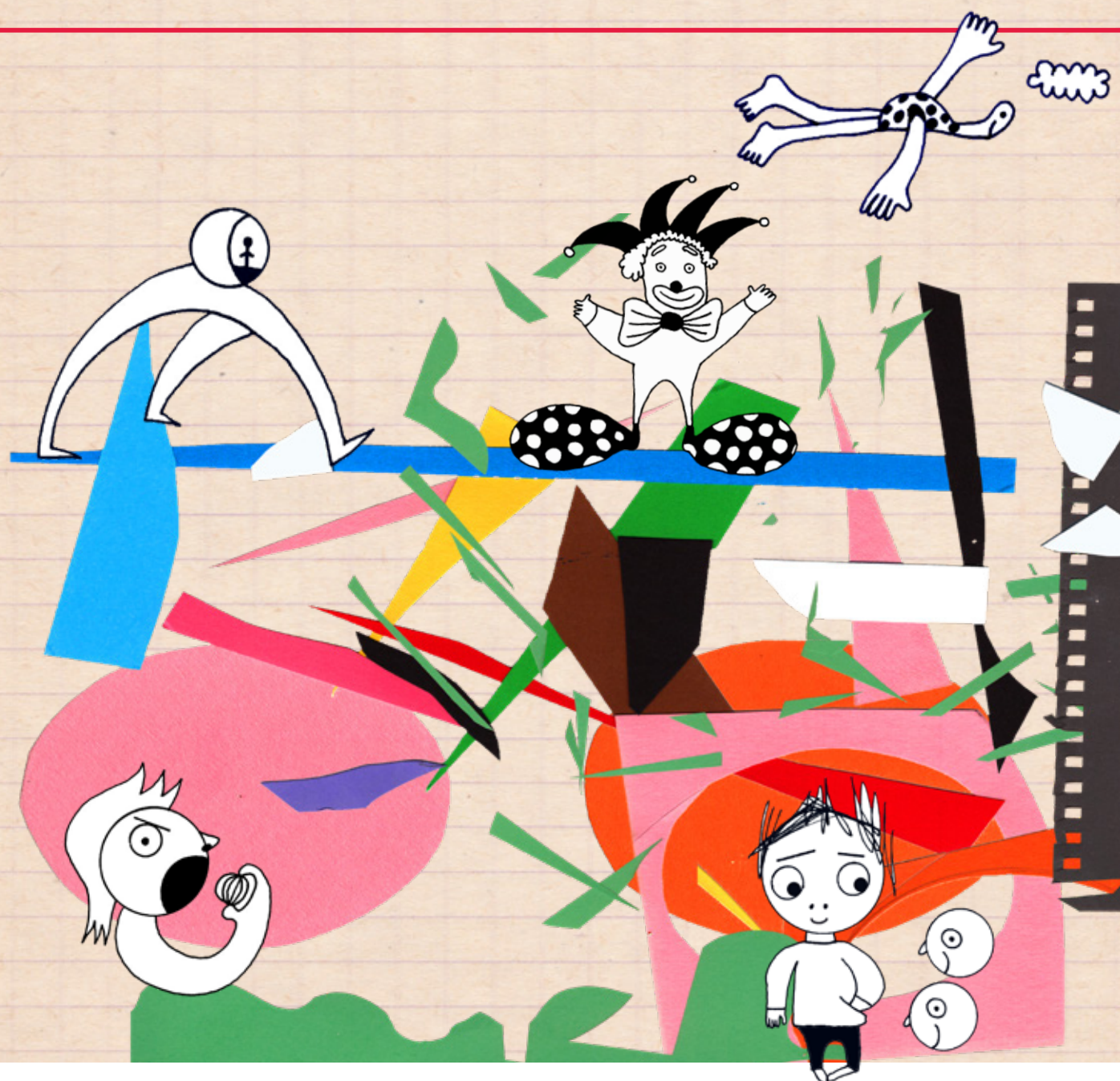


I'm well, czyli mam się dobrze

poziom 2

Program warsztatów
wspierających dobrostan szkolny
uczniów szkół podstawowych



Autorki: **Beata Papuda-Dolińska, Anna Błaszczak, Katarzyna Wiejak**

Redakcja językowa i korekta: **Anna Adamczyk, Anna Rossa**

Recenzentka: **dr hab. Beata Krzywosz-Rynkiewicz, prof. UWM**

Projekt okładki, layout, skład i ilustracje: **Marta Ignerska**

ISBN **978-83-67385-88-6**

Publikacja dostępna na licencji **Creative Commons Uznanie Autorstwa 4.0.**



Wydawca **Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy,**

ul. Górczewska 8, 01-180 Warszawa, tel. (22) 24 17 100,

www.ibe.edu.pl



Egzemplarz bezpłatny

Warszawa 2026

Wzór cytowania:

Papuda-Dolińska, B., Błaszczak, A., Wiejak, K. (2026). *I'm well, czyli mam się dobrze.*

Program warsztatów wspierających dobrostan szkolny uczniów szkół podstawowych. Poziom 1.

Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy.

Niniejsza publikacja została zrealizowana przy współpracy Biura UNICEF ds. Reagowania na Potrzeby Uchodźców w Polsce. Materiały, treści i poglądy zawarte w niniejszej publikacji są prezentowane jako własne przez ekspertów zaangażowanych do realizacji projektu i niekoniecznie odzwierciedlają poglądy UNICEF lub darczyńcy. Publikacja nie została przygotowana na podstawie oficjalnych standardów publikacyjnych UNICEF, w związku z czym UNICEF ani darczyńca nie odpowiadają za potencjalne błędy.

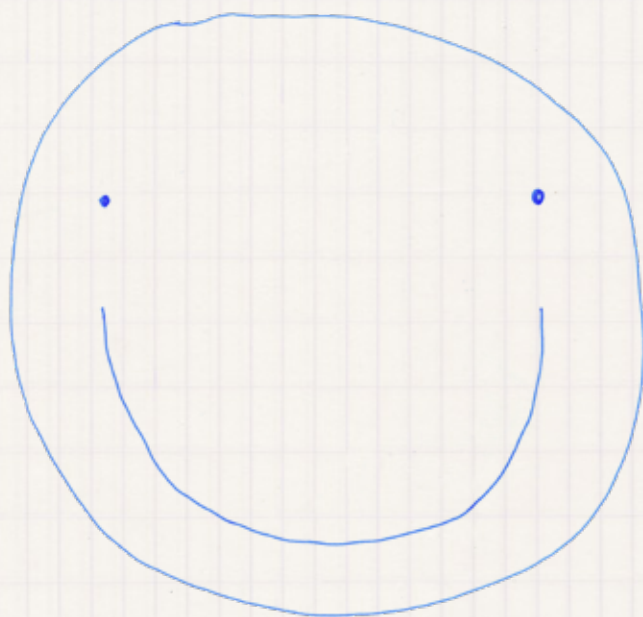
Informacja o projekcie:

Celem projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” jest wzmocnienie kompetencji nauczycieli specjalistów w zakresie udzielania adekwatnego wsparcia dzieciom i uczniom z uwzględnieniem zróżnicowania ich potrzeb rozwojowych i edukacyjnych, w tym dzieciom i uczniom będącym uchodźcami z Ukrainy, a także integrowania zróżnicowanego środowiska w klasie/szkole. W projekcie opracowano wiele narzędzi pomocnych w prowadzeniu zajęć wychowawczo-specjalistycznych, w tym integracyjnych, zapewniających poczucie wspólnoty wśród dzieci i uczniów, oraz zadbano o budowanie przyjaznego klimatu w klasie/szkole w ramach ochrony zdrowia psychicznego dzieci i uczniów.

I'm well, czyli mam się dobrze

poziom 2

**Program warsztatów
wspierających dobrostan szkolny
uczniów szkół podstawowych**



I'm well



9 _____ WPROWADZENIE

13 _____ TEORETYCZNE PODSTAWY PROGRAMU

14 _____ 1. Czym jest dobrostan szkolny?

21 _____ 2. Dobrostan szkolny w polskich szkołach

27 _____ 3. Zróżnicowanie potrzeb edukacyjnych a dobrostan uczniów

42 _____ METODYKA PROWADZENIA WARSZTATÓW

43 _____ 1. Cel warsztatów

50 _____ 2. Zasady korzystania z programu

55 _____ 3. Kompetencje trenera

64 _____ 4. Uczestnicy

66 _____ 5. Szczegółowe wskazówki metodyczne

72 _____ 6. Metodyka prowadzenia warsztatów w zróżnicowanych grupach uczniowskich

78 _____ PILOTAŻ PROGRAMU. WDRAŻANIE, EWALUACJA I MODYFIKACJA WARSZTATÓW

79 _____ 1. Cele pilotażu

81 _____ 2. Uczestnicy pilotażu

83 _____ 3. Przebieg pilotażu

87 _____ 4. Narzędzia i metody zbierania danych

91 _____ 5. Analiza zebranych danych

94 _____ 6. Wyniki

109 _____ 7. Zmiany wprowadzone w programie na podstawie pilotażu

112 _____ 8. Podsumowanie



114 SCENARIUSZE ZAJĘĆ

115 1. Scenariusz zajęć wprowadzających

116 Scenariusz 1 – Na dobry początek

128 Załączniki

129 Bingo

131 Dwie prawdy i kłamstwo

133 Zaprojektuj swoją bluzę

136 Co byś wolął?

138 Pozytywne powitania

144 2. Scenariusze zajęć – Dobrostan edukacyjny

145 Scenariusz 2 – Prosto do celu

152 Załączniki

153 Życiorysy

156 Siła „jeszcze”

158 Plakat afirmacyjny

160 Wyznaczanie celów SMART

164 Wyznacz swój cel SMART

167 Karta monitorowania postępu

169 Scenariusz 3 – Po co się uczyć?

177 Załączniki

178 Kwestionariusz stylów uczenia się autorstwa Dunn i Dunn

186 Mały nawyk – duży postęp / materiał dla nauczyciela

188 Mały nawyk – duży postęp / karta pracy

190 Karty z opisami celów uczenia się z podstawy programowej

192 Gra planszowa WIEM TO!

193 Instrukcja

197 Plansza

203 Pionki i żetony

206 Karty

212 Wskazówki i odpowiedzi

215 Pieniądze



MUSZĘ
NADROBIĆ...



217 _____ 3. Scenariusze zajęć – Dobrostan emocjonalny

218 _____ Scenariusz 4 – Po co nam stres?

234 _____ Załączniki

235 _____ Kwestionariusz – Co mnie stresuje?

237 _____ Plakat – Co mnie stresuje?

239 _____ Instrukcja tworzenia ankiety w programie Mentimeter

241 _____ Mapa stresu – plakat

243 _____ Mapa stresu – karteczki myśli, serca i ciała

249 _____ SOS mój ratunek w sytuacji trudnej

251 _____ Laboratorium zmiany myśli

253 _____ Dzienniczek emocji – wersja dla dziewczyn

258 _____ Dzienniczek emocji – wersja dla chłopców

263 _____ Scenariusz 5 – Mój plecak mocy

274 _____ Załączniki

275 _____ Mój plecak mocy

279 _____ Lista cech, właściwości i zasobów, które mogą posiadać uczniowie

282 _____ Misje superbohaterów

284 _____ Osoba, na której mogę polegać – wizytówki

286 _____ Plakat z numerami telefonów zaufania

288 _____ 4. Scenariusze zajęć – Dobrostan społeczny

289 _____ Scenariusz 6 – Mój i Twój punkt widzenia

296 _____ Załączniki

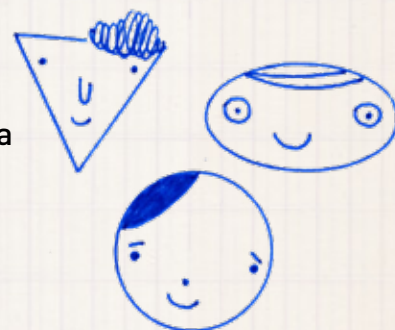
297 _____ Materiały do wprowadzenia do zajęć

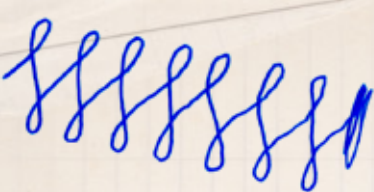
300 _____ Katalog przykładowych czynności

303 _____ Najważniejsze jest niewidoczne dla oka

306 _____ Każdy inny – zestaw cech

311 _____ Każdy inny – pytania





313 _____ **Scenariusz 7 – Planeta Well**

319 _____ Załączniki

320 _____ Planeta Well – opis

322 _____ Planeta Well – sytuacje kryzysowe

327 _____ **5. Scenariusz zajęć podsumowujących warsztaty**

328 _____ **Scenariusz 8 – Razem lepiej rozumiemy świat**

333 _____ Załączniki

334 _____ Katalog kompetencji

336 _____ Drzewo dobrego samopoczucia

339 _____ **6. Scenariusze gier edukacyjnych**

340 _____ **Scenariusz gry planszowej – W drodze do celu**

344 _____ Załączniki

345 _____ Zasady gry

349 _____ Plansza do gry

352 _____ Zestawy kart

391 _____ Karty – Moja droga do celu

394 _____ Scenariusz gry terenowej – Moja wielokulturowa szkoła

398 _____ Załączniki

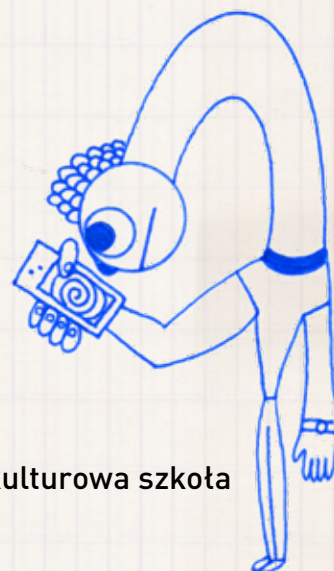
399 _____ Zasady gry

401 _____ Propozycje zadań na stacje związane z różnymi kulturami

413 _____ Przykładowe karty

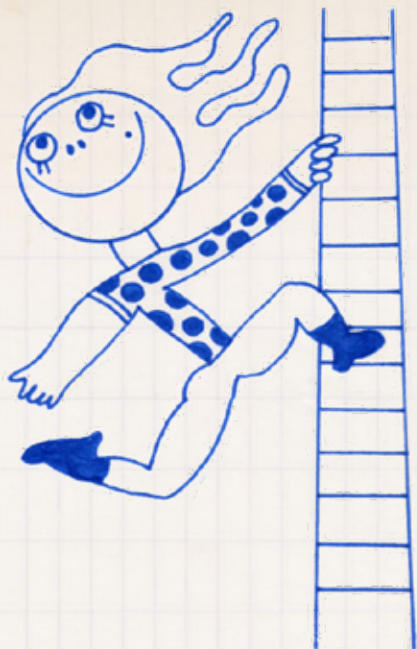
417 _____ **ZAKOŃCZENIE**

420 _____ **BIBLIOGRAFIA**



WPROWADZENIE





Troska o dobre samopoczucie uczniów w szkole wydaje się wartością autoteliczną i nadrzędną w edukacji, która ma sprzyjać optymalizacji potencjału rozwojowego. Pełny rozwój nie jest możliwy, jeśli zagrożone jest poczucie bezpieczeństwa i niezaspokojone pozostają podstawowe potrzeby, tj. poczucie akceptacji, przynależności, autonomii, autoekspresji. Dobre samopoczucie jest jednocześnie celem i warunkiem edukacji wysokiej jakości, która – jako przestrzeń dostępna wszystkim uczniom – uwzględnia różnorodne potrzeby i możliwości. Jako stan zgeneralizowany, dobrostan jest warunkowany subiektywnym postrzeganiem własnej sytuacji, przez co jest właściwością niezwykle czułą na zmiany, zachwiania homeostazy systemu szkolnego, przekształcenia struktury grupowej. To właśnie w trudnych momentach bardzo ważna jest świadoma, celowa i mądra praca na rzecz utrzymania dobrostanu uczniów, obejmująca działania zarówno proaktywne (profilaktykę), jak i reaktywne (pomoc w kryzysie). Analiza aktualnej sytuacji uczniów w polskich szkołach i klasach, do których uczęszczają uczniowie ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi, w tym z doświadczeniem migracji, pokazała, że taka praca jest potrzebna. Ze statystyk wynika, że około jedna trzecia uczniów potrzebuje jakiejś formy wsparcia w procesie uczenia się. Ponadto polskie szkoły w bardzo krótkim okresie stały się wielokulturowe na szeroką skalę, co dało początek nowym wyzwaniom dla całego systemu szkoły, a wtórnie – dla dobrostanu wszystkich uczniów, zarówno w aspekcie akademickim (związanym z kształceniem), społecznym (związanym z integracją rówieśniczą), jak i emocjonalnym (związanym z radzeniem sobie z emocjami).



Program „I’m well, czyli mam się dobrze”, dedykowany uczniom klas 4–8 szkół podstawowych, opiera się na podejściu całoszkolnym (*whole school approach*). Proponowane w nim aktywności wykraczają poza tradycyjną relację prowadzący–grupa, włączając w działania pozostałych nauczycieli oraz rodziców. Tym, co wyróżnia program, jest jego koncentracja na komponentach afektywnych i działaniowych, a nie wyłącznie poznawczych – nie ogranicza się do podnoszenia świadomości dotyczącej przyczyn trudności w obszarze zdrowia psychicznego, lecz oddziałuje na realne doświadczenia uczniów, umożliwiając im przeżywanie sprawstwa, współpracę oraz wpływ na regulację własnych emocji.

Istotnym elementem procesu tworzenia programu było równoległe prowadzenie badań nad dobrostanem uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi, w tym z doświadczeniem migracji i uchodźstwa (zob. Papuda-Dolińska i in., 2025). Dzięki temu odpowiada na najbardziej aktualne wyzwania identyfikowane w środowisku szkolnym oraz został oparty na empirycznie rozpoznanych potrzebach zróżnicowanych społeczności uczniowskich. Ponadto każdy scenariusz był budowany tak, by uwzględniać wyłącznie techniki, które znajdują potwierdzenie w badaniach naukowych i są uznawane za efektywne.

Program wspierania dobrostanu szkolnego „I’m well” wpisuje się w strukturę i cele szkolnego programu wychowawczo-profilaktycznego. Może stanowić jego integralną część lub bezpośrednie narzędzie realizacyjne, ponieważ w praktyczny sposób odpowiada na ustawowy obowiązek szkoły dotyczący ochrony zdrowia psychicznego uczniów oraz przeciwdziałania zachowaniom ryzykownym. Wdrożenie programu pozwala na systemowe i uporządkowane podejście do profilaktyki. Zamiast działań doraźnych szkoła zyskuje gotowy model pracy z młodzieżą – sprawdzone narzędzia do pracy warsztatowej, które można łatwo dopasować do potrzeb grupy klasowej.

Zobacz film



W części pierwszej – teoretycznej – znajdują się wyjaśnienia i definicje kluczowych terminów, takich jak „dobrostan szkolny” i jego komponenty: „dobrostan akademicki” (edukacyjny), „dobrostan społeczny” oraz „dobrostan emocjonalny”. W kolejnych podrozdziałach przedstawiono najczęściej spotykane problemy w zakresie utrzymania dobrostanu szkolnego oraz wynikające ze zróżnicowania potrzeb w społecznościach uczniowskich wyzwania dla satysfakcjonującego funkcjonowania w trzech obszarach: edukacyjnym, społecznym oraz emocjonalnym.

Część druga – praktyczna – opisuje metodykę prowadzenia warsztatów, będzie zatem bardzo ważna dla trenera, który planuje pracować z proponowanymi scenariuszami zajęć. Opisano tu cele szczegółowe – kompetencje i umiejętności, jakie są rozwijane w każdym scenariuszu, a także podkreślono ich znaczenie dla ogólnego dobrostanu szkolnego w kontekście klasy / społeczności zróżnicowanej. Omówiono również: zasady korzystania z programu; warunki, jakie musi spełniać trener; formy pracy grupowej; czas realizacji programu.

W części trzeciej opisano przebieg i efekty pilotażu programu, a w czwartej zamieszczono komplet scenariuszy zajęć wraz z załącznikami niezbędnymi do ich realizacji. Ćwiczenia usystematyzowano zgodnie z zakresem tematycznym poszczególnych komponentów dobrostanu szkolnego. Opisy ćwiczeń zawierają również praktyczne wskazówki metodyczne dla prowadzącego, które mogą wspierać planowanie pracy oraz efektywną realizację programu.



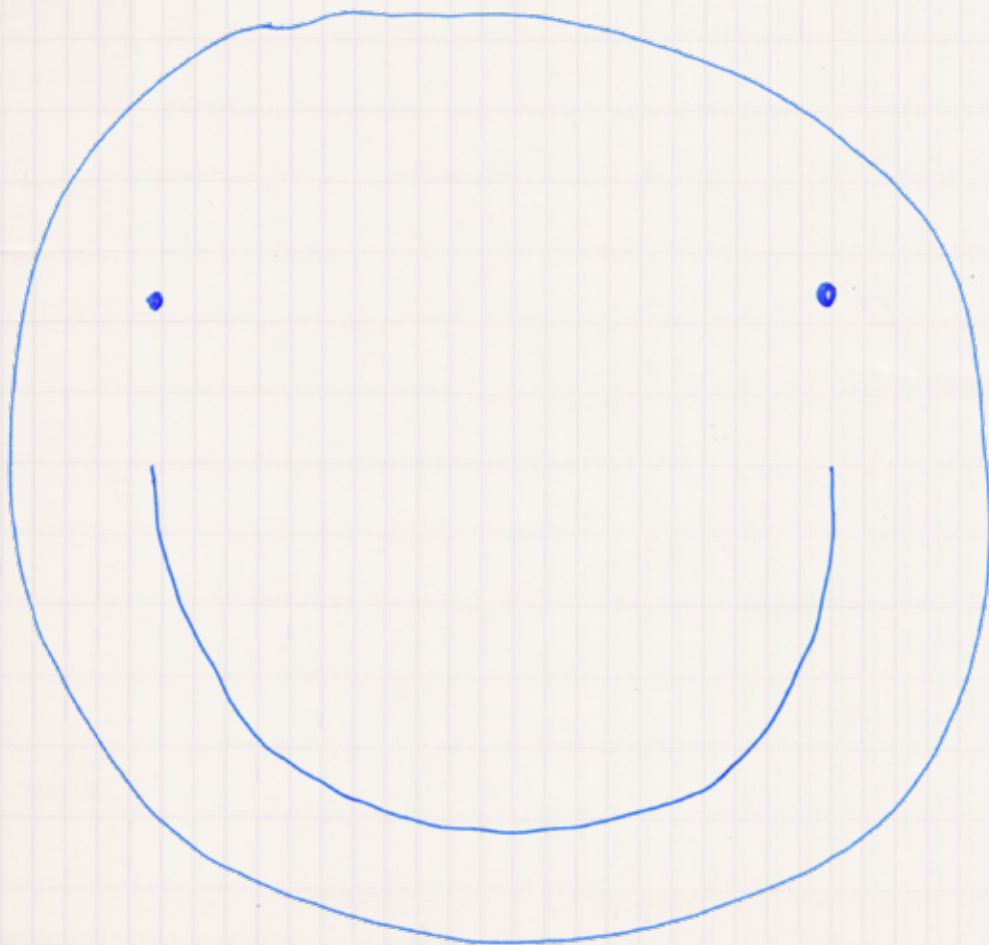


TEORETYCZNE PODSTAWY PROGRAMU





1. Czym jest dobrostan szkolny?





Osiągnięcie sukcesu szkolnego w optyce tradycyjnie rozumianej szkoły zwykle bywa łączone z efektywnością przyswajania wiedzy przez ucznia, jego zdolnością dostosowania się do zasad i reguł panujących w szkole oraz chęcią wpisania swoich przekonań w wartości grupowe. Być dobrym uczniem znaczy wówczas tyle, co poprawnie (zgodnie z oczekiwaniami) funkcjonować pod względem poznawczym, społecznym, behawioralnym. Nadanie centralnej wartości osiągnięciom szkolnym w wielu przypadkach odsuwa na dalszy plan subiektywne poczucie jakości bycia członkiem społeczności szkolnej, a przymus adaptacji niejednokrotnie zamyka potencjał indywidualnych aspiracji, możliwości, motywacji rozwojowych. Utrwalone w ten sposób wzory rozumienia roli ucznia w szkole, transmitowane na płaszczyznę działalności społecznej po jej ukończeniu, nie sprawdzają się jako kryterium sukcesu w dalszych etapach życia (zob. Cefai i in., 2021). Ani statyczna wiedza, ani konformizm nie są bowiem determinantami rozwoju jednostki. Badania empiryczne coraz częściej potwierdzają, że rozwijanie umiejętności radzenia sobie z emocjami i budowania relacji pomaga uczniom nie tylko lepiej odnaleźć się w grupie, lecz także osiągać lepsze wyniki w nauce (Weissberg i in., 2015). Zdrowie psychiczne oraz umiejętność opanowania stresu stanowią fundament ogólnego poczucia szczęścia i sukcesów w dorosłym życiu. Wysokie osiągnięcia szkolne są możliwe wtedy, gdy szkoła dba o całościowy rozwój każdego dziecka. Dbłość o dobrostan uczniów nie koliduje z organizacją działalności dydaktycznej, jest natomiast niezbędnym warunkiem, aby proces uczenia się w ogóle mógł skutecznie zachodzić, szczególnie



w przypadku dzieci najbardziej potrzebujących wsparcia (Hargreaves, 2020; UNESCO International Bureau of Education, 2023). Warto jednak poddać refleksji sposób, w jaki termin „dobrostan” funkcjonuje w dyskursie edukacyjnym. Często bywa on ujmowany w sposób zawężony – jako stan „dobrego przystosowania”, rozumiany jako brak trudnych zachowań, akceptacja szkoły oraz motywacja do podejmowania obowiązków edukacyjnych. Takie podejście redukuje dobrostan do tego, „co mierzą kwestionariusze”, a rolą ucznia staje się sprawne funkcjonowanie w systemie w celu osiągnięcia lepszych wyników szkolnych (Simovska, 2021). Tymczasem adekwatne rozumienie dobrostanu powinno opierać się na zapewnianiu uczniom realnego wpływu na ich doświadczenia edukacyjne. Dobrostan można postrzegać jako proces odkrywania przez dziecko własnej tożsamości i rozpoznawania tego, co mu służy, a także budowania sprawczości i odwagi do współtworzenia oraz zmieniania swojego otoczenia zamiast jedynie biernego dostosowywania się do ogólnie narzuconych norm.

Takie miary jakości systemu edukacji jak procent uczniów, którzy kończą naukę, a także wyniki standaryzowanych testów z różnych przedmiotów oraz wyniki międzynarodowych i krajowych ocen i badań to nie jedyne wyznaczniki jakości realizacji celów edukacyjnych, do których pozytywne doświadczenia ze szkołą oraz emocjonalno-społeczne aspekty funkcjonowania zaliczane są coraz bardziej świadomie (zob. badania PISA; Kaźmierczak i Bulkowski, 2024). Zarówno rodzice, jak i uczniowie cenią w szkole (głównie podczas wyboru szkoły) dbałość o dobre samopoczucie uczniów lub – ogólniej – o dobrostan/wellbeing (Green i in., 2014).

W najszerszym ujęciu (Wright, 2015) dobrostan może być postrzegany jako okoliczności, w których osoba/grupa ma dostęp do zasobów niezbędnych do zaspokojenia istotnych potrzeb zgodnie z normami społecznymi (dobrostan obiektywny) oraz w sposób indywidualny doświadcza zadowolenia, szczęścia, poczucia spełnienia (dobrostan subiektywny). W literaturze przedmiotu postuluje



się bardziej ekologiczne i kontekstualne ujęcie dobrostanu szkolnego, w którym to wartości „zdrowia psychicznego i dobrostanu” stanowią fundament misji i kultury całej organizacji szkoły (Cortina i in., 2021). Jest to zbieżne z przestaniem edukacji włączającej, zgodnie z którym szkoła zapewnia uczestnictwo każdego dziecka i ucznia w procesie uczenia się, rozumianego jako zdobywanie nowych informacji i umiejętności, jak również rozwijanie kompetencji emocjonalno-społecznych.

W związku z tym niejednoznaczna wydaje się odpowiedź na pytanie, czy dobrostan to cel, czy też warunek wysokiej jakości edukacji – dobrostan dla edukacji czy edukacja dla dobrostanu (Norwich i in., 2022). Dobrostan może być zarówno warunkiem zaangażowania się w edukację, jak i wynikiem nauczania, np. poprzez wybór treści programowych. Cele związane z dobrostanem mają ważne implikacje dla programu nauczania i uczenia się. Pomimo tego, że zależność ta może być zwrotna i sprzężona, wydaje się, że samo umiejscowienie tematyki dobrostanu psychicznego w oddziaływaniach wychowawczych szkoły nie przyniesie rezultatu, jeśli kultura instytucji nie sprzyja utrzymaniu dobrej kondycji społeczno-emocjonalnej uczniów i pracowników.

Od wielu lat, a szczególnie od początku wdrażania rozwiązań wzmacniających pełne uczestnictwo w edukacji wszystkich uczniów, dostrzega się ogromną rolę samej szkoły oraz czynników niewyrażonych wprost, takich jak klimat i atmosfera, w stwarzaniu warunków do optymalnego rozwoju oraz poczucia satysfakcji z bycia uczniem. Te dwa wymiary – optymalne, pozytywne funkcjonowanie oraz subiektywne poczucie satysfakcji – stanowią ramy definicyjne dla indywidualnego dobrostanu opisywanego w tradycjach filozoficznych. „Czuję się dobrze” i „funkcjonuję dobrze” to hasła odzwierciedlające perspektywę hedonistyczną i eudajmonistyczną konstruktu dobrostanu. Pierwsza z nich kładzie nacisk na poczucie zadowolenia oraz bilans pozytywnych i negatywnych emocji przeżywanych w odniesieniu do różnych wydarzeń, kluczem do drugiej zaś są poczucie sensu i zaangażowanie. Obie perspektywy są wyrazem subiektywnej oceny jakości swoich emocji i doświadczeń.



Definicja dobrostanu szkolnego różni się od globalnych definicji dobrostanu tym, że jest zawężona do jednej z przestrzeni funkcjonowania dzieci i młodzieży, jaką jest szkoła. Definicje dobrostanu w kontekście edukacji szkolnej najczęściej uwzględniają trzy wymiary: akademicki, emocjonalny oraz społeczny. Najogólniej można powiedzieć, że dobrostan uczniów związany jest z satysfakcją z życia w szkole, ich zaangażowaniem w naukę oraz ich funkcjonowaniem społeczno-emocjonalnym, choć w różnych definicjach akcentowane są różnorakie jego elementy. Wraz z pojawieniem się dobrostanu uczniów jako priorytetowego obszaru w polityce oświatowej i praktyce edukacyjnej wzrosły wysiłki na rzecz jego pomiaru i monitorowania (Svane i in., 2019), a także liczba proponowanych obszarów składających się na ten dobrostan.

Obecnie niemal na całym świecie promowany jest ruch edukacyjny *Social and Emotional Learning* (SEL) jako równoległy do płaszczyzny akademickiej związanej z uczeniem się wiedzy i umiejętności praktycznych. Jego celem jest rozwijanie społecznych i emocjonalnych kompetencji dla sukcesu w szkole, ale i w późniejszym miejscu pracy, w tym umiejętności niezbędnych do rozpoznawania i zarządzania emocjami, empatii, tworzenia pozytywnych relacji, podejmowania odpowiedzialnych decyzji oraz skutecznego radzenia sobie z wymaganiami dorastania we współczesnym złożonym społeczeństwie (CASEL, 2013). Według Bracketta i Rivers (2014) istnieje jednolita wizja SEL, która promuje pełny potencjał dzieci (w trzech wymienionych sferach: akademickiej, emocjonalnej oraz społecznej).

Mówiąc o dobrostanie ucznia, badacze opisują go poprzez konkretne, widoczne wskaźniki, czyli cechy zachowania i funkcjonowania dziecka, które nauczyciel może zaobserwować w szkole. Takie praktyczne podejście zostało wykorzystane w narzędziu do oceny dobrostanu uczniów dokonywanej przez nauczycieli (SWTRS – *Student Wellbeing Teacher-Report Scale*). Na tej podstawie przyjęto również rozumienie dobrostanu w niniejszym programie.



Dobrostan szkolny jest tu rozumiany szeroko – jako dobre, harmonijne funkcjonowanie ucznia w środowisku szkolnym. Obejmuje nie tylko naukę i wykonywanie zadań edukacyjnych, lecz także relacje z innymi, rozwój emocjonalny i społeczny oraz inne obszary ważne dla codziennego funkcjonowania dziecka w szkole¹. Na podstawie tego modelu na potrzeby programu wyodrębnione zostały trzy istotne sfery funkcjonowania szkolnego: dobrostan akademicki (*academic wellbeing*), dobrostan emocjonalny (*emotional wellbeing*) oraz dobrostan społeczny (*social wellbeing*).

Dobrostan akademicki definiowany jest przez poziom autonomii poznawczej oraz poczucie własnej skuteczności w procesie uczenia się. W wymiarze operacyjnym przejawia się jako zdolność do samodzielnego podejmowania i kontynuowania zadań bez konieczności stałej stymulacji zewnętrznej czy kontroli ze strony personelu pedagogicznego. Kluczowym aspektem tego komponentu jest zaangażowanie poznawcze, które objawia się gotowością do konfrontacji z nowymi, o wysokim stopniu trudności wyzwaniami edukacyjnymi. Uczeń wykazujący wysoki dobrostan akademicki posiada rozwinięte poczucie sprawstwa i decyzyjności, co pozwala mu na świadome wyznaczanie celów rozwojowych oraz utrzymywanie motywacji wewnętrznej do eksploracji nowych obszarów wiedzy.

Dobrostan emocjonalny jest parametrem określającym subiektywną jakość doświadczeń ucznia oraz jego ogólny bilans afektywny w kontekście szkolnym. Opiera się na stabilności emocjonalnej, poczuciu zadowolenia oraz umiejętności samoregulacji. Operacjonalizacja tego obszaru wskazuje na dominację pozytywnych stanów emocjonalnych, takich jak spokój i satysfakcja, oraz na niski poziom napięcia psychofizycznego, co uczeń manifestuje poprzez

1 Na podstawie koncepcji dobrostanu zaproponowanej w literaturze naukowej (Roberson i Renshaw, 2019).



zrelaksowaną i swobodną postawę. Komponent ten obejmuje także globalną ocenę satysfakcji z przynależności do danej społeczności klasowej oraz poczucie sensu podejmowanych działań. Jest on czynnikiem krytycznym dla zachowania równowagi psychicznej, determinującym zdolność ucznia do adaptacji i pełnego wykorzystania potencjału w innych sferach życia szkolnego.

Dobrostan społeczny stanowi odzwierciedlenie kompetencji interpersonalnych oraz poziomu integracji ucznia z grupą rówieśniczą i kadrami pedagogicznymi. Jego charakterystyka obejmuje zarówno przestrzeganie norm społecznych i regulaminowych, jak i umiejętność budowania trwałych, konstruktywnych relacji opartych na życzliwości i wzajemnym szacunku. W ujęciu diagnostycznym istotna jest tutaj świadomość społeczna, rozumiana jako zdolność do przyjmowania perspektywy innych osób oraz sprawne funkcjonowanie w sytuacjach trudnych i konfliktowych. Wysoki poziom tego komponentu manifestuje się poprzez pozytywny status w grupie, gdzie uczeń jest postrzegany jako pożądanym partnerem w procesach kooperacyjnych, co bezpośrednio przekłada się na jego poczucie bezpieczeństwa społecznego.





2. Dobrostan szkolny w polskich szkołach





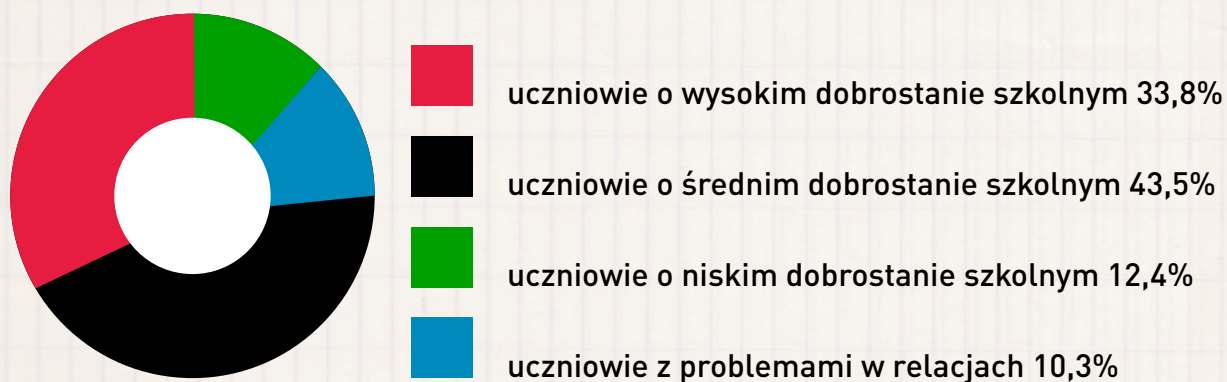
W poprzednim podrozdziale wyjaśniono, dlaczego dobrostan stał się przedmiotem rozważań teoretycznych oraz badań empirycznych na gruncie edukacji. Dobre samopoczucie w szkole warunkuje osiągnięcie celów edukacyjnych, a te – jako przystające do wymagań współczesnego społeczeństwa – uwzględniają oprócz wiedzy i umiejętności również kompetencje społeczno-emocjonalne. Dlatego też tak istotne jest proaktywne budowanie zasobów odpornościowych, które pozwolą konstruktywnie przetrwać kryzys i sytuacje trudne, a także reagowanie szkoły (na poziomie zarówno systemu, jak i indywidualnym) na objawy spadku dobrostanu uczniów. Badania pokazują, że czynniki szkolne, takie jak wysokie wymagania, testy i ocenianie, związane są ze stresem i lękiem u dzieci i młodzieży (Chamberlin i in., 2023). W literaturze zagranicznej funkcjonuje „hipoteza stresorów edukacyjnych”, według której występowanie problemów psychicznych wśród nastolatków wynika z dużej liczby źródeł stresu związanego z nauką i edukacją (West i Sweeting, 2003). Współczesne społeczeństwa kładą większy nacisk na edukację, a szanse życiowe nastolatków coraz bardziej zależą od ich osiągnięć edukacyjnych. W rezultacie nastolatki czują większy stres związany z nauką szkolną.

Nie wnikając w przyczyny stresu szkolnego, na gruncie polskim podobnie zauważa się eskalację tego zjawiska. Badania przeprowadzone przez Krajowe Centrum Przeciwdziałania Uzależnieniom potwierdzają tę tendencję – poziom stresu szkolnego w 2021 r. był najwyższy od lat.



Od 2015 r. w międzynarodowym systemie oceny Programu Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów (PISA) dostępne jest narzędzie mierzące zmienne społeczno-emocjonalne związane z dobrostanem uczniów. W badaniu PISA 2022 (zob. Kaźmierczak i Bulkowski, 2024) polscy uczniowie zajęli bardzo niskie pozycje zwłaszcza w kilku kategoriach: poczucia przynależności do szkoły, sprawczości w samodzielnym uczeniu się, a nawet satysfakcji z życia. Co więcej, uczniowie są zdystansowani w stosunku do szkoły i dosyć negatywnie oceniają szkolne relacje pomiędzy rówieśnikami oraz uczniami i nauczycielami.

W komponencie badawczym projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” (Papuda-Dolińska i in., 2025) oceniono dobrostan uczniów uczących się w klasach zróżnicowanych, obejmujących dzieci z doświadczeniem migracji oraz uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE). Co ósmy uczeń (12,4%) charakteryzował się niskim dobrostanem szkolnym – były to osoby z wysokim poziomem samotności i lęku szkolnego, często doświadczające agresji rówieśniczej, o niskiej samoocenie, słabych relacjach społecznych i niskich osiągnięciach. W przeciętnej klasie jest 3–4 takich uczniów.



Wykres 1. Profile typów uczniów pod względem poziomu dobrostanu szkolnego



Kolejne 10,3% stanowili uczniowie z wyraźnymi trudnościami w relacjach rówieśniczych. Pomimo dobrych wyników w nauce, poczucia wsparcia ze strony nauczycieli i wysokiego zaangażowania, towarzyszyło im osamotnienie, niski status interpersonalny oraz podwyższony lęk szkolny. W typowej klasie jest ok. 3 takich uczniów. Łącznie niemal co czwarty uczeń (22,7%) wykazywał symptomy obniżonego dobrostanu szkolnego w sferze relacji społecznych, funkcjonowania emocjonalno-motywacyjnego lub w obu tych obszarach.

Długotrwały stres, obniżone poczucie dobrostanu oraz utrzymujące się negatywne emocje związane z funkcjonowaniem w środowisku szkolnym mogą zwiększać ryzyko rozwoju zaburzeń zdrowia psychicznego. Według raportu Najwyższej Izby Kontroli (2020) blisko 9% populacji niepełnoletniej (ok. 630 tys. osób) w Polsce wymaga profesjonalnego wsparcia psychicznego. Dokument ten obnaża systemowe bariery – krytycznie utrudniony dostęp do psychiatrii dziecięcej (zwłaszcza w mniejszych miejscowościach) oraz niedostateczną profilaktykę w placówkach medycznych i oświatowych.

Kryzysowi zdrowia psychicznego wśród polskich uczniów poświęcono w ostatnim czasie wiele debat, konferencji oraz raportów badawczych. Na przykład w 2022 r. na zlecenie Rzecznika Praw Dziecka przeprowadzone zostało badanie dotyczące jakości życia dzieci i młodzieży (Biuro RPO, 2022). Wynika z niego, że określając swój nastrój w minionym tygodniu, 17% uczniów klas drugich i 29% uczniów klas szóstych szkoły podstawowej wskazało na poczucie smutku. Z kolei w szkołach ponadpodstawowych do zniechęcenia i apatii przyznało się aż 49% uczniów. Dodatkowo wskazali oni również na przytłoczenie problemami (45%) oraz poczucie, że mają wszystkiego dość (44%). Według badania przeprowadzonego w 2021 r. przez Centrum Badania Opinii Społecznej na zlecenie Krajowego Centrum Przeciwdziałania Uzależnieniom (zob. Roguska, 2022) trzema najczęściej doznawanymi trudnymi emocjami wymienianymi przez uczniów tego szerebu



edukacji są: zdenerwowanie i rozdrażnienie (72%), zniechęcenie i znużenie (62%) oraz bezradność (57%). Za występowanie zaburzeń zdrowia psychicznego u dzieci i młodzieży nie jest odpowiedzialna tylko szkoła, często ich podłoże ma bowiem charakter społeczny lub rodzinny. Niemniej zazwyczaj w pierwszej kolejności to właśnie szkoła ma obowiązek realizować zadania związane zarówno z identyfikacją, jak i z odpowiednią reakcją na obserwowane symptomy problemów natury psychologicznej.

Właściwa realizacja tych zadań może wymagać wielopoziomowych działań związanych z ochroną zdrowia psychicznego, takich jak: profilaktyka, promocja, pomoc w kryzysie, powrót do zdrowia. Rekomendacje i działania w każdym z tych obszarów były przedmiotem analizy na konferencji „Zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży. Wspólna praca, najlepsze rozwiązania”, zorganizowanej w 2024 r. przez Instytut Badań Edukacyjnych w partnerstwie z Ministerstwem Edukacji Narodowej. W zakresie profilaktyki i promocji mieści się psychoedukacja, w tym ujęcie problematyki zdrowia psychicznego w odpowiednim zakresie w podstawie programowej kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół na każdym etapie edukacyjnym. Oprócz tego każda szkoła realizuje program profilaktyczno-wychowawczy przygotowany w oparciu o rozpoznane potrzeby uczniów i problemy występujące w środowisku szkolnym. W tym obszarze mieszczą się również działania związane z edukacją rodziców i nauczycieli. Pomoc w kryzysie i powrót do zdrowia obejmuje działania diagnostyczne i postdiagnostyczne prowadzone lub wspierane przez nauczycieli specjalistów, których jednym z obowiązków zawodowych jest zapewnienie pomocy psychologiczno-pedagogicznej w trakcie bieżącej pracy z uczniem, odpowiednio do rozpoznanych potrzeb uczniów, w tym udzielanie pomocy w stanach kryzysu psychicznego.

Z analizy wielorakich działań podejmowanych na rzecz ochrony zdrowia psychicznego na poziomie szkoły wynika potrzeba ich ustandaryzowania, ewaluacji, ale także dopasowania do ciągle zmieniającej się sytuacji edukacyjnej polskich szkół.



Wydarzenia nadzwyczajne, o charakterze globalnym, takie jak pandemia czy wojna, jak również tendencje na poziomie krajowym – zmiany legislacyjne, sytuacja strukturalna systemu oświaty po włączeniu dzieci z doświadczeniem migracji – oddziałują niezwykle silnie na wydolność, „sprężystość” szkoły w zakresie reagowania na kryzysy mentalne wśród uczniów, ale też stawiają wyzwania związane z modyfikowaniem i profilowaniem działań profilaktycznych, wychowawczych i pomocowych.





3. Zróżnicowanie potrzeb edukacyjnych a dobrostan uczniów





Aktualny obraz polskiej edukacji cechuje bezprecedensowa heterogeniczność potrzeb rozwojowych i edukacyjnych. Zgodnie z danymi Systemu Informacji Oświatowej (stan na czerwiec 2025 r.) w roku szkolnym 2024/2025 orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego posiadało 283 273 uczniów, co stanowi 5,43% ogólnej populacji szkolnej liczącej ponad 5,2 mln osób. Na podstawie liczby orzeczeń można stwierdzić, że dominującą grupę stanowią osoby ze spektrum autyzmu (33,80%). Znaczący udział w grupie uczniów wymagających specjalnego kształcenia mają również uczniowie z niepełnosprawnościami sprzężonymi (19,11%) oraz z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim (16,82%). W statystyce tej obecni są także uczniowie z niepełnosprawnościami sensorycznymi (wzroku i słuchu) i ruchowymi oraz osoby zagrożone niedostosowaniem społecznym.

Równolegle system edukacji obejmuje liczną grupę uczniów posiadających opinie z poradni psychologiczno-pedagogicznych (m.in. w kierunku ADHD czy specyficznych trudności w nauce), a także uczniów z doświadczeniem uchodźczym. Obecnie w polskich szkołach uczy się ponad 200 tys. dzieci i młodzieży z Ukrainy, z czego większość (152 tys.) przybyła do Polski po wybuchu wojny w 2022 r. (Świdrowska i Stano, 2025).

Tak dynamiczna i wielowymiarowa struktura społeczności uczniowskiej generuje złożone wyzwania dydaktyczno-wychowawcze. Wpływa ona bezpośrednio



na subiektywny dobrostan szkolny zarówno uczniów o specjalnych potrzebach, jak i ich rówieśników o standardowym profilu funkcjonowania. Zrozumienie tych zależności jest kluczowe dla budowania inkluzyjnego środowiska, które sprzyja satysfakcji z nauki i zapobiega poczuciu izolacji czy przeciążenia poznawczego u wszystkich uczestników procesu edukacyjnego.

Wyzwania w obszarze dobrostanu akademickiego

Przywołane wyżej statystyki w praktyce oznaczają obecność uczniów o zróżnicowanych potrzebach w niemal każdym oddziale klasowym. Sytuacja ta nakłada na nauczycieli obowiązek projektowania procesu dydaktycznego w sposób elastyczny, uwzględniający zarówno zalecenia poradni psychologiczno-pedagogicznych, jak i konieczność stałego dostosowywania wymagań edukacyjnych. Pomimo tego, że proces ten jest wspierany przez nauczycieli współorganizujących oraz specjalistów (psychologów, pedagogów specjalnych), kluczowym wyzwaniem pozostaje wypracowanie spójnego modelu nauczania dla wewnętrznie zróżnicowanej grupy uczniów (Broderick i in., 2005; Szumski, 2010). Nauczyciel staje wobec zasadniczego dylematu: W jaki sposób zorganizować proces dydaktyczny, aby był on skuteczny i adekwatny do potrzeb wszystkich uczniów? Choć dynamicznie rozwijające się rozwiązania z zakresu edukacji włączającej dostarczają pewnych odpowiedzi na to wyzwanie, obszar ten nadal wiąże się z ryzykiem popełniania błędów metodycznych oraz obniżenia jakości kształcenia. Jako jedną z najczęściej występujących trudności nauczyciele wskazują złożoną sytuację metodyczną wynikającą z konieczności równoległego nauczania uczniów funkcjonujących na zróżnicowanych poziomach możliwości intelektualnych i percepcyjnych (Chrzanowska i Szumski, 2019; Gajdzica, 2013). Taka sytuacja wymaga znacznego nakładu pracy związanej z modyfikowaniem metod i form pracy dydaktycznej oraz poświęcenia większej ilości czasu na przygotowanie zróżnicowanych pomocy dydaktycznych.



Proces efektywnego uczenia się w klasie zróżnicowanej może wymagać dodatkowych działań wspierających, gdy u niektórych uczniów pojawiają się zachowania trudne, związane z ich funkcjonowaniem rozwojowym, niepełnosprawnością lub doświadczanymi trudnościami. Wpływają one bezpośrednio na osiągnięcia szkolne ucznia oraz utrudniają relacje społeczne, a jednocześnie wymagają od nauczycieli dostosowania metod pracy do potrzeb całej klasy. Z kolei trudności internalizacyjne, takie jak lęk, obniżony nastrój czy fobie, są mniej zauważalne i dlatego łatwiej je przeoczyć. Mogą one jednak ograniczać aktywne uczestnictwo ucznia w lekcjach, utrudniać budowanie relacji rówieśniczych oraz negatywnie wpływać na uczenie się, prowadząc – jeśli nie zostaną odpowiednio rozpoznane i wsparte – do długofalowych konsekwencji edukacyjnych (Núñez i in., 2025).

Doniesienia badawcze wskazują, że kluczem do wyrównywania tych różnic może być stosowanie włączających strategii edukacyjnych. Wyniki analiz (Tancredi i in., 2025) sugerują, że redukcja zbędnych obciążeń poznawczych oraz uproszczenie języka instrukcji pozwalają uczniom wydawniej ukierunkować zasoby mentalne na proces uczenia się, zamiast trwonić je na pokonywanie barier wynikających z niedostosowanej formy przekazu. Wdrożenie tych rozwiązań pozwala zminimalizować niepotrzebne przeszkody dydaktyczne, sprzyjając pełnemu zaangażowaniu uczniów o różnorodnych profilach neurobiologicznych. Nabycie tych kompetencji oraz wykorzystywanie wynikającej z nich świadomości w procesie dydaktycznym nie jest zadaniem łatwym, dlatego można je uznać za istotne wyzwanie w pracy nad dobrostanem klasy.

O ile gotowość do pracy w warunkach edukacji włączającej oraz postawy wobec nauczania uczniów ze SPE są przedmiotem analiz od lat, o tyle znacznie słabiej rozpoznane jest przygotowanie polskiej kadry pedagogicznej do pracy z dziećmi z doświadczeniem migracji. Jak wskazują Pyżalski i in. (2022),



polscy nauczyciele upatrują głównych trudności w różnicach komunikacyjnych, aspektach kulturowych oraz kondycji emocjonalnej uchodźców. Pominiecie dostępności komunikacyjnej w procesie dydaktycznym sprawia, że uczniowie cudzoziemscy często stają przed zadaniami nieadekwatnymi do ich faktycznej wiedzy i umiejętności. W tym ujęciu niedostateczne kompetencje nauczycielskie bezpośrednio przekładają się na niską jakość dydaktyki, co w konsekwencji ogranicza możliwości rozwojowe uczniów i obniża ich satysfakcję z nauki. W badaniu Amnesty International (2023) większość nauczycieli wskazała na poczucie „pozostawienia samym sobie”, bez przeszkolenia do pracy z dzieckiem cudzoziemskim. Nauczyciele nie wiedzą, jak przygotowywać czy dostosowywać materiały dydaktyczne, aby były zrozumiałe dla uczniów ukraińskich. Nadal brakuje systemowych wytycznych dotyczących nauczania języka polskiego jako języka edukacji szkolnej przez nauczycieli przedmiotów.

Nowe zadania spoczywające na nauczycielach z jednej strony mogą stanowić wyzwanie dla utrzymania wysokiej jakości procesu dydaktycznego, co może zostać zauważone przez uczniów i zinterpretowane jako utrudnienie w ich własnym procesie uczenia się, z drugiej strony zaś mogą być zagrożeniem dla poczucia satysfakcji z tej płaszczyzny uczestnictwa w życiu szkolnym.

W rezultacie dobrostan akademicki w klasach zróżnicowanych staje się wyzwaniem zależnym od organizacji procesu kształcenia. Kluczowe znaczenie ma tu responsywność na zróżnicowane potrzeby, a także wspieranie indywidualnego potencjału oraz zapewnienie równego traktowania w systemie oceniania.



Co mówią badania?

Pomimo licznych obciążeń, z jakimi mierzą się dziś nauczyciele i uczniowie, badania pokazują, że sam fakt posiadania SPE nie przesądza bezpośrednio o poziomie dobrostanu szkolnego uczniów (Schwab i in., 2015). Uczniowie ze SPE i ich rówieśnicy bez diagnozy deklarują bowiem zbliżony poziom zadowolenia ze szkoły. Większe znaczenie mają tu indywidualne cechy ucznia oraz jego wiek i płeć. Oznacza to, że nawet w warunkach wysokich wymagań dydaktycznych dobrostan uczniów może być chroniony – pod warunkiem, że wsparcie edukacyjne uwzględnia ich zasoby i realne możliwości.

W badaniach pn. „Dobrostan szkolny w klasach zróżnicowanych” (Papuda-Dolińska i in., 2025), prowadzonych w projekcie „Szkoła dostępna dla wszystkich”, analizie poddano kluczowe elementy akademickiej sfery dobrostanu szkolnego, takie jak: postrzeganie praktyk nauczania włączającego; poczucie sprawiedliwego traktowania przez nauczyciela; poczucie celu edukacyjnego; akademicki obraz siebie; wyniki z języka polskiego i matematyki.

Z uzyskanych danych wynika, że zdecydowana większość uczniów doświadczała aktywnego włączania w lekcje i sprawiedliwego traktowania przez nauczycieli – jedynie co ósmy uczeń zasygnalizował brak wystarczającego zaangażowania lub poczucie niesprawiedliwości. Co więcej, uczniowie z doświadczeniem migracji z Ukrainy – wbrew obawom o ich możliwą marginalizację – częściej postrzegali nauczycieli jako osoby traktujące wszystkich uczniów równo, co można uznać za ważny i budujący sygnał dla praktyki szkolnej.

Szczególnie niepokojące są dane dotyczące sensu uczenia się. Aż 41% uczniów miało niski poziom poczucia celu edukacyjnego. Uczniowie z Ukrainy częściej niż uczniowie polscy dostrzegali sens uczenia się i deklarowali wyższą radość z nauki, mimo że osiągalni niższe wyniki z języka polskiego, co wiąże się głównie z barierami językowymi. Z kolei uczniowie ze SPE częściej charakteryzowali się



obniżonym akademickim obrazem siebie i osiągalni niższe wyniki edukacyjne – zjawisko to jest spójne z wynikami badań krajowych i międzynarodowych.

Wyniki badań wskazują na kilka kluczowych obszarów wymagających systematycznej pracy w szkole: wzmacnianie poczucia sensu uczenia się; odbudowywanie motywacji, radości i zaangażowania poznawczego uczniów; wspieranie pozytywnego akademickiego obrazu siebie, zwłaszcza u uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi; ograniczanie nierówności w osiągnięciach edukacyjnych poprzez dopasowaną dydaktykę.

**Wniosek dla
praktyki**

Wyzwania w obszarze dobrostanu emocjonalnego

W klasach zróżnicowanych, w których uczą się uczniowie ze SPE, częściej mogą się pojawiać trudności związane ze zdrowiem psychicznym, co wymaga szczególnej uważności ze strony szkoły. Dzieci z niepełnosprawnościami, zwłaszcza o charakterze neurorozwojowym, statystycznie częściej doświadczają obniżonego dobrostanu psychicznego oraz różnorodnych problemów emocjonalnych w porównaniu z rówieśnikami bez takich doświadczeń. Choć wiele badań koncentruje się na uczniach z określonymi rozpoznaniem (np. ADHD czy spektrum autyzmu), podobne trudności w codziennym funkcjonowaniu – zwłaszcza w obszarze regulacji emocji, uwagi i relacji społecznych – mogą występować również u uczniów z innymi zaburzeniami neurorozwojowymi (Eapen, 2014). Z tego względu kluczowe jest systematyczne monitorowanie dobrostanu psychicznego zarówno pojedynczych uczniów, jak i całej klasy, a także tworzenie środowiska edukacyjnego, które sprzyja poczuciu bezpieczeństwa i przynależności oraz dostępowi do adekwatnego wsparcia dla wszystkich uczniów.

Zróżnicowanie potrzeb edukacyjnych nierozzerwalnie wiąże się z odmiennością w zakresie rozwoju emocjonalnego oraz dojrzałości mechanizmów kontroli



wykonawczej (Núñez i in., 2025). Podczas gdy część uczniów dysponuje kompetencjami do samodzielnego wyciszania napięcia (autoregulacja), inni wymagają aktywnej koregulacji ze strony nauczyciela, aby powrócić do stanu umożliwiającego efektywne przyswajanie wiedzy (Girgis i in., 2025). Równie istotne są indywidualne progi tolerancji na bodźce środowiskowe. To samo otoczenie klasowe może dla jednego ucznia stanowić przestrzeń optymalną, natomiast dla innego będzie źródłem paraliżującego przeciążenia poznawczego lub sensorycznego, wywołanego np. nadwrażliwością na hałas czy natężenie światła (Le Cunf i in., 2023).

Uczniowie ze SPE, zwłaszcza z zaburzeniami rozwojowymi, są bardziej narażeni na obniżone samopoczucie i problemy emocjonalne, ponieważ trudności rozwojowe często współwystępują z zaburzeniami zdrowia psychicznego (Bouras, 2011). Ryzyko to jest kilkakrotnie wyższe niż w populacji rówieśniczej, a u znacznej części dzieci pojawiają się też objawy lęku, depresji czy trudności w regulacji zachowania. Problemy te bywają jednak „ukryte” w obrazie podstawowych trudności rozwojowych, przez co nie zawsze są wcześnie rozpoznawane i odpowiednio wspierane. Ponadto na dobrostan psychiczny wpływa kumulacja czynników ryzyka – biologicznych, rodzinnych i środowiskowych – przy jednoczesnym niedoborze czynników ochronnych.

Sytuację dodatkowo komplikują doświadczenia społeczne, takie jak izolacja, odrzucenie czy stygmatyzacja, które istotnie obniżają zdrowie psychiczne dziecka (Carmona i Montanero, 2025). Podobne mechanizmy uruchamia doświadczenie migracji, które może konstituować poczucie „inności” i także zwiększać podatność na trudności emocjonalne.

Z badań UNICEF-u (Biuro UNICEF ds. Reagowania na Potrzeby Uchodźców w Polsce i in., 2024) wynika, że jedna czwarta ukraińskich nastolatków (24%) zgłaszała niski poziom dobrostanu, a prawie połowa czuła się samotna po przyjeździe do Polski. Co przy tym istotne, znaczna liczba nastolatków doświadczała wysokiego poziomu stresu.



W przypadku części dzieci ukraińskich (szczególnie tych pochodzących z terenów objętych wojną) mogą występować problemy natury psychologicznej, takie jak trauma czy stres pourazowy, choć stres może być także konsekwencją samej ucieczki, zmiany miejsca życia, obawy o własne życie lub życie najbliższych, problemów finansowych czy mieszkaniowych (Pyżalski i in., 2022).

Wzmożony poziom frustracji może dotyczyć wszystkich uczniów: ukraińskich ze względu na izolację społeczną, barierę językową, nierówności społeczne i brak zrozumienia sytuacji migracyjnej przez otoczenie; polskich, np. w sytuacjach, kiedy obserwują objawy kryzysu u swoich rówieśników i nie potrafią im pomóc.

Należy podkreślić, że sytuacja ta jest złożona, skomplikowana i nadzwyczajna, wiąże się bowiem z koniecznością wprowadzenia zmian organizacyjnych w trybie natychmiastowym. Poza tym doświadczenie migracji uczniów, którzy znaleźli się w polskim systemie edukacji, nie było dobrowolne, tylko wymuszone sytuacją kryzysową. Trudne doświadczenia i silne emocje, jakie przeżywają dzieci uchodźcze, a do tego trudności szkolne wynikające z bariery komunikacyjnej oraz różnic kulturowych, w tym różnic w systemach edukacyjnych, to czynniki, które nie pozostają bez wpływu na poczucie dobrostanu wszystkich uczniów polskich szkół w każdym z jego wymiarów (Papuda-Dolińska i in., 2025).

Badania jednoznacznie wskazują, że uczniowie ze SPE funkcjonują w klasach zróżnicowanych z niższym poziomem dobrostanu emocjonalnego niż ich rówieśnicy bez SPE. Osiągają oni istotnie niższe wyniki we wszystkich obszarach kompetencji społecznych i emocjonalnych (Ralic i Markovic, 2024). Pod koniec szkoły podstawowej częściej deklarują mniejsze zadowolenie z życia, szkoły oraz relacji z rówieśnikami, a także częściej doświadczają zmęczenia i poczucia samotności. Towarzyszy temu niższy poziom radości z uczenia się oraz poczucia skuteczności w radzeniu sobie z zadaniami szkolnymi (Goldan i in., 2022).

Co mówią badania?



Dzieci z doświadczeniem migracji są narażone na obniżony dobrostan psychiczny również ze względu na inne mechanizmy. Często doświadczają skumulowanego i długotrwałego stresu związanego z przemocą, utratą domu, trudną drogą migracyjną oraz wyzwaniem adaptacyjnym po osiedleniu się, przy jednoczesnym osłabieniu naturalnych systemów wsparcia, co zwiększa ryzyko poważnych trudności emocjonalnych (Tylor i Kaplan, 2023).

W badaniach pn. „Dobrostan szkolny w klasach zróżnicowanych” (Papuda-Dolińska i in., 2025), prowadzonych w projekcie „Szkoła dostępna dla wszystkich”, analizie poddano kluczowe elementy emocjonalnej sfery dobrostanu szkolnego, takie jak: emocjonalne nastawienie do szkoły, którego miarą było emocjonalne włączanie rozumiane jako poczucie komfortu i zadowolenia z przebywania w środowisku szkolnym; lęk szkolny; radość z uczenia się.

Uzyskane wyniki wskazują na wyraźnie zróżnicowany charakter emocjonalnego wymiaru dobrostanu uczniów. Niemal połowa badanych charakteryzowała się niskim poziomem emocjonalnego związku ze szkołą i innymi uczniami, a jednocześnie aż 51% uczniów cechował niski poziom radości z uczenia się. Co trzeci uczeń deklarował wysoki poziom lęku szkolnego, co prowadzi do wniosku, że dla znaczącej części dzieci i młodzieży szkoła pozostaje środowiskiem obciążającym emocjonalnie.

Na tym tle interesująco przedstawia się sytuacja uczniów z doświadczeniem migracji z Ukrainy. Wykazywali oni bardziej pozytywne emocjonalne nastawienie do szkoły niż ich polscy rówieśnicy oraz deklarowali wyższą radość z uczenia się. Jednocześnie poziom lęku szkolnego w obu grupach okazał się zbliżony. Z kolei uczniowie ze SPE częściej doświadczali podwyższonego poziomu lęku szkolnego, co wpisuje się w szerszy obraz ich mniej korzystnego funkcjonowania w szkole w obszarze zarówno społecznym, jak i edukacyjnym.



**Wniosek dla
praktyki**

Z uzyskanych danych wynika, że dobrostan uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami jest kształtowany nie tylko przez ich indywidualne trudności, lecz także przez warunki uczenia się i relacje społeczne w środowisku szkolnym. Wskazuje to na znaczenie świadomego wspierania dobrostanu emocjonalnego całej klasy jako warunku optymalnego funkcjonowania uczniów. Kluczowe obszary wymagające systematycznej pracy są następujące: wzmacnianie pozytywnego emocjonalnego związku uczniów ze szkołą, budowanie radości z uczenia się oraz ograniczanie napięcia i lęku szkolnego. Szczególnej uwagi wymagają uczniowie ze SPE, u których ryzyko obciążenia emocjonalnego jest wyższe. Jednocześnie wyniki uczniów z doświadczeniem migracji pokazują, że szkoła może pełnić funkcję ważnego źródła stabilizacji, sensu i pozytywnego zaangażowania emocjonalnego, jeśli tworzy warunki sprzyjające bezpiecznemu uczestnictwu w życiu szkolnym.

Wyzwania w obszarze dobrostanu społecznego

Dobrostan społeczny, który w dużej mierze zależy od relacji rówieśniczych, to obszar, który powinien zostać objęty szczególną troską ze strony szkoły jako społeczności zróżnicowanej. Różnorodność potrzeb oznacza m.in. zróżnicowany poziom kompetencji społecznych i komunikacyjnych, ryzyko uruchomienia procesów etykietowania i stygmatyzacji, konieczność wypracowania jasnych procedur reagowania na zachowania trudne itp. Te wszystkie czynniki ryzyka sprawiają, że konieczna jest ukierunkowana praca profilaktyczna i wychowawcza, której celem będzie świadome działanie na rzecz integracji społecznej grupy.

Jak pokazuje zarówno praktyka, jak i badania, specjalne potrzeby edukacyjne generują podwyższone ryzyko wiktymizacji uczniów, którzy je posiadają (zob. Kaczan i in., 2025; Plichta, 2016; Plichta i Olempska-Wysocka, 2014). Do czynników ryzyka należą m.in. bariery komunikacyjne, ograniczenia



motoryczne i intelektualne, a także znaczna zależność od opiekunów i silna potrzeba akceptacji. Cechy te często stają się źródłem „asymetrii sił” między uczniami ze SPE a ich typowo rozwijającymi się rówieśnikami.

Jak się okazuje, te same deficyty, które czynią ucznia podatnym na atak, mogą jednocześnie prowadzić do podejmowania przez niego zachowań agresywnych (Rose i in., 2011). W tym ujęciu agresja skierowana przeciwko innym bywa formą ochrony własnej, wynikającą z ograniczonego repertuaru kompetencji społecznych (Maag, 2012). W przypadku osób z niepełnosprawnością (np. intelektualną) sprawstwo przemocy może być również wyuczoną reakcją na chroniczne doświadczanie prowokowania lub krzywdzenia. Sytuacja, w której uczeń funkcjonuje w obu tych rolach jednocześnie, jest szczególnie niekorzystna, gdyż wiąże się z podwyższonym ryzykiem wystąpienia poważnych zaburzeń zdrowia psychicznego.

Warto przy tym zaznaczyć, że ryzyko zaangażowania w przemoc jest modyfikowane przez dodatkowe zmienne, wśród których kluczową rolę odgrywa stopień „widoczności” niepełnosprawności (Eilts i Koglin, 2022). Paradoksalnie, według niektórych doniesień, uczniowie z wyraźnie widocznymi dysfunkcjami bywają rzadziej celem bullingu niż ich rówieśnicy z trudnościami ukrytymi, np. natury poznawczej (Swearer i in., 2012). Może to wynikać z mniejszego zrozumienia i mniejszej empatii otoczenia wobec deficytów, które nie manifestują się w sposób oczywisty w wyglądzie czy sprawności fizycznej ucznia.

Ten dystans społeczny i ryzyko izolacji dotyczą także uczniów z doświadczeniem migracyjnym. Ich sytuacja jest szczególnie wrażliwa ze względu na nakładające się bariery kulturowe i językowe. Jak wskazują Berry (2008) oraz Wahl i in. (2022), młodzi migranci – zwłaszcza w początkowej fazie adaptacji – napotykają znaczne trudności w nawiązywaniu trwałych więzi, co bezpośrednio przekłada się na ich niższy status społeczny oraz poczucie braku akceptacji w środowisku szkolnym.



W raporcie opartym na opiniach nauczycieli i nauczycielek podkreślono pewne zgeneralizowane postawy i zachowania uczniów nowo przybyłych, które mogą utrudniać integrację, takie jak np. wycofywanie się w początkowym kontakcie ze względu na barierę językową czy też zamykanie się w swojej grupie narodowej (Pyżalski i in., 2022). Dodatkowym utrudnieniem w integracji społecznej jest komunikowanie się tych uczniów między sobą w języku rodzimym (Drabińska i Ziętkowska, 2024).

Pomimo tego, że klasy mieszane to rozwiązanie organizacyjnie sprzyjające integracji między uczniami, nawet w nich polscy i ukraińscy uczniowie często tworzą oddzielne grupy, co skutkuje ograniczoną interakcją między nimi (British Council, 2024). Według analiz Aleghfeli i in. (2025) czynniki związane ze strukturą/środowiskiem, jak np. status uchodźcy, predestynują do mniejszego zaangażowania i poczucia przynależności do społeczności szkolnej/klasowej.

Przytoczone dane i analizy prowadzą do jednoznacznego wniosku – sama fizyczna obecność uczniów o zróżnicowanych potrzebach czy pochodzeniu w jednej przestrzeni klasowej nie jest tożsama z ich społeczną integracją. Proces ten nie zachodzi spontanicznie, a wręcz przeciwnie – bez odpowiedniego wsparcia systemowego i metodycznego naturalne mechanizmy grupowe mogą prowadzić do pogłębiania izolacji.

Badania wskazują, że w klasach zróżnicowanych utrzymują się istotne wyzwania dla dobrostanu społecznego uczniów, głównie tych posiadających SPE. Uczniowie ze SPE czują się mniej zintegrowani społecznie niż ich koledzy z klasy bez SPE (Schwab i in., 2013). Badanie przeprowadzone przez Pijla i in. (2008) wykazało, że ryzyko bycia outsiderem jest w przypadku uczniów ze SPE trzy razy wyższe niż u uczniów bez SPE. Z kolei obszerna analiza

**Co mówią
badania?**



literatury obejmująca ponad 300 publikacji (UNESCO, 2021) wskazuje, że dzieci z niepełnosprawnościami doświadczają wszystkich form bullyingu i są jego ofiarami istotnie częściej niż ich rówieśnicy bez niepełnosprawności.

W badaniach pn. „Dobrostan szkolny w klasach zróżnicowanych” (Papuda-Dolińska i in., 2025), prowadzonych w projekcie „Szkoła dostępna dla wszystkich”, analizie poddano kluczowe elementy społecznej sfery dobrostanu szkolnego, takie jak: poczucie samotności i niezadowolenie z relacji rówieśniczych; postrzegany status rówieśniczy; postrzegane włączenie społeczne; doświadczanie agresji rówieśniczej; samoskuteczność interpersonalna.

Z uzyskanych danych wynika, że społeczny wymiar dobrostanu uczniów jest wyraźnie zróżnicowany. Choć ogólny poziom samotności w badanej próbie był relatywnie niski, to 13% uczniów opisało swój status rówieśniczy jako wyraźnie niski, a część uczniów doświadczała trudności w funkcjonowaniu społecznym oraz cechowała się niskim poczuciem przynależności i skuteczności w relacjach. Na tym tle szczególnie wyróżniają się uczniowie ze SPE. Częściej doświadczali samotności oraz częściej oceniali swoją pozycję w grupie rówieśniczej jako niską. Co więcej, zróżnicowane potrzeby edukacyjne były też istotnym predyktorem obniżonego poczucia włączenia społecznego oraz niskiej samoskuteczności interpersonalnej. Jednocześnie status SPE nie był istotnie związany z częstszym doświadczaniem agresji rówieśniczej, co prowadzi do wniosku, że trudności tej grupy raczej przyjmują formę wycofania się z życia klasy i słabszego osadzenia w relacjach koleżeńskich niż jawnej wiktyimizacji.

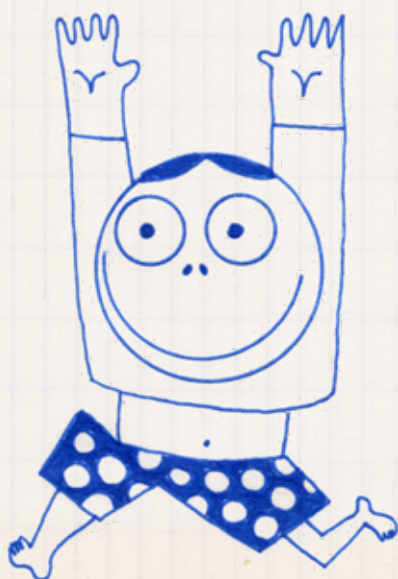
Interesujący i nieco bardziej złożony obraz dobrostanu społecznego ujawniono w grupie uczniów z doświadczeniem migracji z Ukrainy. Wbrew obawom o możliwą marginalizację nie odnotowano u nich istotnie wyższego poziomu samotności niż u rówieśników urodzonych w Polsce. Deklarowali oni niższy poziom doświadczanej



agresji rówieśniczej niż ich polscy koledzy i koleżanki. Poza tym uczniowie ukraińscy niżej oceniali swój status rówieśniczy, słabiej postrzegali własne włączenie społeczne i deklarowali niższą samoskuteeczność interpersonalną. Oznacza to, że ich funkcjonowanie społeczne w szkole nie jest jednoznacznie niekorzystne, ale wiąże się z subtelnymi trudnościami w nawiązywaniu i utrzymywaniu bliskich relacji koleżeńskich, niskim poczuciem integracji i brakiem pewności siebie w relacjach.

Wyniki badań wskazują na kilka kluczowych obszarów wymagających systematycznej pracy w szkole: wzmacnianie poczucia przynależności uczniów do klasy; rozwijanie satysfakcjonujących relacji rówieśniczych; wspieranie samoskuteeczności interpersonalnej; uważne rozpoznawanie tych uczniów, którzy funkcjonują na obrzeżach życia klasy, mimo że nie doświadczają jawnej przemocy. Szczególnej uwagi wymagają uczniowie ze SPE, u których ryzyko trudności w społecznym wymiarze dobrostanu jest wyraźnie podwyższone. Jednocześnie wyniki uczniów z doświadczeniem migracji pokazują, że proces ich integracji społecznej wymaga dalszego wzmacniania – nie tylko poprzez działania adaptacyjne, lecz także poprzez świadome budowanie relacji, sprawstwa i poczucia bycia ważną częścią wspólnoty klasowej.

**Wniosek dla
praktyki**





METODYKA PROWADZENIA WARSZTATÓW



1. Cel warsztatów





W obszarze dobrostanu edukacyjnego

Warsztaty pt. „Prosto do celu” oraz „Lubię się uczyć” mają na celu wzmocnienie zaangażowania uczniów i uczennic zarówno w planowanie, jak i w projektowanie własnego procesu uczenia się. Podczas ćwiczeń proponowanych na tych warsztatach prowadzący aranżują sytuacje, w których są akcentowane autonomia i sprawczość samych uczniów w zakresie realizacji określonego celu związanego z nauką szkolną. Jedną z ważnych cech edukacji dostępnej jest słuchanie głosu uczniów oraz stwarzanie im możliwości wywierania wpływu na środowisko, w którym odbywa się definiowanie jego celów (Soriano i in., 2018). „Naszym zadaniem nie jest przygotowywanie uczniów do czegoś; naszym zadaniem jest pomóc im przygotować się na wszystko” (Spencer i Juliani, 2017) – za pomocą tego cytatu sugerujemy, że nauczyciele/nauczycielki powinni/powinny modelować sytuacje autonomicznego uczenia się i korzystnie wpływać na osiągnięcia edukacyjne przez pomaganie uczniom i uczennicom w budowaniu poczucia, że są „właścicielami” swojego uczenia się, które prowadzi do określonych efektów.

Warsztat „Prosto do celu” w głównej mierze skupia się na rozwijaniu umiejętności planowania, wyznaczania realistycznych celów związanych z nauką szkolną i utrzymywania konsekwencji w ich realizowaniu. Współzależność umiejętności uczniów w zakresie wyznaczania celów wraz z poczuciem własnej skuteczności została potwierdzona w badaniach (Muñoz i Jojoa, 2014). Uczniowie, którzy samodzielnie regulują swój proces uczenia się, są bardziej skłonni do zarządzania



procesami poznawczymi i motywacyjnymi, aby osiągnąć wyznaczone cele (Rosário i in., 2016) oraz są bardziej zaangażowani w pracę szkolną i zmotywowani do wykonywania szkolnych zadań. Ponadto podejmują wysiłki w dążeniu do uzyskania lepszych wyników (Di Giunta i in., 2013). Zgodnie z badaniami Bembenutty i in. (2013) wiele trudności, z jakimi borykają się uczniowie zagrożeni wykluczeniem edukacyjnym, może być związanych z ich brakiem wiedzy lub niską biegłością w działaniach samoregulacyjnych (np. planowanie/wyznaczanie celów, samodzielne monitorowanie, samodzielna ocena). Ta ograniczona wiedza na temat strategii i umiejętności metakognitywnych często uniemożliwia zagrożonym uczniom i uczennicom zrozumienie trudnych sytuacji z odmiennych perspektyw, co prawdopodobnie wpływa negatywnie na ich ścieżki edukacyjne (Bembenutty i in., 2013). Warsztat „Lubię się uczyć” ma na celu rozwinąć świadomość uczniów co do własnych preferencji w zakresie uczenia się, a także wzmocnić umiejętność organizowania swojego środowiska edukacyjnego w sposób, który sprzyja efektywności uczenia się, komfortowi i motywacji wewnętrznej. Temat ten prezentujemy w odniesieniu do zagadnienia dostępności środowiska uczenia się, które może zostać zaprojektowane, jeśli różnorodność uczniów będzie uwzględniona już na samym początku. Zajęcia poświęcone dobrostanowi edukacyjnemu uzupełnia gra planszowa „W drodze do celu”, która stwarza okazję do stawiania celów edukacyjnych, identyfikacji trudności oraz zasobów sprzyjających realizacji.

■ Dlaczego te umiejętności są ważne we współczesnej zróżnicowanej szkole?

Dbłość o dostępność środowiska edukacyjnego jest kluczowa dla uczniów i uczennic o zróżnicowanych potrzebach, w tym z doświadczeniem migracji, ponieważ umożliwia pełny i równy udział w procesie nauki. Dostępne środowisko edukacyjne uwzględnia różnorodność doświadczeń, potrzeb, różnorodnych barier, w tym językowych i kulturowych. Badania pokazują, że inkluzywne środowisko edukacyjne może sprzyjać efektom uczenia się. Przykładowo badania nad implementacją uniwersalnego projektowania



w edukacji (UDL – *universal design for learning*), prowadzone np. przez Center for Applied Special Technology (CAST), wykazały, że stosowanie zasad UDL zwiększa zaangażowanie, motywację i wyniki w nauce u uczniów o zróżnicowanych potrzebach. Dostosowanie materiałów i metod nauczania do różnych stylów uczenia się wspiera rozwój kompetencji poznawczych i emocjonalnych uczniów (Meyer i in., 2014), a modyfikacje środowiska nauczania i aranżacje klasy, mające na celu usunięcie barier w uczeniu się, sprzyjają tworzeniu stymulującego oraz motywującego środowiska edukacyjnego dla każdego ucznia (Lindner i Schwab, 2025).

W obszarze dobrostanu emocjonalnego

Warsztaty w części dotyczącej dobrostanu emocjonalnego uczniów mają na celu rozwijanie dwóch szczególnie istotnych kompetencji w tym obszarze: radzenie sobie ze stresem oraz wzajemne wspieranie w sytuacji doświadczanego kryzysu. Oferowane w tym komponencie zajęcia dostarczą uczniom narzędzi, które pozwolą im lepiej radzić sobie z emocjami, stresem i trudnościami, jednocześnie kładąc nacisk na wartość wzajemnego wspierania się w grupie. Zakładane efekty zajęć to większa odporność na stres, umiejętność skutecznego reagowania w sytuacji kryzysu emocjonalnego, a także większa empatia i gotowość do pomagania innym.

Zajęcia „Po co nam stres?” są ukierunkowane na podniesienie samoświadomości uczniów i uczennic w zakresie przyczyn i objawów stresu. Uczestnicy nauczą się, jak identyfikować fizyczne i psychiczne symptomy stresu, co pozwoli na wczesne reagowanie i zarządzanie emocjami. Ćwiczenia proponowane w tym bloku pomogą uczniom w odkryciu zasobów umożliwiających skuteczne radzenie sobie ze stresem. Podczas pracy uczniowie nauczą się także trafniej rozpoznawać oraz komunikować przeżywane emocje, co w przyszłości będzie sprzyjało rozwojowi samoświadomości. Warsztaty pt. „Mój plecak mocy” skupiają się na rozwijaniu zasobów uczniów pomagających im radzić sobie w różnych sytuacjach trudnych oraz rozwijać umiejętności



samoregulacji i poszukiwania wsparcia. Celem zajęć jest wzmacnianie odporności psychicznej poprzez identyfikację i rozwijanie zasobów wewnętrznych i zewnętrznych.

■ Dlaczego te umiejętności są ważne we współczesnej zróżnicowanej szkole?

Okres dojrzewania jest szczególnym okresem w rozwoju, ponieważ nastolatkom ze względu na specyfikę zmian rozwojowych w adolescencji są podatni na pojawienie się kryzysów i zaburzeń psychicznych. Jak wskazują dane z literatury, częstość występowania zaburzeń psychicznych wśród młodzieży w ostatnich dziesięcioleciach wzrasta, zarówno na świecie (Patton i in., 2014), jak i w Polsce (Kramkowska i Rabiej, 2026), a połowa wszystkich problemów psychicznych pojawia się przed 14. rokiem życia (Gore i in., 2011). Na zdrowie psychiczne nastolatków wpływają zarówno cechy indywidualne, jak i konteksty życiowe, w których dorastają, w tym szkoła, która jest kluczowym środowiskiem rozwojowym (Cefai i Cavioni, 2015; Weare i Nind, 2011). Powiązania te mają charakter dwukierunkowy. Uczniowie doświadczający trudności w obszarze zdrowia psychicznego wykazują tendencję do słabego przystosowania szkolnego, zmniejszonej koncentracji, niskich osiągnięć szkolnych, słabych relacji społecznych oraz wyższego wskaźnika zachowań ryzykownych dla zdrowia, (Farina i in., 2021; Suldo i in., 2014). Jednocześnie takie czynniki związane ze środowiskiem szkolnym jak dobre relacje nauczyciel-uczeń, poczucie wspólnoty szkolnej, jak również świadomość własnych zasobów i możliwości ich wykorzystania mają charakter ochronny dla zdrowia psychicznego nastolatków, szczególnie we wczesnej adolescencji (Cavioni i in., 2021; O'Connel i in., 2009). Ich działanie polega przede wszystkim na zapewnieniu wsparcia emocjonalnego i społecznego oraz bezpiecznego środowiska (Eccles i Roeser, 2011).

W obszarze dobrostanu społecznego

Zaproponowane warsztaty mają na celu rozwijanie kompetencji uczniów w zakresie rozumienia różnorodności społecznej, w tym świadomości międzykulturowej



w obszarach narodowości, kultury, języka, tradycji, religii. Podstawą budowania tej świadomości w warsztacie pt. „Mój i Twój punkt widzenia” jest umiejętność przyjmowania perspektywy osób z różnych kultur i środowisk. Ćwiczenia zaproponowane w tym warsztacie rozwijają zdolność do decentracji, czyli wychodzenia poza własną perspektywę widzenia świata. Warsztat pt. „Planeta Well” wymaga współpracy i komunikacji, a jednocześnie prowokuje do rozwoju umiejętności interpersonalnych niezbędnych do nawiązywania oraz utrzymywania zdrowych i satysfakcjonujących relacji z koleżankami i kolegami z klasy. Warsztaty uzupełnia gra terenowa „Moja wielokulturowa szkoła”, która daje okazję do rozwijania świadomości wielokulturowej, integracji uczniów i wspólnej zabawy.

■ Dlaczego te umiejętności są ważne we współczesnej zróżnicowanej szkole?

Relacje z rówieśnikami i rozwijanie kompetencji społecznych, takich jak świadomość społeczna, empatia oraz umiejętności interpersonalne, są kluczowe we współczesnej zróżnicowanej szkole z kilku powodów. W ten sposób wytwarza się środowisko przyjazne nauce. Wzajemny szacunek i zdrowe relacje sprzyjają poczuciu bezpieczeństwa i akceptacji, a to z kolei sprawia, że uczniowie są bardziej zaangażowani w naukę i łatwiej radzą sobie z wyzwaniami edukacyjnymi (Porter i in., 2021).

Rozwijanie dobrostanu społecznego i świadomości międzykulturowej jest kluczowe dla wszystkich uczniów i uczennic, również poza szkołą. Współcześnie uczniowie spotykają się z osobami z różnych środowisk, kultur czy wyznań (Vromans i in., 2023). Umiejętność przyjmowania perspektywy innych pomaga w zrozumieniu odmiennych wartości, zwyczajów i sposobów myślenia (Błaszczak, 2022). Takie kompetencje są ważne w globalnym społeczeństwie, w którym różnorodność i współpraca z osobami z różnych kultur jest codziennością (Costa i in., 2024).



Umiejętności interpersonalne, takie jak skuteczna komunikacja, empatia czy zdolność do rozwiązywania konfliktów w sposób konstruktywny, pozwalają unikać nieporozumień i przeciwdziałać napięciom wynikającym z różnic kulturowych czy osobistych. Dzięki rozwijaniu kompetencji społecznych uczniów i uczennic, umożliwiającym im rozwijanie i utrzymywanie satysfakcjonujących relacji, szkoła staje się miejscem współpracy, a nie rywalizacji czy wykluczenia (Valente i in., 2022).

Co więcej, relacje z rówieśnikami są też okazją do nauki zarządzania własnymi emocjami, współodczuwania i odpowiedzialności za swoje działania wobec innych. Uczniowie, którzy potrafią budować relacje i reagować na emocje innych, lepiej funkcjonują zarówno w szkole, jak i poza nią (MacCann i in., 2020; Shafait i in., 2021) .

Ważnym współcześnie elementem funkcjonowania jest też zdolność do współpracy z innymi, w tym z osobami o zróżnicowanych zdolnościach i potrzebach, różnym pochodzeniu i światopoglądzie. Relacje nawiązywane w szkole są pierwszym krokiem do wykształcenia tych umiejętności. Szkoła staje się przestrzenią, w której uczniowie ćwiczą swoje kompetencje społeczne, co jest kluczowe dla ich przyszłości zawodowej i osobistej (Pervez i Galea, 2024). Zdolność do współpracy w grupach jest niezwykle istotna w projektach zespołowych czy innych działaniach szkolnych. Elementem kształtowania dobrostanu społecznego jest też praca w grupie z rówieśnikami, uczy bowiem uczniów dzielenia się odpowiedzialnością i wspólnego osiągania celów – kompetencji ważnych również dla dobrostanu emocjonalnego. Podsumowując, rozwijanie zdrowych i satysfakcjonujących relacji z rówieśnikami oraz kompetencji społecznych w zróżnicowanej szkole nie tylko wpływa na lepsze funkcjonowanie uczniów w środowisku szkolnym, lecz także przygotowuje ich do życia w zróżnicowanym i wzajemnie zależnym świecie.





2. Zasady korzystania z programu





Program wspierania dobrostanu szkolnego uczniów jest zaplanowany jako integralna całość obejmująca 3 komponenty opisane w rozdziale pn. *Teoretyczne podstawy dobrostanu*. Program powinien być realizowany w formie 8 warsztatów (trwających po ok. 1,5 godziny). Czas realizacji całego programu zależy od możliwości organizacyjnych i wynosi w przybliżeniu 2–3 miesiące. Zajęcia opierają się na doświadczaniu przez uczestników sytuacji zaprojektowanych tak, aby pozwoliły na lepsze poznanie siebie i swoich zachowań sprzyjających osiągnięciu dobrostanu szkolnego.

Opis specyfiki zajęć

Zajęcia będą prowadzone w formie warsztatów grupowych o charakterze psychoedukacyjnym. Cele warsztatów koncentrują się na kształceniu nowych umiejętności i zachowań oraz wspieraniu procesów prawidłowego rozwoju intra- i interpersonalnego. Ich cechą charakterystyczną, w odróżnieniu od innych rodzajów zajęć o charakterze grupowym (terapia grupowa, trening interpersonalny, grupy pomocowe), jest nacisk na budowanie umiejętności oraz ich prewencyjny charakter (McCarthy i in., 2022, 2021; DeLucia-Waack, 2016). Celem warsztatów „I’m well”, podobnie jak większości grup psychoedukacyjnych realizowanych w szkołach, jest nauka nowych umiejętności i zapobieganie potencjalnym problemom czy trudnościom (Riva i Haub, 2004). Opanowanie konkretnych umiejętności i strategii, takich jak radzenie sobie ze stresem, kontrola emocji,



dostrzeganie perspektywy innych, planowanie procesu uczenia się, zgodnie z założeniami teoretycznymi powinno sprzyjać wzmocnieniu dobrostanu uczniów. Zarówno cały program, jak i jego poszczególne komponenty mają zdefiniowane cele, w aspekcie indywidualnym odnoszące się do konkretnych kompetencji, a także wspólny zestaw celów grupowych. Ściśle określona struktura warsztatów, przedstawiona w szczegółowych scenariuszach, pozwoli na efektywne wykorzystanie czasu oraz koncentrację na realizacji celu zajęć (DeLucia-Waack, 1997; Gladding, 1998). W grupach psychoedukacyjnych uwaga w większym stopniu jest skupiona na treści zaplanowanej aktywności niż na procesach grupowych, niemniej bieżące relacje grupowe są wykorzystywane do uczenia nowych umiejętności i zachowań (DeLucia-Waack, 1997; Gladding, 1998), a ich analiza może być kluczowa dla zrozumienia relacji zachodzących w środowisku szkolnym w danej klasie.

Capuzzi i in. (2010) zidentyfikowali trzy rodzaje grup psychoedukacyjnych:

- grupy edukacyjne, które koncentrują się na przekazaniu informacji;
- grupy ukierunkowane na nabywanie konkretnych umiejętności;
- grupy samorozwojowe.

Warsztaty „I'm well” są zaplanowane jako ukierunkowane na nabywanie konkretnych umiejętności, a więc drugi z wymienionych wyżej typów. O wyborze tej metody prowadzenia zajęć zdecydował fakt, że są one odpowiednie dla wszystkich grup wiekowych i mogą być dostosowane do konkretnych potrzeb członków grupy. Ze względu na bardziej dyrektywny charakter i wyższy poziom strukturyzacji niż w przypadku zajęć o charakterze rozwojowym czy terapeutycznym, mogą być realizowane w środowisku szkolnym. Realizacja tego typu zajęć na terenie szkoły jest powszechną praktyką, potwierdzoną metaanalizą danych, z której wynika, że 79,8% analizowanych grup prewencyjnych dla dzieci i młodzieży było realizowanych w środowisku szkolnym, a większość z nich (73,2%) miała charakter krótkoterminowy, z interwencjami trwającymi krócej niż 6 miesięcy (Kulic i in., 2004).



Liczba i przebieg sesji

Program „I'm well” składa się z 8 sesji trwających maksymalnie po 90 minut. Zawiera 2 gry o charakterze psychoedukacyjnym, które mogą być zastosowane jako uzupełnienie 8 zajęć tworzących program. Zajęcia realizowane w szkole wymagają podjęcia kroków w kierunku właściwego zaplanowania i wygospodarowania czasu w powiązaniu z planem lekcji uczniów i uczennic. Prowadzący ustala czas realizacji zajęć, uwzględniając specyfikę pracy szkoły, tak aby nie kolidowały one z obowiązkowymi lekcjami lub aby te zakłócenia były minimalne. Zajęcia mogą być realizowane po lekcjach przewidzianych w planie.

Pierwsza sesja – rozpoczęcie zajęć

Pierwsze spotkanie powinno być poświęcone wyjaśnieniu celu i zadań grupy, ustaleniu podstawowych zasad, ustaleniu zasad kontraktu, a także wytworzeniu właściwej atmosfery, gwarantującej poczucie bezpieczeństwa i sprzyjającej pracy grupowej. Istotnym elementem tego spotkania jest również omówienie zasad poufności informacji i jej granic. Podczas sesji rozpoczynającej program trener powinien omówić zasady komunikacji w grupie, a w trakcie wszystkich spotkań modelować prawidłowe zachowania komunikacyjne.

Ostatnia sesja – zakończenie zajęć

Ostatnia sesja programu, oprócz realizacji tematu, któremu jest poświęcona, pełni dodatkowo ważną funkcję, jaką jest zamknięcie programu. Zakończenie pracy grupowej obejmuje podsumowanie tego, czego uczniowie nauczyli się w grupie, a także przygotowanie planu dalszej pracy nad celem czy nowymi umiejętnościami nabytymi podczas zajęć. Podczas ostatniej sesji należy podsumować cały cykl zajęć, prosząc uczniów o refleksję nad tym, czego się nauczyli i w jaki sposób będą wykorzystywać nabyte umiejętności.



Przygotowanie do warsztatów

Przed zajęciami prowadzący powinien przygotować niezbędne materiały i pomoce do każdych zajęć – wydrukować w odpowiedniej liczbie materiały zawarte w załącznikach. Trener powinien zadbać o odpowiednią aranżację sali, w której będą się odbywały zajęcia. Sala powinna być na tyle duża, aby możliwa była praca w mniejszych grupach.





3. Kompetencje trenera





Ze względu na wielkość grupy (klasa szkolna) jest wskazane, aby warsztaty były zawsze prowadzone przez 2 osoby: trenera i osobę współprowadzącą (kotrenera). Warsztaty „I’m well” powinien prowadzić trener – psycholog lub pedagog, posiadający opisane niżej kompetencje oraz doświadczenie w pracy metodą warsztatową i w prowadzeniu treningów grupowych, natomiast w roli współprowadzącego może wystąpić nauczyciel specjalista lub wychowawca klasy.

Z uwagi na charakter grup psychoedukacyjnych prowadzący występuje zarówno w roli nauczyciela – eksperta do spraw treści omawianych podczas warsztatów, jak i trenera, skupionego na procesach i relacjach grupowych. Prowadzący musi posiadać wiedzę dotyczącą tematu, którego dotyczy warsztat, a także znać aktywne metody nauczania, oparte na działaniu. W odniesieniu do warsztatów „I’m well” prowadzący powinien dobrze znać koncepcję dobrostanu, w tym dobrostanu szkolnego i jego obszarów, opisaną w pierwszej części tego podręcznika. Znajomość prawidłowości rozwoju poznawczego i społeczno-emocjonalnego dzieci i młodzieży jest niezbędnym warunkiem skutecznego prowadzenia warsztatów dedykowanych tym grupom wiekowym.

Kompetencje trenera obejmują też umiejętność właściwego „zarządzania” (prowadzenia) grupą na różnych etapach realizacji programu (Milsom, 2018). Uczestnicy grup w początkowej fazie spotkań są zazwyczaj w większym stopniu skłonni do przestrzegania ustalonych zasad i reguł pracy w grupie, ale wraz z upływem



czasu ich zaangażowanie w pracę grupy oraz aktywność mogą maleć. Pomoc uczniom w zrozumieniu emocji towarzyszących zajęciom na różnych etapach ich realizacji oraz w dokonywaniu wglądu, a także podkreślanie mocnych stron będzie sprzyjać uczeniu się i realizacji ogólnych celów programu. Środkowy etap (poświęcony na realizację programu) to etap, podczas którego odbywa się opanowywanie zaplanowanych umiejętności. Zachowania i umiejętności powinny być uczone w małych, łatwych do opanowania krokach oraz dawać możliwość doświadczania sukcesu i powiązania ich z doświadczeniami życiowymi uczniów. Uczestnicy powinni być też zachęceni do wypróbowywania nowo nabytych umiejętności w codziennym życiu.

Umiejętność pracy z dziećmi i młodzieżą oraz umiejętność radzenia sobie z zachowaniami trudnymi

Specyfika zajęć psychoedukacyjnych przeznaczonych dla dzieci i młodzieży, wynikająca z ich celu, jakim jest nauczanie nowych umiejętności i zapobieganie problemom, a nie tylko ich rozwiązywanie, powoduje, że poziom motywacji do aktywnego w nich uczestniczenia może być zróżnicowany – zazwyczaj mniejszy niż w przypadku grup o charakterze terapeutycznym. Dlatego szczególnie ważne jest stworzenie przyjaznej, bezpiecznej dla wszystkich uczestników atmosfery, zapewnienie wsparcia oraz wzmocnienie pozytywnych relacji interpersonalnych w grupie.

Ze względu na wiek odbiorców, do których jest kierowany program, trener powinien przyjmować aktywną rolę w prowadzeniu grupy, m.in. przez kontrolowanie przebiegu spotkania, jego zgodności z ustaloną strukturą i czasem przeznaczonym na realizację. Trener musi reagować na zachowania niezgodne z zasadami pracy w grupie ustalonymi na początku, np. dotyczącymi sposobu komunikowania się. Podczas pracy grupowej mogą też pojawić się zachowania destrukcyjne, zakłócające przebieg zajęć.

Wymagania kompetencyjne stawiane trenerom grup młodzieżowych są szeroko opisywane w literaturze. Na potrzeby tej publikacji przyjmujemy podział kompetencji



zaproponowany przez DeLucia-Waack (2016), oparty na klasycznych badaniach (Lieberman i in., 1973; Yalom, 1995), w których zidentyfikowano cztery kategorie skutecznych zachowań przywódczych w grupie: troska i wsparcie, funkcje zarządcze i strukturyzujące (zarządzanie grupą), nadawanie znaczeń oraz stymulacja emocji. Troska i wsparcie rozumiana jako wykazywanie empatii, otwartości, ciepła i autentycznego zainteresowania uczestnikami ma na celu zapewnienie bezpieczeństwa emocjonalnego oraz poczucia bezwarunkowej akceptacji w grupie. Funkcje zarządcze i strukturyzujące polegają na kierowaniu organizacyjną, formalną i proceduralną stroną pracy grupy. Obejmują ustalanie granic, reguł, monitorowanie przestrzegania norm grupowych, zarządzanie czasem oraz pilnowanie realizacji celu i struktury spotkania. Nadawanie znaczeń ma na celu wsparcie uczestników w poznawczym zrozumieniu tego, czego doświadczają na poziomie emocjonalnym i relacyjnym oraz w powiązaniu opanowanych umiejętności z sytuacjami codziennego życia i wyciąganiu wniosków z doświadczeń. Zachowania stymulujące emocje służą pobudzaniu zaangażowania i utrzymywaniu dynamiki pracy grupowej, a także ujawnianiu przeżyć przez uczestników zajęć. Prowadzą do wglądu w przeżycia emocjonalne uczestników oraz do zrozumienia relacji między tym, czego doświadczają podczas zajęć z odczuwanymi emocjami.

Zestawienie wymaganych specyficznych umiejętności wymaganych od trenera prowadzącego grupy psychoedukacyjne dla dzieci i młodzieży, powiązanych z omówionymi kategoriami zachowań przedstawiono w tabeli 1 oraz opisano poniżej (DeLucia-Waack (2006).



Tabela 1. Zestawienie umiejętności wymaganych od trenera prowadzącego grupy psychoedukacyjne dla dzieci i młodzieży

Troska i wsparcie	Stymulacja emocji	Zarządzanie grupą	Nadawanie znaczeń
– aktywne słuchanie – klaryfikacja (emocji, myśli) – wspieranie relacji między uczestnikami – udzielanie wsparcia	– ułatwianie komunikacji między uczestnikami zajęć – modelowanie – udzielanie informacji zwrotnych – zadawanie pytań – odzwierciedlanie emocji, treści i procesu – sugerowanie nowych zachowań i sposobów interpretowania zdarzeń	– ustalenie norm grupowych – koncentracja – blokowanie – ochrona granic – zarządzanie czasem – strukturyzacja pracy	– omawianie tego, co dzieje się „tu i teraz” – klaryfikacja – wyjaśnianie zachowania przez odwołanie się do teorii – interpretowanie – odgrywanie ról – podsumowywanie – sugerowanie zmiany strategii, nowych sposobów myślenia i zachowania

Źródło: opracowanie własne na podstawie DeLucia-Waack (2006).



Zarządzanie grupą

Zarządzanie dynamiką grupy, zapewnienie udziału wszystkich członków i utrzymanie ustrukturyzowanego, ale elastycznego programu, prowadzenie dyskusji, mediacja w sytuacjach konfliktowych wymaga specyficznych kompetencji. Należą do nich:

- Ustalenie norm grupowych (kontrakt) – wspólne wypracowanie z grupą norm obejmujących poufność, obecność na zajęciach, uczestnictwo i zaangażowanie, formy komunikacji, a także dbałość o ich respektowanie w czasie zajęć.
- Koncentracja (skupianie/fokusowanie/ogniskowanie) – przekierowywanie uwagi grupy na główny temat lub aktywność, która jest realizowana podczas spotkania; przypominanie członkom grupy o zadaniu lub temacie; podsumowanie i przypomnienie uczestnikom, czego się nauczyli podczas danego spotkania.
- Blokowanie – powstrzymywanie uczestnika/uczestniczki od opowiadania historii, szczególnie niezwiązanych z tematem zajęć, zagadywania, gawędzenia lub plotkowania; powstrzymywanie przed naruszaniem prywatności innych uczestników zajęć; powstrzymywanie agresywnych zachowań oraz nieprzydatnych informacji zwrotnych.
- Ochrona – dbałość o przestrzeganie ustanowionych norm grupowych; dbałość o realizację zajęć w formie odpowiadającej zajęciom psychoedukacyjnym (nie terapeutycznym); reagowanie w sytuacji, kiedy uczestnik grupy prezentuje wyższy poziom otwartości niż „typowy” w zajęciach psychoedukacyjnych, ujawnia treści intymne w większym stopniu niż pozostali.
- Zarządzanie czasem – dbanie o rytm spotkania, przechodzenie między punktami programu i domykanie realizowanych tematów na czas.
- Strukturyzacja pracy – tłumaczenie instrukcji do ćwiczeń, wyznaczanie ról w podgrupach i pilnowanie, aby zajęcia były realizowane zgodnie ze scenariuszem.



Stymulacja emocji

To zespół zachowań trenera mający na celu angażowanie uczestników w zajęcia, wspieranie ich w identyfikacji i eksploracji odczuwanych emocji, zwiększenie uczestnictwa i stymulowanie uczenia się od siebie nawzajem. Służą temu:

- **Modelowanie** – demonstrowanie przez trenera umiejętności, postaw i innych cech, które chce wzmocnić wśród uczestników (może to dotyczyć np. modelowania pożądanych form komunikowania się, udzielania informacji zwrotnych, poziomu otwartości).
- **Bezpośrednia zachęta** – bezpośrednie proszenie wybranych uczestników zajęć o podzielenie się komentarzem, refleksją dotyczącą wykonywanych ćwiczeń.
- **Łączenie/powiązanie** – wskazywanie powiązań między zachowaniami, wypowiedziami uczestników grupy. Służy wytworzeniu poczucia spójności w grupie, ale też wskazuje na uniwersalność doświadczeń czy przeżyć.
- **Zachęcanie do przekazywania informacji zwrotnych** – zachęcanie uczestników do dzielenia się osobistymi refleksjami i reakcjami na temat siebie nawzajem oraz tego, co dzieje się podczas warsztatów. Informacja zwrotna pogłębia zrozumienie siebie oraz tego, co jest niezbędne do rozwoju osobistego i zmiany zachowania, szczególnie w kontekście interakcji społecznych.

Przypisywanie znaczeń

Ta kategoria zachowań przywódczych w grupie polega na wyjaśnianiu, interpretacji i dostarczaniu pojęć, aby pomóc członkom grupy zrozumieć myśli, uczucia i zachowania swoje oraz innych. Służą temu:

- **Interpretacja** – przedstawianie możliwych wyjaśnień wydarzeń, zachowań, myśli i uczuć na głębszym poziomie. Interpretacje lidera pomagają w zintegrowaniu złożonych doświadczeń osobistych i związanych z relacjami w grupie oraz ułatwiają uogólnienie i transfer z doświadczeń w trakcie zajęć na osobiste doświadczenia poza grupą.



- Syntetyzowanie i podsumowywanie – zbieranie wniosków z dyskusji i przekształcanie ich w zwięzłą puentę edukacyjną.
- Ułatwianie transferu wiedzy – pomaganie w przekładaniu wniosków z ćwiczenia na konkretne sytuacje w życiu codziennym uczestnika.
- Edukacja i klaryfikacja – wyjaśnianie pojęć psychologicznych i tłumaczenie mechanizmów stojących za ludzkim zachowaniem.
- Przekształcanie – nadawanie nowej, konstruktywnej perspektywy trudnym doświadczeniom opisywanym przez uczestników.
- Łączenie wątków – wskazywanie powiązań między tym, co mówią różne osoby w grupie lub między doświadczeniami tej samej osoby

Troska

Kategoria kompetencji obejmuje umiejętności służące budowaniu w grupie poczucia bezpieczeństwa i akceptacji – kluczowych warunków efektywności programu psychoedukacyjnego. Troska i wsparcie ze strony trenera odgrywają fundamentalną rolę w pracy z grupą młodzieżową. Wynika to przede wszystkim ze specyfiki tego okresu rozwojowego, któremu naturalnie towarzyszy nasilony lęk przed oceną oraz odrzuceniem ze strony rówieśników. Empatyczna postawa prowadzącego nie tylko dostarcza młodym ludziom funkcjonalnego wzorca walidacji własnych emocji, ale oferuje im także wartościowe, korekcyjne doświadczenie w relacji z dorosłym. Autentyczne zaangażowanie i uważność trenera skutecznie redukuje początkowy opór uczestników, stymulując ich wewnętrzną motywację do aktywnej pracy podczas zajęć. Kategoria obejmuje takie umiejętności jak:

- Aktywne słuchanie i odzwierciedlanie – stosowanie technik komunikacyjnych potwierdzających trafność odbioru komunikatu nadawcy i zachęcających do dalszej otwartości, takich jak: kontakt wzrokowy, parafraza, klaryfikacja, odzwierciedlanie emocji czy zadawanie pytań otwartych.
- Walidowanie emocji – przekazywanie komunikatów uznających prawo uczestnika do czucia danych emocji bez oceniania.



- Ochrona uczestników – interweniowanie, gdy ktoś w grupie jest krytykowany, oceniany lub przekraczane są jego granice.
- Okazywanie empatii i autentyczności – dzielenie się wspierającymi komunikatami
- Udzielanie wsparcia bezpośredniego – stawanie po stronie uczestnika w trudnym dla niego momencie pracy na forum.





4. Uczestnicy





Warsztaty są przeznaczone dla dzieci i młodzieży klas 4–8. Zostały zaprojektowane do przeprowadzenia w szkole, dlatego wielkość grupy jest uzależniona od liczby uczniów i uczennic w klasie. Optymalna liczba uczestników to 20–25 osób. Podczas realizacji ćwiczeń przewidziano różne formy pracy, takie jak: praca indywidualna, praca grupowa, praca w parach. Jeżeli prowadzący dobrze zna grupę i widzi potrzebę celowego doboru uczniów do małych grup, np. jest uzasadnione, by uczniów z doświadczeniem migracji i z trudnościami adaptacyjnymi łączyć z uczniami i uczennicami o wysokich kompetencjach społecznych, to należy takiego podziału dokonać. Sposoby doboru uczniów i uczennic do grup zostały opisane w scenariuszu wprowadzającym.

Założeniem warsztatów było ich zastosowanie w grupach zróżnicowanych, szczególnie w klasach wielokulturowych, w których znajdują się uczniowie z doświadczeniem migracji. W przypadku tych uczniów, jeśli ich poziom języka polskiego nie umożliwia jeszcze swobodnej pracy z tekstem, mogą pojawić się trudności polegające na rozumieniu poszczególnych elementów zadań zaprezentowanych w języku polskim. W takiej sytuacji prowadzący powinien dostosować sposób pracy do indywidualnych potrzeb i możliwości ucznia.

Podczas realizacji warsztatów należy mieć na uwadze ogólne i bardziej złożone zróżnicowanie potrzeb i możliwości uczniów – w grupie mogą się znajdować osoby z zaburzeniami widzenia, słyszenia, neuroróżnorodni. Potrzeby wszystkich uczniów powinny być respektowane, a prowadzący jest zobowiązany odpowiednio na nie reagować, dostosowując tempo, formy i metody pracy oraz załączony materiał (np. umożliwiając korzystanie z tłumacza, wykonując wydruk w powiększeniu, organizując wzajemne wsparcie uczniowskie).



5. Szczegółowe wskazówki metodyczne





Realizacja warsztatów

Program wspierania dobrostanu uczniów „I’m well”, przeznaczony dla uczniów klas 4–8 szkół podstawowych, został przygotowany w dwóch wersjach: poziom 1 – dla uczniów młodszych klas; poziom 2 – dla uczniów starszych klas. Program realizowany na obu poziomach ma identyczną strukturę i koncentruje się na rozwijaniu dobrostanu w 3 obszarach, a wiele ćwiczeń się powtarza. W wersji programu na poziomie 1 wprowadzono więcej ćwiczeń ruchowych, bazujących na bezpośrednim doświadczeniu oraz odwołujących się do przykładów adekwatnych dla tego poziomu wieku. W scenariuszach zajęć na poziomie 2 położono nacisk na wgląd i analizę własnych procesów wewnętrznych, autorefleksję i zdolność do „metapoznania”, czyli myślenia o własnym myśleniu. Decyzja o wyborze konkretnej wersji programu psychoedukacyjnego – dostosowanej do uczniów młodszych lub starszych – należy do trenera, który na podstawie znajomości klasy oraz rozmów z wychowawcą powinien ocenić gotowość rozwojową grupy do realizacji programu na jednym z dostępnych poziomów.

Rekomendowaną formą realizacji programu „I’m well” jest przeprowadzenie 8 spotkań trwających po ok. 1,5 godziny oraz 2 gier edukacyjnych. Realizacja zajęć w czasie dłuższym niż standardowa jednostka lekcyjna wynika ze specyfiki dynamiki grupowej oraz ze sposobu nabywania umiejętności miękkich, rozwijanych podczas warsztatów. W odróżnieniu od zwykłej lekcji, gdzie uwaga skupiona jest na przekazie



treści (nauczyciel → uczeń), w psychoedukacji narzędziem zmiany są relacje grupowe i uczenie się przez doświadczenie, bazujące na modelowaniu nowych kompetencji emocjonalno-społecznych.

Odwołując się do klasycznej teorii procesu grupowego Tuckmana (1965), należy podkreślić, że realizacja zajęć w blokach 90-minutowych pozwala na naturalne przejście przez wszystkie etapy tego procesu: od niezbędnej integracji, ustalenia norm grupowych oraz oswojenia lęku przed ekspozycją społeczną, przez bezpieczne przejście przez fazę oporu czy napięcie w relacjach rówieśniczych, aż po efektywną pracę nad zmianą postaw i bezpieczne emocjonalnie zakończenie spotkania. Uczenie się nowych umiejętności zgodnie z cyklem Kolba wymaga czasu nie tylko na doświadczenie, ale też na refleksję. Dłuższe zajęcia pozwalają na przejście przez tę kluczową dla uczenia się fazę, w której następuje realna zmiana postaw, czyli fazę omówienia.

W uzasadnionych sytuacjach wynikających ze specyfiki organizacji zajęć szkolnych lub w przypadku pracy z młodszymi uczniami możliwy jest podział poszczególnych zajęć na krótsze, tj. 45-minutowe jednostki czasowe. Taka organizacja zajęć wymaga świadomego uwzględnienia specyfiki procesu grupowego. Nie może to być tylko mechaniczny podział scenariusza na 2 części. Kluczowym wyzwaniem jest to, że proces grupowy za każdym razem musi być „otwarty” i „zamknięty”. Skrócenie czasu warsztatów niesie za sobą ryzyko „otwarcia” trudnych tematów u dzieci bez możliwości ich bezpiecznego domknięcia i omówienia przed zakończeniem spotkania. Dzieląc warsztaty na krótsze jednostki czasowe, należy zastosować następujące wskazówki:

- Podział treści scenariusza powinien być zgodny z logiką procesu oraz podporządkowany celowi zajęć. Ponadto powinien mieć charakter funkcjonalny, a nie mechanicznie opierać się na przewidywanym czasie realizacji poszczególnych ćwiczeń.



- Należy rygorystycznie pilnować czasu, aby nie pominąć kluczowych faz pracy grupowej: rozruchu, pracy właściwej oraz podsumowania zajęć.
- Drugie spotkanie z podzielonego scenariusza musi zacząć się krótkim przypomnieniem już omówionych treści oraz tego, co się wydarzyło na poprzednim spotkaniu. Pozwoli to uczniom scalać doświadczenie w spójną całość i zarazem przyczyni się do płynnej realizacji kolejnych, przewidzianych w scenariuszu ćwiczeń. Można tu poprosić uczniów o krótką wypowiedź na temat: „Co pamiętam z poprzednich zajęć?”.
- Nie należy przerywać realizacji ćwiczenia w trakcie lub rezygnować z ostatniej fazy, którą zazwyczaj stanowią omówienie i refleksja. W przypadku takiej konieczności można zmodyfikować ćwiczenie tak, aby zrealizować je w czasie przewidzianym na dane spotkanie (np. pominąć niektóre elementy).
- Na zakończenie zajęć można poprosić o krótką obserwację konkretnego zjawiska, któremu poświęcone były warsztaty, w szkole/domu do czasu następnego spotkania.

Przykład podziału scenariusza 4: Po co nam stres?

Pierwsze zajęcia:

Czas trwania: 45 minut.

- Ćwiczenie 1. Co mnie stresuje w szkole?
- Ćwiczenie 2. Worek pełen ciężarów.
- Ćwiczenie 3. Mapa stresu i krótkie podsumowanie zajęć.

Drugie zajęcia:

Czas trwania: 45 minut.

- Przypomnienie najważniejszych informacji o stresie.
- Ćwiczenie 4. SOS – mój ratunek w sytuacji trudnej.
- Ćwiczenie 5. Dzienniczek emocji.



Przed drugimi zajęciami należy powiesić w sali plakat wykorzystywany w ćwiczeniu 3, czyli mapę stresu, wraz z karteczkami uzupełnionymi przez uczniów. Pozwoli to na lepsze przypomnienie i nawiązanie do doświadczeń z poprzedniej części warsztatów.

W scenariuszach programu przewidziano wykonanie przez uczestników tzw. zadań domowych, czyli zadań, które uczniowie powinni wykonać pomiędzy spotkaniami grupy. Zadania te są kluczowym elementem integrującym proces zmiany. Ich funkcja polega na przeniesieniu doświadczeń i umiejętności z sali warsztatowej do naturalnego, często trudniejszego środowiska życia uczestnika oraz na pogłębieniu refleksji. Zadania domowe są niezbędne do utrwalenia i generalizacji zachowań czy też umiejętności nabywanych w trakcie zajęć. Zgodnie z koncepcją Kolba proces uczenia się kończy się dopiero wtedy, gdy nowa wiedza zostanie przetestowana w działaniu. W takim ujęciu zadanie domowe stanowi czwartą fazę cyklu oraz pozwala uczestnikowi sprawdzić, czy to, czego się dowiedział, faktycznie działa. Aby zadania te spełniły swoją rolę, powinny być omówione na początku kolejnego spotkania i być dobrowolne. Realizacja zadań domowych na poziomie 1 może wymagać zaangażowania i wsparcia ze strony rodziców czy też opiekunów ucznia/uczennicy.

Przedstawione w tym podręczniku zajęcia powinny być co do zasady realizowane zgodnie z przedstawionymi scenariuszami i w opisanej kolejności. Scenariusz wyznacza rekomendowany sposób realizacji zajęć, ale nauczyciele mogą elastycznie modyfikować sposób ich prowadzenia w odpowiedzi na obserwowane zachowania, reakcje czy potrzeby konkretnej grupy, z którą pracują. Jeśli w trakcie zajęć okaże się, że grupa nie posiada bazowych umiejętności wymaganych w danym ćwiczeniu, trener musi uprościć zadania, by dostosować je do realnego poziomu grupy, wybrać niektóre spośród zaproponowanych ćwiczeń lub zmodyfikować je adekwatnie do potrzeb grupy. Może też podjąć decyzję o zmianie kolejności realizowanych scenariuszy, pamiętając jednak przy tym o nierozdzielaniu scenariuszy dotyczących danego rodzaju dobrostanu. Koncentracja na procesie grupowym, uważne obserwowanie uczestników



warsztatów oraz elastyczna modyfikacja ich przebiegu mieszczą się w zakresie kompetencji trenera.

Integralną częścią programu „I’m well” są 2 gry edukacyjne: „W drodze do celu” oraz „Moja wielokulturowa szkoła”. Gry stanowią uzupełnienie zajęć poświęconych dobrostanowi edukacyjnemu i społecznemu. Mogą być realizowane w ramach oddzielnych zajęć, pomiędzy warsztatami z danego obszaru lub po zakończeniu całego cyklu spotkań. Gra nie może być dzielona na krótsze jednostki czasowe.

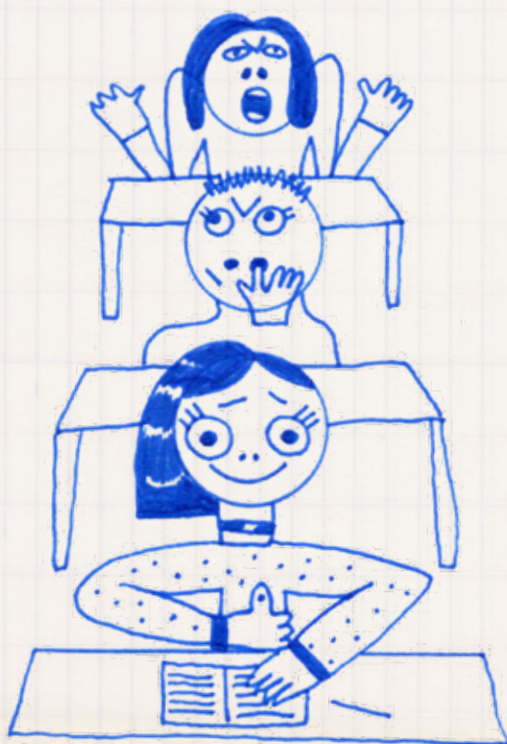
Sposób prowadzenia poszczególnych warsztatów wraz ze specyficznymi wskazówkami metodycznymi został szczegółowo opisany w poszczególnych scenariuszach.

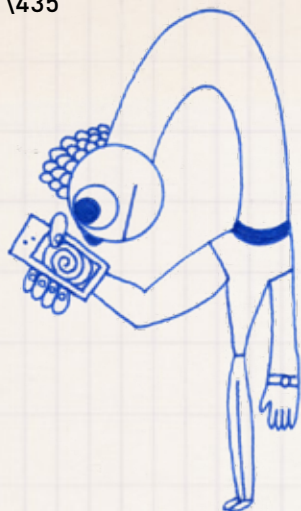
Przygotowanie miejsca

Kolejnym ważnym czynnikiem, który należy uwzględnić, przygotowując się do prowadzenia warsztatów, jest odpowiednie przygotowanie miejsca, w którym będą się odbywały zajęcia oraz materiałów. Do sprawnej realizacji zajęć potrzebna jest taka aranżacja przestrzeni, by znajdowały się w niej strefy funkcjonalne: wolna przestrzeń na środku sali pozwalająca na ćwiczenia ruchowe, a także stoliki odsunięte pod ściany, gotowe do użycia tylko podczas pracy w podgrupach. Idealnym rozwiązaniem byłoby też „bezpieczne miejsce”, pozwalające na chwilową izolację od grupy w razie takiej potrzeby. Sala, w której prowadzone są zajęcia, powinna mieć wystarczająco dużo miejsca na ekspozycję efektów pracy grupy, np. na powieszenie kontraktu, wspólnie wypracowanych i spisanych wniosków czy też materiałów potrzebnych w trakcie zajęć. Przed przystąpieniem do realizacji zajęć trener przygotowuje potrzebne materiały wyszczególnione na początku każdego scenariusza. Oprócz wydrukowanych kart pracy czy innych pomocy z programu „I’m well” potrzebne będą: flipchart, markery lub inne przybory pisarskie, karteczki samoprzylepne, papier. Wszystkie materiały powinny być wcześniej przygotowane i łatwo dostępne, aby nie przerywać dynamiki ćwiczenia szukaniem przyborów w szafkach.



6. Metodyka prowadzenia warsztatów w zróżnicowanych grupach uczniowskich





Założeniem warsztatów jest ich zastosowanie w całych klasach, dlatego podczas ich realizacji należy mieć na uwadze złożone zróżnicowanie potrzeb i możliwości uczniów. W typowej klasie mogą znajdować się: uczniowie neuroróżnorodni (z zaburzeniami neurorozwojowymi, takimi jak spektrum autyzmu, ADHD, rozwojowe zaburzenia uczenia się, rozwojowe zaburzenia języka), osoby z zaburzeniami widzenia i/lub słyszenia, uczniowie o ponadprzeciętnym potencjale poznawczym, uczniowie z doświadczeniem migracji i uchodźstwa. Potrzeby wszystkich uczniów powinny być respektowane, a prowadzący jest zobowiązany odpowiednio na nie reagować, dostosowując tempo, formy i metody pracy oraz załączony materiał (np. umożliwiając korzystanie z translatora, wykonując wydruk w powiększeniu, organizując wzajemne wsparcie uczniowskie).

W klasach wielokulturowych, w których znajdują się uczniowie z doświadczeniem migracji, szczególnym wyzwaniem staje się zróżnicowany poziom znajomości języka polskiego oraz traumatyczne doświadczenia związane z uchodźstwem. W przypadku tych uczniów, jeśli ich poziom języka polskiego nie umożliwia jeszcze swobodnej pracy z tekstem, mogą pojawić się trudności polegające na rozumieniu poszczególnych elementów zadań zaprezentowanych w języku polskim.

Warsztaty psychoedukacyjne – ze względu na swoją specyfikę – w dużej mierze opierają się na słowie. Dominują w nich dyskusje, nazywanie skomplikowanych



emocji, praca w grupach. Dla uczniów z zaburzeniami wpływającymi na komunikację (np. ze spektrum autyzmu, rozwojowym zaburzeniem języka DLD) oraz dla uczniów z doświadczeniem migracji, w przypadku których język polski jest drugim językiem, taka forma zajęć może być źródłem frustracji i barier. Uczniowie ci mogą doświadczać trudności w rozumieniu instrukcji do ćwiczeń, pojęć abstrakcyjnych, za pomocą których opisywane są stany psychiczne, komunikatów wyrażonych metaforycznie, a także w nazywaniu i wyrażaniu własnych emocji i przeżyć oraz w formułowaniu spójnej wypowiedzi o własnych przeżyciach czy doświadczeniach (np. w rundce podsumowującej zajęcia). Warsztaty grupowe opierają się na interakcji między uczniami. Podczas dyskusji czy też angażującej emocjonalnie pracy grupowej rówieśnicy przerywają sobie, szybko zmieniają wątki i żartują. Uczniowie z trudnościami w komunikacji językowej potrzebują więcej czasu na przetworzenie usłyszanych słów i sformułowanie riposty, co wiąże się z ryzykiem marginalizowania podczas pracy grupowej. Aby skutecznie poprowadzić warsztaty w klasie z uczniami z trudnościami w zakresie komunikacji językowej, prowadzący powinien przede wszystkim upraszczać swoje komunikaty i dzielić złożone instrukcje na pojedyncze, krótkie etapy. Kluczowe jest celowe zwolnienie tempa mowy oraz stosowanie zasady dłuższego czekania na odpowiedź, ponieważ daje to uczniom z trudnościami niezbędny czas na przetworzenie słów i sformułowanie własnej wypowiedzi. Podczas pracy w grupach trener powinien samodzielnie dzielić klasę i przydzielać uczniom z barierami językowymi konkretne, mniej obciążające komunikacyjnie role. W sytuacji, gdy uczeń wypowiada się chaotycznie, warto po wysłuchaniu wypowiedzi do końca sparafrazować jego słowa, dając tym samym poprawne wzorce językowe całej grupie.

Warsztaty oparte są na interakcji między uczniami, dynamice oraz ruchu. Mogą więc być środowiskiem szczególnie wymagającym dla uczniów neuro różnorodnych. Typowe trudności, jakich mogą oni doświadczać podczas warsztatów, obejmują: przebodźcowanie sensoryczne, problemy z adaptacją do zmian i/lub z szybkim



przełączaniem się pomiędzy różnymi aktywnościami, trudności w odczytywaniu sygnałów społecznych lub w odnalezieniu się w dynamice grupy, poczucie bycia niezrozumianym lub niezauważonym przez rówieśników lub pedagogów, trudności w dostosowaniu do norm i reguł obowiązujących podczas zajęć.

Przebodźcowanie sensoryczne może być wywołane przez hałas oraz pracę w dynamicznej, ruchliwej grupie, ale też przez nadmierną bliskość fizyczną z innymi uczniami. W odpowiedzi na nadmiar bodźców uczniowie mogą reagować wycofaniem z aktywności lub nadmierną drażliwością, a także mogą pojawić się stereotypowe odruchy. Jeśli poziom stymulacji jest zbyt wysoki, pomocne mogą być: zezwolenie na udział w niektórych ćwiczeniach w roli obserwatora, adekwatne do potrzeb przerwy na wyciszenie i regenerację, możliwość skorzystania ze słuchawek wyciszających, praca w mniejszej grupie.

Wielu uczniów z tej grupy potrzebuje przewidywalności podczas zajęć, a brak jasnego planu może paraliżować i uniemożliwiać skupienie się na zadaniu. Ponadto trudnością może być szybkie przełączanie się między zróżnicowanymi ćwiczeniami. W takiej sytuacji pomocne mogą być zwizualizowane plany zajęć umieszczone w widocznym miejscu sali (np. zapisane na tablicy) oraz odznaczanie zrealizowanych etapów, a także trzymanie się ustalonego porządku warsztatów ze stałymi, powtarzalnymi elementami (np. podsumowanie każdego ćwiczenia, ten sam sposób kończenia warsztatów: „Dziś zapamiętam, że...”).

Uczniowie neuroróżnorodni mogą doświadczać trudności w odczytywaniu niepisanych zasad społecznych, w tym zasad komunikacji i sygnałów niewerbalnych, co może prowadzić do ich izolacji, niezamierzonego przerywania wypowiedzi innych osób i innych zakłóceń. Aby temu zaradzić, prowadzący powinien zadbać o precyzyjne określenie w kontrakcie grupowym zasad zabierania głosu oraz konkretnych norm wzajemnej komunikacji.



Równie ważne jest przestrzeganie zasady dobrowolności wypowiedzi, co oznacza rezygnację z przymuszania uczniów do dzielenia się indywidualnym doświadczeniem lub refleksjami na forum klasy. Warto podkreślić, że każda forma uczestnictwa jest cenna, a uważne słuchanie innych jest tak samo ważnym zadaniem warsztatowym jak zabieranie głosu.

Dla wielu uczniów, zwłaszcza tych z lękiem społecznym i problemami internalizacyjnymi, konieczność otwartej komunikacji i mówienia przed całą grupą wiąże się z ogromnym stresem. Dlatego też ważne jest dostrzeganie „cichych” uczniów w klasie i uznawanie ich doświadczeń. Uczeń ma prawo być obecny jako uważny obserwator, co samo w sobie jest wartościową formą uczestnictwa w zajęciach. Docenianie subtelnych sygnałów zaangażowania, takich jak uważne słuchanie, potakiwanie czy praca pisemna, jest sygnałem dostrzegania ucznia i jego zaangażowania w zajęcia. Szacunek dla granic ucznia buduje zaufanie do prowadzącego i sprawia, że uczeń, nie czując presji, z czasem może sam poczuć gotowość do podjęcia próby interakcji na własnych warunkach.

Opisana trudność nie dotyczy tylko uczniów neuroróżnorodnych, może być bowiem także przejawem typowego rozwoju. W okresie dojrzewania z obawy przed negatywną reakcją klasy dzielenie się własnymi doświadczeniami może stanowić szczególne wyzwanie. Dlatego tam, gdzie jest to możliwe, aby uniknąć konieczności publicznego odwoływania się do emocji, zastosowano anonimowe formy ekspresji, np. ankietę elektroniczną lub ćwiczenia wykonywane indywidualnie (tylko dla siebie). Dodatkowo prowadzący może zmodyfikować ćwiczenia poprzez zaoferowanie alternatywnych form ekspresji, takich jak zapisanie myśli na kartce. Takie podejście w duchu edukacji włączającej pokazuje grupie, że każdy ma prawo do własnego tempa i indywidualnego sposobu bycia, co w rezultacie wzmacnia inkluzywny charakter zajęć i chroni dobrostan psychiczny najbardziej wrażliwych uczestników.



Warto podkreślić, że zaproponowane wyżej wskazówki reagowania na potrzeby zróżnicowanej grupy uczniów są zgodne z zyskującą coraz większą popularność koncepcją uniwersalnego projektowania edukacji (UDL – *universal design for learning*). Zastosowanie UDL podczas warsztatów z uczniami wyraża się w planowaniu i tworzeniu elastycznego, dostępnego i responsywnego środowiska, umożliwiającego pełny udział w danej formie aktywności uczniom z różnorodnymi potrzebami i możliwościami (Knopik i in., 2021). Zasady UDL znalazły odzwierciedlenie w zaproponowanych w tym programie scenariuszach. Zastosowanie ćwiczeń integrujących grupę (typu *icebreakers*), aktywności indywidualnych w małych i dużych grupach, angażujących wszystkich uczestników, oraz duże zróżnicowanie form aktywności stwarzają każdemu okazję do udziału w warsztatach w komfortowy dla niego sposób.





PILOTAŻ PROGRAMU. WDRAŻANIE, EWALUACJA I MODYFIKACJA WARSZTATÓW



1. Cele pilotażu





W lutym 2025 r. zakończono prace nad pilotażową wersją programu warsztatów rozwijających dobrostan szkolny pt. „I'm well, czyli mam się dobrze”. Z początkiem marca tego samego roku rozpoczęto jego wdrażanie w wybranych szkołach. Poniżej opisano przebieg pilotażu, zastosowane metody zbierania danych, a także sposób wykorzystania uzyskanych informacji do modyfikacji i doskonalenia warsztatów.

Pilotaż warsztatów „I'm well” został zaprojektowany jako proces, w którym zebrane dane miały posłużyć do udoskonalenia programu, co stanowiło kluczowy etap opracowania jego finalnej wersji. Celem było sprawdzenie, w jakim stopniu przygotowany cykl zajęć może być realizowany w warunkach szkolnych oraz czy zaproponowane treści, struktura i metody pracy są adekwatne do założeń programu i potrzeb uczniów. Istotne było również zebranie informacji zwrotnych od nauczycieli specjalistów oraz wychowawców wdrażających program. Poznanie ich perspektywy stanowiło podstawę do weryfikacji założeń poszczególnych zajęć, oceny dynamiki zaproponowanych warsztatów oraz skuteczności i atrakcyjności konkretnych ćwiczeń.

Zebrane dane umożliwiły określenie użyteczności poszczególnych elementów programu, identyfikację potencjalnych trudności oraz wskazanie obszarów wymagających doprecyzowania lub modyfikacji. Ważnym elementem pilotażu była również ewaluacja zaproponowanych ćwiczeń i materiałów pod kątem ich adekwatności rozwojowej oraz możliwości zastosowania w pracy z uczniami w różnym wieku.





2. Uczestnicy pilotażu





Bezpośrednie zainteresowanie udziałem w pilotażu programu warsztatów wyraziły łącznie 164 osoby (nauczyciele i specjaliści pracujący z uczniami klas 4–8). Przekazano im podstawowe informacje oraz zaproszenie na spotkanie organizacyjne.

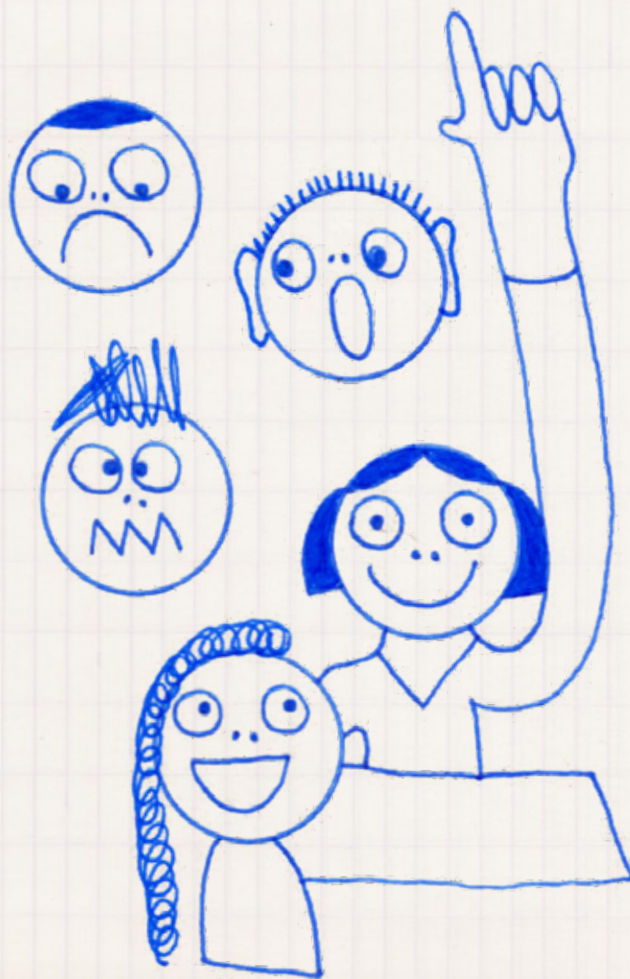
Formalnego zgłoszenia do pilotażu dokonało 51 szkół podstawowych z różnych regionów kraju, reprezentujących zarówno duże miasta, jak i mniejsze miejscowości. W ramach zgłoszonych placówek do programu przystąpiło 118 osób (w tym 4 mężczyzn) bezpośrednio zaangażowanych w realizację programu warsztatów w szkołach. Byli wśród nich nauczyciele specjaliści (29 psychologów, 37 pedagogów, 16 pedagogów specjalnych) oraz nauczyciele przedmiotów pełniący funkcję wychowawców klas (36 osób).

Zgodnie z przyjętą metodyką prowadzenia warsztatów w każdej szkole zgłoszonej do pilotażu w realizację programu zaangażowane były co najmniej 2 osoby (w tym minimum jeden nauczyciel specjalista). Należy przy tym dodać, że część placówek zgłosiła większą liczbę uczestników i realizowała program w kilku klasach. Uśredniając dane z dzienników realizacji zajęć, można oszacować udział procentowy klas, w których realizowano warsztaty, w całości zebranych danych: klasa 4 – 38% próby, klasa 5 – 11%, klasa 6 – 20%, klasa 7 – 21%, klasa 8 – 10%¹.

1 W tabeli 2 zestawiono dane kontekstowe dotyczące klas, w jakich realizowane były poszczególne warsztaty raportowane w postaci dzienników.



3. Przebieg pilotażu





Rekrutacja i zgłoszenie do programu

Rekrutację do pilotażu poprzedziły działania informacyjne i promocyjne prowadzone za pośrednictwem kanałów komunikacyjnych IBE-PIB (stron internetowych oraz newslettera instytucji) oraz rozestanie informacji do uczestników projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich”. Osoby zainteresowane udziałem w pilotażu mogły zgłosić swoje zainteresowanie poprzez wypełnienie formularza. W odpowiedzi otrzymywały zaproszenie na spotkanie organizacyjne prowadzone w formule online przez autorki programu. Spotkania odbywały się w trzech grupach w dniach 18–20 marca 2025 r., w godzinach popołudniowych. Podczas spotkań przedstawiono założenia programu warsztatów, jego strukturę oraz cele pilotażu, a także omówiono kwestie organizacyjne i wymagania formalne związane z realizacją zajęć w szkołach. Szczególną uwagę poświęcono zaleceniom metodycznym dotyczącym prowadzenia warsztatów oraz warunkom niezbędnym do prawidłowej realizacji pilotażu.

Po zakończeniu spotkań organizacyjnych uczestnicy otrzymali materiały informacyjne, w tym prezentację wykorzystaną podczas spotkania, uzupełnioną o odpowiedzi na najczęściej pojawiające się pytania, a także wzór formalnego oświadczenia o przystąpieniu do pilotażu programu, stanowiącego podstawę zgłoszenia. Wypełniony i podpisany skan oświadczenia, zawierający zobowiązanie do realizacji programu zgodnie z wytycznymi oraz do systematycznego przekazywania informacji zwrotnych (w tym uzupełniania dzienniczków realizacji zajęć), przesyłany



był drogą mailową. Po otrzymaniu kompletnego zgłoszenia szkołom zakwalifikowanym do pilotażu przekazano dostęp do materiałów oraz instrukcje dotyczące dalszej współpracy i możliwości korzystania z bieżącego wsparcia autorek programu.

Udostępnienie programu i przygotowanie do wdrażania

Materiały przekazane uczestnikom programu obejmowały: publikację pilotażową zawierającą opis założeń teoretycznych programu, szczegółowe wskazówki metodyczne dotyczące prowadzenia zajęć, scenariusze poszczególnych warsztatów oraz materiały dydaktyczne przeznaczone do pracy z uczniami. Ponadto uczestnikom udostępniono dwie prezentacje wspierające realizację konkretnych zajęć (zgodnie ze scenariuszami) oraz zestaw linków do dzienniczków realizacji zajęć, umożliwiających przekazywanie informacji zwrotnych po zrealizowaniu warsztatów.

Realizacja warsztatów w szkołach

Pilotaż programu – zgodnie z przeznaczeniem warsztatów – realizowano w klasach 4–8 szkół podstawowych. Zajęcia prowadzone były przez nauczycieli pracujących w danej placówce lub przez specjalistów z poradni psychologiczno-pedagogicznej współpracującej ze szkołą. Najczęściej realizowano je w zespołach dwuosobowych, składających się z jednego nauczyciela specjalisty oraz wychowawcy klasy lub z dwóch nauczycieli specjalistów. Po każdych zajęciach nauczyciele prowadzący wypełniali dedykowane poszczególnym warsztatom ankiety (nazwane dzienniczkami realizacji zajęć), w których opisywali swoje doświadczenia oraz wrażenia dotyczące poszczególnych zaproponowanych aktywności.

Bieżące wsparcie i kontakt z zespołem

Istotnym elementem pilotażu warsztatów było zapewnienie uczestnikom systematycznego wsparcia merytorycznego i organizacyjnego na etapie wdrażania programu w szkołach. W początkowym etapie pilotażu zorganizowano 6 spotkań konsultacyjno-doradczych w formule online. Celem było wsparcie nauczycieli



w pierwszej fazie wdrażania programu. Stanowiły one też okazję do omówienia pojawiających się na bieżąco pytań i wątpliwości związanych z realizacją warsztatów.

Po zakończeniu początkowej fazy wdrażania programu uruchomiono cotygodniowe spotkania konsultacyjne. Miały one charakter otwarty i każdy uczestnik mógł do nich swobodnie dołączyć. Poświęcone były przede wszystkim bieżącym kwestiom zgłaszanym przez uczestników, związanym z realizacją konkretnych warsztatów w określonych klasach i szkołach. Najczęściej poruszane zagadnienia dotyczyły kwestii metodycznych, możliwości modyfikacji proponowanych ćwiczeń lub zadań oraz adaptacji warsztatów do warunków organizacyjnych wynikających z funkcjonowania szkół.

Równolegle z działaniami konsultacyjnymi utrzymywano regularny kontakt mailowy z uczestnikami pilotażu. Przekazywano na bieżąco aktualne informacje organizacyjne, przypomnienia dotyczące uzupełniania dzienniczków realizacji zajęć oraz zaproszenia na spotkania konsultacyjne. Dodatkowo zespół realizujący pilotaż wspierał szkoły w upowszechnianiu informacji o realizacji programu, m.in. poprzez przygotowanie i udostępnienie materiałów informacyjnych, takich jak plakaty i ulotki, przeznaczonych do wykorzystania w przestrzeni szkolnej lub w mediach szkolnych.

Ankieta podsumowująca warsztaty i wywiad fokusowy

Z końcem czerwca 2025 r., tj. po zakończeniu realizacji warsztatów, uczestnicy zostali zaproszeni do wypełnienia ankiety podsumowującej program oraz otrzymali podziękowania za udział w pilotażu, skierowane zarówno do osób realizujących warsztaty, jak i do reprezentowanych przez nie szkół. Dodatkowo ochotnicy zostali zaproszeni do udziału w wywiadzie fokusowym, który stanowił dodatkową formę pogłębienia i uzupełnienia danych jakościowych pozyskanych za pośrednictwem dzienniczków realizacji zajęć i ankiety podsumowującej.



4. Narzędzia i metody zbierania danych





W pilotażu zastosowano kilka komplementarnych metod zbierania danych, umożliwiających uchwycenie doświadczeń nauczycieli realizujących zajęcia oraz ocenę poszczególnych elementów warsztatów. Zastosowanie różnych źródeł danych pozwoliło na ich triangulację, co zwiększyło wiarygodność formułowanych wniosków. Poniżej przedstawiono szczegółowy opis wykorzystanych narzędzi badawczych oraz procedur ich stosowania.

Dzienniczki realizacji zajęć

Jednym z podstawowych narzędzi gromadzenia danych były dzienniczki realizacji zajęć wypełniane przez nauczycieli po przeprowadzeniu warsztatów. Zastosowano zestaw 8 dzienniczków, odpowiadających kolejnym warsztatom realizowanym w ramach programu.

Każdy dzienniczek miał formę odrębnego formularza internetowego i był przypisany do konkretnego warsztatu: od zajęć wprowadzających („Na dobry początek”), przez warsztaty tematyczne (po 2 warsztaty poświęcone dobrostanowi akademickiemu, emocjonalnemu i społecznemu), po zajęcia podsumowujące („Razem lepiej rozumiemy świat”).

Dzienniczki zawierały zestaw pytań dotyczących przebiegu zajęć, stopnia realizacji zaproponowanych ćwiczeń oraz ich odbioru przez uczniów. Nauczyciele zostali



poproszeni o ocenę użyteczności i adekwatności poszczególnych elementów warsztatu, a także o wskazanie ewentualnych trudności pojawiających się w trakcie realizacji. Istotną część dzienniczków stanowiły pytania otwarte, umożliwiające przekazanie komentarzy, refleksji oraz propozycji modyfikacji ćwiczeń.

Ankieta podsumowująca program

Ankieta podsumowująca stanowiła końcowe narzędzie zbierania danych w pilotażu programu warsztatów i była skierowana do osób realizujących program już po zakończeniu wszystkich zajęć. Jej celem było uzyskanie całościowej oceny programu, dotyczącej zarówno jego jakości merytorycznej i organizacyjnej, jak i postrzeganych efektów dla uczniów oraz osób prowadzących. Ankieta, podobnie jak dzienniczki realizacji zajęć, miała formę ustrukturyzowanego formularza internetowego i łączyła pytania zamknięte oparte na skalach porządkowych z pytaniami otwartymi, umożliwiającymi pogłębione wypowiedzi respondentów.

Pytania w ankiecie dotyczyły programu warsztatów jako całości. Obejmowały one m.in. ocenę jego kompletności, struktury, adekwatności treści do wieku i potrzeb uczniów, atrakcyjności i angażującego charakteru zajęć, przydatności programu w pracy wychowawczej oraz warunków organizacyjnych jego realizacji, w tym modelu współprowadzenia zajęć przez specjalistę oraz wychowawcę (lub dwóch specjalistów). W ankiecie uwzględniono także pytania dotyczące postrzeganego wpływu programu na klimat klasy, mocnych stron programu jako całości, harmonogramu realizacji zajęć w szkole, trudności napotykanych podczas realizacji programu oraz propozycji zmian w jego strukturze lub założeniach.

Wywiad fokusowy

Wywiad fokusowy stanowił uzupełniające źródło danych jakościowych w pilotażu programu warsztatów. Został przeprowadzony 30 czerwca 2025 r., po zakończeniu realizacji zajęć oraz po wypełnieniu przez uczestników dzienniczków realizacji

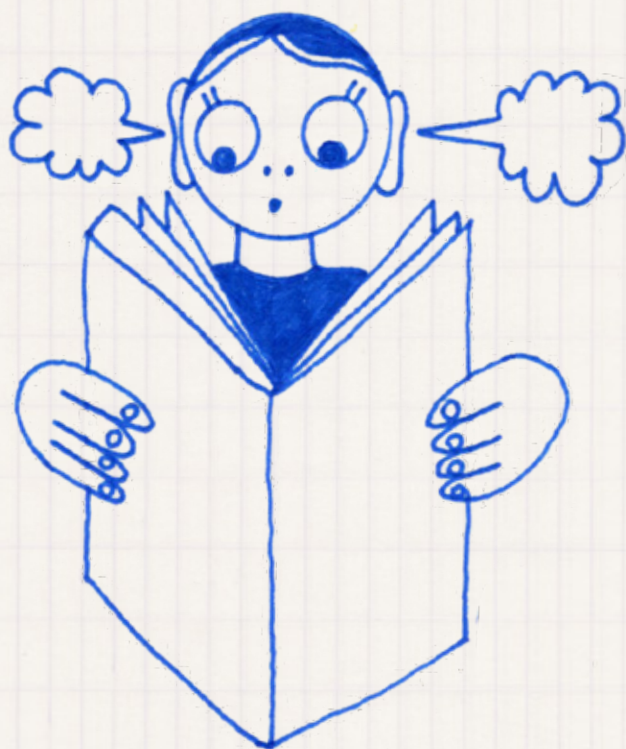


zajęć i ankiet podsumowujących. Celem wywiadu było pogłębienie wniosków płynących z wcześniej zebranych danych oraz lepsze zrozumienie doświadczeń nauczycieli związanych z wdrażaniem programu i napotykanymi trudnościami. W wywiadzie fokusowym wzięło udział 9 uczestniczek pilotażu – nauczycielek reprezentujących różne specjalności (4 pedagożki, 3 psycholożki oraz 2 pedagożki specjalne). Respondentki realizowały warsztaty w szkołach w miejscowościach zróżnicowanych pod względem wielkości, zlokalizowanych w 5 województwach: lubelskim, świętokrzyskim, mazowieckim, śląskim i wielkopolskim. Spotkanie trwało ok. 2 godzin i miało formę moderowanej dyskusji grupowej prowadzonej przez jedną z autorek programu z doświadczeniem w realizacji wywiadów fokusowych. Dyskusja koncentrowała się na specyfice realizacji programu w różnych kontekstach szkolnych, identyfikacji kluczowych barier i czynników sprzyjających jego wdrażaniu oraz formułowaniu propozycji zmian odpowiadających potrzebom uczniów i realiom pracy szkół.





5. Analiza zebranych danych





Analiza danych z dzienników realizacji zajęć

Analiza danych pochodzących z dzienników realizacji zajęć miała charakter mieszany – obejmowała elementy analizy zarówno ilościowej, jak i jakościowej. W pierwszym etapie uwzględniono dane kontekstowe, takie jak poziom klasy oraz liczebność grupy. Informacje te pozwoliły osadzić oceny w konkretnych warunkach oraz zidentyfikować różnice wynikające z etapu edukacyjnego uczniów lub organizacji pracy w danej szkole.

Dane ilościowe pochodziły z pytań opartych na skalach porządkowych, odnoszących się m.in. do oceny użyteczności poszczególnych ćwiczeń, ich adekwatności do wieku i możliwości uczniów, atrakcyjności proponowanych form pracy oraz poziomu zaangażowania uczniów podczas zajęć. Analizę przeprowadzono na poziomie opisowym, obliczając średnie oceny dla poszczególnych wskaźników oraz porównując je z innymi wskaźnikami w obrębie tego samego warsztatu z uwzględnieniem grup wiekowych. Dane jakościowe obejmowały odpowiedzi na pytania otwarte, w których osoby prowadzące opisywały przebieg ćwiczeń, reakcje uczniów, napotykane trudności oraz proponowane modyfikacje. Materiał ten poddano analizie tematycznej, identyfikując powtarzające się wątki i kategorie znaczeniowe. W związku z celem pilotażu i prowadzonych badań wyodrębniono kategorie odnoszące się do adekwatności treści do etapu rozwojowego uczniów, rekomendacji dotyczących kwestii organizacyjnych czy strukturalnych (np. dodanie elementów aktywności ruchowych do ćwiczeń)



oraz propozycji modyfikacji poszczególnych zajęć (np. dodanie opisów bazujących na postaciach, z którymi uczniowie łatwiej mogą się identyfikować).

Analiza danych z ankiety podsumowującej program

Analiza danych pochodzących z ankiety podsumowującej miała charakter analogiczny do analizy dzienników realizacji zajęć – obejmowała komponent zarówno ilościowy, jak i jakościowy. Punktem odniesienia był program jako całość.

W części ilościowej analizowano odpowiedzi odnoszące się do ogólnej oceny programu, jego struktury i spójności, adekwatności treści do wieku i potrzeb uczniów oraz warunków organizacyjnych realizacji zajęć, w tym założenia dotyczącego współprowadzenia warsztatów przez dwie osoby (np. specjalistę oraz wychowawcę klasy).

Część jakościowa obejmowała analizę odpowiedzi na pytania otwarte, w których respondenci wskazali mocne strony programu, opisali napotkane trudności oraz sformułowali rekomendacje dotyczące modyfikacji programu. Dane te zostały poddane analizie tematycznej ukierunkowanej na identyfikację dominujących wątków związanych z konstrukcją programu, kolejnością ćwiczeń oraz rozwiązaniami organizacyjnymi, które wspierają realizację zajęć w warunkach szkolnych.

Analiza danych z wywiadu fokusowego

Analiza danych pochodzących z wywiadu fokusowego miała charakter jakościowy i była ukierunkowana na pogłębienie wniosków wynikających z analizy dzienników realizacji zajęć oraz ankiety podsumowującej. Materiał empiryczny stanowiła transkrypcja moderowanej dyskusji grupowej. Analiza koncentrowała się na obszarach tematycznych wyznaczonych scenariuszem wywiadu. Obejmowała m.in. kwestie organizacji zajęć, warunków i czasu trwania warsztatów, modeli prowadzenia zajęć i współpracy w zespołach je realizujących, kompetencji realizatorów programu, struktury programu (z uwzględnieniem różnic wiekowych), a także ocenę skuteczności programu w pracy z klasą.





6. Wyniki





Wyniki analizy dzienników realizacji zajęć

Ze względu na pilotażowy charakter programu oraz zróżnicowaną liczbę wypełnionych dzienników realizacji zajęć, odpowiedzi w ankiecie podsumowującej i wnioski z wywiadu fokusowego, wyniki miały charakter opisowy i jakościowy. Ich celem była identyfikacja kluczowych wzorców i obserwacji istotnych dla dalszego doskonalenia programu. Wyniki z jednego źródła zestawiono z danymi kontekstowymi (takimi jak np. klasa, w której prowadzono warsztaty) oraz z wnioskami płynącymi z innych narzędzi, co pozwoliło na triangulację danych i pogłębioną interpretację uzyskanych rezultatów.

Statystyki dotyczące dzienników realizacji zajęć i danych kontekstowych

Zgodnie z założeniami pilotażu każdy nauczyciel i specjalista biorący w nim udział zobowiązany był do regularnego sprawozdawania realizacji zajęć poprzez uzupełnianie dzienników dostępnych online. W praktyce liczba wypełnionych dzienników różniła się jednak w zależności od etapu programu. Dzienniczek dotyczący zajęć wprowadzających został uzupełniony przez 73 osoby, natomiast w przypadku ostatnich warsztatów liczba ta zmniejszyła się do 50.

W tabeli 2 zestawiono liczbę wypełnionych dzienników wraz z informacją o liczbie uczniów uczestniczących w raportowanych warsztatach oraz wskazano



liczbę i zakres klas. Spadek liczby uzupełnionych dzienniczków wynikał przede wszystkim z przyjętego w praktyce sposobu dokumentowania zajęć. Warsztaty były prowadzone w parach, a niekiedy także w większych zespołach. Dzienniczki najczęściej wypełniane były przez jedną osobę, która pełniła funkcję koordynatora lub głównego prowadzącego dane zajęcia. Nauczyciele wymieniali się w tej roli i przy kolejnych warsztatach formularz uzupełniała inna osoba. Podejmowane próby systematycznego pozyskiwania odrębnych dzienniczków od wszystkich współprowadzących nie przyniosły oczekiwanych rezultatów. W związku z tym w dalszych analizach uwzględniono dostępne i kompletne wpisy dotyczące poszczególnych zajęć, przy czym nie zawsze pochodziły one od tych samych nauczycieli i specjalistów.



Tabela 2. Liczba wypełnionych dzienników realizacji zajęć dla poszczególnych warsztatów i zakres klas

Nr	Tytuł warsztatu	Obszar tematyczny	Liczba wypełnionych dzienników	Liczba uczniów uczestniczących w raportowanych warsztatach*	Zakres klas
1	Na dobry początek	Wprowadzenie do programu	73	1911	Klasa 4 – 30 klas Klasa 5 – 8 klas Klasa 6 – 15 klas Klasa 7 – 14 klas Klasa 8 – 6 klas
2	Prosto do celu	Cele i motywacja	66	1092	Klasa 4 – 24 klasy Klasa 5 – 8 klas Klasa 6 – 13 klas Klasa 7 – 14 klas Klasa 8 – 7 klas
3	Jak lubię się uczyć?	Uczenie się i zasoby	62	1042	Klasa 4 – 23 klasy Klasa 5 – 7 klas Klasa 6 – 12 klas Klasa 7 – 13 klas Klasa 8 – 7 klas



4	Stres i kontrola emocji	Psychoedukacja dotycząca emocji	64	1104	Klasa 4 – 25 klas Klasa 5 – 7 klas Klasa 6 – 13 klas Klasa 7 – 12 klas Klasa 8 – 7 klas
5	Kolega/ koleżanka przeżywa kryzys. Jak mądrze pomóc?	Wsparcie rówieśnicze	59	1012	Klasa 4 – 22 klasy Klasa 5 – 6 klas Klasa 6 – 10 klas Klasa 7 – 12 klas Klasa 8 – 9 klas
6	Mój i Twój punkt widzenia	Perspektywa społeczna	58	982	Klasa 4 – 20 klas Klasa 5 – 7 klas Klasa 6 – 12 klas Klasa 7 – 14 klas Klasa 8 – 5 klas
7	Planeta Well	Współpraca i wspólnota	53	932	Klasa 4 – 19 klas Klasa 5 – 6 klas Klasa 6 – 11 klas Klasa 7 – 11 klas Klasa 8 – 6 klas
8	Razem lepiej rozumiemy świat	Podsumowanie i refleksja	50	824	Klasa 4 – 21 klas Klasa 5 – 5 klas Klasa 6 – 9 klas Klasa 7 – 10 klas Klasa 8 – 5 klas

* Na podstawie dostępnych danych.



Wyniki analizy ilościowej danych z dzienniczków realizacji zajęć

Analiza danych pochodzących z dzienniczków realizacji zajęć objęta łącznie 485 wpisów dokumentujących przebieg warsztatów w klasach 4–8 szkoły podstawowej. Ze względu na dużą objętość materiału poniżej przedstawiono wyniki zagregowane (tj. pochodzące ze wszystkich dzienniczków), bez podziału na poszczególne zajęcia.

■ Ogólna ocena realizacji warsztatów i stopień osiągnięcia celów

We wszystkich analizowanych dzienniczkach dominowały pozytywne oceny stopnia realizacji celów zajęć. Niezależnie od tematyki warsztatu zdecydowana większość prowadzących (średnio ok. 98%) wskazała, że zajęcia pozwoliły na realizację założonych celów w stopniu dobrym lub bardzo dobrym.

Komentarze jakościowe prowadzą do wniosku, że istotnymi czynnikami sprzyjającymi realizacji celów zajęć były: wysoka aktywność uczniów, możliwość pracy w grupach oraz odwoływanie się do ich własnych doświadczeń. Jednocześnie zauważalne były różnice między etapami edukacyjnymi. W klasach młodszych (4–5) częściej podkreślano potrzebę dodatkowego naprowadzania uczniów oraz upraszczania instrukcji. Z kolei w klasach starszych (7–8) częściej akcentowano skuteczność i atrakcyjność ćwiczeń opartych na refleksji i pogłębionej dyskusji.

■ Ocena ćwiczeń

Analiza ocen zawartych w dzienniczkach realizacji zajęć pokazuje, że proponowane ćwiczenia w zdecydowanej większości zostały ocenione pozytywnie. Biorąc pod uwagę wszystkie ćwiczenia zaproponowane w ramach warsztatów, należy wskazać, że aż 71% wszystkich ocen stanowiły oceny bardzo dobre, a 21% oceny dobre. Oceny umiarkowane stanowiły ok. 6% wszystkich przypadków, natomiast oceny słabe pojawiały się sporadycznie



i nie przekroczyły 2%. Brak realizacji ćwiczeń dotyczył niewielkiego odsetka wpisów (poniżej 3%) i był najczęściej uzasadniany czynnikami organizacyjnymi, takimi jak ograniczenia czasowe lub konieczność dostosowania przebiegu zajęć do bieżącej sytuacji w klasie.

Zróżnicowanie ocen widoczne było przede wszystkim w zależności od charakteru ćwiczeń. Najwyżej oceniono aktywności o charakterze integracyjnym, wizualnym i zespołowym, w których dominowały praca w grupach oraz elementy ruchowe lub działania twórcze. Nieco większe zróżnicowanie ocen dotyczyło ćwiczeń refleksyjnych i planistycznych, takich jak zadania związane z wyznaczaniem celów, autorefleksją czy analizą własnych zasobów. W tej grupie ćwiczeń odsetek ocen bardzo dobrych był nadal dominujący, ale częściej pojawiały się oceny umiarkowane. Z zamieszczonych w dzienniczkach komentarzy osób prowadzących zajęcia wynika, że zadania te wymagały od nich udzielania uczniom większego wsparcia, szczególnie w młodszych klasach, oraz dodatkowego czasu na wyjaśnienie instrukcji i omówienie przykładów.

Wyniki analizy jakościowej komentarzy i uwag z dzienniczków realizacji zajęć

Podobnie jak w przypadku analizy ilościowej, poniżej przedstawiono dane zbiorcze, tj. pochodzące ze wszystkich dzienniczków realizacji zajęć. Na podstawie analizy powtarzających się wypowiedzi wyodrębniono kilka głównych kategorii tematycznych.

■ Reakcje i zaangażowanie uczniów

W zdecydowanej większości dzienniczków realizacji zajęć osoby prowadzące wskazały na wysoki lub umiarkowanie wysoki poziom zaangażowania uczniów w realizację warsztatów. Ćwiczenia o charakterze interaktywnym, angażujące pracę w parach lub małych grupach, a także wykorzystujące elementy wizualne i narracyjne (np. praca z historiami, metaforami, symbolami),



zostały opisane jako szczególnie atrakcyjne i sprzyjające aktywności uczniów. Prowadzący często podkreślali, że uczniowie chętnie uczestniczyli w dyskusjach, dzielili się własnymi doświadczeniami i spontanicznie odnosili treści warsztatów do codziennych sytuacji szkolnych. Jednocześnie zauważono, że poziom zaangażowania bywał zróżnicowany w zależności od wieku uczniów oraz etapu realizacji programu. W przypadku młodszych klas (szczególnie klas 4) częściej pojawiały się trudności związane z utrzymaniem koncentracji oraz ze zrozumieniem bardziej abstrakcyjnych treści. W związku z tym prowadzący rekomendowali zwiększenie liczby ćwiczeń umożliwiających uczniom aktywność ruchową.

■ **Adekwatność i użyteczność proponowanych ćwiczeń**

Z analizy dzienniczków realizacji zajęć wynika, że większość ćwiczeń została przez osoby prowadzące warsztaty oceniona jako adekwatna do ich celów oraz użyteczna w pracy wychowawczej. Prowadzący wielokrotnie podkreślali, że proponowane zadania sprzyjają rozwijaniu kompetencji ważnych dla dobrostanu uczniów, takich jak: świadomość preferowanych strategii uczenia się, zarządzanie procesem edukacyjnym, systematyczność, rozpoznawanie i nazywanie emocji, przyjmowanie perspektywy innych osób, komunikacja empatyczna oraz współpraca w grupie. Szczególnie pozytywnie zostały ocenione ćwiczenia odnoszące się do realnych lub realistycznych sytuacji, które sprzyjają uruchamianiu refleksji i empatii.

Należy jednak podkreślić, że w wielu dzienniczkach pojawiły się również uwagi dotyczące konieczności różnicowania stopnia trudności ćwiczeń w zależności od wieku uczniów. Część zadań, w tym zwłaszcza te wymagające myślenia abstrakcyjnego oraz formułowania uogólnień lub autorefleksji, została oceniona jako zbyt wymagająca dla młodszych klas. W takich przypadkach prowadzący proponowali ich zmodyfikowanie, m.in. przez dodanie większej



liczby przykładów, uproszczenie instrukcji, zastąpienie zadań pisemnych pracą ustną, zastosowanie zadań wyboru zamiast swobodnej odpowiedzi, skrócenie czasu trwania ćwiczenia.

■ Trudności wdrożeniowe

W dzienniczkach realizacji zajęć regularnie pojawiały się informacje dotyczące trudności organizacyjnych i metodycznych towarzyszących realizacji warsztatów. Najczęściej wskazywano na ograniczenia czasowe wynikające z konieczności dostosowania zajęć do 45-minutowych jednostek lekcyjnych oraz na zróżnicowany poziom gotowości uczniów do pracy, wynikający z wieku czy długości zajęć.

■ Wnioski i rekomendacje formułowane przez prowadzących

Istotnym elementem dzienniczków realizacji zajęć były pytania otwarte, dające prowadzącym możliwość formułowania wniosków i rekomendacji dotyczących poszczególnych warsztatów. Najczęściej wskazywano na konieczność doprecyzowania instrukcji metodycznych, wzbogacenia materiałów o dodatkowe przykłady oraz wyraźnego zróżnicowania treści programu dla młodszych i starszych grup wiekowych.

Wyniki ankiety podsumowującej program

Ankiety podsumowującą wypełniło 41 osób realizujących program. Większość respondentów stanowili specjaliści (38 osób), natomiast wychowawcy klas reprezentowani byli rzadziej (3 osoby). Warsztaty najczęściej realizowano w klasach 4 (39,0% odpowiedzi), 7 (22,0%) oraz 6 (17,1%), rzadziej zaś w klasach 8 i 5 (odpowiednio 12,2% i 9,8%).

■ Całościowa ocena programu i gotowość do dalszego wykorzystania

Respondenci pozytywnie ocenili zaproponowany program warsztatów:



46,3% osób badanych wskazało ocenę „bardzo wysoką”, a 53,7% „wysoką”. Podobnie oceniano zajęcia w ramach programu „I’m well” w porównaniu z innymi znanymi respondentom inicjatywami edukacyjnymi: 46,3% wskazało ocenę „bardzo wysoką”, 51,2% „wysoką”, a jedynie 2,4% wybrało odpowiedź „trudno powiedzieć”. Wysoko oceniono również poziom merytoryczny materiałów szkoleniowych (podręcznika): 58,5% respondentów oceniło go „bardzo wysoko”, a 41,5% „wysoko”.

Deklaracje dotyczące rekomendacji i przyszłego stosowania programu również były pozytywne. Aż 80,5% osób badanych wskazało, że zdecydowanie rekomendują warsztaty innym nauczycielom, a kolejne 17,1% wybrało odpowiedź „raczej tak” (łącznie 97,6% odpowiedzi pozytywnych). Aż 65,9% respondentów zadeklarowało, że zdecydowanie planują korzystać z ostatecznej wersji programu w swojej pracy, a 24,4% wybrało odpowiedź „raczej tak” (łącznie 90,3%). W pytaniu otwartym dotyczącym możliwości zastosowania programu dominowało postrzeganie go jako narzędzia wspierającego realizację działań wychowawczych i profilaktycznych oraz rozwijającego kompetencje społeczno-emocjonalne i dobrostan uczniów.

■ Ocena dopasowania treści oraz organizacji realizacji programu

Respondenci wysoko ocenili dopasowanie ćwiczeń do grupy odbiorców. Aż 97,6% osób badanych wskazało, że zadania były dostosowane do wieku uczniów (46,3% odpowiedzi „zdecydowanie tak”, 51,2% „raczej tak”). Pozytywnie oceniono również dopasowanie ćwiczeń do zainteresowań uczniów (95,1% odpowiedzi „zdecydowanie tak” i „raczej tak”). Należy podkreślić, że tylko niewielka część osób badanych wybrała odpowiedź „trudno powiedzieć” (4,9%), co może wskazywać na większą zależność tego aspektu od specyfiki klasy. Najbardziej zróżnicowane opinie dotyczyły harmonogramu realizacji zajęć (raz w tygodniu przez 1,5 godziny). Łącznie 51,2% osób badanych oceniło



to rozwiązanie dobrze lub bardzo dobrze, ale aż 26,8% uznało je za słabe, a 22,0% wybrało odpowiedź „trudno powiedzieć”. W odniesieniu do łącznej liczby godzin do realizacji przewidzianych w programie większość osób badanych (61,0%) uznała ją za optymalną. Należy również odnotować dwa skrajne wskazania, mianowicie zdaniem 26,8% respondentów liczba godzin była niewystarczająca do pełnej realizacji programu, natomiast według 12,2% osób badanych na jego realizację było za dużo czasu. W odpowiedziach otwartych najczęściej powtarzającym się postulatem modyfikacji była potrzeba zwiększenia czasu przeznaczanego na realizację warsztatów (wydłużenie spotkania lub zwiększenie liczby jednostek). Wskazania te pozostają spójne z niejednoznaczną oceną harmonogramu realizacji zajęć.

■ Czynniki ułatwiające i utrudniające realizację programu

Wśród czynników ułatwiających realizację programu dominowały dobrze przygotowane materiały dydaktyczne, jasna struktura scenariuszy zajęć oraz współpraca między osobami prowadzącymi. Podkreślano także pozytywne reakcje i zaangażowanie uczniów, uznając je za element, który wzmacnia płynność prowadzenia zajęć.

Najczęściej wskazywane trudności dotyczyły ograniczeń czasowych oraz warunków funkcjonowania szkoły. Respondenci zwracali uwagę przede wszystkim na takie trudności jak: „wpasowanie” programu w plan lekcji (zwłaszcza przy konieczności łączenia jednostek w 1,5-godzinne bloki), ograniczona dostępność godzin oraz obciążenia organizacyjne po stronie szkoły. W odpowiedzi na pytanie o to, na jakich zajęciach realizowano program, najczęściej wymieniano godzinę wychowawczą. Często jednak zajęcia były prowadzone także w ramach zastępstw i/lub były łączone z innymi zajęciami (w tym przedmiotowymi). Potwierdza to, że kwestie logistyczne wdrożenia stanowiły istotny element warunkujący możliwość realizacji warsztatów.



■ Reakcje uczniów i postrzegane efekty programu

Oceny dotyczące reakcji uczniów na realizację programu były bardzo wysokie. Większość respondentów wskazała, że ćwiczenia były angażujące (97,5% odpowiedzi „zdecydowanie tak” i „raczej tak”), ciekawe (97,5%) oraz zrozumiałe pod względem celu i przebiegu (95,0%). Również w odniesieniu do tego, czy zajęcia przynosiły oczekiwane efekty i wywoływały refleksje lub działania, dominowały odpowiedzi pozytywne (ponad 90% „zdecydowanie tak” lub „raczej tak”). W niektórych przypadkach częściej pojawiały się jednak wskazania „trudno powiedzieć”, co może świadczyć o trudności w jednoznacznej ocenie długofalowych efektów zajęć.

W ujęciu bardziej ogólnym 82,9% respondentów oceniło, że realizacja warsztatów pozytywnie wpłynęła na dobrostan szkolny uczniów (36,6% odpowiedzi „zdecydowanie tak”, 46,3% „raczej tak”), natomiast 17,1% osób badanych wybrało odpowiedź „trudno powiedzieć”. W pytaniach dotyczących obszarów zmian społecznych w klasie respondenci najczęściej wskazywali poprawę klimatu społecznego oraz zacieśnienie więzi i integrację zespołu klasowego (odpowiednio 87,8% i 80,5% odpowiedzi pozytywnych).

■ Wpływ programu na praktykę zawodową osób prowadzących

Respondenci zaobserwowali istotny wpływ warsztatów na własną praktykę zawodową. Najczęściej wskazywano na rozwinięcie warsztatu pracy z klasą oraz lepsze poznanie relacji społecznych i atmosfery w klasie (odpowiednio 95,1% i 100% odpowiedzi pozytywnych). Wysokie odsetki odpowiedzi pozytywnych odnotowano także w odniesieniu do lepszego rozumienia indywidualnych potrzeb uczniów oraz większej wrażliwości na dostrzeganie sytuacji trudnych doświadczanych przez uczniów (odpowiednio 97,6% i 97,5% odpowiedzi pozytywnych).



Propozycje modyfikacji programu

Analiza wypowiedzi otwartych dotyczących potencjalnych modyfikacji programu prowadzi do wniosku, że zgłaszane przez respondentów postulaty w większości miały charakter rozwijający i doprecyzowujący istniejące rozwiązania.

Najczęściej odnosiły się one do kwestii organizacyjnych oraz do potrzeby lepszego dostosowania programu do zróżnicowanych potrzeb klas.

■ Zwiększenie elastyczności czasowej programu

Najczęściej zgłaszanym postulatem była propozycja modyfikacji harmonogramu i struktury warsztatów tak, by można było realizować zajęcia w jednostkach 45-minutowych. Respondenci wskazywali m.in. na konieczność zmniejszenia liczby ćwiczeń przypadających na jedno warsztaty lub zwiększenia liczby godzin przeznaczonych na ich realizację względem faktycznie proponowanego czasu, a także wydłużenia pojedynczych spotkań. Postulaty te uzasadniano wysokim zaangażowaniem uczniów oraz potrzebą pozostawienia większej przestrzeni na rozmowę, refleksję i podsumowanie procesów uruchamianych podczas zajęć. Część respondentów zwróciła uwagę również na trudność pogodzenia zaproponowanego harmonogramu z realiami organizacyjnymi szkoły.

■ Zwiększenie elastyczności w doborze i adaptacji ćwiczeń

Respondenci zasugerowali możliwość bardziej swobodnego różnicowania treści zajęć w zależności od wieku uczniów, poziomu dojrzałości grupy oraz aktualnych potrzeb klasy. Wskazywano także na zasadność rozszerzenia repertuaru ćwiczeń o dodatkowe warianty (krótsze, bardziej dynamiczne), które mogłyby być wykorzystywane w sytuacji ograniczonego czasu lub specyficznych warunków pracy.

■ Rozbudowanie materiałów przeznaczonych dla uczniów

W odpowiedziach respondentów pojawiły się również postulaty wzbogacenia



materiałów o dodatkowe elementy wspierające identyfikację uczniów z treściami, takie jak przykłady, opisy sytuacyjne czy postacie bliższe doświadczeniom uczniów. Sugestie te dotyczyły zwłaszcza pracy z młodszymi klasami oraz z grupami o większym zróżnicowaniu doświadczeń społecznych i emocjonalnych.

■ **Uzupełnienie wskazówek metodycznych**

Część respondentów zwróciła uwagę na potrzebę doprecyzowania instrukcji oraz rozbudowania wskazówek metodycznych w materiałach z zakresu dobrostanu akademickiego czy radzenia sobie z trudnymi zachowaniami uczniów. Postulaty te miały charakter praktyczny i zostały sformułowane w oparciu o doświadczenia zdobyte w trakcie realizacji pilotażu.

Wyniki pochodzące z wywiadu fokusowego

Analiza danych pochodzących z wywiadu fokusowego w dużej mierze potwierdziła wnioski płynące z analizy dzienniczków realizacji zajęć oraz z ankiety podsumowującej program. Zbliżone w treści wypowiedzi uczestniczek programu wskazują na podobny charakter doświadczeń związanych z realizacją programu w różnych szkołach. Z perspektywy organizacyjnej należy podkreślić, że respondentki przypisywały kluczowe znaczenie współpracy z wychowawcami klas oraz innymi nauczycielami/specjalistami. Jednocześnie zwracano uwagę na trudności wynikające z konieczności pogodzenia specyfiki pracy warsztatowej z organizacją funkcjonowania szkoły (z jednej strony 45-minutowe jednostki lekcyjne, problemy z wygospodarowaniem dłuższych bloków przeznaczonych na realizację zajęć oraz prowadzenie warsztatów w ramach zastępstw czy spontanicznie wpadających okienek, z drugiej zaś proces grupowy wymagający czasu oraz uruchamianie pewnych wglądów poprzez konkretne ćwiczenia, które wymagały domknięcia i podsumowania, przy ograniczonym czasie).

Podnoszone postulaty skrócenia zajęć do jednostek 45-minutowych miały charakter praktyczny, ale budziły obawy respondentek, ponieważ mogło to wpłynąć



na ograniczenie możliwości pełnej realizacji ćwiczeń i faktycznego doskonalenia umiejętności wprowadzanych na zajęciach.

Uczestniczki pilotażu potwierdziły zasadność struktury programu opartej na trzech komponentach, jednocześnie podkreślając potrzebę dalszych modyfikacji komponentu akademickiego, zwłaszcza w zakresie dostosowania treści do wieku uczniów oraz wprowadzania krótkich elementów wyjaśniających.

W odniesieniu do skuteczności programu wywiad fokusowy potwierdził zaobserwowane wcześniej pozytywne zmiany w funkcjonowaniu uczniów i klas. Uczestniczki pilotażu zwróciły uwagę na poprawę relacji rówieśniczych, większą otwartość uczniów na współpracę oraz stopniowe zmiany w dynamice grupowej, widoczne zarówno bezpośrednio po zajęciach, jak i w późniejszym okresie.



7. Zmiany wprowadzone w programie na podstawie pilotażu





Wnioski wynikające z realizacji pilotażu oraz prowadzonych równoległe badań wskazały na potrzebę wprowadzenia dwóch zasadniczych zmian o charakterze strukturalnym i organizacyjnym. Ich celem było lepsze dostosowanie programu do zróżnicowanych możliwości rozwojowych uczniów oraz realiów organizacyjnych pracy szkoły.

■ **Rozdzielenie programu na dwie wersje zróżnicowane ze względu na wiek uczniów.** Przyjęto, że obie wersje (poziom 1 i poziom 2) zachowają analogiczną strukturę oraz spójne cele edukacyjne i wychowawcze, przy jednoczesnym dostosowaniu treści, przykładów i ćwiczeń do poziomu rozwoju poznawczego i społeczno-emocjonalnego uczniów.

■ **Wprowadzenie elastyczności dotyczącej czasu trwania i organizacji poszczególnych warsztatów.** W przypadku programu przeznaczonego dla młodszych uczniów dopuszczono możliwość realizacji zajęć w jednostkach 45-minutowych, co uzasadniono ograniczoną dojrzałością procesów uwagowych oraz mniejszą zdolnością do długotrwałej pracy w skupieniu na tym etapie rozwoju. Dla starszych uczniów rekomendowany czas trwania zajęć ustalono na 1,5 godziny, przy jednoczesnym wprowadzeniu elastyczności organizacyjnej umożliwiającej realizację zajęć zarówno w jednej dłuższej jednostce, jak i w dwóch jednostkach po 45 minut, w zależności od warunków pracy szkoły.



Szczegółowe zmiany w strukturze i treści poszczególnych warsztatów wprowadzone na podstawie wyników pilotażu

Równolegle wprowadzono zmiany dotyczące konstrukcji poszczególnych warsztatów. Obejmowały one selekcję oraz zróżnicowanie ćwiczeń pomiędzy wersjami wiekowymi programu, uzupełnianie lub modyfikowanie materiałów przeznaczonych dla uczniów, a także doprecyzowanie instrukcji oraz dodanie wskazówek metodycznych w miejscach, w których wcześniej ich brakowało lub gdzie zgłaszano powtarzające się trudności interpretacyjne. Zmiany te miały charakter spójny i systemowy oraz były konsekwentnie wprowadzane w kolejnych warsztatach programu.





8. Podsumowanie





Pilotaż programu dostarczył spójnych i jednoznacznych wniosków dotyczących jego jakości oraz kierunków dalszych modyfikacji. Zbiorcze dane ilościowe pozyskane z prowadzonych przez nauczycieli i nauczycieli specjalistów dzienników realizacji zajęć, potwierdzone wynikami ankiety podsumowującej oraz analizą wypowiedzi jakościowych, prowadzą do wniosku, że warsztaty zostały bardzo wysoko ocenione na poziomie ich bezpośredniej realizacji z uczniami. W ocenach respondentów dominują wskazania bardzo dobre i dobre, co pozwala wnioskować, że zaproponowane ćwiczenia w większości przypadków były atrakcyjne, angażujące oraz możliwe do przeprowadzenia w realnych warunkach pracy szkolnej. Nieliczne oceny umiarkowane lub słabsze nie odnoszą się do jakości programu, lecz wskazują na ograniczenia organizacyjne i rozwojowe, takie jak niewystarczający czas przeznaczony na realizację zajęć, duże zróżnicowanie możliwości uczniów czy potrzeba większej elastyczności w dostosowywaniu poziomu trudności i stopnia refleksyjności zadań. Obserwacje te stanowiły ważne źródło informacji zwrotnej i bezpośrednio wpłynęły na decyzję o wprowadzeniu zmian w strukturze programu.

W efekcie pilotażu program został oceniony jako wartościowy i użyteczny w praktyce szkolnej, przy jednoczesnym wskazaniu potrzeby jego dalszego doprecyzowania oraz lepszego dostosowania do potrzeb różnych grup wiekowych uczniów. Zaproponowane modyfikacje nie są odpowiedzią na słabości programu, lecz naturalnym krokiem w jego rozwoju, opartym na doświadczeniach praktyków i realiach pracy szkolnej.



The background of the entire page is a vibrant, abstract collage. It features a variety of geometric shapes including circles, squares, triangles, and irregular polygons. The color palette is dominated by bright pink, royal blue, orange, and black, with smaller accents of green, yellow, and white. The shapes are layered and overlapping, creating a sense of depth and movement. The overall style is reminiscent of mid-century modern abstract art.

SCENARIUSZE ZAJĘĆ

bingo!!!

1. Scenariusz zajęć wprowadzających





Scenariusz 1 – Na dobry początek

Zajęcia rozpoczynają cykl warsztatów, które służą wspieraniu dobrostanu szkolnego uczniów. Mają na celu zbudowanie atmosfery zaufania i poczucia bezpieczeństwa w grupie uczniów oraz wzajemne poznanie się, szczególnie jeśli klasa dopiero zaczyna wspólną naukę lub do klasy doszli nowi uczniowie, w tym osoby z doświadczeniem migracji i różnicowanymi potrzebami edukacyjnymi. Scenariusz jest przeznaczony do pracy z całą klasą.

Cele zajęć

- Ustalenie kontraktu klasowego/grupowego, określającego podstawowe zasady, jakimi będą się kierować uczestnicy podczas realizacji zajęć.
- Stworzenie atmosfery bezpieczeństwa i komfortu.
- Wzajemne poznanie się uczniów (jeśli uczniowie nie znają się zbyt dobrze, w klasie pojawiły się nowe osoby lub po to, by pogłębić wiedzę o sobie nawzajem).
- Integracja grupy – wzmocnienie więzi między uczestnikami oraz zbudowanie poczucia wspólnoty i zaufania.

Materiały

- flipchart, mazaki, kolorowe karteczki, inne materiały potrzebne do ustalenia kontraktu z grupą



- arkusz do ćwiczenia Bingo (załącznik nr 1)
- karty pracy do ćwiczenia Dwie prawdy i kłamstwo (załącznik nr 2)
- arkusz do ćwiczenia Zaprojektuj swoją bluzę (załącznik nr 3)
- karty do ćwiczenia Co byś wołał (załącznik nr 4)

W klasach mieszanych, w których uczą się uczniowie z doświadczeniem migracji, szczególnie ważne jest zapewnienie równego udziału wszystkich uczestników w komunikacji i realizacji zadań. Polecenia i treść ćwiczeń powinny być formułowane w sposób jasny, zrozumiały i przystępny, a proponowane w scenariuszu materiały można dostosować do możliwości i potrzeb uczniów. Jeśli dane ćwiczenie jest już dobrze znane klasie, można je pominąć. Dobór ćwiczeń do realizacji w ramach scenariusza wprowadzającego pozostaje w gestii nauczyciela – nie jest konieczne wykonywanie ich w określonej kolejności ani realizowanie wszystkich. Nauczyciel wybiera zestaw ćwiczeń odpowiedni dla swojej klasy i planuje czas na ich omówienie, tak aby zapewnić efektywne wsparcie procesu uczenia się każdego uczestnika.

**Wskazówki
metodyczne**

Propozycja przebiegu zajęć

■ Wprowadzenie do zajęć

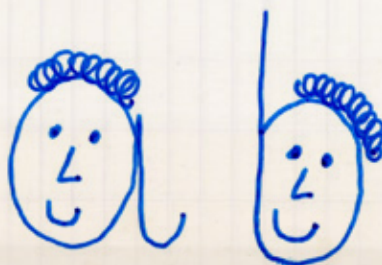
Przywitaj się z uczniami, wykorzystując jeden z rytuałów zamieszczonych w materiale **Pozytywne powitania**.

Pozytywne powitania są opcjonalną częścią rozpoczynającą spotkanie.

W zależności od reakcji i potrzeb klasy możesz od nich rozpoczynać każde spotkanie lub je pominąć.

**Wskazówki
metodyczne**

Wyjaśnij cel zajęć, jakim jest wspólna zabawa, lepsze poznanie się i otworzenie się na współpracę na kolejnych zajęciach.



■ Zajęcia właściwe

Zaproś uczniów do ustalenia wspólnych zasad, które będą obowiązywały na wszystkich spotkaniach w ramach warsztatów. W zależności od sytuacji, własnych preferencji oraz zaangażowania uczniów możesz wszystkie zasady wypracowywać wraz z grupą od początku lub zaproponować wstępny zestaw zasad, które przedyskutowałeś z uczniami. Możesz również skorzystać z różnych strategii zaproponowanych w materiale dodatkowym **Ustalanie zasad obowiązujących w klasie** lub wykorzystać swoje wcześniejsze doświadczenia i sprawdzone metody.

Ważne jest jednak, by wszystkie zasady zostały z uczniami szczegółowo omówione oraz by wszyscy uczniowie zgodzili się na ich przestrzeganie. Warto sfinalizować ten etap poprzez spisanie zasad i umieszczenie ich w dostępnym dla wszystkich miejscu, tak by można było łatwo się do nich odwoływać. Dobrą praktyką jest też, by uczniowie podpisali się pod zasadami, potwierdzając ich przyjęcie.

Opowiedz, czym jest kontrakt i do czego służy, np.: „Kontrakt to zbiór 6 zasad, na które umawia się grupa. Określa on warunki, które są ważne dla uczestników i uczestniczek zajęć, daje poczucie bezpieczeństwa”.

Następnie ustal z grupą zasady ważne dla Ciebie i dla nich. Zapisz je na tablicy, tak aby były widoczne dla wszystkich podczas całych zajęć.

Zadbaj o to, aby znalazły się wśród nich następujące zasady:

- Słuchamy się wzajemnie.
- Traktujemy się z szacunkiem.
- Współpracujemy ze sobą.
- Angażujemy się w ćwiczenia i zajęcia.
- Zwracamy się do siebie po imieniu.
- Wypowiadamy się w swoim imieniu.



Podczas warsztatu początkowego są wykorzystywane ćwiczenia typu *icebreakers*, dzięki którym uczestnicy mogą szybciej i łatwiej wejść w interakcje, co sprzyja bardziej efektywnej i harmonijnej współpracy na dalszych etapach. Może temu służyć jedno lub kilka ćwiczeń opisanych poniżej.



■ Bingo – na dobry początek

- Czas trwania: 10 minut
- Materiały: wydrukowane arkusze do gry w Bingo
(załącznik nr 1) dla każdego uczestnika, mazaki/ołówek

1. Przygotuj arkusze do gry w Bingo (załącznik nr 1) i rozdaj każdemu uczniowi po jednym egzemplarzu.

2. Wyjaśnij uczniom zasady gry.

Na karcie w każdym polu znajduje się stwierdzenie opisujące jakąś cechę, właściwość, charakterystykę, która może pasować do różnych osób w grupie (np. jest dobry z matematyki, lubi pizzę, ma dwóch braci). Zadaniem uczniów jest przeprowadzenie krótkich rozmów celem znalezienia osób, których imiona można przyporządkować do określonych cech oraz wpisać je w odpowiednie pola. Należy wypełnić planszę imionami kolegów/koleżanek tak, aby imię jednej osoby pojawiło się tylko raz. Uczeń, który wypełni całą planszę, kończy grę, wołając „bingo!”. W zabawie liczy się czas.

3. Poproś uczniów, aby wstali oraz pozwól im swobodnie przemieszczać się po sali. Na sygnał rozpoczęcia gry zachęć ich do poszukiwania kolegów i koleżanek, którzy spełniają kryterium opisane na planszy. Zachęcaj uczniów do prowadzenia rozmów i przypomnij, że imię jednej osoby może być wpisane tylko raz.



4. Każdy uczeń po wypełnieniu planszy woła „bingo!” i kończy zabawę.
Gra kończy się, gdy wszystkim uda się wypełnić swoje plansze.
5. Podsumowując grę, zapytaj grupę, czy zabawa im się podobała, czy dowiedzieli się czegoś nowego o swoich kolegach.

prawda!

■ Dwie prawdy i kłamstwo

- Czas trwania: 10–15 minut
 - Materiały: wydrukowane karty (załącznik nr 2) dla każdego ucznia, długopisy
1. Podziel uczniów na małe grupy. Dobór do grupy może być celowy (np. grupy składające się z osób nieznających się zbyt dobrze; grupy, w których są uczniowie polscy i uczniowie z doświadczeniem migracji) lub losowy. Pomysły dotyczące tego, jak dzielić na grupy, opisano w dodatkowym materiale pt. **Integracja uczniów z doświadczeniem migracji ze społecznością klasy. Przewodnik dla nauczycieli i specjalistów.**
 2. Przygotuj wcześniej i rozdaj uczniom karty (załącznik nr 2).
Wyjaśnij, na czym polega zadanie. Każdy z uczniów przedstawia na swój temat dwie prawdziwe informacje i jedną fałszywą.
Informacje te wpisuje w kartę i czeka na swoją kolej, by je odczytać.
Pozostali członkowie grupy wskazują, które zdanie jest fałszywe.
Celem zobrazowania sensu zadania opisz siebie trzema zdaniami i poproś całą grupę o odgadnięcie, które z nich było kłamstwem.
 3. W swoich zespołach uczniowie wpisują twierdzenia, po czym kolejno prezentują treść swoich kart, a zadaniem kolegów i koleżanek jest wskazanie fałszywego twierdzenia. Istotne jest, żeby różnicować kolejność zdań prawdziwych i fałszywych (tak, by zdanie fałszywe nie pojawiało się zawsze jako ostatnie).



4. Na zakończenie zapytaj uczniów, czy łatwo było wskazać twierdzenia fałszywe (kłamstwa), jak również co ułatwiało, a co utrudniało odróżnienie prawdziwych faktów o kolegach i koleżankach od tych zmyślonych (np. stopień znajomości, szczegółowość opisywanych sytuacji).

■ Słabo się znamy

- Czas trwania: 10–15 minut
- Materiały: stoper



1. Wyjaśnij zasady i przebieg ćwiczenia. Ćwiczenie polega na krótkich, dwuminutowych rozmowach z koleżankami i kolegami z grupy.
2. Poproś uczniów, aby wstali i zaczęli przemieszczać się po sali do momentu, aż spotkają pierwszą osobę, z którą najrzadziej rozmawiają. Możesz też zaproponować inne, zupełnie przypadkowe kryterium, np. osoba, która ma taki sam kolor ubrania. Przemieszczanie się po sali nie powinno trwać dłużej niż 1 minutę.
3. Po znalezieniu takiej osoby uczniowie mają za zadanie rozmawiać ze sobą przez 2 minuty na temat wskazany przez prowadzącego.

Proponowane tematy rozmów:

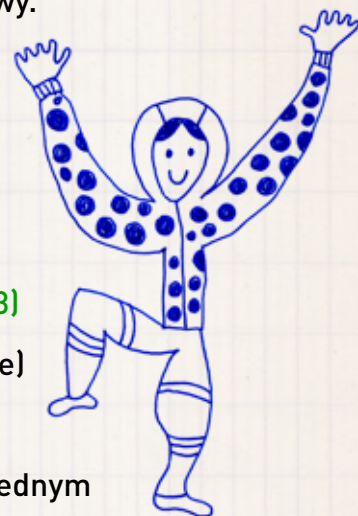
- Gdybyś mógł/mogła oglądać tylko jeden kanał na YT, to co by to było?
- Jaka piosenka wprawia Cię w dobry nastrój?
- Jaki film oglądasz najczęściej w święta?
- Z jaką sławną osobą (istniejącą lub historyczną) chciałbyś/chciałabyś się spotkać?
- Gdybyś mógł/mogła zmienić jedną zasadę w naszej szkole, to co by to było?
- Gdybyś wygrał/wygrała milion w lotka, to co byś najpierw kupił/kupiła?



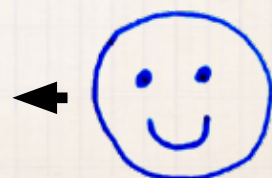
4. Po upływie 2 minut daj sygnał do kolejnej rundy, w której uczniowie ponownie będą szukać osoby do przeprowadzenia rozmowy. Powtórzcie tę procedurę kilka razy.

■ Zaprojektuj swoją bluzę

- Czas trwania: 15–20 minut
- Materiały: arkusze z rysunkiem bluzy (załącznik nr 3) dla każdego ucznia, arkusz – wzór bluzy (opcjonalnie)



1. Przygotuj arkusze z rysunkiem bluzy (załącznik nr 3) po jednym egzemplarzu dla każdego ucznia oraz kilka egzemplarzy zapasowych. Odpowiednio dobierz dużą pulę przyborów do rysowania i pisania. Możesz umieścić je w kilku koszykach.
2. Rozdaj uczniom arkusze.
3. Wyjaśnij, na czym polega zadanie. Każdy z uczniów ma zaprojektować swoją bluzę, umieszczając na niej informacje o sobie (np. inspirując się zaproponowanymi wcześniej kategoriami lub wybierając inne ważne). Uczeń może zaprezentować dowolną liczbę informacji, choć optymalnie będzie, jeśli znajdzie się na niej 3–5 kategorii. Należy je narysować lub napisać. Można przy tym posłużyć się metaforą, hasłem, cytatem, symbolem.
4. Po zakończonej pracy zbierz wszystkie rysunki i losowo zaprezentuj je uczniom. Ich zadaniem jest odgadnąć, do kogo należy dana bluza.
5. Podsumuj ćwiczenie w całej grupie. Poproś uczniów o refleksje:
 - Czego dowiedziałem/dowiedziałam się o innych?
 - Czy łatwo było na podstawie bluz określić cechy danej osoby?
6. Efektem ćwiczenia może być wystawa projektów bluz zawieszonych na tablicy klasowej.



To samo ćwiczenie może służyć integrowaniu zespołu, jeśli jest taka potrzeba.

Wskazówki

Wtedy uczniowie w grupach lub w całej klasie projektują wspólną bluzę.

metodyczne

Ważne jednak, by znalazły się na niej elementy pochodzące od wszystkich uczniów – nikt nie może być pominięty.

■ Co byś wołał?

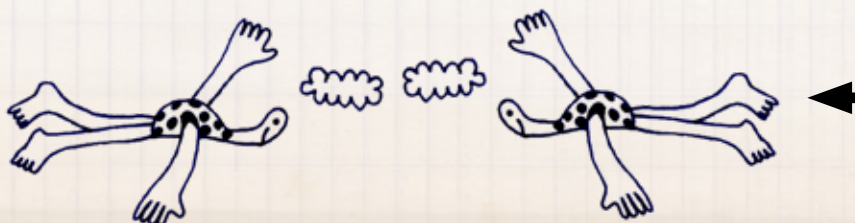


- Czas trwania: 10 minut
- Materiały: karty (załącznik nr 4)



Ćwiczenie polega na rozważaniu w parach, małych grupach lub w całej klasie różnych abstrakcyjnych scenariuszy, np. „Co byś wołał – być niewidzialny czy umieć latać?”. Do zabawy potrzebne są karty (załącznik nr 4), które zawierają te pytania.

1. Zdecyduj, czy będziesz realizować ćwiczenie w parach, czy też w mniejszych grupach. Następnie podziel uczniów według potrzeb (np. celowo tworząc grupy złożone z osób, które na co dzień mniej się kontaktują lub losowo dobierając uczniów). Dobrze będzie, jeśli pojedyncze grupy usiądą w kółku lub przy złączonych stołach, tak by uczniowie widzieli siebie nawzajem.
2. Przygotuj zestawy kart, po jednym dla każdej grupy. Pula powinna zawierać odpowiednią liczbę kart (np. po 1 lub 2 na każdego ucznia w grupie). Warto dodać kilka dodatkowych kart, by w razie potrzeby uczeń mógł zwrócić kartę do puli i wylosować kolejną.
3. Rozdaj grupom karty oraz wyjaśnij zasady zabawy. Rozpocząć może najstarszy z uczniów lub ten, który ma najwięcej zwierząt w domu, ale też ktoś wybrany według innego ciekawego kryterium. Uczeń, który zaczyna, losuje kartę oraz odczytuje



pytanie dla kolegi lub koleżanki po swojej prawej stronie. Kolega lub koleżanka odpowiada wraz z uzasadnieniem. Jeśli z jakichś powodów pytanie jest trudne, wówczas uczeń, który miał odpowiadać, może poprosić kolegę lub koleżankę o ponowne wylosowanie pytania dla niego.

4. Następnie uczeń, który odpowiadał na pytanie, losuje kolejną kartę dla koleżanki lub kolegi siedzącego po swojej prawej stronie oraz odczytuje ją na głos.
5. Zabawa kończy się wtedy, gdy każdy z uczniów odpowie na swoje pytania.

■ Coś pozytywnego

- Czas trwania: 10 minut
- Materiały: brak



1. Podziel klasę na grupy i zorganizuj uczniom miejsca tak, aby każda grupa siedziała w kółku lub przy stołach złączonych w ten sposób, że uczniowie widzą siebie nawzajem. Ważne jest, by stworzone grupy składały się z uczniów, którzy na co dzień nie tworzą paczki przyjaciół – celem jest, by dochodziło do interakcji pomiędzy wszystkimi uczniami.
2. Wybierz jeden z zaproponowanych niżej wariantów ćwiczenia oraz wyjaśnij uczniom zadanie:
 - każdy uczeń mówi coś miłego osobie siedzącej po jego prawej stronie lub wskazuje, co ceni w osobie siedzącej po jego prawej stronie;
 - każdy uczeń zapisuje na małej karteczce, za co ceni sąsiada po prawej stronie oraz przekazuje mu to na piśmie (jeśli uczniowie mają trudność w głośnym prawieniu sobie komplementów i ich przyjmowaniu);
 - każdy uczeń dostaje czystą kartkę, na której zapisuje swoje imię, a następnie przekazuje ją osobie po prawej stronie.



Każda kolejna osoba wpisuje coś miłego, dobrego, coś co ceni w osobie, której imię znajduje się na górze kartki. Następnie zagina kartkę tak, by wpis nie był widoczny dla pozostałych osób oraz przekazuje ją kolejnej osobie po prawej, która uzupełnia tę samą kartkę. Zabawa kończy się, gdy wszyscy uczniowie w grupie wpiszą się, a kartka wróci do swojego właściciela.

3. Zaczyna uczeń, który obchodzi urodziny najbliższej dnia, w którym są realizowane zajęcia. Zabawa kończy się, gdy uczeń, który ją rozpoczął, otrzyma komplement.
4. Uczeń, który usłyszał komplement, dziękuje za niego, a następnie sam formułuje komplement wobec kolejnej osoby. Również uczniowie, którzy otrzymali dobre informacje o sobie na kartce, dziękują za docenienie. To ważne, by przy okazji tego ćwiczenia uczniowie uczyli się przyjmować komplementy.
5. Gdy wszyscy uczniowie wyrażą swoje pozytywne opinie o innych, podsumuj zajęcia, zwracając uwagę na to, jak się czujemy, gdy słyszymy lub czytamy o sobie coś miłego. Podkreśl, jak duże znaczenie ma umiejętność prawienia komplementów oraz ich przyjmowania.
6. Ważne jest, aby ćwiczenie powtarzać cyklicznie. Uczniowie z czasem nauczą się doceniać siebie nawzajem oraz przyjmować komplementy. Możesz wspierać uczniów, np. modelując sposób formułowania komplementów lub poprzedzając zadanie rozmową o tym, że w każdym z nas jest coś dobrego, oraz o tym, co pozytywnego jest w innych osobach i co można cenić w innych. Uczniowie mogą również potrzebować podpowiedzi, jak podziękować za miłe słowa.



■ Klasa czy obciach?

- Czas trwania: 10 minut
- Materiały: 2 kartki z napisem „klasa” oraz „obciach” dla każdego ucznia



1. Odczytaj na głos kolejne tezy zapisane w ćwiczeniu. Możesz je dobierać odpowiednio do wieku uczniów lub tworzyć własne.
2. Po przeczytaniu każdego punktu uczniowie podnoszą odpowiednią kartkę.
3. Po każdym głosowaniu zapytaj chętne osoby, dlaczego tak uważają. To najważniejszy moment ćwiczenia!

Tezy:

1. Udawanie chorego, żeby nie pisać sprawdzianu, na który się nie nauczysz.
2. Spędzenie całego weekendu bez zaglądania do telefonu i mediów społecznościowych.
3. Pomaganie koledze lub koleżance w nauce przedmiotu, z którego jesteś dobry/a.
4. Wstawianie do sieci zdjęcia kolegi/koleżanki, na którym wyszedł/wyszła niekorzystnie, żeby „były śmiechy”.
5. Przerywanie nauczycielowi w połowie zdania, żeby rzucić żartem i rozśmieszyć klasę.
6. Przyznanie się do błędu i przeproszenie, gdy kogoś niechcący obrazisz.
7. Kibicowanie osobom, które gorzej radzą sobie na lekcji WF (zamiast komentowania ich błędów).
8. Ściąganie na klasówce z telefonu ukrytego pod ławką.
9. Używanie wielorazowej butelki na wodę zamiast codziennego kupowania nowej, plastikowej.



10. Podejście do nowej osoby w klasie, która siedzi sama na przerwie, i zagadanie do niej.
11. Słuchanie głośnej muzyki z głośnika bezprzewodowego w autobusie lub na korytarzu.
12. Wychodzenie na wspólny spacer z rodzicami w weekend (również tam, gdzie możecie spotkać znajomych).
13. Przynoszenie do szkoły własnego pudełka z owocami, warzywami lub domową kanapką.
14. Czytanie w całości wszystkich lektur.

To, ile z zaproponowanych ćwiczeń zdecydujesz się zrealizować oraz które z nich wybierzesz, zależy od potrzeb uczniów oraz realizacji głównego celu zajęć – budowania atmosfery bezpieczeństwa i zaufania. Ważne jest, by w czasie realizacji ćwiczeń przestrzegać kontraktu ustalonego wcześniej.

**Wskazówki
metodyczne**

■ Zakończenie

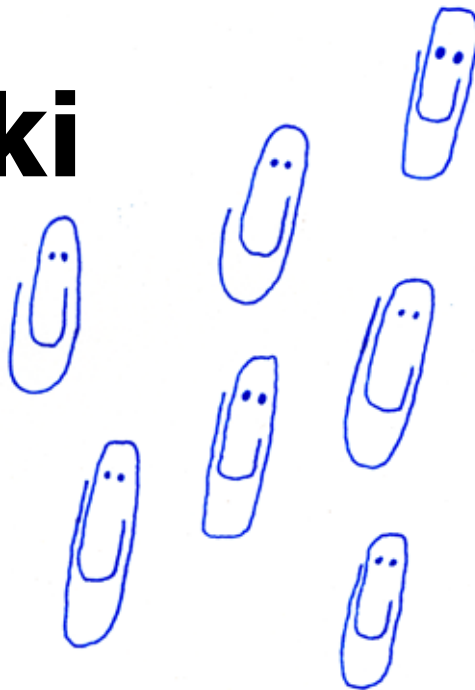
Podsumuj zajęcia, podkreślając najważniejsze doświadczenia.

Nawiąż przy tym do kontraktu klasowego, wzajemnego zaufania oraz poczucia bezpieczeństwa w grupie. Na zakończenie zajęć poproś uczniów o jedno zdanie podsumowania, zaczynające się od słów: „Dziś zapamiętam, że...”.

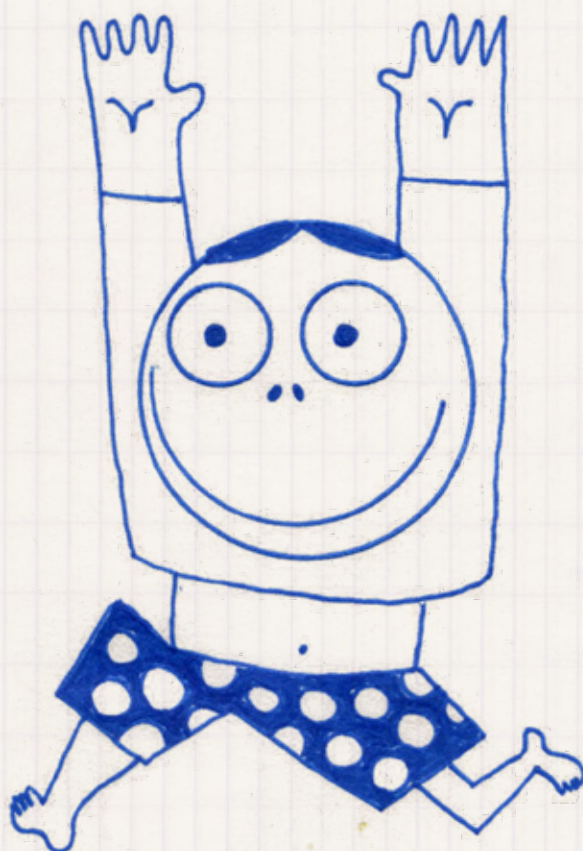




Załączniki



Bingo



(załącznik nr 1)



Znajdź kogoś, kto...



ma w domu zwierzę,
które nie jest psem,
kotem ani rybą

przeżył co najmniej 48 h
bez żadnej elektroniki

ma w domu kolekcję
czegoś nietypowego
(np. stare bilety, kapsle,
kamienie)

potrafi zaśpiewać refren
piosenki w języku,
którego kompletnie
nie rozumie (np. K-pop,
japoński, fiński)

potrafi wymienić stolicy
wszystkich państw
sąsiadujących z Polską

potrafi powiedzieć
„cześć” w więcej niż
trzech językach

zjadł kiedyś coś
ekstremalnie dziwnego
(np. smażonego
świerszcza,
duriana albo pizzę
z truskawkami)

zawsze zakłada
najpierw lewy but,
a potem prawy

nigdy w życiu nie stłukł
szybki w telefonie/
zegarku



Dwie prawdy i kłamstwo

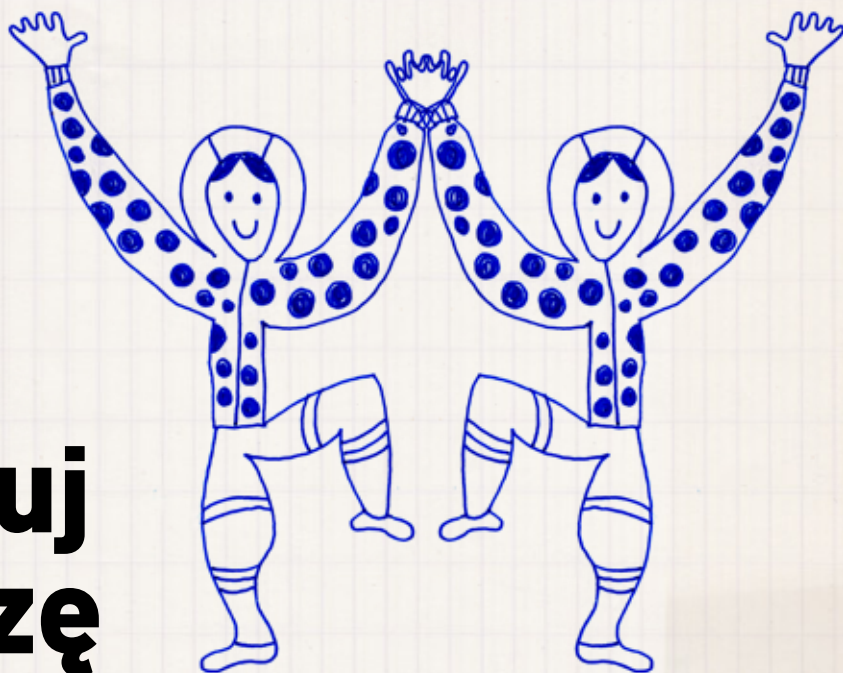


(załącznik nr 2)



Dwie prawdy i kłamstwo    1 2 3 	Dwie prawdy i kłamstwo    1 2 3
Dwie prawdy i kłamstwo    1 2 3 	Dwie prawdy i kłamstwo    1 2 3
Dwie prawdy i kłamstwo    1 2 3 	Dwie prawdy i kłamstwo    1 2 3

**Zaprojektuj
swoją bluzę**



(załącznik nr 3)

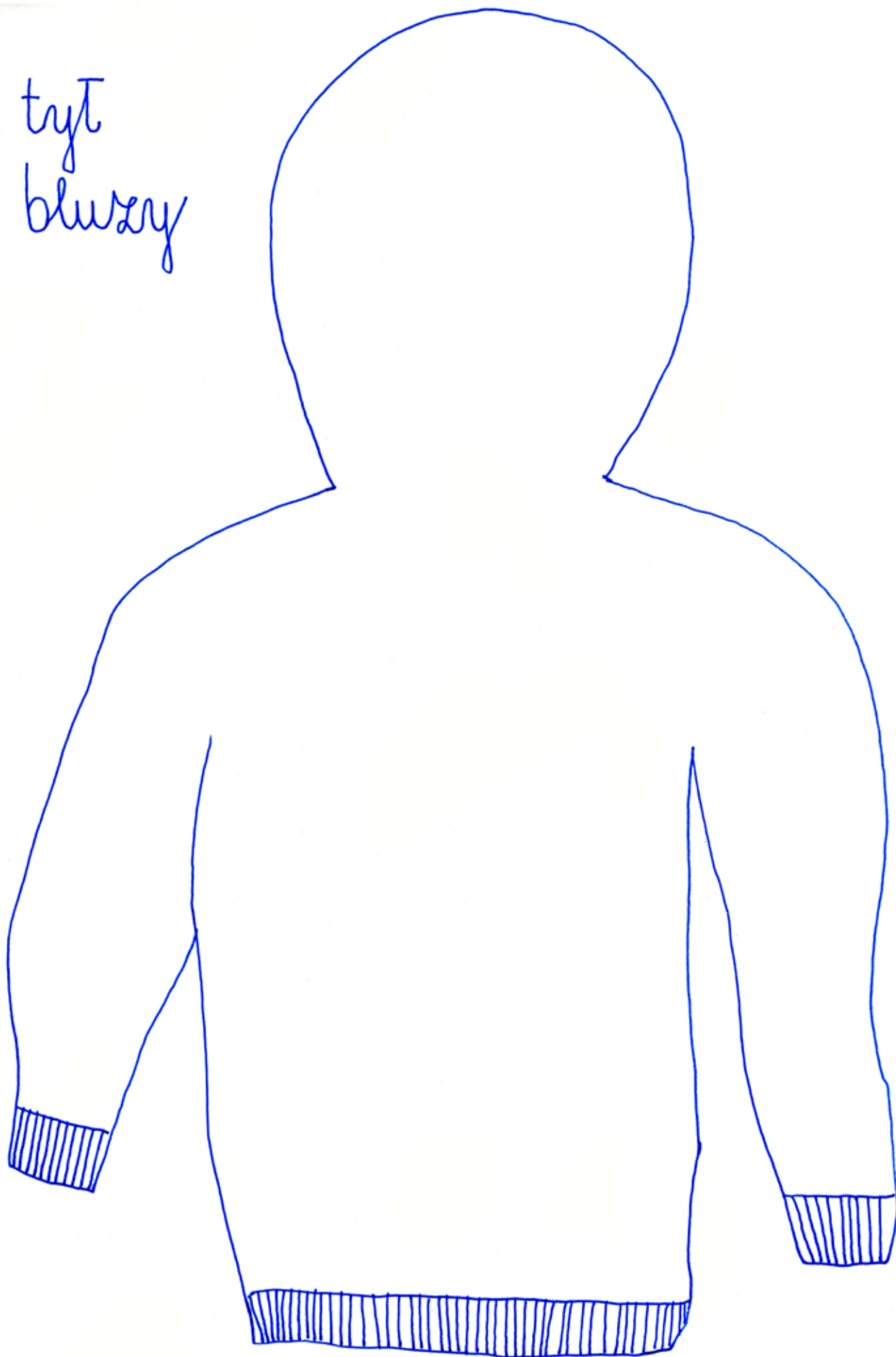


Na dobry początek. Załącznik nr 3. **Zaprojektuj swoją bluzę**



Na dobry początek. Załącznik nr 3. **Zaprojektuj swoją bluzę**

tył
bluzy



[illegible]

Co byś wołał...



potrafić teleportować się w dowolne miejsce na świecie, ale za każdym razem lądować tam w kompletnym stroju klauna (z wielkimi butami i nosem),



czy

latać, ale tylko z prędkością idącego żółwia (bardzo powoli) i musiec przy tym głośno machać rękami jak skrzydłami?

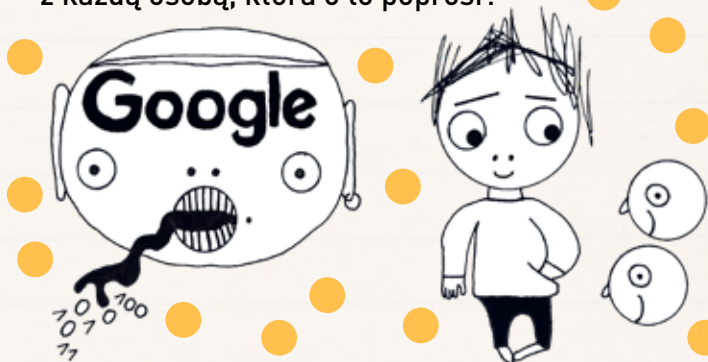


Co byś wołał...

mieć w głowie wbudowane Wi-Fi i wyszukiwarkę Google, dzięki czemu znasz odpowiedź na każde pytanie, ale Twój głos brzmi zawsze jak głos robota,

czy

mieć „magiczną kieszeń”, w której zawsze znajdziesz swoją ulubioną przekąskę (ciepłą pizzę, żelki, frytki), ale musisz się nią podzielić z każdą osobą, która o to poprosi?

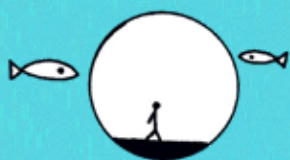


Co byś wołał...

mieszkać w domu, który jest gigantycznym, krocącym robotem (możesz nim podróżować po całym świecie, nie wychodząc z pokoju),

czy

mieszkać w podwodnej bazie z przeszklonymi ścianami, gdzie Twoimi sąsiadami są rekiny i delfiny, a do szkoły płyniesz prywatną łodzią podwodną?



Co byś wołał...

zostać najpopularniejszym influencerem na świecie, ale Twoim jedynym contentem musi być testowanie najostrzejszych sosów i jedzenie cebuli jak jabłka,

czy

być genialnym wynalazcą, który stworzył buty pozwalające chodzić po ścianach, ale nikt nie może się dowiedzieć, że to Ty (musisz nosić maskę superbohatera)?





Pozytywne powitania



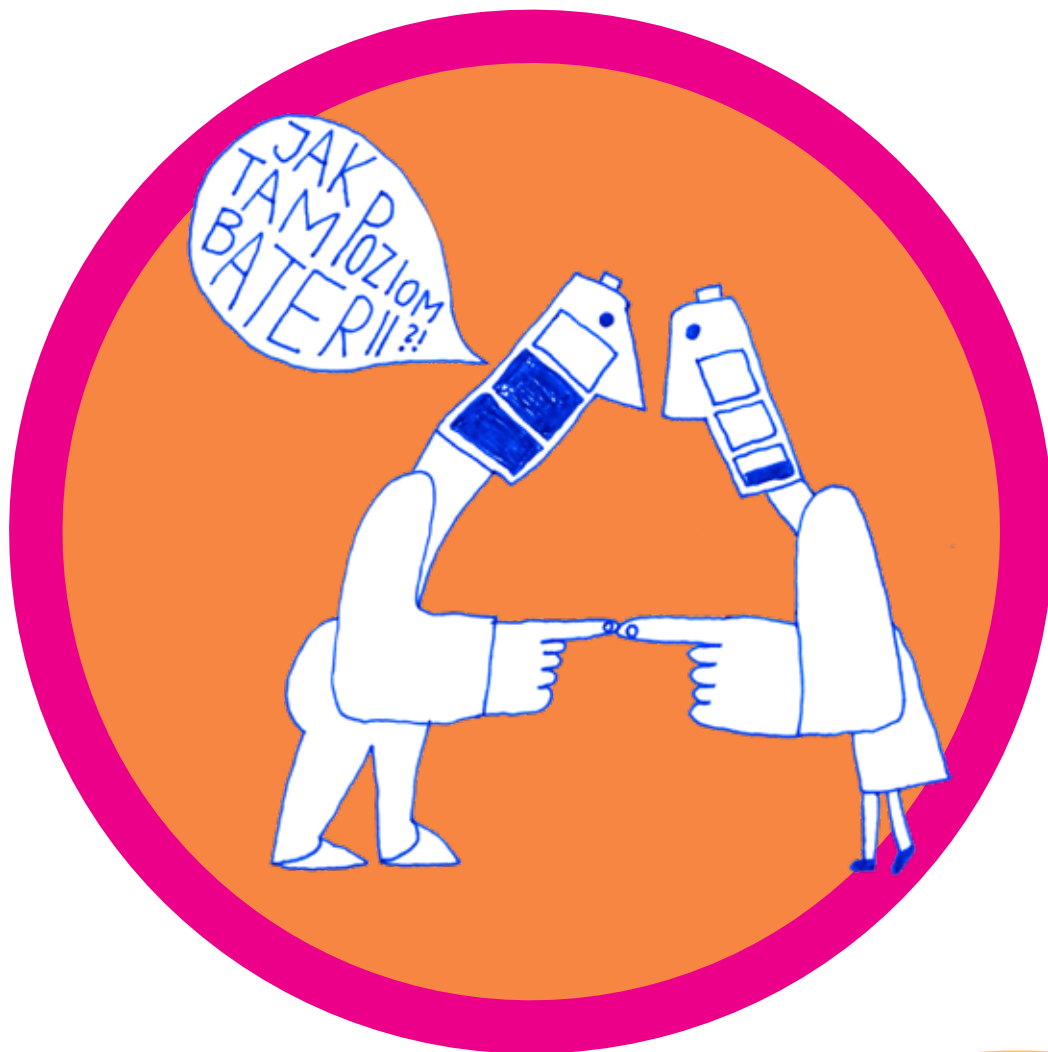
(załącznik nr 5)



Teza o tym, że nauczyciele, którzy stosują strategię pozytywnego powitania przy drzwiach, zyskują więcej czasu na lekcję dzięki mniejszej liczbie zakłóceń związanych z problematycznym zachowaniem uczniów, została potwierdzona w badaniach [Allday i Pakurar, 2007]. Badanie R. Allana Alldaya i Kerri Pakurar, opublikowane w *Journal of Applied Behavior Analysis*, analizowało wpływ strategii pozytywnego powitania uczniów przy drzwiach na ich zaangażowanie i zachowanie. W badaniu wzięło udział 203 uczniów z 10 klas, podzielonych na grupę eksperymentalną (nauczyciele witający uczniów) i kontrolną. Wyniki wykazały, że pozytywne powitanie uczniów przed lekcją zwiększa zaangażowanie o 20 punktów procentowych oraz redukuje destrukcyjne zachowania o 9 punktów. Badanie potwierdziło, że zaspokajanie potrzeb emocjonalnych uczniów jest równie ważne jak ich potrzeby edukacyjne i pozwala nauczycielom lepiej zarządzać czasem na lekcji.

Jedną z metod na wdrożenie pozytywnych powitań w praktykę szkolną są emblematy umieszczone przy wejściu do klasy. Uczniowie, wchodząc do sali, wybierają jeden ze sposobów przywitania, a nauczyciel staje w drzwiach i kolejno wita się z każdym uczniem zgodnie z wybraną opcją. Emblematy do wycięcia znajdują się w niniejszym materiale. Możesz je wykorzystać, rozpoczynając każde warsztaty.





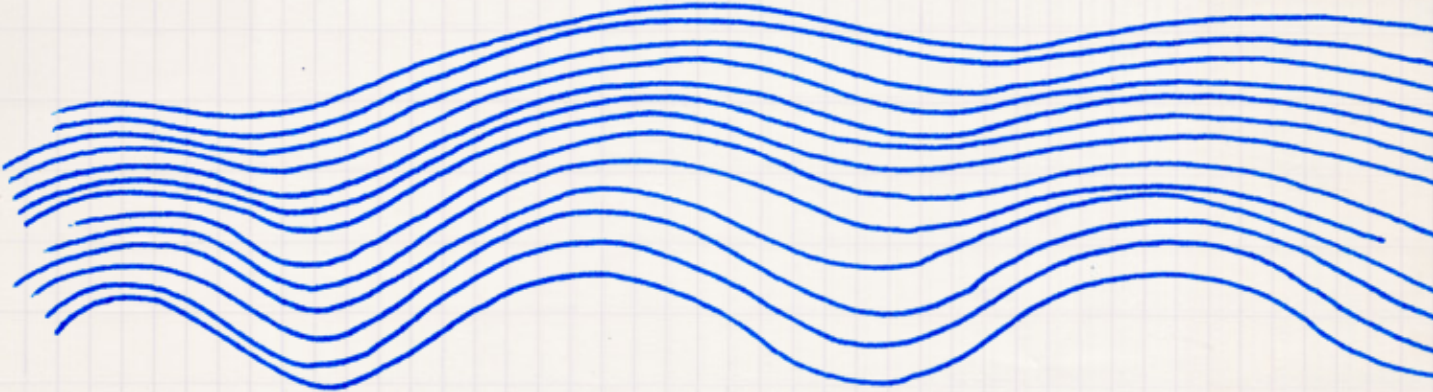








2. Scenariusze zajęć – Dobrostan edukacyjny





Scenariusz 2 – Prosto do celu

Zajęcia rozpoczynają etap warsztatów poświęcony wspieraniu dobrostanu edukacyjnego, który wiąże się z umiejętnością planowania swojej pracy i autonomicznej nauki, świadomym zaangażowaniem w zadania szkolne oraz motywacją do poznawania nowych treści. Konsekwentne dążenie do celu, jakim jest opanowanie określonej umiejętności i wiedzy, sumienność i systematyczność to cechy i postawy, które będą rozwijane podczas tego warsztatu.

Cele zajęć

- Doskonalenie umiejętności określania i osiągania celów w uczeniu się.
- Rozwijanie wytrwałości w dążeniu do celu.
- Wzmacnianie poczucia sprawczości w kontekście edukacyjnym.

Materiały

- karta pracy – Życiorysy (załącznik nr 1)
- karta pracy – Siła „jeszcze” (załącznik nr 2)
- plakat afirmacyjny – Moc słowa „jeszcze” (załącznik nr 3)
- materiał pomocniczy dla nauczyciela – Wyznaczanie celów SMART (załącznik nr 4)
- karta pracy – Wyznacz swój cel SMART (załącznik nr 5)
- karta monitorowania postępu (załącznik 6)



Propozycja przebiegu zajęć

■ Wprowadzenie do zajęć

Przywitaj się z uczniami, wykorzystując jeden z rytuałów zamieszczonych w materiale **Pozytywne powitania**.

Pozytywne powitania są opcjonalną częścią rozpoczynającą spotkanie.

W zależności od reakcji i potrzeb klasy możesz od nich rozpoczynać każde spotkanie lub je pominąć.

**Wskazówki
metodyczne**

Jeśli uważasz, że grupa potrzebuje rozgrzewki zachęcającej uczniów do otwartego wypowiadania się, dzielenia się przemyśleniami, współpracy, zastosuj jedno z ćwiczeń typu *icebreakers* zawartych w **scenariuszu wprowadzającym**.

■ Zajęcia właściwe

■ Co ich łączy?

- Czas trwania: 20 minut
- Materiały: karty pracy z życiorysami znanych osób
(załącznik nr 1)



1. Podziel uczestników na grupy 3–4-osobowe.
2. Przygotuj karty prezentujące opisy życiorysów znanych osób, które dzięki wytrwałości osiągnęły założony cel. Możesz wykorzystać karty z załącznika, ale także stworzyć własne.
3. Rozdaj po jednej karcie każdej z grup i poproś uczniów o odczytanie jej treści. Możesz wraz z nimi rozwijać opis osiągnięć poszczególnych postaci zaprezentowanych na kartach, korzystając z informacji umieszczonych w internecie.



Dobrostan

4. Zadanie uczniów polega na zastanowieniu się i przedyskutowaniu w grupie tego, jaka cecha osoby, której dotyczy opis, pomogła jej osiągnąć cel.
5. W miejscu „lekcja” na karcie uczniowie wpisują swoje wnioski, np.:
- **Jerry Seinfeld.**
 - **Historia:** Jerry Seinfeld, słynny komik, wykorzystuje technikę, którą nazywa „Don't Break the Chain” („Nie przerywaj łańcucha”). Polega ona na tym, że codziennie pisze nowe żarty i zaznacza to w kalendarzu. Z czasem tworzy się łańcuch dni, w których ćwiczył, a jego celem jest nieprzerwanie tego łańcucha. To podejście pomogło mu stać się jednym z najlepszych komików.
 - **Lekcja:** Codzienne, systematyczne ćwiczenie, realizowanie nawet małych zadań, prowadzi do długoterminowego sukcesu.
6. Przedstawiciele grup odczytują opisy oraz lekcje/wnioski, jakie z nich wyciągnęli.
7. Podsumowując, wymień wraz z uczniami cechy, które pomogły znanym osobom osiągnąć swój cel, np. systematyczność, dobre planowanie, wytrwałość, odporność na porażki. Zapytaj, czy znają w swoim otoczeniu osoby, które właśnie w ten sposób realizują swoje postanowienia dotyczące zdobywania nowych umiejętności, np. codziennie uczą się nowych słówek języka obcego, ćwiczą grę na instrumencie, wykonują ćwiczenia fizyczne.

■ Jeszcze nie dziś

- Czas trwania: 15 minut
- Materiały: karta pracy – Siła „jeszcze” (załącznik nr 2)

1. Rozdaj uczniom karty pracy – Siła „jeszcze” (załącznik nr 2).
2. Wytlumacz im zasady zadania i poproś o jego wykonywanie etapami.



Najpierw należy zastanowić się nad trzema zdolnościami/umiejętnościami, które uważamy za trudne lub których nie opanowaliśmy. W formie zdań uczniowie wpisują je w kolejne wiersze na karcie pracy. Chętni uczniowie mogą podzielić się swoimi opisami.

3. W następnym kroku poproś uczniów o wpisanie przy każdym zdaniu, w drugiej kolumnie, słowa „jeszcze”. Poproś ich o ponowne odczytanie tych zdań. Zapytaj uczniów, jak teraz brzmią te opisy, czy wskazują na brak, czy na możliwość rozwoju.
4. W trzecim kroku należy zastanowić się nad tym, co mogłoby pomóc uczniom opanować daną umiejętność lub chociaż zbliżyć ich do tego celu. Rozwiązania te wpisują w trzecią kolumnę.
5. Chętni uczniowie odczytują pełne zdania zawierające treść zarówno z pierwszej, drugiej, jak i trzeciej kolumny.

Podsumowując ćwiczenie, zachęć uczniów do refleksji: Czy dołączenie słowa „jeszcze” zmienia sens zdania? W jaki sposób? Co pomaga w nauce nowych umiejętności lub doskonaleniu już tych posiadanych? Czy niepowodzenie może być częścią procesu nauki? Na zakończenie tego ćwiczenia rozdaj uczniom plakaty afirmacyjne (załącznik nr 3).

■ Bądź SMART

- Czas trwania: 10 minut
- Materiały: materiał pomocniczy dla nauczyciela – Wyznaczanie celów SMART (załącznik nr 4)

1. Zapytaj uczniów, czy zdarzyło im się postawić sobie jakiś cel, ale zaprzestać dążenia do niego. Co stanęło na przeszkodzie? Co sprawiło, że cel nie został osiągnięty? Jak stawiać sobie cele, żeby skutecznie je osiągać?



2. Zapoznaj się dokładnie z materiałem pomocniczym (załącznik nr 4) opisującym metodykę kreowania celów SMART. Zaprezentuj uczniom metodą storytellingu swoją drogę do realizacji celu lub opowiedz historię (prawdziwą lub nie) kogoś, kogo znasz. Możesz wykorzystać jeden z przykładów celów: rozwijanie umiejętności analitycznego myślenia przez rozwiązywanie łamigłówek lub zagadek przez 15 minut codziennie przez kolejne 3 miesiące; rozwijanie świadomości kulturowej przez czytanie informacji o innym kraju lub kulturze codziennie przez miesiąc itp.
3. Sprawdź, czy uczniowie zrozumieli tę opowieść i potrafią określić cechy celu: Co to znaczy, że cel jest mierzalny, realistyczny, konkretny? Na zasadzie antytezy poproś uczniów o podanie przykładów celu realistycznego i nierealistycznego, mierzalnego i niemierzalnego itp.

Ćwiczenie **Bądź SMART** powinno być realizowane razem z ćwiczeniem **Moja droga do mistrzostwa**. W przypadku realizacji warsztatów w krótszych jednostkach czasowych powinny być one zawsze realizowane podczas jednego spotkania.

**Wskazówki
metodyczne**

■ Moja droga do mistrzostwa

- Czas trwania: 20 minut
- Materiały: karta pracy – Wyznacz swój cel SMART (załącznik nr 5) i karta monitorowania postępu (załącznik nr 6)

1. Rozdaj uczniom karty pracy – Wyznacz swój cel SMART (załącznik nr 5).



2. Poproś, aby zastanowili się nad celem, jaki chcieliby osiągnąć w ciągu najbliższego miesiąca. Określ obszar stawiania celów – najlepiej, żeby cele były związane z umiejętnościami lub wiedzą przydatną w szkole. Cel musi być specyficzny (S), mierzalny (M), osiągalny (A), realistyczny (R) oraz ograniczony czasowo (T). Podaj uczniom kilka przykładów, np. „Będę rozwiązywać zadania z treścią z matematyki przez godzinę każdego popołudnia, od poniedziałku do piątku, przez 4 tygodnie”.
3. Sprawdź, jakie cele sformułowali uczniowie. W razie potrzeby skoryguj je indywidualnie.
4. Uczniowie w kolejnych krokach określają sposób, w jaki będą monitorować progres w osiągnięciu celu, czynności, które do niego doprowadzą, powód, dla którego cel jest ważny, oraz datę końcową. Wszystkie te informacje zapisują na karcie.
5. Rozdaj uczniom karty monitorowania postępu (załącznik nr 6).
Wyjaśnij, że w każdym okienku symbolizującym określony dzień po zrealizowaniu zadania będą odznaczać swój postęp. Jeżeli z jakiegoś powodu nie uda im się wykonać założonej czynności, pozostawiają okienko puste. Karty monitorowania postępu będą przynosić na kolejne zajęcia. Za miesiąc będą analizować proces uczenia się/rozwijania wybranej umiejętności lub wiedzy i opowiedzą o ewentualnych przeszkodach i ułatwieniach, które napotkali w tym czasie.



To ćwiczenie ma charakter praktyczny, a uczniowie uczą się przez realne doświadczenie. Bardzo istotny jest nadzór nauczyciela nad etapem formułowania celów. Dobrze sformułowany cel gwarantuje widoczny postęp. Indywidualne podejście w tym zakresie jest szczególnie wskazane. Na kolejnych zajęciach porozmawiaj z grupą o tym procesie, zapytaj o stopień zaangażowania



uczniów oraz przejrzyj ich karty postępu. Jeśli wystąpią sytuacje trudne, które uniemożliwiły kontynuację ćwiczenia, należy je zaakceptować i wyciągnąć z nich wnioski. Bez względu na to, czy dany uczeń osiągnie założony cel, już samo jego zaangażowanie w proces powinno spotkać się z Twoją aprobatą. Należy też zaplanować czas na omówienie rezultatów tego zadania.

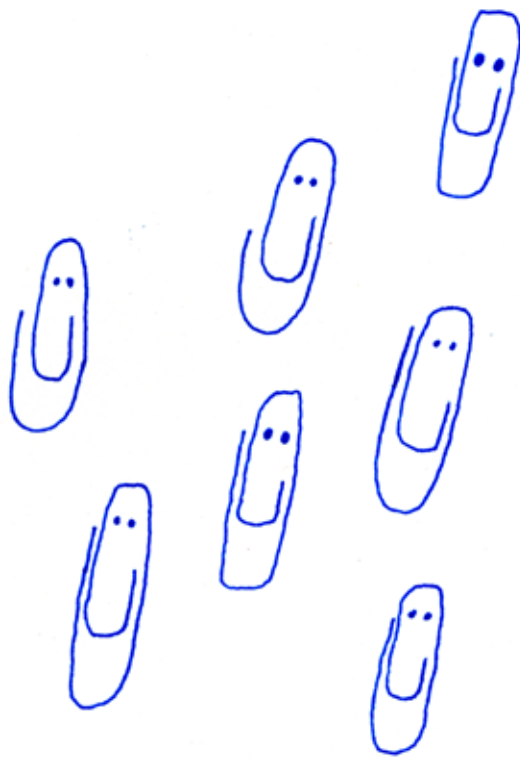
■ Zakończenie

Zmotywuj uczniów do pracy nad osiągnięciem założonych przez nich celów. Podkreśl ich znaczenie i przydatność w ich życiu. Zachęć do kontynuowania doskonalenia tych umiejętności. Przypomnij o konieczności przyniesienia kart monitorowania postępu na kolejne zajęcia. Na zakończenie zajęć poproś uczniów o jedno zdanie podsumowania, zaczynające się od słów: „Dziś zapamiętam, że...”.





Załączniki



Swieten
Lewandowski
Curie

Życiorysy

Świątkowski
Saneh
Dorocinski
Mr. Dreat

(załącznik nr 1)

Iga Świątek

Historia: Iga, najlepsza tenisistka świata, słynie z ogromnej dyscypliny nie tylko na korcie, lecz także poza nim. Kluczem do jej sukcesu jest trening mentalny. Iga regularnie współpracuje z psychologiem – uczy się, jak opanować stres i emocje. Ponadto ma swoje rytuały. Przed meczem zawsze słucha tej samej playlisty, a wolny czas spędza z dala od telefonu, czytając książki, co pomaga jej zachować koncentrację.

Lekcja:



Robert Lewandowski

Historia: Robert nie zawsze był „maszyną”. Jako nastolatek usłyszał, że jest za chudy na piłkarza. Zamiast się poddać, wprowadził rygorystyczny plan. Jest znany z niezwyklej dbałości o detale: pilnuje zdrowej diety, dba o odpowiednią długość snu i trenuje dodatkowo, gdy inni już odpoczywają. Jego systematyczność sprawiła, że z „chudego chłopaka” stał się jednym z najlepszych napastników w historii piłki nożnej.

Lekcja:



Maria Skłodowska-Curie

Historia: Maria musiała wykazać się nadludzką wytrwałością. W czasach, gdy kobiety rzadko mogły studiować, ona wyjechała do Paryża i żyła w bardzo skromnych warunkach, żeby móc się uczyć. Przez lata, gram po gramie, przetwarzała tony rudy uranu w prymitywnym laboratorium, aby odkryć nowe pierwiastki. Nigdy nie przestała wierzyć w sens swojej pracy, pomimo zmęczenia i trudności.

Lekcja:



Sanah

Historia: Sanah to dziś najpopularniejsza artystka w Polsce, ale jej droga na szczyt nie była prosta. Zanim stała się sławna, przez wiele lat codziennie ćwiczyła grę na skrzypcach i pianinie oraz ukończyła wymagające szkoły muzyczne. Co ciekawe, brała udział w wielu przesłuchaniach do programów typu talent-show i... wszędzie jej odmawiano. Zamiast się poddać, pisała kolejne piosenki w swoim pokoju, publikowała je w internecie i systematycznie szlifowała swój unikalny styl. Jej wytrwałość w dążeniu do celu, pomimo wczesnych niepowodzeń, doprowadziła ją do sukcesu – koncertów na największych stadionach.

Lekcja:



Marcin Dorociński

Historia: Marcin to dziś jeden z niewielu polskich aktorów grających w wielkich hollywoodzkich hitach (np. u boku Toma Cruise'a w *Mission: Impossible* czy w serialu *Gambit królowej*). Jego droga jednak nie była usłana różami. Przez lata wysyłał setki nagrań na castingi do USA i Londynu, z których większość była odrzucana. Zamiast się zniechęcić, codziennie szlifował język angielski i uprawiał sport, by być w doskonałej formie. Jego dewiza jest następująca: „Nie poddawać się po setnym NIE, bo sto pierwsze może być TAK”.

Lekcja:



MrBeast (Jimmy Donaldson)

Historia: MrBeast to obecnie najpopularniejszy twórca internetowy na świecie, ale jego sukces nie wydarzył się z dnia na dzień. Przez pierwsze kilka lat Jimmy publikował filmy, których prawie nikt nie oglądał. Zamiast się poddać, wraz z grupą znajomych każdego dnia przez 1000 dni z rzędu analizował, co sprawia, że film jest ciekawy.

Lekcja:





Siła „jeszcze”

jest jeszcze

(załącznik nr 2)





Plakat afirmacyjny



(załącznik nr 3)



j **es** **zc** **ze** **moc**
słowa

Nie wiem jak ... jeszcze.

To nie działa ... jeszcze.

Nie rozumiem tego ... jeszcze.

To nie ma sensu ... jeszcze.

Nie jestem w tym dobry/dobra ... jeszcze.

Nie potrafię tego zrobić ... jeszcze.

SMART :)

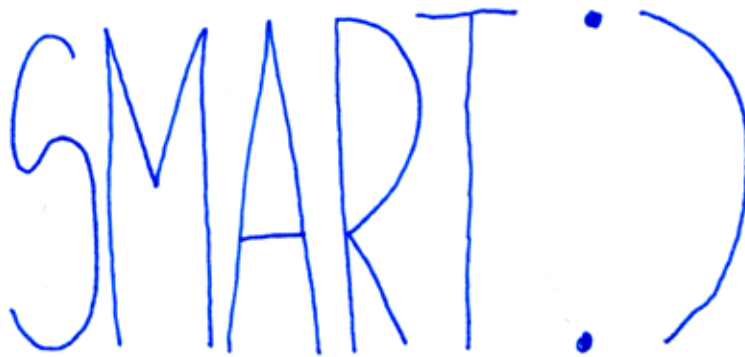


Wyznaczanie celów SMART



(załącznik nr 4)



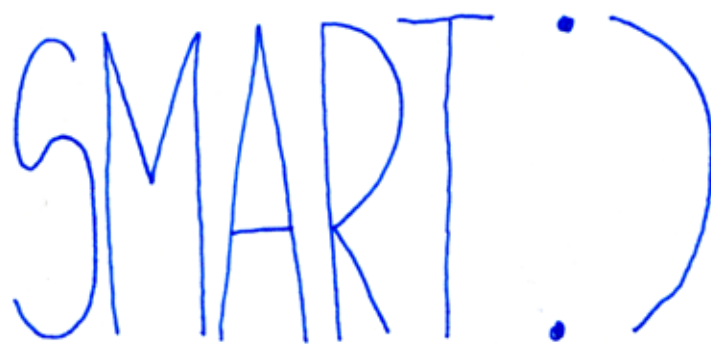


Metoda SMART służy do formułowania i osiągania celów w sposób efektywny. Została opracowana w latach 80. XX wieku przez George'a T. Dorana, który opisał ją w artykule „There's a S.M.A.R.T. way to write management's goals and objectives” opublikowanym w listopadzie 1981 roku w magazynie *Management Review*.

Metoda SMART opiera się na zdefiniowanych kryteriach, które musi spełniać cel, aby był możliwy do osiągnięcia, opisanych akronimem SMART. Jej głównym założeniem jest zwiększenie prawdopodobieństwa sukcesu przez precyzyjne określenie tego, co ma zostać osiągnięte i w jakim terminie. Metoda SMART jest szeroko stosowana zarówno w życiu osobistym, jak i zawodowym, w różnych dziedzinach, takich jak zarządzanie projektami, coaching czy rozwój osobisty.

Wyjaśnienie akronimu SMART:

- **S – Specific (Szczegółowy):** Cel powinien być konkretny i jednoznaczny, tak aby łatwo było zrozumieć, co dokładnie ma zostać osiągnięte. Opisuje, co chcesz osiągnąć, dlaczego to jest ważne, kto będzie zaangażowany, gdzie to się odbędzie oraz jakie zasoby będą potrzebne.
Przykład: Chcę się nauczyć 50 nowych słówek i zwrotów w języku hiszpańskim związanych z zamawianiem jedzenia w restauracji.
- **M – Measurable (Mierzalny):** Cel powinien mieć mierzalne kryteria, które pozwolą na ocenę postępów. Dzięki temu można śledzić postęp i motywować się do dalszej pracy. Mierzalność często odnosi się do ilości, jakości, częstotliwości lub konkretnego rezultatu.
Przykład: Zamierzam codziennie uczyć się i powtarzać 2 nowe słówka lub zwroty, a na koniec tygodnia przetestuję swoją wiedzę, aby upewnić się, że zapamiętałem wszystkie 14 słówek/zwrotów tygodniowo.
- **A – Achievable (Osiągalny):** Cel powinien być realistyczny i osiągalny, biorąc pod uwagę dostępne zasoby, umiejętności i czas. Pomaga to w zachowaniu motywacji i unikaniu frustracji spowodowanej nierealistycznymi oczekiwaniami.
Przykład: Będę korzystać z aplikacji do nauki języków oraz fiszek, co pozwoli mi na systematyczne i efektywne przyswajanie nowych słówek. Plan 2 słówek dziennie jest realistyczny i wykonalny w kontekście mojego codziennego harmonogramu.



- **R – Relevant (Istotny):** Cel powinien być istotny i mieć znaczenie w kontekście większych celów lub wartości. Powinien odpowiadać na pytanie, dlaczego jest ważny i jak wpisuje się w szerszy obraz Twoich działań lub strategii.

Przykład: Nauka tych słówek jest dla mnie ważna, ponieważ za miesiąc wyjeżdżam do Hiszpanii i chcę być w stanie swobodnie zamawiać jedzenie w restauracjach, co zwiększy moje poczucie komfortu i pozwoli lepiej doświadczyć lokalnej kultury.

- **T – Time-bound (Określony w czasie):** Cel powinien mieć jasno określony termin realizacji, co pomaga w utrzymaniu tempa i koncentracji na osiągnięciu wyników. Określenie ram czasowych motywuje do regularnych działań i monitorowania postępów.

Przykład: Cel osiągnę w ciągu miesiąca, zaczynając od dzisiaj i kończąc dokładnie za 30 dni. Będę codziennie uczyć się i powtarzać nowe słówka, a pod koniec każdego tygodnia sprawdzę swoje postępy.

Cel SMART: Nauczę się nauczyć 50 nowych słówek i zwrotów w języku hiszpańskim związanych z zamawianiem jedzenia w restauracji w ciągu 30 dni. Będę codziennie uczyć się i powtarzać 2 nowe słówka, korzystając z aplikacji do nauki języków oraz fiszek, a na koniec każdego tygodnia przetestuję swoją wiedzę.

Metodyka SMART pomaga w precyzyjnym określeniu celów, co zwiększa szanse na ich skuteczne osiągnięcie. Dzięki temu stają się one bardziej przejrzyste, motywujące i realne do wykonania. Stosowanie skrótu SMART w procesie wyznaczania celów pozwala na ich lepszą kontrolę, monitorowanie postępów oraz ocenę efektywności działań. Dzięki temu metoda SMART ułatwia osiągnięcie zamierzonych rezultatów i przyczynia się do sukcesu w różnych dziedzinach życia.

Choć metodyka SMART nie zawsze jest bezpośrednio analizowana w badaniach, wiele studiów dotyczących wyznaczania celów, zarządzania czasem i efektywności w nauczaniu potwierdza jej elementy jako kluczowe dla sukcesu.



Wybrane badania i ich wyniki:

- **Badania nad wyznaczaniem celów** (*goal setting theory*): Edwin Locke i Gary Latham są głównymi badaczami w teorii wyznaczania celów. W swojej pracy *A Theory of Goal Setting and Task Performance* (1990) pokazali, że konkretne i trudne cele prowadzą do lepszej wydajności niż cele ogólne lub łatwe. Elementy SMART, takie jak konkretność/szczegółowość (*specific*) i mierzalność (*measurable*), są zgodne z ich ustaleniami.
- **Badania nad motywacją i zaangażowaniem.** W badaniach dotyczących motywacji, takich jak te prowadzone przez Cecila M. Burkera i innych, stwierdzono, że jasno określone i osiągalne cele zwiększają zaangażowanie i motywację. Przykłady badań to prace nad motywacją w kontekście edukacyjnym, w których studenci z jasno określonymi celami osiągają lepsze wyniki.
- **Badania nad efektywnością w edukacji.** W badaniach dotyczących efektywności nauczania, takich jak te prowadzone przez Johna Hattie'ego (*Visible Learning*, 2008), wykazano, że określenie jasnych celów edukacyjnych jest jednym z najbardziej efektywnych sposobów na poprawę wyników uczniów. Hattie podkreśla znaczenie jasnych i mierzalnych celów, co jest zgodne z elementami SMART.
- **Badania nad zarządzaniem czasem.** Badania, takie jak te prowadzone przez Claessens i in. (2007), pokazują, że skuteczne zarządzanie czasem, które obejmuje wyznaczanie celów, prowadzi do lepszego zarządzania zadaniami i wyższego poziomu produktywności. Jasne i konkretne cele (*specific*) pomagają w lepszym zarządzaniu czasem.

Podsumowanie

Metodyka SMART, choć często stosowana w praktyce, jest wspierana przez szeroki zakres badań dotyczących wyznaczania celów, motywacji, efektywności nauczania i zarządzania czasem. Konkretny, mierzalny, osiągalny, istotny i określony w czasie charakter celów SMART znajduje odzwierciedlenie w wynikach tych badań, potwierdzając, że takie podejście prowadzi do lepszych wyników zarówno w edukacji, jak i w innych dziedzinach życia.

Wyznacz swój cel SMART



(załącznik nr 5)



SMART :)

S — SZCZEGÓŁOWY
M — MIERZALNY
A — OSIĄGALNY
R — ISTOTNY
T — OKREŚLONY
W CZASIE

S – Jaki jest twój cel?

Przykład: Chcę nauczyć się 50 nowych słówek i zwrotów w języku hiszpańskim związanych z zamawianiem jedzenia w restauracji.

M – Jak będziesz śledzić swoje postępy?

Przykład: Zamierzam codziennie uczyć się i powtarzać 2 nowe słówka lub zwroty, a na koniec tygodnia przetestuję swoją wiedzę, aby upewnić się, że zapamiętałem wszystkie 14 słówek/zwrotów tygodniowo.

A – Jak osiągniesz swój cel?

Przykład: Będę korzystać z aplikacji do nauki języków obcych oraz fiszek, co pozwoli mi na systematyczne i efektywne przyswajanie nowych słówek. Plan 2 słówek dziennie jest realistyczny i wykonalny w kontekście mojego codziennego harmonogramu.

R – W jaki sposób ten cel ci pomoże?

.....

.....

.....

.....

Przykład: Nauka tych słówek jest dla mnie ważna, ponieważ za miesiąc wyjeżdżam do Hiszpanii i chcę być w stanie swobodnie zamawiać jedzenie w restauracjach, co zwiększy moje poczucie komfortu i pozwoli lepiej doświadczyć lokalnej kultury.

T – Do kiedy osiągniesz ten cel?

.....

.....

.....

.....

Przykład: Cel osiągnę w ciągu miesiąca, zaczynając od dzisiaj i kończąc dokładnie za 30 dni. Będę codziennie uczyć się i powtarzać nowe słówka, a pod koniec każdego tygodnia sprawdzę swoje postępy.



Karta monitorowania postępu



(załącznik nr 6)

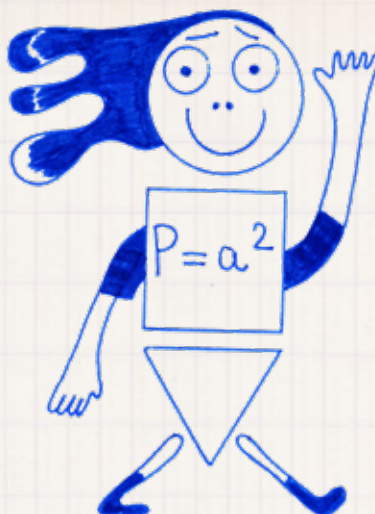


Prosto do celu. Załącznik 6. **Karta monitorowania postępu**



Zaznacz w dowolny sposób (naklejką, krzyżykiem lub innym znakiem) dni, w których udało Ci się zrealizować czynności prowadzące do osiągnięcia założonego celu. Jeśli proces trwa krócej niż 4 tygodnie, przekreśl pozostałe puste pola.

	Poniedziałek	Wtorek	Środa	Czwartek	Piątek	Sobota	Niedziela
Tydzień 1							
Tydzień 2							
Tydzień 3							
Tydzień 4							



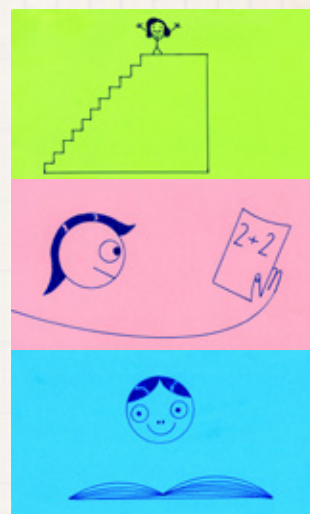
Scenariusz 3 – Po co się uczyć?

Zajęcia mają na celu rozwijanie świadomości własnych preferencji w zakresie uczenia się u uczniów, a także kształcenie umiejętności organizowania swojego środowiska edukacyjnego w sposób, który sprzyja efektywności uczenia się i komfortowi. Uczniowie będą mieli okazję określić, jakie warunki, techniki i materiały wspierają ich w nauce, oraz dostrzec, że każdy może mieć unikalne potrzeby i możliwości. Dodatkowo warsztaty dają okazję do refleksji nad przydatnością wiedzy szkolnej w różnych sytuacjach życiowych.

Cele zajęć

- Rozwijanie świadomości uczniów co do własnych preferencji w zakresie uczenia się.
- Wzmacnianie umiejętności organizowania swojego środowiska edukacyjnego w sposób, który sprzyja efektywności uczenia się i komfortowi.
- Budowanie przekonania o wartości wiedzy szkolnej i jej praktycznej użyteczności

Zobacz film



Materiały

- kwestionariusz stylów uczenia się autorstwa Dunn i Dunn (załącznik nr 1)
- film **Pięć zasad skutecznego uczenia się**



- materiał dla nauczyciela do ćwiczenia Mały nawyk – duży postęp (załącznik nr 2)
- karta pracy Mały nawyk – duży postęp (załącznik nr 3)
- karty z opisami celów uczenia się z podstawy programowej (załącznik nr 4)
- gra planszowa **WIEM TO!**
 - instrukcja (załącznik nr 5)
 - plansza (załącznik nr 6)
 - pionki i żetony (załącznik nr 7)
 - karty (załącznik nr 8)
 - wskazówki i odpowiedzi (załącznik nr 9)
 - pieniądze (załącznik nr 10)



Propozycja przebiegu zajęć

■ Wprowadzenie do zajęć

Przywitaj się z uczniami, wykorzystując jeden z rytuałów zamieszczonych w materiale pt. **Pozytywne powitania**.

Pozytywne powitania są opcjonalną częścią rozpoczynającą spotkanie.

W zależności od reakcji i potrzeb klasy możesz od nich rozpocząć każde spotkanie lub je pominąć.

**Wskazówki
metodyczne**

Jeśli uważasz, że grupa potrzebuje rozgrzewki zachęcającej uczniów do otwartego wypowiadania się, dzielenia się przemyśleniami, współpracy, zastosuj jedno z ćwiczeń typu *icebreakers* zawartych w **scenariuszu wprowadzającym**.

■ Zajęcia właściwe

■ Jak uczyć się efektywnie?

— Czas trwania: 20 minut



— Materiały: kwestionariusz stylów uczenia się autorstwa
Dunn i Dunn (załącznik nr 1)

1. Rozdaj wszystkim uczestnikom kwestionariusz stylów uczenia się autorstwa Dunn i Dunn. Jest to narzędzie opracowane w celu identyfikacji preferencji uczniów w zakresie wybranych aspektów środowiska edukacyjnego. Sprawdza pięć głównych kategorii wpływających na sposób uczenia się: środowiskowe (np. preferowane warunki fizyczne), emocjonalne (np. motywacja, potrzeba strukturyzacji treści), socjologiczne (np. nauka indywidualna czy grupowa), fizjologiczne (np. aktywność fizyczna, pora dnia) i psychologiczne (np. analityczne lub globalne przetwarzanie informacji). Uczniowie odnoszą się do przedstawionych twierdzeń, a następnie sumują punkty za swoje odpowiedzi i sprawdzają, które czynniki mają dla nich największe znaczenie. Możesz przekazać uczniom dodatkowe materiały lub omówić z nimi poszczególne rodzaje preferencji, korzystając z materiału pomocniczego dla prowadzącego (załącznik nr 1).
2. Podsumowując aktywność, zaznacz, że uczniowie, którzy znają swoje preferencje w zakresie uczenia się, mogą lepiej organizować własny proces nauki. Zachęć ich, by w najbliższym czasie podczas nauki w domu samodzielnie zorganizowali sobie środowisko sprzyjające efektywności w uczeniu się. Uczniowie uczący się w preferowanych warunkach często są bardziej zaangażowani i efektywni.

Kwestionariusza w tym ćwiczeniu nie należy traktować jako narzędzia do badania stylu uczenia się poszczególnych uczniów. Ćwiczenie jest formą

**Wskazówki
metodyczne**



psychozabawy, a jego celem jest skłonienie do refleksji nad własnymi preferencjami w zakresie warunków środowiskowych, emocjonalnych, społecznych, fizjologicznych i psychologicznych związanych z uczeniem się. Jeśli chcesz lepiej zrozumieć model stylów uczenia się Dunn i Dunn, możesz odwiedzić stronę www.learningabledkids.com.

■ Pięć zasad skutecznego uczenia się

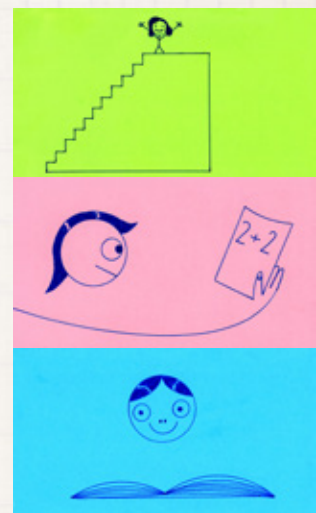
- Czas trwania: 5 minut
- Materiały: film [Pięć zasad skutecznego uczenia się](#)

1. Zaprosz uczniów do obejrzenia krótkiego filmu przedstawiającego 5 zasad skutecznego uczenia się. Wprowadź ich, mówiąc, że poprzednie ćwiczenie pokazało nam, że każdy uczy się trochę inaczej i ma swoje preferowane strategie. Zwróć uwagę, że istnieją jednak pewne sprawdzone sposoby, które mogą pomóc uczyć się łatwiej, szybciej i z mniejszym stresem. Zachęć, aby podczas oglądania zwrócili uwagę na to, które z przedstawionych zasad wydają im się znajome, a które są dla nich nowe.
2. Po projekcji poproś uczniów, aby przez chwilę zastanowili się indywidualnie, która z zasad najbardziej by im pomogła w ich codziennej nauce – taką, którą chcieliby wypróbować albo stosować częściej. Daj im moment na refleksję, a następnie poproś, aby wybrali jedną zasadę i krótko uzasadnili swój wybór np. formułując zdanie zaczynające się od słów „To pomoże mi, ponieważ...”.

■ Mały nawyk – duży postęp

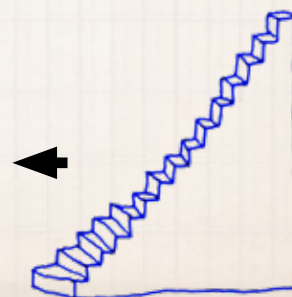
- Czas trwania: 15 minut

Zobacz film



- Materiały: materiał dla nauczyciela (załącznik nr 2)
oraz karta pracy Mały nawyk – duży postęp (załącznik nr 3)

1. Nawiązując do poprzedniego ćwiczenia, zwróć uwagę uczniów, że sama wiedza o tym, „co działa”, a także świadomość tego, co będzie nam pomocne, to dopiero pierwszy krok.
Prawdziwa zmiana zaczyna się wtedy, gdy zaczynamy coś robić regularnie, nawet w bardzo małej skali. Powiedz uczniom, że teraz spróbują zamienić wybraną zasadę w konkretny, prosty nawyk, który będą mogli wdrożyć w swoim codziennym życiu.
2. Wprowadź ideę małych kroków, odwołując się do koncepcji „atomowych nawyków” Cleara (2019; zob. krótki opis koncepcji załącznik nr 2). Wyjaśnij, że nie chodzi o wielkie zmiany, tylko o drobne działania powtarzane regularnie. Możesz podać przykład: zamiast „będę uczyć się codziennie godzinę” zaczynamy od „codziennie otworzę zeszyt i powtórzę jedną rzecz przez 2 minuty”. Podkreśl, że kluczowe jest rozpoczęcie, a nie perfekcja.
3. Następnie poprowadź uczniów przez krótkie wyjaśnienie, jak działa nawyk – porównaj go do prostej pętli: coś nas uruchamia (wskazówka), pojawia się chęć działania, wykonujemy działanie i dostajemy jakąś nagrodę. Zaznacz, że jeśli dobrze zaprojektujemy te elementy, łatwiej będzie utrzymać nowe zachowanie.
4. Zaproś uczniów do pracy indywidualnej. Poproś, aby wrócili do wybranej wcześniej zasady skutecznego uczenia się i spróbowali przelożyć ją na bardzo konkretny, mały nawyk, który mogą wdrożyć już dziś. Rozdaj uczniom karty pracy (załącznik nr 3) i przeprowadź ich przez kolejne kroki, wspierając przykładami i pomagając, jeśli pojawią się trudności.



■ Do czego mi się to przyda?

- Czas trwania: 10 minut
- Materiały: karty z opisami celów uczenia się z podstawy programowej (załącznik nr 4)

1. Rozpocznij ćwiczenie pytaniem o to, po co przyswajamy określone treści szkolne. Prowadząc dialog z uczniami, sprawdź, czy widzą sens uczenia się poszczególnych zagadnień programowych.
2. Podziel uczniów na 3–4-osobowe grupy i rozdaj im karty z wybranymi treściami szkolnymi – celami programowymi (załącznik nr 4). Zadaniem uczniów jest zastanowić się, dlaczego warto uczyć się tych treści, do czego mogą się one przydać w życiu.
3. Uczniowie przedstawiają swoje pomysły. W razie potrzeby uzupełnij przykłady wypracowane w grupach i podaj inne możliwe zastosowania wiedzy opanowanej w ramach przedstawionych obszarów treściowych.

Odpowiedzi uczniów mogą wskazywać na bardzo krótkofalową perspektywę, jeśli chodzi o ich motywację do uczenia się, np. zdanie konkretnego egzaminu, sprostanie oczekiwaniom rodziców czy przydatność określonych treści w konkretnym działaniu. Nie wszystkie treści jednak mają bezpośrednie przełożenie na praktykę. Podczas rozmowy należy wskazywać inną, szerszą perspektywę celów uczenia się, która dotyczy wielu aspektów:

- Rozwijanie procesów i narzędzi poznawczych, np. myślenia, języka, uwagi, pamięci. Określone ćwiczenie szkolne, nawet jeśli nie ma waloru praktycznego, może rozwijać nasze zdolności poznawcze, których sprawność liczy się w wielu sytuacjach życiowych.

**Wskazówki
metodyczne**



- **Zdobywanie podstawowej wiedzy o świecie.** Różne treści dostarczają fundamentalnej wiedzy o różnych aspektach świata: historii, kulturze, przyrodzie, technice, społeczeństwie. Ta wiedza pozwala zrozumieć otaczającą rzeczywistość, podejmować świadome decyzje i interpretować wydarzenia.
- **Przygotowanie do życia zawodowego.** Nie wszystkie przedmioty będą bezpośrednio przydatne w każdej pracy, ale szeroka edukacja daje podstawy do późniejszej specjalizacji. Uczniowie mogą odkryć, co ich interesuje i wybrać ścieżki kariery zgodnie ze swoimi umiejętnościami i pasjami.
- **Przygotowanie do samodzielnego uczenia się.** W szkole uczymy się nie tylko konkretnych faktów, lecz także tego, jak się uczyć. Każdy przedmiot wymaga innej strategii uczenia się, co pomaga rozwijać umiejętność samodzielnej nauki i przystosowywania się do zmieniających się warunków.

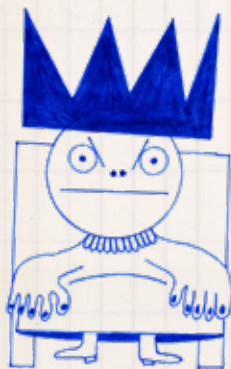
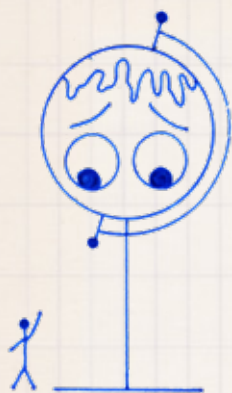
■ WIEM TO!

- Czas trwania: 35 minut
- Materiały: instrukcja (załącznik nr 5), plansza (załącznik nr 6), pionki i żetony (załącznik nr 7), karty (załącznik nr 8), wskazówki i odpowiedzi (załącznik nr 9), pieniądze (załącznik nr 10), kostka



1. Podziel klasę na dwie drużyny. Możesz zrobić to losowo lub celowo, by wymieszać uczniów o różnych mocnych stronach. Każdy zespół reprezentuje osobną „firmę edukacyjną”, która buduje swój kapitał wiedzy. Firmy oznaczone są pieczętkami: **sowa** lub **rekin**. Aby gra przebiegała sprawnie, poproś każdą drużynę o wyznaczenie osób odpowiedzialnych za konkretne zadania, tj.:
 - **Lider (Strateg):** Podejmuje ostateczną decyzję po konsultacji z grupą.
 - **Bankier:** Pilnuje zdobytych punktów kapitału i zarządza kartami dziedzin.





2. Przygotuj stanowiska. Umieść planszę w centralnym punkcie, tak aby obie drużyny miały do niej swobodny dostęp.

Rozdziel karty na 7 stosów według kolorów. Każdy kolor to inna dziedzina (np. nauki ścisłe, humanistyczne, biologia, geografia itp.). Karty powinny leżeć treścią do dołu. Ustawcie pionki obu drużyn na polu „start”.

Przygotujcie dodatkowe pola „nadzwyczajne”:

- **Szybka ścieżka kariery:** Wykorzystujesz „skrót” dzięki wysokim kompetencjom. Przesuwasz się o dowolną liczbę pól (max. 6).
- **Grant edukacyjny:** Twoje wyniki zostały docenione przez „rynek”. Otrzymujesz +100 od banku na dalsze inwestycje.
- **Błąd w projekcie:** Przeoczyłeś ważny detal (np. błąd w obliczeniach). Płacisz 100 kary za brak precyzji.
- **Koszty niewiedzy:** Nie przeczytałeś umowy? Płacisz 100 do banku za błąd, którego mogłeś uniknąć dzięki uważnemu czytaniu ze zrozumieniem.

3. Wyjaśnij uczniom, że celem gry jest zgromadzenie jak największego „Kapitału Wiedzy”. Na początek każda drużyna otrzymuje „kredyt zaufania” w wysokości 200, który zainwestuje w swoje pierwsze ruchy na planszy. Warto podkreślić, że każda odpowiedź na pytanie z karty jest wynikiem współpracy całego zespołu. To nie jest sprawdzian indywidualny, tylko wspólne budowanie strategii sukcesu.

4. Monitoruj rozgrywkę i wspieraj uczniów w rozegraniu partii zgodnie z zasadami. Na koniec podsumuj z uczniami zabawę. Zwróć uwagę na to, jak duży kapitał wiedzy zgromadziła każda drużyna i podkreśl, że dzięki wiedzy poszczególnych osób wspólnie utworzyli silne grupy.

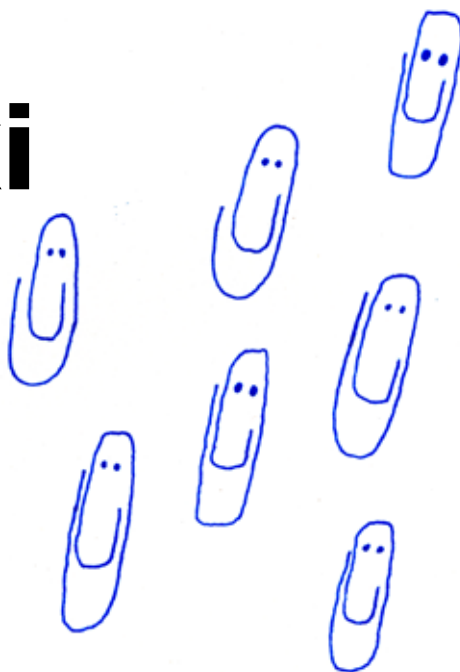
■ Zakończenie

Na zakończenie zajęć poproś uczniów o jedno zdanie podsumowania, zaczynające się od słów: „Dziś zapamiętam, że...”.





Załączniki





Kwestionariusz stylów uczenia się autorstwa Dunn i Dunn

TAK
NIE

(załącznik nr 1)





Przeczytaj uważnie każde zdanie i zastanów się, czy ten opis pasuje do Ciebie.

Jeśli tak, zaznacz odpowiedź **TAK**, jeśli nie, zaznacz odpowiedź **NIE**.

Zsumuj odpowiedzi **TAK** w danym kolorze.

Potrafię sam/sama zmotywować się do nauki.	TAK	NIE
Potrzebuję zachęty innych ludzi (np. rodziców), aby zmotywować się do nauki.	TAK	NIE
Potrzebuję, aby to nauczyciel powiedział mi, że powinienem/powinnam się czegoś nauczyć (np. zapowiedział sprawdzian).	TAK	NIE
Zwykle dużo czasu poświęcam na naukę.	TAK	NIE
Zwykle uczę się szybko i zajmuje mi to mało czasu.	TAK	NIE
Robię sobie przerwę w nauce przed rozpoczęciem nowego zadania.	TAK	NIE
Wiem, że mam obowiązek się uczyć.	TAK	NIE
Zwykle potrzebuję pomocy innej osoby w trakcie nauki.	TAK	NIE
Nie potrzebuję pomocy innych, aby wykonać zadanie.	TAK	NIE
Lubię uczyć się według planu zadanego przez nauczyciela.	TAK	NIE
Lubię uczyć się tylko w wolnych chwilach.	TAK	NIE
Lubię uczyć się samodzielnie, układając sobie plan nauki.	TAK	NIE

Lubię uczyć się przy spokojnej muzyce w tle.	TAK	NIE
Lubię uczyć się przy głośnej, rytmicznej muzyce.	TAK	NIE
Lubię uczyć się w ciszy.	TAK	NIE
Lubię uczyć się w słonecznym miejscu.	TAK	NIE
Zawsze uczę się w mniej oświetlonym miejscu.	TAK	NIE
Lubię uczyć się tylko przy lampie stołowej.	TAK	NIE
Lubię uczyć się, gdy na dworze jest gorąco.	TAK	NIE
Lubię uczyć się w miejscu, gdzie powietrze jest świeże.	TAK	NIE
Lubię uczyć się w chłodnym pomieszczeniu.	TAK	NIE
Zawsze uczę się na leżąco w łóżku.	TAK	NIE
Lubię uczyć się na siedząco na podłodze.	TAK	NIE
Zawsze uczę się, siedząc na krześle przy biurku/stole.	TAK	NIE
Uczę się lepiej, jeśli uczę się sam.	TAK	NIE
Lubię uczyć się w parze z kimś.	TAK	NIE
Lubię uczyć się z koleżankami lub kolegami.	TAK	NIE
Lubię uczyć się w dużej grupie (więcej niż 5 osób).	TAK	NIE
Lubię uczyć się w małych grupach (do 5 osób).	TAK	NIE
Lubię uczyć się w trakcie lekcji pod nadzorem nauczyciela.	TAK	NIE
Czuję się dobrze, gdy uczę się, wykonując różne zadania w klasie.	TAK	NIE
Lubię uczyć się, gdy nauczyciel indywidualnie mi pomaga.	TAK	NIE
Mogę uczyć się ze zrozumieniem i jednocześnie rozmawiać z koleżanką lub kolegą.	TAK	NIE
Nauka w parach może poszerzyć wiedzę na dany temat.	TAK	NIE
Nauka pod okiem nauczyciela może poprawić wiarę w siebie i w swoje możliwości.	TAK	NIE
Wolę zapamiętywać rzeczy, ucząc się samemu.	TAK	NIE

Najlepiej uczę się ze zrozumieniem, gdy są pokazane konkretne przykłady.	TAK	NIE
Lubię uczyć się z wykorzystaniem komputera.	TAK	NIE
Lubię uczyć się przy pomocy mapy obrazkowej.	TAK	NIE
Lubię jeść słodycze podczas nauki.	TAK	NIE
Zawsze coś piję podczas nauki.	TAK	NIE
Lubię żuć gumę podczas nauki.	TAK	NIE
Lubię uczyć się późnym wieczorem.	TAK	NIE
Lubię uczyć się rano.	TAK	NIE
Lubię uczyć się po południu.	TAK	NIE
Lubię czytać podczas podróży.	TAK	NIE
Lubię uczyć się na stojąco.	TAK	NIE
Zawsze się przesiadam z miejsca na miejsce podczas nauki.	TAK	NIE
Lubię uczyć się przez tworzenie map myśli.	TAK	NIE
Słuchając wyjaśnień nauczyciela, lepiej rozumiem treści, które chce przekazać.	TAK	NIE
Wolę uczyć się przedmiotów językowych.	TAK	NIE
Wolę przedmioty oparte na obliczeniach.	TAK	NIE
Uczę się stopniowo podczas tworzenia modelu.	TAK	NIE
Lubię uczyć się podczas wykonywania praktycznych zadań.	TAK	NIE
Uczę się stopniowo, kiedy robię coś w ramach projektu klasowego.	TAK	NIE
Uwielbiam przedmioty ścisłe.	TAK	NIE
Uwielbiam matematykę.	TAK	NIE
Uwielbiam język polski.	TAK	NIE
Uwielbiam plastykę.	TAK	NIE
Uwielbiam lekcje muzyki.	TAK	NIE

Materiał pomocniczy dla nauczyciela do omówienia rezultatów ćwiczenia

■ **Podskala 1 (pozycje żółte).** Bodźce środowiskowe odnoszą się do czterech elementów, a mianowicie: dźwięku, światła, temperatury i pozycji. Niektóre osoby potrzebują elementów dźwiękowych podczas nauki; dźwięk radia lub telewizji może sprawić, że będą bardziej skoncentrowane na nauce. Muzyka klasyczna, instrumentalna lub z wolnym tempem (np. 60–70 uderzeń na minutę) może wspierać koncentrację bez rozpraszania uwagi. Muzyka z tekstem, zwłaszcza dynamiczna, może jednak utrudniać zapamiętywanie informacji, ponieważ wprowadza „rywalizację” między słowami w piosenkach a materiałem do nauki. W przypadku światła istotna jest regulacja jego dopływu tak, by praca pod kontrolą wzroku była komfortowa. Naturalne światło dzienne jest generalnie uważane za najlepsze do nauki, ponieważ wpływa korzystnie na koncentrację, energię i ogólne samopoczucie. Przy nauce po zmroku najlepszy wybór to światło o barwie chłodnej, które naśladuje światło dzienne i pomaga utrzymać koncentrację. Ciepłe światło jest bardziej relaksujące, ale może sprawiać, że poczujemy się ospali. Światło sztuczne może być męczące, jeśli jest zbyt słabe lub zbyt intensywne. Najlepiej unikać oświetlenia z dużymi kontrastami (np. punktowe lampki bez dodatkowego rozproszenia światła), aby nie nadwyręzać wzroku. Proces uczenia się jest bardziej efektywny, jeśli odbywa się w komfortowych i przewietrzonych pomieszczeniach, ponieważ wysokie temperatury wpływają na obniżenie zdolności koncentracji. Optymalna temperatura do nauki mieści się zazwyczaj w zakresie 20–22°C, czyli na umiarkowanie chłodnym, komfortowym poziomie. Zarówno zbyt wysoka, jak i zbyt niska temperatura mogą negatywnie wpływać na koncentrację i efektywność nauki.

■ **Podskala 2 (pozycje niebieskie).** Bodźce emocjonalne składają się z takich elementów jak: motywacja, wytrwałość, odpowiedzialność i struktura procesu uczenia się. Motywacja to siła napędowa, która stymuluje ucznia do osiągnięcia sukcesu. W celu motywowania uczniów do nauki stosuje się zachęty w postaci stopni, ocen, nagród. Motywacja wewnętrzna podczas uczenia się jest lepsza, ponieważ opiera się na ciekawości, chęci rozwoju i satysfakcji z osiągnięć, co prowadzi do głębszego zrozumienia i trwalszego przyswajania wiedzy. W przeciwieństwie do motywacji zewnętrznej, opartej na stopniach i ocenach, motywacja wewnętrzna wspiera samodzielność i zaangażowanie, sprawiając, że nauka staje się przyjemnością, a nie obowiązkiem. Wytrwałość i konsekwencja w nauce są kluczowe, ponieważ pomagają budować nawyki, które prowadzą do stałego postępu i głębszego zrozumienia materiału. Regularna praca i systematyczność

umożliwiają utrwalenie wiedzy, rozwój umiejętności i lepsze radzenie sobie z wyzwaniami, co zwiększa pewność siebie i przygotowuje do przyszłych sukcesów. Zachęta ze strony nauczyciela może być korzystna, ponieważ wspiera uczniów, buduje ich pewność siebie i pokazuje, że ich wysiłek jest doceniany. Motywujące wsparcie pomaga uczniom dostrzec wartość nauki i rozwijać wewnętrzną motywację. Jednak zbyt duża zależność od zewnętrznej zachęty może osłabić samodzielność uczniów, dlatego kluczowe jest, by nauczyciel umiejętnie inspirował uczniów do poszukiwania wiedzy dla własnej satysfakcji, nie tylko w celu uzyskania pochwały. Badania pokazują, że autonomia w uczeniu się, czyli możliwość podejmowania decyzji przez uczniów i wybierania sposobu pracy, znacznie zwiększa skuteczność nauki. W badaniu Deciego i Ryana nad teorią autodeterminacji (*self-determination theory*) stwierdzono, że uczniowie, którzy mają większą kontrolę nad własnym procesem uczenia się, osiągają lepsze wyniki i wykazują większe zaangażowanie. Autonomia sprzyja motywacji wewnętrznej, która prowadzi do głębszego przetwarzania informacji, większej wytrwałości oraz lepszego przyswajania wiedzy w porównaniu do uczenia się jedynie pod presją zewnętrznych wymagań.

- **Podskala 3 (pozycje zielone).** Bodźce społeczne dotyczą formalnych aspektów organizacji uczenia się, jak np. uczenie się indywidualne, w parze lub w grupie. Każdy z tych sposobów nauki – samodzielna nauka, nauka w parze i nauka w grupie – ma swoje zalety, które sprawdzają się w różnych sytuacjach i w zależności od osobistych preferencji ucznia. Nauka samodzielna daje pełną swobodę w tempie pracy i dostosowaniu metod do indywidualnych potrzeb. Umożliwia skupienie się na własnym planie uczenia się. Sprawdza się podczas przyswajania nowych informacji lub powtórek wymagających koncentracji. Nauka w parze zaś pozwala na wzajemne wyjaśnianie trudnych zagadnień, co wspiera zrozumienie materiału. Daje możliwość przećwiczenia wiedzy przez pytania i dyskusje. Jest korzystna w nauce języków (konwersacje) i w rozwiązywaniu problemów, gdyż uczniowie wzajemnie się motywują i inspirują. Nauka w grupie sprzyja kreatywności i stawianiu czoła trudnościom dzięki różnym perspektywom i pomysłom. Umożliwia dzielenie się notatkami i uzupełnianie wiedzy przez współpracę. Jest efektywna w projektach zespołowych lub dyskusjach, które wymagają wymiany opinii i pomysłów. Najlepiej korzystać z różnych form nauki w zależności od potrzeb, np. przyswajając teorię indywidualnie, a następnie sprawdzać wiedzę w parze lub grupie.

■ **Podskala 4 (pozycje różowe).** Bodźce fizjologiczne obejmują takie elementy jak: percepcja, jedzenie i picie, czas nauki i potrzeba ruchu. Jedzenie i picie podczas nauki mogą być korzystne, pod warunkiem że są to lekkie, zdrowe przekąski i woda. Drobne przekąski (np. orzechy, owoce) i regularne nawadnianie wspierają koncentrację i zapobiegają spadkom energii, co poprawia efektywność nauki. Ważne, by unikać ciężkich posiłków i nadmiaru cukru, które mogą powodować ospałość. Najlepsza pora na naukę zależy od indywidualnych preferencji i rytmu dobowego, ale ogólnie rzecz ujmując, poranek (około 9.00–12.00) to dla wielu osób najbardziej produktywna pora dnia. Po nocnym odpoczynku mózg jest wypoczęty i bardziej gotowy do koncentracji oraz przyswajania nowych informacji. Wczesne popołudnie (około 13.00–15.00) to dla niektórych osób także dobra pora na naukę, ale po posiłku może nastąpić spadek energii. Ważne jest, by w tym czasie nie czuć się zbyt zmęczonym. Wieczorem (około 17.00–19.00) u niektórych osób następuje wzrost koncentracji i energii, zwłaszcza jeśli są „sowami”. Jednak zbyt późna nauka może wpłynąć na jakość snu. To, czy lepiej uczyć się w jednym miejscu, czy przemieszczać się w trakcie nauki, zależy od osobistych preferencji i stylu uczenia się. Uczenie się w jednym miejscu pomaga stworzyć sprzyjającą koncentracji rutynę, ogranicza rozpraszacze i pozwala na głębsze skupienie, jest wygodne w przypadku długich sesji nauki, gdy nie ma potrzeby zmiany środowiska. Uczenie się z przemieszczaniem się może zwiększyć kreatywność i wyzwolić energię, szczególnie w przypadku długotrwałych sesji nauki, a także pomaga uniknąć monotonii i zmniejsza uczucie zmęczenia oraz jest dobre przy nauce, która wymaga różnorodnych działań, np. łączenia teorii z praktyką.

■ **Podskala 5 (pozycje brązowe).** Bodźce psychologiczne obejmują takie elementy jak: analityczność/globalność, impulsywność/refleksyjność. Preferencje uczniów dotyczące przedmiotów ścisłych, artystycznych lub językowych są wynikiem wielu czynników, które kształtują ich zainteresowania i talenty. Oto kilka z nich:

- **Predyspozycje wrodzone.** Niektóre osoby naturalnie wykazują większe zdolności do myślenia analitycznego, co sprzyja przedmiotom ścisłym (matematyka, fizyka), natomiast inni wolą wyrażać siebie artystycznie i coś tworzyć.
- **Styl poznawczy.** Osoby myślące analitycznie mogą preferować nauki ścisłe, które wymagają rozkładania problemów na części i logicznego myślenia. Osoby myślące holistycznie, które patrzą na problem z szerszej perspektywy, mogą preferować

przedmioty artystyczne, literaturę lub języki, gdzie bardziej liczy się całościowe podejście.

- **Doświadczenia i środowisko.** Wychowanie, kultura i dostępność zasobów edukacyjnych mają duży wpływ na to, które przedmioty uczniowie uznają za interesujące. Na przykład uczniowie, którzy dorastali w środowisku promującym sztukę lub języki, mogą mieć większą skłonność do rozwijania pasji w tych dziedzinach.
- **Motywacja i pasje.** Zainteresowanie danym przedmiotem często wynika z pasji, które rozwijają się przez doświadczenia, hobby i osobiste zainteresowania. Uczniowie, którzy pasjonują się tworzeniem (sztuka, muzyka) lub komunikacją (języki), będą bardziej zmotywowani do nauki tych przedmiotów.
- **Podejście nauczycieli i metody nauczania.** Nauczyciele i sposób prowadzenia zajęć mają istotny wpływ na preferencje uczniów. Jeśli przedmioty są nauczane w sposób angażujący i inspirujący, uczniowie są nimi bardziej zainteresowani, niezależnie od tego, czy są to przedmioty ścisłe, artystyczne czy językowe.



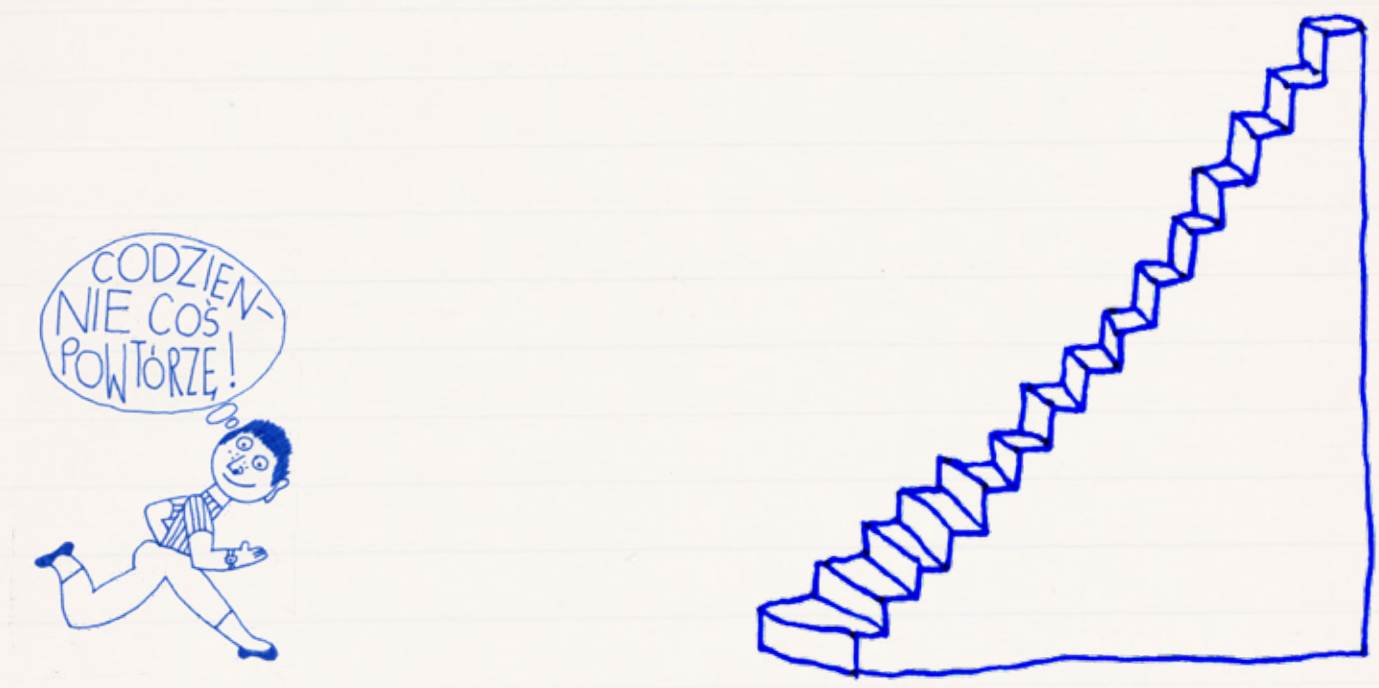


Mały nawyk – duży postęp / materiał dla nauczyciela



(załącznik nr 2)





Atomowe nawyki to idea upowszechniona przez Jamesa Cleara, opublikowana w poradniku pod tym samym tytułem. Sekret zmiany polega na budowaniu trwałych zmian poprzez małe, codzienne poprawki (o 1% lepsze każdego dnia). Autor przedstawia 4 prawa zmiany zachowania – uczynić to oczywistym, atrakcyjnym, łatwym i satysfakcjonującym, opierając się na modelu: wskazówka, pragnienie, reakcja i nagroda.

Kluczowe koncepcje idei „atomowych nawyków”:

1. **Małe zmiany, wielkie efekty:** „atomowe” oznacza małe jak atom, ale potężne w skutkach, działające w systemie.
2. **Fundament to systemy, nie cele:** skup się na procesie budowania nawyków, a nie tylko na celu końcowym.
3. **Cztery prawa zmiany zachowania** (zgodnie z ideą atomowych nawyków):
 - Uczynić to oczywistym (wskazówka): projektuj otoczenie tak, aby dobre nawyki były widoczne.
 - Uczynić to atrakcyjnym (pragnienie): łącz działania, które musisz wykonać, z tymi, które chcesz wykonać.
 - Uczynić to łatwym (reakcja): zacznij od małych kroków (zasada 2 minut), aby zmniejszyć opór.
 - Uczynić to satysfakcjonującym (nagrada): dawaj sobie małą nagrodę natychmiast po wykonaniu nawyku.

Metoda oferuje konkretne strategie (np. nawarstwianie nawyków) oraz narzędzia do pracy nad sobą, w oparciu o nauki kognitywne i behawioralne.

Mały nawyk – duży postęp / karta pracy



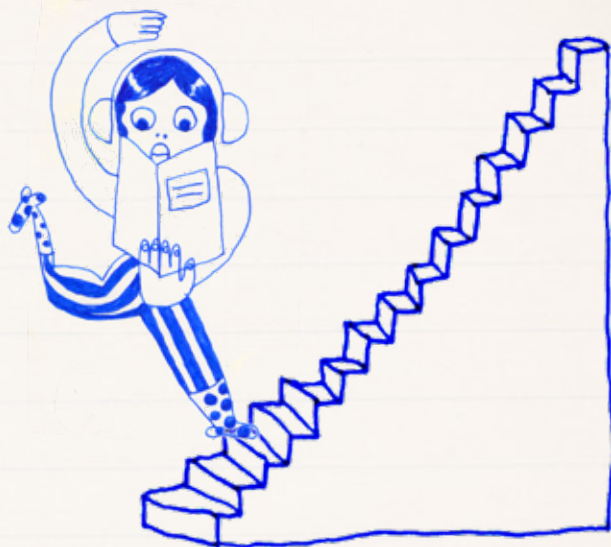
(załącznik nr 3)



Imię: _____

Zasada uczenia się, którą chcę opanować (zaznacz):

- ☐ **Usuń rozpraszacze**
- ☐ **Wybierz dobrą porę na naukę**
- ☐ **Ucz się aktywnie**
- ☐ **Ucz się krócej, ale regularnie**
- ☐ **Powtarzaj to, czego się nauczyłeś/nauczyłaś**



Krok 1. Uczynić to oczywistym – połącz to, co chcesz zrobić, z inną czynnością, którą wykonujesz,

np. Po czym? O jakiej porze? (Przykład: po tym, jak wejdę do mieszkania, odłożę telefon)

Po tym, jak _____, zrobię _____

Krok 2. Połącz to z czymś przyjemnym

Zaraz po mojej 2-minutowej sesji nauki, pozwolę sobie na _____

Krok 3. Zaplanuj działanie (Przykład: powtórzę 10 słówek, raz po cichu i raz na głos)

Zrobię to tak: _____

Krok 4. Zaznaczaj swoje postępy. Za każdym razem, kiedy zrealizujesz swój plan, zaznacz to:

tydzień	pn	wt	śr	czw	pt	sb	ndz
1							
2							
3							
4							

Dodatkowe wskazówki:

- ☐ Jeśli masz gorszy dzień i nic Ci się nie chce, zrób tylko wersję 2-minutową. To wystarczy, by utrzymać nawyk.
- ☐ Nigdy nie odpuszczaj dwa razy z rzędu! Po przerwie szybko wróć do realizacji planu.
- ☐ Połącz nowy nawyk ze starym.
- ☐ Skup się na systemie, a nie na celu – regularne poprawianie się o 1% każdego dnia przynosi ogromne efekty w skali roku.



Karty z opisami celów uczenia się z podstawy programowej

(załącznik nr 4)



Umiejętność obliczania pola:
kwadratu, prostokąta, rombu,
równoległoboku, trójkąta, trapezu
przedstawionych na rysunku.

Znajomość warunków życia
w średniowiecznym mieście i wsi.

Rozpoznawanie
charakterystycznych cech
renesansu europejskiego.

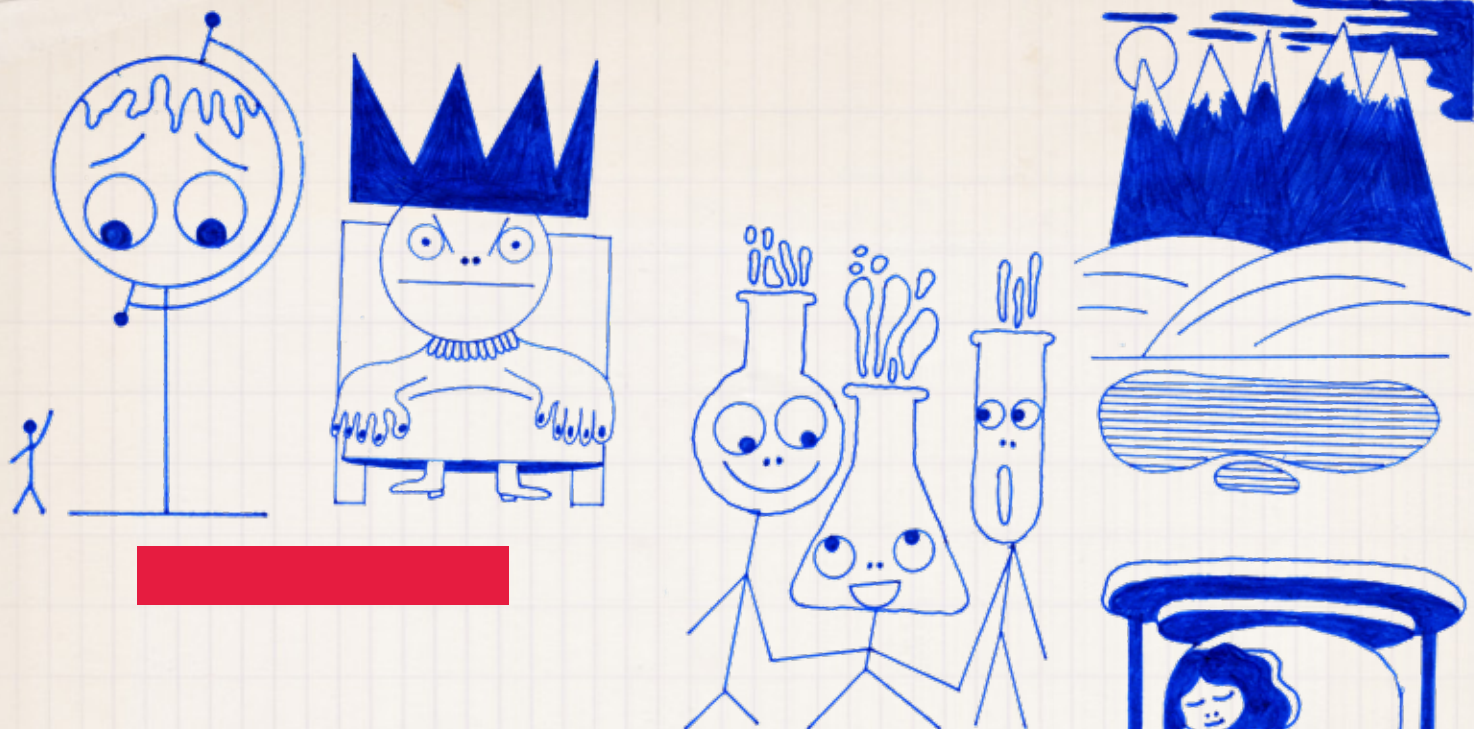
Wskazywanie na planszy,
modelu i własnym ciele układów
budujących organizm człowieka
oraz narządów zmysłów.

Umiejętność wygłaszania,
recytacji i interpretacji głosowej
tekstów mówionych, doskonalenie
dykcji i operowania głosem.

Znajomość nazw kontynentów
i oceanów oraz umiejętność
wskazywania ich położenia
na globusie i mapie świata.
Określanie ich położenia względem
równika i południka zerowego.

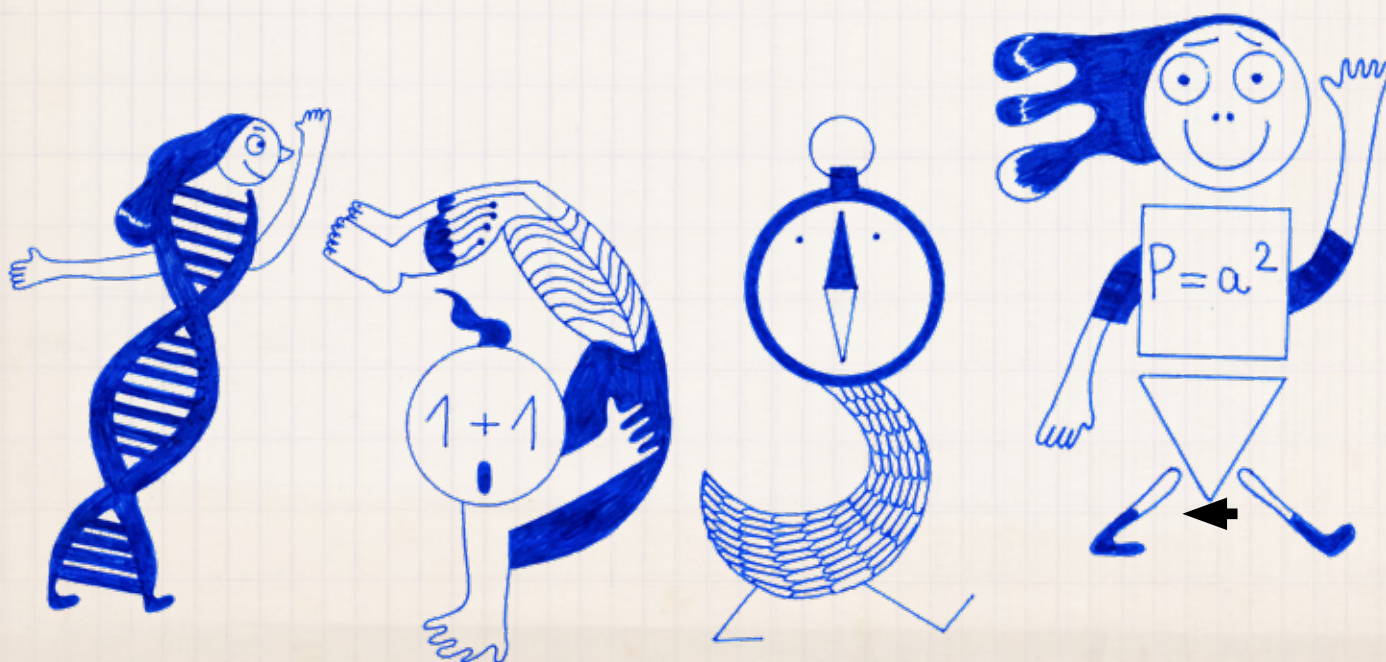
Obserwacja przedstawicieli ptaków
(zdjęcia, filmy, schematy,
okazy naturalne w terenie itd.)
i przedstawianie ich cech wspólnych
oraz opisywanie przystosowania
ptaków do życia w wodzie i na lądzie.

Wykonywanie działań
na ułamkach dziesiętnych
przy użyciu własnych
poprawnych strategii
lub za pomocą kalkulatora.



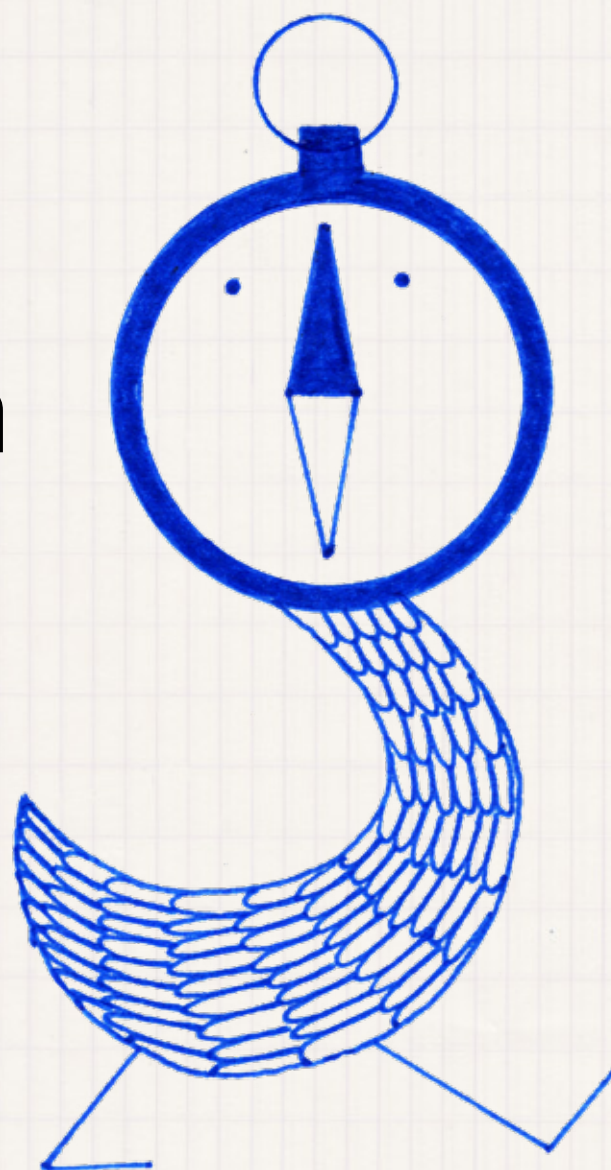
Gra planszowa WIEM TO!

WIEM TO!





Instrukcja



(załącznik nr 5)



■ **Czas trwania:** 45 minut

■ **Materiały:**

- plansza do gry
- karty w siedmiu kolorach (każdy kolor oznacza inną dziedzinę wiedzy)
- kostka do gry
- 2 pionki – większe znaczki z rekinem i sową
- żetony – mniejsze znaczki z rekinem i sową do oznaczania zdobytych pól
- pieniądze

Podział na zespoły

Podziel klasę na dwie drużyny. Możesz to zrobić losowo lub celowo, by wymieszać uczniów o różnych mocnych stronach. Każdy zespół reprezentuje osobną drużynę, która buduje swój kapitał wiedzy. Grupy oznaczone są żetonami (sową lub rekinem).

Wybór ról w zespole

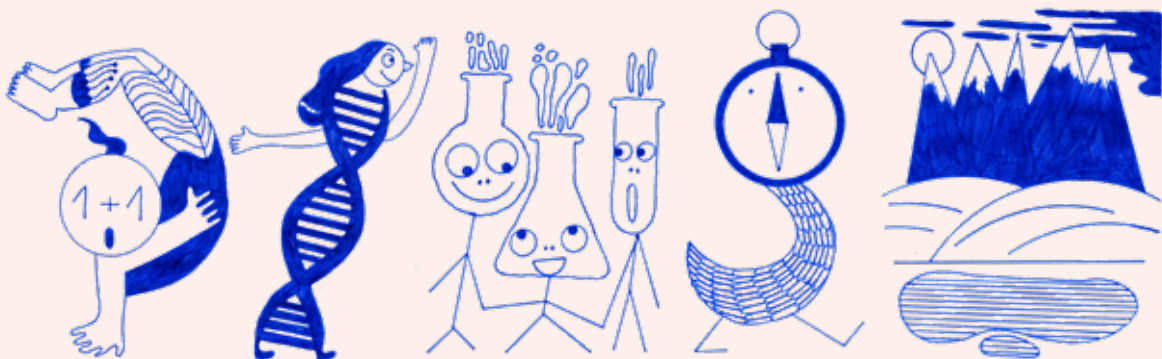
Aby gra przebiegała sprawnie, poproś każdą drużynę o wyznaczenie osób odpowiedzialnych za konkretne zadania:

- **Lider** podejmuje ostateczną decyzję po konsultacji z grupą.
- **Bankier** pilnuje zdobytych punktów kapitału i zarządza kartami dziedzin.

Przygotowanie stanowisk

Sklej planszę i umieść ją w centralnym punkcie, tak aby obie drużyny miały do niej swobodny dostęp. Rozdziel karty na 7 stosów według kolorów. Każdy kolor to inna dziedzina (np. nauki ścisłe, humanistyczne, biologia, geografia itp.). Karty powinny leżeć treścią do dołu. Ustawcie pionki obu drużyn na polu START.

Na początek każda drużyna otrzymuje środki w wysokości 200, które zainwestuje w swoje pierwsze ruchy na planszy. Każde przejście przez pole „start” to 100 dla drużyny.



Dodatkowe pola nadzwyczajne

- **Szybka ścieżka kariery:** Wykorzystujesz „skrót” dzięki wysokim kompetencjom. Przesuwasz się o dowolną liczbę pól (max. 6).
- **Grant edukacyjny:** Twoje wyniki zostały docenione przez „rynek”. Otrzymujesz +100 od Banku na dalsze inwestycje.
- **Błąd w projekcie:** Przeoczyłeś ważny detal (np. błąd w obliczeniach). Wpłacasz do Banku 100 kary za brak precyzji.
- **Nie przeczytałeś umowy?** W ramach kary za błąd, którego mogłeś uniknąć dzięki uważnemu czytaniu ze zrozumieniem, oddajesz jedną ze swoich nieruchomości (zdobyte i oznaczone pole) drużynie przeciwnej.

Cel gry

Celem gry jest zgromadzenie jak największego kapitału wiedzy. Zdobywa się go poprzez poprawne odpowiedzi na kolejne pytania w grze. Każda odpowiedź na pytanie z karty jest wynikiem współpracy całego zespołu. To nie jest sprawdzian indywidualny, tylko wspólne budowanie strategii sukcesu.

Przebieg rozgrywki

Gra toczy się turami na przemian. Warto ustalić kryterium, według którego będzie wybierana drużyna rozpoczynająca grę. Może to być np. ta grupa, w której znajduje się więcej osób mających w swoich imionach łącznie więcej liter „E”.

- **Rzut kostką:** Wybrany uczeń (można zmieniać osobę rzucającą co kolejkę, aby każdy wziął udział w tym etapie gry) rzuca kostką i przesuwa pionek swojej drużyny (sowę lub rekina).
- **Karta zadania:** Nauczyciel czyta pytanie z karty o takim samym kolorze co pole, na którym stanęła drużyna, lub przekazuje ją do przeczytania liderowi drużyny.
- **Czas na naradę:** Drużyna ma określony czas (np. 1 lub 2 minuty) na wspólną burzę mózgów i podanie jednej, ostatecznej odpowiedzi.
- **Koło ratunkowe (wskazówka):** Jeśli zadanie jest za trudne, klasa może kupić od nauczyciela wskazówkę. Kosztuje ona 50. Gotówka trafia do Banku. Wskazówki znajdują się w załączniku i są materiałem dla nauczyciela prowadzącego grę.
- **Rozstrzygnięcie:**
 - Sukces! Poprawna odpowiedź daje drużynie wybór.
 - Zysk doraźny: Pobieracie 100 z Banku.
 - Inwestycja: Nie bierzecie gotówki, tylko stawiacie swój żeton na polu.
Od teraz każdy przeciwnik, który tu stanie, płaci Wam 50 tzw. chesnego.
 - Porażka: Błędna odpowiedź – pole pozostaje wolne.

Po co się uczyć? Załącznik nr 5. Instrukcja do gry planszowej WIEM TO!

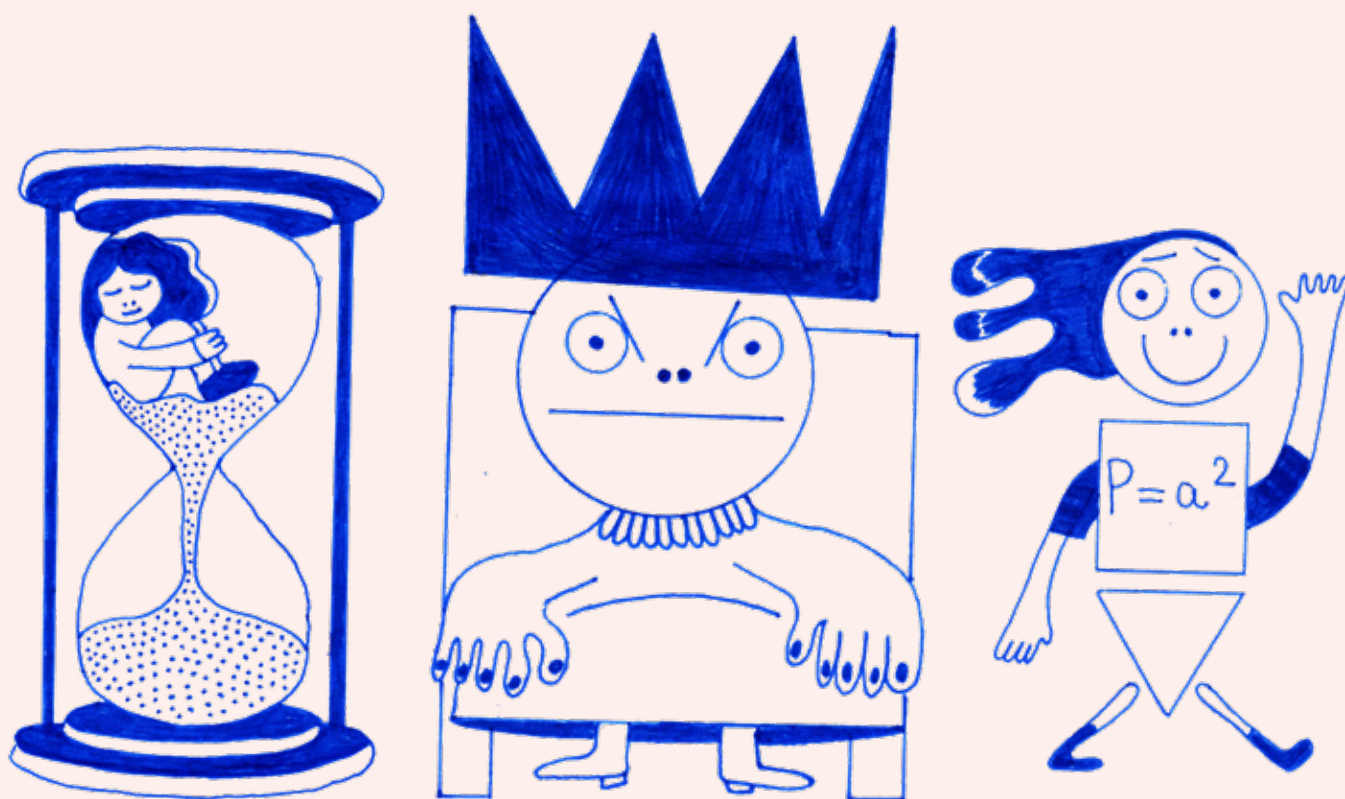
- Pole zajęte: Jeśli staniesz na polu przeciwnika (oznaczonym już żetonem grupy przeciwnej), nie pobierasz karty pytania, tylko płacisz 50 za udostępnienie wiedzy drużyny przeciwnej.
- Dodatkowa zasada Bonus Kolorystyczny: Gdy drużyna zdobędzie 3 pola tego samego koloru (tej samej dziedziny), zyskuje jednorazowy Bonus Ekspercki 100 z Banku, a opłata dla przeciwników za wejście na te pola wzrasta do 100.
- Tę samą sekwencję powtarza drużyna B.
- Gra kończy się po 35 minutach lub gdy jedna z drużyn okrąży planszę maksymalnie 3 razy.
- Wygrywa ten, kto po zsumowaniu gotówki i wartości rozłożonych żetonów należących do danej grupy (każdy żeton to 100) ma więcej punktów.

Podsumowanie

Po zakończeniu gry zadaj pytania skłaniające uczniów do refleksji o znaczeniu wiedzy szkolnej, powiązaniach między dziedzinami, przełożeniu edukacji szkolnej na przyszłe życie zawodowe.

Przykładowe pytania:

- Czy wiedza to tylko zestaw faktów do zapamiętania, czy raczej sposób na to, by lepiej rozumieć co dzieje się wokół nas każdego dnia?
- Dlaczego w dorosłym życiu, np. projektując nowoczesny budynek albo lecząc ludzi, nie da się korzystać tylko z jednej dziedziny nauki?
- Co sprawia, że ktoś staje się cenionym ekspertem w swoim zawodzie – czy to kwestia szczęścia, czy raczej solidnego przygotowania i umiejętności łączenia różnych informacji?

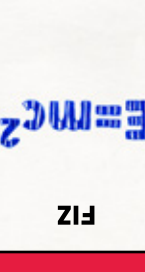
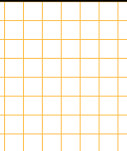
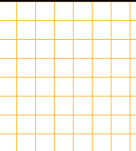
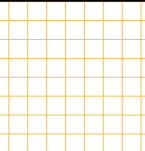
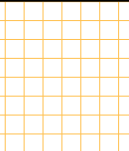
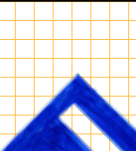
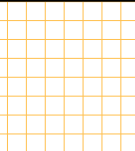
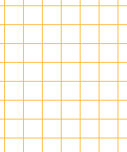
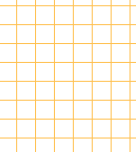
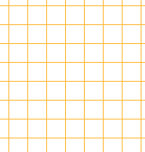
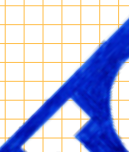
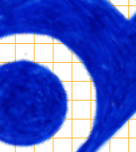
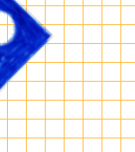
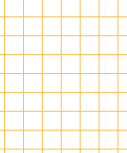
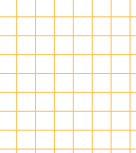
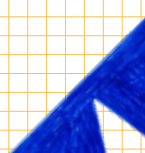
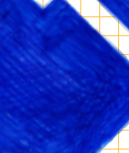
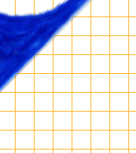
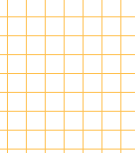
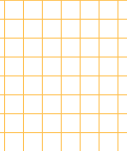
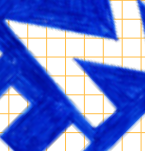
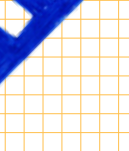
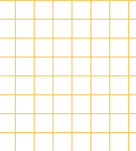
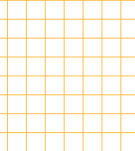
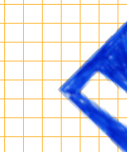
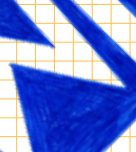
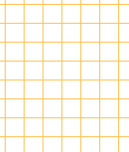
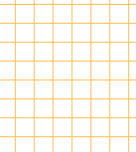
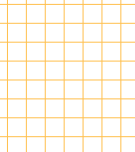
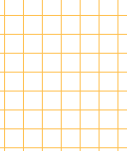
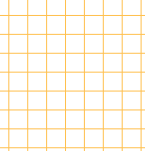
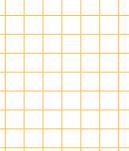
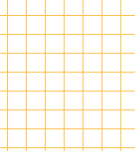
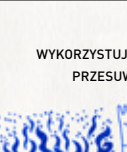
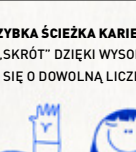
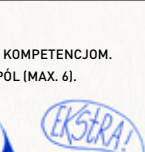
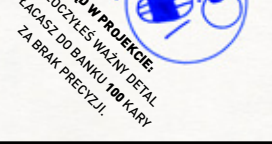


Plansza



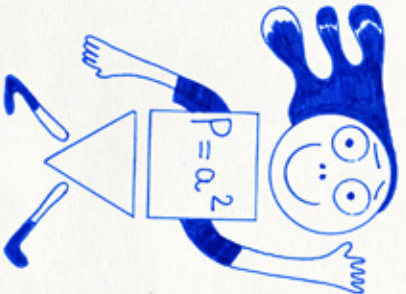
(załącznik nr 6)



 GRANT EDUKACYJNY: TYMOLE WYWINI ZOSTAŁY DODATKOWE PRZETZ. RYMER MA DALSZE INWESTYCJE.	 FIZ	 FIZ	 FIZ	 HIST	 HIST	 HIST	 NIE PRZECZYTAŁES UMOWY? W KAMACH DZIERŻY ZA BŁĄD, KTÓREGO MOGES UNIKNĄĆ DZIERŻY UMĄŻNEMU CZYTAJNIE ZE ZROZUMIENIEM ODDAJESZ DRUGIYM PRZECIWNIE JEJNO ZE SWOICH ZDOBYTCH POL.
 POL	 POL	 POL	 POL	 POL	 POL	 POL	 CHEM
 POL	 POL	 POL	 POL	 POL	 POL	 POL	 CHEM
 POL	 POL	 POL	 POL	 POL	 POL	 POL	 CHEM
 MAT	 MAT	 MAT	 MAT	 MAT	 MAT	 MAT	 GEO
 MAT	 MAT	 MAT	 MAT	 MAT	 MAT	 MAT	 GEO
 MAT	 MAT	 MAT	 MAT	 MAT	 MAT	 MAT	 GEO
 MAT	 MAT	 MAT	 MAT	 MAT	 MAT	 MAT	 GEO
 MAT	 MAT	 MAT	 MAT	 MAT	 MAT	 MAT	 GEO
MAT	MAT	MAT	MAT	MAT	MAT	MAT	GEO



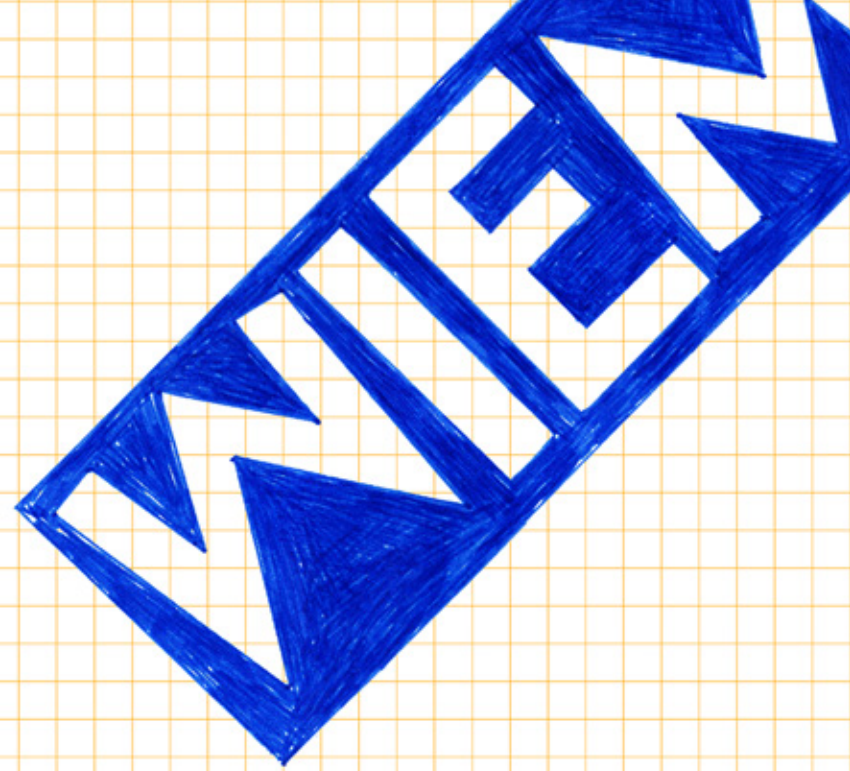
MAT



MAT



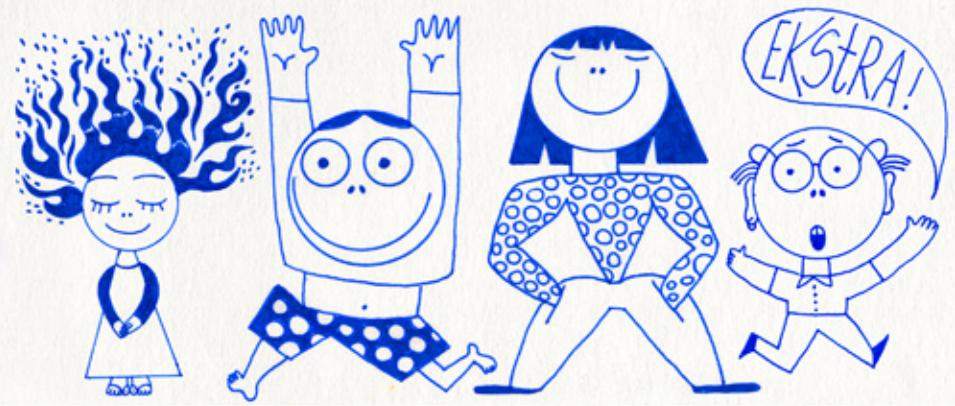
MAT



**BŁĄD W PROJEKCIE:
PRZEOCZYŁEŚ WAŻNY DETAL
WPLACASZ DO BANKU 100 KARY
ZA BRAK PRECYZJI.**

SZYBKA ŚCIEŻKA KARIERY:

WYKORZYSTUJESZ „SKRÓT” DZIĘKI WYSOKIM KOMPETENCJOM.
PRZESUWASZ SIĘ O DOWOLNĄ LICZBĘ PÓL (MAX. 6).



$$E=mc^2$$

FIZ

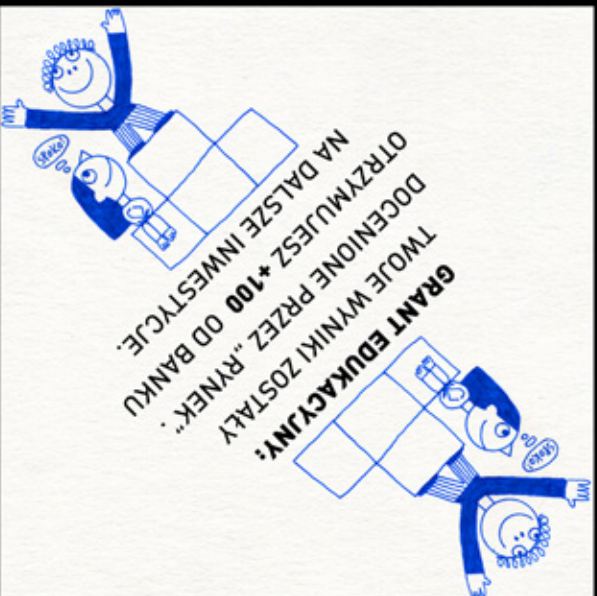


FIZ



FIZ

GRANT EDUKACYJNY:
TWOJE WYNIKI ZOSTAŁY
ODCENIONE PRZEW. „RYNEK”
NA DALSZE INWESTYCJE.



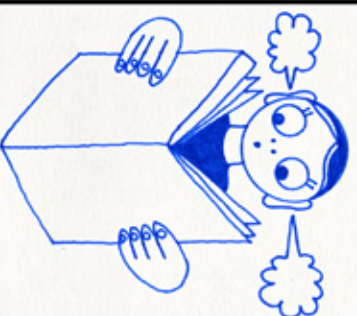
POL

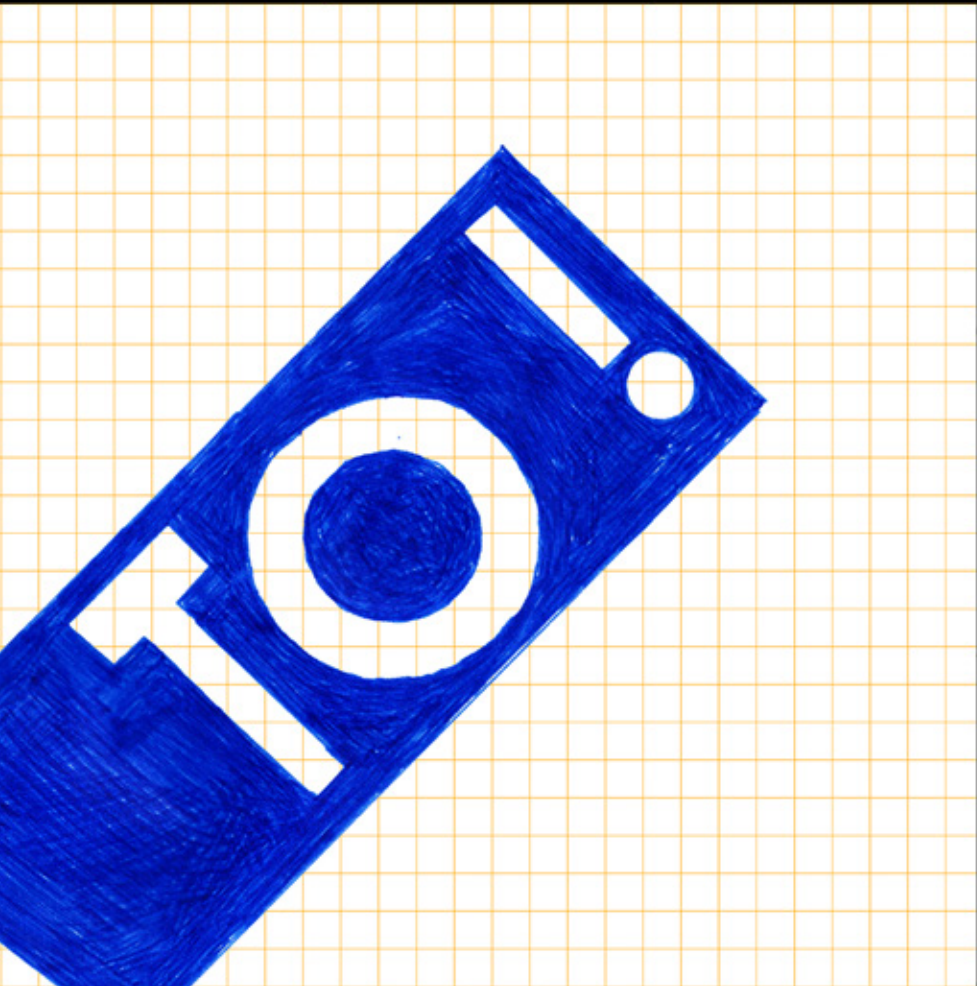


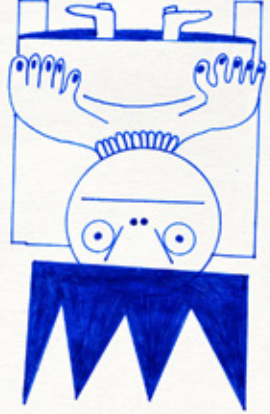
POL

**„NIC
DWA RAZY
SIĘ NIE ZDARZA”**
WISŁAWA SZYMBORSKA

POL

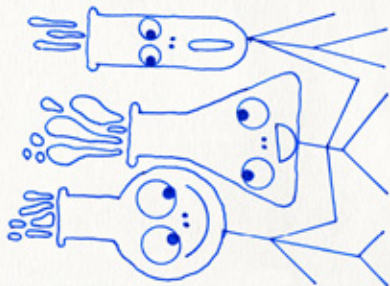
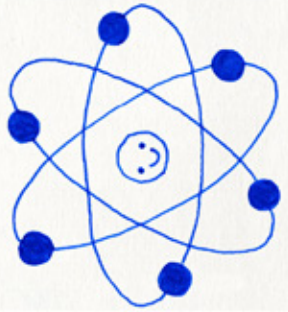


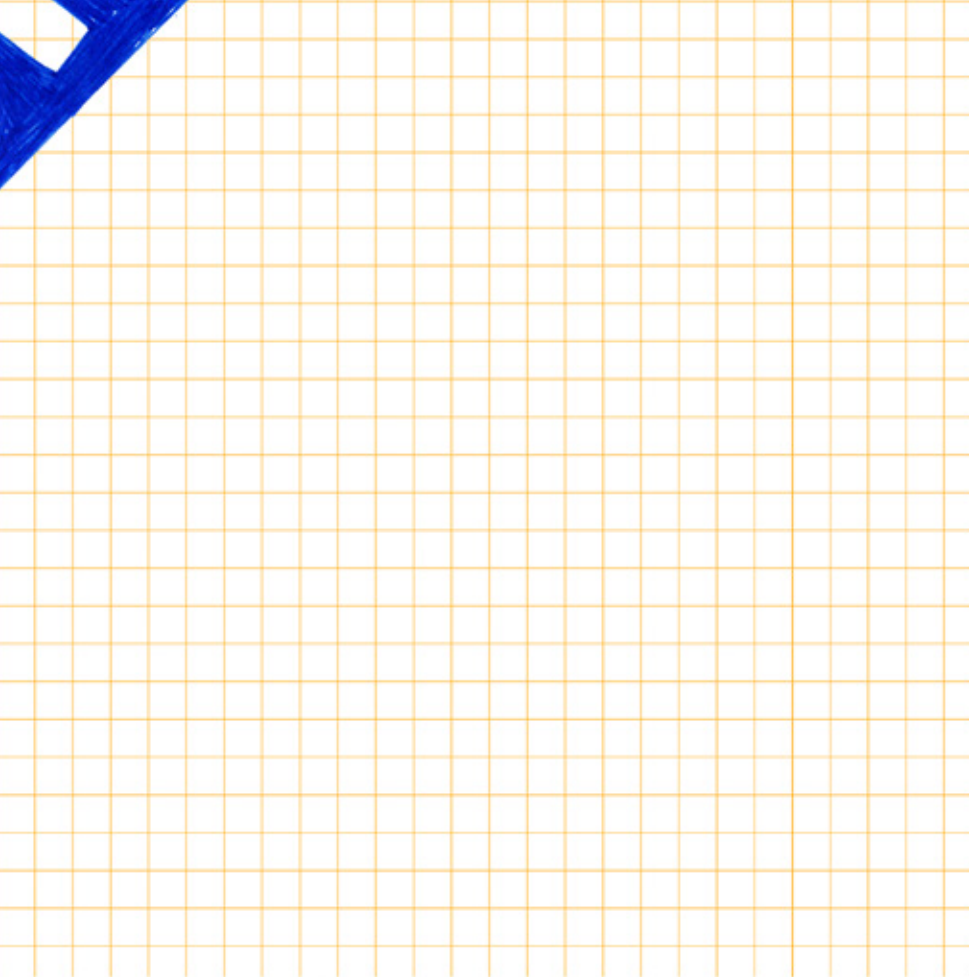


 HIST	 HIST	 HIST

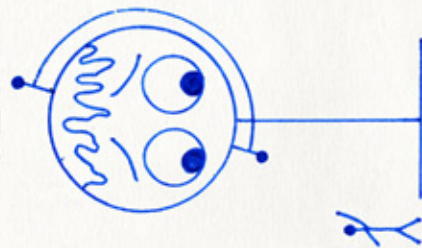
NIE PRZECZYTAŁEŚ UMOWY?
W RAMACH KARY ZA BŁĄD, KTÓREGO MOGŁEŚ UNIKAĆ DZIĘKI UWAGNEMU CZYTANIU ZE ZROZUMIENIEM, ODDAJESZ DRUŻYNIE PRZECIWNIEJ JEDNO ZE SWOICH ZDOBITYCH PÓŁ.



CHEM	 CHEM	<table><tr><td>C WĘGIEL</td><td>H WODÓR</td></tr><tr><td>P FOSFOR</td><td>N AZOT</td></tr></table>	C WĘGIEL	H WODÓR	P FOSFOR	N AZOT
C WĘGIEL	H WODÓR					
P FOSFOR	N AZOT					
CHEM						



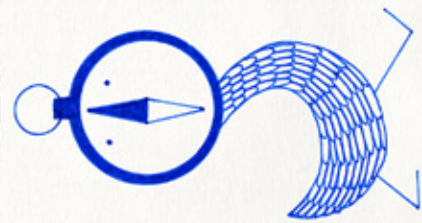
GEO



GEO



GEO



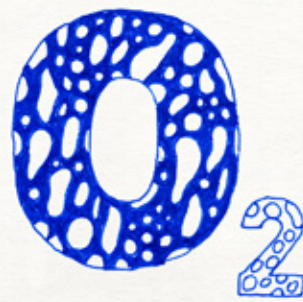
BIOL



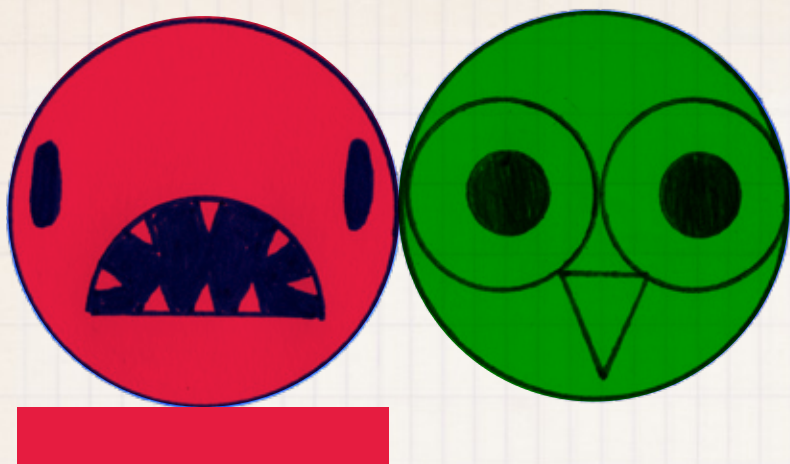
BIOL



BIOL



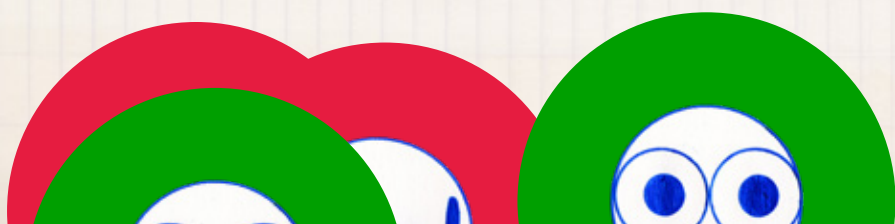
START
KAŻDA DRUŻYNA
OTRZYMUJE **KREDYT ZAUFANIA**
W WYSOKOŚCI 200

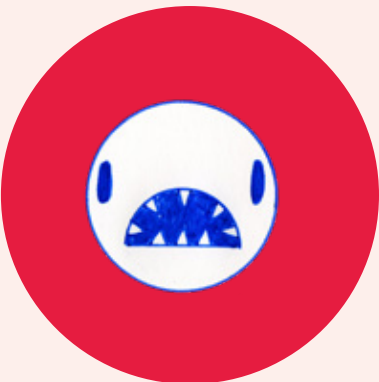
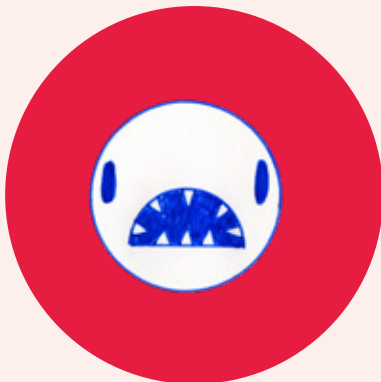


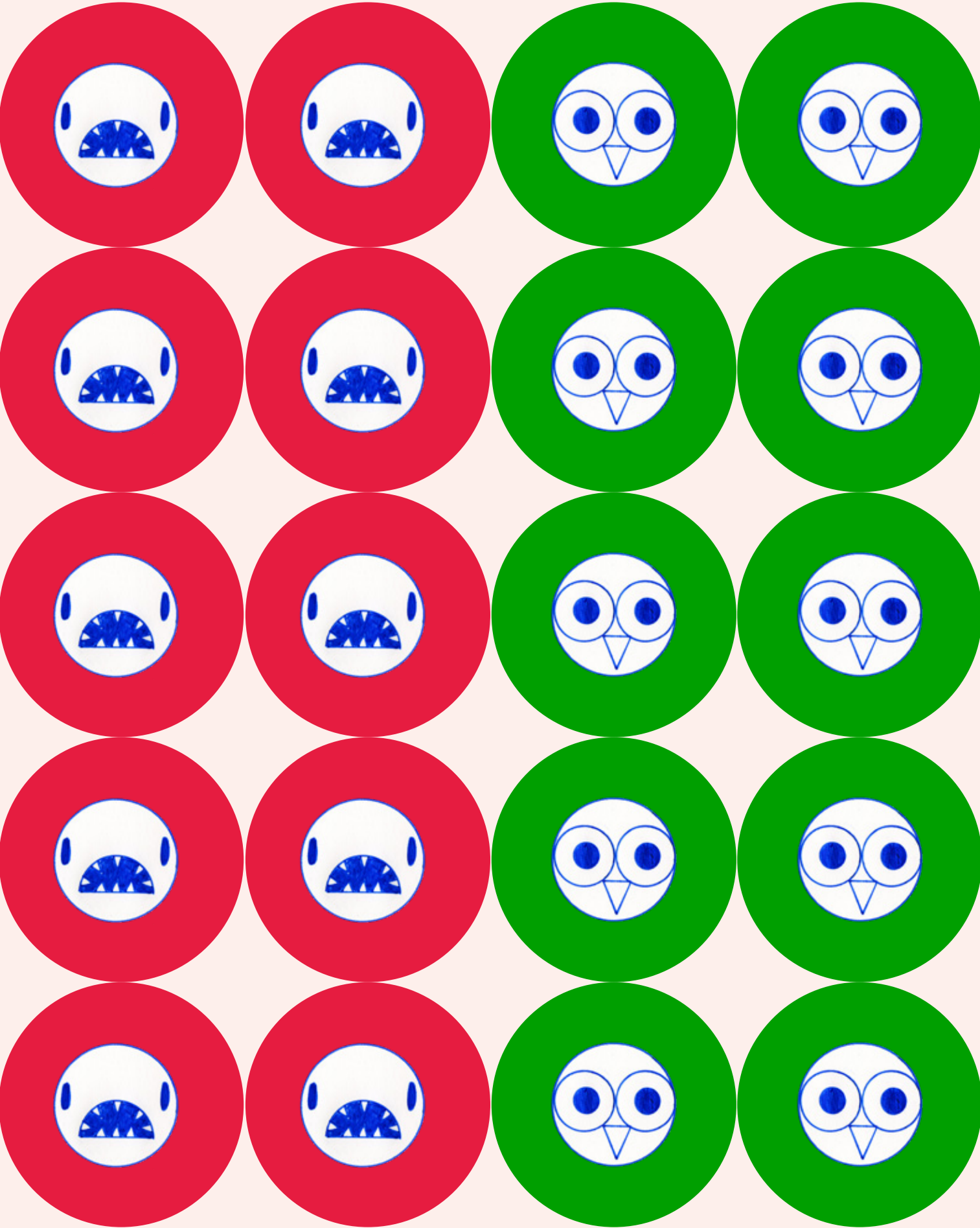
Pionki i żetony



(załącznik nr 7)







Karty

Weterynarz
Do weterynarza trafił
właściciel jaszczurki (agami).
Jest przerażony, bo jego zwierzę
jest bardzo powolne, prawie się
nie rusza i jest zimne w dotyku.
Weterynarz uspokaja: „To nie
choroba! Jaszczurki po prostu nie
potrafią same ogrzać swojego ciała
i ich temperatura zależy
od otoczenia”.
Jak nazywamy tę cechę organizmów,
którą posiadają gady, płazy i ryby?



W garażu
Mechanik wyciągnął
który stał w garażu
łańcuch pokrywający
pomarańczowy
Jest to efekt reakcji żelaza
i wilgocią z powietrza. Jak nazywamy
ten proces niszczenia metali oraz jak
potocznie nazywamy ten nalot?



(załącznik nr 8)





Śledztwo kryminalne: Na miejscu zdarzenia odnaleziono włos sprawcy. Po badaniu DNA okazało się, że jest on homozygotą recesywną pod względem cechy koloru oczu (niebieskie). Podejrzany ma oczy brązowe, ale wiadomo, że jego matka miała oczy niebieskie. <i>Czy na tej podstawie możecie wykluczyć go z kręgu podejrzanych?</i>	Paliwo dla mózgu: Podczas wielogodzinnego turnieju szachowego organizm zawodnika domaga się energii. Jego mózg najszybciej czerpie ją z cukru prostego (monosacharydu), który krąży we krwi. <i>Jak nazywa się ten konkretny związek chemiczny, którego poziom kontroluje insulina?</i>	Ekipa budowlana: Pewien inżynier uległ niefortunnnemu wypadkowi na placu budowy i złamał nogę. Aby kość mogła się zrosnąć, do akcji musi wkroczyć wewnętrzna „ekipa remontowa”. Specjalne komórki – biologiczni budowniczowie – produkują kolagen i minerały, tworząc nową tkankę kostną. <i>Jak nazywamy te młode komórki kościotwórcze?</i>
Smartfonowa zagadka: Nowy smartfon i etui kosztują razem 2100 zł. Smartfon jest o 2000 zł droższy od etui. <i>Ile kosztuje samo etui?</i>	Remont pokoju: Specjalista od wykończeń wewnątrz otrzymał zlecenie na pomalowanie pokoju. Musi zacząć od ściany o wymiarach 5 metrów na 3 metry. Od powierzchni tej należy odjąć okno, które zajmuje 2 metry kwadratowe. Fachowiec wie, że jedna puszka farby pozwala na pomalowanie 6 metrów kwadratowych powierzchni. <i>Ile pełnych puszek farby bohater musi kupić w sklepie budowlanym, aby ukończyć to zadanie?</i>	Test wyboru: Na sprawdzianie z matematyki było 25 pytań. Za każdą poprawną odpowiedź uczeń otrzymywał 4%. Marek odpowiedział poprawnie na 18 pytań. <i>Jaki procent punktów zdobył Marek i czy wystarczyło to na ocenę dopuszczającą (wymagane powyżej 50%)?</i>
Akcja ratunkowa: Podczas ekspedycji na północ Polski geolog natrafił na ogromny, samotny głaz leżący na środku pola. Obserwacja wykazała, że obiekt nie pasuje do lokalnych formacji skalnych – to fragment granitu przywleczony aż ze Skandynawii przez lądolód tysiące lat temu. <i>Jak nazywamy taki głaz narzutowy, będący pomnikiem przyrody?</i>	Zagubiony turysta: Grupa uczniów wysiadła z autobusu na parkingu w górach. Chcą dojść do schroniska „Orle Gniazdo”. Na mapie (skala 1:10 000) odległość od parkingu do schroniska w linii prostej wynosi dokładnie 5 cm. <i>Ile metrów w rzeczywistości muszą przejść uczniowie, aby dotrzeć do celu?</i>	Jet lag w Tokio: Kapitan statku powietrznego realizuje rejs z Warszawy (UTC+1) do Tokio (UTC+9). Start z Polski następuje o godzinie 12:00 w południe. Według planu lotu maszyna spędzi w powietrzu dokładnie 10 godzin. <i>Którą godzinę czasu lokalnego wskażą zegary na lotnisku w Tokio w momencie lądowania samolotu?</i>

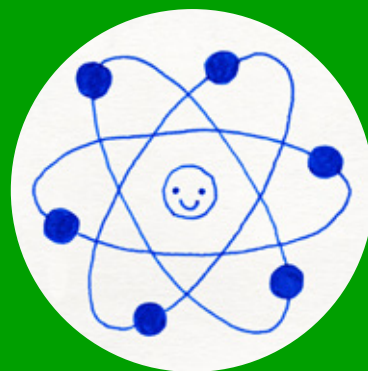
$$E=mc^2$$

$$E=mc^2$$

$$E=mc^2$$



Alarm kierowcy: Podczas jazdy kierowca autobusu zauważył czerwone światło i gwałtownie zahamował. Pasażerowie stojący w autobusie przechylili się do przodu. <i>Wyjaśnijcie, jakie zjawisko fizyczne spowodowało wychylenie pasażerów do przodu podczas hamowania autobusu.</i>	Ratownictwo lodowe: Strażak musi dotrzeć do osoby uwięzionej na kruchym, zamrożniętym jeziorze. Aby bezpiecznie się poruszać i nie załamać taflı, kładzie na lodzie szeroką, długą deskę ratowniczą, po której powoli się czołga. Masa sprzętu i ratownika pozostaje niezmienna. <i>Jaką wielkość fizyczną zmniejsza ratownik dzięki zastosowaniu szerokiej deski: swój całkowity nacisk na lód czy ciśnienie wywierane na taflę?</i>	Receptura apteczna: Farmaceuta przygotowuje płynny lek według ścisłej receptury. Nalewając roztwór do wąskiej szklanej menzurki, obserwuje zjawisko fizyczne polegające na tym, że ciecz „wspina się” minimalnie po ściankach naczynia. Powstaje w ten sposób wklęsła powierzchnia, która wymusza na specjalście bardzo ostrożne odczytywanie skali objętości. <i>Jak brzmi fachowa nazwa tego zakrzywienia powierzchni cieczy?</i>
Walka o wolny weekend: Dzisiaj standardem jest 8-godzinny dzień pracy i wolne soboty, ale w XIX wieku robotnicy pracowali nawet po 16 godzin dziennie w fatalnych warunkach. Najuboższą warstwę robotników, która nie posiadała nic oprócz własnych rąk do pracy, nazywano specyficznym terminem. <i>Jak brzmi ta nazwa?</i>	Twój głos ma moc: Badacz systemów politycznych analizuje rozwój praw obywatelskich na świecie. W swoich publikacjach podkreśla przelomowy rok 1918, kiedy to w odrodzonej Polsce kobiety zyskały pełny wpływ na wybór władz. Bohater porównuje te wydarzenia z historią zachodnich organizacji, które przecierały szlaki dla równouprawnienia. <i>Pod jaką nazwą zapisał się w historii ruch walczący o prawa wyborcze kobiet w świecie anglosaskim na przełomie wieków?</i>	Sprawiedliwe państwo: Prawnik analizuje projekt ustroju nowo powstającego państwa. Jeden z liderów proponuje, aby ta sama osoba ustalała zasady, pilnowała ich przestrzegania oraz wymierzała kary. Aby zapobiec nadużyciom, specjalista odwołuje się do koncepcji francuskiego filozofa oświecenia o rozdzieleniu kompetencji rządzących na trzy niezależne części. <i>Jak nazywa się ta zasada, stosowana do dziś w Polsce i większości krajów demokratycznych?</i>
Putapka stylów: Specjalista ds. technologii analizuje instrukcję obsługi nowoczesnego drona. Tekst jest nasycony terminami, takimi jak: „częstotliwość radiowa”, „stabilizacja żyroskopowa” czy „modulacja sygnału”. Wszystkie zdania są bezosobowe, pozbawione emocji i cechują się wysoką precyzją. <i>Jaki styl językowy dominuje w tym opisie?</i>	Słowne sprzeczności: Lingwista bada warstwę językową reklamy, w której pojawia się sformułowanie: „Poczuj głošną ciszę dzikiej džungli”. Zauważa tam użycie specyficznego środka stylistycznego opartego na antytezie. <i>Jak brzmi nazwa tego środka stylistycznego?</i>	Rozdzielnie czy łącznie: Specjalista PR redaguje oficjalne oświadczenie firmy do publikacji w sieci. W tekście pojawiają się dwa często używane wyrażenia: „naprawdę” oraz „na pewno”. Aby zachować profesjonalny wizerunek marki, konieczne jest zastosowanie poprawnej pisowni. <i>Który z tych zwrotów należy zapisać łącznie, a który rozdzielnie?</i>

**Próba kwasu:**

Pracownik laboratorium musi posprzątać stanowisko po zakończonym doświadczeniu, na którym przypadkowo rozlał się kwas solny (HCl). Aby uniknąć uszkodzenia powierzchni blatu, laborant musi zastosować reakcję zobojętniania. Do dyspozycji ma cztery roztwory: wodę, ocet, roztwór sody oczyszczonej oraz sok z cytryny.

Wskaż substancję, której musi użyć laborant, aby bezpiecznie zneutralizować kwas.

Zagadka gazu szlachetnego:

Podczas instalacji laserowego systemu zabezpieczeń technik musi przygotować odpowiednią mieszkankę gazową. Kluczowym składnikiem jest gaz z 18. grupy układu okresowego o liczbie atomowej 10. Jest on całkowicie bezpieczny w użyciu (niepalny i bierny), a podczas pracy systemu świeci na pomarańczowo-czerwono.

Podajcie nazwę tego gazu.

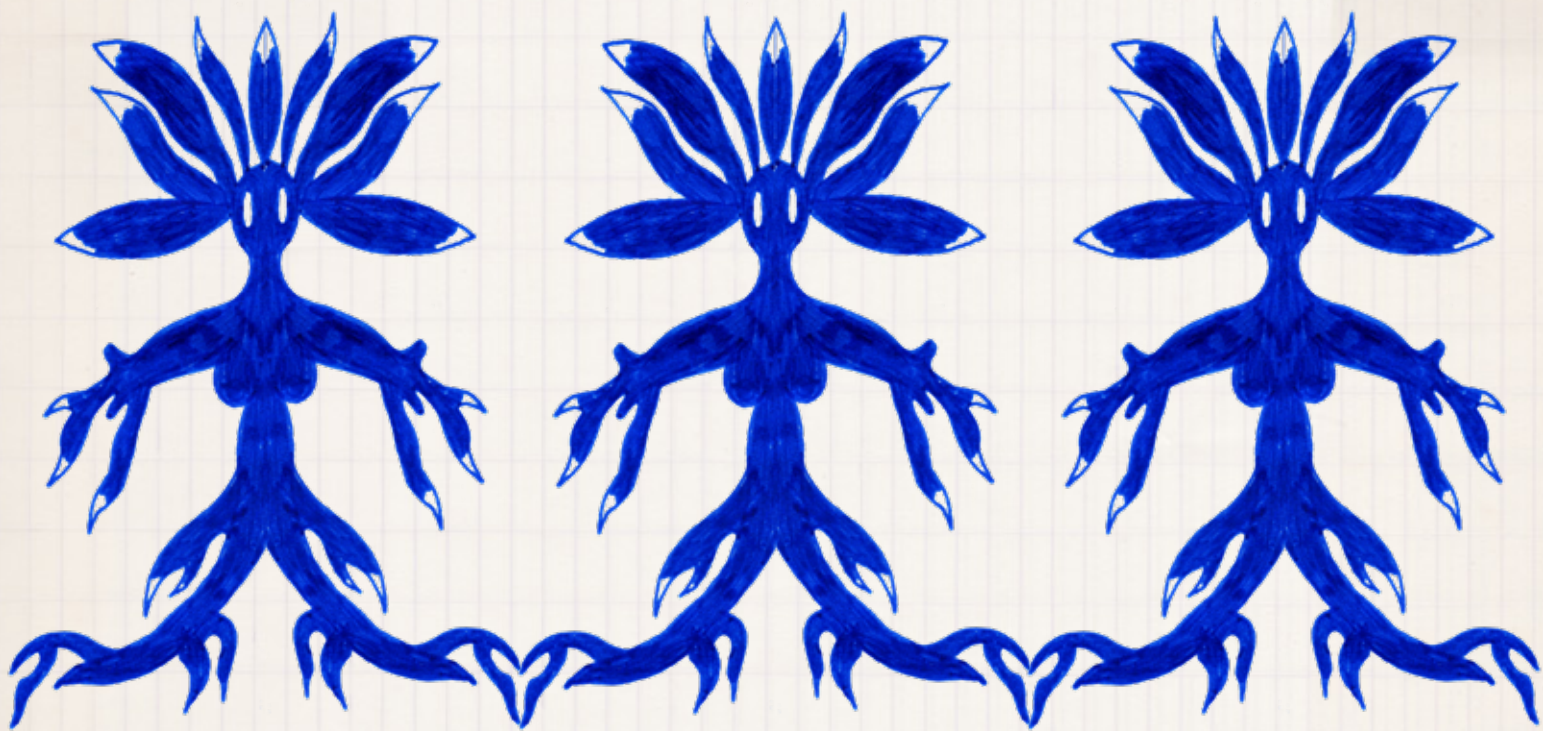
Konserwant z natury:

Wiele naturalnych kosmetyków zawiera witaminę E, która pełni rolę konserwantu. Zapobiega ona jęłczeniu tłuszczów zawartych w kremach, ponieważ hamuje reakcje z tlenem.

Jaką ogólną nazwę noszą substancje, które powstrzymują procesy utleniania?



Wskazówki i odpowiedzi



(załącznik nr 9)



Po co się uczyć? Załącznik nr 9. **Wskazówki i odpowiedzi do gry WIEM TO!**

BIOLOGICZNE

1. Śledztwo kryminalne / Wskazówka: Homozygota recesywna ma dwa „małe” allele (aa). Osoba z oczami brązowymi może być homozygotą dominującą (AA) lub heterozygotą (Aa). Skoro matka podejrzanego miała niebieskie oczy, musiała mu przekazać jeden allel a. / **Odpowiedź:** Nie, nie można go wykluczyć.

Podejrzany jest heterozygotą (Aa), co oznacza, że posiada gen niebieskich oczu, choć sam ma brązowe.

2. Paliwo dla mózgu / Wskazówka: Ta substancja powstaje w procesie fotosyntezy u roślin. W medycynie podaje się ją w kroplówkach, aby szybko wzmocnić pacjenta. Jej nazwa zaczyna się na literę „G”. /

Odpowiedź: Glukoza.

3. Ekipa budowlana / Wskazówka: Ich nazwa pochodzi od greckich słów *osteon* (kość) i *blastos* (zarodek/pączek). Pamiętajcie: „Blast” – buduje! / **Odpowiedź:** Osteoblasty.

CHEMIA

1. Próba kwasu / Wskazówka: Aby zneutralizować kwas, potrzebna jest substancja o charakterze zasadowym (wysokie pH). Ocet i sok z cytryny to również kwasy. / **Odpowiedź:** Roztwór sody oczyszczonej (wodorowęglan sodu to sól o odczynie zasadowym).

2. Zagadka gazu szlachetnego / Wskazówka: Jego nazwa pochodzi od greckiego słowa *neos* (nowy). Często znajduje się w świecących reklamach na mieście. / **Odpowiedź:** Neon (Ne).

3. Konserwant z natury / Wskazówka: Ta nazwa często pojawia się na opakowaniach soków i suplementów diety. Zaczyna się na „anty-”. Kojarzy się z walką ze starzeniem się komórek. /

Odpowiedź: Antyoksydanty (lub przeciwutleniacze).

MATEMATYCZNE

1. Smartfonowa zagadka / Wskazówka: Jeśli etui kosztowałoby 100 zł, to telefon musiałby kosztować 2100 zł (o 2000 zł więcej), co razem dałoby 2200 zł – a to za dużo. Niech cena etui to x.

Wtedy $x + (x + 2000) = 2100$. / **Odpowiedź:** Etui kosztuje 50 zł (smartfon kosztuje 2050 zł).

2. Remont pokoju / Wskazówka: Najpierw trzeba obliczyć pole całej ściany (5x3), a potem odjąć od wyniku pole okna. Wynik należy podzielić przez wydajność jednej puszki. / **Odpowiedź:** 3 puszki. Pole do pomalowania to 13 metrów kwadratowych. Dwie puszki to za mało, bo starczą tylko na 12 metrów kwadratowych.

3. Test wyboru / Wskazówka: Pomnóż liczbę poprawnych odpowiedzi przez 4. Jeśli wolisz ułamek, oblicz 18/25 i rozszerz ułamek do mianownika 100. / **Odpowiedź:** Marek zdobył 72% punktów.

Tak, wystarczyło to na ocenę dopuszczającą.

4. Wielka inwentaryzacja / Wskazówka: Najpierw trzeba dowiedzieć się, ile jest butelek – podzielcie 561 przez 0,33 (to tak jakbyście sprawdzali, ile razy 33 mieści się w 56 100). Gdy już będziecie mieć liczbę butelek, pomnóżcie ją przez cenę (89 gr). Na koniec zamieńcie grosze na złotówki, pamiętając, że 100 gr to 1 zł. /

Odpowiedź: 513 zł.

GEOGRAFICZNE

1. Architekt lodowiec / Wskazówka: Potocznie mówi się na nie „eratyki”. Ich nazwa sugeruje, że zostały „narzucone” na dany teren przez siły natury. / **Odpowiedź:** Głaz narzutowy.

2. Zagubiony turysta / Wskazówka: Skala 1:10 000 mówi nam, że 1 cm na mapie to 10 000 cm w terenie. Aby zamienić centymetry na metry, „zabierzcie” dwa zera. Wtedy dowiecie się, ile metrów przypada na 1 cm na mapie, a potem pomnóżcie to przez 5. / **Odpowiedź:** 500 m (1 cm = 100 m, więc 5 cm = 500 m).

3. Jet lag w Tokio / Wskazówka: Najpierw dodajcie czas lotu do godziny startu (będzie 22:00 czasu polskiego). Następnie dodajcie różnicę czasu pomiędzy Warszawą a Tokio (9 – 1 = 8 godzin). / **Odpowiedź:** Godzina 6:00 rano następnego dnia (22:00 + 8 h = 6:00).

HISTORYCZNE

1. Walka o wolny weekend / Wskazówka: Słowo to pochodzi z łaciny i pierwotnie oznaczało ludzi, których jedynym majątkiem było ich potomstwo (*proles*). / **Odpowiedź:** Proletariat.

2. Twój głos ma moc / Wskazówka: Nazwa pochodzi od łacińskiego słowa *suffragium*, oznaczającego głosowanie lub prawo głosu. / **Odpowiedź:** Sufrażystki (ruch sufrażystek).

3. Sprawiedliwe państwo / Wskazówka: Wyobraź sobie stół na trzech nogach – każda musi być oddzielna i tak samo ważna, aby konstrukcja była stabilna. Jedna noga to ci, którzy „piszą” prawo (np. sejm), druga to ci, którzy „rządzą” (np. prezydent), a trzecia to ci, którzy „sądzą” (sądy). / **Odpowiedź:** Zasada trójpodziału władzy (autorstwa Karola Monteskiusza).

POLONISTYCZNE

1. Pułapka stylów / Wskazówka: Masz do wyboru cztery style: naukowy, potoczny, artystyczny lub urzędowy. / **Odpowiedź:** Styl naukowy (lub popularnonaukowy).

2. Słowne sprzeczności / Wskazówka: Inne przykłady to „ciepłe lody”, „żywy trup” czy „spiesz się powoli”. Nazwa tego środka brzmi trochę jak nazwa jakiegoś prehistorycznego zwierzęcia. / **Odpowiedź:** Oksymoron.

3. Rozdzielnie czy łącznie / Wskazówka: Wyrażenia przyimkowe (przyimek + inna część mowy) zapisujemy zazwyczaj oddzielnie. Jedno z tych słów jest jednak wyjątkiem, który tak bardzo „zżył się” ze sobą, że stał się jednym wyrazem. / **Odpowiedź:** Naprawdę (łącznie) oraz na pewno (rozdzielnie).

FIZYCZNE

1. Alarm kierowcy / Wskazówka: Przypomnij sobie I zasadę dynamiki Newtona. Zastanów się, jak nazywa się zjawisko, które sprawia, że ciało stawia opór przed nagłą zmianą prędkości. / **Odpowiedź:** Bezwładność.

2. Ratownictwo lodowe / Wskazówka: Zastanów się, od czego zależą obie te wielkości. Czy deska sprawia, że ratownik staje się lżejszy (zmienia się jego siła nacisku/ciężar), czy raczej sprawia, że ten sam ciężar rozkłada się na znacznie większą powierzchnię? / **Odpowiedź:** Ciśnienie wywierane na taflę.

3. Receptura apteczna / Wskazówka: Zjawisko to występuje na granicy ośrodków, gdy siły przylegania cząsteczek cieczy do ścianek naczynia są większe niż siły spójności między samymi cząsteczkami cieczy. Szukane słowo określa to charakterystyczne zakrzywienie i zaczyna się na literę „M”. / **Odpowiedź:** Menisk.

Pieniądze



(załącznik nr 10)

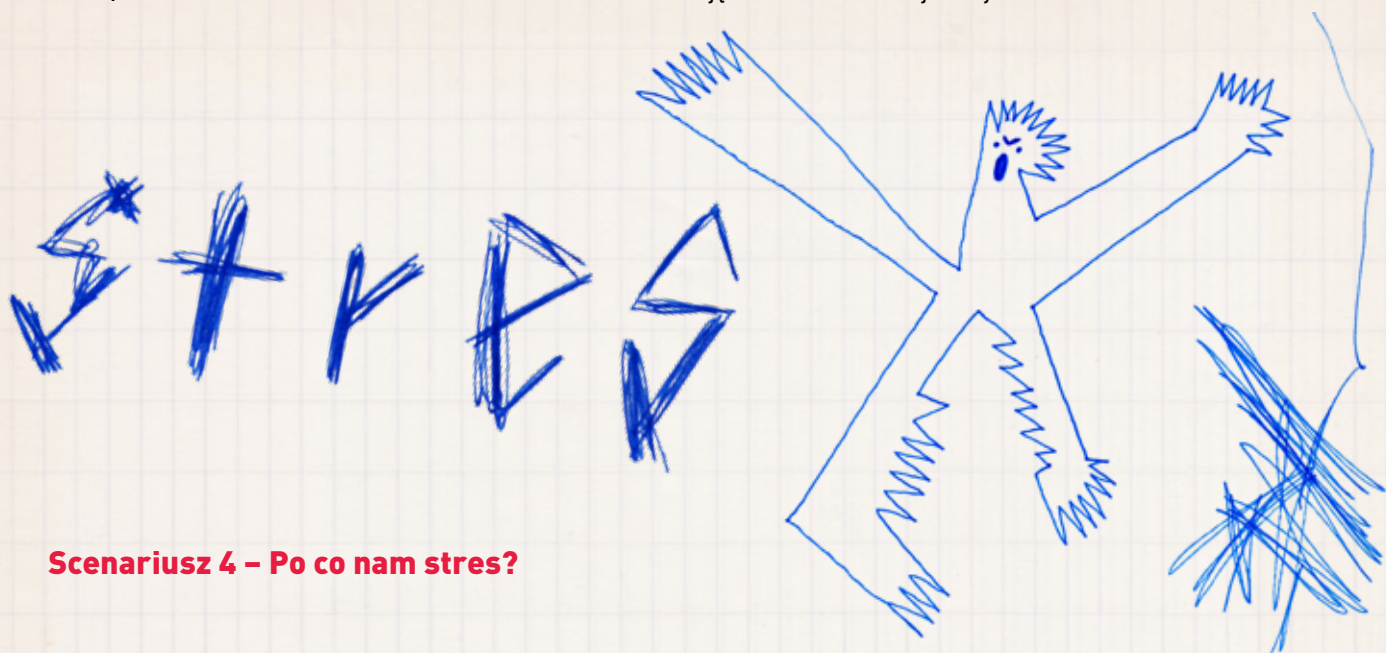






3. Scenariusze zajęć – Dobrostan emocjonalny





Scenariusz 4 – Po co nam stres?

Zajęcia rozpoczynają część warsztatów poświęconą dobrostanowi emocjonalnemu. Koncentrują się na rozumieniu stresu i napięcia emocjonalnego, zwiększaniu świadomości tego, jak są one doświadczane, a także na poznawaniu adekwatnych sposobów reagowania. Celem zajęć jest budowanie świadomości naturalnych reakcji organizmu oraz rozwijanie umiejętności radzenia sobie z nimi przy użyciu konkretnych technik samoregulacji.

Cele zajęć

- Podnoszenie samoświadomości doświadczania stresu.
- Identyfikacja indywidualnych stresorów oraz rozróżnianie ich źródeł.
- Rozpoznawanie sygnałów stresu w obszarze ciała, emocji i myśli.
- Poznanie technik radzenia sobie ze stresem i narzędzi samoregulacji.

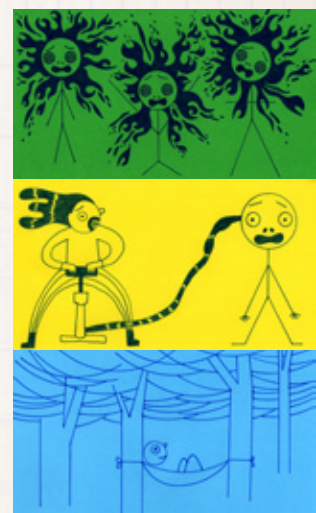
Materiały

- **Pozytywne powitania**
- kwestionariusz dla ucznia – Co mnie stresuje? (załącznik nr 1)
- plakat – Co mnie stresuje? (załącznik nr 2)
- instrukcja przygotowania ankiety elektronicznej (załącznik nr 3)
- plakat – Sylwetka człowieka (załącznik nr 4)



- zestaw karteczek (załącznik nr 5)
- plakat SOS (załącznik nr 6)
- karta pracy – Laboratorium zmiany myśli (załącznik nr 7)
- dzienniczek emocji (załącznik nr 8, załącznik nr 9)
- film – **Stres. Jak to działa?**
- worek szkolny, duże i nieporęczne książki, ciężkie przedmioty

Zobacz film



Propozycja przebiegu zajęć

■ Wprowadzenie do zajęć

Przywitaj się z uczniami, wykorzystując jeden z rytuałów zamieszczonych w materiale **Pozytywne powitania**. Jeśli uważasz, że grupa potrzebuje rozgrzewki zachęcającej do otwartego wypowiadania się, dzielenia się przemyśleniami, współpracy, zastosuj jedno z ćwiczeń typu *icebreakers* zawartych w scenariuszu wprowadzającym.

Pozytywne powitania są opcjonalną częścią rozpoczynającą spotkanie.

W zależności od reakcji i potrzeb klasy możesz od nich rozpoczynać każde spotkanie lub je pominąć.

**Wskazówki
metodyczne**

Następnie przejdź do krótkiej rozgrzewki i zapytaj uczniów, jak się dziś czują. Poproś ich o pokazanie swojego samopoczucia za pomocą gestu, np. kciuk w górę oznacza spokój i/lub dobre samopoczucie, w bok – stan pośredni, a w dół – napięcie i/lub nieprzyjemne odczucia. Podkreśl, że każda odpowiedź jest właściwa. Celem jest bowiem jedynie zauważenie, że codziennie ludzie mają lepsze lub gorsze samopoczucie. Zwróć uwagę na to, że każdy może czuć się inaczej i jest to jak najbardziej naturalne.

Pokaż swoje samopoczucie za pomocą gestu wykonywanego razem z uczniami.

STRESS



Wprowadź grupę w temat zajęć warsztatowych i zachęć do otwartego wypowiadania się oraz dzielenia się doświadczeniami i przemyśleniami. Przypomnij o przestrzeganiu kontraktu.



■ Zajęcia właściwe

Wyjaśnij uczniom, czym jest stres, posługując się prostą metaforą „systemu alarmowego” organizmu. Możesz powiedzieć: „Wyobraźcie sobie, że w naszym ciele działa wbudowany system alarmowy. Stres jest właśnie takim alarmem, który uruchamia się, gdy głowa lub ciało rozpoznaje sytuację jako ważną, trudną lub wymagającą wysiłku. Jego zadaniem jest przygotowanie nas do działania i zwiększenie gotowości do poradzenia sobie z wyzwaniem”.

Następnie podkreśl, że stres może pojawiać się w odpowiedzi zarówno na nagłe i trudne wydarzenia, jak i na codzienne sytuacje wymagające wysiłku lub zaangażowania. Zwróć uwagę, że może towarzyszyć także wydarzeniom pozytywnym, szczególnie wtedy, gdy są nowe, zaskakujące lub bardzo ważne dla danej osoby.

Wprowadź pojęcie stresu bardzo ogólnie. Szczegółowe wyjaśnienia tego mechanizmu będą przedstawione w dalszej części warsztatów.

**Wskazówki
metodyczne**

■ Co mnie stresuje?

- Czas trwania: 5 minut
- Materiały: ankieta „Co mnie stresuje?” przygotowana w wersji elektronicznej w dowolnym programie, np. Mentimeter (<https://www.mentimeter.com>), tablica, flamastry, w tym ćwiczeniu w wariantcie 1 konieczny jest dostęp uczniów do telefonów, tabletów lub komputerów



albo kwestionariusz dla ucznia „Co mnie stresuje?”

(załącznik nr 1).

Ćwiczenie może być realizowane w 2 wariantach w zależności od preferencji lub możliwości realizacji w danej klasie (dotyczy punktu 2).

1. Przedstaw krótko informacje o czynnikach, które wywołują stres. Wskaż, że są one różne dla osób w różnym wieku, a dla uczniów i uczennic główne stresory wiążą się z nauką szkolną (sprawdziany, prace grupowe), relacjami z rówieśnikami (konflikty, wykluczenie) oraz rodziną (wysokie/niskie wymagania).
2. **Pierwszy wariant:** Zaprezentuj przygotowaną wcześniej w wersji elektronicznej ankietę „Co mnie stresuje?” (instrukcja przygotowania ankiety w programie Mentimetr – załącznik nr 3). Aby prezentacja danych była czytelna, podziel stwierdzenia na 2 osobne ankiety. Daj uczniom czas na udzielenie odpowiedzi. Ankieta ma charakter pytań wielokrotnego wyboru, dzięki czemu możliwe jest pokazanie, ilu uczniów w klasie uznaje daną sytuację za stresującą.



Drugi wariant: Rozdaj uczniom kwestionariusz „Co mnie stresuje?” (załącznik nr 1) oraz 5 małych karteczek. Daj uczniom czas na udzielenie odpowiedzi, a następnie poproś o wpisanie na karteczkach numerów maksymalnie 5 najbardziej stresujących sytuacji (z kwestionariusza) i wrzucenie ich do przygotowanego wcześniej pudełka (kapelusza). Na tablicy umieść plakat z ankietą „Co wywołuje stres?” (załącznik nr 2). Odczytuj po kolei kartki z pudełka, a jednego z uczniów poproś o zaznaczanie na plakacie liczby odpowiedzi każdego typu. Następnie policzcie, dla ilu osób każda z sytuacji jest stresująca.



3. Podsumuj to doświadczenie, wskazując na najczęstsze źródła stresu uczniów oraz podkreślając, że ta sama sytuacja wywołuje u różnych ludzi inne reakcje w zależności od wcześniejszych doświadczeń czy też od wrażliwości konkretnych osób.
Stres – jego wystąpienie i nasilenie, z jakim go doświadczamy – jest sprawą bardzo indywidualną.
4. Zwróć też uwagę na różne źródła stresu. Podziel tablicę na dwie części. Po jednej stronie umieść czynniki, na które mamy wpływ i możemy im zapobiegać (np. przygotowanie do lekcji), a po drugiej czynniki mniej zależne od nas (np. hałas, zachowanie innych osób). Poproś uczniów o wskazanie kilku przykładów sytuacji stresujących z każdej z tych dwóch kategorii. Podsumuj to doświadczenie, wskazując, że z niektórymi stresorami możemy poradzić sobie sami, a inne wymagają pomocy innych osób. Podkreśl, że w czasie zajęć uczniowie poznają sposoby radzenia sobie w obu sytuacjach.

W przypadku czynników niezależnych, takich jak nękanie, podkreśl, że samoregulacja to za mało i konieczne jest szukanie pomocy u dorosłych. W drugim module zajęć poświęconych dobrostanowi emocjonalnemu będzie więcej na temat poszukiwania pomocy w sytuacjach, z którymi sami nie możemy (i wcale nie musimy) sobie dać rady.

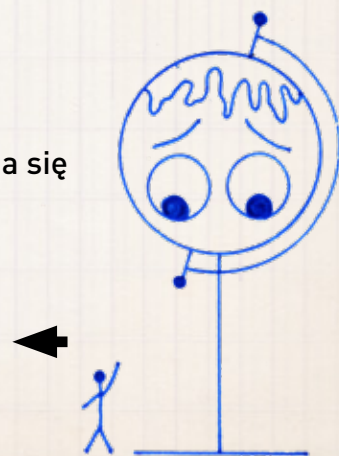
**Wskazówki
metodyczne**

■ Worek pełen ciężarów

- Czas trwania: 10 minut
- Materiały: pusty worek szkolny (jak na buty lub strój na WF), duże i nieporęczne książki, ciężkie przedmioty

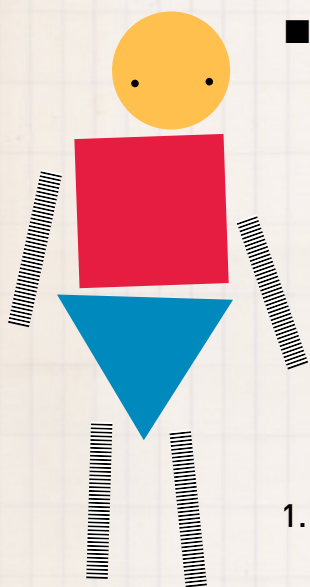


1. Poproś jednego ucznia-ochotnika, aby wziął do ręki pusty worek. Pozostałych uczniów poproś o wymienianie sytuacji, które wywołują u nich stres (np. sprawdzian, kłótnia z rodzeństwem, brak zadania domowego, hałas w klasie). Za każdą podaną sytuację niech wkładają do worka jeden przedmiot symbolizujący dane obciążenie.
2. Po zebraniu kilku przedmiotów poproś ucznia trzymającego w ręku worek, aby opowiedział, jak się czuje, czy łatwo jest mu się poruszać i czy ma energię do działania. Pokieruj jego opowieścią tak, by nawiązał do swoich doświadczeń fizycznych oraz do odczuwanych emocji lub myśli.
3. Do ćwiczenia mogą dołączać inni uczniowie, którzy spróbują podnieść lub przenieść worek. W trakcie tej aktywności można dokładać kolejne „ciężary”. Zadbaj o to, aby w tym doświadczeniu wzięło udział co najmniej kilku uczniów. Jeśli cała klasa będzie chciała zaangażować się w zadanie, pokieruj pracą uczniów tak, aby każdy mógł spróbować przenieść lub dźwignąć worek.
4. Poproś uczniów o wnioski z tego doświadczenia. Zapytaj, czy przenoszenie i/lub dźwiganie tego „ciężaru” było dla nich wygodne czy niewygodne, czy jest to zadanie trudne czy łatwe. Dopytaj także, czy byliby w stanie nosić taki „ciężar” przez dłuższy czas (np. codziennie), czy raczej nie. Ustal, jak by się wtedy czuli – radośnie i lekko czy raczej byliby przytłoczeni i zmęczeni. Zachęć uczniów do podzielenia się myślami, które pojawiły się podczas wykonywania tego zadania (np. „Nie dam rady”, „To trudne”).
5. Omów przebieg ćwiczenia, podkreślając, że stres działa dokładnie tak jak ten „ciężar”. Gdy w krótkim czasie pojawia się wiele obciążeń, tracimy energię i czujemy przytłoczenie.



Mogą pojawić się również obawy, czy poradzimy sobie z daną sytuacją, a także myśli, które nas paraliżują (np. „Nie dam już rady”).

6. Na zakończenie nawiąż do definicji stresu omówionej na początku zajęć. Przypomnij uczniom, że stres to naturalny „system alarmowy” organizmu, który uruchamia się w przypadku ważnego lub trudnego wyzwania. Podkreśl, że jego doświadczanie obejmuje zarówno reakcje ciała, jak i emocje oraz pojawiające się myśli.



■ Mapa stresu

- Czas trwania: 25 minut
- Materiały: plakat przedstawiający sylwetkę człowieka (załącznik nr 4) lub plansza z kształtem ciała człowieka z pracowni biologicznej, kształtne karteczki – w formie chmurki (myśli), serca (emocje) i jelit (sygnały z ciała) (załącznik nr 5), film *Stres. Jak to działa?*

1. Umieść duży plakat z sylwetką człowieka (załącznik nr 4) w widocznym miejscu w sali – na tablicy lub na ścianie dostępnej dla wszystkich uczniów.
2. Rozdaj uczniom karteczki w różnych kształtach (załącznik nr 5).

Każdy uczeń powinien otrzymać po minimum jednej kartce z każdej z 3 kategorii. Poproś uczniów, by przypomnieli sobie konkretną sytuację, która wywołuje u nich stres, a także o to, by zastanowili się, jakie reakcje pojawiają się wtedy w ich ciele, jakie emocje odczuwają i jakie myśli im towarzyszą.

Wyjaśnij znaczenie poszczególnych kształtów:

- dymki oznaczają myśli pojawiające się w głowie w sytuacji stresu (co „mówi” głowa);
- jelita (kółka/kwadraciki) oznaczają sygnały płynące z ciała (np. ból brzucha, bicie serca);



- serca oznaczają emocje towarzyszące stresowi (np. lęk, złość, strach, zdenerwowanie).

Następnie poproś uczniów, aby na każdej kartce wpisali własne reakcje i przeżycia w sytuacji stresującej.

3. Poproś uczniów, by swobodnie podchodzili do tablicy i przyklejali swoje karteczki na sylwetce człowieka w odpowiednich miejscach (myśli – głowa, odczucia/emocje – okolice serca, doznania z ciała – w odpowiednich miejscach).
4. Gdy wszyscy uczniowie to zrobią, uporządkuj karteczki, grupując powtarzające się myśli, sygnały z ciała i emocje. W każdej kategorii w liniach ułóż powtarzające się symptomy stresu.
5. Podsumuj ćwiczenie. Zwróć uwagę na powtarzające się doświadczenia uczniów. Podkreśl, że pewne odczucia są wspólne, ale jest też wiele bardzo osobistych/indywidualnych.
6. Na zakończenie tej części zajęć wyświetl uczniom film **Stres. Jak to działa?**, który zawiera podsumowanie omówionych treści oraz wyjaśnia, czym jest stres i jakie są jego mechanizmy fizjologiczne – skąd się biorą odczucia w ciele oraz myśli i emocje.

Zobacz film



■ SOS – mój ratunek w sytuacji trudnej

- Czas trwania: 25 minut
- Materiały: tablica, plakat SOS (załącznik nr 6), karta pracy
- Laboratorium zmiany myśli (załącznik nr 7)

1. Wyjaśnij, że w sytuacjach trudnych potrzebujemy prostych haseł, które można łatwo zapamiętać, żeby wiedzieć, jak działać. Rozdaj uczniom plakat SOS (załącznik nr 6) lub powieś go na tablicy. Zwróć uwagę, że ten plakat może pomóc



uczniom uporządkować przydatne dla nich sposoby radzenia sobie z trudnościami. Następnie wprowadź uczniów w ideę koła ratunkowego SOS:

- **S – Skanuj sygnały z ciała;**
- **O – Określ myśli i emocje;**
- **S – Spróbuj zrobić coś, co pomaga.**

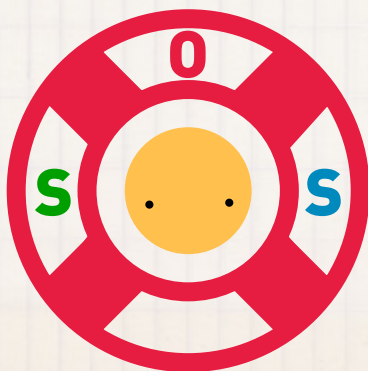
2. Poinformuj uczniów, że połowę pracy mają już za sobą.

Dzięki ćwiczeniu z plecakiem oraz tworzeniu mapy stresu na plakacie nauczyli się już bowiem skanować swoje ciało i rozpoznawać płynące z niego sygnały napięcia (krok S) oraz określać, co czują i o czym myślą (krok O). Teraz nadszedł czas na ostatnie S („Spróbuj zrobić coś, co pomaga”), czyli naukę konkretnych sposobów pozwalających na odzyskanie spokoju.

Kolejne ćwiczenia stanowią zbiór strategii radzenia sobie ze stresem, które można wykorzystać w różnych sytuacjach. W trakcie warsztatów należy wykonać co najmniej jedno ćwiczenie z każdej kategorii: Spróbuj z ciałem, Spróbuj z oddechem, Spróbuj z uwagą, Spróbuj z myślami.

Wszystkie ćwiczenia z tej kategorii można regularnie powtarzać, aby uczniowie nauczyli się z nich korzystać. Można też wprowadzić je jako formę relaksacji przed sprawdzianem lub serią odpowiedzi ustnych w czasie lekcji przedmiotowych. Narzędzia te powinny być utrwalone i stosowane w różnych kontekstach, by faktycznie zaczęły być przez uczniów identyfikowane jako użyteczne.

**Wskazówki
metodyczne**



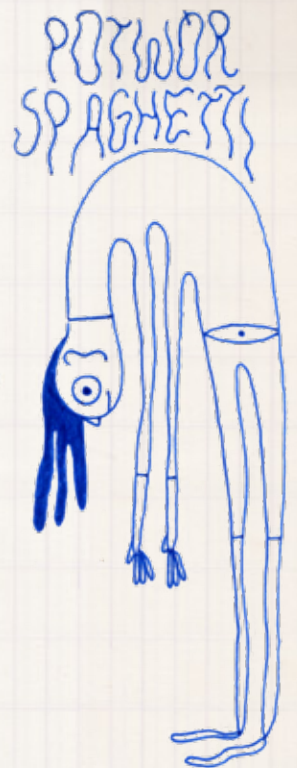
■ Spróbuj z ciałem :)

- Ćwiczenia angażujące ciało, uwzględniające ruch i napięcie (po 2–3 powtórzenia)

Wprowadź uczniów w temat pracy z ciałem, będącej sposobem regulowania napięcia. Nawiązując do wcześniejszych części zajęć i do filmu, podkreśl, że reakcja stresowa najpierw uruchamia się w ciele – przyspiesza się oddech, napinają się mięśnie, zmienia się postawa, czasem pojawia się ucisk w żołądku lub napięcie w barkach.

Ćwiczenia zaczynamy od tych skoncentrowanych na ciele i oddechu. Mają nas rozluźnić i pomóc zmniejszyć doświadczane napięcie.

1. Potwór spaghetti. Mocno usztywnij ciało i wyciągnij się maksymalnie do góry. Utrzymaj napięcie przez chwilę, a następnie spróbuj zwiotczeć tak, jak rozgotowany makaron.
2. Mocno dociśnij stopy do podłogi, wciśnij pięty i śródstopia z całej siły w podłogę (jakbyś chciał przebić się przez strop). Przez chwilę przytrzymaj, a następnie się rozluźnij.
3. Napnij dłonie, ręce i ramiona, zaciśnij pięści, a następnie się rozluźnij.
4. Drzewo na wietrze. W pozycji stojącej rozstaw stopy na szerokość bioder, ramiona unieś w górę. Najpierw drzewo jest sztywne, nieruchome, a potem spokojnie zaczyna się kołysać, jakby było poruszane podmuchami wiatru (np. uczniowie falują rękami, imitując ruch gałęzi na wietrze).



■ Spróbuj z oddechem :)

— Ćwiczenia uważnego oddychania (po 2–3 powtórzenia)

1. Balon. Weź wdech nosem tak głęboko, żeby uniół się brzuch – wyobraź sobie, że brzuch jest jak balon. Przytrzymaj, a następnie wypuść powietrze ustami (powoli). Zauważ, jak z brzucha uchodzi powietrze.
2. Falujące morze. Weź wdech nosem tak głęboko, żeby uniół się brzuch – wyobraź sobie, że unoszący się brzuch to fala morska. Wznies ją jak najwyżej, przytrzymaj przez chwilę i wypuść powoli powietrze ustami tak, żeby fala się wygładziła. Zauważ, jak z brzucha uchodzi powietrze.



Ćwiczenia oddechowe, zwłaszcza te uwzględniające element rytmicznego oddychania i przytrzymania powietrza, muszą być realizowane z dużą ostrożnością ze względu na ryzyko hiperwentylacji i zawrotów głowy.

**Wskazówki
metodyczne**

■ Spróbuj z uwagą :)

— Ćwiczenia kotwiczenia uwagi

Ćwiczenia kotwiczenia uwagi są szczególnie pomocne w sytuacjach napięcia emocjonalnego, niepokoju, strachu oraz skupienia na negatywnych myślach (np. rozpamiętywaniu porażki czy antycypowaniu negatywnych wydarzeń lub konsekwencji działań czy sytuacji). Podkreśl, że gdy pojawia się intensywny strach, złość lub poczucie zagrożenia, uwaga zawęży się i „skupia” na tym, co trudne.



Pomocne są wtedy ćwiczenia skoncentrowane na uwadze.

Polegają one na świadomym skierowaniu uwagi na to, co tu i teraz (np. na bodźce z otoczenia). Pomagają przerwać spiralę niepokoju, odzyskać poczucie kontroli i stopniowo obniżyć napięcie.

1. 3-2-1. Nazwij:

- 3 rzeczy, które widzisz.
- 2 rzeczy, które słyszysz.
- 1 rzecz, którą czujesz w ciele

2. 5-4-3-2-1. Nazwij:

- 5 rzeczy, które widzisz (np. plama na ścianie, drzewo za oknem).
- 4 rzeczy, które słyszysz (np. szum komputera, samochód na zewnątrz).
- 3 rzeczy, które czujesz dotykiem (np. tekstura spodni, chłód biurka).
- 2 rzeczy, które czujesz węchem (np. zapach kawy, świeże powietrze).
- 1 rzecz, którą czujesz smakiem (np. smak pasty do zębów lub po prostu łyk wody).

Znajdź wszystkie niebieskie rzeczy w zasięgu Twojego wzroku, nazwij je i policz dokładnie. Rozejrzyj się po sali i wskaż wszystkie niebieskie rzeczy, które widzisz – policz je dokładnie.



MYŚL
MOCY



■ Spróbuj z myślami :)

— Ćwiczenia restrukturyzacji poznawczej

Wyjaśnij uczniom, że nasze myśli działają tak jak okulary – powiększają lub zniekształcają/rozmażają obraz jak w krzywym zwierciadle i mogą sprawić, że wyzwanie wyda nam się potworem nie do pokonania (myśl męczybuły), ale mogą też sprawić, że będziemy widzieć to, co się dzieje, bardziej realistycznie, a stres stanie się dla nas sygnałem do działania i mobilizacji (myśl mocy).

1. Zaproś uczniów do pracy w **Laboratorium zmiany myśli**.

Najpierw utwórz grupy 3–4-osobowe i rozdaj każdej z nich kartę pracy. Zadaniem uczniów jest przekształcenie każdej myśli typu męczybuła (paraliżującej) w myśl mocy (mobilizującą). Czuwaj nad pracą wszystkich grup i jej przebiegiem. Podpowiadaj, że nie chodzi o to, by zaklinać rzeczywistość i udawać, że nic się nie dzieje lub oszukiwać się, że jest łatwo, lecz o to, by spojrzeć na sytuację jak na wyzwanie. Przykłady zmian do zaprezentowania, które mogą pomóc wyjaśnić istotę zadania:

- Męczybuła: „To jest za trudne, nie dam rady”.
Myśl mocy: „To jest trudne, ale stanowi dla mnie wyzwanie. Spróbuję zrobić pierwszy krok”.
- Męczybuła: „Muszę to zrobić idealnie, inaczej będzie wstyd”.
Myśl mocy: „Nie muszę być idealny/idealna. Każdy ma prawo do błędów podczas nauki”.
- Męczybuła: „To się nigdy nie skończy, oszaleję”.
Myśl mocy: „To jest trudna chwila, ale ona minie”.
- Męczybuła: „Na pewno o wszystkim zapomnę przy tablicy”.



- Myśl mocy: „Mogę spróbować po swojemu. Jeśli czegoś zapomnę, zerknę do notatek lub poproszę o chwilę do namysłu”.
2. Uczniowie zapisują nowe, alternatywne myśli na karcie pracy, obok tych zapisanych wcześniej.
 3. Podsumuj zadanie. Podkreśl, że zmieniając sposób, w jaki myślimy (mówimy do siebie w głowie), wpływamy na to, jak oddziałuje na nas stres. Przechodzimy bowiem od stanu, w którym mamy poczucie bezradności („Nie dam rady”) do stanu, w którym dominuje poczucie sprawczości („To wyzwanie, z którym mogę spróbować się zmierzyć”).
 4. Poproś o wybranie przez każdego ucznia i uczennicę jednej myśli mocy, która najbardziej go/ją wzmacnia, najbardziej do niego/niej pasuje.

Podkreśl, że myśl typu męczybuła nie znika magicznie dzięki myśli mocy, tylko zmienia swoją funkcję – zamiast nas blokować, daje energię do zmierzenia się z trudnościami. Uczniowie powinni zrozumieć, że zmiana myślenia to proces na początku „wymuszony”, który z czasem staje się nawykiem. Warto zachęcić uczniów do wybrania jednego „zdania mocy”, które najbardziej do nich przemawia, a następnie do zapisania go na swoich plakatach SOS.

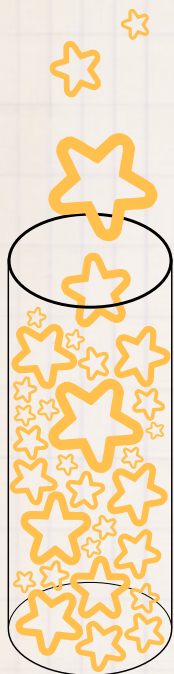
**Wskazówki
metodyczne**



■ Dzienniczek emocji – praca domowa do realizacji przed kolejnymi zajęciami

- Czas trwania: minimum tydzień
- Materiały: Dzienniczek emocji (załącznik nr 8, załącznik nr 9)

1. Rozdaj uczniom przygotowane dzienniczki emocji (załącznik nr 8, załącznik nr 9) i krótko omów, jaka jest ich funkcja.
Wyjaśnij, że przez około tydzień będą codziennie poświęcać kilka minut na zapisanie kilku prostych wniosków ze swojego dnia. Ustal z uczniami najbardziej dogodny moment dnia (np. wieczorem, kiedy łatwiej przypomnieć sobie wydarzenia z całego dnia).
Zwróć uwagę, że każdy dzień może wyglądać inaczej – czasem łatwo jest znaleźć coś dobrego, a czasem trzeba chwilę się zastanowić. To jest w porządku.
2. Przedstaw uczniom układ jednej strony dzienniczka.
Wyjaśnij, że w pierwszej części zapisują coś dobrego z danego dnia. Może to być coś, co im się udało, mały krok w czymś trudnym, przyjemne wydarzenie albo coś miłego, co zrobili dla kogoś innego. Zachęć też do tego, żeby myśleli nawet o małych rzeczach, a nie tylko o dużych sukcesach.
3. W drugiej części dzienniczka uczniowie opisują jedną sytuację, która była dla nich trudna lub stresująca. Wyjaśnij, że trudności są normalną częścią dnia i każdy ich doświadcza. Chodzi tylko o krótkie nazwanie takiej sytuacji, bez szczegółowego opisywania.
4. W trzeciej części dzienniczka uczniowie zaznaczają, jak sobie z tą trudnością poradzili. Odwołaj się do strategii poznanych na zajęciach, takich jak: spokojny oddech, rozluźnianie ciała, zmiana sposobu myślenia o sytuacji czy skierowanie uwagi na coś, co pomaga się uspokoić. Podkreśl, że nawet jeśli uczeń nie zastosował żadnej z tych



technik, może napisać, co faktycznie zrobił, np. zrobić przerwę, porozmawiać z kimś albo po prostu spróbował jeszcze raz.

5. Na końcu wyjaśnij ideę gwiazdek. Powiedz uczniom, że każdego dnia mogą pokolorować jedną lub więcej gwiazdek, które pokazują coś dobrego z ich dnia. Jedna gwiazdka dotyczy wytrwałości (sytuacji, w której uczeń próbował zmierzyć się z jakąś trudnością i się nie poddał). Druga odnosi się do życzliwości (momentu, w którym zrobił coś dobrego lub miłego dla innych). Trzecia dotyczy radości, zadowolenia (chwili, kiedy uczeń doświadczył czegoś przyjemnego lub zabawnego). Podkreśl, że nawet jeśli dzień był trudny, zwykle można znaleźć przynajmniej jeden mały powód do zadowolenia i zaznaczenia gwiazdki.
6. Wypełnianie dzienniczka powinno zająć tylko kilka minut. Uprzedź, że na następnych zajęciach wróćcie do tego zadania i uczniowie powinni przynieść ze sobą swoje dzienniczki.

■ Zakończenie

Rozdaj uczniom plakat wyjaśniający ideę SOS (załącznik nr 6) (jeśli nie otrzymali go wcześniej), który zabiorą ze sobą do domu. Poproś o zapisanie wybranej myśli mocy oraz wybranych ćwiczeń z zakresu pracy z ciałem/oddechem/uwagą.

Podkreśl, że każda z tych technik jest jak narzędzie w skrzynce – nie każde pasuje do każdej awarii. Uczeń powinien sam zdecydować, czy w danej chwili bardziej potrzebuje oddechu czy może zmiany myślenia.

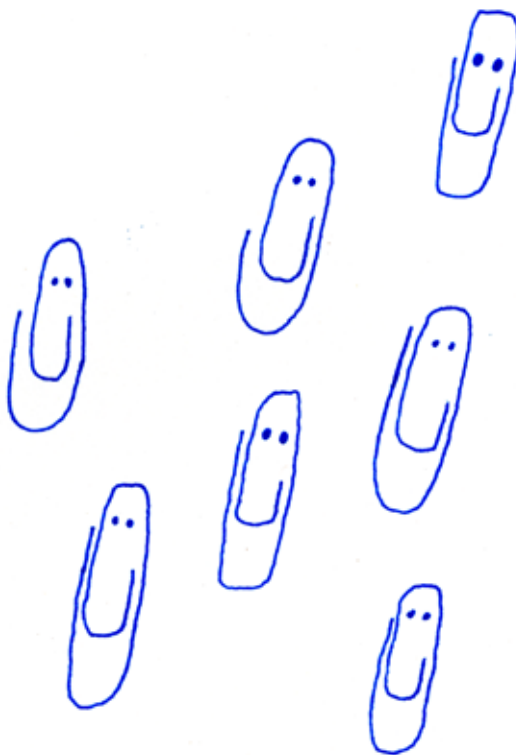
**Wskazówki
metodyczne**

Na zakończenie zajęć poproś uczniów o jedno zdanie podsumowania, zaczynające się od słów: „Dziś zapamiętam, że...”.



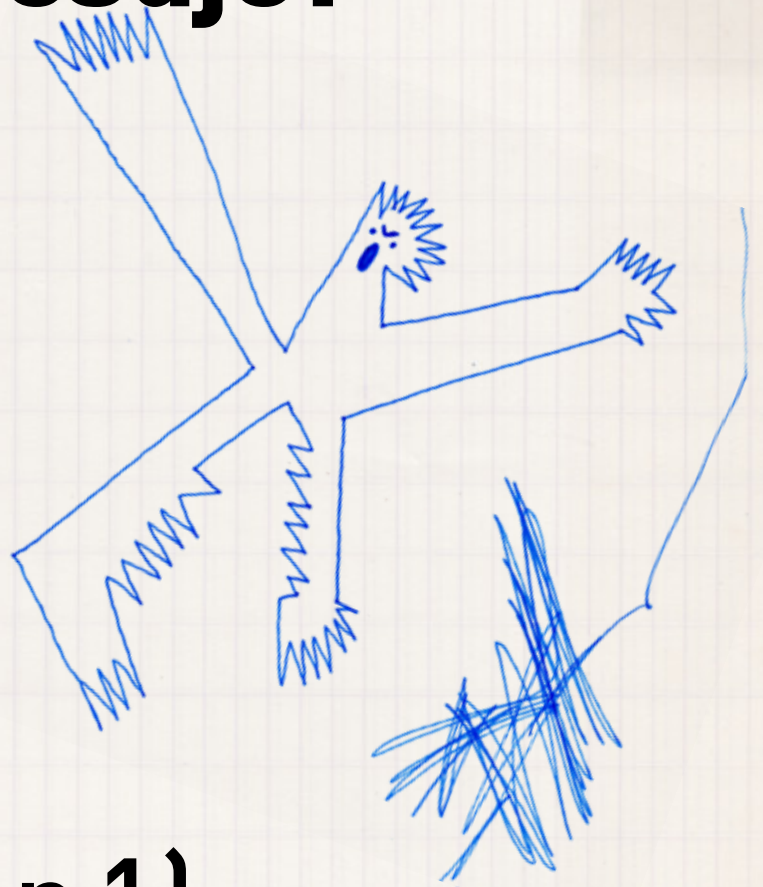


Załączniki





Kwestionariusz – Co mnie stresuje?



(załącznik nr 1)



Każdy z nas inaczej reaguje na trudne momenty – to, co dla jednego jest wyzwaniem, dla innego może być źródłem dużego stresu. Poniżej znajduje się lista różnych sytuacji, z którymi możesz spotkać się w szkole. Przeczytaj uważnie każdy punkt na liście. Postaw znak „X” obok tych sytuacji, które sprawiają, że czujesz zdenerwowanie, niepokój, napięcie.

To ćwiczenie jest tylko dla Ciebie. Nie musisz nikomu pokazywać swoich odpowiedzi.

Po wypełnieniu listy możesz ją zachować dla siebie, aby wiedzieć, nad jakimi obszarami warto popracować, lub po prostu przemyśleć swoje odpowiedzi. W dalszej części nauczyciel będzie zbierał anonimowo niektóre odpowiedzi na oddzielnych karteczkach.

1. ☐ Gdy mam zapowiedziany sprawdzian.
2. ☐ Gdy mam niezapowiedzianą kartkówkę.
3. ☐ Gdy nauczyciel zaprasza mnie do odpowiedzi przy tablicy.
4. ☐ Gdy mam zrobić prezentację przed klasą.
5. ☐ Gdy boję się, że dostanę słabą ocenę.
6. ☐ Gdy nie rozumiem zadania, a inni już je skończyli.
7. ☐ Gdy ktoś śmieje się z mojej odpowiedzi.
8. ☐ Gdy pokłóć się z kolegą lub koleżanką.
9. ☐ Gdy czuję, że nie pasuję do grupy.
10. ☐ Gdy nauczyciel podnosi głos.
11. ☐ Gdy dostanę uwagę przy całej klasie.
12. ☐ Gdy spieszę się i boję się spóźnić do szkoły.
13. ☐ Gdy w jednym tygodniu jest dużo sprawdzianów.
14. ☐ Gdy ktoś mnie ignoruje.
15. ☐ Gdy pracuję w grupie z osobami, z którymi trudno mi się dogadać.
16. ☐ Gdy w klasie jest bardzo głośno i trudno się skupić.
17. ☐ Gdy nie wiem, czego się ode mnie oczekuje.
18. ☐ Gdy na przerwie jest hałas i dużo ludzi.
19. ☐ Gdy potrzebuję pomocy.
20. ☐ Gdy nie mogę robić tego, co wszyscy.
21. ☐ Gdy nie mam zadania domowego lub zapomniałam/zapomniałem o czymś ważnym.
22. ☐ Gdy boję się, że coś mi się nie uda.
23. ☐ Gdy znajomi/koledzy/koleżanki mnie pomijają lub lekceważą.
24. ☐ Gdy nie jestem zaproszony/zaproszona na imprezę czy spotkanie z rówieśnikami.
25. ☐ Gdy czytam nieprzyjemne komentarze na swój temat w social mediach.
26. ☐ Gdy koledzy/koleżanki unikają mnie na przerwie.
27. ☐ Gdy spędzam sam/sama przerwę.
28. ☐ Gdy czuję, że nie pasuję do swojej klasy/grupy.
29. ☐ Gdy dostaję ciągłe powiadomienia z telefonu.
30. ☐ Gdy mam trudne zadanie/wyzwanie wymagające wysiłku.

Co mnie stresuje?
Co mnie stresuje?
Co mnie stresuje?



**Plakat –
Co mnie
stresuje?**



(załącznik nr 2)



- 1. Gdy mam zapowiedziany sprawdzian.
- 2. Gdy mam niezapowiedzianą kartkówkę.
- 3. Gdy nauczyciel zaprasza mnie do odpowiedzi przy tablicy.
- 4. Gdy mam zrobić prezentację przed klasą.
- 5. Gdy boję się, że dostanę słabą ocenę.
- 6. Gdy nie rozumiem zadania, a inni już je skończyli.
- 7. Gdy ktoś śmieje się z mojej odpowiedzi.
- 8. Gdy pokłócę się z kolegą lub koleżanką.
- 9. Gdy czuję, że nie pasuję do grupy.
- 10. Gdy nauczyciel podnosi głos.
- 11. Gdy dostanę uwagę przy całej klasie.
- 12. Gdy spieszę się i boję się spóźnić do szkoły.
- 13. Gdy w jednym tygodniu jest dużo sprawdzianów.
- 14. Gdy ktoś mnie ignoruje.



Co mnie stresuje?

Co mnie stresuje?

Co mnie stresuje?

- 15. Gdy pracuję w grupie z osobami, z którymi trudno mi się dogadać.
- 16. Gdy w klasie jest bardzo głośno i trudno się skupić.
- 17. Gdy nie wiem, czego się ode mnie oczekuje.
- 18. Gdy na przerwie jest hałas i dużo ludzi.
- 19. Gdy potrzebuję pomocy.
- 20. Gdy nie mogę robić tego, co wszyscy.
- 21. Gdy nie mam zadania domowego lub zapomniałem/zapomniałam o czymś ważnym.
- 22. Gdy boję się, że coś mi się nie uda.
- 23. Gdy znajomi/koledzy/koleżanki mnie pomijają lub lekceważą.
- 24. Gdy nie jestem zaproszony/zaproszona na imprezę czy spotkanie z rówieśnikami.
- 25. Gdy czytam nieprzyjemne komentarze na swój temat w social mediach.
- 26. Gdy koledzy/koleżanki unikają mnie na przerwie.
- 27. Gdy spędzam sam/sama przerwę.
- 28. Gdy czuję, że nie pasuję do swojej klasy/grupy.
- 29. Gdy dostaję ciągłe powiadomienia z telefonu.
- 30. Gdy mam trudne zadanie/wyzwanie wymagające wysiłku.



Instrukcja tworzenia ankiety w programie Mentimeter

(załącznik nr 3)



- Załóż konto w aplikacji Mentimeter – <https://www.mentimeter.com>
- Zaloguj się do aplikacji.
- Utwórz nową ankietę – **Poll** – i nadaj jej nazwę.
- Kliknij przycisk + **New slide** (lewy górny róg).
- Z rozwijanego menu (**Slide type**) wybierz pierwszą opcję: **Multiple Choice**.
- W polu **Your question** wpisz treść pytania (Co cię stresuje w szkole?).
- W sekcji **Options** wpisz możliwe odpowiedzi (wszystkie z [załącznika nr 1](#)).
Możesz dodać ich więcej, klikając **Add**.
- W zakładce o nazwie **Edit** (z prawej strony) znajdź opcję **Select of multiple options** i zaznacz ją. Możesz tam również określić, ile maksymalnie odpowiedzi może zaznaczyć uczeń (np. dokładnie 2 lub „bez limitu”).
- Twoja prezentacja zapisuje się automatycznie.
- Uruchomienie prezentacji odbywa się poprzez wybranie przycisku **Present**.
- Na Twoim ekranie (np. wyświetlanym z projektora) pojawi się slajd Twojej prezentacji, a nad nim wskazówki dla uczestników (strona internetowa i kod przypisany do Twojej prezentacji).
- Po wejściu na podaną stronę ([menti.com](https://www.menti.com)) i wpisaniu kodu uczestnicy zobaczą na swoich urządzeniach pytanie i odpowiedzi.
- Na Twojej prezentacji zobaczysz liczbę odpowiedzi. Możesz ją zaprezentować jako wykres słupkowy, kołowy lub w inny wybrany sposób.

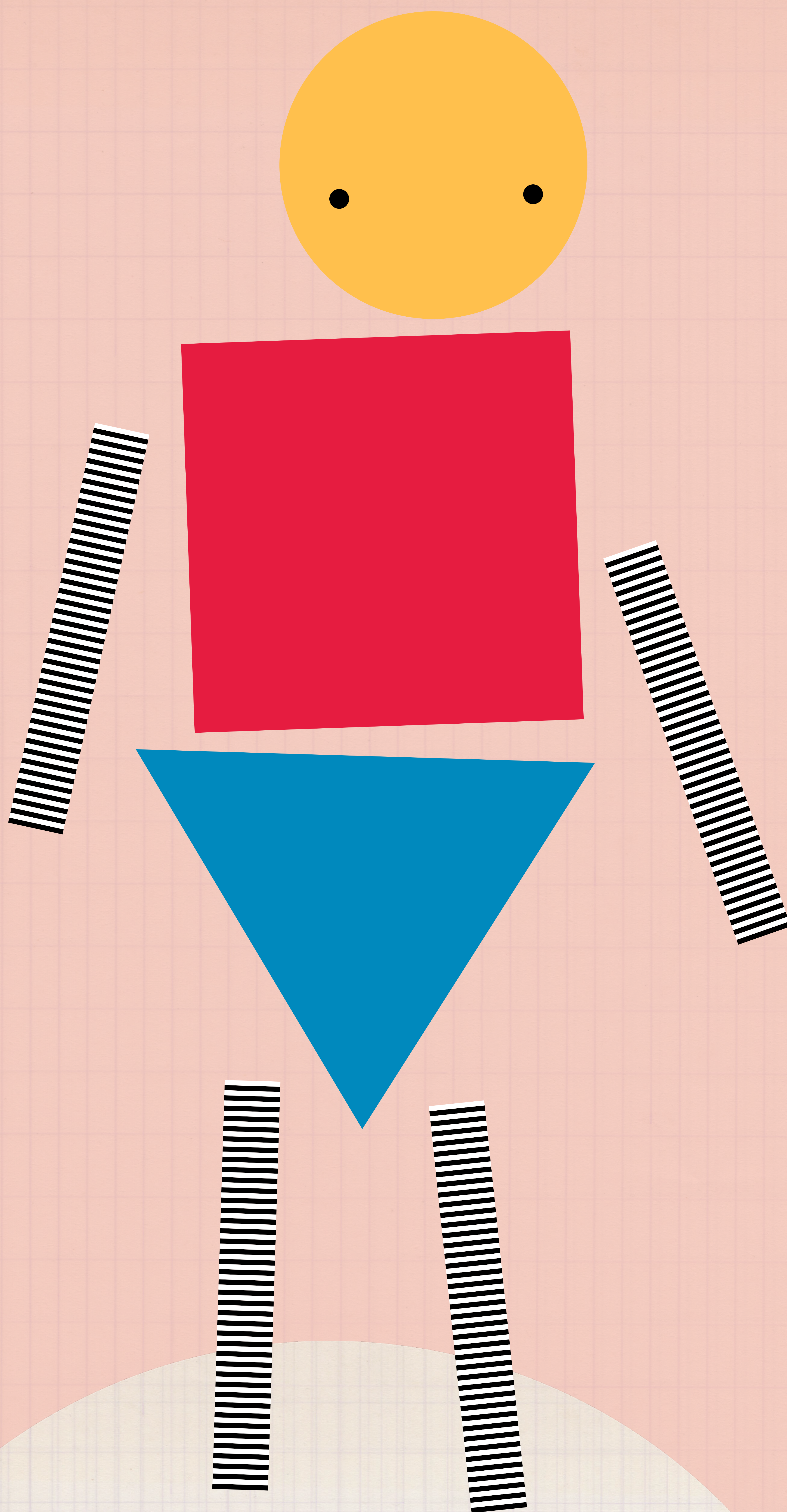


Mapa stresu – plakat



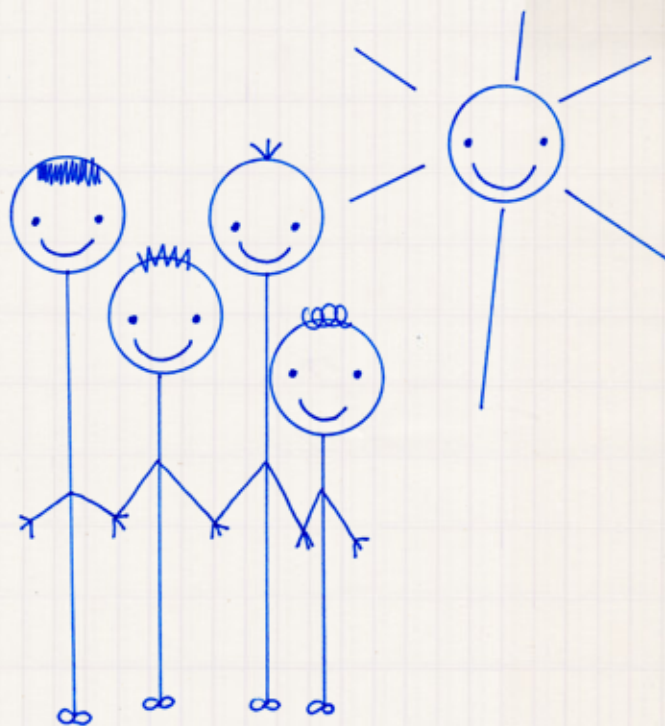
(załącznik nr 4)





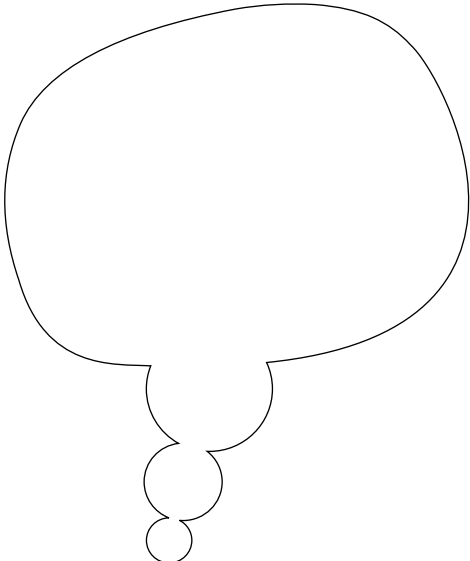
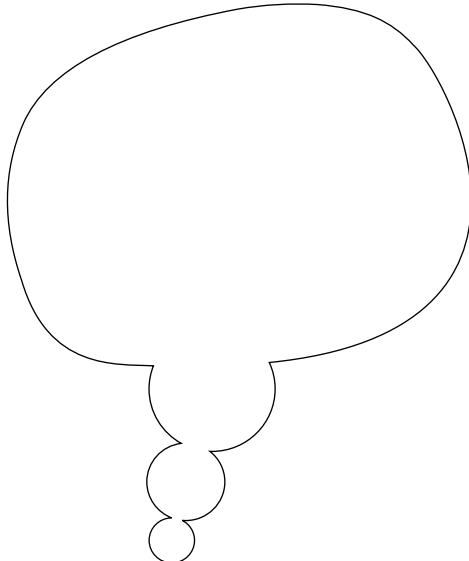
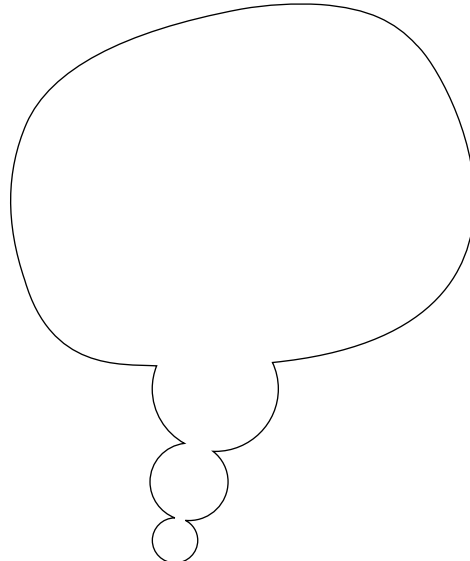
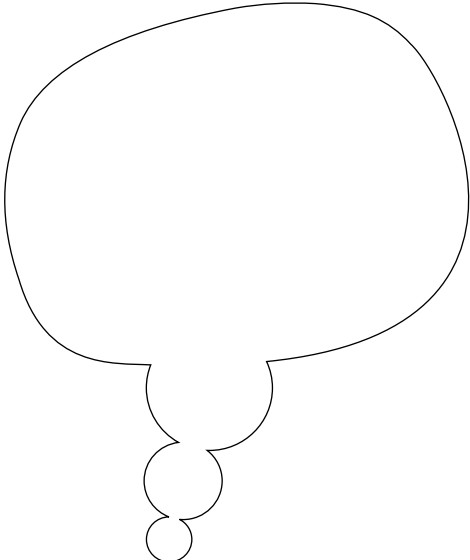
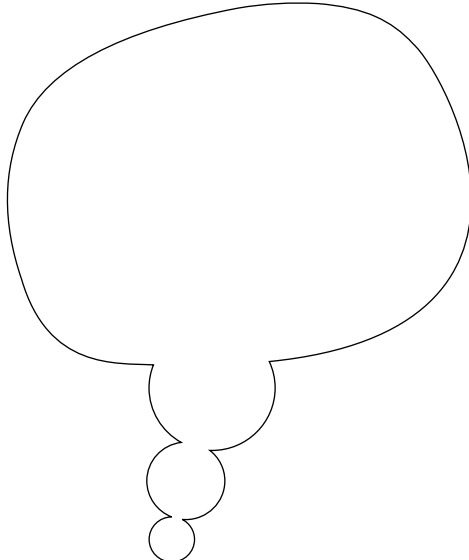
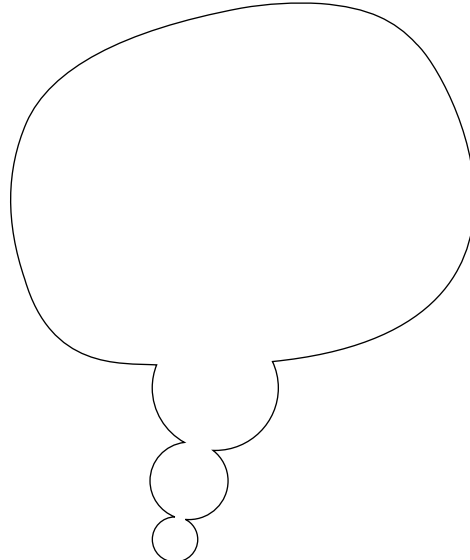
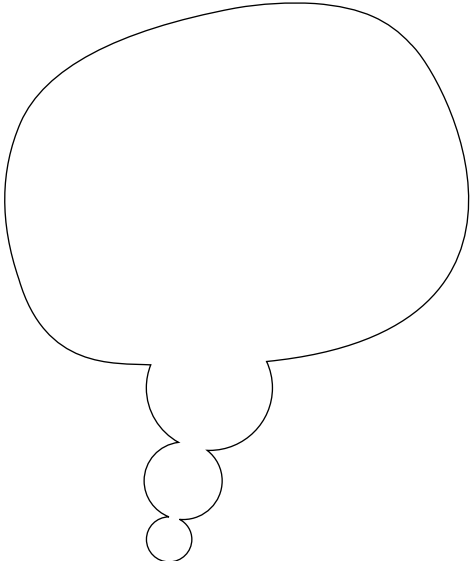
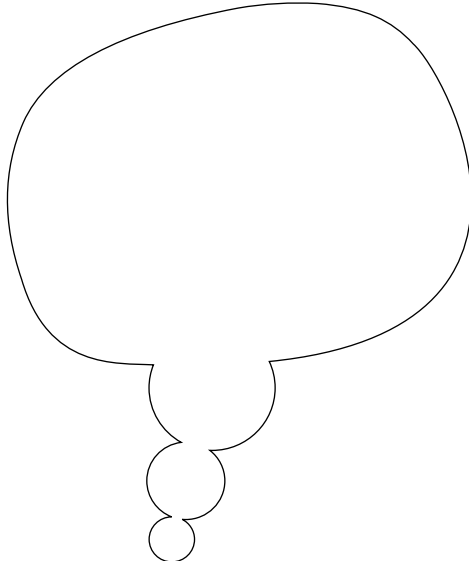
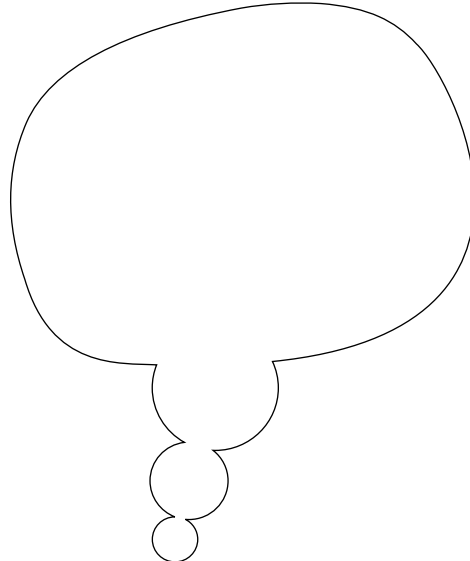
MAPA STRESU:
Co *mówi* GŁOWA?
Co *mówi* SERCE?
Co *mówi* CIAŁO?

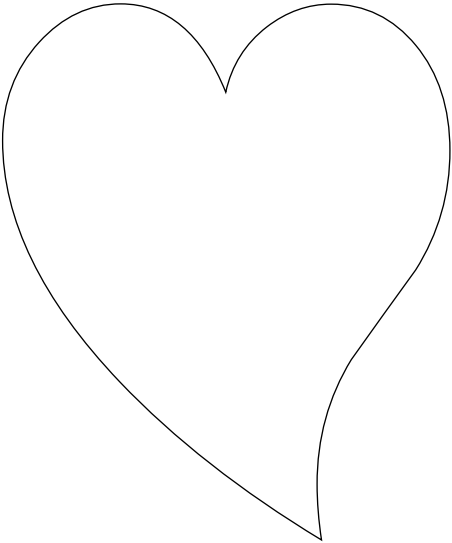
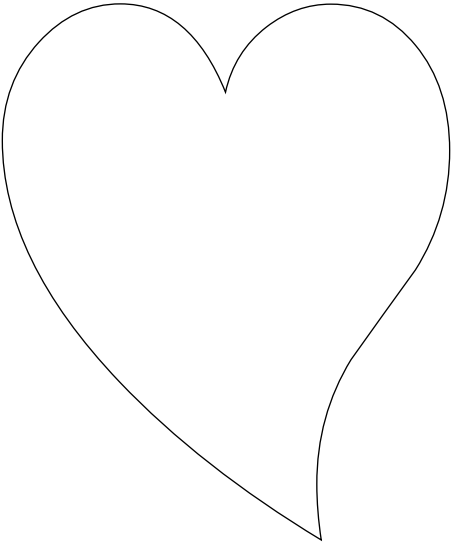
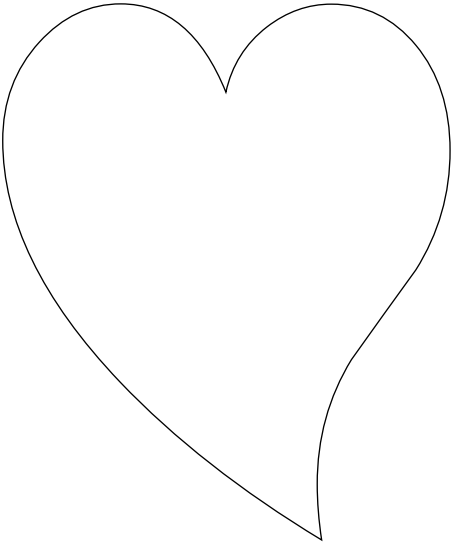
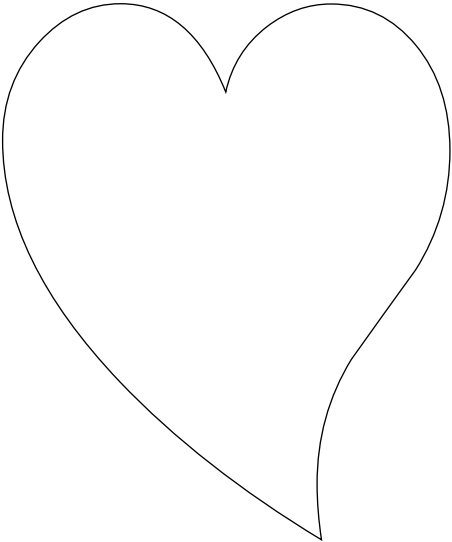
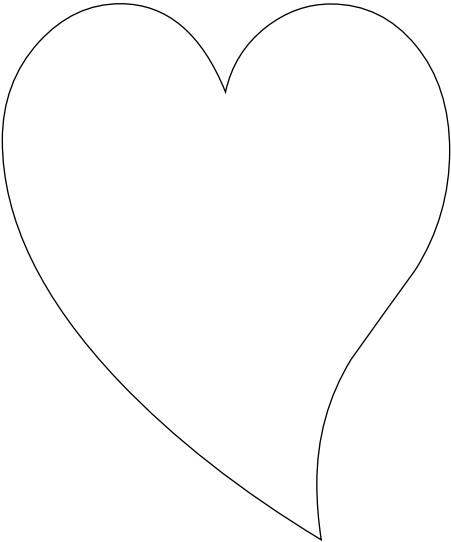
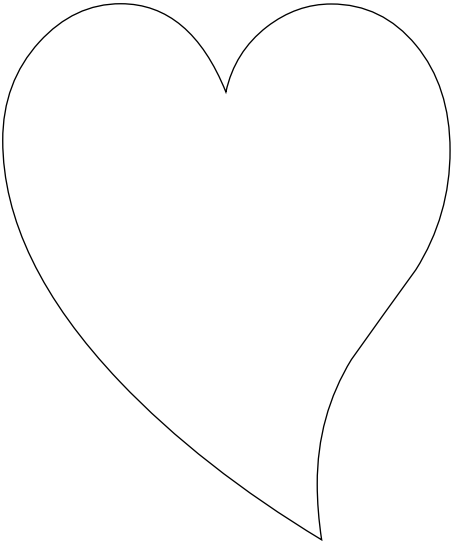
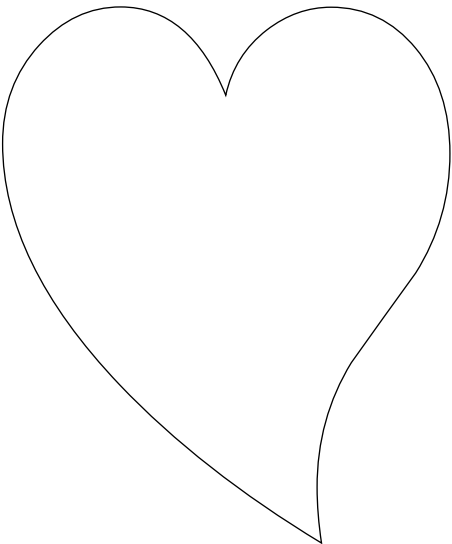
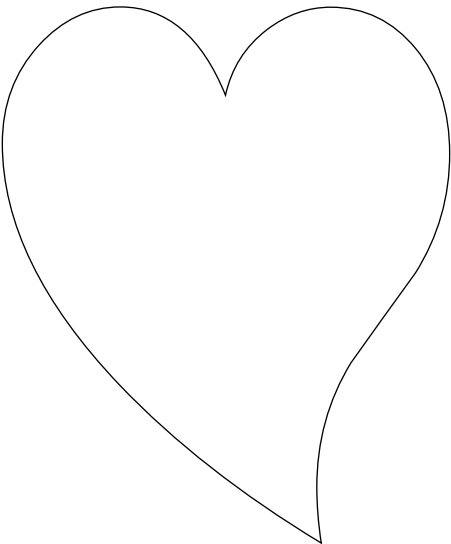
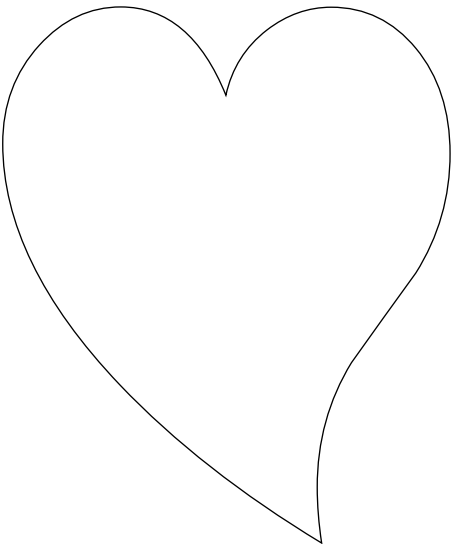
Mapa stresu – karteczki myśli, serca i ciała

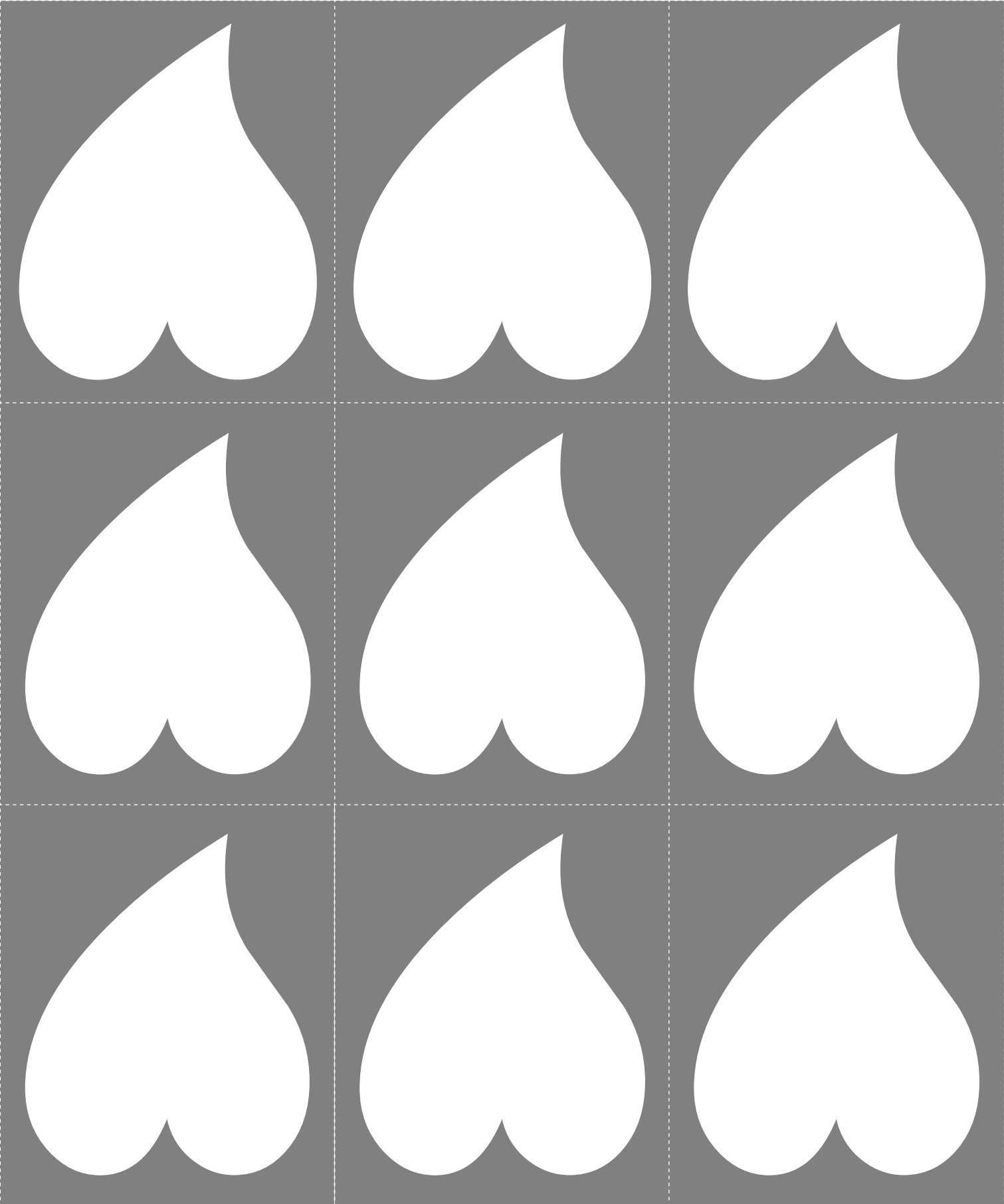


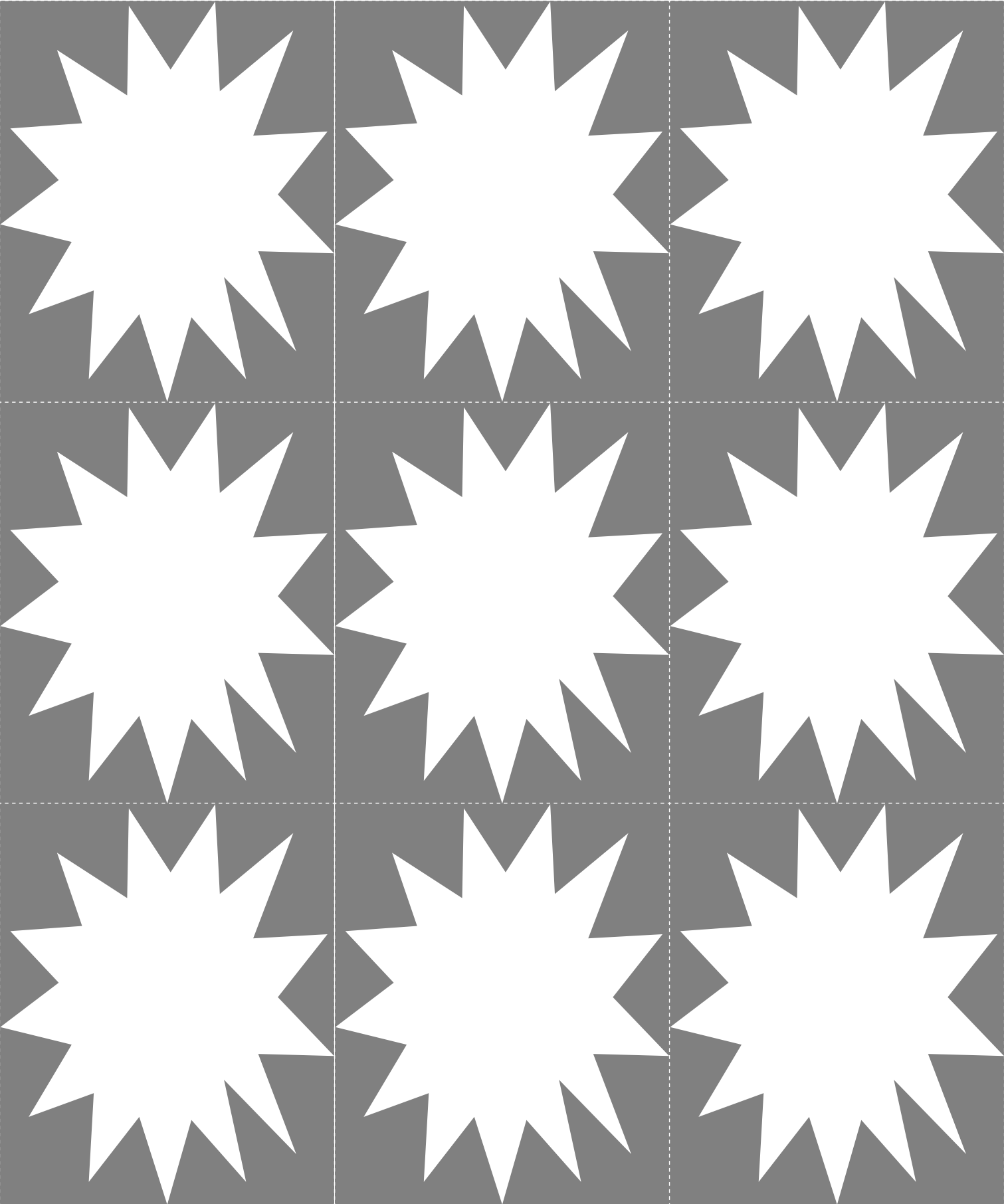
(załącznik nr 5)







SOS mój
ratunek
w sytuacji
trudnej



(załącznik nr 6)



S

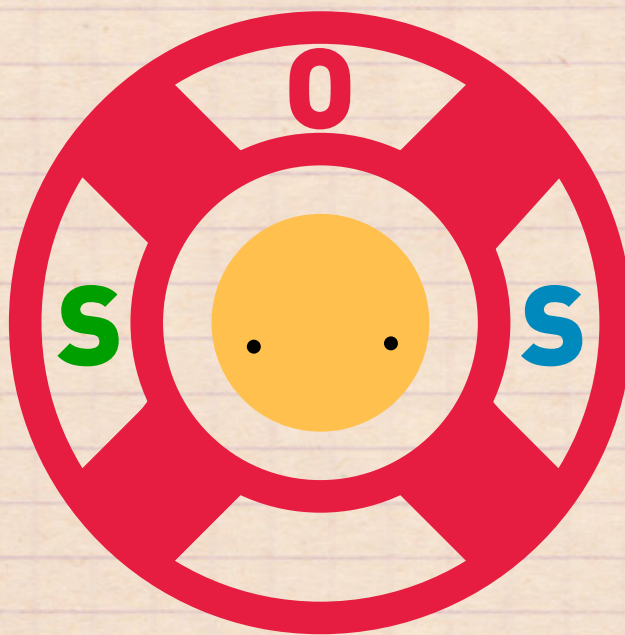
Skanuj
sygnały
z ciała

O

Określ
myśli
i emocje

S

Spróbuj,
zrobić coś,
co pomaga



Moje ulubione ćwiczenie z ciałem: _____

Moje ulubione ćwiczenie oddechowe: _____

Moje ulubione ćwiczenie uwagi: _____

Moja myśl mocy: _____

MYŚL
MOCY



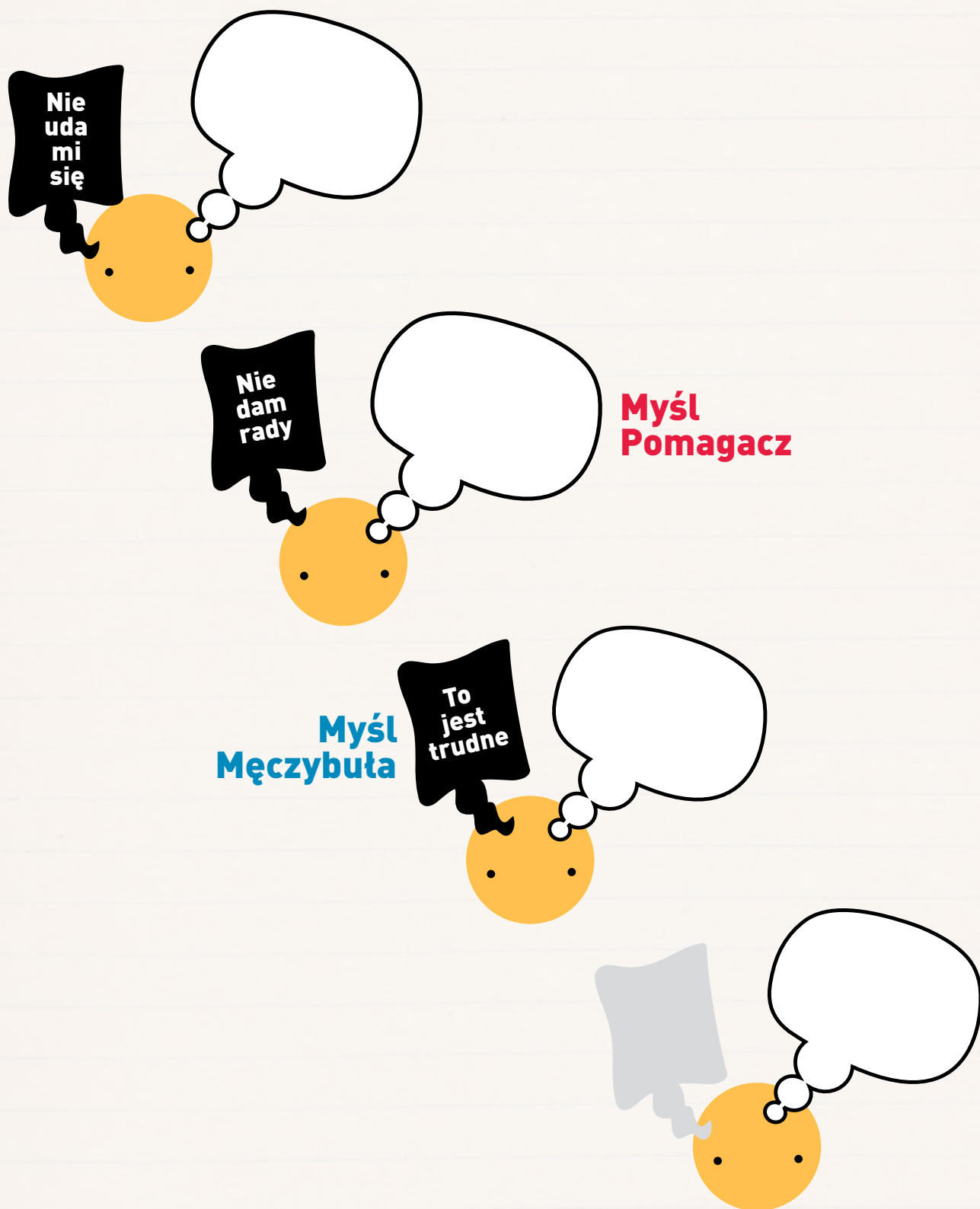
Laboratorium zmiany myśli



(załącznik nr 7)

MYŚL
MĘCZYBUŁA





Moje zdanie mocy:

.....



**Dzienniczek
emocji -
wersja dla
dziewczczyn**

☆ (załącznik nr 8)

dzień nr

Co dziś było dobre?

Dziś dobrze mi wyszło:

Jaka moja cecha pomogła w tej sytuacji?

Coś miłego, co zrobiłam dla kogoś:

Jaka moja cecha pomogła w tej sytuacji?

Moment, w którym się nie poddałam:

Jaka moja cecha pomogła w tej sytuacji?

Co dziś było trudne?

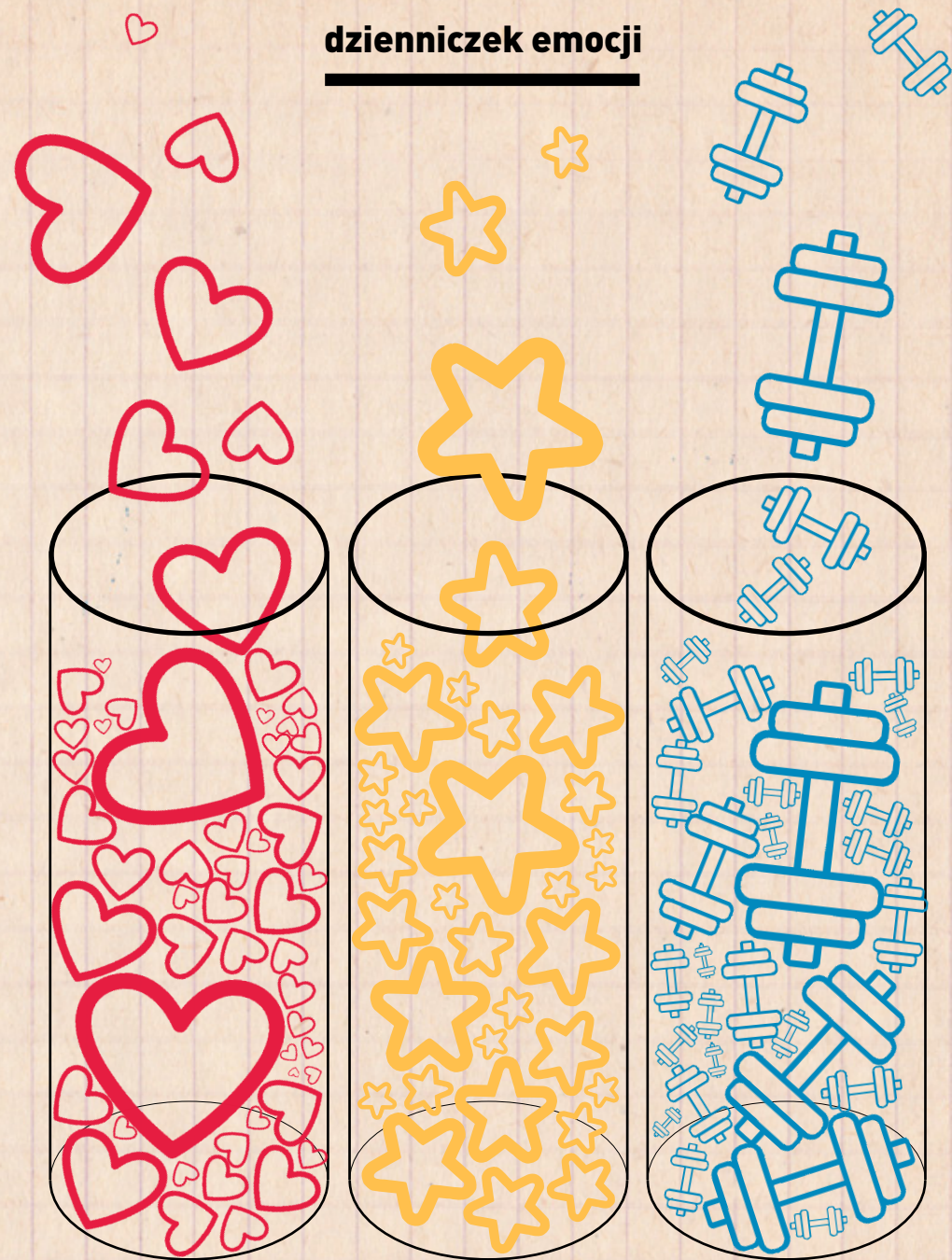
Dziś trudne było dla mnie:

Jak sobie z tym poradziłam?
(zaznacz lub dopisz)

- robiłam kilka spokojnych oddechów
- rozluźniłam ciało
- skupiłam uwagę na czymś innym
- pomyślałam o tym inaczej
- poprosiłam kogoś o pomoc
- zrobiłam krótką przerwę
- coś innego mi pomogło:

Czy następnym razem spróbuję czegoś innego? Czego?

dzienniczek emocji



imię i nazwisko

dzień nr

Co dziś było dobre?

Dziś dobrze mi wyszło:

Jaka moja cecha pomogła w tej sytuacji?

Coś miłego, co zrobiłam dla kogoś:

Jaka moja cecha pomogła w tej sytuacji?

Moment, w którym się nie poddałam:

Jaka moja cecha pomogła w tej sytuacji?

Co dziś było trudne?

Dziś trudne było dla mnie:

Jak sobie z tym poradziłam?
(zaznacz lub dopisz)

- robiłam kilka spokojnych oddechów
- rozluźniłam ciało
- skupiłam uwagę na czymś innym
- pomyślałam o tym inaczej
- poprosiłam kogoś o pomoc
- zrobiłam krótką przerwę
- coś innego mi pomogło:

Czy następnym razem spróbuję czegoś innego? Czego?

dzień nr

Co dziś było dobre?

Dziś dobrze mi wyszło:

Jaka moja cecha pomogła w tej sytuacji?

Coś miłego, co zrobiłam dla kogoś:

Jaka moja cecha pomogła w tej sytuacji?

Moment, w którym się nie poddałam:

Jaka moja cecha pomogła w tej sytuacji?

Co dziś było trudne?

Dziś trudne było dla mnie:

Jak sobie z tym poradziłam?
(zaznacz lub dopisz)

- robiłam kilka spokojnych oddechów
- rozluźniłam ciało
- skupiłam uwagę na czymś innym
- pomyślałam o tym inaczej
- poprosiłam kogoś o pomoc
- zrobiłam krótką przerwę
- coś innego mi pomogło:

Czy następnym razem spróbuję czegoś innego? Czego?

dzień nr

Co dziś było dobre?

Dziś dobrze mi wyszło:

Jaka moja cecha pomogła w tej sytuacji?

Coś miłego, co zrobiłam dla kogoś:

Jaka moja cecha pomogła w tej sytuacji?

Moment, w którym się nie poddałam:

Jaka moja cecha pomogła w tej sytuacji?

Co dziś było trudne?

Dziś trudne było dla mnie:

Jak sobie z tym poradziłam?
(zaznacz lub dopisz)

- robiłam kilka spokojnych oddechów
- rozluźniłam ciało
- skupiłam uwagę na czymś innym
- pomyślałam o tym inaczej
- poprosiłam kogoś o pomoc
- zrobiłam krótką przerwę
- coś innego mi pomogło:

Czy następnym razem spróbuję czegoś innego? Czego?

dzień nr

Co dziś było dobre?

Dziś dobrze mi wyszło:

Jaka moja cecha pomogła w tej sytuacji?

Coś miłego, co zrobiłam dla kogoś:

Jaka moja cecha pomogła w tej sytuacji?

Moment, w którym się nie poddałam:

Jaka moja cecha pomogła w tej sytuacji?

Co dziś było trudne?

Dziś trudne było dla mnie:

Jak sobie z tym poradziłam?
(zaznacz lub dopisz)

- robiłam kilka spokojnych oddechów
- rozluźniłam ciało
- skupiłam uwagę na czymś innym
- pomyślałam o tym inaczej
- poprosiłam kogoś o pomoc
- zrobiłam krótką przerwę
- coś innego mi pomogło:

Czy następnym razem spróbuję czegoś innego? Czego?

dzień nr

Co dziś było dobre?

Dziś dobrze mi wyszło:

Jaka moja cecha pomogła w tej sytuacji?

Coś miłego, co zrobiłam dla kogoś:

Jaka moja cecha pomogła w tej sytuacji?

Moment, w którym się nie poddałam:

Jaka moja cecha pomogła w tej sytuacji?

Co dziś było trudne?

Dziś trudne było dla mnie:

Jak sobie z tym poradziłam?
(zaznacz lub dopisz)

- robiłam kilka spokojnych oddechów
- rozluźniłam ciało
- skupiłam uwagę na czymś innym
- pomyślałam o tym inaczej
- poprosiłam kogoś o pomoc
- zrobiłam krótką przerwę
- coś innego mi pomogło:

Czy następnym razem spróbuję czegoś innego? Czego?

dzień nr

Co dziś było dobre?

Dziś dobrze mi wyszło:

Jaka moja cecha pomogła w tej sytuacji?

Coś miłego, co zrobiłam dla kogoś:

Jaka moja cecha pomogła w tej sytuacji?

Moment, w którym się nie poddałam:

Jaka moja cecha pomogła w tej sytuacji?

Co dziś było trudne?

Dziś trudne było dla mnie:

Jak sobie z tym poradziłam?
(zaznacz lub dopisz)

- robiłam kilka spokojnych oddechów
- rozluźniłam ciało
- skupiłam uwagę na czymś innym
- pomyślałam o tym inaczej
- poprosiłam kogoś o pomoc
- zrobiłam krótką przerwę
- coś innego mi pomogło:

Czy następnym razem spróbuję czegoś innego? Czego?



CIEŻARY !!!

POZWÓR SPAGHETTI

Dzienniczek emocji - wersja dla chłopców

ŹRÓDŁO
STRESU

(załącznik nr 9)

dzień nr

Co dziś było dobre?

Dziś dobrze mi wyszło:

Jaka moja cecha pomogła w tej sytuacji?

Coś miłego, co zrobiłem dla kogoś:

Jaka moja cecha pomogła w tej sytuacji?

Moment, w którym się nie poddałem:

Jaka moja cecha pomogła w tej sytuacji?

Co dziś było trudne?

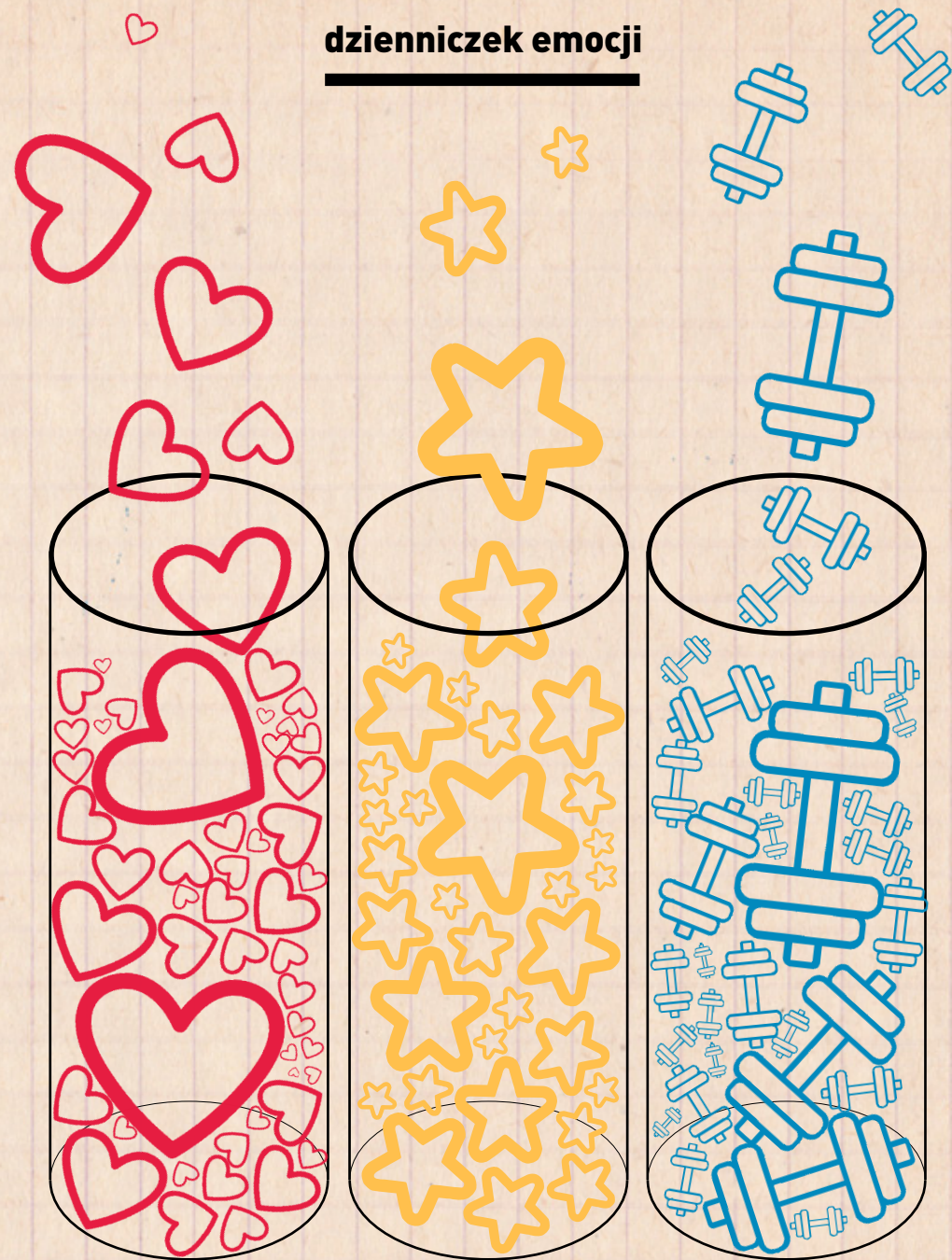
Dziś trudne było dla mnie:

Jak sobie z tym poradziłem?
(zaznacz lub dopisz)

- robiłem kilka spokojnych oddechów
- rozluźniłem ciało
- skupiłem uwagę na czymś innym
- pomyślałem o tym inaczej
- poprosiłem kogoś o pomoc
- zrobiłem krótką przerwę
- coś innego mi pomogło:

Czy następnym razem spróbuję czegoś innego? Czego?

dzienniczek emocji



imię i nazwisko

dzień nr

Co dziś było dobre?

Dziś dobrze mi wyszło:

Jaka moja cecha pomogła w tej sytuacji?

Coś miłego, co zrobiłem dla kogoś:

Jaka moja cecha pomogła w tej sytuacji?

Moment, w którym się nie poddałem:

Jaka moja cecha pomogła w tej sytuacji?

Co dziś było trudne?

Dziś trudne było dla mnie:

Jak sobie z tym poradziłem?
(zaznacz lub dopisz)

- robiłem kilka spokojnych oddechów
- rozluźniłem ciało
- skupiłem uwagę na czymś innym
- pomyślałem o tym inaczej
- poprosiłem kogoś o pomoc
- zrobiłem krótką przerwę
- coś innego mi pomogło:

Czy następnym razem spróbuję czegoś innego? Czego?

dzień nr

Co dziś było dobre?

Dziś dobrze mi wyszło:

Jaka moja cecha pomogła w tej sytuacji?

Coś miłego, co zrobiłem dla kogoś:

Jaka moja cecha pomogła w tej sytuacji?

Moment, w którym się nie poddałem:

Jaka moja cecha pomogła w tej sytuacji?

Co dziś było trudne?

Dziś trudne było dla mnie:

Jak sobie z tym poradziłem?
(zaznacz lub dopisz)

- robiłem kilka spokojnych oddechów
- rozluźniłem ciało
- skupiłem uwagę na czymś innym
- pomyślałem o tym inaczej
- poprosiłem kogoś o pomoc
- zrobiłem krótką przerwę
- coś innego mi pomogło:

Czy następnym razem spróbuję czegoś innego? Czego?

dzień nr

Co dziś było dobre?

Dziś dobrze mi wyszło:

Jaka moja cecha pomogła w tej sytuacji?

Coś miłego, co zrobiłem dla kogoś:

Jaka moja cecha pomogła w tej sytuacji?

Moment, w którym się nie poddałem:

Jaka moja cecha pomogła w tej sytuacji?

Co dziś było trudne?

Dziś trudne było dla mnie:

Jak sobie z tym poradziłem?
(zaznacz lub dopisz)

- robiłem kilka spokojnych oddechów
- rozluźniłem ciało
- skupiłem uwagę na czymś innym
- pomyślałem o tym inaczej
- poprosiłem kogoś o pomoc
- zrobiłem krótką przerwę
- coś innego mi pomogło:

Czy następnym razem spróbuję czegoś innego? Czego?

dzień nr

Co dziś było dobre?

Dziś dobrze mi wyszło:

Jaka moja cecha pomogła w tej sytuacji?

Coś miłego, co zrobiłem dla kogoś:

Jaka moja cecha pomogła w tej sytuacji?

Moment, w którym się nie poddałem:

Jaka moja cecha pomogła w tej sytuacji?

Co dziś było trudne?

Dziś trudne było dla mnie:

Jak sobie z tym poradziłem?
(zaznacz lub dopisz)

- robiłem kilka spokojnych oddechów
- rozluźniłem ciało
- skupiłem uwagę na czymś innym
- pomyślałem o tym inaczej
- poprosiłem kogoś o pomoc
- zrobiłem krótką przerwę
- coś innego mi pomogło:

Czy następnym razem spróbuję czegoś innego? Czego?

dzień nr

Co dziś było dobre?

Dziś dobrze mi wyszło:

Jaka moja cecha pomogła w tej sytuacji?

Coś miłego, co zrobiłem dla kogoś:

Jaka moja cecha pomogła w tej sytuacji?

Moment, w którym się nie poddałem:

Jaka moja cecha pomogła w tej sytuacji?

Co dziś było trudne?

Dziś trudne było dla mnie:

Jak sobie z tym poradziłem?
(zaznacz lub dopisz)

- robiłem kilka spokojnych oddechów
- rozluźniłem ciało
- skupiłem uwagę na czymś innym
- pomyślałem o tym inaczej
- poprosiłem kogoś o pomoc
- zrobiłem krótką przerwę
- coś innego mi pomogło:

Czy następnym razem spróbuję czegoś innego? Czego?

dzień nr

Co dziś było dobre?

Dziś dobrze mi wyszło:

Jaka moja cecha pomogła w tej sytuacji?

Coś miłego, co zrobiłem dla kogoś:

Jaka moja cecha pomogła w tej sytuacji?

Moment, w którym się nie poddałem:

Jaka moja cecha pomogła w tej sytuacji?

Co dziś było trudne?

Dziś trudne było dla mnie:

Jak sobie z tym poradziłem?
(zaznacz lub dopisz)

- robiłem kilka spokojnych oddechów
- rozluźniłem ciało
- skupiłem uwagę na czymś innym
- pomyślałem o tym inaczej
- poprosiłem kogoś o pomoc
- zrobiłem krótką przerwę
- coś innego mi pomogło:

Czy następnym razem spróbuję czegoś innego? Czego?



Scenariusz 5 – Mój plecak mocy

Zajęcia stanowią drugą część warsztatów poświęconych dobrostanowi emocjonalnemu, w których skupiamy się na rozwijaniu zasobów uczniów pomagających im radzić sobie w różnych sytuacjach trudnych oraz na kształtowaniu umiejętności samoregulacji i poszukiwania wsparcia. Celem zajęć jest wzmacnianie odporności psychicznej poprzez identyfikację i rozwijanie zasobów wewnętrznych i zewnętrznych.

Cele zajęć

- Analiza zasobów wewnętrznych i zewnętrznych pozwalających radzić sobie w sytuacjach trudnych.
- Stworzenie indywidualnego „plecaka mocy” jako symbolicznego zasobnika dostępnych strategii.
- Uzyskanie informacji na temat osób i instytucji, w których można uzyskać pomoc.

Materiały

- Pozytywne powitania
- Mój plecak mocy (załącznik nr 1)
- Lista cech, właściwości i zasobów, które mogą posiadać uczniowie (załącznik nr 2)
- karty pracy – Misje superbohaterów (załącznik nr 3)
- wizytówki – Osoba, na której mogę polegać (załącznik nr 4)
- plakat z numerami telefonów zaufania dla dzieci i młodzieży (załącznik nr 5)



Propozycja przebiegu zajęć

■ Wprowadzenie do zajęć

Przywitaj się z uczniami, np. wykorzystując jeden z rytuałów zamieszczonych w materiale **Pozytywne powitania**. Wprowadź grupę w temat zajęć warsztatowych i zachęć do otwartego wypowiadania się oraz dzielenia się doświadczeniami i przemyśleniami. Jeśli uważasz, że grupa potrzebuje rozgrzewki przed zajęciami zachęcającej do otwartego wypowiadania się, dzielenia się przemyśleniami, współpracy, zastosuj jedno z ćwiczeń typu *icebreakers* zawartych w scenariuszu wprowadzającym. Przypomnij o przestrzeganiu kontraktu.

■ Zajęcia właściwe

■ Mój plecak mocy

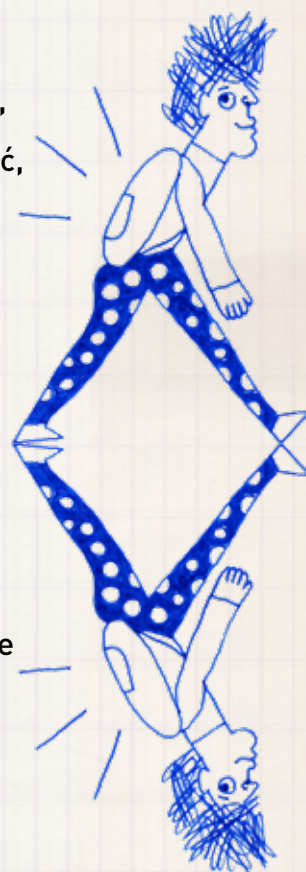
- Czas trwania: 20 minut
- Materiały: kartki z bloku technicznego A3, klej, kartki z narysowanym plecakiem ([załącznik nr 1](#)), uzupełniony dzienniczek emocji (praca domowa z poprzednich zajęć), flamastry, kredki, lista cech, właściwości i zasobów, które mogą posiadać uczniowie ([załącznik nr 2](#)).



1. Rozdaj uczniom karty pracy z narysowanym plecakiem. Wyjaśnij, że dziś będą tworzyć swój osobisty „plecak mocy” – coś, co mogą mieć zawsze przy sobie, nawet jeśli nie widać tego na zewnątrz. Opowiedz, czym jest „plecak mocy”. Pokaż ilustrację ([załącznik nr 1](#)) i zwróć uwagę, że oprócz książek i zeszytów nosimy ze sobą jeszcze coś ważnego – coś, co pomaga nam wtedy, gdy jest trudno, co sprawia, że czujemy się silniejsi w obliczu różnych wyzwań. Rozdaj materiały uczniom i poproś o spersonalizowanie symbolicznej wersji „plecaka mocy” w formie lapbooka (por. [załącznik nr 1](#)).



2. Poproś uczniów, żeby sprawdzili, co już znajduje się w ich „plecakach mocy” i co jeszcze można do nich dołożyć. Podkreśl, że każdy zestaw zasobów będzie inny i nie ma tutaj ani dobrych, ani złych odpowiedzi. Następnie poproś o to, aby skupili się na uświadomieniu sobie, jakie mocne strony (moce, zasoby) już mają. Poinformuj, że będą one zapisywane, rysowane lub przedstawiane w dogodny dla każdego ucznia sposób w środku jego plecaka (tj. wewnątrz rozkładanej teczki symbolizującej plecak – załącznik nr 1).
3. Poproś uczniów, aby przeanalizowali swoje dzienniczki emocji, które uzupełniali przez ostatni tydzień (praca domowa). Zachęć, by zwrócili uwagę na to, jakie sytuacje z ostatniego tygodnia sprawiały im radość i zadowolenie, kiedy byli z siebie dumni albo co pomagało im radzić sobie z trudnościami. Poproś o sprawdzenie, jakie ich cechy czy zachowania pomagały im to osiągnąć. Zapytaj, czy jakieś ich mocne strony powtarzały się i były pomocne w różnych sytuacjach lub w kolejne dni (np. pomysłowość była cechą, która pomogła im kilka razy).
4. Poproś uczniów o zapisanie wewnątrz plecaka lub przedstawienie w dowolnej formie (np. rysunku, rebusu) zaobserwowanych w dzienniczku mocnych stron, ale też innych zasobów, których są świadomi. Jeśli uznasz to za pomocne, możesz wyświetlić na tablicy lub przekazać uczniom w inny sposób listę potencjalnych zasobów, które mogą już posiadać (załącznik nr 2).
5. Daj uczniom czas na uzupełnienie plecaka. Weź pod uwagę ich indywidualne potrzeby. Być może niektórzy będą woleli prezentować swoje zasoby symbolicznie (np. w postaci rysunku, rebusu czy kolażu). Zadbaj też o to, by uczniowie nie komentowali nawzajem swoich zapisów – podkreśl, że to



osobista przestrzeń każdej osoby. Możesz delikatnie wzmacniać klasę ogólnie, np. dostrzegając, że w plecakach pojawia się dużo wytrwałości/odwagi i życzliwości.

6. Jeśli uznasz to za potrzebne, pomagaj poszczególnym uczniom dookreślać swoje zasoby. Możesz zadawać pytania pomocnicze:

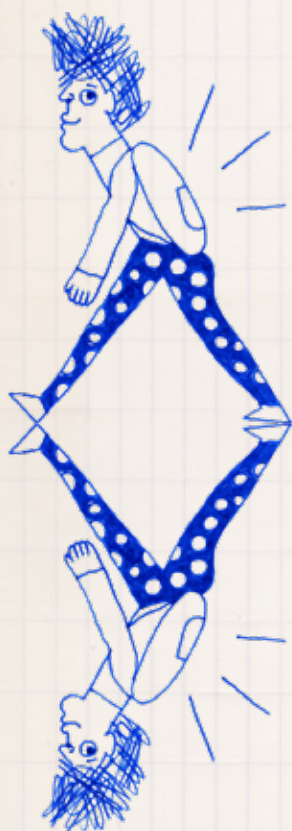
- Dzięki czemu to było możliwe?
- Co zrobiłeś wtedy dobrze?
- Jaka Twoja cecha w tym pomogła?
- Co masz w sobie, co wtedy zadziało?

Twoją rolą jest przeformułowywanie wypowiedzi uczniów w język zasobów:

- Jeśli uczeń mówi: „Po prostu się udało”, możesz powiedzieć: „Czyli byłeś wytrwały/odważny, sprytny/pomysłowy, znalazłeś sposób”.
- Jeśli uczeń mówi: „Pomogłem koledze”, możesz powiedzieć: „Czyli jesteś pomocny/życzliwy/wspierający/empatyczny, umiesz współpracować”.
- Jeśli uczeń mówi: „Nie poddałem się”, możesz powiedzieć: „To znaczy, że masz w sobie siłę/odporność/wytrwałość”.
- Jeśli uczeń mówi: „Bałem się, ale zrobiłem to”, możesz powiedzieć: „Czyli masz odwagę”.
- Jeśli uczniowie – pomimo pracy z dzienniczkiem emocji i podanych przykładów – będą mieli trudności z wybraniem doświadczenia lub sytuacji, która była dla nich przyjemna, czy też z określeniem, kiedy coś im się udało, poradzili sobie z jakąś trudnością albo wytrwale zmierzali do jakiegoś celu, skorzystaj z bardziej odległych doświadczeń.

Pomóż uczniom przywołać moment sukcesu i zadowolenia, podpowiadając, że może to być chwila:

- kiedy nauczyli się jeździć na rowerze;
- kiedy miło spędzili czas z kolegą lub koleżanką;



- kiedy świętowali swoje urodziny w przyjemny dla nich sposób;
- kiedy nauczyli się pisać litery i całe zdania, czytać albo śpiewać piosenkę, która im się podobała;
- kiedy zrobili coś fajnego dla innych lub komuś pomogli.

Możesz też odwołać się do jakiegoś znanego ci wydarzenia, mówiąc np. „Pamiętam, że w zeszłym tygodniu pomogłeś koledze. To znaczy, że jesteś pomocny. Czy to mogłoby trafić do Twojego plecaka?”. W tym zadaniu ważne jest, żeby każdy uczeń znalazł w sobie coś pozytywnego, a najlepiej będzie, jeśli znajdzie jak najwięcej.

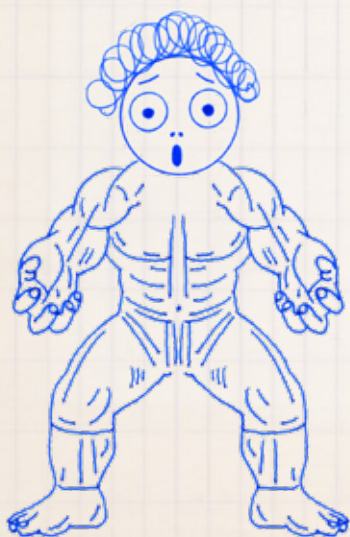


W tym ćwiczeniu ważne jest, by przejść od opisu sytuacji do zasobów dziecka. Należy nazywać zasoby ucznia jak najbardziej konkretnie i pozytywnie (np. wytrwałość, odwaga, kreatywność, umiejętność współpracy, życzliwość, poczucie humoru, cierpliwość, umiejętność proszenia o pomoc, umiejętność uczenia się). Podczas identyfikacji zasobów ucznia staraj się przeformułować ogólne stwierdzenia (typu „Jestem fajny”, „Ludzie mnie lubią”) na konkretną cechę, umiejętność, wartość lub postawę przydatną w różnych sytuacjach życiowych.

**Wskazówki
metodyczne**

■ Moje mocne strony widziane oczami innych

- Czas trwania: 20 minut
- Materiały: białe kartki A4 z imieniem i nazwiskiem ucznia (do przyklejenia na plecy), małe samoprzylepne karteczki, taśma samoprzylepna, lista cech, właściwości i zasobów, które mogą posiadać uczniowie (załącznik nr 2), zestaw karteczek z zasobami poszczególnych uczniów w klasie przygotowany wcześniej przez nauczyciela



1. Podziel uczniów na grupy składające się z 8–12 osób.

Zaprezentuj im pulę zasobów (załącznik nr 2). Następnie poproś, by pomyśleli chwilę o każdej osobie w grupie i zastanowili się nad tym, co w danej osobie jest dobre i wartościowe. Może to być cecha charakteru, umiejętność, sposób zachowania albo coś, co dana osoba robi dobrze. Zachęć uczniów do wybierania takich określeń, które są życzliwe i wspierające oraz do korzystania z dostępnej im puli potencjalnych zasobów (załącznik nr 2), jeśli potrzebują inspiracji. Poproś o zapisanie na karteczkach przynajmniej jednej pozytywnej cechy charakteryzującej każdą osobę z grupy, a następnie o przyklejenie odpowiednich karteczek na dużej kartce z imieniem i nazwiskiem ucznia, którą dana osoba nosi na swoich plecach. Pozwól uczniom swobodnie poruszać się po sali.

2. W trakcie ćwiczenia poruszaj się po klasie razem z uczniami i przyklejaj na ich plecach wcześniej przygotowane karteczki z mocnymi stronami poszczególnych uczniów.

Twoje zaangażowanie pełni kilka funkcji: modelujesz sposób formułowania pozytywnych komunikatów, pomagasz uczniom zauważać różnorodne zasoby oraz masz możliwość dyskretnego reagowania, jeśli jakaś karteczka byłaby niezgodna z założeniami ćwiczenia (np. obraźliwa).

**Wskazówki
metodyczne**

3. Po kilku minutach zatrzymaj aktywność i poproś uczniów, aby usiedli na swoich miejscach. Następnie poproś, aby zdjęli kartki z pleców i przez chwilę w ciszy przeczytali to, co przekazali im koledzy i koleżanki. Daj uczniom czas na spokojne zapoznanie się z zapisanymi zasobami.

MAŁE RZECZY, KTÓRE
POKAZUJĄ MOJĄ SIŁĘ



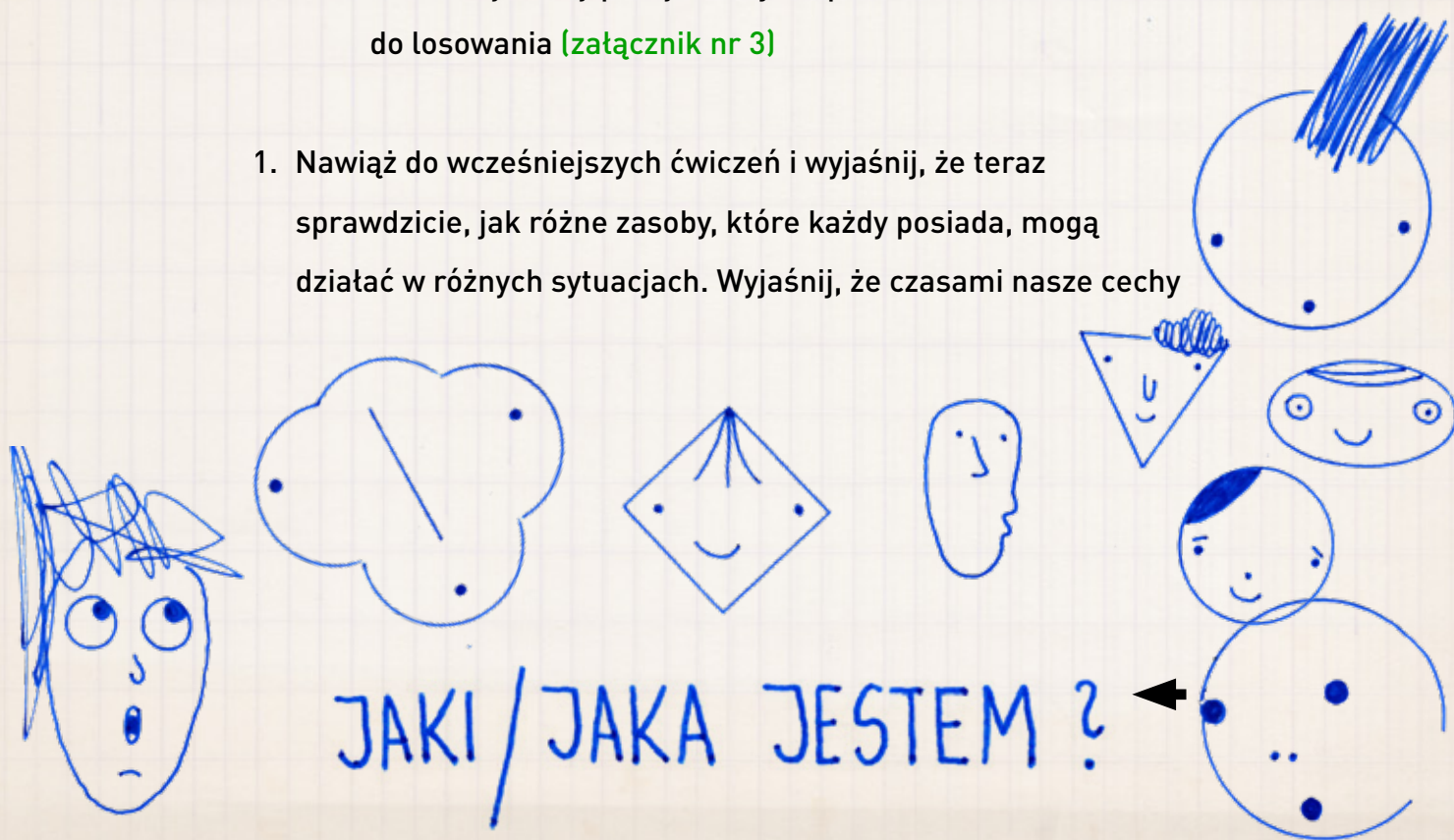
Możesz zaprosić ochotników do podzielenia się tym, co szczególnie ich zaskoczyło lub ucieszyło.

4. Poproś uczniów o przeniesienie swoich zasobów widzianych oczami innych do wewnętrznej części plecaka i uzupełnienie wcześniej umieszczonych tam mocnych stron.
Zachęć do refleksji nad tym, czy jakieś mocne strony się powtarzają albo są ze sobą powiązane.
5. Na zakończenie podkreśl, że uczniowie mają wiele różnych mocnych stron i każdy może być dobry w innych rzeczach.
Zwróć uwagę, że zasoby nie dotyczą tylko talentów czy szkolnych umiejętności, lecz także sposobu traktowania innych, wysiłku, odwagi czy wytrwałości w trudnych sytuacjach.
Podkreśl, że plecak można stale uzupełniać – jego zasobność będzie więc rosła wraz z kolejnymi doświadczeniami uczniów.

■ Superbohaterowie – Niech moc będzie z nami :)

- Czas trwania: 15–20 minut
- Materiały: kartki A3 lub flipchartowe, markery, kredki, flamastry, karty pracy – Misje superbohaterów do losowania (załącznik nr 3)

1. Nawiąż do wcześniejszych ćwiczeń i wyjaśnij, że teraz sprawdzicie, jak różne zasoby, które każdy posiada, mogą działać w różnych sytuacjach. Wyjaśnij, że czasami nasze cechy





pomagają nam częściej, niż się wydaje, tylko nie zawsze to zauważamy.

2. Wprowadź uczniów w zabawną historię. Powiedz, że szkoła potrzebuje superbohaterów, którzy by wypełniali różne trudne misje i zadania, dbając o dobrostan wszystkich uczniów. Dlatego ogłoszono casting na Drużynę Superbohaterów, którzy posiadają prawdziwe cechy i umiejętności ludzi (takie jak: cierpliwość, poczucie humoru, odwaga, wytrwałość, umiejętność współpracy).



3. Podziel klasę na kilkusobowe zespoły (po około 4–5 osób). Rozdaj każdej grupie dużą kartkę, markery, flamastry. Poinformuj o przebiegu ćwiczenia.

4. Zadaniem uczniów jest stworzenie superbohatera, który będzie miał różne moce, pomagające mu realizować prawdziwe misje. Uczniowie rysują superbohatera i wymyślają dla niego pseudonim. Każdy członek zespołu przekazuje bohaterowi jedną ze swoich mocnych stron. Może to być cecha charakteru, umiejętność albo coś, w czym dana osoba jest dobra. Zachęć uczniów, aby nadawali tym cechom zabawne, „superbohaterskie” nazwy, np. Tarcza Cierpliwości, Granat Dobrego Humoru, Szybkie Myślenie czy Moc Współpracy. Uczniowie zapisują lub prezentują symbolicznie mocne strony na rysunku bohatera. Następnie każda grupa losuje kartę pracy (załącznik nr 3). Zadaniem grupy jest wymyślenie różnych sposobów poradzenia sobie z opisaną na karcie sytuacją, wykorzystując do tego różne moce superbohatera.



5. Daj uczniom czas, aby zastanowili się i ustalili, jak ich bohater użyje swoich mocy w danej sytuacji. Zachęcaj do tego, aby podawali konkretne przykłady działań i wymyślali możliwie dużo różnych sposobów.

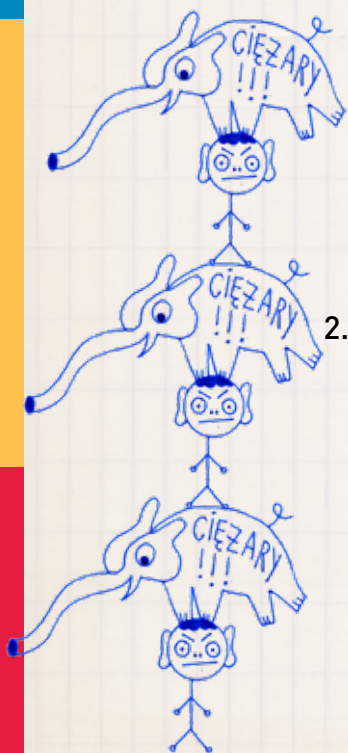


6. Po zakończeniu pracy zaproś grupy do krótkiej prezentacji.
Poproś, aby pokazały swojego bohatera i powiedziały: jak się nazywa, jakie ma moce oraz jak je wykorzysta w swojej „misji”.
Podczas prezentacji kieruj uwagę klasy na to, że moce bohaterów są w rzeczywistości cechami uczniów.
7. Na zakończenie podsumuj ćwiczenie. Zaznacz, że superbohaterowie wygrywają nie za sprawą magicznych zdolności, tylko dzięki temu, co już mają w sobie. Podkreśl, że podobnie jest w prawdziwym życiu – nasze cechy i umiejętności mogą pomagać nam w różnych sytuacjach.

■ Gdy problem jest ciężki, nie dźwigaj go sam!

- Czas trwania: 20 minut
- Materiały: kłębek włóczki, wizytówki – Osoba, na której mogę polegać (załącznik nr 4), flamastry lub kredki, książka lub inny przedmiot symbolizujący „problem”, krótkie filmy o telefonach zaufania, plakat z numerami telefonów zaufania (załącznik nr 5)

1. Wprowadzając kolejne ćwiczenie, podkreśl, że czasami siła nie tkwi tylko w tym, co mamy w sobie. Często naszą siłą są także ludzie znajdujący się obok nas. Zapytaj uczniów, czy zdarzyło się im kiedyś, że ktoś pomógł im w trudnej sytuacji. Pozwól kilku osobom krótko podzielić się takim doświadczeniem. Wzmacniaj te wypowiedzi, podkreślając, że korzystanie ze wsparcia innych jest czymś naturalnym i ważnym.
2. Następnie poproś wszystkich uczniów, aby wstali i ustawili się w kręgu. Wyjaśnij, na czym będzie polegało ćwiczenie – wymienianie osób, miejsc, instytucji i grup, które są dla nas wsparciem w trudnych sytuacjach. Stań w kręgu razem z uczniami i rozpocznij ćwiczenie. Trzymając koniec włóczki, powiedz zdanie według wzoru: „Moim wsparciem w trudnych sytuacjach jest ... (moja przyjaciółka)”.



Następnie rzuć kłębek do wybranego ucznia, nadal trzymając swój koniec włóczki.



3. Osoba, która złapie kłębek, mówi o kimś, kto jest dla niej wsparciem – może to być ktoś z rodziny, kolega lub koleżanka, nauczyciel, trener, starsze rodzeństwo albo inna osoba, przy której czuje się bezpiecznie. Uczeń trzyma fragment włóczki i rzuca kłębek do kolejnej osoby. W ten sposób pomiędzy uczniami stopniowo powstaje sieć z włóczki.



4. Kiedy uczniowie wypowiedzą się i w środku kręgu pojawi się gęsta sieć, połóż delikatnie na środku sieci książkę lub inny przedmiot. Wyjaśnij, że symbolizuje on trudność albo problem. Zapytaj uczniów, co się dzieje, co widzą. Zwróć uwagę na to, że sieć z wielu połączeń potrafi utrzymać nawet duży ciężar. Podkreśl, że podobnie jest w życiu.
5. Po zakończeniu tej części ćwiczenia poproś uczniów, aby wrócili na swoje miejsca i wyjęli swoje „plecaki mocy”. Rozdaj im wizytówki (załącznik nr 4). Poproś, aby każdy uczeń pomyślał o takiej osobie i uzupełnił wizytówkę jej imieniem lub symbolem, który będzie ją przypominał. Poproś o umieszczenie wizytówek na zewnętrznej stronie „plecaka mocy”. Uczeń może otrzymać kilka wizytówek.

Jeśli zauważysz, że ktoś długo się zastanawia, pomóż mu poszerzyć perspektywę. Zapytaj, z kim może porozmawiać, gdy czymś się martwi, kto czasem może go/ ją pocieszyć albo pomóc w znalezieniu rozwiązania. Jeżeli uczeń/uczenica powie, że nie ma takiej osoby, nie podważaj jego/jej doświadczenia. Spróbuj raczej wspólnie zastanowić się, czy w szkole jest ktoś dorosły, do kogo może podejść, gdy będzie potrzebować wsparcia.

**Wskazówki
metodyczne**



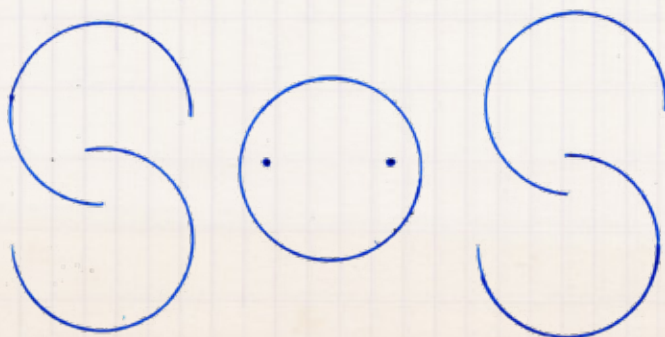
6. W kolejnej części ćwiczenia przedstaw uczniom informacje o miejscach, w których dzieci i młodzież mogą uzyskać pomoc specjalistów. Możesz wykorzystać jeden lub kilka dostępnych filmów wideo prezentujących ideę Telefonu Zaufania dla Dzieci i Młodzieży Fundacji Dzieci Niczyje lub Dziecięcego Telefonu Zaufania Rzecznika Praw Dziecka.
7. Podkreśl, że Telefon Zaufania dla Dzieci i Młodzieży (116 111) oraz Dziecięcy Telefon Zaufania Rzecznika Praw Dziecka (800 12 12 12) powstały po to, aby młode osoby mogły porozmawiać z kimś, kto wysłucha ich anonimowo i pomoże poszukać rozwiązania. Uświadom uczniom, że te numery działają, nawet jeśli nie mają nic na koncie (np. nie mogą realizować normalnych połączeń wychodzących). Poproś o zapisanie numerów wokół plecaka.

Opowiedz o telefonach zaufania w sposób spokojny i normalizujący, a nie alarmistyczny. Nie pytaj uczniów, czy ktoś już z nich korzystał – to kwestia prywatna.

**Wskazówki
metodyczne**

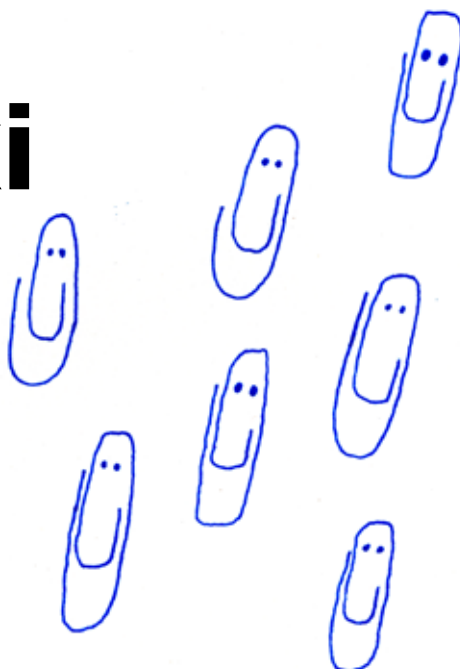
■ Zakończenie

Podsumuj zajęcia. Zwróć uwagę uczniów na to, że w „plecaku mocy” znajdują się nie tylko umiejętności i cechy, lecz także ludzie i miejsca, mogący stanowić realne wsparcie. Wyjaśnij, że budowanie odporności psychicznej to zarówno rozwijanie własnych zasobów, jak i umiejętność korzystania z pomocy innych. Powieś plakat z numerami telefonów w sali (załącznik nr 5), aby informacje te były łatwo dostępne dla uczniów. Na zakończenie zajęć poproś uczniów o jedno zdanie podsumowania, zaczynające się od słów: „Dziś zapamiętam, że...”.





Załączniki

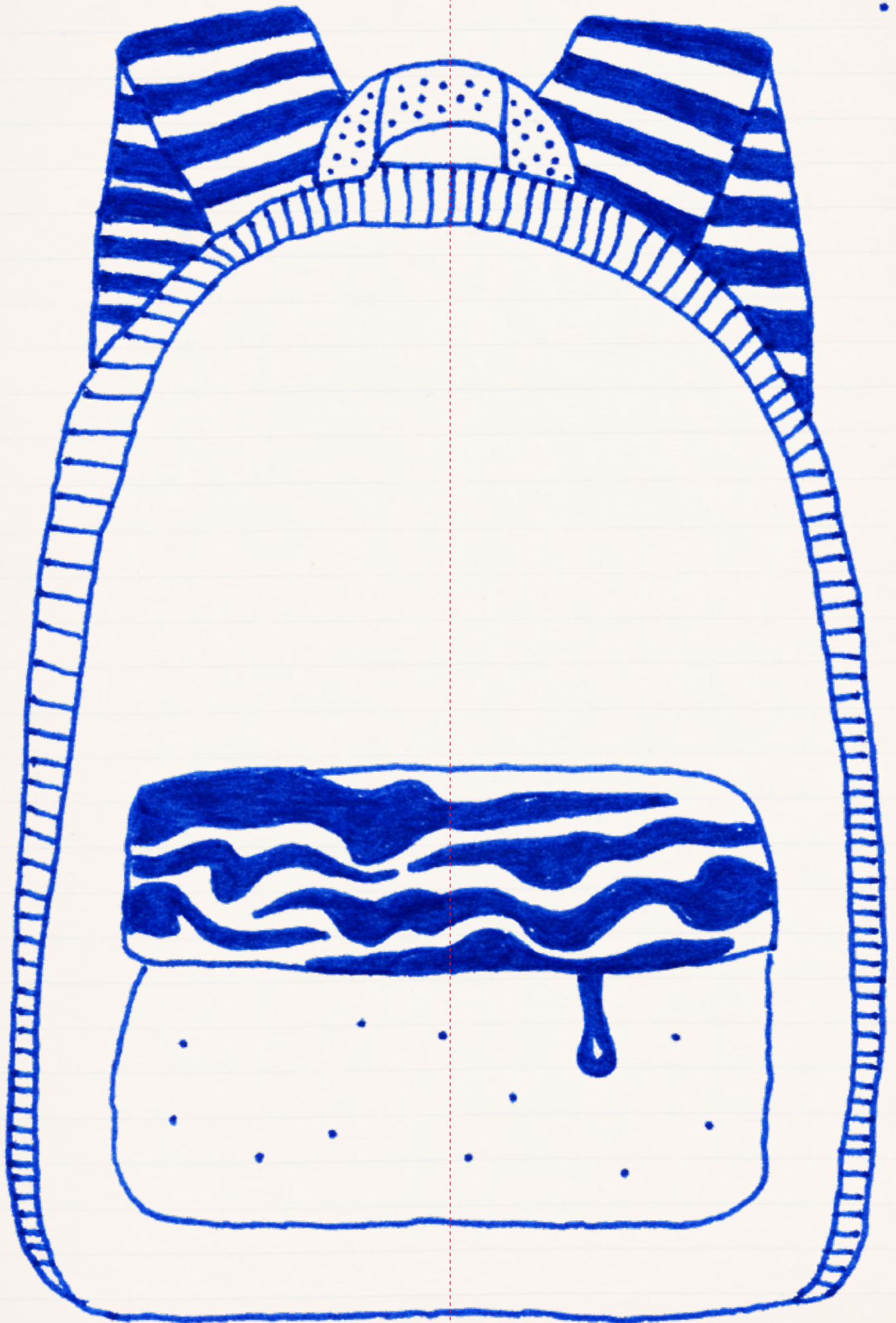


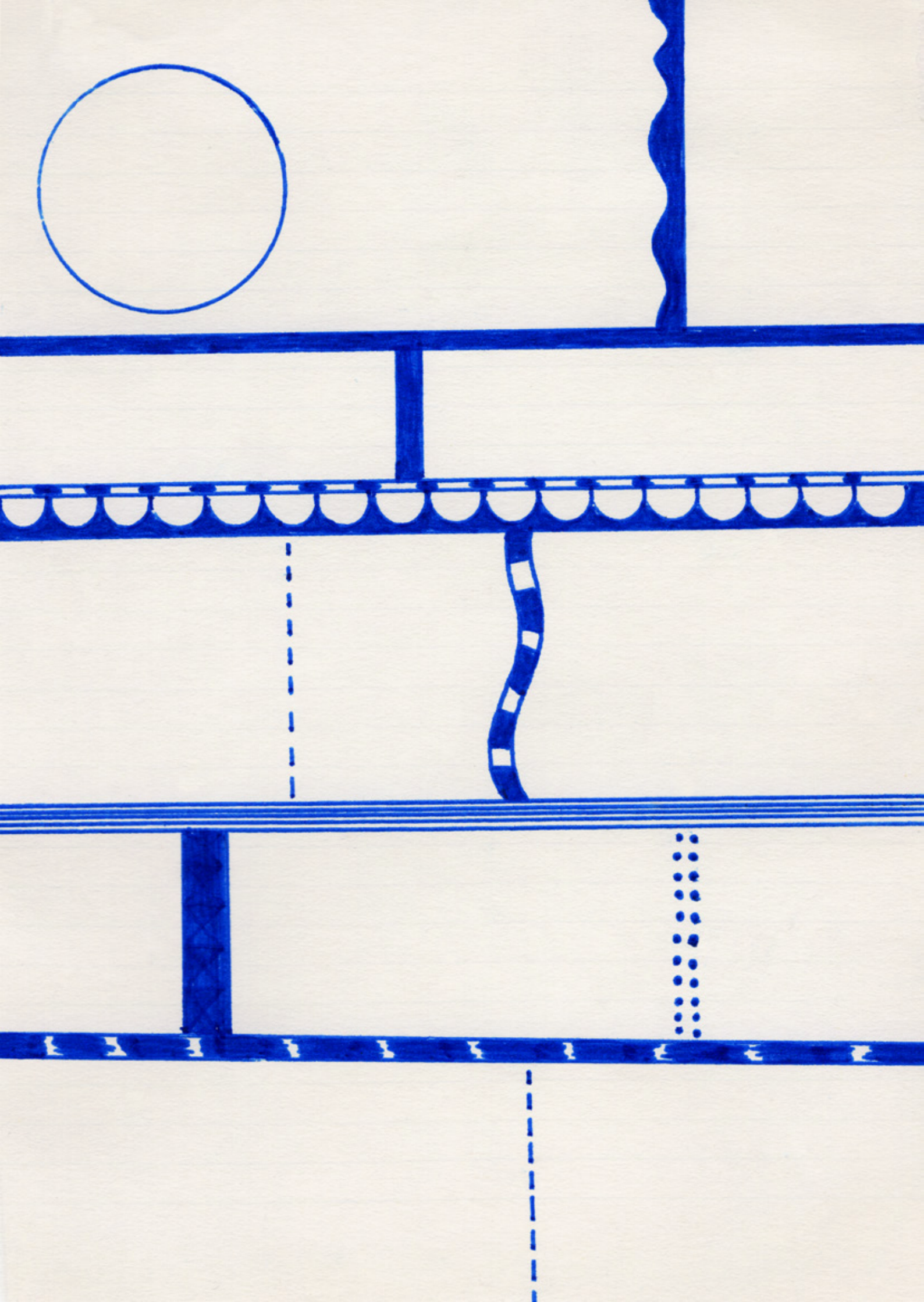
Mój plecak mocy



(załącznik nr 1)

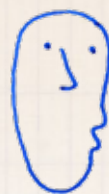








MAŁE RZECZY, KTÓRE
POKAZUJĄ MOJĄ SIŁĘ



JAKIM JESTEM
KOLEGĄ / KOLEZANKĄ

**Lista cech,
właściwości
i zasobów,
które mogą
posiadać
uczniowie**



TO, CO UMIEM



JAKI / JAKA JESTEM ?

(załącznik nr 2)



Mój plecak mocy. Załącznik nr 2. **Lista cech, właściwości i zasobów, które mogą posiadać uczniowie / pomoc dla nauczyciela; nauczyciel może wykorzystać wszystkie lub wybrać niektóre z nich**

TO, CO UMIEM

- Umiem czytać ze zrozumieniem
- Umiem rysować
- Umiem opowiadać historie
- Umiem rozwiązywać zadania
- Umiem szybko zapamiętywać nowe informacje
- Umiem wymyślać ciekawe pomysły
- Umiem dobrze tłumaczyć coś innym
- Umiem organizować swoje rzeczy
- Umiem planować zadania
- Umiem znaleźć rozwiązanie problemu
- Umiem skupić się na zadaniu
- Umiem pracować w zespole
- Umiem słuchać innych

JAKI / JAKA JESTEM ?

- Jestem pomocny/pomocna
- Jestem życzliwy/życzliwa
- Jestem cierpliwy/cierpliwa
- Jestem ciekawy/ciekawa świata
- Jestem pomysłowy/pomysłowa
- Jestem odważny/odważna
- Jestem szczery/szczera
- Jestem wytrwały/wytrwała
- Jestem spokojny/spokojna
- Jestem wesoły/wesoła
- Jestem uważny/uważna na innych
- Jestem odpowiedzialny/odpowiedzialna
- Jestem uczciwy/uczciwa
- Jestem koleżeński/koleżeńska
- Jestem otwarty/otwarta na nowe rzeczy



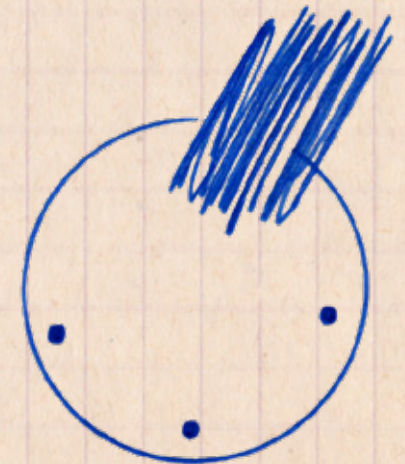
Mój plecak mocy. Załącznik nr 2. **Lista cech, właściwości i zasobów, które mogą posiadać uczniowie** / pomoc dla nauczyciela; nauczyciel może wykorzystać wszystkie lub wybrać niektóre z nich

MAŁE RZECZY, KTÓRE POKAZUJĄ MOJĄ SIŁĘ

- Nie poddaję się łatwo
- Próbuję nawet wtedy, gdy coś jest trudne
- Uczę się na błędach
- Staram się zrobić coś najlepiej, jak potrafię
- Szukam rozwiązań
- Potrafię się uspokoić
- Próbuję jeszcze raz, gdy coś się nie uda
- Nie poddaję się od razu
- Potrafię poprosić o pomoc
- Potrafię przyznać się do błędu
- Próbuję nawet wtedy, gdy trochę się boję
- Mam odwagę powiedzieć, co myślę
- Mam odwagę zadać pytanie
- Wymyślam nowe pomysły
- Szukam różnych sposobów rozwiązania problemu
- Potrafię spojrzeć na sytuację inaczej
- Potrafię znaleźć coś dobrego nawet w trudnym dniu
- Potrafię cieszyć się z małych sukcesów
- Wierzę, że mogę się czegoś nauczyć
- Próbuję nawet wtedy, gdy inni robią coś szybciej

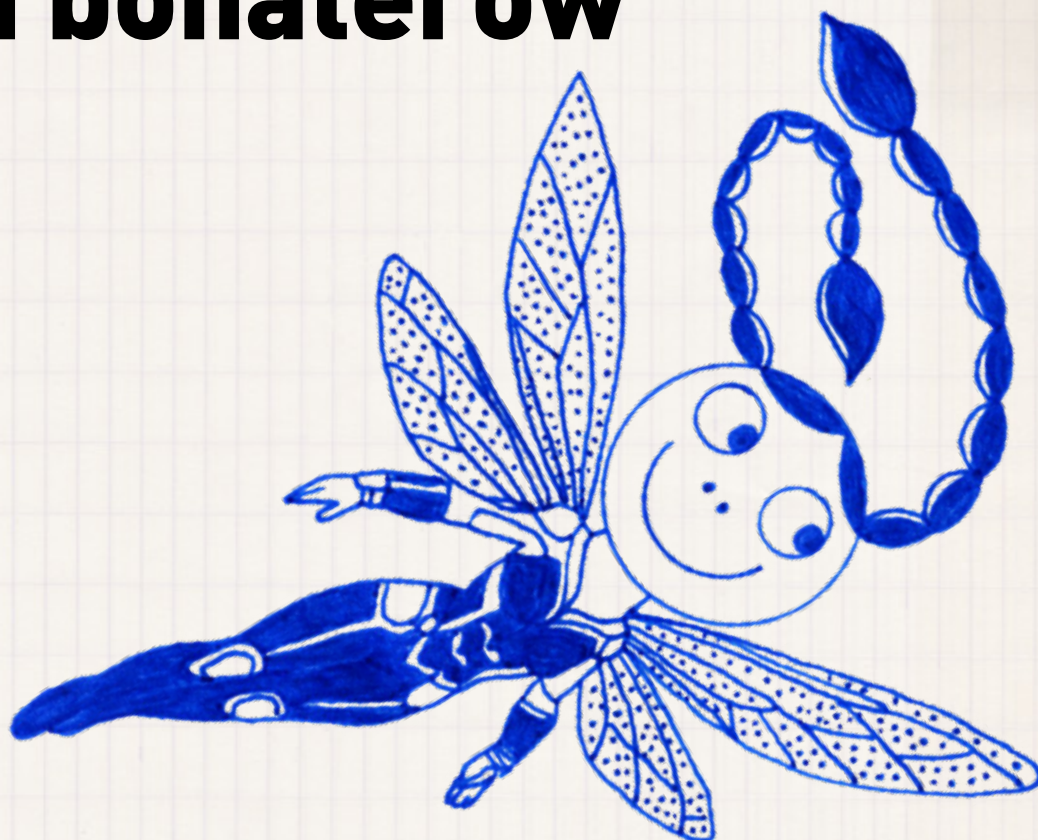
JAKIM JESTEM KOLEGĄ / KOLEŻANKĄ

- Pomagam innym
- Potrafię się dzielić
- Potrafię wysłuchać
- Potrafię pocieszyć kogoś
- Zapraszam innych do zabawy
- Potrafię współpracować
- Potrafię przeprosić
- Potrafię rozwiązywać konflikty





Misje superbohaterów



(załącznik nr 3)



Misja: Chaos przed sprawdzianem



Jutro jest sprawdzian z biologii, a Ty nagle orientujesz się, że nie pamiętasz części materiału. W głowie robi się zamieszanie i trudno zacząć naukę. **Jak superbohater poradzi sobie z tą sytuacją?**

Misja: Niemiły komentarz



Ktoś w klasie mówi coś niemiłego o Twojej pracy albo wyglądzie. Czujesz złość lub smutek. **Jak superbohater poradzi sobie z tą sytuacją?**

Misja: Trzeba odezwać się przy klasie



Nauczyciel zadaje pytanie i znasz odpowiedź, ale trudno Ci się zgłosić. Serce bije szybciej i pojawia się stres. **Jak superbohater poradzi sobie z tą sytuacją?**

Misja: Nowa sytuacja



Masz spróbować czegoś nowego – po raz pierwszy wystąpić przed dużą publicznością, dołączyć do drużyny albo zapisać się na zajęcia. Czujesz niepewność. **Jak superbohater poradzi sobie z tą sytuacją?**

Misja: Trudne zadanie



W ramach kółka olimpijskiego dostajesz zadanie, które wydaje się bardzo trudne. Masz ochotę odłożyć je na później albo zrezygnować. **Jak superbohater poradzi sobie z tą sytuacją?**

Misja: Konflikt z kolegą lub koleżanką



Pokłóciłeś się z kimś z klasy lub z przyjacielem. Atmosfera jest napięta i trudno się porozumieć. **Jak superbohater poradzi sobie z tą sytuacją?**

Misja: Trudny dzień



Od rana wszystko idzie nie tak – budzik nie zadzwonił, coś się nie udało, ktoś był niemiły. Masz coraz gorszy humor. **Jak superbohater poradzi sobie z tą sytuacją?**

Misja: Potrzebna pomoc



Masz problem z zadaniem z chemii albo czymś mocno się martwisz. Trudno poprosić kogoś o pomoc, bo czujesz skrępowanie, ale wiesz że samodzielnie nie dasz rady. **Jak superbohater poradzi sobie z tą sytuacją?**

A hand-drawn blue ink border surrounds the central text. At the top left is a large smiling face. To its right is a striped vertical shape, a fan-like shape, and a ball on a string. On the right side, four small smiling faces are stacked vertically. At the bottom, from left to right, there is a partial face, a wavy hair-like shape, a square face with a wide smile, a hexagonal face with a neutral expression, and a flower-like shape.

**Osoba, na której
mogę polegać –
wizytówki**

(załącznik nr 4)



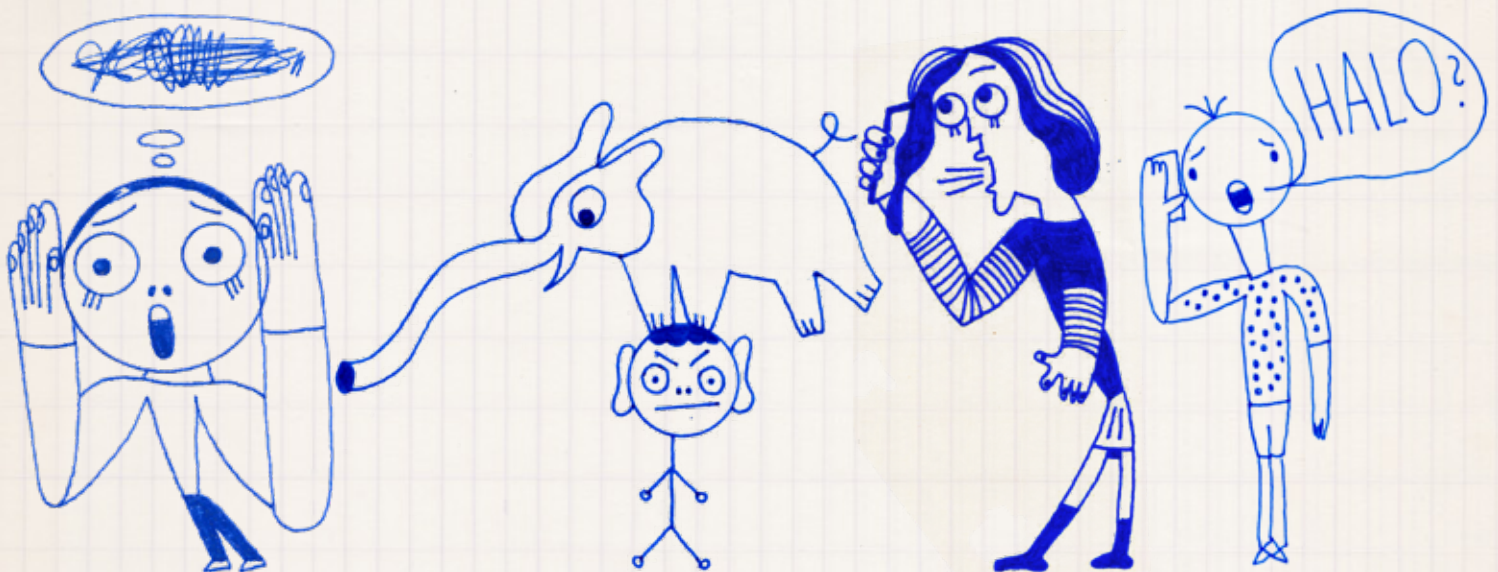


116 111

800 12 12 12

112

Plakat z numerami telefonów zaufania



(załącznik nr 5)



POTRZEBUJESZ POMOCY?

116 111

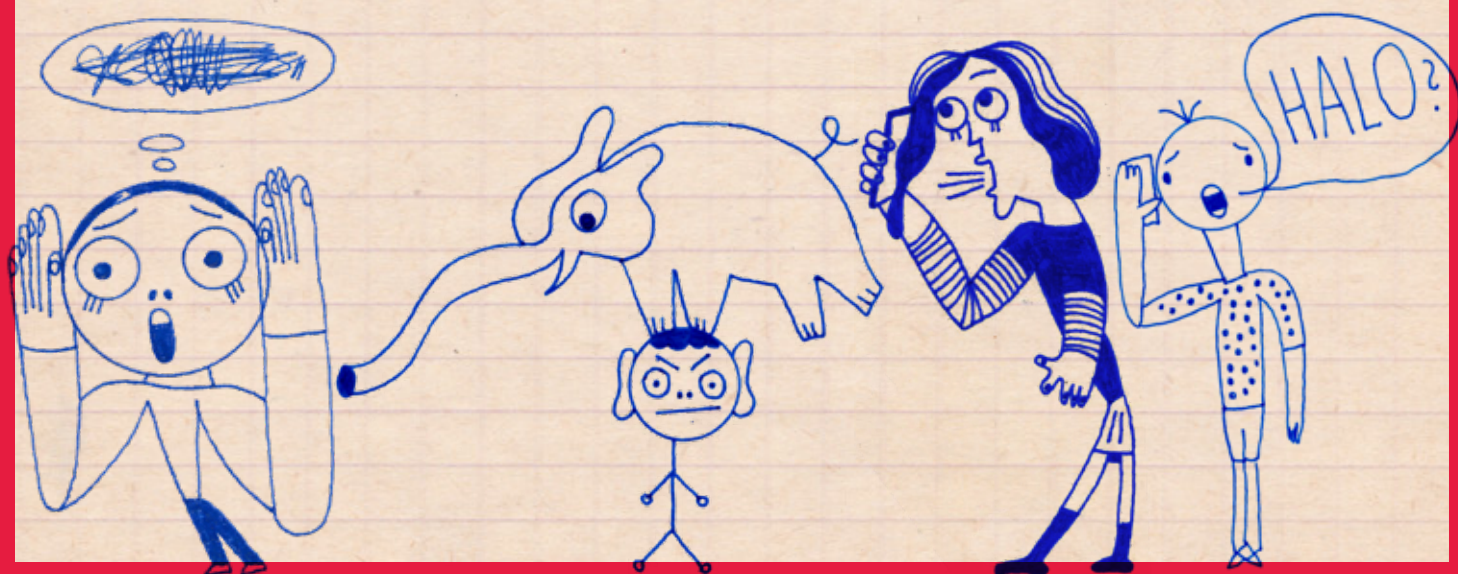
TELEFON ZAUFANIA DLA DZIECI I MŁODZIEŻY / WWW.116111.PL

800 12 12 12

DZIECIĘCY TELEFON ZAUFANIA RZECZNIKA PRAW DZIECKA / WWW.CZAT.BRPD.GOV.PL

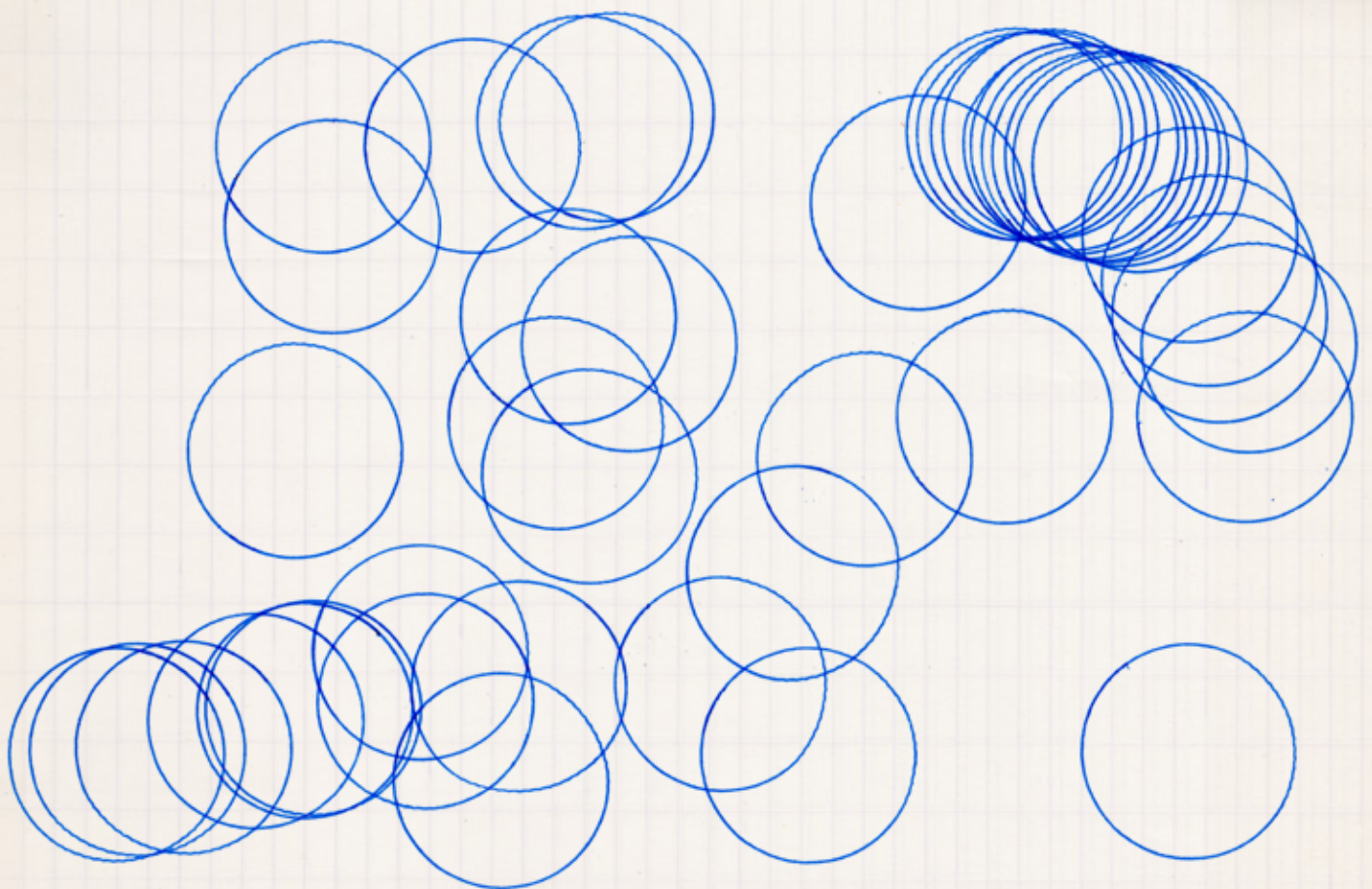
112

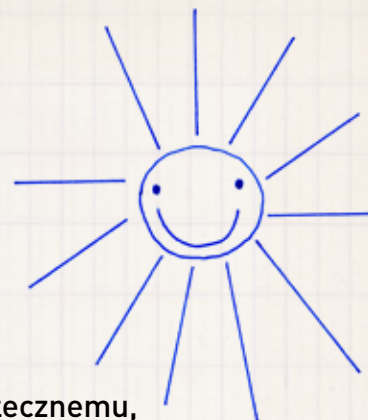
TELEFON ALARMOWY





4. Scenariusze zajęć – Dobrostan społeczny





Scenariusz 6 – Mój i Twój punkt widzenia

Zajęcia rozpoczynają etap warsztatów poświęcony dobrostanowi społecznemu, który dotyczy nawiązywania i utrzymywania zdrowych i satysfakcjonujących relacji rówieśniczych. Zaproponowane ćwiczenia wzmacniają zdolność empatii, rozumienie różnorodności i umiejętność rozpoznawania odmienności perspektywy osób pochodzących z innych kultur, jak również umiejętność przyjmowania perspektywy innej niż własna.

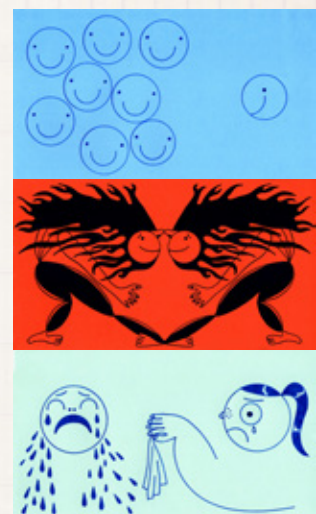
Cele zajęć

- Rozwijanie świadomości społecznej i empatii.
- Doskonalenie umiejętności dostrzegania perspektywy różnych osób.
- Rozwijanie zdolności rozumienia doświadczeń innych niż własne, w tym zróżnicowanych doświadczeń wynikających z pochodzenia różnych kultur.

Materiały

- przykładowe rysunki do wykorzystania we wprowadzeniu do zajęć (załącznik nr 1)
- katalog przykładowych czynności do wyboru i wykorzystania przez nauczyciela (załącznik nr 2)
- zestaw przykładowych sytuacji do ćwiczenia „Najważniejsze jest niewidoczne dla oka” wraz z kartą pracy w kształcie kwiatka (załącznik nr 3)
- zestaw cech do ćwiczenia „Każdy inny” i schematyczna postać (załącznik nr 4)
- karty z pytaniami do postaci wykreowanych w ćwiczeniu „Każdy inny – pytania” (załącznik nr 5)
- film **Empatia i przyjmowanie perspektywy innego**

Zobacz film



Propozycja przebiegu zajęć

■ Wprowadzenie do zajęć

Przywitaj się z uczniami, wykorzystując jeden z rytuałów, z których korzystałeś wcześniej lub inny, nowy, zamieszczony w materiale

Pozytywne powitania.

Pozytywne powitania są opcjonalną częścią rozpoczynającą spotkanie.

Wskazówki

W zależności od reakcji i potrzeb klasy możesz od nich rozpoczynać każde spotkanie lub je pominąć.

metodyczne

Zacznij zajęcia od ćwiczenia prowokującego do wysunięcia wniosku, że różne punkty widzenia mogą prowadzić do różnych spostrzeżeń oraz że to, jak coś jest postrzegane, często zależy od tego, z której strony (z jakiej perspektywy) jest oglądane przez patrzącego. W zależności od wieku uczniów można w tym celu wykorzystać proste bodźce (np. rysunki w [załączniku nr 1](#)) lub bardziej złożone (np. bajka czy film, w których różne osoby opowiadają tę samą historię z własnej perspektywy: *Czerwony Kapturek – historia prawdziwa dla młodszych dzieci* lub *Rashomon* – dla starszych albo fragmentu filmu *Dzień Świra* pokazujący moment debaty politycznej i wypowiedzi o „jednej prawdzie... najmojszej”). Omów z uczniami przykłady, z których wynika, że „punkt widzenia zależy od punktu siedzenia”, a zachowania są często związane z tym, czy coś lubimy, co na dany temat myślimy i jakie mamy w związku z tym odczucia.

■ Zajęcia właściwe

■ Podobieństwa i różnice

- Czas trwania: 15 minut
- Materiały: lista wybranych czynności z katalogu

([załącznik nr 2](#))



1. Uprzedź uczniów, że teraz przekonamy się, co lubią, a czego nie i czy te upodobania są takie same u wszystkich, czy też są różne. Zaproś uczniów do wyjścia z ławek. Poproś o ustawienie się w jednym rzędzie. Wyjaśnij, że będziesz wymieniać różne czynności. Uczniowie będą na nie reagować, dając krok w prawo, jeśli lubią daną aktywność, lub krok w lewo, jeśli jej nie lubią.
2. Poproś uczniów o podzielenie się wrażeniami z tego ćwiczenia. Zapytaj, co ono pokazuje. Czy zauważyli, że różne osoby mają różne zainteresowania i upodobania? Zapytaj też o to, czy można powiedzieć, że któraś z tych czynności jest lepsza od innych i czy musimy lubić coś robić, żeby szanować to, co lubią inni. Podsumuj ćwiczenie, mówiąc, że dzisiejsze zajęcia będą dotyczyły różnorodności.

Prowadź rozmowę z uczniami na temat dostrzegania różnorodności i szacunku wobec odmiennych zachowań i postaw innych osób. Reaguj, gdy pojawiają się komentarze krytyczne w stosunku do jakiejś czynności, która została wybrana przez kogoś innego. Modeluj reakcje poszanowania i akceptacji wobec różnych form aktywności i upodobań.

**Wskazówki
metodyczne**

■ Niewidoczne dla oka

- Czas trwania: 25 minut
- Materiały: przykładowe opisy zachowań do omówienia
(załącznik nr 3)

1. Zwróć uwagę uczniów na to, że niekiedy nie wiemy, dlaczego ktoś coś robi. Czy jest tak dlatego, że to lubi i chce, czy też może dlatego, że nie umie inaczej albo się czegoś boi. Podpowiedz uczniom, że nie zawsze rozumiemy przyczyny



zachowań innych osób, bo nie dostrzegamy tego, co się za nimi kryje. Przytocz przykład: „Wyobraźcie sobie, że wasz kolega, Tomek, nie chce grać w Minecraftera online. Myślicie, że jest leniwy albo się obraził. Ale tak naprawdę Tomek boi się, że będzie mu słabo szło i ktoś go wyśmiewie”. Zapytaj uczniów: Czy po poznaniu uczuć Tomka łatwiej go zrozumieć? Prowadź dalej rozmowę, podkreślając, że powody naszych zachowań mogą być bardzo różne i czasem dopiero poznanie motywacji jakiejś osoby może pomóc nam ją zrozumieć.

2. Zapowiedz uczniom, że teraz będą mieli okazję poszukać takich niewidocznych przyczyn różnych zachowań. Rozdaj kartki z opisami sytuacji (np. Ola unika wspólnej zabawy na przerwie, bo...) wpisanymi w kartę pracy w postaci kwiatka (załącznik nr 3).

Zadanie polega na uzupełnieniu „płatków” kwiatka różnymi możliwymi przyczynami opisanej sytuacji. Przypomnij uczniom, że mogą pomyśleć o jak najbardziej różnorodnych przyczynach – pozytywnych, negatywnych, zupełnie zwyczajnych albo bardzo rzadkich – i spróbować wymyślić ich jak najwięcej.

3. Uczniowie pracują w parach, a po zakończeniu uzupełniania kwiatka odwracają się do sąsiedniej pary i omawiają wspólnie swoje przykłady. Na tym etapie również mogą dodać przyczyny zachowań lub dopisać dodatkowe wyjaśnienia. Ważne też, by zwrócili uwagę na różnorodne motywy i uczucia, jakie kryją się za zachowaniami, a pozwalają nam lepiej zrozumieć ich przyczyny.
4. Podsumuj zadanie dyskusją z uczniami na temat tego, że czasami zachowania innych osób mogą wydawać się dziwne, zanim poznamy ich powody.



**Wskazówki
metodyczne**

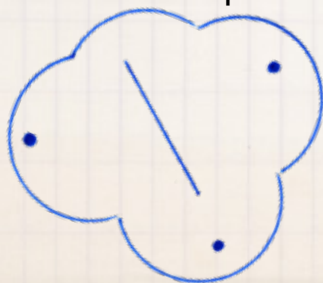
Reaguj na negatywne lub obraźliwe odpowiedzi i uzasadnienia przykładowych zachowań (np. Ola unika wspólnej zabawy na przerwie, bo jest głupia). Zapytaj, czy gdyby autor takiego obraźliwego komentarza zachowywał się w określony sposób, to też by znaczyło to samo (np. Czy gdybyś ty unikał/unikała wspólnej zabawy na przerwie, to też by znaczyło, że jesteś głupi/głupia? O czym innym, niż bycie głupim, mogłoby to świadczyć)? Bardzo ważne jest, aby proponowane aktywności były realizowane w atmosferze wzajemnego szacunku.

■ Każdy inny :)

- Czas trwania: 40 minut
- Materiały: schematyczna postać, zestaw cech postaci do wylosowania, zestaw potencjalnych pytań do wykreowanych postaci (załącznik nr 5)



1. Wprowadź temat i wyjaśnij, że każdy człowiek jest inny i ma swoje unikalne cechy. Dzięki temu świat jest ciekawy, ale też dlatego, że inni ludzie niekiedy znacznie różnią się od nas samych, trudno nam zrozumieć, dlaczego ktoś postępuje inaczej niż my.
2. Podaj przykład, by uczniom łatwiej było zrozumieć, o co chodzi: „Wyobraźmy sobie dwie osoby: jedna bardzo dobrze gra w piłkę, ale mieszka daleko od szkoły i często się spóźnia. Druga osoba jest świetna z matematyki, ale wstydzi się mówić na głos, bo sepleni. Obie mają różne wyzwania i mocne strony – co możemy zrobić, by je lepiej zrozumieć?”.
3. Uczniowie pracują w małych grupach. Każda grupa otrzymuje schematycznie namalowaną postać oraz losuje zestawy cech postaci z przygotowanych wcześniej kart (załącznik nr 4).



Poszczególne grupy losują kartę z tego samego zestawu kart z cechami różnych osób, tak by cechy nie powtarzały się między wykreowanymi postaciami.

**Wskazówki
metodyczne**

Cechy są podzielone na pięć kategorii: wygląd fizyczny, umiejętności, wyzwania, lubi/nie lubi, sytuacja rodzinna. Uczniowie opisują swoją postać, mogą pokolorować lub ozdobić rysunek z jej postacią, nadają jej imię i starają się wyobrazić sobie jej życie:

- Jak wygląda?
- Co lubi robić?
- Co jest dla niej wyzwaniem?
- Jakie relacje ma z innymi?

Przykład zestawu cech:

- Imię: Natalia.
- Wygląd fizyczny: Wysoka, ma rude włosy i piegi.
- Umiejętności: Potrafi rysować i uwielbia tworzyć komiksy.
- Wyzwania: Boi się występować publicznie.
- Upodobania: Lubi ser żółty, nie lubi deszczu i zimnego wiatru.
- Sytuacja rodzinna: Jej mama jest nauczycielką, a tata pracuje za granicą.

4. Każda grupa opowiada o stworzonej przez siebie postaci. Uczniowie mogą opisać, jak wygląda życie ich bohatera, co sprawia mu radość, a co jest dla niego trudne. Na tym etapie mogą też dopowiadać cechy postaci, jeśli jest to potrzebne.
5. Zapowiedz uczniom, że teraz, kiedy zapoznali się już trochę ze swoimi postaciami i opowiedzieli o nich, będą mieli okazję zastanowić się, jak czują się te postacie w różnych sytuacjach



(karty z pytaniami do wykreowanych postaci – [załącznik nr 5](#)).

Zachęć uczniów, by wyobrazili sobie, że to ktoś, kogo dobrze znają, np. ktoś z klasy – kolega czy koleżanka.

Spróbujcie wyobrazić sobie, jak te postacie będą odpowiadać na poszczególne pytania, propozycje czy sytuacje, takie jak np.:
Co robisz w wolnym czasie? Czy wybierzesz się z nami na pizzę w piątek po lekcjach?

W zależności od chęci grupy, poziomu zmęczenia, zaangażowania w zabawę czy czasu wykorzystujemy wszystkie karty z pytaniami do wykreowanych postaci lub losujemy kilka/ jedną dla każdej grupy. Uczniowie odpowiadają w imieniu swojej „postaci”, jakby byli jej adwokatami, np. pytanie: Co jest dla ciebie najtrudniejsze w szkole?, odpowiedź: Odpowiedzi ustne to koszmar! Natalia bardzo się boi, że powie coś głupiego i wszyscy będą się śmiali.

Zobacz film



6. Podsumuj zadanie. Zachęć uczniów do refleksji nad tym, czy wczuwanie się w rolę pomogło lepiej zrozumieć wykreowaną postać. Zwróć uwagę, że w rozumieniu innych pomaga empatia i zaproś uczniów do obejrzenia filmu [Empatia i przyjmowanie perspektywy innego](#).



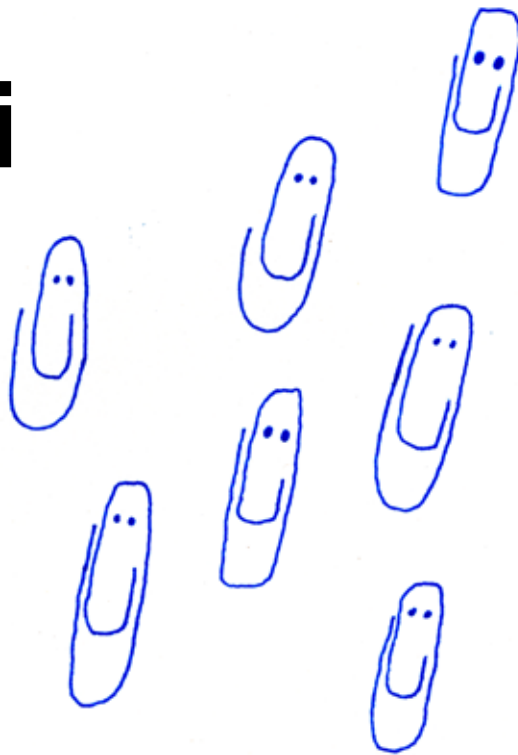
■ Zakończenie

Na zakończenie zajęć poproś uczniów o jedno zdanie podsumowania, zaczynające się od słów: „Dziś zapamiętam, że...”.





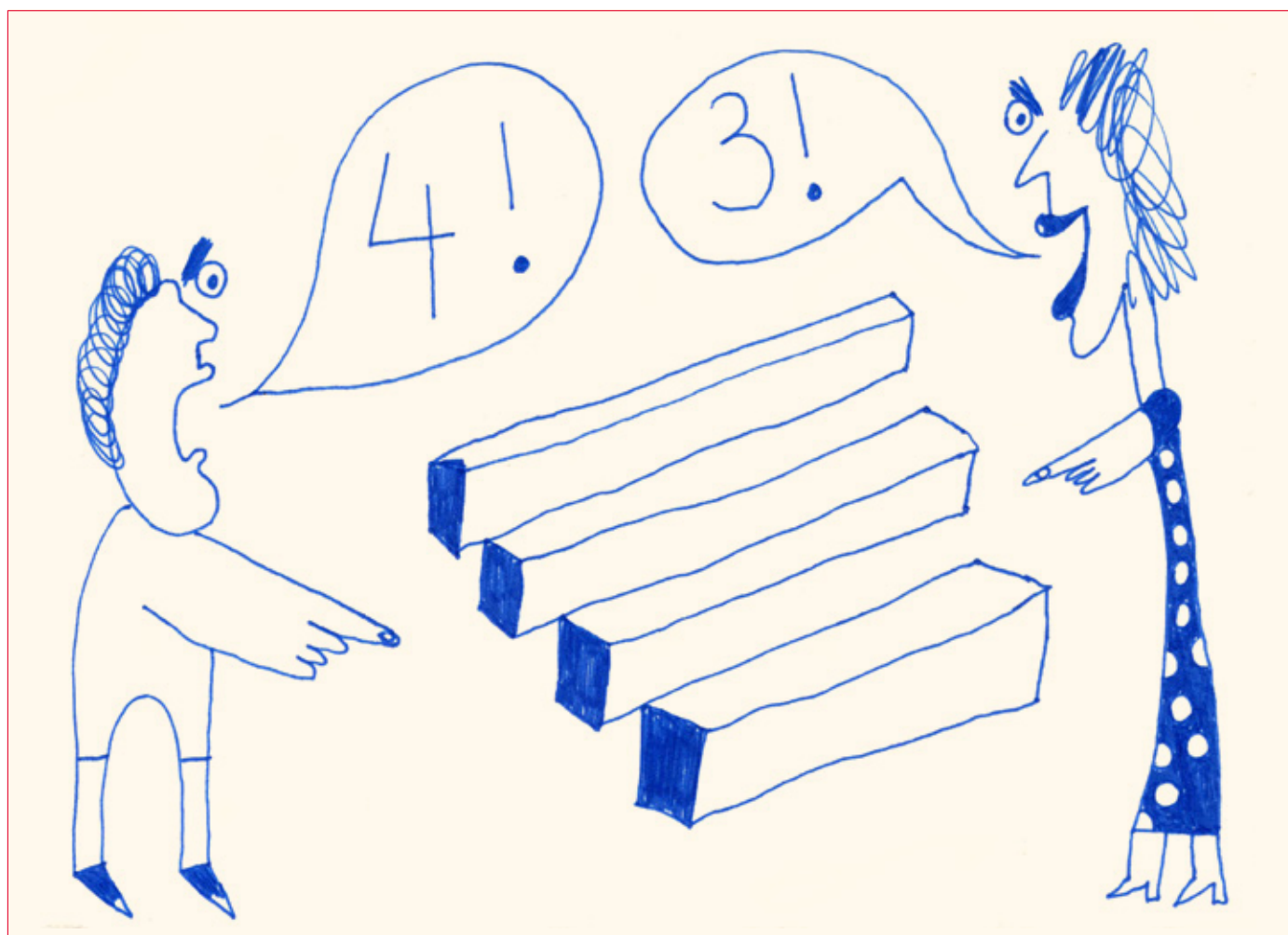
Załączniki

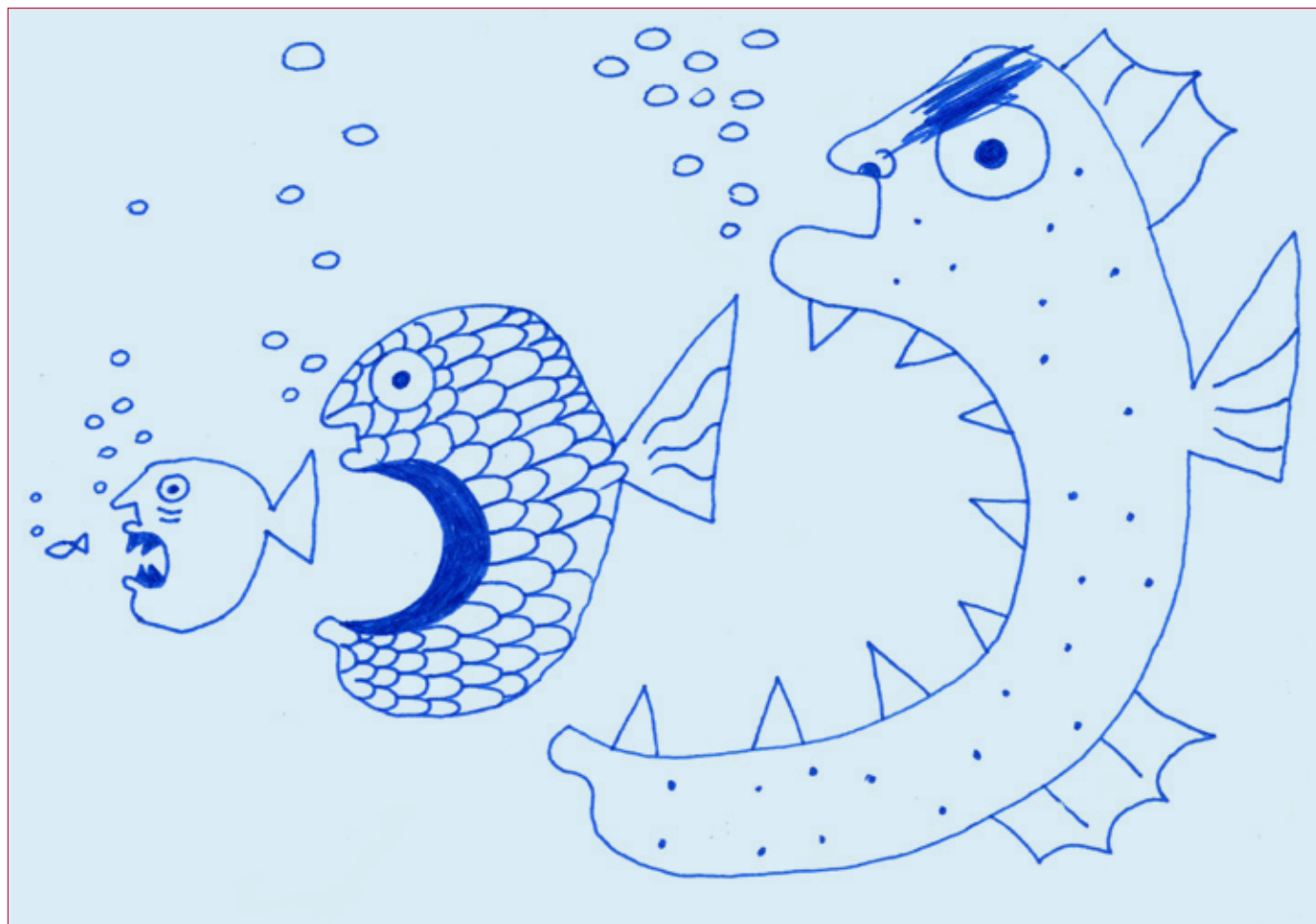


Materiały do wprowadzenia do zajęć



(załącznik nr 1)







Katalog przykładowych czynności



(załącznik nr 2)



1. Aktywności fizyczne

- Gra w piłkę nożną, koszykówkę, siatkówkę lub inne sporty zespołowe.
- Gra w tenisa, ping-ponga czy badmintona.
- Jazda na rowerze, hulajnodze, rolkach lub deskorolce.
- Trening na siłowni lub zajęcia fitness, np. joga, pilates, areobik.
- Gimnastyka, kalistenika, crossfit.
- Pływanie, bieganie, trekking lub spacer w plenerze.
- Zajęcia taneczne, takie jak hip-hop, salsa czy taniec współczesny.

2. Aktywności związane ze sztuką

- Gra na instrumentach muzycznych, np. gitara, pianino, perkusja.
- Rysowanie, malowanie, projektowanie graficzne.
- Tworzenie treści na social media (np. vlogi, krótkie filmiki, fotografie).
- Pisanie opowiadań, wierszy, blogów.
- Sztuka rękodzieła, np. tworzenie biżuterii, szycie, ceramika, DIY.

3. Spotkania towarzyskie, imprezy

- Spotkania z przyjaciółmi, organizowanie wspólnych wypadów.
- Wolontariat w lokalnych organizacjach charytatywnych.
- Wspólne tworzenie projektów, zadań szkolnych i pozaszkolnych.
- Wspólne przygotowywanie imprez i organizowanie wydarzeń.

4. Świat IT

- Gry komputerowe lub konsolowe.
- Tworzenie robotów edukacyjnych.
- Praca na komputerze, przygotowywanie prezentacji, dokumentów Word i Excel.
- Sztuczna inteligencja i wykorzystywanie jej w różnych celach.
- Programowanie lub projektowanie gier i aplikacji.
- Edycja wideo i zdjęć, montaż filmów.
- Eksplorowanie internetowych kursów i tutoriali, np. na YouTube czy platformach edukacyjnych.

5. Kontakt z naturą

- Pikniki, biwaki, wspólne ogniska z przyjaciółmi.
- Obserwacja gwiazd, fotografia przyrody.
- Uprawa roślin, praca w ogrodzie, spacer po lesie.
- Opieka nad zwierzętami, zabawa z nimi.
- Wędkowanie, kajakarstwo, wspinaczka.

6. Relaks i przyjemności

- Czytanie książek, komiksów lub czasopism.
- Rozwiązywanie łamigłówek, układanie puzzli, gry planszowe.
- Słuchanie muzyki, podcastów, audiobooków.
- Maratony filmowe lub serialowe.
- Zabawa z domowymi zwierzętami.
- Spanie, relaks na kanapie.

7. Nauka i podróże

- Wizyty w muzeach, galeriach sztuki, kinach lub teatrach.
- Oglądanie koncertów, uczestnictwo w wydarzeniach lokalnych.
- Poznawanie nowych kuchni, gotowanie potraw z różnych kultur.
- Nauka o innych krajach, podróżowanie lub planowanie wycieczek.
- Koła zainteresowań, kółka olimpijskie, szachowe.
- Uczestnictwo w zajęciach dodatkowych, takich jak kursy językowe, programowanie, fotografia.





**Najważniejsze jest
niewidoczne dla oka**

(załącznik nr 3)



Mój i Twój punkt widzenia. Załącznik nr 3. **Zestaw przykładowych sytuacji do ćwiczenia „Najważniejsze jest niewidoczne dla oka” wraz z kartą pracy w kształcie kwiatka.** Wybrane sytuacje wpisujemy w środek kwiatka i przekazujemy uczniom.

■ Basia ostatnio nie rozmawia z nikim w szkole, bo...

■ Ania nie chce dzielić się przyborami szkolnymi, bo...

■ Kuba ciągle przechwala się nowymi rzeczami, bo...

■ Marcin odzywa się nieprzyjemnie do koleżanki, która chciała mu pomóc, bo...

■ Antek nie zaprosił swojego kolegi na urodziny, bo...

■ Kamil często zgłasza się na lekcji i odpowiada na wszystkie pytania, bo...

■ Szymon często prosi kolegów o przekąski, bo...

■ Piotrek odmawia udziału w szkolnym przedstawieniu, bo...

■ Gabrysia przestała się udzielać w grupce klasowej, bo...

■ Kasia stale opowiada o swojej nowej komputerowej grze, bo...

■ Filip nie chce iść z kolegami do parku po lekcjach, bo...

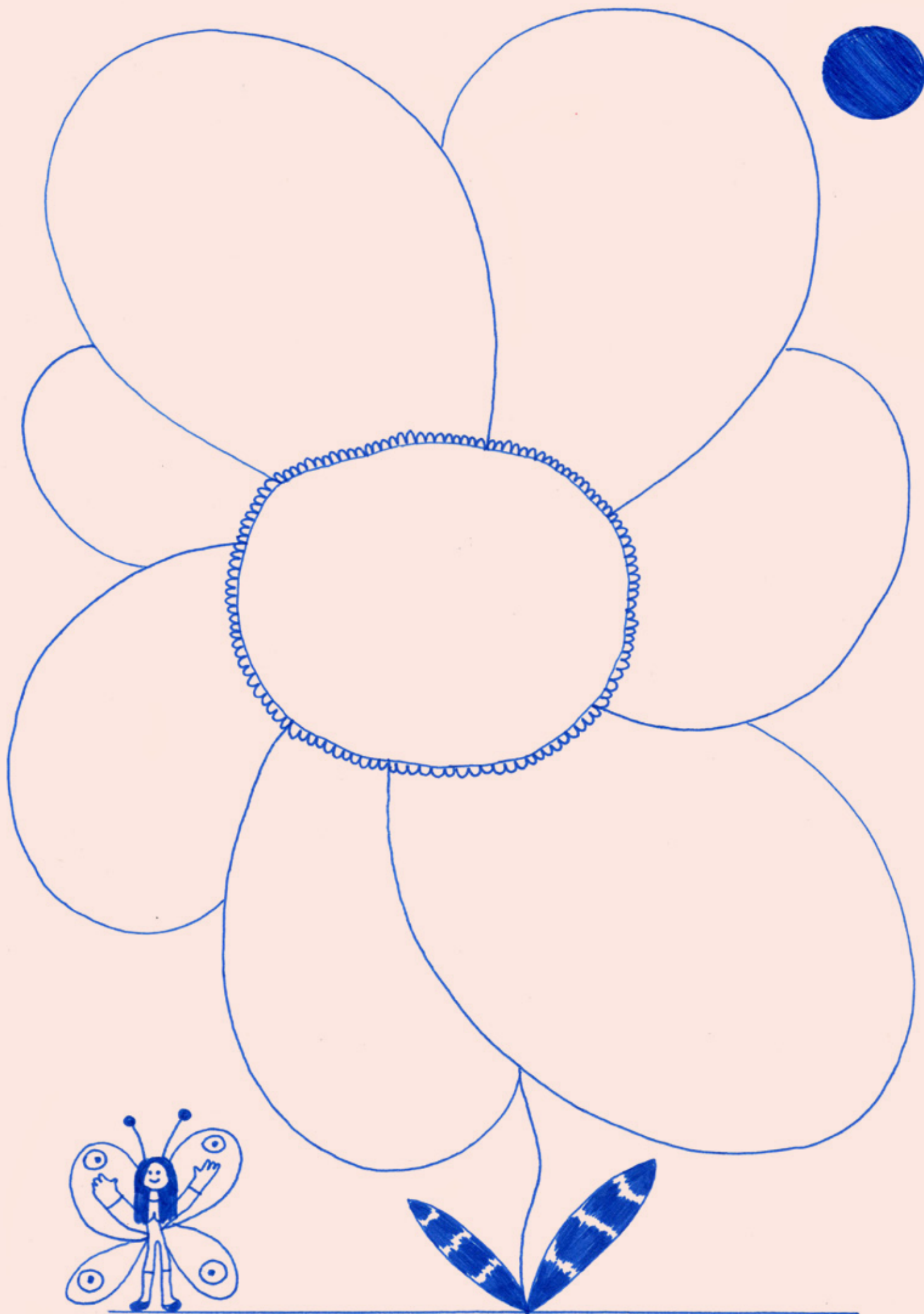
■ Hania nie przeczytała lektury zadanej na polski, bo...

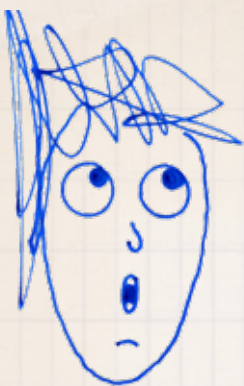
■ Mikołaj nie rozstaje się ze swoim telefonem, bo...

■ Marcelina nie chce ćwiczyć na WF-ie, bo...

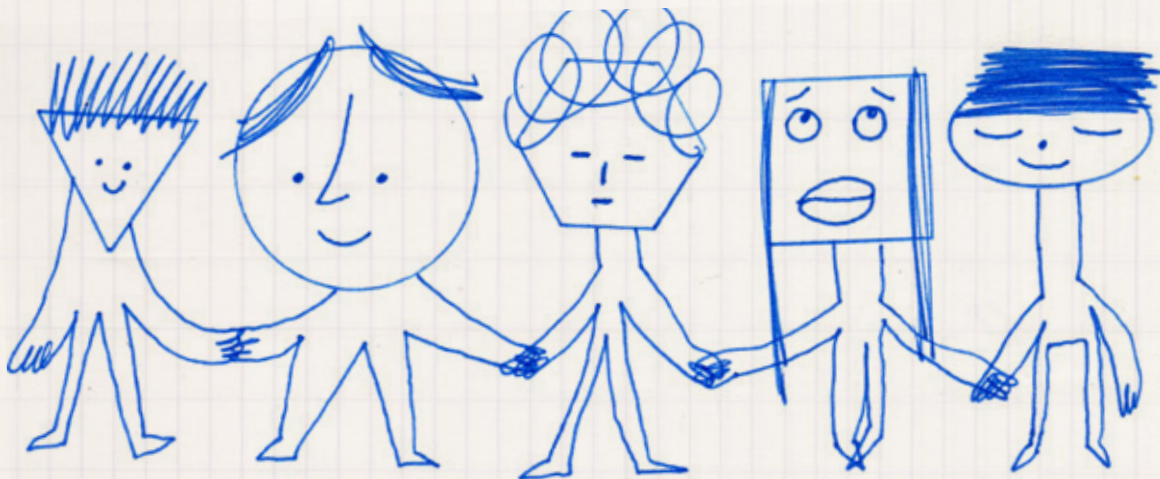
■ Ela bardzo dba o swoje rysunki i nie pozwala ich nikomu dotykać, bo...

■ Ola bardzo dużo uczy się popołudniami, bo...





Każdy inny – zestaw cech



(załącznik nr 4)



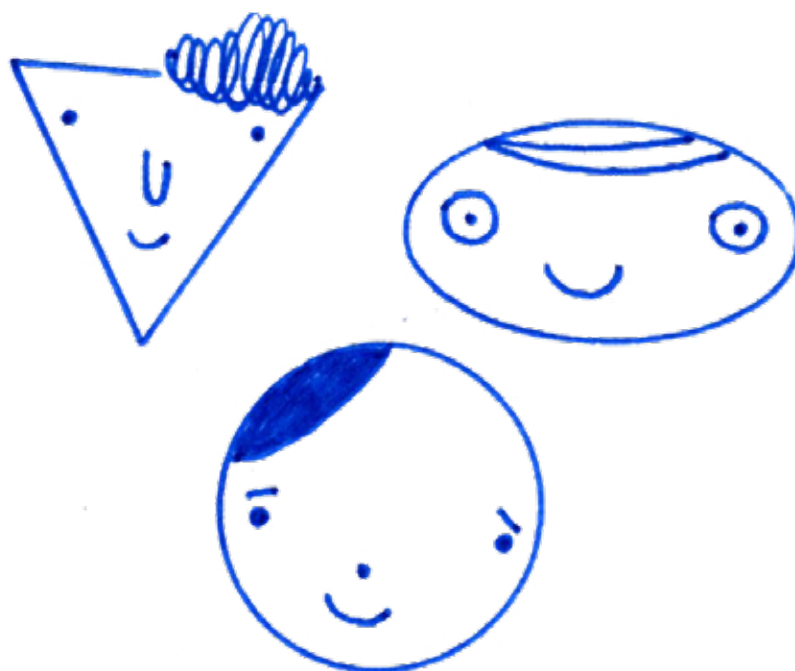
Wygląd fizyczny		
Ma gęstą czuprynę, duże oczy i widoczną bliznę na ręce.	Zawsze nosi kolorowe ubrania i lubi wyróżniać się stylem.	Średniego wzrostu, blond włosy, ładny uśmiech.
Wysokiego wzrostu, nosi czarne bluzy, często ma założony kaptur.	Ma kręcone włosy i lekko piegowatą twarz, nosi duże okulary.	Krótkie włosy, okulary, nosi specjalny but ortopedyczny.
Ma rude włosy, piegi i lekko zadarty nos.	Ciemne włosy i niebieskie oczy, z lekką nadwagą.	Wysportowana sylwetka, jasnobrązowe włosy, z aparatem na zębach.
Jest średniego wzrostu i postury, nosi okulary z dość grubymi szklami.	Długie włosy, bystre spojrzenie i odstające uszy.	Szczupłe ciało i ciemne włosy, bardzo szybko chodzi, wszystko robi w dużym tempie.

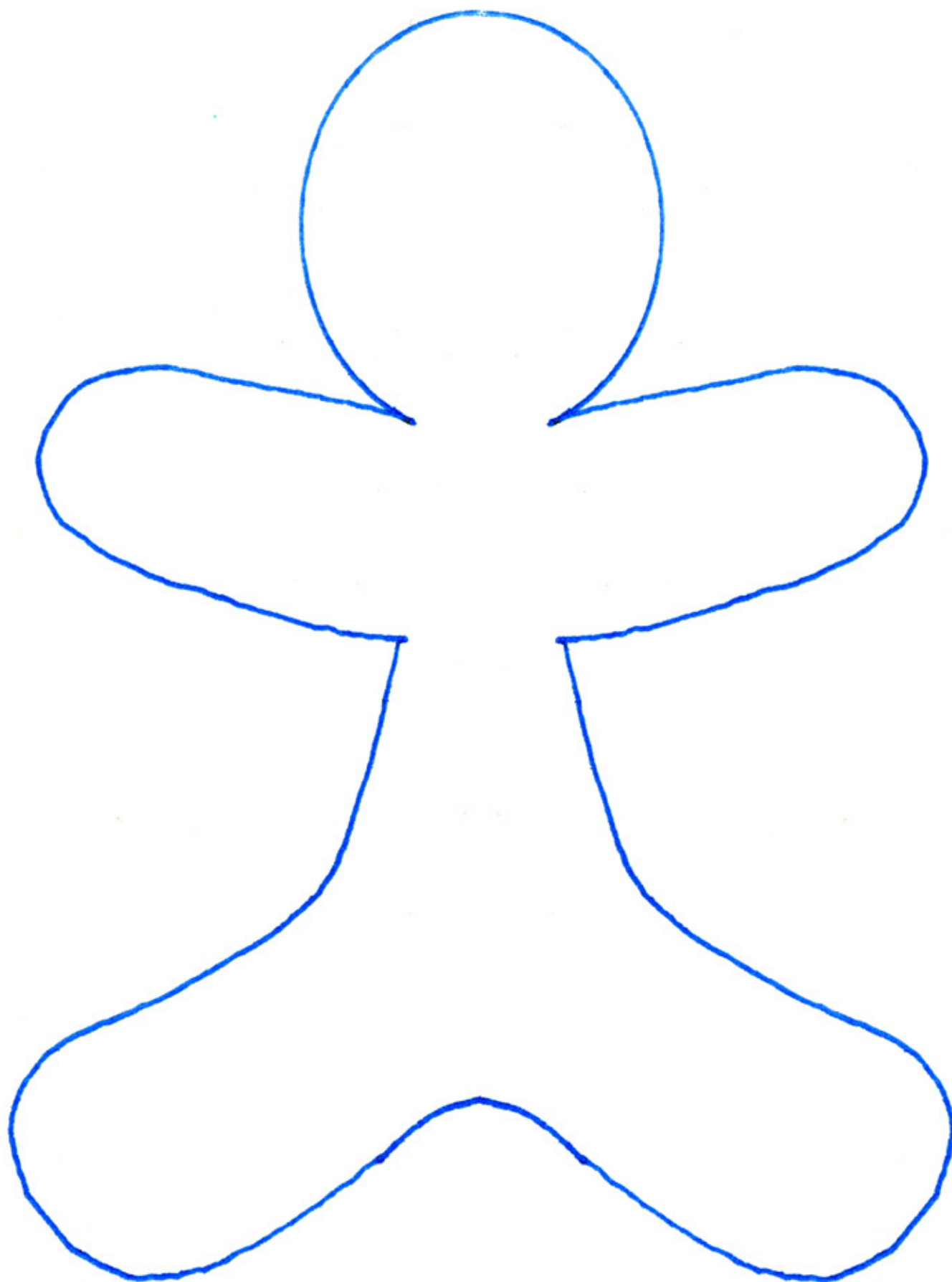
Umiejętności		
Potrafi grać na instrumencie (np. pianino, gitara).	Jest mistrzem nowoczesnych technologii. Komputery nie mają przed nim/nią tajemnic.	Ładnie śpiewa.
Dobrze gotuje. Potrafi przyrządzić każdą potrawę.	Potrafi rysować i malować, najbardziej lubi rysunki kredkami pastelowymi.	Lubi rozwiązywać zadania z matematyki.
Bez trudu nawiązuje kontakt z młodszymi.	Zna język obcy.	Pisze opowiadania.
Ma dużą wiedzę z biologii i zna różne ciekawostki z tego obszaru.	Doskonale pamięta różne informacje z lekcji i wszystko, co usłyszy lub zobaczy.	Od dziecka jeździ konno.
Dobrze tańczy.	Biega i lubi sporty zespołowe.	Potrafi wszystko naprawić, nawet motocykl.

Lubi/nie lubi		
Lubi gotować.	Lubi grać na telefonie.	Lubi rozmawiać z koleżanką.
Lubi wycieczki.	Lubi żółty ser.	Lubi czytać książki.
Lubi lato.	Lubi grać w planszówki.	Lubi spacerować i wycieczki.
Lubi słuchać muzyki.	Lubi wodę.	Lubi kolor zielony.
Lubi sport.	Lubi gry komputerowe.	Lubi grać w piłkę.
Nie lubi tłumów.	Nie lubi nudy.	Nie lubi naleśników.
Nie lubi obcych.	Nie lubi zmian.	Nie lubi zimy.
Nie lubi szczurów.	Nie lubi poranków.	Nie lubi ciemności.
Nie lubi pomidorów.	Nie lubi hałasu.	Nie lubi kotów.

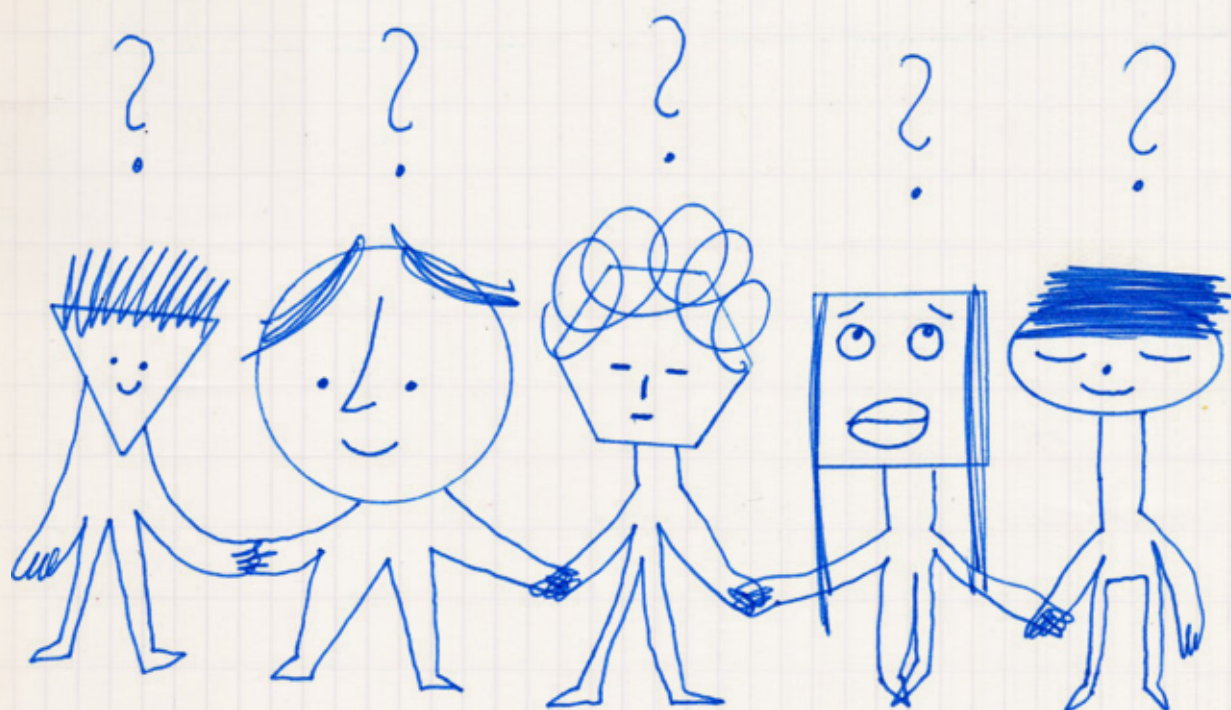
Wyzwania		
Czyta wolno i nie zawsze wszystko rozumie.	Szybko się złości i trudno mu się uspokoić.	Boi się nowych miejsc i ludzi.
Ma astmę i unika intensywnych ćwiczeń.	Czasami jąka się podczas mówienia.	Nie lubi hałasu, w czasie przerw nosi słuchawki.
Wszystko odkłada na ostatnią chwilę, często nie robi czegoś na czas.	Najlepiej rozumie, co się do niego mówi, gdy widzi swojego rozmówcę, nosi aparat słuchowy.	Z trudem się koncentruje, często buja w obłokach.
Z trudem rozpoczyna nowe zadania. Zawsze się długo zastanawia.	Robi błędy ortograficzne. Ma kłopoty z pisaniem.	Niezbyt dobrze radzi sobie na WF. Szybko się męczy.
Ma wadę wzroku i z trudem czyta drobny druk.	Niewyraźnie mówi.	Z trudem nawiązuje kontakt z rówieśnikami.

Sytuacja rodzinna		
Mieszka z mamą, tata pracuje za granicą.	Ma czworo rodzeństwa i musi pomagać w domu.	Rodzice mają mało czasu, bo dużo pracują.
Mieszka z babcią, która często opowiada ciekawe historie z przeszłości.	Rodzina niedawno się przeprowadziła do Polski i trudno im się przyzwyczaić.	Mieszka tylko z mamą, która jest bardzo opiekuńcza. Czasem nawet trochę za bardzo.
Tata rządzi w domu i dużo wymaga. Mama jest czuła i troskliwa.	Oboje rodzice często z nim rozmawiają i interesują się tym, co się z nim dzieje. Bardzo to miłe.	Mieszka tylko z tatą. Tata jest zawsze wtedy, kiedy jest potrzebny, ale daje mu też sporo swobody.
Wychowuje się w rodzinie zastępczej i ma liczne przyrodnie rodzeństwo.	Jest najmłodszy spośród czwórki rodzeństwa. Może na nich liczyć.	Jest jedynakiem. Mieszka na przemian u taty i u mamy.
Pochodzi z rodziny, która niedawno przeprowadziła się z innego kraju.	Jest dwujęzyczny – w domu mówi innym językiem niż w szkole.	Mama pochodzi z Polski, tata jest obcokrajowcem.





Każdy inny – pytania



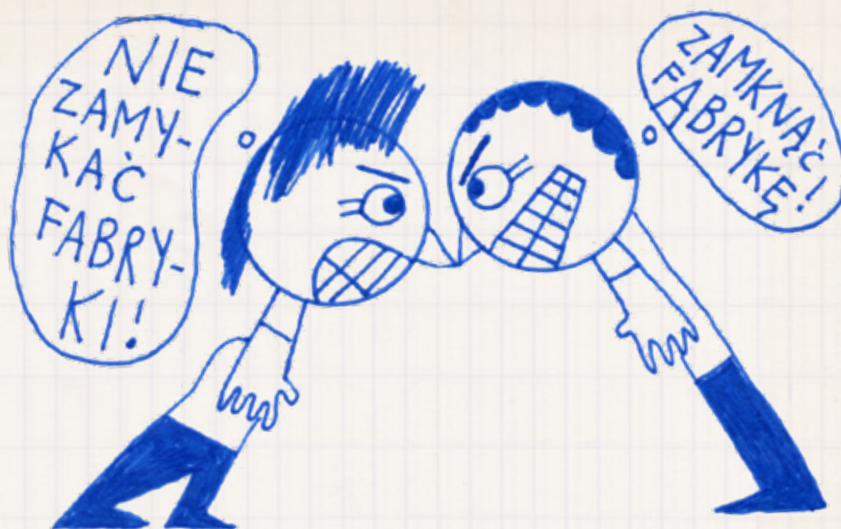
(załącznik nr 5)





Przykładowe pytania do postaci wykreowanych w ćwiczeniu „Każdy inny”

- Co lubisz robić w wolnym czasie, po lekcjach?
- Co robisz w czasie przerw?
- Jakie tradycje świąteczne obchodzisz w swojej rodzinie?
- Jak spędzasz ferie, wakacje?
- Czy wybierzesz się z nami na pizzę?
- Jaki sport lubisz?
- Czy często zapraszasz do siebie znajomych po lekcjach?
- Czy jesteś aktywny/aktywna w mediach społecznościowych?
- Jaki przedmiot w szkole jest Twoim ulubionym?
- Jakiego przedmiotu w szkole nie lubisz?
- Czy jesz w domu jakieś potrawy, które inni mogą uznać za niezwykłe?
- Jak się czujesz, gdy musisz współpracować z kimś, kogo nie znasz zbyt dobrze?
- Jaki prezent na mikołajki czy urodziny by cię ucieszył?
- Jakie miejsce na świecie chciałbyś/chciałabyś odwiedzić?



Scenariusz 7 – Planeta Well

Zajęcia stanowią kontynuację warsztatów poświęconych dobrostanowi społecznemu, który dotyczy nawiązywania i utrzymywania zdrowych i satysfakcjonujących relacji rówieśniczych. Podczas warsztatu rozwijane są umiejętności interpersonalne, ważne dla nawiązywania i utrzymywania zdrowych relacji, przez kształcenie umiejętności współpracy w grupie oraz rozwiązywanie konfliktów.

Cele zajęć

- Rozwijanie umiejętności współpracy i komunikacji.
- Refleksja nad tym, co jest ważne w nawiązywaniu i utrzymywaniu dobrych relacji z innymi ludźmi.
- Doskonalenie umiejętności aktywnego słuchania, asertywności, współpracy i jasnego komunikowania.
- Rozwijanie umiejętności pracy w grupie i kreatywnego myślenia.

Materiały

- opis planety Well (załącznik nr 1)
- karty – Sytuacje kryzysowe (załącznik nr 2)
- papier (najlepiej w dużym formacie), taśma, flamastry i inne materiały piśmienne/plastyczne



Propozycja przebiegu zajęć

■ Wprowadzenie do zajęć

Przywitaj się z uczniami, wykorzystując jeden z rytuałów zamieszczonych w materiale **Pozytywne powitania**.

Pozytywne powitania są opcjonalną częścią rozpoczynającą spotkanie.

**Wskazówki
metodyczne**

W zależności od reakcji i potrzeb klasy możesz od nich rozpoczynać każde spotkanie lub je pominąć.

Zastosuj jedno z ćwiczeń typu *icebreakers* zawartych w scenariuszu wprowadzającym. Ćwiczenie powinno być krótkie i pozytywnie wpłynąć na atmosferę w grupie.



■ Zajęcia właściwe

■ Przedstawienie celu zajęć

Przedstaw ogólne cele zajęć. Poinformuj uczniów, że na początku pracują w całej grupie, a następnie zostaną podzieleni na podgrupy, które będą miały różne zadania.

■ Przedstawienie opisu planety WELL

Zapoznaj uczniów z opisem planety WELL z **załącznika nr 1**.

Przeznacz im opis lub odczytaj jego treść. Możesz także posłużyć się obrazami i wykorzystać prezentację, na podstawie której przedstawisz opowieść o tym wyjątkowym świecie.

Opis planety jest przygotowany w dwóch wersjach: dla uczniów młodszych i starszych. Wybierz tę wersję opisu, która jest adekwatna do poziomu wieku oraz znajomości języka Twoich uczniów.

**Wskazówki
metodyczne**

**REGULAMIN
SZKOLNY** ←

■ Co robią mieszkańcy planety Well?

Po odczytaniu opisu zaproponuj przeniesienie się na planetę WELL. Poproś uczestników, żeby wyobrazili sobie planetę i jej mieszkańców oraz odpowiedzieli na pytania:

- Jak mieszkańcy się witają?
- Jak jeżdżą do pracy/szkoły?
- Co robią w wolnym czasie?
- Jak nawiązują przyjaźnie?
- Co jedzą na obiad?
- Jak się ubierają?



Ten etap zajęć poprowadź w całej grupie. Zachęć uczniów do swobodnego dzielenia się swoimi pomysłami. Skuteczna na tym etapie jest metoda burzy mózgów. Pytania zadawaj pojedynczo, dając uczniom 1–2 minuty na udzielenie odpowiedzi.

**Wskazówki
metodyczne**

■ Jak poradzą sobie mieszkańcy planety Well, gdy nadejdzie kryzys? Projektowanie scenariuszy zdarzeń

Podziel uczestników na 5 grup (zastosuj jedną z metod podziału na grupy.) Każdej grupie przydziel losowo jedną kartę „sytuacje kryzysowe” z [załącznika nr 2](#). Poproś o zapoznanie się z opisem sytuacji trudnej. Wyjaśnij, na czym polega zadanie. Każdy etap zadania będzie ograniczony czasowo.

- Rozdaj każdej grupie papier i materiały piśmienne; wyznacz miejsce w sali, w którym mogą pracować.
- Poproś grupę o dokładne zapoznanie się z opisanym problemem, nad którym będą pracować (5 minut). Jeśli to przydatne, daj uczniom możliwość dookreślenia szczegółów trudności według własnego uznania



(np. wskazania, na czym polegała technologia, która zawiodła, i/lub w jakich obszarach dany kryzys ma znaczenie dla mieszkańców).

- Odkrycie problemów – poproś grupę, aby przeanalizowała sytuację opisaną na karcie i określiła, jakie problemy stwarza/ może stworzyć dana sytuacja. Poproś o narysowanie/zapisanie mapy problemów (10 minut).
- Pytania pomocnicze:
 - Jak dana sytuacja wpłynęła/wpłynie na życie mieszkańców?
 - Jakie problemy pojawią się w związku z tą sytuacją?
 - Jakie są pozytywne aspekty nowej sytuacji?
 - Jakie potrzeby mieszkańców są teraz najważniejsze?
 - W jakich obszarach życia mieszkańców ta sytuacja ma znaczenie?



1. Tworzenie rozwiązań – na tym etapie zadaniem grupy jest wygenerowanie rozwiązań sytuacji kryzysowej, które zapobiegna problemom lub pomogą je przezwyciężyć. Polecenie dla grupy: „Wyobraźcie sobie, że jesteście mieszkańcami tej idealnej planety, zastanówcie się, jakie rozwiązania moglibyście zaproponować”.

Opisy trudności pokazują pewne stanowiska, ale uczniowie nie muszą ich przyjmować, a mogą poszukiwać jeszcze innych opcji, które pomogą pogodzić pozostałe. Ważne, żeby brali przy tym pod uwagę ogólny opis planety, warunki życia na Well i relacje między jej mieszkańcami. Zadanie dla poszczególnych grup polega na tym, by przedyskutować w grupie zaproponowane rozwiązania i uzgodnić wspólne stanowisko dotyczące tego, które rozwiązania powinny być wcielone w życie.



Tworzenie rozwiązań to najważniejszy moment zajęć, w czasie którego szczególnie ważne jest to, aby uczniowie w obrębie grupy słuchali siebie nawzajem i próbowali zaproponować wspólne stanowisko. Czasem będzie to wymagało wypracowania jakiegoś kompromisu, uwzględniającego zróżnicowane propozycje każdego członka grupy. Podkreśl to, jak ważny jest szacunek dla propozycji kolegów i koleżanek oraz konieczność szukania „dorostych” rozwiązań – takich, z którymi każdy z grupy będzie się czuć dobrze i je współtworzyć. Zwróć uwagę na sposób komunikowania się w grupie oraz udział wszystkich w wykonywaniu zadania.

**Wskazówki
metodyczne**

Rozwiązania mogą być przedstawione w dowolny sposób, np. w postaci rysunku, komiksu, opowiadania, odegrania scenki przedstawiającej potencjalne rozwiązanie (20 minut).

Polecenia pomocnicze:

- Stwórzcie pomysły na rozwiązanie problemu lub poprawę jakości życia mieszkańców.
- Przedstawcie nowe sposoby organizacji życia.

Forma przedstawiania problemów i rozwiązań jest dowolna. Zachęć uczniów do oryginalnej prezentacji sytuacji i rozwiązań. Może to być: plakat, mapa myśli, komiks, storyboard, opowiadanie. Zachęcaj do kreatywności: można rysować, opisywać pomysły krótkimi hasłami obok rysunków, można też zastosować metody psychodramy, czyli odgrywania scenek.

**Wskazówki
metodyczne**

2. Przedstawienie rozwiązań przez każdą grupę – uczniowie opisują problem (kryzys) i wypracowane rozwiązania.



■ Zakończenie

Po zakończeniu prezentacji wszystkich grup podsumuj przebieg zajęć i zachęć do sformułowania wniosków. Zapytaj grupę, jakie zachowania, zasady czy umiejętności sprzyjają konstruktywnemu rozwiązywaniu problemów i sytuacji kryzysowych. Wnioski w postaci listy zapisanej na kartce powinny pozostać w widocznym miejscu sali i dotyczyć:

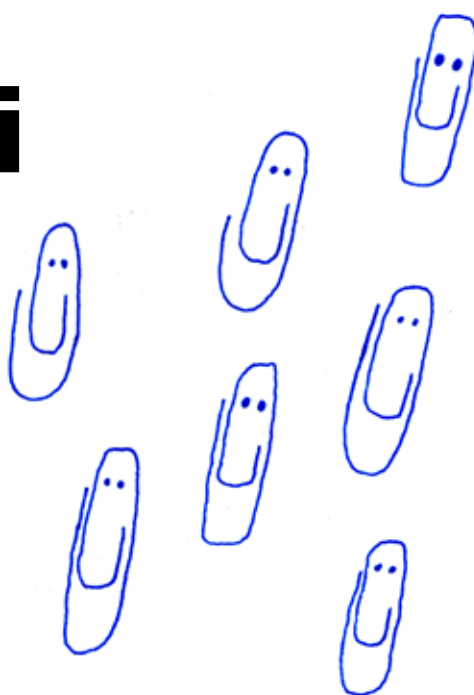
- zachowań ważnych dla utrzymywania relacji z innymi;
- zasad porozumiewania się, prezentowania swoich poglądów, słuchania innych;
- umiejętności i zachowań umożliwiających rozwiązywanie konfliktów;
- umiejętności pomagających w osiągnięciu porozumienia
- zastosowania wniosków w codziennym życiu.

Na zakończenie zajęć poproś uczniów o jedno zdanie podsumowania, zaczynające się od słów: „Dziś zapamiętam, że...”.





Załączniki





Planeta Well – opis

(załącznik nr 1)



Planeta Well to niezwykle zakątek wszechświata, gdzie mieszkańcy żyją w harmonii ze sobą, naturą i technologią. To miejsce, w którym dobrostan społeczny, emocjonalny i fizyczny jest podstawą życia, a każdy aspekt społeczeństwa został zaprojektowany tak, by wspierać jego rozwój.

Planeta Well zachwyca różnorodnością naturalnych krajobrazów: od zielonych łąk i krystalicznych jezior po rozległe lasy i majestatyczne góry. Ekosystemy zostały starannie zrównoważone, a mieszkańcy dbają o środowisko, korzystając z odnawialnych źródeł energii i technologii nieinwazyjnych dla natury.

Mieszkańcy Well to istoty o wysokiej świadomości społecznej i emocjonalnej. Wierzą, że szczęście jednostki zależy od dobrobytu całej społeczności. Są otwarci, empatyczni i zawsze gotowi do pomocy. Mają zdolność głębokiego wstuchiwanie się w potrzeby innych, rozumienia ich i uwzględniania oraz wyrażania swoich emocji w konstruktywny sposób.

Na planecie Well nie istnieją hierarchie oparte na władzy czy bogactwie. Wszyscy mają równy dostęp do zasobów, edukacji i opieki zdrowotnej. Decyzje społeczne są podejmowane wspólnie, a głos każdej osoby ma znaczenie. Edukacja koncentruje się na rozwijaniu takich umiejętności jak: empatia, rozwiązywanie konfliktów i zarządzanie emocjami. Dzieci uczą się także szacunku do różnorodności oraz harmonijnego współistnienia z naturą. Na Well praca jest postrzegana jako sposób realizacji pasji i wnoszenia wartości do społeczności. Każdy wybiera swoje zajęcie, biorąc pod uwagę talenty i zainteresowania, co sprawia, że mieszkańcy odczuwają satysfakcję z codziennych działań.

Zdrowie mieszkańców Well to priorytet. Każda osoba ma dostęp do holistycznej opieki zdrowotnej, która łączy medycynę tradycyjną i nowoczesną. Ćwiczenia fizyczne, zdrowa dieta i praktyki medytacyjne są częścią codzienności. Komunikacja między mieszkańcami odbywa się głównie osobiście, a technologie cyfrowe służą jedynie jako narzędzia ułatwiające życie. Relacje międzyludzkie na Well są pełne szacunku i autentyczności. Konflikty są rozwiązywane za pomocą dialogu i mediacji. Świątowanie różnorodności kulturowej, osobistej i społecznej jest codziennością, co sprzyja integracji i poczuciu wspólnoty.

Na planecie Well życie płynie w spokoju i radości, a mieszkańcy każdego dnia odkrywają nowe sposoby na budowanie szczęśliwego i zrównoważonego życia dla siebie i przyszłych pokoleń.



Planeta Well – sytuacje kryzysowe



(załącznik nr 2)



NOWI MIESZKAŃCY



Nowi mieszkańcy

Na planecie Well pojawiają się nowi mieszkańcy, którzy przybyli z innej planety po utracie swojego domu. Choć zostali serdecznie przyjęci na początku, różnice w zwyczajach i stylu życia zaczęły powodować napięcia. Społeczność Well jest podzielona:

- Niektórzy uważają, że nowi mieszkańcy powinni w pełni dostosować się do zasad i tradycji planety Well, aby nie zaburzać harmonii.
- Część rdzennych mieszkańców planety jest za wzajemnym dostosowaniem – mieszkańcy Well i nowi przybysze powinni wspólnie stworzyć nowe zasady, uwzględniające potrzeby obu grup.
- Inni wierzą, że różnice są naturalne i każda grupa powinna żyć po swojemu, bez wprowadzania wspólnych zasad, o ile nie ma bezpośredniego konfliktu.

Jak rdzenni mieszkańcy Well i nowi przybysze mogą się porozumieć i żyć wspólnie w poszanowaniu dla siebie nawzajem?

PRAWO PRACY



Prawo pracy

W społeczności Planety Well pojawiła się dyskusja między mieszkańcami dotycząca liczby godzin pracy. Różne osoby mają do tego różne podejście.

- Jedni uważają, że tygodniowy czas pracy powinien wynosić **20 godzin**, co pozwoliłoby na więcej czasu dla rodziny, rozwoju osobistego i życia w harmonii z naturą.
- Inni są zdania, że praca przez **30 godzin** tygodniowo jest konieczna, aby utrzymać wysoki poziom dobrobytu i rozwijać społeczność. Twierdzą, że większa ilość pracy przyniesie korzyści całej wspólnotie.
- Niektórzy postulują elastyczne podejście, zgodnie z którym każdy wybiera własną liczbę godzin pracy, ale boją się, że to wpłynie na równowagę w społeczności.

Jak mieszkańcy planety mogą poradzić sobie z konfliktem, żeby nikt nie czuł się pominięty i żeby społeczeństwo mogło sprawnie działać?

KATASTROFA EKologiczna



Katastrofa ekologiczna

Na jednej części planety Well dochodzi do dużego zanieczyszczenia rzeki, która jest głównym źródłem wody pitnej w tym rejonie. Przyczyną problemu było prawdopodobnie wprowadzenie modyfikacji procesu produkcji w lokalnej fabryce, co miało zwiększyć wydajność, ale niestety spowodowało wyciek szkodliwych substancji. Mieszkańcy są podzieleni co do sposobu reakcji na kryzys.

- Jedni uważają, że należy natychmiast zamknąć fabrykę, mimo że dostarcza pracy wielu osobom. Dla nich ochrona rzeki i środowiska to priorytet.
- Inni twierdzą, że zamknięcie fabryki zrujnuje gospodarkę lokalną, a rozwiązaniem jest stopniowe wprowadzanie bardziej ekologicznych technologii.
- Niektórzy sądzą, że problemem jest zbyt słaba edukacja ekologiczna mieszkańców i pracowników fabryki. Proponują wprowadzenie szkoleń i większą kontrolę nad działaniami fabryki, zamiast ją zamknąć.

Jak mieszkańcy planety Well powinni zareagować na kryzys, aby zachować równowagę, dobrostan i zdrowie?

KRYZYS ZDROWOTNY

Kryzys zdrowotny

Na planecie Well pojawiła się nowa, nieznana choroba, która zaczęła rozprzestrzeniać się wśród mieszkańców. Objawy są łagodne, ale mogą prowadzić do poważniejszych powikłań. Nie ma jeszcze skutecznej terapii, a ryzyko dalszego rozprzestrzeniania się choroby staje się coraz większe. Mieszkańcy są podzieleni w kwestii tego, jak najlepiej zareagować na kryzys:

- Część osób uważa, że należy wprowadzić surowe środki zarządzania kryzysem i całkowity lockdown, zamknięcie granic planety oraz natychmiastowe wprowadzenie kwarantanny. Według tej grupy jedynym sposobem na zahamowanie rozprzestrzeniania się choroby jest całkowite odizolowanie osób potencjalnie zakażonych.
- Inni proponują bardziej zrównoważone podejście i wprowadzenie ścisłych zasad higieny, z pozwoleniem na częściowe otwarcie społeczeństwa. Uważają, że zamknięcie wszystkiego może prowadzić do poważnych problemów gospodarczych

i społecznych. Chcą wprowadzić programy edukacyjne i monitorować stan zdrowia mieszkańców, aby podejmować działania prewencyjne.

- Niektórzy mają bardzo liberalne podejście i uważają, że choroba nie jest groźniejsza niż inne powszechne choroby, a nadmierne ograniczenia mogą zaszkodzić społeczności i jakości życia. Sugerują, aby wszyscy mieszkańcy mieli wolność wyboru, jak reagować, z naciskiem na zachowanie spokoju i zaufanie do naturalnej odporności.

Jak mieszkańcy planety Well mogą zareagować i znaleźć optymalne rozwiązanie? Jak pogodzić ochronę zdrowia i bezpieczeństwo z zachowaniem normalnego życia?



AWARIA TECHNOLOGII

Awaria technologii

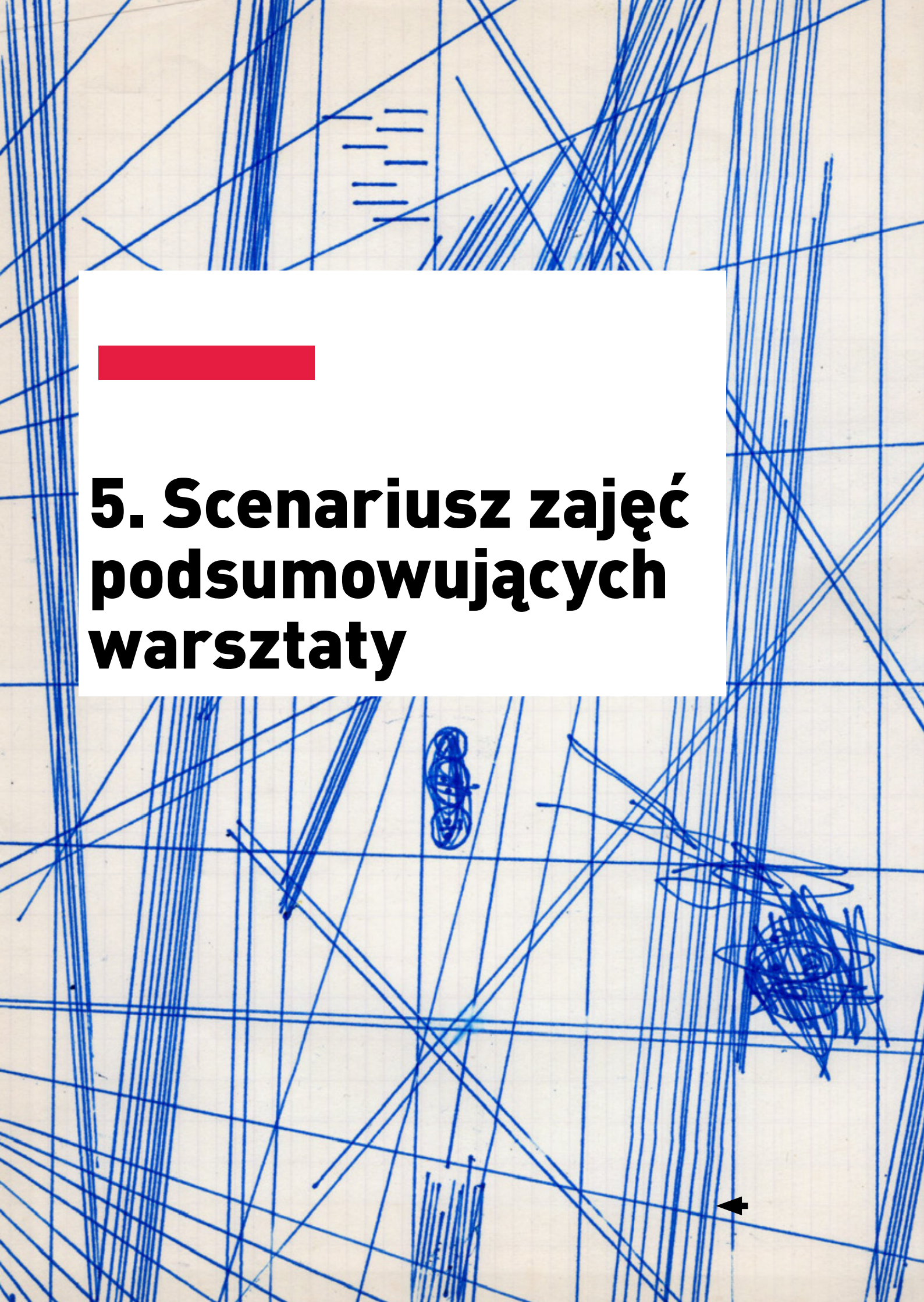
Na planecie Well wystąpiła poważna awaria, która doprowadziła do unieruchomienia głównej technologii wspierającej życie mieszkańców. Jest to zaawansowany system, który dostarcza energię, reguluje wodociągi, a także wspomaga komunikację i transport. Awaria trwa już kilka dni, ale pomimo prób naprawy przez specjalistów system nie chce się uruchomić. Mieszkańcy planety są zaniepokojeni, ponieważ technologia jest fundamentem ich codziennego życia. W związku z tym pojawiły się różnice poglądów na temat tego, jak powinni działać w tej sytuacji.

- Część mieszkańców Well uważa, że najważniejsze jest szybkie naprawienie technologii, ponieważ to ona zapewnia wygodę i funkcjonowanie planety. Chcą zaangażować wszystkie dostępne zasoby do jak najszybszego przywrócenia systemu do działania, nawet jeśli wymaga to tymczasowych ograniczeń w innych sektorach życia, takich jak praca czy transport.

- Inni twierdzą, że należy poszukać alternatywnych, bardziej zrównoważonych rozwiązań, które będą mniej zależne od jednej technologii. Proponują, aby część mieszkańców zaczęła wdrażać tradycyjne metody zarządzania energią i wodą, a także poszukać rozwiązań opartych na lokalnych zasobach. Są zdania, że to dobry moment na wprowadzenie większej samowystarczalności.
- Niektórzy są zdania, że cała sytuacja to dobry moment, by zmienić podejście do technologii i spróbować żyć w bardziej naturalny sposób, nawiązując głębszą więź z naturą. Twierdzą, że zbyt duża zależność od technologii może prowadzić do problemów, a awaria to znak, by powrócić do prostszych, bardziej organicznych metod życia. Proponują wykorzystanie tej okazji, aby stworzyć nową, bardziej zrównoważoną filozofię życia.

Jak mieszkańcy planety Well mogą znaleźć rozwiązanie, które nie tylko pomoże poradzić sobie z problemem, lecz także utrzymać dotychczasowy komfort i jakość życia?



The background of the slide is a light beige color with a dense, chaotic pattern of thin, blue, hand-drawn lines. These lines are mostly vertical and diagonal, creating a grid-like but irregular texture. In the upper left quadrant, there is a small, faint sketch of a building with several horizontal lines representing windows. In the lower right quadrant, there is a more complex, scribbled blue shape that resembles a tangled mass or a stylized figure. A solid red horizontal bar is positioned above the main title text.

5. Scenariusz zajęć podsumowujących warsztaty



Scenariusz 8 – Razem lepiej rozumiemy świat

Zajęcia są przeznaczone dla uczniów i uczennic uczestniczących w cyklu warsztatów rozwijających dobrostan szkolny i mają na celu integrację doświadczeń zdobytych podczas poprzednich warsztatów oraz podsumowanie wcześniejszych spotkań, a także refleksję nad nabytymi umiejętnościami i wiedzą.

Materiały

- tablica lub flipchart
- kolorowe karteczki
- katalog kompetencji [\(załącznik 1\)](#)
- schematyczny rysunek pnia drzewa oraz karteczki w kształcie liści w dwóch odcieniach zieleni do samodzielnego przygotowania przez prowadzącego

Zachęcaj uczniów i uczennice do dzielenia się przykładami z własnego życia, aby nadać zajęciom praktyczny wymiar. Zapewnij bezpieczną atmosferę, w której będą czuć się komfortowo, co sprzyja dzieleniu się refleksjami i opiniami. Możesz podzielić grupę na mniejsze zespoły, aby zwiększyć efektywność pracy grupowej.

**Wskazówki
metodyczne**



Propozycja przebiegu zajęć

■ Wprowadzenie do zajęć

Przywitaj uczniów i przypomnij im zasady ustalone na warsztatach zapisane w formie kontraktu. Te same zasady obowiązują też na zajęciach podsumowujących.

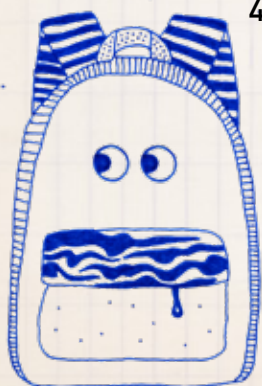
Poinformuj uczniów o celu zajęć, jakim jest podsumowanie całego cyklu warsztatów.

■ Zajęcia właściwe

■ Co zabieram ze sobą?

- Czas trwania: 5–10 minut
- Materiały: małe karteczki samoprzylepne, katalog kompetencji
(załącznik nr 1)

1. W ramach refleksji indywidualnej zaprezentuj uczniom katalog potencjalnych kompetencji, jakie mogli rozwinąć w czasie warsztatów (załącznik nr 1), a następnie poproś o zastanowienie się nad tym, które z nich są dla nich ważne. Wyjaśnij, że każdy z nich może dzięki udziałowi w warsztatach już coś nowego umieć albo próbować robić coś inaczej niż wcześniej.
2. Powiedz uczniom, że na tablicy (załącznik nr 1) znajduje się lista różnych umiejętności związanych z radzeniem sobie w szkole, z emocjami i z innymi ludźmi. Ich zadaniem jest wybrać co najmniej 3 takie rzeczy, które są dla nich ważne i które chcą „zabrać ze sobą” po tych zajęciach.
3. Zachęć, aby wybierali te, które już u nich trochę działają albo takie, które chcą ćwiczyć w najbliższym czasie. Uczniowie zapisują wybrane umiejętności na karteczkach lub zaznaczają je na karcie pracy.
4. Na koniec możesz poprosić 2–3 osoby o podzielenie się jedną wybraną rzeczą. Wzmacniaj wypowiedzi, podkreślając konkretność i sprawczość.
 - W ramach pracy domowej uczniowie mogą te karteczki dokleić do swojego „plecaka mocy”, nad którym pracowali wcześniej.



■ Most do dobrego samopoczucia

- Czas trwania: 30 minut
- Materiały: małe karteczki, flamastry, pudełko, flipchart lub tablica

1. Na dużym arkuszu lub tablicy narysuj most prowadzący z jednego brzegu na drugi brzeg rzeki. Po lewej i prawej stronie mostu zostaw miejsce na tekst lub karteczki samoprzylepne. Po lewej stronie wpisz tytuł „Warsztaty o dobrostanie”, a po prawej – „Moje życie i przyszłe wyzwania”.
2. Rozwiń poprzednie ćwiczenie. Zrób z uczniami listę wiedzy, kompetencji i umiejętności, które udało im się zdobyć lub rozwinąć podczas realizacji warsztatów. Możesz wykorzystać w tym celu katalog kompetencji (załącznik nr 1) oraz uwzględnić dodatkowe umiejętności ważne dla uczniów. Pomysły zapisujcie po lewej stronie mostu. W razie potrzeby przywołuj odpowiednie ćwiczenia. Zachęć uczniów do dopisania jeszcze innych umiejętności do tej puli, jaką już mają, i rozdaj dodatkowe karteczki, jeśli tego potrzebują. Poproś uczniów o przyklejenie swoich karteczek po prawej stronie mostu.
3. Na moście zaznacz kilka przęseł – każde z nich będzie reprezentować jedną z kluczowych umiejętności zdobytych na warsztatach. Odczytaj przykłady zamieszczone na karteczkach. Wybierz te, które pojawiały się najczęściej, a następnie wpisz je na przęsłach mostu. Podsumuj ćwiczenie, zwracając uwagę na to, jak zdobyte umiejętności mogą pomóc uczestnikom w realnym życiu.
4. Dorysuj różne drogi rozchodzące się od mostu, symbolizujące zdobyte umiejętności po stronie „Moje życie i przyszłe wyzwania”. Zapytaj uczniów o to, w jakich obszarach życia i w jakich zadaniach, które planują lub chcieliby podjąć w przyszłości, będą mogli je wykorzystać. Celem jest uświadomienie uczniom uniwersalności rozwijanych kompetencji.



Zwróć uwagę uczniów na to, że rozwijane umiejętności nie dotyczą wyłącznie osiągnięć szkolnych, lecz także związane są z rozwijaniem pasji czy realizowaniem celów pozaszkolnych.

**Wskazówki
metodyczne**

■ **Drzewo dobrego samopoczucia – co ja sam/sama mogę powiedzieć sobie lub zrobić, żebym czuł/czuła się dobrze, i co mogę powiedzieć innym lub zrobić, aby oni też czuli się dobrze**

- Czas trwania: 20 minut
- Materiały: karteczki w kształcie listków o różnych odcieniach zieleni (min. dwa odcienie), duży arkusz tektury w kształcie drzewa (załącznik nr 2)

1. Wprowadź uczniów w tematykę i wyjaśnij, jak nawet drobne słowa lub gesty mogą pomóc nam i innym czuć się lepiej. Zwróć uwagę na to, by te słowa i gesty wsparcia były prawdziwe, inne niż stereotypowe „Weź się w garść” czy „Jutro będzie lepiej”. Rozdaj uczniom i uczennicom listki (min. 4 – po 2 sztuki różnych odcieni zieleni). Poproś o namysł nad tym, co można zrobić lub powiedzieć (pomyśleć), żeby samemu poczuć się lepiej oraz co można zrobić i powiedzieć, by ktoś inny poczuł się dobrze. Na jasnozielonych listkach uczniowie zapisują słowa, które im pomagają, a na ciemnozielonych te działania, które mogą ich wspierać.
2. Zaproś uczniów i uczennice do wspólnego tworzenia „Drzewa dobrego samopoczucia”. Stwórz z nimi takie drzewo. Może ono zostać z uczniami jako element dekoracji klasy. Może też być uzupełniane przez kolejne listki, rosnąć i rozwijać się, więc zostaw kilka pustych gałęzi drzewa poniżej,



dostępnych dla uczniów. Listki mogą też służyć uczniom na co dzień, np. do sięgania po nie w sytuacjach trudnych jak do inspiracji czy podpowiedzi.

Uczniowie mogą wypełnić więcej listków, jeśli chcą. Ważne jednak jest to, żeby mieli możliwość refleksji nad słowami i działaniami, jakie podejmują wobec siebie samych i wobec innych. Zwróć im uwagę na to, aby to, co proponują, było prawdziwe i płynęło z serca. Monitoruj zapisane propozycje (pamiętając jednocześnie o adekwatnym do sytuacji szkolnej poziomie otwartości).

**Wskazówki
metodyczne**

■ Dobre słowo na wynos

- Czas trwania: 1 minuta
- Materiały: jak w poprzednim ćwiczeniu

Poproś, aby każdy przed opuszczeniem sali wziął ze sobą jeden listek z „Drzewa dobrego samopoczucia”, zawierający ważne dla niego przesłanie (niekoniecznie takie, które sam/sama zapisał/zapisała). Na drzewie powinno być wystarczająco dużo listków, by każdy mógł wziąć jeden z nich ze sobą bez szkody dla przygotowanej wcześniej dekoracji. Możesz dodać od siebie wybrane cytaty motywujące napisane na liściach, tak by uczniowie mieli wybór. Podziękuj uczniom za udział w zajęciach.

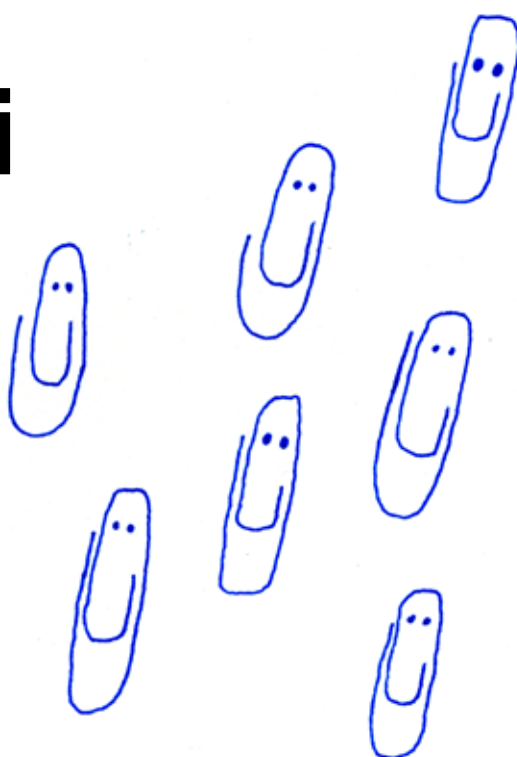
■ Zakończenie

Podsumuj zajęcia, podkreślając, że warsztaty miały na celu nie tylko zdobycie wiedzy, lecz przede wszystkim rozwijanie umiejętności, które pomogą im lepiej funkcjonować w społeczeństwie. Na zakończenie zajęć poproś uczniów o jedno zdanie podsumowania, zaczynające się od słów: „Dziś zapamiętam, że...”. Podziękuj uczniom za udział w warsztatach, zaangażowanie i refleksję.





Załączniki





Katalog kompetencji



(załącznik nr 1)



Dobrostan emocjonalny

- potrafię zauważyć, że zaczynam się denerwować lub stresować
- umiem zatrzymać się i wziąć kilka spokojnych oddechów
- potrafię nazwać swoje emocje (np. złość, smutek, radość)
- wiem, co mnie uspokaja i próbuję z tego korzystać
- potrafię powiedzieć komuś, co czuję
- umiem zrobić sobie krótką przerwę, kiedy jest mi trudno
- próbuję nie działać od razu pod wpływem silnych emocji
- wiem, że stres czasem pomaga, a czasem przeszkadza

Dobrostan społeczny

- potrafię poprosić o pomoc, kiedy jej potrzebuję
- wiem, do kogo mogę się zwrócić w trudnej sytuacji
- umiem słuchać innych i nie przerywać
- potrafię powiedzieć coś miłego lub wspierającego innym
- umiem współpracować w grupie
- próbuję zrozumieć, co może czuć druga osoba
- potrafię powiedzieć „nie”, kiedy coś mi nie odpowiada
- wiem, że inni mogą widzieć sytuację inaczej niż ja

Dobrostan akademicki (szkolny)

- potrafię skupić uwagę na zadaniu przez określony czas
- umiem wrócić do zadania, kiedy się rozproszę
- potrafię podzielić zadanie na mniejsze kroki
- próbuję nie poddawać się, gdy coś jest trudne
- umiem poprosić o wyjaśnienie, gdy czegoś nie rozumiem
- staram się kończyć rozpoczęte zadania
- potrafię zaplanować, od czego zacząć pracę
- wiem, co pomaga mi się uczyć

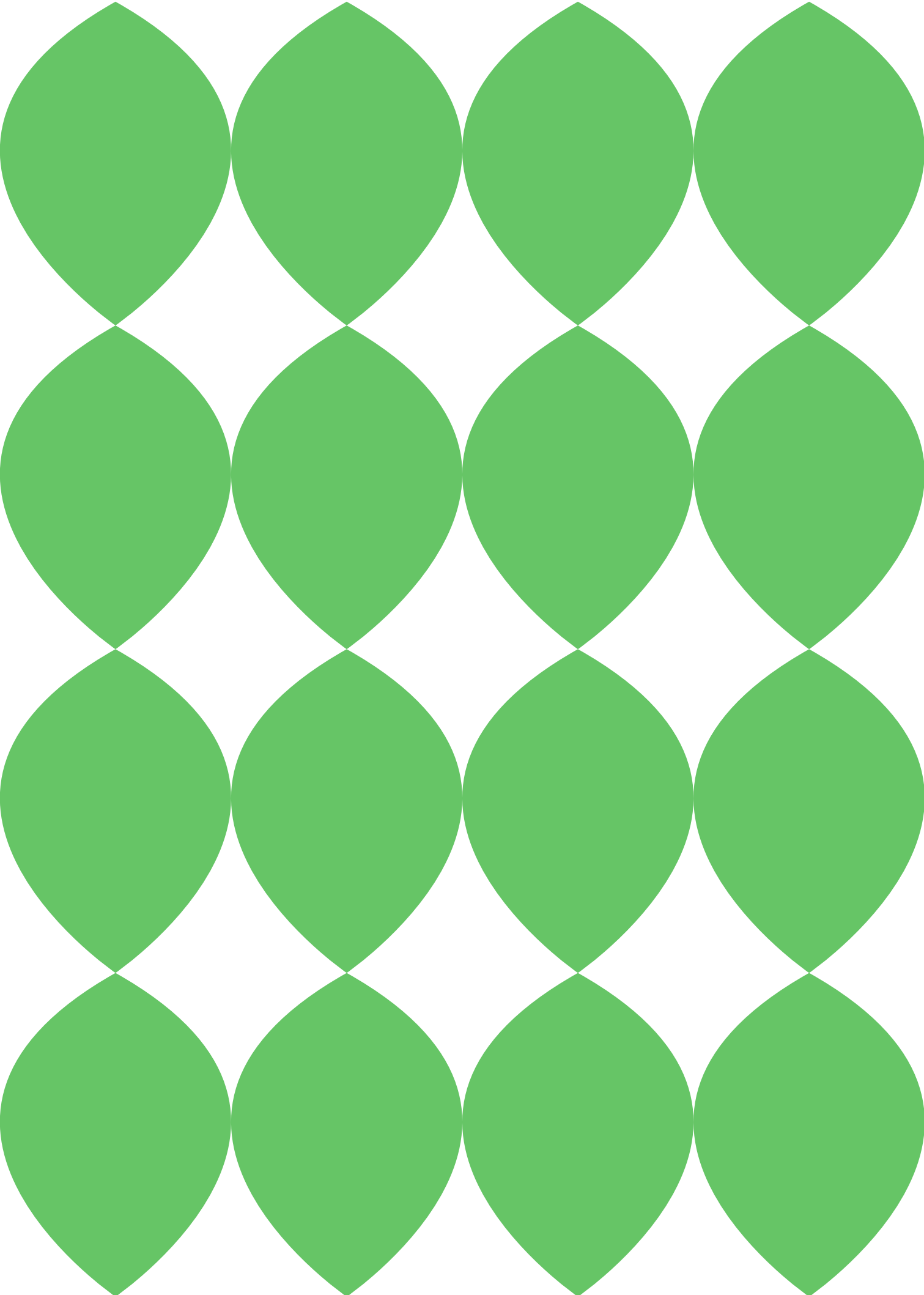


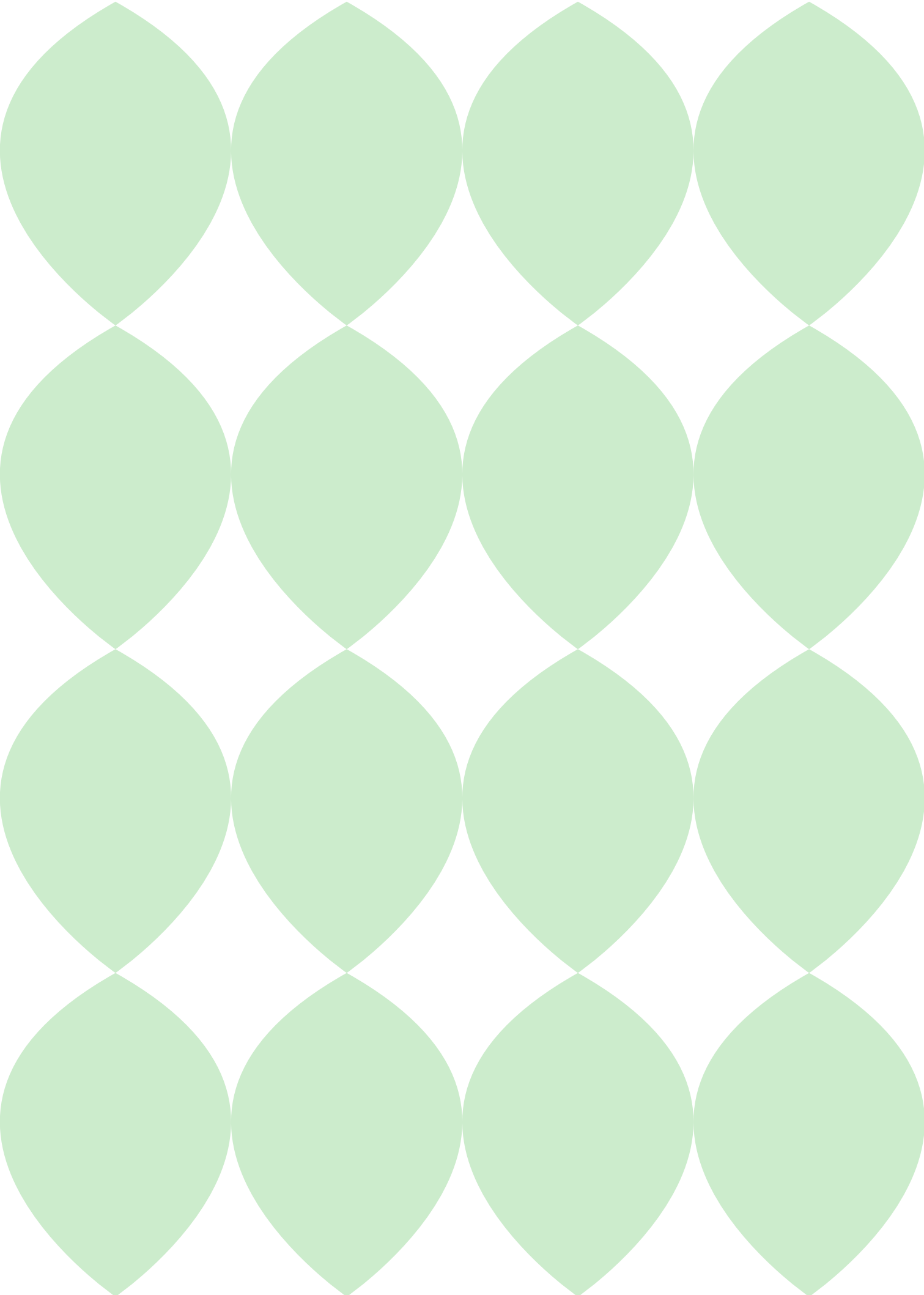


Drzewo dobrego samopoczucia

(załącznik nr 2)









6. Scenariusze gier edukacyjnych





Scenariusz gry planszowej – W drodze do celu

Gra dydaktyczna „W drodze do celu” stanowi uzupełnienie zajęć poświęconych dobrostanowi edukacyjnemu. Może być realizowana w ramach oddzielnych zajęć lub jako uzupełnienie innego spotkania czy urozmaicenie aktywności między warsztatami. Gra prowokuje uczniów do refleksji nad celami edukacyjnymi, uczy formułować oraz identyfikować potencjalne przeszkody w ich realizacji. Ma formę tradycyjnej planszówki, w której gracze sami ustalają swój cel (związany z uczeniem się) oraz napotykają w drodze do niego różne przeszkody lub czynniki ułatwiające jego realizację („pomagacze”), zmierzając sukcesywnie w jego kierunku. W jednej grze może brać udział od 2 do 4 graczy.

Cele zajęć

- Rozwijanie umiejętności formułowania krótko- i długoterminowych celów w obszarze uczenia się (celów edukacyjnych).
- Rozwijanie umiejętności identyfikacji przeszkód w realizacji celów edukacyjnych.
- Rozwijanie umiejętności radzenia sobie z przeszkodami w realizacji celów edukacyjnych.



Materiały:

- zasady gry (załącznik nr 1)
- plansza do gry (załącznik nr 2)
- zestawy kart (załącznik nr 3)

W zestawie są 4 rodzaje kart:

- cele edukacyjne (zielone) – przedstawiają zadania/cele do osiągnięcia;
- przeszkody (czerwone) – opisują trudności, które mogą pojawić się w drodze do celu;
- „pomagacze” (niebieskie) – oferują wsparcie w pokonywaniu przeszkód;
- los (żółte) – karty przedstawiają różne niespodziewane zdarzenia.

- karty – Moja droga do celu (załącznik nr 4)
- pionki (po jednym dla każdego gracza)
- kostka do gry

Przygotuj odpowiednią liczbę zestawów względem liczby uczniów w klasie.

**Wskazówki
metodyczne**

Zachęcaj graczy do refleksji nad swoimi codziennymi wyzwaniami, tak by pomóc im wybrać adekwatny i ważny dla nich samych cel. Podkreślaj, że nie ma złych odpowiedzi – gra jest przestrzenią do nauki i dzielenia się pomysłami. Zwracaj uwagę na współpracę między uczestnikami i budowanie wspólnego wsparcia.

Propozycja przebiegu zajęć**■ Wprowadzenie do zajęć**

Przedstaw ogólne cele gry oraz szczegółowe zasady gry (załącznik nr 1).
Podziel uczniów na grupy składające się z od 3 do 4 osób. Każdej grupie rozdaj wydrukowany komplet materiałów do gry (zasady gry, plansza, karty, pionki, kostka).



Pierwsze zadanie uczniów to wybór celów edukacyjnych, które jednocześnie będą celem gry. Pomóż im wybrać lub dookreślić cele, które są dla nich ważne, a jednocześnie możliwe do realizacji. Jeśli to pomocne, zwróć uwagę na to, że niektóre dalekosiężne cele składają się z kilku mniejszych etapów, które same w sobie również mogą być celem (np. uzyskanie satysfakcjonującego wyniku na egzaminie ósmoklasisty wymaga opanowania całego materiału z matematyki, a to z kolei oznacza konieczność zapoznania się z zagadnieniami z klasy 6, w tym z modułem „Pola figur”). Zatem opanowanie materiału z działu „Pola figur”, realizowanego w klasie 6, może być jednym z tych konkretnych etapów i celów, które prowadzą do osiągnięcia celów bardziej ogólnych. Skupienie się na takim konkretnym i możliwym do osiągnięcia celu sprawia, że zaangażowanie uczniów w grę oraz analizowanie przeszkód i „pomagaczy” przestaje być abstrakcyjną zabawą, a zaczyna mieć osobiste znaczenie dla uczestnika. Zachęcaj uczniów do tego, by formułowane przez nich cele były im bliskie i dla nich ważne.



Po określeniu celów przez uczniów poproś ich o namysł i wybranie z puli przeszkód pięciu, które utrudniają lub mogą utrudniać im realizację tego celu. Uczniowie mogą też skorzystać z pustych kart „przeszkadzaczy” i dopisać to, co im utrudnia realizację celu na pustych kartach przeszkód. Następnie zaproś uczniów do uzupełnienia karty „Moja droga do celu”. Trzeba tam uzupełnić wybrany cel oraz wskazać trudności, które mogą przeszkodzić w jego realizacji. Pomóż uczniom w refleksji nad tym problemem.

■ Zajęcia właściwe

Uczniowie grają w grę zgodnie z zasadami. Podczas tej części dyskretnie nadzoruj przebieg pracy poszczególnych grup. Po zakończeniu gry poproś każdą grupę o przygotowanie podsumowania gry przez odpowiedź na pytanie: Czego się nauczyłem/nauczyłam podczas tej gry?



Praca w grupie nie jest przestrzenią do pracy terapeutycznej. Przygotuj materiały w sposób wrażliwy na sytuację poszczególnych dzieci, tak by sprawy osobiste, rodzinne czy istotne trudności natury społeczno-emocjonalnej poszczególnych dzieci nie były omawiane w czasie gry. Jeśli uznasz, że jakieś reguły wymagają zmiany lub dostosowania – zrób to.

Wskazówki metodyczne

■ Zakończenie

Po zakończeniu pracy wszystkich grup podsumuj przebieg gry i wysuń wnioski. Poproś uczniów, by zwrócili uwagę na swój cel oraz na to, co pomogło go osiągnąć. Pokieruj rozmową grupy tak, aby uczniowie sformułowali wnioski dotyczące najczęstszych przeszkód w realizacji swoich celów oraz różnych sposobów ich pokonywania.

Przykładowe pytania, które można zadać:

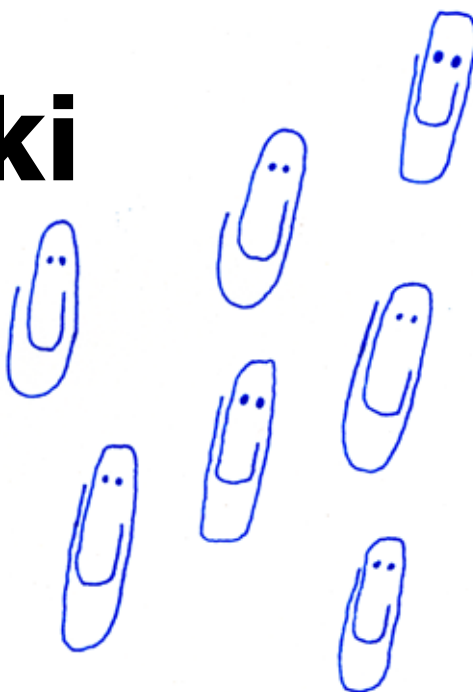
- Co było najtrudniejsze w drodze do celu?
- Które „pomagacze” okazały się najbardziej przydatne?
- Czy poszukiwanie „pomagacza” w momencie, gdy wystąpił „przeszkadzacz”, to dobra opcja? A może warto pomyśleć o nim wcześniej?
- Jakie przeszkody spotykasz w prawdziwym życiu?
Jak je pokonujesz?
- Czy gra pomogła ci zrozumieć, jak planować działania, by osiągnąć swoje cele?

Na tym etapie można przygotować na tablicy zestawienie najczęstszych przeszkód oraz zebrać pomysły na ich przezwyciężenie. Poproś uczniów, aby przez najbliższy tydzień próbowali pokonać jedną z przeszkód, o których mówili.





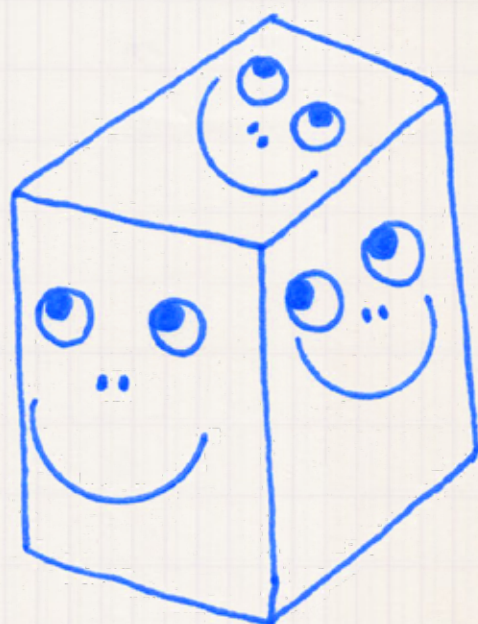
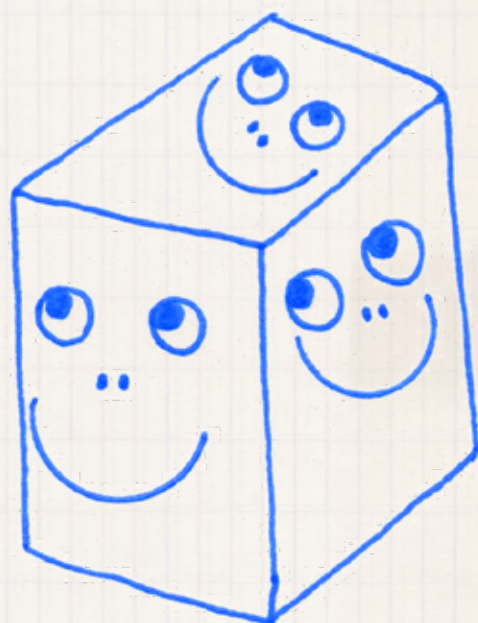
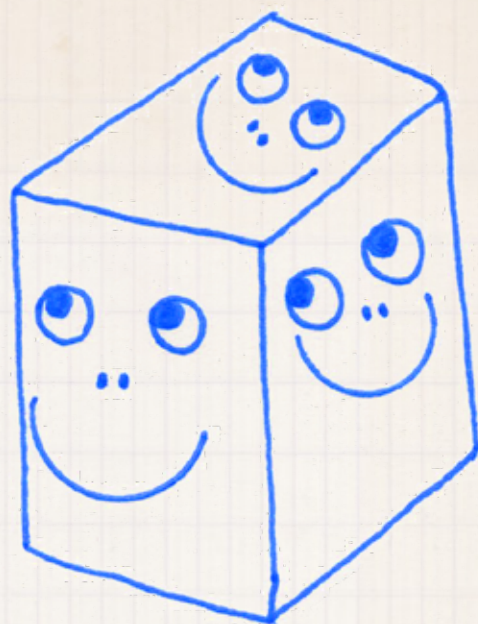
Załączniki





Zasady gry

(załącznik nr 1)



Zawartość gry

- Plansza z wyznaczoną drogą od startu do mety.
- 4 rodzaje kart:
 - cele edukacyjne (zielone) – przedstawiają cele do osiągnięcia;
 - przeszkody (czerwone) – opisują trudności, które mogą pojawić się w drodze do celu;
 - „pomagacze” (niebieskie) – oferują wsparcie w pokonywaniu przeszkód losowych;
 - los (żółte) – karty przedstawiające różne niespodziewane zdarzenia.
- Karty – **Moja droga do celu**.
- Pionki (po jednym dla każdego gracza).
- Kostka do gry.

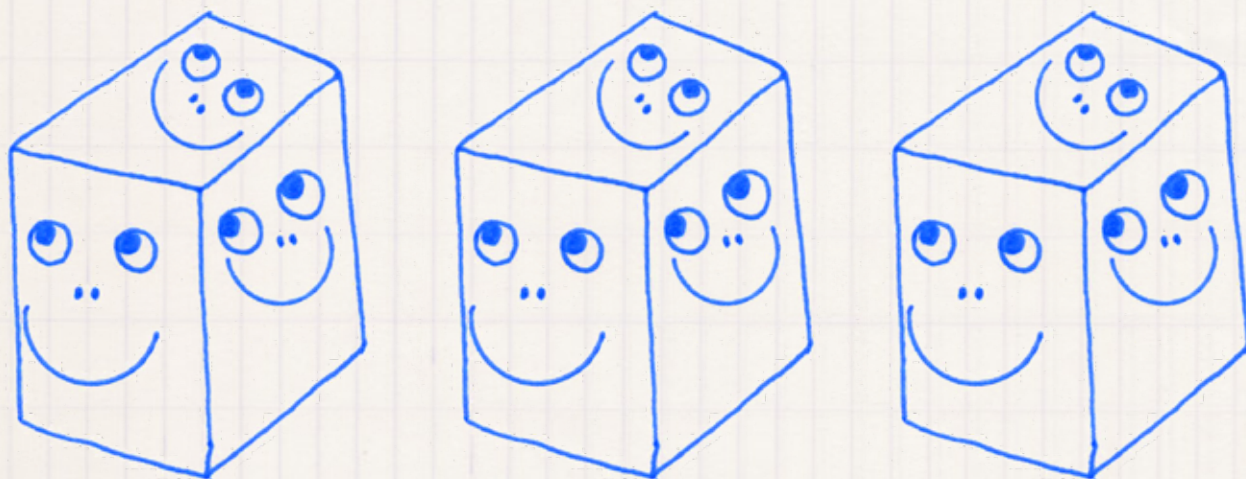
Przygotowanie do gry

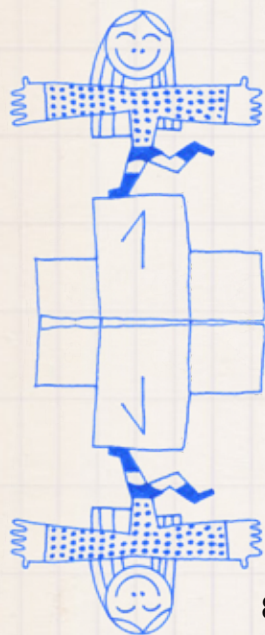
- Ustalenie celu edukacyjnego.
 - Każdy gracz wybiera jedną kartę „cel edukacyjny”. Jeśli wśród dostępnych w talii celów nie ma takiego, który gracz chciałby osiągnąć, może wykorzystać pustą kartę i na niej zapisać/narysować swój cel edukacyjny. Cel powinien być konkretny do osiągnięcia, a przy tym ważny dla gracza.
 - Gracze umieszczają swoje karty celów na polu META.
- Rozdanie kart „pomagaczy”.
 - Każdy gracz otrzymuje 5 losowych kart „pomagaczy”. W talii kart są wszystkie „pomagacze” z zestawu oraz 2 razy tyle pustych kart „pomagaczy” do uzupełnienia przez uczniów, ilu jest graczy.
 - Talia z pozostałymi „pomagaczami” zostaje umieszczona na środku stołu.
- Rozłożenie na stole kart LOSY.
- Wypełnienie indywidualnej karty **Moja droga do celu**. W tym etapie mieści się też wybranie z puli przeszkód pięciu, które utrudniają lub mogą utrudniać realizację określonego celu. Uczniowie mogą skorzystać z gotowych kart „przeszkadzaczy” lub z pustych kart z tej puli i dopisać, co im utrudnia lub może utrudniać realizację celu.
- Przygotowanie graczy: każdy gracz wybiera swój pionek i ustawia go na polu START.



Przebieg gry

- **Początek gry:** każdy z graczy rzuca kostką. Grę rozpoczyna ten z graczy, który wyrzucił największą wartość.
- **Ruch gracza:** gracz rzuca kostką i przesuwa swój pionek o tyle pól, ile wskazała kostka.
 1. Jeśli pionek stanie na polu LOS, gracz pobiera kartę ze stosu i postępuje zgodnie z instrukcją na karcie.
 2. Jeśli pionek gracza stanie na polu: śliski kamień zanurzony w wodzie, to oznacza, że na swojej drodze do celu napotkał przeszkodę.
 3. Gracz sprawdza na swojej karcie „Moja droga do celu”, jaką trudność napotkał. Będzie to pierwszy „przeszkadzacz” z listy.
 4. Gracz sprawdza w swojej talii „pomagaczy”, czy ma odpowiedniego „pomagacza”, aby przejść przeszkodę.
 5. Jeśli tak, wyklada kartę, umieszczając ją pod swoją kartą celu (obok mety), krótko wyjaśnia, jak „pomagacz” pozwala przejść przeszkodę. Uzasadnienie musi być sensowne. Jeśli tak jest, gracz może poruszać się dalej, gdy kolejka do niego wróci.
 6. Jeśli gracz wskazuje „pomagacza”, który nie ma związku z pokonaniem przeszkody, np. przeszkodą jest „granie w gry komputerowe”, a „pomagaczem” opcja „Proszę nauczyciela o dodatkowe wyjaśnienia”, gracz traci kolejkę, a w następnej turze poszukuje właściwego „pomagacza” według wskazówek poniżej.





7. Jeśli gracz nie ma w talii „pomagacza”, którego chciałby użyć, pozostaje na tym polu, dopóki nie uzyska możliwości poradzenia sobie z trudnością.

By uzyskać potrzebną kartę i odpowiedniego „pomagacza”, może:

- dobrać dodatkową kartę ze stosu „pomagacze” i wykorzystać ją w kolejnym ruchu jako sposób radzenia sobie z trudnością;
 - skorzystać z pustej karty „pomagacza”, którą posiada w swojej puli, lub uzyskać ją w efekcie dobierania i uzupełnić według potrzeby tym, co pomoże mu poradzić sobie z napotkaną trudnością;
 - jeśli nie wie, co mu jest potrzebne lub jak sobie poradzić z napotkaną trudnością, może poprosić grupę o pomoc;
- taka pomoc grupowa stymuluje współpracę i angażuje pozostałe osoby.

8. Jeśli gracz nie ma w swojej talii odpowiedniego „pomagacza”, musi pozostać na śliskim kamieniu (pole przeszkody) i pomóc w określeniu właściwego „pomagacza”. Dopiero gdy znajdzie sposób na poradzenie sobie z trudnością przez uzyskanie odpowiedniego „pomagacza”, może w następnej turze ruszyć z miejsca.

Pokonanie przeszkód

- Po wykorzystaniu odpowiedniego „pomagacza” gracz umieszcza go pod swoją kartą celu i kontynuuje grę, rzucając kostką w swojej kolejnej turze.
- Jeśli dwaj gracze mają tę samą przeszkodę, każdy może ją pokonać, korzystając z różnych „pomagaczy”.
- Jeśli na drodze do celu uczestnik napotkał już wszystkie swoje przeszkody i je pokonał, do końca rozgrywki – nawet gdy stanie na śliskim kamieniu – idzie już bez przeszkód.

Osiągnięcie mety

- Gracz, który dotrze do mety jako pierwszy i pokona napotkane przeszkody, wygrywa.
- Wszyscy gracze kontynuują grę, aby każdy mógł osiągnąć swój cel.

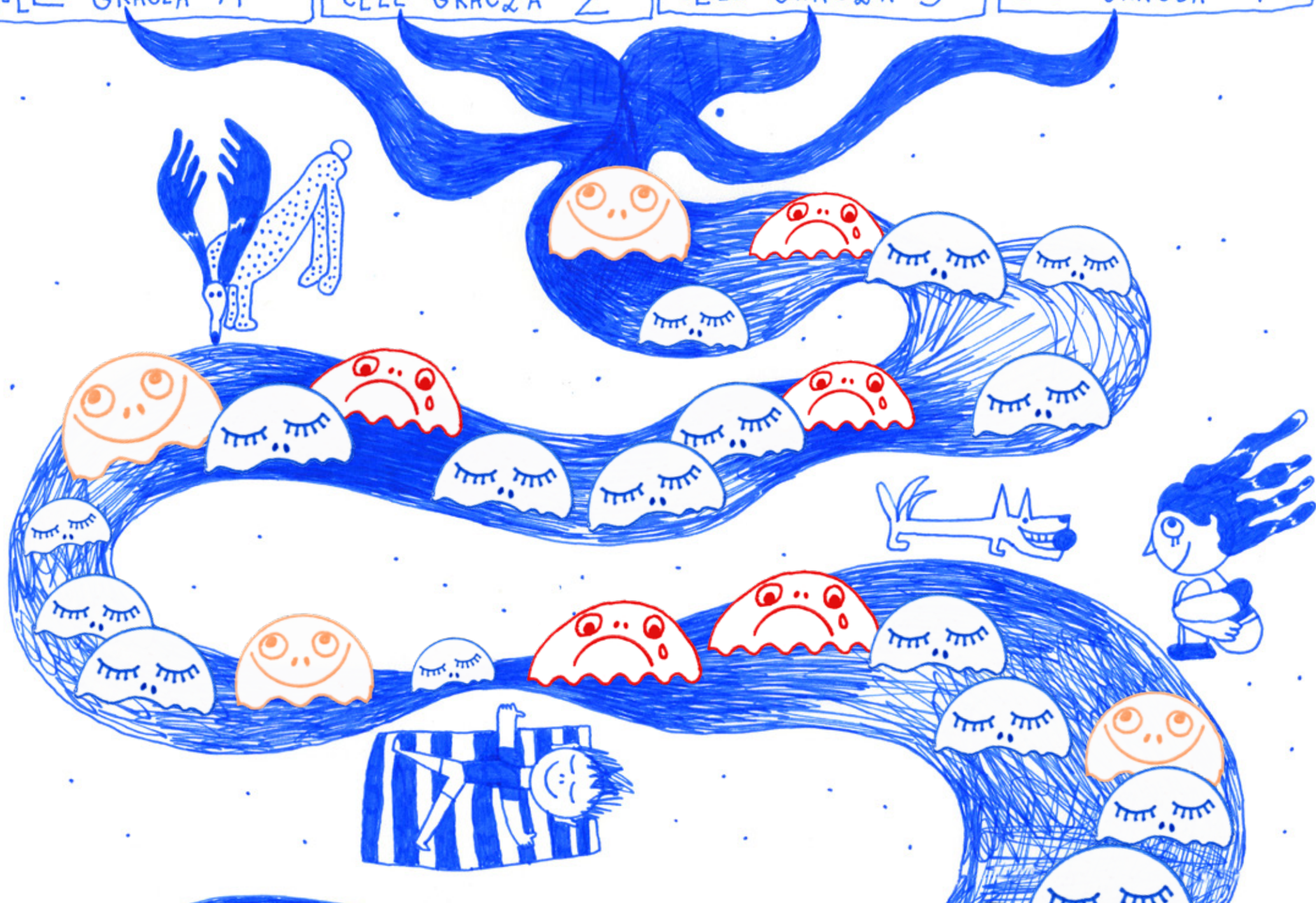
Plansza do gry



(załącznik nr 2)



CELE GRACZA 1	CELE GRACZA 2	CELE GRACZA 3	CELE GRACZA 4
---------------	---------------	---------------	---------------





Śliski
KAMIEN

KAMIEN
L. S



Start.

GRACZ
1

GRACZ
2

GRACZ
3

GRACZ
4



Zestawy kart

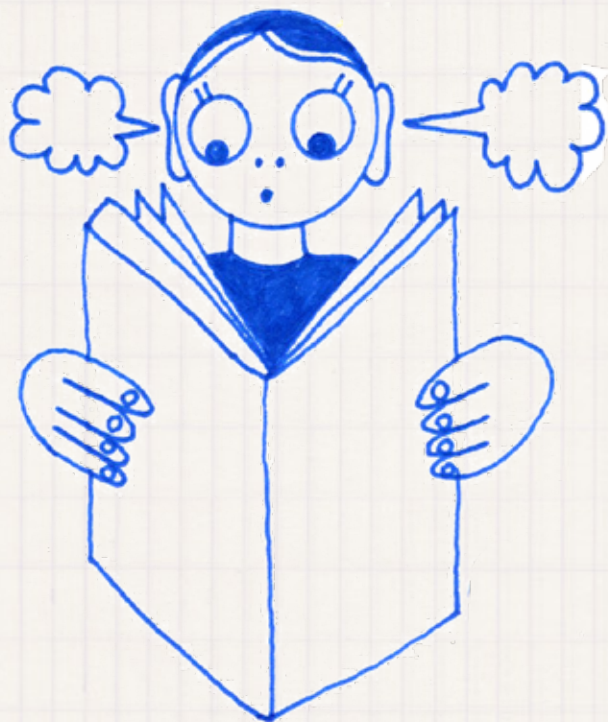


(załącznik nr 3)





Karty „cele edukacyjne”





Nauczyć się języka obcego w stopniu, który umożliwi komunikację w czasie wakacji.



Uzyskać pozytywną ocenę z trudnego dla mnie przedmiotu na koniec semestru.



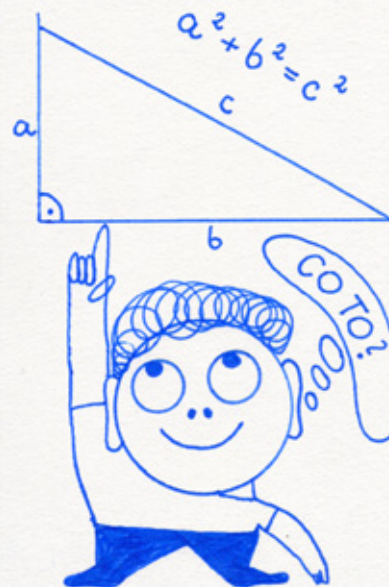
Przygotować projekt jako zadanie dodatkowe.



Napisać wypracowanie.



Nauczyć się słówek na kartkówkę z języka angielskiego.



Zrozumieć bieżący dział z matematyki.



Nauczyć się tabliczki mnożenia.



Przygotować się do sprawdzianu z (podaj przedmiot)



Przygotowywać zadania szkolne z odpowiednim wyprzedzeniem, nie odkładać ich na ostatnią chwilę.



W DRODZE
DO CELU



W DRODZE
DO CELU



W DRODZE
DO CELU



W DRODZE
DO CELU



W DRODZE
DO CELU



W DRODZE
DO CELU



W DRODZE
DO CELU



W DRODZE
DO CELU



W DRODZE
DO CELU



Przygotować się do sprawdzianu z wyprzedzeniem, nie odkładać nauki na ostatnią chwilę.



Systematycznie powtarzać materiał z lekcji każdego dnia po przyjściu ze szkoły do domu.



Systematycznie powtarzać materiał z lekcji, raz w tygodniu.



Wziąć udziału w konkursie plastycznym lub literackim.



Nauczyć się planować czas na naukę i zabawę.



Zabierać głos podczas lekcji.



Zabierać głos w dyskusji na lekcjach.



Przeczytać minimum jedną książkę w miesiącu.



Samodzielnie napisać wypracowanie.



W DRODZE
DO CELU



W DRODZE
DO CELU



W DRODZE
DO CELU



W DRODZE
DO CELU



W DRODZE
DO CELU



W DRODZE
DO CELU



W DRODZE
DO CELU



W DRODZE
DO CELU



W DRODZE
DO CELU



Regularnie rozwiązywać zadania z (podaj przedmiot) aby utrwalić materiał.



Zrozumieć aktualnie omawiany dział z (podaj przedmiot)



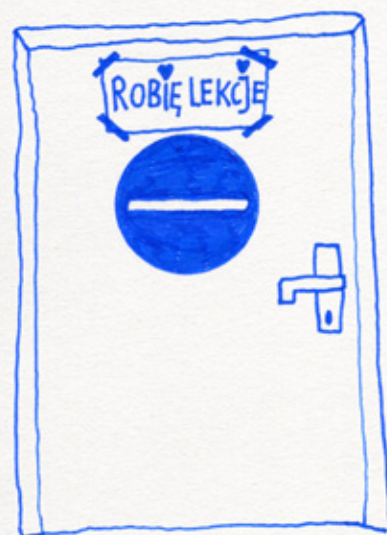
Nauczyć się mówić w języku (podaj)



Nauczyć się prezentować przed klasą (recytacja, prezentacja).



Nauczyć się obsługi programów komputerowych, np. (podaj)



Wykonywać zadania szkolne bez pomocy dorosłych.



Uczestniczyć w kole zainteresowań, np. (podaj)



Uczestniczyć w zajęciach rozwijających moje hobby i zainteresowania.



Przeczytać i zrozumieć lekturę szkolną.



W DRODZE
DO CELU



W DRODZE
DO CELU



W DRODZE
DO CELU



W DRODZE
DO CELU



W DRODZE
DO CELU



W DRODZE
DO CELU



W DRODZE
DO CELU



W DRODZE
DO CELU



W DRODZE
DO CELU



Zaprezentować własne prace i pomysły przed klasą.



Zaprezentować własne prace i pomysły przed klasą w sposób płynny i ciekawy.



Nauczyć się języka polskiego, który jest dla mnie nowy.



Nadrobić z (podaj przedmiot)



Zdać z sukcesem egzamin ósmoklasisty.



Dostać się do wymarzonego liceum lub technikum.



W DRODZE
DO CELU



W DRODZE
DO CELU



W DRODZE
DO CELU



W DRODZE
DO CELU



W DRODZE
DO CELU



W DRODZE
DO CELU



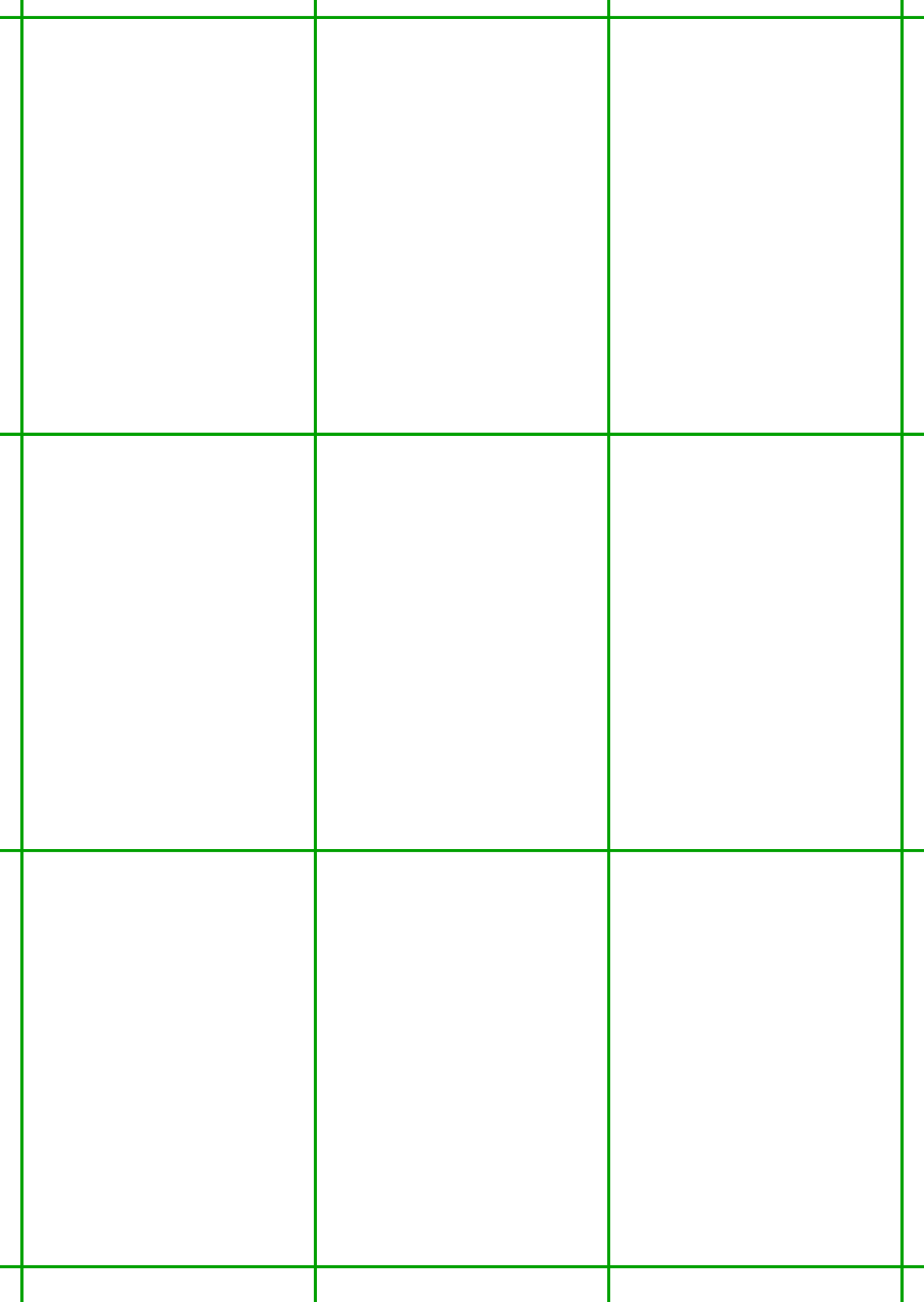
W DRODZE
DO CELU



W DRODZE
DO CELU

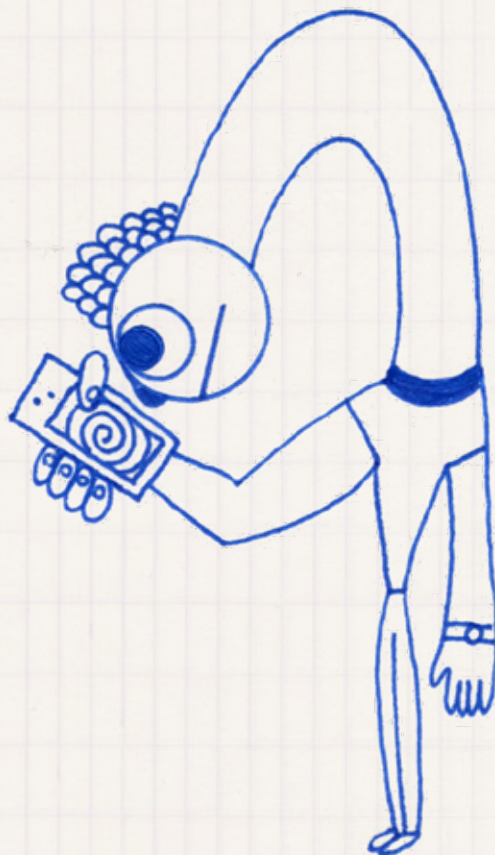


W DRODZE
DO CELU





Karty „przeszkadzacze”





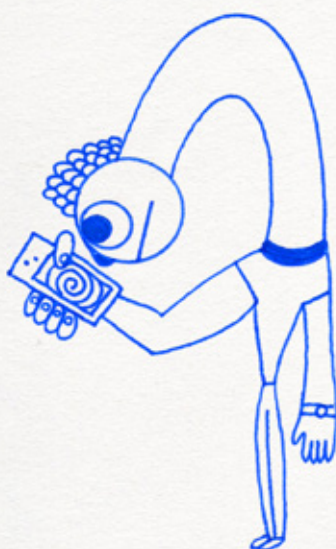
Uwielbiam gry komputerowe
i potrafię się w to tak
zaangażować, że zapominam
o swoich zadaniach.



Mam nowe filmy
do obejrzenia.



Mój telefon ciągle się aktywuje
i przychodzi na niego wiele
powiadomień.



Boję się, że coś mnie ominie
i ciągle sprawdzam telefon.



Ciągle rozmawiam przez
telefon z kolegą/koleżanką.



Gram w gry na telefonie.

TIKTOKTIKTOK
TIKTOKTIKTOK



Przeglądam media
społecznościowe na telefonie.



Bardzo się wstydzę
występować publicznie.



Krępuje mnie mówienie
przed całą klasą.





Język polski jest moim drugim językiem.



Słabo mówię po polsku.



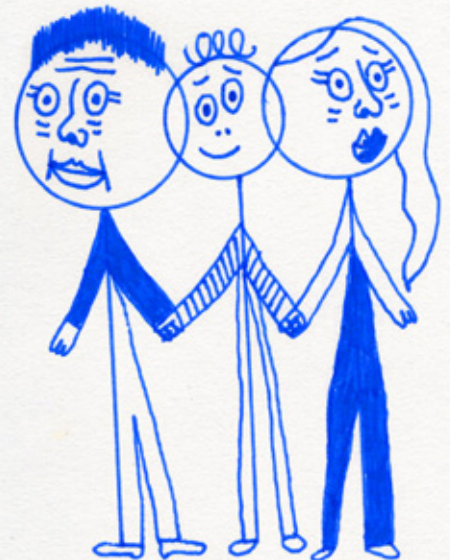
Jestem nowy w szkole.



Czuję się trochę głupio, bo nie znam tego zagadnienia – w mojej poprzedniej szkole jeszcze tego nie omawialiśmy.



Mam dużo zajęć pozalekcyjnych.



Często pomagam moim rodzicom w domu.



Opiekuję się młodszym rodzeństwem.



Nie mam spokojnego miejsca do nauki.



Nie lubię czytać.





Cieężko mi zacząć
i wziąć się do pracy.



Nie mam komputera.



W mojej szkole nie są
organizowane konkursy.



Brakuje mi kogoś, kto by
mnie zachęcił do udziału
w konkursie i pomógł
z formalnościami.



Nie lubię się uczyć.



Nie ma mi kto pomóc.



Nie rozumiem materiału.

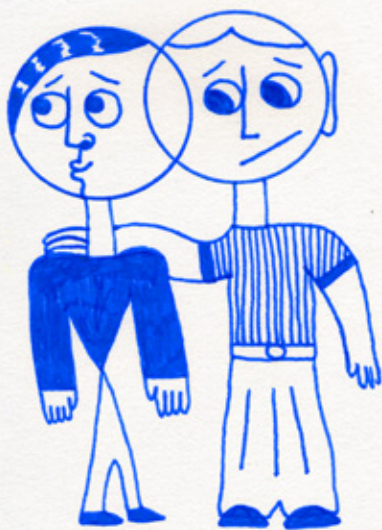


Wyszedł nowy sezon
mojej ulubionej gry
i zapomniałem/am o zadaniu.



Oglądam shortsy/tiktoki/rolki
i nie umiem przestać.





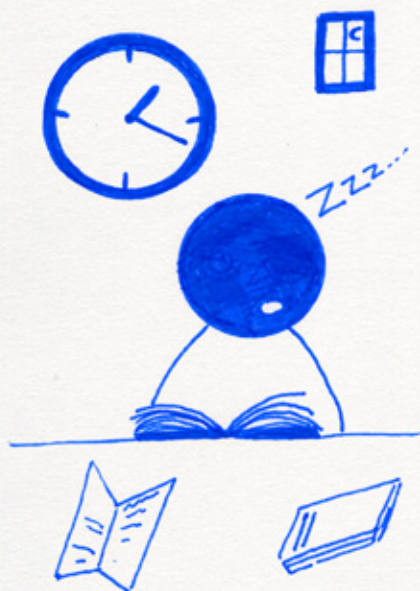
Kolega zaprosił mnie
do domu i spędziłem/spędziłam
u niego popołudnie.



Koleżanka zaprosiła mnie
do domu i spędziłem/spędziłam
u niej popołudnie.



Mam bałagan na biurku,
nie mogę się skupić.



Nie chce mi się ćwiczyć/
powtarzać w domu.



Późno chodzę spać, jestem
zmęczony/zmęczona
i trudno mi się skupić.



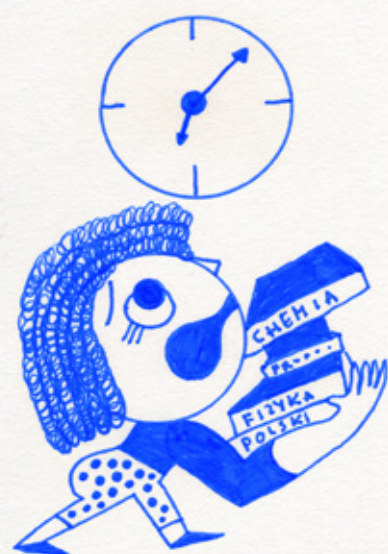
Uważam, że moja poprzednia
praca nie została doceniona,
nie wierzę w siebie
i odpuszczam.



W miejscu, gdzie się uczę,
jest hałas.



Odkładam obowiązki
na ostatnią chwilę.



Biorę się za naukę
w ostatniej chwili.





Boję się porażki.



Jestem zmęczony/zmęczona.

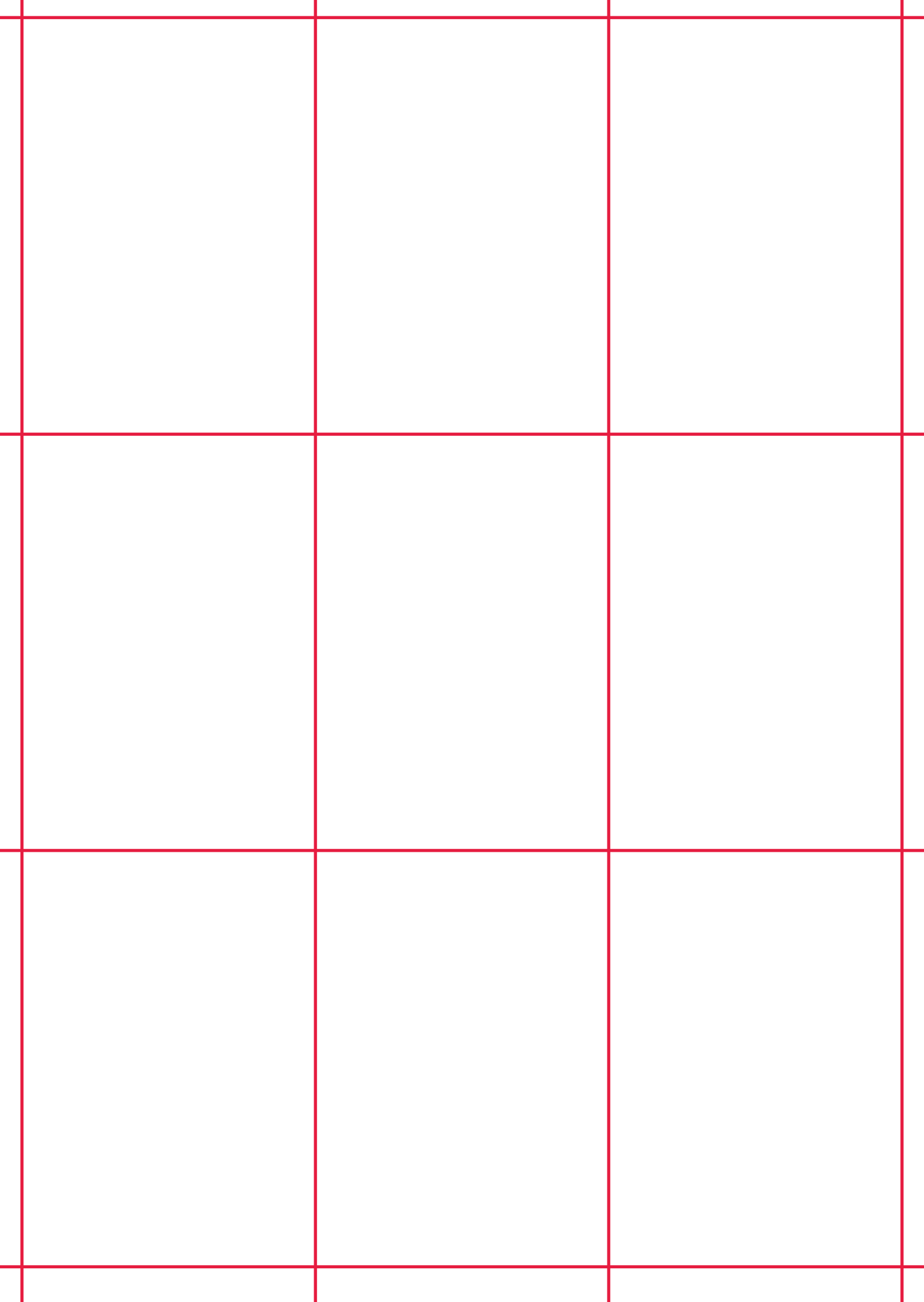


Mam kilka sprawdzianów w tym tygodniu.



Muszę uczyć się kilku przedmiotów w tym samym czasie.





Karty „pomagacze”





Mam porządek na biurku,
co pomaga mi się skupić.



Ustawiam sobie
przypominającą na telefonie,
żeby nie zapomnieć o zadaniu.



Ustawiam dzienny limit czasu
na gry/filmy.



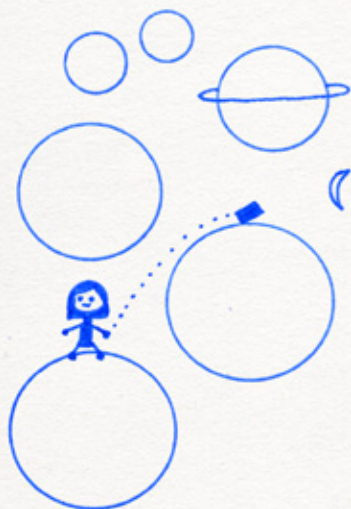
Ustawiam dzienny limit czasu
na shortsy/tiktoki/rolki.



Wyłączam powiadomienia
z większości nieistotnych dla
mnie aplikacji na telefonie.



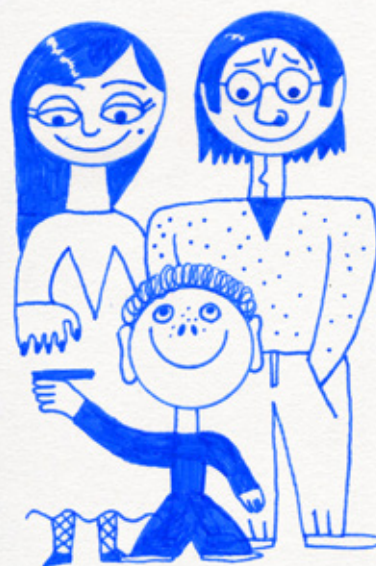
Wyciszam telefon.



Umieszczam telefon
poza zasięgiem wzroku
(w innym pokoju, w torbie).

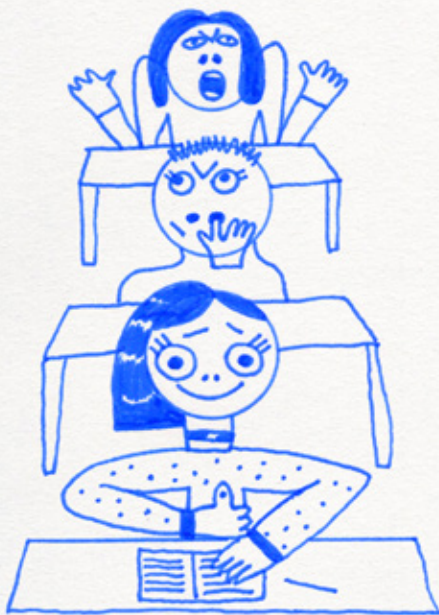


Wyznaczam sobie czas na naukę/
pracę i czas na rozmowy
z koleżankami/kolegami.



Rodzice zabierają mi telefon,
to bardzo ułatwia skupienie.

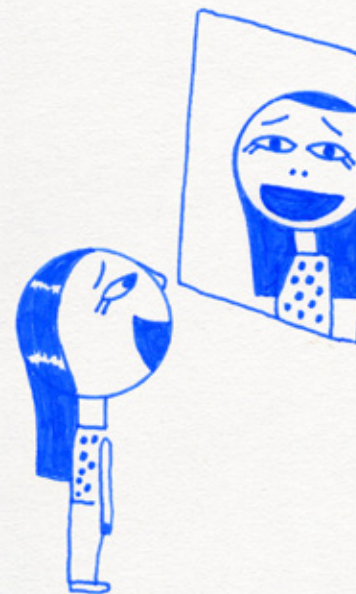




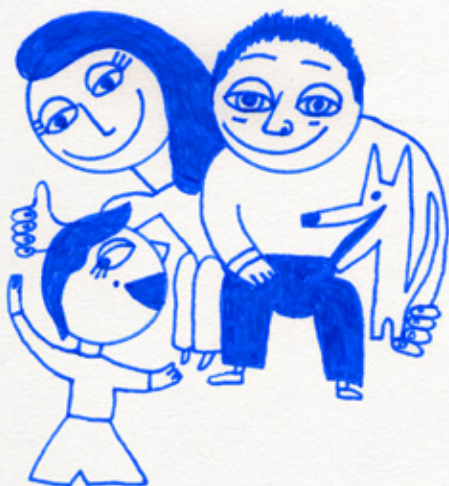
Robię dobre notatki na lekcji.



Przygotowuję sobie dobre notatki w domu.



Ćwiczę w domu mówienie głośno do lustra.



Ćwiczę w domu głośne prezentowanie przygotowanych wystąpień.



Bardzo dobrze przygotowuję się do prezentacji.



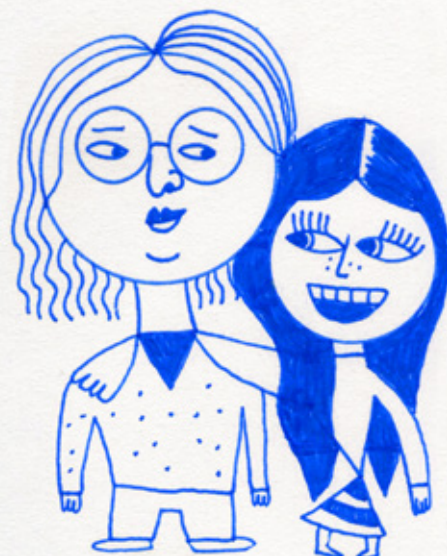
Mam świetny translator w telefonie i mogę go używać na lekcji lub kiedy się uczę.



Moja koleżanka/mój kolega lepiej zna polski i pomaga mi, gdy czegoś nie rozumiem.



Nauczyciel pochwalił mój wysiłek, czuję się doceniony i mam więcej chęci do nauki.



Kolega/koleżanka z klasy pomaga mi i wspiera mnie.





Kolega z klasy pożyczył mi swoje notatki i pomógł w zrozumieniu tematu.



Starsze rodzeństwo mi pomaga.



Włożyłem/włożyłam dużo pracy w przygotowanie i czuję się bardzo pewnie.



Głęboko sprawdzam harmonogram zajęć w ciągu tygodnia i znajduję czas na naukę.



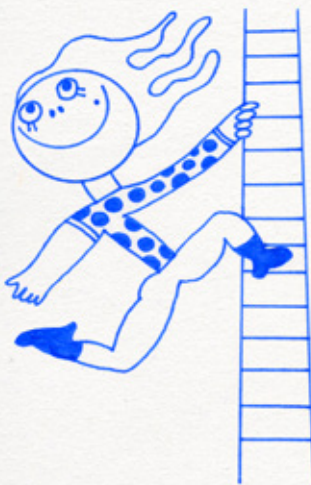
Rezygnuję z części zajęć pozalekcyjnych.



Proszę rodziców o zmniejszenie obowiązków domowych.



Proszę rodziców o pomoc w zorganizowaniu cichego miejsca do pracy.

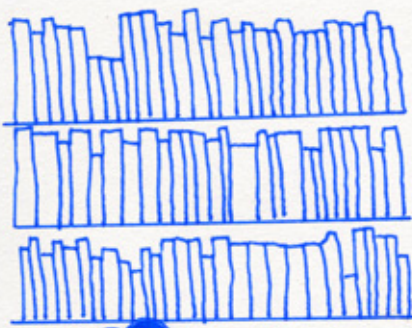


Widzę, że moja wcześniejsza praca/nauka przyniosła pozytywne efekty, staram się bardziej.



Uczę się w szkole.





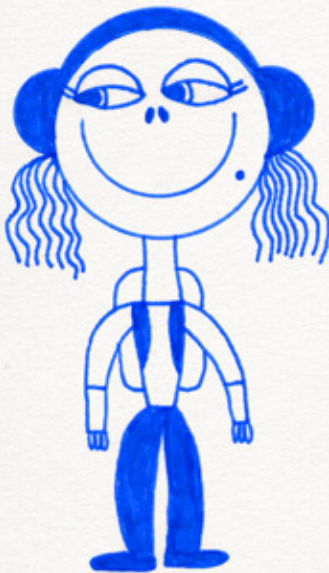
Uczę się w bibliotece.



Uczę się z kolegą/koleżanką.



Korzystam
z komputera w szkole.



Słucham audiobooków/
podręczników.



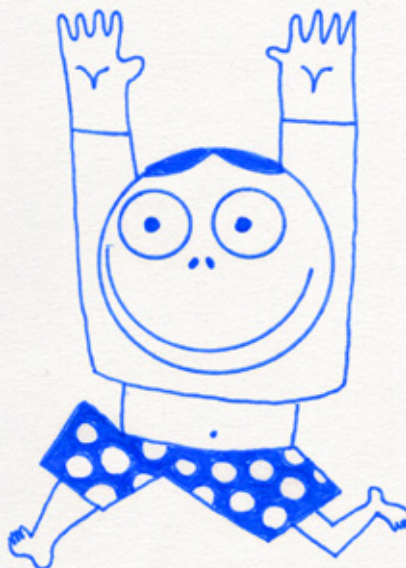
Nie lubię się uczyć, ale wiem,
że mam sprawdzian
i po prostu się uczę.



Nie zastanawiam się
nad tym, czy nauka sprawia
mi radość, po prostu się uczę.



Widzę, że ktoś inny pracował
nad zadaniem i bardzo fajnie
mu to wyszło, chcę też
osiągnąć sukces i motywuję się
do pracy/nauki.



Już się wdrożyłem/am
w zadanie, idzie mi coraz lepiej.



Szukam w internecie
informacji czy tutorialu.





Proszę rodziców o zapisanie mnie na dodatkowe zajęcia.



Proszę nauczyciela o dodatkowe wyjaśnienia.



Sprzątam w pokoju, żeby nic mnie nie rozpraszało.



Ustalam plan dnia tak, by zawierał czas na naukę i odpoczynek.

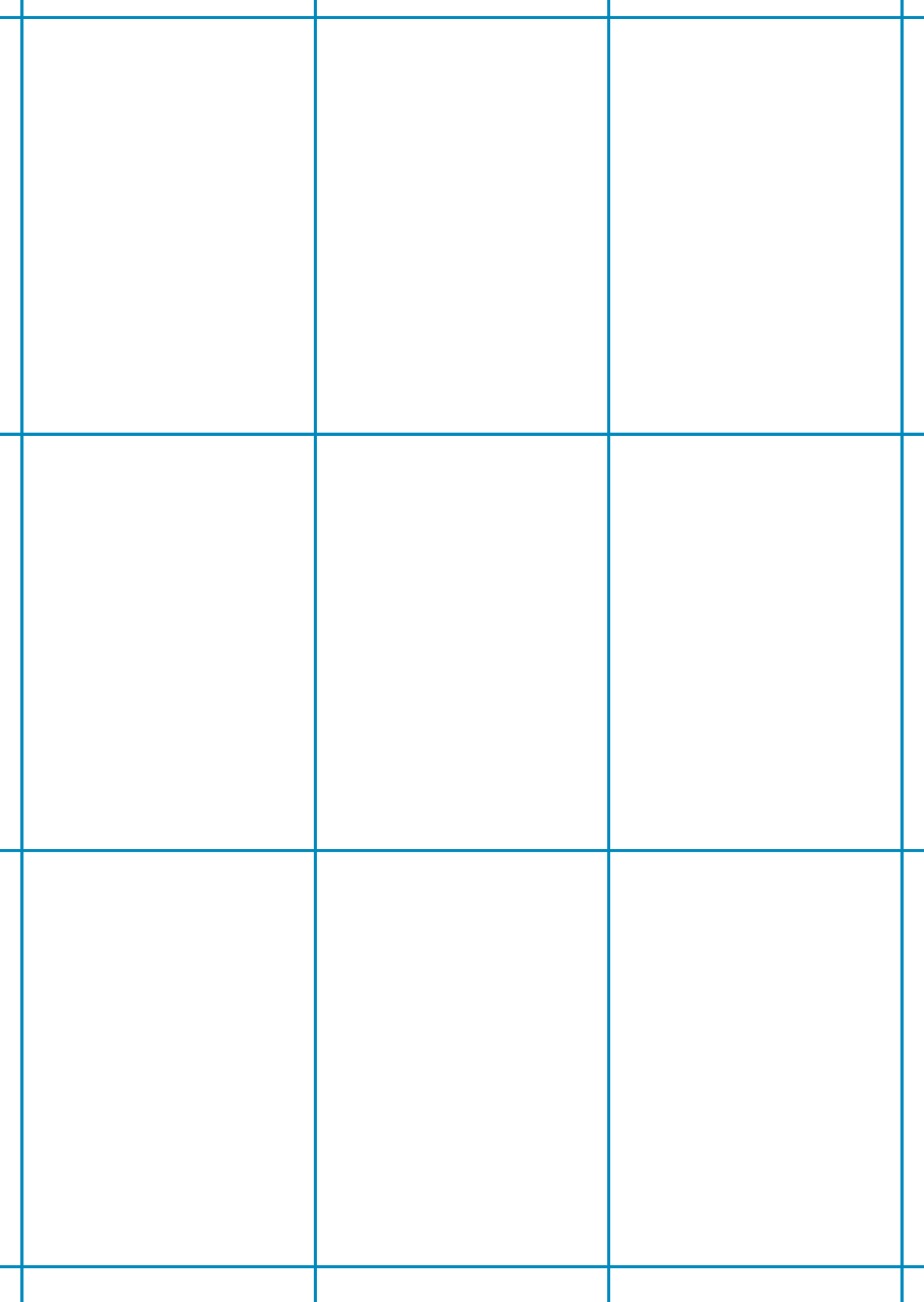


Używam zatyczek/słuchawek, żeby nic mi nie przeszkadzało.



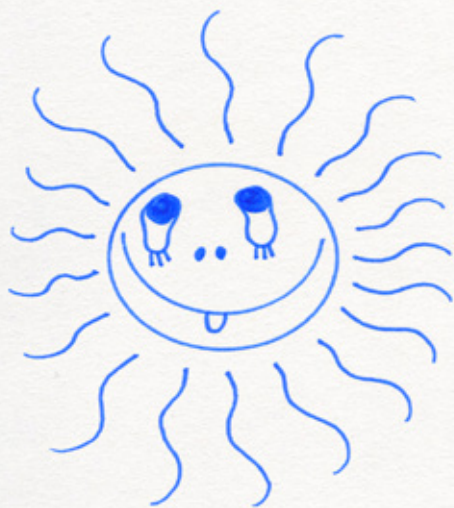
Planuję i realizuję harmonogram przygotowań do egzaminu ósmoklasisty/ sprawdzianu z odpowiednim wyprzedzeniem.





Karty „los”





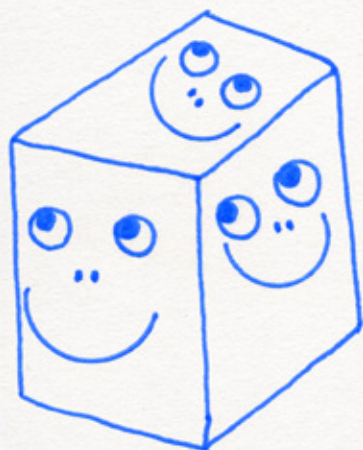
Masz wyjątkowo dobry dzień!
Możesz pominąć
jedną przeszkodę, gdy
na nią trafisz.



Spotykasz świetnego
nauczyciela, który Ci pomaga.
Idziesz 3 pola do przodu.



Jesteś wypoczęty/wypoczęta
po dobrze spędzonym
weekendzie. Idziesz
3 pola do przodu.



Uczyłeś się/uczyłaś się
systematycznie, więc wszystko
masz dobrze utrwalone –
rzucasz kostką jeszcze raz.



Koleżanka pomaga ci w nauce.
Idziesz 3 pola do przodu.



Znalazłeś/znalazłaś czas
na odpoczynek. Stoisz jedną
kolejkę, ale dzięki temu,
że odzyskałeś/odzyskałaś siły,
w następnym ruchu przesuniesz się
o 3 dodatkowe pola do przodu.



Wyjeżdżasz na
niezaplanowaną wycieczkę.
Tracisz jedną kolejkę.



Czujesz się zmęczony/zmęczona.
Wracasz na poprzednie pole.



Masz zły dzień.
Nie możesz się skoncentrować.
Cofasz się o 4 pola.





Telefon pochłoniął Twój czas.
Tracisz jedną kolejkę.



Nauczyciel zadał dodatkową
pracę. Rzuć kostką i cofnij się
o tyle pól, ile wyrzucisz.



Masz pecha
i tuż pod sam koniec pisanie
pracy padł Ci komputer, a Ty
nie zapisałeś/zapisałaś
wcześniej pliku. Cofasz się
na poprzednie pole.



Mama nie wiedziała,
że musisz zrobić coś ważnego
i kazała ci zrobić coś,
co zajmuje sporo czasu.
Tracisz kolejkę.



Tata poprosił cię o pomoc
przy gotowaniu obiadu
i to zajęło Ci całe popołudnie.
Nie powtórzyłeś/powtórzyłaś
materiału i jutro
będziesz musiał/musiła
poświęcić temu więcej czasu.
Cofasz się o 4 pola.



Karty – Moja droga do celu



(załącznik nr 4)



MOJA DROGA DO CELU
CELE:

PRZESZKODY:

NOTATKI:

MOJA DROGA DO CELU
CELE:

PRZESZKODY:

NOTATKI:

MOJA DROGA DO CELU
CELE:

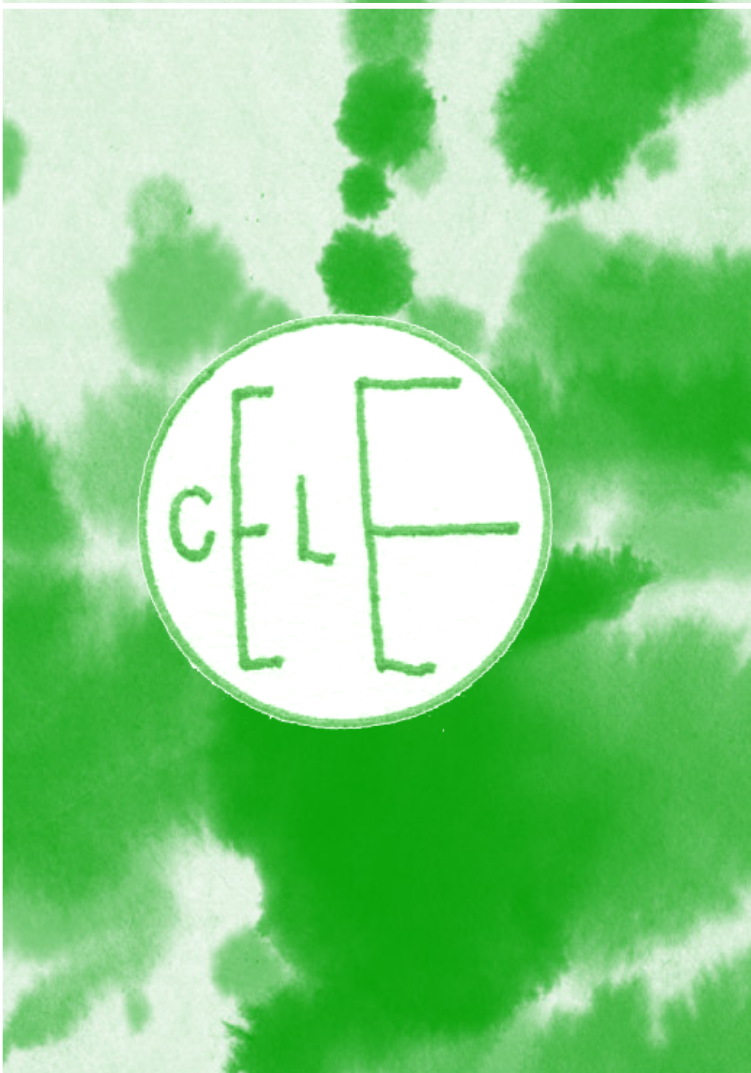
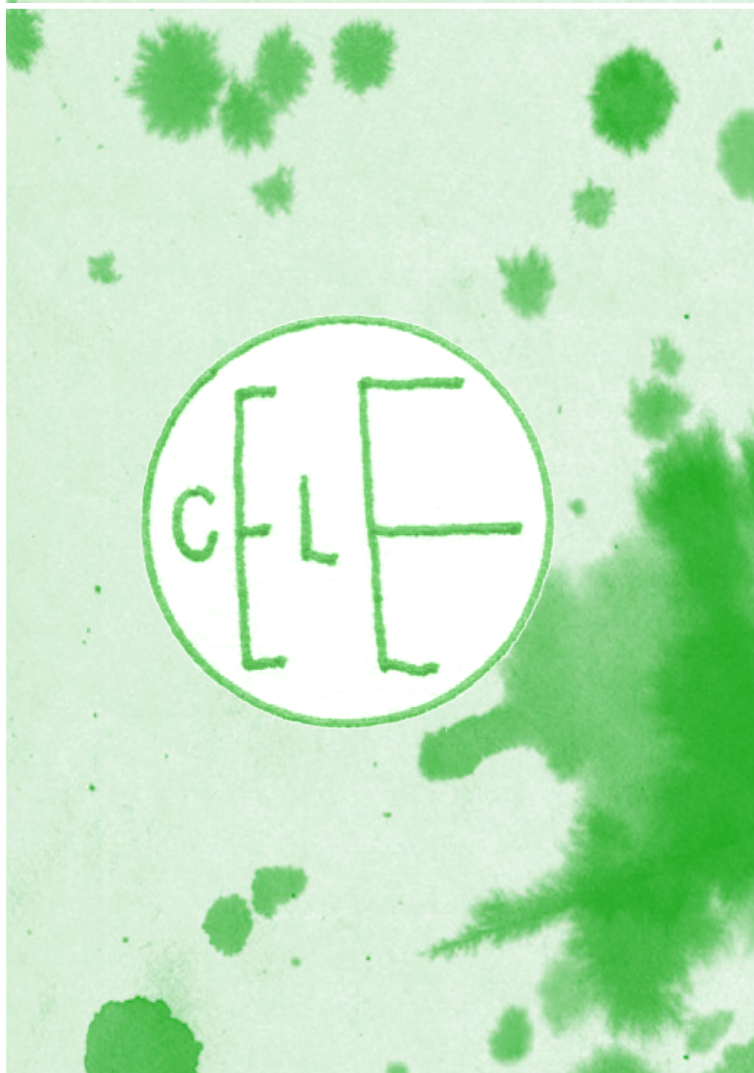
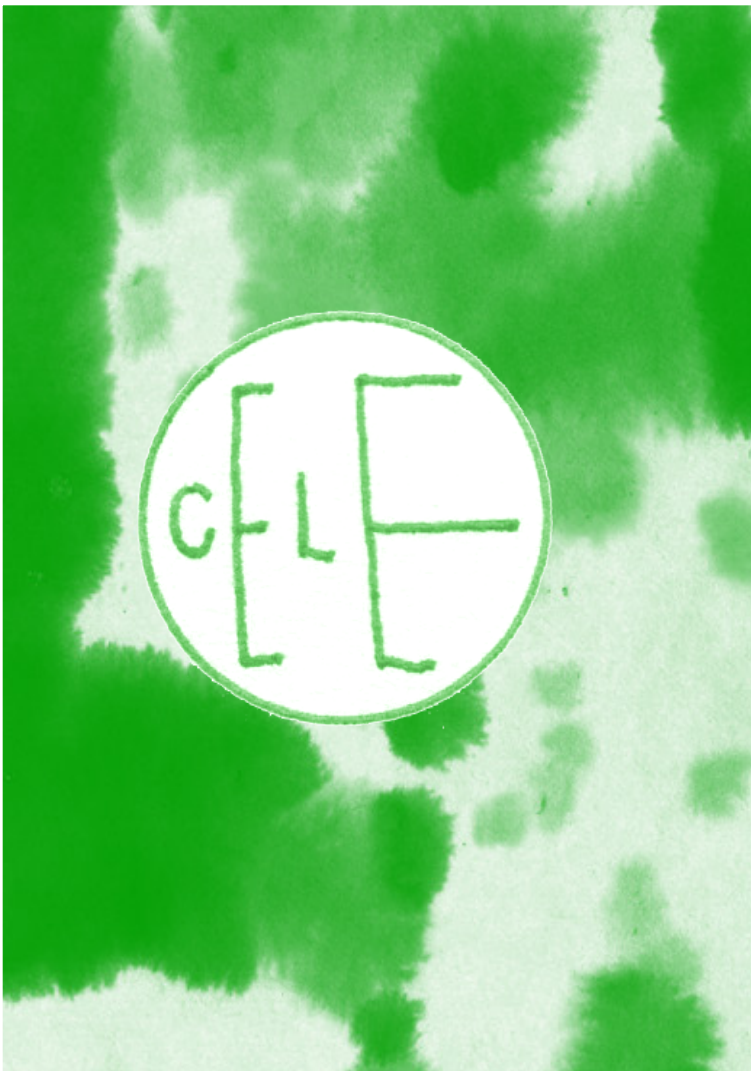
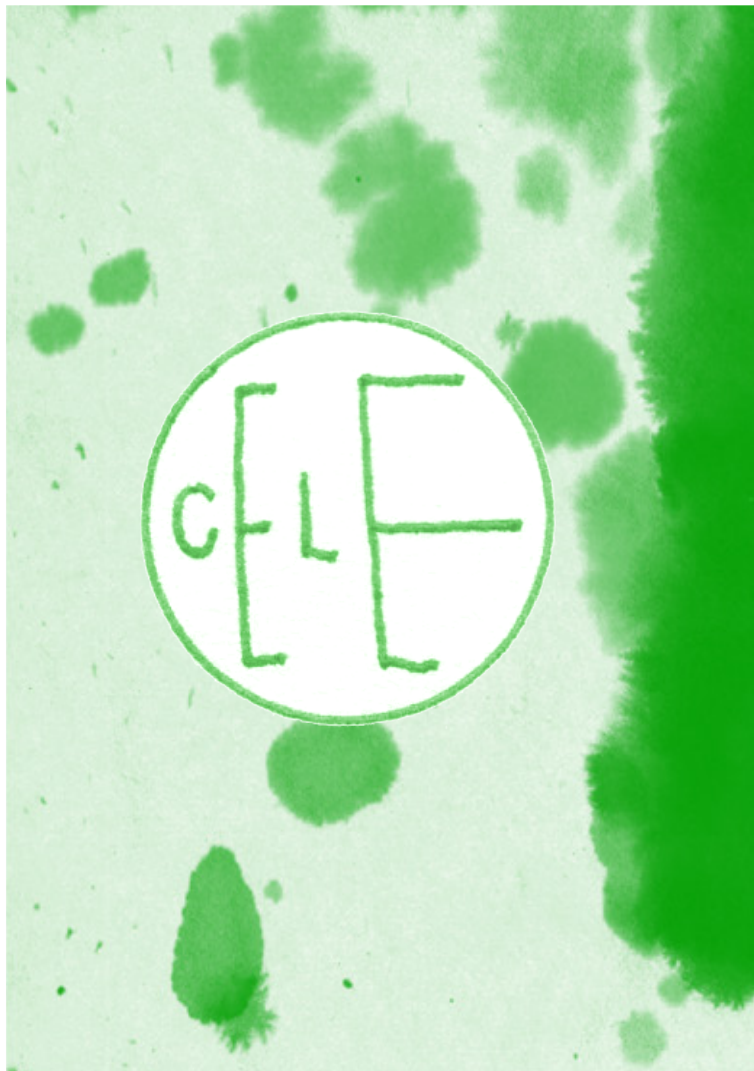
PRZESZKODY:

NOTATKI:

MOJA DROGA DO CELU
CELE:

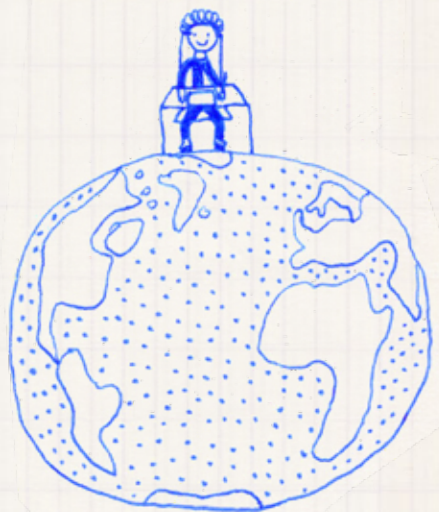
PRZESZKODY:

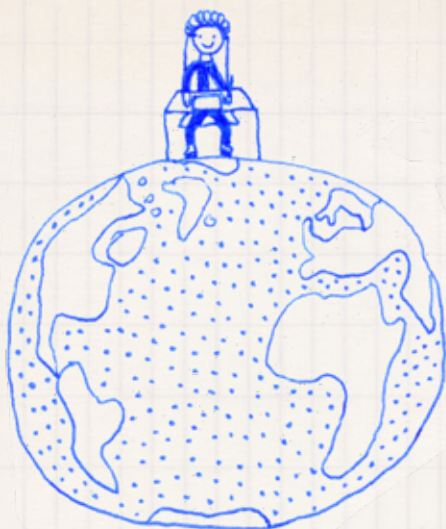
NOTATKI:





Scenariusz gry terenowej – Moja wielokulturowa szkoła





Scenariusz gry terenowej – Moja wielokulturowa szkoła

Gra jest nieobowiązkową propozycją uzupełniającą lub urozmaicającą etap warsztatów poświęcony dobrostanowi społecznemu, na który składa się również świadomość międzykulturowa, znajomość i rozumienie tradycji oraz zwyczajów różnych kultur, a także umiejętność komunikowania się z innymi. W ramach gry uczestnicy zapoznają się z różnymi ciekawostkami dotyczącymi kultury, tradycji czy języka różnych narodowości i poznają złożoność społeczną. Zadania w grze mogą odnosić się do różnych narodowości spotykanych w szkole i poza nią (rekomendowane), a także wykorzystywać zaproponowane przykłady zadań powiązanych z różnymi kulturami, niezależnie od różnorodności samej klasy czy szkoły.

Cele zajęć

- Budowanie świadomości międzykulturowej.
- Doskonalenie umiejętności współpracy w grupie.
- Rozwijanie umiejętności komunikacji.

Materiały

- zasady gry (załącznik nr 1)
- przykładowe zadania do stacji w grze (załącznik nr 2)
- przykładowa karta gry, tj. arkusz do zbierania odpowiedzi (załącznik nr 3)



Propozycja przebiegu zajęć

Przed rozpoczęciem zajęć zdecyduj, do jakich krajów i kultur będziesz odnosić się w grze. Dobrze jest nie tylko nawiązać do narodowości współtworzących społeczność szkolną (w tym polską), lecz także uwzględnić kilka innych kultur niż obecne w szkole, tak by uniknąć stygmatyzacji. Następnie przygotuj niezbędne materiały – wybierz zadania dla uczniów do rozwiązywania na konkretne stacje (proponowane zadania umieszczono w [załączniku nr 2](#)) i na tej podstawie stwórz odpowiadające zadaniom karty gry, na których uczniowie zapiszą odpowiedzi ([załącznik nr 3](#)). Liczba zadań zależy od potrzeb i możliwości uczniów, ograniczeń czasowych oraz stopnia złożoności samych zadań. Wybierz zadania różnorodne i angażujące w różny sposób (wiedzwowe, praktyczne, angażujące ruchowo czy manualnie), ale też stanowiące jakieś wyzwanie, tak by gra była interesująca dla uczniów. Planując grę, uwzględnij czas na podsumowanie zabawy. Przystępując do zabawy, przedstaw uczniom założenia i przebieg gry ([załącznik nr 1](#)) oraz podziel klasę na drużyny. Następnie wspieraj działania uczniów i realizację poszczególnych zadań. Określ, czy stacje mogą być odwiedzane w dowolnej kolejności, czy według jakiejś mapy wskazującej kolejne punkty (o ile jest to uzasadnione).

Będzie dobrze, jeśli w dobranych grupach znajdą się osoby zróżnicowane ze względu na płeć, doświadczenia oraz kulturę, z której pochodzą (o ile oczywiście jest taka możliwość). Poza tym grupy powinny składać się z osób, które na co dzień rzadziej ze sobą rozmawiają lub słabiej się znają, by stworzyć okazję do lepszego poznania się i integracji.

**Wskazówki
metodyczne**

■ Wprowadzenie do zajęć

Przedstaw cele i zasady gry ([załącznik nr 1](#)) oraz podziel uczniów na grupy. Przekaż uczniom wskazówki dotyczące zadań, jakie mogą spotkać na stacjach, oraz rozdaj każdej grupie karty gry do zapisywania odpowiedzi.



Uczniowie mogą wymyślić nazwę dla swojej drużyny i odpowiednio ozdobić symbolami drużyny kartę gry.

■ Zajęcia właściwe

Uczniowie realizują w grupach poszczególne zadania, zapisując je na karcie gry.

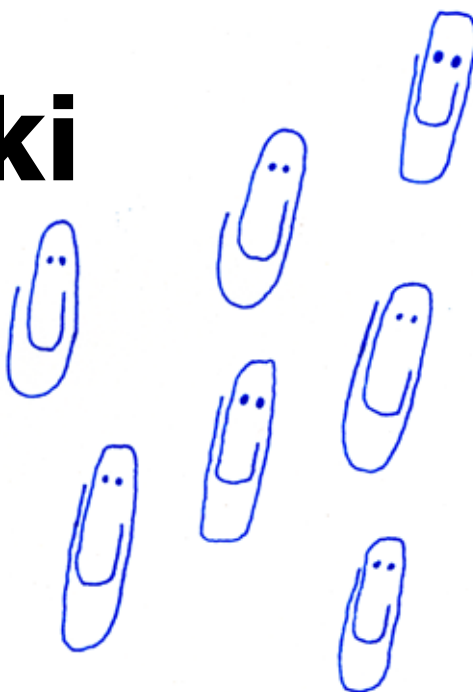
■ Zakończenie

Po zrealizowaniu wszystkich zadań sprawdź z uczniami odpowiedzi i poproś o zliczenie punktów. Pokieruj rozmową z uczniami dotyczącą ich refleksji i wrażeń z udziału w zabawie. Na zakończenie zróbcie pamiątkowe zdjęcie.





Załączniki



Zasady gry



(załącznik nr 1)



Instrukcje ogólne

- Gra składa się z 10 stacji, każda odnosi się do różnych aspektów kultury czy narodowości.
- Wypełnij odpowiedzi i zadania na każdej stacji.
- Punktacja za wykonanie zadań będzie przyznawana na końcu.
- Czas trwania gry: 1 godzina 45 minut.

1. **Fabula:** Drużyny wcielają się w poszukiwaczy różnorodności w celu poznania ciekawostek dotyczących różnych kultur, które tworzą „międzykulturową szkołę”, i zdobycia punktów z każdej odwiedzonej stacji.
2. **Rozpoczęcie gry:** Każda drużyna ma za zadanie odnalezienie stacji znajdujących się w ogólnodostępnych miejscach w szkole. Trasa i kolejność stacji mogą być wybierane samodzielnie przez grupy lub według mapy (jeśli została ona przygotowana).
3. **Na stacjach:** Na każdej stacji drużyny muszą wykonać zadanie. Mogą to być:
 - **Zadania praktyczne** (np. nauczenie się kilku słów w obcym języku, zrobienie typowej dla jakiegoś regionu wycinanki, skopiowanie wzoru haftu).
 - **Quizy** (np. rozpoznanie flagi lub potrawy danego kraju).
 - **Znalezienie informacji na temat związany z kulturą danego kraju** (np. poznanie jakiejś ciekawostki na temat danego kraju, kultury czy tradycji).
 - **Ćwiczenia kreatywne** (np. stworzenie menu obiadowego na stołówce szkolnej, które będzie zawierać tradycyjne dania różnych kultur obecnych w szkole, przygotowanie kalendarza uwzględniającego święta i dni wolne ważne dla różnych osób stanowiących społeczność szkolną).
 - **Zadania współpracy** (np. wspólna gra w jakąś grę typową dla danego kraju lub realizacja zadania wymagająca działania zespołowego).
4. **Komunikacja między drużynami:** Na niektórych stacjach drużyny muszą porozumieć się z innymi grupami, np. wymienić się informacjami lub wspólnie rozwiązać zagadkę.
5. **Punktacja:** Drużyny zdobywają punkty za wykonanie zadań. Ważne jest nie tylko poprawne wykonanie, lecz także współpraca oraz zaangażowanie.

BIŁORUS WIELKA
BRYTANIA



HOLANDIA

NIEMCY

Propozycje zadań na stacje związane z różnymi kulturami

CZECHIA UKRAINA

WIEETNAM



(załącznik nr 2)



Przygotowane zadania mają charakter dość uniwersalny i stanowią propozycję, która może być wykorzystana w aktualnej formie lub swobodnie modyfikowana, np. stacja z symbolami narodowymi, wynalazcami czy słynnymi miejscami może być wykorzystana w wersji zaproponowanej poniżej lub uwzględniać informacje pochodzące z innego kraju niż opisany w przykładzie.

**Wskazówki
metodyczne**

Polska

■ **Rozpoznaj stroje ludowe**

Zadanie: Drużyna otrzymuje ilustracje przedstawiające różne stroje ludowe z regionów Polski (np. krakowski, łowicki, góralski, kaszubski) oraz schematyczną mapę Polski z zaznaczonymi regionami. Uczniowie muszą przyporządkować strój do odpowiedniego regionu.

Refleksja: Co tak zróżnicowane stroje ludowe mówią nam o kulturze Polski?

■ **Polscy wynalazcy**

Zadanie: Uczniowie otrzymują krótki opis polskich wynalazków i zestaw nazwisk polskich uczonych. Mają za zadanie dopasować wynalazki do ich twórców (np. Ignacy Łukasiewicz – lampa naftowa; Maria Skłodowska-Curie – polon i rad; Jan Szczepanik i Kazimierz Żegleń – kamizelka kuloodporna).

■ **Co to za miejsce?**

Zadanie: Uczniowie otrzymują zestaw zdjęć polskich zabytków i muszą dopasować ich nazwy (np. zamek na Wawelu, Sukiennice, Zamek Krzyżacki w Malborku).



Ukraina

■ **Symbole Ukrainy**

Zadanie: Na stacji znajdują się obrazki z symbolami Ukrainy, np. tryzub (godło Ukrainy), flaga Ukrainy, słoneczniki. Drużyna musi rozpoznać symbole oraz krótko opisać ich znaczenie (np. co oznaczają kolory flagi).

Refleksja: Dlaczego symbole narodowe są ważne dla tożsamości każdego kraju?

■ **Ukraiński język**

Zadanie: Drużyna uczy się kilku prostych ukraińskich słów (np. dzień dobry – *dobryj deń*, dziękuję – *diakuję*). Uczniowie powtarzają słowa na głos lub dodatkowo układają prosty dialog z wykorzystaniem poznanych słów.

Refleksja: Co jest podobnego w języku ukraińskim i polskim, a co różni te języki?

■ **Ukraińskie święta i tradycje**

Zadanie: Drużyna musi połączyć tradycje (np. kolędowanie, topienie Marzanny, święto Kupaty) z odpowiednimi porami roku i świętami. Można przygotować fiszki z nazwami i opisami.

Refleksja: Jakie polskie tradycje są podobne do ukraińskich i co to mówi o wspólnej historii?



■ Kozacki Skarb

Zadanie: Drużyny mają rozwiązać zagadkę logiczną i odgadnąć, w którym obozie kozackim znajduje się skarb.

Treść zagadki: Na stepach Ukrainy Kozacy ukryli swój skarb w jednym z pięciu obozów oznaczonych literami: **A, B, C, D, E**. Każdy obóz jest opisany przez Kozaków za pomocą wskazówek. Tylko jedna wskazówka w każdym obozie jest prawdziwa, a pozostałe są fałszywe.

Wskazówki przy obozach

- Obóz A: „Skarb nie jest w obozie C”.
- Obóz B: „Skarb znajduje się w obozie A”.
- Obóz C: „Skarb nie znajduje się ani w obozie D, ani w obozie E”.
- Obóz D: „Skarb jest w obozie B”.
- Obóz E: „Skarb nie znajduje się w obozie A”.

Zasady:

- Tylko jedna wskazówka w każdym obozie jest prawdziwa.
- Skarb znajduje się tylko w jednym obozie.

Rozwiązanie:

Jeśli skarb jest w **A**, to:

- Wskazówka z obozu A (prawda): „Skarb nie jest w obozie C” – pasuje.
- Wskazówki z pozostałych obozów są fałszywe:
 - B: „Skarb w A” (fałsz).
 - C: „Nie w D ani E” (fałsz).
 - D: „Skarb w B” (fałsz).
 - E: „Nie w A” (fałsz). Czyli skarb może być w A.

Podobnie analizujemy inne przypadki (C, D, E), aby określić, która kombinacja spełnia warunek, że tylko jedna wskazówka w każdym obozie jest prawdziwa.

Refleksja: Co Kozacy wnieśli do historii Ukrainy?



Czeczenia

■ Góry Kaukazu

Zadanie: Czeczenia to kraina gór. Drużyna musi:

- zaznaczyć na wydrukowanej mapie Czeczenii najważniejsze góry tego kraju;
- rozwiązać zagadkę: Dlaczego góry były ważne w życiu Czeczenów? (np. jako schronienie, źródło wody i ochrona przed wrogami).

Refleksja: Jak życie w górach wpływa na tradycje i codzienność ludzi?

■ Tradycyjna kuchnia czeczeńska

Zadanie: Drużyna dostaje zdjęcia tradycyjnych potraw (np. czepalgasz – placek serowy, żiżig-gałas – mięso z kluskami). Należy dopasować nazwę do zdjęcia oraz odpowiedzieć na pytanie, jakie składniki były dostępne w górach i jakie potrawy można z nich zrobić.

■ Symbolika w czeczeńskiej kulturze

Zadanie: Drużyna analizuje zdjęcia tradycyjnych symboli i wzorów z czeczeńskich strojów i ozdób (np. geometryczne wzory, symbole ochronne). Zadanie polega na odgadnięciu znaczenia symboli (np. ochrona przed złem, więzi rodzinne). Następnie drużyna tworzy wzór własnej drużyny na papierze, inspirując się tradycją wzorów czeczeńskich.

Refleksja: Dlaczego symbole i wzory są ważne w kulturach ludowych? Jaka jest ich rola?



Wietnam

■ **Flaga Wietnamu**

Zadanie: Uczniowie otrzymują mapę konturową Wietnamu i flagę. Należy uzupełnić mapę kolorami flagi Wietnamu (czerwony i żółty), a następnie odpowiedzieć na pytanie, co symbolizuje gwiazda na fladze Wietnamu.

■ **Język wietnamski**

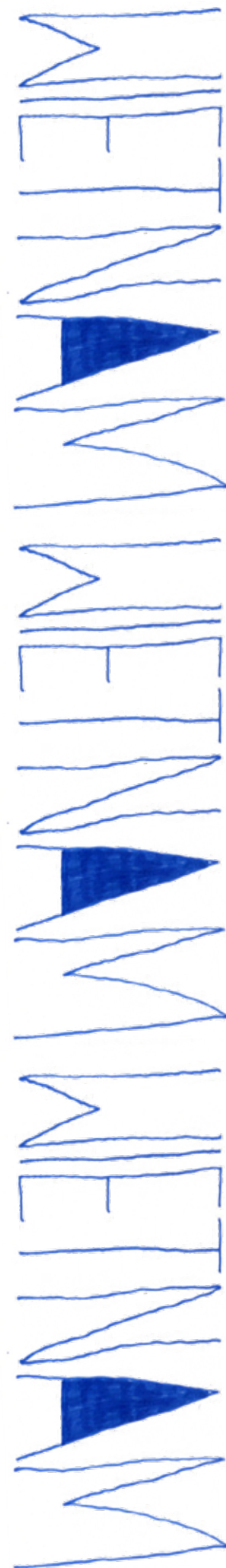
Zadanie: Uczniowie uczą się podstawowych słów w języku wietnamskim, takich jak: *Xin chào* (cześć), *Cảm ơn* (dziękuję), *Tạm biệt* (do widzenia). Mają za zadanie poprawnie je wymówić i zapisać.

■ **Kapelusz stożkowy (*nón lá*)**

Zadanie: Uczniowie dowiadują się, czym jest *nón lá* (kapelusz stożkowy) i jakie jest jego znaczenie w kulturze wietnamskiej. Zadaniem jest zaprojektowanie własnego wzoru dekoracyjnego dla takiego kapelusza na przygotowanym wcześniej wzorze przy pomocy kredek i flamastrów.

■ **Wietnamski Nowy Rok**

Zadanie: Uczniowie poznają zwyczaje związane z wietnamskim Nowym Rokiem, np. wręczanie czerwonych kopert z pieniędzmi (*Li xì*). Zadanie polega na ozdobieniu „koperty szczęścia” i powiedzeniu, dlaczego kolor czerwony jest ważny.



Białoruś

■ **Alfabet białoruski**

Zadanie: Grupa dostaje kartki z zapisanymi kilkoma słowami w języku białoruskim w alfabecie cyrylicy (np. *мір* – pokój, *дзіця* – dziecko). Uczniowie mają za zadanie odczytać słowa i dopasować je do odpowiednich obrazków oraz odpowiedzieć na pytania: Jak nazywa się alfabet wykorzystywany na Białorusi? Jakie inne kraje z niego korzystają?

■ **Tradycyjna kuchnia białoruska**

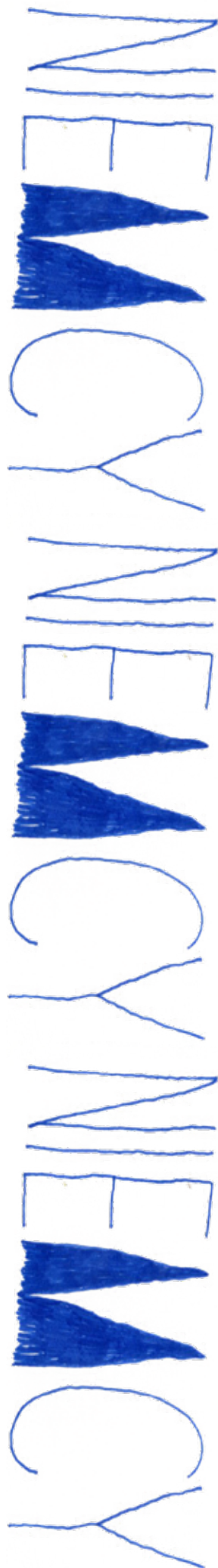
Zadanie: Uczniowie muszą odgadnąć nazwy potraw na podstawie ich opisu (np. *draniki* – placki ziemniaczane, *borszcz*, *kisiel*). Na koniec układają prosty przepis na wykonanie jednej z tych potraw w poprawnej kolejności.



Zadanie: Uczniowie dostają fragmenty znanych niemieckich bajek (np. *Czerwony Kapturek* czy *Jaś i Małgosia*). Muszą odgadnąć tytuły bajek i ułożyć w odpowiedniej kolejności ilustracje przedstawiające wydarzenia lub uporządkować chronologicznie listę wydarzeń.

Zadanie: Uczniowie otrzymują fotografie znanych niemieckich budowli (np. Brama Brandenburska, Zamek Neuschwanstein). Muszą połączyć obrazki z nazwami budowli i podać, w jakim mieście się znajdują.

Zadanie: Drużyna dostaje listę wynalazków (np. samochód, druk) i musi wybrać, które z nich są pochodzenia niemieckiego. Na koniec poznają nazwiska słynnych niemieckich wynalazców.



Francja

■ Wieża Eiffla

Zadanie: Drużyny muszą ułożyć miniaturową konstrukcję z klocków lub papierowych modułów (np. kart) przypominającą wieżę Eiffla. Mogą też mieć za zadanie zbudować jak najwyższą wieżę z kart. Po ukończeniu zadania odpowiadają na pytanie, z jakiej okazji zbudowano wieżę Eiffla.

■ Kuchnia francuska

Zadanie: Uczniowie dopasowują zdjęcia tradycyjnych francuskich dań (np. takich jak croissanty, bagietki, crème brûlée) do ich nazw. Dodatkowo mają okazję spróbować jednego z wypieków (opcjonalnie).

■ Francuska moda

Zadanie: Grupa otrzymuje zdjęcia przedstawiające różne elementy mody francuskiej, np. beret, trencz, apaszkę, paski bretońskie (np. koszulkę w marynarskie paski). Muszą ułożyć z przygotowanych akcesoriów „modny francuski strój” na manekinie lub jednej osobie z grupy.

■ Historia i sztuka

Zadanie: Dzieci oglądają reprodukcje obrazów słynnych francuskich artystów (np. Claude’a Moneta, Vincenta van Gogha). Muszą dopasować obraz do artysty i epoki (np. impresjonizm). Dodatkowo odpowiadają na pytanie, co oznacza impresjonizm.

■ Francuskie zabawy

Zadanie: Grupa poznaje popularną francuską grę, np. *pétanque* (gra w kule). Uczniowie grają uproszczoną wersję, rzucając kulami w kierunku celu.



Holandia

■ **Tulipany – symbol Holandii**

Zadanie: Dzieci otrzymują papierowe tulipany w różnych kolorach, które muszą ułożyć w kształt ogrodu kwiatowego według wzoru. Po ukończeniu zadania odpowiadają na pytanie, dlaczego tulipany są symbolem Holandii.

■ **Holenderskie wiatraki**

Zadanie: Uczniowie poszukują informacji i odpowiadają na pytanie, jaką funkcję pełnią wiatraki w Holandii.

■ **Stroje ludowe**

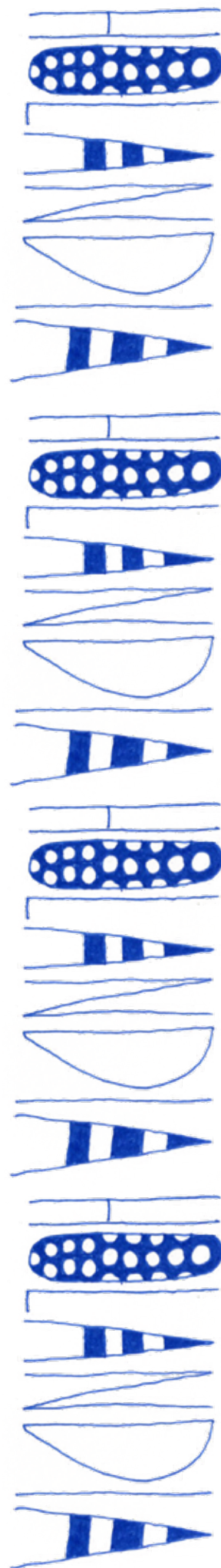
Zadanie: Grupa dopasowuje elementy holenderskich strojów ludowych do ich nazw (np. drewniane chodaki – *klompen*).

■ **Sery holenderskie**

Zadanie: Drużyny dopasowują nazwy znanych holenderskich serów (jak np. gouda, edam) do ich opisów. Na koniec mogą spróbować małych kawałków sera i odgadnąć ich smak. Uczniowie odpowiadają na dodatkowe pytanie dotyczące tego, dlaczego wiele serów ma w swojej nazwie „damm” i jak to się wiąże z Holandią.

■ **Język niderlandzki**

Zadanie: Uczniowie uczą się kilku podstawowych słów w języku niderlandzkim, takich jak: *Hallo* (cześć), *Dank je wel* (dziękuję), *Tot ziens* (do widzenia). Ich zadaniem jest zapamiętać i poprawnie powtórzyć te zwroty oraz zastanowić się, z jakimi innymi językami kojarzą im się te holenderskie zwroty. Co to mówi o historii Holandii i jej związkach z krajami sąsiednimi?



Wielka Brytania

■ **Rodzina królewska**

Zadanie: Grupa dostaje zdjęcia przedstawiające członków rodziny królewskiej (np. królową Elżbietę II, księcia Williama, księżną Kate) i musi je dopasować do nazwisk oraz krótkich opisów ich funkcji w państwie.

■ **Londyn – stolica Wielkiej Brytanii**

Zadanie: Uczniowie rozwiązują zagadkę dotyczącą Londynu, zawierającą m.in. następujące pytania: Co znajduje się w Londynie na Trafalgar Square? Jakie słynne godziny biją na Big Benie? Muszą połączyć zdjęcia z odpowiednimi zabytkami i odpowiedzieć na pytania.

■ **Brytyjski sport**

Zadanie: Uczniowie uczą się podstaw gry w krykieta lub rugby, które są popularne w Wielkiej Brytanii.

■ **Sherlock Holmes**

Zadanie: Dzieci rozwiązują zagadkę detektywistyczną na wzór Sherlocka Holmesa, poznają tę postać i metody dedukcji.

Na balu szkolnym dyrektorka szkoły pani Anna odkryła, że zaginął jej ulubiony pierścień – pamiątka rodzinna. Podejrzanych jest 4 uczestników balu, którzy w momencie zniknięcia pierścienia przebywali w pobliżu miejsca zdarzenia. Waszym zadaniem jest przeanalizowanie wskazówek i wskazanie winnego!

Podejrzani

- **Kasia** – była widziana przy stoliku z przekąskami i twierdzi, że szukała serwetek.
- **Michał** – pomagał dekorować salę balową i twierdzi, że zajmował się wieszaniem balonów na drugim końcu sali.
- **Zosia** – siedziała z koleżankami i robiła zdjęcia na telefonie.
- **Kuba** – twierdzi, że cały czas tańczył na parkiecie i nie opuścił go ani na chwilę.



Wskazówki (do odczytania w formie notatek Sherlocka Holmesa)

- Pierścień znajdował się na stoliku obok miski z owocami.
- Ktoś widział, jak Kasia upuściła serwetki pod stół i schyliła się.
- Michał mówił, że wieszał balony, ale nikt nie widział go z drabiną, która była potrzebna do tej pracy.
- Zosia robiła zdjęcia – jedno z nich pokazuje Kasię przy stoliku, ale Michała w tle bliżej owoców niż balonów.
- Kuba faktycznie tańczył, co widać na zdjęciu Zosi, ale w pewnym momencie przestał, żeby zawiązać buty.

Zadanie dla uczniów

- Przeczytajcie dokładnie historię i wskazówki.
- Zastanówcie się, kto kłamie, kto mówi prawdę i kto miał możliwość zabrania pierścienia.
- Wskażcie winnego i uzasadnijcie swój wybór, wyjaśniając, jak doszliście do rozwiązania.

Odpowiedź: Winny jest Michał. Zdjęcie Zosi pokazuje, że Michał znajdował się blisko stolika z owocami, choć twierdził, że wieszał balony, a nikt nie widział go z drabiną. Wskazówki o Kasi i Kubie odwracały uwagę, ale nie miały sensu w kontekście zniknięcia pierścienia.

Refleksja: Na czym polega metoda dedukcji Sherlocka Holmesa?
Dlaczego ważne jest zwracanie uwagi na szczegóły?



Przykładowe karty



(załącznik nr 3)



**KARTA
GRY
TERENOWEJ**

MOJA WIELOKULTUROWA SZKOŁA

NAZWA DRUŻYNY:

LICZBA UCZESTNIKÓW:

Nr stacji	Opis stacji i zadanie	Pkt
1	Polscy wynalazcy: Dopasuj wynalazki do ich twórców.	
2	Język ukraiński: Poznaj podstawowe słowa w języku ukraińskim. Powiedz, w czym są podobne do polskich, a w czym różne. O czym to świadczy?	
3	Góry Kaukazu: Na mapce Czeczenii wskaż główne pasma górskie i najwyższy szczyt krainy. Jak góry wpływały na życie mieszkańców Czeczenii?	
4	Językowe wyzwanie: Naucz się i poprawnie powiedz „dzień dobry” w trzech językach obcych.	
5	Alfabet białoruski: Odczytaj słowa w języku białoruskim i dopasuj je do odpowiednich obrazków. Odpowiedz na pytania, jak nazywa się alfabet obowiązujący na Białorusi i jakie inne kraje z niego korzystają.	
6	Wietnamski Nowy Rok: Jakie znasz zwyczaje związane z wietnamskim Nowym Rokiem? Wykonaj z papieru „kopertę szczęścia” i wyjaśnij, dlaczego kolor czerwony jest ważny.	

Nr stacji	Opis stacji i zadanie	Pkt
7	Niemieckie budowle: Dopasuj fotografie znanych niemieckich budowli (np. Bramy Brandenburskiej, Zamku Neuschwanstein) do nazw. Określ, w jakim mieście się znajdują.	
8	Zagraj w Petanque: Poznaj popularną francuską grę <i>pétanque</i> (gra w kule) i traf do celu.	
9	Holenderskie sery: Spróbuj różnych rodzajów serów i odgadnij ich nazwy.	
10	Zagadka Sherlocka Holmesa: Rozwiąż zagadkę zaginięcia pierścienia i korzystając z notatek detektywa, wskaż, kto zabrał cenną pamiątkę.	

.....

Dodatkowe uwagi:

■ **Jakie zadanie było najciekawsze?**

■ **Sugestie na przyszłość:**

Podpis organizatora:

ZAKOŃCZENIE





Program „I’m well” wynika z przekonania, że dobrostan uczniów nie jest dodatkiem do edukacji, lecz jednym z warunków skutecznego uczenia się, budowania relacji oraz podejmowania codziennych wyzwań. Szkoła może być miejscem, w którym uczniowie nie tylko zdobywają wiedzę, ale również lepiej rozumieją siebie, rozwijają poczucie sprawczości, uczą się regulować emocje, szukać wsparcia i współpracować z innymi. Kompetencje te nie pojawiają się jednak automatycznie. Wymagają czasu, bezpiecznych warunków, możliwości ćwiczenia oraz obecności dorosłego, który potrafi uważnie towarzyszyć uczniom.

Zaprezentowane w programie warsztaty tworzą spójną ścieżkę prowadzącą od budowania bezpieczeństwa i wzajemnego poznania, przez rozwijanie kompetencji związanych z uczeniem się, radzeniem sobie ze stresem i trudnymi emocjami, aż po wzmacnianie relacji, przyjmowanie perspektywy innych osób oraz wykorzystywanie zasobów grupy. Każde spotkanie stanowi osobną całość, ale pełny potencjał programu ujawnia się wtedy, gdy kolejne doświadczenia łączą się ze sobą, a uczniowie mają możliwość powrotu do poznanych strategii i stosowania ich w nowych sytuacjach.

„I’m well” nie jest zbiorem gotowych recept ani zestawem technik, które natychmiast rozwiążą wszystkie trudności pojawiające się w klasie.



Celem programu jest raczej uruchomienie procesu – stworzenie przestrzeni do rozmowy, refleksji, wspólnego działania i stopniowego rozwijania umiejętności. Zmiana może być widoczna w niewielkich, codziennych zachowaniach, m.in. w odważniejszym zadawaniu pytań, nazywaniu własnych emocji, zatrzymaniu się przed impulsywną reakcją, proszeniu o pomoc, zauważeniu perspektywy kolegi lub koleżanki czy podjęciu kolejnej próby pomimo wcześniejszego niepowodzenia.

Trwałość rezultatów programu zależy również od tego, czy jego treści pozostaną obecne w codziennym życiu klasy. Warto wracać do ustalonych zasad, wykorzystywać poznane strategie w sytuacjach stresu, konfliktu lub trudności edukacyjnych, przypominać język zasobów oraz wzmacniać zachowania sprzyjające współpracy i wzajemnemu wsparciu. Nawet krótkie odwołania do doświadczeń z warsztatów mogą pomóc uczniom dostrzec, że zdobyte kompetencje mają zastosowanie poza samymi zajęciami.

Program nie zastępuje specjalistycznej pomocy psychologicznej czy pedagogicznej ani interwencji podejmowanej w sytuacji kryzysu. Może jednak wzmacniać zasoby uczniów, ułatwiać wcześniejsze zauważanie trudności oraz budować kulturę, w której szukanie pomocy jest traktowane jako przejaw odpowiedzialności, a nie słabości. Dzięki temu warsztaty mogą pełnić funkcję profilaktyczną oraz wspierać tworzenie środowiska bardziej dostępnego, bezpiecznego i włączającego.

Zakończenie programu nie oznacza zatem końca pracy nad dobrostanem. Może być ono początkiem dalszych działań podejmowanych przez uczniów, nauczycieli, specjalistów i całą społeczność szkolną. Najważniejszym rezultatem „I’m well” jest stopniowe budowanie przekonania, że potrafię lepiej rozumieć siebie, mogę rozwijać swoje umiejętności, mam wpływ na sposób działania, a w trudnych chwilach nie muszę pozostawać sam lub sama.

I'm well



BIBLIOGRAFIA

The background is a complex abstract collage. It features a grid of vertical stripes in green, black, blue, yellow, and red at the top. Below this, there are various geometric shapes and patterns. A large pink circle is on the left, with a blue triangle and a pink triangle overlapping it. A blue horizontal bar crosses the middle. A white semi-circle is on the right. A large orange circle is at the bottom right, with a red triangle and a yellow triangle overlapping it. A black triangle is at the bottom right. A small black arrow points to the right at the bottom right.

Aleghfeli, Y.K., McIntyre, J., Hunt, L., Stone, C. (2025). Safety, Belonging and Success in Education for Refugees in Europe: A Systematic Review. *European Journal of Education*, 60, e12852. <https://doi.org/10.1111/ejed.12852>

Allday, R. A., Pakurar, K. (2007). Effects of teacher greetings on student on-task behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 40(2), 317–320. DOI: <https://doi.org/10.1901/jaba.2007.86-06>

Amnesty International (2023). *Jesteśmy tutaj razem. Uczniowie i uczennice z Ukrainy w polskich szkołach. Wyniki 4-miesięcznego monitoringu*. <https://www.amnesty.org.pl/wp-content/uploads/2023/02/Jestesmy-tutaj-razem.-Uczniowie-i-uczennice-z-Ukrainy-w-polskich-szkolach-2.pdf>

Bembenutty, H., Cleary, T. J., Kitsantas, A. (Eds.). (2013). *Applications of Self-Regulated Learning across Diverse Disciplines: A Tribute to Barry J. Zimmerman*. IAP Information Age Publishing. <https://doi.org/10.1108/978-1-62396-134-3>

Berry, J.W. (2008). Globalisation and acculturation. *International Journal of Intercultural Relations*, 32, 4, 328–336. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2008.04.001>

Biuro UNICEF ds. Reagowania na Potrzeby Uchodźców w Polsce we współpracy z Fundacją Instytutu Matki i Dziecka, Uniwersytetem SWPS oraz Triangle (2024). *Zrozumienie postaw ukraińskiej młodzieży wobec zdrowia psychicznego i wsparcia psychospołecznego w Polsce*. <https://www.unicef.org/eca/media/35661/file/MHPSS%20raport%20w%20wersji%20polskiej.pdf.pdf>

Błaszczak, A. (2022). Dyspozycja do myślenia w sposób otwarty i elastyczny. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska sectio J (Paedagogia-Psychologia)*, 35(3), 23–41. <https://doi.org/10.17951/j.2022.35.3.23-41>



Bouras, N. (2011). Mental health problems and related issues for people with developmental and intellectual disability. *Current Opinion in Psychiatry*, 24(5), 365-366. <https://doi.org/10.1097/YCO.0b013e328349d249>

Brackett, M. A., Rivers, S. E. (2014). Transforming students' lives with social and emotional learning. W: L. Linnenbrink-Garcia, R. Pekrun (red.), *International Handbook of Emotions in Education*. Routledge.

British Council (2024). *Empowering Education: Understanding Teachers' Needs in Multicultural Classrooms*. <https://www.britishcouncil.pl/en/programmes/english-programmes/english-in-education/empowering-education-report>

Broderick, A., Mehta-Parekh, H., Reid, D. K. (2005). Differentiating instruction for disabled students in inclusive classrooms. *Theory into practice*, 44(3), 194-202.

Capuzzi, D., Gross, D. R., Stauffer, M. D. (2010). *Introduction to Group Work*. Rawat.

Carmona, Á., Montanero, M. (2025). Bullying and Social Exclusion of Students with Special Educational Needs in Primary Education Schools. *Social Sciences*, 14(7), 430. <https://doi.org/10.3390/socsci14070430>

CASEL (2013). *2013 CASEL Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs. Preschool and Elementary School Edition*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED581699.pdf>

Cavioni, V., Grazzani, I., Ornaghi, V., Agliati, A., Pepe, A. (2021). Adolescents' Mental Health at School: The Mediating Role of Life Satisfaction. *Frontiers of Psychology*, 18, 12:720628. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.720628>



Cefai, C., Cavioni, V. (2015). Beyond PISA: Schools as contexts for the promotion of children's mental health and wellbeing. *Contemporary School Psychology*, 19(4), 233–242. <https://doi.org/10.1007/s40688-015-0065-7>

Cefai, C., Downes, P., Cavioni, V. (2021). *A Formative, Inclusive, Whole School Approach to the Assessment of Social and Emotional Education in the EU. NESET Report*. Publications Office of the European Union.

Chamberlin, K., Yasué, M., Chiang, I. C. A. (2023). The impact of grades on student motivation. *Active Learning in Higher Education*, 24(2), 109–124. <https://doi.org/10.1177/1469787418819728>

Claessens, B. J., Van Eerde, W., Rutte, C. G., Roe, R. A. (2007). A review of the time management literature. *Personnel Review*, 36(2), 255–276.

Clear, J. (2019). *Atomowe nawyki. Drobne zmiany, niezwykle efekty*. Galaktyka.

Cortina, M., Linehan, T., Sheppard, K. (2021). *Working towards mentally healthy schools and FE colleges: The voice of students*. Anna Freud National Centre for Children and Families.

Costa, J., Alscher, P., Thums, K. (2024). Global competences and education for sustainable development. A bibliometric analysis to situate the OECD global competences in the scientific discourse. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 29, 209–228. <https://doi.org/10.1007/s11618-024-01220-z>

Deković, M. (1999). Risk and protective factors in the development of problem behavior during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 28, 667–685. <https://doi.org/10.1023/A:1021635516758>



DeLucia-Waack, J. L. (1997). Measuring the effectiveness of group work: A review and analysis of process and outcome measures. *Journal for Specialists in Group Work*, 22(4), 277–293. <https://doi.org/10.1080/01933929708415531>

DeLucia-Waack, J. L. (2006). *Leading Psychoeducational Groups for Children and Adolescents*. Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781452204291>

Di Giunta, L., Alessandri, G., Gerbino, M., Luengo Kanacri, P., Zuffiano, A., Caprara, G. V. (2013). The determinants of scholastic achievement: The contribution of personality traits, self-esteem, and academic self-efficacy. *Learning and Individual Differences*, 27, 102–108. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.07.006>

Doran, G. T. (1981). There's a S.M.A.R.T. way to write management's goals and objectives. *Management Review*, 70, 35–36.

Drabińska, M., Ziętkowska, J. (2024). *Szkoła Dobrostanu – raport z badania 2023*. <https://www.szkolazklasa.org.pl/materialy/szkola-dobrostanu-raport-z-programu>

Eapen V. (2014). Developmental and mental health disorders: two sides of the same coin. *Asian Journal of Psychiatry*, 8, 7–11. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2013.10.007>

Eccles, J. S., Roeser, R. W. (2011). Schools as Developmental Contexts During Adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225–241. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x>

Eilts J., Koglin U. (2022). Bullying and victimization in students with emotional and behavioural disabilities: A systematic review and meta-analysis of prevalence rates, risk and protective factors. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 27(2), 133–151. <https://doi.org/10.1080/13632752.2022.2092055>



Gajdzica, Z. (2013). Nauczyciele szkoły ogólnodostępnej o swoim przygotowaniu do pracy z uczniem niepełnosprawnym w kontekście przemian pierwszej dekady XXI wieku. *Chowanna*, 2 (41), 263–273. <https://doi.org/10.31261/CHOWANNA.2013.41.21>

Girgis, M., Paparo, J., Kneebone, I. (2025). A qualitative study of the emotion regulation experiences of children and adolescents with intellectual disabilities: “Because it helps my brain to calm down”. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 50(4), 386–397. <https://doi.org/10.3109/13668250.2025.2474197>

Gladding, S. T. (1998). *Counseling as an Art: The Creative Arts in Counseling*. American Counseling Association.

Gore, F. M., Bloem, P. J., Patton, G. C., Ferguson, J., Joseph, V., Coffey, C., Mathers, C. D. (2011). Global burden of disease in young people aged 10–24 years: a systematic analysis. *The Lancet*, 377(9783), 2093–2102.

Green, C. P., Navarro-Paniagua, M., Ximénez-de-Embún, D. P., Mancebón, M. J. (2014). School choice and student wellbeing. *Economics of Education Review*, 38, 139–150. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2013.11.007>

Hargreaves, A. (2020). *What We Have Learned So Far from the Coronavirus Pandemic*. <https://dianeravitch.net/2020/04/30/andy-hargreaves-what-we-have-learned-so-far-from-the-coronavirus-pandemic>

Kaczan, R., Rycielski, P., Wójcik, M. (2025). *Raport. Obraz bullyingu w szkołach ponadpodstawowych*. Uniwersytet SWPS, RESQL, UNIQA.

Kaźmierczak, J., Bulkowski, K. (red.). (2024). *Polscy piętnastolatki w perspektywie międzynarodowej. Wyniki badania PISA 2022*. Instytut Badań Edukacyjnych.



Knopik, T., Papuda-Dolińska, B., Wiejak, K., Krasowicz-Kupis, G. (2021). Projektowanie uniwersalne jako perspektywa metodyczna edukacji włączającej. *Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, 42, 53-69. <https://czasopisma.bg.ug.edu.pl/index.php/niepelnosprawnosc/article/view/6357/5595>

Kramkowska, K., Rabiej, P. (2026). Młodzi 2026 – czyli kto? W: P. Rabiej (red.), *Diagnoza Młodzieży, 2026*. Polskie Towarzystwo Polityki Społecznej.

Kulic, K. R., Horne, A. M., Dagley, J. C. (2004). A comprehensive review of prevention groups for children and adolescents. *Group Dynamics Theory Research and Practice*, 8(2), 139–151. <https://doi.org/10.1037/1089-2699.8.2.139>

Le Cunff, A.-L., Dommett, E., Giampietro, V. (2024). Neurophysiological measures and correlates of cognitive load in attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD), autism spectrum disorder (ASD) and dyslexia: A scoping review and research recommendations. *European Journal of Neuroscience*, 59(2), 256–282. <https://doi.org/10.1111/ejn.16201>

Lieberman, M. A., Yalom, I. D., Miles, M. B. (1973). *Encounter Groups: First Facts*. Basic Books.

Lindner, K. T., Schwab, S. (2025). Differentiation and individualisation in inclusive education: A systematic review and narrative synthesis. *International Journal of Inclusive Education*, 29(12), 2199–2219. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1813450>

Maag, J. W. (2006). Social skills training for students with emotional and behavioral disorders: A review of reviews. *Behavioral Disorders*, 32(1), 4–17. <https://doi.org/10.1177/019874290603200104>



MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L. E. R., Double, K. S., Bucich, M., Minbashian, A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 146(2), 150–186. <https://doi.org/10.1037/bul0000219>

McCarthy, C. J., Bauman, S., Choudhuri, D. D., Coker, A., Justice, C., Kraus, K. L., Luke, M., Rubel, D., Shaw, L. (2022). Association for Specialists in Group Work Guiding Principles for Group Work. *The Journal for Specialists in Group Work*, 47(1), 10–21. <https://doi.org/10.1080/01933922.2021.1950882>

Meyer, A., Rose, D., Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. CAST.

Milsom, A. (2018). Leading groups. W: B. T. Erford (Ed.), *Group Work: Processes and Applications* (s. 86–111). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351110679-5>

Najwyższa Izba Kontroli. (2024, 10 września). *Psychiatria dziecięca do poprawki*. <https://www.nik.gov.pl/najnowsze-informacje-o-wynikach-kontroli/psychiatria-dziecieca.html>

Norwich, B., Moore, D., Stentiford, L., Hall, D. (2022). A critical consideration of 'mental health and wellbeing' in education: Thinking about school aims in terms of wellbeing. *British Educational Research Journal*, 48(4), 803–820. <https://doi.org/10.1002/berj.3795>

Núñez, J. M., Pérez-Marín, M., Soto-Rubio, A. (2025). Exploring the Link Between Special Educational Needs and Mental Health of Schoolchildren and Their Parents. *Children*, 12(3), 314. <https://doi.org/10.3390/children12030314>



O'Connell, M. E., Boat, T., Warner, K. E. (red.). (2009). *Preventing Mental, Emotional, and Behavioral Disorders Among Young People: Progress and Possibilities*. National Academies Press.

Papuda-Dolińska, B., Grygiel, P., Szumski, G., Karwowski, M., Boczkowska, M., Błaszczak, A., Wiejak, K. (2025). *Dobrostan szkolny w klasach zróżnicowanych*. Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy.

Patton, G. C., Coffey, C., Romaniuk, H., Mackinnon, A., Carlin, J. B., Degenhardt, L., Olsson, C. A., Moran, P. (2014). The prognosis of common mental disorders in adolescents: A 14-year prospective cohort study. *The Lancet*, 383(9926), 1404–1411. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(13\)62116-9](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(13)62116-9)

Pervez, A., Galea, E. (2024). Primary schools: Spaces for children's social and emotional learning. *Psychology of Education Review*, 48(1), 73. <https://doi.org/10.53841/bpsper.2024.48.1.68>

Pijl, S. J., Frostad, P., Flem, A. (2008). The social position of pupils with special needs in regular schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(4), 387–405. <https://doi.org/10.1080/00313830802184558>

Plichta, P. (2016). Przemoc rówieśnicza i uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – uwarunkowania i propozycje rozwiązań profilaktycznych. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka*, 15(1), 27–52.

Plichta, P., Olempska-Wysocka, M. (2014). Agresja rówieśnicza wobec uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w relacjach pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych. *Studia Edukacyjne*, 33, 201–225.



Porter, J., McDermott, T., Daniels, H., Ingram, J. (2021). Feeling part of the school and feeling safe: Further development of a tool for investigating school belonging. *Educational Studies*, 50(3), 382–398. <https://doi.org/10.1080/03055698.2021.1944063>

Pyżalski, J., Kata, G., Poleszak, W., Plichta, P. (2022). *Razem w klasie. Dzieci z Ukrainy w polskich szkołach. Potencjały i wyzwania w budowaniu wielokulturowej szkoły w kontekście wojny w Ukrainie według nauczycieli i nauczycielek. Raport z badania*. Fundacja Szkoła z Klasą.

Ralić, A.Ž., Marković, J. (2024) Social and emotional competencies of students with special educational needs in inclusive education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 24, 809–820. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12671>

Riva, M. T., Haub, A. L. (2004). Group counseling in the schools. W: J. L. DeLucia-Waack, D. A. Gerrity, C. R. Kalodner, M. T. Riva (Eds.), *Handbook of Group Counseling and Psychotherapy* (s. 309–321). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781452229683.n22>

Roberson, A. J., Renshaw, T. L. (2019). Initial development and validation of the Student Wellbeing Teacher-Report Scale. *School Mental Health: A Multidisciplinary Research and Practice Journal*, 11(3), 578–599. <https://doi.org/10.1007/s12310-018-09305-x>

Roguska, B. (2021). Samopoczucie psychiczne. W: *Młodość 2021: Materiały prasowe – wybrane wyniki* (s. 3–9). Centrum Badania Opinii Społecznej; Krajowe Centrum Przeciwdziałania Uzależnieniom.

Rosário, P., Núñez, J. C., Vallejo, G., Cunha, J., Azevedo, R., Pereira, R., Nunes, A. R., Fuentes, S., Moreira, T. (2016). Promoting Gypsy children school engagement:



A story-tool project to enhance self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology*, 47, 84–94. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.11.005>

Rose, C. A., Monda-Amaya, L. E., Espelage, D. L. (2011). Bullying perpetration and victimization in special education: A review of the literature. *Remedial and Special Education*, 32(2), 114–130. <https://doi.org/10.1177/0741932510361247>

Rzecznik Praw Dziecka (2022). *Ogólnopolskie badanie jakości życia dzieci i młodzieży. Obszar nr 1: Środowisko szkolne*. Biuro Rzecznika Praw Dziecka.

Schwab, S., Gebhardt, M., Gasteiger-Klicpera, B. (2013). Predictors of social inclusion of students with and without SEN in integrated settings. *Hrvatska Revija za Rehabilitacijska Istraživanja*, 49, 106–114.

Schwab, S., Rossmann, P., Tanzer, N., Hagn, J., Oitzinger, S., Thurner, V., Wimberger, T. (2015). Schulisches Wohlbefinden von SchülerInnen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf—Integrations- und Regelklassen im Vergleich [School well-being of students with and without special educational needs—a comparison of students in inclusive and regular classes]. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 43(4), 265–274. <https://doi.org/10.1024/1422-4917/a000363>

Shafait, Z., Khan, M. A., Sahibzada, U. F., Dacko-Pikiewicz, Z., Popp, J. (2021). An assessment of students' emotional intelligence, learning outcomes, and academic efficacy: A correlational study in higher education. *PLOS One*, 16(8), e0255428. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0255428>

Simovska, V., O'Toole, C. (2021) Making of Wellbeing Measurement: *Outlines*. *Critical Practice Studies*, 22, 1, 170–194.



Soriano, V., Watkins, A., Kyriazopoulou, M., Donnelly, V., Kefallinou, A., Ebersold, S., Squires, G. (Eds.). (2018). *Analysis Framework for Mapping Inclusive Education Policies*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education.

Spencer, J., Juliani, A. J. (2017). *The Starting Point for Empowering Your Students (Chapter 12 of Empower: What Happens When Students Own Their Learning)*. https://digitalcommons.georgefox.edu/soe_faculty/251

Suldo, S.M., Gormley, M.J., DuPaul, G.J., Anderson-Butcher, D. (2014). The impact of school mental health on student and school-level academic outcomes: Current status of the research and future directions. *School Mental Health*, 6, 84–98. <https://doi.org/10.1007/s12310-013-9116-2>

Svane, D., Evans, S., Carter, M.A. (2019). Wicked wellbeing: Examining the disconnect between the rhetoric and reality of wellbeing interventions in schools. *Australian Journal of Education*, 63(2), 209–231. <https://doi.org/10.1177/0004944119843144>

Swearer, S.M., Wang, C., Maag, J.W., Siebecker, A.B., Frerichs, L.J. (2012). Understanding the bullying dynamic among students in special and general education. *Journal of School Psychology*, 50(4):503–20. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2012.04.001>

Szumski, G., Firkowska-Mankiewicz, A. (2010). *Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.

Świdrowska, E., Stano, K. (2024). *Uczniowie-cudzoziemcy w polskich szkołach w roku szkolnym 2024/2025 Raport z analizy danych*. Centrum Edukacji Obywatelskiej.



<https://ceo.org.pl/wp-content/uploads/2025/08/Raport-Uczniowie-cudzoziemcy-w-polskich-szkolach-w-roku-szkolnym-2024-2025-CEO-IRC-1.pdf>

Tancredi, H., Graham, L.J., Killingly, C., Sweller, N. (2025). Investigating the impact of Accessible Pedagogies on the experiences and engagement of students with language and/or attentional difficulties. *Learning Environments Research*, 28, 289–306. <https://doi.org/10.1007/s10984-024-09514-z>

Taylor, Z. E., Kaplan, J. (2023). *Mental health in displaced child and youth populations: A developmental and family systems lens*. UNICEF Office of Research – Innocenti. <https://www.unicef.org/innocenti/media/3741/file/UNICEF-Mental-Health-Displacement-2023.pdf>

Tuckman, B. W. (1965). Developmental sequence in small groups. *Psychological Bulletin*, 63(6), 384–399.

UNESCO (2021). *Violence and bullying in educational settings: the experience of children and young people with disabilities*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378061>

UNESCO International Bureau of Education (2023). *Report on Activities*. https://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2023/12/C_73_2_Reports%20on%20activities%202023.pdf

Valente, S., Afonso Lourenço, A., Németh, Z. (2022). School conflicts: Causes and management strategies in classroom relationships. W: M. P. Levine (Ed.), *Interpersonal Relationships*. IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.95395>

Vromans, P., Korzilius, H., Bücker, J., de Jong, E. (2023). Intercultural learning in the classroom: Facilitators and challenges of the learning process. *International Journal of Intercultural Relations*, 97, 101907. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2023.101907>



Wahl, S., Trauntschnig, M., Hoffmann, L., Schwab, S. (2022). Peer acceptance and peer status in relation to students' special educational needs, migration biography, gender, and socio-economic status. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 22(3), 243–253. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12562>

Weare, K., Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: What does the evidence say? *Health Promotion International*, 26(Supp. 1), i29–i69. <https://doi.org/10.1093/heapro/dar075>

Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. W: J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice* (s. 3–19). The Guilford Press.

West, P., Sweeting, H. (2003). Fifteen, female and stressed: Changing patterns of psychological distress over time. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44(3), 399–411. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00130>

Wright, K. (2015). From targeted interventions to universal approaches: Historicizing wellbeing. W: J. McLeod, K. Wright (Eds.), *Rethinking Youth Wellbeing* (s. 197–218). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-287-188-6_12

Yalom, I. D. (1995). *The Theory and Practice of Group Psychotherapy*. Basic Books.





Z recenzji:

Program warsztatów wspierających dobrostan szkolny „I’m well, czyli mam się dobrze” stanowi cenny wkład w rozwój praktyki edukacyjnej w Polsce, szczególnie w obszarze wspierania dzieci i młodzieży o zróżnicowanych potrzebach rozwojowych i edukacyjnych. Na uwagę zasługuje jego inkluzyjny charakter – program uwzględnia bowiem uczniów z doświadczeniem migracji, w tym uchodźców, oraz przedstawicieli mniejszości. Wpisuje się tym samym w aktualne potrzeby polskich szkół, stojących wobec wyzwań związanych z integracją międzykulturową i zapewnieniem poczucia bezpieczeństwa oraz przynależności wszystkim uczniom.

(...) należy docenić próbę zakotwiczenia programu w aktualnych badaniach i teoriach psychologicznych i pedagogicznych, takich jak podejście SEL (Social and Emotional Learning), trójczynnika koncepcje dobrostanu oraz zagadnienia związane z różnorodnością kulturową. Dobrze dobrany i starannie opracowany materiał graficzny, atrakcyjny i przyciągający uwagę, dodatkowo podnosi jakość publikacji i czyni ją przyjazną w odbiorze.

dr hab., prof. UWM Beata Krzywosz-Rynkiewicz

