



Kształcenie postaw przedsiębiorczych

Poradnik

Publikacja sfinansowana z funduszy Komisji Europejskiej w ramach programu Erasmus+

PUBLIKACJA BEZPŁATNA

Publikacja odzwierciedla jedynie stanowisko jej autorów, Komisja Europejska oraz Narodowa Agencja Programu Erasmus+ nie ponoszą odpowiedzialności za jej zawartość merytoryczną.

Spis treści

1.	Wprowadzenie	2
2.	Zestawienie cech przedsiębiorcy	4
2.1.	Zdolności przywódcze i umiejętność planowania	4
2.1.1.	Metoda nauczania: nauczanie mentorskie i myślenie projektowe	4
2.1.2.	Włoska szkoła zawodowa stowarzyszenia Cometa	7
2.1.3.	Wnioski i korzyści	12
2.2.	Zdolność do współpracy, komunikatywność i umiejętności społeczne	16
2.2.1.	Metoda nauczania: kluby debatanckie	16
2.2.2.	Poznański turniej debat oksfordzkich	22
2.2.3.	Wnioski i korzyści	25
	Literatura:	27
2.3.	Zarządzanie ryzykiem, wytrwałość i krytyczne myślenie	29
2.3.1.	Metoda nauczania: gry dydaktyczne	29
2.3.2.	Poznański gra miejska i gra strategiczna	32
2.3.3.	Wnioski i korzyści	37
	Literatura:	39
2.4.	Wiedza z zakresu ekonomii, prawa i zdolność do nauki	42
2.4.1.	Metoda nauczania: spółdzielnie uczniowskie	42
2.4.2.	Spółdzielnia uczniowska <i>Nie ma lipy</i>	46
2.4.3.	Wnioski i korzyści	50
	Literatura:	51
2.5.	Kreatywność i innowacyjność	53
2.5.1.	Metoda nauczania: przedsiębiorstwa uczniowskie	53
2.5.2.	Litewskie przedsięwzięcie <i>Junior Achievement</i>	58
2.5.3.	Wnioski i korzyści	61
	Literatura:	63
3.	Refleksje końcowe	64

1. Wprowadzenie

Przedsiębiorczość to styl bycia. Najbardziej wymagający element przedsiębiorczości jest nieuchwytny. Uczniów można nauczyć tego, jak napisać biznesplan, co umożliwi im uzyskanie pewnej praktyki i doświadczenia w obszarze zarządzania firmą. Jednakże nie można powiedzieć, że w ten sposób wykształci się przedsiębiorców. Przedsiębiorczość to cecha charakteru, zdolność do podejmowania ryzyka, chęć tworzenia, ciekawość, pasja. Jest to stale niezaspokojone pragnienie, by robić wszystko lepiej, nieustannie dążyć do lepszych rozwiązań. Przedsiębiorca to osoba, która wie jak wyrazić pewien pomysł poprzez analizę najważniejszych czynników, takich jak koszty, materiały czy rynek. To osoba, która z wyprzedzeniem potrafi obmyślić nowy, innowacyjny pomysł pożądany przez uczestników życia gospodarczego.

Pojęcie przedsiębiorczości jest bardzo szerokie. Uczenie o tym, jak prowadzić działalność to tylko jeden z aspektów. Przedsiębiorczość należy rozumieć znacznie szerzej. Obejmuje ona nowe pomysły, realizację projektów, zdolność do skutecznej organizacji i zarządzania swoim życiem i działalnością, produkcją towarów i dostarczaniem usług w sposób przynoszący zysk. Wszystko to mieści w sobie myślenie i działanie. Przedsiębiorczość to umiejętność gospodarowania posiadanymi zasobami. Jest ona związana z kreatywnością, innowacyjnością, podejmowaniem ryzyka i zdolnością do planowania i zarządzania projektami, w końcu przedsiębiorczość jest również środkiem do realizacji zamierzonych zadań. Przedsiębiorczość to może być również osobista zdolność do marzenia o przyszłości i ustanawiania celów, do organizacji strategii i znajdowania sposobów na osiągnięcie tych celów. Jest to również zdolność do kierowania samym sobą i członkami zespołu, tak aby konsekwentnie dążyć w wybranym kierunku.

Pomimo znacznej rozbieżności definicyjnej pojęcia przedsiębiorczości, podkreślany jest fakt, że jest ona związana z takimi postawami jak pewność siebie, inicjatywa, kreatywność, innowacyjność, ambicja, wytrwałość, zdolność do przewidywania, odpowiedzialność i silna wewnętrzna motywacja. Wiedza z zakresu ekonomii i prowadzenia własnej firmy jest istotna tak samo, jak zdolność do planowania i organizowania swoich zajęć, umiejętność określenia ścieżek rozwoju czy też zarządzanie ryzykiem.

W szerokim sensie kompetencje przedsiębiorcze są powiązane z procesem edukacyjnym (uczenia się) dla celów ciągłego rozwoju nie tylko ekonomicznych, ale także społecznych, kulturalnych i

innych wartości (Rasmussen, Moberg, Revsbech 2015). Ponieważ należymy do Unii Europejskiej, żyjemy w zróżnicowanym środowisku, każdy region jest wyjątkowy i posiada swoje własne kreatywne i innowacyjne pomysły. By móc konkurować w coraz bardziej zglobalizowanym świecie, należy znać się dobrze na ekonomii, a także bazować na innowacyjnych pomysłach, badaniach i kreatywności, co może pomóc w zakresie technologicznych aspektów tworzenia produktów i procesów handlowych.

W niniejszym podręczniku, przedstawiamy kluczowe umiejętności, z których składa się szeroko rozumiana postawa przedsiębiorcza. Podczas dyskusji prowadzonych w ramach spotkań zespołu projektowego, poprzedzonych analizą przedmiotowej literatury wyodrębnione zostało pięć zestawów cech przedsiębiorczych, które są istotne z punktu widzenia prowadzenia działalności gospodarczej w Polsce, na Litwie i we Włoszech. Jako, że kraje te są częścią Unii Europejskiej, wskazane zestawy umiejętności przedsiębiorczych są prawdopodobnie ważne z punktu widzenia innych krajów członkowskich i również tam charakteryzują osoby prowadzące własny biznes. W opracowaniu skupiono się nie tylko na wskazaniu tych umiejętności, ale przede wszystkim omówiono innowacyjne i skuteczne metody ich nauki. Opis ten może okazać się przydatny również dla czytelników, dla których omawiane metody okażą się interesujące lub po prostu chcących zastosować nowe podejście w praktyce.

Pięć par cech przedsiębiorczych, na których skupiliśmy się to: **kreatywność i innowacyjność**, którego opisanie podjął się litewski partner projektu – Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna z Wilna, a który to w praktyce uczony jest z wykorzystaniem metody przedsiębiorstw uczniowskich. Kolejny zestaw to **zdolności przywódcze i zdolność planowania**, który opisany został przez włoskiego partnera projektu Trio2Success – Stowarzyszenie Cometa z Como. Włoski przykład zakłada wykorzystanie mentoringu i myślenia projektowego w wykształceniu tych dwóch umiejętności. Opisu kolejnych dwóch zestawów, tj. **komunikatywności i umiejętności interpersonalnych** oraz **radzenia sobie z ryzykiem i wytrwałości** dokonało Centrum Doradztwa Zawodowego z Polski. Instytucja ta przybliży kluby debatanckie i gry strategiczne jako przykładowe metody, które mogą wspomóc kształtowanie wskazanych umiejętności wśród uczniów. Ostatni z zestawów, czyli **wiedzę z zakresu ekonomii, prawa i zdolność do nauki** opisuje Stowarzyszenie na Rzecz Spółdzielni Socjalnych z Poznania. Posłużono się tu przykładem uczniowskich spółdzielni socjalnych.

2. Zestawienie cech przedsiębiorcy

2.1. Zdolności przywódcze i umiejętność planowania

Definicje:

Zdolności przywódcze – siła bądź zdolność do tego, aby przewodzić innym ludziom.

Umiejętność planowania – zdolność do zarządzania sobą lub innymi ludźmi, a także takimi zasobami, jak czas, okoliczności, w celu osiągnięcia założonego celu.

(<http://www.merriam-webster.com/>; <http://www.strath.ac.uk/>)

2.1.1. Metoda nauczania: nauczanie mentorskie i myślenie projektowe

Relacja wychowawcza kreuje ucznia jako główną jednostkę procesu nauczania. Zadaniem ucznia jest stworzenie projektu, natomiast obowiązkiem nauczyciela - mentora jest zapewnienie uczniowi narzędzi niezbędnych do stworzenia projektu. Na tym etapie uczeń zyskuje doświadczenie w zakresie przedsiębiorczości i produktywności. W kontakcie ze światem uczeń odkrywa i kształtuje pewną ideę, ale jej nie wymyśla. Narzędzia zapewnione przez dorosłych przekształcają taką ideę w projekt lub produkt nadający się do sprzedaży. Warunek ten determinuje odkrycie pasji w danym uczniu, isierki sprawiającej, że stanie się on przedsiębiorcą. Jest to ponowne odkrycie wartości z zakresu wiedzy praktycznej. Poprzez myślenie projektowe, wytwarza się więź łącząca rzeczywistość i wiedzę. Zasadniczo, to właśnie zderzenie z realnym wyzwaniem wzmacnia pragnienie wiedzy i intelektualnego rozwiązania problemu.

Według definicji Oxford Dictionary nauczanie mentorskie to "czynność polegająca na wspieraniu i doradzaniu osobie mniej doświadczonej w celu umożliwienia rozwoju w jej pracy". Inną definicją posługują się Kram (1985) oraz Levinson i in. (1978) - według nich nauczanie mentorskie oznacza relację pomiędzy osobą młodszą i mniej doświadczoną (protegowanym) i osobą starszą, bardziej doświadczoną (mentorem). Teoretycy w dziedzinie kariery i rozwoju osób dorosłych opisują nauczanie mentorskie jako proces o ogromnym potencjale i wpływie na wzrost efektywności rozwoju jednostek (Dalton, Thompson,

Price, 1977; Hall, 1976; Levinson i in., 1978). Kluczową rolę w rozwoju osobistym i zawodowym może pełnić związek pomiędzy protegowanym a mentorem (*Clawson, 1979; Kram, 1985; Levinson i in., 1978; Philips-Jones, 1982*). Levinson i in. (1978) potwierdza, że dzięki relacji z mentorem, młode osoby dorosłe są w stanie wejść na rynek pracy bez poważnych problemów i łatwiej rozwinąć swoją tożsamość

Ponadto nauczanie mentorskie uosabia podstawową formę socjalizacji, która może zmienić mentorów i protegowanych emocjonalnie, mentalnie, duchowo i fizycznie (*Chao, 2007*). Co więcej, forma ta znajduje szerokie zastosowanie jako metoda nauczania, gdyż podnosi poziom osiągnięć akademickich, promuje określenie własnej tożsamości i odnalezienie pewności siebie, ogranicza skłonność do ryzykownych zachowań, jak również wspiera rozwój zawodowy i obniża współczynnik przedwczesnego kończenia edukacji (*DuBois i in. 2002; Jacobi 1991; Kram, 1985, Levinson i in., 1978*).

Termin myślenie projektowe został wykuty przez Rowe'a w 1987 roku, kiedy to posłużył jako tytuł jego książki. Pierwsze badania dotyczące myślenia projektowego przeprowadzono na podstawie projektowania i metodologii projektowania (*Cross, Dorst, Roozenburg, 1992*). Wcześniej przeprowadzano badania dotyczące myślenia projektowego, ponieważ brak zrozumienia dla procesów projektowania utożsamiano z wyzwaniem dla edukacji projektowej (*Karjalainen, 2012*). Obecnie natomiast metodologia ta przyciąga coraz większe zainteresowanie branż takich jak IT, edukacja, biznes czy medycyna, co przekłada się na rozwój coraz większej liczby modeli myślenia projektowego.

Myślenie projektowe uważa się za formalną metodologię pozwalającą na opracowywanie kreatywnych i praktycznych rozwiązań problemów zorientowaną na poprawę jakości przyszłych wyników. Jest to rodzaj myślenia skupionego lub opartego na rozwiązaniu danej kwestii mający swój początek w konkretnym celu, a nie rozwiązaniu problemu. Ponadto myślenie projektowe uznaje się za paradygmat radzenia sobie z problemami w wielu sektorach.

Z kolei nauczanie mentorskie łączy w sobie dwie podstawowe funkcje (*Kram, Ragins, 2007*). Pierwsza z nich to funkcja wspierająca karierę protegowanego. Mentor wykorzystując różne metody, pomaga uczniowi opanować podstawy danego zawodu. Funkcja druga ma charakter psychologiczno-społeczny i opiera się na intymnych więziach interpersonalnych oraz na zaufaniu. Umożliwia to protegowanemu stały rozwój osobisty i zawodowy. Proporcje istotności danych funkcji różnią się w zależności od relacji. Niektóre relacje wymagają przewagi funkcji związanej z karierą, natomiast w innych relacjach funkcja związana z karierą może częściowo ustąpić miejsca funkcji psychologiczno-społecznej.

Rozbieżności te zależą od potrzeb protegowanego i/lub zdolności mentora (Noe, 1988; Ragins, McFarlin, 1990; Scandura, 1992).

Kram przeanalizował w 1983 roku 18 różnych relacji mentorskich i na tej podstawie wyodrębnił cztery jej etapy: 1) inicjacji, 2) kształcenia, 3) oddzielenia i 4) ponownego określenia. Obie podstawowe funkcje mentorskie mogą być wdrażane w fazie inicjacji, ale zwykle dzieje się to dopiero w fazie drugiej. Fazę kształcenia charakteryzują często relacje interpersonalne. Na tym etapie relacja przekształca się z jednostronnej we wzajemną (Kram, 1985). Przejście z etapu drugiego do trzeciego może być spowodowane różnymi czynnikami: a) środowisko narusza równowagę relacji; b) zmieniają się potrzeby jednostki; c) w grę wchodzi przyczyny psychiczne i psychologiczne. Ragins i Scandura (1997) wskazują na fakt, że relacja może zostać zerwana również z przyczyn psychologicznych o charakterze funkcyjnym albo dysfunkcyjnym; jednakże w większości przypadków relacja ustaje ze względu na fizyczne rozdzielanie mentora i ucznia. Nieliczne relacje mentorskie trwają wystarczająco długo, aby przejść do etapu czwartego - przekształcenia w relacje koleżeńskie lub rówieśnicze.

Kluczowym aspektem myślenia projektowego jest fakt, że produkt nie jest celem samym w sobie, niezbędne jest znalezienie jego przeznaczenia oraz odbiorcy. Kreowanie idei i tworzenie jest nieodłączną częścią ludzkiej natury. Pierwotnym celem każdej jednostki jest generowanie pomysłów. Tak więc kluczowym jest nauczenie jednostki jak tworzyć. Pomysł powinien opierać się na zrozumieniu otoczenia jednostki tworzącej, na sygnałach wysyłanych przez otoczenie danego miejsca i określenia odbiorcy stworzonego pomysłu. Myślenie projektowe zakłada umiejętność obserwacji czynników etnograficznych i wykorzystanie ich do tworzenia praktycznych rozwiązań. Niezbędną cechą jest tutaj empatia, gdyż twórca musi rozumieć doświadczenia swoich klientów.

Relacje mentorskie są zwykle dobrowolne i nie zakładają świadczenia usług odpłatnych. W obrębie danego przedsiębiorstwa jest to relacja częściowo dobroczynna, ponieważ bardziej produktywny pracownik przekazuje ważne informacje i podstawową wiedzę specjalistyczną, wspierając tym samym nowego współpracownika. Wiele instytucji prowadzi zorganizowane programy mentorskie, w obrębie których dopasowuje do siebie mentora i protegowanego, jak również określa długość trwania relacji. Clutterbuck (2004), ukuł angielszczyzny akronim złożony z czynności wykonywanych przez mentora: **M**anage the relationship (zarządzanie relacją), **E**ncourage (motywowanie), **N**urture (rozwój), **T**each (nauczanie), **O**ffer mutual respect (zapewnianie wzajemnego szacunku), **R**espond to the learner's needs (odpowiadanie na potrzeby ucznia).

Dzięki nauczaniu mentorskiemu można zaplanować działania opracowane z myślą o indywidualnych potrzebach ucznia i jego preferencjach co do stylu nauki. Proces nauczania mentorskiego umożliwia skupienie się na umiejętnościach interpersonalnych. W powszechnie stosowanych modelach nauczania wdrożenie tego elementu jest utrudnione.

Proces myślenia projektowego można podzielić na różne etapy. Brown (2009) wskazuje na fakt, że w procesie myślenia projektowego innowatorzy przechodzą przez trzy następujące stadia (do których wielokrotnie powracają):

- 1) **inspiracja** (zrozumienie, obserwacja, głęboki wgląd i określenie problemu). Innowatorzy zajmują się problemem lub możliwością, co motywuje ich do działania. Niejednokrotnie korzystają na tym etapie z doświadczenia ekspertów, by pogłębić swoją wiedzę. Pomaga to lepiej zrozumieć daną kwestię i odciąć indywidualne przekonania twórcy od analizy problemu. Następnym krokiem jest scalenie zebranych informacji w celu przeprowadzenia analizy i syntezy tychże danych. Takie działanie umożliwia zdefiniowanie istoty problemu i określenie go z perspektywy człowieka.
- 2) **stworzenie idei** (opracowanie idei, prototypu, testowanie). Twórcy są gotowi, by wygenerować konkretne pomysły za pomocą nieszablonowego myślenia. Ten etap daje możliwość opracowania nowych rozwiązań za pomocą różnorodnych technik, takich jak burza mózgów, zapis myśli, "najgorszy z możliwych pomysłów". Takie spotkania wspierają nieskrępowany przepływ myśli i pomagają rozszerzyć perspektywę problemu. W następnym etapie projektanci przekazują swoje wizje prototypów, czyli zwykle niedroгих, okrojonych wersji produktu. To wtedy należy odnaleźć najlepsze możliwe rozwiązanie i wdrożyć je w obrębie różnych prototypów. Ostatnim etapem całego procesu jest testowanie pomysłu twórcy.
- 3) **wdrażanie** (pilotażowy model biznesowy). Twórcy przechodzą do tworzenia produktu. W fazie pilotażowej opracowywany jest model biznesowy, który przedstawiany jest następnie klientowi.

2.1.2. Włoska szkoła zawodowa stowarzyszenia Cometa

W 2011 roku wdrożono model kształcenia opracowany przez stowarzyszenie Cometa w ośrodku kształcenia zawodowego im. Olivera Twista. Budowa modelu oparta jest na obserwacjach rzeczywistości, nie na konkretnym projekcie. Model uczenia się Comety ukierunkowany jest na

zapewnienie uczniom doświadczenia zawodowego. Jego celem jest kształcenie ludzi gotowych do radzenia sobie we współczesnym świecie, świadomych swojego środowiska, ograniczeń, zdolności i obowiązków, a także przygotowanych do podejmowania decyzji.

Fundamentem modelu kształcenia przedsiębiorczości stowarzyszenia Cometa jest przekonanie, że do zdobycia wiedzy prowadzi doświadczenie rzeczywistości. Model ten zakłada wiele działań uwzględniających myślenie projektowe i uczenie mentorskie. Podstawą modelu jest metoda indukcyjna - punktem wyjścia dla uczniów jest jakiś element rzeczywistości, który następnie przekształcają w pomysł. Model uważany jest za silny bodziec wspierający kształcenie w zakresie przedsiębiorczości, gdyż wiedza może zamienić się w pasję jedynie wtedy, kiedy jest skonfrontowana z realnymi doświadczeniami. W przeciwnym wypadku miejsce wiedzy zajmują jedynie informacje.

W swoim 15-letnim doświadczeniu Cometa rozwinęła szeroką sieć partnerskich rzemieślników i przedsiębiorstw, które nieprzerwanie wspierają organizację szkoleń i staży. Z roku na rok powiększa się liczba firm, będących partnerami Comety oraz poziom ich zaangażowania w działalność szkoleniową. Tendencja ta umożliwia kompleksową ocenę potrzeb szkoleniowych, zgodną z indywidualnymi potrzebami lokalnej gospodarki. Od 2014 roku partnerami Comety zostało 677 przedsiębiorstw działających w najważniejszych sektorach w Como tj.: rękodzieło, hotelarstwo, tekstylia, turystyka. Jednocześnie partnerami są również takie międzynarodowe przedsiębiorstwa jak: Inditex Group (Zara i Bershka), IBIS Hotel, Gi.Group, DHL, Zurich Group Italia.

Oferta edukacyjna szkoły im. Olivera Twista (prowadzonej przez stowarzyszenie Cometa) opiera się na przekonaniu, że rynek pracy to przestrzeń dla rozwoju kulturalnego i zawodowego. Z perspektywy uczniów praca to siła napędowa pozwalająca im czuć się kompetentnymi. Tym samym praca wzmacnia ich pewność siebie. Rozwój zdolności zawodowych odbywa się równolegle z rozwojem osobistym uczniów. Zgodnie z powyższym, model kształcenia w szkole opiera się na sprowokowaniu uczniów do zaakceptowania pozytywnej natury swoich przedsięwzięć prowadzących do konkretnego celu. Do pewnego stopnia myślenie projektowe staje się metodą pracy, która jest efektywna dzięki nauczaniu mentorskiemu.

Podstawą opisanego powyżej modelu dydaktycznego są prace projektowe oraz jednostki edukacyjne. Uczniowie wykonują podstawowe czynności związane z pracą, zdobywając tym samym kompetencje podstawowe, przekrojowe, techniczne i zawodowe. Zadania szkoleniowe przeprowadzane

w środowisku pracy są przygotowane w sposób holistyczny: uczniowie poznają całą linię produkcyjną, uzyskują kompletną wizję pracy i mają szansę odkryć swoje talenty oraz preferencje zawodowe.

Ponadto cały proces nauczania zakłada przekazywanie umiejętności przekrojowych. Są one podzielone w następujący sposób: (a) kompetencje zawodowe/techniczne; (b) kompetencje podstawowe, takie jak zdolności potrzebne do zarządzania produktem i procesami z nim związanymi (języki, historia, przemawianie, itp.) oraz c) zdolności marketingowe (matematyka, nauka, gospodarka, itp.). Przekrojowość oznacza umiejętność krytycznego myślenia, które jest przydatne we wszystkich etapach procesu kształcenia. Każdy z tych etapów owocuje konkretnym produktem np. tablicą nastrojów, projektem, produktem lub wydarzeniem, raportem. Cały cykl powtarzany jest dwa razy w roku. Nie jest to sztywny model, na jego kształt wpływa wiele czynników. Co więcej, może on być dopasowywany do różnych branż. W modelu uczenia się Comety wyodrębniono cztery etapy: 1) tworzenie pomysłu, 2) planowanie, 3) realizacja, 4) ocena. Cztery etapy określone powyżej reprezentują również nabyte zdolności. Każda praca zakłada przejście przez wszystkie składowe modelu uczenia się Comety.

Rok szkolny rozpoczyna się etapem tworzenia idei, na który składają się następujące działania:

- a) wycieczka po Comecie oraz prezentacja fotografii i zapisków, mająca na celu zapoznanie uczniów ze światem i kulturą organizacji.
- b) wyjazdy do regionu Como, ukierunkowane na zapoznanie uczniów z kontekstem historycznym i geograficznym najbliższego otoczenia szkoły.
- c) spotkanie ze starszymi uczniami, którzy przekazują swoje doświadczenia dotyczące zleceń od klientów.
- d) wprowadzenie do metody kreatywnej opartej na filmie video oraz przykładowych katalogach.
- e) stworzenie książki gromadzącej i podsumowującej indywidualną ścieżkę.

Stworzenie idei to punkt wyjścia dla myślenia projektowego. To niezmiernie ważny element kształcenia przedsiębiorczości w szkole Oliviera Twista. Na tym etapie należy pracować nad uczniem i jego podmiotowością. Kluczowe znaczenie ma uświadomienie uczniom, że ich zdanie się liczy i ma niepowtarzalny wpływ na wspólną strukturę. Większość uczniów nie wierzy w siebie i nie postrzega siebie samych jako istotnych. Dlatego też należy pokazać im, że nadają grupie wartość. Jest to silna metoda kształcenia przedsiębiorczości.

Następnym etapem procesu jest planowanie produktu lub usługi, której dotyczy zlecenie klienta. Etap ten łączy się z poprzednim, który skupia się na stylu i osobistej marce Cometa. Po spotkaniu z klientem uczniowie przystępują do planowania i tworzenia konkretnej propozycji odpowiadającej oczekiwaniom klienta. Każdy z uczniów może zaproponować inny pomysł; następnie grupa dzieli się propozycjami i razem z całą klasą uczniowie wybierają najlepsze rozwiązanie, które przedstawią klientom. Dzięki swojemu doświadczeniu nauczyciel może pomóc uczniom w ocenie ich pomysłów pod kątem szans na wdrożenie pod względem kosztów, materiałów, rynku, itp.

Trzeci etap to faza wdrożenia, która polega na wyprodukowaniu prototypu. Dzięki temu możliwa jest prezentacja realistycznego modelu na spotkaniu z klientem. Jeżeli prototyp spełnia oczekiwania klienta, uczniowie przystępują do wdrażania projektu. Długość trwania prac zależy od ich zakresu. Innymi słowy, jest to badanie poprzedniego etapu: jeżeli wszystko postępuje zgodnie z planem, wdrożenie projektu przebiega bez przeszkód; w przeciwnym razie wdrażanie projektu musi ulegć modyfikacjom aż do momentu, w którym wyprodukowany przedmiot jest zgodny z przewidywaniami.

Ostatnim etapem jest ocena całego procesu edukacyjnego. Jest ona kluczowa dla ewaluacji i analizy ścieżki kształcenia i jej rezultatów. Nieprzerwana i systematyczna obserwacja prowadzona przez nauczycieli stanowi narzędzie do oceny programów. Ocena pozwala uczniom i nauczycielom ponownie przeanalizować model i proces, a następnie wyznaczyć prawdopodobne kwestie krytyczne. Ponadto nieustanny nadzór oraz analiza feedbacku dostarczonego przez przedsiębiorstwa umożliwiają ocenę zdolności nabytych przez uczniów w środowisku pracy.

Podstawą całego procesu jest relacja uczeń-mentor. Nauczanie mentorskie ujawnia się w relacji z nauczycielem: jest on osobą, która konfrontuje ucznia z rzeczywistością i usiłuje wydobyć z niego prawdę. Postępuje zgodnie z przekonaniem, że im lepiej zna samego siebie, tym więcej pytań może zadać. Relacja nauczyciel-uczeń opiera się na rzetelności treści przekazywanych uczniowi przez nauczyciela. Z drugiej strony ważna jest również rola opiekunów zawodowych. Personalizują oni komunikację pomiędzy uczniem a nauczycielem. Opiekun towarzyszy uczniowi podczas całego procesu kształcenia i pomaga w lepszej organizacji programu, na przykład poprzez zwiększenie liczby godzin w celu zagwarantowania lepszego przyswojenia materiału. Opiekun wspiera również kształtowanie procesów krytycznego myślenia poprzez planowanie stażów i innych działań w zakresie kształcenia ucznia. Ponadto opiekunowie pomagają nauczycielom spojrzeć na uczniów z innej perspektywy i lepiej zrozumieć potrzeby edukacyjne podopiecznych.

Model opracowany przez stowarzyszenie Cometa, który oparto na zasadzie uczenia się przez praktykę, odnotowuje ogromne postępy uczniów w zakresie polepszenia pewności siebie oraz wypracowania motywującego środowiska edukacyjnego. Takie planowanie wymaga perfekcyjnej pracy grupowej i znajduje poparcie w co najmniej czterech aspektach:

1. Od samego początku uczniowie wytwarzają konkretne produkty cenione przez klientów. Cały proces zwiększa ich świadomość faktu, że są w stanie stworzyć coś cennego i pięknego.
2. Uczniowie wykonują produkty i wymagane dokumenty korzystając z zakresu podstawowych umiejętności z takich dziedzin jak: angielski, włoski, matematyka, historia. Dziedziny dotąd abstrakcyjne i niejasne przekształcają się w doświadczenia. Tym samym wzrasta zainteresowanie tymi przedmiotami i wzmacnia się relacja pomiędzy uczniami i wiedzą.
3. Korzystając z modelu uczniowie doświadczają komunii wiedzy: każda dziedzina przyczynia się do zawodowego i osobistego rozwoju uczniów. Zrozumienie tej więzi jest kluczowe dla rozbudzenia zainteresowania uczniów różnymi działaniami oferowanymi przez szkołę.
4. Mentor wspiera ucznia działając w ten sam sposób. Przekłada się to na komfort ucznia, gdyż odczuwa on wsparcie przewodnika.

2.1.3. Wnioski i korzyści

Obecnie uczniowie mogą korzystać z nowego programu kształcenia zawodowego, tak więc ważne jest również przygotowanie mentorów pod kątem zmiany ich metodologii nauczania, uaktualnienia ich wiedzy i rozwinięciem sposobu myślenia ukierunkowanego na wzrost. Kompetencje nauczycieli muszą być regularnie aktualizowane i dostosowywane do zmian zachodzących na rynku (*Hiim, 2015*). W związku z powyższym, ważne jest wspieranie nauczycieli w działaniach w zakresie zmieniającej się rzeczywistości oraz uczenia się i szkolenia przez całe życie, opartego na ich własnych praktykach zawodowych.

To nowatorskie podejście nie skutkuje jedynie zmianami w modelu kształcenia młodych nauczycieli, ale przede wszystkim będzie wymagało stworzenia nowego środowiska organizacji edukacyjnych i szkoleniowych. Zmiany te obejmą wprowadzenie proaktywnego podejścia do badań i rozwoju nowych treści nauczania, stworzenie nowych metodologii dydaktycznych oraz narzędzi oceny, jak również konieczności kształcenia nauczycieli w zakresie jakościowych i ilościowych metodologii badawczych.

Metoda, którą można określić jako szkoła-przedsiębiorstwo, polegająca na zaangażowaniu uczniów w tworzenie produktów dla realnych klientów jest istotna w kontekście efektywnego myślenia projektowego. Realna możliwość pracy sprawia, że uczniowie postrzegają tworzenie jako wyzwanie. Uświadamiają sobie też, że rezultaty ich działań ocenią nie tylko nauczyciele, ale i rynek.

Stowarzyszenie Cometa tworzy nową i inną ofertę. Propozycja ta przekształca zwykłe przekazanie treści w prawdziwe wyzwanie. Stosując swój model edukacyjny, Cometa uzyskała rzeczywiste rezultaty: uczniowie przezwyciężają apatię i sceptycyzm, na nowo budują zaufanie do dorosłych oraz rozwijają pasję w zakresie działań podejmowanych w szkole. Wpływa to pozytywnie na ich szkolne dokonania i podnosi jakość uzyskanych wyników.

Jak udowodniono powyżej, mentor jest ważnym elementem modelu edukacyjnego stowarzyszenia. Nauczyciele ośrodka kształcenia zawodowego im. Olivera Twista występują w innej roli niż inni przedstawiciele tego fachu. Cometa wykreowała wzorzec nieco odmiennego pedagoga - kogoś, kto dogląda projektu ucznia i jest w stanie zarządzać tym projektem, tj. relacją ucznia z rodziną, klientami, nauczycielami, czyli najbliższym otoczeniem ucznia. Organizacja wspiera mentorów w uzyskaniu jednolitej wizji procesu. W procesie kształcenia przedsiębiorczości mentor jest osobą, która

bardziej niż inni umożliwia jednolity rozwój wiedzy i umiejętności ucznia. Pomaga uczniowi połączyć trzy kluczowe elementy (Ja, świat, Ty) w całość.

Literatura:

Allen, T.D., Eby, L.T. (2010). *The Blackwell Handbook of Mentoring. A Multiple Perspectives Approach*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.

Biagioli, R. (2016). *Tutor and mentoring in education*. Pisa: Edizioni ETS.

Blumenfeld, P.C., et al (1991). *Motivating Project-Based Learning: Sustaining the Doing, Supporting the Learning* in Educational Psychologist. 26 (3&4). Michigan: University of Michigan.

Brown, T. (2009). *Change by Design. How Design Thinking transform organizations and inspires innovation*. New York: Harper Collins Publishers.

Campbell, C.D. (2010): *Best practices for student-faculty mentoring programs*. In: Allen, T.D, Eby L.T., editors. *The Blackwell Handbook of Mentoring*. Oxford: Blackwell Publishing LTD.

Chao, G.T. (2007). *Mentoring and Organizational Socialization. Networks for Work Adjustment*. In: The Handbook of mentoring at work. Theory, research and practice. Kram, Ragins. California: Sage. pp. 179-196.

Clawson, J.G. (1979). *Superior-subordinate relationships for managerial development*. Unpublished doctoral dissertation. Boston: Harvard Business School.

Clutterbuck, D. (2004). *Everyone needs a mentor: Fostering talent in your organization*. London: Chartered Institute of Personnel and Development.

Cross, N., Dorst, K., Roozenburg, N. (1992). *Research in design thinking*. Delft: Delft University Press.

Dalton, G.W., Thompson, P.H., Price, R.L. (1977). *The four stages of professional careers – A new look at performance by professionals*. Organizational Dynamics, 6 (1): 19-42.

DuBois, D.L., Holloway, B.E., Valentine, J.C., Cooper, H. (2002). *Effectiveness of mentoring programs for youth: a meta-analytic review*. American Journal of Community Psychology, Vol.30, No.2.

- DuBois, D.L., Karcher M.J. (2005). *Handbook of youth mentoring*. Thousand Oaks. California: Sage.
- Hall, D.T., Kram, K.E. (1981). *Development in midcareer*. In Montross, D.H. , Shinkerman C. J. (Eds.). *Career development in the 80's*: 406-423. Chicago: Charles C. Thomas Press.
- Hiim, H. (2015). Educational Action Research and the Development of Professional Teacher Knowledge. Action Research for Democracy. In Gunnarsson, E., Hansen, H. P., Nielsen, B. Steen (Eds.). *Action Research for Democracy: New Ideas and Perspectives from Scandinavia*. pp 147-161. London: Routledge.
- Hunt, D.M., Michael, C. (1983). *Mentorship: A career training and development tool*. Academy of Management Review, 8, 475-485.
- Jacobi, M. (1991). *Mentoring and undergraduate academic success. A review of the literature. Review of Educational Research*. Washington: American Educational Research Association.
<http://cep.uprm.edu/file/8205>
- Karjalainen, T.M. (2012). IDBM Program vol. 2. Helsinki: Aalto University.
- Kram, K.E. (1983). Phases of the mentor relationship. *Academy of Management Journal*, 26: 608-625.
- Kram, K.E. (1985). *Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life*. Glenview, Ill.: Scott, Foresman.
- Kram, K.E., Ragins, B.R. (2007). *The handbook of Mentoring at Work. Theory, Research, and Practice*. California: Sage.
- Leverenz, C. S. (2014). *Design Thinking and the Wicked Problem of Teaching Writing. Computers & Composition*, 33, 1–12. doi:10.1016/j.compcom.2014.07.001
- Levinson, D.J. et al. (1978). *Seasons of a man's life*. New York: Knopf.
- McKim, R.H. (1973). *Experiences in Visual Thinking*. Brooks/Cole Publishing Co.
- Noe, R.A. (1988). *An investigation of the determinants of successful assigned mentoring relationships*. *Personnel Psychology*, 41, 457-479.
- Philips-Jones, L.L. (1982). *Mentors and protégés: A study of career development*. Unpublished doctoral dissertation, University of California at Los Angeles.

Ragins, B.R., McFarlin, D.B. (1990). *Perceptions of mentor roles in cross-gender mentoring relationships*. Journal of Vocational Behavior, 37: 321-339.

Ragins, B.R., Scandura, T.A. (1997). *The way we were: Gender and the termination of mentoring relationships*. Journal of Applied Psychology, 82(6), 945-953.

Rhodes, J.E. (2005). *A model of youth mentoring*. In: Handbook of youth mentoring. DuBois, D.L., Karcher M.J. Thousand Oaks. California: Sage.

Rowe, G.P. (1987). *Design Thinking*. Cambridge: MIT Press.

Scandura, T.A. (1992). *Mentorship and career mobility: An empirical investigation*. Journal of Organizational Behavior, 13: 169-174.

Simon, H.A. (1969). *The Sciences of the Artificial*. Cambridge: MIT Press.

Visser, W. (2006). *The cognitive artifacts of designing*. Lawrence Erlbaum Associates.

Wanberg, C.R, Welsh, E.T., Hezlett, S.A. (2003). *Mentoring research: A review and dynamic process model*. *Research in personnel and Human Resources Management*.

2.2. Zdolność do współpracy, komunikatywność i umiejętności społeczne

Definicje:

Zdolność do współpracy z innymi składa się ze zrozumienia i pracy z grupą o różnych kulturach, zasadach i wartościach; negocjowanie i dochodzenie do kompromisu; wyrażanie swoich opinii i respektowanie opinii innych, włączając ludzi o różnych cechach; bycie elastycznym w kontekście przejmowania przywództwa, czy wyjściu naprzeciw grupie.

Social ease – zdolność do zaprezentowania się w grupie nowych znajomych, wygłaszania przemów, etc.

Komunikatywność – zdolność do bycia zrozumiałym jasno i precyzyjnie.

(<http://essentialskills.ideascale.com/>)

2.2.1. Metoda nauczania: kluby debatanckie

Debatowanie ma bardzo długą historię, a jego korzenie sięgają starożytnej Grecji, gdzie było stałym elementem życia codziennego. Greckie debaty są obecnie postrzegane jako początek demokracji i możliwości wyrażania swoich poglądów w ważnych sprawach politycznych (*Decaro, 2011*). Londyńskie towarzystwa debatanckie, które ukonstytuowały się na początku 18 wieku, czerpały inspirację właśnie z tradycji starożytnej Grecji. Społeczności te były istotną częścią angielskiego oświeceniowego społeczeństwa, które charakteryzowało się otwartym umysłem i szerokim spojrzeniem na rzeczywistość. Kluby przyjmowały uczestników obojga płci z różnych warstw społecznych. Dyskutowano kwestie związane z polityką lub sprawami społecznymi. Najbardziej znanym klubem debatanckim jest Oxford Union Society, który działa od 1823 roku i mieści się w jednym z budynków w centrum Oxfordu. Wielu polityków rozpoczynało swoje kariery od członkostwa w klubie, ale tylko absolwenci Uniwersytetu w Oxfordzie mogą być jego dożywotnimi członkami. Pomimo tej zasady w klubie przemawiało wielu uznanych mówców z całego świata (np. Albert Einstein, Stephen Hawking, Dalai Lama) (*Wikipedia.org*).

Obecnie tego typu kluby zyskują na popularności na całym świecie, jednak te najbardziej uznawane wciąż znajdują się w Anglii.

Londyńskie społeczności debatanckie inspirują uczniów i studentów, w związku z tym w szkołach i na uniwersytetach na całym świecie powstają podobne kluby. Ponadto wiele mówi się obecnie na temat roli i znaczenia debatowania w nauce umiejętności przedsiębiorczych (*np. Harvey-Smith, 2011; The future of learning, 2013*), takich jak komunikatywność (zrozumiałość), współpraca z innymi i umiejętności społeczne. Niektórzy autorzy wskazują, że debatowanie jest bardziej wymagające niż przemawianie publiczne, ponieważ w przypadku debaty nie jesteśmy w stanie przygotować całego wystąpienia wcześniej (*NLSDU, 2011*). W związku z tym uczestnicy muszą rozwijać specyficzne umiejętności, które umożliwią im analizowanie wypowiedzi przeciwników oraz syntezywanie i przekazywanie własnych myśli. Podkreśla się, że doświadczenie w publicznym przemawianiu jest pomocne, ale nie niezbędne do tego, aby rozpocząć debatowanie. Najważniejsza w tym przypadku jest motywacja i regularne ćwiczenia (*Johnson, 2011*).

Zanim rozpoczniemy debatę, musimy dokonać rozpoznania dojrzałości uczniów, ich umiejętności, a także czasu jakim dysponujemy oraz zapleczem dydaktycznym (wielkość klasy, itp.). Samo debatowanie to czynność stosunkowo spontaniczna. Oczywiście jest jakiś czas, który uczeń może poświęcić na przygotowanie wystąpienia, ale zazwyczaj jest on bardzo ograniczony. Mówcy muszą myśleć szybko, biorąc pod uwagę szeroki wachlarz idei.

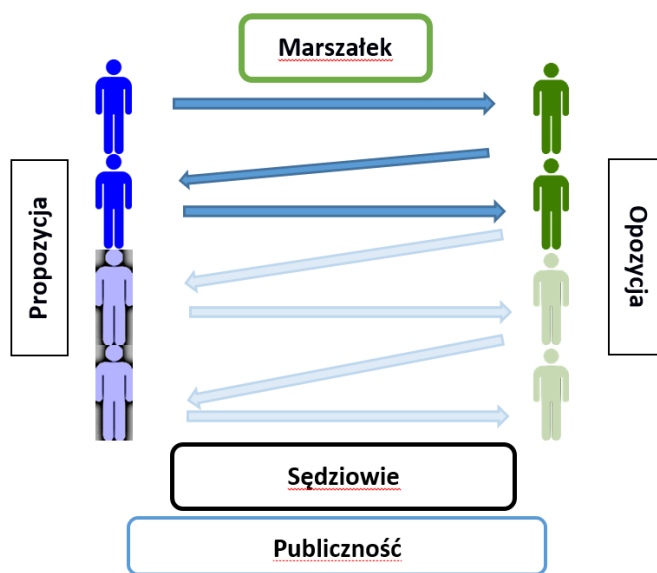
Istnieje wiele form debatowania. Wikipedia wskazuje 19 typów debat, które różnią się zazwyczaj pewnymi formalnymi i kulturowymi uwarunkowaniami (*np. liczba uczestników, sposób argumentowania, założenia filozoficzne*). Są jednak pewne kwestie wspólne. Jak wskazuje *Teacher's Guide to Introduce Debate (2011)* są to:

- tezą debaty jest zazwyczaj stwierdzenie, które stanowi podstawę do dyskusji. Definicja tego stwierdzenia zostanie określona przez pierwszego mówcę debaty;
- są dwie drużyny, z których jedna opowiada się za danym stwierdzeniem, a druga zajmuje przeciwne stanowisko;
- drużyna opowiadająca się za stwierdzeniem musi je wyjaśnić;
- debata kończy się mowami końcowymi obu stron, które podsumowują ich punkt widzenia.

Każdy z typów debat ma ściśle określone zasady, których mówcy muszą przestrzegać. W każdym przypadku jednak, najważniejszym elementem debaty jest jej teza (Quinn, 2005) - zdanie oznajmujące, wokół którego toczy się dyskusja. Hunsinger, Price and Wood (1967) wskazują, że temat może dotyczyć trzech obszarów: polityki, faktów lub przekonań. Autorzy ci podkreślają, że lepszy temat dotyczyć będzie kwestii politycznych bardziej niż światopoglądowych czy związanych z faktami, ponieważ wtedy istnieje większa przestrzeń na dyskusję i argumentację. Teza oparty na faktach zostawia zbyt mało miejsca na dyskusję, a temat oparty na przekonaniach zbyt wiele. Popularne tezy debat to np.: *Kara śmierci powinna być dozwolona; Telefony komórkowe powinny być zakazane w szkołach; Mundurki szkolne pomagają ulepszyć otoczenie szkolne*. Bardzo istotną kwestią związaną z tezą debaty jest definicja. Drużyna propozycji musi przedstawić definicję tematu, która w precyzyjny sposób określa to, jak jest rozumiana teza. Definicja wskazuje początkowy punkt w dyskusji, a także opisuje słowa, które mogą nie być zrozumiałe jednoznacznie, np. teza *Telefony komórkowe powinny być zakazane w szkołach* musi zostać zdefiniowana pod kątem szkół, których dotyczy. Chcemy zakazać telefonów komórkowych we wszystkich typach szkół czy w jakimś konkretnym typie? Co dokładnie oznacza *zakazać telefonów komórkowych*? Całkowity zakaz czy np. zakaz używania w trakcie lekcji? Itp.

Flynn (2011) wskazuje, że pomimo dużej popularności debat, najbardziej popularnym stylem ich prowadzenia w Europie i Stanach Zjednoczonych jest styl brytyjski. W tym podejściu mamy dwie drużyny. Jedna drużyna nosi nazwę propozycji, która zgadza się z tezą debaty. Druga drużyna to opozycja, która jest przeciwna danemu tematowi, zatem go neguje. Każda z drużyn składa się z dwóch do czterech zawodników, którzy przemawiają naprzemiennie. Ogólny schemat debatowania przedstawiono na rysunku 1.

Rysunek 1. Brytyjski styl debatowania



Źródło: *Debating...*(2008).

Sala, w której organizowana jest debata podzielona jest na dwie sekcje. Układ wzorowany jest na brytyjskim parlamencie, gdzie partie zasiadają naprzeciwko siebie. Drużyna propozycji zajmuje miejsce po prawej stronie marszałka, a drużyna opozycji po lewej. Pod drugiej stronie sali powinno się znaleźć miejsce dla sędziów i publiczności.

Zazwyczaj debata jest prowadzona przez marszałka, zwanego również *Speaker of the House*. Rolą marszałka jest przedstawienie drużyn oraz sędziów, omówienie zasad debaty oraz udzielanie głosu mówcom. Marszałek debaty powinien również zadbać o uczestnictwo publiczności, kontrolować pojawiające się komentarze, a także podsumować debatę (*Gibb i Price, 2014*). Debata podzielona jest na pewną liczbę wystąpień, która równa się liczbie uczestników debaty. Każdy z mówców ma inną rolę, a kolejność wystąpień jest uzależniona od zasad debaty. Każda przemowa powinna się rozpocząć od zwrotu *Szanowny Panie/Pani Marszałku/ek, Panie i Panowie*. Pierwszy mówca propozycji (mówca otwierający debatę) ma przywilej zdefiniowania tematu i objaśnienia kierunku rozmyślań.

Argumentowanie to kluczowy element debatowania. Argumenty to fakty wspierające daną stronę sporu. Zwyczajowo można wskazać dwa rodzaje argumentów: argument wspierający i zbijający. Pierwszy to argument, który przemawia za poparciem danego tematu, a drugi polega na zaprezentowaniu faktów mających osłabić pozycję drużyny przeciwnej. Rozróżnienia pomiędzy tymi dwoma rodzajami argumentów można dokonać w prosty sposób. Argument wspierający pokazuje, dlaczego dana drużyna ma rację, a argument zbijający wskazuje czemu oponentci się mylą. Quinn (2005)

wskazuje, że nie można jednoznacznie stwierdzić, że dany typ argumentacji jest lepszy czy gorszy. Hunsinger i in. (1967) do wymienionych dwóch typów argumentów dodaje jeszcze obalenie, które jest negacją danego argumentu drużyny przeciwnej. Argument obalający jest blisko argumentu zbijającego z tą różnicą, że argument zbijający dostarcza innego dowodu, a argument obalający dostarcza dowodu przeciwko konkretnemu argumentowi drużyny przeciwnej. *Literarydevices.net* wskazuje trzy sposoby na obalenie argumentacji drużyny przeciwnej tj. poprzez dowód, poprzez logikę i poprzez podkreślenie różnic.

Obalenie poprzez dowód powinno być oparte na faktach (np. dane, badania naukowe, znana teoria). W związku z tym mówca może obalić argument przeciwnej drużyny poprzez negację bądź dostarczenie bardziej przekonującego dowodu. Obalenie przez logikę jest trudnym zadaniem. Opiera się ono na dekonstrukcji argumentu i przedstawieniu go w taki sposób, aby wskazać brak spójności i logiki w argumentacji. Ostatni rodzaj argumentacji, tj. poprzez podkreślenie niespójności opiera się na konieczności wskazania, że pewne elementy wyводу są niespójne, nieprzystające do tematu. Przykładowe mowy wykorzystujące argumenty obalające zaprezentowano poniżej:

- *Są osoby, które pytają walczących o prawa obywatelskie „Kiedy będziecie usatysfakcjonowani?”. Nie będziemy usatysfakcjonowani tak długo, jak długo Czarnoskórzy są ofiarami niewypowiedzianych okrucieństw ze strony policji.*

Martin Luther King, Jr

- *Możemy sami zbudować drogę i zwiększyć każdemu podatki o 50 centów dziennie za korzystanie z tej drogi, lub możemy nie robić nic i czekać aż być może w przyszłości dochód budżetu miasta się poprawi. W międzyczasie koszty utrzymania drogi gruntowej zwiększą się, zwiększą się również koszty konserwacji naszych aut. Wzrosną ponadto koszty budowy drogi w przyszłości. Więc za kwotę mniejszą niż cotygodniowe umycie auta w myjni możemy mieć czystą równą drogę, a także zmniejszyć ilość pyłu w naszych domach. Możemy też nie robić nic i w dalszym ciągu wymieniać części zawieszenia naszych samochodów; czyścić kurz myśląc o jutrze, kiedy koszty budowy drogi wzrosną.*

www.speechmastery.com

Każda debata musi skończyć się jakimś werdyktem, za opracowanie którego odpowiedzialny jest zespół sędziów. Liczba sędziów waha się w przedziale od trzech w eliminacjach do nawet dziewięciu w

rundzie finałowej (*Harvey-Smith, 2011*). Autor przytacza również pewne ogólne wytyczne, których sędziowie powinni się trzymać w trakcie przygotowywania orzeczenia:

- 1) oceniać z punktu widzenia średniej osoby niezaangażowanej w dany problem;
- 2) skupić się na zaprezentowanych kwestiach i sposobie przekonywania;
- 3) starać się, aby sędziowanie odbywało się w sposób obiektywny;
- 4) nie dyskryminować debatantów ze względu na religię, płeć, rasę, kolor skóry, narodowość, orientację seksualne, wiek, status społeczny czy niepełnosprawność.

Sędziowie muszą być obiektywni tzn. powstrzymywać się od swoich prywatnych opinii i skupiać się na przedstawianych argumentach. Zazwyczaj sędziowie oceniają trzy kwestie, tj.:

- 1) manieri (sposób zachowania), tj. sposób w jaki przemówienie się dokonuje; jak interesujący czy zabawny jest mówca;
- 2) materia, tj. jakość i siła argumentacji, sposób w jaki argumenty zostały zaprezentowane;
- 3) metoda, tj. struktura przemówienia.

Zgodnie z podręcznikiem *World Schools Debating Championship* są również inne kategorie, według których można oceniać wystąpienia np. styl, zawartość i strategia. W tym przypadku jednakże styl to manieri, zawartość to materia, a strategia to metoda. Wskazane kategorie różnią się wagą. Zazwyczaj najważniejsze są materia i manieri, podczas gdy metoda jest nieco mniej istotna (*Johnson, 2009*).

Entrepreneurship Skills (2015) podkreśla, że pewne umiejętności przedsiębiorcze mogą zostać wyuczone, a najbardziej efektywną metodą nauki jest skupienie się na prawdziwych problemach. Nietrudno zauważyć, że debatowanie może być dobrym narzędziem w nauce umiejętności werbalnych. Quinn (2009) wskazuje, że debaty pomagają rozwijać takie umiejętności, jak zrozumiałe wypowiadanie się, umiejętność perswazji i komunikacji, a także umiejętność wypowiadania się w sposób ustrukturalizowany i przejrzysty.

Oczywiście debatowanie to nie indywidualne wystąpienia. Wszyscy mówcy muszą połączyć siły, aby z jednej strony uzupełnić wystąpienia innych członków swojej drużyny, a z drugiej wpasować się w tok wystąpienia drużyny przeciwnej (*Debating, 2008*). W związku z tym kluczowa staje się dobra współpraca wewnątrz drużyny. Umiejętność współpracy z innymi jest kluczowa w tego typu aktywności.

Jest to ważne zwłaszcza wtedy, gdy członkowie drużyny nie znają się dobrze. Również Quinn (2009) w swoim podręczniku skupia się na roli odpowiedniej taktyki w zwycięstwie w debacie.

Inna ważna kwestia to rozwój umiejętności społecznych, gdyż trzeba pamiętać, że przemawianie to jest wysoce stresująca sytuacja dla uczestników debat. Debatanci muszą przygotować swoje wystąpienia w bardzo krótkim czasie, stojąc naprzeciw sędziów, drużyny przeciwnej, a także publiczności. Umiejętności społeczne są bardzo istotne w tego typu sytuacjach. Ćwiczenie przemawiania i argumentowania może w sposób istotny przyczynić się do rozwoju tego typu umiejętności (Johnson, 2009; Harvey-Smith, 2011).

Biorąc pod uwagę powyższe, można na końcu zaznaczyć, że istnieje jednoznaczne połączenie pomiędzy umiejętnością współpracy z innymi, umiejętnościami społecznymi, komunikatywnością (zrozumiałością) a debatowaniem. Uczestnicy debat mają niepowtarzalną okazję, aby rozwijać wskazane umiejętności. Zasada jest prosta: im więcej praktyki, tym wyższy poziom wskazanych umiejętności można osiągnąć.

2.2.2. Poznański turniej debat oksfordzkich

Oksfordzki styl debaty został spopularyzowany w Polsce przez filozofa politycznego Zbigniewa Pełczyńskiego - wieloletniego profesora Uniwersytetu Oksfordzkiego. Profesor Pełczyński założył w 1994 organizację pozarządową o nazwie Szkoła Liderów. W związku z programami stypendialnymi utworzonymi przez tę organizację, debatowanie szybko rozpowszechniło się w kręgach polityków i działaczy, a także nauczycieli i studentów zarówno w szkołach, jak i na uniwersytetach w Polsce. Zasady zostały nieco zmodyfikowane w porównaniu do klasycznego stylu oksfordzkiego, ale kluczowe elementy pozostały niezmienione (www.cdzdm.pl).

Pierwszy krajowy turniej debatancki w Polsce zorganizowała w 2008 roku Fundacja na rzecz Przedsiębiorczości Młodych. W kolejnej edycji w 2009 roku w turnieju uczestniczyło już 79502 uczniów i 1312 nauczycieli z 904 szkół. Jeden z etapów został zorganizowany w Poznaniu 28 września 2009 roku i stał się inspiracją do realizacji kolejnych edycji wydarzenia.

Centrum Doradztwa Zawodowego dla Młodzieży w Poznaniu od 2012 roku cyklicznie organizuje turniej debat oksfordzkich, a wydarzenie to ma zazwyczaj miejsce jesienią lub wiosną. Wszystkie szkoły ponadgimnazjalne z terenu miasta Poznania są zapraszane do tego, aby wziąć udział w turnieju. Za złożenie aplikacji odpowiedzialny jest nauczyciel, który reprezentuje swoją drużynę. W 2012 roku osiem drużyn rozpoczęło współzawodnictwo w turnieju, a w 2015 było to już trzynaście drużyn.

Po zakończeniu wstępnego okresu aplikacyjnego, rozpoczyna się część przygotowująca. Podczas trwania tego etapu uczestnicy debat uczestniczą w serii specjalnych szkoleń, które prowadzą pracownicy Centrum. Tematyka szkoleń związana jest z umiejętnością autoprezentacji, argumentacji, a także ogólnych zasad debatowania. Jedna sesja szkoleniowa trwa około 4-6 godzin, a uczestniczą w niej dwie do trzech drużyn. Po zakończeniu udziału w szkoleniach drużyny rozpoczynają rywalizację w turnieju.

Debatę prowadzi marszałek, który jednak nie bierze udziału w dyskusji. Jest on bezstronny, a w prowadzeniu debaty wspiera go sekretarz. Głównymi obowiązkami sekretarza są dbanie o przestrzeganie czasu wystąpień, a także uzupełnienie dokumentacji. Na początku debaty, uczestnicy zajmują miejsca zgodnie z tym, jak zostało to przedstawione na rysunku 1, tzn. propozycja siada po prawej stronie marszałka, a opozycja po lewej. Sędziowie i widzowie zajmują miejsca w drugiej części sali. Pierwsze miejsca drużyn propozycji i opozycji licząc od stołu marszałka zajmują pierwsi mówcy drużyn. Każdy z mówców musi rozpocząć swoją przemowę od słów „Szanowny Panie/Pani Marszałku/Marszałek” skierowanych w kierunku przewodniczącego debaty. Podobnie każdy z uczestników musi zwracać się do swoich kolegów rozpoczynając od słów „Szanowny Panie/Pani”. Po stronie każdej z drużyn jest czterech mówców. Warto tutaj zauważyć, że drużyny nie wybierają tego po której stronie tezy się opowiedzą. Jest to rozstrzygane w sposób losowy na początku debaty. Zawodnicy, którzy bronią i negują tezę przemawiają naprzemiennie. Pierwszy mówca to mówca propozycji, a jego zadaniem jest zdefiniowanie tematu. Pozostałe mowy powinny nawiązywać do definicji tezy wprowadzonej przez pierwszego mówcę. Ostatni mówcy poszczególnych drużyn podsumowują argumentację swoich stron i prezentują mowy końcowe. Zawodnicy muszą przestrzegać czasu, gdyż w razie jego przekroczenia, marszałek przerywa ich wypowiedź. Podczas trwania debaty widzowie mogą zadać pytanie albo przedstawić informację. Pytanie może zostać zadane po upływie pierwszej, ale przed rozpoczęciem ostatniej minuty wystąpienia danego mówcy. Mówca może przyjąć bądź odrzucić wtrącenia publiczności. Potencjalne głosy publiczności powinny być ograniczone do maksymalnie trzech zdań.

Zadania poszczególnych mówców drużyn propozycji i opozycji zostały przedstawione w tabeli 1. Warto zauważyć, że mówcy każdej z drużyn muszą uważnie słuchać tego, co zostało powiedziane w poprzedniej mowie, zarówno członka własnej drużyny, jak i drużyny przeciwnej.

Tabela 1. Role poszczególnych mówców w Poznańskich Debatach Oksfordzkich

Propozycja	Opozycja
Pierwszy mówca (5 minut) • przedstawia definicję i kryteria • przedstawia najważniejsze argumenty	Pierwszy mówca (5 minut) • odnosi się do definicji i kryteriów • przedstawia argumenty obalające względem argumentów przedstawionych przez mówcę propozycji • przedstawia własne argumenty
Drugi mówca (4 minuty) • wzmacnia argumenty propozycji • przedstawia argumenty obalające względem argumentów pierwszego mówcy opozycji	Drugi mówca (4 minuty) • podważa argumenty propozycji • wzmacnia argumenty opozycji
Trzeci mówca (4 minuty) • wzmacnia argumenty propozycji • przedstawia argumenty przeciwne do argumentacji drugiego mówcy opozycji	Trzeci mówca (4 minuty) • obala argumentację propozycji • wzmacnia argumentację opozycji
Czwarty mówca (4 minuty) • podsumowuje argumentację propozycji • podsumowuje przeciwne argumenty (argumenty obalające) do mów opozycji	Czwarty mówca (4 minuty) • podsumowuje argumentację opozycji • podsumowuje przeciwne argumenty (argumenty obalające) do mów propozycji

Każdy etap turnieju jest oceniany przez czterech sędziów. Jeden z nich jest przewodniczącym składu sędziowskiego, przedstawia werdykt i dokonuje krótkiego podsumowania debaty. W tym podsumowaniu sędzia stara się omówić mocne i słabe strony każdego z przemawiających. Ponadto sędziowie wybierają najlepszego mówcę debat – osobę, która w sposób możliwie najefektywniejszy wypełniła zadanie zdeterminowane swoją rolą. Najlepszy mówca może być reprezentantem drużyny przegrywającej. Sędziowie w ramach oceniania debat w Poznańskim Turnieju Debat Oksfordzkich o Przedsiębiorczości są proszeni o zwrócenie uwagi na następujące kwestie:

- organizacja wystąpienia – struktura;
- argumentacja – jakość i zawartość;
- dowody – rodzaj dowodów (dane, badania naukowe, publikacje, statystyki i źródła);
- prezentacja – jakość wystąpienia (płynność, słownictwo, mowa ciała).

Przykładowe tematy debat, które były przedmiotem rozgrywki w kwietniu 2015 roku w ramach Poznańskich Debat Oksfordzkich o Przedsiębiorczości zorganizowanych przez Centrum Doradztwa Zawodowego dla Młodzieży, to:

- Podążanie znaną ścieżką jest lepsze niż wytyczanie nowych szlaków (eliminacje)
- Lepiej żyć w dużym mieście niż na prowincji (debata o trzecie miejsce)
- Wyższa płaca jest lepsza niż ciekawa płaca (finałowa debata).

Podczas trwania turnieju widownia jest angażowana w dyskusję na kilka sposobów. Oprócz możliwości zadawania pytań bądź udzielania informacji debatantom, każdy członek widowni może zabrać głos po zakończeniu debaty i przedstawić swój punkt widzenia na dany temat. W Polsce zasady wyłaniania zwycięzców turnieju są stosunkowo różnorodne. W zależności od okoliczności prowadzący może prosić o głosowanie widowni albo skorzystać z pomocy sędziów, którzy oceniają jakość wystąpień poszczególnych mówców w oparciu o przedstawione powyżej kryteria. Drugi model jest zazwyczaj tym preferowanym, zwłaszcza jeśli chodzi o debaty toczące się w środowisku szkoły czy też o dużych turniejach. Dotyczy to również debat organizowanych przez Centrum Doradztwa Zawodowego dla Młodzieży w Poznaniu.

2.2.3. Wnioski i korzyści

Debatowanie może być bardzo ubogacającym doświadczeniem dla każdej z osób zaangażowanych w ten proces. Wykorzystanie tej metody w nauczaniu z pewnością rozwija również umiejętności przedsiębiorcze wśród uczestników. W szczególności wzmacnia ono umiejętności społeczne, komunikatywność (zrozumiałość) i umiejętność współpracy z innymi. Najważniejsze korzyści zostały opisane w odniesieniu do trzech grup interesariuszy: młodych pracowników, doradców zawodowych, i nauczycieli.

Korzyści dla młodych pracowników:

- rozwijanie umiejętności przedsiębiorczych potrzebnych w praktyce biznesowej.,

- rozwijanie umiejętności negocjacji i przekonywania - również przydatnych w codziennej praktyce biznesowej,
- nauka faktów dotyczących debatowanych tez – tematy są zazwyczaj związane z gospodarką, polityką, finansami; może przyczynić się to do poszerzenia wiedzy własnej,
- rozwijanie zdolności wyszukiwania danych, argumentów, faktów.

Korzyści dla doradców zawodowych:

- poznanie predyspozycji (zawodowych) uczniów w życiowych realiach,
- poszerzanie sieci kontaktów osobistych – turnieje gromadzą zarówno innych doradców, jak i nauczycieli z różnych szkół i instytucji,
- poszerzanie wiedzy własnej.

Korzyści dla nauczycieli:

- poznanie nowej, innowacyjnej metody nauczania,
- poprawa relacji i wiedzy o poszczególnych uczniach,
- poszerzanie wiedzy własnej, a także wiedzy uczniów.

Centrum Doradztwa Zawodowego dla Nauczycieli organizuje Poznański Turniej Debat Oksfordzkich o Przedsiębiorczości od 2012 roku. Przygotowanie wydarzenia wymaga sporo zachodu, jako że wielu pracowników Centrum, wspomaganych przez trenerów i liderów Stowarzyszenia Szkoła Liderów, musi być zaangażowanych w jego organizację. Planowanie turnieju rozpoczyna się kilka miesięcy wcześniej – jeżeli debaty mają odbyć się we wrześniu, pewne wstępne czynności muszą być wykonane podczas miesięcy letnich (lipiec i sierpień). Przede wszystkim chodzi tutaj o opracowanie programów szkoleń dla uczestników debat, a także konieczność ustalenia zasad współpracy ze szkołami i nauczycielami.

Należy w tym miejscu polecić dodatkowe publikacje, które mogą zainteresować bardziej dociekliwych czytelników. Aby uzyskać pewne ogólne informacje dotyczące debatowania warto odwiedzić stronę internetową Centrum Doradztwa Zawodowego dla Młodzieży w Poznaniu (zakładka Wydarzenia). Strona jest dostępna również w języku angielskim. Można tam znaleźć zdjęcia z turniejów, listy drużyn i daty wydarzeń. Znacznie bardziej szczegółowe informacje można znaleźć w świetnie

przygotowanym podręczniku Quinna (2005). Podręcznik jest podzielony na części dla początkujących, średniozaawansowanych i zaawansowanych czytelników. W związku z tym każdy może zacząć naukę od swojego poziomu wiedzy. Nauczycieli być może zainteresuje opracowanie Harvey-Smith (2011), które opisuje obecne i historyczne kwestie debat, a także dostarcza podłoża organizacyjnego dla turnieju.

Literatura:

Fundacja Młodzieżowej Przedsiębiorczości. (2009). Ad rem. Konkurs dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych, Ministerstwo Skarbu Państwa.

Hunsinger, P. Price, A. Wodd, R. (1967). *Debate Handbook*, University of Denver, Toastmasters International, California.

Philips J, Hooke J. (1998). *The Sport of Debating: Winning Skills and Strategies*. UNSW Press, Sydney

Quinn, S. (2005). *Debating*. Brisbane, Australia.

Quinn, S. (2009). *Debating in the World Schools Style: a Guide*. International Debate Education Association. New York, Amsterdam, Brussels.

Debating. A Brief Introduction for Beginners. Debating SA Incorporated 2008.

DeCaro, P. (2011). *Origins of Public Speaking. The Public Speaking Project*.

<http://www.publicspeakingproject.org/>.

Gibb, A. Price, A. (2014). *A Compendium of Pedagogies for Teaching Entrepreneurship, Entrepreneurship in Education*.

Harvey-Smith, N. (2011). *The Practical Guide to Debating. Worlds Style/ British Parliamentary Style*. International Debate Education Association New York, London & Amsterdam.

Pankowski, R. Pawlicki, A. Pełczyński, Z. Radwan-Rohrenschef, P. (2012). *W teatrze debaty oksfordzkiej Przewodnik debatancki Szkoły Liderów*. Stowarzyszenie Szkoła Liderów: Warszawa.

Teacher's Guide to Introducing Debate in the Classroom. Speech and Debate Union, New Zealand 2011.

Entrepreneurship Skills: Literature and Policy Review. Bis research paper no. 236, Hull University.
Business School 2015.

<http://literarydevices.net/>

<http://cdzdm.pl/>

<http://speechmastery.com/>

2.3. Zarządzanie ryzykiem, wytrwałość i krytyczne myślenie

Definicje:

Radzenie sobie z ryzykiem – umiejętność do podołania niewiadomemu, radzenie sobie z niepewnością. Podejmowanie decyzji, gdy wiedza, która mamy jest częściowa i niepewna.

Wytrwałość – zdolność do podejmowania i kontynuowania prób, nawet jeśli jest to trudne.

Krytyczne myślenie – jest to proces intelektualny oparty na aktywnej konceptualizacji, zastosowaniu, analizowaniu, syntetyzowaniu, ewaluacji informacji zgromadzonych w procesie obserwacji, doświadczania, refleksji, rozumowania bądź komunikacji jako podstawy do działań lub przekonań.

(<http://www.merriam-webster.com/> ; <http://www.criticalthinking.org>)

2.3.1. Metoda nauczania: gry dydaktyczne

Złożony i wieloczynnościowy charakter nauczania uczenia się wymaga bogatego repertuaru metod kształcenia. Istotą nowoczesnego pojmowania metod jest wzbudzanie aktywności, rozwijanie myślenia i działania twórczego (*Kruszewski, 2005; Król, 2007*). Radzenie sobie z ryzykiem, wytrwałość i krytyczne myślenie to jedne z wielu umiejętności, które możemy rozwinąć wykorzystując dostępne, często jeszcze niekonwencjonalne metody nauczania. Jedną z takich metod mogą być również gry dydaktyczne.

Początki wykorzystywania gier sięgają starożytności. Najstarsza gra planszowa została odnaleziona w Chinach 3000 lat p.n.e. (*Faria i Nulsen, 1996*). Niektórzy etnografowie są przekonani, że to właśnie funkcja edukacyjna była powodem powstania wielu gier. Ich zadaniem było odtwarzanie naturalnych warunków życia człowieka, przekazanie wiedzy następnym pokoleniom i przygotowanie ich do właściwego funkcjonowania w społeczności. Przykładem może być gra w szachy, która przed 2000 lat wykorzystywana była jako typowa gra symulacyjna. Jej celem było przygotowanie żołnierzy do rozgrywania bitew (*Surdyk, 2008*).

Twórca nowożytnej pedagogiki - Jan Amos Komeński - zalecał techniki, które ucząc, bawią. Szczególną rolę przypisywał grom symulacyjnym i rywalizacyjnym. Miały one utrzymywać uwagę ucznia i

wzbudzać jego motywację (*Siek-Piskozub, 1995*). Wielu autorów uważa, że każda gra jest zabawą, lecz nie każda zabawa jest grą (*Galant, 1987*). Istotne zatem jest uchwycenie różnic pomiędzy nimi. Do najważniejszych czynników różnicujących grę i zabawę możemy zaliczyć (*Okoń, 1987*):

- znaczenie wyniku – większe w grze niż w zabawie,
- charakter i znaczenie reguł – jawne i sformalizowane z grze,
- współzawodnictwo w grze,
- ograniczoność iluzji w grze.

Gra jest zatem wyższą formą zabawy, polegającą na respektowaniu ściśle ustalonych reguł przez co najmniej dwóch uczniów (*Grzesiak, 1984*). W literaturze przedmiotu można doszukać się także innych definicji i klasyfikacji gier, choć większość autorów używa wprost określenia gra dydaktyczna. Wincenty Okoń charakteryzuje grę jako odmianę zabawy, w której respektuje się ustalone reguły. Ważną rolę odgrywa w tym wypadku osiągnięcie ściśle określonego wyniku. Autor podkreśla również funkcje wychowawcze gry: poszanowanie norm, umożliwienie współdziałania, uczenie się wygrywania, jak i przegrywania. Natomiast gra dydaktyczna to gra podporządkowana jakiemuś celowi dydaktycznemu, będąca narzędziem kształcenia (*Okoń, 2007*). Podobne spojrzenie proponuje Czesław Kupisiewicz, który podkreślając cechy zabawy w grze dydaktycznej, dokonał również ich klasyfikacji, wyróżniając następujące rodzaje gier (*Kupisiewicz, 2009*):

- **gry symulacyjne** – ich zadaniem jest przedstawienie określonego fragmentu rzeczywistości w sposób uproszczony, ułatwiający obserwację lub manipulowanie nim;
- **gry sytuacyjne** - ich ideą jest stawianie dzieci i młodzieży wobec konieczności rozwiązania zadań fikcyjnych,
- **gry inscenizacyjne** - wymagają odtworzenia scenariuszy zdarzeń minionych lub sporządzenia nowych projektów tych zdarzeń.

Nieco inne rozróżnienie gier dydaktycznych prezentuje Franciszek Szlosek, który zalicza je do aktywizujących metod nauczania. Dokonuje ich podziału na gry:

- **symulacyjne** – działania podejmowane przez graczy przypominają czynności, które ludzie wykonują w rzeczywistych sytuacjach w normalnym życiu;
- **decyzyjne** – odgrywanie ról przez uczących się, za pomocą prezentacji myśli, stwierdzeń i postaw;
- **psychologiczne** – oparte na interakcjach pomiędzy jednostkami albo grupami dążącymi do uzyskania określonych celów (*Szlosek, 1995*).

Z kolei Krzysztof Kruszewski mówi o grze dydaktycznej jako problemowej metodzie nauczania. Podkreśla jej rolę w kształtowaniu myślenia twórczego, umożliwiającego przebudowywanie starych oraz tworzenie nowych schematów. Wskazuje, że podczas ich stosowania występuje myślenie i uczenie się charakterystyczne dla procesu rozwiązywania problemów (*Kruszewski, 2005*).

Analizując definicje przytoczonych pedagogów, grę dydaktyczną można rozumieć jako metodę nauczania ułatwiającą zdobywanie wiedzy i umiejętności, zawierającą w sobie elementy zabawy, polegającą na przestrzeganiu ściśle określonych reguł oraz pozwalającą zapoznać się z porażką i wygraną. Coraz częściej gry, szczególnie symulacyjne, tworzone są w oparciu o programy komputerowe i Internet.

Wielu autorów podkreśla rolę gier dydaktycznych jako skutecznej metody rozwijania wytrwałości. Gabriela Kapica uważa, że rozwijają one siłę woli, chęć pokonania trudności oraz wytrwałość. Rodzą sukcesy, które budzą optymizm i wiarę we własne siły (*Kapica, 1991*). Maria Noga dodaje, że „wyrabiają takie cechy charakteru, jak systematyczność, wytrwałość, samodyscyplinę i poczucie sprawiedliwości. Wdrażają zarówno do samodzielnego podejmowania zadań, jak i zgodnego współzycia w grupie koleżeńskiej” (*Noga, 2009*).

Wytrwałość w grach dydaktycznych umożliwia uczniom przewyżczanie problemów, postrzegania ich jako wysiłku w drodze do wygranej. Zwiększa motywację i optymizm do uczenia się nowych rzeczy, reguł, zależności. Dzięki temu uczestnicy rozgrywek nie zrażają się trudnościami i uczą się na porażkach. Taka postawa pozwala im na rozwój następnej kompetencji, jaką jest gotowość do radzenia sobie z ryzykiem i podejmowanie ryzyka.

Gra dydaktyczna stawia uczniów wobec konieczności podejmowania decyzji i ponoszenia za nie odpowiedzialności. Związane jest to z działaniem w warunkach niepewności i może wiązać się z porażką (*Wawrzeńczyk-Kulik, 2013*). Uczestnicy uświadamiają sobie, że podejmowanie decyzji w sytuacjach ryzyka jest obarczone błędami. Posunięcia na każdym kolejnym etapie gry są doskonaleniem poprzednio podjętych, nierzadko ryzykownych decyzji i modyfikacją przyjętej strategii gry. Niezbędne jest zatem w tym przypadku wykorzystywanie kolejnej kompetencji, którą jest myślenie krytyczne. Jest ono związane z trzeźwym, racjonalnym i refleksyjno - logicznym rozumowaniem oraz dociekaniem. Charakteryzuje je wykorzystywanie, analizowanie i ocena informacji uzyskanych od prowadzącego lub pozostałych uczestników rozgrywek bądź samodzielne ich formułowanie (www.criticalthinking.pl). Krytyczne myślenie jest składnikiem kreatywności i umiejętności rozwiązywania problemów, szczególnie w sytuacji kryzysowej. Pozwala dostrzegać różnice i podejmować decyzje.

Gry dydaktyczne wykorzystywane w procesie kształcenia spotykają się z coraz większym zainteresowaniem i uznaniem w szkołach oraz instytucjach. W ostatnich latach można zaobserwować swoisty renesans gier i zabaw. Uczenie się przy ich pomocy ma niepodważalne walory dydaktyczne wobec tradycyjnego modelu nauczania (*Surdyk, 2009; Kapp, 2012*). Istnieje wiele badań dotyczących zależności pomiędzy stosowaniem zabaw i gier dydaktycznych, a efektywnością nauczania licznych przedmiotów.

Johan Huizinga i Roger Caillois dowodzili wagi działalności ludycznej jako podstawowej aktywności ludzkiej. To oni właśnie uznawani są za najznamienitszych prekursorów ludologii [ang. ludology – nauki zajmującej się badaniem gier] (*Surdyk, 2009*). Wśród innych badaczy gier należy też wymienić: Jespera Juula, Gonzalo Frasca czy Markku Eskelinen (*Surdyk, 2009*). Natomiast na gruncie polskim trzeba pamiętać o ustaleniach teoretycznych wspomnianego już Wincentego Okonia i Floriana Znanińskiego.

Badania potwierdzają atrakcyjną i aktywizującą funkcję gier. Gry uczą bowiem poszukiwania, tworzenia, utrwalania i stosowania potrzebnych wiadomości. Pozwalają wychodzić poza informacje książkowe, rodzą nowe pomysły, rozwijają kompetencje społeczne i budują podstawy pracy w grupach. Teresa Siek – Piskozub (*2001*) przytacza rezultaty licznych badań empirycznych, które dowodzą zwiększonej efektywności nauki za pomocą symulacji.

Opierając się na wynikach badań Kappa i Sheldona można przyjąć, że gry to szansa dla nauczycieli na poprawę efektywności procesu kształcenia. Pozwalają one zwiększyć zaangażowanie osób uczących się. Są skuteczne w przezwyciężaniu istotnych deficytów tradycyjnych metod nauczania (*Kapp, 2012; Sheldon, 2012*). Rozwój technologii komputerowych coraz częściej pozwala na szersze wykorzystywanie edukacyjnych gier elektronicznych.

W styczniu 2004r. z inicjatywy badaczy, wykładowców akademickich, doktorantów oraz studentów powstało Polskie Towarzystwo Badania Gier (Games Research Association of Poland). Jego głównym celem jest badanie szeroko pojętych gier w wielu aspektach i zastosowanie ich w edukacji, a ponadto popularyzowanie i rozwijanie wiedzy o grach zarówno w ujęciu teoretycznym, jak i praktycznym, czyli tworzenie i rozpowszechnianie gier. Towarzystwo propaguje idee gier jako formy twórczego wykorzystania czasu (*Surdyk, 2007*).

2.3.2. Poznański gra miejska i gra strategiczna

Gra miejska jest rozgrywką realizowaną w przestrzeni miejskiej, w której uczestnicy rozwiązują określone w scenariuszu zadania według własnych wariantów. O zwycięstwie decyduje liczba i jakość zadań rozwiązanych w jak najkrótszym czasie. Gra łączy w sobie elementy happeningów ulicznych, harcerskich podchodów oraz gier komputerowych. Wpisuje się w grupę gier dydaktycznych (symulacyjnych) wymagających wysiłku myślowego, gier ruchowych i sportowych opartych na wysiłku fizycznym oraz gier terenowych wymagających specjalnego przygotowania (*Warcholik, Leja, 2012*).

Tematyka gry jest dowolna. Celem uczestników, przemieszczających się w przestrzeni miasta jest zrealizowanie zadań oraz dotarcie do wyznaczonych punktów, czyli miejsc, w których czekać na nich mogą tzw. agenci/punktowi. Przekazują oni uczestnikom zadania do wykonania. Wygrywa ten, kto najszybciej wykona zadania lub zdobędzie największą liczbę punktów (*Nowakowska, 2011; www.lscdn.pl*).

Do tej pory Centrum Doradztwa Zawodowego dla Młodzieży (CDZdM) w Poznaniu było dwukrotnie zaangażowane w realizację gry miejskiej z zakresu przedsiębiorczości dla młodzieży ponadgimnazjalnej. Pierwsza edycja odbyła się w październiku 2014 roku, następna po dwóch latach, w październiku 2016 roku. Każdorazowo Centrum jest partnerem merytorycznym gry i współpracuje z organizacjami pozarządowymi z terenu aglomeracji poznańskiej. Ich zadaniem jest uzyskanie grantu na realizację zadania publicznego (rozgrywki gry miejskiej) z Urzędu Miasta Poznania, a następnie rozliczenie tych środków z donatorem - Wydziałem Działalności Gospodarczej i Rolnictwa Urzędu Miasta Poznania. Wysokość takiego grantu wynosi ok. 10.000 zł (2.380 Euro). Partner merytoryczny odpowiada natomiast za rekrutację uczestników i kontakt ze szkołami i wsparcie metodyczne.

Celem gry miejskiej, w realizację której angażuje się CDZdM, jest przekazanie uczestnikom umiejętności przydatnych przy zakładaniu i prowadzeniu własnego przedsiębiorstwa, przy szczególnym nacisku na nowoczesny biznes i kreatywność w szukaniu pomysłu na firmę. Uczniowie zdobywają wiedzę dotyczącą zasad tworzenia biznesplanu i zakładania własnej działalności gospodarczej zaczynając od marzeń, poprzez plan, koncepcję biznesu aż po realną realizację.

Grę poprzedza etap przygotowawczy, w którym zostaje powołany zespół koordynujący. Jego zadaniem jest stworzenie regulaminu, formularza zgłoszeniowego, listy zadań internetowych, opisu stanowisk i instrukcji dla osób obsługujących je, a także mapy przebiegu gry. Grafik opracuje materiały promocyjne (logo, listownik itp.) oraz wygląd karty uczestnika. Promocja odbywa się za pomocą mediów tradycyjnych, lokalnych i tematycznych portali internetowych oraz mediów społecznościowych. Informacje przesyłane są również bezpośrednio do szkół. Do gry mogą zgłosić się zespoły trzyosobowe

składające się z uczniów poznańskich szkół ponadgimnazjalnych. Rekrutacja odbywa się poprzez wypełnienie formularza zgłoszeniowego na stronie internetowej. Na tym etapie nie obowiązuje limit drużyn.

Gra rozpoczyna się od etapu internetowego. Ma on na celu dostarczenie uczestnikom gry wiedzy wchodzącej w zakres przedsiębiorczości. Warunkiem uczestnictwa w grze jest zapoznanie się i zaakceptowanie warunków regulaminu oraz zgoda rodzica/opiekuna na wystartowanie w rozgrywkach. Etap internetowy odbywa się przy pomocy specjalnie zaprojektowanej strony internetowej i trwa dwa tygodnie. Na tym etapie na rozwiązanie każdego zadania przeznaczone są dwa dni. W tym czasie uczestnicy otrzymują zadania do wykonania, za które eksperci z zakresu przedsiębiorczości przyznają im punkty. Zadaniem ekspertów jest również odsyłanie komentarzy, zastrzeżeń oraz pomysłów. Ekspertami zazwyczaj są: konsultanci biznesowi, pracownicy Biura Koordynacji Projektów i Rewitalizacji Miasta oraz przedstawiciele banków. Warunkiem dalszego uczestnictwa zespołu w grze jest realizacja poszczególnych zadań w terminie określonym przez organizatora. Przygotowane zadania dotyczą:

- pomysłu na biznes: opis i uzasadnienie pomysłu oraz jego celu;
- sprzedaży: określenie strategicznego klienta, celu sprzedaży, zbadania otoczenia firmy (konkurencja, dostawcy, odbiorcy);
- zasobów firmy: zasobów finansowych, rzeczowych i ludzkich, świadczonych usług, cen, dystrybucji, promocji;
- koncepcji biznesu: zawiera ona elementy zawarte w zadaniu trzecim oraz dodatkowo uwzględnia strategię i ogólne uzasadnienie pomysłu; wskazuje elementy, które pomogą stwierdzić, czy dany pomysł na szansę na realizację;
- wypracowanie strategii sprzedaży: stworzenie koncepcji sprzedaży, wskazanie sposobu i etapów, w jakich będzie się ona odbywała;
- stworzenie logo i nazwy produktu: opracowanie strategii marketingowej, ogólnej wizji promowania i prezentacji firmy lub produktu;
- stworzenie prezentacji koncepcji firmy: zadanie podsumowuje wcześniejsze polecenia; prezentacja przygotowana jest w formie multimedialnej.

W roku 2016 do etapu internetowego przystąpiło 41 drużyn, 10 z nich wystartowało w etapie terenowym. Jego celem jest zapoznanie uczestników z różnymi rodzajami i formami działalności gospodarczej, nauka współpracy, konsekwencji i podejmowania ryzyka.

Na starcie gracze otrzymują zestaw startowy składający się z: koszulki z logo gry, napoju, przekąski, kompasu, mapy, notesu i długopisu. Dodatkowo uczniowie oraz wolontariusze zostają objęci ubezpieczeniem od następstw nieszczęśliwych wypadków. Etap terenowy trwa ok. 3- 4 godzin. Rozgrywa się w przestrzeni miasta Poznania - tam zlokalizowane są punkty, w których zespoły wykonują zadania z dziedzin działalności gospodarczej:

- sprzedaż produktu trudnemu klientowi: wolontariusz wciela się w rolę trudnego klienta, uczestnicy mają za zadanie sprzedać swój produkt;
- kampania promocyjna biznesu: określenie elementów promocji dopasowanych do koncepcji biznesu;
- utworzenie spotu reklamowego: ocena czasu, pomysłu, techniki;
- przeprowadzenie wywiadu z przedsiębiorcą: zdobycie informacji na temat specyfiki firmy, produktu, zapoznanie się z sukcesami i problemami przedsiębiorcy;
- prezentacja biznesplanu: koncepcja firmy oceniana jest pod okiem jury.

Gra kończy się po wykonaniu zadań przez wszystkie drużyny. Na każdym stanowisku uczestnicy otrzymują od 0 – 5 punktów w zależności od jakości realizacji zadania. O zwycięstwie decyduje ogólny wynik z etapu internetowego i terenowego. Na koniec rozgrywek w sali Urzędu Miasta Poznania zostają ogłoszeni zwycięzcy, tam też wręczane są nagrody. W 2016 r. nagrodami były gry planszowe. Rangę całej uroczystości podnosi obecność Prezydenta Miasta Poznania.

W 2014 roku w grze miejskiej uczestniczyło 18 osób oraz 10 wolontariuszy. Natomiast w 2016 roku w etapie internetowym wzięły udział 123 osoby, a w terenowym 30 osób i 15 wolontariuszy. Innym przykładem symulacyjnej gry dydaktycznej jest gra strategiczna. W literaturze często nazywana biznesową grą symulacyjną. To forma prowadzenia działalności gospodarczej w warunkach wirtualnych, nie rzeczywistych. Jej główną zaletą jest możliwość obserwowania zachowań i efektów aktywności przedsiębiorstw bez ponoszenia ryzyka i kosztów eksperymentu (*Gaweł, 2016*).

Gry biznesowe są symulacją działania przedsiębiorstwa lub jego części. Uczestnicy rozgrywki odgrywają role z pozycji osób zarządzających firmą. Do ich zadań należy podejmowanie decyzji menedżerskich, odzwierciedlających funkcjonowanie firmy. Czynności wykonywane są w oparciu o niepełną informację o grze i rynku. Dzięki metodzie prób i błędów uczestnicy mają możliwość analizowania skutków swoich decyzji. Uzyskują zatem głębsze zrozumienie i wgląd w różne aspekty zarządzania przedsiębiorstwem (*Gaweł, 2016*).

W tym rodzaju gier coraz częściej wykorzystuje się programy komputerowe służące podejmowaniu decyzji w tzw. wirtualnej rzeczywistości. Programy te są tworzone w oparciu o modele matematyczne, odzwierciedlające z uproszczeniem określone zjawiska rynkowe (*Wawrzeńczyk-Kulik, 2013*). W latach 2014 – 2016 z inicjatywy pracowników Centrum Doradztwa Zawodowego dla Młodzieży i pracowników Wydziału Działalności Gospodarczej UMP odbyły się cztery turnieje gier strategicznych, stanowiące uzupełnienie zajęć z podstaw przedsiębiorczości. Rozgrywki były realizowane przy współpracy z Uniwersytetem Ekonomicznym w Poznaniu.

Do turnieju mogą się zgłaszać zespoły 3 – 5 osobowe składające się z uczniów poznańskich szkół ponadgimnazjalnych. Promocja wydarzenia odbywa się za pomocą strony internetowej Centrum, mediów społecznościowych oraz w oparciu o bazę kontaktową szkół i pedagogów.

Pierwsza prezentowana gra została opracowana i wdrożona w ramach projektu pt. „Strategic Management Games – innovative teaching method for business education (SMGBE)”, finansowanego w ramach programu Leonardo da Vinci, Transfer Innowacji. Projekt koordynowany jest przez Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu, a realizowany przy współpracy z University of Graz (Austria), ISM (Litwa) i Wielkopolską Izbą Przemysłowo-Handlową (Polska). Prowadzenie gry wymaga przygotowania przynajmniej jednego stanowiska komputerowego na grupę i połączenia z Internetem. Warunkiem koniecznym jest zarejestrowanie wszystkich graczy na stronie internetowej <http://bizarena.eu.poznan.pl> (*Gaweł 2016*).

Uczestnicy rozgrywek z jednej strony wykorzystują swoją dotychczasową wiedzę i umiejętności z zakresu przedsiębiorczości bazując na posiadanych już kwalifikacjach - analizują możliwe opcje, podejmują decyzje i badają rezultaty swoich posunięć. Z drugiej strony - samodzielnie poszukują odpowiedzi, opracowując najbardziej efektywną strategię działania na rynku (*Gaweł, 2016*).

W trakcie rozgrywek uczniowie są podzieleni na zespoły, w ramach których podejmują decyzje związane z założeniem i prowadzeniem wirtualnego przedsiębiorstwa (m.in. ustalają nazwę firmy, dzielą się rolami czy określają strategię działania firmy)¹. Rozgrzywka trwa 10 rund decyzyjnych. Wygrywa to wirtualne przedsiębiorstwo, które stworzy i wprowadzi na rynek ofertę usług dopasowaną w jak największym stopniu do potrzeb grup docelowych. Gracze konkurują ze sobą o popyt na swoje usługi. Podejmują wszystkie decyzje związane z prowadzeniem firmy, w tym te związane z polityką

¹ za: „Opis scenariusza gry Fitness Club”, Gaweł A., Pietrzykowski M., The project „Virtual Game Method in Higher Education”.

marketingową, czy zarządzaniem zasobami ludzkimi². Turniej trwa dziewięć godzin i zazwyczaj jest podzielony na trzy dni. W każdej rozgrywce bierze udział pięć konkurujących ze sobą zespołów.

Początkowa sytuacja rynkowa każdego z graczy jest identyczna. Dysponują oni takim samym kapitałem początkowym oraz identycznymi możliwościami wejścia na rynek. Na starcie otrzymują milion złotych. Od drugiej rundy sytuacje firm ulegają zmianie. Jest to wynik podjęcia przez zespoły różnych decyzji strategicznych, co ma wpływ na sytuację finansową firmy, jej popyt na usługi oraz zyskowność sprzedaży (Gaweł, 2016).

Wygrywa drużyna, która po dziesięciu rundach dysponuje największym kapitałem. Każda runda kończy się informacją zwrotną ukazującą skuteczność strategii. Nagrody dla uczestników są ściśle związane z tematyką zakładanego przedsiębiorstwa.

W pierwszych trzech edycjach każda z drużyn stawiała się producentem czekolady i rozpoczynała swoją ekspansję na rynek europejski. W ostatniej edycji uczestnicy zakładali wirtualne fitness kluby. We wszystkich edycjach brało udział 65 uczestników. Zazwyczaj rozgrywki są organizowane w ramach Światowego Tygodnia Przedsiębiorczości, stając się skutecznym narzędziem nauczania przedsiębiorczości.

2.3.3. Wnioski i korzyści

Kompetencje nabywane w trakcie gier dydaktycznych, szczególnie w grach strategicznych i grach miejskich, sprzyjają rozwijaniu postaw przedsiębiorczych. Najważniejsze korzyści wykorzystywania gier w procesie kształcenia można rozpatrywać z punktu widzenia trzech grup interesariuszy: młodych, przedsiębiorczych pracowników, doradców zawodowych i nauczycieli.

Korzyści dla młodych, przedsiębiorczych pracowników:

- poznanie nowych obszarów wiedzy i ich ocena;
- doskonalenie umiejętności przedsiębiorczych.

Korzyści dla doradców zawodowych:

² op.cit.

- zwiększenie wiedzy na temat ucznia - gry pozwalają lepiej zapoznać się z zainteresowaniami zawodowymi, mocnymi i słabymi stronami młodych ludzi; pozwalają sprawdzić deklarowane przez uczniów kompetencje; ukazują role zespołowe, tym samym wskazują predyspozycje uczniów;
- motywowanie uczniów do aktywności w poszukiwaniu nowych rozwiązań i przełamywaniu utartych schematów - gry dynamizują kompetencje związane z twórczym podejściem do problemów i orientacji na ryzyko;
- doskonalenie warsztatu pracy doradcy zawodowego i wpływ na jego pozytywny wizerunek wśród uczniów; gry mogą ukazywać twórcze podejście doradcy do pracy z uczniami; przedstawiają wizerunek kompetentnego, kreatywnego, otwartego na nowości pedagoga (*Dołęga-Herzog, Rosalska, 2014*).

Korzyści dla nauczycieli:

- poznanie ucznia w różnych sytuacjach - gry umożliwiają dostrzeżenie cech osobowości, które normalnie nie są eksponowane; pozwalają w ocenie jego osiągnięć i braków, w sytuacji która nie wiąże się ze stresem;
- zaprezentowanie zagadnień dotyczących różnych zjawisk, procesów technicznych znajdujących oparcie w podstawach programowych - gry rozbudzają zainteresowanie tematem zajęć oraz dodatnio wpływają na poprawę stosunku ucznia do przedmiotu (*Gulińska, 2008*);
- skuteczniejsze oddziaływanie wychowawcze nauczyciela w czasie gry - gry pozwalają bowiem na przeniesienie środka ciężkości ze strony nauczyciela i jego nauczania, w stronę ucznia i jego samodzielnego działania.

Nauczyciele czy doradcy zawodowi tworzący i realizujący scenariusze gier dydaktycznych, zwłaszcza gry miejskiej i gry strategicznej powinni zadbać o przestrzeganie kilku podstawowych czynności. Będą one decydowały o prawidłowym przebiegu i efektach rozgrywek. Po pierwsze należy ściśle określić odbiorcę. Następnie zadbać o właściwie dobrany stopień trudności zadań. Ważne jest również ustalenie reguł obowiązujących wszystkich uczestników. Pomocne może okazać się spotkanie organizacyjne, na którym zostaną przedstawione zasady i warunki uczestnictwa w rozgrywkach. Zwiększenie poziomu aktywności graczy będzie uzależnione od stopnia urozmaicenia zadań. Dobrze przeprowadzona rozgrywka pozwoli wykorzystać zalety, jakie niosą ze sobą gry dydaktyczne, czyli rozwój kompetencji przedsiębiorczych i społecznych.

Od momentu zastosowania gier dydaktycznych w procesie nauczania, ich popularność systematycznie wzrasta. Zwiększa się ich różnorodność, poszerza rynek gier, tym samym stają się one obiektem zainteresowań wielu autorów. Problematyką gier i zabaw dla dzieci i młodzieży w Polsce zajmowali m.in. *Okoń (1987), Kapica (1991), Siek- Piskozub (1995), Kupisiewicz (2000), Bondarowicz, Staniszewski (2000), Kruszewski (2005), Surdyk (2008, 2009)*. Można zapoznać się również z ludologicznym periodykiem naukowym, a zarazem oficjalnym czasopismem Polskiego Towarzystwa Badania Gier „Homo ludens”. Na gruncie literatury obcej warto sięgnąć po pozycje następujących autorów: *Barton (1974), Gordon (1974), Huizinga (1985), Caillois (1997), Flemming (1998), Chauvel, Michel (1999), Portmann (2001), Juul (2003)*.

Literatura:

Dołęga – Herzog H., Rosalska M. (2014). *Wykorzystywanie metod kreatywnych w przygotowaniu uczniów do wyboru zawodu. Propozycje rozwiązań metodycznych*, Warszawa: Koweziu.

Faria, A. J., Nulsen, R.O. (1996). Business Simulation Games: Current Usage Levels. A ten Year Update. *Developments in Business Simulation & Experiential Exercises*, 23/1996.

Galant J. (1987). *Dostrzeganie i rozwiązywanie problemów w klasach początkowych*. Warszawa: WSiP.

Gaweł A. (2016). The Management of Virtual Games During the Education Process [w:] *Perspectives on Computer Gaming in Higher Education* red. Wach – Kąkolewicz A., Muffoletto R.,. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Bogucki.

Gaweł, A. (2006). Wirtualne gry strategiczne – narzędzie edukacji przedsiębiorczej czy eksperymentalna metoda badawcza w badaniach nad przedsiębiorczością, *Przedsiębiorczość – edukacja*, 12/2006.

Grzesiak J. (1984). *Gry i zabawy matematyczne – zadania dla dzieci w młodszym wieku szkolnym. Życie szkoły*, 4.

Gulińska, H. (2008). Gry edukacyjne w nauczaniu chemii [w:] *Homo communicativus* red. Surdyk, A. Szeja, J.Z. Poznań: UAM.

Kapp, K.M. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction*. San Francisco: Pfeiffer.

Kruszewski, K. (2005). *Gry dydaktyczne* [w:] Kruszewski K. (red.) *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Król, R. (2007). Efektywność gier dydaktycznych w procesie kształcenia. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kupisiewicz, Cz. Kupisiewicz, M. (2009). *Słownik pedagogiczny*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kupisiewicz, Cz. (2000). *Dydaktyka ogólna*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza Graf Punkt.
- Noga, M. (2009). Zabawa jako źródło twórczych działań dziecka, [w:] *Dziecko w świecie zabawy*, [red.] B. Dymary, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Nowakowska, O. (2011). Wszystko gra! Gry miejskie w przestrzeni Warszawy, *Homo Ludens*, nr 1(3).
- Okoń, W. (2007). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Okoń, W. (1987). *Zabawa a rzeczywistość*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Sheldon, L. (2012). *The Multiplayer Classroom*. Boston: Course Technology.
- Siek – Piskozub, T. (1995). *Gry, zabawy i symulacje w procesie glottodydaktycznym*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Siek – Piskozub, T. (2001). *Uczyć się bawiąc. Strategia ludyczna na lekcji języka obcego*. Warszawa: PWN.
- Surdyk, A. (2007). Charakter i cele Polskiego Towarzystwa Badania Gier oraz perspektywy badań nad grami w Polsce, *Kulturotwórcza funkcja gier – Gra jako medium, tekst i rytuał*, [red.] Surdyk, A., Szeja, J., tom I, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań
- Surdyk, A. (2008). Edukacyjna funkcja gier w dobie „cywilizacji zabawy”. *Homo communicativus* 3(5).
- Surdyk, A. (2009). Status naukowy ludologii. Przyczynek do dyskusji. *Homo Ludens*: PTBG.
- Szłosek, F. (1995). *Wstęp do dydaktyki przedmiotów zawodowych*. Radom: Wydawnictwo ITE.
- Warcholik, W. Leja, K. (2011). Gry miejskie jako innowacyjne produkty turystyczne, Kraków: *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis, Studia Geographica III/2012*, Wydawnictwo Naukowe UP.
- Wawrzeńczyk – Kulik, M. (2013). Symulacyjna gra decyzyjna jako narzędzie wspomagające nauczanie w ramach przedmiotu „Podstawy przedsiębiorczości”. *Zeszyty Naukowe WSEI seria Ekonomia*, nr 6.
- <http://www.womgorz.edu.pl> [Dostęp: 25.11.2016]
- <http://www.lscdn.pl> [Dostęp: 25.11.2016]

[http:// www.graszkolneniowa.pl](http://www.graszkolneniowa.pl) [Dostęp: 25.11.2016]

[http:// www.nbportal.pl](http://www.nbportal.pl) [Dostęp: 29.11.2016]

[http:// www.criticalthinking.pl](http://www.criticalthinking.pl) [Dostęp: 25.11.2016]

2.4. Wiedza z zakresu ekonomii, prawa i zdolność do nauki

Definicje:

Znajomość ekonomii i prawa – podstawowa wiedza ekonomicznych i prawnych zasad, które oddziałują na obszar prowadzenia przedsiębiorczości (np. popyt i podaż, szacowanie kosztów wcielania pomysłów w życie, rodzaje umów o pracę, itp.)

Zdolność do nauki – zdolność i chęć do tego aby gromadzić nową wiedzę. Związana z inteligencją rozumianą jako zdolność do nauki i rozumienia lub umiejętność radzenia sobie w nowych sytuacjach

(<http://www.merriam-webster.com/>)

2.4.1. Metoda nauczania: spółdzielnie uczniowskie

Spółdzielnia uczniowska (SU) to rodzaj organizacji działającej w ramach placówki oświatowej. Ta, niesłusznie dzisiaj marginalizowana, organizacja ma w Polsce długą tradycję. Pierwsza spółdzielnia uczniowska powstała w 1900 roku. Szczególną popularność spółdzielnie uczniowskie zdobyły jednak w okresie międzywojennym, kiedy to stały się ważnym elementem rozwijającego się równolegle ruchu spółdzielczego. Teoretycy ruchu postulowali bowiem, aby spółdzielczych zasad: przedsiębiorczości, solidarności i współpracy nauczać od najmłodszych lat życia. Popularną dewizą stało się zdanie: „Wychowuj swoje dzieci na świadomych, zaradnych i twórczych kooperatystów, ażeby, kiedy dorosną żyły w społeczeństwie sprawiedliwiej, lepiej i szczęśliwiej, niż my żyjemy” (*Historia i teraźniejszość spółdzielni*, 2016).

W roku 1939 spółdzielnie uczniowskie działały w prawie 30% wszystkich szkół w kraju. (Wolski, 2016). Ówczesne spółdzielnie prowadziły sklepiki szkole, bufety, biblioteki czy introligatornie. Współczesnym odpowiednikiem tych ostatnich byłby zapewne dzisiejsze punkty ksero. Warto podkreślić, że w swoich spółdzielczych fascynacjach Polska nie była wówczas odosobniona. Ruch spółdzielczy – w tym ruch kooperatyw uczniowskich - rozwijał się z powodzeniem w innych krajach Europy, między innymi w Wielkiej Brytanii oraz Francji.

Załamanie ruchu spółdzielczego, nie tylko uczniowskiego, przyszło z II wojną światową, jednak w latach powojennych spółdzielnie uczniowskie przeżyły swój renesans. Okresem szczególnie dobrym dla spółdzielczości uczniowskiej były lata 70. Organizacje te działały wówczas w branżach i obszarach zarezerwowanych do tej pory dla przedsiębiorstw tradycyjnych albo państwowego monopolisty. Prowadziły: introligatornie, zakłady fryzjerskie, pracownie fotograficzne, wytwórnie zabawek i wyrobów z wikliny, a nawet zakłady krawieckie i dziewiarskie. Niemal w każdej szkole działały również szkolne kasy oszczędzania (SKO) przekształcone później w kasy spółdzielcze. Pozycja młodych polskich spółdzielców była na tyle silna, że na zaproszenie UNESCO wzięli oni udział w Międzynarodowym Sympozjum Spółdzielczości Szkolnej, które odbyło się w Paryżu w 1979 roku.

Prawdziwe kłopoty ruchu spółdzielczego rozpoczęły się wraz z transformacją i przemianami ustrojowymi zapoczątkowanymi po 1989 roku. Spółdzielnie uczniowskie promujące przedsiębiorczość opartą na zasadach wspólnotowości, solidarności i współpracy zdawały się nie przystawać do nowych realiów gospodarczych promujących raczej jednostkową rywalizację, konkurencję i maksymalizację zysku. Nie bez znaczenia dla spadku popularności SU były negatywne konotacje związane z minionym ustrojem. Po kilkunastu latach okazało się jednak, że parafrazując Marka Twaina, pogłoski o śmierci spółdzielczości uczniowskiej okazały się mocno przesadzone, a SU może być metodą nauczania, która ma bardzo dużo do zaoferowania.

Szacuje się, że obecnie spółdzielnie uczniowskie działają w około 6 tysiącach szkół w całej Polsce i że należy do nich około 300 tysięcy uczniów. Najmniejsze zrzeszają po kilka osób, największe ponad 200 (*Kondycja... 2015*). Działają na terenie całej Polski, ze szczególnym uwzględnieniem województw: małopolskiego, podkarpackiego, warmińsko – mazurskiego oraz mazowieckiego. Od 1991 roku działa w Krakowie Fundacja Rozwoju Przedsiębiorczości Uczniowskiej (KFRPU), której celem jest wspieranie spółdzielni uczniowskich w kraju i ich promocja w kraju oraz zagranicą, a także prowadzenie szkoleń dla opiekunów spółdzielni.

Jednym z ważnych dla Spółdzielni Uczniowskich celów operacyjnych wyznaczonych przez KPRES jest wzrost kompetencji w obszarze ekonomii społecznej w społeczeństwie (*Monitor Polski, 2014*). Cel ten ma być realizowany poprzez rozwijanie kompetencji zarówno w ramach edukacji formalnej (na wszystkich szczeblach edukacji), jak i pozaformalnej. Jako jedną z form nauki społecznego gospodarowania wymienia się w KPRES spółdzielnie uczniowskie – do 2020 roku spółdzielnie

uczniowskie i inne formy działalności kooperatywnej mają działać w przynajmniej 10% szkół podstawowych i ponadpodstawowych.

Krajowy Program Rozwoju Ekonomii Społecznej usankcjonował to, co od kilku lat działa się już oddolnie. Krajowa Rada Spółdzielczości, Krajowy Związek Lustracyjnych Spółdzielni Pracy oraz inne organizacje pozarządowe we współpracy m.in. z jednostkami samorządów lokalnych rozpoczęły realizację serii projektów mających na celu wzmocnienie spółdzielczości uczniowskiej. To m.in. projekty: „Spółdzielnie uczniowskie – młodzi na start”, „Spółdzielnia uczniowska jako instrument wzmacniania postaw przedsiębiorcza młodzież – spółdzielnie uczniowskie”. Rezultatem jednego z takich projektów jest również program edukacyjny Przedsiębiorczość społeczna przygotowany przez Fundację Królowej Polski św. Jadwigi na zlecenie Regionalnego Ośrodka Polityki Społecznej w Poznaniu, będący kompletną propozycją programową dla szkół ponadgimnazjalnych.

Spółdzielnie uczniowskie. Jak to działa?

Spółdzielnie uczniowskie to organizacje przyszkolne nieposiadające osobowości prawnej. Działają na podstawie ogólnych zasad ruchu spółdzielczego oraz ustawy o prawie spółdzielczym z 1982 r. Z tego powodu spółdzielnie uczniowskie mogą być zakładane we wszystkich typach szkół, również tych, których uczniowie nie skończyli jeszcze 13 roku życia. Każda ze spółdzielni opracowuje własny statut, który będzie podstawą jej działania. Statut określa organizację, zakres i sposób działania spółdzielni, organizację, członkostwo, uprawnienia władz spółdzielni oraz kwestie dotyczące funduszy i finansów spółdzielni. Punktem wyjścia może być wzorcowy statut spółdzielni uczniowskiej opracowany przez Krajową Radę Spółdzielczą w porozumieniu z ówczesnym Ministerstwem Oświaty i Wychowania i zatwierdzony w 1983 roku uchwałą II Kongresu Polskiej Spółdzielczości. Ważne, aby opracowany statut był spójny ze statutem szkoły, w której działać będzie spółdzielnia. Statut wyznacza również organy odpowiedzialne za działalność spółdzielni: Walne Zgromadzenie, Zarząd oraz Radę Nadzorczą. W ramach organów statutowych działać mogą wyłącznie członkowie spółdzielni.

Spółdzielnia uczniowska może zrzeszać dowolną liczbę uczniów, powinno być jednak nie mniej niż dziesięcioro. Jest samodzielnie prowadzona przez uczniów pod opieką nauczyciela – opiekuna. Nadzór nad nią sprawuje Krajowa Rada Spółdzielcza poprzez instruktora spółdzielni uczniowskich oraz dyrektora szkoły, który również zatwierdza statut spółdzielni. Spółdzielnia jako twór wewnętrzny szkoły nie płaci podatków, ale też jej członkowie nie otrzymują comiesięcznego wynagrodzenia. Zysk może zostać przeznaczony na realizację wspólnego celu – może to być wycieczka klasowa albo wspólne

wyjscie do kina. Spółdzielnia uczniowska może również współpracować ze spółdzielnią prowadzoną przez osoby dorosłe, byłby to wówczas rodzaj patronackiej współpracy.

Założenie spółdzielni uczniowskiej w dziewięciu krokach:

1. Uczniowie poznają idee kooperatywizmu, przedsiębiorczości społecznej i przedsiębiorczości uczniowskiej. Może się to odbyć podczas zajęć z przedsiębiorczości, zajęć wychowawczych czy zajęć dodatkowych. Zajęcia mogą zostać przeprowadzone przez nauczyciela samodzielnie albo we współpracy z praktykami III sektora (organizacje pozarządowe, Ośrodki Wsparcia Ekonomii Społecznej, przedstawiciele spółdzielni osób dorosłych). Ciekawym sposobem przedstawienia zasad spółdzielczości uczniowskiej i nie tylko może być udział w grze, w której uczniowie wcielają się w członków kooperatywy.
2. Diagnoza potrzeb i umiejętności - zainteresowani uczniowie pod okiem opiekuna zastanawiają się, co potrafią i lubią robić, a także nad tym, jaka korzyść mogłoby to przynieść ich spółdzielni. Warto zastanowić się, jakie potrzeby ma szkoła i jej najbliższe otoczenie. To również dobry czas na zaplanowanie pierwszych działań marketingowych.
3. Stworzenie listy przynajmniej 10 osób zainteresowanych założeniem spółdzielni. Ustalenie wysokości udziału oraz wpisowego.
4. Zmiana statutu szkoły – w statucie powinna znaleźć się informacja o tym, że w szkole działa spółdzielnia uczniowska.
5. Wytypowanie przez Radę Pedagogiczną nauczyciela, który zostanie opiekunem spółdzielni. Opiekun spółdzielni pełni rolę niezwykle ważną dla powodzenia przedsięwzięcia. Rolą opiekunów jest nie tylko nadzorowanie przedsięwzięcia, ale też motywowanie uczniów do dalszego działania. Respondenci badania przeprowadzonego przez Związek Lustracyjnych Spółdzielni Pracy oraz Fundację Rozwoju Spółdzielni Uczniowskich opisują dobrego opiekuna, jako osobę „zaangażowaną w działalność SU, działającą w porozumieniu z dyrekcją szkoły, która umiejętnie wykorzystuje zasoby szkoły, nawiązuje kontakty z lokalnymi przedsiębiorcami i innymi spółdzielcami, posiada kompetencje lidera, wzmacnia pozytywne cechy osobowościowe uczniów” (*Kondycja spółdzielni socjalnych...* 2015). Obecnie nauczyciele, którzy chcą zostać opiekunem spółdzielni mogą skorzystać z darmowych kursów, warsztatów, pojawiły się również pierwsze poradniki, jak na przykład: *Menadżer spółdzielni uczniowskiej. Podręcznik opiekuna spółdzielni uczniowskiej* pod red. M. Grzybowskiej – Brzezińskiej.

6. Wspólne konstruowanie Statutu Spółdzielni Uczniowskiej zgodnie ze wzorem przygotowanym przez Ministerstwo Edukacji Narodowej przy współpracy z Krajową Radą Spółdzielczą. Statut powinien zostać zatwierdzony przez dyrektora szkoły.
7. Zwołanie Walnego Zgromadzenia – najwyższej władzy spółdzielni. Walne Zgromadzenie decyduje o uchwaleniu statutu oraz o wyborze władz spółdzielni.
8. Dyrektor szkoły lub wyznaczona przez niego osoba zgłasza istnienie spółdzielni właściwemu kuratorowi oświaty.
9. Dyrektor szkoły lub wyznaczona przez niego osoba zgłasza istnienie spółdzielni również Krajowej Radzie Spółdzielczej z siedzibą w Warszawie.

2.4.2. Spółdzielnia uczniowska *Nie ma lipy*

Spółdzielnia Uczniowska (SU) *Nie ma Lipy* działa przy Zespole Szkół w miejscowości Lipka Stara, leżącej w powiecie złotowskim, w województwie wielkopolskim. Od nazwy miejscowości swoją nazwę wzięła również spółdzielnia. Należą do niej uczniowie z drugiej i trzeciej klasy gimnazjum. W chwili obecnej spółdzielnia zrzesza kilkunastu aktywnych członków. Jest też otwarta na nowych spółdzielców, gdyż regularnie prowadzone są rekrutacje. Uczniowie, którzy kończą szkołę, odchodzą ze spółdzielni, ale pozostają jej „sympatykami i ambasadorami”. Raz w tygodniu organizowane są spotkania, podczas których spółdzielcy i opiekunowie omawiają sprawy bieżące i dzielą się zadaniami. Głównymi odbiorcami usług SU *Nie Ma Lipy* są mieszkańcy gminy Lipka.

Impulsem do powstania spółdzielni był projekt unijny: „Na własne konto. Program edukacji ekonomicznej młodzieży gimnazjalnej z terenów wiejskich”. Jego celem było poszerzenie wiedzy ekonomicznej uczniów, kształtowanie podstaw przedsiębiorczych i zmniejszanie dysproporcji w znajomości narzędzi finansowych pomiędzy młodzieżą miejską, a młodzieżą pochodzącą z terenów wiejskich, przekazanie umiejętności świadomego planowania własnej ścieżki zawodowej (*Na własne konto*, 2016). Ważnym elementem projektu były warsztaty z przedsiębiorczości, marketingu i reklamy, na których uczniowie dowiedzieli się m.in. czym jest spółdzielnia uczniowska i jak ją promować.

Pomysł na Spółdzielnię *Nie Ma Lipy* był niebanalny. Uczniowie postanowili zająć się wydawaniem gazety. Udział w szkoleniach przyniósł konkretne rezultaty – SU *Nie Ma Lipy* zwyciężyła w konkursie na najlepszą reklamę przygotowywaną przez spółdzielnię uczniowską organizowanym w ramach ww.

projektu. O zwycięstwie przesądziła determinacja i nowo nabyte umiejętności – uczniowie zdobyli poparcie zarówno znanego celebryty, youtube’ra, jak i przedstawicieli lokalnych władz samorządowych. Nagrodą w konkursie były m.in. środki finansowe, które zostały przeznaczone na zakup sprzętu potrzebnego do produkcji filmów. Umożliwiło to SU poszerzenie działalności – spółdzielnia wydaje lokalną gazetę, przygotowuje również reportaże z życia lokalnej społeczności.

W ciągu dwuletniej działalności SU *Nie Ma Lipy* wydała trzy numery gazety *Nie Ma Lipy* i wyemitowała kilkanaście materiałów filmowych. Uczniowie zaangażowani są w każdy etap powstawania czasopisma: poszukują pomysłów, dzielą się zadaniami, tworzą poszczególne artykuły, przygotowują zdjęcia. Odpowiadają także za redakcję i korektę tekstu. Opiekunowie czuwają nad ostatecznym kształtem magazynu. Pierwsze dwa numery czasopisma SU *Nie Ma Lipy* wydrukowała samodzielnie na spółdzielczej drukarce (zdobytej w ramach innego projektu), wydruk trzeciego numeru zleciła profesjonalnej drukarni. Ważnym elementem prac na gazetą jest pozyskiwanie reklamodawców i za to również odpowiedzialni są uczniowie. Jak sami przyznają, kontakt z przedsiębiorcami i przedstawianie oferty czasopisma było dla nich niełatwym zadaniem, pozwoliło im jednak nabyć pewności siebie (wywiad ze SU *Nie Ma Lipy*). Na zdobycie dodatkowych umiejętności pozwolił udział w kolejnych konkursach i warsztatach (m.in. Działaj Lokalnie, grant na rozwój z programu grantowego Fundacji Banku Zachodniego WBK). Uczniowie podkreślali, że SU *Nie Ma Lipy* nie działałaby tak dobrze bez wsparcia osób z zewnątrz. SU wspierają m.in.: wójt gminy Lipka, starosta powiatu złotowskiego, lokalne instytucje, takie jak Gminny Ośrodek Kultury, Ochotnicza Straż Pożarna, a także wspomniani już lokalni przedsiębiorcy.

Zarówno nauczyciele, jak i uczniowie oraz ich rodzice bardzo pozytywnie oceniają rezultaty swojego zaangażowania w działalność spółdzielni. Praca w spółdzielni pomogła im na zdobycie niezwykle dużego doświadczenia zarówno zakresu kompetencji twardych (np. umiejętność pisanie określonych tekstów, przygotowywania materiałów audiowizualnych), jak i miękkich (np. umiejętności negocjacyjne, wzrost pewności siebie, umiejętność pracy w zespole). Uczniowie lepiej teraz poszczególne zagadnienia z dziedziny ekonomii, zwiększyła się również ich świadomość w zakresie wiedzy o społeczeństwie, np. zdają sobie sprawę z istnienia rozmaitych jednostek organizacyjnych działających na terenie gminy i powiatu – od Urzędu Gminy, poprzez Ochotniczą Straż Pożarną aż po Warsztaty Terapii Zajęciowej i organizacje pozarządowe.

Sami uczniowie najchętniej podkreślają, że spółdzielnia dała im poczucie bycia w zespole, robienia rzeczy ważnych i potrzebnych innym. Pozwoliła im również na skonfrontowanie rezultatów swojej pracy z oczekiwaniami odbiorców i zaplanowanie własnej ścieżki zawodowej – część spółdzielców deklaruje, że zaangażowanie się w prace spółdzielni uświadomiło im, czym chcieliby zajmować się w życiu. Co ważne, spółdzielcy angażują się w życie gminy nie tylko z uwagi na zbieranie materiałów potrzebnych do magazynu, ale działają również jako wolontariusze, dlatego, że „jest taka potrzeba” (wywiad z SU *Nie Ma Lipy*, 2016). Spółdzielnia regularnie komunikuje się ze swoimi sympatykami i potencjalnymi odbiorcami usług – aktywnie prowadzi konto na FB oraz kanał na YouTube. Informacje o jej działalności można znaleźć również na stronie internetowej Zespołu Szkół w Lipce (*ZSLipka*, 2016).

Badanie spółdzielni uczniowskich przeprowadzone na zlecenie Związku Lustracyjnego Spółdzielni Pracy jednoznacznie wykazało, że działalność spółdzielni uczniowskich pozytywnie wpływa na kształtowanie się postaw przedsiębiorczych, a także obywatelskich (*Kondycja...*, 2015). Wśród pozytywnych oddziaływań spółdzielni uczniowskich raport wymienia uzupełnienie wiedzy szkolnej w rozlicznych obszarach, takich jak: działalność społeczna i obywatelska, poprawa umiejętności rachunkowych i matematycznych, rozwój umiejętności sprzedażowych, nauka podstaw ekonomii i zasad funkcjonowania rynku, promowanie egalitaryzmu społecznego, nauka poprzez praktykę, zrozumienie zasady w oparciu o które funkcjonuje grupa i społeczeństwo (*Kondycja...*, 2015). Spółdzielnie uczniowskie sprzyjają również kształtowaniu się kompetencji miękkich, takich jak: myślenie strategiczne, zarządzanie czasem, asertywność, umiejętność rozwiązywania problemów i poszukiwania wsparcia, poprawa komunikacji, w tym komunikacji interpersonalnej, umiejętność rozwiązywania konfliktów, (*Kondycja...*, 2016).

Beneficjentów funkcjonowania spółdzielni uczniowskich może być więc wielu: począwszy od samych uczniów, poprzez nauczycieli, pracodawców, aż po Ośrodki Wspierania Ekonomii Społecznej, dla których wspieranie przedsiębiorczości społecznej wśród uczniów jest ważnym elementem działań animacyjno – promocyjnych. Dobrym przykładem może być działalność Stowarzyszenia Na Rzecz Spółdzielni Socjalnych. W ramach swojej działalności statutowej i we współpracy ze szkołami gimnazjalnymi oraz ponadgimnazjalnymi Stowarzyszenie zajmuje się upowszechnieniem wiedzy z zakresu ekonomii społecznej i przedsiębiorczości społecznej. Służą temu warsztaty, szkolenia, a także spotkania z lokalnymi przedsiębiorstwami społecznymi (*Wielkopolski Ośrodek Ekonomii Społecznej*, 2014). Zakładanie i wspieranie już działających spółdzielni uczniowskich jest również jednym z zadań, jakie postawił przez sobą Wielkopolski Ośrodek Ekonomii Społecznej prowadzony przez Stowarzyszenie

na lata 2016 – 2018. Warto również wspomnieć o działalności grupy ds. edukacyjnych przy Regionalnym Ośrodku Polityki Społecznej w Poznaniu. Wśród przedstawicieli grupy są przedstawiciele Ośrodków Wsparcia Ekonomii Społecznej, przedstawiciele przedsiębiorstw społecznych, ale również uczelni wyższych. Celem grupy „wypracowanie sposobów nabywania wiedzy i kształtowania określonych cech i umiejętności związanych z ekonomią społeczną przez osoby uczące się na różnych etapach edukacji (Wielkopolska ES, 2017).

Na wymierne korzyści wynikające z funkcjonowania SU wskazują również nauczyciele (Kondycja..., 2015). Prowadzenie SU pozwala na realizację znacznej części założeń podstawy programowej, zwłaszcza z przedmiotów takich jak: ekonomia w praktyce oraz podstawy przedsiębiorczości. Zgodnie z aktualną podstawą programową, elementy wiedzy ekonomicznej znajdują się w przedmiocie *Podstawy przedsiębiorczości* zaplanowanym na czwarty etap edukacyjny (szkoły ponadgimnazjalne). Podstawy te obejmują szerokie spektrum tematów począwszy od komunikacji i umiejętności podejmowania decyzji, poprzez zasady funkcjonowania gospodarki rynkowej, aż po planowanie własnej kariery zawodowej i znajomość zasad etycznych obowiązujące w biznesie (MEN 2016). Na przyswojenie wiedzy o realiach rynku, którym przyjdzie działać młodym ludziom zaplanowane zostało 60 godzin. Podstawa programowa kształcenia ogólnego zawiera również przedmiot *Ekonomia w praktyce*, należy jednak podkreślić, że ma on jednak charakter uzupełniający. Cele przedmiotu w dużej mierze pokrywają się z celami prowadzenia spółdzielni uczniowskiej, najważniejsze jest bowiem nabycie umiejętności przeprowadzenia kompletnej realizacji przedsięwzięcia od pomysłu, poprzez przygotowanie planu, wdrożenie go aż po analizę rezultatów. Z zaleceń Ministerstwa Edukacji wynika jednocześnie, że „należy stworzyć uczniowi sytuację, w których samodzielnie podejmuje decyzje dotyczące rodzaju i zakresu przedsięwzięć o charakterze ekonomicznym” (MEN, 2016).

Spółdzielnia uczniowska pozwala również na wprowadzenie elementów z zakresu prawa. Uczniowie znają dzięki niej nie tylko kluczowe terminy prawne odnoszące się do przedsiębiorczości (statut, zarząd spółdzielni, rada nadzorcza, rejestracja), ale orientują się też, że działają w otoczeniu prawnym, znają swoje prawa, ale też obowiązki wobec innych podmiotów prawnych. Poznają również przepisy związane w prowadzoną przez nich działalność. Dobrym przykładem była reakcja spółdzielni uczniowskich na zmianę przepisów dotyczących żywienia w szkołach – SU prowadzące sklepiki szkole musiały dostosować swoją ofertę do zmienionych przepisów prawnych. Dzięki SU młodzi spółdzielni mogą też poznać przepisy dotyczące np. organizacji wydarzeń i imprez plenerowych, zbiórek czy loterii. Działanie w spółdzielni uczniowskiej może być też szansą – jak widać to było na przykładzie Spółdzielni

Uczniowskiej *Nie ma Lipy* – do nawiązania współpracy z jednostkami samorządu lokalnemu, a co za tym idzie na zdobycia wiedzy przewidzianej w podstawie programowej z zakresu zarówno podstaw przedsiębiorczości, jak i wiedzy o społeczeństwie.

2.4.3. Wnioski i korzyści

Prowadzenie spółdzielni uczniowskich rozwija w uczniach szereg umiejętności praktycznych przydatnych przyszłym absolwentom na rynku pracy. Prowadzenie działalności gospodarczej wymaga od nich elastyczności i nieustannego rozwijania starych i nabywania nowych umiejętności. W przeciwieństwie to różnego rodzaju narzędzi symulacyjnych, w SU wszystko dzieje się naprawdę. Ta autentyczność może być przewagą SU nad innymi narzędziami edukacyjnymi pozwalającymi na zdobycie wiedzy z zakresu przedsiębiorczości. Rola samodzielnego doświadczenia w procesie uczenia się jest bowiem nie do przecenienia.

Spółdzielnie uczniowskie mogą okazać bardzo potrzebnym narzędziem również po reformie edukacji, zaplanowanej w Polsce na rok 2017. W wyniku reformy powrócą 8-letnie szkoły podstawowe, a szkoły zawodowe zostaną przekształcone w dwustopniowe szkoły branżowe. Zmianie ulegnie również podstawa programowa – w tym ta dotycząca przedsiębiorczości społecznej. Celem reformy ma być m.in. lepsze dopasowanie narzędzi kształcenia do zapotrzebowania rynku pracy oraz zwiększenie roli zajęć praktycznych w edukacji zawodowej (*MEN, 2017*). Są to cele, które przyświecają zarówno spółdzielniom uczniowskim, jak i całemu projektowi *Trio2Succes*.

Korzyści dla uczniów:

- nabycie praktycznych umiejętności z zakresu przedsiębiorczości, zarządzania i ekonomii;
- nabycie wiedzy o swojej społeczności lokalnej i podmiotach działających w tej strefie (od przedsiębiorstw tradycyjnych poprzez jednostki administracji rządowej i samorządowej aż po organizacje pozarządowe);
- nabycie kompetencji miękkich, takich jak: odpowiedzialność, komunikatywność, asertywność, praca zespołowa, zarządzanie czasem, kreatywność;
- wzrost świadomości obywatelskiej.

Korzyści dla nauczycieli:

- realizują elementy podstawy programowej (zarówno tej dotyczącej przedmiotów rozszerzonych, (zwłaszcza z przedmiotów takich jak: ekonomia w praktyce oraz podstawy przedsiębiorczości);
- lepsza jakość współpracy z uczniem;
- samorozwój i samorealizacja.

Korzyści dla doradców zawodowych:

- lepsza jakość współpracy z uczniami.

Literatura:

Dranikowska, A. (2014). O pracy u podstaw, czyli o ekonomii społecznej w edukacji, [w:] Wielkopolski Ośrodek Ekonomii Społecznej, Stowarzyszenie Na Rzecz Spółdzielni Socjalnych, Poznań.

Krajowy Program Rozwoju Ekonomii Społecznej, dostęp przez: Internetowy System Aktów Prawnych: <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WMP20140000811>

Grzybowska - Brzezińska, M. Parszewski, K. Żuchowski, I. (red.). (2011). Menadżer spółdzielni uczniowskich – podręcznik opiekuna spółdzielni socjalnej, Ostrołęka.

Jankowski, J. Derc, E. (2014). Jak założyć spółdzielnię uczniowską? Podręcznik dla opiekunów SU, Warszawa.

Podstawa programowa przedmiotu Podstawy przedsiębiorczości (www.men.gov.pl).

Podstawa programowa przedmiotu Ekonomia w praktyce (www.men.gov.pl).

Podstawa programowa przedmiotu Wiedza o społeczeństwie, dostęp przez (www.men.gov.pl).

Ustawa Prawo spółdzielcze z dn. 16 września 1982 roku, dostęp przez: Internetowy System Aktów Prawnych: <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19820300210>

Ustawa Prawo Oświatowe z dn. Grudnia 2016 roku, dostęp przez: Internetowy System Aktów Prawnych: <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20170000059>

Wolski, J. (2012). Polska kooperacja szkolna, [w:] Jak robić biznes społeczny, nr 3.

Źródła internetowe:

Kondycja spółdzielni uczniowskich oraz ich rola w promowaniu postaw przedsiębiorczych oraz obywatelskich, Krajowy Związek Lustracyjny Spółdzielni Pracy, Kraków, 2015 r. , dostęp przez: <http://www.spoldzielnie.org.pl/?q=node/1050>

Młody Obywatel: Spółdzielczość uczniowska, oprac. Anna Korcz, Joanna Woźniczka, Centrum Edukacji Obywatelskiej, dostęp przez: www.ceo.org.pl

Przedsiębiorczość społeczna. Program edukacyjny, Fundacja Królowej Polski św. Jadwigi, Poznań, 2015 r., dostęp przez: <http://wielkopolskaes.pl/index.php/komitet/grupa-ds-edukacji>

Prezentacja projektów ustaw, Ministerstwo Edukacji Narodowej, dostęp przez: <https://men.gov.pl/ministerstwo/informacje/reforma-edukacji-prezentacja-projektow-ustaw.html>

Strony internetowe:

Ministerstwo Edukacji Narodowej: www.men.gov.pl

Portal Rozwoju Spółdzielczości: www.spoldzielnie.org.pl

Fundacja Rozwoju Przedsiębiorczości Uczniowskiej: www.frsu.pl

Krajowa Rada Spółdzielcza: www.krs.org.pl

Portal Uczniowski www.uczniowskie.pl

Centrum Edukacji Obywatelskiej: www.ceo.org.pl

Zespół Szkół w Starej Lipce: www.zslipka.nazwa.pl

Portal ekonomii społecznej: www.wielkopolskaes.pl

Na własne konto: www.nawlasnekonto.pl

Cooperative News: <http://www.thenews.coop/>

2.5. Kreatywność i innowacyjność

Definicje:

Kreatywność – zdolność do tworzenia nowych rzeczy lub wymyślanie nowych pomysłów

Innowacyjność – czynność, proces wprowadzania nowych pomysłów, narzędzi lub metod

(<http://www.merriam-webster.com/>)

2.5.1. Metoda nauczania: przedsiębiorstwa uczniowskie

Pomimo różnorodności koncepcji przedsiębiorczości, wszystkie one podkreślają fundamentalne postawy i cechy osobowości z nią związane, takie jak pewność siebie, inicjatywa, kreatywność, innowacyjność, ambicja, wytrwałość, przewidywanie, gospodarność, silna wewnętrzna motywacja, itp. Istotna jest również wiedza ekonomiczna i biznesowa. Ponadto w grę wchodzi również rozwijanie umiejętności planowania i organizacji działań, zapewnienie perspektyw na przyszłość, zarządzanie ryzykiem, itd.

Jak twierdzi Dirk Ahner z Dyrekcji Generalnej ds. Polityki Regionalnej i Miejskiej Komisji Europejskiej (2009), kreatywność i innowacyjność to najważniejsze cele, które pozwolą na szybszy wzrost gospodarczy oraz zapewnienie większej liczby miejsc pracy. Zdaniem Danuty Hübner, Komisarza UE ds. Polityki Regionalnej (*Regional Economic Changes 2009*), „Kreatywność można postrzegać jako istotną transformację innowacji w produkty i usługi. W mojej opinii, kreatywność zawsze pomaga w uzyskiwaniu wyników gospodarczych dzięki innowacyjności.”

Człowieka będącego przedsiębiorcą opisuje się jako kreatywnego, obserwującego sytuację, aktywnie pracującego, komunikatywnego, niezależnego, energicznego, przedsiębiorczego, wytrwałego, rozsądnego, odpowiedzialnego, tolerancyjnego i posiadającego inne pozytywne cechy. Jak widać, jeśli chodzi o wzrost kompetencji przedsiębiorczych, silny nacisk kładziony jest na rozwój kreatywności i innowacyjności. Zgodnie z badaniami środowiskowymi prowadzonymi w ostatnich dziesięcioleciach, kreatywność analizuje się w złożonym kontekście osobowościowo-społeczno-kulturalnym. Podejście holistyczne obejmuje wiele determinant procesu kreatywnego (talenty, umiejętności, cechy osobowości,

motywację, doświadczenie w kreatywnej pracy, itp.). Niemniej jednak należy również wspomnieć, że dana osoba funkcjonuje w pewnym określonym środowisku społecznym, w którym kreatywne inicjatywy mogą spotkać się z poparciem albo jego brakiem, decyzje z akceptacją albo odrzuceniem, a jednostka może być zachęcana do dalszego rozwoju lub zyskać publiczne uznanie. Dlatego też największy wpływ na wyrażanie kreatywności ludzkiej wywiera właśnie najbliższe otoczenie - mikrośrodowisko - rodzina, szkoła, praca. W szkole przedsiębiorczości trzeba uczyć poprzez wiedzę teoretyczną, która musi być połączona z nauką przez działanie: najlepszym sposobem na naukę przedsiębiorczości jest praktyczna praca w dziedzinie biznesu. Prowadzenie przedsiębiorstw uczniowskich pomaga uczniom rozwijać takie cechy jak:

- kreatywność, czyli umiejętność tworzenia, dostrzegania możliwości tam, gdzie inni ich nie widzą;
- pomysłowość, czyli zdolność do generowania wyjątkowych pomysłów i rozwiązań;
- innowacyjność i ciągłe doskonalenie się, samopoznanie, czyli identyfikacja własnych celów, priorytetów i zasad;
- planowanie - planowanie własnych osiągnięć;
- zdolność organizowania działań z udziałem otoczenia;
- świadomość ryzyka i zarządzanie nim;
- przywództwo i aktywność.

Źródła naukowe mówią wiele o wysokiej efektywności metod uczenia opartych na czynnościach praktycznych w edukacji przedsiębiorczej. Na Litwie uczniom zaleca się udział w programie szkolenia gospodarczo-przedsiębiorczego, które stanowi część programu nauki w klasie 9 lub 10, bądź w ramach zajęć pozalekcyjnych. Kurs obejmuje 17 godzin nauki. Szkoła może również zaoferować uczniom dodatkowy moduł, w ramach którego otwiera się i prowadzi przedsiębiorstwo uczniowskie.

Firmy uczniowskie nie są grą, lecz realną działalnością gospodarczą, w której uczeń doświadcza tego, jak działa biznes, ma okazję do zastosowania w praktyce wiedzy zdobytej w szkole, uczy się wykorzystywać swoje talenty i umiejętności w tworzeniu i zarządzaniu własną firmą. Firmy uczniowskie to działalności tworzone przez uczniów w celu promocji przedsiębiorczości, biznesu i realizacji celów gospodarczych z praktycznego punktu widzenia.

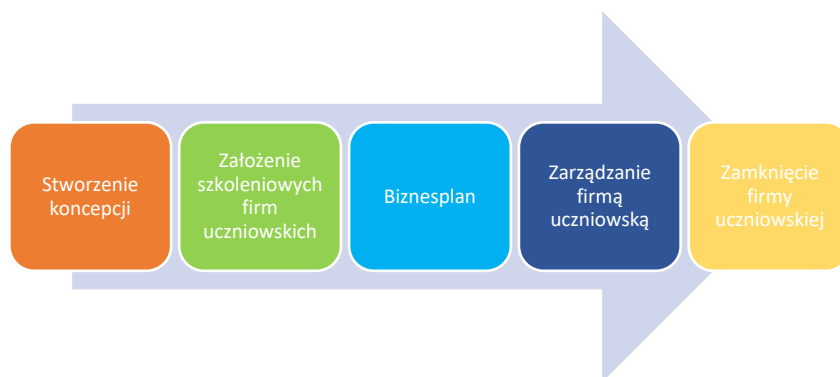
Firmy uczniowskie to wyjątkowa okazja do założenia i zarządzania działalnością już na poziomie gimnazjum. Zakładając firmę uczniowską jej członkowie realizują wszystkie cykle zarządzania działalnością. Tworzą spółkę akcyjną o krótkim okresie działalności i prowadzą ją zgodnie z umową

spółki, gromadzą kapitał poprzez sprzedaż akcji, produkcję i sprzedaż produktów (lub usług). Prowadzą rachunkowość spółki, a także planują działania marketingowe. Program firmy uczniowskiej trwa zwykle do 9 miesięcy. Firma uczniowska różni się od prawdziwej tylko tym, że jej kapitał i czas działalności są ograniczone, a rachunkowość jest uproszczona. W skład jednej firmy uczniowskiej musi wchodzić przynajmniej 4 uczniów.

Uczestnicząc w działaniach firmy uczniowie, nabywają umiejętności w zakresie planowania i organizacji oraz poddają samych siebie próbie: sprawdzają jak pracują w sytuacji sukcesu i porażki, w środowisku konkurencyjnym i pod wpływem ryzyka. Ponadto zyskują oni doświadczenie, które pomaga im zrozumieć ideę partnerstwa i wartość własności. Daje im to okazję do zaakceptowania siebie jako członka zespołu, ujawnienia swoich umiejętności przedsiębiorczych, poprawy zdolności w zakresie komunikacji i współpracy. Uczniowie rozwijają w sobie takie umiejętności, jak: pozytywne myślenie, aktywność i otwartość na innowacje.

Każda firma uczniowska powinna mieć konsultanta biznesowego, który będzie udzielał jej porad praktycznych i strategicznych. Konsultanci biznesowi to osoby, które zgromadziły już doświadczenie biznesowe. Osoby te najczęściej założyły już swoją działalność gospodarczą. Konsultanci biznesowi mają okazję zdobyć dodatkową wiedzę i doświadczenie od członków kierownictwa największych litewskich firm, którzy pomagają im zrozumieć lepiej procesy biznesowe oraz rozwój sytuacji gospodarczej na Litwie. Konsultanci biznesowi spotykają się z uczniami, by uzgodnić kierunki działalności firmy i ustalić dogodne formy komunikacji (np.: email, portale społecznościowe, telefon, spotkania biznesowe). Uczniowie i konsultanci spotykają się co miesiąc, przeglądają wyniki firmy i ich plany na kolejny miesiąc. Konsultanci doradzają uczniom również w zakresie zakładania działalności - zapewniają porady na potrzeby procesów decyzyjnych, wspierają pomysły uczniów, zachęcają i promują działania, pomagają w zrozumieniu jak działa biznes, zapewniają praktyczne porady dzieląc się swoim know-how i nakierowują pomysły uczniów na odpowiednie tory. Zachęcają również do krytycznej oceny planów, które w uznaniu konsultantów nie przyniosą sukcesu rynkowego. Pomagają oni także w przygotowaniu do targów i konkursów.

Rysunek 1. Etapy szkoleniowe w firmie uczniowskiej



1. Stworzenie koncepcji. Podobnie jak w przypadku wszystkich firm, przedsiębiorstwo uczniowskie również zaczyna się od pomysłu. Wszystkie pomysły mogą zostać zrealizowane. Na przykład na lekcji sztuki uczniowie decydują się na organizację pokazu obiecujących artystów i sprzedaż dzieł. Na lekcji informatyki uczniowie mogą założyć firmę uczniowską, która tworzy strony internetowe, itp. Należy podkreślić, że wszystkie pomysły są wykonalne, ale rozsądnym jest wdrożenie tylko tych, dla których na rynku istnieje zapotrzebowanie. Ważnym jest też dobranie pomysłu, który zaakceptuje jak najwięcej uczniów, którzy to w końcu będą go wcielać w życie. By zrealizować pomysły uczniowie przeprowadzają badanie rynku, które pomaga firmie dostarczyć produkt lub usługę docelowej grupie klientów, a także dokładnie wyliczyć zapotrzebowanie i sprzedaż dla planowanego produktu.

2. Założenie szkoleniowych firm uczniowskich. Każda nowa działalność wymaga ostrożnych przygotowań, przewidzenia potencjalnych przeszkód i porażek, a także jasnego zrozumienia jej celów i roli. Działania jakie podejmie firma uczniowska zależeć będą od obranych celów. Przed podjęciem decyzji uczniowie dokładnie badają formę organizacji firmy, a także jej zalety i wady.

3. Biznesplan. Pisanie biznesplanu pozwala uczniom zainteresować się rynkiem, marketingiem i dostawcami. W ramach tego etapu, uczniowie myślą o cenach, personelu, wynajmie lokalu, reklamie i innych rzeczach, które są istotne przy zakładaniu firmy. Wyjaśnia się im, że rozpoczęcie działalności wiąże się nie tylko z koniecznością zdefiniowania kierunku prac, ale także z precyzyjnym określeniem pomysłu na biznes. Przygotowując biznesplan uczniowie oceniają rynek produktu - definiują użytkowników i konsumentów produktu, oceniają perspektywy rynkowe. Biznesplan przygotowuje się w oparciu o wartość kapitału początkowego - uczniowie obliczają ile pieniędzy będą potrzebować dla wybranej działalności i w jaki sposób zbiorą wymaganą kwotę. Tworzą plan marketingowy, przeprowadzają proces rekrutacji i zatrudnienia, szacują wielkość produkcji, koszty badań rynkowych i reklamy, a także obliczają budżet.

4. Zarządzanie firmą uczniowską. Uczniowie wybierają model zarządzania, dzielą pomiędzy siebie obowiązki i odpowiedzialność. Muszą zarządzać firmą i podejmować decyzje samodzielnie. To oni sami decydują o tym, jakiego rodzaju pracę chcieliby wykonywać w rozwijającej się w formie.

5. Zamknięcie firmy uczniowskiej. W ostatnich tygodniach działalności firmy uczniowie muszą zakończyć produkcję lub świadczenie usług. Jeśli uczniowie wytworzyli produkty, muszą je sprzedać tak, aby nic nie zostało na stanie. Jeśli firma uczniowska dostarczyła usługę, uczniowie muszą skontaktować się z klientami i sprawdzić, czy wszystkie obowiązki zostały wykonane oraz czy realizowane były wydajnie. Członkowie kierownictwa odpowiadają za rzetelne prowadzenie akt firmy. Uczniowie muszą również zapewnić, by opłacone zostały wszystkie rachunki, wynagrodzenia i prowizje. Są zobowiązani sporządzić i przedstawić sprawozdanie roczne. Na ostatnim zgromadzeniu spółki uczniowie oceniają działalność swojej firmy, rozważają problemy i osiągnięcia.

Kreatywność wymaga myślenia bez ograniczeń. Wedle różnych autorów (*Grakauskaitė, 2006; Dackert, 2001; Sahlin, 2001; Druzhinin, 1999; Ekvall, 1997; West, 1990*), kreatywność można rozwijać poprzez następujące działania: pozytywne podejście do zmian, zaufanie i szacunek oparte na stosunkach interpersonalnych, wolność i niezależność, współpracę, elastyczną strategię oceny wyników, kreatywność oraz adekwatne środowisko fizyczne. W związku z powyższym kompetencje w postaci kreatywności i innowacyjności rozwijają się już od chwili pojawienia się pomysłu utworzenia firmy, kiedy to nawet najbardziej nietypowe pomysły proponowane przez uczniów są brane pod uwagę. Kreatywne i innowacyjne podejście jest istotne również przy tworzeniu biznesplanu: przewidywaniu cen, poszukiwaniu lokalu, wprowadzeniu produktu na rynek oraz inne istotne sprawy dla rozwijającej się firmy. Na pozostałych etapach zarządzania uczniowie muszą pozostać kreatywni i wybrać prace, które należy przeprowadzić w spółce, znaleźć nowe rozwiązania poprzez włączenie technologii, jednocześnie promując i sprzedając produkty. Nawet na ostatnim etapie, w którym działalność firmy dobiega końca, uczniowie muszą myśleć np. o tym, jak szybko sprzedać pozostałe produkty, a na ostatnim zgromadzeniu powinni ocenić działalność firmy i rozważyć jej problemy i osiągnięcia oraz inne możliwe rozwiązania.

Uczniom umożliwia się założenie firmy w ramach najpopularniejszego z litewskich programów – Programu Firm Uczniowskich – który daje młodym ludziom szansę na pogłębienie wiedzy teoretycznej i praktycznej w zakresie podstaw ekonomii i biznesu, zyskania praktycznych przedsiębiorczych umiejętności. Pozwala promować zainteresowanie perspektywami rozwoju biznesowego i dodatkowymi kompetencjami. Założone firmy uczniowskie, które działają zgodnie z modelem spółek akcyjnych, są

sprzedawane za symboliczną cenę 2,5 euro. Przedstawiciele litewskiego biznesu, którzy wspierają uczniów, kupują takie firmy, natomiast uczniowie gromadzą kapitał początkowy na tworzenie biznesu.

W roku szkolnym 2014/2015 uczniowie z 39 krajów europejskich, w większości w wieku pomiędzy 16 i 18 rokiem życia, uczestniczyli w programach rozwijających kompetencje przedsiębiorcze (Komarkova, Conrad, Collado, 2015b). Według przeprowadzonych badań (Eurobarometer 2012), które objęły uczniów w wieku powyżej 15 lat w 36 krajach europejskich, jednym z najważniejszych czynników promujących tworzenie i rozwój firm jest praktyczna nauka przedsiębiorczości bazująca na tworzeniu firm uczniowskich. Badanie wskazuje, że 15-20 procent uczniów, którzy brali udział w procesie zakładania firmy sami założyli swoją firmę w późniejszym czasie (Flash Eurobarometer 2012; Plan działania na rzecz przedsiębiorczości do 2020 r., 2013). Analiza literatury wskazuje, że około jedna trzecia uczniów, którzy uczestniczyli w zakładaniu firm twierdzi, że zdobyła umiejętności przedsiębiorcze i planuje w przyszłości otworzyć własną firmę (Flash Eurobarometer 2012; Plan działania na rzecz przedsiębiorczości do 2020 r., 2013).

Według D. Ruškytė (2016), uczniowie, którzy wzięli udział w programie szkoleniowym założenia firm rozwinęli przede wszystkim kreatywność oraz innowacyjność. Zastosowana metoda daje uczniom możliwość realnego dostępu do wszystkich etapów powstawania firmy oraz praktycznego wykorzystywania oraz rozwijania umiejętności ogólnych i przedsiębiorczych.

2.5.2. Litewskie przedsięwzięcie *Junior Achievement*

Junior Achievement to obecnie ogólnoswiatowa sieć promująca przedsiębiorczość, działająca w ponad 120 krajach. Jest to największy finansowy program edukacyjny przygotowujący do kariery przedsiębiorcy. Jest on wyjątkowy i obejmuje wykorzystywanie wiedzy zdobytej w szkole w praktyce.

Na Litwie pierwszy program *Junior Achievement* dla firm uczniowskich ruszył w 1993 r. W ciągu 23 lat działania programu uczniowie założyli 2198 firm na całej Litwie, uzyskując w sumie obroty na poziomie prawie 700 000 EUR. W roku szkolnym 2015/2016 w szkołach biorących udział w programie założono 162 firmy uczniowskie, które prowadzone były przez 1102 uczniów, uczących się w 87 szkołach w 42 miastach i mniejszych miejscowościach. Programy szkoleniowe *Junior Achievement* na Litwie docierają co roku do ponad 20 tysięcy uczniów z ponad 300 szkół.

Litewski program *Junior Achievement* jest organizacją typu non-profit. Jest to wiodący Program Młodzieżowego Biznesu i Edukacji Ekonomicznej wspierany przez litewskie firmy, fundacje i prywatne spółki. Celem litewskiego *Junior Achievement* jest uczenie młodych ludzi radzenia sobie na wolnym rynku, zachęcanie ich do osiągania lepszych warunków w gospodarce rynkowej, pomaganie im w zrozumieniu biznesu oraz pielęgnowanie inicjatywy, przedsiębiorczości oraz cech przywódczych. Najwyższe standardy szkolenia w litewskim *Junior Achievement* umożliwiły w 2011 r. zdobycie przez litewski zespół tytułu Mistrzów Świata w symulacji biznesowej. Uczniowie z Litwy w latach 2004 - 2011 zdobywali tytuł Mistrzów Europy 6 razy z rzędu. Firmy uczniowskie to jeden z najskuteczniejszych programów przedsiębiorczych realizowanych w ramach *Junior Achievement*. 25 listopada 2016 r. Komisja Europejska przyznała litewskiej edycji *Junior Achievement* nagrodę w kategorii „Promowanie Ducha Przedsiębiorczości”. Nagrodę przyznano właśnie za program szkoleniowych firm uczniowskich w ramach konkurencji krajowej i międzynarodowej.

Firmy uczniowskie uczestniczą co roku w konkursach regionalnych (w Wilnie, Kaunas, Kłajpedzie, Marijampolė, Siauliai i Alytus) oraz w targach krajowych. Na targach uczniowie prezentują zrealizowane projekty biznesowe, nowe produkty i usługi. Targi to okazja dla uczniów, by pokazać pomyślnie ustanowione modele biznesowe, podzielić się doświadczeniem z rówieśnikami i uzyskać cenne informacje od profesjonalistów. Litewski *Junior Achievement* organizuje co roku konkurs na najlepszą firmę uczniowską. Komisja złożona z doświadczonych biznesmenów ocenia takie aspekty, jak działalność firm, pomysły, umiejętności prezentacji uczniów, innowacyjność i odpowiedzialność społeczna. Młodzieżowe firmy konkurują ze sobą, by móc reprezentować Litwę w konkursach międzynarodowych. Targi są otwarte dla publiczności i można na nich nabyć produkty firm. Jest to świetna okazja dla uczniów, by zarobić pieniądze i pokazać swoje marki. W roku szkolnym 2015/2016 konkurs na najlepszą litewską firmę uczniowską odbył się 6 maja w Wilnie. W konkursie uczestniczyły 44 firmy uczniowskie, 250 uczniów, nauczyciele z 30 szkół, 12 miast i mniejszych miejscowości, a także wizytujące instytucje publiczne i organizacje biznesowe. Na targach, oprócz organizowania firmowych stanowisk, przeprowadzano także wywiady, prezentacje, przedstawiano raporty i zapewniono możliwość udziału w konkursach. W czasie trwania wydarzenia można było uzyskać bezpośrednią informację o działalności każdej firmy i kupić jej produkty. Najlepsze firmy uczniowskie wybiera się sumując punkty zdobyte za daną część konkursu: wywiad, stanowisko, raport i prezentację.

Za najlepszą firmę uczniowską w roku 2016 uznano przedsiębiorstwo z Gimnazjum w Kauno - *Foamita*. 15 czerwca 2016 r. na ceremonii „Litewscy Liderzy biznesu” zorganizowanej przez Nordea Bank

i Verslo žinios w Pałacu Wielkich Książąt Litewskich, prezesowi firmy *Foamita* - Pauliusowi Kiaušasowi - przyznano tytuł „Młodego Prezesa Roku”. Nominację przedstawiła Prezydent Republiki Litewskiej Dalia Grybauskaitė. W trakcie rozdania nagród Paulius Kiaušas powiedział, że cieszy się, że istnieje inicjatywa zachęcająca młodych ludzi do prowadzenia działalności gospodarczej. „Sukces nie musi być podmiotowy - może być wynikiem dobrej i skutecznej pracy zespołowej. Jest to konsekwencja i dążenie do zmiany, do zrobienia czegoś lepszego” - stwierdził młody biznesmen. Firma uczniowska *Foamita* reprezentowała Litwę w Lucernie (Szwajcaria) w konkursie Europejska Firma Roku (COYC).

Członkowie firmy uczniowskiej *Foamita* ukończyli w 2016 r. jedenastą klasę. Młody wiek nie powstrzymał uczniów przed tworzeniem innowacyjnych produktów. *Foamitos*, czyli członkowie przedsiębiorstwa, oferowali i prezentowali produkty, które pomagają w przechowywaniu rzeczy w bagażnikach samochodowych. Stworzyli oni specjalny uchwyt, który przytrzymuje rzeczy w bagażniku i nie pozwala się im przemieszczać. Wynalazek ten zadecydował o sukcesie uczniów, którym przyznano tytuł najlepszej firmy uczniowskiej na Litwie. Jeden z członków jej zarządu - Paulius Kiaušas, został Młodym Menadżerem Roku.

Zdaniem młodych biznesmenów, idea stworzenia produktu do przechowywania rzeczy w sposób uniemożliwiający ich przemieszczanie się w bagażniku samochodowym powstała spontanicznie. Lekcja ekonomii pomogła im znaleźć odpowiedź na prawdziwy problem. Choć pomysł powstał szybko, od przeobrażenia pomysłu w produkt i wdrożenia go na rynek minęło kilka miesięcy. Najpierw uczniowie musieli założyć firmę i przygotować biznesplan. Atrakcyjny projekt produktu i reklama wymagały dużej dozy kreatywności. Sama produkcja uchwytu również stanowiła wyzwanie, w szczególności w zakresie znalezienia zakładu krawieckiego, który wytworzyłby produkt, uzgodnienia warunków produkcji, a także doboru materiałów, z których produkt miał być zbudowany. Zaprojektowano i przebadano pewną liczbę uchwytów. W firmie, w której skład wchodziły cztery osoby, zaszło wiele zmian, ponieważ uczniowie musieli dzielić się funkcjami i odpowiedzialnością za pracę. Koniecznym okazało się wyznaczenie osoby odpowiedzialnej za projekt i reklamę produktu, osoby odpowiedzialnej za finanse i cenę, przedstawiciela firmy, osoby odpowiedzialnej za sprzedaż i komunikację (głównie media społecznościowe), a także kierownika firmy, który odpowiadałby za cały proces i zarządzanie ludźmi.

Firma wytworzyła i sprzedała prawie 100 produktów. Większą część sprzedaży zrealizowano na targach i w społeczności szkolnej. Całkowity przychód wyniósł 1000 euro. Po dziewięciu miesiącach

pracy, na zakończenie roku szkolnego, firma *Foamita* została zamknięta, a wspólnicy podzielili zysk. Być może nie była to zbyt wielka kwota, ale młodzież zdobyła bezcenne doświadczenie praktyczne.

Praca w firmach uczniowskich daje okazję nie tylko do zdobycia doświadczenia w prowadzeniu działalności gospodarczej, ale również do podniesienia swoich kompetencji. Zdobycie praktycznego doświadczenia wzmocniło pewność siebie nastolatków, przez co czterech przyjaciół postanowiło założyć spółkę akcyjną i kontynuować działalność. Uchwył samochodowy okazał się sukcesem na rynku litewskim, a młodzi biznesmeni są optymistycznie nastawieni do przyszłości i szukają możliwości wejścia na rynki zagraniczne.

2.5.3. Wnioski i korzyści

Naukowcy opisują w swoich pracach przedsiębiorczość i kreatywność jako złożone i wielopłaszczyznowe zjawisko. Niektórzy badacze wiążą kreatywność z myśleniem i zdolnościami danej osoby, a inni analizują ją jako proces kreatywny. Podejście holistyczne obejmuje wiele determinant procesu kreatywnego (talenty, umiejętności, cechy osobowości, motywację, doświadczenie w kreatywnej pracy, itp.). Esencję przedsiębiorczości rozwija się w zakresie obycia gospodarczego i strategii przedsiębiorczej, a także integracji uzupełniających wytycznych programowych. Przedsiębiorczość to osobisty sposób myślenia. To kompetencje społeczne, kierownicze i osobiste, z zaangażowaniem nie tylko posiadanej wiedzy w codziennym życiu, ale także z organizacją swoich działań, zrozumieniem ryzyka wiążącego się z podejmowaniem decyzji.

Jak wskazano w poprzednim podpunkcie niniejszego rozdziału, jednym z najskuteczniejszych programów edukacyjnych w dziedzinie przedsiębiorczości jest zakładający prowadzenie firm uczniowskich litewski program *Junior Achievement*. Zakładanie firm uczniowskich pomaga uczniom (*Doniellenė, Každailytė, Širiakovienė, 2012*):

- 1) zaznajomić się z etapami działalności gospodarczej;
- 2) zdobyć wiedzę biznesową i umiejętności praktyczne;
- 3) powiązać ze sobą wiedzę z różnych dziedzin: ekonomii, finansów, zarządzania, marketingu, matematyki, psychologii;

- 4) rozwiązywać problemy w takich obszarach, jak planowanie, podejmowanie decyzji, komunikacja i odpowiedzialność;
- 5) nawiązywać kontakty biznesowe, zaangażować różne strony do współpracy, pracować w zespole, uczyć się przyjmować nowe role;
- 6) uczyć się sporządzać i wypełniać dokumenty natury biznesowej;
- 7) mierzyć się z ryzykiem i konsekwencjami urzeczywistniania pomysłów.

W zakresie uczestnictwa w tym projekcie edukacyjnym, uczniowie wskazywali na perspektywy w przyszłości. Większość z nich kładła nacisk na fakt zdobycia doświadczenia biznesowego oraz fakt, że działalność ta zachęcała ich do myślenia o założeniu firmy w przyszłości. Uczestnictwo w projekcie dało uczniom pewność w zakresie wyboru studiów związanych z ekonomią i biznesem.

Wdrożenie firm uczniowskich w proces edukacyjny wzmacnia motywację nauczycieli. Działanie takie wymaga od nich szczególnej wiedzy w zakresie różnych metod nauczania. Początkowo nauczyciel dostarcza uczniom podstawową wiedzę i wyjaśnia koncepcje biznesowe. Następnie zadaniem nauczyciela jest umożliwienie uczniom działalności, doradzanie im oraz pełnienie roli obserwatora. Odpowiedzialność za podejmowanie decyzji jest przeniesiona na uczniów, ponieważ tylko w ten sposób mogą oni rozwijać swoje cechy i umiejętności przedsiębiorcze.

Zadanie nauczyciela polega na zapewnianiu pomocy na różnych etapach programu, uczniowie potrzebują również konsultantów z prawdziwych firm, którzy mogą opowiedzieć o swoich doświadczeniach i pomóc uczniom dowiedzieć się więcej o biznesie i przedsiębiorczości. Uczestnictwo w firmach uczniowskich daje nauczycielom następujące możliwości:

- rozwijanie umiejętności zawodowych i pedagogicznych;
- uczestnictwo w sieciach krajowych i międzynarodowych;
- komunikacja i współpraca z prawdziwymi biznesmenami i liderami w biznesie.

Korzyści dla biznesu wynikające z firm uczniowskich:

- przygotowywanie wykwalifikowanych przyszłych pracowników i biznesmenów, którzy posiadają umiejętności i doświadczenie w zakresie administracji, informatyki czy ekonomii;
- możliwość testowania pomysłów w sieciach firm uczniowskich;
- możliwość reklamowania swoich produktów i usług poprzez sieć firm szkolących uczniów;
- możliwość rozwoju celów zakresu odpowiedzialności społecznej biznesu.

Literatura:

Bareikienė, D., Rita Česonienė, N. Juciene, Edmund Kvederis, Sonata Likienė, Irma Neseckienė, Inga Niuniavaitė, Eugene Savičius, Loreta Statauskienė, Dive Strielkūnienė. (2012). *Training business skills in grades 9-10. Methodical recommendations. The project "Learning directional options 14-19 year-old pupils, Phase II: further learning differentiation and individualization taking into consideration the quality of educational needs of the modern world of work.* Education development center.

Dackert, I. (2001). *Integration and creative experiences after a merger of two organizations within the Social Insurance Service.* Lund, Szwecja: Uniwersytet w Lund, Wydział Psychologii.

Donielienė, I. Vita Každailytė, Asta Širiakovienė. (2012). *The senior students of learning students' communities,* Šiauliai University ISSN 1648-8776. Young Scientists Works. Nr 4 (37).

Druzhinin, V. N. (1999). *Psikhologiya obshchikh sposobnostei* [Psychology of general abilities]. Petersburg, Rosja: Piter.

Ekval, G. (1997). *Organizational conditions and levels of creativity. Creativity and Innovation Management,* 6.

Grakauskaitė-Karkockienė, D. (2006). *Kūrybos psichologijos pagrindai.* Wilno: Logotipas.

Girdzijauskienė Ruth, Penkauskienė Dive, Sruoginis Laima Vince, Bukantienė Janice, Grinytė Lina, Matonytė Asta. (2011). *Creativity development environment-friendly school survey. Test report,* Wilno.

Ruškytė, J. (2016). *Entrepreneurship Competence Applying Student Company. Model of efficiency ,* Summary of Doctoral Dissertation in Social Sciences, Education (07 S) Wilno.

Sahlin, N.-E. (2001). *Kreativitetens filosofi* [The philosophy of creativity]. Nora: Nya Doxa.

West, M. A. (1990). *The social psychology of innovation in groups.* In M. A. West & J. L. Farr (Eds.), *Innovation and creativity at work. Psychological and organizational strategies.* Chichester, U. K.: Wiley.

Źródła internetowe:

<http://alkas.lt/2016/01/27/lietuvos-jaunimas-geba-kurti-versla-dar-mokyklos-suole/#more-222567>

http://vddb.laba.lt/fedora/get/LT-eLABa-0001:E.02~2011~D_20110802_144259-58750/DS.005.0.01.ETD

<http://www.lja.lt/index.php/kvie%C4%8Diame-prisijungti/verslo-konsultantai>

<http://www.mokyklu-apdovanojimai.lt/project/mokiniu-mokomoji-bendroves-isleista-knyga-as-iveikiau-nebijok-kovoti/>

http://ec.europa.eu/regional_policy/sources/docgener/panora_lt.htm

3. Refleksje końcowe

Współczesna gospodarka i rynek pracy charakteryzują się wysokim stopniem niepewności i dużą częstotliwością zmian dotyczących między innymi zapotrzebowania na konkretne zawody czy umiejętności. W związku z tym zdobycie i rozwijanie umiejętności przedsiębiorczych może okazać się kluczowe z punktu widzenia adaptacji do zmieniających się na rynku pracy warunków. Kwestia ta staje się szczególnie istotna, kiedy mówimy o młodych osobach, które po raz pierwszy wchodzi na rynek pracy i dopiero rozpoczynają swoją karierę zawodową. Problem bezrobocia wśród młodych osób jest znaczący dla większości krajów Unii Europejskiej, gdzie stopa bezrobocia wśród osób do 24 r.ż. wynosi około 19% (Eurostat). W tym kontekście kształtowanie postaw przedsiębiorczych wśród młodzieży może przyczynić się do poprawy adaptacyjności młodych ludzi do zmian gospodarczych, a co za tym idzie, do poprawy warunków na krajowych i lokalnych rynkach pracy. Warto podkreślić, że rozwijanie zdolności twórczych uczniów ma na celu między innymi skłonienie ich do podjęcia trudu założenia własnej firmy albo spółki. Można przyjąć, że najbardziej przedsiębiorczy z nich nie poprzestaną na złożeniu jednoosobowej działalności gospodarczej albo najprostszego typu spółki, lecz będą dążyli do efektywnego i prężnego rozwoju swoich firm. Staną się zatem potencjalnymi pracodawcami dla swoich rówieśników i młodszych kolegów.

Umiejętności przedsiębiorcze pomagają nie tylko w sposób aktywny uczestniczyć w życiu gospodarczym, ale także pozwalają lepiej zrozumieć skomplikowane mechanizmy społeczne, które tworzą rzeczywistość współczesnych rynków pracy. Nabycie umiejętności przedsiębiorczych, chociażby takich jak wskazane w niniejszym opracowaniu, rozwija osobę o otwartym umyśle, świadomą swojego potencjału, która jest w stanie sprostać skomplikowanym wyzwaniom, które niesie rzeczywistość.

Można więc założyć, że uczniowie, którzy mają duży potencjał twórczy - a dodatkowo będą intensywnie wspierani w rozwoju swoich umiejętności przedsiębiorczych - wykorzystają szanse, jakie przed nimi się otworzą i przyczynią się do stworzenia innowacyjnych przedsiębiorstw i kooperatyw, które wzmocnią gospodarkę ich krajów.

Sporządzając niniejsze opracowanie, chcieliśmy podkreślić, że umiejętności przedsiębiorcze są nie tylko związane z założeniem działalności gospodarczej i prowadzeniem firmy, ale są one jednym ze znaczących uwarunkowań wejścia młodych ludzi na rynek pracy. Jednakże nabycie czy nauka umiejętności przedsiębiorczych nie jest prostym zadaniem. Wymaga sporo zaangażowania, wiedzy i doświadczenia nauczycieli i uczniów. Ponadto tego typu umiejętności nie mogą być uczone w sposób teoretyczny. Niniejsze opracowanie może wskazać metodologię przydatną przy głębszym poznaniu zarysowanej w nim tematyki.