

Article in two languages

PhD Iryna Durkalevych, <https://orcid.org/0000-0001-8807-6402>

Basic Studies Centre

Carpathian State College in Krosno

Building a culture of relationships in educational space using the *design thinking* method

Budowanie kultury relacji w przestrzeni edukacyjnej

metodą *design thinking*

<https://doi.org/10.34766/fetr.v46i2.771>

Abstract: This paper focuses on the need to build a culture of interpersonal relationships in the educational space. Theoretical issues related to the need for educational changes in which a greater role would be given to building a culture of relationships in comparison to a task-oriented culture are analyzed. The method of *design thinking* is presented and the significance of this method in developing a culture of relationships in relation to educational practice is highlighted. It was emphasized that this method fosters the development of students' communicative and interpersonal competencies, teaches cooperation, which in turn affects the building of a culture of relationships in the educational space.

Keywords: relationship culture, education, method, design thinking, students, pedagogy, psychology.

Abstrakt: W niniejszym artykule uwaga została skoncentrowana na potrzebie budowania kultury relacji międzyludzkich w przestrzeni edukacyjnej. Przeanalizowano kwestie teoretyczne związane z zapotrzebowaniem wprowadzenia zmian edukacyjnych, w których większą rolę przypisywałoby się budowaniu kultury relacji w porównaniu do kultury zorientowanej na realizację zadań. Przedstawiono metodę *design thinking* oraz zwrócono uwagę na doniosłość tej metody w rozwoju kultury relacji w odniesieniu do praktyki edukacyjnej. Podkreślono, że metoda ta sprzyja rozwojowi kompetencji komunikacyjnych i interpersonalnych studentów, uczy współpracy, co z kolei wpływa na budowanie kultury relacji w przestrzeni edukacyjnej.

Słowa kluczowe: kultura relacji, edukacja, metoda, design thinking, studenci, pedagogika, psychologia.

Introduction

The educational environment plays a momentous role in terms of future career development. Polish researchers, including Gołębnik, Krychała (2015), Grudziewska, Lewicka-Zelent (2015), Wierzejska (2016), critically evaluate the preparation of university graduates in terms of social competencies for effective social and professional functioning. A similar opinion is held by employers (see Robinson, 2016), who emphasize that modern education does not educate young people in terms of developing creativity and social

competence. This begs the question: Is it possible to become a good employee if young adults already at the start of their career are characterized by numerous competence deficiencies, in particular in social competences? One of the reasons for the lack of social competences among university graduates is the predominant task-oriented educational model and the resulting teaching methods in modern education. Researchers (see Çeviker-Çınar, Mura, G., & Demirbağ-Kaplan, 2017, p. 977) in relation to business education note that "contemporary education is in crisis because traditional pedagogical tools are unfit to educate individuals who can meet the challenges of the 21st century." One possible solution to the aforementioned problem, as Robinson and Arica (2015, p. 139) point out, is to improve the quality of learning with a rich educational program based on "(...) discovery, self-expression, and small group assignments." The main purpose of this article is to try to highlight the problems of contemporary education from a relational perspective and to identify effective models of education, including the method of *design thinking*.

1. Culture of relationships

In today's world, there is a great demand for building a culture of relationships. Foreign scholars from different industries such as managers (Schein, 2019), psychologists (Seppälä, 2019), educators (Robinson, Aronica, 2015), among others, postulate that today task completion is valued higher than building interpersonal relationships. Researcher Seppälä (2019, p. 83) points out that interpersonal bonds are lacking in modern work life. Schein (2019, p. 56) notes that: "We don't value relationships - we value competing, being on top, sparkling in a conversation (...)." In support of this thesis, Schein (2019) provides numerous examples where a common cause of aircraft accidents is the result of a lack of communication in the cockpit, which in turn creates a demand for the creation of training programs focused on the development of communication and relationship building skills in a team. Communication problems are also noticeable in medicine, as indicated by numerous research findings (see Schein, 2019). The task orientation of physicians contributes to treating patients objectively, the results of which can have serious consequences for patients - from taking the wrong dose of medication to abandoning the treatment process, et al. One of the reasons for treating patients objectively, according to Schein (2019), is the need to complete tasks in the shortest possible time. This thesis is certainly applicable to education, as written about by foreign educators e.g. Goodman (2015), Robinson (2016), Robinson, Aronica (2015), as well as Polish ones e.g. Kupiec (2020). Robinson and Aronica emphasize: "One thing that is rarely discussed is the value and importance of interpersonal relationships" (2015, s. 145). Robinson, Aronica (2015), and Goodman (2015) emphasize that teaching and learning are relations.

Analyzing the successful functioning of companies, Seppälä (2019) concludes that positive workplace relations between supervisor and subordinate - treating subordinates as family members - are at the root of success. Similarly, Schwartz (2018) writes, he believes that treating employees as family members - taking a personal interest in each employee, knowing each employee by name, becoming familiar with the employee's family situation - promotes company success. Positive interactions, as emphasized by Seppälä (2018; 2019), Schwartz (2018) constructively affect workplace performance.

2. The culture of relationship in the educational space

When discussing the importance of relationships in a workplace, researchers including Schein and Schein (2019) also refer to the educational context, emphasizing that work is more enjoyable and rewarding if the relationship between teacher and student is more personal. Goodman (2015) emphasizes the importance of the idea of teaching through relationships, which implies that teachers, having knowledge about their students, will be better able to teach them. Teaching through relationships, according to Goodman (2015), if done well, is based on both students and teachers getting to know each other, which promotes the humanization of education. The importance of this issue is reflected in the following reflection by Goodman (2015): "During my primary and secondary education, I never had close relationships with teachers, and I never remember teachers having a personal interest in me." In this section, it is worthwhile for each reader to answer the question, "How often did teachers take a personal interest in you during each of the stages of education: primary, secondary, and tertiary?" The answer to this question provides insight into the humanization of the educational process.

In this section it is worth citing the results of the study conducted by Jakimiuk (2017), which indicates the preferences of modern teachers - tasks vs. relationships. The study conducted by Jakimiuk (2017) among teachers leads to the conclusion that the greatest satisfaction in terms of working with students, gives teachers the success of students in exams, competitions, Olympiads and maintaining discipline. Jakimiuk (2017) concludes that students' successes have the greatest importance for all the studied groups of teachers regardless of age, professional promotion and type of school. The aforementioned author emphasizes that similar conclusions were also reached by researchers Bańka, Cudowska, and Zalewska (see Jakimiuk, 2017, p. 229). On the other hand, the least significant factors of teachers' job satisfaction for all the studied groups turned out to be the increase of knowledge and skills of weak students and maintaining good relations with students (see Jakimiuk, 2017). Jakimiuk explains the obtained results by the fact that teachers need to devote more time, commitment and preparation of tasks for the less able students. The issue

of the role of good relations between teachers and students is explained by the mentioned researcher as follows:

"Maintaining good relationships with students is also not a decisive factor in respondent teachers' feelings of job satisfaction. This can be explained by the fact that many teachers treat their profession from the perspective of achievement and they care most about the visible results of their work because this is the criterion by which they are judged by their environment - superiors, other teachers, students and their parents. Establishing and maintaining good relationships with students is not an object of evaluation or professional prestige for teachers, they do not receive awards or honors for it, so this aspect of work is rarely treated as an element of teacher professionalism. The exceptions are middle school teachers with short work experience and vocational school teachers with very long work experience" (Jakimiuk, 2017, p. 298).

The results cited above show that the prerogative of modern education is task-oriented. However, there are clear gaps in teachers' understanding of the potency of interpersonal relationships in the learning and teaching process. The author of this article shares Goodman's (2015) thought that, according to him, teaching becomes impossible when the classroom atmosphere is tense and full of misunderstandings with students. It is worth noting that it is a good relationship with the teacher that is one of the factors of effective education, which is emphasized in their works by numerous researchers, both Polish, e.g. Łuczyński (2011), and foreign ones, e.g. Mietzel (2009), Voss, Kunter and Baumert (2011). Among the necessary elements directly related to the teacher's professional activity, Łuczyński (2011), Mietzel (2009), Voss, Kunter and Baumert (2011) mention: knowledge of the taught subject, knowledge of subject didactics and psycho-pedagogical knowledge and skills. In conclusion, the contemporary education should be both task-oriented and relationship-oriented, because without the latter it is impossible to accomplish educational tasks.

Educational practice and research results indicate the need for building a culture of interpersonal relations in the educational space. In various social branches, there is a growing demand for employees with developed soft (social) competences, which is also justified in the context of considering the teaching profession. Social competences, according to Matczak (2007, p. 5), are among the determinants of effective human functioning in life situations. Among the most important skills that comprise social competence, Matczak (2007, p. 7) includes: the ability to provide social reinforcement, empathy, beneficial self-presentation, the ability to give, receive and control verbal and non-verbal messages. "The teaching profession is a social profession whose overarching goal is to act for the welfare of students through close interpersonal contacts characterized by empathy and concern" (Tucholska, 2009, pp. 91-92). In summary, the teaching profession places a number of requirements on the employee, where in addition to hard competencies (substantive and

didactic-methodical, see Strykowski, 2005) the ability to build correct interpersonal relations is expected. The need to develop relationship-building skills in educating pedagogues is indicated by numerous research results, according to which the level of social competence of teaching students is low and average (see Grudziewska, Lewicka-Zelent, 2015; Wierzejska, 2016; Durkalevych, 2018). According to Wierzejska (2016, p. 165): "(...) every second student (47.06%) is characterized by an average or low level of competences indicating the ability to stand up for one's own legitimate rights and opinions, to express one's opinions and feelings freely and unhindered." Gołębnik and Krzychała (2015), based on the results of their own research, conclude that future teachers acquire psychological and pedagogical knowledge and skills to a lesser extent during their studies compared to their field of study knowledge. Similarly, Sęk (2010, p. 166) claims: "The contemporary way of teacher education does not sufficiently emphasize such preparation for the profession." This, in turn, indicates that numerous deficiencies in teachers' social and communication competencies may be reflected in relationships on the "teacher-student", "teacher-supervisor" axis and contribute to teachers' professional burnout (see Sęk, 2010, Stawiarska, 2016). Relationships with students and colleagues are an important factor in teachers' professional satisfaction, as they affect performance in the workplace. The importance of the development of personal resources, including social competence, is discussed by both foreign Mietzel (2009), Voss, Kunter, and Baumert (2011) and Polish researchers Jeruszka (2016), Meier, Pierańska, Pierański (2005), Sęk (2010). Researchers, including Meier, Pierańska, Pierański (2005, p. 308), emphasize that: "psychological and pedagogical knowledge and skills should be the basis, the construction, the main axis of the teacher's professional preparation." Hence, an important task of contemporary education is to support the personal development of future teachers, including the development of communicative and social competencies, in other words, preparation for dialogical relations with students.

3. Dialogic Relationships. Dialogic functioning of an individual

Relationship building, according to Schein (2019), is a complex, interactive, and dynamic process in which communication plays a huge role. To quote Schein (2019, p. XVI): "In a complex, interdependent world, more and more tasks resemble a relay race in which everyone has to do their best - similar to the fun of the weight swing, which requires the active participation of *both* [here and further author's emphasis] people. For this to happen, good communication is essential, which requires building *trusting relationships* (...)." In conclusion, in today's world, there is an increasing demand for teamwork based on good relationships and communication.

As Trefalt (2013) points out, communication plays a key role in building relationships. The basis of relationship culture should be dialogue. In modern education, the

importance of a "culture of dialogue" is emphasized (see Hunziker, 2018), which is a key factor in the learning and teaching process. Aspelin (2014, p. 235) emphasizes: "The self cannot exist separately, as "I" exists in relations to someone or something; therefore, "I" am an aspect of a relation process." It is dialogue (communication) that plays a key role in building and strengthening interpersonal relationships. In this article, the communication process is approached from the side of dialogic relations. According to Domachowski (2000), communicating can be understood as an expression of the I-others relationship: "Both the way we communicate and the goals we set out to achieve are also expressions of the relationship that connects us to other people" (Domachowski, 2000, p. 156). At the same time, the author emphasizes that the dimensions of these relations may be diverse.

The dialogical functioning of an individual has been written about by theologians (John Paul II, 2002), philosophers (Buber, 1992; Bakhtin, 1983) and psychologists (Doliński, 2005; Oleś, 2005; 2011; Oleś, Chmielnicka-Kuter, 2010; Puchalska-Wasył, 2005). In psychological discourse, dialogical issues are seen through the prism of the dialogical Self. The human capacity for both vertical and horizontal dialogues is considered in the work of Durkalevych (2012). "The dialogical approach envisages, among other things, the consideration of two forms of dialogue - as structures ordering the everyday experience of an individual they are real dialogues and imaginary dialogues (imagined and real interactions), closely intertwined with each other and filling the dimension of intersubjective exchange" (cited by Durkalevych, 2011, p. 86). As contemporary representatives of the narrative approach in psychology argue: "The activity of storytelling always presupposes a dialogic relationship between the storyteller and the listener, who may swap roles in a mutually sustained - process of mutual communication and exchange" (Hermans, Hermans-Jansen, 2000, p. 45). According to Oleś (2005, p. 12), the essence of dialogue consists of: 1) a sequence of activity (and passivity) of the people involved, 2) a variable relation of dominance, 3) the dynamic character of interaction, leading (though not always) to 4) the emergence of a new quality integrating different points of view. Other important features of dialogue are: 5) motivation to communicate and 6) mutual "closeness" of partners. The role and ability to conduct internal and external dialogues have been written about by Oleś (2005; 2011), Oleś, Chmielnicka-Kuter (2011), Puchalska-Wasył (2005), among others. According to Oleś and Chmielnicka-Kuter (2010, p. 253): "The mind functions (narratively and) dialogically, which finds expression in continuing unfinished conversations in thought or in initiating conversations with imagined characters, a higher being or persons we are yet to meet, in evaluating our own and other people's actions from different points of view, in holding discussions between parts of our Self, in convincing an internal audience of something, or in considering existential dilemmas in terms of an internal dispute." Doliński (2005, p. 20), among others, wrote about the role of external dialogues. He classifies dialogue as a basic form of communication which, in comparison with monologue, is a bilateral form of

communication providing for deep interaction with another person, a 'hot' form which forces to cognitive activity, listening and responding to arguments. Doliński (2005) stresses a huge role of dialogue in exerting social influence leading to changes in attitudes, emotions and behaviors of recipients. In relation to education, according to Doliński (2005), forms of dialogue are seminars, seminars (especially in small groups) and oral exams.

4. Dialogic approach in education by design thinking

The *design thinking* method will be presented below. The method includes specific action steps, although there is no clear consensus among researchers (see Brown, 2008; Kelley, Kelley, 2019; Waloszek, 2012) on the number of stages in the design thinking process. Brown (2008) identifies 3 stages: inspiration, ideation, and implementation. Fink (see Kelley, Kelley, 2019) identifies 4 stages: inspiration, synthesis, experimentation and ideas, implementation. Waloszek (2012) distinguishes 6 stages: problem understanding; user observation; interpretation of results; idea generation; prototyping and testing. Currently, 5 stages of *design thinking* are most commonly identified, which can be schematically presented as follows:

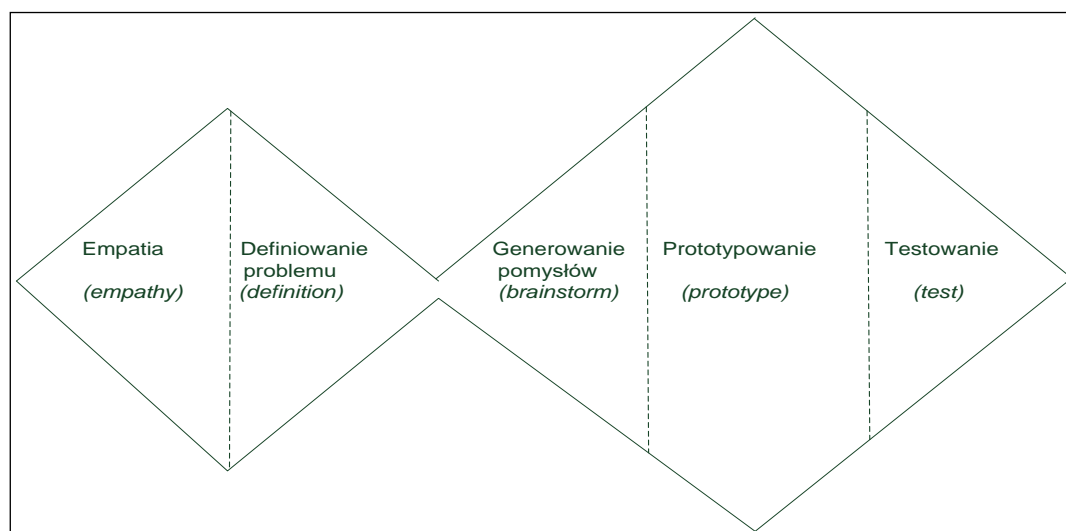


Figure 1. 5 stages of *design thinking*

Source: own elaboration based on training materials.

Empathy (*empathy*). The empathy stage involves trying to understand the problem from the user's perspective. Team members try to answer the questions: "What is the problem?" and "Does the market need a solution?"

Defining the problem (*definition*). At this stage, the problem is defined from the user's perspective. This stage requires the synthesis of information gathered earlier and defining the problem.

Generating ideas (*brainstorm*). At this stage, a brainstorming session is conducted in order to search for solutions to the previously defined problem.

Prototyping (*prototype*). This stage consists of creating a visual representation of an idea. In other words, a visual solution to the problem is presented using a variety of materials (paper, plastic, wire, etc.).

Testing (*test*). At this stage, a prototype solution to the user's problem is presented. The purpose of this stage is to test, verify and obtain feedback from the user.

It is worth emphasizing that each of the design stages is based on dialogue.

Dialogic relationships require future teachers to have social and communicative competence. The educational environment becomes an important beginning (preparatory process) for a professional career, hence an important task of modern education is to support the personal development of future teachers, including preparing them for dialogic relations with students, colleagues, parents of students.

Hunziker (2018) points out that learning without pleasure and in fear affects the loss of interest in learning and reflects on the short-term memorization of information, which has been referred to as "bulimic learning" (stuffing oneself with knowledge and throwing it away during tests). Kupiec (2020, p. 88) emphasizes that: "(...) within traditional forms of education (lectures and exercises) delivered in a behavioral paradigm, students do not often experience encounters that deepen their understanding of dialogue and its importance in developing communication skills." One way to build a culture of relationships is to use effective teaching methods, where particular importance can be attributed to the method of *design thinking*. In this part of the article, an attempt will be made to justify the usefulness of the *design thinking* method in relation to educational practice in terms of dialogical relations/communication and social competence.

Contemporary scholars in communication sciences (Morrealle, Spitzberg, Barge, 2015), educators (Hunziker, 2018), and managers (Blanchard, Johnson, 2019; Schein, 2019; Schein, Schein, 2019) emphasize that it is small groups that will be more likely to be involved in making important decisions because contemporary social problems in medicine, security, and education are very complex and will require group solutions in a very short period of time. Researchers (Morrealle, Spitzberg, Barge, 2015, p. 224) note that: "Certainly the use of groups for decision making is a trend that will continue into the 21st century." Lencioni (2012, p. 11) states that: "(...) teamwork is what is almost always missing in failing organizations and what is most often present in successful companies." As Schein (2019) notes, relationship building is a key skill of the 21st-century employee. According to Schein (2019), good team relations are the key to success. Polish researchers, experts in human

capital management, including Filipowicz (2016), emphasize that modern companies give special importance to the personal resources of future employees, especially teamwork skills. Filipowicz (2016) in his work cites an apt example of analogizing the functioning of a company to a deep-sea expedition, emphasizing the importance of the "crew" factor among the many factors that determine its success. Such organizational trends should be reflected in education, as pointed out by contemporary foreign educators (see Hunziker, 2018). According to Hunziker (2018), contemporary organizations are shifting toward teamwork, where there is a shift away from individual office work to working in a shared office space. Similar trends should also apply to college education, where the priority skill for young adults is going to be relationship building and collaborative skills.

Foreign educators, including Robinson and Aronica (2015) rank the *design thinking* method as one of the most interesting and new developments in teaching and learning. This method, according to Robinson and Aronica (2015, p. 184), corresponds to progressive learning that is based on self-discovery and self-expression and working in small groups. Cohen and Mule (2019, p. 31) define *design thinking* as a way of thinking and a "model of education" based on collaboration. The *design thinking* method can be categorized as a method that allows for building a culture of relationships based on dialogical relationships. Working with the *design thinking* method allows for the use of dialogue during teaching and learning, it provides an opportunity for each participant to be part of a dialogic relationship where each participant in the communication is noticed, has a sense of importance, and has the opportunity to be involved in the process. Researchers Cohen and Mule (2019, p. 31) emphasize: "*Design thinking* serves to challenge the traditional "banking" models of knowledge transmission (Freire, 2015) by positioning students as active constructors of knowledge, helping them reconceptualize the teacher-learner relationship. In adopting the principles of *design thinking*, faculty must be willing to negotiate the traditional power and authority they typically have over curriculum, teaching, and learning and instead serve as facilitators of learning, as coaches."

The *design thinking* method fosters the development of both internal and external dialogues. It is noteworthy that participants engage in multiple dialogues with each other while performing tasks or activities, "often saying aloud" what they are thinking about. Of particular importance are the questions that, as Kelley Brothers (2019) points out, help to obtain new answers, which in turn foster problem solving or the creation of new products. Researchers, including Owen (2005), emphasize that the *design thinking* method develops the ability to use both verbal and visual language. Another important advantage of the method is that it helps build teams. "Contrary to the heroic, lone-genius myth of innovation is the reality that success is often the result of a team effort. And we know that diversity – of perspectives, talents and experiences – is the most reliable source of new thinking" (Liedtka, 2014, p. 44).

Conclusion

In conclusion, it seems that the *design thinking* method is an effective tool to develop not only creative skills, but also communication and interpersonal skills of students (see Durkalevych, 2020) and also fosters deep self-reflection of these skills, which is an essential factor in preparing for the work of an educator. A review of the scientific literature on the implementation of the *design thinking* method in the educational process of higher education institutions shows that this method has gained a great interest among both students and university teachers (see Çeviker-Çınar, Mura and Demirbağ-Kaplan (2017), Luka (2014), Owen (2017). According to Çeviker-Çınar, Mura and Demirbağ-Kaplan (2017, p. 977) *design thinking* is a novel and prominent approach in education.

Implementing the method of *design thinking* in the educational process fosters the building of a model of partnership communication between all participants in the educational process through dialogical relations, which constructively influences the development of communication and social competence of students and this, in turn, contributes to building a culture of relationships in the educational space.

Bibliography at the end of the article

Dr Iryna Durkalevych, <https://orcid.org/0000-0001-8807-6402>
Studium Nauk Podstawowych
Karpacka Państwowa Uczelnia
w Krośnie

Budowanie kultury relacji w przestrzeni edukacyjnej metodą *design thinking*

Building a culture of relationships in educational space using the *design thinking* method

Abstrakt: W niniejszym artykule uwaga została skoncentrowana na potrzebie budowania kultury relacji międzyludzkich w przestrzeni edukacyjnej. Przeanalizowano kwestie teoretyczne związane z zapotrzebowaniem wprowadzenia zmian edukacyjnych, w których większą rolę przypisywałoby się budowaniu kultury relacji w porównaniu do kultury zorientowanej na realizację zadań. Przedstawiono metodę *design thinking* oraz zwrócono uwagę na doniosłość tej metody w rozwoju kultury relacji w odniesieniu do praktyki edukacyjnej. Podkreślono, że metoda ta sprzyja rozwojowi kompetencji komunikacyjnych i interpersonalnych studentów, uczy współpracy, co z kolei wpływa na budowanie kultury relacji w przestrzeni edukacyjnej.

Słowa kluczowe: kultura relacji, edukacja, metoda, *design thinking*, studenci, pedagogika, psychologia.

Abstract: This article focuses on the need of building a culture of interpersonal relations in the educational space. Theoretical issues related to the need of introducing educational changes were analyzed, in which a greater role would be assigned to building a relational culture as compared to a task-oriented culture. The design thinking method was presented and attention was drawn to the importance of this method in the development of a culture of relationships in relation to educational practice. It was emphasized that this method fosters the development of students' communication and interpersonal competences, teaches cooperation, which in turn contributes to building a culture of relationships in the educational space.

Keywords: relationship culture, education, method, *design thinking*, students, pedagogy, psychology.

Wprowadzenie

Środowisko edukacyjne pełni doniosłą rolę w zakresie przyszłego rozwoju kariery zawodowej. Polscy naukowcy, m. in. Gołębiak, Krychała (2015), Grudziewska, Lewicka-Zelent (2015), Wierzejska (2016), krytycznie oceniają przygotowanie absolwentów szkół wyższych pod kątem kompetencji społecznych do efektywnego funkcjonowania społeczno-zawodowego. Podobnego zdania są pracodawcy (zob. Robinson, 2016), którzy podkreślają, że współczesna edukacja nie kształci młodzieży pod kątem rozwoju kreatywności oraz kompetencji społecznych. Nasuwa się więc pytanie: Czy można zostać dobrym pracownikiem, gdy już na starcie pracy zawodowej młodych dorosłych cechują liczne braki

w kompetencjach, w szczególności zaś w kompetencjach społecznych? Jedną z przyczyn braków w zakresie kompetencji społecznych absolwentów szkół wyższych jest dominujący we współczesnej edukacji model kształcenia, nastawiony głównie na realizację zadań oraz wynikające z niego metody nauczania. Naukowcy (zob. Çeviker-Çınar, Mura, G. i Demirbağ-Kaplan, 2017, s. 977) w odniesieniu do edukacji biznesowej zauważają, że „współczesna edukacja przeżywa kryzys, ponieważ tradycyjne narzędzia pedagogiczne nie są w stanie kształcić osób, które mogą sprostać wyzwaniom XXI wieku”. Jednym z możliwych rozwiązań wspomnianego problemu, jak podkreślają Robinson i Arica (2015, s. 139), jest poprawienie jakości nauczania przy pomocy bogatego programu edukacyjnego opartego na „(...) odkrywaniu, wyrażaniu siebie i zadaniach wykonywanych w małych grupach”. Głównym celem niniejszego artykułu jest próba zwrócenia uwagi na problemy współczesnej edukacji z perspektywy relacyjnej oraz wskazanie efektywnych modeli kształcenia, m. in. metodą *design thinking*.

1. Kultura relacji

We współczesnym świecie istnieje wielkie zapotrzebowanie na budowanie kultury relacji. Naukowcy zagraniczni różnych branż m. in. menadżerowie (Schein, 2019), psychologowie (Seppälä, 2019), edukatorzy (Robinson, Aronica, 2015) postulują, że współcześnie wyżej ceni się realizację zadań, niż budowanie relacji międzyludzkich. Badaczka Seppälä (2019, s. 83) zwraca uwagę na to, że we współczesnym życiu zawodowym brakuje więzi międzyludzkich. Schein (2019, s. 56) zauważa, że: „Nie cenimy relacji – cenimy współzawodnictwo, bycie górą, brylowanie w rozmowie (...)”. Na potwierdzenie tej tezy Schein (2019) podaje liczne przykłady, gdzie częstą przyczyną wypadków samolotów jest skutek braku komunikacji w kokpicie, co z kolei stwarza zapotrzebowanie na tworzenie programów szkoleniowych zorientowanych na rozwój umiejętności komunikowania się i budowania relacji w zespole. Problemy z komunikacją są również zauważalne w medycynie, na co wskazują liczne wyniki badań (zob. Schein, 2019). Orientacja lekarzy na zadania przyczynia się do traktowania pacjentów przedmiotowo, skutkami czego mogą być poważne konsekwencje dla pacjentów – od przyjmowania złej dawki leków aż po rezygnację z procesu leczenia i in. Jedną z przyczyn przedmiotowego traktowania pacjentów, zdaniem Scheina (2019), jest potrzeba realizowania zadań w jak najkrótszym terminie. Teza ta z pewnością ma odniesienie do edukacji, o czym piszą zagraniczni edukatorzy m. in. Goodman (2015), Robinson (2016), Robinson, Aronica (2015), jak i polscy, m. in. Kupiec (2020). Robinson i Aronica podkreślają: „Jedną z rzeczy, o których rzadko się mówi jest wartość i znaczenie relacji międzyludzkich” (2015, s. 145). Robinson, Aronica (2015) oraz Goodman (2015), podkreślają, że nauczanie i uczenie się to relacje.

Dokonując analizy skutecznego funkcjonowania firm, Seppälä (2019) dochodzi do wniosku, że u podłoża sukcesu leżą pozytywne relacje w miejscu pracy, między przełożonym i podwładnym – traktowanie podwładnych jako członków rodziny. Podobnie pisze Schwartz (2018), uważa on, że traktowanie pracowników jako członków rodziny – osobiste zainteresowanie każdym pracownikiem, znanie z imienia i nazwiska, zaznajomienie się z sytuacją rodzinną pracownika – sprzyja sukcesom firmy. Pozytywne interakcje, jak podkreślają Seppälä (2018; 2019), Schwartz (2018) konstruktywnie wpływają na wydajność w miejscu pracy.

2. Kultura relacji w przestrzeni edukacyjnej

Omawiając znaczenie relacji w miejscu pracy, badacze, m. in. Schein i Schein (2019) odwołują się również do kontekstu edukacyjnego, podkreślając, że praca jest przyjemniejsza i daje więcej satysfakcji, jeżeli relacje między nauczycielem i uczniem mają bardziej osobisty charakter. Goodman (2015) podkreśla ważność idei nauczania poprzez relacje, która zakłada, że nauczyciele, posiadający wiedzę o swoich uczniach, będą mogli lepiej ich uczyć. Nauczanie poprzez relacje, zdaniem Goodmana (2015), jeżeli jest dobrze zorganizowane, opiera się na poznaniu się nawzajem zarówno uczniów, jak i nauczycieli, co sprzyja humanizacji edukacji. Ważność tej kwestii oddaje następująca refleksja Goodmana (2015): „Podczas edukacji na poziomie podstawowym i średnim nigdy nie miałem bliskich relacji z nauczycielami i nigdy nie pamiętam, aby nauczyciele interesowali się mną osobiście”. W tej części warto, aby każdy z czytelników odpowiedział sobie na pytanie: „Jak często nauczyciele interesowali się wami osobiście na każdym z etapów edukacji: podstawowej, średniej i wyższej?”. Odpowiedź na to pytanie daje wgląd w humanizację procesu edukacji.

W tej części warto przytoczyć wyniki badań przeprowadzonych przez Jakimiuk (2017), które wskazują na preferencje współczesnych nauczycieli – zadania vs relacje. Badanie przeprowadzone przez Jakimiuk (2017) wśród nauczycieli prowadzi do wniosku, że największą satysfakcję w zakresie pracy z uczniami, dają nauczycielom sukcesy uczniów na egzaminach, konkursach, olimpiadach oraz utrzymywanie dyscypliny. Jakimiuk (2017) stwierdza, że sukcesy uczniów mają największe znaczenie dla wszystkich badanych grup nauczycieli niezależnie od wieku, awansu zawodowego i typu szkoły. Wspomniana autorka podkreśla, że do podobnych wniosków doszli także badacze: Bańka, Cudowska i Zalewska (zob. Jakimiuk, 2017, s. 229). Natomiast najmniej znaczącymi czynnikami satysfakcji w pracy nauczycieli dla wszystkich badanych grup okazały się przyrost wiedzy i umiejętności uczniów słabych oraz utrzymywanie dobrych relacji z uczniami (zob. Jakimiuk, 2017). Jakimiuk tłumaczy uzyskane wyniki tym, iż mniej zdolnym uczniom trzeba poświęcać więcej czasu, zaangażowania i przygotowania zadań. Kwestię roli dobrych relacji nauczycieli z uczniami wspomniana badaczka wyjaśnia w następujący sposób:

„Utrzymywanie dobrych relacji z uczniami również nie jest czynnikiem decydującym o odczuwaniu satysfakcji z pracy przez badanych nauczycieli. Można to wytłumaczyć tym, że wielu nauczycieli traktuje swój zawód z perspektywy osiągnięć i najbardziej im zależy na widocznych rezultatach swej pracy, ponieważ stanowi to kryterium, według którego są oni oceniani przez otoczenie – przełożonych, innych nauczycieli, uczniów i ich rodziców. Nawiazywanie i utrzymywanie dobrych relacji z uczniami nie jest przedmiotem oceny czy prestiżu zawodowego nauczyciela, nie otrzymuje się za to nagród ani wyróżnień, rzadko zatem ten aspekt pracy jest traktowany jako element profesjonalizmu nauczyciela. Wyjątek stanowią nauczyciele gimnazjów z krótkim stażem pracy oraz nauczyciele szkół zawodowych z bardzo długim stażem pracy” (Jakimiuk, 2017, s. 298).

Powyżej przytoczone wyniki pokazują, że prerogatywą współczesnej edukacji jest nastawienie na zadanie. Istnieją jednak wyraźne braki w zakresie rozumienia przez nauczycieli doniosłości relacji interpersonalnych w procesie uczenia się i nauczania. Autorka niniejszego artykułu podziela myśl Goodmana (2015), według którego, nauczanie staje się niemożliwe, kiedy atmosfera w klasie jest napięta i pełna nieporozumień z uczniami. Warto zwrócić uwagę na to, że to dobre relacje z nauczycielem są jednym z czynników skutecznej edukacji, co podkreślają w swoich pracach liczni naukowcy, zarówno polscy, m. in. Łuczyński (2011), jak i zagraniczni m. in. Mietzel (2009), Voss, Kunter i Baumert (2011). Wśród niezbędnych elementów bezpośrednio związanych z aktywnością zawodową nauczyciela Łuczyński (2011), Mietzel (2009), Voss, Kunter i Baumert (2011) wymieniają: wiedzę z zakresu nauczanego przedmiotu, znajomość dydaktyki przedmiotowej oraz wiedzę i umiejętności psychopedagogiczne. Podsumowując, współczesna edukacja powinna być nastawiona zarówno na zadanie, jak i na relacje, ponieważ bez tych ostatnich niemożliwe jest realizowanie zadań edukacyjnych.

Praktyka edukacyjna oraz wyniki badań wskazują na zapotrzebowanie budowania kultury relacji międzyludzkich w przestrzeni edukacyjnej. W różnych branżach społecznych rośnie zapotrzebowanie na pracowników z rozwiniętymi kompetencjami miękkimi (społecznymi), co również znajduje uzasadnienie w kontekście rozważań nad zawodem nauczyciela. Kompetencje społeczne, zdaniem Matczak (2007, s. 5), należą do wyznaczników efektywnego funkcjonowania człowieka w sytuacjach życiowych. Do najważniejszych umiejętności, które składają się na kompetencje społeczne, Matczak (2007, s. 7) zalicza: umiejętność udzielania wzmacnień społecznych, empatię, korzystną autoprezentację, umiejętność nadawania, odbierania i kontrolowania komunikatów werbalnych i niewerbalnych. „Zawód nauczyciela jest zawodem społecznym, którego nadrzędnym celem jest działanie na rzecz dobra uczniów za pośrednictwem bliskich kontaktów interpersonalnych, nacechowanych empatią i troską” (Tucholska, 2009, s. 91-92). Podsumowując, zawód nauczycielski stawia szereg wymagań pracownikowi, gdzie oprócz kompetencji twardych (merytorycznych i dydaktyczno-metodycznych, zob. Strykowski,

2005) oczekuje się umiejętności budowania poprawnych relacji interpersonalnych. Na potrzebę rozwijania umiejętności budowania relacji w kształceniu pedagogów wskazują liczne wyniki badań, według których poziom kompetencji społecznych studentów kierunków nauczycielskich jest niski oraz przeciętny (zob. Grudziewska, Lewicka-Zelent, 2015; Wierzejska, 2016; Durkalevych, 2018). Według Wierzejskiej (2016, s. 165): „(...) co drugi student (47,06 %) charakteryzuje się przeciętnym lub niskim poziomem kompetencji świadczących o umiejętnościach stawania w obronie własnych, uzasadnionych praw i poglądów, wyrażania w sposób nieskrępowany oraz swobodny swoich opinii i uczuć”. Gołębniak i Krzychała (2015) na podstawie wyników badań własnych dochodzą do wniosku, że przyszli nauczyciele w trakcie studiów w mniejszym stopniu nabywają wiedzę i umiejętności psychologiczno-pedagogiczne w porównaniu z wiedzą kierunkową. Podobnie mówi Sęk (2010, s. 166), według której: „Współczesny sposób kształcenia nauczycieli nie akcentuje w wystarczający sposób takiego przygotowania do zawodu”. To z kolei wskazuje na to, że liczne braki w kompetencjach społecznych i komunikacyjnych nauczycieli mogą odzwierciedlać się w relacjach na osi „nauczyciel-uczeń”, „nauczyciel-przełożony” oraz przyczyniać się do wypalenia zawodowego nauczycieli (zob. Sęk, 2010, Stawiarska, 2016). Relacje z uczniami oraz kolegami z pracy są ważnym czynnikiem satysfakcji zawodowej nauczyciela, wpływają bowiem na wydajność w miejscu pracy. O ważności rozwoju zasobów osobistych, m. in. kompetencji społecznych, mówią zarówno zagraniczni Mietzel (2009), Voss, Kunter i Baumert (2011), jak i polscy naukowcy Jeruszka (2016), Meier, Pierańska, Pierański (2005), Sęk (2010). Badacze, m. in. Meier, Pierańska, Pierański (2005, s. 308), podkreślają, że: „wiedza i umiejętności psychologiczno-pedagogiczne powinny stanowić podstawę, konstrukcję, główną oś przygotowania zawodowego nauczyciela”. Stąd ważnym zadaniem współczesnej edukacji jest wspomaganie rozwoju osobowościowego przyszłych nauczycieli, m. in. rozwoju kompetencji komunikacyjnych i społecznych, inaczej mówiąc, przygotowanie do relacji dialogicznych z uczniami.

3. Relacje dialogiczne. Dialogiczne funkcjonowanie jednostki

Budowanie relacji, według Scheina (2019), to proces złożony, interaktywny i dynamiczny, w którym ogromną rolę odgrywa komunikacja. Cytując Scheina (2019, s. XVI): „W złożonym, pełnym wzajemnych zależności świecie coraz więcej zadań przypomina bieg w sztafecie, w którym wszyscy muszą się postarać – podobnie sprawa ma się z zabawą na huśtawce wagowej, która wymaga aktywnego udziału *obydwu* [tu i dalej podkreślenie autora] osób. Żeby tak się stało, niezbędna jest dobra komunikacja, która wymaga budowania *opartych na zaufaniu relacji* (...)”. Podsumowując, we współczesnym świecie wzrasta zapotrzebowanie na pracę zespołową opartą na dobrych relacjach i komunikacji.

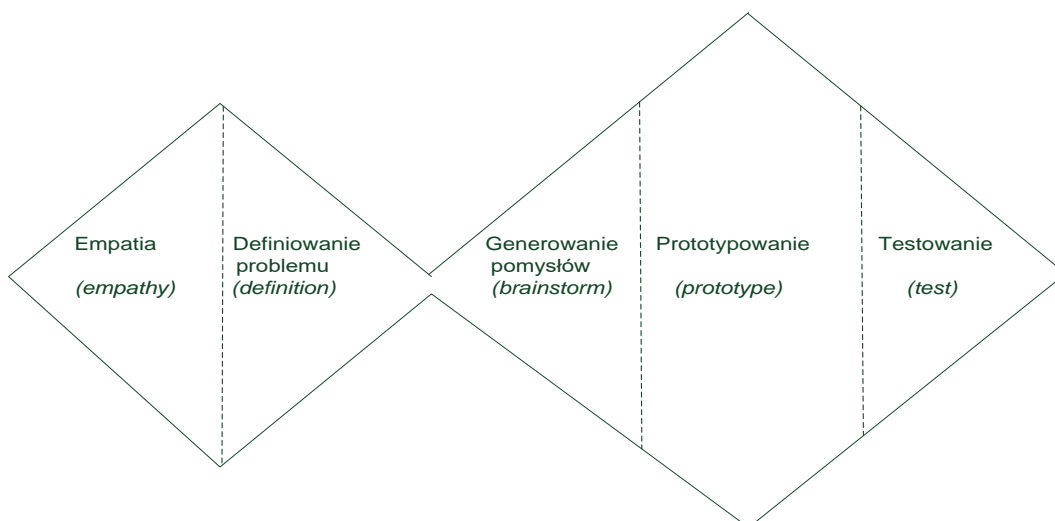
Jak podkreśla Trefalt (2013), komunikacja odgrywa kluczową rolę w budowaniu relacji. Podstawą kultury relacji powinien być dialog. We współczesnej edukacji podkreśla się znaczenie „kultury dialogu” (zob. Hunziker, 2018), która jest kluczowym czynnikiem w procesie uczenia się i nauczania. Aspelin (2014, s. 235) podkreśla: „Self nie istnieje osobno jako „Ja”, lecz egzystuje w relacjach do kogoś lub czegoś; stąd, „Ja” jest częścią procesu relacji”. To dialog (komunikacja) odgrywa kluczową rolę w budowaniu i wzmacnianiu relacji międzyludzkich. W niniejszym artykule proces komunikacji ujęty został od strony relacji dialogicznych. Według Domachowskiego (2000), komunikowanie się można rozumieć jako wyraz relacji ja - inni: „Zarówno sposób komunikowania się, jak i cele, których osiągnięcie zakłada się, są również wyrazem relacji łączącej nas z innymi ludźmi” (Domachowski, 2000, s. 156). Przy czym, wspomniany autor podkreśla, że wymiary tych relacji mogą być rozmaite.

O dialogicznym funkcjonowaniu jednostki pisali teolodzy (Jan Paweł II, 2002), filozofowie (Buber, 1992; Bachtin, 1983) oraz psychologowie (Doliński, 2005; Oleś, 2005; 2011; Oleś, Chmielnicka-Kuter, 2010; Puchalska-Wasył, 2005). W dyskursie psychologicznym problematyka dialogowa ujmowana jest przez pryzmat dialogowego Ja. O zdolności ludzkiej do prowadzenia dialogów zarówno wertrykalnych, jak i horyzontalnych rozważa się w pracy Durkalewych (2012). „Dialogowe ujęcie przewiduje m. in. rozpatrywanie dwu postaci dialogu – jako struktur porządkujących codzienne doświadczenie jednostki są nimi dialogi rzeczywiste oraz dialogi wyobrażeniowe (wyobrażone oraz realne interakcje), ściśle między sobą przeplatające się i wypełniające wymiar intersubiektywnej wymiany” (cyt. za: Durkalewych, 2011, s. 86). Jak twierdzą współcześni przedstawiciele podejścia narracyjnego w psychologii: „Czynność opowiadania zawsze zakłada dialogową relację między opowiadającym a słuchaczem, którzy mogą zamienić się rolami w podtrzymywanym z obu stron – procesie wzajemnej komunikacji i wymiany” (Hermans, Hermans-Jansen, 2000, s. 45). Według Olesia (2005, s. 12), istota dialogu polega na: 1) sekwencji aktywności (i bierności) zaangażowanych osób, 2) zmiennej relacji dominacji, 3) dynamicznym charakterze interakcji, prowadzącej (choć nie zawsze) do 4) powstania nowej jakości integrującej różne punkty widzenia. Kolejne ważne cechy dialogu to: 5) motywacja do komunikacji oraz 6) wzajemna „bliskość” partnerów. O roli oraz zdolności do prowadzenia wewnętrznych i zewnętrznych dialogów pisali m. in. Oleś (2005; 2011), Oleś, Chmielnicka-Kuter (2011), Puchalska-Wasył (2005). Według Olesia i Chmielnickiej-Kuter (2010, s. 253): „Umysł funkcjonuje (narracyjnie i) dialogowo, co znajduje wyraz w kontynuowaniu w myślach niedomkniętych rozmów bądź w inicjowaniu rozmów z wyobrażonymi postaciami, istotą wyższą czy osobami, z którymi dopiero mamy się spotkać, w ocenianiu działań własnych i innych ludzi z różnych punktów widzenia, prowadzeniu dyskusji między częściami naszego Ja, przekonywaniu o czymś wewnętrznego audytorium czy rozpatrywaniu egzystencjalnych dylematów w kategoriach wewnętrznego sporu”. O roli

zewnętrznych dialogów pisał m. in. Doliński (2005, s. 20), który zalicza dialog do podstawowej formy komunikacji, która w porównaniu z monologiem jest formą komunikacji dwustronną przewidującą głęboką interakcję z inną osobą, formą „gorącą”, która zmusza do aktywności poznawczej, słuchania oraz odnoszenia się do argumentów. Doliński (2005) podkreśla ogromną rolę dialogu w wywieraniu wpływu społecznego prowadzącego do zmiany postaw, emocji i zachowań u odbiorcy. W nawiązaniu do edukacji, zdaniem Dolińskiego (2005), formę dialogu mają konwersatoria, seminaria (zwłaszcza w małych grupach) oraz egzaminy ustne.

4. Dialogiczne podejście w edukacji metodą design thinking

Poniżej przedstawiona zostanie metoda *design thinking*. Metoda ta zawiera konkretne etapy działań, chociaż wśród naukowców (zob. Brown, 2008; Kelley, Kelley, 2019; Waloszek, 2012) nie ma jednoznacznej zgody co do ilości etapów procesu myślenia projektowego. Brown (2008) wyodrębnia 3 etapy: inspirację, ideę, realizację. Fink (zob Kelley, Kelley, 2019) wyodrębnia 4 etapy: inspiracji, syntezy, eksperymentowania i pomysłów, wdrażania. Waloszek (2012) wyodrębnia 6 etapów: rozumienie problemu; obserwacja użytkownika; interpretacja wyników; generowanie pomysłów; tworzenie prototypu i testowanie. Obecnie najczęściej wyodrębnia się 5 etapów *design thinking*, które przedstawiono na schemacie nr 1.



Schemat nr 1. 5 etapów *design thinking*.

Źródło: opracowanie własne na podstawie materiałów szkoleniowych.

Empatia (*empathy*). Etap empatii polega na próbie zrozumienia problemu z perspektywy użytkownika. Członkowie zespołu próbują odpowiedzieć na pytania: „Na czym polega problem?” oraz „Czy rynek potrzebuje rozwiązania?”.

Definiowanie problemu (*definition*). Na tym etapie definiuje się problem z punktu widzenia potrzeb użytkownika. Etap ten wymaga syntezy informacji zebranej wcześniej oraz określenia problemu.

Generowanie pomysłów (*brainstorm*). Na tym etapie przeprowadza się burzę mózgow, w celu poszukiwania rozwiązań wcześniej zdefiniowanego problemu.

Prototypowanie (*prototype*). Ten etap polega na tworzeniu wizualnej reprezentacji pomysłu. Inaczej mówiąc, przedstawia się wizualne rozwiązywanie problemu przy użyciu różnorodnych materiałów (papier, plastik, drut i in.).

Testowanie (*test*). Na tym etapie prezentuje się prototyp rozwiązania problemu użytkownika. Cel tego etapu polega na testowaniu, weryfikowaniu oraz uzyskiwaniu opinii zwrotnych ze strony użytkownika.

Warto podkreślić, że każdy z etapów projektowania oparty jest na dialogu.

Relacje dialogiczne wymagają od przyszłych nauczycieli posiadania kompetencji społecznych i komunikacyjnych. Środowisko edukacyjne staje się ważnym początkiem (procesem przygotowawczym) do kariery zawodowej, stąd istotnym zadaniem współczesnej edukacji jest wspomaganie rozwoju osobowościowego przyszłych nauczycieli, m. in. przygotowanie ich do relacji dialogicznych z uczniami, współpracownikami, rodzicami uczniów.

Hunziker (2018) zwraca uwagę na to, że uczenie się bez przyjemności oraz w strachu wpływa na zatracenie zainteresowania nauką oraz odbija się na krótkotrwałym zapamiętywaniu informacji, co zostało określone jako „bulimiczne uczenie się” (napychanie się wiedzą i wyrzucanie jej z siebie podczas sprawdzianów). Kupiec (2020, s. 88) podkreśla, że: „(...) w obrębie tradycyjnych form kształcenia (wykłady i ćwiczenia) realizowanych w paradygmacie behawioralnym, studenci nie doświadczają zbyt często spotkań pogłębiających rozumienie dialogu oraz jego znaczenia dla rozwijania umiejętności komunikacyjnych”. Jednym ze sposobów budowania kultury relacji jest korzystanie ze skutecznych metod nauczania, gdzie szczególne znaczenie można przypisać metodzie *design thinking*. W tej części artykułu podjęta zostanie próba uzasadnienia przydatności metody *design thinking* w odniesieniu do praktyki edukacyjnej pod kątem relacji dialogicznych/komunikacji i kompetencji społecznych.

Współcześni naukowcy z zakresu nauk o komunikacji (Morrealle, Spitzberg, Barge, 2015), edukatorzy (Hunziker, 2018), menadżerowie (Blanchard, Johnson, 2019; Schein, 2019; Schein, Schein, 2019) podkreślają, że to małe grupy będą częściej zaangażowane w podejmowanie ważnych decyzji, ponieważ współczesne problemy społeczne w sferze medycyny, bezpieczeństwa, edukacji są bardzo złożone i będą wymagać rozwiązań grupowych w bardzo krótkim czasie. Badacze (Morrealle, Spitzberg, Barge, 2015, s. 224) zauważają, że: „Z pewnością wykorzystanie grup do podejmowania decyzji stanowi trend, który będzie kontynuowany w XXI wieku”. Lencioni (2012, s. 11) stwierdza, że: „(...) praca

zespołowa jest tym, czego prawie zawsze brakuje w organizacjach ponoszących porażki i tym, co najczęściej jest obecne w firmach odnoszących sukcesy". Jak zauważa Schein (2019), budowanie relacji jest kluczową umiejętnością pracownika XXI wieku. Według Scheina (2019), dobre relacje w zespole są kluczem do sukcesu. Polscy badacze, eksperci zarządzania kapitałem ludzkim, m. in. Filipowicz (2016), podkreślają, że współczesne firmy szczególnego znaczenia nadają zasobom osobistym przyszłych pracowników, zwłaszcza umiejętnościom pracy w zespole. Filipowicz (2016) w swojej pracy przytacza trafny przykład analogii funkcjonowania firmy do wyprawy dalekomorskiej, podkreślając znaczenie czynnika „załogi” spośród wielu czynników decydujących o jej powodzeniu. Takie trendy organizacyjne powinny znaleźć swoje odzwierciedlenie w edukacji, na co wskazują współcześni edukatorzy zagraniczni (zob. Hunziker, 2018). Zdaniem Hunzikera (2018), współczesne organizacje zmieniają się w kierunku pracy zespołowej, gdzie odchodzi się od indywidualnej pracy biurowej na rzecz pracy we wspólnej przestrzeni biurowej. Podobne trendy powinny dotyczyć również edukacji szkoły wyższej, gdzie priorytetową umiejętnością młodych dorosłych ma być umiejętność budowania relacji i umiejętność współdziałania.

Zagraniczni edukatorzy, m. in. Robinson i Aronica (2015) zaliczają metodę *design thinking* do jednego z najciekawszych oraz nowych rozwiązań w nauczaniu i uczeniu się. Metoda ta, zdaniem Robinsona i Aronica (2015, s. 184), odpowiada postępowemu uczeniu się, które oparte jest na odkrywaniu i wyrażaniu siebie oraz pracy w małych grupach. Cohen i Mule (2019, s. 31) określają *design thinking* jako sposób myślenia oraz „model edukacji” oparty na współpracy. Metodę *design thinking* można zakwalifikować do metod, które pozwalają na budowanie kultury relacji w oparciu o relacje dialogiczne. Praca metodą *design thinking* pozwala na zastosowanie dialogu w trakcie nauczania i uczenia się, daje możliwość każdemu z uczestników być częścią relacji dialogicznej, gdzie każdy z uczestników komunikacji zostaje zauważony, ma poczucie ważności i możliwości zaangażowania się w ten proces. Badacze Cohen i Mule (2019, s. 31) podkreślają: „*Design thinking* rzuca wyzwanie tradycyjnym „magazynowym” modelom przekazywania wiedzy (Freire, 2015) poprzez pozycjonowanie uczniów jako aktywnych konstruktorów wiedzy, pomagając im rekonceptualizować relację nauczyciel-uczeń. Przyjmując zasady *design thinking*, wykładowcy muszą chcieć negocjować tradycyjną władzę i autorytet, jakie mają zazwyczaj w odniesieniu do programu nauczania oraz na temat samego uczenia i zamiast tego służyć jako pomocnicy w nauce, jako trenerzy”.

Metoda *design thinking* sprzyja rozwojowi zarówno wewnętrznych, jak i zewnętrznych dialogów. Warto podkreślić, że uczestnicy podczas wykonania zadań lub czynności prowadzą ze sobą liczne dialogi, „często mówią na głos” o czym myślą. Szczególne znaczenie odgrywają pytania, które, jak podkreślają bracia Kelley (2019), pomagają uzyskać nowe odpowiedzi, które z kolei sprzyjają rozwiązywaniu problemów lub

tworzeniu nowych produktów. Badacze, m. in. Owen (2005), podkreślają, że metoda *design thinking* rozwija umiejętności używania języka zarówno werbalnego, jak i wizualnego. Kolejną ważną zaletą metody jest ta, że pomaga ona budować zespoły. „W przeciwieństwie do mitu heroicznego, samotnego geniusza innowacji, w rzeczywistości sukces jest często wynikiem pracy zespołowej. I wiemy, że różnorodność – perspektyw, talentów i doświadczenia – jest najbardziej niezawodnym źródłem nowego myślenia” (Liedtka, 2014, s. 44).

Podsumowanie

Podsumowując, wydaje się, że metoda *design thinking* jest skutecznym narzędziem, które pozwala rozwijać nie tylko umiejętności kreatywne, ale również umiejętności komunikacyjne oraz interpersonalne studentów (zob. Durkalewych, 2020) a także sprzyja głębokiej autorefleksji owych umiejętności, co jest niezbędnym czynnikiem w przygotowaniu do pracy pedagoga. Przegląd literatury naukowej z zakresu wdrażania metody *design thinking* w proces edukacyjny szkół wyższych wykazuje, że metoda ta zyskała ogromne zainteresowanie zarówno wśród studentów, jak i nauczycieli akademickich (zob. Çeviker-Çınar, Mura i Demirbağ-Kaplan (2017), Luka (2014), Owen (2017). Według Çeviker-Çınar, Mura i Demirbağ-Kaplan (2017, s. 977) *design thinking* jest nowatorskim i cenionym podejściem w edukacji.

Wdrażanie metody *design thinking* w proces edukacji sprzyja budowaniu modelu komunikacji partnerskiej między wszystkimi uczestnikami procesu edukacji poprzez relacje dialogiczne, co konstruktywnie wpływa na rozwój kompetencji komunikacyjnych i społecznych studentów a to z kolei przyczynia się do budowania kultury relacji w przestrzeni edukacyjnej.

Bibliography/ Bibliografia:

- Aspelin, J. (2014). Beyond individualised teaching, *Education Inquiry*, 2 (5), 233-245.
- Blanchard, K., Johnson, S. (2019). *Nowy jednodominutowy menedżer* (przekł. M. Witkowska). Warszawa: MT Biznes Sp. z o.o.
- Brown, T. (2008). Design Thinking, *Harvard Business Review*, June, 1-10.
- Buber, M. (1992). *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych* (przekład J. Doktor), Warszawa: PAX.
- Çeviker-Çınar, G., Mura, G., Demirbağ-Kaplan, M. (2017). Design Thinking: A New Road Map In Business Education, *The Design Journal*, za:
https://www.researchgate.net/publication/319560794_Design_Thinking_A_New_Road_Map_In_Business_Education, (dostęp: 11.02.2021).
- Cohen, R.M., Mule, L. (2019). Collaborative Pedagogy in a Design Thinking Education Course. *InSight: A Journal of Scholarly Teaching*, Vol. 14, 29-42.

- Czaplejewicz, E., Kasperski, E. (red.), (1983). *Bachtin. Dialog – język – literatura*, Warszawa: PWN.
- Doliński, D. (2005). Dialog i wpływ społeczny, *Przegląd Psychologiczny*, 1 (48), 19-31.
- Domachowski, W. (2000). Interakcyjny model funkcjonowania społecznego, (w:) H. Sęk (red.), *Spoleczna psychologia kliniczna*, 472-524, Warszawa: PWN.
- Durkalewych, I. (2011). Dialog człowieka z Bogiem: ku narracyjno-dialogowemu funkcjonowaniu Ja, *Zeszyty Naukowe KUL*, 3 (215), 81-91.
- Durkalewych, I. (2018). Development of Social Competencies of Pedagogical Profiles Student's. *Technologies of Intellect Development*, 2 (9), za: http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/article/view/351, (dostęp: 16.09.2019).
- Durkalewych, I. (2020). Rozwój kreatywności studentów kierunków pedagogicznych metodą design thinking. *Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio*, 4 (44), 177-189, doi: <https://doi.org/10.34766/fetr.v44i4.435>
- Filipowicz, G. (2016). *HR Business Partner*, Warszawa: Wolters Kluwer SA.
- Gołębniak, B.G., Krzychała, S. (2015). Akademickie kształcenie nauczycieli w Polsce – raport z badań, *Rocznik Pedagogiczny*, 38, 97-112.
- Goodman, S. (2015). The Importance of Teaching Through Relationships, za: <https://www.edutopia.org/blog/importance-teaching-through-relationships-stacey-goodman>, (dostęp: 16.09.2019).
- Grudziewska, E., Lewicka-Zelent, A. (2015). *Funkcjonowanie psychospołeczne przyszłych pedagogów resocjalizacyjnych. Diagnoza weryfikacyjna programu zajęć fakultatywnych*, Warszawa: Difin SA.
- Hermans, H.J.M. Hermans-Jansen, E. (2000). *Autonarracje: tworzenie znaczeń w psychoterapii* (tłumaczenie P. Oleś), Warszawa: PTP.
- Hunziker, D. (2018). *Kompetencje bez tajemnic. Rozwijanie kompetencji to nie czary*, (przeł. M. Guzowska), Warszawa: Dobra Literatura.
- Jakimiuk, B. (2017). *Relacje zawodowe i osiągnięcia osobiste jako czynniki satysfakcji z pracy nauczycieli a ich indywidualne doświadczenia*, Lublin: KUL.
- Jan Paweł II (2002). *Encyklika Ut unum sint Ojca Świętego Jana Pawła II o działalności ekumenicznej*, Poznań: Pallottinum.
- Jeruszka, U. (2016). *Kompetencje. Aspekty teoretyczne i praktyczne*, Warszawa: Difin SA.
- Kelly, T., Kelly, D. (2019). *Twórcza odwaga. Otwórz się na design thinking* (przekład A. Doroba), Warszawa: MT Biznes Sp. z o.o.
- Kupiec, H. (2020). Znaczenie relacji dialogicznej w rozwijaniu kompetencji komunikacyjnych studentów pedagogiki, *Kwartalnik Naukowy Fides Et Ratio*, 2 (42), 77-91, doi: <https://doi.org/10.34766/fetr.v42i2.266>.

- Lencioni, P. (2012). *Przezwyciężanie pięciu dysfunkcji pracy zespołowej. Praktyczny przewodnik dla liderów, menedżerów, moderatorów* (przekład K. Pawłowski), Warszawa: MT Biznes sp. z o.o.
- Liedtka, J. (2014). Innovative ways companies are using design thinking. *Strategy and Leadership*, Vol. 42 (2), 40-45, za:
https://pdfs.semanticscholar.org/7f09/f8f30fc82c18dfd0d72e1d1ac433b1541539.pdf?_ga=2.145038704.577330888.1612989307-1367999094.1612047175, (dostęp: 10.02.2021).
- Łuczyński, J. (2011). *Zarządzanie edukacyjne a wychowanie uczniów w szkole*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Luka, I. (2014). Design Thinking in Pedagogy, *Journal of Education Culture and Society*, 2, 63-74, doi: <http://dx.doi.org/10.15503/jecs20142.63.74>.
- Matczak, A. (2001). *Kwestionariusz kompetencji społecznych. Podręcznik*, Warszawa: PTP.
- Meier, B., Pierańska, J., Pierański, W. (2005). Kształtowanie umiejętności zawodowych nauczyciela, (w:) R. Gmocha, A. Krasnodębska (red.), *Kompetencje nauczycieli i jakość kształcenia w dobie przemian edukacyjnych*, 305-311, Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Mietzel, G. (2009). *Psychologia dla nauczycieli. Jak wykorzystać teorie psychologiczne w pracy dydaktycznej* (przekł. A. Ubertowska), Gdańsk: GWP.
- Morrealle, S.P., Spitzberg, B.H., Barge, J.K. (2015). *Komunikacja między ludźmi* (przełożyli: P. Izdebski, A. Jaworska-Surma, D. Kobylińska). Warszawa: PWN.
- Oleś, P. (2005). Zjawiska dialogowe - od wpływu społecznego po aktywność wewnętrzną. *Przegląd Psychologiczny*, 1 (48), 11-18.
- Oleś, P. (2011). Dialogowe Ja: zarys teorii, inspiracje badawcze, ciekawe wyniki, (w:) P. Oleś, M. Puchalska-Wasył (red.), *Dialog z samym sobą*, 143-17, Warszawa: PWN.
- Oleś, P., Chmielnicka-Kuter E. (2010). Ja dialogowe, (w:) M. Straś-Romanowska, B. Bartosz, M. Żurko (red.), *Badania narracyjne w psychologii*, 247-269, Warszawa: Wydawnictwo ENETEIA.
- Owen, C.L. (2005). Design Thinking. What is. Why It Is Different. Where It Has New Value. Institute of Design, Illinois Institute of Technology, za: https://www.id.iit.edu/wp-content/uploads/2015/03/Design-thinking-what-it-is-owen_korea05.pdf, (dostęp: 01.09.2020).
- Puchalska-Wasył, M. (2005), Wyobrażeni rozmówcy - typy i funkcje, *Przegląd Psychologiczny*, 1 (45), 109-123.
- Robinson, K. (2016). *Oblicza umysłu: ucząc się kreatywności* (tłum. M. Mentel), Gliwice: Element.
- Robinson, K., Aronica L. (2015). *Kreatywne szkoły: oddolna rewolucja, która zmienia edukację* (tłum. A. Baj), Kraków: Wydawnictwo Element.

- Schein, E. H. (2019). *Potęga dobrej komunikacji w zespole. O trudnej sztuce pokornego zadawania pytań*, (przekład P. Zagórska), Warszawa: PWN SA.
- Schein, E. H., Schein, P. A. (2019). *Potęga relacji w zarządzaniu. O trudnej sztuce bycia pokornym liderem*, (przekład P. Zagórska), Warszawa: PWN SA.
- Schwartz, B. (2018). *Dlaczego pracujemy*, (przekł. A. Rogozińska), Warszawa: Grupa Wydawnicza Relacja.
- Sęk, H. (2010). Wypalenie zawodowe nauczycieli. Uwarunkowania i możliwości zapobiegania, (w:) H. Sęk (red.), *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie*, 149-167, Warszawa: PWN.
- Seppälä, E. (2018). Dlaczego współczucie jest lepszą taktyką menedżerską niż bezwzględność?, (w:) *Empatia. Inteligencja emocjonalna. Harvard Business Review*, 23-34, Wydawnictwo: Helion.
- Seppälä, E. (2019). Co zyskują zwierzchnicy, pokazując swoją wrażliwość? (tłum. K. Krzyżanowski), (w:) *Prawdziwe przywództwo. Inteligencja emocjonalna. Harvard Business Review*, 77-89, Wydawnictwo: Helion SA.
- Stawiarska, P. (2016). *Wypalenie zawodowe w perspektywie wyzwań współczesnego świata*, Warszawa: Difin SA.
- Strykowski, W. (2005). Kompetencje współczesnego nauczyciela. *Neodidagmata*, 27/28, 15-28.
- Trefalt, Š. (2013). Between You and Me: Setting Work-Nonwork Boundaries in the Context of Workplace Relationships, *Academy of Management Journal*, 6 (56), 1802-1829.
- Tucholska, S. (2009). *Wypalenie zawodowe nauczycieli. Psychologiczna analiza zjawiska i jego osobowościowych uwarunkowań*, Lublin: KUL.
- Voss, T., Kunter, M., Baumert, J. (2011). Assessing Teacher Candidates' General Pedagogical/Psychological Knowledge: Test Construction and Validation, *Journal of Educational Psychology*, 4 (103), 952-969.
- Waloszek, G. (2012). Introduction to Design Thinking. SAP User Experience Community, September, za: <https://experience.sap.com/skillup/introduction-to-design-thinking/>.
- Wierzejska, J. (2016). Kompetencje społeczne studentów kierunków technicznych i społecznych, *Studia Edukacyjne*, 39, 155-168, doi: <http://dx.doi.org/10.14746/se.2016.38.10>.