

Studium interwencji

Program: Budowanie pozytywnego klimatu szkoły/przedszkola

Tytuł interwencji: Rozwijanie zdolności do wychodzenia poza własną perspektywę widzenia siebie i świata

Poziom interwencji:

oddziaływanie na dziecko/ucznia; Oddziaływanie na zespół klasowy

Etap edukacyjny:

szkoła podstawowa klasy 4-8, szkoła ponadpodstawowa

Kategoria interwencji:

warsztat dla młodzieży

Problem:

Młodzież w okresie dorastania przechodzi bardzo szczególny proces zmian w zakresie własnej tożsamości (Brzezińska, Appelt, Ziółkowska, 2016). Naturalny proces dookreślania samego siebie związany jest ze stopniowym uniezależnianiem się od rodziców i dostrzeganiem istotnych różnic między sobą a nimi (Białecka-Pikul, 2002). W tym samym czasie relacja z rówieśnikami potrafi być bardzo bliska, a przenikanie się tożsamości młodej osoby i grupy do której przynależy, bliskości i separacji, więzi i indywidualności wpisane jest w żmudny proces dookreślania samego siebie. Dookreślenie samego siebie jest krokiem w kierunku dojrzałości, jednak nie daje on automatycznej zdolności do rozumienia innych, bo wyodrębnienie siebie zwiększa ksoobność, sprzyja popełnieniu błędów i zniekształceń wynikających z potwierdzania własnych przekonań oraz radykalizacji poglądów. Dzieje się tak dlatego, że dookreślenie nie zakłada automatycznie zdolności do dostrzegania

perspektywy innego. Dlatego też konieczny jest trening ułatwiający ten proces, szczególnie w przypadku młodzieży szkolnej. Ta grupa docelowa jest tu szczególnie ważna z dwóch powodów. Po pierwsze dlatego, że kształtowanie zdolności do decentracji, tj. wychodzenia poza własną optykę i dostrzegania sposobu myślenia innych (Jarymowicz, 2002), wymaga najpierw właśnie rozwinięcia zdolności rozumienia samego siebie i rozróżniania swojej perspektywy od perspektywy rodziców czy rówieśników. Dlatego okres młodzieńczy jest naturalnym czasem, kiedy zdolność do wychodzenia poza własną perspektywę może być kształtowana. Drugie uzasadnienie związane jest z tym, że zdolność do uwzględniania innej niż własna perspektywy jest podstawą myślenia krytycznego, otwartego i elastycznego (Błaszczak, 2022), kluczowej w kształtowaniu dojrzałych umysłów. Ważna jest zatem dla uczniów, szczególnie dla tych starszych, którzy poznają coraz bardziej złożone i wielowymiarowe zagadnienia.

Zajęcia zachęcające do dostrzegania perspektywy innej niż własna, wychodzenia poza osobiste przekonania, podobnie jak wprowadzenie tego typu aktywności na lekcje przedmiotowe, nie tylko poszerzają wiedzę, ale uczą również otwartości i elastyczności w myśleniu, co chroni przed popełnianiem błędów w myśleniu, uproszczeniami i skłonnością do powierzchownego przetwarzania informacji (Błaszczak, 2023). Sprzyja to rozwojowi wiedzy i zrozumienia opracowywanych treści oraz ułatwia zapamiętywanie (Błaszczak, 2022). Dostęp do stanowiska i opinii innych niż własne zapobiega również radykalizacji poglądów, tak typowej dla osób w okresie dorastania (Schröder, Bruns, Lehmann, Goede, Bliesener, Tomczyk, 2022). Rozszerzanie perspektywy, nauka krytycznego myślenia, refleksja nad własnymi przekonaniemami w kontekście nowych danych czy argumentów strony przeciwnej zapobiega wykluczeniu czy piętnowaniu odmienności i sprzyja porozumieniu z innymi. Buduje również otwartość i szacunek, tworząc sprzyjający inkluzji klimat.

Cele:

1. Cel nr 1

Rozwijanie umiejętności wychodzenia poza własną perspektywę i dostrzegania argumentów strony przeciwnej.

2. Cel nr 2

Kształtowanie dyspozycji do myślenia otwartego i elastycznego

3. Cel nr 3

Tworzenie nawyku weryfikowania własnych przekonań i otwartości na perspektywę innych osób.

Ogólny opis interwencji:

Interwencja polega na przeprowadzeniu warsztatów dla młodzieży obejmujących edukację na temat wagi i znaczenia dostrzegania perspektywy innej niż własna, otwartości i elastyczności w myśleniu dla rozumienia innych oraz unikania błędów poznawczych i zniekształceń. Jednocześnie kształtowanie umiejętności dostrzegania perspektywy innej niż własna uczy szacunku dla argumentów strony przeciwnej i buduje pozytywny klimat w klasie. Poza elementem psychoedukacji warsztaty obejmują serię ćwiczeń wymagających dostrzegania innej niż własna optyki i spojrzenia na problem z odmiennej perspektywy. Proponowane aktywności mają prowokować do refleksji nad własnymi przekonaniami i uczyć nawyku spojrzenia na problem, sytuację czy posiadaną wiedzę z zakresu różnych przedmiotów. Warsztaty dla młodzieży można przeprowadzić jednorazowo lub podzielić je na części, w zależności od możliwości organizacyjnych. Ważne jednak, by po przeprowadzeniu warsztatów, w miarę możliwości, wprowadzać analogiczne aktywności na zajęciach przedmiotowych w celu utrwalenia otwartości i elastyczności myślenia oraz dla utrwalenia efektów oddziaływań. Dlatego też interwencja obejmuje krótkie spotkanie szkoleniowe z radą pedagogiczną, w czasie którego DDU wyjaśnia nauczycielom znaczenie rozwijania otwartości w myśleniu oraz pokazuje, jak w prosty sposób można wprowadzać podobne strategie na lekcjach przedmiotowych. Dla utrwalenia kształtowanych umiejętności zachęca do wprowadzenia m.in. raz w miesiącu takiej formy zadania, która zmusza do spojrzenia na problem z innej perspektywy.

Podstawy naukowe interwencji:

Posługiwanie się otwartością i elastycznością w myśleniu zmniejsza nasilenie zniekształceń w przetwarzaniu informacji czy skłonności do dawania wiary teoriom spiskowym, a zwiększa tendencję do brania pod uwagę argumentów sprzecznych z własnymi przekonaniami czy uwzględniania optyki innych osób (Błaszczak, 2023).

Cenna to właściwość dla młodych osób, bo pozwala im poszerzać wiadomości w sposób rzetelny, prowokuje do weryfikacji napływających informacji, rozważaniu różnych opcji i alternatyw oraz chroni przed przyswajaniem treści z niewiarygodnych źródeł (Baron 1993, 2008, 2018a, 2018b; Stanovich i West, 1997, Stanovich, 2011, Gurcay-Morris, 2016). Sprawia też, że jednostki w sposób nawykowy, przetwarzają informację głębiej, a przez to lepiej ją rozumieją i zapamiętują (Kibalchenko, Eksakusto, Istratova, 2022), również jeśli treści prezentują sprzeczne argumenty (Tarchi i Villalon, 2021). Stanowi bazę do bardziej złożonego, nieuproszczonego postrzegania i rozumienia różnych zjawisk, co ma ogromne znaczenie, szczególnie w dobie dynamicznie zmienianego się współczesnego świata. Jednocześnie myślenie otwarte i elastyczne umożliwia spojrzenie na perspektywę innego oraz pozwala zrozumieć opinie innych ludzi wtedy, gdy są sprzeczne z własnymi (Jarymowicz, 2002). Buduje to szacunek i łagodzi napięcia pochodzące z radykalnych stanowisk, charakterystycznych na pewnym etapie rozwoju młodzieży (Schroder i in, 2022).

Badania Metz i współpracowniczek (Metz, Baelen, Yu, 2020) dostarczają argumentów wskazujących na to, że taki sposób myślenia można rozwijać. Autorki systematycznie zbierały dane od grupy amerykańskich nastolatków w wieku od 11 do 16 lat (średnia wieku uczestników w momencie rozpoczęcia badania wynosiła ok. 14 lat). W początkowej fazie badań dokonano pomiaru dyspozycji do myślenia otwartego i elastycznego, a następnie systematycznie monitorowano przyrost w zakresie tej dyspozycji, aktywności podejmowane przez uczniów oraz oddziaływania ze strony środowiska szkolnego. Przeprowadzone analizy ujawniły regularny przyrost otwartości na rozważanie argumentów sprzecznych z własnym stanowiskiem, wzrost refleksyjności w analizie napływających danych (w tym informacji pochodzących ze stron internetowych) oraz pluralizmu w myśleniu. Wraz z wiekiem badani częściej wykazywali zrozumienie dla odmiennej niż własna perspektywy oraz krytycznie przetwarzali uzyskiwane informacje (np. weryfikowali samą wiedzę oraz źródła jej pochodzenia). Przyrost w zakresie dyspozycji do myślenia otwartego i elastycznego korelował nie tylko z wiekiem uczestników, ale również z ich aktywnością i stymulacją ze strony środowiska. Im bardziej różnorodne były to doświadczenia (np. wolontariat w domu spokojnej starości i dodatkowe

zajęcia z historii sztuki czy gra w drużynie koszykówki), tym wyższy był przyrost w zakresie myślenia otwartego i elastycznego. Płynie z tego kluczowy wniosek – zdolność do wychodzenia poza własną perspektywę widzenia siebie i świata może być rozwijana poprzez różnorodne środowisko oraz aktywność własną jednostek. Dlatego też uzasadnione jest realizowanie z młodzieżą zadań złożonych, wielowymiarowych, wymagających zmiany optyki oraz stwarzanie okazji do poznawania ludzi, którzy mają inne doświadczenia i przekonania (np. w formie wymiany międzynarodowej). Podsumowanie to jest jednocześnie zgodne z ogólną wiedzą psychologiczną z zakresu psychologii rozwojowej (Brzezińska, Appelt, Ziółkowska, 2019) – stymulacja i stwarzanie okazji do rozwoju daje pozytywne efekty w zakresie nabywania określonych kompetencji.

W świetle analiz badaczy przedmiotu jednym z wyraźniejszych źródeł myślenia otwartego i elastycznego oraz otwartości na inną perspektywę są przekonania co do tego, jak powinno przebiegać prawidłowe myślenie (Baron 1993, 2008, 2018a, 2018b; Stanovich i West, 1997, Stanovich, 2011, Gurcay-Morris, 2016). Osoby, które uważają, że należy rozważać różne stanowiska czy argumenty przeciwne względem faworyzowanych tez, a zmianę zdania pod wpływem nowych dowodów postrzegają jako atut, częściej sami kierują się tymi zasadami w myśleniu (Błaszczak i Klocek, 2022). Oznacza to, że rozwijając takie przekonania co do właściwego przebiegu rozumowania, np. poprzez edukację, wyjaśnianie czy modelowanie takiej postawy własnym zachowaniem, możemy wspierać u uczniów umiejętność dostrzegania perspektywy innej niż własna.

Utrwaleniu tendencji do myślenia w sposób otwarty na innych i elastyczny służą również treningi poznawcze, nastawione na rozwijanie właśnie takiego stylu rozumowania. Szerzej zakrojone badania nad skutecznością tego typu oddziaływań zostały podjęte jednak dopiero w latach 80-tych XX wieku przez Perkinsa i współpracowników (Perkins, Bushley, Faraday, 1986, za: Toplak, Flora, 2020). Oferowany przez autorów trening obejmował zadania, w których uczestnicy zapoznawali się z kontrowersyjnymi tematami i wyszukiwali argumenty na rzecz każdej ze stron. Zagadnienia były dyskutowane w klasie, a uczniów zachęcano do krytycznej oceny prezentowanych opinii i spojrzenia na nie z perspektywy kogoś, kto myśli inaczej. Przed rozpoczęciem treningu i po jego zakończeniu uczestników

proszono o wypisanie argumentów za i przeciw jakiemuś zagadnieniu, niezwiązanemu z tematami poruszonymi w czasie zajęć. Kontrolowano jednocześnie indywidualną opinię badanego. Porównanie wyników tych pomiarów wykazało, że udział w zajęciach zwiększył istotnie (niemal o 100%) ilość generowanych argumentów na rzecz tez przeciwnych do preferowanych, nie zmieniając jednocześnie znacząco ilości czy jakości argumentów wspierających faworyzowaną opcję. Zgodnie z oczekiwaniami trening nie tyle zwiększył płynność argumentowania, co przyczynił się do otwartości i gotowości do uwzględniania perspektywy innej niż własna. Wynikało to z przyrostu w zakresie zdolności do zmiany perspektywy i kierunku myślenia, czyli elastyczności (giętkości) w myśleniu.

Współcześnie badacze podejmują próby realizowania treningu myślenia otwartego i elastycznego w formie zdalnej (Gurcay-Morris, 2016). Uczestnicy zajęć, zanim uzyskali dostęp do platformy online, odpowiadali na pytania kwestionariusza mierzącego gotowość do myślenia w sposób otwarty i elastycznych (Stanovich i West, 1997; Stanovich, 2016; polska wersja kwestionariusza została opracowana przez Błaszczak i Kłoczek w 2022). Następnie przystępowali do kursu, gdzie najpierw zapoznawali się z ogólną ideą myślenia otwartego i elastycznego, a następnie dowiadywali o zniekształceniach w myśleniu czy błędach w podejmowaniu decyzji wynikających z koncentracji na własnej perspektywie. Dopiero po takim etapie przystępowali do ćwiczeń, które wymagały użycia zdobytej wcześniej wiedzy o myśleniu oraz wychodzenia poza własną perspektywę widzenia świata. Po zakończeniu kursu ponownie dokonywano pomiaru skalą oceniającą gotowość do myślenia w sposób otwarty i elastyczny i odnotowano przyrost tej dyspozycji związany ze zdolnością do zmiany perspektywy, ale też przekonania co do tego, że należy to robić. Jednocześnie odnotowano mniejszą skłonność badanych do wygłaszania kategoriycznych opinii oraz większą ostrożność w ocenie słuszności własnych osądów. Badania Gurcay-Morris (2016) wyraźnie pokazały, że myślenie otwarte i elastyczne można ćwiczyć w formie treningu, również online. Niestety brak jest danych, co do tego, jak trwały był przyrost gotowości do myślenia w sposób otwarty i elastyczny odnotowany w badaniu oraz tego, w jakim stopniu przenosił się na rozwiązywanie problemów i myślenie w życiu codziennym. W świetle danych odnoszących się do skuteczności i trwałości treningów poznawczych, można jednak

przypuszczać, że im częściej powtarzany jest taki trening i im mocniej utrwalone ćwiczone strategie, tym częściej i bardziej nawykowo będą stosowane (Bonk, 2019). Opracowanie Sassenberga i współpracowników (Sassenberg, Winter, Becker, Ditrich, Scholl, Moskowitz, 2021) wskazuje sposoby aktywizowania otwartości na perspektywę inną niż własna i elastyczność w myśleniu (*flexibility mindset*), a ich zastosowanie zmniejsza nasilenie obserwowanych błędów w myśleniu wynikających z koncentracji na własnej perspektywie w myśleniu (Sassenberg i in., 2021; Kleiman, Hassin, 2013). Są to:

- Zadania, które wymagają pogodzenia ze sobą sprzecznych celów, dążeń czy przekonań. Przykładem takiej sytuacji jest podejmowane decyzji dotyczącej zachowania w sytuacji, gdy atrakcyjne opcje są ze sobą w konflikcie (p.. uczeń chce dobrze przygotować się do sprawdzianu i jednocześnie wziąć udział w imprezie, na którą został właśnie zaproszony). Generalnie zadania, które wymagają rozwiązania konfliktu celów czy przekonań, prowokują do modyfikacji sposobu widzenia sytuacji, rozszerzenia perspektywy i wyjścia poza pierwotne przekonania.
- Zadania wymagające myślenia kontrfaktycznego, czyli te prowokujące do namysłu nad tym „co by było, gdyby” (Sassenberg i in., 2021). Co by było, gdyby Hitler nigdy się nie urodził? Konieczność wyjścia poza posiadaną wiedzę i wyobrażenia sobie alternatywnej wersji wydarzeń czy przebiegu zjawisk zwiększają gotowość do wychodzenia w myśleniu poza własne przekonania i posiadaną wiedzę (Markman, Lindberg, Kray, Galinsky, 2007).
- Różnego rodzaju sytuacje i tematy, w których możliwe jest nawiązywanie do tego, jak czynniki kulturowe, religijne, geograficzne czy historyczne kształtują ludzkie myślenie i działania, np. wprowadzenie do dyskursu informacji pochodzących z innej kultury lub współpraca z uczniami z innych krajów przy okazji projektów międzynarodowych (Merryfield, 2012).
- Inną strategią uelastyczniania myślenia w ramach zajęć szkolnych jest zadawanie pytań prowokujących do krytycznej refleksji nad posiadaną wiedzą. Proponując uczniom refleksję nad tym jakie są argumenty za i przeciwko jakiejś tezie, pytając czy dostępne dowody są solidne albo skąd pochodzi ich wiedza, wspieramy uczniów w rozwijaniu złożonego i wielowymiarowego

rozumienia świata i dostrzegania perspektywy innej niż własna. Doskonałą formą takiego ćwiczenia, możliwą do zastosowania w czasie zajęć szkolnych, są debaty (Błaszczak, 2023). Uczniowie przygotowują argumenty za lub przeciwko jakiejś tezie, bez względu na to, czy sami się z nią zgadzają, czy też nie. Debata wymaga również antycypacji argumentacji strony przeciwnej oraz opracowania kontrargumentów. Konieczne okazuje się przełączanie perspektywy własnej na tę wynikającą z warunków zadania oraz między stanowiskami z debacie. Daje to okazję do ćwiczenia elastyczności w myśleniu i otwartości na stanowisko strony przeciwnej oraz kształtuje zdolność do wychodzenia poza własną perspektywę.

Strategia działania:

Specjalista przedstawia w szkole możliwość wprowadzenia interwencji, jej cel oraz założenia – np. w czasie rady pedagogicznej lub poprzez dziennik elektroniczny. Opisuje schemat prowadzenia interwencji obejmujący warsztaty dla uczniów prowadzone przez specjalistę oraz krótkie szkolenie dla nauczycieli dotyczące wdrażania zadań prowokujących do wyjścia poza egocentryczną perspektywę w myśleniu i relacjach z innymi. Wyjaśnia, dlaczego oprócz szkolenia dla uczniów ważne jest wdrażanie zadań prowokujących do weryfikacji własnych założeń i dostrzeżenia innej perspektywy również na lekcjach przedmiotowych. Zapewnia, że nie będzie to wiązało się z dodatkowym obciążeniem dla nauczycieli i pozwoli im bez przeszkód realizować podstawę programową. Ważne jest uzyskanie akceptacji nauczycieli, ponieważ ich działania w ramach lekcji przedmiotu będą wzmacniać wagę kształconych umiejętności oraz ćwiczyć kompetencje wyniesione z warsztatów.

Krok 1. Nawiązanie współpracy.

Specjalista, we współpracy z wychowawcami, rozpoznaje potrzeby uczniów. Wybiera klasę, w której zaobserwowano trudności z integracją, podziały, zaostrzające się konflikty lub takie zespoły klasowe, w których uczniowie reprezentują skrajne poglądy i często spierają się w niemerytoryczny sposób.

Wskazówki metodyczne

Specjalista (w porozumieniu z dyrekcją szkoły) może również zdecydować o objęciu interwencją całego rocznika lub całej szkoły – jeśli tylko jest taka możliwość. Taka opcja wydaje się najbardziej optymalna z punktu widzenia tworzenia pozytywnego klimatu szkoły i rozwijania otwartości na perspektywę inną niż własna wśród wszystkich uczniów.

Specjalista przedstawia uczniom propozycję warsztatów, np. w czasie godziny wychowawczej. Ustala z uczniami oraz nauczycielem wychowawcą najbardziej odpowiednią formę realizacji warsztatów w zależności od możliwości szkoły i młodzieży. Optymalnie mogłaby to być seria 4 lub 5 cyklicznych spotkań (np. w czasie lekcji wychowawczej), w czasie których specjalista wprowadziłby temat i wyjaśnił, dlaczego to ważne, by rozwijać otwartość w myśleniu, a następnie zrealizowałby z uczniami serię ćwiczeń, które wymagają elastyczności i wyjścia poza własny, utarty sposób myślenia. Jeśli jest to z jakichś powodów niemożliwe, można też przeprowadzić z uczniami jedne 4-godzinne warsztaty obejmujące te same treści.

Krok 2. Warsztaty dla uczniów.

Warsztaty składają się z dwóch części. Pierwsza ma charakter zajęć edukacyjnych, w czasie których prowadzący wyjaśnia, czym jest otwartość i elastyczność myślenia. Pokazuje, jak trudno jest wyjść poza własną perspektywę widzenia siebie i świata. Może przy tej okazji skorzystać z materiałów edukacyjnych na ten temat dostępnych online (Centrum Transferu Wiedzy UMCS), publikacji w czasopiśmie (Błaszczak, 2022, 2023) lub z treści omawianych w drugim etapie szkoleń dla DDU. Na tym samym spotkaniu dobrze jest, jeśli prowadzący wprowadzi już jakieś elementy ćwiczeń, choćby najprostsze, opisane jako ćwiczenia wprowadzające w materiale „Ćwiczenia otwierające umysł”.

W drugiej części warsztatów prowadzący realizuje z uczestnikami wybrane ćwiczenia właściwe z puli zaproponowanej w materiale „Ćwiczenia otwierające umysł”, na które składa się zestaw proponowanych aktywności prowokujących uczniów do elastyczności w myśleniu oraz wychodzenia poza własną perspektywę widzenia świata. Zaproponowane ćwiczenia można wykorzystać w dowolnej kolejności, w zależności od możliwości czasowych i organizacyjnych. Można też z niektórych zrezygnować, gdyby realizacja innych ćwiczeń się przeciągnęła. Generalnie jednak interwencję uważamy za kompletną, jeśli zrealizowano wprowadzenie teoretyczne oraz zrealizowano wszystkie ćwiczenia zasadnicze opisane w materiale „Ćwiczenia otwierające umysł”.

Krok 3. Rada szkoleniowa dla nauczycieli przedmiotów oraz wprowadzenie do regularnych zajęć przedmiotowych zadań wymagających zmiany perspektywy.

Rada szkoleniowa dla nauczycieli szkoły przeznaczona jest w szczególności dla tych pedagogów, którzy realizują zajęcia przedmiotowe w klasie objętej interwencją. W czasie spotkania ważne jest przekazanie nauczycielom informacji o tym, czym jest otwartość i elastyczność myślenia oraz wyjaśnienie, dlaczego jest ważna dla uczniów (np. na podstawie artykułu Błaszczak, 2023 lub materiałów dostępnych dla DDU w czasie części warsztatowej szkolenia). W czasie tego spotkania specjalista przedstawi również nauczycielom przedmiotu, w jaki sposób mogą uwzględniać zadania wymagające zmiany perspektywy i otwartości na argumenty strony przeciwnej w czasie swoich lekcji przedmiotowych. Przykłady takich aktywności omówiono w materiale „Jak wprowadzać myślenie otwarte i elastyczne na lekcjach przedmiotowych”. Byłby bardzo dobrze, gdyby gotowi do współpracy nauczyciele umówili się między sobą, co do tego, kto i kiedy wprowadza takie zadanie na lekcji swojego przedmiotu w pracy z daną klasą. Można to ustalić na zasadzie rotacji – np. w pierwszym tygodniu miesiąca minimum jedno zadanie otwierające myślenie wprowadza matematyk, w drugim tygodniu miesiąca biolog, w trzecim tygodniu miesiąca polonista, w czwartym tygodniu historyk. Dobrze jest, jeśli ćwiczenia podtrzymujące rozwijane kompetencje pojawiają się regularnie i na różnych przedmiotach. Ważne, by nauczyciele wprowadzali w miarę różnorodne ćwiczenia (np. nie wszyscy po kolei organizują wyłącznie debatę na lekcjach przedmiotowych,

co może być nurzące dla uczniów). Przy okazji spotkania z nauczycielami można omówić, jaki rodzaj zadania w kontekście omawianych treści z podstawy programowej mógłby być zastosowany. Specjalista czuwa nad ustaleniem treści, formy i terminarza wdrażania i utrwalania efektów interwencji na lekcjach przedmiotowych.

Czas trwania:

Bezpośrednia interwencja obejmująca zajęcia z uczniami może trwać od 1 do 6 tygodni w zależności od planu zajęć oraz możliwości realizacji warsztatów. Część interwencji, która angażuje nauczycieli przedmiotu powinna trwać min. 8 tygodni. Zasadniczo jednak im dłużej utrwalana będzie umiejętność wychodzenia poza własną perspektywę, tym dłużej obecne mogą być jej pozytywne efekty.

Monitorowanie i ewaluacja skuteczności:

Monitorowanie i ewaluacja skuteczności interwencji odbywać się będzie trzykrotnie:

- przed rozpoczęciem interwencji (np. w czasie pierwszego spotkania z uczniami, zanim jeszcze omówiony zostanie dokładnie cel warsztatów oraz informacje, które mogłyby mieć wpływ na formułowane w badaniu deklaracje);
- po zakończeniu warsztatów;
- po zakończeniu okresu wprowadzania zadań wymagających otwartości w myśleniu na lekcjach przedmiotowych.

Do monitorowania skuteczności interwencji zastosowana zostanie skala myślenia otwartego i elastycznego POEM (Błaszczak, Kłoczek, 2022) oraz miary niedeklaratywne oparte na szacowaniu odległości między sobą a innymi (Kamińska-Feldman, Jarymowicz, 2006). Skalę POEM stosujemy trzykrotnie we wskazanych wyżej momentach w czasie (Załącznik 1). Miary oparte na szacowaniu odległości zostały przygotowane w trzech wersjach tak, by dawały możliwość porównania szacowanych odległości, a jednocześnie nie nudziły badanych oraz dawały poczucie, że pracują za każdym razem z innym

materiałem (Załącznik 2 – „wersja a” do pierwszego pomiaru, „wersja b” do drugiego pomiaru, wersja c” do trzeciego pomiaru). Przekazując badanym materiały, prosimy o zakodowanie ich tak, aby możliwe było połączenie danych z różnych pomiarów ze sobą, a jednocześnie zapewnienie anonimowości uczestnikom badania (Załącznik 3 zawiera metryczkę oraz schemat kodowania).

Ryzyko/zagrożenia w realizacji:

Istnieją następujące źródła ryzyka dla realizacji interwencji:

1. Opór grona pedagogicznego przed zaangażowaniem się w dodatkową aktywność wymagającą wysiłku ze strony nauczycieli. Nauczyciele zaproszeni do współpracy przy okazji wdrażania i utrwalania efektów interwencji mogą obawiać się dodatkowego obciążenia w czasie lekcji lub/i dezorganizacji lekcji. Zadaniem specjalisty jest wyjaśnienie realnego obciążenia pracą oraz wsparcie nauczycieli i nadzór nad wdrażaniem elementów zadań, które wymagają uwzględnienia różnej optyki w czasie zajęć. Specjalista powinien zachęcić nauczycieli do współpracy i przedstawić konkretne propozycje ćwiczeń czy zadań możliwych do realizacji w czasie bieżących zajęć i w powiązaniu z realizacją podstawy programowej.
2. Uczniowie nie będą obecni na wszystkich spotkaniach z cyklu. Niestety specjalista nie ma wpływu na chorobę czy wypadki losowe, które uniemożliwią uczniom realizowanie interwencji. W przypadku uczniów, którzy nie uczestniczyli w zajęciach warsztatowych należy poprosić uczniów o wskazanie (dopisanie) terminów/zajęć, kiedy byli nieobecni przy okazji wypełniania arkuszy ewaluujących skuteczność interwencji (drugi pomiar). W przypadku uczniów, którzy byli nieobecni w dniu, w którym przeprowadzono ewaluację skuteczności interwencji (drugi pomiar), należy w miarę możliwości dotrzeć do nich w dowolnym momencie (jak najbliższym drugiemu pomiarowi) i poprosić o wypełnienie odpowiednich arkuszy i wskazanie (dopisanie) nieobecności na ostatnim spotkaniu w cyklu.
3. Uczniowie będą nieobecni na zajęciach nauczyciela przedmiotu, wtedy gdy będą wprowadzane zadania wymagające otwartości i elastyczności

w myśleniu. Niestety nie ma możliwości kontrolowania tego elementu realizacji interwencji.

4. Nauczyciele przedmiotowi wprowadzający zadania z elementami wymagającymi otwartości i elastyczności w myśleniu będą nieobecni w czasie, gdy zobowiązali się zrealizować określone ćwiczenie lub nie zrealizowali ćwiczenia z innych względów. W takiej sytuacji powinni wprowadzić ćwiczenie tak szybko, jak to będzie możliwe (np. na następnej lekcji przedmiotowej), bez względu na kolejne zadania, które będą kierowane do uczniów na innych przedmiotach. Nauczyciel specjalista wprowadzający interwencje powinien odnotować to w raporcie z interwencji.
5. Specjalista prowadzący warsztaty będzie nieobecny w dniu kolejnych zajęć w cyklu. Należy zrealizować zajęcia w pierwszym możliwym terminie i odnotować to w raporcie z interwencji.

Załączniki:

1. Załącznik 1. Skala POEM
2. Załącznik 2. Szacowanie odległości

Bibliografia:

- Baron, J. (1993). Why teach thinking? – An essay. Target article with commentary. *Applied Psychology: An International Review* 42, 191-237.
- Baron, J. (2008). *Thinking and deciding* (4th ed.). New York: Cambridge University Press.
- Baron, J. (2018a). Actively open-minded thinking in politics. *Cognition*. doi:10.1016/j.cognition.2018.10.0
- Baron J. (2018b). Individual Mental Abilities vs. the World's Problems. *Journal of Intelligence*, 6(2), 23.
- Białecka-Pikul, M. (2002). *Co dzieci wiedzą o umyśle i myśleniu? Badania i opis dziecięcej reprezentacji stanów mentalnych*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Błaszczak, A. (2022). Dyspozycja do myślenia w sposób otwarty i elastyczny. *Annales UMCS sectio J*, 35, 23-41.

- Błaszczak, A., Klocek, M. (2022). Polska adaptacja skali do pomiaru myślenia w sposób otwarty i elastyczny (AOT). *Przegląd Psychologiczny*, 64, 81-97.
- Błaszczak, A. (2023). Why we should develop actively open-minded thinking among students. *New Educational Review*, 72, 25-37.
- Bonk, J. (2019). *Trening mózgu – kiedy jest skuteczny*. Pobrano z: <https://www.youtube.com/watch?v=0Wgr9AZGRko> (data dostępu: 09.10.2023).
- Brzezińska, A.I., Appelt, K., Ziolkowska, B. (2016). *Psychologia Rozwoju Człowieka*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Gürçay-Morris, B. (2016). The use of alternative reasons in probabilistic judgment. *PhD Dissertation*, Department of Psychology, University of Pennsylvania. Pobrano z: <http://finzi.psych.upenn.edu/~baron/theses/GurcayMorrisDissertation.pdf> (data dostępu: 30.05.2022).
- Jarymowicz, M. (red.) (2002). *Poza egocentryczną perspektywą widzenia siebie i świata*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Kamińska-Feldman, M., Jarymowicz, M. (2006). Tajniki zniekształceń poznawczych: o naturze efektu asymetrii w ocenianiu dystansów Ja-Inni. *Czasopismo Psychologiczne*, 12, 165-178.
- Markman, K. D., Lindberg, M. J., Kray, L. J., & Galinsky, A. D. (2007). Implications of Counterfactual Structure for Creative Generation and Analytical Problem Solving. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33(3), 312-324. <https://doi.org/10.1177/0146167206296106>
- Merryfield, M. (2012). Four Strategies for Teaching Open-Mindedness. *Social Studies and the Young Learner* 25 (2), 18-22.
- Metz, S. E., Baelen, R. N. i Yu, A. (2020). Actively open-minded thinking in American adolescents. *Review of Education*, ev3.3232.
- Sassenberg, K., Winter, K., Becker, D., Ditrich, L., Scholl, A., Moskowitz, G. B. (2021): Flexibility mindsets: Reducing biases that result from spontaneous processing, *European Review of Social Psychology*.
- Schröder, C.P., Bruns, J., Lehmann, L. Goede, L-R., Bliesener, T., Tomczyk, S. (2022). Radicalization in Adolescence: the Identification of Vulnerable Groups. *European Journal of Criminal Policy and Research* 28, 177-201. <https://doi.org/10.1007/s10610-022-09505-x>

Stanovich, K. E. (2011). *Rationality and the reflective mind*. New York: Oxford University Press.

Stanovich, K. E., West, R. F. (1997). Reasoning independently of prior belief and individual differences in actively open-minded thinking. *Journal of Educational Psychology*, 89, 342-357.

Kibalchenko, I., Eksakusto, T., Istratova, O. (2022). Conceptual predictors of the adolescents with different cognition types intellectual activity, *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*, 10(1), 93-105.

Kleiman, T., & Hassin, R. R. (2013). When conflicts are good: Nonconscious goal conflicts reduce confirmatory thinking. *Journal of Personality and Social Psychology*, 105(3), 374–387. <https://doi.org/10.1037/a0033608>

Tarchi, C., & Villalón, R. (2021). The influence of thinking dispositions on integration and recall of multiple texts. *British Journal of Educational Psychology*, 91(4), 1498-1516. <https://doi.org/10.1111/bjep.12432>

Toplak, M.E., Flora, D.B. (2020). Resistance to cognitive biases: Longitudinal trajectories and associations with cognitive abilities and academic achievement across development. *Journal of Behavioral Decision Making*.
<https://doi.org/10.1002/bdm.2214>