność, odporność psychiczna, kreatywność czy odpowiedzialność nie tylko wspierają rozwój osobisty uczniów, ale również umożliwiają im aktywne uczestnictwo w życiu społecznym i zawodowym (European Commission, 2018; OECD, 2019).

Warto również zauważyć, że rozwijanie kompetencji miękkich sprzyja budowaniu poczucia przynależności i sprawczości, co jest nieodzowne w efektywnym realizowaniu działań zespołowych i projektach społecznych. Badania wskazują, że uczniowie, którzy mają możliwość uczestniczenia w inicjatywach opartych na współpracy, rzadziej rezygnują z wyzwań i chętniej angażują się w działania o długofalowym charakterze (Wieliczko, 2021). Kompetencje miękkie nie tylko zwiększają szanse na rynku pracy, ale również umożliwiają uczniom tworzenie sensownych i trwałych relacji oraz aktywne włączanie się w życie społeczne.

Z tego względu jednym z kluczowych zadań edukacji jest tworzenie takich środowisk uczenia się, które nie tylko przekazują wiedzę, ale też systematycznie rozwijają postawy i nawyki działania – w sposób świadomy, celowy i inkluzywny. Warto przy tym pamiętać, iż przedsiębiorczość uczniów rozwijana w oparciu o kompetencje miękkie stanowi proces budowania wspólnoty i kreowania wartości, który promuje współpracę, kreatywność oraz docenianie odmiennych perspektyw uczniów.

Przedsiębiorczość **oparta na kompetencjach miękkich** stanowi przestrzeń współdziałania i twórczego konstruowania wartości. Jej istotą jest integracja wiedzy, umiejętności i postaw, które umożliwiają rozwijanie potencjału uczniów w oparciu o wzajemny szacunek, otwartość na różnorodność doświadczeń oraz gotowość do dialogu. W tym ujęciu przedsiębiorczość staje się nie tylko narzędziem edukacyjnym, ale także kulturą współpracy sprzyjającą wszechstronnemu rozwojowi jednostki i wspólnoty.

2.3. *Empowerment* ucznia, samodzielność i zaradność jako fundamenty edukacji w zakresie przedsiębiorczości

Budowanie potencjału przedsiębiorczego, zwłaszcza samodzielności i zaradności, młodzieży ma kluczowe znaczenie w rozwoju i edukacji dzieci i młodzieży, która w niedługim czasie będzie rozpoczynała własną drogę zawodową (Nowak, 2024). Samodzielność i zaradność stanowią fundament kształtowania postaw przedsiębiorczych, szczególnie w kontekście przygotowania młodych ludzi do dynamicznie zmieniających się realiów społeczno-gospodarczych. Samodzielność oznacza przede wszystkim zdolność do podejmowania decyzji, wyznaczania sobie celów działania i konsekwentnego ich realizowania, bez oczekiwania na stałe wsparcie zewnętrzne. Z kolei zaradność wiąże się z umiejętnością skutecznego radzenia sobie w nowych lub trudnych sytuacjach, wykorzystując posiadane zasoby oraz kreatywne podejście do rozwiązywania problemów (Karbowniczek, 2016). W perspektywie długofalowej samodzielność i zaradność wspierają nie tylko sukces zawodowy ucznia, lecz także jego zdolność do aktywnego udziału w życiu społecznym i kształtowania dobra wspólnego, co jest zgodne z ideą przedsiębiorczości inkluzywnej.

Kształtowanie samodzielności i zaradności uczniów stanowi istotny fundament wdrażania koncepcji *empowermentu*, gdyż sprzyja ona rozwijaniu poczucia sprawczości, odpowiedzialności oraz gotowości do podejmowania działań ukierunkowanych zarówno na własny rozwój, jak i na dobro wspólnoty.

Empowerment to pojęcie wywodzące się z języka angielskiego, które najczęściej spotykane jest w literaturze akademickiej i praktykach z zakresu pracy socjalnej, edukacji czy rozwoju społeczności. Choć termin ten nie ma bezpośredniego polskiego odpowiednika, jego zastosowanie okazuje się niezwykle przydatne również w kontekście edukacji przedsiębiorczej – zwłaszcza tam, gdzie mowa o budowaniu sprawczości, samodzielności i zaangażowania uczniów w realne działania oraz podejmowanie inicjatywy w odpowiedzi na wyzwania społeczne.

Główny trzon tego terminu to wieloznaczne słowo łączące się z daniem komuś „siły”, „władzy”, „mocy”, chęcią uczynienia kogoś „silnym”, „zdolnym do czegoś” (Kabat, 2024). *Empowerment* łączy się z „poczuciem wpływu na decyzje i efekty podejmowanych działań, przeświadczeniem o własnej skuteczności i posiadanych kompetencjach potrzebnych do wykonania zadania, poczucia samostanowienia” (Blanchard, Cordas & Randolph, 2012)

Współczesna edukacja w zakresie przedsiębiorczości coraz wyraźniej odchodzi od modelu opartego na przekazywaniu gotowej wiedzy, kierując się w stronę podejścia, które stawia ucznia w roli aktywnego uczestnika procesu kształcenia. Kluczowym elementem tego zwrotu jest właśnie koncepcja *empowermentu*, rozumianego jako wzmacnianie sprawczości, poczucia wpływu i odpowiedzialności młodych ludzi za własną naukę i rozwój. Samodzielność i zaradność – rozumiane jako zdolność do podejmowania decyzji, inicjowania działań i radzenia sobie w zmiennych, złożonych warunkach rzeczywistości – stają się nie tylko celem edukacji przedsiębiorczej, ale także warunkiem jej skuteczności. Uczeń, który doświadcza realnego wpływu na własną ścieżkę edukacyjną i ma możliwość działania w autentycznych sytuacjach, buduje trwałe kompetencje niezbędne zarówno w życiu zawodowym, jak i społecznym.

W kontekście edukacji przedsiębiorczej, koncepcja *empowermentu* ucznia może być analizowana przez pryzmat czterech kluczowych obszarów: budowania potencjału, samowystarczalności, uczestnictwa oraz integracji lokalnych wartości (Dushkova, Ivlieva, 2024). Każdy z tych elementów odgrywa istotną rolę w rozwijaniu u młodych ludzi nie tylko kompetencji przedsiębiorczych, ale również samodzielności, zaradności, w konsekwencji poczucia sprawczości, odpowiedzialności i zakorzenienia w swoim środowisku społecznym.

Budowanie potencjału osobistego wiąże się z tworzeniem przestrzeni, w której uczniowie mogą rozwijać swoje zdolności, odkrywać talenty i uczyć się, jak wykorzystywać posiadane zasoby w sposób twórczy i innowacyjny. W edukacji przedsiębiorczej oznacza to m.in. wspieranie działań projektowych, eksperymentowania i podejmowania inicjatyw, które przygotowują do aktywnego udziału w życiu gospodarczym i społecznym (Benek, 2024).

W tym miejscu warto nadmienić, iż uczestnictwo, zaangażowanie i działania zbiorowe uczą współpracy i aktywnego udziału we wspólnych inicjatywach. Samowystarczalność, samoregulacja² i odpowiedzialność stanowią filary wzmacniające w uczniach przekonanie, że potrafią kierować własnym rozwojem, podejmować decyzje oraz ponosić ich konsekwencje. Takie podejście sprzyja kształtowaniu samodzielności i zaradności, niezbędnych w dynamicznych i nieprzewidywalnych realiach rynku pracy, a także rozwija gotowość do aktywnego

² Warto nadmienić, iż samoregulacja obejmująca zdolność do kontrolowania własnych emocji, impulsów i zachowań, uważana jest za kluczowy komponent dojrzałości szkolnej i ogólnego dobrostanu ucznia (Blair, Raver, 2015). Dzięki niej uczniowie są w stanie lepiej rozpoznawać i modulować swoje stany emocjonalne, a także reagować bardziej adekwatnie w sytuacjach stresowych.

uczestnictwa w życiu grupy. Ważne jest, aby młode pokolenie potrafiło i czuło potrzebę, by organizować samodzielnie swoje środowisko edukacyjne, projektować własną ścieżkę zawodową (Królikiewicz, 2020).

Przedsiębiorczość przestaje być więc postrzegana wyłącznie jako indywidualne przedsięwzięcie, a staje się sposobem działania w grupie, dla dobra wspólnego – czy to w szkole, czy w lokalnej społeczności (Benek, 2024).

Należy również pamiętać, iż edukacja przedsiębiorcza, wspierająca rozwój samodzielności i zaradności, powinna być zakorzeniona w kontekście społecznym i kulturowym danej społeczności. Uznanie lokalnych zasobów, tradycji, a także problemów, z jakimi boryka się dane środowisko, pozwala nauczycielowi, doradcy zawodowemu, mentorowi projektować działania bardziej adekwatne, angażujące i trwałe.

W kontekście unikalnych właściwości *empowermentu* istotne staje się tworzenie środowiska edukacyjnego, które sprzyja aktywnemu uczestnictwu i podejmowaniu decyzji przez uczniów. Proces nauczania z uwzględnieniem jego idei, musi być dostosowany do konkretnych uwarunkowań społecznych i kulturowych – skuteczność tego typu działań, jak już nadmieniono, zależy bowiem od głębokiego rozpoznania lokalnych potrzeb i uwarunkowań, a także elastyczności w dostosowywaniu programów nauczania przedsiębiorczości do specyfiki uczniów i ich otoczenia (Dushkova, Ivlieva, 2024). Tym samym, *empowerment* w edukacji przedsiębiorczej wymaga zarówno refleksyjnego podejścia, jak i gotowości do eksperymentowania, by wspierać rozwój społecznie zaangażowanych i kompetentnych młodych ludzi.

Nauczyciel i uczniowie, każdy ze swoimi mocnymi i słabymi stronami, wspólnie kształtują proces nauczania w zakresie przedsiębiorczości i wzmacniają tym samym dynamikę zespołu szkolnego, kierując się zasadami *empowermentu* (Kabat, 2024).

Trzeba pamiętać, iż *empowerment* w edukacji przedsiębiorczej to nie tylko koncepcja wzmacniania uczniów w zakresie podejmowania inicjatyw, ale także praktyka codzienna, zakorzeniona w relacji między nauczycielem a uczniem. Jak wskazuje Małgorzata Kabat (2024), kluczem do urzeczywistnienia edukacyjnego *empowermentu* jest **proaktywna postawa nauczyciela/doradcy zawodowego/mentora**, który nie tylko przekazuje wiedzę, ale również rozwija własne kompetencje i inspiruje innych do działania. Nauczyciel/doradca zawodowy – poprzez świadome i celowe oddziaływanie na uczniów – staje się „pozytywnym

liderem” (Kabat, 2024), wspierającym uczniów w budowaniu samodzielności, poczucia sprawczości i współodpowiedzialności za własny rozwój.

W kontekście edukacji przedsiębiorczej oznacza to odejście od sztywnej dydaktyki na rzecz **tworzenia przestrzeni do eksperymentowania, popełniania błędów i uczenia się poprzez działanie**. Uczeń, dzięki takim warunkom, może aktywnie uczestniczyć w kształtowaniu własnej ścieżki edukacyjnej, co wprost wiąże się z rozwijaniem kluczowych postaw przedsiębiorczych: inicjatywy, kreatywności, samodzielności i odpowiedzialności.

Warto jednak nadmienić, iż nauczyciel, doradca, by móc wspierać rozwój innych, sam powinien nieustannie pracować nad własnym rozwojem i refleksyjnie podchodzić do swojej roli społecznej. Dopiero wówczas może skutecznie realizować ideę *empowermentu* w praktyce edukacyjnej, będąc nie tylko mentorem, ale i **twórcą przestrzeni dla wspólnotowego rozwoju**, w którym przedsiębiorczość oznacza współdziałanie, odpowiedzialność i zaangażowanie (Kabat, 2024).



Tworzenie przestrzeni sprzyjających różnorodności i indywidualnemu rozwojowi

- Elastyczność przestrzeni fizycznej i organizacyjnej
- Uznanie różnorodności jako zasobu edukacyjnego
- Personalizacja procesu uczenia się
- Włączanie uczniów w projektowanie i współodpowiedzialność



Rola nauczyciela i środowiska edukacyjnego w wspieraniu różnorodności uczniów

- Wiara w potencjał każdego ucznia
- Otwartość i elastyczność dydaktyczna
- Skoncentrowanie na relacjach i empatii
- Społeczny wymiar przedsiębiorczości
- Inkluzyjne podejście do edukacji



Metody i narzędzia wspierające inkluzyjne uczenie się przedsiębiorczości

- Uczenie się przez działanie
- Praca projektowa i zespołowa
- Narracyjne i refleksyjne strategie uczenia się

Rysunek 9. Idea *empowermentu* w praktyce edukacyjnej

Źródło: opracowanie własne.

Podsumowując, *empowerment* w edukacji w zakresie przedsiębiorczości stanowi proces, w którym zaangażowanie zarówno nauczycieli, jak i uczniów odgrywa kluczową rolę w tworzeniu środowiska sprzyjającego nie tylko skutecznemu transferowi wiedzy, lecz także internalizacji wartości etycznych i społecznych. Aktywna współpraca oraz partnerskie relacje pozwalają wzmacniać poczucie sprawstwa, odpowiedzialności oraz kształtowanie zaradności i samodzielności, które są niezbędne do podejmowania świadomych decyzji w dynamicznie zmieniającym się świecie. W efekcie *empowerment* może stać się narzędziem nie tylko rozwoju indywidualnych kompetencji przedsiębiorczych, lecz także budowania kapitału społecznego, integrującego uczniów wokół wspólnych celów i dobra wspólnego.

Edukacja przedsiębiorcza a inkluzywność

3.1. Między inicjatywą a uczestnictwem – perspektywa edukacyjna przedsiębiorczości inkluzywnej

Współczesna edukacja stoi wobec rosnącej różnorodności uczniów – kulturowej, społecznej, poznawczej, emocjonalnej i językowej. Ta różnorodność, coraz wyraźniej obecna w klasach szkolnych na całym świecie, stanowi nie tylko wyzwanie, ale i szansę dla systemów edukacyjnych, które aspirują do bycia inkluzywnymi. Zamiast traktować różnice jako przeszkody, współczesna pedagogika – w duchu inkluzywności – postuluje ich uznanie za fundament budowania edukacji opartej na równości szans, aktywnym uczestnictwie i współodpowiedzialności za wspólnotę edukacyjną (Podgórska-Jachnik, 2017). Takie podejście wywodzi się z koncepcji „różnorodności jako normy” (Slee, 2011), w której odrzuca się binarne kategorie „normalny” i „inny”, na rzecz budowania środowisk uczących się opartych na elastyczności, dostępności i otwartości na wielość stylów uczenia się oraz tożsamości uczniowskich.

Warto podkreślić, że prawdziwa inkluzywność nie powinna polegać jedynie na obecności uczniów z różnym potencjałem edukacyjnym, schematami działania i myślenia w tej samej przestrzeni edukacyjnej, ale na aktywnym tworzeniu warunków, w których każdy z nich może rozwijać się w sposób adekwatny do swoich potrzeb i możliwości (UNESCO, 2021; Podgórska-Jachnik, 2017).

Wspieranie inkluzywnej przedsiębiorczości w środowisku edukacyjnym wymaga stworzenia warunków sprzyjających nie tylko rozwijaniu kompetencji biznesowych, lecz przede wszystkim kształtowaniu postaw otwartych na różnorodność, współpracę i innowacyjność (Leadbeater, 2008). Edukacja

inkluzywna to nie tylko zapewnienie fizycznego dostępu do nauki, ale przede wszystkim budowanie środowiska, w którym każda jednostka, niezależnie od swoich indywidualnych potrzeb i możliwości, czuje się szanowana, dostrzeżona i wspierana w podejmowaniu inicjatyw (Booth, Ainscow, 2011; Cytowska, 2016; Podgórska-Jachnik, 2017).

Środowiska edukacyjne wspierające inkluzywną przedsiębiorczość powinny charakteryzować się kilkoma kluczowymi cechami. Po pierwsze, elastycznością w dostosowywaniu metod i form pracy do różnorodnych stylów uczenia się uczniów (Cytowska, 2016; European Commission, 2018; Młynarczyk-Sokołowska, Szostak-Król, 2019). Umożliwia to indywidualizację ścieżek rozwoju i kształcenia w zakresie przedsiębiorczości dzieci i młodzieży. Jest to kluczowe zwłaszcza dla uczniów z trudnościami edukacyjnymi, niepełnosprawnościami lub innymi barierami. Takie podejście nie tylko zwiększa dostępność wiedzy i umiejętności, ale przede wszystkim wzmacnia poczucie sprawczości i motywację do działania – podstawowe elementy przedsiębiorczości (Biesta, 2010).

Po drugie, ważnym elementem jest tworzenie przestrzeni do współpracy i wymiany doświadczeń między uczniami o różnego typu kompetencjach i zróżnicowanym pochodzeniu społecznym. Takie interakcje sprzyjają rozwojowi umiejętności interpersonalnych, empatii i kreatywności (Zembylas, 2013). Włączenie elementów pracy zespołowej w projekty edukacyjne pozwala na praktyczne doświadczenie przedsiębiorczości opartej na partnerstwie, a nie rywalizacji, co jest fundamentem podejścia inkluzywnego.

Co istotne, to właśnie środowisko edukacyjne – zarówno fizyczne, społeczne, jak i symboliczne – współtworzy warunki dla uczniowskiej przedsiębiorczości i samodzielności. Dostępność materiałów, różnorodność form aktywności, a także otwartość na inicjatywę uczniów są kluczowe dla wzmacniania ich kompetencji społecznych i poczucia wpływu (UNESCO, 2021). W takim ujęciu nauczyciel nie „zarządza różnicą”, ale działa w logice równości szans, rozumianej jako aktywne usuwanie barier i wspieranie indywidualnych dróg uczenia się.

Tylko w środowisku, które uznaje różnorodność za wartość, a nie przeszkodę, możliwe jest tworzenie inkluzywnej edukacji w zakresie przedsiębiorczości – takiej, która wzmacnia nie tylko kompetencje indywidualne, ale także społeczne, relacyjne i wspólnotowe.

Ponadto, edukacyjne środowiska inkluzywne promują kulturę błędów jako naturalny element procesu uczenia się i rozwoju innowacyjności (Leadbeater, 2008). Otwartość na porażki i refleksję nad nimi zwiększa odporność psychiczną i elastyczność – cechy niezwykle cenne w przedsiębiorczości. Przełamanie kultury

perfekcjonizmu i oceniania jest szczególnie ważne dla młodzieży z doświadczeniem wykluczenia lub niskiej samooceny.

Tabela 1. Edukacyjne środowisko wspierające różnorodność i indywidualny rozwój uczniów w zakresie przedsiębiorczości

Aspekt środowiska edukacyjnego	Znaczenie dla rozwoju uczniów i edukacji w zakresie przedsiębiorczości
Elastyczność przestrzeni fizycznej i organizacyjnej	Adaptacja przestrzeni klasowej do różnych stylów pracy i potrzeb uczniów zwiększa ich zaangażowanie i samodzielność (Booth & Ainscow, 2011).
Uznanie różnorodności jako zasobu edukacyjnego	Traktowanie różnic (językowych, kulturowych, poznawczych) jako wartości wzbogacających środowisko uczenia się i sprzyjające współpracy (Slee, 2011; Skałbania, Babiarsz, 2018).
Personalizacja procesu uczenia się	Dostosowanie metod i treści do potrzeb ucznia umożliwia rozwój jego indywidualnych predyspozycji i zainteresowań (OECD, 2018; Skałbania, Babiarsz, 2018).
Bezpieczna i wspierająca atmosfera społeczna	Poczucie przynależności i akceptacji wzmacnia gotowość do podejmowania inicjatywy oraz budowania relacji (Zembylas, 2013; Skałbania, Babiarsz, 2018).
Włączanie uczniów w projektowanie i współodpowiedzialność	Działania partycypacyjne wspierają poczucie wpływu i rozwijają kompetencje obywatelskie oraz przedsiębiorcze (UNESCO, 2021).

Źródło: opracowanie własne.

Praktyczne przykłady wdrażania takich środowisk to m.in. inicjatywy edukacyjne oparte na metodzie projektów (*project-based learning*), które pozwalają na angażowanie uczniów w realne problemy społeczne, ekonomiczne czy ekologiczne, sprzyjające rozwijaniu kompetencji przedsiębiorczych w kontekście inkluzywnym (European Commission, 2018). Równie istotne są programy mentoringowe i współpraca z lokalnymi społecznościami oraz organizacjami pozarządowymi, które umożliwiają doświadczenie różnorodnych ról i zadań, a także poszerzają horyzonty młodych ludzi. Te działania **łączą sprawczość, współpracę i odpowiedzialność społeczną**, wychodząc poza indywidualistyczne ujęcie przedsiębiorczości. Pozwalają rozwijać ją **w sposób dostępny i znaczący** dla różnych uczniów – nie tylko tych „najbardziej aktywnych”.

Dobrze zaprojektowane działania przedsiębiorcze w szkole powinny łączyć inicjatywę z otwartością, współpracę z różnorodnością, a sprawczość z odpowiedzialnością społeczną.

Tabela 2. Przykłady działań/wykorzystywanych narzędzi wspierających inkluzywną edukację w zakresie przedsiębiorczości

Działanie/ Program	Opis	Aspekt inkluzywny	Efekt w zakresie rozwoju postaw związanych z przedsiębiorczością
Ucniowskie projekty społeczne	Ucniowie identyfikują i rozwiązują problemy o charakterze lokalnym (np. kampanie, akcje społeczne, organizacja akcji charytatywnych, pomoc sąsiędzka)	Możliwość działania zgodnie z indywidualnymi mocnymi stronami	Rozwój komunikatywności, inicjatywy, współodpowiedzialności, empatii, krytycznego myślenia, umiejętności pracy w grupie
Szkolne miniprzedsiębiorstwa/kooperatywy	Wspólne prowadzenie przedsięwzięcia (np. sklepik, wytwórnia, bank czasu uczniowskiego, zespół redakcyjny – gazetka szkolna, prowadzenie konta szkoły w social mediach)	Różnorodność ról, współdecydowanie, uczenie się przez działanie	Umiejętności zarządzania, podejmowania decyzji, planowania
Budżet partycypacyjny w szkole	Ucniowie zgłaszają projekty i decydują o wydatkach szkolnych	Równość głosów, włączenie wszystkich grup uczniowskich	Kształtowanie postaw obywatelskich i przedsiębiorczych, zarządzanie środkami
Warsztaty design thinking/rozwiązywania problemów	Międzyklasowe zespoły tworzą innowacyjne rozwiązania realnych problemów	Metoda oparta na empatii i współpracy, brak dominacji jednej formy myślenia	Rozwój kreatywności, myślenia systemowego, działania iteracyjnego
Mentoring uczniowski	Doświadczeni uczniowie wspierają innych w działaniach i projektach	Wzajemne uczenie się, wspólnota, relacje horyzontalne	Rozwój przywództwa, odpowiedzialności, budowania sieci wsparcia
Cyfrowe narzędzia projektowe	Wykorzystanie aplikacji (np. Teams, Canva) do planowania, organizacji i komunikacji	Elastyczne formy pracy, inkluzywność cyfrowa, różne formy ekspresji	Organizacja pracy, komunikacja online, cyfrowa przedsiębiorczość
Minifestiwale kompetencji	Dzień prezentacji uczniowskich pasji, umiejętności i inicjatyw	Równość szans na wystąpienie, uznanie różnorodności kompetencji	Autoprezentacja, rozwój marki osobistej, współpraca między uczniami, umocnienie pozycji w grupie rówieśniczej

Źródło: opracowanie własne.

Wdrażanie edukacji w zakresie przedsiębiorczości w sposób inkluzywny wymaga świadomego projektowania działań, które będą dostępne i angażujące dla wszystkich uczniów, niezależnie od ich zasobów, doświadczeń czy stylów uczenia się. Kluczowym kryterium powinna być **dostępność** – proponowane działania powinny dawać każdemu dziecku możliwość zaangażowania się w rolę adekwatną do jego możliwości i zainteresowań. Zamiast tworzyć przestrzeń rywalizacji o uwagę i sukces, warto myśleć o strukturach otwartych, różnorodnych i elastycznych.

Równie istotna jest **różnorodność kompetencyjna**. W dobrze zaprojektowanym przedsięwzięciu znajdzie się miejsce zarówno dla uczniów uzdolnionych technicznie (np. projektowanie, konstruowanie), jak i tych, którzy lepiej czują się w działaniach społecznych (np. kontakt z innymi, praca zespołowa), twórczych (np. grafika, pisanie), czy cyfrowych (np. tworzenie treści online, obróbka audio-wideo). Dzięki temu możliwe jest budowanie środowisk, które zamiast standaryzować działania, eksponują różnorodność schematów myślenia, stylów uczenia się i talentów (Biesta, 2010; Booth & Ainscow, 2011).

Nie do przecenienia jest także **zakorzenienie projektów w lokalnym kontekście społecznym**. Włączenie uczniów w życie społeczności – poprzez działania na rzecz innych, współpracę z lokalnymi organizacjami czy reagowanie na konkretne potrzeby otoczenia – wzmacnia poczucie wpływu i sprawczości. Szkoła staje się wówczas nie tylko miejscem nauki, ale również realnym aktorem lokalnej zmiany (Leadbeater, 2008; Yunus, 2010).

Ostatecznie, **sensowność i użyteczność działań** – to, czy uczniowie widzą w nich realną wartość – stanowi fundament trwałego zaangażowania. Przedsiębiorczość nie może być sprowadzona do sztucznych ćwiczeń, ale powinna odpowiadać na prawdziwe potrzeby i prowadzić do rezultatów, które uczniowie mogą dostrzec, opisać i zrozumieć. Tylko wówczas możliwe jest budowanie doświadczenia uczenia się, które jest zarówno partycypacyjne, jak i motywujące (UNESCO, 2021; OECD, 2018).

Podsumowując, edukacyjne środowiska wspierające inkluzywną przedsiębiorczość to takie, które nie tylko przekazują wiedzę, ale przede wszystkim tworzą **kulturę otwartości, szacunku i współdziałania**. W nich przedsiębiorczość staje się narzędziem nie tylko indywidualnego sukcesu ucznia, ale również budowania więzi społecznych i rozwiązywania problemów wspólnoty, co jest istotą społeczeństwa inkluzywnego (Yunus, 2010).

Na co warto zwrócić uwagę przy projektowaniu działań mających na celu kształtowanie postaw przedsiębiorczych w przestrzeni edukacyjnej?

(w perspektywie inkluzywności i różnorodności)

◇ Dostępność

Czy każde dziecko – niezależnie od zdolności, języka, pochodzenia czy stylu uczenia się – może aktywnie włączyć się w aktywność? Warto dbać o różne ścieżki zaangażowania i unikać jednowymiarowego modelu sukcesu.

◇ Zróżnicowane kompetencje

Czy projekt umożliwi wykorzystanie różnych talentów i umiejętności? Dobrze zaprojektowane działania obejmują role dla osób technicznych, artystycznych, komunikacyjnych i organizacyjnych – dzięki temu każdy uczestnik ma szansę wnieść wartość.

◇ Związek z lokalną społecznością

Czy projekt nawiązuje do realnych potrzeb i zasobów otoczenia? Działania zakorzenione w lokalnym kontekście sprzyjają poczuciu sprawstwa i odpowiedzialności za wspólnotę.

◇ Realna wartość i użyteczność

Czy uczniowie rozumieją, po co realizują dany projekt i czy dostrzegają jego konkretne efekty? Widoczność rezultatów podnosi motywację, buduje poczucie sensu i wzmacnia edukacyjne zaangażowanie.

3.2. Przedsiębiorczość inkluzywna – perspektywa społeczna

Postawa przedsiębiorcza (podobnie jak inne postawy) kształtuje się przede wszystkim na gruncie doświadczenia społecznego, tradycji kulturowej, którą jednostka przejmuje od innych osób, a także na skutek jej własnych działań i doświadczeń. Istotne znaczenie w formowaniu postaw przedsiębiorczych ma zatem szeroko pojęte otoczenie jednostki, a także kapitały społeczny i ludzki (Mularska-Kucharek, 2016).

Przedsiębiorczość od dawna uznawana jest za istotny czynnik rozwoju gospodarczego i społecznego, jednak jej znaczenie wykracza dziś poza tradycyjne ramy ekonomiczne. Współczesne społeczeństwa, szczególnie te o charakterze demokratycznym i otwartym, oczekują od przedsiębiorczości nie tylko tworzenia wartości materialnej, lecz także budowania więzi społecznych, wzmacniania kapitału społecznego i promowania równości (Calás, Smircich, & Bourne, 2009).

Inkluzywność w tym kontekście odnosi się do zapewnienia wszystkim grupom społecznym równych możliwości udziału w życiu gospodarczym, kulturalnym i obywatelskim. Przedsiębiorczość inkluzywna to proces, który nie tylko stwarza przestrzeń dla różnorodności, ale także aktywnie ją promuje, dążąc do redukcji barier ekonomicznych, społecznych, a także kulturowych (Yunus, 2010). To podejście podkreśla, że efektywność gospodarcza i sprawiedliwość społeczna mogą i powinny iść w parze.

Społeczne uwarunkowania przedsiębiorczości są ściśle powiązane z kapitałem społecznym, definiowanym przez Bourdieu (1986) jako zasób oparty na relacjach, sieciach i wzajemnym zaufaniu. Społeczności o wysokim poziomie kapitału społecznego charakteryzują się większą zdolnością do wspólnego rozwiązywania problemów i podejmowania inicjatyw, co sprzyja rozwojowi przedsiębiorczości inkluzywnej. W praktyce oznacza to, że wsparcie i integracja różnych grup, w tym osób marginalizowanych, mogą przynieść korzyści całemu społeczeństwu (Mularska-Kucharek, 2016).

Cechy społeczności o wysokim poziomie kapitału społecznego (Bourdieu, 1986):

- **Wysoki poziom zaufania** – ludzie ufają sobie nawzajem i instytucjom.
- **Wspólne normy i wartości** – istnieje konsensus co do podstawowych zasad życia społecznego.
- **Silna sieć powiązań społecznych** – formalnych (np. stowarzyszenia, szkoły) i nieformalnych (sąsiedzkie relacje).
- **Zaangażowanie obywatelskie** – mieszkańcy chętnie uczestniczą w działaniach lokalnych, wyborach, konsultacjach społecznych.
- **Wzajemna pomoc i solidarność** – społeczność wspiera swoich członków w trudnych sytuacjach.

Przedsiębiorczość inkluzywna pełni także funkcję społeczną poprzez angażowanie jednostek i grup w działania na rzecz poprawy jakości życia i rozwiązywania lokalnych problemów. Inicjatywy takie, określane często jako przedsiębiorczość społeczna, łączą cele ekonomiczne z misją społeczną, co jest szczególnie ważne w kontekście przeciwdziałania wykluczeniu i nierównościom (Yunus, 2010). Tym samym przedsiębiorczość staje się narzędziem wzmacniania solidarności społecznej i budowy kapitału społecznego.

Ważnym wyzwaniem jest jednak zrozumienie i przełamanie mechanizmów wykluczenia, które mogą działać na różnych poziomach – od indywidualnego, przez instytucjonalny, po systemowy (Slee, 2011). W praktyce oznacza to

konieczność tworzenia polityk i programów wspierających przedsiębiorczość osób z grup defaworyzowanych, takich jak między innymi osoby z niepełnościami, mniejszości etniczne, czy młodzież z obszarów wiejskich.

Współczesne podejścia społeczne do przedsiębiorczości kładą również nacisk na rozwój kompetencji społecznych i obywatelskich (umiejętność współpracy, komunikacji oraz podejmowania odpowiedzialnych decyzji). Kompetencje te są fundamentem aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym i gospodarczym oraz kluczowe dla budowania inkluzywnych społeczeństw (European Commission, 2018).

Przedsiębiorczość inkluzywna w perspektywie społecznej wymaga więc systemowego podejścia – integrującego edukację, politykę społeczną oraz wsparcie lokalnych społeczności. Tylko dzięki współdziałaniu różnych podmiotów możliwe jest stworzenie środowiska, w którym różnorodność jest traktowana jako wartość, a każdy ma szansę na realizację własnego potencjału (UNESCO, 2021).

Podsumowując, perspektywa społeczna przedsiębiorczości i inkluzywności podkreśla konieczność równoważenia celów ekonomicznych z wartościami społecznymi. Taki model przedsiębiorczości jest fundamentem zrównoważonego rozwoju i budowy społeczeństw otwartych, sprawiedliwych i odpornych na wykluczenia (Sachs, 2015).

3.2.1. Bariery systemowe i instytucjonalne utrudniające przedsiębiorczość inkluzywną

Pomimo rosnącego uznania dla potrzeby inkluzywności w edukacji i przedsiębiorczości, wiele rozwiązań systemowych nadal odzwierciedla podejścia wykluczające, elitarne lub zorientowane jedynie na jednostkowy sukces ekonomiczny. System edukacyjny w wielu krajach, w tym w Polsce, funkcjonuje w ramach silnie znormalizowanego modelu, który premiuje konformizm, reprodukcję wiedzy i osiągnięcia mierzone testami, a nie kreatywność, współpracę czy działania na rzecz wspólnego dobra (Biesta, 2010; Slee, 2011). W takim środowisku inkluzywna przedsiębiorczość – zakładająca różnorodność perspektyw, współodpowiedzialność i dostępność – ma ograniczone możliwości rozwoju.

Kolejną barierą są instytucjonalne schematy wspierania przedsiębiorczości, które często wykluczają osoby i grupy nieposiadające kapitału kulturowego, ekonomicznego lub symbolicznego (Bourdieu, 1986). Na przykład wiele projektów rozwijania przedsiębiorczości w szkołach skupia się na „najbardziej aktywnych”,

„wzorowych” uczniach, pozostawiając na marginesie tych z trudnościami językowymi, społecznymi czy poznawczymi.

Zinstytucjonalizowane nierówności – takie jak selektywność edukacyjna, brak elastycznych form nauczania, ograniczony dostęp do wsparcia psychologicznego i dydaktycznego – dodatkowo utrudniają włączanie uczniów w działania wymagające inicjatywy i sprawstwa (Booth, Ainscow, 2011; UNESCO, 2021). Uczniowie wykluczeni z pełnego uczestnictwa często nie postrzegają siebie jako zdolnych do działania, co prowadzi do samowykluczenia i ogranicza rozwój kompetencji przedsiębiorczych (Mularska-Kucharek, 2016).

Nie bez znaczenia pozostaje również dominacja myślenia o przedsiębiorczości – utożsamiającej ją z konkurencją, indywidualnym sukcesem i efektywnością, które mogą stać w sprzeczności z wartościami inkluzywności, równości i solidarności (Calás, Smircich & Bourne, 2009; Sachs, 2015). Taka perspektywa może prowadzić do utrwalania nierówności, jeśli nie zostanie uzupełniona o społeczne, kulturowe i etyczne komponenty (Mularska-Kucharek, 2016).

Ponadto brak systemowego wsparcia dla nauczycieli w zakresie edukacji przedsiębiorczej i inkluzywnej stanowi poważne ograniczenie. W wielu krajach programy kształcenia nauczycieli wciąż marginalizują zagadnienia związane z kompetencjami społecznymi, edukacją obywatelską, działaniami wspólnotowymi czy różnorodnością kulturową (OECD, 2018; UNESCO, 2021). Brakuje także odpowiednich narzędzi dydaktycznych, materiałów i przestrzeni organizacyjnych, które pozwalałyby nauczycielom elastycznie reagować na potrzeby zróżnicowanych grup uczniów.

Krytycznym problemem jest również niedostatek polityk edukacyjnych integrujących cel przedsiębiorczości z wartościami społecznymi. Przykładowo, w krajach, gdzie nacisk kładzie się na konkurencję szkół, rankingowanie i wydajność, mniej przestrzeni pozostaje na działania wspierające współpracę, empatię czy odpowiedzialność społeczną (Biesta, 2010; Zembylas, 2013). To napięcie między logiką rynku a etosem edukacyjnym może prowadzić do sytuacji, w której przedsiębiorczość traktowana jest wąsko – jako zestaw narzędzi ekonomicznych, a nie jako sposób budowania wspólnego dobra.

Wreszcie, należy wspomnieć o niewystarczającej partycypacji społeczności lokalnych w projektowaniu i realizacji edukacji przedsiębiorczej. Inkluzywna przedsiębiorczość wymaga ścisłej współpracy szkoły z otoczeniem – samorządami, organizacjami pozarządowymi, instytucjami kultury i biznesu lokalnego – jednak tego rodzaju partnerstwa często są przypadkowe, zależne od indywidualnego zaangażowania nauczycieli i pozbawione stabilnego wsparcia instytucjonalnego (Leadbeater, 2008).

Dlatego kluczowym wyzwaniem pozostaje transformacja warunków strukturalnych edukacji, by stworzyć ramy, które umożliwiają rozwój przedsiębiorczości dostępnej, różnorodnej i zakorzenionej we wspólnocie. Bez tej zmiany nawet najlepsze inicjatywy oddolne pozostaną wyspami dobrej praktyki, bez realnego wpływu systemowego.

Główne bariery inkluzywnej przedsiębiorczości w edukacji

1. Wąska definicja przedsiębiorczości

Skupienie na zysku, rywalizacji i indywidualnym sukcesie ogranicza przestrzeń dla działań opartych na współpracy, empatii i solidarności.

2. Brak systemowego wsparcia dla nauczycieli

Niedostateczne przygotowanie nauczycieli w zakresie pracy z różnorodnymi grupami oraz rozwijania kompetencji przedsiębiorczych włączających społecznie.

3. Szkolna kultura selekcji i standaryzacji

Szytywne programy, oceny rankingowe i presja na wyniki ograniczają miejsce na eksperymenty, działania grupowe i indywidualne podejścia.

4. Fragmentaryczność polityk edukacyjnych

Brak spójnych strategii łączących edukację przedsiębiorczą z inkluzywnością i edukacją obywatelską.

5. Niewystarczająca współpraca z otoczeniem społecznym

Słabe powiązania między szkołą a społecznością lokalną, brak stałych partnerstw i realnego zakorzenienia projektów w lokalnym kontekście.

6. Bariery strukturalne i finansowe

Nierówny dostęp do zasobów, infrastruktury i wsparcia instytucjonalnego pogłębia istniejące nierówności edukacyjne.

3.2.2. Znaczenie integracji polityk społecznych i edukacyjnych

Efektywna realizacja inkluzywnej edukacji przedsiębiorczej wymaga spójnego współdziałania polityki edukacyjnej i społecznej. Projektowanie działań edukacyjnych bez uwzględnienia celów polityki społecznej – takich jak przeciwdziałanie wykluczeniu, wsparcie społeczności lokalnych czy budowanie równości szans – prowadzi do fragmentaryzacji oraz niedostatecznej skuteczności podejmowanych inicjatyw (OECD, 2023). Oznacza to, że działania edukacyjne

podejmowane bez koordynacji z polityką społeczną często funkcjonują jako incydentalne, punktowe inicjatywy, zależne od chwilowych funduszy, osobistego zaangażowania nauczycieli lub lokalnych liderów. Brakuje im strukturalnego wsparcia, ram instytucjonalnych oraz długofalowego zakorzenienia w systemie edukacji i polityce lokalnej. W efekcie, nawet jeśli przynoszą pozytywne rezultaty w krótkim okresie, nie prowadzą do systemowych zmian ani trwałego zwiększenia dostępności edukacji przedsiębiorczej dla wszystkich grup uczniów, zwłaszcza tych znajdujących się w trudniejszej sytuacji społeczno-ekonomicznej (OECD, 2023; UNESCO, 2021). Działania te stają się „wyspami innowacji”, które nie mają szans na skalowanie i włączenie w główny nurt edukacyjny, co sprzyja dalszemu reprodukowaniu nierówności edukacyjnych.

Integracja polityk wymaga tworzenia spójnych ram: wspólnych programów grantowych dla edukacji i działań społecznych, międzysektorowych zespołów ds. inkluzji i przedsiębiorczości, a także instytucjonalizacji partnerstw między szkołami, samorządami i organizacjami pozarządowymi (OECD, 2023).

Brak integracji skutkuje tym, że szkoły często podejmują **inicjatywy w izolacji**, bez stabilnego wsparcia w zakresie finansów, mentoringu lub możliwości współpracy z lokalnymi partnerami społecznymi. W efekcie, nawet najlepiej zaplanowane działania oddolne pozostają bez wpływu na system edukacyjny jako całość (Leadbeater, 2008).

Koordynacja polityk społecznych i edukacyjnych powinna opierać się na zasadzie *policy coherence*, czyli spójności, zalecanej zarówno w kontekście zrównoważonego rozwoju, jak i sprawiedliwości społecznej (OECD, 2023). Poprzez tworzenie harmonijnych ram działań można lepiej docierać do wszystkich grup społecznych, uwzględniając ich różne potrzeby i zasoby, co jest kluczowe dla inkluzywnego rozwoju edukacji w zakresie przedsiębiorczości.

Brak integracji polityk społecznych i edukacyjnych = słaby wpływ na uczniów

Gdy działania edukacyjne nie są powiązane z polityką społeczną, pozostają lokalne, niestabilne i nietrwałe. Szkoły działają w izolacji, a dobre praktyki nie mają szans na systemowe wdrożenie. W efekcie uczniowie z mniejszymi zasobami pozostają poza zasięgiem innowacji, a nierówności się pogłębiają. Tylko spójna współpraca instytucji może przynieść trwałą zmianę.

Współczesna przedsiębiorczość – szczególnie w edukacji – wymaga redefinicji. Nie może być już postrzegana wyłącznie jako zestaw kompetencji

indywidualnych służących osiągnięciu sukcesu ekonomicznego. Coraz wyraźniej dostrzega się, że jej przyszłość zależy od zdolności do budowania wspólnoty, odpowiedzialności społecznej oraz troski o równość szans i dostęp.

Inkluzywna przedsiębiorczość to taka, która nie wyklucza, lecz zaprasza – do działania, współtworzenia i uczenia się w sposób dostosowany do możliwości i potrzeb różnych uczniów. To podejście nie tyle równoważy napięcia między rynkiem a solidarnością społeczną, ile proponuje ich nowe ujęcie: jako wzajemnie wspierających się wymiarów. Edukacja, która łączy rozwój inicjatywy z wartością wspólnoty, staje się przestrzenią zmiany społecznej – trwałej, sprawiedliwej i rzeczywiście dostępnej.

Współpraca jako wartość inkluzywna

- *Oparta na idei, że **każdy może wnieść coś wartościowego** do wspólnego działania, niezależnie od umiejętności, pochodzenia, poziomu wiedzy czy sprawności.*
- *Promuje **włączenie wszystkich uczestników** w działania zespołowe, wspólne rozwiązywanie problemów, dzielenie się sukcesem.*
- *Uczy **empatii, komunikacji, solidarności** – kluczowych cech dla rozwoju społeczeństwa inkluzywnego.*
- *Umożliwia dzieciom uczenie się od siebie nawzajem, wzmacniając relacje i poczucie wspólnoty.*

Zintegrowane działania nauczycieli, instytucji, decydentów i środowisk lokalnych mogą stworzyć warunki do tego, by edukacja przedsiębiorcza była nie tylko skuteczna, ale też **etyczna, włączająca i społecznie zrównoważona**. Taka przedsiębiorczość – zakorzeniona w relacjach, otwarta na różnorodność i osadzona w realnych potrzebach – staje się fundamentem inkluzywnego społeczeństwa przyszłości.

Co dalej?

Wszelkie działania powinny iść w kierunku dalszego **łączenia pedagogiki włączającej z edukacją obywatelską i społeczną przedsiębiorczością**. Wymaga to zarówno zmiany paradygmatu edukacyjnego, jak i praktycznego wsparcia szkół: odpowiednich programów, szkoleń, kształtowania zasobów.

Tylko wówczas przedsiębiorczość stanie się **narzędziem zmiany społecznej**, a nie reprodukcji nierówności.

Edukacja w zakresie przedsiębiorczości w inkluzywnym społeczeństwie nie może ograniczać się do nauczania umiejętności rynkowych ani do indywidualistycznego modelu sukcesu. Przyszłość edukacji – i szerzej: wspólnoty społecznej – zależy od tego, czy uda się stworzyć przestrzenie, które łączą inicjatywę z równością, działanie z uczestnictwem, a kompetencje z wrażliwością społeczną.

Kluczowe refleksje w tym obszarze obejmują zatem następujące zagadnienia:

- 1) **Konieczność redefinicji przedsiębiorczości** – jako postawy obejmującej również odpowiedzialność społeczną, empatię, współpracę i gotowość do działania na rzecz dobra wspólnego (Calás, Smircich & Bourne, 2009; Yunus, 2010).
- 2) **Znaczenie środowiska edukacyjnego** – nauczyciele, kultura szkoły i struktury instytucjonalne mają decydujący wpływ na to, czy uczniowie z różnorodnym potencjałem i zapleczem społecznym mogą uczestniczyć w działaniach przedsiębiorczych na równych prawach (Booth & Ainscow, 2011; Biesta, 2010).
- 3) **Potrzeba integracji polityk** – trwałe zmiany są możliwe tylko wtedy, gdy działania edukacyjne są osadzone w szerszych ramach społecznych i gospodarczych, a szkoła staje się aktywnym uczestnikiem życia lokalnego i partnerem w rozwoju społeczności (UNESCO, 2021; OECD, 2023).
- 4) **Potencjał lokalnych działań** – praktyki szkolne, takie jak uczniowskie inicjatywy społeczne, miniprzedsiębiorstwa, działania na rzecz wspólnoty czy współpraca z organizacjami lokalnymi, pokazują, że przedsiębiorczość może być inkluzywna i transformacyjna zarazem.

3.3. Przedsiębiorczość jako narzędzie włączenia społecznego

Przedsiębiorczość i aktywizacja zawodowa postrzegana jest współcześnie jako narzędzie dobrobytu społecznego, ale także narzędzie zapobiegające wykluczeniu, włączeniu oraz reintegracji. Reintegracja – to nowe pojęcie względem już omawianych, które pojawia się w polityce społecznej adresowanej do osób i grup zagrożonych marginalizacją. Jeśli i włączenie (inkluzja), i reintegracja są odpowiedzią na siły wykluczania, można się zastanawiać, jaka jest różnica pomiędzy tymi pojęciami. Z pozoru niewielka – oba działania mają na względzie ten podobny efekt końcowy: społeczeństwa równych szans. Jednak to ta niewielka

różnica będzie ona wyznaczała sposób myślenia o odbiorcach działań i treściach edukacyjnych kształtujących postawy inkluzywne i przedsiębiorcze.

Różnica pomiędzy inkluzją a reintegracją

Inkluzja to włączanie wszystkich osób, z całą ich różnorodnością i zróżnicowanymi potrzebami (edukacyjnymi, zawodowymi i innymi) **do wspólnego, akceptującego, inkluzywnego systemu**, koncentrując się na mocnych stronach i potrzebach każdego. To cechy systemu/ społeczeństwa inkluzywnego przeciwstawiają się siłom wykluczenia na różnych etapach marginalizacji i wykluczenia. Na przykład edukacja włączająca ogranicza długotrwałe funkcjonowanie poza głównym nurtem kształcenia, by zapewnić jak najsilniejszą więź ze społeczeństwem. A jeśli dla danego ucznia korzystniejsza będzie edukacja specjalna, to obecny system edukacji w Polsce zakłada także podejmowanie wiele działań zapewniających w sposób kompensacyjny łączność środowiska szkoły specjalnej ze społeczeństwem (współpraca ze szkołami ogólnodostępnymi, udział w działaniach integracyjnych, dostarczanie doświadczeń przełamujących izolację szkół specjalnych).

Największym problemem jest długotrwałe pozostawanie poza głównym nurtem życia danej społeczności, czyli izolacja i długotrwałe wykluczenie. Ludzie długotrwałe wykluczeni nabierają bowiem pewnych cech, które utrudniają im powrót do społeczeństwa (Szarfenberg, 2006, 2009; Podgórska-Jachnik, 2014). Może to się wyrażać np. utratą kompetencji, brakiem wspólnych doświadczeń, brakiem zrozumienia norm społecznych i tego, jak w praktyce funkcjonuje dana społeczność, wyuczoną bezradnością, uwewnętrznionym poczuciem wyobcowania). Osoba traci także zasoby, ułatwiające proces powrotu (brak dostępu do informacji o możliwości pomocy, utrata kontaktów, brak środków na „inwestycję wejścia” – w skrajnych przypadkach: pieniędzy na dojazd do instytucji, która może pomóc, ubrania na rozmowę kwalifikacyjną, dokumentów pozwalających na wejście do projektu, adresu zameldowania, by zarejestrować działalność gospodarczą).

Reintegracja to proces odzyskiwania zdolności uczestnictwa i ponownego przyłączenia kogoś, kto wcześniej był odłączony od danego środowiska (np. od rynku pracy, edukacji czy społeczeństwa). Inkluzja skupia się na tworzeniu systemu dla wszystkich, a reintegracja na „naprawianiu” sytuacji pojedynczych, wykluczonych osób lub grup: wypracowaniu zmiany postaw, wyrównaniu brakujących kwalifikacji, zdobyciu brakujących środków inwestycyjnych czy wymaganego przez potencjalnych pracodawców).

Jak widać z przedstawionego opisu, włączanie i reintegracja to dwa uzupełniające się ogniwa w tworzeniu inkluzywnych społeczeństw. Nie będą one skuteczne bez powszechnej edukacji o negatywnych skutkach społecznych wykluczenia oraz kształtowania postaw troski, empatii i solidarności. To ważne, by edukacja w zakresie przedsiębiorczości nie uruchamiała mechanizmu „wyciągu szczurów”, tylko pokazywała ten proces w kategoriach wspólnych dóbr

i możliwości wsparcia najsłabszych członków społeczeństwa. W edukacji szkolnej jest niewiele miejsca na rozmowy o biedzie, ubóstwie, określanych obecnie z polityczną poprawnością jako niski status ekonomiczny. Tymczasem rozmowy o przedsiębiorczości, a więc i o pieniądzach, zasobności, nawet bogactwie warto zaczynać od rozmów o biedzie, choćby po to, by pokazać ogromne różnice w dochodach osobistych ludzi w różnych społeczeństwach (Polska należy do krajów o ogromnym zróżnicowaniu tych dochodów – por. Gill-Piątek, Krzywonos, brw.). Jedną z nielicznych publikacji na ten temat jest książka *Bieda. Przewodnik dla dzieci* (zrzut ekranowy 1). Wśród opinii czytelników w Internecie znalazła się taka: „Zamieniłabym jedynie tytuł na *Bieda. przewodnik nie tylko dla dzieci. Bardzo ważna, bardzo dobra książka*” (anula, 2.04.2021; zob. Audioteka, <https://h7.cl/1i82r>). Jako autorki poświadczamy, że pracujemy na tej książce ze studentami pedagogiki Uniwersytetu Łódzkiego, podpisujemy się pod opinią internautki i polecamy książkę wszystkim nauczycielom i doradcom zawodowym do pracy w każdej grupie wiekowej.



The screenshot shows a web browser window with the URL calopolskaczyczytdzieciom.pl/ksiazka/bieda-przewodnik-dla-dzieci/. The page features a navigation menu on the left with sections like 'Co czytać' and 'Polecamy'. The main content area displays the book 'Bieda. Przewodnik dla dzieci' by Hanna Gill-Piątek and Henryka Krzywonos, illustrated by Anna Pluta. A quote from a reader is visible: 'Mogę mieć wszystko, czego chcę'. Below the quote, there is a short synopsis of the book. The book cover image shows a girl with a magnifying glass looking at a small figure in a red dress.

Zrzut ekranowy 1. Strona internetowa projektu *Cała Polska czyta dzieciom* z informacją i bezpłatnym dostępem³ do książki H. Gill-Piątek i H. Krzywonos *Bieda. Przewodnik dla dzieci*

Źródło: Fundacja ABCXXI, <https://h7.cl/1dnyH> (dostęp: 19.10.2025), na prawach cytatu – strona bez modyfikacji graficznych.

³ Niestety, w chwili publikacji link do książki jest czasowo niedostępny. Można posłuchać fragmentu audiobooka na stronie: <https://audioteka.com/pl/audiobook/bieda-przewodnik-dla-dzieci>.

Reintegracja dotyczy osób z najtrudniejszej sytuacji życiowej, także doświadczających biedy i wykluczenia z różnych powodów: niepełnosprawności, długotrwałego bezrobocia, niekorzystnych czynników środowiskowych, również nakładanie się tych czynników. Dotyczy byłych więźniów, osób w kryzysie bezdomności, osób uzależnionych, osób z problemami zdrowotnymi, także z powodów zaburzeń i chorób psychicznych; osób, które mierzą się także innymi trudnościami życiowymi lub utraciły zdolność do funkcjonowania w społeczeństwie i na rynku pracy. Jak wynika z badań w województwie łódzkim:

„grupą najczęściej obejmowaną wsparciem instytucji świadczących usługi na rzecz rehabilitacji i reintegracji społecznej i zawodowej są osoby z zaburzeniami psychicznymi, następnie osoby posiadające choroby neurologiczne, w tym epilepsję, a także upośledzenia narządów ruchu. Najczęstszym kryterium rekrutacji uczestników zajęć (...) jest stopień niepełnosprawności” (Podgórska-Jachnik i Żmurkow, 2022, s. 5).

Pojęcie „reintegracja” i opis instytucji powołanych do działań reintegracyjnych, opisuje *Ustawa z dnia 13 czerwca 2003 roku o zatrudnieniu socjalnym* (Dz.U. 2003 nr 122 poz. 1143 z późn. zm.). **Reintegracja i związane z nią działania reintegracyjne** stanowią szeroko pojęte włączanie społeczne. Jest to proces, który pozwala osobom z niskim statusem socjoekonomicznym i zagrożonym wykluczeniem (ekskluzją) na pozyskanie zasobów zapewniających dostęp do rynku pracy, kultury, edukacji, ochrony zdrowia itp. oraz możliwie pełne w nich uczestnictwo w życiu społeczno-ekonomicznym. To dla nich szansa na podniesienie jakości życia, ale także odzyskanie dostępu do podstawowych praw obywatelskich i na upodmiotowienie, czyli możliwość bycia autorem tego własnego życia, nawet w sytuacji, gdy zostali dotknięci wykluczeniem (Szatur-Jaworska, 2005).

Ustawa o zatrudnieniu socjalnym (2003) określa również, co to jest zatrudnienie wspierane, jak ważny mechanizm reintegracji. **Zatrudnienie wspierane** to udzielanie wsparcia o charakterze doradczym i finansowym w utrzymaniu aktywności zawodowej oraz umożliwienie podjęcia zatrudnienia, udziału w pracach społecznie użytecznych, założenie lub przystąpienie do spółdzielni socjalnej lub założenie działalności gospodarczej. Pomocne w tym zakresie jest skierowanie osoby wspieranej do KIS lub CIS, tj. Klubów Integracji Społecznej lub Centrów Integracji Społecznej (Dz.U. 2003 nr 122 poz. 1143 z późn. zm.).

Z kolei **praca chroniona (zatrudnienie na chronionym rynku pracy)** to pojęcia dotyczące osób z niepełnosprawnościami, które nie mają możliwości zatrudnienia na otwartym rynku pracy. Mogą podjąć pracę w dostosowanych do ich

potrzeb warunkach w firmach, które uzyskują status Zakładu Pracy Chronionej (ZPCh). Firmy te otrzymują wsparcie od państwa, a pracodawca ma obowiązek stworzyć odpowiednie warunki pracy oraz zapewnić dostęp do opieki medycznej i rehabilitacji, także zapewnić skorzystanie ze skróconego czasu pracy, dodatkowych dni urlopu czy dodatkowych dni wolnych na rehabilitację. ZPCh tworzone są w oparciu o *Ustawę o rehabilitacji*. A przewiduje ona także możliwość aktywizacji zawodowej w Warsztatach Terapii Zajęciowej lub zatrudnienie w Zakładach Aktywizacji Zawodowej (wyjaśnienie w ramce z *Podręcznym słownikiem przedsiębiorczości inkluzywnej* na dalszych stronach).

Obecnie coraz częściej trzecim rozwiązaniem między otwartym rynkiem pracy a pracą w warunkach chronionych jest **zatrudnienie wspomagane**. To metoda aktywizacji zawodowej, która pomaga osobom z niepełnosprawnościami (ale także innym grupom zagrożonym wykluczeniem społecznym) znaleźć i utrzymać pracę na otwartym rynku. Kluczową rolę odgrywa w tym podejściu trener pracy oraz nauka konkretnych czynności zawodowych w miejscu pracy. Zapewnione jest indywidualne wsparcie na etapie poszukiwania pracy, w czasie szkolenia w miejscu pracy oraz wsparcie po rozpoczęciu pracy, w czasie koniecznym do adaptacji i utrzymania zatrudnienia (Cytowska i Wołowicz-Pruszkowska, 2013).

Dla przedsiębiorczych, ale także społecznie zorientowanych młodych ludzi, źródłem inspiracji może stać się także *Ustawa z dnia 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy* (Dz.U. 2004 nr 99 poz. 1001). **Ustawa ta oprócz tytułowej promocji zatrudnienia, tworzy przestrzeń do łagodzenia skutków bezrobocia oraz aktywizacji zawodowej**, a więc ma pomagać tym, którym z różnych powodów trudniej się odnaleźć na rynku pracy. To zatem także odzwierciedla myślenie inkluzywne.

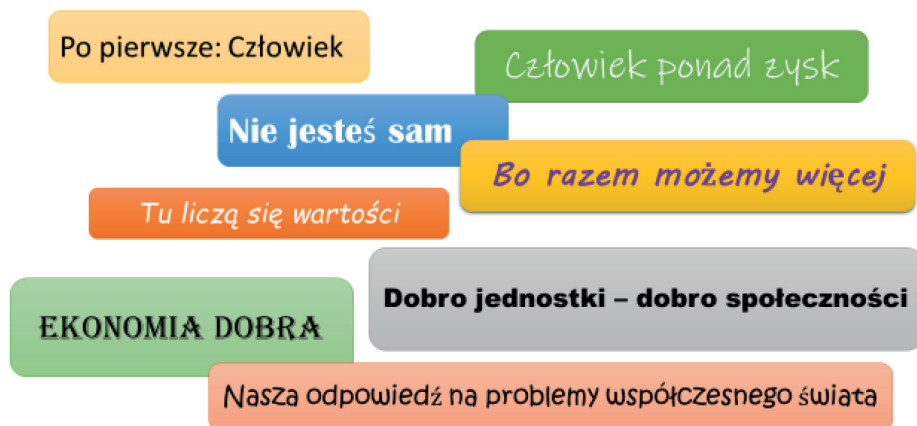
Ważna jest powszechna świadomość istnienia różnych form wspierania zatrudnienia osób wykluczonych, gdyż wymaga to także wyjścia naprzeciw działaniom reintegracyjnym całej społeczności, bo to z nią ponownie chcą się reintegrować te osoby. Integracja ani reintegracja nie mogą się odbywać w pustce społecznej. Ważne jest zatem wsparcie rodzin i znajomych, sąsiadów, społecznie odpowiedzialnych przedsiębiorców, zaangażowanych wolontariuszy (o wolontariacie piszemy w dalszej części książki). Świadomość tego pozwala na wspieranie reintegracji nawet przy niewielkim zaangażowaniu osobistym, np. przez świadome korzystanie z usług lokalnych spółdzielni socjalnych czy robienie zakupów w sklepach charytatywnych. Niektóre formy wsparcia dla reintegracji wymagają większego osobistego zaangażowania, co widać np. w decyzjach związanych z zakładaniem spółdzielni socjalnych, które są przykładem samoorganizowania się w ramach tzw. ekonomii społecznej.

Bardzo ważnym segmentem gospodarki oraz znaczącym pracodawcą staje się obecnie rynek przedsiębiorczości związany z tzw. trzecim sektorem (pierwszy sektor to instytucje publiczne, drugi – biznes, trzeci – organizacje pozarządowe, nie nastawione na zysk). Jest to blisko powiązane z rozwojem w naszym kraju ekonomii społecznej (zwanej także gospodarką społeczną). **Ekonomia społeczna** jest działalnością gospodarczą, ale taką, która służy celom społecznym (w tym włączaniu i reintegracji). Jej podmiotami są m.in. spółdzielnie socjalne i przedsiębiorstwa społeczne. Działalność trzeciego sektora pozwala budować więzi społeczne i poczucie bezpieczeństwa socjalnego, co jest podstawą działania ekonomii społecznej.

Założenie spółdzielni socjalnej (bliższy opis w naszym Słowniczku) to wspólna decyzja grupy osób, z których część spełnia kryteria osób uprawnionych do wsparcia reintegracyjnego. Są to np. osoby, które uzyskały wcześniej wsparcie CIS lub KIS i są gotowe – przy wsparciu innych osób – podjąć się wspólnego przedsięwzięcia gospodarczego, dającego im możliwość pracy, uzyskiwania dochodów i korzystania z różnych elementów wsparcia reintegracyjnego (np. doradztwo, szkolenia, pomoc w tworzeniu biznesplanu, środki na wkład finansowy do spółdzielni socjalnej, dofinansowanie kosztów pracy w okresie rozwijania firmy). Spółdzielnie socjalne, jako podmioty realizujące ważną misję wspierania inkluzji, korzystają z pewnych przywilejów podatkowych, mogą uzyskiwać zlecenia w trybie pozaprzetargowym, ale poza tym wsparciem stają się uczestnikami rynku (tj. ponoszą odpowiedzialność, ryzyko swoich decyzji). Wsparcie dla spółdzielni i szerzej rozumianej ekonomii społecznej (także organizacje pozarządowe, kościelne i in.) wynika jednak z wypełnienia ważnej roli wspierania zarówno tych nieco słabszych, jak i tych, którzy solidarnie razem z nimi chcą stworzyć społeczność, która wspólnie działa dla zaspokojenia potrzeb swoich i innych (bardzo często podmioty ekonomii społecznej oferują usługi społeczne, edukacyjne). Wszystko to opiera się na założeniu „Razem możemy więcej”, choć filozofię ekonomii społecznej odzwierciedlają także inne hasła przedstawione na rys. 10.

W kontekście wielu ciekawych rozwiązań problemów swoich i swojej społeczności można i należy przekazać młodym (ale nie tylko młodym) ludziom poznającym tajniki przedsiębiorczości następujące przesłanie „Zawężanie ekonomii społecznej jedynie do obszarów pomocy społecznej, a nawet polityki społecznej jest nieupoważnione (...) i fałszuje rzeczywistość. Ekonomia społeczna może być i jest sposobem odpowiedzi na wiele innych problemów współczesnego świata” (Frączek i Wygnański, 2008, s. 17).

EKONOMIA SPOŁECZNA W HASŁACH



Rysunek 10. Wybrane hasła budujące obraz ekonomii społecznej

Źródło: opracowanie własne na bazie: popularnych sloganów reklamowych i konkursu DES. 23.09.2025.

Założenie spółdzielni socjalnej może być sposobem na zarobkowanie, ale może być też sposobem na życie i budowanie więzi społecznych. Oto kilka przykładów tego, jakie grupy osób zdecydowały się na założenie spółdzielni socjalnych i jaki miały pomysł na swój biznes⁴:

- Grupa absolwentów psychologii, w tym osoby z niepełnosprawnościami, wraz z dwojgiem bardziej doświadczonych psychologów z uprawnieniami psychoterapeutów, zakłada spółdzielnię świadczącą usługi psychologiczne.
- Wielodzietna rodzina z dorosłymi dziećmi oraz rodziną kuzynki matki zakładają wspólnie spółdzielnię szyjącą torby, pokrowce i opakowania tekstylne. W gronie spółdzielców są m.in. osoby z niepełnosprawnością intelektualną, z przewlekłymi chorobami i osoba długotrwale bezrobotna.
- Grupa kilkunastu osób po leczeniu uzależnienia od alkoholu utrzymujących trzeźwość i stanowiących dla siebie grupę wsparcia AA oraz członków ich

⁴ Przykłady są inspirowane rzeczywistymi spółdzelniami socjalnymi, jednak bez nazw i po pewnym retuszu utrudniającym identyfikację spółdzielni oraz osób. Podajemy tu nieco zmieniony obraz działania oraz tylko częściowo prawdziwe przyczyny wykluczenia. Ostateczne podobieństwo do określonych spółdzelnii prosimy uznać za przypadkowe, choć podkreślamy, że zamieszczamy opisy przede wszystkim z powodu uznania dla przedsiębiorczości i pomysłowości spółdzelników.

rodzin zakłada spółdzielnię socjalną świadcząca usługi porządkowe, prace ziemne i ogrodnicze.

- Kilkoro młodych ludzi od dłuższego czasu pozostających bez pracy (po ukończeniu szkół i studiów część z nich podróżowała po świecie, żyjąc z prac dorywczych; później miała status osoby bezrobotnej), ktoś w grupie z orzeczeniem o niepełnosprawności, ktoś po wyjściu z uzależnienia – wraz z grupą przyjaciół zakładają hostel młodzieżowy. Oprawdają gości po okolicy, wypożyczają rowery. Prowadzą catering wegański. Część zysków spółdzielni przeznaczają na zajęcia gotowania i innych umiejętności dla młodych kobiet.
- Kilka kobiet z rodzin dotkniętych problemem alkoholowym swoich mężów, wraz ze swoimi znajomymi zakłada spółdzielnię prowadząca sklepik w klubie sportowym oraz usługi opieki nad dziećmi i sprzątaniami. W grupie spółdzielczyń są osoby z orzeczonym stopniem niepełnosprawności, jedna osoba długotrwale bezrobotna.
- Bezrobotni absolwenci i absolwentki unikatowego kierunku studiów i ich partnerzy/partnerki zakładają literackie bistro, promując kulturę i dorobek literacki wybranych krajów.
- Grupa sąsiedzka, w tym osoby zakwalifikowane do wsparcia reintegracyjnego z różnych powodów, zakłada w swoim miasteczku sklepik charytatywny, z odzieżą i przedmiotami pozyskanymi w prowadzonych zbiórkach. Poza sezonem zimowym sprzedaż poszerzona o sprzedaż ofiarowanych spółdzielcom lub wyhodowanych przez nich sadzonek kwiatowych.

Wspaniałą i działającą na wyobraźnię wizytówką ekonomii społecznej i spółdzielczości socjalnej są **wioski tematyczne**, coraz bardziej popularne wśród turystów krajowych i zagranicznych (Kłoczko-Gajewska i Markiewicz, 2018). Ideę można poszerzyć o koncepcje tworzenia miejsc tematycznych (Głuszak, 2012). Stanowią one kompleksowe projekty, które mają na celu zintegrować lokalną społeczność, ożywić gospodarkę wiejską i dać zatrudnienie mieszkańcom wsi. Ich rozwój jest zaplanowany wokół jakiegoś tematu przewodniego: określonego produktu, usługi, jakiegoś elementu historii, tradycji lub kultury danego regionu.

„Rozwijanie wiosek tematycznych (...) służyło sprawdzeniu, możliwości tworzenia na wsi nowych miejsc pracy i źródeł dochodu w sytuacji, gdy wyczerpują się dotychczasowe zasoby i możliwości wsi związane z rolnictwem, co skutkuje utratą miejsc pracy i opuszczaniem wsi przez młodzież. Wieś przestaje być ciekawym miejscem, traci swój charakter, swoją dotychczasową tożsamość. Dotyczy to w głównej mierze

wsi leżących z dala od miast i dobrych dróg, pozbawionych wyraźnych atrakcji turystycznych” (Idziak, br. s. 3).

Ten sam autor w swojej książce pod znamienym tytułem „Wymyślić wieś na nowo” przedstawia tak obraz pierwszej z takich polskich wiosek wymyślonych na nowo:

„Tu jest jak w bajce tylko naprawdę» – powiedziały dzieci odwiedzające Sierakowo Sławieńskie, wieś położoną głęboko w lesie, oddaloną od głównych dróg. Miejsce, o którym się mawia «tutaj wrony zawracają». Dzieci przyjechały do wsi na grę terenową «Tam i z powrotem», w trakcie której wędrując przez las i wieś przeżywają przygody, spotykając hobbitów, trolle, orki, krasnoludy i inne postacie wzięte z prozy J.R.R. Tolkiena autora «Władcy pierścieni». Gra kończy się zabawami i konkursami na głównym placu wioski hobbitów” (Idziak, br. s. 3).

Autor opisuje jeszcze kilka innych wiosek: Iwęcino – Wioskę Końca Świata, Paproty – wieś wplecioną z wierzbowych labiryntów i błędników, Podgórkę – krainę bajek i rowerów, Dąbrowę – wioskę zdrowego życia. Ale to tylko przykłady. W Polsce powstają wioski kwiatowe, grzybowe, zielarskie, garncarskie, rowerowe, wioski czarownic i Wikingów. Jest Wioska Jajkowa (oczywiście w Jajkowie), Wioska Kaperska w Suchaczku, Wioska Tatarska w Syszynie, Wioska Górnicza w Pile, Wioska Chleba w Rudzie, Wieś Ducha Puszczy w Czarnej Wsi Kościelnej, Wioska Haftu Kocińskiego w Morzeszczynie i wiele, wiele innych (Kłoczko-Gajewska i Markiewicz, 2018). Niektóre wioski obejmują klastry spółdzielni socjalnych lub współpracują ze sobą w formie klastrow.

Jednym z częstych przykładów rozkwitu wiosek w ramach ekonomii społecznej jest wioska Bałtów, gdzie znaleziskiem geologicznym kości dinozaura stało się impulsem do wymyślenia przez organizację pozarządową, Stowarzyszenie Delta, Parku Dinozaurów (ParkJura – obecnie ok. 100 figur naturalnej wielkości), a potem kolejnych atrakcji lokalnych, przyciągających do Bałtowa licznych turystów: Zwierzyniec Bałtowski, Kraina Koni, spływ tratwami, Cinema 5D – Kino Emocji, Adventure Planet – Jurajski świat w Wirtualnej rzeczywistości, Park Rozrywki i inne. Efekt lokalnego ożywienia gospodarczego jest spektakularny. Mieszkańcy wsi i okolic mają zatrudnienie nie tylko w tych obiektach, ale także w lokalnym handlu, gastronomii, transporcie, usługach hotelarskim. Zwiedzanie Bałtowa, Sierakowa Sławieńskiego czy innych wiosek tematycznych to nie tylko ciekawa atrakcja turystyczna, ale także inspirowane spotkanie z przedsiębiorczością, kreatywnością i wizjonerstwem ludzi.

W prowadzonych przez nas zajęciach sami studenci przynosili nam przykłady takich miejsc i przedsięwzięć – działają one na wyobraźnię młodych ludzi i warto wykorzystać to w edukacji przedsiębiorczej.

Sieć spółdzielni socjalnych (ale także sieci innych podmiotów ekonomii społecznej) bardzo się rozwinęła w Polsce przez ostatnie dekady – *Ustawa o spółdzielniach socjalnych* weszła w życie 27 kwietnia 2006 roku (Dz.U. 2006 nr 94 poz. 651). W Internecie można znaleźć mnóstwo opisów działających spółdzielni socjalnych, ich mapy w niektórych województwach. Ogólnopolski katalog spółdzielni pokazuje obecnie w poszczególnych województwach od 38 (woj. opolskie) do 165 (woj. wielkopolskie) spółdzielni socjalnych. W województwie łódzkim są aktywne linki do 85 (CZRSS, br. <https://h7.cl/1i8in>). Zachęcamy Czytelników do lektury historii spółdzielców, którzy zechcieli się podzielić swoimi doświadczeniami: *Spółdzielcze historie #4 PROFES* (CZRSS, 2.10.2025; <https://ozrss.pl>). Jedno warto podkreślić: z punktu widzenia realnych zobowiązań finansowych i realnej gry rynkowej, nie są to „zabawy” w przedsiębiorczość, ale **prawdziwe przedsięwzięcia wymagające od wszystkich spółdzielców odpowiedzialności za siebie i pozostałych członków**. Frączek i Wygnański (2008) podkreślają, że fundamentalne zasady i warunki konieczne dla działania ekonomii społecznej (a więc także spółdzielni socjalnych) to:

- Przedsiębiorczość i zaangażowanie,
- Pomocniczość i solidarność,
- Roztropność i odpowiedzialność,
- Samodzielność i upodmiotowienie.

Warto jednak wziąć pod uwagę i taki wariant własnego rozwoju, gdyż może być to wspaniała i kreatywna przygoda, a dodatkowo wypełniająca małe lub większe misje społeczne.

Zbierając w jednym miejscu i porządkując dotychczasowe i uzupełniające informacje dotyczące tego, co określamy tu jako przedsiębiorczość inkluzywną (pokazaną głównie na przykładzie zatrudnienia wspieranego, wspomaganego oraz w warunkach chronionych, spółdzielczości socjalnej i ekonomii społecznej), przedstawiamy w kolejnej ramce opracowany przez nas podręczny Słowniczek Przedsiębiorczości Inkluzywnej. Wybrane do niego zostały takie pojęcia, które w podstawowym stopniu mapują zagadnienia związane z aktywizacją zawodową i reintegracją, które w naszej ocenie powinni znać wszyscy. Pozwala to lepiej zrozumieć otaczające nas działania reintegracyjne i ich sens – zarówno jednostkowy, indywidualny (dla każdej osoby doświadczającej wsparcia), jak i społeczny.

PODRĘCZNY SŁOWNICZEK PRZEDSIĘBIORCZOŚCI INKLUZYWNEJ, czyli podstawowe pojęcia dotyczące aktywizacji zawodowej i reintegracji osób wykluczonych

Ekonomia społeczna – „to taki rodzaj działalności, w którym najważniejszą rolę odgrywają ludzie. Zysk nie jest celem samym w sobie – ma służyć tym, którzy potrzebują pomocy, np. wspierać zatrudnienie i reintegrację osób zagrożonych wykluczeniem społecznym – niepełnosprawnych, seniorów, bezrobotnych (...). Działalność podmiotów ekonomii społecznej na rzecz społeczności lokalnej w zakresie reintegracji społecznej i zawodowej, tworzenia miejsc pracy dla osób zagrożonych wykluczeniem społecznym, świadczenia usług społecznych, realizowana w formie działalności gospodarczej, działalności pożytku publicznego oraz innej działalności o charakterze odpłatnym” (DES, 2023).

Podmioty ekonomii społecznej (PES) – podmioty spółdzielcze (spółdzielnie socjalne, spółdzielnie pracy, spółdzielnie inwalidów i spółdzielnie niewidomych, spółdzielnie produkcji rolnej), jednostki reintegracji społeczno-zawodowej (CIS i KIS, WTZ i ZAZ), organizacje pozarządowe i podobne podmioty (stowarzyszenia, fundacje, spółki non-profit, podmioty kościelne, stowarzyszenia JST, koła gospodyń wiejskich) (DES, 2023).

Ośrodek Wspierania Ekonomii Społecznej (OWES) – ośrodki oferujące pomoc w zakładaniu i rozwijaniu podmiotów ekonomii społecznej: spółdzielni socjalnych, fundacji czy stowarzyszeń. OWES-y akredytowane przez Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej zapewniają nie tylko doradztwo prawne, księgowo, marketingowe i niezbędne szkolenia, ale także pomoc w pozyskiwaniu środków na rozpoczęcie lub rozwój działalności (DES, 2023b, <https://h7.cl/1i7o5>).

Spółdzielnia socjalna – podmioty prawne, łączące cechy przedsiębiorstwa i organizacji pozarządowej. Prowadząc równolegle działalność gospodarczą oraz reintegrację społeczną i zawodową, spółdzielnie socjalne stały się jednym z kluczowych podmiotów ekonomii społecznej oraz istotnym instrumentem polityki społecznej w zakresie aktywnej integracji i zwiększania spójności społecznej (DES, 2023a, <https://h7.cl/1i79y>).

Społeczna odpowiedzialność przedsiębiorstwa – sposób zarządzania firmą, wykraczającą poza narzucane jej przez prawo zobowiązania. Obejmuje decyzje i działania, które przyczyniają się w takim samym stopniu do dbałości o pomnażanie zysku firmy, jak również o pomnożenie i ochronę społecznego dobrobytu. Dzięki prowadzeniu dialogu społecznego na lokalnym poziomie, taka strategia przyczynia się do zwiększenia konkurencyjności organizacji oraz budowania reputacji firmy i zaufania do nich (Encyklopedia Zarządzania, 2024, <https://h7.cl/1dmQW>).

Podmioty zatrudnienia socjalnego – instytucje aktywizacji zawodowej i społecznej, która wspierają osoby wykluczone lub zagrożone wykluczeniem, prowadzone przez jednostki samorządowe lub podmioty ekonomii społecznej (organizacje pozarządowe, kościelne, spółdzielnie socjalne osób prawnych – w przypadku KIS i CIS), także z udziałem jednostek organizacyjnych pomocy społecznej i domów pomocy społecznej (w przypadku KIS). (MRPIPS, brw. <https://h7.cl/1i77x>).

Centra Integracji Społecznej (CIS) – podmioty zatrudnienia socjalnego prowadzące reintegrację m.in. poprzez kształcenie umiejętności niezbędnych do pełnienia ról społecznych, naukę planowania i gospodarowania dochodami. Integracja zawodowa polega natomiast w szczególności na umożliwieniu uczestnikom centrum nabycia nowych umiejętności zawodowych pomocnych w przekwalifikowaniu lub podniesieniu kwalifikacji (MRPiPS, brw. <https://h7.cl/1i77x>).

Kluby Integracji Społecznej (KIS) – podmioty zatrudnienia socjalnego prowadzące reintegrację społeczną i zawodową polegającą, m.in. na organizowaniu działań mających na celu pomoc w znalezieniu pracy, robót publicznych, prac społecznie użytecznych, poradnictwa prawnego, staży, działań samopomocowych (MRPiPS, brw. <https://h7.cl/1i77x>).

Warsztaty Terapii Zajęciowej – placówka, która daje osobom z niepełnosprawnościami niezdolnym do podjęcia pracy możliwość rehabilitacji społecznej i zawodowej w oparciu o indywidualne programy. Rozwijają umiejętności użyteczne w czynnościach życia codziennego oraz zaradność osobistą, jak również umiejętności zawodowych, które pozwalają uczestniczyć w szkoleniu zawodowym albo podjąć pracę, np. w warunkach chronionych. WTZ mogą być organizowane przez fundacje, stowarzyszenia lub przez inne podmioty (MRPiPS, 2016.08.26).

Zakłady Pracy Chronionej – przedsiębiorstwo o specjalnym statusie prawnym, przystosowane do zatrudniania osób z orzeczoną stopniem niepełnosprawności. Jego głównym celem, oprócz wypracowania zysku, jest również aktywizacja zawodowa osób z niepełnosprawnościami. Pracodawca zatrudniając min. 30% (czasem 40%) osób z niepełnosprawnościami wspiera ich rehabilitację zawodową i społeczną, uzyskując za to zwolnienia z pewnych obowiązków, m.in. niektórych podatków oraz dofinansowanie do części kosztów zatrudnienia tych osób (Dz.U. 1997 nr 123 poz. 776).

Zakłady Aktywności Zawodowej – wyodrębniona organizacyjnie i finansowo jednostka, zapewniająca zatrudnienie osobom z niepełnosprawnością w stopniu znacznym oraz osobom z umiarkowanym stopniem niepełnosprawności, u których stwierdzono autyzm, niepełnosprawność intelektualną lub chorobę psychiczną. Osoby te wymagają specjalnych tzw. chronionych warunków pracy. ZAZ może być utworzony tam, gdzie są problemy ze znalezieniem stanowisk pracy chronionej (PFRON, brw. <https://h7.cl/1i7ln>).

Obawy przed rozpoczęciem przygody z przedsiębiorczością w obszarze ekonomii społecznej może złagodzić informacja o działaniu w całej Polsce OWES – Ośrodków Wsparcia Ekonomii Społecznej (odsyłamy do naszego SŁOWNICZKA). Jak sama nazwa informuje powołane są po to, by pomagać w zakładaniu i rozwijaniu spółdzielni socjalnych – także przez dystrybucję środków publicznych przeznaczonych na ten cel. Istnienie. Budowanie świadomości takiej aktywności wśród młodych ludzi jest ważne, gdyż jak się okazuje z naszych doświadczeń ze studentami, wiedza na temat ekonomii społecznej jest niewielka,

często zdobywana przypadkowo (nawet inspirujące przykłady wiosek tematycznych postrzegane były bardziej przez pryzmat lokalnej atrakcji, a nie pytań, skąd się to wzięło i jaką rolę odegrała w tym przedsiębiorczość mieszkańców). Tymczasem oczekiwania dotyczące ekonomii społecznej są obecnie bardzo duże, czego dowodzi między innymi zawartość kolejnej ramki.

Czy wiesz na czym opiera się aktualna strategia rozwoju Twojego regionu?

Czy wiesz na czym opiera się jego rozwój w zakresie polityki społecznej?

Umiejętność studiowania dokumentów strategicznych to ważna kompetencja związana z przedsiębiorczością. **Dokumenty strategiczne zawierają aktualne diagnozy lokalne lub regionalne oraz wyznaczają kierunki zmian.** Oznacza to wspieranie inicjatyw społecznych i gospodarczych, które są zgodne z tymi kierunkami. Warto zapoznawać młodych ludzi z dokumentami tego typu i pokazywać im w realnych warunkach realne, aktualne potrzeby społeczne i możliwości działań. W kontekście opisu ekonomii społecznej przedstawimy tu jedynie same cele rozwojowe, jakie w obszarze polityki społecznej wyznaczyło w perspektywie roku 2030 województwo łódzkie (zob. *Strategia w zakresie polityki społecznej województwa łódzkiego do roku 2030*, <https://h7.cl/1i8nW>).

CEL GŁÓWNY STRATEGII: POPRAWA JAKOŚCI ŻYCIA W REGIONIE I RÓWNY DOSTĘP MIESZKAŃCÓW DO SZANS NA ROZWÓJ W RÓŻNYCH SFERACH ŻYCIA

CELE STRATEGICZNE:

- AKTYWNE I SILNE SPOŁECZNOŚCI LOKALNE
- STANDARDY I JAKOŚĆ ŻYCIA
- WŁĄCZENIE SPOŁECZNO-ZAWODOWE

CEL HORYZONTALNY: EKONOMIA SPOŁECZNA I USŁUGI SPOŁECZNE WYSOKIEJ JAKOŚCI

Zwracamy uwagę, jak ważną rolę przypisano ekonomii społecznej w realizacji celu głównego, jakim jest poprawa jakości życia i wyrównywanie szans rozwojowych mieszkańców całego regionu.

Wyjaśnienie: Cel horyzontalny oznacza cel, który powinien być uwzględniany we wszystkich obszarach strategicznych i powiązany ze wszystkimi celami strategicznymi w ramach opracowanej strategii.

Zanim zamkniemy ten temat, chcemy wspomnieć o jeszcze jednym ciekawym mechanizmie wspierania ekonomii społecznej, jaką jest franczyza społeczna. Sam pomysł franczyzy, jako modelu biznesowego jest ogólnie znany. Choć przyczynił się do rozwoju wielu marek i wielu sieci rozpoznawalnych firm, nie zawsze pozytywnie oceniany. W sieci internetowej krążą ostrzeżenia przed nieuczciwymi umowami franczyzowymi, stawiającymi przed

franczyzobiorcami wygórowane warunki, doprowadzające firmy do niepowodzeń finansowych. Trudno to nam komentować. Chcemy pokazać inny rodzaj franczyzy, która zawiera w sobie potencjał dzielenia się dobrem społecznym, przez przekazywanie wypracowanego, sprawdzonego modelu jednych podmiotów ekonomii społecznej innym. Charakterystykę franczyzy społecznej przedstawia rys. 11.

CZYM SIĘ CHARAKTERYZUJE FRANCZYZA SPOŁECZNA?

Cel społeczny:

Podstawowe założenie FS to dążenie do realizacji określonych celów społecznych (np. usługi społeczne, reintegracja zawodowa osób wykluczonych, promocja ekologii)

Współpraca podmiotów:

Strony FS to najczęściej podmioty ekonomii społecznej (spółdzielnie socjalne, NGOs)

Model biznesowy:

Jak w modelu komercyjnym, franczyzodawca udostępnia franczyzobiorcy swój sprawdzony model biznesowy, w tym know-how, marketing, sieć dostawców, wsparcie operacyjne

Zmniejszenie ryzyka:

Mniejsze ryzyko związane z uruchomieniem i prowadzeniem działalności społecznie zaangażowanej dzięki wsparciu bardziej doświadczonej organizacji

Wzajemne powiązanie:

Podmioty są ze sobą silnie powiązane w ramach długoterminowej, stałej współpracy; sieć – czasem międzynarodowa, często wspólna marka

Rysunek 11. Charakterystyka franczyzy społecznej jako współdzielonego zasobu podmiotów ekonomii społecznej

Źródło: opracowanie własne w oparciu o: Żbik, 14.11.2020.

Temat podjęty w tym rozdziale jest bardzo rozległy i właściwie cały czas wyłaniają się nowe zagadnienia i przykłady. Warto je eksplorować, kierując się jedynie kilkoma, najważniejszymi według nas wskazówkami.

Wskazówki dla doradców zawodowych

- 1) Łącz problematykę przedsiębiorczości z problematyką inkluzywną: to kształtuje prospołeczne postawy młodzieży, ale także zwiększa ich osobiste przekonanie, że w przypadku trudności i niepowodzeń życiowych mogą liczyć nie tylko na osobiste wsparcie bliskich osób, ale także na pewne mechanizmy i instytucje, powołane dla celów reintegracji.

- 2) Pokazuj możliwości aktywizacji zawodowej, innej niż zatrudnienie, w tym formy aktywności reintegracyjnej oraz zaznajamiaj z instytucjami zatrudnienia wspomagane i alternatywami rynku pracy. Sama wiedza o roli i znaczeniu takich podmiotów, jak CIS-y, KIS-y czy spółdzielnie socjalne pozwala rozważyć własny udział w procesach reintegracji, np. w formie zaangażowania wolontarystycznego lub wspierania działalności dochodowej takich firm (społecznie motywowane decyzje zakupowe). Z wrażliwej, społecznie świadomej młodzieży mogą wyrosnąć wrażliwi, świadomi i odpowiedzialni społecznie przedsiębiorcy.
- 3) Zainteresuj młodych ludzi pozornie mało interesującą lekturą aktów prawnych dotyczących przedsiębiorczości, promocji zatrudnienia i reintegracji społecznej. Ramy prawne tworzą (także ograniczają, choć jednak proponujemy odczytać to jako: urealnijają) możliwości działań przedsiębiorczych, pokazując ich zróżnicowany katalog, podobnie jak i katalog instytucji rynku pracy. Może być to być zatem lektura niezwykle inspirująca, a świadomość prawna i umiejętność poruszania się po aktach prawnych jest niezbędną umiejętnością każdego przedsiębiorcy.
- 4) Zaciekaw swoich uczniów inspirującymi historiami organizacji pozarządowych i spółdzielni socjalnych, które pokazują jak można zmienić swoje życie i życie całych społeczności (lektura opisów wiosek tematycznych). Choć aspiracje zawodowe młodych ludzi coraz częściej związane są ze światem wirtualnym (fascynacja karierami blogerów, vlogerów, influencerów), to warto pokazać jak wiele problemów społecznych czeka na rozwiązanie w świecie realnym, i jak siłami społecznymi i przedsiębiorczością inkluzywną można uruchomić nie mniej fascynujące przedsięwzięcia.
- 5) Zapoznaj swoich uczniów lub stwórz razem z nimi mapę spółdzielni w swoim regionie. Uruchom ich wyobraźnię tworząc pomysł na miejsce/wioskę tematyczną, skupioną np. wokół czynnej lub zamkniętej lokalnej mleczarni, starej cegielni lub cukrowni (w Polsce jest kilka zamkniętych cukrowni z powodu strukturalnych zmian w rolnictwie europejskim). Wykorzystaj podręcznik pod redakcją B. Głuszaka B. (2012). *Tam, gdzie miejsca mają duszę. Model tworzenia miejscowości tematycznych* (<https://h7.cl/1ieb0>).

3.4. Wyzwania i bariery związane z edukacją dzieci i młodzieży w zakresie przedsiębiorczości

Wyzwania i bariery związane z edukacją dzieci i młodzieży w zakresie przedsiębiorczości można rozpatrywać w różnych aspektach. Z pewnością wyzwaniem są różnego rodzaju nierówności społeczne, stojące za dotychczasowymi doświadczeniami ucznia, aspiracje jego rodziców, kapitał kulturowy i zasoby rodziny. Przy tym nie chodzi o to, z jakiego poziomu tego kapitału i tych zasobów startują w życie młodzi ludzie, ale jakie mają postawy wobec pracy, kariery zawodowej, biznesu, wobec pieniądza, jak definiują sukces, jakie wartości wiążą z tym

obszarem ludzkiej aktywności itd. Znakomicie pokazał to znakomicie Robert T. Kyosaki w swojej słynnej książce – właściwie całej serii książek – *Bogaty ojciec. Biedny ojciec* (Kyosaki i Lechter, 2007 i in.; także film: <https://h7.cl/1ibNZ>), które dla wielu osób stały się kultowymi wykładami z zakresu podstaw ekonomii i przedsiębiorczości.

Jednym z najważniejszych przesłań Kyosakiego, przywołującego narrację z mądrościami życiowymi/ekonomicznymi dwóch tytułowych ojców, w dużym uproszczeniu jest to, że nieistotne, jakim kapitałem dysponujesz na starcie, tylko w jaki sposób przekształcasz go w aktywa zapewniające ci bezpieczeństwo finansowe. Jednak nawet ta osadzona w życiu Kyosakiego historia (niektórzy w to wątpią) pokazuje, że wszelki niedostatek właściwych impulsów do działania i wiedzy o przedsiębiorczości wyniesionych z domu, może być skompensowany przez właściwego mentora (w tej historii był to ojciec przyjaciela, określony jako „bogaty ojciec”). Te bardzo pouczające historie są atrakcyjną lekturą w edukacji w zakresie przedsiębiorczości, przy czym zaprzeczają negatywnemu stereotypowi, że jest ona pogonią za pieniądzem. Wręcz przeciwnie, autor nadaje pogłębione znaczenie ekonomiczne pojęciu „wyścig szczurów”, wpisuje także filantropię na listę kluczowych wartości etycznych biznesu.

Dla wielu osób samo określenie „pogoń za pieniądzem” rodzi na tyle negatywne skojarzenia, że nawet nie sięgają po podobne lektury, by nie dać się skusić źle ocenianym przez siebie motywom. Negatywna ocena przedsiębiorczości jako pędu ku bogactwu, stanowi częstą barierę związaną z wyznawanymi wartościami religijnymi, etycznymi czy kulturowymi rodzin uczniów z różnych środowisk. Ideały umiarkowania, skromności, wyrzeczeń w zakresie dóbr materialnych pozornie stoją w sprzeczności z wizerunkiem ekspansywnego biznesmena, nie liczącego się z niczym na swojej drodze do zarobku. Można potraktować to jako wyzwanie dla nauczyciela czy doradcy – pod warunkiem, że obawy te są artykułowane. Nie jest bowiem prawdą, że bogacenie się jest samo w sobie nieetyczne. Przykładem są także różnego rodzaju związki wyznaniowe i organizacje kościelne, które podejmują działalność gospodarczą i wykorzystują przedsiębiorczość swoich członków, by pozyskiwać środki na cele społeczne, dawać pracę potrzebującym wzmocnić lokalne społeczności. Etyka w biznesie jest oczekiwana od wszystkich przedsiębiorców, może być to także etyka chrześcijańska, czy etyka zbudowana na innych systemach religijnych lub filozoficznych: i chrześcijanin, i muzułmanin, i ateista mogą prowadzić etyczny biznes, choć mogą różnić się, co do pewnych wyobrażeń swoich powinności.

Przykładem przedsiębiorczości opartej na wartościach chrześcijańskich, choć nie skupionej na bezpośrednim eksponowaniu treści religijnych, jest

powszechnie uznana w naszym kraju działalność ks. Jacka Stryczka, zarządzającego Stowarzyszeniem Wiosna. Stowarzyszenie znane jest m.in. z ogólnopolskich projektów „Szlachetna Paczka” i „Akademia Przyszłości” (realizuje ich więcej). Ks. Stryczek niewątpliwie jest energicznym przedsiębiorcą społecznym: zatrudnia na umowach 30 osób, współpracuje z kilkudziesięcioma innymi. Stowarzyszenie jest podmiotem ekonomii społecznej i kieruje się zasadą „Łączymy ludzi, by pomagali sobie nawzajem, uwalniamy dobro i potencjał tkwiące w każdym z nas” (<https://www.wiosna.org.pl>). Ks. Stryczek przekonuje, że przedsiębiorczość nie kłóci się religią chrześcijańską. Wręcz przeciwnie – dzięki niej można zrobić coś dobrego:

„W biznesie chrześcijanie nie tylko mogą się z powodzeniem realizować, ale także mają po prostu łatwiej. Ewangelia popycha do tego, żeby robić biznes, zachęca do osiągania wysokich wyników finansowych! (...). Jeśli ktoś zna Ewangelię, ma przewagę w biznesie. Daje ona know how zaufania, uczy, jak być ostrożnym i nie dać się oszukać” (Wittenberg, 7.04.2012).

Istotne jest identyfikowanie i zwalczanie stereotypów, które dotyczą pracy, kariery, przedsiębiorczości, gdyż tkwienie w stereotypach ogranicza inicjatywę i dowagę wchodzenia na pewne ścieżki zawodowe. Takie stereotypy mogą dotyczyć np. płci, kolejności narodzin dzieci w rodzinie czy też narodowości (kraju pochodzenia).

Stereotypy płci dotyczą zarówno zamykania dzieci w wyobrażeniach o zawodach „typowo kobiecych” i „typowo męskich”, jak też tworzenia lub pozbawiania dzieci okazji do podejmowania inicjatywy i działań przedsiębiorczych. W Polsce długo dominował obraz dyrektora czy innej osoby na stanowisku zarządczym – jako mężczyzny. Obraz ten pozostawał w sprzeczności ze statystykami dotyczącymi np. wyższego wykształcenia, w których w Polsce od lat dominują kobiety. Ograniczona liczba kobiet na stanowiskach kierowniczych wynikała zatem z innych uwarunkowań niż merytokratyczne. Sprzyjają temu utrwalane mity o mniejszych zdolnościach kobiet do pełnienia ról kierowniczych, np. ze względu na ich cechy emocjonalne (<https://h7.cl/1dtIQ>). Opiswane są takie niekorzystne zjawiska na rynku pracy, jak „lepka podłoga” czy „szklany sufit”:

- „Lepka podłoga” – to metafora wskazująca na dyskryminujący model zatrudnienia, uruchamiający pracowników, głównie kobiety, na końcowych urządzeniach końcowych w skali zatrudnienia, z drabiny mobilnej i niewidocznych barierami rozwoju kariery (<https://eige.europa.eu>).

- „Szklany sufit” – metafora, która opisuje niewidzialne bariery utrudniające kobietom oraz mniejszościom osiągnięcie najwyższych stanowisk w hierarchii zawodowej (<https://h7.cl/1dtIQ>).

Zwalczanie negatywnych stereotypów płciowych jest od lat w centrum uwagi Unii Europejskiej i widać już efekty zmian na polskim runku pracy.

W latach 2010–2020 kobiety w Polsce zajmowały średnio 43% stanowisk kierowniczych, ale już jedynie ok. 30% miejsc we władzach publicznych, wśród wyższych urzędników oraz dyrektorów generalnych. Zauważalne również było zróżnicowanie w zależności od sektora własności: w latach 2010–2019 w sektorze publicznym kobiety zajmowały średnio ponad 60% stanowisk wyższego szczebla, podczas gdy w sektorze prywatnym wskaźnik ten wyniósł mniej niż 40% (...). Polska znajduje się w czołówce krajów Unii Europejskiej z najwyższym odsetkiem kobiet na stanowiskach kierowniczych; w 2022 r. pod tym względem zajęła drugie miejsce. Co więcej, nasz kraj zanotował zauważalny wzrost w tym rankingu w porównaniu do 2011 r., kiedy to zajmował w tej kategorii miejsce szóste (Jędrzejewski, 18.06.2024, bns).

Sytuacja zmienia się, ale ważne jest także, by dziewczęta już od najmłodszych lat postrzegały swoje szanse i możliwości działań, jako nie gorsze niż ich kolegów. Ciekawym rozwiązaniem jest np. na jednym z polecanych przez nas portali dla doradców zawodowych Mapa Karier, możliwość wyświetlania kart zawodów zarówno w wersji dla chłopców, jak i dla dziewcząt. Umożliwia to „przymiarę” do zawodu, którego dziewczyna nie brała pod uwagę ze względu na „męskie brzmienie”. Co więcej: działa to także w drugą stronę. Przykłady:

- audiolog – audiolożka,
- chirurg – chirurżka,
- monter zabudowy – monterka zabudowy,
- inżynier reaktorowy – inżynierka reaktorowa,
- mechanik rolniczy – mechaniczka rolnicza,
- kierowca zawodowy – kierowczyni zawodowa,
- kapitan statku – kapitanka statku,
- zarządca budynków biurowych – zarządczyni budynków biurowych,
- fizyk reaktorowy – fizyczka reaktorowa,
- szewc – szewczyni,
- pokojowy – pokojówka (Mapa Karier, <https://h7.cl/1dtMJ>).

Należy przyznać, że jeśli nawet ktoś nie jest zwolennikiem feminatyw w języku polskim (względnie nowe zjawisko poszukiwania żeńskich odpowiedników wszędzie tam, gdzie wcześniej obywano się jedynie formami męskimi), to już sama zabawa językowa polegająca na tworzeniu takich form jest ćwiczeniem poznawczym łamiącym dotychczasowe stereotypy, ale pozwalającym także – choćby mimochodem – na przejrzenie się w lusterku nietypowo określonego zawodu.

Ciekawe z punktu widzenia rozwoju postaw przedsiębiorczości mogą być analizowane przez Pawła Cieślę (2019) stereotypy związane z kolejnością narodzin dzieci w rodzinie. Autor przywołuje teorię Sullowaya, który zakładając ograniczoną zasobów rodzicielskich do rozdzielenia pomiędzy potomstwo, kolejność narodzin powiązał z wyjaśnieniem psychologicznych różnic w sferze osobowości i zachowań poszczególnych dzieci, które z kolei możemy interpretować w kontekście przedsiębiorczości i innych kompetencji zawodowych. Zgodnie z koncepcją teorii kolejności narodzin w rodzeństwie:

- najstarsze dziecko cechuje: wyznaczanie sobie ambitnych celów, konserwatyzm, odpowiedzialność, dążenie do perfekcjonizmu, sumienność w wykonywaniu powierzonych zadań,
- środkowe dziecko cechują wysokie kompetencje społeczne, w tym: skłonność do kompromisów, umiejętności mediacyjne pozwalające pogodzić zwaśnione strony, lojalność wobec przyjaciół, a jednocześnie niezależność, skrytość i podatność na presję zewnętrzną,
- najmłodsze dziecko charakteryzuje m.in. skłonność do manipulacji, kreatywność, ostentacyjność, bycie czarującym, jak również buntowniczość czy skłonność do podejmowania ryzyka (Leman, 2009, za: Cieśla, 2019, s. 271).

Wyjaśnieniem tego zjawiska wskazuje na rywalizację między dziećmi tzw. ni-sze w systemach rodzinnych, które tworzą oczekiwania przez rodziców pewnych „ról i zadań (np. prymusa szkolnego, mediatora konfliktów rodzinnych), toteż kolejne dzieci zaczynają specjalizować się w różnorodnych zagadnieniach (odkrywanie ukrytych talentów i rozwijanie niekonwencjonalnej osobowości), pragnąc wyróżnić się na tle rodzeństwa i uzyskać aprobatę rodziców” (Łukasik, 2012, za: Cieśla, 2019, s. 271).

W swoich badaniach autor nie potwierdził wszystkich tych tez, jednak znalazł szereg argumentów pozwalających interpretować kształtowanie pewnych cech u dzieci w rodzeństwie (m.in. z uwzględnieniem poczucia niesprawiedliwości i faworyzacji, różnego rodzaju obowiązkami domowymi itd.),

jednak zmiierzamy do tego, jak takie zbiorcze charakterystyki (mimo iż uzyskane z badań naukowych) mogą sprzyjać stereotypizacji obrazu dziecka. W każdej z tych charakterystyk można znaleźć „coś”, co faktycznie występuje u konkretnego dziecka, choć zapewne dopasować je w całości do kogokolwiek. W całości jednak chyba mało kto, kto jest rodzicem trojga dzieci jest w stanie przyporządkować te charakterystyki do swojej „trójki”. To, co ciekawe dla badacza (możliwość objaśniania niektórych faktycznie diagnozowanych cech) może być zbędnym obciążeniem dla rodzica (angażuje jego uwagę na potwierdzaniu lub zaprzeczaniu „czy mój najstarszy jest rzeczywiście perfekcjonistą, średni skryty, a najmłodszy jest buntownikiem”, a nie analizuje tych wszystkich cech u całej trójki pod kątem ich (rzeczywistych, nie statystycznych) warunkowań, by lepiej rozwijać posiadane zasoby dla celów rozwoju zawodowo istotnych właściwości. Przypomina to popularny w środowisku badawczym slogan, iż „diagnozy są w głowach diagnozujących”. Opis badań czyta się z zainteresowaniem, jednak dystans do ich użyteczności w indywidualnych zadaniach diagnostycznych wynika z tego, że badania nie uwzględniają tego, jaki jest układ płci w rodzeństwie, jak duże są różnice wieku między dziećmi (była to istotna zmienna objaśniająca różnice w poziomie intelektualnym dzieci w rodzeństwie w słynnych badaniach Zajonca i Markusa, 1975), w jakiej obiektywnie sytuacji życiowej była wtedy rodzina i inne. Jednym słowem warto zwrócić uwagę na odmienne warunki rozwoju i kształtowania się cech związanych z kolejnością narodzin dzieci, ale nie można uśrednionej charakterystyki bezrefleksyjnie przypisać danemu dziecku. Źle wykorzystana wiedza może niestety służyć stereotypom.

Kolejnym wyzwaniem w zakresie edukacji do przedsiębiorczości jest potrzeba wyrównywania pewnych różnic między uczniami. Różny kapitał społeczny, różne doświadczenia i wzory rodzinne, różny stopień zainteresowania stwarzają nierówności w dostępie do doświadczeń związanych z przedsiębiorczością, stąd istotna rola szkoły w wyrównywaniu deficytów. Jednocześnie nie należy ulegać złudzeniu, że dzieci z rodzin o wyższym kapitale kulturowym i zasobach ekonomicznych będą zawsze miały okazję rozwinąć postawy przedsiębiorcze. Na przeszkodzie mogą bowiem stać postawy nadopiekuńcze rodziców, związane z tendencją do usuwania z różnych codziennych sytuacji przeszkód i trudności, brak zaangażowania dziecka w prace domowe – brak obowiązków domowych. Dzieci ze środowisk, w których niedobory materialne trzeba skompensować własną zaradnością, pomysłowością, dodatkową pracą (większe obciążenie rodziców obowiązkami), częściej włączane są do prac codziennych i do używania owej zaradności i pomysłowości w celu zaspokojenia

swoich potrzeb i osiągnięcia jakichś celów w sposób inny, niż tylko kupno za pieniądze otrzymane bez problemów od rodziców (Gill-Piątek i Krzywonos, brw.). Trzeba jednak brać to pod uwagę, jako ewentualny kontekst różnych doświadczeń dzieci, a nie źródło kolejnych stereotypów.

Niezależnie od tego, z jakiego środowiska dziecko pochodzi, postawy nadopiekuńcze mogą dotyczyć rodziców dzieci z niepełnosprawnościami.

„Rodzice dzieci obarczonych niepełnosprawnościami przejawiają niekiedy postawę nadopiekuńczą, którą można określić jako stopień opieki nadmierny w stosunku do poziomu rozwoju i możliwości dziecka. Część rodziców chroni swą latorośl przed działaniami, których – jak uważają – nie jest ona w stanie efektywnie wykonać, albo przed relacjami społecznymi, które oceniają jako szkodliwe” (Nowakowski, br., <https://h7.cl/1dof8>).

Zatem w przypadku edukacji uczniów z niepełnosprawnościami czy też z zaburzeniami rozwojowymi, oprócz roli kompensacyjnej przedsiębiorczości wobec istniejących ograniczeń, może być ona istotna także z punktu widzenia kompensowania niesprzyjających rozwojowi postaw rodzicielskich. Należy uwzględnić te obydwa aspekty, np. w treściach merytorycznych ćwiczeń symulacyjnych, uwzględniających dotychczasowe doświadczenia ucznia. Podstawową barierą w pracy z nim może być także komunikacja i ograniczenia poznawcze, wynikające z rodzaju niepełnosprawności. Rodzi to potrzebę pewnych specjalnych dostosowań, ale aby nie zatracić ducha przedsiębiorczości inkluzji, należy pamiętać, żeby nie rezygnować z doświadczeń wspólnego uczenia się razem z innymi. Sięganie do metodyki pedagogiki specjalnej jest tu jak najbardziej uzasadnione, jednak w pierwszym rzędzie należy sięgać po rozwiązania z zakresu projektowania uniwersalnego do celów edukacyjnych (UDL – *Universal Design for Learning*). UDL jest strategią zalecaną do pracy z grupą zróżnicowaną – w hierarchii wartości edukacji włączającej (CAST, inc., 2025; Konopik i in., 2022): powinny być one brane pod uwagę w pierwszej kolejności przed rozwiązaniami specjalnymi. Doradztwo zawodowe dla uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi to osobne, bardzo szerokie zagadnienie (Jachimczak, Podgórska-Jachnik i Olszewska, 2011; Podgórska-Jachnik, 2024; Rafał-Łuniewska, 2022). Tu uczulamy jedynie Czytelnika na wyłaniające się problemy, poszerzając jednak o jeszcze jeden aspekt, który może stanowić wyzwanie związane z różnicami pomiędzy uczniami. Jest to kwestia tworzenia planów rozwojowych.

Doświadczanie rozwiązań opartych na **Projektowaniu Uniwersalnym dla Edukacji** (UDL – *Universal Design for Learning*) jest **praktyczną nauką wspólnych działań osób o zróżnicowanych potrzebach i zróżnicowanych możliwościach**. Prowadzi do ważnej kompetencji inkluzywnej: projektowania działań, a w przyszłości zawodowej usług i produktów z myślą o wszystkich osobach, a więc projektowania uniwersalnego (UD – *Universal Design*), oparte-go na ogólnej dostępności.

Jeśli mówimy o grupie zróżnicowanej, to warto zwrócić uwagę na jeszcze jeden aspekt wspólnego uczenia się i praktykowania przedsiębiorczości inkluzywnej. Wspomnieliśmy na początku rozdziału o „wyścigu szczurów”. Sztuką powiązania idei przedsiębiorczości i inkluzji jest ograniczenie postaw rywalizacyjnych, na rzecz postaw kooperacyjnych, co wiąże się m.in. z innym definiowaniem sukcesu i inną kulturą organizacyjną. W badaniach kultur organizacyjnych przeciwstawia się kulturę ukierunkowaną na cel (kultura rynku) kulturze ukierunkowanej na wsparcie (kultura klanu) (mogą być jeszcze inne kultury, ukierunkowane na innowacje oraz na zasady i porządek, to jednak nieco inny wymiar, dlatego pomijamy je w opisie).

- **Kultura rynku** – sprzyja rywalizacji, gdyż koncentruje się na zewnętrznych sukcesach, wynikach i pozycji rynkowej. Rywalizację ożywia chęć osiągnięcia zysków i walka z konkurencją.
- **Kultura klanu** – opiera się na współpracy, kładzie nacisk na wewnętrzną integrację, dzielenie się wiedzą i wsparcie. Współpraca buduje silne relacje między, sprzyjając tworzeniu przyjaznego środowiska (Cameron i Quinn, 2006).

Wartości i treści inkluzywne, myślenie kategoriami „dla wszystkich” (UD i UDL) pozwalają kształtować spójne postawy przedsiębiorczości w barwach klanu.

Wracając jeszcze do zróżnicowania potrzeb edukacyjnych, należy podkreślić, że sztuką jest kształtowanie celów i tworzenie planów w przypadku dzieci i młodzieży w przypadku doświadczania różnych barier w dostępie do edukacji (także tych związanych z niepełnosprawnością, chorobą czy zaburzeniami rozwojowymi). Istnieją jednak programy, projekty i podmioty, które zebrały pewne doświadczenia w tym zakresie. Jako przykład przedstawimy założenia planu wsparcia na drodze do przyszłej płatnej pracy brytyjskiej organizacji non-profit NDTI – *National Development Team for Inclusion* (zrzut ekranowy 2).

Informacje o zasobach dla grafiki Ścieżka do pracy płatnej.

Powiązane programy:



The infographic 'PATHWAY IN TO PAID WORK' is divided into seven sections: Year 9, Year 10, Year 11, Year 16, Year 17, Year 18, and Year 19. Each section contains specific advice and resources for students at that stage. For example, Year 9 focuses on 'Personal central planning' and 'Advocacy', while Year 19 focuses on 'Personal budgets for job seeking'. The 'Powiazane programy' section includes 'Internships WORK' and 'Staża Praca' (Internships), with a note: 'Wszystko, co musisz wiedzieć o stażach wspieranych dla młodych osób w wieku 16-25 lat.' Below this is a 'Powiazane kolekcje:' section with a small image of people at a meeting.

Ścieżka do pracy płatnej – grafika podzielona na 7 sekcji. Poniżej transkrypcja.

[Pobierz grafikę](#)

Zrzut ekranowy 2. Ścieżka do płatnej pracy

Źródło: NDTI, <https://h7.cl/1ieRm> (dostęp: 19.10.2025), na prawach cytatu – strona bez modyfikacji graficznych.

Co przedstawia rysunek z planem ścieżki do pracy płatnej? Przede wszystkim pokazuje sposób długoterminowego wsparcia i doradztwa edukacyjno-zawodowego dla osób ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi realizowanymi przez NDTI. Misją tej organizacji jest „Inspirować do tworzenia społeczeństwa inkluzywnego, w którym ludzie mogą żyć tak, jak chcą”, a wizją „Świat, w którym każdy jest ważny” (NDTI, 2025, <https://h7.cl/1ducl>). NDTI oferuje osobom ze zróżnicowanymi potrzebami wsparcie oparte na obowiązującym w Wielkiej Brytanii dokumencie prawnym EHC – *Education and Health Care Plan* (Plan Edukacji, Zdrowia i Opieki). EHC określa specjalne potrzeby edukacyjne dziecka/młodej osoby, potrzebne wsparcie oraz cele, które chce osiągnąć. Wypracowuje je z udziałem doradcy zawodowego już w wieku przedszkolnym. Plan EHC obejmuje okres od urodzenia do 25. roku życia (jeśli młoda osoba kontynuuje naukę) i aktualizowany jest na każdym etapie edukacji.

Decydujemy się na pokazanie oryginalnego zrzutu ekranowego, gdyż graficzna postać planu, spersonalizowana w stosunku do ustaleń z konkretnym dzieckiem/później uczniem nie jest dokumentem „do szuflady”, ale planem, który towarzyszy osobie na co dzień (np. wydrukowany w formie plakatu, zawieszony na ścianie, umożliwiającą stały wgląd). Rysunek oczywiście zawiera jedynie ogólne wskazówki do etapów pracy, ale może być inspiracją graficzną do tworzenia takich spersonalizowanych planów dla własnych uczniów lub dzieci

(propozycja dla rodziców; por. Podgórska-Jachnik, 2024). Ponieważ grafika jest w języku angielskim, opiszemy, co zawierają poszczególne pola, przeznaczone dla kolejnych etapów rozwoju i edukacji:

- 1) **„Przedszkole – naprzód”**. To wtedy powstaje pierwszy zarys EHC – jak widać na rysunku ma być to plan „Skoncentrowany na osobie”. Podstawowe jest przedstawione tu pytanie: „Co chcesz robić, jak dorośniesz?”.
- 2) **9. rok życia**. Aktualizacja planu EHC. Wczesnodziecięce wyobrażenia o zajęciu zarobkowym zamieniają się w Planowanie Dorosłości: PFA (Planning for Adulthood). Z rysunku obrazującego PFA wychodzą strzałki równej długości symbolizujące krótsze i dłuższe cele. Napis „Rzecznictwo” wskazuje na potrzebę sięgania po wsparcie, ale także sugeruje nawiązanie kontaktu z grupą self-adwokatów, która nie tylko występuje w interesie grupy osób z niepełnosprawnością, ale uczy aktywnej postawy w działaniach na rzecz lepszej przyszłości.
- 3) **10. rok życia**. Aktualizacja EHC (roczny przegląd planu) oraz ważne zadanie: opracowanie profilu zawodowego, z uwzględnieniem słabych i mocnych stron.
- 4) **11. rok życia i kolejne**. Aktualizacja EHC (roczny przegląd planu). Zdobywanie doświadczeń zawodowych (związanych z pracą) w oparciu o profil zawodowy. W tym wieku już w bardziej skonkretyzowany sposób można zaplanować ścieżkę po 16. roku życia, z uwzględnieniem realiów: w oparciu o co i z jakimi podmiotami można zapewnić jej realizację (kursy, szkolenia, różne dostępne lokalnie formy aktywizacji zawodowej osób z niepełnosprawnościami, współpracujący lub możliwi do pozyskania do współpracy pracodawcy itp.). Przegląd taki może oznaczać zmianę EHC w celu uwzględnienia możliwości zatrudnienia i wsparcia.
- 5) **Po 16. roku życia**. Aktualizacja EHC (roczny przegląd planu). Wybór kierunku kształcenia zawodowego. Zapadają kluczowe, wiążące decyzje dotyczące przyszłości. Wybierane są konkretne opcje zawodowe, osiągalne w dostępnym systemie. Można rozważyć (strzałki na rysunku): staż ze wsparciem, praktyki zawodowe, zatrudnienie ze wsparciem. Ważny jest też kontakt z centrami kariery, które zapewniają, zarówno ukierunkowaną edukację, jak też informacje, porady i wskazówki.
- 6) **Po 19. roku życia** EHC jest kontynuowany przez osoby, które decydują się na dalszą naukę, kolejne szkolenia czy też studia. W tych decyzjach, jak i decyzjach dotyczących zatrudnienia, ważny jest nadal dostęp do doradcy zawodowego. Możliwe są opcje dostępne na poprzednim etapie (staż ze wsparciem, praktyki zawodowe, zatrudnienie ze wsparciem), ale w przypadku

podjęcia pracy, kluczowe może się okazać wsparcie trenera pracy (już na uzyskanym stanowisku – czasem wymagającym pewnych dostosowań). Rozważyć należy też opcję dalszego kształcenia (studiów).

7) **Dorośle życie.** W dolnej części rysunku mamy symboliczne przedstawienie osiągnięcia celu EHC; pracę zawodową osoby z niepełnosprawnością, ale także wypisane różne formy wsparcia, które nadal mogą być wsparciem w utrzymaniu zatrudnienia. W warunkach Wielkiej Brytanii są to:

- planowanie skoncentrowane na osobie,
- informacje i wskazówki dotyczące edukacji zawodowej,
- tworzenie partnerstw,
- wysokiej jakości program nauczania,
- zaangażowanie pracodawcy,
- komunikacja i informacja,
- szkolenia i wsparcie dla wszystkich,
- budżety osobiste na coaching zawodowy,
- agencje zatrudnienia wspomaganego lub lokalne staże wspomagane uczestniczące w corocznych ocenach.

Dodatkowo ciągle istotne są pytania: 1) Czy pracownicy służby zdrowia i opieki społecznej są świadomi znaczenia podnoszenia aspiracji i czy wspierają to w swojej pracy?; 2) Czy w ofercie lokalnej są dostępne informacje dotyczące wsparcia na rzecz zatrudnienia? (w oparciu o: NDTI, 2025). Rozwiązania polskie są inne niż brytyjskie, ale koncepcja ciągłego, długoterminowego i od najmłodszych lat ukierunkowanego systemu wsparcia edukacyjno-doradczego dla uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami – może być inspirująca także dla polskich doradców.

Stereotypy w odniesieniu do przedsiębiorczości związane z pochodzeniem, wynikają zarówno z przekonań dotyczących cech narodowych (np. ci są leniwi, ci pracowici, ci emocjonalni, ci mają smykałkę do handlu itd.). Badania naukowe potwierdzają rzeczywiście pewną specyfikę profilów osobowych różnych nacji, co może także być odczytane w kontekście przydatności zawodowej – choć nie powinno. Nie dowiemy się tego ze statystyk zatrudnienia cudzoziemców w Polsce. Według danych GUS z 2014 r. najwięcej obcokrajowców zatrudnionych było w przetwórstwie przemysłowym (20%) oraz w transporcie i gospodarce magazynowej (18%). W tych branżach wykonują oni najczęściej proste prace, nie wymagające wysokich kompetencji, choć są tam zatrudniane także osoby pracujące poniżej swoich kwalifikacji (Business Insider, 3.10.2024, <https://h7.cl/1ibJA>). W największej grupie obcokrajowców zatrudnionych

w Polsce, tj. wśród Ukraińców w roku 2020 dominowało zatrudnienie w charakterze pracownika biurowego (41,1%) oraz pracownicy usług lub sprzedawcy (28,6%). Znacznie mniej liczną, ale drugą co do wielkości grupą cudzoziemców zatrudnionych w naszym kraju byli Hindusi, z czego 66,9% z nich było zatrudnionych jako specjaliści (w oparciu o dane MRPiPS: Szkwarek, 23.09.2020).

To, że pewne grupy obcokrajowców znajdują zatrudnienie w pewnych zawodach czy branżach częściej niż inne grupy, nie musi świadczyć o szczególnych predyspozycjach, ale z jednej strony o konkretnym zapotrzebowaniu danego kraju na obsadzenie miejsc pracy, z drugiej o wypracowanych ścieżkach i wsparciu rodaków, którzy już wcześniej osiedlili się w danym kraju. Przykładem jest swoista „specjalizacja” w zatrudnieniu. Na przykład w Dubaju (ZEA) kierwcami są najczęściej Hindusi, Pakistańczycy zatrudniani są w hotelach i restauracjach, Tajlandczycy w branży *beauty*. Trudno tworzyć z tego stereotyp specjalnych „zdolności zawodowych”, choć można usłyszeć, że Hindusi mają smykałkę techniczną, Pakistańczycy są pogodni i uśmiechnięci, a Tajki zachwycają urodą i znają tajniki masażu tajskiego. Tyle jednak w tym prawdy co w przekonaniu, że każdy Polak jest urodzonym hydraulikiem a Polka wymarzoną pielęgniarką lub opiekunką osób starszych. To raczej przejaw pewnych sił tzw. międzynarodowego dumpingu socjalnego, powodującego wypełnianie się niszy popytowych w zamożniejszych krajach osobami skłonnyymi do migracji w celach zarobkowych. Czasem tworzenie się pewnych narodowych „specjalizacji” wynika także z pewnych unikalnych okoliczności, jaką są np. najlepsze uczelnie, zagospodarowanie pewnych segmentów światowej nauki czy przemysłu przez różne nacje. Stąd np. wysoki prestiż holenderskich czy niemieckich prawników, japońskich i koreańskich specjalistów IT, brytyjskich księgowych (choć wysoko cenieni są także polscy). Oczywiście listy rankingowe są zmienne, ale też tworzone według różnych kryteriów (nie tylko zawodów, ale także branż, stanowisk, specjalizacji).

Nisze zawodowe wypełniane przez przedstawicieli różnych nacji w warunkach migracji nie świadczą o ich specyficznych uzdolnieniach, ale raczej o ich specyficznej sytuacji (zawsze dość złożonej). Nie można ich zamykać w stereotypach, także tych zawodowych, ale oceniać profil rzeczywistych predyspozycji. Umiejętność dostosowania się do innych warunków kulturowych, pokonania barier językowych, znalezienia pracy za granicą, pomysłu na siebie i własne życie w innym kraju jest jednak także zawsze przejawem zdolności adaptacyjnych i przedsiębiorczych.

Choć migracja zarobkowa powodowana jest różnymi przyczynami (czasem to konieczność życiowa, czasem podejmowanie wyzwań osobistych samorozwojowych, chęć sprawdzenia się i jednocześnie poznanie świata), a praca za granicą bywa podejmowana także poniżej własnych kwalifikacji, przymiarka do różnych zawodów, stanowisk i środowisk pracy, jest nieocenionym doświadczeniem, pozwalającym także na osobiste zmierzenie się z różnymi stereotypami. Umiejętność samodzielnego utrzymania się w takich warunkach jest wartością samą w sobie. Świadome wychodzenie z tzw. strefy komfortu jest kluczowym elementem samorozwoju (*self-growth*): doświadczeniem, które rozwija i wzbogaca człowieka. Myśląc o tych wyzwaniach, warto również nieco inaczej spojrzeć na obcokrajowców pracujących w naszym kraju, w naszych firmach, jako osoby ze względu na specyficzną sytuację poza sferą komfortu, ale zbierające doświadczenia samorozwojowe, kulturowe i często nowe doświadczenia zawodowe.

Niezwykłą okazją do rozwoju takich perspektyw osobistych dla młodzieży są różnego rodzaju wyjazdy zagraniczne, także te związane z różnego rodzaju aktywnością społeczną i/lub zawodową, w tym w ramach takich programów, jak Erasmus+ lub różnych form europejskiego i światowego wolontariatu. Osobiste doświadczenia międzynarodowe w szczególności przyczyniają się do łamania stereotypowych wyobrażeń o mieszkańcach innych krajów oraz do zmian stereotypów postrzegania Polaków za granicą (szczególnie negatywnych stereotypów).

Jeśli mówimy o wyjazdach i wyjazdach zarobkowych młodych ludzi za granicę, to w kwestii wyzwań należy wskazać na jeszcze jeden ważny problem: część młodych ludzi, i to często tych zdolnych, śmiałych, przedsiębiorczych – nie wraca do kraju, co jest dla Polski wielką stratą. Stanowią oni bowiem ogromny kapitał ludzki i społeczny, nadzieję naszego społeczeństwa na przyszłe czasy. Zobaczmy zatem, do jakiej Polski mają wracać: jak oceniany jest poziom dobrobytu w naszym kraju. Rysunek 12 przedstawia fragment Raportu INDEKS DOBROBYTU LEGATUM™ 2023. Polska zajęła w nim 37 miejsce na 167 krajów (wzrost wskaźnika od roku 2011 z 69,1 do 70,2, ale spadek w ogólnym rankingu światowym o 2 miejsca).

W opisie rankingów poszczególnych filarów Indeksu Dobrobytu, Polska osiągnęła najlepsze wyniki w zakresie bezpieczeństwa i ochrony oraz kapitału społecznego, ale najłabsze w zakresie wolności osobistej. Największą poprawę w porównaniu z rokiem 2011 odnotowano w obszarze kapitału społecznego (<https://h7.cl/1icpo>). Wykresy w dolnej części rys. 12, pokazują zmiany w zakresie poszczególnych filarów, ujętych w trzy grupy: 1) niebieskie: Społeczeństwa Inkluzywne; 2) Żółte: Gospodarka Otwarta, 3) zielone: Wzmocnieni Ludzie.

The 2023 Legatum Prosperity Index™ | www.prosperity.com

Poland: Prosperity score 70.2 (37th)



Prosperity over time



Breakdown of performance

	2013	Score 10-year trend	2023	Rank - Global (1 to 167) 2023	10-year rank change	Rank - Eastern Europe (1 to 23) 2023
Prosperity score	69.1		70.2	37	▼ 3	7
Inclusive Societies	70.6		68.8	36	▼ 5	7
Safety and Security	84.8		86.7	26	▼ 1	5
Personal Freedom	82.0		67.1	55	▼ 32	11
Governance	68.0		58.0	48	▼ 15	7
Social Capital	47.7		63.3	27	▲ 76	1
Open Economies	62.2		65.0	39	-	6
Investment Environment	64.8		64.7	42	▼ 1	7
Enterprise Conditions	62.5		61.9	45	▼ 11	8
Infrastructure and Market Access	61.9		69.7	39	▲ 3	4
Economic Quality	59.5		63.6	36	▲ 11	7
Empowered People	74.4		76.7	35	-	7
Living Conditions	86.5		90.0	33	▲ 3	4
Health	74.4		76.3	49	▲ 5	6
Education	76.9		78.6	37	▼ 4	8
Natural Environment	59.9		61.8	43	▲ 10	10

Rysunek 12. Profil Polski w rankingu INDEKS DOBROBYTU LEGATUM™ 2023

Źródło: .pdf z raportem krajowym: <https://h7.cl/1icpo>.

We wszystkich trzech obszarach ogólny wskaźnik się podwyższył. Z obszaru Wzmocnieni Ludzie (zielonym) w latach 2013–2023 widać we wszystkich czterech tendencje wzrostowe, co oznacza zauważalną poprawę warunków

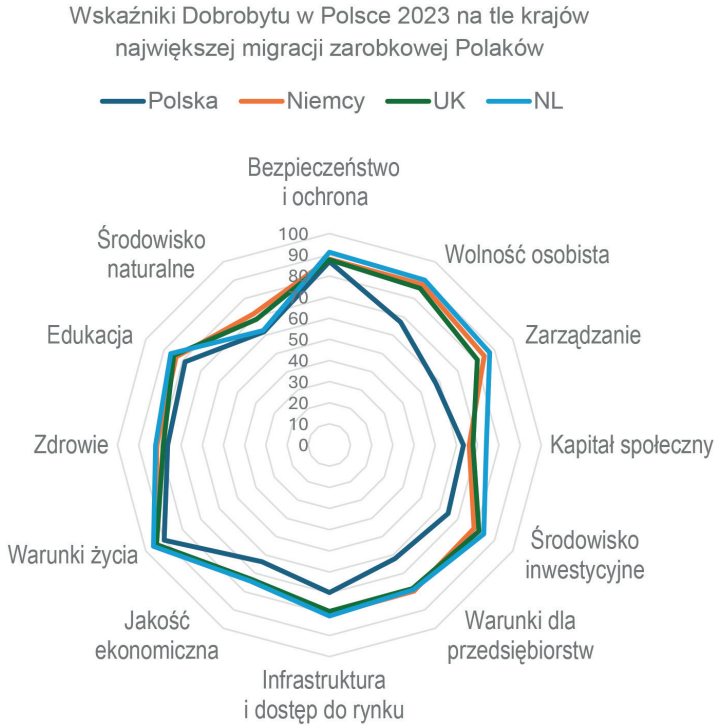
życia, zdrowia i środowiska naturalnego, podwyższenie jakości edukacji. Polakom obiektywnie żyje się lepiej.

Podniósł się nieznacznie ogólny wskaźnik Gospodarki Otwartej, głównie za sprawą wysokiej jakości ekonomicznej (gotowości gospodarki do generowania bogactwa w sposób zrównoważony i przy pełnym zaangażowaniu siły roboczej, tj. ograniczenia bezrobocia) oraz infrastruktury oraz dostępu do rynku. Analiza pokazuje jednak, że mogłoby być znacznie lepiej. Niestety, w kontekście tematu książki trzeba zauważyć, że pogorszyły się warunki dla przedsiębiorstw (przepisy sprzyjające przedsiębiorczości: widoczny wzrost wskaźnika w latach 2013–2015, a potem niestety wyraźny i systematyczny spadek wskaźnika w latach 2016–2023) oraz środowisko inwestycyjne (początkowy wzrost i maksymalny poziom w latach 2017–2018, a potem już tylko spadek do roku 2023). Niestety pogorszenie to miało miejsce jeszcze przed pandemią Covid-19 (2019–2020). Warto zauważyć, że w ramach wskaźnika Gospodarki Otwartej, w ciągu dekady 2013–2023 największy wzrost w rankingach światowych odnotowaliśmy w jakości polskiej ekonomii (plus 11 pozycji), ale największy spadek we wskaźniku środowiska inwestycyjnego, co oznacza pogorszenie przejrzystości i łatwości dostępu do kapitału inwestycyjnego: (minus 11 pozycji). To wskazuje na obszar koniecznych zmian, żeby zachęcić młodych Polaków z zagranicy do dalszych powrotów do kraju (ten trend jest już zauważalny) przedsiębiorców.

W kontekście wiodącego tematu książki ważne jest też **obniżenie się ogólnego wskaźnika inkluzywności społecznej**: systematycznie i wyraźne obniżanie się od roku 2015. Mimo spektakularnego wzrostu wskaźnika kapitału społecznego (w rankingu przeskok w ciągu dekady aż o plus 76 pozycji!), wskaźnik inkluzywności obniżył się, głównie za znaczącym spadkiem wskaźnika wolności osobistej (duży spadek o 36 pozycji) oraz wskaźnika zarządzania (spadek o 15 pozycji).

Uważamy, że to bardzo ważna analiza, wskazująca zarówno potrzeby zmian politycznych, tworzących warunki rozwoju dobrobytu Polaków, ale także obszary zaangażowania społecznego młodych ludzi, gdyż to oni w przyszłości będą decydować o dalszych losach naszego kraju. Wyższy Indeks Dobrobytu to większe przekonanie o tym, że Polska jest dobrym miejscem do życia i najlepsza zachęta do powrotów i aktywności przedsiębiorczej w ramach naszej krajowej gospodarki. Chodzi więc z jednej strony o to, by „urządzać” kraj, aby był dobrym miejscem dla młodych ludzi, z drugiej o to, by to młodzi ludzie byli świadomi zmian, które jeszcze trzeba dokonać. Sądzymy, że interesujące i ważne z punktu widzenia kształtowania postaw przedsiębiorczych i inkluzywnych zarazem może być porównanie z młodzieżą aktualnych wskaźników dobrobytu w Polsce na tle krajów

dotychczasowej największej migracji zarobkowej: Niemiec, Zjednoczonego Królestwa (Wielkiej Brytanii) i Niderlandów (Holandii) (rys. 13).



Rysunek 13. Porównanie wskaźników INDEKSU DOBROBYTU LEGATUM™ w Polsce 2023 ze wskaźnikami krajów największej dotychczasowej migracji zarobkowej

Źródło: opracowanie własne w oparciu o: <https://h7.cl/1icpo>.

Na rys. 13 widać, iż poczucie dobrobytu, a więc ocena ogólna jakości życia w Polsce w większości wymienionych wymiarów obecnie nie odbiega już znacząco od ocen dotyczących tych krajów, do których najczęściej wyjeżdżali do pracy Polacy. To dobra wiadomość. Doganiamy inne kraje. **Wyzwaniem są przede wszystkim działania na rzecz wolności osobistej (postęp w kierunku podstawowych praw, swobód jednostki i tolerancji społecznej) oraz zarządzania (stopień w jakim władza jest kontrolowana i ograniczana, a także czy rządy działają skutecznie i bez korupcji). Konieczna jest też poprawa warunków dla przedsiębiorczości: regulacji prawnych i środowiska inwestycyjnego.**

Wskazówki dla doradców zawodowych i nauczycieli

- Wyzwania w zakresie edukacji przedsiębiorczości to po pierwsze: bariery w samym kształtowaniu postaw przedsiębiorczych i inkluzywnych u dzieci i młodzieży. Oznacza to konieczność rozpoznania i kompensowania niedostatków doświadczeń i wiedzy wyniesionych ze środowiska, głównie rodzinnego, w tym identyfikacji stereotypów, które mogą ograniczać aspiracje, inicjatywę i aktywność przedsiębiorczą młodych ludzi (stereotypów związanych z płcią, narodowością, kolejnością narodzin w rodzeństwie i in.).
- Szczególne bariery edukacyjne dotyczą uczniów z niepełnosprawnością i innymi indywidualnymi potrzebami edukacyjnymi. Rozwijanie postaw przedsiębiorczych w przypadku tych uczniów ma szczególne znaczenie w kompensacji ograniczeń utrudniających wejście na rynek pracy i przyszłe zatrudnienie. Sposób pokonywania tych przeszkód jest też formą praktykowania inkluzywności, co można byłoby w skrócie ująć w sloganie: **„przez inkluzywność do inkluzywności”**. W metodach pracy należy więc mieć na względzie przede wszystkim pracę zespołową w grupie zróżnicowanej i projektowanie uniwersalne (UDL – *Universal Design for Learning*), a nie jedynie indywidualne, specjalne wsparcie.
- Wyzwania w zakresie edukacji przedsiębiorczości to po drugie: obiektywne bariery w otoczeniu społecznym i gospodarczym, które tworzą realne tło do naszych działań edukacyjnych. Warto w tym zakresie włączyć do edukacji młodzieży analizy prawdziwych dokumentów i analiz, które pozwalają uświadomić kierunek zmian zachodzących w Polsce, ale także wskazać przestrzeń do realnego zaangażowania na rzecz lepszej przyszłości: budowania społeczeństwa inkluzywnego i tworzenia lepszych warunków dla przedsiębiorczości. Jednym z takich polecanych źródeł są interaktywne strony INDEKSU DOBROBYTU Instytutu LEGATUM™, na której uczniowie mogą sami wykonywać analizy podobne do zamieszczonych w tym rozdziale, porównywać wskaźniki filarów Indeksu Dobrobytu z dowolnymi krajami na świecie (interaktywne wykresy pajączki: <https://h7.cl/1icpo>), analizować szczegółowe tabele rankingowe (<https://h7.cl/1ieiy>), łączyć wyniki dla wybranych grup krajów – poznawać samodzielnie możliwości tego zestawienia, którego cel określa Instytut LEGATUM jako „Poszerzanie wiedzy na temat czynników napędzających sukces w narodach”.

Edukacja w zakresie przedsiębiorczości – podejścia i modele

4.1. Zróżnicowanie form współczesnej edukacji w zakresie przedsiębiorczości

Edukacja w zakresie przedsiębiorczości odgrywa dziś istotną rolę nie tylko jako narzędzie przygotowujące młodych ludzi do rynku pracy, lecz przede wszystkim jako sposób kształtowania postaw aktywnego obywatelstwa, odpowiedzialności społecznej i zdolności do współdziałania w zróżnicowanych środowiskach. W obliczu narastających nierówności, wyzwań związanych z migracją, zmianą klimatu czy transformacją cyfrową, konieczne staje się przededefiniowanie przedsiębiorczości jako kompetencji nie tylko ekonomicznej, ale również społecznej i inkluzywnej (UNESCO, 2021; OECD, 2018).

W tym kontekście edukacja przedsiębiorcza powinna służyć tworzeniu przestrzeni dla różnorodnych głosów i doświadczeń, umożliwiając uczniom nie tylko inicjowanie działań, ale także pełne uczestnictwo w procesach decyzyjnych i wspólnotowych. Podejście to wymaga od szkół, by nie tylko przekazywały wiedzę, lecz także **budowały kulturę działania opartego na współpracy, sprawczości i odpowiedzialności społecznej** (Calás, Smircich & Bourne, 2009; Mularska-Kucharek, 2016; European Commission, 2018).

Początkowo edukacja przedsiębiorcza koncentrowała się głównie na rozwijaniu kompetencji rynkowych: zarządzania, podejmowania ryzyka, planowania finansowego czy innowacyjności, rozumianej jako przewaga konkurencyjna, dążenie do zysku ekonomicznego (OECD, 2009; Cytowska, 2016; Mularska-Kucharek, 2016). Model ten skupiał się przede wszystkim na indywidualnych umiejętnościach i mobilności jednostki na rynku pracy, co często

wykluczało uczniów o odmiennych potrzebach, zasobach czy stylach uczenia się (Biesta, 2010).

Z czasem jednak, w odpowiedzi na zmieniające się uwarunkowania społeczne, ekonomiczne i kulturowe, podejście to zaczęło ewoluować w stronę ujęć bardziej złożonych i osadzonych w kontekście społecznym. Coraz częściej zaczęto podkreślać znaczenie etyki, współpracy, odpowiedzialności społecznej oraz integracji różnorodnych uczniów w procesach przedsiębiorczych (Calás, Smircich & Bourne, 2009; Sachs, 2015). Pojęcie przedsiębiorczości zaczęto interpretować nie tylko jako zdolność do tworzenia firm, ale jako kompetencję obywatelską i społeczną, która umożliwia działanie na rzecz dobra wspólnego (European Commission, 2018).

Współczesna edukacja w zakresie przedsiębiorczości nie ma już więc jednej, uniwersalnej formy – jej kształt jest zależny bowiem od celów edukacyjnych, wieku uczniów, kontekstu społecznego i kulturowego. W pracy z najmłodszymi uczniami dominują aktywności oparte na zabawie, eksploracji i projektach społecznych (np. mikro- lub minibiznesy szkolne, działania na rzecz lokalnej społeczności), podczas gdy w starszych klasach pojawiają się programy związane z rozwojem kariery, start-upami czy rozwiązywaniem realnych problemów gospodarczych (Leadbeater, 2008; UNESCO, 2021).

Co istotne, inkluzywne podejścia do edukacji przedsiębiorczej zakładają, że nie każdy uczeń musi być liderem projektu czy twórcą innowacji – równie ważne są role wspierające, organizacyjne, kreatywne, społeczne czy techniczne. Takie rozumienie otwiera przestrzeń aktywności dla uczniów o różnorodnych kompetencjach i sposobach uczenia się, czyniąc przedsiębiorczość narzędziem budowania partycypacyjnej i zróżnicowanej wspólnoty edukacyjnej (Booth & Ainscow, 2011; Yunus, 2010).

W dalszej części niniejszego rozdziału skupimy się na omówieniu podejść i modeli edukacji przedsiębiorczej. W literaturze przedmiotu oraz praktyce edukacyjnej obserwujemy bowiem wyraźne zróżnicowanie podejść dydaktycznych – od bardziej tradycyjnego nauczania „o” przedsiębiorczości, po praktyczne podejście do uczenia przedsiębiorczości „przez” działanie (Gibb, 2005). Jednocześnie, obok klasycznych ujęć przedsiębiorczości zorientowanej na rynek i rozwój ekonomiczny, coraz większe znaczenie zyskują modele społeczno-etyczne, integrujące wrażliwość na wykluczenie, nierówności i wspólnotowość (Calás, Smircich & Bourne, 2009; Sachs, 2015), które także warto omówić.

Zestawienie podejść i modeli edukacji przedsiębiorczej umożliwia bowiem lepsze zrozumienie, jak różne strategie nauczania kształtują postawy młodych ludzi wobec działania, odpowiedzialności i uczestnictwa w życiu społecznym.

Podsumowanie:

- **Podejścia** opisują *metody, techniki, formy dydaktyczne* – jak uczymy?
- **Modele** wyrażają *filozofię edukacji przedsiębiorczej* – po co uczymy?

4.2. Modele edukacji przedsiębiorczej

4.2.1. Klasyczny model edukacji przedsiębiorczej

Klasyczny model edukacji przedsiębiorczej, rozwijany intensywnie od lat 80. XX wieku, wyrasta z przekonania, że szkoła powinna przygotowywać młodych ludzi do funkcjonowania w dynamicznie zmieniającym się rynku pracy. W tym podejściu przedsiębiorczość utożsamiana jest przede wszystkim z kompetencjami przydatnymi w kontekście gospodarczym – takimi jak zarządzanie zasobami, inicjatywa, planowanie, podejmowanie ryzyka czy efektywność działań (OECD, 2009; European Commission, 2018).

Edukacja „dla rynku” opiera się często na transmisyjnym modelu wiedzy – dostarcza uczniom teoretycznych podstaw ekonomii, elementów prawa, finansów i organizacji pracy, a także rozwija indywidualne cechy, takie jak asertywność, samodzielność czy odporność na stres.

Chociaż model ten wniósł istotny wkład w rozwój edukacji przedsiębiorczej, bywa krytykowany za zbyt wąskie, instrumentalne ujęcie podmiotowości ucznia oraz ograniczoną wrażliwość na kwestie społeczne i kulturowe (Biesta, 2010; Calás et al., 2009). Dlatego we współczesnej refleksji pedagogicznej coraz częściej podkreśla się potrzebę jego uzupełnienia lub przekształcenia w kierunku bardziej inkluzywnych i relacyjnych modeli uczenia się przedsiębiorczości.

W klasycznym ujęciu edukacja przedsiębiorcza koncentruje się na przygotowaniu jednostek do aktywnego uczestnictwa w gospodarce rynkowej. Dominującym celem jest wyposażenie uczniów w wiedzę i umiejętności pozwalające im efektywnie funkcjonować jako przyszli przedsiębiorcy, pracownicy lub innowatorzy w sektorze prywatnym. Ten model opiera się na założeniu, że przedsiębiorczość to zestaw racjonalnych, mierzalnych kompetencji, które można przekazać w sposób systematyczny i standaryzowany (Gibb, 2002; Fayolle & Gailly, 2008).

W ramach tej perspektywy edukacyjnej rozwijane są głównie takie komponenty, jak:

- kompetencje planistyczne (np. tworzenie biznesplanu, analityczne myślenie, zarządzanie czasem),
- rozumienie pojęć i mechanizmów ekonomicznych (np. podaź, popyt, konkurencja),
- kalkulacja ryzyka i analiza opłacalności,
- umiejętność zarządzania zasobami i zespołem.

Metody dydaktyczne dominujące w tym modelu to symulacje rynkowe, *case studies* oparte na przykładach sukcesu w biznesie oraz warsztaty tworzenia start-upów i mikrobiznesów. Przykładem mogą być popularne w wielu krajach programy JA Europe, które wykorzystują symulację prowadzenia działalności gospodarczej jako narzędzie kształtowania przedsiębiorczych postaw i krytycznego myślenia. Pomagają uczniom zrozumieć zasady dysponowania finansami osobistymi i odkrywać możliwości kariery w oparciu o ich umiejętności i zainteresowania. Podkreślają korzyści ekonomiczne płynące z edukacji przedsiębiorczej rozwijając umiejętności społeczne, krytyczne myślenie i aspiracje zawodowe (<https://jaeurope.org/learning-experiences/programmes>).

Pomimo swoich zalet – takich jak przejrzystość celów i możliwość ewaluacji efektów – model gospodarczy bywa krytykowany z kilku powodów:

- 1) **Redukcjonizm społeczny** – skupienie się na jednostce jako autonomicznym aktorze rynku prowadzi do pominięcia kontekstu społecznego i kulturowego, w jakim rozwijają się postawy przedsiębiorcze uczniów (Anderson & Ronteau, 2017).
- 2) **Ograniczona inkluzywność** – nacisk na efektywność, rywalizację i indywidualne osiągnięcia może wykluczać uczniów o określonych profilach poznawczych lub z mniejszych miejscowości, gdzie dostęp do zasobów edukacyjnych i wsparcia jest ograniczony (Slee, 2011; UNESCO, 2017).
- 3) **Brak powiązania z wartościami społecznymi** – model ten rzadko uwzględnia etyczny wymiar przedsiębiorczości, np. odpowiedzialność społeczną, solidarność czy zrównoważony rozwój (Yunus, 2010; Sachs, 2015).

Współczesne tendencje w edukacji w zakresie przedsiębiorczości zmierzają zatem do przekroczenia ograniczeń tego podejścia poprzez włączenie do praktyk edukacyjnych wymiaru społecznego i kulturowego. Przedsiębiorczość przestaje być wyłącznie narzędziem służącym generowaniu zysków, a staje się również formą zaangażowania obywatelskiego, środkiem wzmacniania wspólnoty i budowania społeczności, w której każdy człowiek ma równe szanse na godne życie, dostęp do edukacji, ochrony przed dyskryminacją oraz wykluczeniem

społecznym, niezależnie od swojego pochodzenia, potencjału edukacyjnego czy statusu (Calás, Smircich & Bourne, 2009; Leadbeater, 2008).

4.2.2. Model kompetencyjny/kluczowy

W odpowiedzi na ograniczenia klasycznego, gospodarczo zorientowanego modelu edukacji przedsiębiorczej, coraz większe znaczenie zyskuje podejście kompetencyjne, które akcentuje rozwój uniwersalnych umiejętności, postaw i wiedzy niezbędnych do funkcjonowania w dynamicznym i złożonym świecie społecznym i zawodowym. Model ten znajduje solidne umocowanie w politykach edukacyjnych Unii Europejskiej i międzynarodowych organizacji, takich jak OECD czy UNESCO, które promują tzw. kompetencje kluczowe dla uczenia się przez całe życie (European Commission, 2018; OECD, 2018).

Przedsiębiorczość w tym ujęciu jest rozumiana nie tylko jako zdolność do prowadzenia działalności gospodarczej, ale jako zdolność do działania w sposób odpowiedzialny, twórczy i zorientowany na wartość dodaną – zarówno w sferze zawodowej, jak i społecznej. Podejście to zakłada, że edukacja powinna kształtować gotowość do podejmowania inicjatywy, radzenia sobie z niepewnością, pracy zespołowej, empatii i etycznej odpowiedzialności (Leadbeater, 2008; Zembylas, 2013).

W modelu kompetencyjnym kluczowe jest nie tyle przekazywanie gotowej wiedzy o przedsiębiorczości, ile wspieranie uczniów w rozwijaniu zestawu kompetencji pozwalających im działać skutecznie, świadomie i inkluzywnie w zmieniającym się otoczeniu.

Model kompetencyjny stanowi próbę odpowiedzi na rosnące zapotrzebowanie na edukację przedsiębiorczą, która wykracza poza tradycyjne rozumienie związane z działalnością gospodarczą. Przedsiębiorczość w tym ujęciu staje się jedną z kluczowych kompetencji warunkujących aktywne, elastyczne i odpowiedzialne uczestnictwo w życiu społecznym, zawodowym i obywatelskim. Według dokumentu *Key Competences for Lifelong Learning* (European Commission, 2018), przedsiębiorczość oznacza zdolność przekształcania pomysłów w działania, co obejmuje kreatywność, innowacyjność, podejmowanie ryzyka oraz zdolność do planowania i zarządzania projektami w celu osiągnięcia celów.

W odróżnieniu od modelu rynkowego, który premiuje indywidualizm, konkurencję i efektywność ekonomiczną, model kompetencyjny opiera się na przekonaniu, że przedsiębiorczość powinna rozwijać się w duchu współpracy, zrównoważonego rozwoju i odpowiedzialności społecznej (Sachs, 2015). U podstaw

tego podejścia leży założenie, że kompetencje przedsiębiorcze są nie tylko użyteczne w świecie pracy, ale również wspierają rozwój osobisty, poczucie sprawstwa i integrację społeczną (UNESCO, 2021).

Model ten jest szczególnie istotny w kontekście edukacji dzieci i młodzieży, ponieważ umożliwia stopniowe budowanie postaw i umiejętności od wczesnych etapów kształcenia, w sposób dostosowany do wieku uczniów, ich potencjału oraz środowiska społeczno-kulturowego. Jak wskazuje OECD (2018), rozwój kompetencji przedsiębiorczych wymaga holistycznego podejścia, które integruje wiedzę, umiejętności i postawy z zakresu kreatywności, rozwiązywania problemów, pracy zespołowej, odpowiedzialności społecznej i refleksyjności.

Dodatkowo, kompetencje te są nierozzerwalnie związane z inkluzywnością – rozumianą jako dostęp każdego ucznia do znaczących doświadczeń edukacyjnych. Edukacja przedsiębiorcza, prowadzona w duchu modelu kompetencyjnego, pozwala na tworzenie przestrzeni, w której różnorodne style uczenia się i doświadczenia życiowe stają się wartością, a nie przeszkodą (Booth & Ainscow, 2011). Tego rodzaju podejście sprzyja budowaniu społeczeństwa bardziej sprawiedliwego i zrównoważonego, w którym każda jednostka ma możliwość uczestnictwa i działania.

Jak zauważa Biesta (2010), kluczową funkcją edukacji powinno być „umożliwienie uczniowi bycia podmiotem” – nie tylko poprzez przyswajanie wiedzy, ale poprzez aktywne uczestnictwo w świecie, rozumienie własnej roli i możliwości wpływu. Model kompetencyjny, osadzony w inkluzywnych praktykach edukacyjnych, realizuje właśnie tę funkcję: wzmacnia ucznia w jego autonomii, ale nie odrywa go od wspólnoty i odpowiedzialności.

„Model kompetencyjny” – odnosi się do podejścia w edukacji przedsiębiorczej, które **koncentruje się na rozwijaniu konkretnych kompetencji ucznia**, takich jak:

- inicjatywność,
- kreatywność,
- odpowiedzialność,
- umiejętność współpracy,
- rozwiązywanie problemów itd.

Ten model nie skupia się wyłącznie na wiedzy teoretycznej, lecz na **praktycznym kształtowaniu postaw i umiejętności** potrzebnych do aktywnego funkcjonowania w społeczeństwie i na rynku pracy.

4.2.3. Model społeczno-etyczny

Model społeczno-etyczny edukacji przedsiębiorczej stanowi odpowiedź na ograniczenia tradycyjnych podejść, które zbyt często koncentrują się na indywidualnym sukcesie, wzroście ekonomicznym i konkurencyjności. W odróżnieniu od modelu rynkowego i kompetencyjnego, model ten kładzie nacisk na społeczne funkcje przedsiębiorczości, jej etyczny wymiar oraz potencjał zmiany społecznej (Calás, Smircich & Bourne, 2009). Przedsiębiorczość nie jest tu rozumiana jako narzędzie służące wyłącznie realizacji własnych interesów, lecz jako forma aktywności, która odpowiada na realne potrzeby społeczne, wzmacnia spójność wspólnotową i promuje wartości takie jak solidarność, odpowiedzialność, sprawiedliwość czy równość.

W tym ujęciu proces uczenia się przedsiębiorczości nie polega jedynie na rozwijaniu kompetencji, ale na kształtowaniu świadomości społecznej i wrażliwości etycznej. Uczniowie uczą się analizować problemy społeczne, współtworzyć rozwiązania w dialogu z innymi, a także krytycznie oceniać konsekwencje własnych działań. Przedsiębiorczość staje się w ten sposób narzędziem edukacji obywatelskiej i demokratycznej (UNESCO, 2021), umożliwiającym uczniom współuczestnictwo w życiu społecznym oraz rozwijanie odpowiedzialności za wspólne dobro.

Przykładem takiej edukacji są programy, które angażują uczniów w działania na rzecz lokalnej społeczności: tworzenie spółdzielni uczniowskich, organizowanie kampanii społecznych, rozwijanie inicjatyw środowiskowych czy ekonomii społecznej. Jak podkreśla Yunus (2010), przedsiębiorczość może i powinna być wykorzystywana jako narzędzie walki z wykluczeniem, ubóstwem i nierównościami – nie tylko w wymiarze ekonomicznym, ale również symbolicznym i edukacyjnym.

Model społeczno-etyczny zakłada również redefinicję sukcesu – nie jako osiągnięcia zysku, ale jako tworzenia wartości dla innych. W ten sposób edukacja przedsiębiorcza staje się platformą dla inkluzywnego uczestnictwa, zwłaszcza dla tych uczniów, którzy w systemach opartych na rywalizacji i indywidualnym osiągnięciu często pozostają na marginesie (Slee, 2011). To model, który integruje kwestie sprawiedliwości społecznej, emocji i relacji – co czyni go szczególnie istotnym w kontekście współczesnych wyzwań edukacyjnych i społecznych (Zembylas, 2013).

Warto podkreślić, że model społeczno-etyczny wymaga zmiany kultury szkoły – od transmisyjnej do wspólnotowej, gdzie wiedza i działanie są osadzone w kontekście społecznym, a nie jedynie w indywidualnych osiągnięciach. Jak zauważa Biesta (2010), edukacja nie powinna służyć jedynie „dostosowaniu”

uczniów do społeczeństwa, ale umożliwiać im jego współtworzenie na zasadach równości i troski o innych.

Gdzie jesteśmy, a dokąd zmierzamy?

Edukacja przedsiębiorcza teraz:

Edukacja przedsiębiorcza wciąż często operuje w ramach indywidualistycznego i rynkowego paradygmatu (OECD, 2009), skupiając się na osobistej zaradności, elastyczności i adaptacji do rynku pracy ucznia. Działania edukacyjne są fragmentaryczne, niewystarczająco powiązane z lokalnym kontekstem i potrzebami różnych grup uczniów. W praktyce brakuje spójności między deklaracjami o równości a realnym włączaniem w aktywność wszystkich uczniów – szczególnie tych z doświadczeniem wykluczenia.

Kierunek rozwoju:

Przedsiębiorczość coraz częściej postrzegana jest jako potencjał społeczny i etyczny, a nie tylko ekonomiczny (Sachs, 2015; Calás et al., 2009). W centrum pojawia się idea sprawczości rozumianej jako współtworzenie – włączająca praktyka, oparta na współpracy, empatii i odpowiedzialności społecznej. Modele edukacji przedsiębiorczej przesuwają się od transmisji wiedzy do doświadczenia, od jednostkowego sukcesu do wspólnego działania na rzecz zmiany (UNESCO, 2021).

W przyszłości:

Edukacja przedsiębiorcza może stać się siłą napędową społeczeństwa inkluzywnego, ale tylko pod warunkiem, że zostanie zintegrowana z wartościami równości, uczestnictwa i różnorodności (Booth & Ainscow, 2011; Zembylas, 2013).

Kluczowe jest budowanie przestrzeni edukacyjnych, w których każdy uczeń – niezależnie od zasobów i tożsamości – może być inicjatorem zmiany.

Model społeczno-etyczny wyrasta z przekonania, że przedsiębiorczość może być praktyką głęboko osadzoną w wartościach wspólnotowych i emancypacyjnych. Nie chodzi jedynie o to, aby „pomagać innym” w ramach pojedynczych projektów, ale by budować trwałą orientację na działanie z innymi i dla innych (Sachs, 2015). Taka orientacja wymaga kształtowania empatii, zdolności do dialogu, uważności na kontekst społeczny oraz umiejętności współpracy, co wykracza poza techniczne rozumienie kompetencji.

W tym modelu edukacja przedsiębiorcza staje się częścią transformacyjnego podejścia do uczenia się, w którym uczniowie nie tylko przyswajają wiedzę, ale stają się aktywnymi uczestnikami zmiany społecznej (Mezirow, 2000). Realizowane działania – jak organizacja targów społecznych, lokalnych kampanii czy

miniprzsiębiorstw opartych na zasadach sprawiedliwego handlu – służą nie tylko nabywaniu umiejętności, ale przede wszystkim uczeniu się odpowiedzialności społecznej.

Model ten silnie łączy się również z pedagogiką krytyczną i koncepcją edukacji jako działania etycznego i politycznego. Wiadomym jest, iż wychowanie nie jest neutralne – zawsze służyło i służy określonym celom i wartościom. Edukacja przedsiębiorcza w ujęciu społeczno-etycznym zakłada zatem świadome zaangażowanie w budowanie bardziej sprawiedliwego społeczeństwa, także przez rozpoznanie i kwestionowanie istniejących form wykluczenia, np. ekonomicznego, kulturowego czy edukacyjnego.

Z perspektywy organizacyjnej, model ten wymaga stworzenia przestrzeni dla eksperymentowania, błędów i refleksji, czyli środowiska, które wspiera działanie w złożonych warunkach społecznych. Znaczące są tu również relacje równościowe między uczniami i nauczycielami – ci drudzy nie są już „dawcami wiedzy”, ale towarzyszami procesu, wspierającymi rozwój krytycznej świadomości i podmiotowości (Biesta, 2010).

Nie bez znaczenia pozostaje również aspekt instytucjonalny. Jak wskazują raporty międzynarodowe (OECD, 2018; UNESCO, 2021), wspieranie przedsiębiorczości społecznej w szkołach wymaga zintegrowanej polityki oświatowej, współpracy międzysektorowej i systemowego uznania dla działań, które wykraczają poza tradycyjne rozumienie „sukcesu edukacyjnego”. W tym sensie model społeczno-etyczny stanowi krytyczne wyzwanie dla standardowych wskaźników i logik pomiaru efektywności, podkreślając znaczenie procesów, relacji i zmiany jakościowej.

Tabela 3. Modele edukacji przedsiębiorczej (skupione na tym w *jakim celu i jakiej przedsiębiorczości pragniemy nauczać*)

Model	Opis	Główne cele/wartości
Model gospodarczy/rynkowy	Skoncentrowany jest na przygotowaniu do prowadzenia działalności gospodarczej	Zysk ekonomiczny, efektywność na rynku pracy, konkurencja (OECD, 2009; Fayolle, Gailly, 2008)
Model kompetencyjny/kluczowy	Skupiony jest na rozwijaniu uniwersalnych kompetencji jednostki przydatnych w życiu osobistym i zawodowym	Kreatywność, współpraca, inicjatywność (European Commission, 2018)
Model społeczny/etyczny	Łączy przedsiębiorczość z odpowiedzialnością społeczną, empatią, równością i współdziałaniem	Sprawiedliwość, partycypacja, solidarność (Calás et al., 2009; Sachs, 2015)

Źródło: opracowanie własne.

Co istotne, model ten nie jest propozycją „zamiast” klasycznego czy kompetencyjnego podejścia, ale raczej ich krytyczną rekonstrukcją. Może stanowić ramę, w której edukacja w zakresie przedsiębiorczości zyskuje nowe znaczenie: może być rozumiana jako praktyka demokratyczna, inkluzywna i wspólnotowa.

Podsumowując, warto pamiętać, iż edukacja w zakresie przedsiębiorczości nie jest procesem neutralnym – zawsze bowiem odzwierciedla określoną wizję człowieka, społeczeństwa i gospodarki. Wiadomym jest, iż wybór treści, metod oraz celów kształcenia przedsiębiorczości wpływa bezpośrednio na to, jakie postawy, wartości i schematy działania będą rozwijane u uczniów.

W modelu klasycznym dominuje obraz osoby przedsiębiorczej jako jednostki samodzielnej, nastawionej na zysk, konkurencję i efektywność w myśleniu i działaniu. Uczniowie uczą się więc podstaw ekonomii, planowania działalności gospodarczej, analizy ryzyka i podejmowania decyzji rynkowych. Choć kompetencje te są oczywiście cenne, to takie podejście rzadko uwzględnia kontekst społeczny, relacyjny czy etyczny.

Model kompetencyjny poszerza nieco tę perspektywę, koncentrując się na rozwijaniu uniwersalnych umiejętności, takich jak kreatywność, inicjatywność, rozwiązywanie problemów czy współpraca. To podejście jest bliższe rzeczywistości edukacyjnej i pozwala na szersze wdrażanie idei przedsiębiorczości także poza sferą ekonomiczną – np. w działaniach społecznych, kulturalnych czy obywatelskich.

Z kolei model społeczno-etyczny stawia pytania o sens, zakres i cel działania przedsiębiorczego. W centrum zainteresowania znajduje się nie tylko to, *jak działać skutecznie*, ale przede wszystkim *dla kogo, z kim i w jakim celu*. Uczniowie uczą się tu przedsiębiorczości jako działania zakorzenionego w relacjach społecznych, odpowiedzialności, empatii i trosce o dobro wspólne (Calás et al., 2009; Yunus, 2010; Biesta, 2010). Przedsiębiorczość staje się w tym ujęciu narzędziem budowania bardziej sprawiedliwego, włączającego społeczeństwa – a nie tylko indywidualnego sukcesu.

Właściwe dobranie podejścia i modelu edukacyjnego ma istotne znaczenie dla efektywności nauczania przedsiębiorczości, zwłaszcza w kontekście rozwijania kompetencji kluczowych w nowoczesnym społeczeństwie.

4.3. Podejścia dydaktyczne w edukacji w zakresie przedsiębiorczości

W literaturze przedmiotu wyróżnić można co najmniej trzy komplementarne podejścia do edukacji w zakresie przedsiębiorczości, które różnią się zarówno celem dydaktycznym, jak i zakresem kompetencji rozwijanych u uczniów (OECD, 2015; Fayolle, Gailly, 2008).

Pierwsze z nich to nauczanie „o przedsiębiorczości”, które koncentruje się na przekazywaniu wiedzy teoretycznej – uczniowie poznają podstawowe pojęcia związane z ekonomią, działalnością gospodarczą, rynkiem, organizacją pracy, czy też rolą przedsiębiorcy w gospodarce. Choć podejście to jest niezbędne jako fundament edukacji, jego ograniczeniem jest tu relatywnie niski poziom zaangażowania i sprawczości uczniów – wiedza pozostaje często abstrakcyjna i oderwana od ich codziennych doświadczeń (European Commission, 2012).

Drugim podejściem jest nauczanie „dla przedsiębiorczości”, którego celem jest rozwijanie postaw, takich jak inicjatywność, odpowiedzialność, samodzielność, współpraca czy kreatywność. W tym modelu większy nacisk kładzie się na kształtowanie kompetencji kluczowych dla życia społecznego i zawodowego, a nie tylko dla prowadzenia własnej działalności gospodarczej i indywidualnego sukcesu jednostki. Edukacja w tym ujęciu obejmuje także refleksję etyczną, społeczną i obywatelską, wskazując na rolę przedsiębiorczości w budowie bardziej sprawiedliwego i inkluzywnego społeczeństwa (UNESCO, 2021; Biesta, 2010).

Trzecie podejście, nauczanie „przez przedsiębiorczość”, jest najbardziej zorientowane na praktykę i doświadczenie. Zakłada ono, że uczniowie uczą się przedsiębiorczości poprzez udział w realnych działaniach – takich jak zakładanie miniprzedsiębiorstw, organizowanie wydarzeń ważnych z perspektywy ich codziennych doświadczeń, projektowanie usług czy współpraca z lokalnymi instytucjami i organizacjami. W tym modelu kluczowe stają się kontekstowe uczenie się, refleksyjność oraz umiejętność współpracy i działania w złożonym, zmiennym otoczeniu (Leadbeater, 2008; Gibb, 2005). Podejście to często łączy się z edukacją związaną z pracą projektową i uczeniem się opartym na problemach (*problem-based learning*).

Coraz częściej wskazuje się także na potrzebę łączenia tych trzech podejść – tak, by uczniowie nie tylko poznawali pojęcia i ich definicje, ale również rozwijali postawy i zdobywali doświadczenia w rzeczywistych sytuacjach. Tylko tak zintegrowana edukacja przedsiębiorcza może być odpowiedzią na wyzwania inkluzywności, sprawczości i zrównoważonego rozwoju w XXI wieku (OECD, 2018; Calás et al., 2009).

W literaturze przedmiotu wyróżnia się trzy główne podejścia do nauczania przedsiębiorczości:

- **nauczanie „o” przedsiębiorczości** (teoretyczne poznawanie pojęć),
- **„dla” przedsiębiorczości** (kształtowanie postaw i kompetencji),
- **„przez” przedsiębiorczość** (praktyczne działania i zdobywanie doświadczenia).

Tabela 4. Podejścia do edukacji przedsiębiorczej (skupione na tym *jak uczymy*)

Podejście	Charakterystyka	Cel edukacyjny
„O” przedsiębiorczości	Teoretyczne nauczanie pojęć, ról i zjawisk gospodarczych	Nabywanie wiedzy związanej z podstawowymi pojęciami z zakresu przedsiębiorczości
„Dla” przedsiębiorczości	Kształtowanie postaw i kompetencji kluczowych – inicjatywność, odpowiedzialność	Rozwój postaw przedsiębiorczych
„Przez” przedsiębiorczość	Uczenie się przez działanie i doświadczenie (np. miniprzedsiębiorstwa, projekty)	Praktyczne uczenie się przedsiębiorczości poprzez działanie

Źródło: opracowanie własne.

Jakiej przedsiębiorczości uczymy?

W praktyce edukacyjnej dominuje nadal model przedsiębiorczości oparty na logice rynkowej – skoncentrowanej na indywidualnej zaradności, zysku i konkurencji (OECD, 2009). W wielu programach kształcenia przedsiębiorczość utożsamiana jest z prowadzeniem działalności gospodarczej i planowaniem kariery, rzadko natomiast odwołuje się do jej potencjału społecznego czy inkluzywnego.

Jednak współczesne wyzwania – kryzysy społeczne, klimatyczne, rosnące nierówności – wymagają nowej definicji przedsiębiorczości: jako działania wspólnotowego, etycznego i odpowiedzialnego (Biesta, 2010; Sachs, 2015; Calás, Smircich, Bourne, 2009). Przedsiębiorczość powinna być nauczana nie tylko „dla rynku”, lecz także „dla społeczeństwa” – tak, aby wzmacniać uczestnictwo, sprawczość i solidarność dzieci i młodzieży.

Z tego względu potrzebujemy edukacji przedsiębiorczej, która nie marginalizuje, lecz włącza uczennice i uczniów, rozwijając ich potencjał w realnych, wspólnotowych działaniach (UNESCO, 2021; Booth, Ainscow, 2011).

Zatem – uczymy przedsiębiorczości, ale wybór modelu, który promujemy, nie jest obojętny. To decyzja o tym, jakiego świata chcemy w przyszłości.

Czym właściwie ma być „przedsiębiorczość” w edukacji: czy chodzi o sukces jednostki, czy raczej dobro wspólne?

Czy edukacja w zakresie przedsiębiorczości ma służyć przede wszystkim indywidualnemu sukcesowi ucznia, czy raczej wspierać budowę odpowiedzialnego społeczeństwa? To napięcie pomiędzy szeroko promowanym obecnie indywidualizmem a wspólnotowością jest kluczowe dla zrozumienia modeli i różnych podejść edukacyjnych w zakresie kształcenia przedsiębiorczości.

◇ **Indywidualna perspektywa – „przedsiębiorczość jako sukces jednostki”**

W tradycyjnym (rynkowym) ujęciu, przedsiębiorczość jest często utożsamiana z dążeniem do efektywności i zysku, rozwojem kariery, potrzebą odniesienia sukcesu zawodowego.

W tym ujęciu celem edukacji jest wzmacnianie kompetencji jednostkowych – uczniowie mają uczyć się podejmowania inicjatywy, zarządzania projektami, wykorzystywania szans i adaptacji do zmian.

◇ **Wspólnotowa perspektywa – „przedsiębiorczość dla dobra wspólnego”**

Obecnie coraz częściej podkreśla się, że przedsiębiorczość powinna również służyć społeczności lokalnej, wspierać zrównoważony rozwój, promować wartości, odpowiedzialność i współdziałanie, rozwijać empatię i zaangażowanie społeczne.

W takim podejściu celem nie jest sukces jednostki, ale również jej wpływ na otoczenie, w którym funkcjonuje – ważne są tu pytania jak uczniowie mogą zmieniać rzeczywistość wokół siebie, współtworzyć szkołę, środowisko czy lokalną społeczność.

◇ **Warto poszukiwać równowagi**

Przedsiębiorczość może (i powinna) obejmować oba wymiary. Dlatego tak ważne jest, by w praktyce szkolnej rozwijać zarówno kompetencje jednostkowe, jak i świadomość społeczną, w duchu współodpowiedzialności i wartości demokratycznych.

◇ **Warto pamiętać, że:**

Rozwój osobisty i sukces jednostki nie wykluczają działania na rzecz dobra wspólnego, a uczniowie mogą i powinni być jednocześnie ambitni i odpowiedzialni społecznie.

Przedsiębiorczość to także działanie na rzecz zmiany, nie tylko w kategoriach ekonomicznych, ale też społecznych, etycznych i środowiskowych.

4.4. Rola nauczyciela, doradcy zawodowego i mentora w kształtowaniu postaw przedsiębiorczych

Myśląc o wdrażaniu programów kształcenia przedsiębiorczości należy pamiętać, iż proces ten wykracza poza tradycyjne rozumienie nauczania jako przekazywanie wiedzy. W kształtowaniu postaw przedsiębiorczych ogromne znaczenie mają osoby dorosłe towarzyszące na co dzień uczniom w procesie uczenia się – nauczyciele, doradcy zawodowi i mentorzy, którzy – działając w odmiennych, ale komplementarnych obszarach – wspólnie kształtują u młodych ludzi postawy niezbędne do funkcjonowania w dynamicznie zmieniającym się świecie.

To oni tworzą warunki, w których młodzi ludzie mogą odkrywać swoje mocne strony, podejmować inicjatywy i uczyć się współpracy z innymi. Przy tym trzeba pamiętać, iż w perspektywie inkluzywnej chodzi o coś więcej niż tylko przygotowanie młodzieży do rynku pracy – kluczowe jest działanie w taki sposób, by każdy uczeń, niezależnie od swoich możliwości, doświadczeń czy środowiska, miał dostęp do narzędzi i wsparcia rozwijającego jego indywidualną przedsiębiorczość. Rola nauczyciela, doradcy i mentora polega więc na otwieraniu przestrzeni, w której młodzi ludzie uczą się odpowiedzialności, odwagi i samodzielności, ale również zrozumienia dla różnorodności i wartości wspólnotowego działania. Dzięki takiemu podejściu przedsiębiorczość staje się nie tylko umiejętnością przydatną w życiu zawodowym, lecz także postawą wspierającą inkluzywne, solidarne społeczeństwo.

Nauczyciel, pracujący w środowisku formalnej edukacji, ma możliwość inspirowania uczniów poprzez rozwijanie ich kreatywności, inicjatywy i krytycznego myślenia. Doradca zawodowy natomiast wspiera proces świadomego wyboru ścieżki edukacyjnej i zawodowej, pomagając uczniom w dostrzeganiu własnych zasobów oraz w budowaniu poczucia sprawczości. Mentor z kolei wprowadza element praktycznego doświadczenia i osobistego przykładu – może towarzyszyć młodym ludziom w ich rozwoju, motywując do podejmowania wyzwań i pokazując, jak teoretyczne umiejętności mogą być wykorzystane w realnych sytuacjach.

Zintegrowane oddziaływanie tych trzech ról pozwala traktować edukację przedsiębiorczości jako proces kompleksowy – obejmujący zarówno przekaz wiedzy, jak i kształtowanie postaw, kompetencji miękkich oraz wartości. W ten sposób młodzi ludzie nie tylko uczą się rozumienia mechanizmów gospodarczych, ale również przygotowują się do aktywnego, odpowiedzialnego i twórczego uczestnictwa w życiu społecznym i zawodowym.

Rola dorosłych w kształtowaniu postaw przedsiębiorczych u uczniów

- Nauczyciel – inspiruje, rozwija ciekawość i pokazuje, że uczenie się może być drogą do samodzielności i współodpowiedzialności. Tworzy przestrzeń do eksperymentowania i popełniania błędów.
- Doradca zawodowy – pomaga odkrywać talenty i predyspozycje, wspiera w planowaniu ścieżki edukacyjno-zawodowej oraz uczy podejmowania świadomych decyzji. W centrum swojego działania stawia potencjał ucznia, nie tylko jego wyniki.
- Mentor – dzieli się doświadczeniem, pokazuje praktyczne zastosowania wiedzy i motywuje uczniów do działania. Wspiera ich w budowaniu pewności siebie i w odważnym podejmowaniu wyzwań.

Razem tworzą zintegrowany system wsparcia, dzięki któremu przedsiębiorczość staje się dostępna dla wszystkich uczniów – bez względu na ich początkowe możliwości.

Tabela 5. Trzy filary wsparcia edukacji w zakresie rozwoju inkluzywnej przedsiębiorczości

Rola	Główne zadania	Kluczowe narzędzia i metody	Wkład w przedsiębiorczość inkluzywną
Nauczyciel	Głównym zadaniem nauczyciela jest wprowadzanie wiedzy teoretycznej i pojęciowej, rozwijanie kompetencji kluczowych (inicjatywa, kreatywność, odpowiedzialność)	Metody aktywizujące, projekty uczniowskie, integracja treści pochodzących z różnych przedmiotów	Tworzy fundament merytoryczny i wspiera równy dostęp do wiedzy dla wszystkich uczniów
Doradca zawodowy	Doradca zawodowy może pomóc w odkrywaniu potencjału i talentów uczniów, dopasowuje ścieżki rozwoju do indywidualnych możliwości i aspiracji	Indywidualne konsultacje, testy kompetencji, pomoc i wsparcie w planowaniu kariery, coaching	Umożliwia uczniom wybór ścieżki edukacyjno-zawodowej zgodnej z ich mocnymi stronami i sytuacją życiową
Mentor	Zadaniem mentora jest dzielenie się doświadczeniem zawodowym, wskazanie praktycznych możliwości zastosowania wiedzy, wspieranie w budowaniu sieci kontaktów	Spotkania mentorskie, job-shadowing, udział w realnie realizowanych projektach	Wzmacnia sprawstwo, samodzielność i motywację uczniów, pokazując przykłady ze świata zawodowego i działań społecznych

Źródło: opracowanie własne.

4.4.1. Nauczyciel – animator i architekt środowiska edukacyjnego w duchu przedsiębiorczości inkluzywnej

Przedsiębiorczość jest związana ze zdolnością jednostki do ciągłego adaptowania się, zmieniania się, doskonalenia i tworzenia coraz to lepszych możliwości do tego, by zaspokajać swoje potrzeby i funkcjonować w społeczeństwie (Brzozowski, 2007). Kluczowym zadaniem edukacji, w tym nauczycieli, jest właśnie przygotowanie młodego pokolenia do rozwijania tychże umiejętności, a także do efektywnego poruszania się w procesach cywilizacyjnych, szczególnie informacyjnych (Borgiasz, 2017).

Niezwykle ważną rolę w tym zakresie mają więc nauczyciele przedmiotowcy i dyrektor szkoły (Sawiński, 2011). Warto wyraźnie podkreślić, iż rola nauczycieli w promowaniu i wdrażaniu podstaw przedsiębiorczości jest nie do przecenienia. To oni, poprzez swoje postawy, sposób prowadzenia zajęć i stosowane metody dydaktyczne, mogą kształtować u uczniów nie tylko wiedzę, lecz przede wszystkim umiejętności miękkie, takie jak samodzielność, odpowiedzialność, kreatywność czy zdolność współpracy. Nauczyciele stają się dla uczniów naturalnymi przewodnikami w procesie odkrywania własnego potencjału i możliwości działania, a ich codzienna praktyka edukacyjna tworzy przestrzeń do podejmowania inicjatyw, testowania pomysłów oraz uczenia się na błędach. W tym sensie szkoła, kierowana przez świadomego swojej roli dyrektora, może stać się środowiskiem sprzyjającym rozwojowi przedsiębiorczych postaw, które przygotowują młodych ludzi do aktywnego i odpowiedzialnego uczestnictwa w życiu społecznym i gospodarczym (Biesta, 2010).

Nauczyciele, poprzez swoje podejście i metody nauczania, mogą inspirować uczniów do myślenia i działania poza schematami. To oni mogą i powinni przekazywać uczniom nie tylko wiedzę teoretyczną, ale również praktyczne wskazówki i motywować do podejmowania aktywności.

Warto nadmienić, iż w duchu przedsiębiorczości inkluzywnej, nauczyciel nie jest jedynie przewodnikiem po treściach programowych, jest inicjatorem procesów myślenia, a nie tylko źródłem wiedzy, towarzyszy uczniowi w indywidualnym procesie odkrywania znaczeń, jest animatorem środowiska uczenia się opartego na empatii, relacjach i uznaniu podmiotowości ucznia (Biesta, 2010; Booth & Ainscow, 2011). Trzeba wiedzieć, iż uznanie różnorodności uczniów za fundament edukacji w zakresie przedsiębiorczości otwiera również drogę do budowania postaw przedsiębiorczych – rozumianych nie tylko jako indywidualna zaradność, ale jako umiejętność współpracy, podejmowania inicjatywy

i odpowiedzialnego działania na rzecz wspólnego dobra (Calás, Smircich & Bourne, 2009; European Commission, 2018).

Nauczyciel odgrywa więc kluczową rolę – nie jako „neutralny” przekaziciel treści, lecz jako aktywny twórca środowiska uczenia się, w którym każdy uczeń może być widziany, słyszany i traktowany z godnością (Booth & Ainscow, 2011). To właśnie nauczyciele, wraz z otaczającym ich środowiskiem edukacyjnym, mają potencjał kształtowania warunków dla rozwoju uczniowskiej sprawczości, zaangażowania i współdziałania – a tym samym również inkluzywnej przedsiębiorczości.

Nauczyciele powinni być więc przygotowani do rozpoznawania potencjału w każdym uczniu i dostosowywania wymagań tak, by stymulowały rozwój kompetencji przedsiębiorczych bez wykluczania, marginalizowania osób o specjalnych potrzebach edukacyjnych (UNESCO, 2021; Nijakowska, 2022). Powinni pełnić funkcję **projektanta środowiska uczenia się**, w którym budowane są relacje oparte na szacunku, uznaniu i zaufaniu. Takie podejście wymaga odejścia od sztywnych modeli nauczania na rzecz **elastyczności, responsywności i dialogu** z uczniem (Biesta, 2010; Skałbania, Babiarez, 2018).

Tabela 6. Postawy i przekonania nauczyciela a rozwój przedsiębiorczości uczniów

Postawa/Przekonanie nauczyciela	Wpływ na ucznia i jego rozwój w zakresie przedsiębiorczości
Wiara w potencjał każdego ucznia	Wzmacnia poczucie sprawczości i motywację do podejmowania działań – szczególnie u uczniów marginalizowanych (Booth & Ainscow, 2011; Skałbania, Babiarez, 2018)
Otwartość i elastyczność dydaktyczna	Umożliwia tworzenie przestrzeni do eksperymentowania, samodzielności i uczenia się na błędach (Biesta, 2010)
Skoncentrowanie na relacjach i empatii	Buduje zaufanie i sprzyja współpracy w klasie, co zwiększa zaangażowanie i poczucie bezpieczeństwa uczniów (Zembylas, 2013; Skałbania, Babiarez, 2018)
Spółeczny wymiar przedsiębiorczości	Przekonanie, że przedsiębiorczość to nie tylko zysk, ale działanie na rzecz dobra wspólnego, rozwija empatię i odpowiedzialność (Calás, Smircich & Bourne, 2009; Sachs, 2015)
Inkluzywne podejście do edukacji	Tworzy warunki dla równego uczestnictwa wszystkich uczniów, wspierając ich różne ścieżki działania i ekspresji (Slee, 2011; Skałbania, Babiarez, 2018; UNESCO, 2021)

Źródło: opracowanie własne.

Nauczyciel pełni więc rolę facylitatora, który świadomie wspiera różnorodność i tworzy warunki do samodzielnego myślenia i eksperymentowania

(Slee, 2011; Skałbiana, Babiarez, 2018), tworzy fundamenty dla rozwoju postaw przedsiębiorczych. Jest więc nie tylko dydaktykiem, ale także uczestnikiem kulturowego i społecznego projektu, którego celem jest przeciwdziałanie wykluczeniu i budowanie przestrzeni edukacyjnej jako wspólnego dobra.

Podsumowując, warto pamiętać, iż postawa i przekonania nauczyciela odgrywają kluczową rolę w kształtowaniu u uczniów postaw przedsiębiorczych, wpływając zarówno na ich motywację, jak i gotowość do podejmowania działań. Świadome modelowanie właściwych wzorców zachowań oraz wspieranie autonomii uczniów sprzyja rozwijaniu kreatywności i odpowiedzialności, co jest fundamentem przedsiębiorczości inkluzywnej. Zrozumienie tych zależności pozwala na lepsze dostosowanie działań edukacyjnych, które mogą skuteczniej wspierać rozwój kompetencji niezbędnych w dynamicznie zmieniającym się środowisku społecznym i gospodarczym.

Postawa i przekonania nauczyciela mają istotny wpływ na rozwój przedsiębiorczości uczniów. To one kształtują motywację, kreatywność oraz umiejętność podejmowania inicjatywy, które są kluczowe w budowaniu postaw przedsiębiorczych. Świadoma i konsekwentna aktywność nauczyciela sprzyja tworzeniu środowiska wspierającego rozwój tych kompetencji.

4.4.2. Zorientowanie na kolektywne działanie: doradztwo zawodowe a rozwój przedsiębiorczości inkluzywnej

Budowanie inkluzywnej przedsiębiorczości w edukacji nie jest zadaniem jednej osoby czy wyłącznie doradców zawodowych. Jest to proces kolektywny, w którym uczestniczą różni aktorzy systemu edukacyjnego, każdy wnoszący unikalną perspektywę i zasoby. Jak podkreśla OECD, edukacja na rzecz kształtowania kompetencji przyszłości wymaga współpracy między nauczycielami, liderami szkół, doradcami i środowiskiem lokalnym (OECD, 2018, s. 11). W niniejszym rozdziale pragniemy skoncentrować się na roli doradztwa zawodowego w budowaniu inkluzywnej przedsiębiorczości w szkołach.

Doradztwo zawodowe w polskim systemie oświaty stanowi istotny element wspierania uczniów w podejmowaniu świadomych decyzji dotyczących przyszłości edukacyjnej i zawodowej. Wprowadzone do ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (art. 26a) rozwiązania prawne nadają mu wymiar systemowy, obejmując uczniów wszystkich typów szkół publicznych i niepublicznych,

a także wychowanków przedszkoli. Zakres doradztwa został zróżnicowany w zależności od etapu edukacyjnego – od preorientacji zawodowej w przedszkolach, przez orientację zawodową w klasach I–VI szkoły podstawowej, aż po zajęcia doradcze w szkołach ponadpodstawowych. Dzięki temu proces ten zyskuje charakter spójnego i stopniowego przygotowania ucznia do świadomego kształtowania własnej ścieżki edukacyjno-zawodowej (Rozporządzenie z 19 lutego 2019 r. w sprawie doradztwa zawodowego, Dz.U. 2019 poz. 325).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 lutego 2019 r. doprecyzowuje treści programowe doradztwa zawodowego, wskazując zarówno jego cele, jak i szczegółowe zadania doradców, nauczycieli, wychowawców oraz specjalistów szkolnych. Szczególne znaczenie ma tu współpraca szkoły z otoczeniem społeczno-gospodarczym – pracodawcami, organizacjami zawodowymi czy instytucjami rynku pracy – która umożliwia uczniom lepsze poznanie realiów świata pracy oraz rozwijanie kompetencji istotnych dla przyszłego funkcjonowania na rynku. Doradztwo zawodowe realizowane jest nie tylko w ramach zajęć edukacyjnych, lecz także w działaniach o charakterze wychowawczym i opiekuńczym, co wzmacnia jego integralną rolę w procesie kształcenia (Rozporządzenie z 19 lutego 2019 r. w sprawie doradztwa zawodowego, Dz.U. 2019 poz. 325).

Doradca zawodowy – kluczowe zadania w związku z kształtowaniem postaw przedsiębiorczych u uczniów

- 1) **Rozpoznawanie potencjału uczniów** – diagnozowanie mocnych stron, zainteresowań i talentów ucznia, niezależnie od jego bieżących osiągnięć edukacyjnych.
- 2) **Wspieranie umiejętności podejmowania decyzji, dokonywania świadomych wyborów** – dostarczanie rzetelnych informacji o zawodach, ścieżkach edukacyjnych i możliwościach rozwoju.
- 3) **Kształtowanie postaw przedsiębiorczych** – rozwijanie u uczniów inicjatywności, kreatywności, odpowiedzialności i zdolności do podejmowania decyzji.
- 4) **Współpraca z otoczeniem społecznym** – organizowanie spotkań z pracodawcami, wizyt zawodoznawczych, warsztatów i projektów praktycznych.
- 5) **Integracja działań wychowawczych i doradczych** – łączenie doradztwa zawodowego z pracą wychowawców, pedagogów i psychologów w szkole.
- 6) **Promowanie inkluzywności** – dbanie o to, by każdy uczeń – niezależnie od sytuacji społecznej, rodzinnej czy zdrowotnej – miał dostęp do równych szans w planowaniu swojej przyszłości.

W tym ujęciu doradztwo zawodowe nie ogranicza się do wspierania wyboru konkretnego zawodu, lecz pełni również funkcję wychowawczą i inkluzywną,

sprzyjając rozwijaniu postaw przedsiębiorczych, kreatywności oraz odpowiedzialności społecznej. Dzięki temu staje się narzędziem wzbudzania i rozwijania nie tylko indywidualnych aspiracji ucznia, lecz także jego zdolności do świadomego uczestnictwa w życiu społecznym i gospodarczym.

W tym kontekście warto nadmienić, iż szkoła staje się przestrzenią, w której możliwe jest zarówno wzmacnianie kapitału kulturowego uczniów i poszerzanie ich horyzontów wyboru, jak i zapobieganie reprodukowaniu zależności wynikających z płci, możliwości edukacyjnych, czy pochodzenia społecznego. Z tego względu refleksyjna praktyka doradców zawodowych, oparta na świadomości uwarunkowań/ograniczeń społecznych i strukturalnych, stanowi warunek budowania inkluzywnej przedsiębiorczości w szkołach oraz wspierania uczniów w podejmowaniu świadomych decyzji dotyczących przyszłości (Thomsen, 2017; Eriksson, Högdin, Isaksson, 2022).

Warto pytać nie tylko „co chcesz robić?”, ale też „dla kogo?”, „dlaczego?” i „z kim?”. Jak doradca zawodowy może wspierać rozwój inkluzywnej przedsiębiorczości?



Rozpoznawaj potencjał ucznia, nie tylko jego wyniki

Warto dostrzegać kompetencje uczniów tam, gdzie nie są one „oczywiste” – w działaniu, komunikacji, trosce o innych.

Pomagaj uczniom zobaczyć własne mocne strony i wartości, nawet jeśli pozornie nie mieszczą się w klasycznych definicjach sukcesu (Zembylas, 2013).



Twórz przestrzeń równych szans

Dbaj o dostępność informacji i możliwości dla wszystkich uczniów, niezależnie od pochodzenia, poziomu sprawności czy stylu uczenia się (Booth, Ainscow, 2011; Slee, 2011).

Warto zapewnić wsparcie przy podejmowaniu inicjatyw przede wszystkim tym uczniom, którzy nie są przebojowi czy pewni siebie.



Łącz edukację z życiem lokalnym

Inicjuj współpracę szkół z lokalnymi instytucjami, organizacjami, firmami społecznymi.

Warto wzmacniać działania, które odpowiadają na realne potrzeby społeczności lokalnej (Yunus, 2010).



Wspieraj uczenie się przez działanie

Promuj projekty, wdrażaj działania, w których uczniowie mają szansę uczyć się poprzez realne zadania i refleksję (European Commission, 2018; UNESCO, 2021).

Zachęcaj do podejmowania inicjatyw o różnym charakterze – społecznym, artystycznym, ekologicznym, technologicznym.



Współpracuj międzysektorowo

Współdziałaj z nauczycielami, pedagogami i rodzicami, aby tworzyć spójne środowisko wspierające rozwój uczniów. Za edukację w zakresie przedsiębiorczości odpowiedzialna jest cała społeczność szkolna (Atroszko, 2015).



Pamiętaj o etycznym wymiarze pracy

Edukacja przedsiębiorcza to nie tylko kwestia rynku, lecz także przestrzeń dla demokracji, odpowiedzialności i solidarności (Biesta, 2010).

Twoja rola to nie tylko „dostosowanie ucznia do systemu”, ale też towarzyszenie mu w rozwoju.

4.4.3. Mentor – inspirator i katalizator rozwoju dzieci i młodzieży

Zgodnie z definicją Europejskiego Centrum Mentoringu „mentoring to dobrowolna, niezależna od hierarchii służbowej, pomoc udzielana przez jednego człowieka drugiemu, dzięki czemu może on poczynić znaczny postęp w wiedzy, pracy zawodowej lub sposobie myślenia” (Clutterbuck, 2002, s. 13). Polega on na „sprawowaniu opieki nad pracownikiem na różnych etapach kariery przez wyznaczoną do tego celu osobę” (Aniszewska (red.), 2007, s. 75). Mentor to osoba, która „pomaga komuś innemu nauczyć się rzeczy, których sam nauczyłyby się gorzej, wolniej albo nie nauczyłyby się w ogóle” (Luecke, 2006, s. 120). Celem mentoringu jest budowanie partnerskiej relacji pomiędzy „mistrzem” i uczniem, która jest oparta na procesach stymulowania, inspirowania i przywództwa. Budowana relacja ma na celu odkrywanie i rozwijanie potencjału uczącego się poprzez doradztwo, ewaluację, pomoc w osiągnięciu sukcesu podopiecznego (Syper, 2008). Mentoring wiąże się zatem z udzielaniem rad, informacji zwrotnej przez osobę, która ma doświadczenie, umiejętności lub

praktyczną wiedzę, które mogą być przydatne do osobistego i zawodowego rozwoju innego człowieka (Luecke, 2006).

Mentoring – definicja i istota

Mentoring to dobrowolny proces wsparcia, niezależny od hierarchii służbowej, w którym **doświadczona osoba wspiera rozwój wiedzy, umiejętności i sposobu myślenia innej osoby** (Clutterbuck, 2002).

Kluczowe cechy mentoringu:

- **Towarzyszenie pracownikowi** na różnych etapach kariery przez mentora.
- **Umożliwienie szybszego, efektywniejszego lub pełniejszego przyswajania wiedzy** (Aniszewska, 2007; Luecke, 2006).
- **Budowanie partnerskiej relacji** opartej na **inspiracji, stymulacji i przywództwie**.
- **Odkrywanie i rozwijanie potencjału podopiecznego** poprzez doradztwo, ewaluację i wsparcie w osiąganiu sukcesu zawodowego i osobistego (Syper, 2008).
- **Udzielanie rad, przekazywanie informacji zwrotnej oraz dzielenie się praktycznym doświadczeniem** (Luecke, 2006).

Cel mentoringu: wspieranie **rozwaju osobistego i zawodowego podopiecznego** poprzez efektywne wykorzystanie wiedzy i doświadczenia mentora.

Mentor w edukacji przedsiębiorczości w ujęciu inkluzywnym to osoba, która pełni funkcję przewodnika, doradcy i inspiratora, wspierając uczniów w zdobywaniu wiedzy teoretycznej, rozwijaniu praktycznych umiejętności oraz kształtowaniu postaw społecznych i etycznych. W odróżnieniu od tradycyjnego nauczyciela, który skupia się głównie na przekazywaniu treści programowych, mentor koncentruje się na indywidualnym rozwoju ucznia, dostosowując metody nauczania do jego potrzeb, mocnych stron i obszarów wymagających wsparcia. W kontekście przedsiębiorczości inkluzywnej rola mentora jest szczególnie istotna, ponieważ obejmuje nie tylko rozwój kompetencji biznesowych, ale także promowanie wartości różnorodności, dostępności i odpowiedzialności społecznej (Kuratko, 2017; European Commission, 2021).

Znaczenie relacji mentoringowej w ramach edukacji w zakresie przedsiębiorczości w środowisku szkolnym można rozpatrywać na kilku płaszczyznach. Po pierwsze, mentor wspiera uczniów w budowaniu pewności siebie i poczucia sprawczości. Badania wykazują, że młodzi ludzie, którzy mają stały kontakt z mentorem, częściej podejmują różnego rodzaju inicjatywy, są bardziej kreatywni i lepiej radzą sobie z wyzwaniami związanymi z prowadzeniem projektów społecznych, biznesowych (Zhao & Seibert, 2006).

Relacja mentoringowa i cechy mentora w edukacji przedsiębiorczej w ujęciu inkluzywnym

Mentor w ramach edukacji przedsiębiorczej w szkole wspiera uczniów w **rozwoju kompetencji biznesowych, kompetencji miękkich, kreatywności i innych umiejętności praktycznych**, zapewniając **indywidualne wsparcie i doradztwo**.

Pożądane cechy mentora w edukacji przedsiębiorczej:

- **Samoświadomość i komunikatywność** – umiejętność jasnego przekazywania wiedzy i konstruktywnego feedbacku.
- **Zainteresowanie rozwojem uczniów** i motywowanie ich do podejmowania inicjatyw przedsiębiorczych.
- **Wiedza praktyczna i teoretyczna z zakresu biznesu** oraz doświadczenie w prowadzeniu projektów.
- **Ciągłe samokształcenie** – śledzenie trendów w edukacji i przedsiębiorczości.
- **Dostępność i zaangażowanie** – poświęcanie czasu na indywidualne spotkania i wsparcie w projektach.
- **Umiejętność dostosowania metod nauczania** do predyspozycji i stylu uczenia się ucznia.
- **Sieć kontaktów i źródła informacji** przydatne w realizacji projektów edukacyjnych.
- **Jasność celów i strategiczne myślenie** – pomoc w planowaniu kroków rozwojowych ucznia.

Efekty skutecznej relacji mentoringowej:

- Rozwój **kompetencji przedsiębiorczych i praktycznych umiejętności**.
- **Więź i zaufanie** między mentorem a uczniem.
- Wzrost **samoświadomości, pewności siebie i poczucia własnej wartości** ucznia.
- **Entuzjazm i motywacja** do dalszej nauki i realizacji projektów (Luecke, 2006; Megginson i in., 2008).

Po drugie, mentor umożliwia dostęp do zasobów, które w przeciwnym razie byłyby trudne do zdobycia – mogą to być m.in. kontakty z ekspertami i przedsiębiorcami, narzędzia technologiczne, platformy do testowania prototypów, dane rynkowe, a także materiały edukacyjne i finansowe wsparcie w ramach konkursów czy programów grantowych. Dzięki temu uczniowie uczą się, jak efektywnie korzystać z dostępnych środków i planować działania w sposób strategiczny (Virga i inni, 2025).

Po trzecie, mentor kształtuje postawy społeczne i etyczne. W przedsiębiorczości inkluzywnej ważne jest, aby młodzi ludzie rozumieli znaczenie odpowiedzialności społecznej, współpracy w zespołach zróżnicowanych oraz tworzenia produktów i usług dostępnych dla różnych grup społecznych. Mentor pełni rolę modelu, pokazując na swoim przykładzie, że sukces ekonomiczny można łączyć z pozytywnym wpływem społecznym, a wartości takie jak

empatia, równość i wrażliwość na potrzeby innych są równie istotne jak wyniki finansowe (OECD, 2019).

Wreszcie, mentor wspiera proces uczenia się poprzez refleksję i informację zwrotną. Zachęca uczniów do krytycznej analizy własnych działań, wskazuje możliwe kierunki rozwoju oraz uczy, jak w sposób konstruktywny przyjmować porażki i traktować je jako element procesu nauki. W ten sposób mentoring staje się narzędziem, które nie tylko rozwija umiejętności techniczne i biznesowe, ale również kształtuje charakter, postawy społeczne oraz świadomość roli, jaką przedsiębiorczość może pełnić w społeczeństwie. Trzeba wspomnieć, iż refleksja jest jednym z elementów edukacji, który stwarza przestrzeń dla integracji wiedzy nowo nabywanej przez ucznia i wiedzą, którą już posiada oraz między doświadczeniem a praktyką. Refleksyjność jest także wspierająca w nauczaniu zupełnie nowych treści (Perkowska-Klejman, 2013).

Mentor odgrywa więc kluczową rolę w procesie rozwijania kompetencji przedsiębiorczych uczniów, szczególnie w kontekście przedsiębiorczości inkluzywnej, gdzie oprócz umiejętności biznesowych kładzie się nacisk na wartości społeczne, różnorodność i dostępność i kształtowanie kompetencji miękkich. Kompetencje przedsiębiorcze obejmują zdolność do kreatywnego myślenia, podejmowania decyzji, rozwiązywania problemów, zarządzania ryzykiem, a także umiejętność pracy w zróżnicowanych zespołach (Kuratko, 2017). Mentor staje się w tym procesie przewodnikiem, który nie tylko przekazuje wiedzę teoretyczną, ale przede wszystkim wspiera ucznia w praktycznym zastosowaniu zdobytych umiejętności, umożliwiając im testowanie własnych pomysłów i uczenie się na doświadczeniu. Rozwój ucznia postępuje tutaj przez budowanie szczerzej i uczciwej relacji, dzięki której łatwiej o wymianę doświadczeń, a przede wszystkim pozyskiwanie nowej wiedzy i rozsądne kształtowanie postaw (Hnat, 2023).

Rola mentora w edukacji przedsiębiorczej

Mentor w edukacji w zakresie przedsiębiorczości inkluzywnej pełni rolę **przewodnika, doradcy i modelu postaw**. Wspiera uczniów w zdobywaniu wiedzy, rozwijaniu umiejętności praktycznych i kształtowaniu **postaw społecznych i etycznych**. Kluczowe: dostosowuje metody pracy do indywidualnych potrzeb uczniów, udostępnia zasoby edukacyjne i modeluje wartości **równości, dostępności i odpowiedzialności społecznej** (Kuratko, 2017; European Commission, 2021).

Warto nadmienić, iż badania pokazują, że mentoring znacząco wpływa na rozwój przedsiębiorczości u młodych ludzi. Zhao i Seibert (2006) wskazują, że

pozytywne wsparcie mentorskie zwiększa pewność siebie i motywację do podejmowania inicjatyw przedsiębiorczych, co przekłada się na wyższy poziom kreatywności oraz zdolność do identyfikowania nowych szans rynkowych. W kontekście edukacji inkluzywnej, mentor pomaga uczniom uwzględniać różnorodne potrzeby osób z otoczenia społecznego, co sprzyja tworzeniu projektów, produktów i usług dostępnych dla szerokiego grona odbiorców (European Commission, 2021).

Rola mentora w rozwijaniu kompetencji przedsiębiorczych u uczniów

Mentor pomaga uczniom rozwijać kreatywność, umiejętność podejmowania decyzji i pracy w zespole. Wspiera testowanie pomysłów w praktyce, rozwój kompetencji miękkich i refleksję nad działaniami. Poprzez indywidualne wsparcie zwiększa pewność siebie, motywację i zdolność do podejmowania inicjatyw przedsiębiorczych (Zhao & Seibert, 2006; OECD, 2019).

Tworzenie kultury inkluzywności w szkole jest kluczowym elementem efektywnej edukacji w zakresie przedsiębiorczości. W tym kontekście kultura inkluzywna oznacza środowisko, w którym wszyscy uczniowie, niezależnie od swojego pochodzenia, poziomu umiejętności, niepełnosprawności czy doświadczeń życiowych, mają równe szanse na rozwój, wyrażanie własnych pomysłów i uczestnictwo w projektach edukacyjnych. Mentor w tym procesie odgrywa rolę lidera i modelu zachowań, który nie tylko promuje wartości równości i dostępności, ale także aktywnie kształtuje praktyki szkolne wspierające różnorodność (European Commission, 2021).

Mentor wprowadza działania mające na celu wzmacnianie współpracy i komunikacji w różnicowanych zespołach uczniowskich. Poprzez organizowanie warsztatów, projektów grupowych i sesji kreatywnych, mentor uczy młodych ludzi, jak korzystać z różnorodności jako źródła innowacji i nowych pomysłów. Badania OECD (2019) wskazują, że środowiska szkolne, które wspierają inkluzywność i współpracę, zwiększają zaangażowanie uczniów, ich motywację do nauki oraz zdolność do podejmowania inicjatyw przedsiębiorczych.

Tworzenie kultury inkluzywnej obejmuje również uwrażliwianie uczniów na potrzeby innych oraz rozwijanie postaw empatycznych. Mentor poprzez przykłady i doświadczenie praktyczne pokazuje, jak włączanie różnych perspektyw w proces tworzenia produktów i usług przyczynia się do lepszego zrozumienia potrzeb innych członków społeczności lokalnej. W ten sposób uczniowie uczą się, że przedsiębiorczość nie ogranicza się jedynie do osiągania zysków, lecz wiąże się z odpowiedzialnością społeczną i tworzeniem wartości dla wszystkich uczestników rynku (Kuratko, 2017).

Dodatkowo mentor wspiera wprowadzenie do przestrzeni szkolnej konkretnych mechanizmów i narzędzi wspierających inkluzywność, takich jak elastyczne formy pracy grupowej, dostosowanie materiałów dydaktycznych do potrzeb różnych uczniów, czy organizowanie spotkań konsultacyjnych umożliwiających każdemu uczniowi wyrażenie opinii. Poprzez takie działania szkoła staje się miejscem, w którym każdy uczeń czuje się wysłuchany i doceniony, co sprzyja budowaniu pozytywnej atmosfery i kreatywnego środowiska edukacyjnego.

Wreszcie, kultura inkluzywności sprzyja rozwijaniu innowacyjności i przedsiębiorczości wśród uczniów. Zespoły uczniowskie, które działają w atmosferze wzajemnego szacunku i akceptacji różnorodności, chętniej eksperymentują, testują nowe pomysły i uczą się adaptować do zmieniających się warunków rynkowych. Mentor, jako przewodnik i model pozytywnych praktyk, umożliwia uczniom nie tylko zdobycie kompetencji technicznych, ale także rozwijanie umiejętności społecznych, które są kluczowe w kształtowaniu postaw przedsiębiorczych (OECD, 2019; European Commission, 2021).

MENTOR W EDUKACJI PRZEDSIĘBIORCZEJ W DUCHU INKLUZYWNYM

DEFINICJA I ZNACZENIE MENTORA

Mentor pełni rolę przewodnika, doradcy i modelu postawy. Wspiera uczniów w zdobywaniu wiedzy, rozwijaniu umiejętności praktycznych i kształtowaniu postaw społecznych i etycznych



ROLA MENTORA W ROZWIJANIU KOMPETENCJI PRZEDSIĘBIORCZYCH

Mentor wspiera rozwój kompetencji przedsiębiorczych, takich jak kreatywność, podejmowanie decyzji i współpraca w zespole



TWORZENIE KULTURY INKLUZYWNOŚCI W SZKOLE

Mentor kształtuje środowisko inkluzywne, w którym każdy uczeń ma równe szanse na rozwój i wyrażanie pomysłów



MENTOR W KSZTAŁTOWANIU POSTAW SPOŁECZNEJ ODPOWIEDZIALNOŚCI

Mentor uczy, że przedsiębiorczość łączy cele ekonomiczne z wartościami społecznymi



Rysunek 14. Idea mentoringu w edukacji przedsiębiorczej

Źródło: opracowanie własne.

Podsumowując, tworzenie kultury inkluzywności w szkole wymaga świadomego działania mentora, który poprzez modelowanie postaw, organizowanie działań grupowych i udostępnianie zasobów sprzyja integracji uczniów, rozwija ich empatię, kreatywność i przedsiębiorczość, a także promuje wartości równości i odpowiedzialności społecznej.

W efekcie takich działań **uczniowie odczuwają wsparcie i autentyczne zainteresowanie ich rozwojem**, a środowisko edukacyjne sprzyja wdrażaniu przedsiębiorczości inkluzywniej. Kultura inkluzywności zachęca uczniów do eksperymentowania, testowania nowych pomysłów i podejmowania inicjatyw, przygotowując ich do świadomego działania w świecie biznesu i społeczeństwa (Kuratko, 2017; European Commission, 2021; OECD, 2019).

Tworzenie kultury inkluzywności w ramach edukacji przedsiębiorczej w szkole we współpracy z mentorami

Mentor kształtuje środowisko, w którym każdy uczeń ma równe szanse na rozwój i wyrażanie pomysłów. Wspiera współpracę w zróżnicowanych zespołach, rozwija empatię, udostępnia zasoby i zachęca do eksperymentowania. W efekcie uczniowie uczą się tworzyć innowacyjne projekty w duchu odpowiedzialności społecznej (Kuratko, 2017; European Commission, 2021).

Cel kształtowania kultury inkluzywności w ramach współpracy z mentorami

Budowanie środowiska edukacyjnego, w którym wszyscy uczniowie – niezależnie od pochodzenia, potencjału edukacyjnego, doświadczeń – mają równe szanse na rozwój, wyrażanie pomysłów i udział w projektach przedsiębiorczych.

Rola mentora:

- Modelowanie postaw równości, dostępności i odpowiedzialności społecznej.
- Inspirowanie uczniów do współpracy w zróżnicowanych zespołach.
- Promowanie empatii i uwrażliwiania na potrzeby innych.
- Wspieranie eksperymentowania, testowania nowych pomysłów i kreatywności.

Korzyści dla uczniów wynikające z mentoringu w edukacji przedsiębiorczej

Współpraca ucznia z mentorem w obszarze edukacji przedsiębiorczej przynosi wielowymiarowe efekty rozwojowe, obejmujące zarówno sferę osobistą, jak i zawodową.

- Zwiększenie poczucia przynależności do wspólnoty edukacyjnej i wartości własnej opinii.
- Rozwój kompetencji społecznych i miękkich: empatii, komunikacji, współpracy, odpowiedzialności, samodzielności.
- Rozwój kreatywności i innowacyjności w projektach przedsiębiorczych.
- Kształtowanie postaw odpowiedzialności społecznej i świadomości inkluzywności.
- Motywacja i satysfakcja z osiągnięć, budujące pozytywne nastawienie do dalszej nauki i kariery.

Podsumowując, mentor w edukacji przedsiębiorczości w duchu inkluzywności pełni funkcję wielowymiarową: jest nauczycielem, doradcą, przewodnikiem i inspiratorem, którego obecność w procesie edukacyjnym zwiększa efektywność nauki, rozwija kompetencje uczniów oraz promuje wartości społeczne i etyczne niezbędne w zrównoważonym i inkluzywnym biznesie. W tym ujęciu mentor staje się nie tylko nauczycielem, ale i ambasadorem wartości inkluzywności, otwierając nowe perspektywy rozwoju dla wszystkich uczniów.

Warto pamiętać, iż wprowadzanie programów mentoringowych do szkół to kolejny krok w rozwijaniu przedsiębiorczych zdolności uczniów. Mentorzy, którymi mogą być absolwenci szkół, lokalni przedsiębiorcy czy też specjaliści z różnych dziedzin, mogą wspierać młodzież w realizacji ich własnych projektów. Taka współpraca umożliwi młodszym uczniom korzystanie z wiedzy i doświadczeń osób, które już odniosły sukces w określonym obszarze aktywności społecznej, zawodowej.

W jaki sposób dbać o równowagę między przekazywaniem wiedzy a stwarzaniem przestrzeni do praktycznego działania i popełniania błędów w relacji mentoringowej?

Pamiętaj!

Efektywny mentoring w edukacji przedsiębiorczej wymaga **świadomego balansowania pomiędzy rolą nauczyciela–eksperta a rolą przewodnika**, który pozwala uczniowi samodzielnie odkrywać rozwiązania. Zbyt silne nastawienie na przekaz wiedzy może prowadzić do pasywnej postawy ucznia, a nadmierne pozostawienie mu swobody – do zagubienia i braku struktury działania. Dlatego mentor powinien działać w sposób „elastyczny”, dostosowując swoje wsparcie do poziomu dojrzałości, kompetencji i potrzeb ucznia.

Jak to robić?

Jednym z kluczowych sposobów utrzymywania tej równowagi jest stosowanie **metody stopniowego uwalniania odpowiedzialności** (chodzi o stopniowe poszerzanie pola wolności ucznia oraz współdecydowania i samostanowienia o sobie) (Ornacka, Mirewska, 2017). Oznacza to, że mentor początkowo pełni rolę modelu – pokazuje rozwiązania, tłumaczy procesy, wskazuje źródła wiedzy. Następnie przechodzi do roli facylitatora – stawia pytania, inicjuje dyskusje i sugeruje kierunki działania, a w końcowej fazie pozwala uczniowi w pełni przejąć odpowiedzialność za podejmowane decyzje i ich konsekwencje (Faraniec, 2023).

Kolejnym elementem jest **akceptacja błędów jako integralnej części procesu uczenia się**. Mentor powinien świadomie budować przestrzeń, w której niepowodzenia nie są karane, lecz traktowane jako okazja do refleksji i korekty działania. Analiza błędów staje się wówczas narzędziem wzmacniającym poczucie sprawczości i przygotowującym uczniów do realnych wyzwań, jakie niesie ze sobą życie zawodowe i społeczne (Jaworska, 2014; Rabiej, 2015; Piłatowska, 2008).

Ważne jest również tworzenie warunków sprzyjających **równoległemu rozwojowi i wiązaniu wiedzy teoretycznej i umiejętności praktycznych**. Mentor może np. inicjować projekty edukacyjne, w których teoria jest punktem wyjścia, ale dopiero praktyczne zadania – opracowanie planu działania, symulacje decyzji biznesowych, działania zespołowe – pozwalają uczniom zrozumieć i przeżyć omawiane zagadnienia.

Niezwykle istotna jest także **relacja oparta na dialogu i współodpowiedzialności**. Mentor nie jest jedynie dostarczycielem gotowych odpowiedzi, lecz partnerem w procesie odkrywania. Pytania typu: „Jakie jeszcze inne rozwiązania dostrzegasz?”, „Co tu „zadziało”, a co wymaga poprawy/rekonstrukcji?” czy „Jakie wnioski możesz wyciągnąć z tej sytuacji?”, „Czego cię to nauczyło?” kierują uwagę ucznia na samodzielne poszukiwania i uczenie się z doświadczenia.

Podsumowując, utrzymanie równowagi między nauczaniem a praktyką w mentoringu wymaga świadomego projektowania procesu edukacyjnego, w którym **wiedza jest ramą, działanie treścią, a refleksja – kluczem do trwałego rozwoju kompetencji przedsiębiorczych** (ważny jest tu wybór odpowiedniej perspektywy analizy własnych działań i doświadczenia).

4.4.4. Synergia ról – model współpracy we wdrażaniu edukacji w zakresie przedsiębiorczości

W opracowaniu wielokrotnie nadmieniano, iż wdrażanie przedsiębiorczości inkluzywnej w szkole wymaga zintegrowanego podejścia opartego na współdziałaniu różnych podmiotów, które mogą wspierać uczniów w rozwoju. Wydaje się więc, iż kluczową rolę odgrywa tu **synergia ról nauczyciela, doradcy zawodowego i mentora**, która pozwala na holistyczne wspieranie uczniów w procesie nabywania kompetencji przedsiębiorczych. Nauczyciel pełni funkcję organizatora procesu dydaktycznego i animuje sytuacje edukacyjne sprzyjające aktywnemu uczeniu się, budowaniu się postawy refleksyjności oraz współpracy. Doradca zawodowy wnosi perspektywę indywidualizacji ścieżek rozwoju, pomagając tym samym uczniom w identyfikacji własnych zasobów, predyspozycji i możliwości funkcjonowania na rynku pracy. Z kolei mentor – często reprezentujący środowisko praktyki gospodarczej – umożliwia transfer wiedzy, stanowiąc ogniwo łączące edukację szkolną z realiami społeczno-ekonomicznymi. Współdziałanie tych trzech ogniw sprzyja budowaniu kultury edukacyjnej opartej na współodpowiedzialności, partnerstwie i wymianie doświadczeń.

Warto nadmienić, iż proponowany tu model współpracy oparty na synergii ról nauczyciela, doradcy zawodowego i mentora zakłada wielowymiarowe podejście do rozwoju przedsiębiorczości uczniów, z uwzględnieniem ich indywidualnych

potrzeb, predyspozycji oraz potencjału społecznego. Fundamentem proponowanego modelu jest integracja trzech perspektyw edukacyjnych: dydaktycznej, doradczej i praktyczno-rozwojowej. Każda z nich może wносить unikatowy wkład w proces kształcenia przedsiębiorczości, a ich wzajemne powiązanie pozwala osiągnąć efekt synergii, niemożliwy do uzyskania w ramach pojedynczej roli.

W proponowanym ujęciu nauczyciel pełni rolę inicjatora i koordynatora procesu uczenia się – projektuje sytuacje edukacyjne, w ramach których uczniowie mają możliwość rozwijać postawy przedsiębiorcze, takie jak samodzielność, kreatywność, odpowiedzialność, inicjatywność czy zdolność do podejmowania decyzji. Doradca zawodowy pełni funkcję mediatora pomiędzy światem edukacji a rynkiem pracy – wspiera uczniów w autoidentyfikacji mocnych stron, planowaniu ścieżek rozwoju oraz rozpoznawaniu barier i możliwości. Natomiast mentor, jako osoba z doświadczeniem praktycznym (np. przedsiębiorca, lider organizacji pozarządowej, przedstawiciel samorządu), wprowadza wymiar autentyczności i doświadczenia życiowego, wspierając uczniów w procesie uczenia się przez działanie (*learning by doing*) (Europejskie wzorce dobrej praktyki..., 2013).

Trzeba podkreślić, iż proponowany tu model opiera się na partnerskim współdziałaniu i wzajemnym dopełnianiu kompetencji trzech podmiotów. Nauczyciel korzysta z wiedzy doradcy, by lepiej rozumieć indywidualne potrzeby uczniów, doradca wspiera nauczyciela w adaptowaniu treści kształcenia do realnych wyzwań rynku pracy, a mentor inspiruje obie strony, przybliżając praktyczne rozwiązania, przykłady. W praktyce edukacyjnej może to przyjmować formę wspólnie realizowanych projektów uczniowskich, warsztatów kształtujących kompetencje przyszłości, programów mentoringowych, a nawet symulacji biznesowych.

Warto nadmienić, iż realizacja założeń niniejszego modelu, opartego na pracy zespołu wielodyscyplinarnego, sprzyja tworzeniu elastycznego środowiska edukacyjnego o charakterze inkluzywnym, w którym każdy uczeń – niezależnie od swoich zdolności, pochodzenia czy sytuacji społecznej – ma szansę rozwijać kompetencje przedsiębiorcze i społeczne. Dzięki takiej współpracy szkoła przekształca się w przestrzeń wspólnego uczenia się i współtworzenia wiedzy, a proces kształcenia staje się bardziej spersonalizowany, angażujący i zorientowany na przyszłość (w takiej relacji możliwym staje się dostosowanie metod i narzędzi nauczania do aktualnych potrzeb ucznia) (Europejskie wzorce dobrej praktyki..., 2013).

W literaturze i praktyce edukacyjnej wskazuje się na liczne przykłady dobrych praktyk wynikających z takiego modelu współpracy. Należą do nich między innymi: interdyscyplinarne projekty edukacyjne realizowane we współpracy

z lokalnymi przedsiębiorstwami, programy mentoringowe łączące uczniów z praktykami biznesu oraz wspólne warsztaty doradczo-edukacyjne ukierunkowane na rozwijanie umiejętności miękkich i postaw proaktywnych i wiele innych. Rezultatem takiej synergii mogą być wymierne korzyści zarówno dla uczniów, jak i dla szkoły, ale także mentorów (potencjalnych przyszłych pracodawców) (Europejskie wzorce dobrej praktyki..., 2013). To co istotne to też to, iż uczniowie zyskują w takim układzie możliwość rozwoju kompetencji kluczowych – takich jak kreatywność, komunikatywność, odpowiedzialność czy umiejętność współpracy w zróżnicowanym zespole – natomiast szkoła ma szansę stać się wówczas środowiskiem sprzyjającym inkluzji, innowacyjności i partnerskim relacjom w procesie uczenia się przez działanie.

Rekomendacje i dobre praktyki w zakresie przedsiębiorczości inkluzywnej

5.1. Wskazania dla polityki edukacyjnej i społecznej

Od wielu lat toczy się dyskusja w odniesieniu do czynników kształtujących i sprzyjających rozwój postaw przedsiębiorczych. Wiadomym jest, że przedsiębiorczość uwarunkowana jest z jednej strony pewnymi wrodzonymi predyspozycjami jednostki, ale także korzystnymi i sprzyjającymi do jej rozwoju czynnikami płynącymi z otoczenia zewnętrznego. To te czynniki pobudzają, kształtują, wymuszają, a czasem ograniczają przedsiębiorczość (Sadowska, 2016).

Jednym z istotnym elementów otoczenia zewnętrznego warunkującym poziom przedsiębiorczości, kształtowany u jednostek jest system edukacji, a zwłaszcza wykorzystywane metody nauczania w ramach realizowanych strategii kształcenia w obszarze przedsiębiorczości w szkołach. Największe znaczenie ma edukacja formalna realizowana do 14. roku życia oraz w okresie szkoły średniej ze względu na naturalną tendencję osób w tym wieku do poszukiwania dla siebie optymalnej przestrzeni życiowej, a przede wszystkim gotowość rozwojową, świadomość i możliwość kierowania procesem nabywania nowych sprawności (Sadowska, 2016). Z tego właśnie względu kluczowe staje się, aby w tym okresie edukacja formalna nie ograniczała się wyłącznie do przekazywania wiedzy, lecz w równym stopniu kształtowała postawy przedsiębiorcze, poczucie sprawstwa oraz umiejętności niezbędne do funkcjonowania w złożonej rzeczywistości społeczno-gospodarczej. Wdrażanie elementów przedsiębiorczości w duchu inkluzywności powinno obejmować rozwój kreatywności, krytycznego myślenia, współpracy i odpowiedzialności, a także uwrażliwienie na potrzeby innych i poszukiwanie rozwiązań inkluzywnych

(Komisja Europejska, EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework, 2016).

W tym kontekście rola szkoły polega na tworzeniu przestrzeni uczniom do eksperymentowania, podejmowania inicjatyw oraz bezpiecznego doświadczania zarówno sukcesów, jak i porażek. To właśnie na etapie edukacji wczesnoszkolnej i średniej młodzi ludzie powinni zrozumieć, że przedsiębiorczość nie sprowadza się do rywalizacji, zysku ekonomicznego, lecz do odpowiedzialnego działania w społeczności i dla niej. Dlatego też systemowe wprowadzanie programów rozwijających przedsiębiorczość już w szkołach podstawowych i średnich ma długofalowy wpływ na późniejszą aktywność zawodową i społeczną jednostek (OECD, 2019; Borgiasz, 2017).

Trzeba wyraźnie podkreślić, iż wdrażanie edukacji przedsiębiorczej opartej na idei inkluzywności wymaga spójnych i wielopoziomowych działań polityki edukacyjnej. Po pierwsze, konieczne jest wyraźne osadzenie przedsiębiorczości w podstawach programowych wszystkich etapów edukacyjnych, nie tylko jako modułu ekonomicznego, ale jako kompetencji przekrojowej rozwijającej inicjatywę, odpowiedzialność, kreatywność i odporność psychiczną (Komisja Europejska, EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework, 2016). W tym celu należy nie tylko aktualizować dokumenty programowe, lecz także dostarczać nauczycielom i doradcom zawodowym narzędzi dydaktycznych, scenariuszy zajęć i metod aktywizujących, które ułatwiają kształtowanie postaw przedsiębiorczych w praktyce.

Drugim obszarem rekomendacji jest systemowe wzmocnienie roli doradztwa zawodowego i mentoringu w szkołach. Polityka edukacyjna powinna przewidywać nie tylko minimalne ramy organizacyjne dla doradztwa (jak w obecnych rozporządzeniach MEN), lecz także mechanizmy jakościowego wsparcia dla osób realizujących doradztwo zawodowe w szkołach – finansowanie szkoleń, superwizje dla doradców, organizowanie sieci współpracy z pracodawcami i organizacjami pozarządowymi. Badania wskazują, że skuteczne programy doradztwa i mentoringu znacząco redukują nierówności edukacyjne i wspierają uczestnictwo uczniów w grup defaworyzowanych (OECD, 2019).

Trzeci wymiar rekomendacji odnosi się do kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Kształcenie akademickie i ustawiczne powinno przygotowywać pedagogów do pracy w duchu *empowermentu*, tj. tworzenia przestrzeni, w której uczniowie uczą się samodzielności, podejmowania decyzji i brania odpowiedzialności za własne działania. W praktyce oznacza to konieczność inwestycji w moduły szkoleniowe dotyczące kompetencji miękkich, metod projektowych i pracy z grupami zróżnicowanymi społecznie i kulturowo (Borgiasz, 2017).

Czwartym zaleceniem jest wprowadzenie trwałych mechanizmów współpracy szkół z otoczeniem społeczno-gospodarczym. Aby osiągnąć zamierzoną efektywność edukacji na rzecz przedsiębiorczości, musi zaistnieć pewien synergizm programów kształcenia (określonych w ramach edukacji formalnej) z nieformalnymi formami kształcenia pozaszkolnego. Edukacja na rzecz przedsiębiorczości musi być wspierana przez otoczenie instytucjonalne, w tym przez szeroko rozumianą praktykę gospodarczą (Sadowska, 2016).

Polityka edukacyjna powinna nie tylko zachęcać, ale i systemowo wspierać partnerstwa z lokalnymi przedsiębiorcami, organizacjami społecznymi czy instytucjami kultury. Tego typu współpraca sprzyja tworzeniu inkluzywnych ekosystemów edukacyjnych, w których uczniowie mogą testować swoje pomysły i rozwijać inicjatywy odpowiadające na realne potrzeby społeczności lokalnej (UNESCO, 2020). Trzeba pamiętać, iż skuteczna polityka edukacyjna wymaga współpracy z różnymi sektorami (współpraca sektora edukacji, rynku pracy, organizacji pozarządowych oraz sektora prywatnego). Raport OECD (2016) podkreśla znaczenie tej współpracy w kontekście wspierania przedsiębiorczości, wskazując na potrzebę integracji działań edukacyjnych z praktykami rynkowymi oraz konieczności wsparcia dla start-upów i innowacji społecznych.

Niezbędnym jest także monitorowanie i ewaluacja. Wdrażanie edukacji przedsiębiorczej w duchu inkluzywności powinno być systematycznie badane, zarówno pod kątem efektów dydaktycznych, jak i wpływu społecznego. Tworzenie baz dobrych praktyk, raportowanie wskaźników równości szans oraz włączanie głosu uczniów i rodziców do oceny jakości programów to działania kluczowe dla utrzymania spójności i wiarygodności polityki edukacyjnej w kontekście wdrażania edukacji w zakresie przedsiębiorczości (European Training Foundation, 2021).

Podsumowując, polityka edukacyjna powinna wyznaczać ramy strategiczne, ale także dostarczać praktycznych narzędzi i mechanizmów wsparcia, które pozwolą szkołom i nauczycielom realnie rozwijać przedsiębiorczość inkluzywną. Tylko wówczas możliwe będzie połączenie celów indywidualnych uczniów z dążeniem do dobra wspólnego, co stanowi fundament nowoczesnej edukacji przedsiębiorczej.

Rekomendacje dla polityki edukacyjnej w zakresie wdrażania przedsiębiorczości inkluzywnej w szkołach:

- 1) Zapewnić powszechny dostęp do doradztwa zawodowego – obejmujący wszystkich uczniów, z naciskiem na grupy zagrożone wykluczeniem.
- 2) Wzmocnić przygotowanie nauczycieli do realizacji edukacji przedsiębiorczej – poprzez programy szkoleń rozwijające zarówno kompetencje ekonomiczne, jak i wrażliwość społeczną.
- 3) Wprowadzić mentoring jako stały element edukacji – umożliwiający uczniom czerpanie wiedzy i inspiracji od praktyków oraz starszych kolegów.
- 4) Budować partnerstwa lokalne – szkoły powinny współpracować z przedsiębiorstwami, instytucjami rynku pracy i organizacjami społecznymi.
- 5) Stawiać na praktyczne doświadczenia uczniów i wiązanie teorii z praktyką – poprzez projekty, symulacje, wizyty studyjne czy mini-przedsiębiorstwa uczniowskie.
- 6) Uwzględniać różnorodność potrzeb i możliwości uczniów – polityka edukacyjna powinna zakładać indywidualizację wsparcia i elastyczne ścieżki rozwoju każdego ucznia.
- 7) Traktować przedsiębiorczość inkluzywną jako narzędzie niwelowania barier i ograniczeń w dostępie do zasobów – podkreślając jej rolę w wyrównywaniu szans i budowaniu spójności społecznej.
- 8) Zadbać o synergizm programów kształcenia (określonych w ramach edukacji formalnej) z nieformalnymi formami kształcenia pozaszkolnego czy pozaakademickiego.

5.2. Programy edukacyjne rozwijające przedsiębiorczość u dzieci i młodzieży

Pojęcie programu edukacyjnego jest bardzo szerokie: od programów nauczania przedmiotów lub zajęć szkolnych, o ściśle określonej strukturze formalnej i ścisłym powiązaniu merytorycznym z ustawowymi, aktualnymi podstawami programowymi do programów wspomagający proces nauczania i sprawdzanie wiedzy, do programów różnego rodzaju przedsięwzięć edukacyjnych, wspomagających kształcenie formalne i nieformalne. W tym miejscu, przy prezentacji dobrych praktyk rozwijania przedsiębiorczości mniej istotne jest definiowanie tych dokumentów, a skupienie się na ich zawartości merytorycznej i możliwości wykorzystania w praktyce szkolnej, szczególnie przez nauczycieli i szkolnych doradców zawodowych. Z przyczyn oczywistych pomijamy tutaj program aktualnie obowiązującego przedmiotu Biznes i zarządzanie oraz jego poprzednika do 2023 roku – przedmiotu Podstawy przedsiębiorczości. Programy przedmiotu Biznes i zarządzanie ma swoje osadzenie w ogólnie dostępnej podstawie

programowej i realizowany jest we wszystkich szkołach ponadpodstawowych. Skupimy się zatem raczej na przykładowych programach, które potencjalnie mogą uzupełniać ten oficjalny przedmiot. Przy tym bardzo istotne jest to, że pozaszkolna oferta edukacyjna jest nie tylko, dość szeroka, ale i zmienna. Nie traktujemy więc tego rozdziału jako katalogu informacyjnego, a raczej jako przestrzeń, w której można zaprezentować pewne koncepcje uzupełnienia aktualnych programów szkolnych.

Taką koncepcją jest np. pobudzenie dodatkowej aktywności szkół i uczniów przez różnego rodzaju programy dotacyjne, zaczynając od oferty samego Ministra Edukacji Narodowej. Obecnie realizowane są trzy takie programy, w których udział biorą jako wykonawcy organizacje pozarządowe, w tym harcerskie, organizacje pozarządowe, w tym organizacje harcerskie, podmioty prowadzące statutową działalność w zakresie oświaty wychowania, prowadzące działalność w sferze pożytku publicznego, instytuty badawcze, instytucje kultury – każdy program szczegółowo określa swoich beneficjentów. Wszystkie trzy w jakimś stopniu można powiązać z przedsiębiorczością, choć nie zawsze jest to cel główny. Oferta Programów Ministra na rok 2025, z budżetem łącznym 90 mln (możliwe dofinansowanie pojedynczych projektów od 20 tys. aż do 1 mln zł) objęła trzy obszary tematyczne:

- 1) „Młodzi obywatele”, którego cel główny to wspieranie aktywnego uczestnictwa uczniów w życiu społecznym, poprzez ich angażowanie w działalność obywatelską, rozwijanie postaw prospołecznych, zwiększenie wiedzy na temat praw i obowiązków obywateli i in. określone w komunikacie Ministra o tym programie. W celach programu wskazuje się na zaangażowanie w projektach odpowiadających na konkretne potrzeby społeczności lokalnej, akcje charytatywne i wolontariat, ale także na „Podstawy ekonomii i gospodarki oraz rozwijanie przedsiębiorczości i przygotowanie do rynku pracy poprzez edukację w tym zakresie” (Minister Edukacji Narodowej, 2025.03.31a, „Młodzi obywatele”, pkt II.6).
- 2) „Odkrywcy”, którego cele związane są z pobudzaniem ciekawości i zainteresowania otaczającym światem, wyobraźni, motywacji do nauki, kreatywności i innowacyjności oraz wspieranie edukacji nowoczesnymi technologiami i innowacyjnymi metodami nauczania. Co istotne, program ma też wymiar inkluzywny, gdyż przewiduje tworzenie innowacyjnych rozwiązań lub wykorzystanie nowych technologii, w tym sztucznej inteligencji, w codziennym funkcjonowaniu społeczeństwa, a w szczególności sposób osób z niepełnosprawnościami oraz wspieranie działań w zakresie potrzeb oraz aktywności osób ze szczególnymi potrzebami (Minister Edukacji

Narodowej, 2025.03.31c, „Odkrywcy”, pkt II.1-7 oraz I.5 a-l). Choć w całym dokumencie nie pojawia się słowo przedsiębiorczość, program znakomicie i w całości służy rozwijaniu kompetencji, które jej służą.

- 3) „Nasze tradycje”, którego cele związane są przede wszystkim z przekazywaniem dziedzictwa kulturowego. Jednak ciekawe z punktu widzenia rozwijania przedsiębiorczości są moduły programu dotyczące np. tradycyjnych rzemiosł i zawodów, możliwości zapoznania się z dawnymi technikami rękodzielniczymi, co może być inspirujące dla młodych ludzi (Minister Edukacji Narodowej, 2025.03.31b, „Nasze tradycje”, pkt II.1-7). Poza tym elementy programu związane z poznawaniem tradycji, języka regionalnego, gwary, lokalnych obyczajów i tradycji, moda stanowić ciekawe doświadczenie etnopedagogiczne, do wykorzystania w kształtowaniu kompetencji kulturowych i międzykulturowych, świadomości różnicowania, co może być użyteczne w organizacji pracy w grupach zróżnicowanych. To także istotne z punktu widzenia przyszłej pracy.

Oczywiście, ta edycja jest już w toku, jednak warto śledzić informacje na stronie MEN, gdyż projekty i programy ogłaszane są na bieżąco. Np. 25 września 2025 ogłoszono osobny edukacyjny projekt dotacyjny „badAI!” (Minister Edukacji Narodowej, 25.09.2025). Oprócz wsparcia dla nauczycieli w zakresie posługiwania się nowymi technologiami i sztuczną inteligencją „Projekt ma również na celu wsparcie szkół w realizacji interdyscyplinarnych projektów edukacyjnych, w których uczniowie uczą się formułowania pytań badawczych, pracy z danymi, korzystania z AI jako narzędzia wspierającego proces poznawczy oraz prezentowania wyników swoich działań”. Wypracowane w projekcie materiały będą dostępne dla nauczycieli i szkół za Zintegrowanej Platformie Edukacyjnej (<https://zpe.gov.pl>).

Rozwijanie przedsiębiorczości nie jest tylko dodatkowym zadaniem szkoły, oprócz dominującej w myśleniu o podstawie programowej wiedzy i kompetencji przedmiotowych. Przedsiębiorczość, jako jedna z kompetencji kluczowych, może stanowić cel o znaczeniu horyzontalnym dla innych celów edukacyjnych. Widać to np. na powiązaniu przedsiębiorczości z głównymi kierunkami polityki oświatowej państwa, ujmowanych corocznie w formę tzw. priorytetów oświatowych MEN. Priorytety przewidziane na rok szkolny 2025/2026 ukierunkowują szkoły na planowanie bieżących działania obszarach uznanych za kluczowe: zdrowie, bezpieczeństwo cyfrowe, edukacja obywatelska i zawodowa. Dyrektorzy powinni uwzględnić je w organizacji pracy szkoły oraz kontaktach z organem prowadzącym. W tym roku akcentowana jest przez Ministerstwo akcentuje

potrzebę wspierania uczniów oraz modernizacji systemu edukacji. Nie pojawia się to literalnie słowo „przedsiębiorczość”, jednak zrozumienie jego istoty (a właśnie po to przeprowadzaliśmy analizy zawarte w pierwszym rozdziale), wskazuje przy tym, choć priorytety wyznaczone są corocznie, ogólny kierunek polityki oświatowej na długofalową perspektywę. Poniżej przedstawiamy objaśnienia, jak rozumieć priorytety i przekładać je na działania szkoły (Kowalski, 22.05.2025), uzupełnione o nasze sugestie, w jaki sposób można je połączyć z problematyką przedsiębiorczości. Ściślej: pokazujemy, jak rozwijanie przedsiębiorczości może służyć realizacji poszczególnych priorytetów:

- **PRIORYTET 1. Kształtowanie myślenia analitycznego i interdyscyplinarne podejście do nauczania.** Ten priorytet zwraca uwagę na to, że rozwijanie myślenia analitycznego u uczniów może być realizowane poprzez interdyscyplinarne podejście do nauki przedmiotów ścisłych i przyrodniczych oraz wzmacnianie umiejętności matematycznych. **Przedsiębiorczość** uczy praktycznego wykorzystania treści z zakresu tych nauk w rozwiązywaniu konkretnych problemów: ekonomicznych, ekologicznych, społecznych. Zdobywane kompetencje można i należy wykorzystać w konkretnych zadaniach praktycznych na rzecz własnego, najbliższego środowiska, działaniach projektowych, szkolnych minipresięwzięciach.
- **PRIORYTET 2. Edukacja obywatelska i kształtowanie postaw patriotycznych w szkołach.** Zadaniem szkół wynikającym z tego priorytetu jest aktywne wspieranie rozwoju postaw i zaangażowania obywatelskiego, patriotycznego i społecznego. Wskazanie na tę tematykę wiąże się z zapowiedzią MEN wprowadzenia od roku 2026 nowego przedmiotu: edukacja obywatelska. **Przedsiębiorczość** wiąże się z uwrażliwieniem na aktualne problemy społeczne, wskazaniem możliwości realnego wpływu na rzeczywistość przez różne formy aktywizmu społecznego i kontaktów z organizacjami – formalnymi i nieformalnymi, które nie są obojętne na różne negatywne zjawiska, a jednocześnie kierowane pozytywną logiką zmiany próbują wprowadzać innowacje społeczne na rzecz lepszego funkcjonowania naszego społeczeństwa i na rzecz lepszej przyszłości.
- **PRIORYTET 3. Promocja zdrowego stylu życia i aktywności fizycznej uczniów.** Szkoły powinny kształtować postawy prozdrowotne, kształtować zdrowy styl życia, zachęcać uczniów do codziennej aktywności fizycznej, wychodzącej poza obowiązkowe lekcje wychowania fizycznego. Zmiany obejmują podstawę programową tego przedmiotu oraz nowy przedmiot – edukacja zdrowotna. Choć podstawa programowa edukacji zdrowotnej budzi wiele emocji politycznych, a sam proces wprowadzenia przedmiotu

napotyka na opór i liczne trudności, nie ma wątpliwości co do tego, jak bardzo potrzebne jest wspieranie uczniów w tym obszarze ich funkcjonowania. **Przedsiębiorczość** może sprzyjać rozpoznawaniu własnych potrzeb i stanowieniu własnych celów w tym zakresie, zainteresowaniu zdrowym żywieniem i zdrowymi nawykami, podejmowaniu aktywności fizycznej – jednym słowem: przejmowaniu odpowiedzialności za własną kondycję i stan zdrowia obecnie i w przyszłości.

- **PRIORYTET 4. Profilaktyka przemocy i wsparcie zdrowia psychicznego.** Szkoły mają zadanie przeciwdziałania przemocy rówieśniczej, jako patologii zakorzenionej w środowisku szkolnym oraz wspierać uczniów w doświadczanych przez nich kryzysach psychicznych. Szczególny nacisk położony jest na profilaktykę uzależnień. **Przedsiębiorczość** można tu połączyć z uwrażliwieniem i uważnością skierowaną na siebie (technika ochraniająca, ale także rozpoznanie i sygnalizowanie potrzeby wsparcia) oraz uwagą skierowaną na inne osoby, doświadczające przemocy czy problemów psychicznych (rozwijanie empatii i postawy solidarności). Obejmuje kształtowanie umiejętności komunikacyjnych, asertywności, kompetencji medialnych, przełamywanie postawy obojętności na krzywdę i niesprawiedliwość społeczną, budowanie mechanizmów i sieci wsparcia rówieśniczego. Bardzo ważne jest, by dostrzegając rzeczywiste problemy ze zdrowiem psychicznym coraz większej liczby uczniów, nie patologizować dodatkowo tej sytuacji (szukać rozwiązania głównie w psychiatrii, psychoterapii itd. – choć oczywiście czasem i one są niezbędne dla skutecznej pomocy), ale rozbudowywać pozytywne zasoby profilaktyki (środowisko społeczne i organizacja pracy sprzyjająca zdrowiu psychicznemu), kształtowania rezyliencji (odporności psychicznej) oraz wpływu na rzeczywistość (mogę reagować, asertywnie przeciwstawiać się złu, nieść realną, solidarną pomoc innym).
- **PRIORYTET 5. Higiena cyfrowa i bezpieczne korzystanie z technologii.** W programach nauczania należy uwzględnić zasady higieny cyfrowej oraz krytyczną analizę treści internetowych. Istotne będzie również umiejętne wykorzystanie narzędzi AI i Zintegrowanej Platformy Edukacyjnej. **Przedsiębiorczość** w tym obszarze jest z jednej strony przedłużeniem działań wpisujących się w poprzedni priorytet, ale także zarządzania sobą i swoimi kompetencjami w zmieniającym się świecie. Nowe technologie mogą nieść zarówno zagrożenia, jak i szanse. **Przedsiębiorczość** przesuwając wektor rozwoju na ten drugi obszar, pozwala na pozytywną asymilację nowości, zaciekawienia zmianą, dostrzegania w niej potencjału innowacyjności i swoich przyszłych szans.

- **PRIORYTET 6. Wzmocnienie kształcenia zawodowego i doradztwa.** MEN promuje kształcenie zawodowe już na etapie szkoły podstawowej oraz współpracę z pracodawcami. Kluczową rolę ma odegrać (szkolne) doradztwo zawodowe. Trudno nie dostrzec pełnej zbieżności tego priorytetu z **przedsiębiorczością**, która jest podstawową kompetencją, w polu zainteresowań szkolnych doradców zawodowych. Ten priorytet podporządkowany jest przedsiębiorczości, a rozwijanie przedsiębiorczość wnosi wszystko, co potrzebne do realizacji priorytetu. Nie obejmuje jednak systemowego unowocześnienia kształcenia zawodowego w Polsce, co leży już po stronie MEN i władz samorządowych, odpowiedzialnych za lokalną oświatę.
- **PRIORYTET 7. Nauczanie języka polskiego wśród Polonii.** Wsparcie obejmie także nauczanie języka polskiego i promocję kultury narodowej w środowiskach polonijnych na całym świecie. Pozornie nie łączy się z **przedsiębiorczością**, ale to nie znaczy, że jej nie służy. Łączy jednak w sobie potencjał edukacji transkulturowej i kształtowania kompetencji, które taki transfer umożliwiają. Młodzież polonijna mieszkająca i ucząca się za granicą stanowi cenny kapitał ludzki dla naszego społeczeństwa, a dzięki wzmocnieniu go w kapitał społeczny (relacyjny) i kulturowy (promocja kultury narodowej) za pomocą rozwoju kompetencji komunikacyjnych w języku polskim, znacząco można zwiększyć szansę wykorzystania tych zasobów dla rozwoju naszego kraju. Budowanie wyobrażeń młodych przedstawicieli Polonii o powiązaniu swojej przyszłości (osobistej i zawodowej) z Polską, o powrocie do kraju, czy nawet o wykorzystaniu kontaktów i łączności z krajem do rozwijania swojej kariery zawodowej w przypadku pozostania za granicą – to wszystko stanowi wartość, której nie można zlekceważyć.
- **PRIORYTET 8. Wspieranie aktywności poznawczej i sprawności ucznia.** Ważnym celem jest budowanie zaangażowania uczniów oraz rozwój ich samodzielności i aktywności poznawczej. Te cele wyprowadzone z teorii autodeterminacji Ryana i Deciego (2008), przywoływanej wielokrotnie we wcześniejszych rozdziałach (zwłaszcza w rozdziale *Przedsiębiorczość dzieci i młodzieży jako postawa życiowa*) są kwintesencją **przedsiębiorczości**. Znajdującej coraz większe uznanie w polskiej szkole (Knopik, Oszwa, 2020; Oszwa, Knopik, 2023; Knopik 2023), Dają się przełożyć wprost przełożyć na cele stawiane przed uczniem: „kieruj się ciekawością – nabywaj wiedzę – wykorzystuj ją w działaniu i bądź w tym skuteczny”. To model podejścia *empowermentowego*, fundamentalnego dla strategii wspierania uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi w edukacji włączającej. Dotyczy każdego ucznia.

- PRIORYTET 9. Zadania kuratoriów w zakresie nadzoru pedagogicznego Kuratoria, oprócz kontroli, mają pełnić funkcję wspierającą.** Przeniesienie punktu ciężkości w nadzorze pedagogicznym z funkcji kontrolnych na wspierającą, oznacza m.in. współdziałanie Kuratoriów Oświaty w realizacji zadań, które wynikają ze wszystkich opisanych wyżej priorytetów. W ten sposób Kuratoria mają się włączyć także w te zadania, które sprzyjają **przedsiębiorczości**. Z doświadczeń w różnych projektach edukacyjnych inicjowanych przez MEN i ORE wynika, że Kuratoria mogą odegrać szczególną rolę w tworzeniu partnerstw i sieci związanych z realizacją różnych zadań we współpracy z innymi instytucjami, organizacjami, pracodawcami. Chodzi szczególnie o działania międzyresortowe i międzysektorowe (Gajdzica, Widawska i Jachimczak, 2024).

Tabela 7. Priorytety polityki oświatowej MEN na rok szkolny 2025/2026 realizowane w programach edukacyjnych rozwijających przedsiębiorczość Fundacji Młodzieżowej Przedsiębiorczości

Priorytety polityki oświatowej	Programy edukacyjne dla szkół							
	podstawowych		podstawowych i ponadpodstawowych				ponadpodstawowych	
	Od grosika do złotówki	Ekonomia na co dzień	Otwarta firma	Girls Go Circular	Dzień przedsiębiorczości	Młodzieżowe miniprzedsiębiorstwo	Moje finanse	Social Innovation Relay
1. Kształtowanie myślenia analitycznego i interdyscyplinarne podejście do nauczania	✓	✓		✓		✓	✓	
2. Edukacja obywatelska i kształtowanie postaw patriotycznych w szkołach	✓	✓				✓	✓	
3. Promocja zdrowego stylu życia i aktywności fizycznej uczniów	✓	✓				✓		
5. Higiena cyfrowa i bezpieczne korzystanie z technologii		✓		✓		✓	✓	
6. Wzmocnienie kształcenia zawodowego i doradztwa	✓	✓	✓		✓		✓	
8. Wspieranie aktywności poznawczej i sprawczości ucznia	✓	✓			✓			✓

Źródło: opracowanie własne na podstawie: <https://junior.org.pl/pl/programy>.

Dostrzeganie problematyki przedsiębiorczości w aktualnych priorytetach jest o tyle ważne, że inspiruje szkoły do projektowania własnych mniej lub bardziej rozległych i kompleksowych projektów. Priorytety edukacyjne MEN stanowią bowiem wskazówki dla dyrektorów i nauczycieli w planowaniu pracy dydaktycznej i wychowawczej. Ich rolą jest ukierunkowanie działań na konkretne cele, takie jak rozwijanie kluczowych umiejętności, kształtowanie postaw i uwzględnianie w pracy z uczniem aktualnych wyzwań współczesnej edukacji – corocznie modyfikowany zakres tematyczny to zabieg operacjonalizacji. Dlatego nie ma obaw, że dobrze zaprojektowany, ważny dla środowiska szkoły projekt edukacyjny, inspirowany aktualnymi priorytetami przestanie być aktualny w kolejnych latach. Działania podjęte pod wpływem priorytetów w kolejnych latach mają bowiem charakter kumulatywny, składający się na spójny dorobek szkoły. Trwałość projektów jest bowiem wartością samą w sobie. Jeśli bowiem uczniowie mogli praktycznie zastosować wiedzę w realnych sytuacjach (taka jest rola projektów edukacyjnych), zwiększyć swoje zaangażowanie i poczucie sprawczości, to powinno dać taki sam efekt już bez szyldu priorytetu ministerialnego. Kontynuacja tego, co dobrze służyło szkole przez pewien czas, jest najlepszą rekomendacją logiki wszelkich działań projektowych. Wiele działań związanych z przedsiębiorczością może też dawać szkole wymierne korzyści, np. kontynuacja podjętego w projekcie wolontariatu, założonego przedsiębiorstwa uczniowskiego, samorządne rozwiązywanie wybranych problemów i zaspokajanie potrzeb szkoły, czemu służyć może np. przejście przez uczniów części prac porządkowych, utrzymanie szkolnej zieleni, organizacja pomocy koleżeńskiej w zakresie przygotowania do sprawdzianów, systematyczne zbiórki surowców itp. Tego typu działania dzieci i młodzieży, wynikające z bieżących wskazań MEN można i należy kontynuować. Oprócz wskazanych realnych korzyści, działania uczniów na rzecz własnego szkolnego środowiska zwiększają poczucie więzi ze szkolną społecznością, kształtują identyfikację i tożsamość jej członka, odpowiedzialności za nią. Stanowi to wartość wychowawczą samą w sobie, a działania przedsiębiorcze znakomicie się do tego nadają. Kontynuacja zwłaszcza unikalnych projektów może przyczynić się również do ukształtowania specyfiki szkoły i określić jej niepowtarzalny charakter, wyróżniając spośród innych podobnych placówek.

5.3. Społeczne aspekty przedsiębiorczości dzieci i młodzieży: działania na rzecz lokalnych społeczności, wolontariat oraz miniprzedsiębiorstwa uczniowskie

Główną intencją powiązania ze sobą takich kategorii jak: młodość, przedsiębiorczość i inkluzywność jest myślenie o lepszej przyszłości naszego społeczeństwa, która zaczyna się już dziś. Młodość – bo to młode pokolenie będzie budowane nasze jutro. Przedsiębiorczość – bo jak niejednokrotnie wykazano w tej książce to źródło energii do działania, stanowiące zasób i jednostek, i całych społeczności. Inkluzywność – bo jak również nie raz zostało tu podkreślone budowanie dobrobytu społecznego opierać się musi nie tylko na zasobach materialnych, ale także na wartościach. Inkluzywność podnosi przede wszystkim wartości społeczne, łączące dobro wszystkich (grupy, społeczności, wspólnoty), z dobrem każdego (każdej jednostki z jej indywidualnymi potrzebami i prawem do oczekiwania wsparcia ze strony grupy, społeczności, wspólnoty).

Wychodząc z założenia, że „nasze jutro zaczyna się dziś” i to, co robimy dzisiaj, ma bezpośredni wpływ na naszą przyszłość, ważne jest, by w edukacji przedsiębiorczej praktykować ją już, teraz, tutaj. Jeśli ma być to przedsiębiorczość inkluzywna – praktykować na prawdziwych działaniach służących rozwiązywaniu prawdziwych problemów. W tym podrozdziale pokażemy kilka przykładów takich prawdziwych działań, w których przedsiębiorcza młodzież już zmienia świat, wskazując równocześnie pewne programy czy/i instytucje działające na rzecz animacji takich wartościowych inicjatyw społecznych. Niektóre działania młodzieży na rzecz swego lokalnego środowiska to projekty inicjowane lub wspierane przez szkołę lub inne organizacje (zarówno lokalne, krajowe, jak i międzynarodowe). Czasem to młodzież się organizuje widząc pewne problemy i szuka zarówno formalnych, jak i nieformalnych sposobów na pomoc innym. Taką nieformalną, choć znaną na całym świecie akcją jest np. Ruch Food Not Bombs (Jedzenie zamiast bomb). Młodzi ludzie, kierowani solidarnością, ale także ideologią antyfaszystowską organizują w wielu miastach rozdawanie żywności dla osób bezdomnych, ubogich, czy po prostu potrzebujących: gotują, przygotowują posiłki, pozyskując produkty z dobrowolnych zbiórek. Nie jest to sformalizowana działalność charytatywna, tylko tzw. bezprzemocową akcją bezpośrednią (ruch powiązany jest ze środowiskami młodzieży anarchistycznej). W podobny sposób działają niektóre kooperatywy spożywcze czy inne formy działań pomocowych, których celem jest wzajemna pomoc, ale i zmiana społeczna.

Przykładem sformalizowanego aktywizowania młodzieży jest np. działalność łódzkiej Miejskiej Strefy Kultury, (MSK) której misją jest integrowanie,

inspirowanie i aktywizować wszystkich mieszkańców miasta poprzez działania o charakterze kulturalno-artystycznym. MSK stosuje metodę efektywnego angażowania młodzieży w projekty społeczne poprzez Service Learning:

„Service-Learning to metoda nauczania i uczenia się, która łączy zdobywanie formalnej wiedzy i umiejętności z konkretną pracą na rzecz lokalnej społeczności. W ramach tej metody osoby uczące się oprócz tradycyjnej nauki podejmują działania na rzecz wspólnego dobra, które uzupełniają ich naukę o elementy praktyczne. Jest to więc forma nauki przez doświadczenie” (<https://h7.cl/1dv6t>).

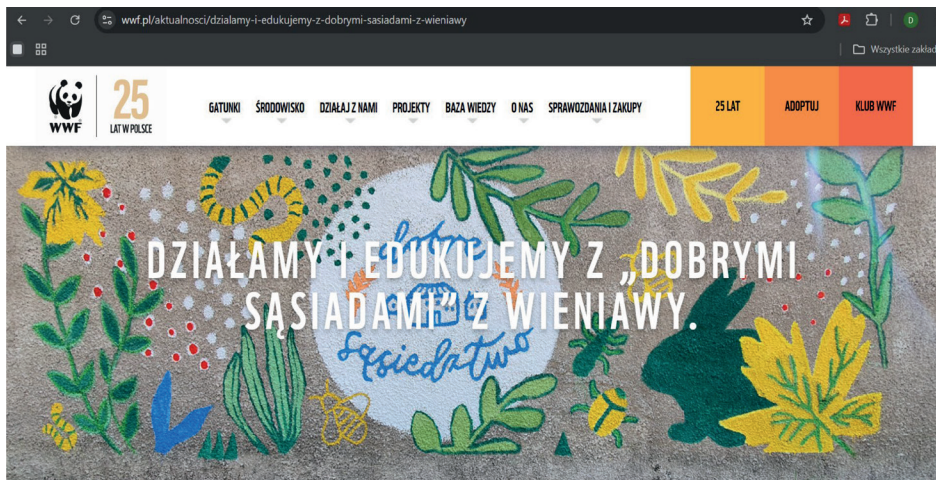
Inne przykłady programów, który mają na celu zaktywizować młodzież to: projekt „Młodzież w działaniu” (adresowany do młodzieży o mniejszych szansach życiowych), projekt „Zwolnieni z teorii” (organizator Gali Projektów Społecznych, prezentujących mnóstwo inicjatyw młodzieżowych na rzecz swoich lokalnych społeczności). Na Gali nagradzane są projekty młodzieżowe w 11 kategoriach, 4 formatach (zbiórka charytatywna, projekt technologiczny, reklama społeczna oraz wydarzenie publiczne) i 7 tematach (kultura, zdrowie i sport, edukacja, przestrzeń miejska, społeczeństwo obywatelskie, ekologia i natura oraz społeczność lokalna). Ich kombinacja pokazuje, jak wielką przestrzeń jest do zagospodarowania przez młodych ludzi.

Jako przykład choćby jednego projektu realizowanego na rzecz swojej społeczności przez młodych ludzi, pokażemy tu dwa zrzuty ekranowe ilustrujące aktywność młodzieży w projekcie „Dobre sąsiedztwo” z Wieniawy:

„«Dobre sąsiedztwo» to innowacyjny projekt ekologiczno-obywatelski w Gminie Wieniawa, do którego realizacji organizator Fundacja ICAD, zaprosiła lokalną młodzież oraz zaangażowała miejscowe władze, szkołę i mieszkańców. Głównym celem przedsięwzięcia było stworzenie Młodzieżowej Rady Gminy, angażującej się w lokalne aktywności związane z dążeniem do zrównoważonego rozwoju oraz ochroną środowiska naturalnego, rozumianego, jako tytułowe «dobre sąsiedztwo» człowieka i przyrody. Dla uczestników projektu przygotowano szereg zajęć i działań związanych z tematem ekologii, aktywizowaniem obywateli i zabieraniem głosu w przestrzeni publicznej. «Dobre sąsiedztwo» to kolejny dowód na to, że w działaniach mieszkanki i mieszkańców tkwi siła, a współpraca kilku podmiotów nawet na niewielkim terenie, pozwala na trwałe i skuteczne osadzenie tematyki ekologicznej w społecznościach lokalnych” (<https://short-url.org/1hKdg>).

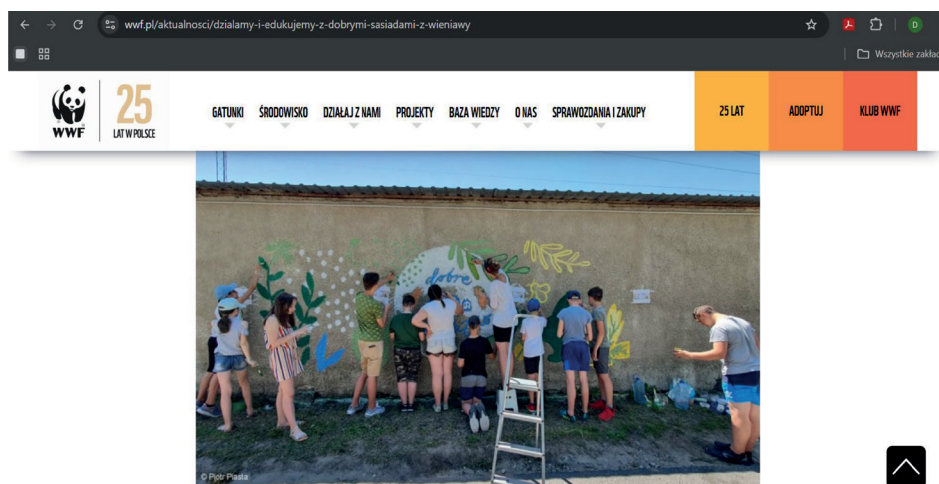
Podstawą projektu „Dobre sąsiedztwo” była idea aktywizacji do działań ekologicznych w małej miejscowości, a jego realizacja opierała się na filarach: wiedza–narzędzia–praktyka. Lokalnie zoperacjonalizowane cele pozwoliły na integrację wokół idei, wzmacnianie poczucia sprawczości. W grupie uczniów szkoły podstawowej ważne było rozwijanie motywacji i wyobraźni. Przygotowany dla nich program edukacyjny, połączył takie różnorodne obszary, jak ekologia, biologia, wiedza o społeczeństwie, arteterapia, sztuka oraz elementy badań społecznych. Co udało się osiągnąć?

„Młodzież z gminy Wieniawa, wspólnie ze społecznością lokalną, zainicjowała szereg działań na rzecz ochrony środowiska we własnej miejscowości. Wśród licznych efektów współpracy znalazły się: utworzenie Młodzieżowej Rady Gminy; propozycje ekozmian dla gminy; seria ekowarsztatów i spotkań dla dzieci i młodzieży oraz sąsiadów w każdym wieku; materiały edukacyjne dla młodszych kolegów stworzone przez młodzież z okazji obchodów Dnia Ziemi; łąka kwietna, domek dla owadów i inne rozwiązania dla wsparcia «dzikich» sąsiadów; zaangażowany street-art (mural) oraz teledysk o «dobrosąsiedzkich» akcjach, czy samodzielnie zaprojektowane tablice o chronionych gatunkach z okolicy tworzące wyjątkową ścieżkę edukacyjną. Wszystkie pomysły zostały zebrane i opisane w podsumowującym projekt «Podręczniku dobrych praktyk»” (<https://short-url.org/1hKdg>).



Zrzut ekranowy 3. Strona internetowa projektu młodzieżowego „Dobre sąsiedztwo z Wieniawy”

Źródło: <https://short-url.org/1hKdg> (dostęp: 19.10.2025), na prawach cytatu – strona bez modyfikacji graficznych.



Zrzut ekranowy 4. Tworzenie muralu widocznego na zrzucie ekranowym 1 przez młodzież realizującą projekt „Dobre sąsiedztwo z Wieniawy”

Źródło: <https://short-url.org/1hKdg> (dostęp: 19.10.2025), na prawach cytatu – strona bez modyfikacji graficznych.

Bardzo duże znaczenie – tak dla młodych ludzi, jak dla całego społeczeństwa, ma ich zaangażowanie wolontariackie. Wolontariat (łód ac. *voluntarius* – dobrowolny) może przybierać różne formy, ale oznacza on dobrowolne, bezpłatne, świadome zaangażowanie się w pracę na rzecz innych ludzi lub dla społeczeństwa, która wykraczająca poza zobowiązania wynikające z relacji i związków rodzinnych, przyjacielskich czy koleżeńskich. Wolontariusz służy swoją pomocą, wolnym czasem, swoimi umiejętnościami tam, gdzie jest to potrzebne i często nie ma możliwości rozwiązania problemu w inny sposób. Wykonuje więc bardzo użyteczną pracę, a sam decyduje o tym, w co w jego ocenie warto się zaangażować. Mimo nie pobierania wynagrodzenia wolontariusz może korzystać ze środków, które umożliwiają mu działalność (np. organizacja zakupuje sprzęt, odzież, finansuje transport, czasem noclegi i wyżywienie zabezpiecza środki do realizacji zaplanowanych działań). Czasem, np. w przypadku zaangażowania w dłuższe projekty, np. związane z wyjazdem do innej miejscowości lub za granicę, na czas pobytu może być zaplanowana pewna kwota kieszonkowego. Nie jest to jednak wynagrodzenie za pracę. O warunkach wolontariatu decyduje umowa podpisana przez wolontariusza z organizacją organizującą pracę (co gwarantuje m.in. ubezpieczenie w czasie jej wykonywania), choć bywa, że drobniejsze akcje wykonywane są w sposób nieformalny, często spontanicznie. Korzyścią z wolontariatu

jest natomiast nawiązanie kontaktów społecznych (krajowych, zagranicznych, ze społecznościami internetowymi), udział w ciekawych wydarzeniach (np. wolontariusze przygotowujący festiwal muzyczny i zabezpieczający jego przebieg mogą uczestniczyć we wszystkich wydarzeniach festiwalowych w czasie poza wyznaczonymi obowiązkami), zdobycie doświadczenia i umiejętności zawodowych (np. łódzka Fundacja Jaś i Małgosia, specjalizująca się we wspieraniu dzieci z autyzmem, zaprasza do współpracy osoby studiujące na pedagogice i psychologii; mogą one nabrać doświadczenia w pracy z takimi dziećmi, odbyć praktyki studenckie czy praktyki związane z podjętymi szkoleniami w zakresie wybranych metod terapeutycznych). Staże wolontariackie proponowane są osobom, które szukają pracy, a nie mają wystarczającego doświadczenia wymaganego przez pracodawcę. Z międzynarodowego wolontariatu korzystają często osoby, które chciałyby poznać świat w niskobudżetowej formule (częsty sposób na wakacje starszej młodzieży i studentów).

Działania wolontariuszy mogą być akcyjne, jednorazowe, mogą też przybierać formę dłuższej, a nawet stałej współpracy z organizacją. Przykładów działań wolontariuszy jest mnóstwo, pokażemy zatem tylko takie, które z jakichś powodów wyróżniają się swoją formułą, zakresem, znaczeniem.

Do takich przykładów z pewnością należy wolontariat koleżeński Mary i Max:

„to program, którego celem jest wsparcie osób w spektrum autyzmu w nawiązywaniu kontaktów koleżeńskich. Na podstawie informacji uzyskanych z formularza internetowego oraz indywidualnych rozmów dobieramy uczestników i wolontariuszy w pary, biorąc pod uwagę ich miejsce zamieszkania, charakter, wspólne zainteresowania, a także wiek i płeć. Tak dobrane osoby spotykają się średnio raz w tygodniu przez 6–8 miesięcy” (<https://maryimax.pl/wolontariat-kolezenski>).

Program Mary i Max realizowany jest w Polsce od 2012 (aktualnie w Warszawie i w Łodzi), dla osób powyżej 14. roku życia. Opiera się na formule pierwszego takiego programu nowojorskiego sprzed 100 lat o nazwie Big Brothers Movement. Formuła wolontariatu, rozpowszechniona przez brytyjskie stowarzyszenie National Autistic Society, nosi nazwę *befriending* (dosł. „zaprzyjaźnianie się”). Jej celem jest umożliwienie osobom z autyzmem nabrania doświadczeń społecznych w toku zwykłych koleżeńskich spotkań. Nawet niewiele czasu, ale poświęconego systematycznie przez wolontariusza koleżance czy koledze ze spektrum autyzmu pozwala uzyskać umiejętności, dzięki którym łatwiej

będzie im nawiązywać i utrzymywać kontakty z innymi osobami (<https://maryimax.pl/wolontariat-kolezenski>). Łódzkie Regionalne Centrum Wolontariatu „CENTERKO” prowadzi ciekawą formę współpracy z młodzieżą, jaką jest wspieranie Szkolnych Klubów Wolontariusza” (SKW).

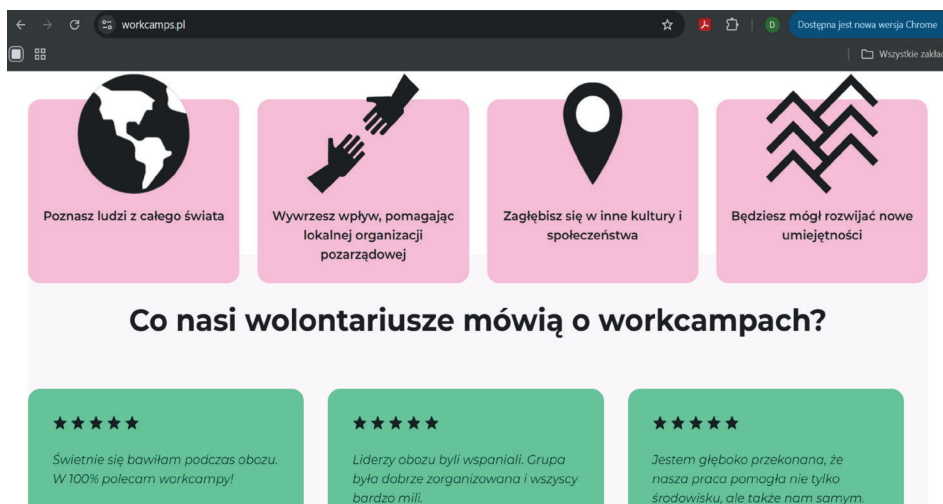
„Głównym celem programu jest wolontaryjna aktywizacja młodzieży ze szkół oraz ujęcie spontanicznych chęci do działania młodych ludzi w bardziej stałe i usystematyzowane ramy organizacyjne. Koła rozwijają działalność, zarówno na zewnątrz – wszędzie tam, gdzie potrzebna jest pomoc innych, jak i wewnątrz szkoły – na rzecz jej samej społeczności uczniowskiej. Szkolne Koła Wolontariatu realizują własne projekty i inicjatywy lub włączają się w wydarzenia w regionie współpracując z różnymi podmiotami” (<https://www.centerko.org/wolontariat-mlodziejowy>).

Wspierani przez „CENTERKO” wolontariusze opracowali projekt pt. „Epidemia Pozytywnej Energii” dla dzieci i młodzieży z łódzkich świetlic środowiskowych, współpracując też z młodzieżą ze Specjalnych Ośrodków Szkolno-Wychowawczych i Socjoterapeutycznych.

Z ciekawą i ważną formą pomocy wychodzi do młodzieży Fundacja „Po drugie”. Organizując wsparcie dla młodych ludzi w kryzysie bezdomności (już 18–19-latkowie, a do Fundacji zgłaszają się także młodszy), „Po drugie” zachęca do wolontariatu, także młodzież (choć nie tylko), potwierdzając, że możliwe są różne formy zaangażowania:

„Staramy się dopasować zadania do każdej osoby. W naszym zespole są tacy, którzy angażują się w bezpośrednią pracę z młodzieżą, ale nie tylko. Są osoby, które wspierają nas służąc swoim transportem, pomagają w składaniu mebli czy w działaniach marketingowych. Są tacy, którzy piszą, a nawet prowadzą własne projekty!” (<https://podrugie.pl/wolontariat>).

Atrakcyjną formą wolontariatu międzynarodowego są tzw. workcampy. Są to projekty, które trwają najczęściej 2–4 tygodni, a biorą w nich udział wolontariusze z różnych krajów. Zrzut strony internetowej nr 5 pokazuje, gdzie mogą szukać ofert już osoby po 14. roku życia. Poprzez workcampy można przeżyć przygodę spotkania z młodzieżą praktycznie z całego świata, jednocześnie zaangażować się w różnorodne działania, społeczne, kulturalne czy ekologiczne (np. ochrona żółwi w Meksyku).



Zrzut ekranowy 5. Zachęta do wolontariatu w formie workcamp, z kilkoma informacjami zwrotnymi od wolontariuszy

Źródło: <https://www.workcamps.pl>, oryginał strony internetowej – na prawach cytatu.

Jeszcze inną formą praktykowania przedsiębiorczości i praktycznej nauki są miniprzedsiębiorstwa młodzieżowe. Miniprzedsiębiorstwa nie stanowią formalnych przedsiębiorstw, jako zarejestrowanych podmiotów gospodarczych. Mają formułę projektów, najczęściej konkursowych, choć można także znaleźć dla nich inne rozwiązania jako pewnych szczególnych projektów edukacyjnych. Zanim przedstawimy sposób zakładania miniprzedsiębiorstw, wyjaśnimy jednak pewne zawiłości terminologiczne – przede wszystkim po to, by unikać mylenia miniprzedsiębiorstwa z mikroprzedsiębiorstwem. Wyjaśniamy to w poniższej ramce:

Mały, mikro, mini...

Pod podobnymi nazwami wskazującymi na firmy niewielkich rozmiarów, kryją się zupełnie różne podmioty gospodarcze. Niech nazwy cię nie zmylą! Definicje małego przedsiębiorstwa i mikroprzedsiębiorstwa oparte są na kryteriach: zatrudnienia, wielkości obrotów i wielkości aktywów firm. Pochodzą z Ustawy z dnia 6 marca 2018 r. – Prawo przedsiębiorców (Dz.U. 2018 poz. 646).

Kim jest mały przedsiębiorca?

Mały przedsiębiorca oznacza przedsiębiorcę, który w co najmniej jednym roku z dwóch ostatnich lat obrotowych spełniał łącznie następujące warunki:

- zatrudniał średniorocznie mniej niż 50 pracowników, oraz...
- osiągnął roczny obrót netto ze sprzedaży towarów, wyrobów i usług oraz z operacji finansowych nieprzekraczający równowartości w złotych 10 milionów euro, lub sumy aktywów jego bilansu sporządzonego na koniec jednego z tych lat nie przekroczyły równowartości w złotych 10 milionów euro, a do tego...
- nie jest mikroprzedsiębiorcą (nie spełnia warunków opisanych niżej, w szczególności nie osiąga rocznego obrotu lub sumy aktywów przypisane definicji mikroprzedsiębiorcy).

Kim jest mikroprzedsiębiorca?

Mikroprzedsiębiorca – oznacza przedsiębiorcę, który w co najmniej jednym roku z dwóch ostatnich lat obrotowych spełniał łącznie następujące warunki:

- zatrudniał średniorocznie mniej niż 10 pracowników oraz
- osiągnął roczny obrót netto ze sprzedaży towarów, wyrobów i usług oraz z operacji finansowych nieprzekraczający równowartości w złotych 2 milionów euro, lub sumy aktywów.

Uwaga: pojęcie miniprzedsiębiorstwa nie jest zdefiniowane ustawowo.

Kim jest miniprzedsiębiorca?

Jest uczniem biorącym udział w innowacyjnym programie edukacyjnym „**Młodzieżowe miniprzedsiębiorstwo**”. W programie tym uczniowie szkół średnich organizują i prowadzą w swojej szkole młodzieżowe miniprzedsiębiorstwo, czyli realnie działającą firmę. Program jest realizowany w Polsce od roku 1994, czyli już ponad 30 lat (MRiT, 2021.05.28). Działalność uczniów prowadzona jest w ramach działalności szkoły, a koordynowana przez Fundację Młodzieżowej Przedsiębiorczości.

Gen-E jest największym europejskim wydarzeniem poświęconym przedsiębiorczości młodzieży, na którym są prezentowane osiągnięcia tysięcy (!) młodych ludzi od 15 rż. Młodzież szkolna i studencka prezentuje swoje innowacyjne pomysły biznesowe na stronie internetowej (Wirtual Expo) i bezpośrednio w ramach Festiwalu I(Expo) łączącego dwa coroczne europejskie konkursy przedsiębiorczości. Swoje osiągnięcia prezentują zwycięzcy programów JA Company i JA Start-Up (europejskich organizacji członkowskich JA Worldwifed) z 41 krajów. Przyznawane są nagrody promujące innowacyjność, zgodność z Celami Zrównoważonego Rozwoju, potencjalny wpływ i inne aspekty prowadzenia miniprzedsiębiorstw młodzieżowych. Fundatorami nagród są międzynarodowe firmy dzielące wartości inkluzywne i wspierające przedsiębiorczość młodzieży. Przyznawane są m.in. nagrody: Bata Good Governance Award, Johnson&Johnson Brilliant STEM Innovation Award, Intel® AI Innovators. Ruch

miniprzedsiębiorstw z perspektywy Gen-E prezentuje się naprawdę znakomicie: trudno nawet streszczać zawartości portalu, gdyż prawdziwą przygodą i niewątpliwą inspiracją jest przeglądanie przedsięwzięć zgłaszanych przez młodzież z całej Europy. To także niezwykle motywujące dla młodzieży, która chciałaby się włączyć do tego ruchu. Przytoczymy tylko kilka przykładów młodzieżowych miniprzedsiębiorstw zaprezentowanych w konkursie w 2022 roku – w tym projektów nagrodzonych nagrody Bata Good Governance Award:

- Nagrodę główną otrzymał młodzieżowy zespół Atlas z Wyspy Man, który produkuje H2sOap, czyli hydrolizowane musujące tabletki mydlane. Młodzi ludzie postawili sobie za cel ograniczenie liczby plastikowych butelek po żelach do mycia i kąpieli, a dodatkowym efektem są znaczące oszczędności transportowe. Tabletki po wrzuceniu do butelki wielorazowego użytku i dodaniu do nich wody, tworząc pieniącące się mydło do rąk (<https://2022.gen-e.eu/2022/06/14/bata-good-governance-award-winner>).
- Nagrodzony zespół Microgreens Mikrowonders z Grecji Dzięki zajmuje się produkcją roślin z mikroliściami w pomysłowych osłonach po starych komputerach stacjonarnych. Młodzi ludzie łączą w oryginalny sposób recyding z produkcją żywności: „Wprowadzają najmodniejsze superfoods z eleganckich restauracji do przestrzeni publicznej, tworząc w pełni zautomatyzowaną komorę klimatyczną do uprawy mikroliści”.
- Zespół młodych przedsiębiorców z Austrii został nagrodzony z kolei za Drinkhalm, czyli nowatorski sposób pakowania napojów, oszczędzający miejsce i wolny od plastiku. Opakowanie stanowi papierowa słomka, w środku której znajduje się rozpuszczalny musujący proszek do picia. Opakowanie jest zarówno mieszadłem, jak i słomką. Po jej włożeniu do szklanki i napełnieniu wodą w 1,8 sekundy powstaje orzeźwiający napój, oferowany w 7 owocowych smakach.

Wśród innych pomysłów znalazła się gra karciana Carducation (gracze ratują planete mimo przeszkód, ograniczeń finansowych i klęsk żywiołowych), patent na szybie prostych kimon, uprawy roślin, wypłacanie bransoletek, tworzenie biżuterii z plastiku zbieranego na plażach, meble budowane z palet i skrzynek na owoce, promocja wolontariatu. Przeglądanie zdjęć i filmów z autoprezentacją pomysłów – to naprawdę bardzo inspirowane zajęcie!

W Polsce Program: Młodzieżowe miniprzedsiębiorstwo prowadzi Fundacja Młodzieżowej Przedsiębiorczości. To projekt finansowany z tzw. Grantów Norweskich, którego celem jest „poprawa jakości edukacji w zakresie przedsiębiorczości i zwiększenie dostępności programu Młodzieżowe miniprzedsiębiorstwo dla osób

z niepełnosprawnościami”. Adresatami są uczniowie szkół średnich. Projekt w formule konkursowej prowadzi do omówionej wyżej Gali Gen-e (<https://h7.cl/1duQB>).

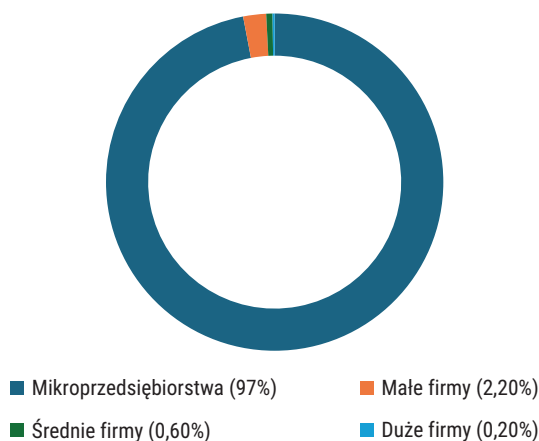
Rola młodzieżowych miniprzedsiębiorstw jest zdobycie kompetencji ważnych dla przedsiębiorcy bez obciążeń ryzyka rynkowego, za to w atmosferze pomysłowości, innowacyjności i zabawy. Z pewnością z takim doświadczeniem łatwiej podjąć decyzje o podjęciu działalności gospodarczej, np. w mikroprzedsiębiorstwie.

Czy wiesz, że...

Mała Przedsiębiorczość, jako istotny czynnik gospodarki, obchodzi w Polsce swoje własne święto?

Międzynarodowym Dniem Mikro, Małych i Średnich Przedsiębiorstw (MŚP) ustanowiono 27 czerwca. Święto obchodzone jest 2017 roku, aby zwrócić uwagę na ich ogromne znaczenie społeczno-gospodarcze tych przedsiębiorstw. Według danych Polskiej Agencji Rozwoju liczba MŚP przekroczyła w 2020 roku 2,3 mln. Sektor ten stanowi przeważającą większość przedsiębiorstw w Polsce: to aż 99,8% przedsiębiorstw, z czego mikroprzedsiębiorstwa (2,2 mln) stanowią najliczniejszą grupę. „Małe jest wielkie” – przekonuje o tym wykres:

Przedsiębiorstwa w Polsce w 2022 roku



Rysunek 15. Struktura przedsiębiorstw w Polsce w roku 2022 wg ich wielkości

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych PARP, 2022.

Miniprzedsiębiorstwa młodzieżowe – to dobra droga do zdobycia doświadczeń użytecznych do założenia mikroprzedsiębiorstwa w przyszłości.

W Załączniku nr 2 przedstawiamy krótki przewodnik z krokami do założenia młodzieżowego miniprzedsiębiorstwa.

5.4. Rola rodziny i otoczenia społecznego w rozwijaniu postaw przedsiębiorczych dzieci i uczniów

Prawidłowo funkcjonująca rodzina stwarza najdoskonalsze warunki dla dojrzewania i wzrostu człowieka (Więclawska, 2018). Rodzina stanowi podstawowe i najważniejsze środowisko wychowawcze, w którym dziecko nabywa pierwsze doświadczenia społeczne, uczy się norm, wartości oraz określonych sposobów interpretowania rzeczywistości. To właśnie w relacjach z najbliższymi członkami rodziny tworzą się pierwsze schematy myślenia i działania, które w dalszych etapach życia stanowią fundament podejmowanych decyzji i realizowanych zachowań. Normy i wartości kształtowane i przekazywane w rodzinie nie są jedynie zbiorem abstrakcyjnych zasad, lecz przyjmują postać konkretnych praktyk wychowawczych, codziennych rutyn, nawyków i wzorców komunikacyjnych dziecka (Schaffer, 2006).

W relacji z rodzicami dzieci uczą się zasad funkcjonowania w społeczeństwie oraz właściwych postaw i nawyków. Rodzina dostarcza bowiem wzorców ról społecznych. Dziecko obserwując zachowania rodziców, uczy się, jak funkcjonować w świecie dorosłych – w jaki sposób podejmować decyzje, rozwiązywać konflikty czy gospodarować zasobami materialnymi i niematerialnymi (Bandura, 2007). Mechanizm uczenia się przez obserwację, sprawia, że nawet nieuświadomione zachowania rodziców stają się częścią kapitału społecznego dziecka, który będzie ono wykorzystywać w przyszłości. Aktywność podejmowana przez dziecko w rodzinie wpływa więc na rozwój i jego dalsze życie (Żernik, 2009).

Rodzice pełnią rolę nauczycieli, których zachowania zapisują się trwale w umyśle dziecka. Z określonych wzorów ich zachowań czerpać będzie ono przez całe życie (Żytka-Rydosz, 2024). Proces ten ma charakter długofalowy, gdyż wartości ukształtowane w pierwszych latach życia nierzadko determinują sposób funkcjonowania jednostki w dorosłości, w tym również jej postawy wobec innych osób, obowiązków, pracy.

Rodzina stanowi więc pierwsze i najważniejsze środowisko wychowawcze, w którym jednostka nabywa podstawowe wzorce zachowań społecznych oraz ma przestrzeń do rozwijania cech osobowości sprzyjających aktywnemu uczestnictwu w życiu społecznym i gospodarczym. To właśnie w rodzinie dziecko uczy się odpowiedzialności, zaradności i samodzielności – kompetencji, które w literaturze przedmiotu wskazuje się jako fundament kształtowania się przedsiębiorczości (Sękowski, 2000; Wach, 2015).

Odpowiedzialność, kształtowana w procesie wychowania rodzinnego, wyraża się w podejmowaniu świadomych decyzji i ponoszeniu ich konsekwencji. Rodzice, wyznaczając obowiązki adekwatne do wieku oraz konsekwentnie egzekwując ich realizację, uczą dzieci planowania działań i przewidywania skutków własnych wyborów (Kwak, 2012). Odpowiedzialność stanowi podstawowy zasób jednostki w procesie kształtowania się postawy przedsiębiorczej, wymagającej empatii, współdziałania, ale także konsekwencji i zdolności do kalkulacji ryzyka (Hisrich, Peters, Shepherd, 2013).

W rodzinie kształtowana jest także zaradność dziecka, która ujawnia się w zdolności do radzenia sobie w sytuacjach trudnych i zmiennych. W warunkach życia rodzinnego zaradność rozwija się poprzez doświadczanie różnych sytuacji problemowych, konfliktowych, podejmowanie inicjatywy czy poszukiwanie rozwiązań w codziennych praktykach (Obuchowski, 2000). Jak wskazuje A. Kanik (2022), rodzina jako środowisko wsparcia i jednocześnie stawiające określone wymagania stwarza przestrzeń do uczenia się elastyczności i proaktywności, cech szczególnie cenionych w kształtowaniu przedsiębiorczości.

Samodzielność, ściśle powiązana z odpowiedzialnością i zaradnością, obejmuje zdolność podejmowania decyzji oraz ponoszenia ich konsekwencji bez nadmiernej zależności od innych osób. W procesie wychowawczym rodzina powinna stopniowo zwiększać zakres autonomii dziecka, umożliwiając mu uczenie się samodzielnego działania w bezpiecznych warunkach (Tyszkowa, 1986). Warto nadmienić, iż samodzielność decyzyjna w młodym wieku koreluje z późniejszą gotowością do podejmowania inicjatyw gospodarczych (Wach, 2015).

Trzeba podkreślić, iż rodzina nie tylko przekazuje wartości, ale także uczestniczy w kształtowaniu schematów poznawczych, czyli sposobów interpretowania rzeczywistości. Te wczesne wzorce, jak zostało nadmienione, mają wpływ na postawy wobec pracy, nauki czy podejmowania ryzyka. Dziecko wychowywane w atmosferze wspierającej ciekawość, kreatywność i otwartość na nowe doświadczenia częściej rozwija kompetencje związane z innowacyjnością i przedsiębiorczością (Borgiasz, 2021). Z kolei środowisko nadmiernie kontrolujące, pozbawione przestrzeni na samodzielność i popełnianie błędów, może hamować rozwój inicjatywy i odwagi w podejmowaniu decyzji.

Można więc powiedzieć, iż rodzina pełni kluczową rolę w kształtowaniu podstawowych kompetencji przedsiębiorczych. To w niej jednostka zdobywa umiejętności odpowiedzialnego działania, zaradności w obliczu trudności oraz samodzielności w podejmowaniu decyzji. Kompetencje te stanowią fundament dla kształtowania się postaw przedsiębiorczych, warunkując zdolność do funkcjonowania w dynamicznym otoczeniu społeczno-gospodarczym.

Ważnym elementem socjalizacji rodzinnej jest proces internalizacji norm i wartości. Oznacza on przyjmowanie wartości i zasad jako własnych, a nie tylko podporządkowywanie się im ze względu na zewnętrzną kontrolę (Parsons, 1991). W kontekście przedsiębiorczości internalizacja takich wartości, jak samodzielność, zaradność czy odpowiedzialność sprawia, że dziecko w dorosłości nie tylko zna te pojęcia, lecz także kieruje się nimi w praktyce.

Wartości przekazywane w rodzinie można podzielić na te, które wspierają rozwój osobisty oraz te, które wzmacniają więzi społeczne. Do pierwszej grupy należą m.in. samodzielność, zaradność, odpowiedzialność i odwaga w podejmowaniu decyzji. Do drugiej – solidarność, współpraca, szacunek dla innych i umiejętność działania w grupie. Z punktu widzenia edukacji przedsiębiorczej obie grupy są równie istotne. Przedsiębiorczość w ujęciu inkluzywnym nie oznacza bowiem wyłącznie indywidualnego sukcesu jednostki, lecz także współtworzenie dobra wspólnego i dbałość o zrównoważony rozwój społeczny (Leśniak-Walczyk, 2022).

Postawy wobec pracy i edukacji są silnie związane z aspiracjami i oczekiwaniami rodziców. Dzieci, których rodzice przykładają wagę do nauki, wykazują większą motywację do osiągnięć szkolnych i częściej podejmują ambitne cele edukacyjne (Coleman, 1988). Równocześnie kluczowe jest wsparcie emocjonalne – poczucie, że niezależnie od wyniku dziecko jest akceptowane i ma prawo do prób oraz błędów. Takie podejście wzmacnia poczucie własnej wartości i sprzyja rozwojowi postaw przedsiębiorczych, które wymagają odwagi w podejmowaniu ryzyka.

Choć rodzina jest podstawowym środowiskiem kształtującym postawy dziecka, nie można pomijać roli otoczenia społecznego – rówieśników, wspólnot lokalnych czy instytucji kultury i edukacji. Kontakty z rówieśnikami uczą współpracy, negocjacji i rozwiązywania konfliktów, a więc umiejętności kluczowych dla przedsiębiorczości. Wspólnota lokalna, poprzez różnego rodzaju inicjatywy społeczne, umożliwia dzieciom doświadczenie odpowiedzialności zbiorowej i współdziałania. Instytucje edukacyjne z kolei dostarczają wiedzy oraz tworzą przestrzeń do rozwijania kompetencji praktycznych.

W niniejszym opracowaniu wielokrotnie zwracano uwagę, iż edukacja przedsiębiorcza nie powinna być rozumiana jedynie jako program zajęć szkolnych, lecz raczej jako proces rozwoju obejmujący różne sfery życia dziecka (Gibb, 2002). W tym kontekście rodzina i otoczenie społeczne tworzą fundament, na którym szkoła może budować kolejne poziomy kompetencji przedsiębiorczych. Przekazywane w domu wartości – takie jak odpowiedzialność, uczciwość, czy gotowość do współpracy – stanowią bazę, dzięki której dziecko lepiej wykorzystuje możliwości oferowane przez formalne programy edukacyjne.

Warto zwrócić uwagę, że rodzina i otoczenie społeczne mają również wpływ na kształtowanie postaw przedsiębiorczości w duchu inkluzywnym. Jeżeli wartości przekazywane w domu obejmują szacunek dla różnorodności, empatię i gotowość do współpracy ponad podziałami, wówczas rozwijane postawy przedsiębiorcze nie koncentrują się wyłącznie na indywidualnym sukcesie, lecz uwzględniają dobro wspólne i równość szans (Świtalski, 2005). Rodzina, która uczy dzieci otwartości na innych, solidarności oraz odpowiedzialności społecznej, kształtuje przyszłych obywateli i przedsiębiorców zdolnych do budowania wspólnot odpornych na wykluczenie.

Podsumowując, rodzina i otoczenie społeczne odgrywają kluczową rolę w rozwijaniu postaw przedsiębiorczych dzieci i młodzieży. To właśnie w tych środowiskach kształtują się wartości, schematy myślenia i działania, które później przekładają się na gotowość do podejmowania inicjatywy, zdolność współpracy oraz odpowiedzialność za własne wybory. Włączenie rodziny i lokalnej wspólnoty w proces edukacji przedsiębiorczej jest warunkiem koniecznym, aby miała ona charakter spójny i inkluzywny. Współpraca szkoły z rodzicami, organizacjami społecznymi i instytucjami lokalnymi pozwala stworzyć środowisko sprzyjające rozwijaniu przedsiębiorczości rozumianej nie tylko jako indywidualna umiejętność, ale także jako narzędzie budowania bardziej równościowego i sprawiedliwego społeczeństwa.

Rodzina jako pierwsza szkoła przedsiębiorczości inkluzywnej

Rodzina odgrywa kluczową rolę w procesie kształtowania postaw przedsiębiorczych dzieci i młodzieży. To właśnie w przestrzeni domowej młody człowiek uczy się wartości, sposobów myślenia i schematów działania, które później przenosi do życia społecznego i zawodowego. W duchu przedsiębiorczości inkluzywnej szczególnie istotne jest, aby rodzina była miejscem, gdzie rozwija się nie tylko inicjatywa i samodzielność, ale również poczucie odpowiedzialności za innych, wrażliwość społeczna oraz zdolność do współpracy.

Wspieranie kształtowania się przedsiębiorczości inkluzywnej w rodzinie oznacza zatem:

- budowanie postaw otwartości i szacunku wobec różnorodności,
- uczenie dzieci podejmowania decyzji i ponoszenia konsekwencji,
- wzmacnianie wiary we własne możliwości przy jednoczesnym budowaniu empatii,
- tworzenie przestrzeni do eksperymentowania i uczenia się na błędach,
- promowanie współdziałania i dzielenia się zasobami.

Rodzina, która świadomie stawia na takie wartości, przygotowuje dzieci nie tylko do odnalezienia się w świecie dynamicznych zmian, ale także do aktywnego współtworzenia społeczeństwa opartego na równości, solidarności i współodpowiedzialności.

5.5. Wizja przyszłości: inkluzywne społeczeństwo oparte na przedsiębiorczości

Nakreślenie wizji inkluzywnego społeczeństwa przyszłości opartego na przedsiębiorczości jest i proste, i trudne.

Jest proste – gdyż wystarczyłoby zebrać wszystkie opisane oczekiwania. Cele Zrównoważonego Rozwoju, które mamy nadzieję wkrótce osiągnąć, wizje zawarte w realizowanych przez Polskę i Europę strategiach – bo to one opisują kierunek, w którym zmierzamy. Formułowane są przecież z przekonaniem i nadzieją na realizację, a wszystkie narzędzia strategiczne mają służyć wdrożeniu ich w życie. Inkluzywne społeczeństwo oparte na przedsiębiorczości to przyszłość ukazująca rzeczywistość gospodarczą, w której działalność przedsiębiorcza – a szczególnie przedsiębiorczość społeczna – jest wykorzystywana do reintegracji osób zagrożonych wykluczeniem społecznym oraz kreowania bardziej wyrównanych szans dla wszystkich. Przedsiębiorstwa społeczne i szerzej: gospodarka społeczna, nie skupiają się na zysku, ale włączają się w realizację celów społecznych, takich jak tworzenie miejsc pracy dla osób potrzebujących.

Jest trudne – gdyż w świecie zagrożeń i społeczeństwie ryzyka nie ma pewnej przyszłości. XXI wiek, rozpoczęty mocnym akcentem na WTC, przyniósł i nadal przynosi wiele nieprzewidzianych wydarzeń, które zmieniają obraz problemów społecznych i gospodarki na świecie. Pandemia, wojny (w tym ta najbliższa nas, w Ukrainie), wyczerpywanie się źródeł zasobów naturalnych, kryzysy humanitarne, ekonomiczne, klimatyczne napędzające spiralę migracji – to wszystko zakłóca obraz permanentnego postępu i pewności marszu ludzkości ku dobrobytowi. Nie wiemy, jaka będzie przyszłość. Wiemy jednak, że w każdym scenariuszu postawy przedsiębiorcze i inkluzywne są kluczowe w pokonywaniu trudności i kształtowaniu świata, jako dobrego miejsca do życia w warunkach sprawiedliwości społecznej.

Natomiast nie możemy się oprzeć, by pokazać Czytelnikowi wizję takiej przyszłości widzianą z perspektywy młodych ludzi. Szukałyśmy więc materiału, który mógłby być najlepszym świadectwem budowania takiej wizji i tak trafiłyśmy na zaskakującą lekturę, pełną wypowiedzi o przyszłości młodych ludzi: publikację *Moja Polska w 2050 roku. Wyniki konkursu zorganizowanego przez Parlamentarny Zespół ds. Dzieci w 2014 roku*. Jest to niezwykle wzruszająca i refleksyjna lektura, do której odsyłamy i dorosłych Czytelników, i młodzież, z którą pracują oni jako nauczyciele, doradcy, wychowawcy. Książka jest pełna nadziei i optymizmu, który autorzy, przedstawiciele młodego pokolenia wnoszą jako nieoceniony

kapitał, co nie znaczy, że nie dostrzegają problemów i wyzwań, związanych z nierównościami, ubóstwem, bezrobociem, chorobami itd. Książka jest pełna przedsiębiorczości: wiary w pomysłowość, uzdolnienia i pracowitość młodych ludzi, ich zdolności do zmierzenia się z każdym problemem, wiary w polską naukę, myśl techniczną, nowe odkrycia, rewolucjonizujące świat. Książka jest pełna inkluzji: idei równości, solidarności, powszechnego dobrobytu. Myślimy, że dobrze będzie zatem oddać głos młodym ludziom na zakończenie naszej książki.

Z tego obszernego, ponad pięciusetstronicowego pasjonującego dzieła, w którym każdy z tekstów zasługuje na uwagę i do przeczytania których gorąco zachęcamy, wybrałyśmy dwa przykładowe, napisane przez uczennice klas szóstych. W naszej ocenie najlepiej służą podsumowaniu.

Pierwsza praca, Zuzanny Szymańskiej ze Szkoły Podstawowej nr 2 z oddziałami integracyjnymi im Janusza Korczaka w Błoniu, stylizowana jest na wywiad z ekonomistą, który krótko, ale rzeczowo odnosi się do kluczowych wyzwań obecnych czasów. Jest kwintesencją tego wszystkiego, co wyżej napisane o społeczeństwie inkluzywnym opartym na przedsiębiorczości:

- Jak pan ocenia rozwój kraju w ciągu ostatnich 40 lat?
- Uważam, iż polska gospodarka bardzo się rozwinęła.
- Jak pan ocenia nasze zasoby surowców energetycznych?
- Mamy bardzo duże zasoby gazu łupkowego i choć wydobywamy go już od 40 lat jego zasoby są wciąż ogromne. Dzięki badaniom polskich naukowców obecnie wiemy, że jest to najbardziej ekologiczne paliwo.
- Jaka jest jakość naszej żywności?
- Hm. Jest ona znacznie lepsza niż choćby 10 lat temu. Obecnie rolnicy coraz częściej zakładają gospodarstwa ekologiczne, a do uprawy stosują tylko naturalne środki ochrony roślin.
- Wspomniał pan o ekologii, ona również znacznie się poprawiła. Co się w niej zmieniło?
- Obecnie Polska jest jednym z najbardziej pod tym względem rozwiniętych państw w Europie, a nawet na świecie ludzie zaczęli zwracać uwagę na produkty, które kupują, a producenci zaczęli pakować towary w ekologiczne opakowania. Teraz każdy ma w domu oszczędne lodówki, pralki i zmywarki z co najmniej dziesięcioletnią gwarancją. Ograniczono także zużycie wody. Nad morzem powstały elektrownie wiatrowe i słoneczne a duże rzeki napędzają elektrownie wodne.
- Dostaliśmy informację, że na ostatnim posiedzeniu sejm uchwalił ustawę o zezłomowaniu wszystkich samochodów osobowych do roku 2055. Czy zgadza się pan z tą decyzją? Czy nie jest ona zbyt pochopna?

– Uważam, iż jest to decyzja właściwa. Przecież obecnie większość mieszkańców porusza się rowerami. Jest to bardziej ekologiczne i ekonomiczne. Ludzie coraz częściej próbują wszelkich metod, by być zdrowym i żyć w zgodzie z naturą.

– Czy zimą nie będzie to kłopotliwe?

– Ależ pani redaktor, można śmiało powiedzieć, że każde miasto, miasteczko a nawet wieś mają tak świetnie rozwiniętą zbiorową komunikację obsługiwaną przez solarne autobusy i tramwaje w skrócie mówiąc ekokomunikację. Nie sądzę, iż byłby to problem.

– A rozwój techniki? Uważa pan, że to wszystko idzie w dobrym kierunku?

– Twierdzę, że jest on nieunikniony. Ludzka ciekawość świata i chęć odkrywania tego, co nieznanego, nie pozwolą na to, by technika przestała się rozwijać; przecież ludzie dotarli już na Saturn i szykują się do eksploatacji surowców z Marsa.

– Wspaniałą wiadomością dla nas jest to, że Polscy naukowcy i studenci uczestniczą w tych projektach.

– Tak, to prawda, w dziedzinie astronomii też odnotowaliśmy znaczącą progresję. Poza tym warto, by wspomnieć, że mamy bardzo zdolną młodzież. Nieprawdaż?

– Owszem, przecież wszyscy na świecie używają obecnie przyrządów wymyślonych przez polskich młodych wynalazców. Ja sam mam kilka z nich i muszę przyznać, że bardzo ułatwiają życie.

– Czy Polska, dzięki tym odkryciom, stała się chętniej odwiedzana przez turystów?

– Oczywiście, w dobie powszechnej robotyzacji ludzie mniej czasu poświęcają na pracę, wobec czego częściej podróżują, a nasz piękny, ekologiczny kraj przyciąga rzesze turystów z całego świata.

– Dziękuję panu za rozmowę.

– Dziękuję.

(Szymańska, 2014, s. 278–279).

Druga praca (właściwie fragmenty eseju) autorstwa Oliwii Baczewskiej, uczennicy Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej w Bytomiu, to osobista, całościowa wizja naszego kraju w 2050, przez którą widać także ludzkie emocje, nie tylko rozwiązania technologiczne. Cenimy wyeksponowanie wątku ludzkich potrzeb, oraz próby wskazania kwintesencji człowieczeństwa, jako czegoś niezmiennego, nawet w obliczu gwałtownie zmieniającego się świata. To dlatego tak bardzo nas ujęła ta praca, ale także osoba stojąca za takim tekstem, że poszukałyśmy informacji o autorce, co nie było trudne ze względu na specyfikę szkoły, do której uczęszczała. Oliwia pisze:

Jak to będzie za dziesięć, dwadzieścia, trzydzieści, a może trzydzieści sześć lat? Czy zmiany w Polsce zaznaczy tylko rozwój techniki? Może na wakacje, zamiast nad morze czy w góry, polecimy na Księżyc, aby wypić koktajl z księżycowej poświaty albo na Marsa na gorące ciasteczko z czerwonej lawy wulkanicznej? Może dzieci nie będą musiały chodzić do szkoły, bo wszystko zostanie im zainstalowane w głowach jak na twardym dysku? To dopiero będzie życie! No tak, tylko z czego ja się tak cieszę, przecież już dawno nie będę dzieckiem (...).

Nie zobaczę już Polski za te kilkadziesiąt lat oczami dziecka, będę dorosłą kobietą w szpilkach i z torebką. Może będę żoną i mamą chłopca i dziewczynki? Będę cieszyć się z ich sukcesów w szkole. Będę patrzeć jak dorastają i marzą. Dlatego najważniejszą rzeczą na świecie jest pokój. Chcę Polski bez wojny. Chcę Świata bez wojny. To nie ma znaczenia, ile więcej urządzeń ułatwiających nam życie przybędzie i czy wszyscy będziemy mieli statki kosmiczne w ogródkach lub sztuczną inteligencję do rozwiązywania krzyżówek w kieszeniach. Ludzie są w każdej epoce tacy sami. Tak samo kochają, marzą, nienawidzą i zazdroszczą. Problemy pana Flinstona nie różnią się niczym od problemów pana Jetsona. Chociaż dzieli ich czas liczony w latach świetlnych (...).

Moja Polska, kiedy będę już bardzo dorosła, będzie zielona. Pełna wesołych ludzi w kolorowych ubraniach, a dzieci, jak to dzieci, będą gonić dmuchawce i balony. Wielcy uczeni, którzy dziś pracują w swoich laboratoriach, odkryją leki na wszystkie choroby. Nie będzie chorych dzieci, znikną z ulic wózki inwalidzkie, osoby niewidome i głuche. Wszyscy ludzie będą mieli pracę, którą lubią, nie będą musieli martwić się, że są bezrobotni. Nauczmy się też szanować siebie nawzajem, nie ranić słowami, nie wyśmiewać. Z kominów nie będzie leciał czarny dym, który nie pozwala wiosną budzić się do życia przyrodzie. Fabryki będą przyjazne ludziom i środowisku. Najważniejsze jednak, że ludzie będą żyli w zgodzie ze zwierzętami, nie będą ich zabijać, nie będą robili strasznych eksperymentów, które zadają im cierpienia/Taka będzie moja Polska, takiej Polski chcę. Nie innej.

(Baczewska, 2014, s. 17–20).

Zaciekawiły nas dalsze losy autorki tego poruszającego tekstu. Obecnie Oliwia Baczewska jest już absolwentką Państwowej Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej w Bytomiu i Szkoły Aktorskiej w Krakowie. Uzyskała tytuł zawodowej aktorki i aktorki scen muzycznych. Studiuje choreografię i techniki tańca w Akademii Muzycznej im. Grażyny i Kiejstuta Bacewiczów w Łodzi. Występowała już na wielu scenach teatralnych, brała udział w reklamach telewizyjnych. Jest także modelką specjalizującą się w sesjach baletowych i od wielu lat instruktorką tańca klasycznego i tańca współczesnego (z prezentacji kadry Victoria Dance Studio: <https://short-url.org/1daXP>, dostęp: 11.10.2025). Nie porzuciła jednak swojego zainteresowania pisaniem: w roku 2021 wydała

książkę⁵ pt. *Maciek* (Baczewska, 2021), która jest zbiorem empatycznych opowiadań o rozterkach i wyborach młodych ludziach u progu dorosłego życia, ukazujących piękną, ale trudną pracę tancerzy. To ciekawa książka, dowodząca wrażliwości na problemy innych. Z biogramu i innych treści internetowych wynika, że wykazuje się kreatywnością i przedsiębiorczością, rozwijając swoje pasje i kwalifikacje w wybranym zawodzie, łącząc (różne) prace zarobkowe ze sztuką. Myślimy, że dzięki temu, co robi, wnosi też swój mały wkład w kształtowanie wizji Polski, jako dobrego, dostatniego i inkluzywnego miejsca do życia, jaką nakreśliła w swojej pracy nastolatki. Miejsce, które jej tu poświęcamy jest formą podziękowania za tę wizję. Takiej Polski jej życzymy. Takiej przyszłości życzymy sobie i wszystkim Czytelnikom.

⁵ Książka dostępna jest także w formie audiobooka, fragmenty udostępnione są bezpłatnie na stronie Empiku.

Bibliografia

- Aniszewska, G. (Ed.). (2007). *Kultura organizacyjna w zarządzaniu*. Warszawa: PWE.
- Antonowicz, P., Malinowska, E., Siciński, J., Zaremba, U. (2021). Zarządzanie zmianą w warunkach permanentnej zmiany – podejście prospektywne. [w:] Antonowicz P., Malinowska E., Siciński J., Zaremba U. (red). *Przedsiębiorstwo w obliczu zmian społecznych*, (25–36). Rzeszów–Warszawa: Wyższa Szkoła Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie, Oficyna Wydawnicza ASPRA (ASPRA-JR F.H.U).
- Atroszko, B. (2015). Rozwój kompetencji inicjatywności i przedsiębiorczości w ramach nauki szkolnej w Polsce. [w:] *Reviewed Proceedings of the Interdisciplinary Scientific International Conference for PhD students and assistants QUAERE 2015* (Vol. V, pp. 1319–1325). Hradec Kralove: Magnanimitas.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1–26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>.
- Bauman, Z. (2008). *Wspólnota*. W poszukiwaniu bezpieczeństwa w niepewnym świecie, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Bełza-Gajdzica, M., Ciborowski, M., Knopik, T., Nosowicz, E., Rodzewicz, J.A. (2024). Projektowanie uniwersalne w edukacji. Poradnik dla nauczycieli i nauczycielek. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych. <https://h7.cl/1dugh> (dostęp: 17.10.2025).
- Benek, K. (2024). Nowe wyzwania dla polskiej nauki: Kompetencje miękkie. *Zeszyty Naukowe Akademii Górnośląskiej*, 1(13), 146–152. <https://doi.org/10.53259/2024.01.16>.
- Bernat, A., Krzyszkowska, M. (2017). Znaczenie i sposoby wykorzystania psychospołecznych zasobów zaradczych w ujęciu S.E. Hobfolla. *Studia Paradyskie*, t. 27, 255–278.
- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Routledge.
- Blanchard, K., Cordas, J., & Randolph, A. (2012). *Empowerment. Odkryj ukrytą moc Twoich pracowników*. Gliwice: Helion.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.

- Borgiasz, M. (2017). Kompetencje przedsiębiorcze – ich rola i znaczenie w pracy współczesnego nauczyciela. *Szkoła – Zawód – Praca*, 14, 185–201. <https://doi.org/10.34767/SZP.2017.02.12>.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. [w:] J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). New York: Greenwood.
- Brata, D.P.N., Utomo, E.S., & Farhan, A. (2023). Developing students' 4C skills (communication, collaboration, creativity, critical thinking): Psychomotor assessment techniques in visionary schools. *QALAMUNA: Jurnal Pendidikan, Sosial, Dan Agama*, 15(2), 1127–1138.
- Brzozowski, T. (2007). Przedsiębiorczość – pojęcie polisemiczne czy niewłaściwie rozumiane. Próba systematyzacji. [w:] Z. Zioło & T. Rachwał (Eds.), *Rola przedsiębiorczości w aktywizacji gospodarczej* (pp. 3–14). Warszawa–Kraków: Przedsiębiorczość – Edukacja.
- Bugaj, J., & Budzanowska-Drzewiecka, M. (Eds.). (2022). Jakość kształcenia akademickiego. Kraków: Uniwersytet Jagielloński.
- Business Insider (2024.10.03). Obcokrajowcy, <https://h7.cl/1ibJA> (dostęp: 17.10.2025).
- Calás, M.B., Smircich, L., & Bourne, K.A. (2009). Extending the boundaries: Reframing „entrepreneurship as social change” through feminist perspectives. *Academy of Management Review*, 34(3), 552–569. <https://doi.org/10.5465/amr.2009.40633597>.
- CAST, inc. (2025). *Universal Design for Learning/Uniwersale Projektowanie dla Nauki*, <https://h7.cl/1dufu> (dostęp: 17.10.2025).
- Cieśla, P. (2019). Rodzinne determinanty wyborów edukacyjno-zawodowych w świetle założeń teorii kolejności narodzin. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Lublin – Polonia* VOL XXXII, 4 sectio, s. 269–283.
- Clough, P., Earle, K., & Sewell, D. (2002). Mental toughness: The concept and its measurement. [w:] I. Cockerill (Ed.), *Solutions in sport psychology* (pp. 32–45). London: Thomson.
- Clutterbuck, D. (2002). Każdy potrzebuje mentora. Jak kierować talentami. Warszawa: Petit.
- Coleman, J.S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94(Supplement), S95–S120. <https://doi.org/10.1086/228943>.
- Crant, J.M. (2000). Proactive behavior in organizations. *Journal of Management*, 26(3), 435–462. <https://doi.org/10.1177/014920630002600304>.
- Czerepaniak-Walczak, M. (Ed.). (1997). Kompetencje nauczyciela w kontekście założeń pedagogiki emancypacyjnej. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Czerepaniak-Walczak, M. (1997). Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Cytowska, B. (2016). Przegląd badań empirycznych nad inkluzją w edukacji. *Problemy Edukacji, Rehabilitacji i Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych*, 22, 189–213.
- Cytowska, B., Wołowicz-Ruszkowska, A. (2013). Trener pracy – dokument uwzględniający wiedzę zastaną na temat funkcjonowania trenera pracy, na podstawie polskich i zagranicznych opracowań. Warszawa: Polskie Forum Osób Niepełnosprawnych.

- CZRSS (br.). Katalog spółdzielni socjalnych (wg województw). <https://h7.cl/1i8in> (dostęp: 7.10.2025).
- CZRSS (2025.10.02). *Spółdzielcze historie #4 PROFES*, <https://ozrss.pl> (dostęp: 7.10.2025).
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). The „what” and „why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01.
- DES (2023a). *Czym jest ekonomia społeczna?* Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej, Departament Ekonomii Społecznej. <https://h7.cl/1i79y> (dostęp: 20.08.2025).
- DES (2023b). *Wykaz akredytowanych OWES*. <https://h7.cl/1i7o5> (dostęp: 20.08.2025).
- DES (2025.09.23). *Wybieramy hasło dla ekonomii społecznej!* Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej, Departament Ekonomii Społecznej. <https://h7.cl/1i7fW> (dostęp: 20.08.2025).
- Duckworth, A. (2016). *Grit: The power of passion and perseverance*. New York: Scribner.
- Dushkova, D., & Ivlieva, O. (2024). Empowering communities to act for a change: A review of the community empowerment programs towards sustainability and resilience. *Sustainability*, 16(19), 8700. <https://doi.org/10.3390/su16198700>.
- Dziewulak, D. (2018). *Informacja na temat szkolnej przedsiębiorczości w wybranych państwach europejskich (Austria, Hiszpania, Niemcy, Wielka Brytania, Włochy)*. Ekspertyza Biura Analiz Sejmowych nr 1115/18 z 2 lipca 2018 r., <https://short-url.org/1hN7K> (dostęp: 20.08.2025).
- Encyklopedia Zarządzania (2024). *Społeczna odpowiedzialność przedsiębiorstwa*. <https://h7.cl/1dmQW> (dostęp: 24.07.2025).
- Erikson, E.H. (1963). *Childhood and society*. New York: Norton.
- Erikson, E., Erikson, M. (2011). *Dopełniony cykl życia*. Wydawnictwo, Sensus.
- Eriksson, H., Högdin, S., & Isaksson, A. (2022). Teachers’ guiding role – On the tension between reflexivity and reproduction. *International Journal of Educational Research Open*, 3, 100–108.
- European Commission. (2016). *Entrepreneurship competence framework (EntreComp)*. <https://op.europa.eu/s/entrcomp>.
- European Commission. (2018). *Key competences for lifelong learning*. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/291008>.
- European Training Foundation. (2021). *Policies for inclusive entrepreneurship education*. Torino: ETF.
- Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami (2013) *Europejskie wzorce dobrej praktyki kształcenia i szkolenia zawodowego. Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym niepełnosprawni w systemie kształcenia i szkolenia zawodowego*. Odense, Dania: Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami.
- Facione, P. (2010). Critical thinking: What it is and why it counts. *Insight Assessment*, 1–24.

- Faraniec, G. (2023). Nauczyciel facylitatorem ucznia w świecie zmian i niepewności (kompetencje nauczyciela) [Publikacja elektroniczna]. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Fayolle, A., & Gailly, B. (2008). From craft to science: Teaching models and learning processes in entrepreneurship education. *Journal of European Industrial Training*, 32(7), 569–593. <https://doi.org/10.1108/03090590810899838>.
- Fiszler, D. (2021). Kontrola zarządcza jednostek sektora finansów publicznych. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Fundacja Młodzieżowej Przedsiębiorczości (brw), <https://short-url.org/1d0bn> (dostęp: 12.10.2025).
- Gajdzica, Z., Widawska, E., Jachimczak, B. (2024). Współpraca wewnątrz- i międzysektorowa jako element wsparcia edukacji włączającej. *Forum Nauk Społecznych*, nr 2, 113–124.
- Gibb, A.A. (2002). In pursuit of a new „enterprise” and „entrepreneurship” paradigm for learning: Creative destruction, new values, new ways of doing things and new combinations of knowledge. *International Journal of Management Reviews*, 4(3), 233–269. <https://doi.org/10.1111/1468-2370.00086>.
- Gill-Piątek, H., Krzywonos, H. (brw). Bieda. Przewodnik dla dzieci. Warszawa: Wydawnictwo Krytyka Polityczna.
- Głuszak, B. (red.). Tam, gdzie miejsca mają duszę. Model tworzenia miejscowości tematycznych. Elbląg: Elbląskie Stowarzyszenie Wspierania Inicjatyw Pozarządowych. <https://h7.cl/1iebO> (dostęp: 12.10.2025).
- Guilford, J.P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5(9), 444–454. <https://doi.org/10.1037/h0063487>.
- Hartman, J. (1998). Industria et res publica. *Transit* 4 (1998). 143–152. Dostępne na: https://iphils.uj.edu.pl/~j.hartman/pu.php?c=filozofia_polityczna,_etyka&p=industria_et_respublica (dostęp: 10.10.2023).
- Hisrich, R.D., Peters, M.P., & Shepherd, D.A. (2013). Entrepreneurship. New York: McGraw-Hill.
- Hnat, K. (2023). Mentoring jako skuteczna metoda zarządzania talentami młodych ludzi oraz ich rozwoju osobistego. *Eruditio et Ars*, 6(1), 173–193.
- Hobfoll, SE. (2012). Teoria zachowania zasobów i jej implikacje dla problematyki stresu, zdrowia i odporności. [w:] E. Bielawska-Batorowicz, B. Dudek (red.). *Teoria zachowania zasobów Stevana E. Hobfolla – polskie doświadczenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, 17–51.
- JA Europe. (2020). *Company programme impact report*. <https://www.jaeurope.org/our-work/company-programme.html>.
- JA Europe. (n.d.). *Learning experiences: Programmes*. Retrieved September 11, 2025, from <https://jaeurope.org/learning-experiences/programmes>.
- Jachimczak, B., Podgórska-Jachnik, D. (2023). Edukacja włączająca w perspektywie i zadaniach samorządu terytorialnego. Łódź: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Łódzkiego, Ośrodek Rozwoju Edukacji.

- Jachimczak, B., Podgórska-Jachnik, D., Olszewska, B. (2011). *Mój zawód – moja praca – moja przyszłość. Perspektywy osób z niepełnosprawnością*. Łódź: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Łodzi.
- Jaworska, E. (2014). *Uczenie się na błędach – wybrane zagadnienia. Folia Pomeranae Universitatis Technologiae Stetinensis. Oeconomica*, 311(75)2, 67–74.
- Jędrzejewski, P. (2024.06.18). *Kobiety w Polsce: jedna z niższych luk płacowych UE i drugie miejsce w stanowiskach kierowniczych*. Klub Jagielloński. <https://h7.cl/1dtJG> (dostęp: 18.10.2025).
- Kabat, M. (2024). *Empowerment jako usprawnienie aktywności nauczyciela. Kultura i Edukacja*, 2(144), 131–150.
- Kanik, A. (2022). *Kształtowanie kompetencji przedsiębiorczych w procesie edukacji formalnej i nieformalnej dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 17(2(65)), 107–135.
- Karasowska, A. (2009). *Profilaktyka na co dzień. Jak budować porozumienie i współpracę w szkole*. Warszawa: P ARPAMEDIA.
- Karbowniczek, J. (2016). *Samodzielność dziecka i jego naturalność w odkrywaniu świata, źródłem wewnętrznej motywacji do nauki oraz szansą osiągnięcia sukcesu w świetle koncepcji inteligencji sprzyjającej powodzeniu życiowemu R. Sternberga. Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 10(37/3), 159–166.
- Kargulowa, A. (2007). *O teorii i praktyce poradnictwa. Odmianny poradoznawczego dyskursu. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Karwowski, M. (2009). *I'm creative, but am I Creative? Similarities and differences between self-evaluated small and big C creativity in Poland. International Journal of Creativity and Problem Solving*, 19, 59–70.
- Kłoczko-Gajewska, A., Markiewicz, O. (2018). *Mechanizm rozprzestrzeniania się wiosek tematycznych w Polsce, Wieś i Rolnictwo*, nr 3 (180), s. 193–209. <https://h7.cl/1iebh> (dostęp: 12.10.2025).
- Knopik, T., Papuda-Dolińska, B., Wieja, K., Krasowicz-Kupis, G. (2021). *Projektowanie uniwersalne jako perspektywa metodyczna edukacji włączającej. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, (42), 53–69.
- Komisja Europejska (2025). *Wsparcie dla ludzi, silne społeczeństwo i europejski model społeczny. Priorytety Komisji*, <https://short-url.org/1dbcu> (dostęp: 7.09.2025).
- Korczyk, J. (2021). *Sieci pracownicze jako narzędzie wsparcia różnorodności i inkluzji w organizacji*. [w:] Antonowicz P., Malinowska E., Siciński J., Zaremba U. (red). *Przedsiębiorstwo w obliczu zmian społecznych*, (25–36). Rzeszów–Warszawa: Wyższa Szkoła Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie, Oficyna Wydawnicza ASPRA (ASPRA-JR F.H.U).
- Kos, E.A. (2024). *Potrzeba i możliwości wspierania rozwoju kreatywności i postaw proinnowacyjnych u dzieci z mutyzmem wybiórczym w młodszych klasach szkoły podstawowej. Edukacja*, 4(171). <https://doi.org/10.24131/3724.240405>.

- Kowalski, M. (2025.05.22). *Kierunki polityki oświatowej państwa na rok szkolny 2025/2026 – priorytety MEN dla szkół*. Portal Oświatowy. <https://www.portaloswiatowy.pl/komunikaty-men-i-cke/kierunki-polityki-oswiatowej-panstwa-na-rok-szkolny-20252026-priorytety-men-dla-szkol-26414.html> (dostęp: 11.10.2025).
- Kozak, A. (2024.11.05). *Inkluzywność oznacza po prostu szacunek i włączanie – czyli o projektowaniu inkluzywnych rozwiązań dla NGO*. <https://sektor3-0.pl/blog/projektowanie-inkluzywnych-rozwiazan-dla-ngo>.
- Kwak, A. (2005). *Rodzina w dobie przemian: Małżeństwo i kohabitacja*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Krawiec, B. (2015). *Wspólnota miejsca. Komentarze*. [w:] Adamczyk M., Olszewski W. (red.). *Wspólnoty lokalne jako „miejsca” zmian. Teoria i Praktyka*. Polkowice: Wydawnictwo Dolnośląskiej Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości i Techniki w Polkowicach.
- Królikiewicz, R. (2020). *Wolność i odpowiedzialność w codziennym życiu ucznia*. *Studia Paedagogica Ignatiana*, 23(1), 37–50. <https://doi.org/10.12775/SPI.2020.1.002>.
- Kuratko, D.F. (2017). *Entrepreneurship: Theory, process, practice*. Boston: Cengage Learning.
- Kyosaki, R.T., Lechter, S.L. (2007). *Bogaty ojciec, biedny ojciec – czyli czego bogaci uczą swoje dzieci na temat pieniędzy i o czym nie wiedzą biedni i średnia klasa*. Osielsko: Instytut Praktycznej Edukacji.
- Leadbeater, C. (2008). *We-think: Mass innovation, not mass production*. London: Profile Books.
- Leśniak-Walczuk, P. (2022). *Wychowanie w rodzinie wobec wyzwań współczesności*. *Roczniki Pedagogiczne*, 14(4), 73–87.
- Luecke, R. (2006). *Coaching i mentoring, jak rozwijać największe talenty i osiągać lepsze wyniki*. Warszawa: Wydawnictwo MT Biznes.
- Megginson, D., Clutterbuck, D., Garvey, B., Stokes, P., & Garrett-Harris, R. (2008). *Mentoring w działaniu*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Młynarczyk-Sokołowska, A., & Szostak-Król, K. (n.d.). *Różnorodność i inkluzja w edukacji – wybrane aspekty wspierania uczniów z doświadczeniem migracji*. Retrieved July 29, 2025, from <http://hdl.handle.net/11320/8682>.
- Moja Polska w 2050 roku. Wyniki konkursu zorganizowanego przez Parlamentarny Zespół ds. Dzieci w 2014 roku*. Zespoły senackie, zeszyt 25/2014. <https://short-url.org/1hVag> (dostęp: 12.10.2025).
- Motyka, M.A. (2023). *Problem dehermetyzacji więzi międzyludzkich*. [w:] Szast M. (red.). *Relacje społeczne młodzieży*. T. 5. (11–26). Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- MRPiPS (br). *Podmioty Zatrudnienia Socjalnego – CIS i KIS*, <https://h7.cl/1i77x> (dostęp: 18.08.2025).
- MRPiPS (2018). *Sprawozdanie z wykonywania Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych*. <https://short-url.org/1dblck> (dostęp: 22.08.2025).

- Mularska-Kucharek, M. (2016). Społeczne uwarunkowania postaw przedsiębiorczych. *Edukacja Ekonomistów i Menedżerów*, 41(3), 165–177. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0009.4995>.
- MRPiPS (2016.08.26). Warsztaty Terapii Zajęciowej – pomoc dla niepełnosprawnych. Ministerstwo Rodziny Pracy i Polityki Społecznej, <https://h7.cl/1dmSy> (dostęp: 20.08.2025).
- MRiT (2021.05.28). Najlepsze Młodzieżowe Miniprzedsiębiorstwo PRODUKCIK 2021 wybrane! Serwis Rzeczypospolitej Polskiej – strona informacyjna Ministerstwa Rozwoju i Techniki, <https://short-url.org/1hJTE> (dostęp: 12.10.2025).
- Nęcka, E. (2005). *Trening twórczości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Niemczyk, A. (2020). Edukacja przedsiębiorcza w szkole inkluzyjnej – między kompetencją a odpowiedzialnością społeczną. *Studia Edukacyjne*, 55, 103–119.
- Nijakowska, J. (2022). Inkluzja: Obecność, uczestnictwo, dostępność. *Języki Obce w Szkole*, 4, 9–15.
- Nowak, J. (2024). Kształtowanie postaw przedsiębiorczych wśród młodzieży szkół ponadpodstawowych. *Przedsiębiorczość – Edukacja*, 20(2), 131–143. <https://doi.org/10.24917/20833296.202.8>.
- Nowakowski, P.T. (2023). Na drodze do usamodzielnienia 145. [w:] Szast M. (red.). *Relacje społeczne młodzieży*. T. 5. (145–152). Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Obuchowski, K. (2000). *Adaptacja twórcza*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- OECD. (2009). *The evaluation of SME and entrepreneurship policies and programmes*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264059429-en>.
- OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030 – The OECD learning compass 2030*. Paris: OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/2030-project>.
- OECD. (2019). *OECD Skills Outlook 2019: Thriving in a digital world*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2019). *Trends shaping education 2019*. Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/trends_educ-2019-en.
- OECD/European Commission. (2023). Improving the effectiveness of inclusive and social entrepreneurship training schemes. *OECD Local Economic and Employment Development (LEED) Papers*, 2023/05. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/8386c4de-en>.
- Oleś, P. (2011). *Psychologia człowieka dorosłego*. Warszawa: PWN.
- Ornacka, K., & Mirewska, E. (2017). O zarządzaniu dzieciństwem w pracy socjalnej w kontekście instytucjonalnych form opieki nad dzieckiem. *Zeszyty Pracy Socjalnej*, 22(3), 195–212. <https://doi.org/10.4467/24496138ZPS.17.012.8007>.
- Perkowska-Klejman, A. (2013). Modele refleksyjnego uczenia się. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 1(61), 75–90.
- PFRON (brw). Zakłady aktywności zawodowej – wprowadzenie, <https://h7.cl/1i7ln> (dostęp: 20.08.2025).

- Piłatowska, M. (2008). Świadomość stylów uczenia się – korzyści dla nauczyciela i studenta. *Acta Universitatis Lodzensis. Folia Oeconomica*, 217, 227–237.
- Podgórska-Jachnik, D. (2007). Pedagogika specjalna jako pedagogika wielokulturowa – pedagogika wielokulturowa jako pedagogika specjalna. [w:] T. Żółkowska (Ed.), *Pedagogika specjalna – koncepcje i rzeczywistość. Konteksty pedagogiki specjalnej* (Vol. II). Szczecin: Print Group Daniel Krzanowski.
- Podgórska-Jachnik, D. (2014). Praca socjalna z osobami z niepełnosprawnością i ich rodzinami. Warszawa: Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich.
- Podgórska-Jachnik, D. (2024). Przyszłość zawodowa mojego wyjątkowego dziecka. Rola rodziców w planowaniu kariery uczniów wymagających wsparcia rozwojowego. Warszawa: Difin.
- Podgórska-Jachnik, D., Żmurkow, E. (2022). Rehabilitacja społeczna i zawodowa oraz reintegracja osób z niepełnosprawnościami w województwie łódzkim. Łódź: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Łódzkiego, Regionalne Centrum Polityki Społecznej, Regionalne Obserwatorium Integracji Społecznej.
- Raczkowska, J. (2014). Bezrobocie barierą samodzielności. *Aktualne Problemy Opieki i Wychowania* nr 2, 3–14.
- Rada UE. (2018). Zalecenia Rady Unii Europejskiej z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2018/C 189/01).
- Rafał-Łuniewska, J. (2022). Doradztwo zawodowe dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Warszawa: ORE. <https://h7.cl/1dtVI> (dostęp: 15.10.2025).
- Rudolph Schaffer, H. (2006). Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity. *British Journal of Psychiatry*, 147, 598–611.
- Sachs, J.D. (2015). The age of sustainable development. New York: Columbia University Press.
- Sadowska, M. (2016). Edukacja w zakresie przedsiębiorczości w polskim systemie kształcenia oraz w państwach europejskich. *International Entrepreneurship Review*, 2(1), 149–164.
- Sawiński, J. (2011). Jak w szkole uczyć przedsiębiorczości? Retrieved August 12, 2025, from <https://edunews.pl/badania-i-debaty/opinie/1648-jak-w-szkole-uczyc-przedsiębiorczosci>.
- Schmidt, K.J. (2017). Edukacyjne uwarunkowania rozwoju kreatywności. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Sękowski, A. (2000). Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Skałbiana, B., & Babiarsz, M.Z. (2018). Edukacja włączająca jako przestrzeń dla rozwoju czy ryzyko wykluczenia i marginalizacji ucznia? *Student Niepełnosprawny. Szkice i Rozprawy*, 18(11), 17–27.

- Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. London: Routledge.
- St Clair-Thompson, H., Bugler, M., Robinson, J., Clough, P., McGeown, S., & Perry, J. (2015). Mental toughness and students' achievement and behaviour. *Educational Psychology, 35*(7), 886–907. <https://doi.org/10.1080/01443410.2014.895294>.
- Syper, M. (2008). Mentoring jako element strategii wspierania rozwoju zawodowego pracowników. [w:] A. Glińska-Neweś (Ed.), *Zarządzanie organizacjami w gospodarce opartej na wiedzy*. Toruń: Dom Organizatora.
- Szarfenberg, R. (2006). *Marginalizacja i wykluczenie społeczne. Wykłady*. Warszawa: Wyd. UW.
- Szarfenberg, R. (2009). Ubóstwo, marginalność i wykluczenie społeczne. [w:] Firlit-Fesnak G., Szyłko-Skoczny M. (red.). *Polityka społeczna. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Szkoła praktycznej ekonomii – młodzieżowe miniprzedsiębiorstwo (brw), Fundacja Młodzieżowej Przedsiębiorczości, <https://h7.cl/1dk43> (dostęp: 7.08.2025).
- Szkwarek W. (2020.09.23). Cudzoziemcy w Polsce. Sprawdzamy, w jakich zawodach pracują. Portal Bankier.pl. <https://h7.cl/1ibLT> (dostęp: 11.10.2025).
- Świtalski, W. (2005). *Innowacje i konkurencyjność* [Ebook]. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego. <https://doi.org/10.31338/uw.9788323529774>.
- Szwejką, Ł. (2023). Młodzi społecznie zaangażowani. [w:] Szast M. (red.). *Relacje społeczne młodzieży*. T. 5. (71–80). Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Tama, D.M. (2021). „Nowa Gospodarka”, czyli przemiany ekonomiczno-gospodarcze we współczesnym świecie. [w:] Antonowicz P., Malinowska E., Siciński J., Zaremba U. (red.). *Przedsiębiorstwo w obliczu zmian społecznych*, (25–36). Rzeszów–Warszawa: Wyższa Szkoła Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie, Oficyna Wydawnicza ASPRA (ASPRA-JR F.H.U).
- Tempczyk-Nagórka, Ż. (2017). Między odrzuceniem a akceptacją – w stronę komunikacji inkluzyjnej. *Forum Pedagogiczne, 7*(1), 121–136. <https://doi.org/10.21697/fp.2017.1.09>.
- Thomsen, R. (2017). *Career guidance in communities: A model for reflexive practice*. Derby: International Centre for Guidance Studies, University of Derby.
- Tyszkowa, M. (1986). *Rozwój dziecka w rodzinie i poza rodziną*. Warszawa: WSiP.
- UN (2009). *Vision for an Inclusive Society. United Nations Department of Economic and Social Affairs (DESA)*. <https://www.un.org/esa/socdev/documents/compilation-brochure.pdf>. (dostęp: 11.10.2025).
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Retrieved July 27, 2025, from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>.
- UNESCO. (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. Retrieved July 27, 2025, from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>.
- UNESCO. (2021). *Education for sustainable development: A roadmap*. Paris: UNESCO. Retrieved August 5, 2025, from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802>.

- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. Retrieved July 27, 2025, from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>.
- Virga, G., Gomes, J., & Guerreiro, L. (2025). Advancing inclusive mentorship and psychology in entrepreneurship. *Discover Psychology*, 5, 27. <https://doi.org/10.1007/s44202-025-00353-4>.
- Wach, K. (2013). Edukacja na rzecz przedsiębiorczości wobec współczesnych wyzwań cywilizacyjno-gospodarczych. *Przedsiębiorczość – Edukacja*, 9, 246–257. <https://doi.org/10.24917/20833296.9.16>.
- Wach, K. (2015). Przedsiębiorczość jako czynnik rozwoju społeczno-gospodarczego: Przegląd literatury. *Przedsiębiorczość – Edukacja*, 11, 24–36.
- Witkowski, L. (2015). Erikson jako „wielki nieobecny”. „Versus”, czyli o rozumieniu faz w cyklu życia. Słowo dopełniające o potencjale modelu. *Czasopismo Pedagogiczne*, 1–2, 24–58.
- Wittenberg, A. (2012.04.07). Benedyktyńska biznesowa klapa. Przedsiębiorstwo po chrześcijańsku to utopia? Portal na: Temat. <https://h7.cl/1ibEf> (dostęp: 15.10.2025).
- Zajonc, R. & Markus, Gregory. (1975). Birth order and intellectual development. *Psychological Review*, 82, 74–88.
- Zintegrowana Platforma Edukacyjna, <https://zpe.gov.pl> (dostęp: 11.10.2025).
- Żbik, W. (2020.11.14). Czy franczyza społeczna pomoże w osiągnięciu celów biznesowych i społecznych? Blog Przedsiębiorstwo Społeczne.pl. <https://h7.cl/1i7q2> (dostęp: 22.08.2025).
- Yunus, M. (2010). *Building social business: The new kind of capitalism that serves humanity's most pressing needs*. New York: PublicAffairs.
- Zembylas, M. (2013). Critical pedagogy and emotion: Working through „troubled knowledge” in posttraumatic contexts. *Critical Studies in Education*, 54(2), 176–189. <https://doi.org/10.1080/17508487.2012.743468>.
- Zhao, H., & Seibert, S.E. (2006). The Big Five personality dimensions and entrepreneurial status: A meta-analytical review. *Journal of Applied Psychology*, 91(2), 259–271.
- Zimmerman, B.J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64–70.
- Żbik W. (2020.11.14). Czy franczyza społeczna pomoże w osiągnięciu celów biznesowych i społecznych? Blog Przedsiębiorstwo Społeczne.pl. <https://h7.cl/1i7q2> (dostęp: 22.08.2025).
- Żernik, K. (2019). Rola i znaczenie rodziców w życiu dziecka. *Nauczyciel i Szkoła*, 4(68). <https://doi.org/10.14632/NiS.2018.68.13>.
- Żytka-Rydosz, E. (2024). Rola rodziny w rozwoju dziecka. *Kultura – Pedagogika – Edukacja*, 9. <https://doi.org/10.15584/kpe.2024.9>.

Wykaz aktów prawnych i komunikatów rządowych

- MEN (2025.09.25). KOMUNIKAT o ustanowieniu przedsięwzięcia pod nazwą „badAI! – projekt edukacyjny”, <https://www.gov.pl/web/edukacja/badai--projekt-edukacyjny> (dostęp: 11.10.2025).
- MEN (2025.03.31a). KOMUNIKAT o ustanowieniu programu pod nazwą „Młodzi obywatele” na 2025 r., <https://www.gov.pl/web/edukacja/programy-ministra-edukacji-2025> (dostęp: 11.10.2025).
- MEN (2025.03.31b). KOMUNIKAT o ustanowieniu programu pod nazwą „Nasze tradycje”, <https://www.gov.pl/attachment/fe4bcc89-a284-408b-b707-372fc4e6a925> (dostęp: 11.10.2025).
- MEN (2025.03.31c). KOMUNIKAT o ustanowieniu programu pod nazwą „Odkrywcy” na 2025 r., <https://www.gov.pl/attachment/c5c8d318-f9b6-41bc-8ba9-a0e3c16b8c99> (dostęp: 11.10.2025).
- MEN (2017). Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej (Dz.U. 2017 poz. 356).
- MEN (2018). Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła ponadpodstawowa: 4-letnie liceum, 5-letnie technikum. Podstawy przedsiębiorczości Komentarz: T. Rachwał, Z. Kawecki, W. Kilar i P. Wróbel. Warszawa. <https://short-url.org/1d3lg> (dostęp: 29.08.2025).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 6 lutego 2023 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia (Dz.U. 2023 poz. 314).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 19 lutego 2019 r. w sprawie doradztwa zawodowego (Dz.U. 2019 poz. 325).
- Ustawa z dnia 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy (Dz.U. 2004 nr 99 poz. 1001).
- Ustawa z dnia 27 sierpnia 1997 r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych (Dz.U. 1997 nr 123 poz. 776).
- Ustawa z dnia 27 kwietnia 2006 r. o spółdzielniach socjalnych (Dz.U. 2006 nr 94 poz. 651 z późn. zm.).
- Ustawa z dnia 13 czerwca 2003 roku o zatrudnieniu socjalnym (Dz.U. 2003 nr 122 poz. 1143 z późn. zm.).

Spis rysunków

Rysunek 1. Inicjatywa w konflikcie psychospołecznym wczesnego dzieciństwa w koncepcji Erika Eriksona	15
Rysunek 2. Przedsiębiorczość w konflikcie psychospołecznym środkowego dzieciństwa w koncepcji Erika Eriksona	16
Rysunek 3. Synonimy wyrazu „przedsiębiorczość”	18
Rysunek 4. Skojarzenia młodzieży z wyrazem „przedsiębiorczość”	18
Rysunek 5. Promowanie inkluzywnych społeczeństw w Celach Zrównoważonego Rozwoju (SDGs)	23
Rysunek 6. Promowanie inkluzywnych społeczeństw w Celach Zrównoważonego Rozwoju (SDGs)	25
Rysunek 7. Inkluzywność w kontekście celów zrównoważonego rozwoju	27
Rysunek 8. Komponenty postaw przedsiębiorczych	42
Rysunek 9. Idea <i>empowermentu</i> w praktyce edukacyjnej	47
Rysunek 10. Wybrane hasła budujące obraz ekonomii społecznej	67
Rysunek 11. Charakterystyka franczyzy społecznej jako współdzielonego zasobu podmiotów ekonomii społecznej	74
Rysunek 12. Profil Polski w rankingu INDEKS DOBROBYTU LEGATUM™ 2023	88
Rysunek 13. Porównanie wskaźników INDEKSU DOBROBYTU LEGATUM™ w Polsce 2023 ze wskaźnikami krajów największej dotychczasowej migracji zarobkowej	90
Rysunek 14. Idea mentoringu w edukacji przedsiębiorczej	117

Spis tabel

Tabela 1. Edukacyjne środowisko wspierające różnorodność i indywidualny rozwój uczniów w zakresie przedsiębiorczości	51
Tabela 2. Przykłady działań/wykorzystywanych narzędzi wspierających inkluzywną edukację w zakresie przedsiębiorczości	52
Tabela 3. Modele edukacji przedsiębiorczej (skupione na tym <i>w jakim celu i jakiej przedsiębiorczości pragniemy nauczać</i>)	100
Tabela 4. Podejścia do edukacji przedsiębiorczej (skupione na tym <i>jak uczymy</i>)	103
Tabela 5. Trzy filary wsparcia edukacji w zakresie rozwoju inkluzywnej przedsiębiorczości	106
Tabela 6. Postawy i przekonania nauczyciela a rozwój przedsiębiorczości uczniów	108
Tabela 7. Priorytety polityki oświatowej MEN na rok szkolny 2025/2026 realizowane w programach edukacyjnych rozwijających przedsiębiorczość Fundacji Młodzieżowej Przedsiębiorczości	132

Spis zrzutów ekranowych

Zrzut ekranowy 1. Strona internetowa projektu <i>Cała Polska czyta dzieciom</i> z informacją i bezpłatnym dostępem do książki H. Gill-Piątek i H. Krzywonos <i>Bieda. Przewodnik dla dzieci</i>	63
Zrzut ekranowy 2. Ścieżka do płatnej pracy	83
Zrzut ekranowy 3. Strona internetowa projektu młodzieżowego „Dobre sąsiedztwo z Wieniawy”	136
Zrzut ekranowy 4. Tworzenie muralu widocznego na zrzucie ekranowym 1 przez młodzież realizującą projekt „Dobre sąsiedztwo z Wieniawy”	137
Zrzut ekranowy 5. Zachęta do wolontariatu w formie workcamp, z kilkoma informacjami zwrotnymi od wolontariuszy	140

ZAŁĄCZNIK 1

Tablica porównawcza tradycyjnej gospodarki i nowej gospodarki

Gospodarka tradycyjna ceny elastyczne, kształtowane dynamicznie	Nowa gospodarka
Rozwój ekonomiczny liniowy względnie przewidywalny	Bardzo dynamiczne zmiany w gospodarce
Tradycyjne gałęzie przemysłu i usług	Przemysł i usługi wysokiej technologii przemysł 4.0 (Industry 4.0)
Mała liczba innowacji i ich powolna dyfuzja	Innowacje występujące bardzo często i podlegające szybkiemu upowszechnieniu
Dominacja produktów materialnych	Dominacja produktów intelektualnych, niematerialnych
Inteligencja ludzka	Inteligencja ludzka oraz inteligencja maszyn
Fordyzm (zautomatyzowana, taśmowa produkcja, zwiększająca wydajność pracy)	Postfordyzm (praca kreatywna, pozwalająca na wytwarzanie oryginalnych efektów)
Produkcja masowa	Indywidualizacja, personalizacja i dyferencjacja
Wysokie koszty montażu	Niskie koszty montażu
Długie cykle produktów	Krótkie cykle produktów
Praca w gospodarstwach rolnych, fabrykach lub biurach	Praca zdalna i mobilność
Normowany, 8-godzinny czas pracy	Elastyczne godziny pracy
Praca zindywidualizowana	Praca zespołowa
Wysokie kompetencje nie zawsze niezbędne	Wymóg wysokich kwalifikacji

Gospodarka tradycyjna ceny elastyczne, kształtowane dynamicznie	Nowa gospodarka
Zdobywanie wykształcenia zakończone wejściem w rynek pracy	Dokształcanie przez całe życie
Duża różnica w poziomach płac	Z reguły wysokie płace
Pracownik jednym z elementów przedsiębiorstwa	Pracownik klientem wewnętrznym firmy i jej filarem
Dostawcy i pośrednicy	Rezygnacja z dostawców i tradycyjnych pośredników; pośrednicy nowej generacji
Transport towaru na różne odległości	Transport wirtualny
Powolne transakcje	Transakcje szybkie, często natychmiastowe
Wysokie koszty transakcji	Minimalizacja kosztów
Ceny odgórnie ustalone	Ceny elastyczne, kształtowane dynamicznie
Ceny odgórnie ustalone	Ceny elastyczne, kształtowane dynamicznie
Konkurencja lokalna	Hiperkonkurencja globalna
Rynek podzielony, z powolnymi zmianami	Rynek międzynarodowy z szybko zachodzącymi modyfikacjami
Założenie firmy wymaga podniesienia dużych nakładów	Założenie firmy możliwe przy niewielkich nakładach
Prowadzenie działalności i jej powodzenie uzależnione od geograficznej lokalizacji przedsiębiorstwa	Przedsiębiorstwo zdalne i innowacyjne, sukces firmy zależny od jej obecności w świecie cyfrowym
Skomplikowana struktura organizacji	Uproszczona struktura organizacji
Organizacja skoncentrowana na funkcjach	Organizacja skupiona na procesach i projektach
Realizacja wszystkich funkcji wewnątrz organizacji	Realizacja funkcji strategicznych, wydzielenie na zewnątrz mniej kluczowych dla przedsiębiorstwa funkcji
Komunikacja jednostronna informacje pochodzące od przedsiębiorstwa	Komunikacja dwustronna – informacje pochodzące od firmy oraz od klienta
Klient pasywny	Klient aktywny
Klient odbiorcą wartości	Klient współtwórcą wartości
Przedsiębiorstwo twórcą wartości	Przedsiębiorstwo współtwórcą wartości

Źródło: Tama (2021), s. 31–32.

Jak założyć młodzieżowe miniprzedsiębiorstwo?

Krok po kroku	Działania
Krok 1.	Nauczyciel organizuje spotkanie z uczniami, w spotkaniu mogą uczestniczyć również rodzice/prawni opiekunowie uczniów. Okazją do takiego spotkania może być np. lekcja podstaw przedsiębiorczości, lekcja wychowawcza, zebranie z rodzicami. Nauczyciel podczas spotkania zapoznaje uczestników z ideą programu „Młodzieżowe miniprzedsiębiorstwo”, objaśnia zasady udziału uczniów w grze edukacyjnej oraz przedstawia korzyści wynikające z udziału w grze. Prezentacja „Młodzieżowe miniprzedsiębiorstwo” dostępna jest na platformie internetowej gry edukacyjnej „Młodzieżowe miniprzedsiębiorstwo”.
Krok 2.	Uczniowie zainteresowani udziałem w zajęciach ekonomii w praktyce, realizowanych w formie gry edukacyjnej „Młodzieżowe miniprzedsiębiorstwo”, wypełniają deklaracje zgłoszeniowe i przekazują je nauczycielowi, który będzie pełnił rolę opiekuna firmy uczniowskiej. W przypadku uczniów niepełnoletnich konieczne jest dołączenie do zgłoszenia ucznia pisemnej zgody rodziców/prawnych opiekunów. Druki Zgłoszenie ucznia/uczennicy do programu oraz Zgoda rodziców/opiekunów prawnych na udział w programie dostępne są na platformie internetowej gry edukacyjnej „Młodzieżowe miniprzedsiębiorstwo”.
Krok 3.	Uczniowie występują z prośbą do dyrektora szkoły o wyrażenie zgody na prowadzenie młodzieżowego miniprzedsiębiorstwa w danym roku szkolnym.

Krok po kroku	Działania
Krok 4.	Uczniowie podpisują z dyrektorem szkoły umowę najmu lokalu – pomieszczenia na terenie szkoły, które będzie stanowiło siedzibę miniprzedsiębiorstwa. Formularz Umowa najmu lokalu użytkowego dostępny jest na platformie internetowej gry edukacyjnej „Młodzieżowe miniprzedsiębiorstwo”.
Krok 5.	Uczniowie wybierają pomysł na produkt (usługę) swojej firmy, organizują badania rynku oraz opracowują biznesplan swojego przedsięwzięcia. Pomocny w tym może być generator biznesplanu dostępny na platformie internetowej gry edukacyjnej „Młodzieżowe miniprzedsiębiorstwo”.
Krok 6.	Nauczyciel zgłasza młodzieżowe miniprzedsiębiorstwo na platformie internetowej gry edukacyjnej „Młodzieżowe miniprzedsiębiorstwo”.
Krok 7.	Uczniowie sporządzają umowę spółki, wpłacają udziały oraz rejestrują swój udział w programie na platformie internetowej gry edukacyjnej „Młodzieżowe miniprzedsiębiorstwo”.

Źródło: *Szkoła praktycznej ekonomii – młodzieżowe miniprzedsiębiorstwo* (sinne ano), Fundacja Młodzieżowej Przedsiębiorczości, <https://h7.cl/1dk43> (dostęp: 7.08.2025).

Fundacja Młodzieżowej Przedsiębiorczości jest członkiem JA Worldwefe. Gra edukacyjna opisana w krokach 4–7 polega na symulacji przez grupę 6–15 uczniów założenia i prowadzenia młodzieżowego miniprzedsiębiorstwa, zorganizowanego na wzór spółki jawnej, opis gry: <https://h7.cl/1dk4V> (dostęp: 7.08.2025).

Dodatek metodyczny – scenariusze zajęć

Propozycje scenariuszy zawartych w dodatku metodycznym

Scenariusz	Etap edukacyjny
1. Pieniądze nie są „ze ściany”, to już wiem!	Uczniowie klas IV–VI szkoły podstawowej
2. Będziesz szefem, jeśli tylko chcesz	Uczniowie klas VII–VIII szkoły podstawowej
3. Biografie młodych przedsiębiorców	Uczniowie szkół ponadpodstawowych
4. Drugie życie „osiedlowego warzywniaka” i „ciastkarni”	Uczniowie wyższych klas szkół ponadpodstawowych (liceum, technikum)
5. „Mięśniownia” i „Mózgownia” – miejsca rozwoju Śmiałych i Wycofanych	Uczniowie wyższych klas szkół ponadpodstawowych (liceum, technikum)

Scenariusz 1

Temat	Pieniądze nie są „ze ściany”, to już wiem!		
Uwagi wstępne	<p>Scenariusz jest propozycją planu zajęć dla określonej grupy wiekowej uczniów, w którym jedynie oszacowano całkowity czas ich trwania i czas zawartych w zajęciach etapów. Dane o liczebności grupy klasowej i tym samym potencjalnej liczbie zespołów oraz informacje o tempie pracy uczniów pomogą ostatecznie ustalić czas wdrożenia przedstawionego planu.</p> <p>W budowie scenariusza wykorzystano przykłady komunikatów (<i>stwierdzeń, pytań</i>) osoby prowadzącej zajęcia, próbując zwrócić uwagę na ważność sposobu ich syntetycznego formułowania. Dokonując przeglądu tych sugestii, warto zastanowić się nad własnym stylem komunikacji z uczniami w szkole, a jeśli w samoocenie jest on bardzo daleki od wskazanych przykładów, być może podjąć działania szkoleniowe w celu doskonalenia osobistych kompetencji komunikacyjnych</p>		
Adresat/etap edukacyjny	Uczniowie klas IV–VI szkoły podstawowej		
Cele	Uporządkowanie definicyjne znanych potocznie przez uczniów pojęć z zakresu mikroekonomii i przedsiębiorczości, pobudzenie ich ciekawości poznawczej w obszarze podstawowych mechanizmów ekonomicznych		
Kompetencje kluczowe UE	Przedsiębiorczość, świadomość ekonomiczna, zdolność do pracy zespołowej		
Efekty uczenia się: uczeń	Wiedza	Umiejętności	Postawy
	Definiuje pojęcia „praca zarobkowa”, „pieniądz”, „wynagrodzenie”, „dochód” i „koszt”	1) Dostrzega i nazywa relacje przyczynowo-skutkowe w obszarze ekonomicznego funkcjonowania ludzi (pracy zarobkowej) 2) Wskazuje zależności pomiędzy dochodem z pracy, np. rodziców a kosztami życia rodziny	Przejawia w wypowiedziach postawę szacunku dla ludzkiej pracy zarobkowej
Organizacja aktywności edukacyjnej	Rodzaj aktywności i liczebność grupy	Forma	Metody dominujące
	Zajęcia dydaktyczne, max. 30 uczniów	Stacjonarnie, na terenie szkoły, praca w małych grupach	Wizualne myślenie, mapowanie pojęć i zależności
Czas trwania	1,5 godz. (dwie jednostki dydaktyczne)		

Temat	Pieniądze nie są „ze ściany”, to już wiem!
Niezbędne narzędzia i przybory	1) Ilustracja (graficzna lub werbalna) scenki sytuacyjnej „Jasiu, a skąd mam na to wziąć pieniądze?” – zał. 1 2) Czyste kartki małego formatu oraz ołówki lub długopisy 3) Schemat mapy do porządkowania podstawowych pojęć mikroekonomicznych i wskazywania zależności pomiędzy nimi – zał. 2a i 2b 4) Definicje pojęć wykorzystanych w mapach – zał. 3a i 3b i koperty w liczbie odpowiadającej liczbie zespołów 5) Miejsce ekspozycji prac zespołów (ściana ekspozycyjna), elementy mocujące karty (pinezki, taśma klejąca, inne)
Implementacja	
Wprowadzenie (czas: 5–10 min)	Prezentacja scenki sytuacyjnej „Jasiu, a skąd mam na to wziąć pieniądze?” <i>Demonstracja rysunku i/lub opisu z załącznika 1</i> Analiza znaczeń zawartych w scenie, z pomocą pytań: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Kim są postaci w scenie?</i> • <i>Jak często zdarzają się takie sytuacje?</i> • <i>Jeśli przydarzyły wam się podobne sytuacje, gdy byliście małymi dziećmi opowiedzcie o nich.</i> • <i>Która z odpowiedzi chłopca na pytanie mamy (a zaraz je odczytam/pokażę) uzupełni scenkę? Nie odpowiadajcie głośno, numer odpowiedzi zapiszcie na kartce, później poproszę o jej pokazanie.</i> 1) „Mamo, weź je ze ściany!” – odpowiedział chłopiec, wskazując bankomat, zamontowany w elewacji sąsiadującego ze sklepem budynku 2) „Mamo, możesz je wziąć z budżetu na ubrania dla mnie!” – rezolutnie odpowiedział chłopiec 3) „Mamo, poproś swojego kierownika, żeby ci dał jutro więcej pieniędzy i wtedy kupimy zabawkę” – zaproponował chłopiec
Zbiorowa analiza kontekstu zaprezentowanej scenki, budowanie motywacji do dalszej pracy (czas 10–15 min)	Ujawnienie i ogłoszenie wyników uczniowskiego wyboru odpowiedzi: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Proszę o podniesienie do góry kartek z wpisanym numerem 1. (automatyczne szacowanie wizualne „większość/mniejszość” uczniów)</i> • <i>Teraz podniosimy kartki z numerem 2 (ponowne szacowanie), i te z numerem 3</i> Zainicjowanie kontekstowej analizy sytuacji, zadanie uczniom pytań: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Która z odpowiedzi „wygrała”? Proszę „zwycięzców” o krótkie wyjaśnienie dlaczego tę odpowiedź wybraliście?</i> • <i>Pytanie do wszystkich – która z odpowiedzi nie została wybrana w ogóle (lub tylko przez kilka osób)?</i> <p><i>Uwaga: Powyższe pytania (lub podobne) dążą do zwrócenia uwagi uczniów na niskie prawdopodobieństwo używania przez 4–5-letniego Jasia pojęć takich jak „budżet na ubrania” (odpowiedź nr 2) i wysokie prawdopodobieństwo wskazania przez dziecko bankomatu „w ścianie” jako źródła pieniędzy (odpowiedź nr 1) lub kontekstu „pracy” mamy dziecka, zawartego w odpowiedzi nr 3</i></p> <p>Sformułowanie wniosków <i>Wybrane przez was odpowiedzi są zabawne dla nas i poważne dla cztero-, pięcioletniego dziecka, które niewiele wie o pieniądzach.</i> <i>Jaś jednak dorośnie i będzie miał tyle lat co dzisiaj wy. Ustalmy w dalszej części zajęć (po przerwie), co wtedy powinien wiedzieć.</i> <i>Uwaga: Sformułowanie wniosków można powierzyć uczniom, szczególnie w sytuacji, gdy implementujemy scenariusz w klasach V i VI</i></p>

Temat	Pieniądze nie są „ze ściany”, to już wiem!
<p>Gromadzenie elementów zbioru podstawowych pojęć mikroekonomicznych (czas: 20 min)</p>	<p>1) Podział uczniów na cztero-, pięcioosobowe zespoły <i>Uwaga: wdrażając scenariusz, szczególnie w klasie IV, należy świadomie wybrać metodę podziału grupy klasowej na zespoły. Wiedząc, że zasoby poznawcze uczniów w klasie są zrównoważone możemy zdecydować o losowych metodach podziału grupy.</i> <i>Metody celowe, oparte na wiedzy o zróżnicowanych kompetencjach uczniów tworzących grupę klasową wykorzystamy w celu tworzenia zespołów z przypisanymi uczniom rolami do współpracy (np. pisarz/sekretarz, lektor, rysownik, kierownik dyskusji, prezenter itp.).</i></p> <p>2) Praca zespołów nad tworzeniem mapy pojęć i zależności pomiędzy nimi (schemat mapy z poleceniem w załączniku 2a i 2b)</p> <p>3) Definiowanie pojęć wykorzystanych w mapie (zał. 3a i 3b)</p>
<p>Zakończenie (czas: 5–10 min)</p>	<p>1) Zainicjowanie podsumowującej refleksji <i>Weźcie karty pracy i podejdźcie do mnie wszyscy. Zawieście karty na ścianie (ekspozycji). Obejrzyjcie prace innych zespołów.</i> <i>Uwaga: w celu uniknięcia chaosu w czasie wieszania kart należy wcześniej oznaczyć na ścianie ekspozycji miejsce dla karty każdego z zespołów.</i> <i>Gratuluję znakomych efektów.</i> <i>Uwaga: nagradzającym akcentem będzie umieszczenie pod kartami wszystkich zespołów np. etykiety z napisem „BRAWO!!!!!!”.</i> <i>Pomyślcie chwilę i zgłoście pojedynczo chęć odpowiedzi na pytanie: Co się może stać z sytuacją mamy Jasia, gdy „wyrzucimy” z niej pracę zarobkową/gdy usuniemy z karty ramkę z napisem „praca”?</i></p> <p>2) Sformułowanie indywidualnych, końcowych wniosków <i>Wróćcie do stolików. Na czystych kartkach indywidualnie (każde z was, ale bez podawania imienia i nazwiska/anonimowo) wpiszcie odpowiedź na pytanie: Co będzie wiedział o pieniądzach Jaś, gdy będzie uczniem IV (V lub VI) klasy?</i></p> <p>3) Zakończenie zajęć <i>Dziękuję za dzisiejsze spotkanie. Wychodząc z sali zawieście przygotowane odpowiedzi na ścianie ekspozycyjnej.</i> <i>Uwaga: materiał wypracowany przez uczniów może zostać wykorzystany do kontynuowania zajęć z zakresu przedsiębiorczości lub może dokumentować aktywność i rozwój uczniów. Bez względu na zastosowanie warto wykonać fotografie prac umieszczonych na ścianie ekspozycyjnej</i></p>

Pieniądze nie są „ze ściany”, to już wiem!

Załącznik 1. Ilustracja scenki sytuacyjnej



Pieniądze nie są „ze ściany”, to już wiem!

Załącznik 2a. Schemat mapy pojęć i zależności do pracy z uczniami klas IV szkoły podstawowej (dwustronny)

Polecenie

Pojęcia „pieniądze”, „wynagrodzenie”, „koszt”, „praca” i „dochód” wpiszcie w odpowiedniej formie do ramek tak, by stworzyły krótki opis dotyczący postaci mamy Jasia ze scenki sytuacyjnej.

Mama Jasia zarobkowo. Raz w miesiącu otrzymuje , w określonej ilości .

Uzyskany w ten sposób przeznaczona na opłacenie różnych , w tym zamieszkania i jedzenia całej rodziny, dlatego martwi ją cena wybranej przez Jasia zabawki.

Polecenie

Przeczytajcie głośno utworzony tekst, a następnie – po naradzie w zespole – napiszcie własnymi słowami odpowiedzi na pytanie: Co to jest?

PRACA ZAROBKOWA

.....
.....
.....

KOSZT JEDZENIA

.....
.....
.....

DOCHÓD Z PRACY

.....
.....
.....

PIENIĄDZ

.....
.....
.....

WYNAGRODZENIE

.....
.....
.....

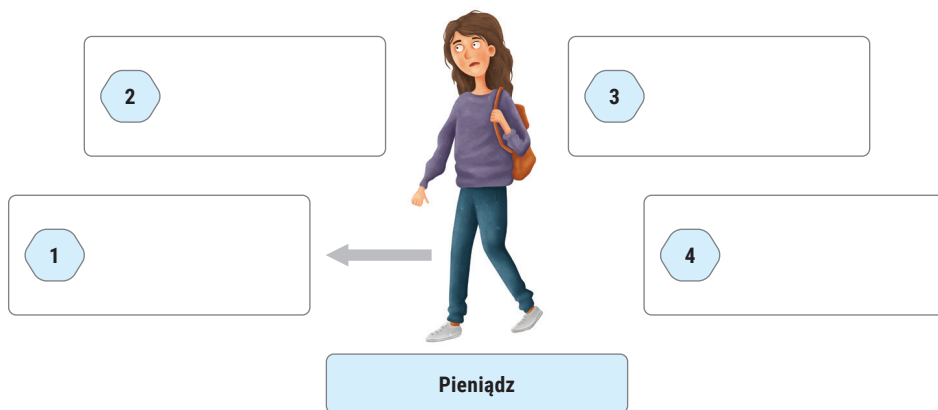
W kopercie znajdziecie poprawne odpowiedzi na te pytania. Sprawdźcie, czy wasze są podobne.

Pieniądze nie są „ze ściany”, to już wiem!

Załącznik 2b. Schemat mapy pojęć i zależności do pracy z uczniami klas V–VI szkoły podstawowej

Polecenie

- 1) Pojęcia „wynagrodzenie”, „koszt utrzymania”, „praca zawodowa” i „dochód z pracy” wpisz do diagramu w kolejności, w jakiej występują w życiu mamy Jasia ze scenki.
- 2) Następnie, do uporządkowanych w diagramie pojęć dobierzcie definicje zapisane na oddzielnych, leżących w kopercie kartkach.
- 3) Po naradzie w zespole zapiszcie pod diagramem odpowiedź na pytanie: Co łączy pojęcia wpisane z numerami od 1 do 4 z „pieniędzem”?



Odpowiedź:

.....

.....

.....

Pieniądze nie są „ze ściany”, to już wiem!

Załącznik 3a. Definicje pojęć wykorzystanych w pracy z uczniami klas IV

Uwaga

Przedstawione definicje są najprostszą adaptacją definicji formalnych w opracowaniu autorów. Można wykorzystać inne, bliższe uczniom lub poznane w toku edukacji szkolnej.

Polecenie

Kartki należy przeciąć i umieścić w kopertach dla każdego zespołu.

PRACA ZAROBKOWA to każda czynność wykonywana przez człowieka w celu zarobienia pieniędzy, co do której umówiły się co najmniej dwie osoby – ta, która tę czynność będzie wykonywała i ta, która za wykonanie tej czynności zapłaci.

KOSZT JEDZENIA to łączna wartość (dzienna, miesięczna, roczna) zakupionych produktów spożywczych lub gotowych dań, które są koniecznym do życia posiłkiem dla ludzi.

DOCHÓD Z PRACY to dzienny, miesięczny lub roczny zarobek za pracę człowieka, który pozostaje mu po odjęciu kosztów dojazdów do pracy i/lub odjęciu kosztów narzędzi i materiałów, jakie do tej pracy człowiek sam kupił i wykorzystał.

PIENIĄDZ to przedmiot nazwany „środkiem płatniczym” (specjalnie przygotowana i oznakowana papierowa kartka-banknot lub zawierający określony wzór metalowy krążek-moneta), za pomocą którego mierzymy wartość przedmiotów, pracy i regulujemy wzajemne zobowiązania między ludźmi, dokonujemy zapłaty za towary i usługi oraz gromadzimy oszczędności.

WYNAGRODZENIE to określony w pieniądzu zarobek za pracę, jaką otrzymuje człowiek (pracownik) w umówionej z innym człowiekiem (pracodawcą) wysokości i czasie.

Pieniądze nie są „ze ściany”, to już wiem!

Załącznik 3b. Definicje pojęć wykorzystanych w pracy z uczniami klas V–VI

Uwaga

Przedstawiono powszechnie dostępne źródła definicji. Można wykorzystać inne, bliższe uczniom lub poznane w toku edukacji szkolnej.

Polecenie

Kartki (poła otoczone ramką, bez widocznych pojęć) należy przeciąć i umieścić w kopertach dla każdego zespołu.

„Wynagrodzenie” (wg materiałów Państwowej Inspekcji Pracy, <https://www.pip.gov.pl/dla-pracodawcow/porady-prawne/wynagrodzenie-za-prace?tmpl=print?tmpl=pdf>)

„(...) obowiązkowe, wypłacane okresowo świadczenie majątkowe, przysługujące za pracę świadczoną w ramach stosunku pracy. Pracownik nie może zrzec się prawa do wynagrodzenia ani przenieść tego prawa na inną osobę. Wysokość tego świadczenia ustala pracownik z pracodawcą w treści umowy o pracę”.

„Koszt utrzymania” (Encyklopedia PWN, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/koszty-utrzymania;3926367.html>)

„(...) suma wydatków zaspokajających potrzeby materialne, kulturalne, oświatowe itp. człowieka (rodziny); wysokość tych wydatków jest określana przez ceny i ilość spożytych dóbr i usług”.

„Praca zawodowa” definicja wygenerowana przez model GPT-5 (OpenAI, 2025)

„(...) świadoma, celowa działalność człowieka przynosząca dochód, stanowiąca źródło utrzymania i rozwoju społecznego. Pełni ona liczne funkcje, wpływając na całokształt życia jednostki, jej rozwój, a także na gospodarkę i społeczeństwo. Oprócz korzyści finansowych, zapewnia możliwość nawiązywania relacji, rozwoju umiejętności i poczucia zadowolenia z życia”.

„Dochód z pracy” opracowanie własne na podstawie definicji wygenerowanej przez model GPT-5 (OpenAI, 2025)

„(...) kwota zarobionych przez pracę pieniędzy, która pozostaje po odjęciu wszystkich kosztów tej pracy. W praktyce jest to realny zysk z wykonywanej pracy, który w wymiarze „brutto” oznacza zysk przed opodatkowaniem, a „netto” pokazuje kwotę pozostałą po odjęciu wszelkich podatków i składek (takich jak PIT i ZUS)”.

„Pieniądz” materiały NBP

„(...) powszechny środek płatniczy przyjmowany w zamian za towary i usługi oraz służący do regulacji zobowiązań”.

Scenariusz 2

Temat	Będiesz szefem, jeśli tylko chcesz		
Uwagi wstępne	<p>Scenariusz zawiera pomysł na kilkufazową grę dydaktyczną dla uczniów najwyższych klas szkoły podstawowej. Można bez trudu zmodyfikować ten plan na potrzeby uczniów szkoły ponadpodstawowej, np. przez poszerzenie katalogu pojęć ekonomicznych do zdefiniowania, opracowanie budżetu firmy w oparciu o realne dane, wykrywanie zapewniających rozwój projektowanej firmy indywidualnych zasobów członków zespołu, włączenie projektowania firmy w wykorzystaniem platform elektronicznych i aplikacji (np. Business Model Canvas).</p> <p>W przypadku wdrożenia pomysłu do pracy z młodzieżą szkół branżowych czy techników, do rozstrzygnięcia konkursu można zaprosić zaprzyjaźnionych ze szkołą przedsiębiorców.</p> <p>Grę można powtarzać w kolejnych rundach wprowadzając nowy czynnik – zmianę projektu flagowego produktu, wprowadzenie nowego klienta, wysoką podwyżkę energii elektrycznej itp.</p>		
Adresat/etap edukacyjny	Uczniowie klas VII–VIII szkoły podstawowej		
Cele	Uporządkowanie definicyjne znanych potocznie przez uczniów pojęć z zakresu mikroekonomii i przedsiębiorczości, pobudzenie ich ciekawości poznawczej w obszarze podstawowych mechanizmów ekonomicznych, osłabianie oporu wobec kreatywnego formułowania pomysłów		
Kompetencje kluczowe UE	Przedsiębiorczość, świadomość ekonomiczna, kreatywność, inicjatywność, współpraca w grupie		
Efekty uczenia się: uczeń	Wiedza Definiuje podstawowe pojęcia ekonomiczne (rynek, potrzeba, branża, przychód, dochód, koszt, oszczędność)	Umiejętności 1) Wykorzystuje rozumienie znaczenia podstawowych pojęć ekonomicznych do planowania form przedsiębiorczości 2) Charakteryzuje zależność pomiędzy potrzebą a branżą rynkową	Postawy 1) Formułuje oczekiwania rozwoju wobec projektowanych form przedsiębiorczości 2) Dostrzega i obiektywizuje rolę innych osób w rozwoju własnej przedsiębiorczości
Organizacja aktywności edukacyjnej	Rodzaj aktywności i liczebność grupy Zajęcia dydaktyczne, max. 25 uczestników	Forma Stacjonarnie, na terenie szkoły, w obecności edukatora, praca w 4–5-osobowych zespołach	Metody dominujące Gra dydaktyczna
Czas trwania	1,5 godz. (dwie jednostki dydaktyczne)		

Temat	Będziesz szefem, jeśli tylko chcesz
Niezbędne narzędzia i przybory	1) Karty z przykładowymi potrzebami (np. „głód”, „rozrywka”, „nauka”, „transport”; do losowania – łączna liczba kart równa liczbie zespołów lub wielokrotność tej liczby, o ile przewidujemy losowanie dwóch lub więcej kart) – zał. 1 2) Instrukcja gry – zał. 2 3) Arkusze papieru do stworzenia projektu firmy (schemat – zał. 3) 4) Zestawy kart z pojęciami ekonomicznymi (w liczbie równej liczbie zespołów) – zał. 4, ewentualnie koperty na zestawy 5) Tablet/laptop/smartfon/jednostka z dostępem do Internetu dla każdego zespołu lub drukowane słowniki/encyklopedie pojęć ekonomicznych 6) Kolorowe kartki do oddawania głosów, flamastry, taśma klejąca itp.
Implementacja	
Wprowadzenie do gry (czas: 10 min)	1) Podział uczniów na 4–5-osobowe zespoły, wyłonienie w grupach „szefów” <i>(patrz uwagi dotyczące metod podziału uczniów na zespoły, zawarte w poprzednim scenariuszu)</i> 2) Losowanie przez szefów kart nazywających potrzeby społeczne, odbiór – wraz z wylosowaną kartą – instrukcji do gry
Faza 1. Pomysły na firmę (czas: 10 min)	1) Zespołowe zapoznanie się z instrukcją i wylosowaną potrzebą 2) Przydział ról wewnątrz zespołu (role wymienione w instrukcji – zał. 2) 3) Mini festiwal pomysłów na firmę
Faza 2. Tworzenie wstępnego projektu firmy (czas: 15 min)	1) Dyskusja i podjęcie w zespole decyzji o wyborze pomysłu 2) Zapoznanie się ze schematem ogólnego opisu firmy – zał. 3 3) Wypełnienie schematu
Faza 3. Rozbudowanie projektu firmy (czas: 15 min)	1) Rozpakowanie zestawu pojęć ekonomicznych (zał. 4) 2) Analiza znaczenia tych pojęć w oparciu o bazy w Internecie lub w pozycjach książkowych (definiowanie pojęć) 3) Rozwinięcie projektu firmy o opis wykorzystujący analizowane pojęcia
Faza 4. Tworzenie biznesplanu firmy i jego prezentacja na forum klasy (czas: 40 min)	1) Finalizowanie projektu firmy – logo, produkt, kadra 2) Prezentacja projektów na forum 3) Głosowanie na projekty i ogłoszenie zwycięzców gry w trzech kategoriach: <ul style="list-style-type: none"> • najbardziej unikalny i ciekawy pomysł • najbardziej realny do wdrożenia pomysł • najlepiej opisana firma i wyjaśnione pojęcia ekonomiczne

Będiesz szefem, jeśli tylko chcesz

Załącznik 1. Karty do losowania nazywające potrzeby

Polecenie

Rozdziel (przetnij) pola z napisami, uformuj z nich losy.

ZDROWIE	KULTURA	MODA
TECHNOLOGIE	GŁÓD	TRANSPORT
DOM	ZWIERZĘTA	DZIADKOWIE
ROZRYWKA	SPORT	TWÓRCZOŚĆ
NAUKA	PIĘKNO	TURYSTYKA

Będiesz szefem, jeśli tylko chcesz

Załącznik 2. Instrukcja gry

Uwaga

W przypadku tworzenia zespołów czteroosobowych usuwamy z instrukcji poniżej „kontrolera jakości”. Jeśli utworzone zespoły są nierównoliczne, można w większym, pięcioosobowym zespole zdublować np. rolę grafika.

Instrukcja gry

Faza 1:

- Podzielcie role wewnątrz zespołu. Wybraliście już szefa. Potrzebujecie także osobę notującą pomysły i ustalenia, osobę pilnującą upływ czasu, rysownika/grafika i kontrolera jakości.
- Odczytajcie nazwę wylosowanej potrzeby. Zastanówcie się co ta potrzeba oznacza i **jaką firmę możecie założyć**, by tę potrzebę zaspokoić. Zapiszcie wszystkie pomysły na kartce.

Macie na to max. 7 minut.

Faza 2.

- Odczytajcie spisane pomysły. Wybierzcie tylko jeden z nich do dalszego planowania.
- Uzupełnijcie schemat wstępnego **projektu firmy**, na arkuszu, który znajdziecie ... (*wskaz miejsce*)/który przygotujecie według wzoru widocznego na tablicy.

Na to działanie macie max. 10 minut.

Faza 3.

- Odczytajcie pojęcia z kartek w kopercie, spróbujcie obok nich opisać ich znaczenia.

- Możecie poszukać definicji tych pojęć w źródłach książkowych/internetowych i wykorzystać je w opisach.
- Po wykonaniu tego zadania wróćcie do arkusza ze wstępnym projektem firmy, pisemnie (pod widocznym już tekstem) rozwińcie jej opis wykorzystując w nim wszystkie zdefiniowane pojęcia.
- Kartki z opisanymi pojęciami przyklejcie na marginesie arkusza projektu.

Na te działania macie max. 20 minut.

Faza 4.

- Projekt firmy jest prawie gotowy. Zaprojektujcie teraz jej logo, narysujcie jej produkt lub symbol usługi, z jakiej firma ma słynąć.
- Słowami kluczowymi opiszcie klientów firmy.
- Zaplanujcie skład kadry tej firmy, uwzględniając fakt, że pełniona dziś przez poszczególne osoby w zespołach rola przekłada się w projekcie na rolę „szefa” działów waszej firmy. Nazwijcie te działy, opiszcie ich zadania.
- Zdecydujcie o liczbie pracowników tych działów lub o tym, na ile ten dział w waszej firmie jest potrzebny.
- Zaprezentujcie w czasie 3 minut wasz projekt na forum.

Na wykonanie tych zadań macie max. 40 minut.

Będiesz szefem, jeśli tylko chcesz

Załącznik 3. Schemat wstępnego projektu firmy

Poniższy schemat (format A4 układ pionowy) można przenieść na duży format papieru (A3, A1), wypełniając górną część powierzchni.

Potrzeba	Nazwa firmy	Krótki opis firmy

Będiesz szefem, jeśli tylko chcesz

Załącznik 4. Zestaw pojęć ekonomicznych

Branża	
---------------	--

Rynek	
--------------	--

Przychód	
-----------------	--

Dochód	
---------------	--

Koszty	
---------------	--

Oszczędności	
---------------------	--


Scenariusz 3

Temat	Biografie młodych przedsiębiorców		
Uwagi wstępne	<p>Biografie znanych przedsiębiorców są często podejmowanym w edukacji tematem zajęć, zatem trudno przedstawioną niżej propozycję traktować jako „nowatorską”. W proponowanym planie wykorzystano model motywowania do rozwoju przez dostarczanie dobrego przykładu, zakładając, że każdy zespół klasowy będzie otwarty na tego rodzaju sugestię. Jeśli mamy wątpliwość w tej kwestii możemy dokonać w planie pewnych zmian.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Listę sławnych przedsiębiorców możemy zamienić na listę osób ze środowiska lokalnego, które mają mniej niż 30 lat i uznają siebie za „ludzi sukcesu”. Lista i dane do biografii mogą być wynikiem wcześniejszej pracy „dziennikarskiej” uczniów (np. Projekt „Znajdź swojego Bohatera”), którzy indywidualnie lub w parach przeprowadzili wywiady z wybranymi przez siebie mieszkańcami okolicy lub swoimi znajomymi. Historie staną się bliskie, a ich siła motywująca rozwój uczniów może okazać się istotna. 2) Zamiast wykorzystania biografii prawdziwych przedsiębiorców możemy wykorzystać fikcyjnych bohaterów filmowych i na kanwie ich historii opisać marzenia, dążenia i plany rozwoju uczniów. Taka filmowa kreacja zawiera dane w postaci obrazów wywołujących emocje, stając się bardziej „wciągającym” przykładem biografii. Filmy jakie można wykorzystać to np. „Forrest Gump” (1994), „Chłopiec, który ujarzmił wiatr” (2019), „Moja gwiazda: Teen Spirit” (2018) i wiele innych, których tytuły z pewnością wskażą sami uczniowie. 3) Osoby można zastąpić realnie istniejącym „przedsięwzięciem” w randze sukcesu, analizując cechy procesu rozwoju tego przedsięwzięcia. Kazusami do analizy mogą być <i>JA Worldwide</i> (wspomniane i rekomendowane w treści tego opracowania), platforma nauki języków obcych <i>Chatterbox.pl</i> (zatrudnienie uchodźców, osób z ryzykiem wykluczenia społecznego), <i>Kampania Girls4Tech</i>, <i>Eksplozja Młodzieżowych Inicjatyw</i>, czy inne, których wyszukanie możemy powierzyć młodzieży. 		
Adresat/etap edukacyjny	Uczniowie szkoły ponadpodstawowej		
Cele	Wzmacnianie przekonania uczniów o niewielkim znaczeniu wieku ludzi w procesie osiągnięcia sukcesów zawodowych/życiowych oraz istotnym znaczeniu postawy odwagi w planowaniu rozwoju i działaniu		
Kompetencje kluczowe UE	Świadomość ekonomiczna i społeczna, myślenie krytyczne		
Efekty uczenia się: uczeń	Wiedza <ol style="list-style-type: none"> 1) Definiuje i charakteryzuje etapy rozwoju zawodowego i/lub ekonomicznego ludzi i ich przedsiębiorstw 2) Wyjaśnia znaczenie pojęć „czynniki sukcesu/ryzyka/porażki” 	Umiejętności <ol style="list-style-type: none"> 1) Wyłania z biografii i analizuje czynniki sukcesu i porażki w biznesie 2) W grupie osobowych czynników sukcesu wskazuje możliwości rozwoju tych czynników u młodych osób 	Postawy <p>Dostrzega i obiektywizuje rolę różnorodnych osób w rozwoju przedsiębiorczości</p>

Temat	Biografie młodych przedsiębiorców		
Organizacja aktywności edukacyjnej	Rodzaj aktywności i liczebność grupy	Forma	Metody dominujące
	Zajęcia dydaktyczne, max. 25 osób	Praca w zespołach 3–4-osobowych, stacjonarna	Analiza treści internetowych, ukierunkowana analiza przypadków
Czas trwania	1,5 godz. (dwie jednostki dydaktyczne)		
Niezbędne narzędzia i przybory	1) Lista znanych przedsiębiorców – zał. 1 2) Laptopy/smartfony/jednostki z dostępem do Internetu dla każdego zespołu 3) Kryteria analizy danych do noty biograficznej – zał. 2 4) Czyste arkusze A4 do przygotowania plakatu, flamastry, kredki, kolorowe czasopisma, klej, nożyczki		
Implementacja			
Wprowadzenie (czas: 10 min)	1) Prezentacja zapisanych na tablicy (flipcharcie) imion i nazwisk znanych przedsiębiorców z Polski i świata (przykładowa lista – zał. 1) 2) Zainicjowanie krótkiej rozmowy o: <ul style="list-style-type: none"> • miejscach skąd pochodzą • cechach łączących tych przedsiębiorców (sukces, płeć, wiek, inne?) • znaczeniu płci i wieku w procesie rozwoju przedsiębiorczości • ogólnie o cechach personalnych i kontekstach środowiskowych wspierających działania takich osób 		
Poszukiwanie danych do skonstruowania biografii przedsiębiorców (czas: 30 min)	1) Podział grupy na 3–4-osobowe zespoły 2) Jawny wybór z listy lub losowanie nazwiska osoby, dla której zespół opracuje notę biograficzną, analizując dostępne w sieci dane (kryteria analiza – zał. 2) 3) Prezentacja (zawieszenie kart na ścianie ekspozycji) i swobodna, indywidualna analiza opracowanych w zespołach not biograficznych		
Tworzenie mapy czynników sukcesu przedsiębiorców (czas 30 min)	1) Powrót do pracy w zespołach 2) Przygotowanie i prezentacja plakatu ilustrującego wewnętrzne (<i>personalne cechy przedsiębiorcy</i>) i zewnętrzne (<i>osoby, zdarzenia, okoliczności</i>) czynniki sukcesu, odnalezione w biografii przedsiębiorcy		
Analiza podobieństw i różnic w biografiach (czas: 10 min)	1) Indywidualne odpowiedzi na pytanie o podobieństwa i różnice w biografiach przez pryzmat czynników sukcesu widocznych w plakatach 2) Wyłonienie i zapisanie na tablicy najczęściej powtarzających się czynników		
Zakończenie (czas: 10 min)	1) Ogląd zapisanych na tablicy czynników sukcesu 2) Indywidualna, cicha refleksja nad czynnikami sukcesu obecnymi już w życiu uczniów i zaplanowanymi do rozwoju 3) Indywidualne głośne wypowiedzi będące wynikiem refleksji		

Biografie młodych przedsiębiorców

Załącznik 1. Lista przedsiębiorców

Walt Disney

Maciej Popowicz

Bill Gates

Dominika Kulczyk

Mark Zuckerberg

Michał Sadowski

Ben Francis

Barbara Zielińska

Kylie Jenner

Adrian Morawiak i Maciej Butkowski

Steve Jobs

Mikołaj Basza

Biografie młodych przedsiębiorców

Załącznik 2. Kryteria i karta analizy danych do biografii

Karta format A4 lub większy

Imię i nazwisko przedsiębiorcy	
Data urodzenia (rok)	
Kraj urodzenia	
Wiek lub rok rozpoczęcia działalności	
Branża działania	
Nazwa firmy	
Osoby znaczące dla przedsiębiorcy w osiągnięciu sukcesu	
Wewnętrzne czynniki sukcesu	
Zewnętrzne czynniki sukcesu	
Obecne w biografii czynniki ryzyka lub zdarzenia porażki	
Podsumowanie: Jakie przekonania buduje ta biografia?	

Scenariusz 4

Temat	Drugie życie „osiedlowego warzywniaka” i „ciastkarni”		
Uwagi wstępne	<p>Poniższy scenariusz jest skoncentrowany na działaniach edukacyjnych, zmierzających do budowania u uczniów postaw przedsiębiorczości i włączenia społecznego. Do jego wdrożenia można wykorzystać realnie funkcjonujące w okolicy szkoły „prywatne” przedsiębiorstwo handlowe, nadając pracy uczniów praktyczny wymiar i zwiększając prawdopodobieństwo wykorzystania efektów ich pracy. W takiej sytuacji można przewidzieć fazę przygotowawczą do zajęć, w czasie której uczniowie zwiedzą teren okolicy i zinventaryzują punkty handlowe i usługowe.</p> <p>Po opracowaniu prototypu, w sposób oficjalny (zaproszenie na prezentację prototypów, przekazanie portfolio innowacji) można przekazać go właścicielom przedsiębiorstwa</p>		
Adresat/etap edukacyjny	Uczniowie wyższych klas szkoły ponadpodstawowej		
Cele	Pobudzenie i doskonalenie umiejętności kreatywnego planowanie zmian w otaczającej rzeczywistości		
Kompetencje kluczowe UE	Myślenie krytyczne, kreatywność, innowacyjność, włączenie społeczne		
Efekty uczenia się: uczeń	Wiedza	Umiejętności	Postawy
	1) Wymienia znane formy prawne przedsiębiorstw handlowych 2) Wskazuje funkcje przedsiębiorstw handlowych odpowiadających na potrzeby zróżnicowanych grup społecznych	1) Opisuje znaczenie innowacyjności i kreatywności w rozwoju zawodowym 2) Planuje innowacyjne, uniwersalne i pożądane zmiany w istniejących ofertach handlowych	1) Empatycznie postrzega zróżnicowanie kulturowe ludzi oraz ich potrzeb 2) Motywuje siebie i innych do kreowania pomysłów odpowiadających potrzebom wszystkich
Organizacja aktywności edukacyjnej	Rodzaj aktywności i liczebność grupy	Forma	Metody dominujące
	Warsztat kreatywny, max 20 uczestników	Praca w dwóch dziesięcioosobowych zespołach lub czterech pięcioosobowych, stacjonarnie w szkole	SCAMPER (kreatywne generowanie pomysłów)
Czas trwania	3 jednostki dydaktyczne (130–140 min)		
Niezbędne narzędzia i przybory	1) Tablica, papier, flamastry, ewentualnie inne materiały do stworzenia makiety 2) Tablety/smartfony lub inne urządzenie cyfrowe z dostępem do Internetu		

Temat	Drugie życie „osiedlowego warzywniaka” i „ciastkarni”
Implementacja	
Wprowadzenie (czas: 10 min)	Rozmowa kierowana zainicjowana pytaniami nauczyciela, dotyczącymi: 1) sklepów i punktów usługowych działających w okolicy miejsca zamieszkania uczniów lub szkoły 2) ogólnej oceny ich funkcjonowania 3) sugestii zmian, dzięki którym działałyby lepiej (staranniej zaspokajały potrzeby uczniów-konsumentów)
Wprowadzenie pojęć poszerzających zasób słownиков uczniów, przygotowanie do warsztatu (czas: 30 min)	Miniwykład nauczyciela (lub prezentacja w opracowaniu własnym), wprowadzający: 1) pojęcie „forma prawna przedsiębiorstwa” 2) nazwy podstawowych form prawnych 3) funkcje przedsiębiorstwa handlowego i usługowego 4) innowacyjność i kreatywność w prowadzeniu przedsiębiorstwa handlowego i usługowego Wprowadzenie do warsztatu: podział grupy na dwa/cztery zespoły, wybór przedsiębiorstwa do rewitalizacji (wybór jawny lub losowanie przez wybór obrazka – zał. 1)
Generowanie pomysłów na nową, ulepszoną wersję wybranego przedsiębiorstwa (czas: 90 min)	Praca warsztatowa w zespołach: 1) Skompletowanie podstawowych danych o wybranym przedsiębiorstwie (wizytówka : nazwa, lokalizacja, forma prawna, zasady działania, profil klientów, cechy szczególne) 2) Analiza SCAMPER siedmiu aspektów funkcjonowania przedsiębiorstwa (schemat z poleceniem do pracy na dużym arkuszu papieru – zał. 2) 3) Tworzenie prototypu „nowego” przedsiębiorstwa: rozwinięcie pomysłów zmian i opracowanie opisowo-graficznego (plakat, makietę z opisem, reklama video) prototypu zrewitalizowanego przedsiębiorstwa (elementy prototypu – zał. 3) 4) Prezentacja prototypów
Podsumowanie warsztatu (czas: 10 min)	Dyskusja moderowana: • Co decyduje o sukcesie lokalnych firm? • Które z przedstawionych pomysłów wydają się najbardziej innowacyjne? • Na ile w planowanych zmianach i osiągnięciu sukcesu ważne jest uwzględnienie różnorodności potrzeb klientów (np. seniorów, migrantów, osób z niepełnosprawnościami)?

Drugie życie „osiedlowego warzywniaka” i „ciastkarni”

Załącznik 1. Karty obrazkowe do losowania



Drugie życie „osiedlowego warzywniaka” i „ciastkarni”

Załącznik 2. Arkusz analizy metodą SCAMPER

Polecenie

Planujecie modyfikację istniejącego przedsiębiorstwa metodą SCAMPER. Wykorzystajcie schemat i pytania pomocnicze do jego analizy. W kolumnie „przykłady” zapiszcie własne konkretne pomysły.

Etap/litera	Pytania pomocnicze	Przykłady
S – Substitute (Zastąp)	Co można wymienić, zmienić, zamienić?	Plastikowe opakowania na papierowe torby
C – Combine (Połącz)	Co można połączyć, aby powstało coś nowego?	Połączenie sklepu z małą kawiarnią lub kącikiem kulinarnym
A – Adapt (Dostosuj)	Co można przystosować do nowych potrzeb?	Udogodnienia dla seniorów, osób z niepełnosprawnościami, obcokrajowców
M – Modify (Zmień)	Co można powiększyć, pomniejszyć, zmienić wygląd?	Modernizacja wystroju sklepu, wprowadzenie samoobsługi
P – Put to other use (Użyj inaczej)	Jak można wykorzystać miejsce/ produkt w nowy sposób?	Sklep jako przestrzeń warsztatowa – np. „pieczenie z klientami”
E – Eliminate (Usuń)	Co można uprościć, usunąć, wyeliminować?	Rezygnacja z produktów o niskiej jakości, ograniczenie marnowania żywności
R – Reverse/Rearrange (Odwróć, zaaranżuj na nowo)	Co można odwrócić, zmienić kolejność, sposób działania?	Zakupy online z odbiorem osobistym; otwarcie sklepu w innych godzinach

Zweryfikujcie zapisane pomysły. Wybierzcie 3–5 najlepszych innowacji do rozwinięcia w kolejnym etapie pracy.

Drugie życie „osiedlowego warzywniaka” i „ciastkarni”

Załącznik 3. Elementy opracowania prototypu

Polecenie

Tworząc prototyp opiszcie/wskażcie następujące elementy:

- 1) Nazwa i logo przedsiębiorstwa
- 2) Forma prawna przedsiębiorstwa
- 3) Grupy i potrzeby klientów
- 4) Nowe funkcje/udogodnienia/innowacje
- 5) Metody promocji i społecznego zaangażowania klientów

Scenariusz 5

Temat	„Mięśniownia” i „Mózgownia” – miejsca rozwoju Śmiałych i Wycofanych		
Uwagi wstępne	<p>Czynnikiem wydajnie budującym innowacyjność, kreatywność i poczucie sprawstwa, jako siły kluczowej do permanentnego rozwoju młodzieży jest realizacja pomysłów, zauważenia ich przez osoby znaczące i satysfakcja użytkowników.</p> <p>Przedstawiony projekt zajęć akcentuje to podejście, zatem konsekwencją jego wdrożenia może być zaproszenie przedstawicieli lokalnych instytucji (np. stowarzyszeń, fundacji, urzędów miast, gmin, MOK-ów) do oceny pomysłów, na terenie szkoły (specjalnie przygotowany etap prezentacji) lub też przez złożenie wizyty przez autorów pomysłów w tych instytucjach.</p>		
Adresat/etap edukacyjny	Uczniowie wyższych klas szkoły ponadpodstawowej (liceum, technikum)		
Cele	Kształtowania umiejętności rozpoznawania indywidualnych potrzeb rozwojowych rówieśników (młodzieży) oraz planowania innowacyjnych ofert biznesowych skupionych na zaspokajaniu tych potrzeb w środowisku zamieszkania		
Kompetencje kluczowe UE	Myślenie krytyczne, kreatywność, innowacyjność, włączenie społeczne		
Efekty uczenia się: uczniów	Wiedza	Umiejętności	Postawy
	1) Wyjaśnia pojęcie „potrzeby rozwojowej” 2) Opisuje znaczenie zaspokajania potrzeb dla rozwoju człowieka	1) Skutecznie zadaje pytania rówieśnikom o ich potrzeby 2) Planuje innowacyjne i uniwersalne oferty aktywności poza szkolnej dla młodzieży	1) Empatycznie postrzega i docenia zróżnicowanie potrzeb rozwojowych młodzieży 2) Akceptuje różnorodność w środowisku rówieśniczym
Organizacja aktywności edukacyjnej	Rodzaj aktywności i liczebność grupy	Forma	Metody dominujące
	Warsztat kreatywny, max. 25 uczestników	Praca w zespołach 4–5-osobowych, stacjonarnie w szkole	Design thinking
Czas trwania	1,5 godz. (2 jednostki dydaktyczne)		
Niezbędne narzędzia i przybory	1) Tablica, flipchart z kartkami A3 2) Kartki samoprzylepne, flamastry 3) Materiały do przygotowania plakatu lub makiety 4) Grafiki/zdjęcia ilustrujące „osobę śmiałą” i „osobę wycofaną”		

Temat	„Mięśniownia” i „Mózgownia” – miejsca rozwoju Śmiałych i Wycofanych
Implementacja	
Wprowadzenie (czas: 15 min)	<ol style="list-style-type: none"> 1) Losowy (dowolną metodą) podział uczniów na 4–5-osobowe zespoły (powinna powstać parzysta liczba zespołów) 2) Krótka dyskusja w zespole wywołana pytaniem nauczyciela (zapisanym na tablicy) przekazanym zespołom na kartce <i>W jaki sposób „indywidualna potrzeba” sprawia, że człowiek się rozwija? Spróbujcie wyjaśnić podając przykłady potrzeb.</i> 3) Gromadzenie w zespołach (indywidualne zapisywanie na samoprzylepnych kartkach i naklejanie na duży arkusz papieru) pojęć kluczowych skojarzonych z odpowiedzią na pytanie 4) Zespołowa analiza zbioru pojęć, próba ich kategoryzacji według kryterium sfer rozwoju: zapisanie na arkuszu tytułów kategorii (ciało, umysł, relacje, samorealizacja), przeklejenie kartek na arkuszu do odpowiedniego miejsca (kolumn, ramek) 5) Wypowiedzi członków zespołów na forum całej grupy związane z pytaniami <i>Które ze zgromadzonych pojęć nazywają wasze indywidualne potrzeby „rozwojowe”? Wszyscy wybierzcie takie same?</i> 6) Zbiorowe zdefiniowanie pojęcia „potrzeba rozwojowa” <i>Kierując się waszymi wypowiedziami oraz zbiorem pojęć, jakie zgromadziliście w zespołach, spróbujmy utworzyć naszą definicję „potrzeby rozwojowej”.</i> <i>Uwaga: tworzona definicja odpowiada rozumieniu zjawiska „potrzeby” i „rozwoju” przez młodzież, nie dąży do wypełnienia formalnych reguł definiowania pojęć.</i> <i>Przykłady:</i> <ul style="list-style-type: none"> • „Potrzeba rozwojowa to siła, która nas pcha do działania, dzięki któremu się rozwijamy” • „Potrzeba rozwojowa to coś, co pomaga człowiekowi wzrastać, poznawać siebie i świat oraz stawać się lepszym” 7) Zaprezentowanie przez nauczyciela celu zajęć <i>Skupimy się na zrozumieniu zjawiska zróżnicowania potrzeb rozwojowych ludzi i różnorodności form ich wsparcia.</i> <i>Zaprojektujemy także przykładowe przestrzenie rozwoju</i>
Design thinking Etap 1. Empatyjacja (czas: 10 min)	<ol style="list-style-type: none"> 1) Każdy zespół losuje profil użytkownika (liczba losów odpowiada parzystej liczbie zespołów): <ul style="list-style-type: none"> • „Śmiały/śmiała” – osoba aktywna, towarzyska, lubiąca wyzwania • „Wycofany, śmiała” – osoba spokojna, nieśmiała, unikająca rywalizacji 2) Dyskusja w zespole i tworzenie graficznej mapy empatii, np. sylwetka osoby w wylosowanym profilu otoczona pytaniami, pod którymi zespół wpisuje odpowiedzi w postaci kluczowych słów: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Co myśli i czuje?</i> • <i>Co widzi i słyszy w swoim otoczeniu?</i> • <i>Co mówi i robi?</i> • <i>Czego potrzebuje, by się rozwijać?</i>

Temat	„Mięśniownia” i „Mózgownia” – miejsca rozwoju Śmiałych i Wycofanych
<p>Etap 2. Definiowanie problemu (czas: 10 min)</p>	<p>Sformułowanie projektowego wyzwania z pomocą nauczyciela, dyskusja w zespołach, plan działania:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Ile miejsc w naszej okolicy umożliwiałoby zaspokajanie potrzeb rozwojowych młodych osób z profilu (śmiałych i wycofanych)?</i> • <i>W jaki sposób wy możecie stworzyć takie miejsce?</i> <p><i>Przyjmijmy robocze nazwy dwóch koncepcji, wokół których będziecie zbierać pomysły:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1) „Mięśniownia” – jako miejsce dla aktywnych, śmiałych, potrzebujących ruchu i rywalizacji 2) „Mózgownia” – miejsce dla refleksyjnych, wyciszonych, potrzebujących przestrzeni do myślenia i tworzenia <p><i>Uwaga dla trenerów: konieczność poprowadzenia dyskusji tak, by stereotypizować podziału na ludzi „pracujących mięśniami” i „pracujących mózgiem”, dodatkowo z wartościowaniem takich rodzajów zajęć. Warto to wskazać jako dwa równie ważne obszary rozwoju człowieka</i></p>
<p>Etap 3. Generowanie pomysłów (czas: 20 min)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Wybór przez zespół koncepcji pasującej do wylosowanego i opracowanego profilu osoby 2) Burza mózgów w celu wygenerowania pomysłów spełniających trzy warunki: innowacyjność, realna możliwość zrealizowania pomysłu w środowisku lokalnym oraz włączenie społeczne (otwartość dla wszystkich grup młodzieży) 3) Spisanie i selekcja pomysłów (max. 3 najlepsze pomysły według solidarnej opinii członków zespołu)
<p>Etap 4. Prototypowanie (czas: 20 min)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Każdy zespół tworzy miniprototyp – plakat, szkic lub makietę przestrzeni „Mięśniowni” lub „Mózgowni”. Zawiera w nim: <ul style="list-style-type: none"> • nazwę miejsca i jego hasło promocyjne • opis oferty zajęć lub funkcji • opis sposobu, w jaki miejsce wspiera rozwój różnych osób • pomysły na współpracę ze społecznością lokalną, w tym współpracę ze szkołą 2) Przygotowanie 2–3-minutowej prezentacji prototypu (każdy z członków zespołu otrzymuje zadanie w tej prezentacji)
<p>Etap 5. Prezentacja i refleksja (czas: 15 min)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Prezentacja prototypów przez zespoły 2) Indywidualna i zbiorowa ewaluacja wszystkich prototypów według kryteriów: innowacyjność, realność wdrożenia, otwartość na potrzeby rozwojowe różnych grup 3) Podsumowanie zajęć: indywidualne wypowiedzi uczniów odpowiadające na (zapisane na tablicy) pytania: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Jakie znaczenie w projektowaniu ma empatia?</i> • <i>Jaką wartość społeczną ma ludzka różnorodność?</i> • <i>Na czym może polegać udział uczniów w budowaniu realnych możliwości tworzenia miejsc zaspokajania potrzeb w środowisku lokalnym?</i>

„Mięśniownia” i „Mózgownia” – miejsca rozwoju Śmiałych i Wycofanych

Załącznik 1. Osoba śmiała i osoba wycofana



OSOBA ŚMIAŁA



OSOBA WYCOFANA

Nieustanne 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 czy 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:

- 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,
- 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



**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.