



CENTRUM EDUKACJI
OBYWATELSKIEJ



**PRZEWODNIK
DLA NAUCZYCIELI
I NAUCZYCIELEK
DO PRACY NAD ROZWOJEM
KOMPETENCJI
SPOŁECZNO-EMOCJONALNYCH
W WARUNKACH SZKOLNYCH**



Otwieraj
na kulturę

Publikacja jest częścią materiałów pomocniczych do pracy z kolekcją filmów krótkometrażowych „Dobre łączy”. Powstała z myślą o wzmacnianiu bezpieczeństwa dzieci w internecie i poza nim poprzez rozwijanie kompetencji społeczno-emocjonalnych: samoświadomości, samokontroli, świadomości społecznej, umiejętności budowania relacji i odpowiedzialnego podejmowania decyzji.

Przewodnik dofinansowany ze środków:



Partner:





CENTRUM EDUKACJI
OBYWATELSKIEJ

PRZEWODNIK DLA NAUCZYCIELI I NAUCZYCIELEK DO PRACY NAD ROZWOJEM KOMPETENCJI SPOŁECZNO-EMOCJONALNYCH W WARUNKACH SZKOLNYCH

pod redakcją
Karoliny Giedrys-Majkut
Teresy Łempickiej



Otwieraj
na kulturę

Spis treści:

1. „Dobre łączy” – założenia programowe	7
▪ świat online/offline	
▪ odpowiedzialne korzystanie z internetu	
▪ kompetencje społeczno-emocjonalne	
2. Kompetencje społeczno-emocjonalne a rozwój dzieci i młodzieży – Magdalena Śniegulska	13
3. Metodologia	17
▪ psychoedukacja poprzez film	
▪ cykl Kolba	
▪ materiały edukacyjne do filmów z kolekcji „Dobre łączy” – czego się możesz spodziewać i gdzie je znaleźć	
▪ materiały do pracy z rodzicami	
▪ wiek 7–9 lat (lista filmów, przykładowy materiał do korespondencji z rodzicami, pigułki wiedzy)	
▪ wiek 10–12 lat (lista filmów, przykładowy materiał do korespondencji z rodzicami, pigułki wiedzy)	
▪ wiek 12+ lat (lista filmów, przykładowy materiał do korespondencji z rodzicami, pigułki wiedzy)	
▪ spotkania filmowe dla rodziców (lista filmów, przykładowy materiał do korespondencji z rodzicami)	
4. Jak nauczyciel może wspierać i zachęcać rodziców do pracy nad SEL u swoich dzieci – Magdalena Śniegulska	37
5. Jak stworzyć grę przestrzenną w szkole? – Karolina i Marcin Mitznerowie	43
6. Klasa wielokulturowa i jej potencjał rozwijania kompetencji społecznych i emocjonalnych – Olga Stobiecka-Rozmiarek	51
7. Mały narzędziownik – Olga Stobiecka-Rozmiarek	59
8. Edukacja kulturalna w procesie kształtowania kompetencji społeczno-emocjonalnych – Edyta Ołdak	65
9. Sztuki wizualne w treningach umiejętności społecznych – Edyta Ołdak	69
10. Autorzy i autorki	75



1.

„DOBRE ŁĄCZA” – ZAŁOŻENIA PROGRAMOWE

Ścieżka edukacyjna „Dobre łącza” to połączenie nowoczesnej koncepcji z atrakcyjnym narzędziem do pracy edukacyjnej. Po pierwsze, wyszliśmy z założenia, że świat młodych ludzi nie dzieli się na online i offline – to są po prostu różne płaszczyzny do realizacji tych samych potrzeb. Uznaliśmy, że rozwijanie kompetencji społeczno-emocjonalnych wspierających dzieci i młodzież w codziennym funkcjonowaniu będzie dla nich najlepszym zabezpieczeniem na czas użytkowania internetu. Po drugie, postanowiliśmy przygotować holistyczną propozycję, w której każdy znajdzie coś dla siebie – nauczyciele, pedagodzy, psychologowie szkolni i rodzice. Jej filarem są inspirujące filmowe opowieści oraz metodologia, która odpowiada na potrzeby zarówno dzieci i młodzieży, jak i ich opiekunów i opiekunek. Taki zestaw nie tylko pomoże przeprowadzić ciekawe, angażujące lekcje i trening kompetencji. Pozwoli także zbudować korzystne środowisko rozwoju, wypracować sojusz wychowawczy i spójne reguły postępowania.

ŚWIAT ONLINE/OFFLINE

Rzeczywistość wirtualna i realna to dwie przestrzenie funkcjonowania, ale jeden świat, który więcej łączy, niż dzieli. W obu porozumiewamy się, uczymy, współpracujemy i działamy, tworzymy i utrzymujemy relacje, szukamy wiedzy, kultury i rozrywki. Wielu dorosłych (w tym rodziców, nauczycieli i nauczycielek) czuje się jednak w internecie jak cyfrowi imigranci, co różni ich od dzieci i młodzieży, którzy odnajdują się w nim bardziej jak tubylcy. Skutkiem tego wrażenia dorośli pozostawiają czasem ten obszar dzieciom, nie ingerując w to, jak użytkują one internet i jak się w nim czują. Niektórzy wybierają zupełnie inną drogę: uznając sieć za potencjalne zagrożenie, bardzo ograniczają dzieciom dostęp do tej przestrzeni. Takie podejście także nie jest żadnym rozwiązaniem – internet bowiem oferuje mnóstwo wartościowych, rozwijających treści, z których można owocnie i z pożytkiem korzystać. Zakazywanie dostępu do tego świata może przynieść więcej szkody niż pożytku, znacznie lepiej jest go poznać i sprawdzić, co dzieci robią online i czym się fascynują. To jedna ze ścieżek wspierania wartościowych pasji, które mogą pomóc budować naszą relację. Dzieci w przestrzeni internetu potrzebują uważnych i zaufanych opiekunów, którzy wskażą ciekawe treści, doradzą w kwestii bezpieczeństwa, określą granice i wesprą czy zareagują w razie potrzeby.

Warto pamiętać, że dzieci, które doświadczają różnych problemów w przestrzeni offline, częściej doświadczają ich też online. W internecie mogą się pojawić słabości ze świata realnego. Jeśli ktoś ma trudności w relacjach z rówieśnikami, to internet sprawi, że one się pogłębiają; jeśli z kontrolą impulsów, to w przestrzeni online jeszcze bardziej się nasilają. Program profilaktyczny IMPACT¹ (Interdyscyplinarny Model Przeciwdziałania Agresji i Cyberprzemocy Technologicznej) wskazuje, że aktywność online wymaga wielozadaniowości, częstego przekierowywania uwagi i powierzchownego odbioru informacji – utrwala i nasila impulsywność, co w konsekwencji utrudnia utrzymanie uwagi. Kontakt online ogranicza informację zwrotną (mowa ciała, zakłócenia), w tym informację o potencjalnej krzywdzie spowodowanej kontaktem czy innymi działaniami, co w kontakcie na żywo mogłoby uruchomić emocje związane z empatią. Dlatego tak istotne jest **rozwijanie kompetencji społeczno-emocjonalnych**. Pomaga ono w kształtowaniu umiejętności, postaw i zachowań potrzebnych do skutecznego i etycznego radzenia sobie z wyzwaniami życia codziennego. W przestrzeni internetu nabierają one innego charakteru, ale nie są zbyt odmienne.

ODPOWIEDZIALNE KORZYSTANIE Z INTERNETU

Internet ułatwia i przyspiesza procesy, sprawia, że świat jest na wyciągnięcie ręki, ale warto mieć świadomość, jak fizycznie i psychicznie wpływa na nas i na innych (jako narzędzie z określonymi algorytmami kształtującymi nasze zachowania i jako miejsce, gdzie przez kilka kliknięć możemy się spotkać z niespodziewanymi treściami), czego od nas wymaga i co nam oferuje. **Według badań² Urzędu Komunikacji Elektronicznej z 2020 r. 97 proc. dzieci w wieku szkolnym korzysta z internetu, ponad 80 proc. posiada telefon komórkowy, a korzystanie z niego najczęściej rozpoczyna się w wieku 7–8 lat.** Badanie *EU Kids Online*³ opublikowane w 2018 r. wskazuje, że o ile większość dzieci i młodzieży dobrze sobie radzi z wykorzystaniem mediów i urządzeń ekranowych do rozrywki i komunikacji, o tyle mniejsza grupa potrafi skutecznie wyszukiwać informacje i sprawdzać ich wiarygodność. Najrzadziej dzieci i młodzież wykorzystują internet do dzielenia się własną twórczością, prowadzenia dyskusji na ważne tematy społeczne lub polityczne czy też uczestniczenia w społecznościach internetowych rozwijających hobby.

Środowisko internetowe może sprzyjać osłabieniu kontroli nad własnym postępowaniem. **Ważnym zadaniem profilaktyki bezpieczeństwa jest zatem wspomaganie rozumienia i uczenia odpowiedzialności za własne czyny (np. za to, co umieszczamy w serwisach społecznościowych) i rozwój wrażliwości na postępowanie innych.**

Według raportu z ogólnopolskiego badania *NASK Nastolatki 3.0*⁴ z 2019 r. młodzi ludzie codziennie przez kilka godzin korzystają z internetu, ale w 70 proc. domów dzieci uczących się w szkołach podstawowych nie wprowadza się zasad ograniczających czas jego użytkowania. Ponad 60 proc. badanych przyznaje, że za dużo korzysta z telefonu komórkowego (prawie połowa przyznaje, że

1 Tu znajdziesz więcej informacji o programie IMPACT: <https://impact.fdds.pl/> i https://impact.fdds.pl/elearning/story_content/external_files/podrecznik_ost.pdf (dostęp: 20.09.2022).

2 Urząd Komunikacji Elektronicznej, *Badanie konsumenckie dzieci i rodziców oraz nauczycieli 2020*, <https://www.uke.gov.pl/akt/badanie-konsumenten-dzieci-i-rodzicow-oraz-nauczycieli-2020,372.html> (dostęp: 20.09.2022).

3 *Polskie badanie EU Kids Online 2018. Najważniejsze wyniki i wnioski*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2019, https://admin.fundacja.orange.pl/app/uploads/2021/09/EU_Kids_Online_2019_v2.pdf (dostęp: 20.09.2022).

4 NASK Narodowy Instytut Badawczy, *Nastolatki 3.0. Raport z ogólnopolskiego badania uczniów*, Warszawa 2019, <https://www.nask.pl/pl/raporty/raporty/2593,Raport-z-badan-quotNastolatki-30quot-2019.html> (dostęp: 20.09.2022).

korzystała więcej, niż planowała). Autorzy badania oceniają, że co trzeci badany korzysta z telefonu w sposób powodujący zaburzenia w sferze społecznej, emocjonalnej i zdrowotnej (niewyspanie, zmęczenie, zawroty głowy, pogorszenie wzroku, ból karku i nadgarstków), a wypowiedzi blisko jednej trzeciej ankietowanych wskazują na ryzyko silnego uzależnienia od smartfonów (pustka i zdenerwowanie bez telefonu, chęć stałego korzystania z niego), co w zestawieniu z rosnącym czasem korzystania z internetu może prognozować pogłębianie się problemu. **Badanie pokazuje również, że jedna piąta osób uważa łączone relacje międzyludzkie offline i online za bardziej zażyłe.** Z raportu wynika też, że jedna piąta osób oglądała w internecie tzw. patostreamy („nacechowane wulgaryzmami, obscenicznością i/lub przemocą internetowe audycje video, często nadawane na żywo”). Ponad jedna trzecia badanych była świadkiem wyzywania znajomego, a jedna czwarta sama była wyzywana. Niestety z badań wynika też, że prawie jedna trzecia osób poszkodowanych w sieci nie podejmuje żadnego działania, nawet rozmowy z bliskimi czy innymi osobami, które mogłyby udzielić w tej sytuacji wsparcia.

Do nas, dorosłych, należy pokazywanie, że odpowiedzialne korzystanie z sieci to reagowanie, gdy jest się świadkiem czegoś niewłaściwego. Istotne będzie także wskazywanie na wartość pozytywnych działań – twórczości sprzyjającej rozwojowi młodych użytkowników internetu, zaangażowania na rzecz innych. **Duże znaczenie chroniące nasze dzieci ma czas, jaki poświęcamy na wyjaśnianie problematycznych kwestii, wspólne używanie nowoczesnych technologii czy choćby zwykłe rozmowy o internecie.** Warto razem z dziećmi określać zasady korzystania z internetu i wyjaśniać przyczyny stojące za ograniczeniami (biorąc też pod uwagę zasady panujące w domach innych dzieci, co może być powodem frustracji i konfliktu, jeśli są dużo liberalniejsze albo ich w ogóle nie ma). Warto również zadbać o stałą i atrakcyjną ofertę balansującą czas internetowy, np. wspólne uprawianie sportu, współpraca przy jakiejś czynności czy rozrywka.

Sytuacja związana z COVID-19 sprawiła, że nasze życie, praca i nauka w jeszcze większym stopniu odbywają się w internecie. To dla niektórych wymuszone bycie online, dla innych szansa na nadrobienie zaległości w poznawaniu tego medium, a także na nawiązanie czy odtworzenie relacji z najbliższą i dalszą rodziną, znajomymi, współpracownikami, nauczycielami i nauczycielkami swoich dzieci, rodzicami swoich uczniów i uczennic, wreszcie z samymi uczonymi przez siebie dziećmi.



Rekomendacja Agnieszki:

Film zachęca dzieci do mówienia o tym, co się dzieje w szkole, o własnych doświadczeniach czy obserwowanych sytuacjach. Stanowi doskonały wstęp do tematu relacji rówieśniczych, asertywności, zaufania i poczucia własnej wartości. Aktywności dla uczniów zachęcają do refleksji, mierzenia się z własną niewiedzą i obawami, a także są punktem wyjścia do ważnych dyskusji.

KOMPETENCJE SPOŁECZNO-EMOCJONALNE

Samoświadomość

Umiejętność rozumienia swoich emocji, myśli i wartości, a także tego, jak wpływają one na nasze samopoczucie i zachowanie w różnych sytuacjach.

Samozarządzanie

Umiejętność radzenia sobie z własnymi emocjami, myślami i zachowaniami (np. stres, pokusy, rozpraszacze), potrzebna do osiągnięcia zaplanowanych celów.

Odpowiedzialne podejmowanie decyzji

Umiejętność dokonywania odpowiedzialnych i etycznych wyborów dotyczących swojego zachowania w różnych sytuacjach.

Świadomość społeczna

Umiejętność rozumienia perspektywy innych osób, postawa uważności, otwartości, empatii, współczucia i wdzięczności.

Umiejętność budowania relacji

Umiejętność nawiązywania i rozwijania zdrowych i wspierających relacji z różnorodnymi osobami i grupami. Skuteczne porozumiewanie się, praca zespołowa i rozwiązywanie konfliktów.

Amerykańska organizacja CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning) opracowała katalog pięciu głównych kompetencji społeczno-emocjonalnych. Pierwszą z nich jest **samoświadomość**, czyli rozpoznawanie, rozumienie, akceptacja i wyrażanie emocji oraz uczuć (w jakich sytuacjach się pojawiają i jak na nas wpływają), a także samoakceptacja (co o sobie myślimy i jak to wpływa na nasze samopoczucie i działania). Drugą kompetencją to **samozarządzanie**, którego kluczowym elementem jest radzenie sobie z impulsami (np. stresem, pokusami, rozpraszacami) – czy jesteśmy ich świadomi, czy jesteśmy w stanie je kontrolować (zaakceptować, odłożyć czy odrzucić)? Trzecia kompetencja ma związek ze **świadomością społeczną**. To uważne, otwarte, empatyczne, ale też krytyczne obserwowanie otaczającego nas świata i ludzi. Czwartą kompetencją jest

budowanie relacji – nauka komunikacji (bycie dobrze rozumianym i rozumienie innych) i tworzenia bezpiecznych relacji (rodzina, znajomi, klasa, nowo poznawane osoby). Piąta kompetencja to **odpowiedzialne podejmowanie decyzji**, czyli rozpoznawanie, analiza, refleksja, ocena i rozwiązywanie problemów (w tym konfliktów).

Kompetencje społeczno-emocjonalne wspierają nasze funkcjonowanie w każdym obszarze działania. Można je rozwijać w perspektywie całego życia jednej osoby, ale także życia wybranej społeczności, szkoły, klasy czy rodziny. Może to nam pomóc w przyszłości łatwiej się odnaleźć w różnorodnych środowiskach, do których trafimy (uczelnia, praca, nowe relacje, podróże). Badacze programu IMPACT wskazują, że w prewencji zachowań antyspołecznych i przemocy rówieśniczej (w tym cyberprzemocy), a także oddziaływaniu pedagogiczno-wychowawczym kluczowe jest ćwiczenie przyjmowania perspektywy innych osób czy grup, empatii i samokontroli (m.in. hamowania emocji i zachowań, impulsów, odraczania gratyfikacji), a także poszerzenie wiedzy (m.in. o mechanizmach komunikacji online, rozumieniu siebie i swoich reakcji online czy zagrożeniach w internecie). Ćwiczenie refleksyjności i uważności wpływa na ograniczenie automatyzmów (efektów wielokrotnie powtarzanych czynności czy zachowań, jak powierzchowność kontaktów internetowych; oraz ujednoliconych zachowań społecznych, jak spadek pomocy w grupie i wzrost agresji w tłumie).



Agnieszka:

Prowadząc z uczniami rozmowy na temat emocji, zaobserwowałam, że nastolatkom po prostu brakuje... słów. Młodzież posiada małe zasoby słownikowe pozwalające określać stany emocjonalne – własne i innych.

Udostępnione materiały filmowe z kolekcji „Dobre łączy” pomagają nadrobić ten brak. Są świetnymi stymulatorami refleksji i dyskusji. Poruszają tematy bliskie uczniom i pozwalają im w bezpiecznych warunkach „wgrzyzać się” w kwestie często trudne lub bolesne. Zaproponowane scenariusze lekcji zachęcają do pracy w małych grupach, a także do przedstawiania wspólnego stanowiska na forum. Pozwalają nabywać umiejętności argumentowania i obrony własnego zdania oraz uczą odpowiedzialności za słowo. Z każdym kolejnym spotkaniem z filmem z kolekcji „Dobre łączy” dostrzegałam u swoich uczniów większą uważność na siebie i innych, rosnącą otwartość oraz samodzielność w wyrażaniu swoich poglądów.



KOMPETENCJE SPOŁECZNO-EMOCJONALNE A ROZWÓJ DZIECI I MŁODZIEŻY

dr Magdalena Śniegulska

Wczesny wiek szkolny, okres od 5. do 9. roku życia, to ważny czas dla dziecka. Po pierwsze, symbolicznie kończy się etap dzieciństwa, rozpoczyna natomiast, wraz z początkiem szkoły, przedostatni etap rozwoju, zbliżający młodego człowieka w kierunku dorosłości. To właśnie od tego okresu będzie w dużej mierze zależeć, z jakimi kompetencjami przyjdzie mu w tę dorosłość wchodzić. Po drugie, to czas znaczących zmian w otoczeniu dziecka, czas podejmowania zupełnie nowych wyzwań i zobowiązań. **Większość dzieci będzie poznawała siebie w nowych kontekstach, nowych środowiskach, wśród nowych ludzi. Będą się budować: samoświadomość, umiejętność zarządzania sobą i budowania relacji, samodzielność np. w podejmowaniu decyzji czy świadomość społeczna.** Wszystkie te kompetencje oczywiście nie wyrastają jak grzyby po deszczu w momencie przekroczenia progów szkoły. Nie jest też tak, że rozwijają się one tylko w określonym momencie, raz na zawsze i możemy łatwo opisać czy odpowiedzieć na pytanie, kto daną kompetencję ma na wystarczającym poziomie, a kto nie. Nabyte wcześniej ufność, poczucie autonomii i tendencja do podejmowania nowych wyzwań w połączeniu z rosnącą samodzielnością i potrzebą aktywności sprawiają, że dziecko jest gotowe do uczenia się pod kierunkiem nauczyciela. Poszukuje nowych obszarów działania oraz czerpie radość nie tylko z podejmowanych inicjatyw, ale też z osiągnięcia celów. To czas poszerzania środowiska o nowe osoby i budowania z nimi relacji. **To czas budowania zaufania do dorosłych innych niż rodzice, do siebie, ale i do rówieśników.** Ocena innych ludzi nie jest łatwa ani w tzw. realu, ani w internecie. Równocześnie wydaje się ona w wielu momentach kluczowa. Trudne jest znalezienie tego bezpiecznego środka między ufnością a pewnym poziomem nieufności wobec ludzi. A przecież inni ludzie wydają się kluczowi w rozwoju kompetencji.

Już w wieku 3 lat dzieci zwracają uwagę na to, w jakim stopniu mogą mieć zaufanie do informacji przekazywanych przez inne osoby. Rolę zaczyna odgrywać tzw. autorytet epistemiczny, czyli ocena tego, czy rozmówca jest merytorycznie kompetentny w danej dziedzinie. Harris (2007) wraz z zespołem badaczy postawili pytanie, czy dzieci przestają ufać opiekunom, do których są bezpiecznie przywiązane, ale którzy okazują się nierzetelni pod względem wiedzy? Czy ufają tym, którzy są kompetentni, ale emocjonalnie niegodni zaufania? Zaufanie w okresie przedszkolnym ma wpływ na zdolność do odraczania przez dzieci gratyfikacji. W typowym schemacie eksperymentalnym dzieci mają możliwość natychmiastowego uzyskania małej nagrody lub powstrzymania się od reakcji i czekania na większą nagrodę, która ma się pojawić po określonym czasie. Kluczowe okazuje się to, czy osoba, która obiecuje większą, odroczoną nagrodę, jest postrzegana jako godna zaufania. Dzieci nie

są skłonne czekać na dużą nagrodę, jeżeli mogły wcześniej obserwować, jak osoba, która obiecuje im tę nagrodę, kłamie komuś innemu (Michaelson i Munakata, 2016). **Zaufanie wpływa zatem na istotne elementy samokontroli zachowania, na umiejętność dążenia do długofalowych celów i powstrzymania impulsywnych reakcji.** We wczesnym okresie szkolnym dotrzymywanie obietnic, a szczególnie dyskrecja i poufność w dzieleniu się osobistymi sekretami, okazuje się bardzo istotnym korelatem ogólnej adaptacji szkolnej dzieci w wieku 6 lat (Betts, Rotenberg i Trueman, 2013). Dzieci, które mają zaufanie względem innych oraz same wykazują się odpowiedzialnością za dane słowo, są jednocześnie bardziej zaangażowane w zadania szkolne i pracują z większą radością i satysfakcją. W przyszłości będzie się to przekładać na czynniki kluczowe w analizie poziomu zaufania społeczniego osób dorosłych: poziom zaufania do instytucji społecznych, przestrzeganie i kontrolowanie norm wspólnego życia oraz zaufanie względem obcych.

Dzieci w wieku przedszkolnym opisują siebie i innych w kategoriach konkretnych i zależnych od kontekstu sytuacyjnego. Wierzą również, iż człowieka można poznać na podstawie powierzchowności zachowania (np. uważają, że częste uśmiechanie się oznacza bycie dobrym człowiekiem). **Wraz z nabywaniem nowych doświadczeń społecznych we wczesnym wieku szkolnym, a także wraz z rozwojem zdolności do refleksji nad treścią informacji zwrotnych napływających od otoczenia oraz w wyniku porównywania się z rówieśnikami, zwłaszcza w obszarze kompetencji i efektywności działania, obraz samego siebie zaczyna ulegać znaczącym przemianom.** „Początkujący” uczniowie zaczynają formułować bardziej abstrakcyjne, relatywne i ogólne sformułowania na własny temat (np. zamiast powiedzieć: „szybko biegam”, dziecko stwierdzi: „biegam szybciej od Krysi”). Jednocześnie samoopisy dzieci coraz częściej dotyczą cech wewnętrznych, silniejszy akcent kładziony jest na uczucia i wartości niż na wygląd i powierzchowność.

Adolescencja natomiast obfituje w liczne zmiany (w wyglądzie zewnętrznym, reaktywności emocjonalnej, dojrzałości biologicznej, chronotypie) i jest czasem przejścia od dzieciństwa ku wczesnej dorosłości. Z przejściem tym wiąże się niejednokrotnie poczucie wykorzenienia, wyobcowania. Stare schematy działania i myślenia, również o sobie, przestają być adaptacyjne, a nowe jeszcze się nie wytworzyły. Potrzeba do tego wielu nowych doświadczeń, gotowości i możliwości do eksplorowania kolejnych środowisk i obszarów funkcjonowania. To bywa trudne, a czasem niebezpieczne. Okres adolescencji nie jest wszakże czasem jednorodnym. Między 11. a 14. rokiem życia spada poczucie własnej wartości. Mówimy o tzw. etapie przejściowym – to czas asymilacji nowych doświadczeń, któremu towarzyszy wyraźnie zachwiana równowaga psychiczna. Skutkuje to większą liczbą konfliktów (głównie z rodzicami). Niejednokrotnie okres ten porównuje się do wieku 2–3 lat, gdy charakterystyczne dla dziecka są negatywizm i potrzeba niezależności. Jednak nadal, tak jak u 3-latka, to rodzice są bezpieczną bazą. Nastolatka cechuje bardzo specyficzny egocentryzm, objawiający się poprzez dwa zjawiska:

- wyobrażone audytorium – „inni darzą moje myśli i zachowania taką samą uwagą”;
- osobista legenda – „moje uczucia i idee są unikatowe, jedynie ważne, nikt nigdy takich nie miał i mieć nie będzie”.

Z tym sposobem widzenia świata trudno więc dyskutować. **Jeśli żyję w przekonaniu, że każdy mój ruch, moja myśl i grymas twarzy zajmują wszystkich wokół i podlegają ocenie (a współczesny nastolatek paradoksalnie ma na to dowody w postaci like’ów w mediach społecznościowych), poziom napięcia rośnie – nikt przecież nie lubi być stale na cenzurowanym.** Niezwykła siła emocji, ich

złożoność (co wiąże się z procesem dojrzewania ośrodkowego układu nerwowego i struktur odpowiedzialnych za te emocje) powoduje, że młody człowiek nie wątpi w swoją ocenę sytuacji – jeśli coś tak silnie czuję, to musi to być prawdziwe. Stąd już tylko krok do konfliktu.

Od 15. roku życia, kiedy mówimy o późnej adolescencji, u znacznej części młodych ludzi stopniowo wzrasta poczucie własnej wartości. Zaczyna się etap konsolidacji nowych przekonań, sądów, wiedzy na swój temat, ale i na temat świata. Stopniowo pojawia się względna równowaga psychiczna, co w większości przypadków będzie skutkowało mniejszą liczbą konfliktów. Oczywiście mówimy tu o „przeciętnym” nastolatku. Nasz osobisty może przechodzić to wszystko z właściwą tylko sobie dynamiką. Wiele będzie zależało od naszych relacji – a właściwie od tego, jakie one były wcześniej. **Najważniejsze zadanie rozwojowe stojące przed nastolatkami to osiągnięcie dojrzałego i zdrowego poczucia autonomii – zdolności do podejmowania samodzielnych decyzji, radzenia sobie z życiem i jego wyzwaniami bez konieczności polegania na innych ludziach.** Jeśli ma się im udać jako dorosłym, nie mogą biec do rodziców po „przytulasy” po każdym niepowodzeniu. Nie mogą polegać na rodzicach, by odwozili ich do pracy, mówili, w co się do tej pracy ubrać, i przypominali o obowiązkach i zadaniach. Potrzebują doświadczeń, sprawdzenia się w samodzielności i mierzenia z konsekwencjami w poczuciu, że rodzic – ta bezpieczna baza – pomoże, kiedy zostanie o to poproszony. Nastolatki w relacji z rodzicami mają do wykonania dwa zadania: uniezależnić się, a jednocześnie zachować poczucie związku z nimi. Te zadania tylko z pozoru wydają się pozostawać ze sobą w sprzeczności.

Okres dorastania dzieci bywa bardziej stresujący dla rodziców i opiekunów, w tym nauczycieli. Tracą kontrolę i wzrasta ich poziom lęku o bezpieczeństwo. Te konflikty się jednak opłacają – zwiększa się autonomia, a przywiązanie do rodziców tymczasem jest równie silne. Badania Mary Levitt i jej zespołu z 1993 r. przeprowadzone w różnych grupach etnicznych wśród dzieci 7-, 10- i 14-letnich pokazały, że niezależnie od wieku to rodzice i inni członkowie najbliższej rodziny są tymi osobami, które są „najmocniej przez nie kochane i najmocniej je kochają”. Holenderskie badania pokazują, że w wieku 15–16 lat przywiązanie do rodziców nieznacznie słabnie, ale potem znowu wzrasta. Dobre samopoczucie nastolatka jest silnie skorelowane z przywiązaniem do rodziców, a nie do przyjaciół. **Mądry dorosły – w tym nauczyciel – jest w okresie adolescencji na wagę złota! Warto tę wiedzę wykorzystać i śmiało kształtować od najwcześniejszych lat kompetencje, które będą najlepszym startem w dorosłość.**

LITERATURA UZUPEŁNIAJĄCA:

1. Brzezińska A. (red.) (2014). *Niezbędnik dobrego nauczyciela. Seria 1. Rozwój w okresie dzieciństwa i dorastania*. Warszawa: IBE.
2. Brzezińska A. (red.) (2014). *Niezbędnik dobrego nauczyciela. Seria 2. Opieka i wychowanie w okresie dzieciństwa i dorastania*. Warszawa: IBE.
3. Brzezińska A. (red.) (2014). *Niezbędnik dobrego nauczyciela. Seria 3. Edukacja w okresie dzieciństwa i dorastania*. Warszawa: IBE.
4. Brzezińska A. (red.) (2014). *Niezbędnik dobrego nauczyciela. Seria 4. Monitorowanie rozwoju w okresie dzieciństwa i dorastania*. Warszawa: IBE.
5. Kołakowski, A., Pisula, A. (2018). *Sposób na trudne dziecko. Przyjazna terapia behawioralna*. Gdańsk: GWP.
6. Bąbel, P., Wiśniak, M. (2016). *12 zasad skutecznej edukacji*. Sopot: GWP.
7. Dawson, P., Guare, R. (2012). *Zdolne, ale rozkojarzone. Wspieranie rozwoju dziecka za pomocą treningu umiejętności wykonawczych*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
8. Jerzak, M. (red.) (2017). *Zaburzenia psychiczne i rozwojowe dzieci a szkolna rzeczywistość*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
9. Betts, L. R., Rotenberg, K. J., Trueman, M. (2013). *Young children's interpersonal trust consistency as a predictor of future school adjustment*. „Journal of Applied Developmental Psychology”. doi:10.1016/j.appdev.2013.09.003.
10. Harris, P. L. (2007). *Trust*. „Developmental Science”, 10(1), 135–138. doi:10.1111/j.1467-7687.2007.00575.x.
11. Johnson, S. C., Dweck, C. S., Chen, F. S. (2007). *Evidence for infants' internal working models of attachment*. „Psychological Science”, 18(6), 501. Pobrane z: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1111/j.1467-9280.2007.01929.x>.
12. Michaelson, L. E., Munakata, Y. (2016). *Trust matters: Seeing how an adult treats another person influences preschoolers' willingness to delay gratification*. „Developmental Science”, bd., bd. doi:10.1111/desc.12388.
13. Van Lange, P. A. M. (2015). *Generalized Trust: Four Lessons From Genetics and Culture*. „Current Directions in Psychological Science”, 24(1), 71–76. doi:10.1177/0963721414552473.
14. Zayas, V., Mischel, W., Shoda, Y., Aber, J. L. (2010). *Roots of Adult Attachment: Maternal Caregiving at 18 Months Predicts Adult Peer and Partner Attachment*. „Social Psychological and Personality Science”, 2(3), 289–297. doi:10.1177/1948550610389822.

METODOLOGIA

Umiejętnie dobrana filmowa opowieść, jako jeden z elementów zajęć wychowawczych, może wesprzeć u widzów rozwój kompetencji społeczno-emocjonalnych. Samoświadomość, rozumienie i regulacja emocji, a także umiejętność nawiązywania i utrzymywania wspierających relacji – to tylko kilka z kompetencji tak przydatnych dziś, w czasach nieustających zmian i kryzysów. Każdą z nich można i warto trenować, inspirując się mądrymi filmami, które mogą uczynić taki trening skuteczniejszym oraz... przyjemniejszym.



Rekomendacja Magdy:

Najnowszy raport UNICEF pokazuje, że dla dobrostanu dzieci i młodzieży ważne jest zarówno poczucie przynależności do szkoły, jak i czas spędzany z rodziną – czas ze wspólnym polem uwagi. W materiałach edukacyjnych do filmów z kolekcji „Dobre łączy” można znaleźć odpowiedzi na pytania, jak sprawić, aby środowisko szkolne i środowisko rodzinne budowały dobrostan, a także konkretne metody do tego. Pomagamy organizować zajęcia z filmami, które będą szansą na wgląd w świat współczesnych dzieci i młodzieży, pomogą go oswoić i trochę odczarować. Przyniosą radość ze wspólnego przeżywania rozmaitych emocji i wzruszeń, budowania relacji i akceptacji oraz uczenia się nawzajem.

PSYCHOEDUKACJA POPRZEZ FILM

Psychoedukacja z wykorzystaniem filmów w trakcie zajęć wychowawczych może mieć szerokie zastosowanie i rozciągać się na sferę poznawczą, behawioralną i emocjonalną życia odbiorców i odbiorczyń. Film uruchamia w widzach wspomnienia, wiedzę, doświadczenie, co wspiera partnerskość i zaufanie w relacji uczniów i uczennic z nauczycielkami i nauczycielami. Buduje mosty i pozwala się otworzyć. Zapewnia oglądającym określony poziom pobudzenia, co powoduje skoncentrowanie i podtrzymanie uwagi na omawianym problemie. Dlatego psychoedukacja z wykorzystaniem filmu – o ile jest prowadzona umiejętnie – nie nudzi się, nie dłuży ani nie trąci nudnym moralizowaniem. Jej bazę stanowi emocjonalne przeżycie, a nie tylko przekaz informacji. Film pozwala zobaczyć inny punkt widzenia i daje przestrzeń dla wyrażenia trudnych uczuć i emocji w bezpiecznym środowisku. Pokazuje rozwiązania różnych problemów. Promuje i modeluje pozytywne postawy społeczne, a także przedstawia negatywne konsekwencje zachowań patologicznych. Film jest bardzo elastycz-

nym narzędziem – dzięki niemu można się odnieść do niemal każdego tematu i zagadnienia. Jest dostępny i wygodny. Poddaje się modyfikacjom, jakie narzucają ograniczenia czasowe, sprzętowe lub przestrzenne – można korzystać z fragmentów filmu czy polecić uczniom i uczennicom obejrzenie całości w domu.

CYKL KOLBA W EDUKACJI FILMOWEJ¹

Edukacja filmowa to dużo więcej niż tylko pokazy. Podczas zajęć nie analizujemy filmu pod kątem użytych środków artystycznych, tylko jest on za każdym razem pretekstem do rozmowy. Opracowane ćwiczenia kompetencji czy prezentacja teorii pozwalają w pełni wykorzystać potencjał edukacyjny wybranych dzieł i utrwalić efekty pracy z nim. Scenariusze zajęć przygotowaliśmy, korzystając ze schematu znanego z popularnego modelu uczenia się, czyli cyklu Kolba. Ta metodologia pozwala traktować seans jako część dłuższego procesu. Ma ona kluczowe znaczenie, bo zapewnia korzystny kontekst kolejnym działaniom. Wymaga jednak kontynuacji i rozwinięcia. Mogą się w nim znaleźć rozwiązania edukacyjne z różnych obszarów, m.in. ćwiczenia twórcze, formy pracy edukacji przedmiotowej, metody znane z treningu umiejętności społecznych.

Teoretyk procesu uczenia się David Kolb sformułował cykl edukacyjny, który obejmuje cztery etapy pracy – **doświadczenie, refleksję, teorię i zastosowanie**. Cykl odtwarza spontaniczną kumulację wiedzy i kompetencji. Konkretnie, praktyczne działania i eksperymenty łączą się z refleksją i bardziej abstrakcyjnymi wnioskami. Uczenie następuje przez doświadczenie, czyli przyglądanie się skutkom działań pozwala zrozumieć błędy i sukcesy, a na ich bazie stworzyć teorie do zastosowania w przyszłości.

**poruszający
wgląd
w życiowe
doświadczenia**



**wymiana
osobistych
wrażeń
i uwspólnienie
wiedzy**



**trening
włączania
nowej
wiedzy**



**podsumowanie
i doprecyzowanie
zauważonych
prawidłowości**



¹ Więcej informacji znajdziesz na naszej stronie: <https://kultura.ceo.org.pl/tematy/edukacja-filmowa/lekcje-z-filmem/>.

Zaproponowaną przez Davida Kolba metodologię stosujemy w edukacji filmowej. Kolejne etapy cyklu przebiegają w następujący sposób:



Doświadczenie

Interakcja filmu i widzów bywa niezwykle intensywna. Identyfikując się z bohaterami i wchodząc w opowieść, która aktywizuje światopogląd, wyobraźnię, wiedzę i wspomnienia, widzowie rzadko kiedy pozostają obojętni. Dla wielu z nich projekcja będzie głębokim, żywym doświadczeniem. Zaoferuje im bezpieczny, ale i emocjonujący wgląd w rozmaite życiowe sytuacje, który można wykorzystać jako okazję do uczenia się na cudzych błędach. Aby pogłębić doświadczenie obcowania z filmem, warto zastosować ćwiczenia wprowadzające.



Refleksja

Rozmowa po seansie stanowi, obok innych sposobów wymiany opinii, kluczową formę pracy w edukacji filmowej. Wymiana opinii i wrażeń jest potrzebna jako wentyl emocji, sposób na wspólne uzupełnienia wiedzy na temat tego, co się wydarzyło na ekranie (zaskakująco często uczniowie i uczennice nie rozumieją wszystkich zdarzeń i wątków), oraz zastanowienia się nad postawami bohaterów.

Cykl Kolba pozwala zobaczyć we wspólnej refleksji po doświadczeniu szansę na przejście od osobistych przeżyć do bardziej uniwersalnych zasad na przyszłość. Będzie je łatwiej sformułować w grupie poprzez wsłuchanie się w odmienne możliwości interpretowania tych samych zdarzeń i postaw, a także – zapewniające bufor bezpieczeństwa – odwołanie się do filmowych bohaterów.



Teoria

Zdaniem Davida Kolba za przyrostem wiedzy stoi dynamiczna relacja dwóch biegunowo odmiennych potrzeb – pędu do działania w świecie oraz teoretyzowania na temat jego skuteczności: przejścia od działań do konceptualizacji, od konkretnego do abstrakcji, i odwrotnie. Wsparcie seansu i dyskusji dawką wiedzy na dany temat pomoże uczniom i uczennicom wyjść z zajęć w przekonaniu, że są nieco lepiej przygotowani na przyszłość. Nie musi to oznaczać od razu wykładu czy też pogadanki, choć rozbudzone zainteresowanie dla tematu, świeże emocje i wrażenia będą pracowały na korzyść nawet tych bardziej podawczych form. Warto jednak sięgnąć po metody aktywne.



Zastosowanie

Czy perypetie bohaterów i bohaterek filmowych czegoś widzów nauczyły? Czas powiedzieć: „sprawdzam!”. Uczniowie i uczennice powinni dostać przestrzeń i narzędzia do dostosowania nowej wiedzy i wypracowanych rozwiązań do problemów dnia codziennego. Jeżeli po seansie zastanawiali się nad tym, jakie zachowania poprawiają samopoczucie, na tym etapie mogą opracować plan prozdrowotnych czynności na kolejne dni. Jeżeli zajmowali się tematyką stresu, teraz mogą przetestować nowe rozwiązania w radzeniu sobie z autentycznym wyzwaniem. Gama działań i form pracy na ten etap jest naprawdę szeroka; najważniejsze, by znów postawić na aktywne działania i ich praktyczny wymiar.



Rekomendacja Urszuli:

Dlaczego polecam edukację filmową?

W dzisiejszym świecie otaczają nas tysiące różnych obrazów, zdjęć, filmów. Jesteśmy skoncentrowani na stronie wizualnej, na czymś wyglądzie itp. Podczas zajęć filmowych możemy połączyć obraz z refleksyjnością, zachęcić dzieci do zatrzymania i zastanowienia się nad tym, co właśnie obejrzały. Skłania je to do uważności i szukania odpowiedzi na ważne dla nich tematy. Ponieważ tematyka filmów jest uniwersalna, można ją dostosować do przeróżnych sytuacji czy zdarzeń. Dodatkowo uczniowie i uczennice, dzieląc się własnymi przeżyciami, kształtują różne kompetencje społeczne – aktywne słuchanie, komunikowanie się, radzenie sobie z porażką, wzmacnianie swojej samooceny. Dzięki temu, że filmy mają różną formę (animowany, reportaż, fabularny), młodzież poszerza swoją wiedzę ogólną.

MATERIAŁY EDUKACYJNE

W materiałach do filmów z kolekcji „Dobre łączy” znajdziesz atrakcyjne narzędzia edukacyjne do pracy z dziećmi w wieku 7–12 lat i młodzieżą powyżej 12. roku życia. Do wybranych filmów krótkometrażowych przygotowaliśmy scenariusze zajęć wraz z materiałami dodatkowymi do samodzielnego wydruku (format A4) lub prezentacji multimedialnej. Udostępniamy je na platformie filmowej CEO, o której dowiesz się więcej na stronie internetowej: <https://kultura.ceo.org.pl>. Każdy scenariusz skupia się na jednej kompetencji społeczno-emocjonalnej. Zdając sobie sprawę, że podejmowanie tych tematów w klasie może stanowić wyzwanie również dla osób prowadzących zajęcia, na końcu każdego scenariusza umieściliśmy dodatkowe informacje – pigułki wiedzy. Autorkami tekstów z zakresu psychologii są dr Magdalena Śniegulska oraz Dorota Kulesza-Tańan. O rozwoju dzieci i młodzieży w kontekście użytkowania nowych technologii pisze dr hab. Piotr Plichta. Dzięki temu łatwiej zdobędziesz wiedzę niezbędną do skutecznego poprowadzenia zajęć.

Do tego pakietu materiałów do pracy z uczniami i uczennicami przygotowaliśmy również zestaw do pracy z rodzicami, ponieważ uznaliśmy angażowanie rodziców i opiekunów w rozpoczęcie w klasach procesy wychowawcze za ważny aspekt programu. Świadome dbanie o relacje nauczyciel-rodzice może zaowocować, tak potrzebnym w omawianym obszarze funkcjonowania społecznego online i offline, sojuszem wychowawczym nauczycieli i rodziców. Oto propozycje działań, jakie możesz podjąć w tym celu:

- **Informowanie rodziców poprzez plakaty-listy**
Możesz systematycznie informować rodziców, jakie zajęcia odbywają się w klasie i czego dotyczą. Dzięki temu rodzic będzie mógł kontynuować pracę wychowawczą podjętą na lekcji. Uwrażliwiony na podejmowane tematy, uważny na swoje dziecko, jego przeżycia i refleksje być może łatwiej rozwinie temat w domu. Poniżej w tym rozdziale znajdziesz przykładowe propozycje listów do rodziców, które możesz wysłać do nich mailem lub wydrukowane powiesić na tablicy informacyjnej jako plakaty². Każdy z nich zawiera małą pigułkę wiedzy psychologicznej oraz podstawowe informacje o wybranej przez ciebie lekcji filmowej. Patrz: rozpiska filmów wraz z listami do rodziców poniżej.
- **Spotkania tematyczne z rodzicami**
Możesz zorganizować i poprowadzić spotkania filmowe dla rodziców, podczas których poznają oni sposoby wspierania dzieci w rozwoju kompetencji SEL. Będzie to też dobra okazja do szukania inspiracji wychowawczych i do samorozwoju. Patrz: rozpiska filmów wraz z listami do rodziców poniżej.
- **Zaproszenie rodziców do udziału w spotkaniach Wirtualnego klubu filmowego dla rodziców³**
Są one okazją do poszerzenia wiedzy, jak wspierać dzieci w odpowiedzialnym, kreatywnym i bezpiecznym korzystaniu z mediów społecznościowych. Patrz: strona internetowa programu.

² Plakaty-listy do wydrukowania znajdziesz na naszej platformie filmowej razem z materiałami do pracy w klasie.

³ <https://kultura.ceo.org.pl/aktualnosci-szkola-tworczych-praktyk/wirtualny-klub-filmowy-dla-rodzicow-w-czerwcu-media-spolesczeniowe/>

MATERIAŁY DO PRACY Z RODZICAMI KLASY I–III SZKOŁY PODSTAWOWEJ

kompetencja SEL	film z kolekcji „Dobre łączy”	tytuł zajęć
samoświadomość	Orkiestra reż. Mikey Hill, Australia 2015, 15 min	Co mi w duszy gra? 90 min (2 godz. lekcyjne po 45 min)
samozarządzanie	Wisienka na torcie reż. Frits Standaert, Francja/ Belgia 2019, 16 min	Zdrowe nawyki 90 min (2 godz. lekcyjne po 45 min)
świadomość społeczna	Kradzież reż. Kerry Skinner i Stewart Alexander, Wielka Brytania 2018, 8 min	Pozory mylą 90 min (2 godz. lekcyjne po 45 min)
umiejętność budowania relacji	Duży wilk i mały wilk reż. Rémi Durin, Belgia/Francja 2018, 14 min	Jak gwiazdy i gwiazdozbiory w sieci... 90 min (2 godz. lekcyjne po 45 min)
odpowiedzialne podejmowanie decyzji	Biała wrona reż. Miran Miošić, Chorwacja 2018, 9 min	Aby każdy mógł rozwinąć skrzy- dła... 90 min (2 godz. lekcyjne po 45 min)



Drodzy Rodzice!

W najbliższym czasie poprowadzę w naszej klasie zajęcia wokół filmu z kolekcji „**Dobre łącza**” przygotowane przez Centrum Edukacji Obywatelskiej. Forma edukacji filmowej w atrakcyjny sposób pomaga rozwijać kompetencje społeczno-emocjonalne dzieci, potrzebne zarówno w rzeczywistości offline, jak i w kontekście funkcjonowania w świecie cyfrowym. Podczas zajęć obejrzymy film **Orkistra**, a następnie o nim porozmawiamy. Różne aktywności i ćwiczenia **pomogą dzieciom rozwinąć umiejętność rozpoznawania, nazywania, akceptacji i wyrażania emocji oraz uczuć.**

Zachęcam Państwa do przyjrzenia się **samoświadomości** jako kompetencji. Zajęcia w szkole to tylko początek drogi rozwoju, którą możemy razem prowadzić nasze dzieci. Wspólne działania wychowawcze pozwolą wnieść realną zmianę w ich życie.

Pozostajmy na dobrych łączach :)

Nauczyciel/Nauczycielka



Samoświadomość

Umiejętność rozumienia swoich emocji, myśli i wartości, a także tego, jak wpływają one na nasze samopoczucie i zachowanie w różnych sytuacjach.



Rekomendacja Urszuli:

Tematyka dotycząca emocji i zarządzania nimi wywołała burzliwą dyskusję na temat przeżywania różnych zdarzeń. Rozmawialiśmy o tym, jak radzić sobie ze strachem u dentysty czy ze złością na rodziców, oraz o tym, co czujemy, kiedy nam nic nie wychodzi. Pojawił się bardzo ciekawy wątek dotyczący przeżywania emocji u dorosłych. Zastanawialiśmy się, dlaczego dorośli nie mówią o swoich uczuciach albo mówią, że wszystko jest dobrze, gdy się złością lub są smutni. Dlaczego dorośli zawsze chcą pocieszać i nie pozwalają na płacz? Dzieci są bardzo bystrzymi obserwatorami i widzą więcej, niż nam się wydaje.



dr Magdalena Śniegulska, SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny, Szkoła Edukacji PAFW i UW

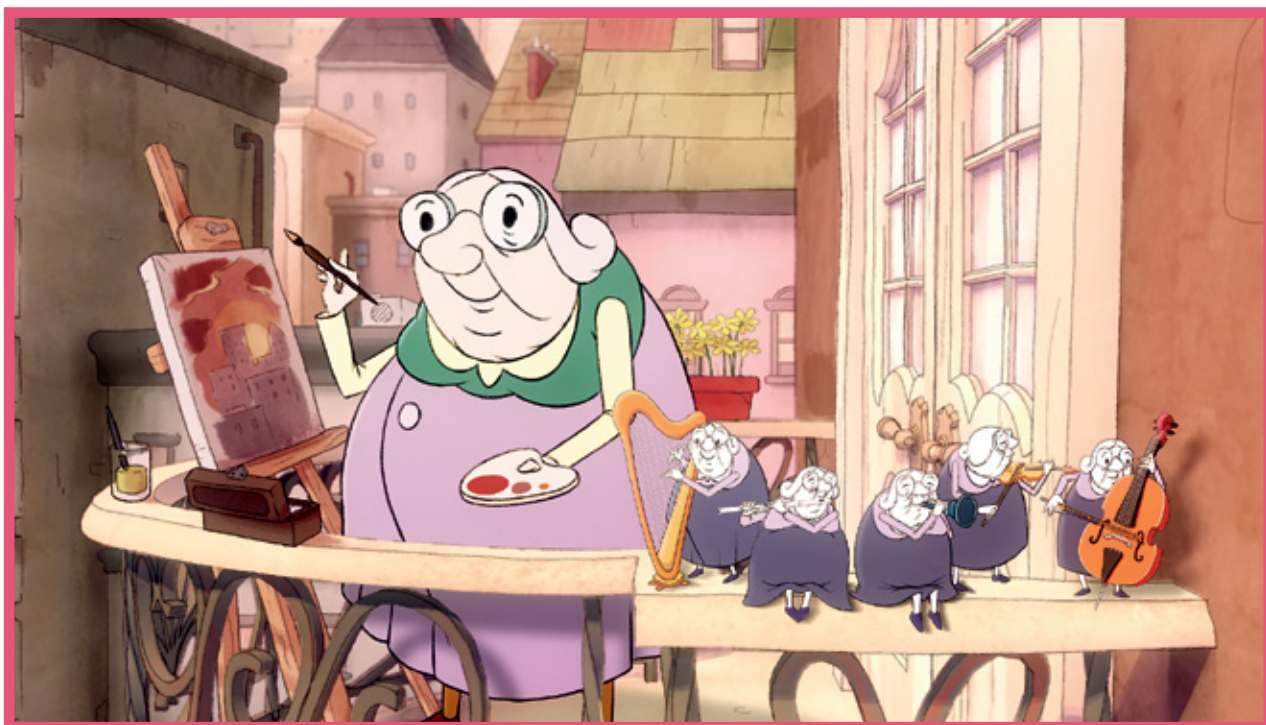
Wykorzystujemy różne okazje do rozmowy o uczuciach. Kiedy oglądamy film i widzimy, że bohater przeżywa jakieś emocje, pytamy dziecko, co się jego zdaniem dzieje z tą osobą, co ona czuje i dlaczego tak czuje. Czy nasz syn lub nasza córka potrafi opowiedzieć, kiedy on lub ona tak się czuje? A my? Oglądamy wspólnie zdjęcia w telefonie – rozmawiamy, co czuliśmy w różnych momentach utrwalonych na fotografiach. Czy wszyscy czuliśmy to samo? A dziś, gdy je oglądamy po pewnym czasie, co czujemy? Nie bójmy się pokazywać naszym dzieciom tego, jak i kiedy przeżywamy trudne czy silne emocje. Pokazujemy, jak możemy ADAPTACYJNIE sobie z nimi radzić (nie sięgam po alkohol, kiedy jestem smutny, tylko zajmuję czymś głowę, oglądam komedię lub program kulinarny, dzwonię do przyjaciela, przytulam się do partnera). Mówmy, czego potrzebujemy w danym momencie (np. „muszę teraz побыć sam, potrzebuję chwili ciszy”, „nie mogę o tym teraz rozmawiać, muszę się najpierw trochę uspokoić, a potem porozmawiamy”, ale też „jestem taki szczęśliwy, że muszę wam to wszystko teraz opowiedzieć, możecie mnie posłuchać?”). Jeśli się kłócimy, opowiadamy sobie potem o tym, co pomogło nam się pogodzić.

Rozmawiam o historii rodziny, o tym, skąd pochodzicie i jakie wartości są dla was ważne. Jak to się stało, że osoby z dwóch, często odmiennych, środowisk i rodzin zdecydowały się założyć nową rodzinę? Co było inne, a co podobne? Co przeniknęło do nowej rodziny (np. tradycje celebrowania określonych świąt bądź nie, charakter tych uroczystości)? Jak z różnych elementów powstawało coś nowego?

Pozwólmy dziecku na próbowanie rozmaitych aktywności i rozwijanie zainteresowań. Czasem te próby mogą trwać krótko, ale nie rezygnujemy po jednym spotkaniu (chyba że mamy jasność, że to nie odpowiada naszemu dziecku lub forma zajęć narusza nasze wartości). Umówmy się z synem/córką, że próbowanie trwa przynajmniej jeden semestr, a potem podejmujemy decyzję, czy kontynuujemy zajęcia. Uczmy argumentacji. ZAWSZE pytamy dziecko, dlaczego chce kontynuować lub porzucić zajęcia. Unikajmy jednak samego pytania „DLACZEGO?”. Często bowiem wzbudza ono poczucie, że trzeba się bronić, że to „dlaczego?” jest swoistym oskarżeniem. Pytajmy dziecko o to, co jest fajnego w zajęciach, w których uczestniczy, czego się podczas nich uczy, co w nich lubi. Czy pojawia się w nich coś trudnego? Jeśli tak, doceniajmy zmaganie się syna/córki z wyzwaniami. Gdy u dziecka pojawia się myśl o rezygnacji z zajęć, dopytujemy, co musiałoby się zdarzyć, aby nie podejmowało takiej decyzji, i co może w takiej sytuacji zrobić, żeby się na nich lepiej poczuć. Pytajmy, czego się nauczyło i czy się dobrze bawi.

Jeśli chcemy rozwijać kompetencje społeczno-emocjonalne naszych dzieci, musimy:

- **DOSTRZEGAĆ JE** (tzn. kompetencje, choć dobrze jest też nie stracić z oczu dzieci) – wskazywać, nazywać, zauważać najlepiej każdego dnia – dzięki temu wszyscy pocujemy, że one są ważne.
- **TWORZYĆ OKAZJE DO ĆWICZENIA** – od samego mówienia, czytania czy oglądania nikt nie nauczył się prowadzenia samochodu – musimy doświadczać! Twórzmy okazje do testowania. I pamiętajmy, że naturalny proces uczenia ZAKŁADA popełnianie błędów. Wykorzystujmy je do rozwoju, a nie do oceny.
- **BYĆ MODELEM** – jeśli chcemy, żeby dana kompetencja była ważna dla naszych dzieci, sami musimy ją za taką uznać i potrafić zaplanować jej rozwijanie czy pielęgnowanie również w nas. Pokazujemy, do czego one służą.



Orkiestra

reż. Mikey Hill, Australia 2015

MATERIAŁY DO PRACY Z RODZICAMI KLASY IV–VI SZKOŁY PODSTAWOWEJ

kompetencja SEL	film z kolekcji „Dobre łączy”	tytuł zajęć
samoświadomość	<i>Wielkie przygody małej kreski</i> reż. Antoine Robert, Francja 2016, 8 min	<i>Internetowy autograf</i> 90 min (2 godz. lekcyjne po 45 min)
samozarządzanie	<i>Mistrz szermierki</i> reż. Simon Lereng Wilmont, Da- nia 2014, 29 min	<i>W drodze do sukcesu</i> 90 min (2 godz. lekcyjne po 45 min)
świadomość społeczna	<i>Historie o nękanii</i> reż. Eef Hilgers, Holandia 2018, 16 min	<i>Jestem, czuję, reaguję – wobec nękania</i> 90 min (2 godz. lekcyjne po 45 min)
umiejętność budowania relacji	<i>Granice</i> reż. Hanka Nováková, Czechy 2015, 5 min	<i>Jak posklejać podzielone?</i> 90 min (2 godz. lekcyjne po 45 min)
odpowiedzialne podejmowanie decyzji	<i>Zrywanie więzi</i> reż. Jack Anderson, USA 2014, 9 min	<i>Sznurki</i> 45 min (1 godz. lekcyjna)



Drodzy Rodzice!

W najbliższym czasie poprowadzę w naszej klasie zajęcia wokół filmu z kolekcji „Dobre łącza” przygotowane przez Centrum Edukacji Obywatelskiej. Forma edukacji filmowej w atrakcyjny sposób pomaga rozwijać kompetencje społeczno-emocjonalne uczniów i uczennic, potrzebne zarówno w rzeczywistości offline, jak i w kontekście funkcjonowania w świecie cyfrowym. Podczas zajęć obejrzymy film *Wielkie przygody małej kreski*, a następnie o nim porozmawiamy. **Będziemy ćwiczyć umiejętność przyglądania się sobie – swojemu charakterowi, swojej osobowości – oraz rozwijanie samoświadomości swoich sposobów działania w internecie.**

Zachęcam Państwa do przyjrzenia się **samoświadomości** jako kompetencji. Zajęcia w szkole to tylko początek drogi rozwoju, którą możemy razem prowadzić nasze dzieci. Wspólne działania wychowawcze pozwolą wnieść realną zmianę w ich życie.

Pozostajmy na dobrych łączach :)

Nauczyciel/Nauczycielka



Samoświadomość

Umiejętność rozumienia swoich emocji, myśli i wartości, a także tego, jak wpływają one na nasze samopoczucie i zachowanie w różnych sytuacjach.



Rekomendacja Urszuli:

Tematyka dotycząca emocji i zarządzania nimi wywołała burzliwą dyskusję na temat przeżywania różnych zdarzeń. Rozmawialiśmy o tym, jak radzić sobie ze strachem u dentysty czy ze złością na rodziców, oraz o tym, co czujemy, kiedy nam nic nie wychodzi. Pojawił się bardzo ciekawy wątek dotyczący przeżywania emocji u dorosłych. Zastanawialiśmy się, dlaczego dorośli nie mówią o swoich uczuciach albo mówią, że wszystko jest dobrze, gdy się złością lub są smutni. Dlaczego dorośli zawsze chcą pocieszać i nie pozwalają na płacz? Dzieci są bardzo bystrzymi obserwatorami i widzą więcej, niż nam się wydaje.

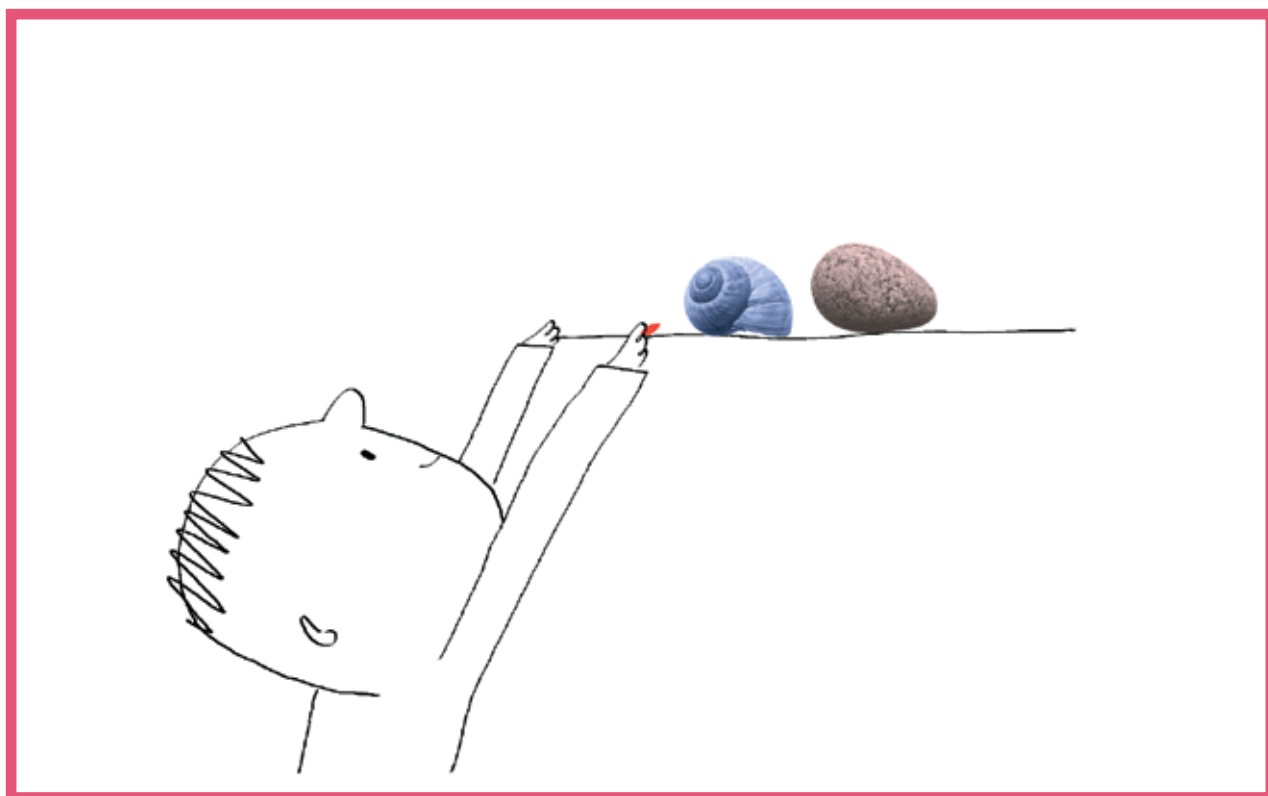


**dr Magdalena Śniegulska, SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny,
Szkoła Edukacji PAFW i UW**

Akceptujmy zmiany, które zachodzą w naszym dziecku, w jego ciele, emocjonalności i samoświadomości. Pamiętajmy, że wiek 10–12 lat tylko pozornie jest czasem oddalenia od rodziców ku rówieśnikom, nadal bowiem to mama i tata stanowią bezpieczną bazę, dającą poczucie ciągłości. Wiele się wtedy dzieje w ciele, ale też w trybie życia. Już 11–12-latki zaczynają zmieniać swój rytm dobowy, potrzebują więcej snu (głównie rano) i chętnie siedzą do późna w nocy. Muszą być stale w kontakcie z rówieśnikami, ale jednocześnie zarówno kontakt, jak i jego brak wzbudzają u nich bardzo silne, często trudne emocje. Dzieci w tym wieku bywają bardzo drażliwe i mają poczucie bycia ocenianymi. Nie warto tego negować, lepiej rozmawiać o ich potrzebach i o tym, jak można je zaspokajać. Mówmy o tym, co cenimy w naszych dzieciach, co nam imponuje, co dostrzegamy, co się zmieniło. Pytajmy, co one w nas lubią i cenią, a czego chciałyby więcej. A może czegoś chciałyby mniej? Zastanówmy się razem, jakie byłyby konsekwencje takich zmian, gdyby np. ktoś z czarodziejską różdżką nas zmienił. Co by było inne dla naszych dzieci, a co dla nas? Czy to byłoby trudne, dobre, czy może niefajne? Wspierajmy doświadczenia nastolatka związane z samodzielnością. To również czas na rozszerzanie obowiązków. Przygotowanie posiłku, zorganizowanie wyjścia do kina/teatru dla całej rodziny może stanowić doskonały trening. Okazujmy zaufanie i wiarę w tę samodzielność, np. już w przypadku 12–13-latków możemy rozważać zgodę na późniejsze powroty do domu (początkowo wydłużone o 15–30 minut w stosunku do wcześniejszych ustaleń).

Jeśli chcemy rozwijać kompetencje społeczno-emocjonalne naszych dzieci, musimy:

- **DOSTRZEGAĆ JE** (tzn. kompetencje, choć dobrze jest też nie stracić z oczu dzieci) – wskazywać, nazywać, zauważać najlepiej każdego dnia – dzięki temu wszyscy poczuje, że one są ważne.
- **TWORZYĆ OKAZJE DO ĆWICZENIA** – od samego mówienia, czytania czy oglądania nikt nie nauczy się prowadzenia samochodu – musimy doświadczać! Twórzmy okazje do testowania. I pamiętajmy, że naturalny proces uczenia ZAKŁADA popełnianie błędów. Wykorzystujmy je do rozwoju, a nie do oceny.
- **BYĆ MODELEM** – jeśli chcemy, żeby dana kompetencja była ważna dla naszych dzieci, sami musimy ją za taką uznać i potrafić zaplanować jej rozwijanie czy pielęgnowanie również w nas. Pokazujmy, do czego one służą.



Wielkie przygody małej kreski
reż. Antoine Robert, Francja 2016, 8 min

MATERIAŁY DO PRACY Z RODZICAMI KLASY VII–VIII SZKOŁY PODSTAWOWEJ

kompetencja SEL	film z kolekcji „Dobre łącza”	tytuł zajęć
samoświadomość	<i>Dolapo jest OK</i> reż. Ethosheia Hylton, Wielka Brytania 2020, 15 min	<i>Chcemy być sobą</i> 90 min (2 godz. lekcyjne po 45 min)
samozarządzanie	<i>Stephanie</i> reż. Leonardo Van Dijn, Belgia 2020, 15 min	<i>Uważność i stawianie granic na drodze do sukcesu</i> 90 min (2 godz. lekcyjne po 45 min)
świadomość społeczna	<i>Marina's Ocean</i> reż. Cássio Pereira dos Santos, Brazylia 2014, 17 min	<i>Czasowo dostępni</i> 90 min (2 godz. lekcyjne po 45 min)
umiejętność budowania relacji	<i>Serduszka</i> reż. Adrian Moyse Dullin, Francja 2021, 15 min	<i>Z uczuciami obchodź się ostrożnie</i> 90 min (2 godz. lekcyjne po 45 min)
odpowiedzialne podejmowanie decyzji	<i>Źródło</i> reż. Evrim İnci, Turcja 2020, 4 min	<i>Zmiany klimatyczne jako przyczyna migracji</i> 45 min (1 godz. lekcyjna)



Drodzy Rodzice!

W najbliższym czasie poprowadzę w naszej klasie zajęcia wokół filmu z kolekcji „Dobre łącza” przygotowane przez Centrum Edukacji Obywatelskiej. Forma edukacji filmowej w atrakcyjny sposób pomaga rozwijać kompetencje społeczno-emocjonalne uczniów i uczennic, potrzebne zarówno w rzeczywistości offline, jak i w kontekście funkcjonowania w świecie cyfrowym.

Podczas zajęć obejrzymy film ***Dolapo jest OK. Chcę zachęcić młodzież do refleksji nad tym, czym jest ich tożsamość w wielokulturowym świecie.*** Porozmawiamy o skutkach chęci bycia akceptowanym za wszelką cenę, a także wartości pozostania w zgodzie z sobą samym i swoim dziedzictwem. Ważnym elementem zajęć będzie ćwiczenie asertywności.

Zachęcam Państwa do przyjrzenia się **samoświadomości** jako kompetencji. Zajęcia w szkole to tylko początek drogi rozwoju, którą możemy razem prowadzić nasze dzieci. Wspólne działania wychowawcze pozwolą wnieść realną zmianę w ich życie.

Pozostajmy na dobrych łączach :)

Nauczyciel/Nauczycielka



Samoświadomość

Umiejętność rozumienia swoich emocji, myśli i wartości, a także tego, jak wpływają one na nasze samopoczucie i zachowanie w różnych sytuacjach.



Rekomendacja Karoliny:

Praca z filmami krótkometrażowymi pełnymi kolorów i wyjątkowych bohaterów jest wyprawą w świat niczym nieograniczonej wyobraźni. Metafory filmowe to ogromna pomoc w omawianiu zjawisk i mechanizmów, które trudno inaczej zilustrować. Jednym z nich jest wewnętrzna rzeczywistość uczuć i preferencji, która determinuje nasze życie, lecz pozostaje niewidoczna dla oka. Filmy proponowane w kolekcji „Dobre łączy” sugestywnie przedstawiają sferę emocji, ukrytych talentów czy też przekonań. Pozwolą zainicjować rozmowy o tym, co nam w duszy gra i co kształtuje nasz charakter. To świetny sposób, by wesprzeć uczniów w lepszym zrozumieniu samych siebie i w autorefleksji.



Dorota Kulesza-Tałan, pedagogka twórczości, certyfikowana terapeutka pracująca w nurcie Terapii Skoncentrowanej na Rozwiązaniach, fototerapeutka i interwentka kryzysowa

Kim jestem? Kim chcę być? Jaki sens ma moje życie? Czy wiem, co chcę osiągnąć? Czego potrzebuję do zbudowania własnej odrębności? Takie pytania stawia sobie młody człowiek na progu adolescencji. I są to pytania, które wytrącają go z równowagi na dobre kilka lat, począwszy często już od 11. roku życia. Etap ten może trwać do osiągnięcia pełnoletności, choć najbardziej burzliwy jest do mniej więcej 15.–16. roku życia. W psychologii rozwojowej adolescencję uważa się za kluczowy etap rozwoju człowieka, bo podczas kryzysu dorastania kształtuje się jego tożsamość. Tak więc młody człowiek zaczyna burzyć to, co już wybudowane, ku rozpaczom najbliższych dorosłych. A przecież wydawało się, że przygotowany przez nich świat jest bezpieczny, bo znany. Nastolatek rozpoczyna poszukiwanie własnej drogi, zaczyna po swojemu interpretować fakty, często stawia na inne wartości niż rodzice. Ten bunt rodzi konflikty, a domowa egzystencja staje się polem napięć. To, kim jest nastolatek rano, nie oznacza, że wieczorem będzie to ta sama osoba. Poranna złość zmienia się w popołudniową radość, a na pytanie: „co się stało?” dorosły słyszy odpowiedź, że wszystko jest w porządku. W tym czasie jednak najważniejszą grupą odniesienia dla nastolatka są rówieśnicy. To ich głos staje się opiniotwórczy, choć młody człowiek nie lekceważy zdania dorosłego. Nie lekceważy, choć się do tego nie przyznaje i raczej będzie szukał okazji do konfrontacji niż do porozumienia. Tym, co może wspierać rozwój samoświadomości nastolatka, jest doświadczanie różnorodności. Im bardziej różnorodna grupa rówieśnicza, tym więcej stwarza okazji, by jej członkowie szukali w sobie otwartości na spotkanie z inną kulturą, rasą, religią i odmiennymi przekonaniami. Może być tak, że właśnie różnorodna grupa, również w kontekście wielokulturowości, pozwoli nastolatkowi na znalezienie odpowiedzi na pytania: „kim jestem?”, „kim chcę pozostać?”, „czy chcę akceptować oczekiwania, a nawet wymagania innych wobec mojej tożsamości?”. Być może też w różnorodnej społeczności łatwiej będzie zaakceptować własne i cudze emocje oraz tworzące się indywidualne opinie dotyczące kontrowersyjnych (według dorosłych) tematów. Kształtowana w tym czasie samoświadomość wpływa znacząco na poczucie własnej wartości i rozwijanie motywacji do dalszego rozwoju, również w dorosłym życiu.

Jeśli chcemy rozwijać kompetencje społeczno-emocjonalne naszych dzieci, musimy:

- **DOSTRZEGAĆ JE** (tzn. kompetencje, choć dobrze jest też nie stracić z oczu dzieci) – wskazywać, nazywać, zauważać najlepiej każdego dnia – dzięki temu wszyscy pocujemy, że one są ważne.
- **TWORZYĆ OKAZJE DO ĆWICZENIA** – od samego mówienia, czytania czy oglądania nikt nie nauczył się prowadzenia samochodu – musimy doświadczać! Twórzmy okazje do testowania. I pamiętajmy, że naturalny proces uczenia ZAKŁADA popełnianie błędów. Wykorzystujmy je do rozwoju, a nie do oceny.
- **BYĆ MODELEM** – jeśli chcemy, żeby dana kompetencja była ważna dla naszych dzieci, sami musimy ją za taką uznać i potrafić zaplanować jej rozwijanie czy pielęgnowanie również w nas. Pokazujemy, do czego one służą.



Dolapo jest OK
reż. Ethosheia Hylton, Wielka Brytania 2020

MATERIAŁY DO PRACY Z RODZICAMI SPOTKANIA FILMOWE DLA RODZICÓW

film z kolekcji „Dobre łączy”	temat spotkania
Nowy gatunek reż. Kateřina Karhánková, Czechy 2015, 6 min	przyjmowanie różnych perspektyw: <i>Nie ma dzieci, są ludzie</i> (Janusz Korczak) czas: 75 minut
Byłem zwycięzcą reż. Jonas Odell, Szwecja 2015, 14 min	korzystanie z internetu i gier komputerowych: <i>Nie taki gaming straszny, jak go malują</i> czas: 60 minut
Mistrz szermierki reż. Simon Lereng Wilmont, Dania 2014, 29 min	wspieranie regulacji emocjonalnej i uważnego korzystania z urządzeń ekranowych: <i>Stres – mój przyjaciel w drodze do sukcesu</i> czas: 75 minut
Historie o nękanii reż. Eef Hilgers, Holandia 2018, 16 min	Internet a zdrowie psychiczne i fizyczne: <i>Jestem, czuję, reaguję – wobec nękania</i> czas: 60 minut
Kamali reż. Sasha Rainbow, Wielka Brytania/Indie 2018, 24 min	budowanie relacji z dziećmi: <i>Podążanie za dzieckiem</i> czas: 80 minut
Szlachetna prawda reż. Tia Salisbury, Wielka Brytania 2020, 15 min	Internet a zdrowie psychiczne i fizyczne: <i>Odporność na fałsz</i> czas: 60 minut
Dziewczyna z Instagrama reż. Mirjam Marks, Holandia 2016, 18 min	Internet a zdrowie psychiczne i fizyczne: <i>Nasze dzieci z Instagrama</i> czas: 90 minut



Drodzy Rodzice!

W tym semestrze realizujemy w klasie zajęcia wokół filmu z kolekcji „**Dobre łącza**” przygotowane przez Centrum Edukacji Obywatelskiej. Forma edukacji filmowej w atrakcyjny sposób pomaga rozwijać kompetencje społeczno-emocjonalne uczniów i uczennic, potrzebne zarówno w rzeczywistości offline, jak i w kontekście funkcjonowania w świecie cyfrowym. Zajęcia w szkole to tylko początek drogi rozwoju, którą możemy razem prowadzić nasze dzieci. Wspólne działania wychowawcze pozwolą wnieść realną zmianę w ich życie.

Zapraszam Państwa na spotkanie, podczas którego obejrzymy film **Nowy gatunek**, a następnie o nim porozmawiamy. **Przypomnijcie sobie, proszę, czas, gdy sami byliście dziećmi i wpadaliście na nowy, ciekawy pomysł. Jak reagowali dorośli (rodzice, nauczyciele, opiekunowie), kiedy chcieliście się z nimi podzielić tym pomysłem? Uzupełnijcie paroma wypowiedziami poniższe zdania niedokończone:**

- **Wspierało mnie / pomagało mi, gdy dorosły...**
- **Było dla mnie trudne / nie wspierało mnie, gdy dorosły...**

Pozostańmy na dobrych łączach :)

Nauczyciel/Nauczycielka



Rekomendacja Urszuli:

Uczniowie poświęcili dużo uwagi na rozmowę o wierze we własne marzenia, niepoddawaniu się przeciwnościom losu czy odwadze do podejmowania różnych działań prowadzących do zmiany. Myślę, że najważniejsze dla nich było podzielenie się swoimi sposobami na trwanie przy swoich decyzjach i budowanie wiary w siebie. Bardzo podkreślali to, że każdy ma prawo do bycia innym.



Nowy gatunek

reż. Kateřina Karhánková, Czechy 2015

JAK NAUCZYCIEL MOŻE WSPIERAĆ I ZACHĘCAĆ RODZICÓW DO PRACY NAD SEL U SWOICH DZIECI

dr Magdalena Śniegulska

Kiedy myślimy o środowisku szkolnym, w pierwszej kolejności przychodzą nam do głowy uczniowie. Zaraz potem pojawiają się nauczyciele i inni pracownicy szkoły. Ale w tym środowisku są również rodzice – i stanowią oni grupę niebagatelną, bo na jednego ucznia przypada średnio dwoje rodziców! Ich wpływu na proces uczenia i rozwoju możemy doświadczać bezpośrednio lub pośrednio przez obserwację uczniów. Są rodzice, którzy angażują się w proces edukacji swoich dzieci, ale są i tacy, którzy w tym procesie starają się być niewidzialni. Jedni i drudzy, jak wynika z badań Małgorzaty Sikorskiej (2019), mają wobec szkoły jakieś oczekiwania i jakieś potrzeby. Równocześnie mogą być dla nauczyciela nieocenionym źródłem informacji i wsparcia w planowaniu procesu dydaktycznego.

Rodzice są pierwszymi nauczycielami socjalizacji (Schaffer i Kipp, 2015). Uczą zasad, norm, reguł. Pokazują, co jest według nich najważniejsze w życiu. **Badania potwierdzają również, że na kolejnych etapach rozwoju, kiedy prócz środowiska domowego pojawia się szkoła, zaangażowani rodzice stanowią istotny czynnik wpływający na sukces edukacyjny swojego dziecka – niezależnie od kontekstu kulturowego, typu szkoły czy szerokości geograficznej (Davies, 2014).** Zyski z zaangażowania i wspólnych działań czerpią obie strony. Współpraca między domem a szkołą może skutkować lepszymi wynikami uczniów (Epstein i Dauber, 1991; Henderson i Mapp, 2002; Sheldon, 2003; za: Davies, 2014), lepszą frekwencją, pozytywnym nastawieniem i zachowaniem, lepszymi umiejętnościami w zakresie wyznaczania celów, wyższą samooceną czy odczuwaniem większej dumy ze szkolnej aktywności (Bryan, 2005; Darsch, Miao i Shippen, 2004; Jeynes, 2003; za: Davies, 2014). Z drugiej strony rodzice zaangażowani we współpracę ze szkołą często są z niej bardziej zadowoleni, chętniej wspierają nauczycieli, a także chętniej realizują nauczycielski program również w domu (Davies, 2014). Jak pisze Anna Cierpka (2010), szkoła to doskonałe miejsce do prowadzenia wielu działań wspomagających rodzinę ucznia – może modelować i zachęcać rodziców do pracy nad kompetencjami, które są ważne z punktu widzenia współczesnej szkoły. Szkoły, która podlega szybkim zmianom cywilizacyjnym. Dziś już wiemy, że wskazanie konkretnej wiedzy, którą powinni przyswoić uczniowie, aby dobrze sobie radzić w dorosłym życiu, jest niemożliwe. **Dlatego też istotniejszą niż kiedyś rolę w procesach uczenia się i nauczania odgrywa osobista relacja między nauczycielem a uczniem, między nauczycielem i rodzicem oraz – a może przede wszystkim – przekonanie, że kluczowym zadaniem, jakie przed nimi wszystkimi stoi, jest kształtowanie kompetencji miękkich.**

Należą do nich m.in.: samoświadomość, samozarządzanie, świadomość społeczna, umiejętność budowania relacji i odpowiedzialne podejmowanie decyzji (tzw. SEL). To one bowiem mogą się w przyszłości okazać znacznie przydatniejsze niż szczegółowa wiedza faktograficzna. Warto też przekonać do tego nowego podejścia rodziców – i mieć ich po swojej stronie.

Na początek uporządkujmy kilka faktów dotyczących współpracy z rodzicami. W zespole klasowym są tacy rodzice, którzy niezależnie od tego, co powie i zrobi nauczyciel, „pójdą za nami”. Niektórzy z kolei potrzebują naszej szczególnej pracy i uwagi. Są w końcu tacy, których – powiedzmy sobie uczciwie – prawdopodobnie nigdy nie będziemy mieć po swojej stronie. W procesie planowania pracy nauczycielskiej, tworzenia strategii kontaktów z rodzicami w szkole i zachęcania ich do współpracy warto sobie uświadomić, że w stosunku do pierwszej i ostatniej grupy rodziców najefektywniejsze będą działania skierowane do całej społeczności rodzicielskiej, a więc zaplanowane zebrania, komunikacja za pomocą dziennika elektronicznego czy incydentalne spotkania indywidualne. Rodzice „środką” zdecydowanie częściej będą potrzebowali bezpośredniego kontaktu z nami.

Kiedy rozpoczynamy nowy rok szkolny, dobrze jest też sobie uświadomić, że nasza współpraca z rodzicami ma określoną dynamikę. Na samym początku robimy plan stałych zebrań i myślimy, jakie tematy będziemy poruszać na kolejnych spotkaniach. Istotne jest, aby wątek kształtowania i rozwoju kompetencji SEL pojawił się już na pierwszym spotkaniu – opowiedzmy, dlaczego to ma takie duże znaczenie, jak będzie wyglądać nasza praca w tej konkretnej klasie, jakich spodziewamy się efektów, ale też jakich trudności. Bądźmy gotowi na pytania i wątpliwości. Zachęcajmy do dyskusji. Problemy starajmy się rozwiązywać wspólnie – nie musimy występować w roli wszystkowiedzącego eksperta. Pytajmy: „Jak Państwo myślą, jak najlepiej sobie z tym poradzić? Co WSPÓLNIE możemy zrobić, aby to się udało?”.

Nie pozwólmy też tematowi umrzeć. Wracajmy do niego, choć na krótko, na kolejnych zebraniach, wysyłajmy wiadomości za pomocą dziennika elektronicznego, dzielmy się materiałami. Może warto zmobilizować rodziców do wymiany dobrych praktyk, np. na grupie rodzicielskiej, którą będzie moderować któryś z nich?

Współpraca z rodzicami ma także jakiś koniec. Naprawdę opłaca się go wstępnie zaplanować już we wrześniu. Zróbmy plan, jak będziemy celebrować zakończenie tego etapu pracy nad kompetencjami SEL – w szkole i w domu. Może razem z rodzicami wymyślimy dobry sposób na świętowanie?

Przy współpracy z rodzicami ważne jest również uporządkowanie wiedzy na temat obszarów oddziaływania. Na co ja, nauczyciel, mogę wpływać w kontekście tej współpracy? Do czego zostałem przygotowany? Jakie mam kompetencje, a na co – i to jest równie istotne, a czasem bardzo odciążające – nie mam wpływu (na szczęście!)? W relacji z rodzicem mogę być ekspertem z zakresu współczesnej wiedzy pedagogicznej i procesu dydaktycznego oraz mogę się tą wiedzą dzielić. Mogę też podzielić się wiedzą wynikającą z obserwacji dziecka w środowisku szkolnym. To pomoże nam nie tylko planować nasze kontakty z rodzicami, ale i urealnić oczekiwania co do ich zaangażowania.

JAK MOŻEMY SIĘ KOMUNIKOWAĆ

W SYTUACJACH TRUDNYCH?

Jedną z kluczowych kompetencji SEL jest umiejętność budowania relacji. Jeśli chcemy zachęcić rodziców do ćwiczenia z dziećmi zasad rozwoju SEL w domu, musimy dołożyć wszelkich starań, aby przede wszystkim nasza komunikacja z rodzicami była efektywna i bezpieczna. Będzie to najlepsza rekomendacja do pracy z SEL. O ile w codziennym szkolnym życiu komunikacja nauczyciel-rodzic na ogół nie stanowi większego wyzwania, o tyle pojawiające się sytuacje trudne wymagają jednak pewnego przygotowania. W sytuacjach trudnych bowiem komunikację, a szczególnie skuteczną komunikację, w której obie strony mają poczucie, że zostały wysłuchane i zrozumiane, ZNACZNIE utrudniają emocje. Ponieważ w kontaktach z rodzicami to na nauczycielu ciąży odpowiedzialność za jakość tych spotkań, przedstawimy sposoby postępowania, które mogą nieznacznie ten proces ułatwić.

Ważne jest rozpoznanie różnych rodzajów komunikatów i uwzględnianie przy tym roli emocji, kontekstu oraz charakteru komunikowanych potrzeb. To nauczyciel powinien ustalać potrzeby rozmówcy i dostosować do nich komunikację (nie zaniedbując przy tym własnych potrzeb!). Zachowania są komunikatami, a nauczyciel powinien starać się je odczytywać jako takie. W kontakcie z każdym rodzicem celem nauczyciela jest zbudowanie obustronnie satysfakcjonującej relacji.

Ważne jest, aby przed spotkaniem z rodzicem nauczyciel, stosując wybrane, adekwatne do sytuacji metody, dokonał wstępnej diagnozy sytuacji trudnej. Szczególnie istotne wydaje się na początku „zawieszenie” sądów, ocen i opinii na czas poszukiwania danych. To zwiększa prawdopodobieństwo, że nauczyciel będzie w stanie modyfikować swoje stanowisko, nawet wówczas, gdy wyniki diagnozy okażą się dla niego nieoczekiwane. **Przyjęcie perspektywy innych uczestników sytuacji i przekonanie, że ta odmienna perspektywa jest równie ważna, a ja jestem jej ciekawa/ciekawy, także pozytywnie zbliży nas do konstruktywnej komunikacji.** Niezwykle istotne znaczenie ma też umiejętność opisanie w rozmowie z rodzicem swojej roli nie tylko jako nauczyciela/nauczycielki, ale również – a może przede wszystkim – jako wychowawcy/wychowawczyni, niezależnie od tego, czy istotnie jestem wychowawcą, czy nauczycielem przedmiotowym. Warto także dokonać analizy granic własnego wpływu, co pozwoli na decyzję o podjęciu tylko takich działań, które są adekwatne do kompetencji i możliwości nauczyciela. To oczywiście oznacza, że nauczyciel-wychowawca dokonuje systematycznej autodiagnozy swoich kompetencji komunikacyjnych i formułuje dla siebie cele rozwoju w tym zakresie.

SPOSOBY

1. Obserwacja + opis faktów

Opisujemy sytuację, wykorzystując jedynie fakty:

- suchy, faktograficzny język;
- brak oceny;
- „okiem kamery” – staramy się opisać rzeczywistość tak, jak zobaczyłaby to kamera („szara myszka” vs. „nie zabiera głosu, siedzi na końcu sali, unika kontaktu wzrokowego”);
- przykład: „widzę, że płyną ci łzy”, a nie: „wzruszyłaś się” „masz uczulenie?”, „jesteś smutny”;
- przykład: „dostałaś 9 punktów na 46”, a nie: „widzę, że sprawdzian ci nie poszedł”.

2. Rozwój to proces

Człowiek rozwija się do późnej starości. Moment, gdy spotykamy ucznia w swojej klasie, jest punktem na tej linii rozwoju. Można więc pokazywać to, co było, co jest i co nas czeka, co może się wydarzyć.

3. Opowiem Pani/Panu, jak to wygląda z mojej perspektywy...

Tworzymy przestrzeń, by obie strony mogły przedstawić swój punkt widzenia na daną sytuację i razem wypracować adekwatne rozwiązanie.

- Chciałabym/chciałbym opowiedzieć Pani/Panu, jak to wygląda z mojej perspektywy...
- Bardzo jestem ciekawa/ciekawy, czy córka/syn coś o tej sytuacji mówiła/mówił, bo być może nie mam pełnego obrazu.
- Zastanówmy się razem, jakie mogłoby być rozwiązanie w tej sytuacji.

4. Asertywny komunikat eksperta

„To bardzo ważne, co Pani do mnie mówi. Dziękuję za wskazówki i uwagi. Jednak to ja jestem nauczycielem (ekspertem) w tej klasie. Nie zrobię tego w ten sposób, bo (ARGUMENTY). Mam inne rozwiązania (WYMIENIĆ) i spróbuję ich teraz użyć. Doświadczenia/badania/zalecenia itp. wskazują, że ten sposób, który proponuję, jest skuteczniejszy dla dzieci w wieku....., w klasie....., w podobnej sytuacji, ponieważ (ARGUMENTY)”.

5. Krzyk i agresja

- Posadzić rodzica na krześle.
- Zachować spokojny głos.
- Odwołać się do konstruktywnych sposobów rozmowy.
- Metoda zdartej płyty.

PRZYKŁADY:

- „Trudno mi z Panem rozmawiać, gdy mówi Pan podniesionym głosem. Mamy omówić **bardzo ważny temat**. Jeśli nie możemy się porozumieć z powodu silnych emocji, może umówimy się na inny, dogodny termin? **Bardzo mi zależy**, abyśmy **wspólnie znaleźli** rozwiązanie tej sytuacji”.
- „Nie mogę z Panią rozmawiać w ten sposób. Za bardzo zależy mi na konstruktywnym rozwiązaniu, żeby teraz koncentrować się tylko na odpieraniu ataków. Chciałabym, żeby poznała Pani **również** moją perspektywę i wysłuchała, jaki mam pomysł na rozwiązanie tej sytuacji. Chętnie wysłucham wtedy Pani argumentów, ale musimy móc rozmawiać ze sobą spokojnie”.
- „Widzę i słyszę, że jest Pan zdenerwowany. Nie znam tej sprawy i trudno mi w tym momencie znaleźć konstruktywne rozwiązanie. Ale bardzo zależy mi na tym, żebyśmy się z tym zmierzili. Rozumiem, co Pan do mnie mówi. To prawda, sytuacja dzieje się w mojej klasie i nie uciekam od odpowiedzialności ani od problemu. Potrzebuję jednak Pana wiedzy i doświadczenia, bo to Pan zna Jasia najlepiej. Jestem pewny, że razem znajdziemy mądre rozwiązanie”.
- R: „Ja nie jestem zdenerwowana, ja tak się komunikuję!”. N: „Rozumiem. Z mojej perspektywy wygląda to tak, że ma Pani podniesiony głos, nie pozwala mi Pani dojść do słowa, wymachuje Pani torebką (FAKTY), grozi mi Pani, mówiąc..... Gdy stwierdza Pani....., **czuję, że**..... (OPIS, JAK SIĘ CZUJĘ). Trudno w takiej sytuacji znaleźć rozwiązanie. W naszej szkole/klasie uczymy też dzieci, że nie należy na siebie krzyczeć, nawet jeżeli się różnimy. Spróbujmy zatem porozmawiać spokojnie. Jeśli trudno jest Pani ze mną o tym spokojnie rozmawiać, może wolałaby Pani porozmawiać z.....?”.

Sytuacje trudne bywają – jak sama nazwa wskazuje – niełatwe i przykre. Pamiętajmy jednak, że z reguły są incydentalne. W szkolnym życiu zdarza się ich statystycznie mniej niż tych pozytywnych, dobrych czy po prostu zwyczajnych. Paradoksalnie są jednym z ważniejszych momentów uczących – jeśli nauczyciel pomimo trudności buduje relację, jest wiarygodny w zachęcaniu do rozwoju kompetencji SEL również poza szkołą.



JAK STWORZYĆ GRĘ PRZESTRZENNĄ W SZKOLE?

Karolina i Marcin Mitznerowie

Doświadczenie gry jest powszechne. Grają już nie tylko dzieci czy młodzież, ale także dorośli. Gra grze nierówna, dlatego warto spojrzeć na tę aktywność ze zrozumieniem i mądrze włączyć ją w metody nauki w szkole i poza nią. W warunkach szkolnych można zastosować popularny format gier miejskich czy przestrzennych i dostosować go do swoich możliwości lokalowych i organizacyjnych. Jak wynika z relacji ze szkół biorących udział w projekcie „Dobre łącza”, gry przestrzenne są coraz częściej wykorzystywaną formą. Niniejszy poradnik ma na celu wsparcie potencjalnych realizatorów gier w ich jakościowym przygotowaniu. **Wspólne tworzenie gry może przynieść wiele dobrego zarówno uczniom, jak i pracownikom szkoły. W kontekście rozwijania kompetencji SEL gra może być przydatnym narzędziem na kilku poziomach.**

Poziom 1 – postrzeganie szkoły przez jej pracowników

Proces tworzenia gry może być świetną okazją do urefleksyjnienia znaczenia interakcji między uczniami, emocji, które wywołują poszczególne sale, oraz konsekwencji tych relacji, które przełożone na język gry mogą pomóc uczniom lepiej funkcjonować w swojej społeczności i indywidualnie.

Poziom 2 – osoby uczestniczące w grze

W trakcie samej gry uczniowie mogą rozwinać swoje kompetencje społeczne w aktywnej, ale jednocześnie bezpiecznej formie. Okazją do tego może być samo przemieszczanie się po szkole i nadanie jej przestrzeni nowego znaczenia poprzez pozytywne doświadczenie zabawy.

Poziom 3 – twórcy gry

W naszym podejściu kluczowe jest przekonanie, że najlepsza gra szkolna to taka, którą tworzy wspólnie cała społeczność szkoły, w tym uczniowie. To dla nich nie tylko szansa na pokazanie swoich kompetencji, w tym m.in. znajomości gier, ale także okazja do wspólnego poznania się i podzielenia swoją perspektywą. To również swoisty „sposób na Alcybiadesa”, w którym gra staje się przykładem wiedzy.

Te trzy poziomy mogą się wzajemnie uzupełniać i tworzyć efekt synergii. Dobrze zorganizowana gra przestrzenna może się stać oczekiwanym świętem szkoły, pełnym wartościowej wiedzy i okazji do rozwinięcia kompetencji na każdym etapie – od jej conceptualizacji do finału.

CZYM JEST GRA PRZESTRZENNA?

W najszerszym ujęciu gra to celowe utrudnianie sobie życia. Bardziej szczegółowo – to zdarzenie, w którym gracz próbuje pokonać zbiór określonych zasad, by osiągnąć cel (najczęściej koniec gry). Gra jest doświadczeniem dobrowolnym, fikcyjnym i stanowiącym oderwanie od codziennej rzeczywistości. Istotne znaczenie mają poczucie wpływu na świat gry, samodzielność uczestników oraz możliwość uzyskania szybkiej informacji zwrotnej.

Gra przestrzenna to zbiór aktywności realizowanych w wyznaczonych punktach i przestrzeni, grupowo lub indywidualnie i w określonym czasie. Jej celem jest najczęściej pokonanie całej trasy i dotarcie do miejsca finału.

W edukacyjnym ujęciu gra przestrzenna to doświadczenie grupowe, w którym uczestnicy uczą się lub starają się zastosować zdobyte wcześniej nowe umiejętności czy wiedzę. Wspólnie podejmują kolejne wyzwania i odkrywają lokalizacje poszczególnych części gry. Za ich zaliczenie mogą otrzymywać symboliczne nagrody, np. pieczątki, naklejki lub punkty, jeśli gra jest na nich oparta.

Najczęściej zadania graczom przekazują animatorzy. Mogą to być zarówno osoby dorosłe, jak i uczące się – zależy to w znacznej mierze od przyjętej konwencji. Z perspektywy dynamiki gry obecność organizatorów w kontakcie z graczami jest bardzo ważna, ponieważ angażują oni graczy, dostosowują poziom trudności zadań i dbają o płynny przebieg poszczególnych etapów gry, a docelowo – całego przedsięwzięcia. Mogą też odpowiadać za przekaz edukacyjny, co dodatkowo wzmacnia ten aspekt gry. **Dobrze przygotowani animatorzy to gwarancja udanej gry przestrzennej.**

Rywalizacja o punkty lub czas między drużynami wydaje się kuszącym rozwiązaniem. Dzięki temu uczestnicy szybko wkręcą się w grę i będą chętnie realizować zadania. Niestety ten typ motywacji wiąże się z kilkoma problemami. **Gracze rywalizujący mniej będą bowiem zainteresowani przekazem edukacyjnym, a bardziej będą się skupiać na zdobyciu maksimum punktów (niekoniecznie idzie o zrozumienie i przyswojenie nowych treści) albo na jak najszybszym wykonaniu otrzymanego zadania.** Rywalizacja może także prowadzić do negatywnych interakcji pomiędzy zespołami. Bardzo częste zachowania to m.in. niszczenie wskazówek i innych elementów gry, wprowadzanie innych grup w błąd czy próby wzbudzenia sympatii animatorów w celu uzyskania przywilejów i podpowiedzi.

Rywalizacja to również problem na końcu gry, gdy okazuje się, kto wygrał. O ile dla wygranych zwycięstwo stanowi dodatkową pozytywną motywację przed kolejnymi grami, o tyle dla przegranych może to być trudne doświadczenie. Bez dodatkowej opieki większość graczy, którym nie udało się wygrać, będzie szukała wyjaśnienia swojej porażki. Może być niestety tak, że negatywne emocje zostaną przełożone w ramach redukcji dysonansu poznawczego na organizatorów gry („sędzia kalosz”, „głupia gra”, „nudne/słabe to było”, „oni mieli łatwiej” itd.).

Rywalizacja to prosta metoda zainteresowania uczniów grą, ale jednocześnie jest to siła, która wymaga odpowiedniego wygaszenia. Pod koniec gry zbudowanej na rywalizacji trzeba pamiętać o omówieniu tej sytuacji, wyjściu z ról i zamknięciu procesu wspólnie z uczestnikami. Dzięki temu gra stanie się przyjemniejszym doświadczeniem i może czegoś nauczyć.

Nie każda gra musi zawierać w sobie element współzawodnictwa. Łatwo stworzyć grę opartą na kooperacji, w której przeciwnikiem jest czas albo mechanika gry. Każda grupa może działać na własny rachunek, ale jednocześnie jej wynik tworzy wspólną pulę punktów niezbędną do pozytywnego ukończenia gry. Kooperacja może się także przejawiać we wspólnym rozwiązywaniu zadań przez współpracujące ze sobą zespoły. Może być też tak, że każda grupa otrzymuje własne wskazówki, które po ich połączeniu przez poszczególne zespoły pod koniec gry dadzą odpowiedź na finałową zagadkę. Współpraca może być również wpisana w fabułę, bez przełożenia na punkty czy strukturę zadań.

Zdarza się i tak, że w grze w ogóle nie pojawiają się punkty, oceny ani inne elementy porównawcze. Zaliczane zadania pozwalają graczom przejść dalej, do kolejnego etapu, a ostatecznie – do finału. **Rywalizacja nie jest niezbędna do tego, żeby gra była dobrym doświadczeniem.**

Gra, zwłaszcza taka opowiadająca o emocjach i kompetencjach społecznych, może, może (ale nie musi) mieć zamknięty charakter. Po wykonaniu zadania gracze mogą (ale nie muszą) otrzymać informację zwrotną, np. „brawo, udało się” albo „otrzymujecie 5 punktów”. W efekcie rodzą się jednak pytania o to, jak przyznawane są punkty, ile można ich było zdobyć czy ile ich zdobyli inni uczestnicy. Proste metody weryfikacji mają często skutki uboczne odczuwalne zwłaszcza z perspektywy graczy.

Jeżeli gra ma mieć charakter uczący, a nie weryfikacyjny, warto wykorzystać schemat otwarty. W takim podejściu nie ma dobrych ani złych odpowiedzi. Liczy się chęć graczy do współdziałania i tworzenia swoich odpowiedzi. W przypadku takich gier rolą animatorów jest udzielenie instrukcji, pokazanie potencjalnych interpretacji zadania oraz wsparcie w jego realizacji. Gry typu otwartego są na ogół spokojniejsze, skupione na procesie, a nie na efektach i stanowią świetną okazję do eksperymentowania i nauki w bezpiecznym środowisku.

Brak punktów może być dla części uczniów zaskoczeniem. Zwłaszcza na początku może to rodzić wiele pytań i wątpliwości. Dlatego zachęcamy do tworzenia zbioru zasad gry, które będą udostępniane przed rozpoczęciem rozgrywki. Dzięki temu wejście w nową sytuację będzie bardziej płynne i pojawi się mniej znaków zapytania.

JAK SIĘ DO TEGO ZABRAĆ?

Na początku warto określić posiadane zasoby i parametry gry oraz odpowiedzieć sobie na kilka pytań:

1. Kiedy gra ma zostać przeprowadzona?
Na przygotowanie gry warto zarezerwować przynajmniej miesiąc, ale optimum to dwa-trzy miesiące.
2. Jaki jest temat i cel edukacyjny gry?
Kluczową sprawą jest określenie tego, o czym ma być gra i czego ma uczyć. Oba wątki mogą, ale nie muszą być tożsame.
3. Ilu uczniów i w jakim wieku będzie brać udział w grze?
Te parametry w znacznej mierze zależą od przestrzeni, w której realizuje się grę. Najczęściej przyjmowany górny limit prostej gry przestrzennej to 100 graczy, ale na początek rekomenduje się określenie liczby uczestników na 50–60 osób. Nie ma ograniczeń wiekowych oprócz tego, że należy unikać zapraszania do gry zbyt wielu różnych roczników.

4. Ile mamy czasu na przeprowadzenie gry?
Wszystko zależy od możliwości organizacyjnych szkoły. Najlepiej sprawdzają się gry trwające 90–120 minut, ale krótsza rozgrywka też może być jakościowa i angażująca.
5. W jakiej przestrzeni zostanie zorganizowana gra – w budynku szkoły, dookoła niej czy poza nią, czyli na mieście?
To głównie kwestie prawne. Co do zasady – im więcej przestrzeni, tym ciekawsza staje się gra. Da się oczywiście przygotować atrakcyjną grę w jednym budynku, bez opuszczania go, warto jednak szukać możliwości wyjścia z uczestnikami np. do ogrodu czy najbliższego sąsiedztwa. Dzięki temu będą mogli spojrzeć na szkołę jako część większego układu społecznego i lokalnego.
6. Jaki jest budżet przeznaczony na grę?
Najczęstsza odpowiedź to zero złotych. Dodatkowe środki mogą się przydać np. na nagrody, elementy scenografii czy wydruki. Brak środków to jednak nie problem, który mógłby wykluczyć możliwość realizacji dobrej gry przestrzennej.

PLAN PRACY

Prace nad scenariuszem gry oraz plan jego wdrożenia najlepiej tworzyć w trakcie krótkich, intensywnych spotkań projektowych. Trwające 60 minut spotkania można przeprowadzać raz w tygodniu, a na każdym kolejnym poruszać poszczególne wątki związane z grą.

Kto powinien uczestniczyć w takich spotkaniach? Organizatorzy, czyli od 5 do 12 osób odpowiadających za tworzenie rdzenia gry. Wśród nich na pewno powinni się pojawić uczniowie. Dlaczego? Ponieważ ich obecność da większą szansę na stworzenie propozycji ciekawej dla ich rówieśników, odpowiadającej na ich potrzeby i ubranej w adekwatną formę językową czy graficzną.

Jeżeli chcesz spróbować zaprosić uczniów do współpracy, ważne jest, żeby wydarzyło się to na samym początku prac nad grą. Nie przychodź do nich z gotowymi założeniami, bo może to ich zniechęcić do szczerzej współpracy. Jako osoba dorosła odpowiadasz za kształt i przebieg wydarzenia. Możesz to jasno zakomunikować i nadać ramy organizacyjne gry. Nie odbieraj jednak uczniom możliwości współtworzenia scenariusza i podejmowania mniejszych decyzji.

Wspólna praca nad grą to także okazja do lepszego poznania się społeczności szkoły. Wykorzystajcie czas spędzony na opracowywaniu gry do rozmowy o wartościach, celach i potrzebach każdej z grup, nie tylko uczniów. Być może dla nich będzie to też cenna lekcja empatii i otwartej komunikacji.

TEMATY

Określenie tematu to odpowiedź na pytanie, o czym właściwie jest gra. Przygotowaliśmy trzy propozycje tematów związanych z rozwijaniem SEL. Możliwością jest zdecydowanie więcej i warto poszukać własnych pomysłów. Temat gry to z jednej strony fabuła, którą poznają gracze, a z drugiej – rola, którą przyjmują, oraz merytoryka, którą się uczą.

Pamiętnik

Gracze otrzymują fragmenty pamiętnika anonimowego ucznia lub uczennicy i podążają tropem zawartej w nim opowieści. Niczym detektywi ustalają, kim jest autor lub autorka i gdzie się aktualnie znajduje. Podróż po szkole odbywana z prywatnej perspektywy innej osoby pozwala rozwinąć wrażliwość na innych uczniów, ich historie i potrzeby.

Finałem gry może być skompletowanie pamiętnika i spotkanie jego autora lub autorki w miejscu finałowym ujawnionym przez ułożenie kodu (sprawdź szyfr Ottendorfa, czyli inaczej książkowy) ukrytego w notatkach.

Kompetencje

Gra może zostać zbudowana wokół wprost sformułowanego szkolenia kompetencji SEL. Może ona przypominać obóz szkoleniowy, którego uczestnicy mają się sprawdzić w kilku lub kilkunastu testowych sytuacjach. Mogą to być scenki, interakcje z bohaterami, odtwarzanie modeli teoretycznych czy kreatywne zabawy z komunikacją. W tym ujęciu temat jest abstrakcyjny, tj. nie opowiadamy historii, tylko jedynie przekazujemy konkretnie ustrukturalizowane zadania. Finałem gry może być spotkanie z animatorem, który wystawia graczy na próbę. W rozmowie z nim uczestnicy będą mogli zastosować wszystkie poznane narzędzia i wiedzę. Nagrodą będzie informacja zwrotna od animatora i możliwość sprawdzenia się w aktywnym, ale także bezpiecznym doświadczeniu.

Budynek

Podstawą gry może też być sam budynek szkoły, jego sale, korytarze i pomieszczenia techniczne. W jej trakcie gracze mogą rozmawiać z animatorami na temat funkcji pomieszczeń, emocji i historii z nimi związanych. Gra niczym labirynt prowadzi uczestników przez kolejne części budynku, opowiadając jego przeszłość i zapraszając do tworzenia przyszłości. Finałem gry może być odkrycie serca szkoły i spotkanie się tam z jej pracownikami i resztą graczy. Na miejscu mogą czekać specjalnie przygotowane plakaty i inne przestrzenie animacyjne do zapisania refleksji na temat budynku i jego funkcji. W tej konfiguracji gra może się łatwo przerodzić w warsztat, spotkanie czy rozmowę na temat wspólnoty i jej miejsca.

STRUKTURA GRY

Gra może być realizowana w jednym z czterech podstawowych wariantów:

1. linearny

Gracze podążają trasą od startu do finału i pokonują kolejne punkty w określonej kolejności, bez możliwości odbijania w bok. To najprostsza wersja gry, najmniej angażująca, ale też powodująca problemy logistyczne, m.in. wąskie gardło, czyli zapychanie się punktów.

2. wariantowy

Gracze mogą wybierać, dokąd chcą dalej iść, i zależnie od ich wyborów zmieniają się zarówno trasa, jak i zadania. To dość skomplikowana metoda, ale pozwala tworzyć ciekawe scenariusze merytoryczne, bo gracze mają znaczący wpływ na przebieg rozgrywki.

3. otwarty

To gracze decydują o tym, które punkty i kiedy planują odwiedzić. Wyzwaniem jest stworzenie odpowiednio gęstej sieci punktów. Należy też mieć na względzie nieprzewidywalność ruchów grup. Jeżeli jednak wszystko się uda, to tworzy się bardzo ciekawy, otwarty świat gry.

4. kołowy

Gracze losują punkt początkowy, przechodzą przez poszczególne etapy zgodnie z określonym porządkiem i spotykają się w punkcie finałowym. Dzięki temu wszystkie punkty są równo obciążone, zostaje zachowany porządek rozgrywki, ale nie ma możliwości łatwego przeniesienia fabuły do rzeczywistości, ponieważ punkty nie mogą się łączyć w jedną historię. Pomimo tego jest to najpopularniejszy schemat gier przestrzennych. Pozwala bowiem obsłużyć największą liczbę graczy jednocześnie.

ZADANIA

Gra to zbiór zadań rozproszonych w przestrzeni. Mogą one być:

- krótkie – ich realizacja powinna zająć grupie od 5 do 15 minut;
- różnorodne – żadne z zadań nie powinno być wykorzystane dwa razy;
- kooperacyjne – czyli angażujące całą grupę;
- stopniowalne – pozwalające na dopasowanie poziomu trudności do możliwości grupy.

Zadania mogą mieć następujący charakter:

- sprawnościowe – pokonanie toru przeszkód, rzucanie do celu;
- logiczne – rozwiązanie łamigłówki, zaplanowanie czegoś;
- kreatywne – stworzenie czegoś przez grupę;
- artystyczne – wykonanie utworu, zatańczenie;
- fabularne – oparte na odgrywaniu roli, interakcji z animatorem.

PROPOZYCJE ZADAŃ

Dokończ historię

Gracze wchodzi do sali, w której czeka na nich kilku animatorów odgrywających scenę – kłótnię. Może to być autentyczne zdarzenie, do którego doszło w tym miejscu. Zespół otrzymuje kilka propozycji technik rozwiązywania konfliktów, a ich zadaniem będzie zastosowanie ich w tej sytuacji.

Przeszłość/przyszłość

Każda przestrzeń ma dla nas emocjonalny wymiar. Gracze otrzymują dwukolorowe kartki, które rozmieszczają w wyznaczonych do tego miejscach w salach szkolnych. Na jednym kolorze zapisują swoje odczucia i ich źródło w stosunku do wybranego miejsca, a na drugim – to, co można by w nich zmienić. Dzięki temu w efekcie gry zbieracie rekomendacje, które pozwolą zmienić szkołę na lepsze.

Żywy pomnik szkoły

Gracze tworzą wspólną rzeźbę z samych siebie. Ma ona opowiadać o szkole i o nich jako o jej użytkownikach. Rzeźba zostanie uwieczniona na zdjęciu i trafi do specjalnej galerii.

Kto to powiedział

Na graczy czeka zadanie połączenia cytatów ze znanymi postaciami – z historii szkoły, waszej miejscowości i świata. Po dobrym dopasowaniu wypowiedzi do osoby gracze mogą dodać nowy cytat i nową postać. W ten sposób tworzą kronikę szkoły.

Mapa szkolnego świata

Na graczy czeka uproszczona mapa okolicy ze szkołą umiejscowioną pośrodku. Gracze zaznaczają chorągiewkami, gdzie mieszkają i jakie punkty odwiedzają po zakończeniu szkoły. Chorągiewki (szpilki) łączą następnie nitkami i tworzą żywą mapę szkoły. W zabawę mogą się też włączyć inni pracownicy szkoły i nauczyciele.

W grze powinno się pojawić od 6 do 12 zadań. Dzięki temu gracze będą mieli poczucie celu i jakości bez zmęczenia i przeciążenia. Jednocześnie taka liczba aktywności gwarantuje dość miejsca na przekazanie wiedzy i trening umiejętności SEL. Element edukacyjny gry najczęściej kryje się w omówieniu zadań przez animatora i wręczeniu materiałów merytorycznych grupie.

Projekt „Dobre łączy” ma bogate zasoby edukacyjne w formule online. Możecie je wykorzystać w grze jako uzupełnienie zadań realizowanych na miejscu w szkole. Dostęp do filmów, artykułów czy minizadań może być zapewniony dzięki kodom QR rozmieszczonym w przestrzeni gry. Trzeba tylko zdecydować, czy nowe media mają stanowić uzupełnienie gry w trakcie jej trwania, czy już po jej zakończeniu.

ROZPOCZĘCIE I FINAŁ

Gra powinna mieć jasne rozpoczęcie i koniec. Dzięki temu uczestnicy będą czuć się bezpieczniej, co ułatwi im zaangażowanie w jej przebieg. Start i zakończenie gry to także swoisty rytuał pozwalający celebrować chwilę i stworzyć pozytywny ładunek emocjonalny związany z tym doświadczeniem. To również przestrzeń do przekazania reguł gry i jej celu, a pod koniec – omówienia jej przebiegu i wskazania głównych wniosków.

Dla uczestników warto przygotować **kartę gry** zawierającą skrót zasad, miejsce na zaliczanie zadań (co ułatwia śledzenie postępów w grze) oraz mapę do zaznaczania kolejnych punktów gry. Każda grupa powinna dostać taki dokument na samym początku gry.

Finał to moment, kiedy następuje przekazanie potencjalnych **nagród**. Czy powinny one stanowić element gry? Rekomendujemy wręczanie nagród symbolicznych, np. dyplomów, odznaczeń, wspólnych zdjęć albo innych pamiątek. Nagrody rzeczowe mogą przyćmić sens edukacyjny i integracyjny gry oraz zaburzyć atmosferę rozgrywki. Nagrodą może być także wspólne wydarzenie dla wszystkich graczy, którzy ukończyli grę, np. minikoncert, pokaz filmu, spotkanie ze znanym autorem lub autorką czy odwiedzenie miejsca na co dzień niedostępnego. Takie drobne elementy będą lepszą pamiątką niż niejedna nagroda rzeczowa o dużej wartości finansowej.

KWESTIE ORGANIZACYJNE

W trakcie gry zabezpieczcie salę dla jej sztabu. To miejsce, w którym można składować niewykorzystane i zapasowe elementy scenografii, materiały dla grup i stroje (o ile będziecie się przebierać). Zespół organizatorów dzieli się na osoby animujące punkty oraz obsługujące grę technicznie na zapleczu. O ile animatorzy pracują bezpośrednio z graczami, o tyle obsługa wspiera ich w bardziej pośredni sposób. Ich zadaniem jest dbanie o obecność wszystkich materiałów, ułatwienie pracy animatorów i pilnowanie poprawności przebiegu scenariusza. To ważna i odpowiedzialna rola, w której warto obsadzić osoby decyzyjne. W trakcie gry mogą się pojawić problemy wymagające rozsądzania sporów i wątpliwości graczy. Wtedy osoby organizujące powinny się wykazać samodzielnością i zdolnościami mediacji.

Grę można wykorzystać jako okazję do pogłębienia integracji społeczności szkolnej. Jest to narzędzie przydatne zwłaszcza w aktualnej sytuacji społecznej. Nowi uczniowie z innych krajów nie znają budynku szkoły, jego funkcji i tradycji. Gra może być zatem okazją do tego, by się z nimi zapoznali, a także by opowiedzieli o szkole ze swojego ojczystego kraju.

Przygotowując pierwszą grę przestrzenną, zacznijcie od czegoś prostego. Zdobądźcie doświadczenie i wspólnie odkryjcie, jak gry mogą ułatwić Waszą pracę, a uczniom dać poczucie dodatkowego celu i sensu.

KLASA WIELOKULTUROWA I JEJ POTENCJAŁ ROZWIJANIA KOMPETENCJI SPOŁECZNYCH I EMOCJONALNYCH

Olga Stobiecka-Rozmiarek

Model SEL inspirowuje do tego, by przyjrzeć się, w jaki sposób wielokulturowość tworzy okazję do zbierania doświadczeń i rozwijania kompetencji społeczno-emocjonalnych w środowisku szkolnym. Zaczniemy jednak od początku. Czym jest wielokulturowość?

Pierwsze znaczenie, które automatycznie się nasuwa, to współistnienie przedstawicieli wielu kultur w jednym miejscu. Prosty przykładem mogą być dzielnice miast, które skupiają na swoim terenie różne wspólnoty etniczne i narodowe (np. Kreuzberg w Berlinie); wielokulturowe są również zespoły pracowników koncernów międzynarodowych, które mają swoje siedziby w różnych częściach świata; tygle kulturowe kojarzą się też często ze szlakami turystycznymi w miejscach, w których w przeszłości mieszkali razem przedstawiciele różnych grup (nie szukając daleko, tak jest na Podlasiu, w Białymstoku i okolicznych wsiach, gdzie po sąsiedzku żyli ze sobą m.in. Polacy, Żydzi, Niemcy, Tatarzy i Rosjanie, którzy pozostawili po sobie kościoły, cerkwie i meczety oraz cmentarze żydowskie, katolickie, ewangelickie i muzułmańskie). Wielokulturowość jest widoczna dosłownie gołym okiem na folklorystycznych festiwalach muzycznych. Ponadto ujawnia się ona przy okazji międzynarodowych wymian i szkoleń, w czasie których osoby w nich uczestniczące mogą poznawać nawzajem swoje kultury.

W ostatnim czasie, na skutek wybuchu wojny w Ukrainie, do Polski przybyło ponad 5,5 mln osób, z czego ponad 3,6 mln już wróciło do Ukrainy (dane straży granicznej). Z danych Ministerstwa Edukacji podanych przez PAP 16 sierpnia 2022 r. wynika, że w Polsce jest 700–800 tys. dzieci z Ukrainy w wieku szkolnym, z czego 200 tys. uczy się w polskich szkołach, a 500–600 tys. korzysta z ukraińskiego systemu zdalnego nauczania¹. Wobec dynamicznej sytuacji przyjmowania dzieci i młodzieży do polskich placówek edukacyjnych na każdym szczeblu szkolnictwa znacznie częściej zaczęto mówić o zjawisku wielokulturowości w klasach i grupach przedszkolnych.

¹ Minister edukacji: kolejne 200-300 tys. dzieci ukraińskich w polskich szkołach, Serwis Samorządowy PAP, <https://samorząd.pap.pl/kategoria/aktualnosci/minister-edukacji-kolejne-200-300-tys-dzieci-ukraińskich-w-polskich-szkołach> (dostęp: 16.08.2022).

WIELOKULTUROWOŚĆ W PRAKTYCE

Ten tekst przyszło mi pisać w gorącym okresie koordynowania przygotowań i realizacji spotkania międzynarodowego pt. Letnia Fiesta, organizowanego przez Migrant Info Point (MIP) w Poznaniu. Wzięło w nim udział ponad 30 osób z sześciu krajów (Białorusi, Cypru, Francji, Ukrainy, Turcji i Polski). Było ono podsumowaniem warsztatów integracyjnych dla młodzieży polskiej, białoruskiej i ukraińskiej oraz kursów językowych dla nowo przybyłych. Letnią Fiestę przeprowadził zespół MIP przy wsparciu wolontariuszy z Centrum Inicjatyw Międzykulturowych Horyzonty, którzy przyjechali do Polski w ramach Europejskiego Korpusu Solidarności. Wydarzenie miało charakter edukacyjny z jasno wyznaczonymi celami:

- poznawanie ludzi z różnych kontekstów kulturowych;
- rozwijanie wrażliwości społeczno-kulturowej i umiejętności językowych;
- diagnoza potrzeb i planowanie działań integracyjnych dla środowiska migracyjnego nastolatków w Poznaniu.

Spotkanie zostało zrealizowane w formie 3,5-godzinnych warsztatów interaktywnych i było prowadzone głównie w trzech językach (po angielsku, ukraińsku i polsku). Przez swój międzynarodowy charakter Letnia Fiesta to niewątpliwie wydarzenie wielokulturowe. Czy narodowość była w tym przypadku jedynym przejawem wielokulturowości? Absolutnie nie, i w związku z tym chciałabym tym artykułem zachęcić dorosłych prowadzących zajęcia z młodzieżą do własnej refleksji nad następującymi kwestiami:

1. Jak i kiedy dostrzegam wielokulturowość w swoim otoczeniu, rodzinie, sąsiedztwie lub środowisku pracy?
2. W jaki sposób wielokulturowość przejawia się na moim własnym podwórku: w szkole, w klasie, na zebraniach z rodzicami?
3. Jak zarządzam tą różnorodnością? Czy robię jej przestrzeń, by mogła wybrzmieć, być zauważona i doceniona?
4. Kiedy i w jaki sposób daję okazję wybrzmieć tej klasowej różnorodności?

Na przykładzie Letniej Fiesty warto zauważyć, że oprócz tego, że w grupie znajdowali się przedstawiciele różnych narodowości posługujący się odmiennymi językami ojczystymi, była ona również silnie zróżnicowana ze względu na wiek osób uczestniczących i prowadzących (od 12. do 42. roku życia). Różne były też doświadczenia migracyjne, status rodzinny oraz poziom znajomości języka polskiego. Znajdowały się wśród nas osoby, które urodziły się w Polsce, osoby, które z wyboru przyjechały do Polski, jak i młodzież, którą do przyjazdu zmusiła wojna w Ukrainie i potrzeba schronienia się w bezpiecznym miejscu.

WIELOJĘZYCZNOŚĆ TO WYZWANIE, NIE BARIERA

W grupie nie mieliśmy żadnego wspólnego języka porozumiewania się, dlatego rozmawialiśmy, posługując się: angielskim, ukraińskim i polskim; poznawaliśmy też proste zwroty **po grecku, francusku i turecku, które wplataliśmy w minidialogi, wspierając się przy tym mową ciała**. Biorąc pod uwagę barierę językową, istotne było włączenie do współpracy osób pomagających w tłumaczeniu wtedy, kiedy zachodziła taka potrzeba. Od samego początku w pracy z młodzieżą i z cudzoziemcami – wolontariuszami kładłam nacisk na to, by **fakt istnienia bariery językowej przyjąć, zaakceptować i traktować go jako wyzwanie oraz możliwość szukania nowych dróg komunikacji**. Po kilku godzinach wspólnych zabaw i rozmów okazało się, że większość nastolatków poczuła śmiałość i gotowość do tego, by mówić nie tylko w języku polskim, którego intensywnie się uczą, ale próbować swoich sił również po angielsku.

Bariera językowa jest niewątpliwie jednym z większych wyzwań w pracy z grupą wielokulturową. Brak jednego wspólnego języka łatwo generuje nieporozumienia, kryzysy czy konflikty. Sytuacja, w której nie mogę się jasno wyrazić i w której mam świadomość, że mogę zostać niezrozumiana lub zrozumiana inaczej, niż bym chciała, wywołuje spore napięcie. Taki stres w komunikacji jest obciążony silnie przeżywanymi emocjami i odczuciami, przez co może wywołać: irytację, złość, gniew, smutek, rozczarowanie itp. Dlatego w naturalny sposób grupa czy klasa wielokulturowa stanowi laboratorium do doświadczania i rozwijania kompetencji wyróżnionych w modelu SEL. To trochę takie samonapędzające się koło rozwojowe, jak w cyklu uczenia się przez doświadczenie Davida Kolba:



Stąd tym większa potrzeba, by wprost nazywać trudności związane z brakiem jednego wspólnego języka. W takich wielokulturowych grupach warto stosować zwroty w kilku językach, włączając w to **języki wszystkich mniejszości obecnych w klasie**. Ponadto sprawdzają się ćwiczenia w wyrażaniu się pozawerbalnym oraz wszelkie formy twórcze i pracy w ruchu do muzyki, w których język mówiony nie jest potrzebny. Szukanie innych dróg ekspresji, porozumiewania się i współpracy rozwija autorefleksję, analizę i umiejętności negocjacji, mediacji i rozwiązywania sytuacji konfliktowych.

WIELOKULTUROWOŚĆ = WIELODOZNANIOWOŚĆ

Charakterystyczne dla pracy w grupie wielokulturowej i wielojęzycznej jest napięcie wynikające z obawy przed nieznanym, przed byciem nowym, przed byciem ocenionym, niezrozumianym, wyśmianym lub samotnym. Do tego dochodzą nasze własne przekonania, stereotypy, a czasem nawet uprzedzenia dotyczące danej osoby czy mniejszości. W sytuacji braku doświadczeń z wielokulturowością tym bardziej trzeba zainwestować czas w poznawanie siebie nawzajem, by rozładować to napięcie i pytać o aspekt emocjonalny. Należy rozmawiać o tym, jak uczniowie, uczennice i dorośli się czują w tej grupie, jakie są ich wrażenia, potrzeby, oczekiwania i obawy. Napięcie i stres mogą generować trudne i nieprzyjemne uczucia i odczucia: strach, lęk, smutek, złość czy wstyd, które niewątpliwie nie sprzyjają budowaniu motywacji do uczenia się, a wręcz mogą prowadzić do zniechęcenia i rezygnacji z nauki.

Wielokulturowość ma też swoją wielobarwną i ekscytującą odstonę. Spotkania i wymiana myśli w międzynarodowym towarzystwie dają możliwość poznawania kultur i języków oraz rozmawiania o sposobach życia, sztuce, sporcie, nauce czy przyrodzie. Przebywanie w różnorodnym gronie często wywołuje wiele intensywnych i przyjemnych uczuć, takich jak: radość, entuzjazm, podekscytowanie, zaskoczenie lub zdziwienie. Warto zadbać o to, by zauważać momenty, w których wystąpi większe poruszenie grupowe lub indywidualne. Każda z osób potrzebuje przestrzeni na wyrażenie i podzielenie się z innymi tym, co jej w duszy gra, w reakcji na to, co się dzieje w grupie (nie tylko wielokulturowej).

Nauka i zabawa w grupie wielokulturowej mogą być bardzo fascynujące. Z moich 20-letnich doświadczeń pracy z takimi grupami wynika, że jest to skuteczny sposób na rozwijanie otwartości, ciekawości, empatii, akceptacji i wrażliwości społeczno-kulturowej. Dzięki takim spotkaniom człowiek zdobywa wiedzę o kulturze, sztuce, sposobie życia w innych krajach czy w grupach etnicznych, a także poznaje języki, obyczaje i tradycje. Jeśli jest to wymiana wielostronna, prowadzi ona do lepszego porozumienia między obcymi sobie ludźmi i zrozumienia własnego kontekstu społeczno-kulturowego. Gdy ma się świadomość zarówno własnej tożsamości kulturowej, jak i tożsamości osób z klasy lub grupy, łatwiej jest zbudować dobre relacje oparte na wzajemnym zaufaniu i poszanowaniu różnorodności. To z kolei stanowi klucz do przeprowadzenia harmonijnego procesu integracji i uczenia się w grupie.

Elementy widoczne/uświadomione

kuchnia, muzyka, stroje, język, gesty, mimika, zachowanie, sztuka, architektura, malarstwo czy rzeźba

Elementy niewidoczne/nieuświadomione

normy, wartości i przekonania, historia, filozofia, polityka, wychowanie, religia, duchowość, wierzenia, koncepcja czasu, piękna, miłości, punktualności, przyjaźni i miłości, relacje oraz sposoby okazywania szacunku



KULTURA JAKO GÓRA LODOWA

Wielokulturowość odnosi się nie tylko do grupy osób pochodzących z różnych krajów, kultur czy grup etnicznych, lecz ma szerszy i ukryty wymiar, o którym pisał amerykański antropolog i etnolog Edward T. Hall. Badacz ten wziął pod lupę pojęcie kultury i stworzył koncepcję kultury jako góry lodowej. Ta metafora doskonale odzwierciedla szerokie rozumienie wielokulturowości. Cechą charakterystyczną góry lodowej jest to, że jedna trzecia jej objętości znajduje się nad powierzchnią wody, a dwie trzecie bryły jest zanurzone pod wodą.

Patrząc na górę lodową, można spróbować odpowiedzieć na pytanie: „co widzę?”. Nad powierzchnią wody jest to, co uświadomione, czyli takie elementy, jak: kuchnia, muzyka, stroje, język, gesty, mimika, zachowanie, sztuka, architektura, malarstwo czy rzeźba. Sam fakt zauważenia tego, co się znajduje czubku góry lodowej, nie wystarcza jednak do jej pełnego zrozumienia. Trzeba zanurkować głębiej, by znaleźć odpowiedź na pytanie: „dlaczego?”. Pod wodą schowane są elementy nieuświadomione: normy, wartości i przekonania, które mają wpływ na podejmowane przez człowieka decyzje. W tej ukrytej części znajduje się również: historia, filozofia, polityka, wychowanie, religia, duchowość, wierzenia, koncepcja czasu, piękna, miłości, punktualności, przyjaźni i miłości, relacje oraz sposoby okazywania szacunku.

Metafora góry lodowej pięknie pokazuje, że to, co widzimy, stanowi tylko część całości, a najważniejsze jest to, co niewidoczne dla oczu. Bardzo dobrze oddaje ona złożoność zjawiska kultury i jej ukryte wymiary. Co się stanie, jeśli pod symbol góry lodowej podstawimy CZŁOWIEKA? Gdy przyjmiemy to założenie, okazuje się, że **wielokulturowość jest obecna w każdej grupie społecznej: rodzinie, klasie, społeczności szkolnej i sąsiedzkiej, wspólnotie religijnej, klubie sportowym, związkach zawodowych, a także grupie etnicznej czy zawodowej.** W każdej grupie pozornie jednolitej, np. Polaków, kibiców siatkówki, naukowców, kobiet lub nastolatków, prócz podobieństw ze względu na narodowość, hobby, zawód, płeć czy wiek będą występować niewidoczne i znaczące różnice dotyczące doświadczeń życiowych, wyznawanych wartości i norm. Z tej też przyczyny istotne jest, by w polskiej klasie **dostrzegać i doceniać wielokulturowość i różnorodność** w każdej postaci. Tak jak wielowymiarowa jest kultura, tak wielowymiarowy jest człowiek jako jej przedstawiciel. Każda rodzina, mimo wspólnego kontekstu społeczno-kulturowego danego kraju, wdraża dziecku wartości i normy najważniejsze dla niej samej. Wielokulturowość w szerszym kontekście oznacza zatem różnorodność ze względu na rozmaite cechy tożsamościowe (wiek, płeć, tożsamość psychoseksualną, kolor skóry, stan zdrowia, wyznanie lub brak wyznania).

Przyjmując założenie, że w klasie wraz z wychowawcą lub wychowawczynią jest od 25 do 34 osób, warto sobie zadać pytanie: „jak mądrze, z czułością i wrażliwością przewodniczyć spotkaniu trzynastu czterech gór lodowych?”. Na pierwszy rzut oka wszyscy przecież wydają się tacy podobni do siebie – są z jednego kraju i jednego wyznania (wszak mówi się, że 90% Polaków to katolicy). Tymczasem jeśli poznamy to, co ukryte pod wodą, nawet w najbardziej hermetycznej grupie można doświadczyć wielu zaskoczeń i uświadomić sobie, jak bardzo wielokulturowa jest „moja własna” klasa. Widoczne lub słyszalne są bowiem tylko pewne aspekty: twarz, mimika, gesty, język, zachowanie, ubiór czy przedmioty, z którymi dziecko przychodzi do szkoły, świadczące o przynależności do jakiejś grupy. Jednak bez głębszego poznania i odkrycia tego, co niewidoczne, nie zrozumieć, czego przejawem jest dane zachowanie, dlaczego ktoś na przerwach spędza czas sam lub – wręcz przeciwnie – w otoczeniu koleżanek lub kolegów, dlaczego jest niezaradny/zaradny, wyróżniający się/

niknący w tłumie, cichy/głośny, spokojny/pobudzony, anemiczny/energiczny lub otwarty/zamknięty, dlaczego przestrzega zasad / łamie zasady, jest życzliwy/agresywny, uczestniczy w działaniach grupowych / wycofuje się z wszelkich działań grupowych bądź jeździ / nie jeździ na wycieczki klasowe. Dlatego tak istotne znaczenie ma **wzajemne poznanie – po to by budować klasę wrażliwą, doceniającą różnorodność i świadomą zarówno różnic, jak i tego, co wspólne**. Najłatwiej zacząć od poznawania wierzchołka góry lodowej i stopniowo, wraz z rozwijaniem relacji i pogłębiającym się zaufaniem w grupie, można schodzić głębiej pod wodę.

KAŻDA KLASA JEST RÓŻNORODNA,

KAŻDY W KLASIE JEST WAŻNY

Świadomość różnorodności, w tym wielokulturowości, jest szczególnie ważna dla wychowawców i wychowawczyń, którzy mają za zadanie być przewodnikami i przewodniczkami w ciągu wielu lat spędzonych w szkole. Poznanie tego, co się kryje pod wodą, z poszanowaniem prawa do prywatności, milczenia i niedzielenia się wszystkim, stanowi podstawę do tego, by zbudować dobre relacje, oparte na zaufaniu. Zdobycie konkretnej wiedzy o swoich uczniach i uczennicach jest kluczowe do tego, by świadomie dostosować pracę nad rozwojem kompetencji społeczno-emocjonalnych do potrzeb i gotowości dzieci i młodzieży.

Głębsze poznanie osób w grupie pozwoli poznać i zrozumieć:

- ich mocne strony i słabości;
- ich nastawienie i stosunek do uczenia się oraz szkoły;
- ich dążenia, zainteresowania, marzenia, cele;
- ich wartości i przekonania, którymi się kierują w życiu;
- ich motywacje do uczenia się;
- ich nastawienie do klasy;
- ich sposób myślenia o sobie, innych i o świecie;
- to, jakie relacje są dla nich ważne i wspierające, a jakie – trudne.

Obecna sytuacja stawia przed wychowawcami i wychowawczyniami klas nowe wyzwanie. W związku z przyjęciem ponad 200 tys. uczniów i uczennic z Ukrainy do polskich szkół, klasy stają się naturalnie wielojęzyczne i ich wielokulturowość jest słyszalna na pierwszy rzut... ucha. Poważne i równe traktowanie potrzeb i dążeń wszystkich osób obecnych w klasie, zarówno tych, które się tutaj urodziły, jak i tych, które wyemigrowały do Polski w poprzednich latach lub właśnie się u nas schroniły, uciekając przed wojną, otworzy furtkę do budowania wspierającej wspólnoty klasowej.

SAMOPOZNANIE, FUNDAMENT

BUDOWANIA ŚWIADOMOŚCI

Na bazie własnych doświadczeń pracy z grupami wielokulturowymi i wielojęzycznymi pragnę z całą mocą podkreślić, że wielokulturowość w klasie stanowi świetny pretekst do rozwijania kompetencji społeczno-emocjonalnych. Zachęcam do tego, by inwestować czas we wzajemne poznawanie się. Zauważenie zarówno podobieństw, jak i różnic jest pierwszym krokiem do budowania dobrych relacji, opartych na zaufaniu. Podobieństwa łączą i pokazują, że nawet z najbardziej obcym nam człowiekiem znajdę co najmniej kilka wspólnych cech. Może się okazać, że mimo różnej narodowości, koloru skóry, wyznania, statusu ekonomicznego, płci, tożsamości psychoseksualnej czy stanu zdrowia możemy uwielbiać jazdę na rowerze, być miłośnikami węży, filmów fantasy czy programów kulinarnych. Zdobywanie wiedzy o sobie nawzajem, nazywanie i wyrażanie swojej tożsamości w grupie w duchu wyjątkowości pozwala budować akceptację dla siebie i innych. W ten sposób dzieci i młodzież dostają ważny przekaz: „jestem w porządku taka/taki, jaka/jaki jestem”. **Świadomość grupowej różnorodności pozwala kształtować postawę ciekawości i otwartości oraz buduje przestrzeń akceptacji.** Zmniejszają się obawy, strach i wstyd przed wyróżnianiem się w grupie. Różnorodność ma być doceniana jako wyjątkowość danej jednostki; w żadnym wypadku nie może być narzędziem do różnicowania. Wiedza o własnej wielokulturowości/różnorodności jest kluczowa, by zbudować w grupie: **zaufanie, ciekawość, uważność na siebie i innych oraz wzajemną akceptację.**

Samopoznanie i wzajemne poznanie się w klasie to również istotne elementy pozwalające na budowanie atmosfery życzliwości, wsparcia i współodpowiedzialności za to, co się dzieje w grupie na poziomie relacji. Pamiętajmy zatem, że różnorodność, w tym wielokulturowość, jest wartością tylko wtedy, jeśli dajemy jej widoczność i uznanie, nie różnicując z jej powodu osób w grupie. Hasło kampanii Rady Europy z 1995 r. „Wszyscy różni – wszyscy równi” („All different – all equal”) w pełni oddaje przekonanie, że **różnorodność jest faktem i dla zachowania równości musi być zauważona, uznana i doceniona.** Ważne, by na różnorodności nie budować antagonizmów między ludźmi, tylko tworzyć poczucie równości, że każdy człowiek w naszej społeczności może być sobą.

Podsumowując, starannie zaplanowana integracja, dopasowana do potrzeb i możliwości wielojęzycznych uczniów i uczennic, niweluje stres przed spotkaniem z „nieznajomym”, obcym językiem i zwiększa szanse na rozwijanie dobrych relacji w grupie. Gdy już kogoś poznam, to się oswoję i jestem gotowa/gotowy rozwijać znajomość, prosić o pomoc i wsparcie, pytać, jeśli czegoś nie rozumiem, i przyznawać się do niewiedzy. **Co więcej, w oswojonym środowisku, w którym osoby czują się akceptowane bez względu na pochodzenie czy jakiekolwiek inne cechy tożsamości, łatwiej jest podjąć ryzyko współpracy w różnych grupach, proponować pomysły i rozwiązania, dzielić się opiniami oraz twórczo działać i dyskutować.**

Poczucie bezpieczeństwa w grupie ma fundamentalne znaczenie dla budowania motywacji do uczenia się zarówno indywidualnego, jak i w grupie. W takim ugruntowanym zespole jest miejsce na wspólne doświadczenie, podejmowanie ryzyka, niewiedzę, popełnianie błędów, porażkę czy konstruktywne rozwiązywanie konfliktów. Dotyczy to nie tylko relacji rówieśniczych, ale także relacji: dorosły–dziecko, w tym nauczyciel–uczeń/uczenica, oraz nauczyciel–rodzic. **Zachęcam do potrakowania wielokulturowości nie tyle jako wyzwania, ile jako skarbu ukrytego gdzieś głęboko pod wodą.** Nurkując wraz z uczniami i uczennicami, można rozwinąć coś więcej niż jedynie kompetencje

społeczno-emocjonalne – dzięki temu bowiem jeszcze lepiej poznamy siebie, drugiego człowieka i zrozumiemy konteksty społeczno-kulturowe, w których się spotykamy. Edukacja międzykulturowa ma olbrzymi potencjał na poziomie tak indywidualnym, jak grupowym, lokalnym i globalnym. Głęboko wierzę, że daje doświadczenia i narzędzia do tego, by pokojowo i harmonijnie żyć w wielokulturowej grupie.

BIBLIOGRAFIA:

1. Pakiet Edukacyjny Pozaformalnej Akademii Jakości Projektu – Moduł II: Edukacja Międzykulturowa, Marta Brzezinska-Hubert, Anna Olszówka, Trenerzy szkolenia PAJP, https://issuu.com/frse/docs/pajp_educacja.
2. Narodowa Agencja Programu „Młodzież w Działaniu”, *Przewodnik po programie „Młodzież w działaniu”*, Wydawnictwo FRSE, Warszawa 2008.
3. *Wielokulturowa biblioteka*, red. Maja Branka, Dominika Cieślukowska, Fundacja Rozwoju Społeczeństwa Informacyjnego, Warszawa 2014, http://www.biblioteki.org/poradniki/wielokulturowa_biblioteka.html.
4. *Rozmawiamy o uchodźcach. Migracje i wielokulturowość*, praca zbiorowa pod red. Elżbiety Krawczyk, Centrum Edukacji Obywatelskiej, <https://civitas.com.pl/pl/p/Rozmawiamy-o-uchodzcach.-Migracje-i-wielokulturowosc/67>.
5. *Drama w edukacji o uchodźczyńiach i uchodźcach*, praca zbiorowa pod red. Mai Branki i Dominiki Cieślukowskiej, Stowarzyszenie Praktyków Dramy STOP-KLATKA, Warszawa 2016, <https://stop-klatka.org.pl/pobierz-publicacje-drama-w-edukacji-o-uchodzcach-i-uchodzczy-niach>.
6. KOMPAS. *Edukacja o prawach człowieka w pracy z młodzieżą*, red. Patricia Brander, Ellie Keen, Marie-Laure Lemineur, Stowarzyszenie dla Dzieci i Młodzieży SZANSA w Głogowie i Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie, Warszawa 2005, <http://www.bc.ore.edu.pl/dlibra/docmetadata?id=189&from=publication>.
7. KOMPASIK. *Edukacja na rzecz praw człowieka w pracy z dziećmi*, red. i współautorstwo Nancy Flowers, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie oraz Stowarzyszenie dla Dzieci i Młodzieży SZANSA w Głogowie, Warszawa 2009, <http://www.bc.ore.edu.pl/Content/185/Kompasik.pdf>.
8. *Szkoła integracji międzykulturowej. Model pracy międzykulturowej WISE i przykładowe scenariusze zajęć*, Marta Piegat-Kaczmarczyk, Zuzanna Rejmer, Agnieszka Kosowicz, b.m., 2014, <https://forummigracyjne.org/npub/szkola-integracji-miedzykulturowej>.
9. *Uczniowie z różnych kultur w szkole*, red. Bogumiła Lachowicz, b.m., b.r., <https://bezpiecznaszkola.men.gov.pl/wp-content/uploads/2015/10/uczniowe-z-roznych-kultur-w-szkole.pdf>.
10. *Education Pack “All different – all equal”*, red. Rui Gomes, Directorate of Youth and Sport, Council of Europe 2004, <http://intergroupresources.com/rc/educationpackfirsted.pdf>.

7.

MAŁY NARZĘDZIOWNIK

Olga Stobiecka-Rozmiarek

WIELOKULTUROWOŚĆ I MOŻLIWOŚCI ROZWIJANIA

KOMPETENCJI SPOŁECZNO-EMOCJONALNYCH

Klasa wielokulturowa w oczywisty sposób zaznacza swoją różnorodność. W takiej grupie słyszeć wielojęzyczność i widać różne odcienie kolorów oczu, włosów czy skóry. Mowa i wygląd to słyszalne i widoczne przesłanki wielokulturowości. Od samego początku roku szkolnego warto zapewnić przestrzeń na to, by usłyszeć i zobaczyć wszystkie jej aspekty dotyczące tożsamości, również te ukryte i nieoczywiste. Istotne jest, by każda osoba z grupy miała okazję podzielić się z pozostałymi tym, czego nie widać, a co czyni ją wyjątkową.

NA DOBRY START

W ramach działań integracyjnych przydatne są **ćwiczenia budujące dobre relacje**¹. Pomagają one członkom i członkiniom grupy lepiej się poznać, docenić swoją różnorodność i wyjątkowość, a jednocześnie zauważyć to, co łączy poszczególne osoby i co jest dla nich wspólne. Realizowanie ćwiczeń służących wyrażaniu siebie i dzieleniu się sobą z innymi pozwala rozwijać relacje oparte na zrozumieniu i zaufaniu oraz zyskać akceptację wszystkich dzieci w klasie – bez względu na cechy tożsamościowe.

Prócz doświadczania ćwiczeń istotne jest **omawianie doświadczeń grupowych**. To najprostsze (choć wcale niełatwe) narzędzie do rozwijania samoświadomości. Osoby, które nie są przyzwyczajone do zastanawiania się nad tym, co właśnie przeżyły lub zrobiły, potrzebują praktyki. Regularne podsumowywanie ćwiczeń, gier i zabaw skłania do refleksji i uczy sztuki wyciągania wniosków. Rozmawianie o doświadczeniach z „tu i teraz”, dzięki czemu członkini lub członek grupy może wyrazić swoją indywidualną perspektywę i podzielić się wnioskami z innymi w takim zakresie, w jakim jest gotowa/gotowy i chętna/chętny, prowadzi do zbudowania wspólnoty klasowej.

¹ Przykłady gotowych scenariuszy dramatycznych w kontekście budowania relacji i akceptacji różnorodności są dostępne w publikacjach Stowarzyszenia Praktyków Dramy STOP-KLATKA. Należą do nich m.in. takie ćwiczenia jak „Kwiatek”, „Gromadzenie” czy też „Wszyscy, którzy tak jak ja...”, które zostało opisane w książce *Drama wzmacnia. Metoda dramy w edukacji antydyskryminacyjnej i obywatelskiej* pod red. M. Winiarek-Kołodziej, Warszawa 2016 r., w scenariuszu zatytułowanym *Wakacyjny obóz w Kołobrzegu* (s. 124).

Jak zbierać wrażenia? Paleta narzędzi do omawiania jest bardzo różnorodna. Zależnie od umiejętności językowych i aparatu pojęciowego można wybrać formę werbalną lub pozawerbalną, np. obrazkową, jeżeli język stanowi barierę w komunikacji. Ciekawym punktem wyjścia do zastanowienia się nad danym doświadczeniem jest praca z fotografią, kartami czy przedmiotami. Obraz uruchamia wówczas skojarzenie, które odzwierciedla osobiste odczucia. Jeśli tylko grupa jest już przyzwyczajona do różnych narzędzi ekspresji, narzędziem uwalniającym wrażenia ze środka może być ruch, taniec czy teatr obrazu. Z początku uczestnikom trudno jest omijać część werbalną, dlatego warto wpłatać do ćwiczenia omawianie słowne – zacząć od rozmowy w parach lub małych grupach, a następnie zebrać wnioski końcowe na forum.

Oto przykłady pytań do rozbudzania autorefleksji nad własnymi doświadczeniami:

1. Jakie są Twoje wrażenia z ćwiczenia?
2. Jakie było to ćwiczenie dla Ciebie? Co myślałaś/myślałeś, poczułaś/poczułeś?
3. Co było ciekawe/łatwe/trudne?
4. Czego nowego się dowiedziałaś/dowiedziałeś o sobie, o grupie? Co Cię zaskoczyło?
5. Co to ćwiczenie mówi o nas jako grupie?

Wartościowe jest to, że odpowiedzi na powyższe pytania można zebrać nie tylko w rozmowie, ale również poprzez wybrane narzędzie twórczego wyrazu: fotografię, własnoręcznie wykonany rysunek, kolaż, kreatywny ruch bądź ustawiony przez siebie pomnik.

POWTARZALNOŚĆ

Regularnie stosowana praktyka omawiania doświadczeń rozwija umiejętności autorefleksji i gotowości do dzielenia się swoimi wrażeniami i opiniami z innymi. Dzielenie się sobą w grupie pozwala zwiększać uważność na to, co się dzieje we mnie. Słuchanie wypowiedzi innych uwrażliwia zaś na to, co się dzieje w grupie, co z kolei wspiera dobre relacje między jej członkiniami i członkami. Autorefleksja wymaga skontaktowania się ze sobą oraz pocucia i zauważenia tego, co jest ukryte gdzieś głęboko w środku. Kolejny krok to nazwanie tego, co się tam znajduje. W tym miejscu pojawiają się kolejne wyzwania – sztuka komunikacji, znalezienie adekwatnych słów opisujących odczucia i stany, a także gotowość do opowiadania o sobie i swoich doświadczeniach innym.

W omówieniach często słyszę stwierdzenia: „było fajnie” lub „było dziwnie”, i zdarza się to w grupach bez względu na wiek. Dopiero systematyczne ćwiczenie omówień pozwala zbudować własny aparat pojęciowy i nauczyć się opowiadać o swoich przeżyciach innym – najpierw w mniejszych grupach, a potem na szerszym forum.

By dotrzeć do tego, co jest w środku mnie, można zadać pytania: „**co się dzieje?**”, „**co czuję?**”, „**co myślę?**”. Pomagają one nazwać to, co w nas tkwi, a następnie wyrazić siebie. Z pozoru te pytania wydają się proste, potrzeba jednak chwili na zastanowienie się, jakich udzielić odpowiedzi. To swoista stop-klatka, która bywa wyzwaniem dla wszystkich, bez względu na wiek. Wielokrotnie widziałam, że my, dorośli, mamy trudności w kontaktach z innymi i nazywaniu własnych wrażeń, odczuć czy emocji. Te pytania rozwijają samoświadomość i jednocześnie świadomość społeczną. **Aktywne słuchanie kolegów i koleżanek w grupie kształtuje gotowość na przyjmowanie opinii drugiego człowieka. Otwiera na różnorodne perspektywy, zachęca do obserwacji otaczającego nas świata oraz wzbudza ciekawość i uważność na spotkanych ludzi.**

PRACA Z CIAŁEM I POBUDZANIE EKSPRESJI

Praca w środowisku wielokulturowym jest intensywna na wielu poziomach: intelektualnym, emocjonalnym i poznawczym. Przy występujących barierach językowych strach przed byciem niezrozumianym, ocenionym, osądzonym czy wyśmianym bywa tak duży, że często wywołuje długotrwałe napięcie i stres. Dlatego budowanie dobrej relacji z ciałem oraz zdolności do jego obserwowania i rozumienia, co się z nim i w nim dzieje, stanowi kluczowy element na drodze do rozwijania drugiej kompetencji w modelu SEL, czyli samozarządzania. Trudno kontrolować własne zachowanie, odruchy i gesty czy regulować swoje stany emocjonalne lub nastroje, jeśli nie mam ich świadomości. Dopiero kiedy zauważę, że ciągle rozmawiam, rozpraszam innych swoimi komentarzami lub bezwiednie biorę do ręki przedmioty i je przenoszę, to mogę przejąć kontrolę nad tym zachowaniem i je zmienić. Ilekroć wprowadzam do pracy z grupą proste ćwiczenie pt. „Skanowanie ciała”, które ma na celu skontaktować nas z własnym ciałem i ugruntować w danej przestrzeni i chwili, często wśród uczestniczek i uczestników pojawia się nerwowy śmiech lub komentarz w stylu: „o, WF!”. Tymczasem gdy praktykuje się to trzypięciominutowe ćwiczenie, już po dwukrotnym powtórzeniu grupa zaczyna je traktować jako rytuał i napięcie wokół tego zadania opada.

PRACA Z CIAŁEM W RUCHU – DRAMA STOSOWANA

I RUCH KREATYWNY

Prócz dobrej relacji z ciałem potrzebna jest też umiejętność rozpoznawania emocji i nastrojów – zarówno swoich, jak i innych osób w grupie. Uważne i poważne traktowanie tego, co się ze mną dzieje, pozwala zadbać o własny dobrostan. Świadomość tego, co odczuwam, i akceptacja tych emocji sprawia, że jestem w stanie samodzielnie regulować i konstruktywnie rozładowywać napięcie.

W czasie pandemii razem z zespołem edukatorów i edukatorek CIM Horyzonty stworzyliśmy filmy w warunkach izolacji i nauki zdalnej. Na podstawie badań ankietowych przeprowadzonych wśród uczniów i uczennic z klas V–VII powstał scenariusz do filmu *Taki to stan* i dwie etiudy filmowe *10 sposobów na... Twój dobrostan* i *Siedziznudas Onlajnus*². Te krótkie formy miały na celu sprowokować rozmowę z młodzieżą o emocjach, odczuciach i nastrojach, które wywołała sytuacja życia w odosobnieniu i zamknięciu. Dzięki bogactwu narzędzi Teatru Forum i teatru obrazu powstało również ćwiczenie „Fotomocje”³, które pozwala wprowadzić pracę z ciałem i rozmowę o tym, czym są emocje, poprzez odzwierciedlanie postaw Ani i Darka (bohaterów filmu) ze zdjęć. Narzędzie było dostosowane do potrzeb pracy online i z powodzeniem można je przenieść do klasy szkolnej w ramach lekcji o emocjach i odczuciach.

2 Materiały filmowe znajdują się na playliście kanału Stowarzyszenia Centrum Inicjatyw Młodzieżowych Horyzonty pt. *Taki to stan*: <https://www.youtube.com/watch?v=J42v7WAGOWE&list=PLS3saZEA31LvDIFqDqh3Bo4RaWewq6tcX>.

Film *Taki to stan* jest dostępny pod adresem:

<https://www.youtube.com/watch?v=J42v7WAGOWE&list=PLS3saZEA31LvDIFqDqh3Bo4RaWewq6tcX&index=1>,

etiuda *Siedziznudas Onlajnus* – pod adresem:

<https://www.youtube.com/watch?v=meNUwUfSDAs&list=PLS3saZEA31LvDIFqDqh3Bo4RaWewq6tcX&index=4>,

a etiuda *10 sposobów na... Twój dobrostan* – pod adresem:

<https://www.youtube.com/watch?v=N3MylCS9Ri0&list=PLS3saZEA31LvDIFqDqh3Bo4RaWewq6tcX&index=3>.

3 Scenariusz zajęć *Taki to stan* Stowarzyszenia Centrum Inicjatyw Młodzieżowych Horyzonty 2021 jest dostępny pod adresem:

https://drive.google.com/drive/folders/1eTAW_5LI603mQUT7f993tL_GX76WPAqY.

Pakiety zdjęć do scenariusza są dostępne pod adresami:

<https://drive.google.com/drive/folders/1YcK9MEZutlNG1kCiDsdyfIBTlrWKQKR5> (Fotomocje Darek) oraz

https://drive.google.com/drive/folders/151M6UK1hUgVx0SUQ8pZiT3pzVvY-MD_M (Fotomocje Ania).

Drama stosowana, techniki ruchu kreatywnego i tańca to niezwykle skuteczne narzędzia ożywiające i gruntujące ciało, które pobudzają wyobraźnię i twórczy potencjał, a jednocześnie rozwijają wrażliwość i empatię. Teatr obrazu jest jedną z moich ulubionych form pracy. Technika ta pozwala bez słów ustawiać z własnych ciał obrazy, pomniki czy całe sytuacje dotyczące istotnego dla grupy tematu, np. kultury, różnorodności lub wartości. Budowane ludzkie pomniki mogą być odpowiedzią na ważne pytanie na początku roku szkolnego: „jaki zespół klasowy chcemy stworzyć w tym roku?”. Można poprosić siedmioosobowe zespoły o to, by każdy z nich zbudował pojazd z osób wchodzących w ich skład, a następnie zrobić to samo z udziałem całej grupy.

Po stworzeniu wspólnego pojazdu przychodzi czas na refleksję i analizę oraz na odpowiedź na głębsze pytania: „co jest potrzebne, żeby taki pojazd jechał bezpiecznie, przestrzegając zasad ruchu drogowego?”, „co musi być sprawne?”, „co trzeba naprawić, dokręcić lub wymienić?”. Wykorzystanie metod teatru obrazu daje też nieograniczone możliwości pracy z metaforą, np.: „jaką częścią tego pojazdu się czujesz i dlaczego?”, „może jesteś kołem zapasowym, bo lubisz pomagać innym w trudnych sytuacjach?”, „a może jesteś kierowcą, który lubi inicjować działania w swojej klasie?”, „skoro udajemy się do mechanika, gdy coś nam się zepsuje w pojeździe, to specjaliści z jakiej dziedziny potrzebujemy, żeby sobie poradzić z przeklinaniem, wyśmiewaniem, ocenianiem, wykluczaniem czy presją lub przemocą rówieśniczą, z którym popracujemy nad poczuciem własnej wartości, akceptacją i motywacją do podejmowania działań?”.

Bardziej rozbudowane formy dramy stosowanej, takie jak miniimprovizacje, karty ról i stymulatory, pozwalają rozwijać zdolność wchodzenia w role – tzw. cudze buty. Odgrywanie sytuacji wyzwala potencjał twórczy i komunikacyjny. Będąc przez chwilę królem, sprzedawcą, artystą, człowiekiem w obcym kraju, turystą czy właścicielem psa, uczymy się sztuki dysputy, argumentacji i szukania rozwiązań w trudnych, nagłych sytuacjach. Drama stosowana sięga po magię teatru, a sztuka improvizacji w życiu to nic innego jak kompetencja zarządzania zmianą, podejmowanie szybkich i ważnych decyzji oraz sprawczość.

ODPOCZYNEK, ODDECH, REGENERACJA

W tym obszarze z pomocą przychodzi cały zestaw narzędzi odnoszących się do uważności, praca z oddechem i relaksacja. Tego lata miałam okazję prowadzić trzy turnusy warsztatów z wielokulturową grupą młodzieży. Przeważały w niej osoby nastoletnie, uchodźcy lub imigranci, którzy uciekli ze swoimi opiekunami przed wojną w Ukrainie. W programie warsztatów codziennie stosowaliśmy ćwiczenie uważności z książki Eline Snel *Uważność i spokój żabki*⁴. Młodzież zarówno w podsumowaniach dnia, jak i w ewaluacji podkreślała, że były to dla niej ważne momenty rozluźnienia, spokoju i oddechu. Czasem była to chwila na to, by zauważyć, że jednak czuje się coś nieprzyjemnego w ciele, czego ktoś wcześniej w ogóle nie zauważał i dopiero teraz mógł się tym zaopiekować.

Być może na początku praca z ciałem wydaje się dziwna lub zbędna. Z moich obserwacji wynika jednak, że małe ćwiczenie fizyczne potrafi zmienić nastrój w grupie i wnieść do niej dobrą energię, radość, ciszę, spokój oraz skupienie. Poprzez doświadczenie fizyczne można sięgnąć aż do trzewi i wyłowić na wierzch trudne, kottujące się silne emocje, nazwać je, przyjąć, ukoić i rozładować napięcie (np. ćwiczenia „Moja wewnętrzna pogoda” lub „Test spaghetti”⁵).

Wszystko zależy od potrzeb grupy. Dzięki pracy z ciałem i doświadczaniu rozluźnienia uczymy się nawzajem, czym jest istota napięcia i stresu, oraz poznajemy jego siłę oddziaływania i skutki. Wraz z praktyką przychodzi zrozumienie, że mamy wpływ na to, jak sobie radzić z konsekwencjami stresu. To są bardzo przydatne ćwiczenia do wykorzystania na lekcji wychowawczej, przed sprawdzianem,

4 Eline Snel, *Uważność i spokój żabki*, tłum. M. Falkiewicz, CoJaNaTo, Warszawa 2022.

5 Nagranie ćwiczenia „Test spaghetti” jest dostępne pod adresem: <https://www.youtube.com/watch?v=h6h5XdU9690>.

by osiągnąć spokój i skupienie (po teście można zaproponować ćwiczenie na rozluźnienie). Grupy je lubią, bo można się przeciągnąć, wstać z ławki, zmienić pozycję i perspektywę, a umysł się zatrzymuje i przestaje świrować z natłokiem 1000 myśli na sekundę. Każdy z nas potrzebuje takiego momentu w ciągu dnia pracy, nauki i intelektualnego wysiłku.

PODSUMOWANIE

Praca z ciałem i praca w ruchu pobudzają ekspresję indywidualną i grupową, a także wspierają budowanie dobrej relacji ze swoim ciałem i jego wnętrzem oraz nawiązywanie głębszych więzi w grupie. Tworzenie przestrzeni do wyrażenia siebie oraz zobaczenia i usłyszenia innych pozwala **dostrzec różnorodność w grupie i oswaja z praktyką wyrażania siebie. W efekcie uczymy się akceptacji ekspresji zarówno własnej, jak i drugiego człowieka.** Uwolnienie swobodnej ekspresji wyzwala energię, spontaniczność i umożliwia skutecznie rozładować napięcie. Równolegle praktyka ta pozwala zanurzyć się w doświadczeniu i poczuć je dosłownie od stóp do głowy, rozwijając przy tym wrażliwość i empatię wobec siebie, ludzi wokół i otaczającego nas świata, w tym także przyrody.

Ważną rolę w tej nauce odgrywa przewodnik lub przewodniczka. Na ile jako wychowawca/wychowawczyni czy też nauczyciel/nauczycielka czuję się na siłach, by sięgnąć po jedno z tych narzędzi i krok po kroku rozwijać kompetencje z modelu SEL ze swoimi uczniami? Warto pamiętać, że jest to proces, być cierpliwym i gotowym na błędy.

Na zakończenie zapraszam do autorefleksji przy ciepłej herbacie lub kawie w chłodny poranek lub wieczór i odpowiedź na poniższe pytania:

- Czym dla mnie jako osoby prowadzącej klasę jest wielokulturowość?
- Jakie kompetencje SEL już posiadam?
- Czym ze swojej historii, tożsamości, doświadczeń wielokulturowych jestem gotowa/gotowy się dzielić szczerze i autentycznie, w zgodzie ze sobą i z poszanowaniem własnych i cudzych granic?
- Jakie formy pracy z ciałem lub ruchem bądź jakie narzędzie pobudzające ekspresję chcę utrzymać lub zacząć praktykować?

Wobec wyzwań popandemicznych, wojny w Ukrainie i kryzysu społeczno-ekonomicznego dzieci i młodzież bardziej niż kiedykolwiek potrzebują zdecydowanych, empatycznych przewodników, którzy pozwolą im wyrazić siebie i dadzą przestrzeń do budowania dialogu między ludźmi.



EDUKACJA KULTURALNA W PROCESIE KSZTAŁTOWANIA KOMPETENCJI SPOŁECZNO-EMOCJONALNYCH

dr Edyta Ołdak

Edukacja kulturalna poprzez swoje zadania i metody pracy z uczestnikiem/uczestniczką jest niezwykłym narzędziem do budowania i rozwoju kompetencji przyszłości. Nie tylko stwarza warunki do wzmocnienia relacji z samym sobą, z drugim człowiekiem i z otoczeniem, ale też stanowi pretekst do zadawania pytań i szukania odpowiedzi. Edukacja kulturalna zapewnia idealne warunki do tego, by się zanurzyć w środowisku, także tym medialnym. Właśnie to bezpośrednie doświadczenie człowieka, różnorodności, wyzwań oraz trudności wynikających z konieczności odczytywania znaczeń ukrytych w świecie jest bezcenną praktyką. Dzięki niej człowiek zyskuje świadomość społeczną i odpowiedzialność za podejmowane decyzje.

Edukacja kulturalna jest również metodą realizacji podstawy programowej. W idealnym świecie i w idealnej szkole wyobrażam sobie nauki matematyczno-przyrodnicze w kontekście kulturowym. Byłaby to taka holistyczna metoda na wieloaspektowe widzenie świata i bezpośrednie doświadczanie wszystkich jego złożoności – bez podziału na zrozumiałe i niezrozumiałe, jakościowe i ilościowe czy wiedzę przydatną i zbędną.

Metoda projektu, wielokrotnie wykorzystywana do realizacji zadań edukacyjnych, stanowi doskonałe narzędzie do budowania programów interdyscyplinarnych. O obrazach i sztuce można bowiem mówić poprzez wektory prędkości i chemiczne właściwości materii, a historię można i warto poznać w nawiązaniu do całego materialnego i niematerialnego dziedzictwa. Metody badawcze sprawdzają się także na szkolnym podwórku czy w najbliższej okolicy. **Opracowanie tego typu projektów wymaga sporego nakładu pracy, jednak te wysiłki przekładają się na wspaniałe rezultaty: wzrost wiedzy, kompetencji oraz poziomu zadowolenia i samospełnienia zarówno u uczniów i uczennic, jak i u nauczycieli i nauczycielek.** Nagle okazuje się, że gdy pogłębiamy wiedzę w sposób czynny, rozwijamy swoje kompetencje społeczne i emocjonalne, takie jak: samoświadomość, samozarządzanie, organizacja pracy w grupie, współpraca i radzenie sobie z wyzwaniami. Aktywności związane ze zdobywaniem wiedzy dają szansę na pełniejsze zrozumienie rozmaitych zagadnień oraz przeżycie ich w drodze poznania intelektualnego i emocjonalnego. Przykładowe i anegdotyczne już lekcje poświęcone trudnym szczegółom budowy anatomicznej organizmów jednokomórkowych wcale nie muszą już być dowodem na porażkę systemu edukacji. Ameby, pantofelki i eugleny mogą bowiem

stać się pretekstem do wspaniałych kompozycji malarskich, pokazów intermedialnych czy innych działań, w których wykorzystamy twórczo specyfikę tych jednokomórkowców, by poznać i zrozumieć ich anatomię. A przy tym zyskamy coś więcej.

EDUKACJA KULTURALNA W BUDOWANIU

TOŻSAMOŚCI SPOŁECZNEJ

Edukacja kulturalna daje możliwość podejmowania bieżących tematów społecznych, związanych z aktualnymi wydarzeniami, a także poszukiwania perspektyw na pełne odnalezienie swojej tożsamości w złożonym, wielokulturowym i różnorodnym społeczeństwie. Proces ten rozpoczyna się już w trakcie włączania obiektów sztuki w nasze działania. Wypowiedzi artystyczne – często niejednoznaczne i nieoczywiste – skłaniają nas do różnych interpretacji i reakcji. **Rozmowa o tym, jak odmienne wrażenia i emocje wywołało w nas obcowanie z tym samym dziełem, to lekcja różnorodności społecznej i dowód na to, że nasz ogląd świata jest bardzo subiektywny, a budowanie wspólnoty oznacza zgodę na odmienność.** Poprzez pracę aktywistyczną i animacyjną pogłębiajmy ten wpływ i zyskujemy kolejną możliwość wspólnego przeżycia, a co za tym idzie – poznania. Zamiast niewiedzy, a być może także lęku i niezrozumienia, doświadczamy ciekawości drugiego człowieka, wzmacniamy zaufanie do niego i budujemy trwałe relacje.

Edukacja kulturalna zadaje pytania o tożsamość, o to, co mnie buduje jako mieszkańca/mieszkanke danej miejscowości. Próba odpowiedzi może być wtedy cennym pomostem między teraźniejszością a historią, osadzonym w lokalnych opowieściach, społecznych archiwach, narodowych symbolach.

W poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie o tożsamość edukacja kulturalna daje narzędzia do kontaktu z naturą, środowiskiem naturalnym jako przyrodniczym dziedzictwem, w którym człowiek nawiązuje relacje nie tylko z samym sobą, ale także z innymi żyjącymi istotami. Kontakt z naturą i doświadczanie otoczenia wszelkimi zmysłami pogłębiają relacje, które są kluczowe w budowaniu samoświadomości i świadomości społecznej – dwóch ważnych kompetencji przyszłości.

Edukacja kulturalna osadza nas nie tylko w środowisku przyrodniczym i społecznym, ale też w środowisku medialnym. Jest pretekstem do bardziej świadomego korzystania z mediów, zarówno w kontekście umiejętności czysto technicznych, jak i w procesie rozumienia, jak działają środki masowego przekazu. Uczy znajdowania odpowiedzi m.in. na takie pytania, jak: skąd pochodzi dana informacja czy obraz, jak publikatory wpływają na nasze widzenie świata lub jaką rolę odgrywają środki masowego przekazu w pogłębianiu stereotypów (np. Afryka to głodne dzieci, islam to niebezpieczeństwo itp.).

ORGANIZACJA PROCESÓW TWÓRCZYCH

W BUDOWANIU KOMPETENCJI SAMOZARZĄDZANIA

Wąską specjalizacją dla edukacji kulturalnej jest edukacja artystyczna, którą inaczej można nazwać organizacją twórczych procesów. W skrócie polega ona na rozwijaniu talentów i umiejętności i obejmuje szkolenia w zakresie technik nauki gry na instrumencie, kursy rysunku itp. Takie praktyki pogłębiają uczestnictwo w kulturze i odgrywają nieocenioną rolę w procesie budowania kompetencji samozarządzania. Jak pokierować rozwojem, na co zwrócić uwagę, jakie cele planować i w jaki sposób je osiągać? **Poczucie własnej sprawczości wzmacnia potrzeby kierowania swoim rozwojem, skłania do spojrzenia na niego poprzez różne etapy, które można świadomie rozpocząć, podsumować i zaprojektować w dłuższej perspektywie czasowej.** W rekomendacjach dla warszawskiej edukacji kulturalnej duży nacisk kładliśmy na rozwój talentów – zarówno artystycznych, jak i artystyczno-społecznych, aktywistycznych i społecznikowskich – które pozwalają na pracę na szeroko pojętym polu kultury, nie tylko sztuki. Laboratoria sztuki współczesnej, w kontekstach typu *site-*, *time-* i *social-specific*, są pogłębioną metodą na wypracowanie w człowieku cech takich jak samozaradność i samozarządzanie, w tym na zrozumienie istoty tych kompetencji, wykraczającej poza punktualność, skrupulatność i dyscyplinę. **W mojej ocenie człowiek zorganizowany to taki, który potrafi zobaczyć cel i zaplanować jego osiągnięcie.** Nasze projekty mogą służyć praktykowaniu uważności w formułowaniu celów i w tym, jak określamy sobie proces realizacji. Musimy mieć przecież bardzo ważny powód, żeby zrealizować spektakl czy działanie społeczne lub namalować obraz. Kompetencja samozarządzania pozwala nam na przejście od tej motywacji do konkretnych celów i takich niezbędnych elementów w procesie realizacji jak harmonogram czy metody działania. To dzięki podobnym wysiłkom rezultat w postaci przeprowadzonego projektu lub działania artystycznego może się powieść.

PRAKTYKOWANIE RELACJI JAKO METODA

NA REALIZACJĘ ZADAŃ DLA EDUKACJI KULTURALNEJ

Żaden z tematów edukacji kulturalnej nie mógłby być zrealizowany bez metody edukacyjnej, jaką jest praktykowanie relacji. Ten sposób edukacyjno-pedagogiczny nie tylko pozwala na realizację celów, ale również prezentuje bardzo wyrazistą i wymowną postawę. Edukator nawiązuje pełną zrozumienia i empatii kontakt ze swoim uczniem / swoją uczennicą, niejako rozpoczyna sztafetę, w ramach której odbiorca/odbiorczyni działań edukacyjnych zyskuje kompetencje zarówno artystyczne czy kulturowe, jak i emocjonalne i społeczne. Mentor przybliży metody na interpretację tekstów kultury i robi to w sposób modelowy, tzn. czyniąc relacyjność i podmiotowość równie ważnymi, co nauka dramy czy breakdance'u bądź wspólne realizowanie intermedialnego spektaklu. Pałeczkę w tej sztafecie przejmują uczestnicy procesu edukacyjnego. Idąc w świat i realizując się w późniejszym życiu zawodowym, być może niezwiązanym z działalnością społeczno-kulturalną, przypominają sobie nauczyciela/nauczycielkę, który/która z uważnością i wyrozumiałością dla słabości podchodził/podchodziła do ucznia/uczennicy. Dzięki temu doświadczeniu są lepszymi handlowcami, ekonomistami, kierowcami autobusów czy rodzicami.

W rekomendacjach dla edukacji kulturalnej zwracaliśmy uwagę na wszelkie metody, które zapewniają poczucie bezpieczeństwa uczestnikom/uczestniczkom procesów edukacyjnych. **Świadomość, że mój głos się liczy, że mam wpływ na efekt dzieła, nad którym wspólnie pracujemy, bez oceny tego wkładu ze strony prowadzących czy porównywania go z zaangażowaniem innych, to bardzo ważne narzędzie wychowawcze.** Nie da się nauczyć relacyjności, podmiotowości czy uważności z książek i w teorii. Potrzeba praktyki, którą jest głęboko humanistyczna postawa edukatora/edukatorki, w pełni świadomego/świadomej tego, że jego/jej budowanie relacji jest szansą na powodzenie projektu i wskazówką dla innych, jak to skutecznie robić.

Poza głosem eksperckim, jaki mam nadzieję reprezentuję, silnie emocjonalnie przemawia przede mną postawa związana z edukacją kulturalną. Opierając się na swojej praktyce i 20-letniej działalności na jej polu, widzę w niej siłę w budowaniu społecznych kompetencji. Sama niejednokrotnie obserwowałam ich rozwój u uczestników długofalowych projektów, jak np. „Sztuki wizualne w treningach umiejętności społecznych”. W 3-letnim procesie z udziałem jednej grupy uczestników wyżej wymienionego projektu widziałam, jak moi uczniowie i moje uczennice sukcesywnie wzmacniali konkretne umiejętności. Mam na myśli precyzyjnie określone kompetencje społeczne, takie jak czekanie na swoją kolej, korzystanie ze wskazówek płynących z otoczenia, radzenie sobie z wyzwaniami oraz wyrażanie uczuć i emocji. Zachęcam do realizacji podstawy programowej poprzez edukację kulturalną, do korzystania z jej tematów i narzędzi. I to na każdym etapie edukacji, również w procesach, w których biorą udział dorośli odbiorcy działań. Nauczycielom i nauczycielkom rekomenduję szukanie partnerstw w pokojach nauczycielskich oraz opracowywanie tematów w rozbudowanej sieci połączeń sztuki z nauką, w której sami również możecie zyskać cenne umiejętności współpracy i projektowania działań interdyscyplinarnych.

SZTUKI WIZUALNE W TRENINGACH UMIEJĘTNOŚCI SPOŁECZNYCH

dr Edyta Ołdak

Sztuki wizualne i współczesne praktyki artystyczne mają duży potencjał w budowaniu kompetencji społecznych, takich jak: czekanie na swoją kolej, radzenie sobie z popełnianiem błędów czy z wyzwaniami, współzawodnictwo, współpraca oraz rozpoznawanie uczuć i emocji. Sztuka współczesna operuje całym spektrum narzędzi, które dają możliwość doświadczania nie tylko obrazu, ale także dźwięku, słowa, działania w czasie i przestrzeni – zarówno tej społecznej, jak i architektonicznej. **Obiegowe i z pewnością krzywdzące dla sztuki współczesnej sformułowanie „też bym tak potrafił” staje się szansą i kluczem do takiego poprowadzenia procesu, w którym uczestnik/uczestniczka zawsze osiągnie efekt, a my prawie za każdym razem możemy go przyrównać do cenionych i przełomowych dzieł w historii sztuki.** Nie musisz przejawiać niezwykłych talentów odwzorowywania rzeczywistości ani posiadać trudnej umiejętności komponowania skomplikowanych utworów muzycznych, żeby osiągnąć efekt. Piszę to oczywiście w dużym uproszczeniu, zdając sobie sprawę, że przykłady wybitnych dzieł współczesnych artystów i artystek to wynik ich wieloletnich świadomych poszukiwań. Na potrzeby pracy nad kompetencjami społecznymi i budowaniem poczucia wartości uczniów i uczennic warto jednak lekko ponaginać narrację, bo w tym procesie edukacyjnym co innego jest ważne.

Sztuka nowoczesna przeszła wiele etapów ewolucji¹. Zanim znalazła się w tym miejscu, w którym jest obecnie, wyszła poza ramy obrazu i przestrzeń galerii, zaczęła operować czasem i przestrzenią (happening, land art), zamknęła swój przekaz w myśli (konceptualizm), w końcu zamieniła role twórcy i odbiorcy, czyniąc tego drugiego równoprawnym kreatorem dzieła. Bardzo ważna jest świadomość tego procesu w podejmowaniu działań warsztatowych. Edukator/edukatorka powinien/powinna wiedzieć, że **dziełem sztuki może być zarówno obraz i rzeźba, jak i proces czy koncept na działanie, które w ogóle się nie zrealizuje materialnie.**

Projekt Stowarzyszenia „Z Siedzibą w Warszawie”, którego miałam zaszczyt być współautorką i – co najważniejsze – późniejszą realizatorką, zakładał cykl 40 spotkań z tą samą grupą odbiorców/odbiorczyń. Omawialiśmy podczas nich konkretne zjawiska w sztuce współczesnej, jednak podstawowym celem było zdobywanie kompetencji społecznych i emocjonalnych. W projekcie przyjęliśmy schemat podziału kompetencji społecznych na sześć grup²:

1 J. Ludwiński, *Epoka błękitu*, Otwarta Pracownia, Kraków 2003, s. 167.

2 B. Glick, J. Gibbs, *Trening zastępowania agresji*, wydanie poprawione, Instytut Amity, 2004–2018, s. 234.

1. Wstępne umiejętności społeczne (umiejętność słuchania i zadawania pytań, mówienie komplementów, prowadzenie rozmowy itp.).
2. Zaawansowane podstawowe umiejętności społeczne (prośenie o pomoc, udzielanie instrukcji, przeproszanie czy przekonywanie innych).
3. Umiejętności kontrolowania emocji (znajomość własnych uczuć i umiejętność ich wyrażania, radzenie sobie z czyjąś złością czy strachem itp.).
4. Alternatywne umiejętności wobec agresji (negocjowanie, reagowanie na zaczepki, stosowanie samokontroli, znajomość własnych praw itp.).
5. Umiejętności radzenia sobie ze stresem (radzenie sobie z pominięciem/odrzućeniem, reagowanie na niepowodzenia, przygotowanie do trudnej rozmowy, radzenie sobie z presją grupy).
6. Umiejętności planowania (decydowanie o podjęciu działań, wyznaczanie celu, zbieranie informacji, szeregowanie problemów według ich znaczenia, określenie swoich możliwości).

W scenariuszach³, które przygotowaliśmy do każdej aktywności dotyczącej konkretnego zagadnienia z dziedziny sztuki współczesnej, przypisywaliśmy umiejętności z wybranej grupy. Zdawaliśmy jednak sobie sprawę, że jest to podział luźny i elastyczny. Często zaskakiwało nas to, że podczas jakiejś czynności trenowaliśmy zupełnie inne kompetencje społeczne. Stanowiło to dla nas kolejny dowód na to, że współczesne praktyki artystyczne są doskonałym narzędziem metodologicznym do osiągnięcia naszych strategicznych celów.

WYKORZYSTANIE BOGACTWA

RÓŻNORODNOŚCI MATERII PLASTYCZNEJ

W KSZTAŁTOWANIU UMIEJĘTNOŚCI RADZENIA SOBIE

Z WYZWANIAM

Przy okazji poruszania zagadnień czysto plastycznych w dziełach takich wybitnych artystów i artystek jak: Magdalena Abakanowicz, Alina Szapocznikow, Jerzy Jarnuszkiewicz czy Józef Wilkoń stanęliśmy przed szansą realizacji prac z wykorzystaniem nietypowych materiałów – wosku, parafiny, gipsu, tektury czy drewna. Każde spotkanie zaczynaliśmy od prezentacji reprodukcji, rozmowy o emocjach, jakie wywołują te dzieła, oraz o plastycznych środkach wyrazu (materia, forma, detal itp.). **W pracy manualnej skupiliśmy się z kolei na kontakcie z niecodzienną materią, która wiąże się z zapewnieniem odpowiednich warunków, a jej sensualne doznanie niejednokrotnie stanowi trudność, którą trzeba pokonać.** Parafina topi się w temperaturze 60 stopni Celsjusza, emitując przy tym charakterystyczny zapach, a gips szybko tężeje, przez co praca z nim wymaga dużej dyscypliny. Podobnie jak wykorzystywanie wosku do odlewów czy kostek lodu do budowania wież. Każdy z tych materiałów jest nieobojętny sensorycznie, co z kolei stanowi nie lada wyzwanie dla niejednego ucznia i niejednej uczennicy – i to nie tylko ze szkoły podstawowej. W ramach prowa-

3 <http://www.wWarszawie.org.pl/images/pdf/scenariusze-all.pdf> (dostęp: 20.08.2022).

dzonych działań spotykałam się również z młodzieżą, dla której praca z materia rzeźbiarską była dużym sprawdzianem. Nie bez znaczenia jest fakt, że każdemu uczestnikowi i każdej uczestniczce zapewnialiśmy wszystkie niezbędne narzędzia i pomoce. Kiedy czyta się niektóre wspomnienia o tym, że najtrudniejszym doświadczeniem szkolnym był wstyd związany z brakiem materiałów na lekcje plastyki, człowiek zdaje sobie sprawę, że są one istotnym elementem organizacyjnym. Eliminowaliśmy każdą potencjalną przyczynę, która mogłaby pogłębiać brak poczucia własnej wartości.

W zrealizowanym projekcie inspirujące było to, że:

- z pianki do kompozycji kwiatowych, drutu, gipsu i bandaży mogliśmy wykonać imponujące w formie abakany;
- z silikonowych gotowych form i parafiny tworzyliśmy niezwykle kompozycje przestrzenne;
- z tektury i kleju na gorąco wyczarowywaliśmy zwierzęta inspirowane twórczością Wilkonia;
- z kostek lodu powstawały miasta i układy urbanistyczne.

W sumie odbyło się aż 40 spotkań z tą samą grupą. Wielokrotnie zdarzało się tak, że uczeń/uczennica nie podejmował/podejmowała działania z niecodzienną materia za pierwszym razem. Wspólnie mogliśmy sobie pozwolić na taki eksperyment, bo nie ograniczał nas czas ani wskaźnik ilościowy. Möwiliśmy wtedy: „Nie chcesz brać udziału w tej aktywności? Rozumiem, znajdziemy dla ciebie inny sposób. Wrócisz do działania, kiedy będziesz na niego gotowa/gotowy”. Kluczami do sukcesu w tym programie są bowiem czas, elastyczność i wyrozumiałość dla trudności.

PERFORMATYWNE SZTUKI W TRENINGACH UMIEJĘTNOŚCI

WSPÓŁPRACY I PLANOWANIA

Kolejnym tematem, wokół którego budowaliśmy nasz program, były sztuki wizualne, których charakterystyczną cechą jest proces (konceptualizm, land art, happening). **W tym przypadku sedno działania stanowiło skupienie na procesie, nie zaś na efekcie.** Nie musisz materializować swojego zamysłu w formie konkretnego artefaktu, możesz go zapisać na różne sposoby, a efekt może przybrać kształt wydarzenia rozciągniętego w czasie i przestrzeni. Zadania formułowaliśmy tak, żeby ich realizacja przyniosła potrzebę nawiązywania kontaktów społecznych zarówno z odbiorcami działania, jak i ze współuczestnikami/współuczestniczkami zajęć. Jedno z zadań polegało na opracowaniu „maszyny do...” zainspirowanej *chindōgu*, czyli japońską sztuką wymyślania absurdalnych wynalazków (np. łyżka do zupy z wentylatorem, który ją studzi itp.). To pełne dowcipu rozwiązanie problemów dnia codziennego, które stanowią też źródło refleksji o przedmiocie w życiu człowieka czy o ludzkiej kondycji i potrzebach. W ramach zadania uczniowie i uczennice mieli razem przeprowadzić diagnozę potrzeb swoich rówieśników. Wyniki sondy posłużyły im do opracowania wynalazku. Liczyła się praca zespołowa, wspólne negocjacje nad ostatecznym kształtem rozwiązania, rozpoznawanie swoich potencjałów i wzajemne przypisywanie sobie ról w projekcie. Efektem finalnym był tylko nie wynalazek, ale również praca badawcza, koncepcyjna oraz sam proces, jaki się zadział przy okazji budowania wzajemnych relacji.

Inne zadania z tego cyklu świetnie posłużyły do zdobywania umiejętności planowania. W rozmowie o pomniku w przestrzeni publicznej i przykładach nietypowych realizacji, takich jak „Pozdrowienia z Alej Jerozolimskich” Joanny Rajkowskiej, uczestnicy/uczestniczki dostali/dostały zadanie, które mieli/miały samodzielnie rozpisać na etapy. Znali/znały cel, którym było opracowanie nietypowego pomnika dla konkretnej przestrzeni w mieście, samodzielnie musieli/musiły wybrać to miejsce, opracować rozwiązanie architektoniczne, skonsultować je pod kątem późniejszej realizacji, a następnie przedstawić wyniki swojej pracy na forum grupy. Uczniowie i uczennice doświadczali tym samym procesu planowania, który ma swoje cele, etapy, metody do osiągnięcia wyznaczonych zamierzeń i harmonogram. To praktyczny sposób na kształtowanie tych umiejętności, w którym ważna jest możliwość samodzielnego planowania i późniejsza ewaluacja, czyli np. dyskusja na forum grupy. Sukces zależy od stopnia zaangażowania uczestnika/uczestniczki, a w przypadku tego zadania nie było to trudne. Każdy bowiem realizował własny pomysł na przestrzeń swojej najbliższej okolicy, z którą też identyfikował się emocjonalnie. To właśnie swoboda działania i indywidualizacja zadania zdają się stanowić klucz do sukcesu.

W kształtowaniu umiejętności społecznych i emocjonalnych najważniejszy jest czas. Nie da się ich wypracować w działaniu eventowym, chociażby rozpisanym na kilka spotkań. Systematyczne, cotygodniowe warsztaty z tą samą grupą dzieci były dla nas warunkiem podstawowym w procesie planowania projektu. Mieliśmy komfort pracy całorocznej, w grupie liczącej od pięciu do siedmiu osób, na której uwagę skupiało dwoje prowadzących. Zdaję sobie sprawę, że to warunki często nieosiągalne w trybie, w jakim funkcjonuje edukacja formalna. Warto jednak zawalczyć o chociaż minimalne zbliżenie ich do ideału. Można to zrobić przy wykorzystaniu zasobów takich jak wolontariusze, stażyści czy praktykanci. Istotna jest uważność, z jaką podchodzimy do każdego uczestnika i każdej uczestniczki zajęć. Mam świadomość, że jest to trudne przy takiej liczebności klas, jaką spotykamy w szkołach, jednak jeśli projekt zrealizujemy w formie kółka zainteresowań, zajęć pozalekcyjnych czy świetlicowych, istnieje szansa na wypracowanie skutecznego modelu.



AUTORZY I AUTORKI:

Karolina Jastrzębska-Mitzner – trenerka, edukatorka, koordynatorka programów edukacyjnych. Ukończyła Szkołę Trenerów Organizacji Pozarządowych STOP. Na co dzień pracuje w Dziale Edukacji Muzeum Historii Żydów Polskich POLIN. Koordynuje projekt „Muzeum w pudełku. Miasteczko Malki”, uhonorowany w konkursie „Mazowieckie Zdarzenia Muzealne – Wierzbą”. Zajmuje się edukacją historyczną i obywatelską, także we współpracy z Centrum Edukacji Obywatelskiej, Fundacją Civis Polonus czy Forum Dialogu.

Dorota Kulesza-Tałan – polonistka i pedagogka twórczości, obecnie certyfikowana terapeutka pracująca w nurcie Terapii Skoncentrowanej na Rozwiązaniach, fototerapeutka i interwentka kryzysowa. Przez prawie 20 lat była dyrektorką gimnazjum, a także trenerką i ekspertką w ogólnopolskich projektach, m.in. „Przywództwo edukacyjne”, „Opracowanie i wdrożenie kompleksowego systemu pracy z uczniem zdolnym” czy „Szkoła kompetencji”. Współpracuje z uczelniami i ośrodkami doskonalenia nauczycieli, gdzie prowadzi zajęcia na studiach podyplomowych z zarządzania oświatą, przywództwa edukacyjnego, terapii pedagogicznych i neurodydaktyki.

Marcin Mitzner – twórca gier, animator i trener STOP. Od 15 lat tworzy gry i projekty społeczne dla instytucji kultury, organizacji pozarządowych i biznesu. Łączy świat edukacji nieformalnej z mechanizmami gier, żeby skutecznie uczyć, integrować i animować społeczności oraz zespoły. Autor ponad 350 gier planszowych, przestrzennych, fabularnych i cyfrowych oraz cykli szkoleniowych na temat wykorzystania gier w animacji i edukacji dla m.in. Warszawskiego Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Narodowego Centrum Kultury, Instytutu Pileckiego w Berlinie, Biura Edukacji Urzędu m.st. Warszawy, Biura Programu Niepodległa, Uniwersytetu Warszawskiego, Fundacji Schumana czy Fundacji Wspomagania Wsi. Laureat nagrody „Mazowiecki IMPULS Kultury 2020” za najlepszy projekt społeczny realizowany w przestrzeni publicznej.

dr Edyta Ołdak – absolwentka Wydziału Malarstwa Akademii Sztuk Pięknych w Warszawie, uzyskała doktorat na Wydziale Sztuki Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. Graficzka, ilustratorka, jak również animatorka kultury. Założycielka Stowarzyszenia „Z Siedzibą w Warszawie” i jego długoletnia prezeska, odpowiedzialna za programy edukacyjne. W 2021 r. kierowała procesem wyłaniania nowych rekomendacji edukacji kulturalnej, czego finałem jest miejski dokument strategiczny jej współautorstwa. W 2015 r. za projekt „Pudło w grochy albo gąbka na biegunach” otrzymała tytuł Animatora Roku Design Alive Award. Dwukrotna stypendystka Ministra Kultury w kategorii „sztuki wizualne”. Laureatka Warszawskiej Nagrody Edukacji Kulturalnej oraz nagrody Must Have za ilustrowany podręcznik o zespole Aspergera.

Olga Stobiecka-Rozmiarek – trenerka dramy stosowanej i edukacji międzykulturowej, animatorka i edukatorka młodzieży. Tworzy i realizuje autorskie programy edukacyjno-rozwojowe i szkoleniowe dla młodzieży i dorosłych pracujących z młodzieżą. Podejmuje się tematów w następujących obszarach: różnorodność, wielokulturowość, integracja społeczna, kompetencje społeczne (budowanie relacji, komunikacja, praca zespołowa), potencjał twórczy indywidualny i grupowy, metodologia Teatru Uciśnionych oraz technika Teatru Forum. Jest współzałożycielką i członkinią Stowarzyszenia Centrum Inicjatyw Międzykulturowych Horyzonty, członkinią Stowarzyszenia Praktyków Dramy Stop-Klatka. Pracuje jako freelancerka pod marką Imaginarium Olga Stobiecka-Rozmiarek.

dr Magdalena Śniegulska – psycholożka ze Szkoły Edukacji Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności i Uniwersytetu Warszawskiego, a także Uniwersytetu SWPS. Prowadzi zajęcia z zakresu psychologii rozwoju, psychologicznych podstaw edukacji, wspierania rozwoju i umiejętności rodzicielskich. Autorka tekstów popularyzujących wiedzę psychologiczną z obszaru wychowania dzieci i problemów rozwojowych. Prowadzi terapię indywidualną i grupy terapeutyczne dla dzieci i młodzieży w podejściu poznawczo-behawioralnym.



„Przewodnik dla nauczycieli i nauczycielek do pracy nad rozwojem kompetencji społeczno-emocjonalnych w warunkach szkolnych”

ISBN: 978-83-67226-27-1

Strona internetowa z dostępem do kolekcji filmów „Dobre łączy” i materiałów pomocniczych:
<https://kultura.ceo.org.pl/>

Autorzy tekstów: Karolina Jastrzębska-Mitzner, Dorota Kulesza-Tańan, Marcin Mitzner, Edyta Ołdak, Olga Stobiecka-Rozmiarek, Magdalena Śniegulska

Koordinacja programu „Dobre łączy” i redakcja merytoryczna: Jan Dąbkowski, Karolina Giedrys-Majkut, Teresa Łempicka

Redakcja i korekta tekstu: eKorekta24.pl

Projekt graficzny i skład: Radosław Bućko

Warszawa 2022

Wydawca:



**CENTRUM EDUKACJI
OBYWATELSKIEJ**

Fundacja Centrum Edukacji Obywatelskiej
ul. Noakowskiego 10, 00-666 Warszawa
www.ceo.org.pl

Centrum Edukacji Obywatelskiej to największa edukacyjna organizacja pozarządowa w Polsce. Przy jej wsparciu nauczycielki i nauczyciele wprowadzają do szkoły metody nauczania i tematy, dzięki którym uczennice i uczniowie angażują się w swoją edukację i lepiej radzą sobie z wyzwaniami współczesnego świata. Prowadzimy programy, które rozwijają wiarę we własne możliwości, otwartość oraz krytyczne myślenie, uczą współpracy i odpowiedzialności, zachęcają do zaangażowania w życie publiczne i działania na rzecz innych. Proponowane rozwiązania opieramy na ponad 25-letnim doświadczeniu, wiedzy eksperckiej i współpracy z praktykami. Z naszego wsparcia korzysta około 20 tysięcy nauczycielek i nauczycieli oraz dyrekcja kilku tysięcy szkół z całej Polski.

Publikacja jest dostępna na licencji Creative Commons Uznanie autorstwa 4.0 Polska. Pewne prawa zastrzeżone na rzecz Fundacji Centrum Edukacji Obywatelskiej

